

# TÁRSADALOM ÉS ISKOLA

Elemzések a roma oktatás társadalmi kontextusáról

Szerkesztette:

Biró A. Zoltán

Jakab Judit



# TÁRSADALOM ÉS ISKOLA

Elemzések a roma oktatás társadalmi kontextusáról

Szerkesztette:

Biró A. Zoltán

Jakab Judit

Státus Kiadó, 2024

# ÁTMENETEK

KAM – REGIONÁLIS ÉS ANTROPOLÓGIAI KUTATÁSOK KÖZPONTJA

**A kötet megjelenését a DOMUS Konferencia- és Kiadványtámogatási  
Programja tette lehetővé**

© KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja

© Biró A. Zoltán

© Jakab Judit

© Státus Kiadó

ISBN 978-606-661-097-1

Kiadja a Státus Könyvkiadó

Készült a Státus Nyomdában Madéfalván 2024-ben

[www.status.com.ro](http://www.status.com.ro)

[office@status.com.ro](mailto:office@status.com.ro)

# TARTALOMJEGYZÉK

Előszó .....	7
--------------	---

## **Társadalmi, szakmai kontextus**

*Biró A. Zoltán*

Roma téma vidéki térségben .....	13
Roma helyzetkép – térségi kutatások és publikációk .....	55

## **Iskolai környezet, pedagógusi szerep**

*Jakab Judit*

Bevezetés .....	121
Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben .....	129
Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói .....	143
Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása .....	167
Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában .....	185
Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról .....	198
Roma tanulók oktatása – pedagógusi attitűdök, típusok .....	215



## Előszó

A vidéki térségek társadalmának működése két-három évtizede a szakma és a közélet érdeklődési körébe került, és ez az érdeklődés erősödni látszik. Egyfelől erősödnek a vidéki térségekkel kapcsolatos öndefiníciós folyamatok, másfelől pedig fontossá váltak a vidéki térségek változásával, ezen belül elsősorban a fejlesztésével (különösen külső források bevonásával) kapcsolatos témák. Az úgynevezett „új vidékfejlesztési paradigma” nyomán egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a vidéki tájak és társadalmi értékek, nem utolsósorban azok a társadalmi folyamatok (a gazdálkodás változása, a migráció és a munkamigráció, az innováció, a közösségfejlesztés, az interetnikus kapcsolatok és mások), amelyek társadalmi kihívásként és/vagy globális hatásként a vidék sorsát alakítják. Kisebbségi figyelmet kapnak a vidéki társadalmak azon jellemzői, amelyek az ilyen térségek társadalomtörténetének folyamányaként alakultak ki, és egyfajta belső korlátként a változások vagy változtatások jellegét, tartalmát, mértékét behatárolják, gátolják vagy mederbe terelik.

A székelyföldi többségi magyar térség jellegzetes példa minderre, akár a globális hatásokat, akár a fejlesztési trendeket, akár a társadalomtörténeti meghatározottságok körét nézzük. Vélhetően a hangsúlyos kisebbségi helyzetből adódik az, hogy az öndefinícióval, a fejlesztéssel kapcsolatos közéleti és szakpolitikai tematizációk erőteljesebben jelennek meg, míg a saját belső társadalmi jellemzők, köztük a változási folyamatokat mederbe terelő vagy korlátozó társadalmi adottságok, a térség társadalomtörténete során kitermelődött működési modellek viszont jóval kevesebb figyelmet kapnak. Ez utóbbira a leginkább jellemző példa a térségi magyar-roma társadalmi viszony.

A roma téma ebben a térségben szakpolitikai és közéleti szinten három témakörben és háromféleképpen jelenik meg, mindhárom esetben társadalmi problémaként. Nehezen vagy egyáltalán nem kezelhető szociális (szegénységi) helyzetként, lokális léptékű oktatásszervezési feladatként, illetve – többnyire csak utalások formájában – a közrendet érintő jelenségként. A mindennapi tematizációban, a többség körében nyilván ennél sokkal bővebb a tematizációs gyakorlat. Minden megközelítés problémáról és megoldandó feladatokról beszél, a helyzet megértésének igénye nem tematizálódik. A térségi kutatások tapasztalatai alapján két állítás mutatkozik igazolhatónak.

Ebben a témakörben a megértésre – és adott esetben kezelésre – váró társadalmi probléma nem a roma népesség, hanem a magyar többség és a roma népesség közti társadalmi viszony, és ez a viszony a térség társadalomtörténeti berendezkedésében és működési módjában van lehorgonyozva. Ha nagyon röviden jellemezni szeretnénk az erre a térségi társadalomra döntően jellemző magyar-roma viszonyt akkor az alábbiakat emelhetjük ki.

A viszony minden alkotóelemében aszimmetrikus. A magyar többség úgy definiálja a roma népességet – mint társadalmi tény –, hogy nem vesz tudomást annak tényleges társadalmi jellemzőiről (nem is ismeri azokat). Az értelmezést a magyar többség alkotja meg és a roma népességhez való viszonyulást (magatartást, beszéd-módot, értékelést) ennek az értelmezésnek a keretei között alakítja ki és működteti. Ennek a többségi értelmezési keretnek a paraméterei között (gyakorlatilag ettől függetlenül) a térségi roma népesség a maga autonóm módján éli a maga életét. Találkozási helyzetekben és felületeken a roma népesség formálisan tudomásul veszi a többségi értelmezést, de a saját életvitel szintjén ennek a többségi értelmezésnek már nincsen érdemleges szerepe. Ez a viszony az „EGY MÁS MELLETT ÉLÉS” sajátos példája. Strukturálisan oppozíciós viszony, de nem konfliktusos! A találkozási helyzeteknek és együttműködési alkalmaknak kölcsönösen elfogadott rendje van (tartalom, mennyiség, típus). Ezek a kapcsolatok és együttműködések a kétféle életvezetésnek csak kevés szegmensére terjednek ki, rövid ideig tartanak, térben és időben markánsan behatároltak, és ezek kereteit mindig a többség alakítja. A kapcsolatok kölcsönösségre és haszonelvűségre alapozódnak (mindkét fél számára előnyös), ugyanakkor nagyon hangsúlyosan gyakorlati, problémamegoldó jellegűek. A kapcsolatok és együttműködések gyakorlatát a találkozási helyzetben mindig a többségi oldal szabályozza és interpretálja. Fontos szempont az, hogy minden ilyen viszony a lokalitás (település) keretei között alakult ki, ezért lokális léptékben napjainkban is jelentős különbségek mutatkoznak, következképpen a helyzetkezelés kihívásai és lehetőségei sok esetben helyspecifikusak. Fontos jelezni azt is, hogy az ilyen típusú viszonyt az 1989 előtti időszakban a helyi és az állami intézmények informálisan támogatták abban az értelemben, hogy a roma népességet – a törvényi keretek alkalmazása és a helyi rendőrségi fegyelmzési eljárások kivételével – gyakorlatilag nem tekintették társadalmi tényezőnek.

Ezt a térségre jellemző társadalmi viszonyt és gyakorlatot csak kismértékben árnyalja az, hogy az utóbbi 1-2 évtizedben fokozatosan, kis lépésekben, részlegesen hozzáadódott külső hatásra a szociálpolitikai értelmezés (szegénység értelmezés,



karitatív és szociális támogatások ténye) de ez az értelmezési keret az alapviszonyulást nem kérdőjelezte és nem változtatta meg.

A fentiekben ismertetett viszony olyan térségi társadalmi kontextust képez, amely behatárolja és ugyanakkor termeli a roma népességgel kapcsolatos értelmezéseket, magatartásokat, értékítéleteket, a szakpolitikai és egyéb megközelítéseket. Ettől a társadalmi kontextustól nem lehet eltekinteni, ha – bármilyen területen – a roma népesség helyzetének javításával társadalompolitikai programok formájában kíván valaki foglalkozni.

Ez a viszony várhatóan rövid időn belül, lényeges mértékben változni fog abban az értelemben, hogy a roma népesség egyre nagyobb hányada nem veszi tudomásul, nem fogadja el a térségi többségi társadalomnak a fentiekben ismertetett értelmezését és gyakorlatát. Ennek következményeként az „egy más mellett élés” aszimmetrikus és strukturájában nem konfliktusos „hagyományos” viszonya megváltozik. Ez a változás a roma népesség nemrég elindult és fokozatosan növekvő iskolai jelenlétéből adódik. Az iskolai oktatásban belépő – egyre nagyobb számú népesség – szocializációja egyre csökkenő mértékben zajlik kizárólag a roma családokban, roma közösségekben, ezért a magyar többség – roma kisebbség viszony eddigi modellje egyre kevésbé adódik át, más, a strukturális aszimmetriát kevésbé támogató, a többségi értelmezést kevésbé tudomásul vevő összetevők kerülnek bele ebbe a viszonyba. Az oktatásban résztvevő fiatalok magatartása, életmódja „kilép” a többségi társadalom által alkotott és működtetett értelmezési keretből. Példa erre a térhasználat, az öltözet, a nyilvános térben való viselkedés, a fogyasztási igény. Minden ilyen helyzet, eset – ezek száma fokozatosan gyarapodik – többségi oldalon az eddigi értelmezéssel való nyílt szembe-fodulásként értelmeződik. Ennek ma már sokféle jele érzékelhető, a többség oldalán mindez a távolságtartást, az elutasítást, a negatív megítélések erősödését eredményezi.

A roma gyerekek oktatását több belső ellentmondás terheli. Az iskolai oktatás intézménye sem vesz tudomást rendszerszinten (oktatási keretek, tananyag, módszertan stb.) a roma népesség tényleges társadalmi jellemzőiről. Azonban a pedagógusnak ezekkel a jellemzőkkel a mindennapi foglalkozás keretében szembesülnie kell. A pedagógusoknak két követelményrendszerhez kell igazodniuk: hivatalosan a normatív oktatási elvárásrendszer teljesítéséhez, informálisan a gyerekek és a családok jellemzőihez. Miközben szemléletükben, emberi (nem pedagógusi) magatartásaikban és értékrendszerükben a térségi többségi értelmezési keret hordozói. Munkájuk (szaktudás, nevelés, idő, energia) nagy része a társadalmi különbség alkalmi kezelésére irányul.

Tanulmánykötetünk anyagai egyfelől a fentiekben jelzett térségi társadalmi kontextus bemutatására vállalkoznak, hivatkozással a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében végzett kutatásokra, illetve más kutatók térségi anyagaira.<sup>1</sup> A tanulmányok második csoportja az oktatási intézményi kontextust a roma gyermekeket oktató pedagógusok interpretáció révén elemzi. Bízunk abban, hogy ezekkel a szakmai megközelítésekkel ösztönözni, támogatni tudjuk a térségi magyar-roma viszonytal kapcsolatos szakmai, szakpolitikai, közéleti tematizációt. Egyelőre a mai térségi közéleti és szakpolitikai tematizációk nem érintik érdemben – sem meghatározó társadalmi előzményként, sem aktuális tényezőként – ennek a társadalmi kontextusnak a kérdéskörét. Következésképpen nem fogalmazódnak meg (nem fogalmazódhatnak meg) olyan elképzelések, programok, illetve nem zajlanak olyan beruházások sem, amelyek a viszony megváltoztatásra irányulnának. A roma népesség növekvő iskolai szerepvállalása olyan fordulatot jelez, amely a korábbinál hangsúlyosabban hozza előtérbe ezt a témakört.

A szerzők

---

<sup>1</sup> Az egyetemi hallgatók szakmai munkáinak ismertetésében Bukovinszky-Csáki Orsolya nyújtott segítséget, közreműködését köszönjük.

# Társadalmi, szakmai kontextus

*Biró A. Zoltán*



# Roma téma vidéki térségben

## Bevezető

A tanulmány a székelyföldi térségre vonatkozóan foglalja össze a magyar-roma viszony elemzésével foglalkozó, a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében folytatott kutatások szakmai tapasztalatait. Ebben a periferikus helyzetű vidéki környezetben a társadalomtörténeti előzmények a társadalmi szerveződések három olyan komponensét termelték ki, amelyek a tömbmagyar térség népességének életvitelét, mentalitását, közösségi identitás szerkezetét alapvetően meghatározták (Biró 2020). Ez a három összetevő a következő: az önfenntartó családi gazdálkodás és életvezetési modell, a lokális léptékű társadalmi szerveződés és a lokális identitás szerkezet, illetve a kistáji (mikroregionális) identitástudat. A térségi társadalmi szerkezet működésének egyik nagyon fontos alkotóeleme – mindhárom előbb említett összetevő szintjén – a térségben élő más etnikumú népességhez (román, roma, örmény, zsidó etnikumhoz tartozó személyek) való viszonyulás, még pontosabban a viszony tematizációja és a viszony mindennapi gyakorlati megélése. Bár az egyes etnikumokhoz való viszonyulás tartalma eltérő, ezen belül közös eleme az, hogy a térség szintjén többséget alkotó magyar népesség számára a kisebbségi helyzetben lévőkhez való viszonyulást közösségi jellegű tudás és közösségi jellegű magatartás keretezi. A közösségi tudás és magatartás együttese olyan térségi léptékű társadalmi kontextust képez, amely egyfelől megkönnyíti a magyar népességhez tartozók számára a kisebbségi helyzetben lévőkkel való eseti, mindennapi pragmatikus kapcsolatok kezelését, másfelől pedig a kisebbségi helyzetben lévők számára keretezi a többséghez való igazodás lehetőségeit, útvonalait és korlátait.

Intézetünk kutatási programjaiban az interetnikus kapcsolatok elemzése címszó alatt azt vizsgáltuk, hogy a kisebbséghez tartozóknak hol van a helye, milyen helye van, milyen társadalmi mozgástere van a fentiekben jelzett társadalmi kontextusban. Elemzéseink elsősorban a magyar – román, magyar – roma viszony vizsgálatára irányultak (Gagyí 1996, Bodó 2002, Biró – Jakab 2017), a térségben élő más kisebbségek helyzetével csak érintőlegesen foglalkoztunk. Ebben a tanulmányban a roma népesség térségbeli helyzetével kapcsolatos kutatások eredményeit ismertetjük összefoglaló jelleggel, elsősorban azok figyelmébe ajánljuk, akiket intézményi munkaköri feladat-

ként, programokat tervező és szervező szakemberekként, döntéshozóként, média-szakemberként foglalkoztat a térségi roma népesség helyzete, a helyzet javítását célzó kezdeményezések megtervezése és működtetése. A tanulmány első fejezete a roma téma mai térségi tematizációját ismerteti: a roma népességgel kapcsolatos, a magyar – roma viszonyt napirenden tartó és értelmező, több szinten zajló hivatalos és társadalmi „beszédmód” fontosságára hívja fel a figyelmet. A második fejezet a témakörhöz kapcsolódó térségi kezdeményezések típusait ismerteti röviden. A reális helyzetkép megalkotásához szükségesnek tartott szempontok, fogalmak ismertetése olvasható a tanulmány harmadik részében. Több témakörre bontva ismertetjük azt a magyar – roma viszonytal kapcsolatos térségi helyzetképet amely a kutatási eredmények alapján körvonalazható, bemutatva a magyar – roma viszony tartós, társadalomtörténeti lépésekben kialakult és napjainkban is meghatározó fontosságú térségi alapmodelljét. A tanulmány ötödik fejezetében azokra a szakmai megközelítésekre hívjuk fel a figyelmet amelyek Európa más térségeiben korábban készültek, és amelyek sok szerkezeti hasonlóságot mutatnak a térségünkben tapasztalható mai helyzettel. Külön fejezetben jelezzük azt a teljesen új helyzetet, amely az iskolai oktatás térnyeréséből adódik, illetve amelynek hatásával már rövid távon minden térségi intézményi szereplőnek számolnia kell. A tanulmányt rövid összefoglaló zárja, amely – az elemzési tapasztalatokra hivatkozva – a témával való foglalkozás további lehetőségeit ismerteti. Tekintettel arra, hogy ez a tanulmány elsősorban nem társadalomkutatók számára készült, szakmai hivatkozásokat csak néhány szükséges esetben tettünk, a kötet második tanulmánya foglalkozik részletekbe menően a térségi kutatási eredmények részletes bemutatásával.

### **1. A roma téma térségi tematizációja**

A vidékkutatás során szerzett kutatói tapasztalatok alapján több érv is felsorakoztatható amellet, hogy a székelyföldi térségben egy társadalmi jelenség vizsgálatakor érdemes azt is tekintetbe venni, hogy az adott jelenségnek milyen a szélesebb körű társadalmi tematizációja. Ez a tapasztalat minden bizonnyal összefüggésbe hozható azzal, hogy ebben a térségben napjainkban is jelentős szerepe van a közösségi tudást, közösségi identitást termelő és fenntartó társadalmi szerkezeteknek és működési modelleknek. A társadalmi tematizációs gyakorlat olyan kontextust képez, amelynek ismerete az egyes szereplők magatartásainak, vélekedéseinek kutatása során hasznos lehet. A szélesebb körű társadalmi tematizációs gyakorlat támogathatja, ösztönözheti a témához való társadalmi viszonyulást, a témával való tényleges foglalkozást, de korlátozhatja, akadályozhatja is. Az alábbiakban röviden felvázoljuk a roma téma térségi tematizációs gyakorlatának fontosabb jellemzőit.

A vidéki térségek helyzetének, fejlesztési feladatainak és lehetőségeinek előtérbe kerülésével foglalkozó szakirodalmi anyagok szerzői felhívják a figyelmet arra, hogy a vidék tematizációjával napjainkban már többféle ágens foglalkozik, a vidéki térségről alkotott képet – egymástó eltérő érdekek és célok mentén – külső és belső szereplők egyaránt építik (a téma rövid áttekintését lásd: Biró 2020). Ez abban az esetben is így van, ha a szóbanforgó vidéki térség jól körvonalazható és hangsúlyosan megjelenített identitással rendelkezik vagy olyan saját (a térség gazdasági, közéleti szereplőihöz kötődő) médiaszerkezete van, amely a saját lakosság irányába a térség helyzetének tematizációjával napi gyakorlat formájában foglalkozik. Nem csupán arról van szó, hogy a többféle külső ágens (turisták, elszármazottak, külső politikai és szakmai szereplők) többféle képet termel az adott térségről, hanem arról is, hogy a térségen belüli szereplők tematizációs gyakorlata is többféle. Vannak ugyan átfedések az egyes tematizációs gyakorlatok között, de sok esetben másként tematizál a mindennapi közvélekedés, a politikusi réteg, az adminisztratív-hivatali szereplők köre, a térségfejlesztők csoportja vagy a térségi média.

A fentiekben vázolt vidék tematizációs gyakorlata jellemző a székelyföldi tömbmagyar<sup>1</sup> régióra is. Olyan vidéki térségről van szó, amely számára a döntési-gazdasági centrumoktól való távolság (periferikus pozíció) és a kisebbségi helyzet kettős függőséget tart fenn. Bár diszkurzív szinten jelentősnek mondható a tömbmagyar térség egységes identitás szerkezetének kialakítására irányuló törekvés, a kettős függőség helyzetének megélése és interpretációja a fentebb említett szintek szerint (mindennapi élet, politikai szint, adminisztratív szint, fejlesztéspolitikai szint, a médiatematizáció szintje) lényeges mértékben különbözik. Ez a belső strukturális tagoltság minden bizonnyal befolyásolja azt, hogy az egyes szintek szereplői hogyan tematizálják a térségi társadalom általuk fontosnak tartott adottságait és folyamatait, illetve azt is, hogy a térség egészére vonatkoztatva mit és mennyire tartanak fontosnak vagy kevésbé fontosnak. A tematizáció sokfélesége különösen olyan társadalmi jelenségek esetében szembeűnő, mint a külföldi munkavállalás, a kistelepülések periferizálódása, a lakosság egészségi állapota, az oktatás minősége. Ezeket a társadalmi jelenségeket a fentiekben említett aktorok egymástól nagyon eltérő módon tematizálják, illetve az sem

---

<sup>1</sup> A „tömbmagyar térség” kifejezés azoknak a székelyföldi településeknek a halmazára utal, amelyekben a magyar népesség van többségben, és amelyek a térbeli közelség alapján referenciakeretet jelentenek egymás számára. Lásd: Biró – Sárosi-Blága 2023)

ritka, hogy egyik-másik szereplő egy-egy társadalmi jelenséget teljesen kizár a saját tematizációs gyakorlatából.

A tematizációs gyakorlat felemás és ellentmondásos voltára szemléletes példa ebben a térségben a roma népesség helyzetéhez kapcsolódó tematizációs gyakorlat. Nemcsak arról van szó, hogy a térségi szereplők többféleképpen ítélik meg a helyzetet, a témakezelés ellentmondásos volta ennél jóval összetettebb. Egyfelől az tapasztalható, hogy akikről szó van – maga a roma lakosság – a saját helyzetével kapcsolatban a társadalmi nyilvánosságban egyáltalán nem tematizál, és tereptapasztalataink szerint a saját mindennapi életvezetése során sem, ilyen értelmezésekre – alkalmi jelleggel, ritkán – a többségi társadalom tagjaival való találkozási alkalmakhoz kapcsolatosan kerül sor. Ezzel szemben a többségi lakosság körében a roma népességre vonatkozó tematizációs gyakorlat nagyon gyakori. Ha van a térségben olyan társadalmi probléma, amelyről intézményi szereplőknek, laikusoknak és szakértőknek egyaránt van valamiféle véleménye, az a térségi roma lakosság helyzete. Ennek a gyakorlatnak két, egymástól jól elkülöníthető szintje van. Egyfelől azt tapasztalhatjuk, hogy **a többféle szereplő véleménye az általános jellegű megítélés, a roma népesség egészére irányuló tézisszerű, normatív jellegű helyzetértékelések szintjén meglehetősen egybehangzóak**. Minden szereplő egyértelműen rossznak, kedvezőtlennek tartja a roma népesség jelenlegi helyzetét, illetve a helyi nem roma lakossággal való viszonyt. Emellett pedig széles körben egyetértés van arra vonatkozóan is, hogy ha nem kötelező, akkor nem kell nyilvánosan is beszélni róla, mert „megoldást találni úgysem lehet”, a jelenség tematizációja tulajdonképpen felesleges. Másfelől viszont azt tapasztalhatjuk, hogy az általános jellegű tematizációhoz kapcsolódó konkrét érvek, indokok és magyarázatok között már nincsen átfedés, a mindennapi helyzetekhez kapcsolódó értelmezések a különböző szereplők esetében, illetve a hétköznapi vagy hivatalos beszédhelyzetek jellegétől és a nyilvánosság mértékétől függően eltérnek egymástól, különbözőek. Az általános megítélés keretén belül megfogalmazódó értelmezések, magyarázatok, véleménynyilvánítások többnyire zártkörű vagy bizalmas beszédhelyzetekhez kötődnek, az esetek többségében egyedi, expresszív és affektív tartamakkal terheltek. Olyan egyéni vagy kiscsoportos megnyilvánulások, amelyek gyakorlatilag kizárják a más véleményt, a párbeszédet. Míg a témakezelés általános szintjén mutatókozó egyetértés tematizációs gyakorlata – nyilvános vagy informális szinten – megjeleni, definiálja, az esetek többségében „stigmatizálja” a helyzetet (konszenzusos módon rámutat a rossznak és a meg nem változtathatónak tartott társadalmi tényre), addig az általános állásfoglalás mögötti, a konkrét helyzetekhez és tapasztalatokhoz kötődő sokféle érv, magyarázat, véleménynyilvánítás, értékelés – informális, bizalmas



keretben – korlátok közé szorítja a témáról való árnyalt megbeszélést és a bizalmas, intim beszédhelyzetekre jellemző szóhasználata, értékelési gyakorlata folytán eleve elzárja magát a nyilvánosságtól

A térségben folytatott kutatásaink tapasztalata alapján azt lehet mondani, hogy (1.) a székelyföldi térségben a roma népesség helyzete, helyzetének mai és várható alakulása jelentős súllyal rendelkező társadalmi tény, és (2.) az ezzel a társadalmi ténnyel foglalkozó nyilvános tematizáció (megismerés, társadalmi tematizáció, tervezés, döntéshozás, problémakezelés, fejlesztéspolitikai tervezés stb.) ehhez képest csak alkalmi jelleggel, gyakorlatilag elhanyagolható mértékben van jelen. Ez a paradox helyzet 1990 óta folyamatosan fennáll, az elmozdulásnak ma is kevés jele van. Ennek alapján azt lehet mondani, hogy ebben a térségben a roma lakosság helyzetének nincsen társadalmi relevanciája, a társadalomtudományi elemzéseknek lehet ugyan tudományos értéke, de a térségi társadalmi igény megjelenése és a társadalmi hasznosulás még várat magára.

## **2.A roma népesség helyzetével való foglalkozás térségi gyakorlata**

Az előző fejezetben ismertetett térségi tematizáció kapcsán arra hívtuk fel a figyelmet, hogy ez a gyakorlat korlátozza a roma népesség helyzetével való rendszeres, stratégiai jellegű foglalkozást. Behatárolja a roma népesség helyzetével való foglalkozások mennyiségét, jellegét, tartalmát, illetve azoknak a társadalmi szereplőknek a körét is, akik ilyen kezdeményezésekre vállalkoznak. Első lépésben célszerű röviden számbavenni azt, hogy az elmúlt három évtized során milyen típusú megközelítésekre voltak példák, még pontosabban fogalmazva inkább csak kísérletekre, kezdeményezésekre. Az eddigi kezdeményezések minél teljesebb körű számbavételére, működési módjuk, hatásuk és társadalmi elfogadottságuk értelmezésére nagy szükség lenne. Ilyen számbavételről azonban nincsen tudomásunk és egyelőre nem mutatkozik olyan térségi intézményi vagy szakmai szereplő sem, amely ilyen jellegű alapozó szakmai munka elvégzését szorgalmazná, támogatná vagy erre intézményi keretben vállalkozna. Az alábbiakban vázlatos jelleggel áttekintjük a fontosabb térségi kezdeményezéseket, programokat, kísérleteket.

A számbavétel részeként érdemes figyelmet fordítani a térségi media szerepére, amely rendszerint hírt ad a térségi kezdeményezésekről. A térségi media működésével kapcsolatos kutatásaink kapcsán (Biró 2024) kiemeltük azt, hogy a tájegységek szerint tagolt térségi médiaszerkezet több évtizede fontos szerepet tölt be abban a tekintetben, hogy az úgynevezett “local based media” mintájára folyamatosan és program-

szerűen bemutatja a térségi népességnek a térségi eseményeket és ennek a gyakorlatnak a folyamánként a tájgyeség alapú közösségi identitásépítés fontos ágenseként működik. A roma népességgel kapcsolatos médianyagok elemzése alapján az látszik, hogy a térségi média vállalkozik a roma népesség helyzetével foglalkozó kezdeményezések, programok és kísérletek bemutatására, de ezen túlmenően a roma népesség helyzetével már nem (kivételt jelent azolyan különleges esemény, mint például a csíksomlyói romatelepen történt tüzeset). Azt tapasztalhatjuk, hogy a roma népességgel foglalkozó kezdeményezésről a térségi média gyakorlatilag mindig hírt ad esemény vagy programbeszámoló formájában, megszólítva személy szerint azokat a hivatalos vagy civil szereplőket, akik a kezdeményezés mögött állnak. A kezdeményezők mindig a térségi magyar többséghez tartozó személyek, szervezetek vagy intézmények. Az ilyen jellegű kezdeményezésről a térségi média nem csupán hírt ad, hanem hosszabb-rövidebb beszámolót is készít, ezek a beszámolók pedig minden esetben egyértelműen a szervezők, kezdeményezők indokainak, értelmezéseinek és értékeléseinek a bemutatását helyezik előtérbe. A médiabeszámolók tartalma szerint ezek a kezdeményezések, programok a roma népesség helyzetének javítását célozzák, a bemutatott kezdeményezés, program értékelése mindig pozitív. A tartalmi üzenet az ilyen anyagokban mindig az, hogy “a helyzet nehéz, a helyzet rossz, de próbálunk tenni valamit”. A médianyagok pragmatikai jegyeit tekintve ez a típusú tematizációs gyakorlat teljes mértékben azonos azzal a tematizációs gyakorlattal, amely a helyi vagy térségi fejlesztési sikerek, beruházások bemutatására irányul (a helyzetkép mellőzése, mennyiségi paraméterek előtérbe helyezése, a kezdeményező intézmények vagy személyek közéleti pozicionálása, az eredmény vizuális anyaggal való igazolása, a normatív jellegű pozitív értékelés). Mivel a roma téma a térségi médiában más módon, más témákkal nem is jelenik meg, a témaszelekciónak és a bemutatási eljárásnak ez a gyakorlata – paradox módon – a roma népesség térségi valós helyzetének tabusítását támogatja.

Amennyiben a térségi médiában megjelenő, a roma népesség helyzetének javítását célzó kezdeményezések köre mellett az elmúlt három és fél évtized egyéb kezdeményezéseit, akcióit is számbavesszük, akkor azt látjuk, hogy a roma népességgel foglalkozó akciók, kezdeményezések, hivatalos eljárások köre a mennyiséget tekintve nagyon kevés, az előfordulások gyakorisága alkalmi vagy konjunkturális jellegű (pl. rendezvények a Roma Nap alkalmából), a tematika viszont többféle. Azért nevezhetjük kezdeményezéseknek – beleértve a hivatalos eljárásokat is – mert különböző időpontokban eltérő intenzitással került ezekre sor, gyakorlatilag egyik sem volt rendszeres vagy folyamatos, az esetek többségében ad-hoc (alkalmi) jellegűek voltak

abban az értelemben, hogy az adott kezdeményezés vagy akció éppen szükségessé vált, illetve éppen adódott intézményi érdek vagy projektjellegű erőforrás a megszervezésre. A kezdeményezések, akciók köre – az adminisztratív hatalmi ellenőrzés mellett végzett higiéniai beavatkozástól a választási részvételt ösztönző eseti “népszámláláson” át a karitatív jellegű támogatásokig és reprezentatív kulturális rendezvényekig – széles tevékenységi spektrumot fog át, de a típusok számát tekintve nem gazdag. Az egyes kezdeményezések inkább csak szemléletes példát szolgáltatnak arra, hogy egyik vagy másik településen az elmúlt három évtized során „ilyen kezdeményezés is volt/van...” Az alábbi jelzésértékű felsorolás (nem sorrend) csupán azt a célt szolgálja, hogy a felsorolást követően körvonalazzuk az elmúlt időszakra jellemző kezdeményezések néhány általános vonását.

- A roma lakosság statisztikai és adminisztratív számbavételére irányuló kezdeményezések. A közismert hivatalos népszámlási adatfelvételek mellett néhány alkalommal voltak lokális kezdeményezések statisztikai összeírásokra, személyazonossági igazolványok ellenőrzésére vagy kiállítására, szociális problémákat feltáró önkormányzati adatgyűjtésre. Az ilyen jellegű információszerzés mögött többféle indok állt (helyi választási részvétel ösztönzése, hatósági ellenőrzés, forrásszerzéshez szükséges stratégiai dokumentáció készítése, demográfiai indíttatású kutatások és mások).
- Szociális támogatást és karitatív adományozást célzó helyi, alkalmi kezdeményezések. Ezek településenként különbözőek, városi környezetben gyakoribbak, nem mindenhol vannak karitatív jellegű helyi szervezetek vagy intézmények. Az ilyen kezdeményezések jelentős mértékben függenek a roma népesség helyi létszámától, anyagi helyzetétől.
- A roma kultúra értékeinek (kézművesség, tánc, zene) nyilvános megjelenítésére irányuló reprezentatív rendezvények szervezése. Ez a kezdeményezés városokhoz, többnyire megyeközpontokhoz köthető, az esetek többségében külső pályázati támogatásokból indított programok sorolhatók ide vagy azok a megyei vagy városi önkormányzatok által támogatott események, amelyek a roma kultúrával való önkormányzati vagy civilszervezeti foglalkozás fölmutatásához, nyilvános manifesztációjához sorolhatók.
- A roma gyerekek beiskolázását célzó kezdeményezések a hivatalos kötelezettségek körébe sorolhatók (országos rendelkezés helyi érvényesítése), illetve ennek kapcsán említhetők az oktatás infrastruktúrájának biztosításával kapcsolatos önkormányzati intézkedések.

- A romatelepek életkörülményeinek javítását célzó alkalmi, kisebb volumenű helyi beruházások (sáros utak javítása, áramszolgáltatás kialakítása, a telepeken utcai vízcsapok kialakítása, lakások rendbetételének támogatása).
- Önkormányzatok szabályozási kezdeményezései (építkezések ellenőrzése, nyilvános kéregetés tiltása, a szociális segélyek folyósításának összekapcsolása a gyerekek iskolai részvételével, a városok belső tereiben élő roma családok lakáslehetőségeinek korlátozása).
- Gyerekekkel való nevelési, személyiségfejlesztési, oktatási foglalkozások elsősorban civil szervezetek részéről, ritkábban iskolai kiegészítő foglalkozás formájában.

Nem szerepel a felsorolásban az egyházak és az úgynevezett kiségyházak tevékenysége. Az utóbbihoz kapcsolódó kezdeményezések minden tekintetben más jellegűek: a roma népesség aktuális helyzetét tekintik kiindulópontnak, rendszeresek és stratégia elgondolást tükröznek. Ezeknek a kezdeményezéseknek, társadalomalakító szerepüknek a vizsgálata külön szakmai feladat (a kötet második tanulmányában ismertetjük a témával kapcsolatos térségi kutatásokat). Nem érintettük ebben a felsorolásban a rendfenntartó, igazságszolgáltatási és egyéb hatósági szervek tevékenységét sem (az eljárások jogi formalizálását követően ez a gyakorolt sokat változott), ezeknek a tevékenységeknek az elemzése külön szakmai feladat lehetne, általában az vélelmezhető, hogy ezek a tevékenységek inkább a roma népesség jelenlegi társadalmi helyzetének tartósításához járulnak hozzá, és kevésbé a helyzet megváltoztatásához.

A felsorolt kezdeményezések általános jellemzőjeként említhető az, hogy:

- A kezdeményezők száma kevés és a hivatalos népszámlálás illetve a közrend ellenőrzésétől és a bírósági eljárásoktól eltekintve – az intézményi, civil és karitatív kezdeményezők a térségi magyar többséghez tartoznak
- A kezdeményezések, programok és akciók kisebb része foglalkozik a roma népesség életvezetésének tartalmaival (például: kulturális értékek szervezett fölmutatása, az iskolában sikeres roma fiatalok életútjának bemutatása), ugyanakkor a pozitív tartalmak felmutatása eseti és manifeszt jellegű. A kezdeményezések döntő hányada explicit vagy implicit módon olyan entitásként tekint a roma népességre vagy annak egy részére, amelynek létezési formáját és működési modelljét meg kellene változtatni.

- Az esetek többségében más térségekben vagy országokban működő kezdeményezések utánpótlásáról van szó.
- A kezdeményezések tervezésekor és indításakor a tennivalók elgondolása és indoklása normatív elveket követ abban az értelemben, hogy a kezdeményezők a saját értékrendhez, életstílushoz, gondolkodásmódhoz viszonyítva definiálják a roma népesség helyzetét. Az így tematizált aszimmetria (a saját életforma a pozitív, a roma életforma ehhez képest negatív értékelést kap) az elindított kezdeményezést nyíltan vagy latens módon autoriter tartalommal tölti fel: nem beépül a roma népesség életvezetésébe, értékrendjébe, nem “találkozik” vele, hanem csupán a szükségesnek tartott életforma és gondolkodás változás követelményét tematizálja. A kezdeményezések ilyen jellegű normativitásából adódik többek között az, hogy a kezdeményezéseket elindítóknak nincsen szükségük szakmai tudásra vagy szakismeretre, és a strukturális oppozíció révén tulajdonképpen a két népesség közti távolság inkább megerősödik, mintsem leépülne.
- A kezdeményezések és programok alkalmi jelleggel szerveződnek, pontszerűek, nem kapcsolódnak egymáshoz sem a tartalom, sem a lebonyolítás módja tekintetében, az intézményközi együttműködés nem jellemző, az egyes kezdeményezések és programok nem egymásra épülnek, nem erősítik egymást, a szinergikus hatások kialakulásának esélye minimális. Inkább az egyes intézmények önállóságra való törekvése tapasztalható vagy pedig az arra irányuló törekvés, hogy egy szervezet megszerezzen és kisajátítson a maga számára egy-egy foglalkozási területet és az annak működtetéséhez szükséges önkormányzati vagy egyéb forrást.
- A tanulmány első fejezetében bemutatott térségi tematizációs gyakorlat sajátosságai mellett a kezdeményezések és programok pontszerű és efemer működése képezi azt a második térségi kontextuális tényezőt, amely a térségi roma népesség helyzetével való programszerű és stratégiai foglalkozás előtt gátat képez, illetve amely ugyanakkor negligálja a térségi társadalomismeret szükségességét.

### 3. Reális helyzetértelmezés – igények és korlátok

Amennyiben az előző két fejezetben bemutatott térségi társadalmi szemléleten és gyakorlaton bárki változtatni szeretne, akkor első lépésként reálisabb helyzetértelmezésre van szükség, mint ami a köztudatban, illetve a hivatalosnak számító nyilvános térségi közbeszédben napjainkban jelen van. Ha nagyon röviden, tömören szeretnénk jellemezni a térségi magyar népesség körében tapasztalható értelmezést, akkor azt mondhatjuk, hogy az alapvetően távolságt teremtető és távolságtartó. Nem “reális” abban az értelemben, hogy – eltekintve az informális helyzetekben képviselt informális és alapvetően negatív tartalmú, esetenként kifejezetten szélsőséges értékelési gyakorlattól, illetve a roma népesség tagjaival kialakult alkalmi találkozások és kapcsolatok rövidre zárt pragmatikus kezelésétől – a magyar fél a roma népesség helyzetét, életmódját nem ismeri és ez iránt érdeklődést sem mutat. A távolságtartásnak ez a modellje ebben a térségben társadalomtörténeti képződmény, olyan kulturális minta, amely a két népesség “egy más mellett élésének” a terméke és – napjainkban is – vonatkoztatási, értelmezési és helyzetkezelési keretként működik (Bodó 2002, Bíró – Jakab 2017). Ennek a távolságt teremtető és távolságtartó viszonyulásnak a társadalmi erejét mi sem jelzi jobban mint az, hogy az ezt viszonyt meghatározó, fenntartó fél a változást (amennyiben egyáltalán felmerül a változás elfogadásának gondolata) kizárólag a roma népességtől várja (“legyenek olyanok, mint mi”). Ez a viszony a térségi társadalom működésének egyik alapvető jellemzője, olyan társadalmi tény, amely behatárolja minden javító-jobbító kezdeményezés működését és hatékonyságát, illetve azt is, hogy – az ún. intézményes látványprogramoktól eltekintve, mint szakmai konferenciák, kulturális érték-felmutatások, külső támogatási forrásokból indított akciók – egyáltalán milyen kezdeményezések tervezhetők és indíthatók.

Nem könnyen megválaszolható aktuális kérdés az, hogy elindítható-e, kezdeményezhető-e olyan térségi léptékű, társadalmi jellegű helyzetfeltáró és helyzetértelmezési folyamat, amely nem a térségben többséget jelentő magyar népesség életvezetésének a mintái szemszögéből definiálja (és minősíti negatívan) a roma népességnek az erre a térségre, településekre jellemző életvitelét, hanem ehelyett arra törekszik, hogy ténylegesen megismerje és ugyanakkor objektív társadalmi tényként kezelje azt, beleértve a magyar többség társadalmi kontextusába való beágyazottság módját és mértékét is. A társadalomtudományi, kulturális antropológiai elemzések egy sor hasznos kiindulópontot, részleges értelmezést, esetelemzést kínálnak ezen a téren, de nem készült ezidáig olyan térségi összefoglaló értelmezés ebben a tárgykörben, amely a roma népesség helyzetének javításával kapcsolatos kezdeményezések térségi szereplői számára – legyenek

azok intézményi, civil vagy karitatív munkában érdekelt szereplők – értelmezhető és hasznosítható lenne. Ebben a tárgykörben a nyugat-európai országokban (Olaszország, Franciaország, Spanyolország, Anglia, de más országokban is) sok olyan szakmai elemzés jelent meg, amelyek a jó néhány évtizeddel korábbi ottani (térségünkben most jelentkező) helyzetek vizsgálata kapcsán jól hasznosítható megközelítéseket tartalmaznak, ezek az anyagok azonban ebben a térségben nem ismertek. A roma témával való foglalkozás társadalmi léptékű, minden szinten megmutatkozó háritása, illetve a roma népességre vonatkozó társadalomtudományi ismeretek hiánya alkalmi jellegűvé és esetlegessé tesz minden kezdeményezést, illetve amennyiben egy kezdeményezés a térségi magyar népesség viszonyulásában is valamilyen változást vetít előre, ebben az esetben olyan jellegű társadalmi ellenállással kell számolni, amely a társadalomtörténeti megalapozottságú aszimmetrikus viszony fenntartására irányul. Példa erre a templom-építéshez szükséges telek odaítélésének helyi korlátozása, a roma családok lakhely-változtatásával kapcsolatos helyzetek kezelése, az iskolai oktatással kapcsolatos problémák, a nyilvános terek és szórakozóhelyek látogatása kapcsán felmerülő véleménykülönbségek és mások.

A reális helyzetértelmezés kialakításának szükségessége mellett lehet általánosságban azzal is érvelni, hogy a roma népesség helyzetének bármilyen jellegű strukturális javításához a valós adottságokból célszerű kiindulni. Vannak azonban olyan aktuális társadalmi folyamatok is, amelyek az általános elvárástól eltérően úgymond sürgetik a reális helyzetértelmezés kialakítását és figyelembe vételét. Ennek legfontosabb összetevője az, hogy miközben a térség többségi népessége az aszimmetrikus viszony fenntartására és a roma téma háritására törekszik, közben a roma népesség életvitelében olyan változások történnek, amelyek az aszimmetrikus viszony és a távolságtartó magatartás kereteit folyamatosan fessegetik, megkérdőjelezzik vagy helyel-közzel fel is függesztik. Négy olyan területet, térségi társadalmi folyamatot említhetünk, amelyek napjainkban egyre fokozódó mértékben változnak és különösen fontosnak tűnnek a reális helyzetértelmezés kialakítása szempontjából:

- A korábbi erőteljes, oppozíciós jellegű térbeli elkülönültség („a mi helyünk” versus „az ők helyük”) kétféle módon is változik. Egyfelől folyamatosan gyarapszik, egyre többféle tértípusra terjed ki a közös térhasználat, másfelől a települések terének korábbi nagy kettős felosztását sok kisebb léptékű kettős térfelosztás és kettős térhasználati mód veszi át. Egyre gyarapszik azoknak az érintkezési, együttélési formáknak a száma, amelyeknek a kezelését és

értelmezését már egyre kevésbé és egyre ritkábban lehet a korábbi „ez a mi világunk” – „az az ők világuk” értelemzési kerethez hozzárendelni. A Mi-Ők párhuzamosság megmaradt gyakorlatilag minden szinten, de a korábbi kettős térbeli elkülönülést a különböző terekben sok kisebb-nagyobb oppozíciós helyzet váltja fel. Ez a helyzet – tapasztalataink szerint – egyelőre nem közeledéshez vezet, hanem a korábbi elkülönült térhasználatban is kifejeződő aszimmetrikus viszony visszaállítása iránti igényt hívja elő.

- Sokféle félreértelmezéshez vezet a roma népesség szociális helyzetének mai értelmezése. A térségi intézményi, civil és hétköznapi szereplők egyaránt a saját életvitelük, értékrendjük és életminőségük szemszögéből értelmezik a roma népesség helyzetének számukra látható elemeit (öltözködés, lakások külső látványa, telepi infrastruktúra és rendezettség stb.), a hivatalos diskurzus és a média pedig mindezt a „mélyszegénység” metaforával kezeli. Miközben a térségi szereplőknek gyakorlatilag semmilyen ismeretük nincsen arról, hogy a roma népesség hogyan értelmezi a maga számára a saját lakáskörülményeit, öltözködési gyakorlatát, étkezési és anyagi gondjait vagy akár a gyűjtögetési gyakorlatnak az életvitelükben betöltött szerepét. Ezeknek az ismereteknek a hiánya egyfelől a roma népesség életvezetésének a leértékeléséhez vezet, a már korábban kialakult strukturális aszimmetriát erősíti, másfelől pedig értelmezési korlátot képez a segítségi gyakorlat („nem érdemes adni, úgymint eldobják vagy eladják”) és az együttműködési formák („ezekkel nem lehet, nem érdemes semmit kezdeni...”) számára. Zavart okoz az is, hogy a térségi roma népesség is tagoldódik az életvezetés látható és kevésbé látható formái tekintetében, a többségi lakosság életvezetési modelljéhez adaptálódó roma családokról szerzett tapasztalatok („lám-lám, lehet másként élni, csak akarni kell...”) még inkább erősítik a roma népesség egészéhez kapcsolódó negatív attitűdöket és értékeléseket.
- Nem utolsó sorban elemzésre és újraértelmezésre vár az a kérdés, hogy lehet-e a roma népesség életvitelének infrastrukturális gondjain javítani, magyarul kell-e, lehet-e beruházni lakások építésébe és felszerelésébe, a roma telepkek kommunális szolgáltatásainak kialakításába. Az ismeretek hiánya itt is jelentős, a térségi szereplők számára teljesen ismeretlen a roma népesség lakótér beélelési gyakorlata, tárgyi környezethez való viszonya, a magántulajdonhoz és a közvagyonhoz való viszonya. Ezzel kapcsolatban a többségi standard viszonyulásnak két típusa alakult ki a térségben. Az egyik szerint „nem érdemelnek semmit, mert úgymint elrontják...”, a másik szerint „valamit azért adni kell,



legyen legalább egy vízcsap a telepen’, „kövezzük le az utat, hogy ne legyen olyan nagy a sár”, „égjen legalább az utcai lámpa, ha már a bent a házban nincsen villany...”. Ha a térség minden településén összegeznénk a roma népesség életkörülményeinek javítását célzó infrastrukturális beruházások értékét, akkor föltehetően igen jelentéktelen összeg jönne ki, kivételt csak két-három olyan település képez, ahol a helyi roma népességnek önkormányzati képviselője is van.

- Napjainkban még csak részlegesen tematizált, várhatóan többféle társadalmi következménnyel járó változási folyamat a térségi roma népességnek az iskolai oktatásban való fokozódó mértékű részvétele. Az iskolai oktatásban való részvétel csak néhány éve vált tömeges jellegűvé, ez a változási folyamat egyelőre még az iskola falai közt zajlik, illetve a kevés nyilvánosságot kapott hivatali ügyintézés szintjén tematizálódik (infrastruktúra biztosítása, oktatás-szervezési kérdések, az iskolai jelenlétből adódó új típusú problémák intézményi kezelése, oktatók munkájának megszervezése, módszertani kérdések, a tanórák lebonyolításával és a tantárgyi követelmények betartásával kapcsolatos szervezési és módszertani gondok, a szülőkkel való kapcsolattartás kérdései stb.) Mindez egyelőre egy fontos és várhatóan több területet érintő változás előkészítő fázisa, hiszen a térségi roma népességnek ez a generációja az iskolából kikerülve sok tekintetben teljesen más lesz, mint az előző évfázatok. Bár a jelenlegi tematizáció gyakorlatilag csak az iskola és a pedagógus oktatási/nevelési gondjainak kezelésre terjed ki, az már most tapasztalható, hogy ezeknek az évfázatoknak a társadalmi integrációs folyamata más jellegű és más ritmusban zajlik, más társadalmi igényeket generál – és ami vélhetően még lényegesebb –, a térségi többségi társadalommal való kapcsolatban más viszony kialakulását vetíti előre. Az iskola – a roma népesség iskolai részvételének növekedése révén – a társadalmi integrációs folyamat legfontosabb előkészítő csatornájaként működik. Miközben a térségben egyre több példa van arra, hogy a roma népesség tagjai vagy az egyes családok – eltérő módon, eltérő eredményességgel – egyéni társadalmi integrációs utakat választanak (a térségi többségi társadalomhoz való igazodás individuális folyamatait, lásd ezzel kapcsolatban a tanulmány következő fejezetében foglaltakat), az iskolai oktatás a nagy létszámú részvétel eredményeként sokkal rövidebb idő alatt, jóval nagyobb léptékben készíti elő ezt a folyamatot. Ez a folyamat néhány éven belül erős kihívást jelenthet a térségi többségi társadalom számára abban

az értelemben, hogy nem vagy kevésbé lesz fenntartható/működtethető a magyar-roma viszonyt napjainkban még határozottan és eredményesen keretező két térségi tényező: a roma népességre irányuló tematizációs szemlélet és gyakorlat, illetve a roma népesség helyzetének kezelésére kidolgozott kísérletek, programok csoportja. Tanulmánykötetünk második része az iskola működéséhez kapcsolódó szakmai elemzések bemutatásával foglalkozik, mintegy jelezve azt, hogy a roma-magyar viszony fokozatos változásának napjainkban még az iskola keretei közt zajló tematizációs változása milyen módon működik.

Társadalomkutatási, szociálpolitikai vagy fejlesztéspolitikai szemszögből nézve természetesen jó néhány további szakmai vagy akár humanitárius jellegű érv is felhozható amellet, hogy a jelenleginél jóval részletesebb és realisabb helyzetfeltárára, helyzetértelmezésre lenne szükség, nem utolsó sorban pedig az ilyen jellegű szakmai munka térségi hivatalos és közéleti elfogadtatására. Jelen pillanatban azonban az tűnik fontos és aktuális kérdésnek, hogy a romániai rendszerváltást követő három-, három és fél évtized után egyáltalán el lehet-e indulni ezen az úton? A tanulmány előző két fejezetében ismertetett két kontextuális tényező (a térségi tematizációs gyakorlat, a kezdeményezési kísérleteknek és programoknak ebben a térségben kialakult gyakorlata) befolyásoló, keretező szerepe inkább erősödni, mintsem gyengülni látszik. Ismereteink szerint nem tapasztalható a térségben olyan folyamat, amely új komponenst hozna be a tematizációs gyakorlatba, így például nincsen egyelőre határozott jele annak (kivételet ebben az esetben is egy-két rurális település jelent), hogy kialakulna a roma népesség részéről intézményesen is megjelenített érdekképviselet vagy tematizáció. A jelenlegi helyzetben a társadalomkutatás szereplői nem nagyon tehetnek sokkal többet annál, hogy az adódó lehetőségek függvényében közzéteszik a helyzetértelmezéshez kapcsolódó szakmai eredményeket és az azokhoz kapcsolt interpretációkat. A következőkben arra teszünk kísérletet, hogy a KAM – Regionális és Antropológiai Intézet keretében folytatott elemző munkák ismertetésével és összefoglalásával, illetve az ezek alapján megfogalmazható továbblépési javaslatokkal hozzájáruljunk ehhez a folyamat-hoz. Az Intézet keretében zajló társadalomkutatói munka minden térségi témakör elemzése során a holisztikus, értelmező paradigmát követi (kapcsolódva a kulturális antropológiai szemlélethez és módszertanhoz), ugyanakkor az interetnikus kapcsolatok vizsgálatában nem egyik vagy másik etnikum jellemzőinek elemzését, hanem a térségi társadalmi kontextusba ágyazódó interetnikus viszony kutatását igyekszik előtérbe állítani. Székelyföldi vonatkozásban vannak olyan kutatások is, amelyek kifejezetten a roma népesség életmódjának, gazdasági tevékenységének vagy egyéb társadalmi jellemzőinek a vizsgálatára irányultak (ezekről említést teszünk a kötet második tanulmányában).

A tereptapasztatatok arra utalnak, hogy ez előző fejezetben említett kérdéskörök nem állíthatók fontossági sorrendbe. Ha egy intézmény vagy civil szereplő a megoldások keresésével foglalkozik, akkor szembesülnie kell azzal, hogy hiányoznak a szükséges társadalmi ismeretek. Nem csupán a roma népességre vonatkozóan, hanem magyar-roma viszony tartalmára és működési módjára vonatkozó ismeretek is. Ha a változtatásra törekvő szervezetet az interetnikus viszony rendezése foglalkoztatja, akkor többségi oldalon erős kulturális vagy mentális ellenállásba ütközik, és nem könnyű felismerni, hogy az ellenállást az általános jellegű, elutasítást vagy mellőzést hordozó közösségi tematizációs gyakorlat tartja életben. Ha a kezdeményező a szociális helyzeten javítana, akkor az elkezdett program fenntarthatóságához szükséges intézményközi együttműködés hiánya a kezdeményezés elszigetelődéséhez vezet. Ha fejlesztéspolitikai megoldásokon gondolkodik, akkor szintén a tematizációs gyakorlatba ütközik. Végső soron minden ilyen helyzet a részletesebb, realisabb helyzetértelmezés igényéhez vezet.

#### **4. Roma helyzetkép, magyar – roma viszony a térségben**

Az alábbi részfejezet az Intézet keretében 1995-1996-ban, 2002-2003-ban, 2009-2010-ben végzett kutatási programok anyagaira épül (interjúk, esettanulmányok, lokális statisztikai jellegű leírások, háttérelmzések, fejlesztéspolitikai javaslatok, publikált tanulmányok), valamint a térségben folytatott más programok keretében szerzett tereptapasztatatokra. Részletesebben is felhasználtuk Biró A. Zoltán és Oláh Sándor közös tanulmányát (2002), a Biró A. Zoltán – Bodó Julianna szerzőpáros témához kapcsolódó tanulmányát (2017) valamint a témához kapcsolódó intézeti kutatási anyagokat (Biró 2009, 2017). Szakmai összefoglalásunk célja az, hogy ösztönözze, és szakmai háttéranyagként támogassa a térségi intézmények, fejlesztéspolitikai tervezések és kezdeményezések tematizáló tevékenységét. Amennyiben a roma lakosság térségi helyzetét fontos társadalmi tényként jelöljük meg, az elsőként fölmerülő kérdés az, hogy milyen jellemzőkkel lehet leírni, illetve értelmezni a székelyföldi térségben a roma népesség helyzetét, a mai helyzetet befolyásoló társadalomtörténeti előzményeket. Ezt követően tehetjük fel azt a kérdést, hogy a jelenlegi helyzet pozitív irányba való megváltoztatásához milyen szakmai kiindulópontokat lehet megfogalmazni. Ez a problémakör a térségi médiában, a közpolitikai tematizációkban, a térségi döntéshozatali fórumokon többnyire fordított sorrendben merül fel: a témával foglalkozó intézményi és civil szereplők a cselekvés, a beavatkozás mellett érvelnek, annak módzatait keresik, a helyzetfeltárás igénye legfeljebb annyiban merül fel, hogy össze kellene gyűjteni egy-egy konkrét beavatkozási elképzeléshez vagy programhoz az éppen

szükséges demográfiai, szociális jellegű vagy egyéb konkrét információkat. A helyzet-feltárási igények alkalmi és részleges jellege, információ- és adatközpontúsága nem kínál lehetőséget a rendszeres vagy a roma népesség életvitelét holisztikus megközelítésben elemző szakmai munkára. A komplexebb, részletesebb társadalomtudományi elemzésekre rendszerint a kutatásra vállalkozók egyéni ambíciói alapján kerül sor, többnyire térségen kívüli anyagi támogatások igénybevételével vagy oktatási intézmények szakmai feladatai keretében (alap- és mesterkézési diplomamunkák, Phd kutatási programok).

A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja kutatásai ettől a gyakorlattól abban a tekintetben tértek és térnek el, hogy az adatgyűjtések és szakmai elemzések az Intézet keretében korábban és csoportos formában kialakított kulturális antropológiai szemléletet és módszertant követik, illetve az egyéni kutatási folyamatban is szerepet kapott a közös reflexió, a témák, módszerek és tapasztalatok menet közbeni megbeszélése. Ez a két jellemző eredményezte azt, hogy az adott térségi társadalmi jelenségre irányuló kutatások – annak ellenére, hogy különböző időpontokban, eltérő terepeken vagy akár különböző adatfelvételi módszerekkel is készültek – a témával való foglalkozásban kisebb vagy nagyobb mértékben folytonosságot eredményeztek.

#### 4.1. Társadalomtörténeti előzmények

##### *Az országos kontextusról röviden*

A térségi roma népesség társadalomtörténetének fővázolásában csak kismértékben támaszkodhatunk a romániai országos kontextusra, mivel a Kárpátokon kívüli területeken a roma népesség helyzete teljesen másként alakult, mint Erdélyben vagy ezen belül a székelyföldi térségben. Ennek magyarázata a roma népesség eltérő jogi-társadalmi státusában keresendő. A roma népesség romániai társadalomtörténetét vázlatosan ismertető tanulmányunk (Bíró – Oláh 2002) azt hangsúlyozza, hogy a roma népességgel kapcsolatos statisztikai adatok az 1989-es romániai rendszerváltást követően is közelítő jelleggel, becslésként értelmezhetők. A rendszerváltást követő 1992-es népszámlálás adatai szerint Romániában 409 723 cigány lakos (az ország lakosságának 1,8%-a) élt, ezzel szemben egyes roma vezetők 3-4 milliós roma lakosságról beszéltek. Mihai Merfea romakutató számításai szerint a fenti időpontban Románia lakosságának 5,1%-a, azaz 1.180.093 volt cigány (Merfea 1994). Kutatási módszerében azokat a személyeket sorolta a romák kategóriájába, akik beszélik a cigány nyelv valamely dialektusát, valamint akik nem ismerik a cigány nyelvet, de a környezetükben élő más

etnikumok tagjai származásuk, hagyományaik, foglalkozásuk alapján cigánynak tartják őket.

A cigány lakosság földrajzi elhelyezkedésére jellemző, hogy az ország minden megyéjében szétszórta él. Erdélyben a roma lakosság nagy létszámú jelenlétének évszázados folytonossága van: az 1893-as cigány összeírás is kimutatta, hogy az akkori országhatárokon belüli 63 megyében itt volt a legmagasabb a cigány etnikumú lakosság aránya. A kutatók a roma népesség területi szórtságát, a népesség területi koncentrációját, a belső vándorlási folyamatokat a megélhetési stratégiával hozzák összefüggésbe.

A roma népességnek az országon belüli eltérő helyzetét a szocializmus évtizedei jelentős mértékben közelítették egymáshoz. Ebben az időszakban az ország egyes területei közötti markáns különbségek a roma népesség életvitele esetében is fokozatosan csökkentek, az országos gazdasági-társadalmi kontextus a székelyföldi térségben élőkre is jelentős hatással volt. A gazdaság szocialista átalakítása – államosítás, iparosítás, kollektivizálás – a foglalkoztatási szerkezet átalakulását, a társadalmi függőségi viszonyok újrendeződését jelentette. Ez a szocialista modernizáció alapjaiban változtatta meg a cigányok hagyományos életkereteit. A cigányok hagyományos mesterségei és foglalkozásai a gazdasági modernizációval fokozatosan eltűntek. A kézművesek, kereskedők kénytelenek voltak gyárakban, építőtelepeken, bányákban dolgozni. A mezőgazdaságban, a szocialista termelősövetkezetekben, állami gazdaságokban a korábbi időszakokhoz mérten jelentős cigány népesség talált megélhetést. Főként napszámosok, idénymunkások voltak. A hetvenes évek végén kezdtek foglalkozni a hatóságok intézményesen is a cigányok munkába állításával. A teljes foglalkoztatás eszméjével összhangban a cigány munkaerőt is ipari, mezőgazdasági munkavállalásra kötelezték, ez a próbálkozás azonban csak részleges sikerrel járt. Egy 1983-ban összeállított pártjelentés – amelyet a cigányok munkába állítására vonatkozó intézkedések következményeiről, eredményeiről állítottak össze – megállapította, hogy sok cigány az alkalmazás után elhagyja munkahelyét (Achim 2001:224). Az országban vándorló, még nomád roma csoportokat a hatvanas évek végétől próbálták letelepíteni a hatóságok, de nem érték el a várt eredményeket. Még ha házakat biztosítottak is számukra, „a cigányok továbbra is az udvaron felállított sátrakban laktak, a házakban pedig a lovakat tartották. Nyáron folytatták vándorlásaikat az országban” (Achim 2001.220.).

A roma népesség és a többségi etnikumok közötti együttélésben az életformaváltási, életviteli hasonlóságok következményeként integrációs folyamatok indultak el: a romák egy szűk rétege a foglalkoztatási- és lakáskörülményeiben, mindennapi tevékenységeiben integrálódott a többségi társadalomba. Az integrációs folyamatok azonban a nyolcvanas évek közepétől kezdődő gazdasági regresszió nyomán megtorpantak.

A rendszer gazdasági, társadalmi hanyatlásának feltételei között a cigányok helyzete is romlott, az állami munkaerőpiacról kiszorulva, a roma lakosság jelentős rétegei a nagyvárosok környékén a feketegazdaságban (elsősorban a kereskedelemben: cigaretta-, alkohol- és valutakereskedelem) találtak megélhetést. A szocialista politika elve a romákkal szemben a hallgatóságos beolvasztás volt (Biró – Oláh 2002.16-19).

Az 1989-es romániai fordulatot követően egyre több kutatás foglalkozott a romák helyzetének vizsgálatával. A legkomplexebb és leggazdagabban adatolt vizsgálatra rögtön a rendszerváltás után került sor a Bukaresti Egyetem és az Életminőséget Kutató Intézet közös szervezésében (Zamfir – Zamfir 1993) 1992-ben. A kutatás eredményeit összefoglaló kötetet – *Tiganiii intre ignorare si ingrijorare* – 1993-ban publikálták. A kutatás elsősorban a romák szociális helyzetének feltárását célozta. A kutatás eredményei szerint a foglalkoztatottság szintje alacsony, ez a mutató a székelyföldi térségben az országosnál is alacsonyabb. A romák szakmai képzettsége is alacsonyabb a többségi lakosság átlagos mutatóinál: csak 1,8 százalékuknak van közép- vagy felsőfokú képzettsége. Az életszínvonal és jövedelmi viszonyok tekintetében a roma lakosság 80,9 százaléka élt ekkor a létminimum alatt. A roma csoportok és a többségi etnikumok együttélési viszonyainak változását kutatók szerint a roma lakosság az egyre nagyobb elszigetelődés felé tart, és emiatt társadalmi vonatkozásban egyre problematikusabbá válik integrálásuk (Achim i.m.241). A romániai romák helyzetét kutató szakemberek szerint a romák és a többségi lakosság viszonyának alakulásában nem az etnikai, hanem a társadalmi dimenzió a meghatározó. Az etnikai diszkrimináció, az interetnikus feszültségek a helyi társadalmakban a roma lakosság súlyos társadalmi helyzetében gyökereznek. Ez a lassan változó országos helyzetkép referencia környezetet, vonatkoztatási keretet jelent a székelyföldi térség számára is. Bár ebben a térségben csak az utóbbi időben készültek a roma népességet érintően közelítő jellegű, elsősorban a szociális helyzetfeltárás szemléletmódja és paramétereire szerinti vizsgálatok (lásd ezzel kapcsolatban a „mélyszegénység” fogalom használatának előtérbe kerülését), a fentiekben felvázolt országos helyzetkép erre a térségre is jellemző, és a társadalmi folyamatok többsége ennek a helyzetképnek a tartósságát jelzi.

*Társadalomtörténi előzmények a kelet-erdélyi tömbmagyar régióban*

Rövid társadalomtörténeti vázlatunkban három időszak jellemzőit ismertettük. Az első átfogó helyzetkép az 1893-as összeírás alapján alkotható<sup>2</sup>, ezt követően gyakorlatilag csak a hivatalos népszámlálások adatsoraira lehet támaszkodni. Tereptapasztalataink, kutatási eredményeink a rendszerváltás utáni első évekről vannak, ezek alapján is föl lehet vázolni a térségi helyzetképet. Átfogóbb csoportos kutatásokat a 2000-es évek első felében végezhattünk, az ekkor körvonalazható helyzetkép jelenti a kiindulópontot kutatási eredményeink összegzései számára.

A cigányság erdélyi, ezen belül székelyföldi jelenlétével, életmódjával kapcsolatos információk hiányosak és gyakran ellentmondásosak. A vándorló nomád cigány csoportok letelepítését, nyilvántartásba vételét a „modern kultúrállam követelte közrend érdekében” 1892 végén kezdeményezte az akkori Belügyminisztérium. A közgondolkodásban ekkor elterjedt nézet volt a cigányok polgárosításának eszméje.

A szakemberek előtt nyilvánvaló volt, hogy a népszámlálások nem nyújtanak reális képet a cigány lakosság létszámáról. Ez a felismerés volt az egyik oka az 1890-es népszámlálás után röviddel elrendelt általános cigány összeírásnak. Az összeírási szabályzat szerint azokat tekintették cigánynak, akiket a velük együtt élő többség és kiváltképp a közigazgatás alsóbb szintjeinek intézményeiben dolgozók annak nyilvánítottak, függetlenül attól, hogy az érintettek magukról mit gondoltak és mit mondtak (Szuhay 1997:658). Az 1893. január 31-i összeírás a cigányok társadalmi helyzetét, a többségi lakossághoz való viszonyát, lakáskörülményeit, iskolázottságát, vallását, foglalkozását is rögzítette. A községi jegyzőknek, járási körjegyzőknek az összeírásakor kötelezettségük volt általános kimutatásokat készíteni, ezekben a cigány háztartások és a vándor cigányok eszközfelszereltségét, földtulajdonát is fel kellett tüntetni. A cigány lakosság férfi és női foglalkozásai a települési környezet természeti erőforrásaitól, a többségi társadalmak gazdasági-társadalmi viszonyaitól és igényeitől függött. Legáltalánosabb „cigány” mesterségek a következők voltak: a fémmunkák közül a kovács, bádogos, rézműves, üstkészítő, csengő-, fúrókészítő, a famunkák közül teknő, orsó, fakanálkészítés, szénégetés, vesszőfonás (seprű, kosárfonás). A cigány lakosság társadalmi magatartásának értékelése is tárgya volt az összeírásnak. Az együttélés tapasztalatáról, viszonyairól a cigányok magaviseletére vonatkozó adalékok értelmezéséből

---

<sup>2</sup> A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott cigányösszeírás eredményei. Magyar Statisztikai Közlemények. Új Folyam. IX. kötet. Atheneum Rt. Budapest. 1895.

következtethetünk. Az összeírás szabályzatában külön kérdés vonatkozott a cigányok „törvényes és társadalmi renddel szemben tanúsított maguktartására.” Az azóta eltelt évszázad alatt ezen a földrajzi területen hasonló komplexitású adatfelvétel nem készült. Az 1893-as összeírás után csak a népszámlálások adatsorai nyújtanak képet a roma lakosság létszámának településenkénti alakulásáról. A tömbmagyar régiót is magába foglaló három jelenlegi romániai megye (Hargita, Kovászna, Maros) vonatkozó adatait Varga E. Árpád munkája foglalja össze (Varga 1998).

#### **4.2. Folytonosságok és változások – az 1989 utáni időszak**

A térségben folytatott oral history vizsgálataink, valamint a személyes tereptapasztalataink arról győztek meg, hogy a roma lakosság létszáma a rendszerváltást követő időszakban a vizsgált térségben jóval nagyobb, mint amit a népszámlálások adatsorai mutattak. A reális szám adatok ma sem becsülhetők meg pontosan, mert a népszámlálás során a roma lakosság jelentős része ma sem romaként regisztráltja magát, az önkormányzatok, állami hivatalok, civil szervezetek adatsorai pedig csak megközelítő jellegűek. Így például az 1992-es népszámlálás 3827 cigány nemzetiségű személyt rögzít Hargita megyében, ez a szám nem módosult lényegesen a 2002-es népszámlálás adatai szerint sem. Ugyanebben az időszakban a nem hivatalos összegezés szerint a roma családok száma megközelíti a 2400-at. Mivel a családtagok létszáma ebben az időszakban átlagosan 5,3 körül van (ez térségenként nagyon eltérő, a megye északi részén a 4 főt sem éri el, míg a Csíki-medencében jóval 6 felett van, néhány településen ennél is magasabb), a megye roma lakosságának száma több mint háromszor lehetett nagyobb az 1992-ben rögzítetttnél. A helyzetképhez tartozik, hogy a roma népesség közel egy hetede nem szerepelt az orvosi nyilvántartásokban, nem szerepelt a személyi nyilvántartásban sem vagy nem volt személyi igazolványa. Ebben az időszakban a családok közel felénél nincsen víz, villanyáram, több mint felénél nincsen állandó jövedelem. Megélhetést kínáló saját mezőgazdasági területtel vagy hivatalos munkaviszonnyal alig néhány százalék rendelkezik. Ez az induló, rendszerváltás utáni helyzetkép csak nagyon lassan változik. Fontos kiemelni azt, hogy ebben az időszakban a statisztikai kimutatások jellege érdemben nem segít hozzá a reális helyzetkép megalkotásához.

Az Intézetünk keretében 1989 után folytatott vizsgálatok elsősorban esettanulmányok (Oláh 1996/a, 1996/b, 1996/c, 1996/d, 1997). Az említett helyszíni vizsgálatokból kiderül, hogy a helyi cigány társadalmak hierarchikus szerveződésűek, a társadalmi rang körükben nemzedékről-nemzedékre öröklődik. A szociális mezőben a státusokat,



szerepeket elválasztó határvonalak élénken működnek. Előrejelzik, behatárolják a lehetséges rokonsági, vérségi kapcsolatokat, jóllehet a hierarchia alapjául szolgáló foglalkozásbeli sajátosságok mára nagyrészt eltűntek. A térségi gazdasági, társadalmi viszonyok sajátosságaiból az is következik, hogy a cigány–magyar viszony elsősorban lokális szinten vizsgálható.

- A korábban jelentős létszámú roma munkaerőt foglalkoztató állami mezőgazdasági vállalatokat felszámolták. Megszűntek, vagy a szocialista korszakhoz viszonyítva lényegesen kisebb kapacitással, kevesebb alkalmazottal dolgoznak az ipari, bányai gazdasági egységek.
- Átmeneti jövedelmet jelentett a kilencvenes évek elején a külföldi munkavállalás, ezt nehezítették a megszigorított határátlépési feltételek, hatósági zaklatások, megemelkedett utazási költségek.
- A falvakon magángazdálkodást folytató többségi lakosság és a tulajdon nélküli, súlyos gazdasági helyzetű cigány lakosság közötti növekvő feszültség fő oka, hogy a magyarok szerint a cigányok terményeiket rendszeresen dézsmálják, és a hatóságok keveset tesznek a tulajdon védelmében.
- Az önálló gazdálkodásra visszatért magyar háztartások és a cigány családok között az együttműködések, kölcsönös kapcsolatok hálózata meggyengült (a gépi munka elterjedése, a cigányok korábbi szolgáltató, kézműves tevékenységeinek elsorvadása). A gazdasági kölcsönösségek, spontán együttműködési formák hiánya a cigány-magyar viszony társadalmi aspektusát is befolyásolja.
- Az interetnikus találkozásokban az előítéletesség és a feszültségek fokozódása tapasztalható. Egy lokális társadalom interetnikus kapcsolatait vizsgáló kutatásunkban (Oláh 1997) arra a következtetésre jutottunk, hogy a cigány-magyar egymás mellett élés valóságának alapstruktúráját is az aszimmetrikus természetű viszonyok, viszonyulások jellemzik.
- A többségi magyarság cigány etnikummal szembeni beállítódásaiban a lefokozás, eltávolítás, a saját csoport másik fölé helyezése, a másik rutinszerű leértékelése válik a csoportközi viszonyokban születő attitűdök lényegi vonásává. Ez a kulturális minta a szocializációban nemzedékről nemzedékre öröklődik. A cigányokkal szembeni negatív attitűd leggyakrabban a verbális kommunikációban nyilvánul meg.

- A távolságtartás, az aszimmetrikus alapviszony a térbeli, fizikai elkülönülésben is megnyilvánul.
- A helyi magyarság a mindennapi társadalmi érintkezésekben rögzült sztereotípiák használatával, leggyakrabban megkülönböztetés nélkül, rutinszerűen stigmatizálja a cigányokat. Bármennyire nyilvánvaló, hogy vannak kivételek, a diszkriminatív viselkedést, negatív beállítódást nem indokló egyéni viselkedésmódok – amelyek a magyar oldal szerint erősen ritkák – a kialakult csoportattitűdön nem változtatnak.

Az elmondottak alapján azt kell kiemelnünk, hogy ebben az időszakban a vizsgált térségben három területen lényegesen változik a cigány lakosság helyzete, életvitele.

- A változás első területét a társadalmi helyzet néhány fontos összetevőjének változása körvonalazza: a létszámbeli növekedés, a migráció különböző formáinak fölerősödése, a belső szociális és gazdasági rétegződés, az intézményekhez való viszony módosulása.
- A változás másik területe a roma-magyar reláció körében tapasztalható változásokkal kapcsolatos.
- Megjelentek a roma öndefiníciós kísérletek és folyamatok, közülük nem egy állandósult vagy éppen további hasonló folyamatokat generált. Erre példák: az önreflexió erősödése a többségi lakossággal való találkozási helyzetekben, a többségi társadalomhoz kapcsolható intézményekhez való viszony újradefiniálási kísérletei, szervezetek megjelenése, helyi és nem formalizált érdekképviselői formák megjelenése, közéleti érdekképviselő jelentkezése.

### 4.3.A magyar – roma viszony térségi alapmodellje

A romániai rendszerváltást követő években végzett kutatásaink eredményei azt jelzik, hogy a térségi roma népesség életében bekövetkezett kisebb-nagyobb változások közepette a korábban már kialakult társadalmi modell működött tovább. Ezt a modellt kutatásaink nyomán az „egy más mellett élés” modelljeként definiáltuk. Az interetnikus társadalmi viszony székelyföldi településekre jellemző **modelljét** az Intézet „Egy más mellett élés” című tanulmánykötetében részletesen is bemutattuk (Gagyai 1996).

A modell lényege az, hogy a magyar és a roma népesség egy település keretében, de külön térben él, teljesen eltérő életvezetési modell, viselkedési és kommunikációs gyakorlat, nagyon eltérő értékrend és életfelfogás szerint.

- A két társadalmi csoport között erőteljes, gyakorlatilag meg nem kérdőjelezhető aszimmetria van, amely nem csupán a két csoport közti átjárást teszi teljesen lehetetlenné (pl. szociális rokonság, területiális kapcsolat, házasság, barátság, közös ünnepek, közös munkavégzés stb.), hanem az együttlét alkalmait is minimálisra csökkenti és szabályozza (megszólítások, térhasználat, gesztusok, beszédmód alakulása a találkozási helyzetekben).
- Bár a két társadalmi csoport időszakosan és funkcionálisan kapcsolódik egymáshoz (adománykérések, kisebb szolgáltatói jellegű munkák stb.), ezt a kapcsolatot két együtt forduló fogaskerékhez lehet hasonlítani, ahol a fogak néha egymáshoz kapcsolódnak, de a kettő közötti határ mindig egyértelmű és nem átléphető. Külső szemmel nézve a két etnikum életvezetése teljes mértékben párhuzamosnak tűnik, a sok apró pragmatikus, egyedi együttműködési alkalom azonban a két fél közötti viszonyt jelentős mértékben komplementáris jellegűvé teszi.
- A kettőség és a találkozási helyzeteket uraló aszimmetria nemcsak a térhasználat, a nyelvhasználat vagy a magatartások síkján érhető tetten, hanem mentális síkon is.

Ennek a modellnek ritkán hangsúlyozott, de kiemelten fontos komponense az, hogy az együttélés tranzakciók költségei nagyon alacsonyak. A roma csoport valamennyit mindig „nyer” a kapcsolaton, elsősorban az „adományok” okán, de ezt a magyar oldal sosem érzi a maga során veszteségnek sem anyagi, sem szimbolikus síkon. Nem véletlen, hogy ebben a modellben a két etnikum közötti viszony strukturálisan nem konfliktusos. Ennek az aszimmetrikus viszonyoknak a konzerválása összefügg azzal is, hogy az 1989 előtti romániai hatalmi rendszer a roma népesség „társadalmon kívüliségét” elfogadott tényként kezelte, és többféle, nyilvánosan nem vállalt eljárással – pl. rendőri szabályozások, hivatali mellőzések - erősítette is.

#### 4.4. Mai helyzetkép

A roma népesség mai térségi helyzetképének megalkotása kötetnyi terjedelmű, több résztéma kifejtését tartalmazó szakmai anyag elkészítését indokolná, amely ugyanakkor a szakmai ismertetés háttérét képező kutatások eredményeit is részletesebben ismerteti. Első körben, szakmai előmunkálatként ennek a tanulmánynak az alfejezeteként egy rövidebb ismertetésre vállalkozunk. Ez a statikus jellegű helyzetkép az Intézetünkben folytatott kutatásokra alapozódik.

- A magyar – roma kapcsolatok számát alapvetően meghatározza az a tény, hogy az egyes településeken a roma népesség száma és aránya folyamatosan növekszik. A reláció megváltozásának demográfiai összetevője ma már a magyar lakosság számára is állandóan a figyelem előterében áll. Lokális szinten ez a folyamat a közbeszéd szintjén tömör, lakonikus, de ugyanakkor negatív jövőképet sugalló mondatokban fogalmazódik meg (Példa: „a cigányok elfoglalják a falut”).
- A térhasználat módosulásai jelentik a másik fontos újdonságot. Ennek a folyamatnak több összetevője van. Egyrészt folyamatosan bővülnek, növekednek azok az utcarészek, amelyekben romák laknak. Emellett megvásárolnak eladó házakat a falu belterületén is, ezzel szomszédsági kapcsolatba kerülnek sok olyan magyar családdal, amely az elmúlt évtizedekben föl sem tételezte, hogy valaha roma szomszédai lesznek. A helyi magyar lakosság számára ez a folyamat igen jelentős kihívást jelent.
- A romák gyakrabban, hosszabb ideig tartózkodnak a falu nyilvános terében mint korábban, és mindezt a korábbi magatartásokhoz viszonyítva sokkal fölszabadultabban teszik. Ez tulajdonképpen annyit jelent, hogy a saját szűkebb lakóterükre jellemző mozgást, hangnemet, beszédmódot, gesztikulációt mintegy kihozzák, kitelepítik a falu nyilvános terébe. Ez a térhasználat a falu magyar lakói szemében erőteljes „mi” reprezentációnak minősül, és – az adatközlők bevallása szerint – rendkívül zavaró. Jellemző, hogy erre a térfoglalási gyakorlatra a falu magyar lakói sok esetben a kapuk bezárásával, a magyar családokhoz egyénileg betérők kitiltásával válaszolnak, a nyilvános térben pedig a roma csoport elkerülését választják.
- Beszűkül a két etnikum tagjai között az alkalmi, egyedi pragmatikus és informális kapcsolatok köre. Az egy–egy magyar családhoz rendszeres szolgáltatásokkal vagy „látogatásokkal” kapcsolódó roma személy vagy család ma már igen ritka. Nem tapasztalható a baráti, szociális kapcsolatok térhódítása sem. A gazdagabb roma család ma már a falun belül olyan vásárló vagy megrendelő, amelyet a helyi többségnek komolyan kell vennie. Az informális kapcsolatok rendszere szerkezetében még nem változott, de vannak korábban soha nem tapasztalt új találkozási helyzetek. Ezek a magyar félnek – a csekély szám ellenére – magatartási vagy értelmezési gondot okoznak.

- A hivatalos intézményekhez való viszonyban a változások hasonlóak. A roma népesség továbbra sem vesz részt a falu nyilvános eseményeiben, legfeljebb passzív szemlélőként. Az ünnepek, az emlékhelyek, a rendezvények, az intézmények – mintegy hallgatólagosan – a magyar félhez tartoznak. A helyi politikába csak a polgármesterek választásakor szólnak bele, de akkor is főleg a személyi lobbik mentén. A falvakban a roma népességnek politikai, kulturális, szociális vagy más jellegű rendszeres érdekképviselője nincsen, a személyek, az egyes családok egyenként állnak szemben a hivatalokkal, azok képviselőivel.
- A hivatalok képviselői szerint a helyi romákkal való kapcsolat korrekt, úgymond nincsenek komolyabb problémák. Az orvos, a rendőr úgy véli, hogy nincsenek komolyabb problémák, de ugyanakkor legyintenek egyet. Ami annyit tesz, hogy a dolgok úgy folynak, mint korábban, nincs mit tenni („*ezek ilyenek*”, „*ne okozzának nagy bajt, s akkor minden rendben van*”).
- Megváltozott az iskolával szembeni viszony, egyre több roma gyerek jár iskolába. Különösebb program, koncepció nincsen ebben az esetben. Ezt a változást is olyan elemként kell kezelnünk, amely lényeges módosulásnak látszik az 1989 előtti állapotokhoz képest, ugyanakkor egyelőre még nincs kikristályosodott szerkezeti jellegű következménye.
- Ha a magyar – roma viszonyrendszer egészét nézzük, akkor a felszíni jegyek alapján azt kell mondanunk, hogy a néhol nagyon is lényegesnek mutatózó változások ellenére a két életvilág közti kapcsolat szerkezetében nem módosult. Egyre több szokatlan, új helyzet, „szabályszegés” fordul elő, de a két szerkezet közti fogaskerékszerű kapcsolódás, a két közösség külön – külön élete megmaradt. Ezt látszik erősíteni az is, hogy a helyi nyilvánosság és intézményrendszer továbbra is kizárólag a magyar lakosság „terméke”, a roma népesség – nagyon kevés település kivételével – mintha nem is próbálna semmiféle tartósabb, megtervezett helyi közéleti/politikai artikulációval, intézményteremtéssel, érdekvérvényesítési formával.
- A média és az elit által fenntartott hivatalos diskurzusban a roma népesség helyzete – kevés kivételes helyzettől eltekintve – nem téma, természetesen a magyar – roma reláció mai változása sem. Helyi léptékben viszont azt tapasztaljuk, hogy a megváltozott relációra vonatkozó kijelentések rendkívül expresszívnek, érzelmileg terheltek, utalásos jellegűek, rövid terjedelműek, ugyanakkor nagyon kifejező gesztusok, hangsúlyok és arckifejezések kísérik.

Jól érzékelhető, hogy minden kijelentés és gesztus mögött felgyülemlett személyes tapasztalat és mondanivaló van. Ezek a megnyilatkozások – néhány kivételtől eltekintve – negatív tartalmúak. A cigányokkal kapcsolatos beszéd-eseményekben nyoma sincs annak a kiegyensúlyozottnak, nyugalomnak, kimért és normatív véleménymondásnak, amely – személyes tapasztalataink szerint – ezt a terepet a változás előtti évtizedekben jellemezte. A vélemények és értékelések korábban sem voltak pozitív tartalmúak. De mindezzel együtt azt jelezték, hogy magyar oldalról nézve „rend van”, a magyar és a cigány fél egyaránt a neki megfelelő helyen van. A mai beszéd-események ennek az ellenkezőjét üzenik.

- Nagyon közel kell kerülni a falu belső világához ahhoz, hogy pontosan megfogalmazzhassuk, és rangsorba állíthassuk azokat a konkrét tartalmakat, amelyek a magyar oldalt zavarják. E kutatás keretében szerzett tapasztalatok alapján ennek a feladatnak az elvégzésére nem vállalkozhatunk. Jóval több személlyel kell bizalmas kapcsolatot teremteni, jóval több, a helyi közösségi tudásba beépült, ma már csak utalásokkal jelzett eseményt kellene ismerni mindehhez. Az azonban biztosra vehető, hogy a romák/cigányok gyarapodása, a családi, személyi megismerés és számontartás lehetőségének elvesztése, egyes családok esetében a fogyasztás látványos növekedése (házépítés, autó, vásárlások), a nyilvános tér használatának minden egyes változási formája erőteljes kihívást jelent a magyar fél számára.
- A mai helyzet nyelvi-szimbolikus kezelése magyar oldalon átmeneti, „zavaros”, ellentmondásos állapotban van. Nem tapasztaltuk azt, hogy ennek a nyelvi/szimbolikus kezelésmódnak – amely a maga során igen sok negatív minősítést termel a romákról – a mindennapi kapcsolatok síkján valamilyen konkrétabb cselekvésorientáló vagy cselekvésszervező szerepe lenne. A megváltozott helyzet nyelvi-szimbolikus kezelése a helyi magyar életvilág keretein belül marad. Ugyanakkor egyelőre nincsen nyomuk olyan hivatalos, adminisztratív jellegű korlátozó intézkedéseknek sem, amelyeket a helyi intézményeket vezető magyar szereplők a roma népesség ellenében léptettek volna életbe.
- A magyar és a roma közösség – az elmúlt évtizedek gyakorlatát követve – továbbra is megpróbál egymás mellett élni. A két világ között kevés az olyan kapcsolat, amely a jelenben vagy a jövőben az egyik csoportból a másikba való átlépést, vagy köztes pozíciók kialakulását támogatná. Az elhatárolódási törekvések mentális síkon továbbra is erősek, ugyanakkor a kooperációs

felületek mentén is erősebb az elhatárolódási, távolságtartási igyekezet, mint a határok átlépése vagy azok időszaki feloldása.

- Ebben a stabilnak látszó szerkezeti viszonyban azonban kimutatható egy olyan folyamat, amely feltétlenül figyelmet érdemel. Ennek lényege az, hogy a találkozási helyzetek és a mentális kapcsolatok személyes tartalmai az utóbbi időszakban általánosabb összetevőkkel cserélődnek ki. Legegyszerűbb példa az, hogy magyar oldalon a találkozási helyzetben a „te” helyét elfoglalja a „ti”, a romákról való beszédben és gondolkodásban pedig a konkrét személyről, családról az „ők”-re kerül a hangsúly. Ennek a folyamat tartalma az, hogy a roma és a magyar közösség kapcsolata a korábnál nagyobb mértékben etnicizálódik. Ez szerkezeti távolodást jelent akkor is, ha van már néhány vegyes-házasság, ha esetenként még vannak pragmatikus gazdasági kapcsolatok, ha a fizikai tér beélésében a merev határok oldódni látszanak. Mivel a romániai magyar társadalmi nyilvánosság a romák helyzetét, a magyarokhoz való viszonyát nem tematizálja ezért a magyar – roma reláció etnicizálódása elsősorban helyi, endogén fejlemény, belső forrásokból táplálkozik. A további kutatás és a problémakezelő programok számára ez a tény különösen fontos lehet.
- Elemzéseink eredményei arra engednek következtetni, hogy a magyar - roma viszony alakulásában, illetve a roma öndefiníciós törekvések alakulásában is egyelőre a lokális paraméterek játsszák a meghatározó szerepet. Ennek látszólag ellentmond az a tény, hogy a roma lakosság mobilitási lehetőségei növekedtek (pl külföldi tartózkodás, lakhelyváltogatás stb.), a romák megélhetésében ma már jelentős szerepet játszhatnak a helyi közösségen kívüli anyagi források (országhatárokon átnyúló kereskedelem, a térségben folytatott valuta-kereskedelem, kívülről jövő szociális támogatások stb.) Ennek ellenére azonban a többségi lakosság közösségi tudása és értékrendje, a roma lakosság helyi marginális térbeli, társadalmi szerepének sok évtizedes hagyománya, a lokális szerepek és erőforrások feletti korábbi megegyezési gyakorlat egyelőre belső korlátot szab és irányt jelöl a romák helyi kezdeményezéseinek. A lokális hagyomány korlátozó ereje – egyelőre – ebben a térségben a roma kérdést helyi keretek között tartja.
- A roma lakosság kifele irányuló, formalizált, explicit öndefiníciós kísérletei kisszámúak és nem tekinthetők jelentősnek. Nem törekednek arra, hogy a falu fizikai, szociális vagy szimbolikus terét lényegesen és tartósan megváltoztassák, annak egyes elemeit a maguk számára kijelöljék és elfoglalják. A népesség

számának növekedésével a beélt fizikai tér növekedik ugyan, de ez a fizikai kiterjedés egyelőre nem azt üzeni a helyi magyar többségnek, hogy a teret „újra kellene osztani”. Egyelőre nem jelentek meg olyan helyi szerveződések, helyi képviselők, markáns helyi érdekek, amelyek méretéről, funkciójáról a többséggel egyeztetni kellene. Nem jelentek meg olyan törekvések vagy igények sem, amelyek a helyi közösség anyagi vagy szimbolikus erőforrásainak megosztására irányulnának. Bár a roma lakosság száma fokozatosan növekedik, a lokális tér beélésében, illetve a sok évtizede leosztott szerepekben és funkciókban az aszimmetria megmaradt. Továbbra is két olyan „világ” él egymás mellett, amelyek közül az egyik (a többségi) folyamatosan újratermeli és dominálja a lokális közösségi tudást, a másik (a roma kisebbség) pedig ezen belül szigetszerű pozíciót vesz fel, amelynek határai növekednek ugyan, de a két „világ” közti viszonyt ez a térbeli növekedés egyelőre alapjaiban nem változtatja meg.

- Maga a helyi roma „világ” kívülről nézve alig változik. Nem válik szervezettebbé, intézményesebbé, nem alakítja ki és nem működteti azokat a szerepeket, amelyek a lokális közösségben hivatalos és/vagy informális szinten megjelenítenék ennek a „világnak” az elemeit és az érdekeit. A helyi roma „világ” kifele irányuló intézményesedésének késlekedése annál szembeötlőbb, minél kisebb egy-egy településen a roma lakosság aránya, vagy minél nagyobb egy település roma lakosságán belül a kulturális, életvezetési, anyagi differenciálódás.
- A roma öndefiníciós kísérletek egyelőre a roma közösség „világának” keretein belül maradnak, csak igen kis számban és szórványosan tapasztaljuk azt, hogy kifele irányuló, intézményes formát öltő kísérletek indulnak be. Ez a „vissza-fogottság” azonban minden kétséget kizáróan csak ideiglenes állapotot tükröz. Falvanként, közösségenként eltérő ma is a helyzet, és várhatóan nagyon eltérő módon alakul majd a roma öndefiníciós törekvések sorsa is. Mindenképpen olyan társadalmi jelenséggel állunk szemközt, amely igényli – szakmai és társadalompolitikai szempontból egyaránt – a folyamatos odafigyelést és a rendszeres vizsgálatot.



#### 4.5. Változások? Igények, elvárások, trendek

A térségi magyar – roma viszony összetett voltát és ellentmondásos jellegét mutatja az, hogy a viszony változását illetően a térségi szereplők szövegeiben és magatartásaiban szét nem választhatóan összekeverednek a normatív jellegű hivatalos elvárások és feladatok, a kétféle etnikumhoz tartozó és az ezeken belüli kisebb csoportok igényei és jövőképei, illetve a látható és a meg sem jelenített belső folyamatok. Mindez szorosan összefügg a tanulmány elején tárgyalt térségi mindennapi tematizációs gyakorlattal, amely a maga komplex és ellentmondásos módján mindenféle nem hivatalos magatartásnak, attitűdnek és informális megnyilatkozásnak keretet ad. Ebben a helyzetben nagyon nehéz elkülöníteni az úgynevezett reálfolyamatokat (mérhető, igazolható társadalmi folyamatokat) a tematizációktól, amelyek a maguk során legalább olyan mértékben generálnak tényleges társadalmi folyamatokat, mint amilyen mértékben a társadalmi adottságok termelik a reflexiókat, a véleményeket és az attitűdöket. A sokszereplős, diffúz és alapvetően az informális szférában működő társadalomkép (a magyar – roma viszonyról alkotott kép) a magyar népesség körében hangsúlyosan értékelő és normatív jellegű, többféle módon és több szinten is korlátozza (még pontosabban szisztematikusan hátrítja) azoknak a megközelítési szempontoknak, fogalmaknak, módszereknek a bevezetését, amelyek a viszony pragmatikusabb megragadására alkalmasak lehetnek. Természetesen lehetne azt az álláspontot is képviselni, hogy a szakmai elemzésnek nem igazán kell törődnie egy etnikumközi viszony valós helyzetekből, affektív tartalmakból, ideológiákból, hitekből és közösségi jellegű társadalmi rutinokból álló konglomerátumának a szétszalazásával, foglalkozzon csupán a módszeres szakszerű leírással, a szakmai elemzésnek nem feltétlenül célkitűzése, hogy a viszonyra irányuló térségi tematizáció részévé váljon. Intézeti kutatásaink – egyéb témakörökben is – ebben a tekintetben a térségi tematizációban való szerepvállalást követték abban az értelemben, hogy az elkészült elemzések térségi közzététele (kiadványok, szakmai fórumok, egyéb nyilvános tematizációk) révén a társadalmi reflexió növelését támogatták és támogatják. A magyar – roma viszony elemzése tekintetében egy kibővített, pragmatikusabb fogalom- és eszköztár térségi bevezetése előtt az alábbi megfigyeléseket tehetjük:

- A korábban hangsúlyosan elkülönült két életvezetési gyakorlat az évek teltevel folyamatosan, egyre több ponton és egyre növekvő mértékben „egymásba csúszik”. Jó példa erre a nyilvános terek megosztott használata, a kommunikációs formák fokozatos kiegyenlítődése, az anyagi viszonyok részleges közeledése, stb. Elkezdődik a korábban elkülönült fizikai és társadalmi tér egyre

nagyobb mértékű közössé tétele. Ezzel együtt a találkozások, az érintkezések száma fokozatosan növekszik.

- Olyan új viszony kezdett kialakulni egy-egy adott településen belül a roma és a magyar népesség között, amelynek keretében az egymás mellett élés tranzakciós költségei a magyar népesség számára folyamatosan növekednek.
- Ezt a költségnövekedést a magyar népesség veszteségként élte, éli meg, és nem csupán anyagi, hanem szimbolikus síkon is.
- A változási folyamatban az aszimmetria mentális síkon minden jel szerint megmarad, akár erősödhet is, de a mindennapi életvezetés egyre több területén az aszimmetria fokozatosan csökken.
- A magyar csoport azt tekinti jó és követendő megoldásnak, ha vissza lehetne állítani az 1989 előtti időszakra jellemző teljes körű életvezetési aszimmetriát („mindenki éljen a maga fizikai-társadalmi térében, a maga helyén és a maga módján, ne zavarjuk egymást”). Amikor azt mondják, hogy a romák „...legyenek olyanok, mint mi, és akkor semmi baj nem lenne” akkor ebben a kijelentésben szintén a korábbi aszimmetrikus modell vágya kísért.
- Mivel a fentiekben jelzett szerkezeti visszarendeződésre gyakorlati esély nem mutatkozik, a magyar csoport ahol teheti, megpróbálja korlátozni vagy ahol és amennyire lehet, késleltetni a roma csoport fizikai és társadalmi térben való „kiterjedését”. Jellemző területei ennek a gyakorlatnak: vendéglátó és szórakozóhelyek használata, munkaerőpiac, iskolai oktatás, szolgáltatások körébe való belépés és mások. Ennek a kiterjedésnek a naponta tapasztalható újabb és újabb mozzanatait tapasztalva pedig a magyar népesség olyan nyelvi-szimbolikus manőverekre vállalkozik, amelyek mentális síkon, illetve a köznyelvi ideológiák szintjén ellentétezzák a fizikai valóságban tapasztalt kiterjedési folyamatot. Ez a gyakorlat kivételes esetben agresszív cselekedetté is átalakulhat.
- Mivel a demokratikus jogrendbe nem fér bele az elkülönített életvilágok létrehozása vagy fenntartása, a térségi települések magyar lakossága nem számíthat arra, hogy az aszimmetrikus modell visszaállításában adminisztratív vagy hatósági segítséget kap. A nyelvi-szimbolikus aszimmetria viszont sokáig megmaradhat, sőt, erősödhet is, adott esetben társadalmi feszültségek forrásává is válhat, de a roma népesség fizikai és társadalmi térben való további kiterje-

dését ez nem korlátozza. Ugyanakkor a társadalmi integráció spontán vagy támogatott folyamatai is a roma népesség fizikai és társadalmi térhasználatának további kiterjedését támogatják. Mindez azt vetíti előre, hogy lokális szinten a fizikai és társadalmi tér „megosztásának” (és nem „felosztásának”) társadalmi feladata, egyéni és közösségi szintű menedzselése elől a közeljövőben ebben a térségben nem lehet kitérni.

A fentiek alapján az a következtetés adódik, hogy településszinten a fizikai és társadalmi tér „megosztási” folyamatának a kezelése, konfliktusmentes menedzselése, az egyéb társadalmi folyamatokkal való egyeztetése jelentheti a tényleges társadalompolitikai és fejlesztéspolitikai feladatot. Ebben az értelemben – bár a társadalmi viszony etnikai alapú – maga a kezelendő helyzet nem etnikai, hanem a szó szoros értelmében vett társadalmi probléma. Nyilván ezt a megközelítést ma még nehéz elfogadottá tenni, hiszen az aszimmetria visszaállítására irányuló törekvések, a közös térhasználatból adódó megnövekedett tranzakciós költségek és veszteség érzetek, nemkülönben az etnikai előítéletek sikeresen akadályozzák a kezelendő társadalmi helyzet tényszerű fölismerését és reális tematizációját (lásd ezzel kapcsolatban: Biró – Bodó 2017).

A vizsgált térség lokális társadalmainak elemzési eredményeire alapozva (Biró 2019, Biró et al. 2019) néhány fontosnak mutakozó, tovább pontosítható vagy akár közéleti vita tárgyát is képező, összegző jellegű állítást meg lehet fogalmazni:

- A roma népesség fizikai és társadalmi térben való kiterjedése - ha kis mértékben is – de modernizációs, életforma váltási, felzárkózási folyamat.
- Ez a társadalmi integráció egyelőre keveseket érint, és azokat sem egyformán.
- A roma népesség nagyon kis része rendelkezik erőforrásokkal ahhoz, hogy elindítsa vagy erősítse ezt a folyamatot.
- A roma népesség a társadalmi környezet intézményes modernizációs ajánlatainak jelentősebb részével szembehelyezkedik, vagy csak részlegesen él ezekkel a lehetőségekkel (lásd: iskola, környezeti higiénia, népesség nyilvántartás, különböző életvezetési modellek).
- Az egészen bizonyosnak mondható, hogy a roma népességet érintő modernizációs, integrációs folyamat hosszú lesz, településenként, csoportonként, családonként eltérő fázisban zajlik majd. Ezt a folyamatot azonban nem lehet megállítani, de rövid idő alatt lefuttatni vagy jelentősen felgyorsítani sem.

## 5. Más nézőpontok – a tematizáció bővítése

Szakmai vitára ajánlható kérdés az, hogy a térségi magyar–roma viszony jelenlegi komplex, ellentmondásos és egyedi megnyilvánulási formáit tekintve diffúz tematizációs gyakorlata módosítható-e, kibővíthető-e, legalább részlegesen megváltoztatható-e? Ez elsősorban olyan pragmatikusabb fogalom- és eszköztár fokozatos térségi bevezetését jelenthetné, amelyek módosítják a roma népességről kialakított többségi társadalomképet és ennek révén a viszony mindennapi megélését – legyen szó mentális, magatartási vagy cselekvési szintről – pragmatikusabbá tehetik. A mai gyakorlatban megjelenő, elsősorban a szociális érzékenységre, az empátiára, az emberiségre, a felebaráti segítőkészségre hivatkozó felhívások és kezdeményezések csak kis részben alkalmasak a magyar – roma viszony tartalmi elemeinek bővítésére, legalább olyan mértékben vezetnek távolságtartáshoz, mint közeledéshez, tapasztalataink szerint inkább a státus quo-t erősítik. A kifejezetten normatív jellegű, ideológiai alapozottságú kezdeményezések pedig (lásd: „ők is ugyanolyanok, mint mi, nekik is ugyanolyan jogaik vannak, mint nekünk”) a mai tematizációs gyakorlat kontextusában nagy valószínűséggel a távolságtartást növelik. Ez nem véletlen, hiszen ebben a térségben gyakorlatilag minden magyar–roma kapcsolatban az alapvető tapasztalat a magyar többség számára az, hogy a roma népességhez tartozók „másak”, ezt a mindennapi reális másság-érzékelést az ideológiai vagy etnikai felhívások értelemszerűen nem tudják felülírni. A viszony változása szemszögéből a fő kérdés nem a másság, a különbözőség tényének érzékelése, mentális vagy magatartásbeli mindennapos megerősítési gyakorlata, hanem sokkal inkább az a jelenség, hogy a térségi magyar többség számára ez a másság – a másságot hordozó felszíni jegyekről eltekintve – a térségi magyar többség számára gyakorlatilag teljes mértékben ismeretlen. A sok évtizedes (évszázados?) „egy más mellett élés” gyakorlata tartalmát tekintve gazdag és magabiztos (közösségi léptékben visszaigazolt, normatív jellegű) közösségi tudást termelt ki a lokális vagy térségi tapasztalati horizonton belül élő roma népességről, azonban ez a közösségi tudás teljes egészében „felszíni” jellegű abban az értelemben, hogy egyáltalán nem foglal magába olyan alapvető ismereteket, amelyek a roma népesség életmódját meghatározzák (életfelfogás, értékrend, az anyagi értékek kezelése, a tárgyi kultúra, a természeti és a társadalmi környezethez való viszony, a munkavégzés szerepe, a gyermeknevelés elvei, az egymáshoz való viszony, a hatalomhoz való viszony, a többségi társadalom tagjaihoz való viszony és sok más olyan adottság, amelyekre a mindennapi életvezetés gyakorlata és reflexiója ráépül. A térségi magyar népesség nem ismeri és nem ismerheti ezt a „világot”, mert soha nem került ennek a világnak a keretein belülre. Ilyen jellegű ismereteket az azonos térben élés, a szociális és vérségi kapcsó-

latok működése termelhetett volna ki, azonban ilyenekre ebben a térségben nem került sor, a nagyon hangsúlyos térbeli, társadalmi és mentális aszimmetria okán pedig semmiféle érdek nem termelődött ki ilyen jellegű megismeréshez. Ha nagyon ritkán, a magyar többség lokális normáit megszegő módon sor került a két etnikumhoz tartozó személyek között szorosabb kapcsolatra (jellemző példa erre a vegyes házasság), akkor a feleknek vagy az egyik vagy a másik etnikai csoporthoz való teljeskörű integrálódás mellett (a saját életmódot teljes mértékben feladva beilleszkedni a másik etnikum világába) kellett dönteniük.

A térségi viszony mai kontextusában egyelőre nincsen olyan társadalmi szereplő, amely a magyar többség számára a roma népesség másságát meg tudná mutatni. Ilyen térségi ismeret egyfelől nem áll rendelkezésre, másfelől pedig a megismerés iránti igény nem jelentkezik. Bízni abban lehet, hogy az egyre növekvő találkozási helyzetekben és együttélési módozatokban mutatkozó nehézségek, problémák előtérbe hozzák a „miért is van így?” kérdését, és a magyarázatok igénye fokozatosan elvezet a roma népesség életmódjának megismeréséhez.

Ezen a ponton mindenképpen hangsúlyozni kell azt, hogy a másság megismerése nem azonos a másság elfogadásával. Ha a roma népesség életmódjában fontos szerepe van egy magatartásnak, attól ez a magatartás lehet olyan, hogy megszegi a magyar többség etikai-társadalmi normáit vagy akár törvényszegő is lehet. A magatartás egyik esetben sem elfogadható, de megismerése és megértése (a roma népesség életmódján belüli funkciójának megértése) elvben elvezethet ahhoz, hogy a normaszegő magatartást a magyar többség ne a kollektív megítélés és a távolságtartás eszközeként használja fel. Sok példa felhozható erre a kéregetéstől a szomszéd kerítés deszkáinak elviteléig, a mezőgazdasági termények eltulajdonításától az állatok legeltetéséig. A magyar többség értékrendje és társadalmi gyakorlata szerint teljesen természetes, hogy amit erdőn-mezőn találunk, azt hazavihetjük, a természetben való gyűjtögetés elfogadott társadalmi gyakorlat. A roma népesség esetében ez másként van, a gyűjtögetés terepe a társadalmi környezet, legyen szó személyekről vagy tárgyakról. További szemléletes példa a különbségekre, hogy a roma népesség körében a kisgyerek szabadon él és mozog, akkor eszik-alszik, amikor ehhez kedve van, oda megy a térben, ahova akar. A magyar többség kultúrája szigorú szabályokkal neveli már a csecsemőt is az étkezés időbeli beosztására, a kisgyereket a saját hely használatára és a saját tulajdon kezelésre, a társadalmi hierarchiába való beilleszkedésre. Nem véletlen, hogy az iskolába kerülő roma kisgyerek számára kezelhetetlen nagy problémát jelenthet az, hogy hosszabb ideig egy helyben kell ülni, a saját tulajdonra vigyázni kell és utasításra határidős feladatokat kell megoldani. Hosszan sorolhatók azok a társadalmi, kultrális, mentális

jellemzők, amelyek napjainkban is termelik a kisgyerekkori szocializáció és az etnikai közösségben élés kulturális mintázatai révén azt a „másságot”, amelyek a térségi magyar népesség nem ismer vagy kizárólag negatívumként értékeli. Nem csupán az a gond, hogy nem ismerjük a roma népesség életvitelét meghatározó tényezőket, hanem az is, hogy ezek a jellemzők ma a roma népesség körében is fokozatosan változnak. Ha kis részben is, de módosulhat a társadalmi környezethez való viszony, a munkavégzés szerepe, a kisgyerekek szocializációja, a térhasználat, a magántulajdonhoz való viszony, a társadalmi intézmények rendjébe való beilleszkedés gyakorlata és sok más egyéb. Nem nagyon tudjuk, hogy ezek a változások melyik roma közösségben ma hol tartanak, a változásokat milyen feltételek alakítják, hol és milyen módon lehetne az együttélési formák konfliktusmentessé tétele érdekében ezekre a változásokra ráerősíteni.

Egy mérlegelhető megközelítési módot azok az elemzések jelenthetnek, amelyeket néhány évtizeddel korábban olyan országok roma közösségeiben végeztek, ahol annak idején a többség – roma kisebbség közti viszony hasonló szerkezetű volt, ahol a „mátság” jellegének és működésének a részletes feltárása, a társadalmi tudásba való fokozatos beépítése valamilyen formában elindult vagy lezajlott. Az olyan szakmai szerzők magyar nyelven is elérhető munkái mint Patrick Williams, Leonardo Piasere, Jane Dick Zatta, Bernard Formoso<sup>3</sup> és mások olyan fogalmakat, megközelítési szempontokat kínálnak, amelyek az általunk vizsgált térségben is bővíthetik a helyzetképpel kapcsolatos társadalmi tematizációt, olyan társadalmi ismeret közzétételére kínálnak lehetőséget, amely a maga során mérsékelheti a magyar – roma viszony mindennapjaiban a mátság olyan értelmezését, amely a negatív egyedi tapasztalat általánosításával a távolságtartást, az aszimmetria fokozását szolgálja.

## **6. Az iskola mint intézmény és az oktatási folyamat sajátos szerepe**

Akár a magyar – roma viszony térségi tematizációját vizsgáljuk, akár a térségi többségi társadalomba való egyéni integrálódás különböző területeit és pragmatikus formáit, az iskolai oktatás térnyerése mutatkozik olyan társadalmi folyamatnak, amely a viszony alakulására már rövid távon is jelentős strukturális hatással lehet. Ez a folyamat napjainkban még csak részlegesen tematizált, a fölmerülő témák elsősorban oktatásszervezési, infrastrukturális, oktatásmódszertani kérdésekre, a roma családokkal való kapcsolatartás nehézségeire vonatkoznak. Amint azt a tanulmány előbbi, a

---

<sup>3</sup> Prónai 2000, 2002

helyzetértelmezéssel foglalkozó fejezetében jeleztük, a roma népességnek az iskolai oktatásban való részvétele csak néhány éve vált tömeges jellegűvé, ebben a tekintetben a viszony változása még az oktatási intézmények falain belül zajlik. A változásnak az intézményen belüli elindulása értelemszerűen azzal kapcsolatos, hogy ebben a szervezeti keretben és oktatási-nevelési folyamatban nem lehet magától értetődően továbbvinni azt a térbeli, értékbeli, cselekvési megosztottságot (az „egy más mellett élés” modellje) amely a két etnikai csoport egymáshoz való viszonyát az iskolán kívül ma is jellemzi. Az iskolai keret strukturális szinten értelemszerűen egységesít (azonos térhasználat, azonos szerepek, azonos tananyag, azonos módszerek stb.), a pedagógusi hivatás és az etikai norma szintén gátat szab a kétféle életvezetés, érték- és normarend, magatartás és társadalmi rutin tematizációjának és az elkülönített kezelésnek. Mindez nem jelenti nyilván azt, hogy a roma népesség etnikai mássága ne jelenne meg sokféle formában az iskolai gyakorlatban, és az is fontos kérdés, hogy a roma gyerekeket oktató, a térségi magyar többséghez tartozó pedagógusok az iskolai gyakorlatban milyen mértékben és milyen módon működtetik a magyar – roma viszony kapcsán azt a tematizációt (akár explicit, akár latens módon), amely a térségi többségi társadalmat napjainkban is jellemzi.

Ennek az iskola falain belül zajló, az oktatási-nevelési folyamatban és a pedagógusi magatartásokban megnyilvánuló változási folyamatnak az alapos szakmai elemzése feltétlenül szükséges ahhoz, hogy feltevéseket, előrejelzéseket fogalmazzunk meg az oktatásból rövidesen kilépő roma nemzedék várható társadalmi helyzetéről, várható egyéni vagy csoportos integrációs folyamatairól, egyéni, csoportos, rétegjellegű vagy lokális szintű identitásépítési kezdeményezéseiről. Az szinte biztosra vehető, hogy ennek a rétegnek másként fog alakulni a térségi társadalomban való helyzete akkor is, ha a roma identitás erősítését választják, akkor is, ha a többséghez való társadalmi igazodást (természetesen a kétféle útvonal többféle kombinációs lehetőséget is lehetővé tesz). Az iskolai környezet, az ebben a környezetben megélt napi több órás időkeret olyan szocializációs modulként konstituálódik, amely lényeges mértékben eltér a roma gyermekek és fiatalok otthoni szocializációs környezetétől. A kétféle szocializációs tér közti különbség ebben a térségben meglehetősen nagy, egyelőre kevés ismeret áll rendelkezésre arról, hogy miként hatnak egymásra és mit eredményez a kétféle szocializációs ágens (család, iskola) hatása: keverednek, kiegészítik vagy kizárják egymást. A két eltérő ágens hatása azonban minden valószínűség szerint más szocializációs „eredménnyel” jár, mint annak a korábbi évjáratoknak a szocializációja, amelyeknek a társadalomba való belenevelődését csak a roma családok életmódja keretezte. Ennek az iskolán belüli változási folyamatnak az elemzésével foglalkoznak jelen

kötetben Jakab Judit tanulmányai, elsősorban a folyamatot mindennapi szinten menedzselni próbáló pedagógusok optikájából. A magyar – roma viszony korábbi modelljének visszarendeződését váró térségi társadalom számára – amelynek magatartása a mindennapi gyakorlat szintjén napjainkban a meglévő aszimmetrikus viszony állandósítására irányul – ez a rövidesen megmutatkozó változás egészen bizonyosan erős kihívásként jelenik meg, és ma még nem lehet eldönteni, hogy a konfliktusos helyzetek gyarapodását vonja-e majd maga után vagy az együttműködések, a társadalmi tér közös beélésének pragmatikus mintázatait fogja kikényszeríteni. Az ezzel a változással járó kihívások a térségi társadalmi tér olyan intézményes kereteit érinthetik majd rövidesen, mint a szabadidő eltöltés helyei (szórakozóhelyek, művelődési és rekreációs terek), munkahelyek, civil szerveződések, közéleti keretek, médianyilvánosság és mások. Az iskolai keretben zajló szocializáció válhat ennek révén olyan tényezővé, amely már rövid távon kiválthatja az aszimmetrikus magyar – roma viszony mindennapi gyakorlatok révén való folyamatos megkérdőjelezését. Az ezzel a változással való szakmai, szakpolitikai foglalkozás egyike annak a néhány nagyon fontos területnek (lásd még: szociálpolitika, preventív egészségügyi programok), amellyel ebben a térségben szembe kell nézniük azoknak, akik hivatali, szakmai vagy egyéb indíttatásból a térségi roma népesség mai helyzetének javításával kívánnak foglalkozni, ezen a téren fenntartható és eredményes programokat terveznek működtetni.

### **7. Tovább lépés?**

A székelyföldi térségben tapasztalható fejlesztéspolitikai szemlélet és gyakorlat alapját a külső forrásokra, támogatásokra való alapozás jellemzi. Társadalmi értéke, presztízse, elfogadottsága és helyi politikai tőkévé konvertálható eredménye a nagy összegű, infrastrukturális fejlesztést célzó beruházásoknak van (utak modernizálása vagy építése, épületek felújítása vagy újak építése, helyi vagy tájegység szintű kommunális szolgáltatások kialakítása, szabadidős és sport tevékenységnek teret adó építkezések). Ezt a szemléletet és gyakorlatot részben a szükségyszerűség, a rendszerváltás előtti időszakból örökölt modernizációs hátrányok ledolgozási igénye alakította ki, részben pedig a projektalapú és formalizált külső finanszírozás gyakorlata, amely nem igényli a helyi társadalmi adottságok és a helyi erőforrások igénybevételét. A helyi adottságokból kiinduló, társadalmi részvételen alapuló bottom-up típusú fejlesztési programok társadalmi értéke – a nagy projektek árnyékában – nagyon alacsony. Ez a szemlélet és gyakorlat nem kedvez a roma népesség helyzetét javítani kívánó elképzeléseknek. A nagy helyi projektek társadalmi hasznából a roma népesség többnyire kimarad, a megszerezhető erőforrások szűkössége, megszerzésük és menedzselésük nehézsége miatt fel sem merül, hogy na-



gyobb beruházások prioritásként a roma népesség lakókörnyezetére, életmódjuk vagy tevékenységük javítására irányuljanak. Kisléptékű helyi fejlesztési programokat pedig a helyi intézményi szereplők szerint nem lehet vagy nem érdemes indítani, mert egyfelől nincsen elegendő helyi forrás, másfelől pedig „nem érdemes”, mert nem fog változást hozni, a roma népesség a fejlesztést nem becsüli meg. Korlátot jelent az a hosszú idő alatt kialakult mentalitás is, amely szerint a helyi magyar és a roma népesség „két külön világ” (az „egy más mellett élés” modellje), mindkettő foglalkozik a saját maga ügyeivel, a másik fél gondja „nem ránk tartozik”. A tanulmány előző fejezeteiben tárgyalt aszimmetrikus viszony hatásosan keretezi mind a külső, mind pedig a belső források felhasználását. Mindez egyértelműen jelzi azt, hogy a térségi roma népesség helyzetének változása alapvetően függ a magyar többség, roma kisebbség közti viszonytól, ennek a viszonynak a módosulása nélkül a fejlesztési és támogató jellegű kezdeményezések paradox módon az aszimmetriát termelik újra. Az aszimmetrikus viszony változásának útja a tematizációs gyakorlat változásán keresztül vezet. Ennek a változásnak van egy spontán, természetes, lassú folyamata. A térségi intézmények szerepvállalásával vagy anélkül, a lakosság elítélő, passzív vagy támogató gyakorlata mellett a roma népesség körében kimutathatók a társadalmi integráció módozatai, és ez a tematizáció lassú módosulásával jár. Ezekről a változásokról számbavétel nem készült, a hétköznapi tapasztalat azt mutatja, hogy ezek a folyamatok a tartalmukat és formájukat tekintve többfélék, inkább kezdeményezések, mint tartós folyamatok, ugyanakkor az ilyen kezdeményezések, kísérletek gyarapodása várható. A viszony változásában fontos szerep juthat a téma szakmai tematizációjának, amennyiben készülnek a roma népesség helyzetét bemutató térségi anyagok és biztosítható lesz ezek szélesebb körű hozzáférése. A roma népesség nagy részének anyagi, szociális, munkaerőpiaci, képzettségi helyzete önmagában is olyan társadalmi tény, amely szélesebb körű és rendszeres tényfeltárást és elemzést igényel, az ilyen jellegű térségi ismeretek jelentős mértékben hozzájárulhatnak a roma népességgel kapcsolatos társadalmi reflexió tartalmi és mennyiségi gazdagodásához, a napjainkban még alapvetően szubjektív, affektív és ideológia tartalmakkal terhelt tematizáció megváltozásához. A tematizáció módosulásának kérdése jóval több, mint csupán úgynevezett roma kérdés, hiszen a magyar – roma viszony jellege, működési módja a térségi társadalom működésének egészére is kihat. A jelenleginél jóval több társadalomismeret generálhat több és újabb társadalmi reflexiót, amelyek képesek lehetnek fokozatosan, lépésről lépésre módosítani a térségre ma jellemző tematizációt és ennek nyomán magát a viszonyt is. Ennek a folyamatnak a hiányában kevésbé lehet számítani arra, hogy a roma népesség helyzetének javítása céljából indított különböző programok és támogatások hatásosak legyenek és ne az aszimmetriát erősítsék.

Mit mondhat a fentiek ismeretében a térségi roma népesség helyzetével foglalkozó társadalomkutatás azok számára, akik a lokális problémakezelés kényszerétől/kötelezettségétől hajtva, vagy karitatív-szociális-pedagógiai tartalmú, bottom-up jellegű indíttatásokból, vagy a megnyíló nagy projektek anyagi és/vagy pozícióépítési vonzásának engedve, vagy éppen a hosszabb távú térségi fejlesztés programszerű tervezésének és menedzselésének paradigmáját fölállalva mérhetően, konkrétan és folyamatszerűen (programszerűen és fenntarthatóan) tennének **valamit a roma lakosság térségi társadalmi integrációja érdekében?**

A roma népesség ebben a térségben zajló modernizációs folyamatával kapcsolatban négy olyan témakör van, amelyeket a közeljövőben nem lehet megkerülni.

**a.**

Ebben a térségben a roma népesség modernizációs folyamata lokális léptékű beruházásokat igényel, a mostani csoportos lakóhelyek és környezetük állapota humanitárius, higiéniai, településesztétikai szempontok miatt nem tartható fenn, ugyanakkor a néhány éven belül megjelenő iskolázott fiatalok számára a jelenlegi körülmények nem lesznek elfogadhatóak. Elsőként kisléptékű, nem nagyon költséges fejlesztések jöhetnek szóba, ha néhány település helyi vezetősége elindít ilyen változtatásokat, akkor – a térségre jellemző modellkövető magatartás elindíthat térségi folyamatot. Egyelőre az a helyzet, hogy ennek a szükségszerű lépésnek a helyi társadalmak szintjén és a helyi döntéshozások szintjén nincsen érdemi támogatottsága.

**b.**

Bármilyen lokális léptékű modernizációs folyamat kezdeményezésére is kerül sor, mindig számolni kell azzal, hogy az adott roma népesség – életvezetési modelljéből adódóan – milyen területen, milyen ütemben, milyen mértékben, milyen változási lépéseket fogad el. Ez nem azt jelenti, hogy mit szeretne és mit nem szeretne, hanem azt, hogy adott csoport életvezetési modelljében milyen változási lehetőségek vannak bekódolódva. Ehhez azonban szükség van olyan helyzetismeretre, amelynek alapján a belső változási potenciálokat fel lehet ismerni vagy legalább fel lehet becsülni.

**c.**

Nem célravezető a roma csoport modernizációs folyamatának olyan lépéseit ösztönözni, támogatni, amelyeket a helyi többségi magyar csoport nem tolerál. Ennek oka igen egyszerű: minden, a roma népesség helyzetének javítását célzó modernizációs

lépés vagy folyamat a lokális fizikai és társadalmi tér újabb és újabb szeletének a roma népesség általi beélésével, "elfoglalásával", a terek közös használatával jár. A roma népesség minden lokális modernizációs lépése növeli a közös fizikai és társadalmi tér megosztását, ezért minden ilyen jellegű modernizációs lépés egyben kihívás is a magyar többség számára. A fizikai és társadalmi tér megosztása, közös használata ebben a térségben nem magától értetődő folyamat, szükség lesz olyan menedzselési eljárásokra, amelyek csökkentik a konfliktusok kialakulásának esélyét. A találkozási, együtélési felületek növekedésével a magyar – roma viszony megélésének tranzakciós költségei folyamatosan növekednek, és ezek a költségek a mai helyzetben a többség odalán jelentkeznek.

#### d.

A térség lokális társadalmainak jellegéből adódóan – a jelenlegi térségi társadalmi kontextusban – az ebben a tanulmányban tárgyalt problémára első körben csak lokális léptékű megoldásokat lehet és érdemes keresni. Társadalmi csoportok közti viszonyt menedzselni csak a szóban forgó csoportok valamiféle részvétele mellett lehetséges, és ezekben az esetekben minden társadalmi viszony lokális jellegű, meghatározó paraméterei és kifutási lehetőségei is azok.

\* \* \*

A magyar – roma viszony térségi tárgyalása kapcsán azt a kérdést is érdemes felvetni, hogy milyen szerepe lehet egy ilyen térségi társadalmi problematika tematizációjában vagy valamiféle kezelésében a társadalomkutatónak, a társadalomtudománynak? A társadalomtudomány különböző irányzatai eltérő módon vélekednek a társadalmi viszonyok alakíthatóságáról, befolyásolhatóságáról. A fenomenológiai indíttatású szakmai álláspontok a társadalmi valóság „termelt” jellegét hangsúlyozzák – jellegzetes példa lehetne erre mondjuk Goffman etnometodológiája -, következésképpen ha megváltoztatjuk a társadalmi valóság újratermelésének gyakorlatát, vagy a termelődés társadalmi feltételrendszerének fontosabb összetevőit, akkor az érintett társadalmi viszonyok – így a két etnikum közti reláció is – kisebb vagy nagyobb részben megváltozhatnak. Ezzel szemben a strukturalizmus talaján szerveződött társadalomtudományi megközelítések azt hangsúlyozzák, hogy az ember, mint társadalmi lény a struktúrák rendje szerint él, amelyek természetesen változnak, de programszerű beavatkozásokkal nem, vagy csak alig változtathatók.

A mai fejlesztéspolitikai gyakorlat – több ok miatt is, amelyek között nem nagyon van tudományos érv – a társadalmi valóság építődését és építhetőségét, változtathatóságát, a társadalom „átalakítását” helyezi előtérbe. Különösen így van ez az Európai

Unióhoz csatlakoztatott poszt szocialista térségekben (különösen a rurális, periférikus térségekben), ahol a változtatás lehetőségét és kényszerét nem szakmai, hanem elsősorban a felzárkóztatást, az adaptálódást sürgető modernizációs ideológiák szorgalmazzák.

A társadalomkutató nem a társadalmi viszonyok tényleges megváltoztatásáról beszél, hanem legfeljebb ilyen irányú törekvésről, ilyen jellegű folyamatok szakmai kezdeményezéséről vagy támogatásáról (szakmai tanácsadás). A társadalomtudomány – ezen belül a szociológia – ilyesfajta szerepvállalása kapcsán nemrég bontakozott ki igen széleskörű szakmai vita Michael Burawoy közérdekű szociológiát szorgalmazó tanulmányai, előadásai kapcsán. A szociológia aktív társadalmi szerepvállalását szorgalmazó nézetek széleskörű igenlést és heves elutasítást egyaránt kiváltottak (a vita magyar nyelvű bemutatását lásd a Replika folyóiratban: Burawoy 2006), jelezve, hogy korántsincs egyértelmű vélekedés a társadalomkutatás társadalmi szerepvállalásának szükségességét vagy lehetőségeit illetően.

A metodológiai és szemléleti érvek, illetve ellenérvek együttesen utalnak arra, hogy a társadalmi viszonyok megváltoztatásával kapcsolatos szakmai állásfoglalások megtétele nem könnyű feladat és nem egyértelmű. Az ilyen gyakorlattól való elhatárolódás legalább annyira jogos és ésszerű lehet, mint a tényleges „társadalomalakító munka” fölvállalása. Ugyanakkor ez utóbbinak igen sokféle formája lehetséges, attól függően, hogy az átalakítási javaslatok mögött szakmai tapasztalatok állnak-e vagy csupán projektindület, és attól függően is, hogy a javaslatok végrehajtható utasításokat tartalmaznak-e vagy döntéshozók által választható, hatásaik tekintetében mérlegelhető forgatókönyveket. A társadalomkutató társadalomfejlesztési (változtatási) szerepvállalása lehetséges, de nem szükségszerű. Lehetséges abban az értelemben, hogy a kutatási információk alapján leírható/értelmezhető helyzetképből adódó változási scénáriókat (értsd: az adott társadalmi helyzetképben potenciálisan benne lévő forgatókönyveket) meg lehet fogalmazni, és döntéshozók, más társadalmi szereplők számára lehet fejlesztéspolitikai forgatókönyvként is tálalni. A döntés azonban – amely már nem csupán az adott társadalmi jelenség kutatási paramétereinek függvényében történik – nem a kutató hatásköre és felelőssége, bár a kutató szerepet vállalhat a döntési folyamat megszületésében is (elsősorban konzultációs szerepkörben). A tényleges döntések meghozatala, illetve a kivitelezés választott formája nem kutatói feladat, hiszen a kutató nem rendelkezik a változtatási folyamat anyagi, adminisztratív és monitoring eszközeivel, az azonban valószínűsíthető, hogy az ebben a tanulmányban tárgyalt témakör esetében – a bemutatott társadalmi jelenség sajátos térségi jellegéből addóan – a társadalomkutatói részvételt célszerű lehet hasznosítani.

## Szakirodalom

- Achim, V. (2001): Cigányok a román történelemben. Osiris Kiadó. Budapest.
- Biró A. Z. (1996): A megmutatkozás kényszere és módszertana. In: Gagy J. (szerk.) Egy más mellett élés. Helyzet könyvek, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, pp. 247-278.
- Biró A. Z. (2009): Roma téma a székelyföldi térségben. In: *Antropológiai Műhely* (15) Évkönyv 2009, Csíkszereda, Pro-Print Kiadó. 77-85.
- Biró A. Z. (2017): Roma helyzetkép a térségben In Biró Z. Z., Jakab J. (szerk), Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Könyvkiadó. 141-151.
- Biró A. Z. (2020): Székelyföld – Milyen vidék? *Pro Scientia Ruralis* 1-4. 221-242.
- Biró A. Z. (2024): in press
- Biró A. Z. – Bodó J. (2017): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In: Biró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 11-31.
- Biró A. Z., – Krézsek E., – Ozsváth-Berényi H., – Aczél Zs., – Biró Z. Z. (2019): Nemzeti identitás – lokális identitás – versenyképesség (2011). In: Bodó J. (szerk.) Vidék és Társadalom. DOMUS csoportos kutatási programok. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Csíkszereda: Státus Kiadó, 39-72.
- Biró A. Z. – Oláh S. (2002): Helykeresők. Roma népesség a székelyföldi településeken In Biró – Sárosi-Blága (2023): Településsors. Székelyföldi települések periferizálódási folyamatai. Fejlesztési Intézet, Sepsiszentgyörgy, Europrint Kiadó, Nagyvárad.
- Biró Z. Z. – Jakab J.(szerk.) (2017): Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Státus Könyvkiadó, Csíkszereda, pp. 340.
- Bodó J. (szerk.) (2002): Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. Helyzet könyvek, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, pp. 11-13.
- Burawoy, M. (2006): Közérdekű szociológiát! In: Replika 54-55. pp. 35-66.
- Gagy J. (szerk.) (1996): Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

- Merfea, M. (1994): Cu privire la originea si istoria tiganilor/romilor. *Revista de cercetari sociale*. 4. 156-163.
- Oláh S. (1996.a): Cigány – magyar kapcsolatok. In: Gagy J. (szerk.) Egy más mellett élés. Helyzet könyvek, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. pp.181-194.
- Oláh S. (1996.b): „...szeretnek... s szükségük es van reám...” In: Gagy J. (szerk.) Egy más mellett élés. Helyzet könyvek, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. pp. 195-205.
- Oláh S. (1996.c): Szimbolikus elhatárolódás egy település cigány lakói között. In: Gagy J. (szerk.) Egy más mellett élés. Helyzet könyvek, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. pp. 207-224.
- Oláh S. (1996.d): Gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között. In: Gagy J. (szerk.) Egy más mellett élés. Helyzet könyvek, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. pp. 225-246.
- Oláh S. (1997): Cigányok és magyarok egy székely faluban. *Magyar Tudomány* 6. pp. 741-749.
- Prónai Cs. (szerk.) 2000: Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa. Válogatás Bernard Formoso, Patrick Williams, Leonardo Piasere tanulmányaiból. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Prónai Cs. (szerk.) 2002: Cigányok Európában 2. Olaszország. Válogatás Jane Dick Zatta, Leonardo Piasere, Francesca Manna, Elisabeth Tauber, Paola Trevisan tanulmányaiból. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szuhay P. (1997): Akiket cigányoknak neveznek, - akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják. *Magyar Tudomány* 6. sz.
- Varga E. Á. (1998): Erdély etnikai és felekezeti statisztikája I. Kovászna, Hargita és Maros megye. Népszámlálási adatok 1850-1992 között. Teleki László Alapítvány, Pro-Print Könyvkiadó. Budapest-Csíkszereda.
- Zamfir, E. – Zamfir, C. (coord.) (1993): Tiganii intre ignorare si ingrijorare. Editura Alternative.

# Roma helyzetkép – térségi kutatások és publikációk

## Bevezető

A romániai roma népesség helyzete, perspektívái, életkörülményei nem számítottak nyilvánosan tárgyalható vagy megjeleníthető témáknak 1989 előtt, ez az állapot értelemszerűen a székelyföldi térség roma népességére is vonatkozott. A romániai rendszerváltást követően egyik napról a másikra jelent meg a térségi nyilvánosságban a roma téma, elsősorban az abban az időszakban kialakult helyi magyar – roma konfliktusok miatt. De a helyi konfliktusok hatásától függetlenül is egyre hangsúlyosabban került előtérbe ez a téma a romániai rendszerváltást követő években, most már többféle tartalommal. Megjelent ez a téma nem csupán a politikai, közéleti diskurzusokban, hanem tudományos kutatások tárgyaként is. A térségi társadalmi nyilvánosság a roma kérdést az előtérbe kerüléstől kezdődően alapvetően csak megoldásra váró társadalmi problémaként kezelte és kezeli ma is. Az alkalmi jellegű statisztikai számbavételi kísérletektől eltekintve közel három évtizeden át nem mutatkozott olyan térségi intézményes vagy társadalmi elvárás, miszerint a problémásnak tartott helyzetek megoldását meg kellene előznie olyan részletes elemzéseknek, amelyek a roma népesség ténylegs társadalmi helyzetét, illetve a roma népesség és a térségi magyar népesség térségi társadalmi kontextusba ágyazódó viszonyát vizsgálják.

A számokat tekintve a Székelyföld viszonylatában több kutatási program is zajlott, ezek döntő többsége egyéni kutatói kezdeményezés alapján. A kutatások nyomán született kiadványok és folyóirat publikációk tematikája és száma jól jelzi azt, hogy rövidebb lefutású, többnyire lokális léptékű kutatások állnak a szakmai eredmények mögött. A roma népesség térségi helyzetének fontosságát tekintve a publikált anyagok száma kevésnek tekinthető, ha viszont abból a szemszögből mérlegelünk, hogy a térségben társadalomkutatási intézmények nincsenek, főállású társadalomkutatók csak az egyetemeken vannak, akiknek a fő tevékenysége a képzés, az elkészült elemzések száma már nem kevés. A kutatások halmaza a terep, a téma, az időtartam, a módszer tekintetében egyaránt nagyon heterogén. Ennek oka nyilvánvalóan az, hogy minden kutatás egyéni és egyedi, az elvégzett kutatás tartalmát és szakmai paramétereit rendszerint térségen kívüli felkérés vagy anyagi támogatás határozta meg, illetve nem egy esetben a felsőfokú képzéshez kapcsolódó kutatási feladat, esetleg egyéni szakmai

ambíció és érdeklődés. Az eddigi kutatások egy-egy település roma lakosságát vizsgálják különböző szempontok szerint, ezek mélyfúrás jellegű esettanulmányok formájában kínálnak helyzetképet az etnikai hovatartozásáról, egy-egy település etnikai térszerkezetéről, a megélhetési módozatokról, mások pedig az etnikai identitás és a felekezeti hovatartozás közötti összefüggéseket elemzik vagy az együttélést befolyásoló tényezőket teszik vizsgálat tárgyává. Az intézményi háttérrel igénylő, hosszabb ideig tartó, kutatók együttműködését hasznosító szisztematikus kutatások hiányoznak.

Az egy térségi társadalmi jelenségre vonatkozó kutatások és publikációk – jelen esetben a térségi roma népesség helyzetére, a magyar – roma viszonyra irányuló kutatási információk – összegyűjtése és összefoglaló jellegű bemutatása több szempontból is indokolt. Első indokként azt említhetjük, hogy a szakmai elemzésekhez való hozzáférés biztosítása a roma helyzetkép térségi társadalmi tematizációs gyakorlatát ösztönözheti, bővítheti, árnyalhatja. Ez a társadalmi tematizációs gyakorlat ma alkalmi jellegű, tematikáját tekintve részleges, ugyanakkor affektív és ideológiai tartalmakkal terhelt és a társadalmi nyilvánosságban ritkán jelenik meg. A társadalomtudományi ismeretek közzététele hozzájárulhat a témával kapcsolatos társadalmi reflexiók tárgyilagosabb formáinak kialakulásához. A kutatásokat, publikációkat ismertető szakirodalmi jegyzék és szöveggyűjtemény erősítheti a kutatók közti kapcsolatokat és az együttműködést, nem utolsósorban pedig tartalmi és módszertani síkon támogatja az újabb kutatások tervezését és indítását. Ki kell emelnünk azt is, hogy a roma helyzetképpel foglalkozó kutatások és publikációk fontos társadalomtörténeti források, mivel a roma népesség helyzetére vonatkozó statisztikai és egyéb adminisztratív jellegű információk az elmúlt három és fél évtizedre vonatkozóan is nagyon hiányosak és pontatlanok. A térségi roma népesség helyzetének, mint térségi társadalmi folyamatnak az alakulása gyakorlatilag csak kutatási anyagok alapján rekonstruálható. Egyelőre nem mutatkoznak jelek arra, hogy a roma népesség helyzetének javítására irányuló karitatív, nevelési, szociálpolitikai vagy egyéb fejlesztési programok – ezekből kevés nevezhető folyamatosnak és rendszeresnek – a pillanatnyi helyzetkezelést és helyzetértelmezést szolgáló információszerzésen túlmenően figyelembe vennék a társadalmi előzményeket és adottságokat, így a társadalomtudományi elemzések hasznosítása is elmarad. Ebben a tekintetben is elmozdulást eredményezhet az, ha szélesebb körben is felhívjuk a figyelmet a rendelkezésre álló szakmai eredmények létezésére, elérhetőségére.

A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja kutatási programjai a térségben végzett többi kutatástól abban a tekintetben térnek el, hogy ez az intézményi keret lehetőséget kínált a több kutatót integráló elemzési programok indítására, illetve az egyéni szakmai munkákhoz kapcsolódó szakmai egyeztetésekre. Ennek a



helyzetnek a folyománya az, hogy az adatgyűjtések és szakmai elemzések az esetek többségében az Intézet keretében korábban közös munka keretében kialakított kulturális antropológiai szemléletet és módszertant követik, illetve az egyéni kutatási folyamatban is szerepet kapott a közös reflexió, a témák, módszerek és tapasztalatok menetközbeni megbeszélése. Ennek az intézeti gyakorlatnak a folyománya az, hogy az adott térségi társadalmi jelenségre irányuló kutatások – annak ellenére, hogy különböző időpontokban, eltérő terepeken vagy akár különböző adatfelvételi módszerekkel is készültek – a témával való foglalkozásban kisebb vagy nagyobb mértékben szemléleti és módszertani folytonosságot mutatnak. Azt is jeleznünk kell, hogy az Intézet munkájában ennek a témakörnek a kutatása kisebb hangsúlyt kapott, mint például a családi háztartások működésének, a munkamigrációs folyamatoknak, a lokalitás szerveződésének, a szimbolikus térhasználatnak a kutatása. Vélhetően ezeknek az egyéb kutatási témáknak a hatása, hogy a roma népesség helyzete kapcsán a térségi kutatásainkban nem a helyi roma közösségek kutatásával kezdtünk foglalkozni, hanem már induláskor a helyi többség és a roma kisebbség viszonyával, azzal a kérdéssel, hogy a magyar többség által meghatározott térségi társadalmi kontextusban hol van, hogyan alakul a roma népesség helyzete. Ennek a viszonynak az elemzése maradt később is napirenden.

Áttekintő jellegű tanulmányunkban a térségi roma népességre vonatkozó társadalomtudományi programokat és tudományos publikációkat három csoportba sorolva ismertetjük. Elsőként az Intézet keretében szervezett kutatási programokat valamint az intézeti munkához kapcsolódó szakmai publikációkat mutatjuk be tartalmi ismertetések formájában. Hasonló módon ismertetjük a tanulmány második részében azoknak az egyetemi keretben készült diplomamunkáknak a publikált eredményeit is, amelyek a Sapientia EMTE csíkszeredai Társadalomtudományi Tanszékéhez kapcsolódva készültek Bodó Julianna kezdeményezésére és szakmai irányításával, és amelyek szintén az Intézet kutatásaira jellemző szemléleti és módszertani eljárásokat követték. A tanulmány harmadik részében tájékoztató jelleggel soroljuk fel a székelyföldi térséghez kapcsolódó további publikációkat. Ilyen jellegű szakmai és szakirodalmi összefoglaló első alkalommal 2006-ban készült az Intézetben, az akkori 11 témakörbe bekerült a térségi roma népesség helyzetével foglalkozó publikációk áttekintése is (Bíró 2006). Ezt az összefoglalást 2017-ben tovább bővítettük (Bíró – Jakab – Krézsek 2017). A jelenlegi bővítést két tényező indokolja. Mindenekelőtt az, hogy a kutatási anyagok és publikációk részletes ismertetése szakmai tájékoztató keretben jelenthet azok számára, akik a kiadvány első tanulmányában közölt összefoglaló elemzés háttéranyagait iránt érdeklődnek. Emellett a bővített ismertetés mellett szól az is, hogy az utóbbi két évben beindított, a térségi társadalomtudományi publikációk minél

teljesebb szöveggyűjteményét kialakító Intézeti program lehetőséget kínált korábban nem ismert vagy nem elérhető tanulmányok összegyűjtésére is. Az ismertetett anyagok az Intézet Adattárában is archiválásra kerültek nyomtatott és elektronikus formában egyaránt. Ezt az ismertetést nem tekinthetjük teljeskörűnek, számítani lehet arra, hogy a térségi roma népesség helyzetének elemzésével foglalkozó szakmai anyagok köre továbbra is bővülni fog, ugyanakkor felbukkannak korábban készült, eddig nem ismert publikációk is. Fontosnak tartjuk azoknak a diplomamunkáknak az archiválását is, amelyek alap- vagy mesteri képzés során készültek, és empirikus anyagokat tartalmaznak ezzel a témakörrel kapcsolatban. A tanulmány anyagába beépítettük az Intézet keretében készült korábbi összefoglalókat (Biró 2006, Biró –Jakab – Krézsek 2017), az egyetemi hallgatók diplomamunkáiból készült publikációk ismertetésének elkészítéséért Intézetünk munkatársának, Bukovinszky-Csáki Orsolyának tartozom köszönettel.

### 1.Intézeti kutatások és publikációk



Intézetünk keretében a térségi interetnikus kapcsolatok kutatásával az 1989-es romániai rendszerváltást követően kezdtünk foglalkozni. Ebben két tényező játszott fontos szerepet. Az első annak a kutatási programnak az ösztönző szerepéhez köthető amelyet Kende Péter kezdeményezésére a párizsi székhelyű CRESPO (Centre de Recherche sur les Sociétés Post-Communistes) támogatásával végeztünk 1992-1993-ban "A kárpátmedencei etnikumok közötti kapcsolatok alakulása" tematikájú kutatási program részeként. Ebben a programban a kutatásunk témája a magyar – román kapcsolatok csíkszeredai társadalomtörténeti jellegű vizsgálata volt (Biró – Gagyí 1993). Ebben tettünk módszertani kísérletet arra, hogy két etnikum közti viszonyt a térségi társadalmi kontextus alapján elemezzük. A másik fontos ösztönző tényezőt azok a tereptapasztalatok jelentették, amelyek a helyi magyar és roma közösségek közti viszony 1989 utáni nagyon gyors megváltozásához kapcsolódtak (a korábbi térbeli és társadalmi szegregációt fenntartó hivatalos és formális korlátok gyors megváltozása, lokális konfliktusos helyzetek kialakulása több településen). Az akkori intézeti érdeklődést jelzi az, hogy az 1990-ben „Átmenetek” névvel indított folyóiratunk első számában fordításban publikáltuk Nicolae Gheorghe „Mit jelent cigánynak lenni?” című tanulmányát. A térségi magyar – roma viszony elemzésével elsőként Oláh Sándor foglalkozott a Hargita megyei Homoród-mente települései kapcsán, az első publikáció (Oláh 1993) ebben a témakörben az Intézetünk által kiadott Antropológiai Műhely első számában jelent meg. Ezt követően az intézeti kutató munkában a nagyobb hangsúly a magyar – román viszony kutatására esett, Oláh Sándor készített további

tanulmányokat a magyar – roma viszony témaköréből (Oláh 1996a, b, c, d). Az interetnikus viszony kutatása témakörében módszertani jellegű tanulmány is készült, amely reflektált a kutatási tapasztalatokra (Biró 1996) A térségi interetnikus viszonyokkal foglalkozó tanulmányok egy része az Antropológiai Műhely 1993.1-es lapszámban került először publikálásra, a témakörhöz kapcsolódó tanulmányok gyűjteménye önálló kötetben az Intézet „Helyzet Könyvek” sorozatában 1996-ban jelent meg „Egy más mellett élés” címmel, Gagy József szerkesztésében (Gagy 1996). Ebben a kiadványban jelent meg Oláh Sándor fentiekben jelzett négy tanulmánya, amelyek a rurális kontextusban mutatják be a magyar – viszony társadalomtörténeti előzményeit, aktuális működési módját. A szerző az 1991-1995 közti időszakban készült tanulmányaiban egy rurális térség (Homoródsátrétek) társadalomtörténete és aktuális társadalmi kontextusa keretében elemzi a magyar – roma aszimmetrikus viszonyt, ebben a viszonyban a saját etnikai helyzetre irányuló interpretációkat, a roma etnikai közösségen belüli elhatárolódás szimbolikus dimenzióját, a magyar és a roma népesség közti helyi gazdasági kapcsolatokat.

Oláh Sándor a „*Cigány-magyar kapcsolatok*” című tanulmányában (Oláh 1996.a) a többségi magyarság cigány-képét, a többségi magyar lakosság cigányokhoz való viszonyulását vizsgálja egy közepes nagyságú székelyföldi településen. Ebben a társadalmi közegben a magyar – cigány kapcsolatot aszimmetria jellemzi, a többségi társadalom tagjai a cigány csoport fölé helyezik magukat. A kutatás során nyilvánvalóvá vált a többségi társadalom cigányokkal szembeni negatív beállítódása, ugyanakkor az elhatárolódás a cigányoktól, verbális és nem verbális gesztusokkal, diszkriminatív viselkedéselemek használatával a csoportközi interakciókban. A kutatás egy további következtetése szerint a cigányok pozitív értékelés alá eső tulajdonságainak a minimalizálása történik, valamint az, hogy a közösség bünteti azokat a tagokat, akik figyelmen kívül hagyják a távolságtartást. Oláh Sándor véleménye szerint már az elsődleges szocializáció során beépül a többségi társadalom tagjaiba a cigányokkal szembeni viselkedésmód tudása.

A tanulmány összességésként a Szerző kiemeli, hogy a cigányokkal szembeni viselkedésmóddal kapcsolatos helyi tudás többnyire nem személyes tapasztalatokból leszűrt következtetéseken nyugszik. A társadalomba belenevelődő egyén, az elődök intézményesült világából vesz át viselkedéselemeket, viszonyulásokat. A "más is ezt teszi" csoporteffektus működik már, amikor a 10-12 éves gyerek megkülönbözteti a cigány osztálytársát a magyartól. Miért fontos a helyi többség szemszögéből a távolságtartás? A kérdés a következőképpen merül fel: minden bizonnyal azért, mert "a cigányok "rosszak", legtöbbjük rossz házakban él, rossz ruhákban járnak, lopnak, verekednek, rendetlenül járnak iskolába, trágár szavakat használnak stb. Mindent, ami

rossz, amit a jó gyermeknek nem szabad tenni és a "jó" családnak el kell kerülni, bele lehet ömleszteni a "cigány" képbe. Ha egyik-másik közülük mégse illik bele ebbe a képbe, azért általában "olyanok". "Mi" pedig nem vagyunk olyanok, nem akarunk olyanok lenni, ezért kell magunktól őket eltávolítani kicsúfolással, kiközösítéssel, jó viccek elsütésével, nevetségessé tétellel. Az eltávolítással láthatóvá tesszük a rosszat, így lesz viszonyítható a jó a rosszhoz. Védekezésünkhöz tartozik az is, hogy a "rendbontókat", akik közülünk nem tartják be a kötelező távolságot azokat megbüntetjük. Ezek elárulnak minket azzal, hogy "leállnak" velük. A megkülönböztetések, a diszkrimináció fenti mechanizmusa nap mint nap társadalmi méretekben termelődik. A közösség kiépít magának egy negatív viszonyítási pontot és ehhez képest állandóan felmutatja saját pozitív, (vagy annak hitt) értékeit. A negatív viszonyítási pont ellenében folyamatos önmeghatározás, identitásépítés történik. Ez a gyakorlat folyamatosan újratermeli az aszimmetriát.

A szerző „*...szeretnek..., s szükségük es van reám...*” című tanulmánya (Oláh 1996.b) azoknak az öndefiníciós eljárásoknak az elemzésével foglalkozik, amelyeket egy 85 éves cigánykovács gyakorol, illetve azokat az élethelyzeteket, amelyek által megszerezte és fenntartja a többségi társadalom elismerését. A vizsgált társadalmi környezetben a gazdasági viselkedésmód az egyén és társadalmi viszonyának a kulturális kifejeződése. "*Azt szeretöm, hogy a munkát becsületösön megcsináljam, nem azt, hogy megfizettessem s akkor a munka ne legyen jó. Inkább nem aluszom vagy nem eszem – mind ma es -, csak amit megérttem az legyen elvégezve*" – mondja a tanulmány alanya. Elfogadva a társadalomkutatás fenomenológikus irányzatának azon felismerését, miszerint "az egyénnek folyamatosan magára kell vonatkoztatnia és konkretizálnia a társadalmilag felépülő világot, hogy az csakugyan az ő világa legyen és maradjon", (Berger-Kellner 1984:432) a szerző szerint megfigyelhető, hogy az egyedül – közeli családi kapcsolatok nélkül – élő beszélő a saját társadalmi valóságát ma azokban a kapcsolatokban építheti és tarthatja fenn, amelyekre más emberekkel naponta a szemtől-szembeni kontextusokban sor kerül. E kapcsolatok a környezet fizikai-társadalmi elrendezettségéből (kovács még a szomszéd faluban sincs) következően naponta elérhetőek anélkül, hogy a beszélőnek erőfeszítéseket kellene tennie megszervezésükre. Munkavállalásával nem tesz mást, mint a már "kialakult kapcsolatok újratermelésének munkáját" (Bourdieu 1978:379) végzi el. A kapcsolattartás e formájával saját valóságfenntartó szükségletét elégíti ki: újra és újra definiálja saját világát, megőrizve mikrokörnyezete kollektív identitásképzésében elfoglalt pozícióját.

A *Szimbolikus elhatárolódás egy település cigány lakói között* című tanulmány (Oláh 1996c) a szociális távolság létrehozásának és fenntartásának szimbolikus formáit vizsgálja a mikrotársadalmi környezetben. A szerző szerint azért válhatott ez a

jelenség vizsgálat tárgyává, mert a helyi cigány etnikum mikrotársadalma finomabb szerkezetű, a társadalmi válaszfalak sűrűbben és mélyebben szabdalják, mint a többségi magyar lakosság lokális társadalmát. Két nagy csoportról tesz említést, az első a helyi cigány elit, a második pedig a „patakbaliaik csoportja”. Az első csoportot a helyi értékelés szerinti önálló létfenntartás kereteit fenntartó, rendezett anyagi körülmények között élő és e környezetben érvényes morális rend szabályait betartó cigány mikrotársadalmi rokonságok képezik, ezt a cigány elitnek nevezi, a másik csoport tagjai közé a legalacsonyabb társadalmi kategóriát képviselő családok sorolhatóak, amelyek létszámbeli fölényben vannak a helyi cigány társadalomban. Az utóbbi csoport tagjaihoz a kalányosokból és házi cigányokból formálódott elit egységesen viszonyul, a „patakbaliaikat” a társadalmi ranglétra legalsó szintjén helyezi el. A két cigány csoport között létező etnikai határok fenntartásában és működtetésében a helyi elit érdekelt, a patakbaliaik elviselik, tudomásul veszik vagy éppen próbálják nemlétezőnek tekinteni ezeket a felállított határokat. A tanulmány a helyi cigány elitnek azt a szimbolikus küzdelmét mutatja be, amely a többségi magyar lakosság reprezentációinak megváltoztatása céljából történik. A szerző szerint a helyi roma népességén belül a különböző szimbolikus elhatárolódási formák alkalmazása olyan stratégia, amelynek célja, hogy a magyarok „fejében” alakítson ki másfajta reprezentációkat a roma elitről, amely szeretné kikényszeríteni a társadalmi világ új szemléletét és új felosztását. Mindezt azért, hogy ebben az új világban a most verbálisan kinyilatkoztatott, helyi cigányok közti "ég és föld" különbség a magyarok viszonyulásmódjainak különbségeiben is észrevehető, tapasztalható gyakorlattá válhasson, vagyis az elit integrációja a többségi társadalomba a mentális dimenzióban is megvalósuljon.

A *„Gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között egy székelyfaluban”* című tanulmány (Oláh 1996d) egy székelyföldi falu cigány és magyar lakosságának gazdasági kapcsolatait elemzi. A két etnikum közötti gazdasági kötelékek típusainak leírása mellett a szerző fontosnak tartja figyelembe venni a gazdasági folyamatok társadalmi beágyazottságát. Az elemzés középpontjában a háztartások közötti kapcsolatok állnak, a szerző elemzi a társadalomtörténeti előzményeket valamint a mai folyamatokat, többféle családtípus mentén elemzi a gazdasági kapcsolatokat. A cigányok és magyarok közötti gazdasági kapcsolatokban a javak, a munkaerő és a szívességek cseréje tapasztalható. A cigányok és a magyarok közötti gazdasági tranzakciók – Sahlins fogalmaival élve – "meg vannak fertőzve társadalmi megfontolásokkal" (Sahlins 1973:263), a termelésben nemcsak gazdasági törvények, hanem kulturális szabályozások is érvényesülnek. A cigány – magyar együttélésben létrejött viszonyossági hálózatok, a gazdasági kötelék időben változtak.

A tradicionális termelési mód időszakában (a téesz-ek megalakulása előtt) a cigány és magyar háztartások között az informálisan intézményesült gazdasági kapcsolatokban mind az önálló, mind a függő háztartások között a gazdasági komplementaritás, a gazdasági szimbiózis elve érvényesült. Mindez nem jelenti azt, hogy a társadalmi interakciókban a kulturális különbségek relevanciája elmosódott volna. A létfenntartó tevékenységekben az etnikai munkamegosztás és specializálódás is megfigyelhető volt.

A háztartások termelési önállóságának felszámolását követően (téesz-ek, állami gazdaságok létrehozása) a korábbi viszonzossági hálózatok létalapjukat veszítették, a cigány–magyar kapcsolatok gazdasági, társadalmi profilja beszűkült, a háztartások közötti együttműködések a különböző gazdasági intézményekhez való kapcsolódás váltotta fel. Az önálló gazdálkodásra való visszatérést követően (1989 után) az együttműködések, kölcsönkapcsolatok gyér hálózatáról beszélhetünk. A roma népesség számára megélhetési lehetőségek adódtak a településen kívül is. Ebben az időszakban a cigányok és magyarok között a gazdasági kölcsönösségek, spontán együttműködési formák hiánya a cigány–magyar viszony társadalmi aspektusát is befolyásolta: az interetnikus találkozásokban az előítéletes viszonyulások térnyerése és a feszültségek fokozódása tapasztalható.

A rendszerváltás utáni években végzett interetnikus kutatások tapasztalatai alapján készült Biró A Zoltán módszertani jellegű, „*A megmutatkozás kényszere és módszertana. Az etnicitás vizsgálatának szempontjai és esélyei egy közép-kelet-európai mikrorégióban*” című tanulmánya (Biró 1996), amelyben a szerző a székelyföldi térség etnikai viszonyainak jellegére, társadalmi kontextusára és dinamikájára vonatkozóan is több megállapítást tesz. A tanulmányban tárgyalt fontosabb témakörök: az etnikai viszonyok aszimmetriája, az etnikai folyamatoknak és viszonyoknak az 1989 utáni társadalmi rehabilitációs folyamatokkal való összefüggései, az elitek szerepe a térségi etnikai viszonyok alakulásában, a modernizációs folyamatok és az etnikai viszonyok közti kapcsolat, a térbeli és társadalmi tagolódás kontextusában kialakuló találkozási felületek, az etnikai kapcsolatok oppozíciós és komplementer formái, a kizárás és a „bekebelezés” gyakorlata. A szerző hangsúlyozza, hogy a vizsgált térségben az interetnikus viszony elemzése során figyelembe kell venni azt, hogy a személyközi kapcsolatok sosem tekinthetők pusztán két személy közti kapcsolatnak, az a magyar – roma kapcsolatokban még hangsúlyozottabban így van. A két személy közt történt találkozás utólagos átbeszélési gyakorlat révén nyeri el helyét a lokális közösség vagy egy kisebb kapcsolatháló életében. Ezért nem alkotható olyan távolságtartási skála, amely kizárólag az aktuális egyéni magatartáson alapul, hanem az utólag összeálló közösségi magatartást kell alapul venni. A közösségi léptékű vagy kisebb

hálózatokban zajló átbeszélési gyakorlat a vizsgált régió nagyon fontos kulturális min-tája, és nem csupán a távolságtartási gyakorlat modellezésében kell figyelembe venni, hanem általában az etnikai határ termelésének minden mozzanatában.



A térségi magyar – roma viszony komplexebb és átfogóbb elemzésére kínált lehetőséget Intézetünk számára a 2001-ben folytatott „*Az önmeghatározás kérdése. A roma identitás változása a posztkommunista időszakban*” elnevezésű kutatási program. A programot az Open Society Institute anyagi támogatása tette lehetővé. A kutatási program célkitűzéseinek megfogalmazásához az a megfigyelés szolgált, hogy 1989 után Romániában az etnikai és a politikai identitások újrafogalmazása nagy hangsúlyt kapott úgy az egyes etnikai csoportokon belül, mint az egymásra vonatkozó reflexiók és értelmezések terén. Ezek a definíciós folyamatok lokális léptékben is fontos elemzési lehetőséget kínáltak olyan térségi települések esetében, amelyek népességében a roma lakosság részvételi aránya a térségi településekre jellemző átlagnál magasabb. A kutatás terepül nyolc olyan székelyföldi települést választottunk amelyekben a legmagasabb volt ebben az időszakban a roma népessége ránya. A terepmunkába bevont települések: Homoródalmás (Meresti), Kászonalitz (Plaiesii de Jos), Korond (Corund), Kozmás (Cozmeni), Máréfalva (Satu Mare), Nyáradkarácson (Cra-ciunesti), Oltzem (Olteni), Tekerőpatak (Valea Strimba).

Azokat a változásokat is vizsgáltuk, amelyek a posztkommunista időszakban a roma népesség körében a kulturális és mentális viselkedés, magatartás terén következtek be az elmúlt évtized társadalmi változásai nyomán. A nyolc településen a személyes részvételen alapuló terepmunka és az adott településre vonatkozó adatgyűjtés mellett gazdag interjúanyag is készült a helyi roma közösségek tagjaival, a többségi lakosság személyiségeivel (orvos, polgármester, tanító, munkáltató), illetve a leader szerepben lévő helyi roma személyekkel. Az elkészült tanulmányok társadalomtörténeti megközelítéssel, egy-egy roma személy életútjának végigkövetésével vagy egy-egy sajátos, a vizsgálat tárgyára vonatkozó jelenség antropológiai értelmezésével tettek kísérletet a jelenben folyó identitásépítési folyamatok megértésére. A kutatás anyaga Intézetünk „Helyzet Könyvek” sorozatában „*Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*” címmel jelent meg Bodó Julianna szerkesztésében (Bodó 2002). A kötet a tanulmányok mellett válogatást tartalmaz az interjúsorozat anyagából is.

A kötetben megjelent első tanulmány (*Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön* (Bíró – Oláh 2002) a romániai kontextus ismertetését követően társadalomtörténeti áttekintés formájában mutatja be a székelyföldi térség vonatko-

zásában a roma népesség helyzetének, illetve a magyar – roma viszonynak az alakulását, majd ezt követően a rendszerváltást követő években bekövetkezett változásokat. A tereptapasztalatok alapján a tanulmány két témakörben fogalmaz meg összefoglaló megállapításokat: a roma lakosságnak a helyi intézményekhez való viszonyulását illetően, illetve a helyi magyar többséghez való viszonyulását illetően. Ez utóbbi tekintetében három modell működését jelzi és jellemzi a kutatás: teljes elkülönültség, konfliktusos különélés, a helyi többségi társadalomba való beépülés. Ugyanakkor mindegyik modellre jellemző a cigányokkal szembeni negatív beállítódás, a diszkrimináló sztereotípiák akkor is érvényesülnek, ha nincs közvetlen tapasztalati háttér: a kapcsolatok kezelésében közösségi jellegű tudás működik. A cigányokkal szembeni viszonyulás magatartásszabályozó elvei a többségi oldalon a következők:

- Elhatárolódás verbális és nem-verbális gesztusokkal, diszkriminatív viselkedéselemek használatával a személyközi, illetve csoportközi interakciókban.
- A többség szankcionálja a távolságtartást, elhatárolódást figyelmen kívül hagyó saját tagjait.
- A cigányok életvitelének, életviszonyainak pozitívan értékelhető vonásait a többség igyekszik minimalizálni.
- A viselkedésmód elvei már az elsődleges szocializáció során beépülnek az egyéni tudásba
- A megkülönböztetések, a diszkrimináció lokális léptékben naponta újratermelődik.

Gagy József esettanulmánya (*A kicsi cigány és társai*, Gagy 2002a) egy nyárádkarácsonfalvi cigány férfi, Jankó életpályájának a bemutatásán keresztül elemzi a nyárádkarácsonfalvi cigányok helyzetét. A tanulmányból kiderül, hogy Nyárádkarácsonfalván a lakosok többsége ma már cigány anyanyelvű, cigány nemzetiségű, és a kutató szerint a roma identitás vállalása jellemző ezekre a cigányokra, ellentétben más székelyföldi falvakban lakó cigányok magatartásával. A nyárádkarácsonfalvi cigányok életmódjának egyik jellemző vonása a periodikus mozgás. Ennek a periodikus mozgásnak két formáját különíti el Gagy József. Az egyik a távoli helyek, piacok, pénzkereseti lehetőségek felkutatása, ez tavasztól ősziig tart és a családdal együtt történik. A periodikus mozgás másik formája a napi mozgás: reggel be Marosvásárhelyre és délután vagy este vissza a faluba. A fő megélhetési forrás a kereskedelem, a házalás, az üzletelés. A karácsonfalvi cigányok a hatvanas évektől folyamatosan költöznek be a főút



mellé, de ez a jelenség a kilencvenes évektől vált szembetűnővé. A szerző szerint ennek a folyamatnak a legfőbb célja, hogy a cigányok megszabaduljanak a múlttól, hogy új jövőt építhessenek maguknak a magyarok között, cigányként, de a „főút mellett lakó polgárként”. Karácsonfalván ez a szándék nem ütközik a magyarok ellenállásába. A falu nyilvános tereit is mindkét etnikum korlátozás és konfliktusok nélkül használja. A kutatás során kiderült, hogy a vizsgált településen a két etnikumhoz tartozók között régebben sem voltak konfliktusok és ma sincsenek, viszont nincs példa magyar-cigány vegyesházasságra sem. A vizsgált csoport körében a cigány identitás vállalásának egyik legnyilvánvalóbb jele az öltözet. A szerző szerint Karácsonfalván messziről látszik, hogy ki a cigány és ki nem. Nők és férfiak egyaránt hagyományos viseletben járnak. A tény, hogy több szempontból különbözik a vizsgált cigány csoport más székelyföldi falvakban élő cigány csoportoktól, a szerző szerint nem a 89-es fordulathoz köszönhető, hanem az új vallás felvételének, az új egyházhoz, az adventista közösséghez való csatlakozásnak.

A „*90 után nyilatkozott*” című tanulmány (Gagyi 2002b) egy másik cigány közösség, a máréfalvi cigányok helyzetét elemzi. A 90-es évektől kezdődően a máréfalvi cigányok helyzete pozitív irányba változott, megnyíltak számukra a változtatás lehetőségei, megváltoztak a lakás- és életkörülményeik. Ez maga után vonta a cigányok és magyarok közötti kapcsolatok rendszerének átalakulását is. Már nincsenek annyira ráutalva a magyar családokkal való szoros kapcsolatokra, a gomba, erdei gyümölcsök begyűjtése által vagy külföldi munkavállalással szert tehetnek pénzre. Amint a szerző hangsúlyozza, a „kinyílt világban nyitottabb, alkalmazkodni és esetleg integrálódni képes emberekként mozognak”.

Oláh Sándor „*Adjon, Vilmos bácsi...*” című esettanulmánya (Oláh 2002a), a homoródalmási cigányok belső társadalmi kapcsolatait és a cigány-magyar kapcsolati felületek változásait vizsgálja. A tanulmány első részében a szerző áttekinti a homoródalmási cigányság történetét, mikor költöztek a faluba, milyen összeírásokban jelennek meg, milyen felekezethez tartoznak és milyen foglalkozásokat űznek. A szerző megállapítása szerint a többségi magyar lakosság mellett a cigány népesség létfenntartásában döntő szerepe volt a gazdasági kölcsönösségnek, a cigány lakosság szolgáltató tevékenységeket folytatott, létfenntartásuk biztosításában nagymértékű volt a magyar családi gazdaságoktól való függés. A gazdasági kötelek azonban a cigány és a magyar családok között az idők során változtak. A termelőszövetkezeti termelés idején jelentősen lecsökkent a kölcsönös együttműködések és a kötelek hálózata és ma sem számottevő a kollektivizálást megelőző korszakokhoz képest. A tanulmány egy következő fejezete a cigány társadalom differenciáltságát tárgyalja, a szerző szerint „a cigány

etnikum mikrotársadalma finomabb szerkezetű, a társadalmi válaszfalak sűrűbben és mélyebben szabdalják, mint a többségi magyar lakosság társadalmát.” A szerző említ egy vékony réteget, amely elindult az etnikai identitásváltás útján és elhatárolja magát a cigánynak tartott családok tagjaitól, akiket a „nem dolgoznak” címkével illetnek és akiknek állandó anyagi gondjaik vannak. Az esettanulmány egy cigány férfiről, Vilmos bácsiról szól, aki leader szerepet tölt be a közösségben, és aki a társadalmi ranglétra mélyéről emelkedett fel, azonban szerepét a cigány társadalom és a magyar társadalom is egyaránt elismeri. Vilmos leader-szerepének legfontosabb pillére a kiemelkedően jó anyagi helyzete. Lényegében ő a közvetítő a két etnikum között, azonban a cigányok és a hivatalos intézmények közötti összekötő szerepe csak szükséghelyzetekben aktivizálódik, probléma esetén őhöz fordulnak a cigányok.

A „*Pirosné*” címmel publikált tanulmány (Oláh 2002b), Székelyzsombor településhez kapcsolódik. Székelyzsombor közigazgatásilag Brassó megyéhez tartozik, de szomszédos Hargita megyével. A legjellemzőbb vonása a vizsgált településnek a több etnikum egymás mellett élése: szászok, románok, magyarok, cigányok, kisebb számban zsidók éltek egymás mellett. A településen a cigány lakosság száma folyamatosan emelkedik, 2001-ben lélekszámuk kb. 80-90 fő volt. A Patak elnevezésű falurészben lakó cigányok nemrég, a szocializmus évei alatt költöztek a településre és a jellemzésükből az derül ki, hogy inkább társadalmi kategóriaként kezelendők, mint etnikai csoportként. A helyi cigány társadalom differenciáltnak tekinthető, ugyanis a régi cigány családok tagjai nem vállalnak közös identitást a szocializmus évei alatt beköltözött családokkal. A tanulmányban a szerző elemzi a magyar-cigány kapcsolatokat is, Oláh Sándor megfogalmazása szerint a magyar-cigány viszonyban a tulajdonlás körüli feszültség növekedése és az etnikai arányok változása nem jelenti a mindennapi kapcsolattartásban az elhatárolódások, a diszkriminatív viselkedés változatlan fenntartását.

Részletesebb lokális léptékű elemzést közölt a kötetben Biró A. Zoltán és Bodó Julianna „*Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben*” címmel (Biró – Bodó 2002). A tanulmány bevezető része azt emeli ki, hogy a vizsgált településről kialakult egy külső kép, amit nem a helyiek alakítottak, így a falu világa és ez a külső kép külön életet él. A helyiek próbálják ezt a külső képet fenntartani, ha valami olyasmi történik, ami ezt a képet veszélyezteti, akkor megpróbálják visszafogni vagy egyszerűen nem vesznek róla tudomást. Egy ilyen problémaként jelenik meg a településen a cigány lakosság szám-szerű növekedésének a folyamata és térfoglalási gyakorlata is. A szerzőpáros szerint ez az oka annak, hogy az utóbbi években megnőtt a diszkriminatív megnyilvánulások száma a többségi lakosság részéről. A rendszerváltást megelőző évekre jellemző aszimmetrikus viszony egészen napjainkig fennmaradt, ez az aszimmetrikus helyzet nem

csupán a térhasználatban, hanem a társadalmi kapcsolatok szintjén is napjainkig stabil maradt. A kutatók szerint a 89-es változások után kevés felszíni változás mutatható ki a magyar-cigány viszony tekintetében, azonban a mélyben rendkívül erőteljes, sok konfrontációval járó változás zajlik. Magyar szemszögből nézve a viszony teljes átalakulásban van, és ez a magyar népesség számára komoly kihívást jelent. Általában negatív véleményt formálnak a cigányokról, csak külső, idegen személyeknek adnak kitérő vagy általános választ a faluról kialakult külső kép fenntartása érdekében. A szerzőpáros egy érdekes változásra hívja fel a figyelmet: a találkozási helyzetek és a mentális kapcsolatok személyes tartalmai az utóbbi időben általánosabb összetevőkkel cserélődtek ki. Például magyar oldalon találkozási helyzetekben a „te” helyét elfoglalja a „ti”. Ennek az a magyarázata, hogy régebben a helyiek minden cigány családot ismeretek, a közösségi tudásnak részét képezte ez, azonban ma már nem lehet belelátni a cigány családok életébe. Mindazok ellenére, hogy a cigány közösség tagjai egyre gyakrabban jelennek meg nyilvános térben és egyfajta térfoglalási gyakorlat jellemző rájuk, nem vesznek részt a falu társadalmi nyilvánosságában, nem vesznek részt az intézmények működtetésében, nem próbálkoznak saját intézmények létrehozásával. Mindezek okát a kutatók abban látják, hogy a többségi lakosság közösségi tudása és értékrendje, a roma lakosság helyi marginális helyzetének sok évtizedes hagyománya egyelőre belső korlátot szab és irányt jelöl a cigányság kezdeményezései számára.



A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja az **Az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogramja** támogatásával 2016-ban átfogó társadalomtudományi elemzést végzett a kelet-erdélyi tömbmagyar régió 1989 utáni alapvető társadalmi folyamatairól, a térségben 1990-2005 között folytatott szakmai elemzések és egyéb kutatási dokumentumok alapján (**Székelyföldi körkép. Társadalmi átmenet az 1990-2005 között végzett térségi kutatások tükrében.**) A program keretében 11 témakörben készültek szakmai áttekintések és elemzések, az adott társadalmi jelenség kapcsán feldolgozva minden intézeti kutatási anyagot és publikációt, illetve amelyeket a jelzett témakörökben térségben élő, térségen kívüli, hazai vagy külföldi kutatók készítettek. Az egyes témakörök elemzéshez a feldolgozott, ismertett anyagok szakirodalmi jegyzéke kapcsolódik. Ebben a keretben sor került a szimbolikus térbeéléssel, identitáspolitikákkal, interetnikus kapcsolatokkal foglalkozó anyagok feldolgozására is (**„Szakmai szintézis a székelyföldi térségben végzett, a szimbolikus térbeéléssel, az identitás építési folyamatokkal kapcsolatos kutatási programok és szakmai publikációk eredményei alapján”** Biró 2006). Ez az

anyag tartalmazza a térségi magyar – roma viszony témakörével foglalkozó kutatások és publikációk feldolgozását is. Az ismertetést bevezető tanulmány az elemzett időszakra vonatkozóan kiemeli, hogy amennyiben a jelentős roma népességgel rendelkező székelyföldi településen a magyar népességet arról kérdezzük, hogy miként vélekedik a külön-külön fizikai térben élés gyakorlatának változásáról, a szegregációs határok elmosódásának folyamatáról, akkor előre borítékolni lehet az intoleráns válaszok nagy százalékát. Miközben a tényleges társadalmi gyakorlat sokkal toleránsabb. Ebben az esetben vélhetően arról van szó, hogy a megítélés és a megélés módja ugyanazon társadalmi jelenségegyüttes két különböző megjelenítődése, és számítani lehet arra – különösen az adott társadalmi jelenség erőteljes közéleti tematizálása esetén –, hogy a két szint párhuzamosan él egymás mellett. A tanulmány kiemeli, hogy a roma népességgel kapcsolatos kutatások terén eddig csak kezdeti lépéseknek lehettünk tanúi. Az elkészült vizsgálatok kínálnak ugyan fontos információkat, de alig többet, mint ami egy igazán alapos, átfogó szakmai program megfogalmazásához szükséges. Egy ilyen program kivitelezéséhez azonban ma nem mutatkozik térségi társadalmi megrendelés. Nincs érdemleges szakmai ismertet arról, hogy a térségben a roma közösségek hogyan élnek, milyen kulturális-társadalmi feltételrendszer tartja életben ezt az életformát, milyen változási trendek tapasztalhatók.



A 2010-es év folyamán Szülőföld Alap támogatásával minden településre kiterjedő kutatási-fejlesztéspolitikai tárgyú szakmai programot bonyolítottunk le Hargita és Kovászna megyében **„Egy más mellett élés – roma helyzetkép és probléma-kezelési lehetőségek”** címmel.

A Program indítását több tényező is indokolta. A roma lakosság társadalmi helyzete az 1989 utáni időszakban hangsúlyosabban előtérbe került, de ennek kapcsán született médiaanyagok, közéleti állásfoglalások és mindennapi vélekedések jelentős mértékben csökkentették a valós helyzetértékelés lehetőségeit. A szakszerű helyzetelemzés beindítását indokolta az is, hogy ebben a témakörben – az eltérő jellegű statisztikai kísérletek és az időszaki hivatalos helyzetjelentések anyagain kívül – nem indult olyan szakmailag megalapozott és szisztematikus tényfeltáró munka, amely a fejlesztéspolitika számára is hasznos kiindulópontot kínál. Tekintettel az ilyen jellegű munka nagy volumenére és módszertani nehézségeire, ebben a programban az ilyen munka tervezéséhez és beindításához feltétlenül szükséges alapozómunkát végeztük el. Fontosnak tartottuk azoknak a társadalmi-intézményi keretfeltételeknek a rögzítését, amelyek mentén a roma lakosság helyzetének javítását célzó stratégiai és operatív

terveknek a térségnek a településein egyáltalán elgondolhatók. A Program keretében komplex tényfeltáró munka alapján gyűjtöttünk információkat minden olyan térségi településről, ahol roma lakosság él. A kutatási program során alkalmazott módszerek:

- A témával kapcsolatos kutatások, adatgyűjtések, helyzetleírások összegyűjtése, tartalmi feldolgozása, szakmai dokumentáció összeállítása
- Az eddig megírt szakmai anyagok feldolgozása nyomán összefoglaló-értékelő elemzések készítése (ennek az anyagnak a bővítését a továbbiakban folyamatosan végezzük, az ezután elkészülő lokális vagy más jellegű elemzések anyagainak és eredményeinek rendszeres beépítésével
- helyszíni személyes megfigyelés és helyszíni adatgyűjtés (interjúk a roma lakossághoz tartozókkal, helyi intézmények képviselőivel: önkormányzat, iskola, egészségügy, egyház, civil szervezetek, helyi leaderek)
- A média diskurzus anyagainak összegyűjtése, elemzése
- Korábbi hivatalos és kutatási jellegű, esetenként informális statisztikai számbavételek összegyűjtése, feldolgozása, kiértékelése
- Sikeres programok, kezdeményezések elemzése
- A fejlesztéspolitikai programok és a problémakör térségi policy típusú kezeléséhez szükséges szakmai kiindulópontok kidolgozása térségi intézmények és fejlesztéspolitikai szereplők számára.

A Program keretében adatszerű és szöveges adatbázis készült, belefoglalva a két megye minden olyan településéről, amelyen roma lakosság él (186 település). Az adatbázisok elemzése alapján készített összegzéseket, valamint a fejlesztéspolitikai vonatkozású szakmai összefoglalót eljuttattuk a megyei önkormányzatok vezetőségei számára. A Programot követően több alkalommal szerveztünk szűkebb körű szakmai fórumot, azonban ennek a témakörnek az ebben az időszakban a két megye vezetőségével közösen megszervezett „Sikeres Székelyföld” Szakmai Fórumsorozatba való beillesztése elmaradt, a Fórumsorozathoz kapcsolt kiadványsorozatba ajánlott és megszerkesztett anyag kiadására sem került sor. A kutatási program szakmai dokumentumai (adatbázisok, kutatási jelentések, fejlesztéspolitikai javaslatok, előkészített kiadvány) az Intézet adattárában kerültek elhelyezésre, ezek az anyagok beépültek jelen kötet első tanulmányába). A Programnak az a célkitűzése nem teljesült, hogy a térségi magyar–roma viszony, a térségi roma népesség helyzetének rendszeres és holisztikus elemzése tartósan napirendre kerüljön, a roma népesség helyzetének javítását célzó fejlesztéspolitikai

elgondolások térségi ismeretekre alapozott fejlesztéspolitikai megközelítés teret és intézményi támogatás nyerjen. Ennek a kutatásnak a szakmai eredményeit az Intézet honlapján és későbbi szakmai publikációkban tettük közzé (Bíró – Jakab 2017).



Intézetünk 2016 decemberében „Vidék és társadalom” címmel indított internetes helyzetkép sorozatot, amelynek első hónapi témája a romák helyzete Székelyföldön. (***Roma helyzetkép a térségben, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda, „Vidék és társadalom” program, 2016 december***). A szakmai anyag szerint ebben a térségben a roma lakosság helyzete nem „romakérdés”, hanem olyan jelentős súlyú társadalmi tény, amelyet a közbeszéd és a közpolitikai praxis – kevés kivételtől eltekintve – mellőz. A roma lakosság helyzetének értelmezését legalább három szempont szerint javasolja, mint interetnikus viszonyt, mint szociális problémacsomagot és mint fejlesztéspolitikai kérdést. A továbbiakban azokat a szakmai ismereteket, eredményeket összegzi, amelyek az elmúlt években zajló kutatások és tereptapasztalatok során roma témában születtek. Rávilágít arra, hogy az 1989 előtti roma-magyar „egy más mellett élési” modellt fokozatosan felváltja „az egyre több ponton egymásba csúszó” két világ, amely a „tranzakciós költségek” növekedését eredményezi a magyar népesség körében, amelyet ők „veszteségként” élnek meg. Tézisként fogalmazza meg, hogy lokális szinten a fizikai és társadalmi tér „megosztásának” (és nem „felosztásának”) feladata elől a többség egyre kevésbé tud kitérni. Mint fejlesztéspolitikai feladatot jelöli ki a nem etnikai, hanem társadalmi jellegű probléma kezelését. Hangsúlyozza, hogy az integrációs folyamat sikerességéhez lokális léptékű beruházásokra, lokális léptékű megoldások megtalálására van szükség és a fejlesztőknek figyelembe kell venniük a romák változtatásokhoz való viszonyulását és a helyi magyar csoportok toleranciaszintjét is. A szakmai eredmények, ismeretek bemutatását a roma témához kapcsolódó tanulmányok szövege, a szövegek elektronikus elérhetősége egészíti ki (<https://kamintezet.ro/roma-helyzetkep-a-tersegben/>)



A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja 2017-ben “**Átmenetek**” új könyvsorozatát indított azzal a céllal, hogy – felidézve és frissítve a 2006-ban készített, a térségi kutatásokat 11 témakörben összegző/bemutató, de akkor kéziratban maradt szakmai munkákat – szemlélő és összegző jellegű válogatás formájában tegyük közzé az egy-egy térségi jelenség kutatásával foglalkozó intézeti kutatások szakmai eredményeit. Az első kötet („**Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben**”, Bíró – Jakab 2017) az intézeti romakutatásokról kínál összefoglalót.

A korábbi időszakot elemző tanulmányok bemutatása mellett három vonatkozásban is újat tartalmaz ez az összeállítás. Új kutatási lehetőségeket kínált egyfelől a doktori kutatások megjelenése. Ez abban a tekintetben jelent változást, hogy doktori programok egy téma több évig tartó kutatására kínálnak intézményi keretet, míg a többi, a pályázati támogatásokra vagy egyéni ambíciókra alapozó kutatások általában sokkal rövidebb ideig tartanak. Ugyanakkor azt is kiemelhetjük, hogy ezekben a doktori kutatásokban már hasznosultak az Intézetben korábban felhalmozott kutatási tapasztalatok, nem utolsósorban az Intézet által képviselt holisztikus szemlélet és módszertan. Krézsek Erika két tanulmánya a szerző PhD kutatási programja részeként készült. Jakab Judit tanulmánya (Jakab 2017) szintén PhD kutatási program része, ezt a tanulmányt a program keretében további szakmai anyagok elkészítése követte, ezekből szerkesztettük jelen kiadvány második fejezetét.

Krézsek Erika tanulmánya (A csíkmindszenti “magyarcigányok” etnikai és vallási identitásának összefüggései, az identitásépítési gyakorlatot befolyásoló tényezők, Krézsek 2017a) egy folyamatban lévő, a szerző PhD programjához kapcsolódó kutatást ismerteti. A szerző szerint ez a kutatás azon romológiai kutatások sorába kíván csatlakozni, amelyek központi problémaként a roma integrációs törekvéseket és az etnikai identitás alakulásának a kérdését nevezik meg, ezen belül pedig azon vallásantropológiai munkákhoz, amelyek különböző cigány csoportok valamely kisegyházhoz, neoprotestáns vallási mozgalomhoz való csatlakozását vizsgálják, hangsúlyos figyelmet fordítva a konverzió következményeire, az identitásépítési stratégiák alakulására, valamint annak az életmódra, a mindennapi életre, társadalmi kapcsolatokra gyakorolt hatására. A kutatás terepe a Hargita megyei Csíkmindszent település.

A kutatás interjúkra épülő, kvalitatív módszert követett, a szerző a vizsgálat alanyainak identitásépítési stratégiáit a saját interpretációjuk révén igyekszik megragadni. Az interjúkra alapozó kutatást kiegészítette a kulturális antropológiai terepmunka (résztevő megfigyelés). A tanulmány tárgyalja a csíkmindszenti cigány közösség evangéliumi keresztény hitre való megtérésének az okait és annak következményeit, valamint ezen mozzanatnak az identitásépítési gyakorlatra gyakorolt hatását, főként a közösség férfi tagjainak az esetében. Azt mutatja be, hogy a megtérés előtti cigány férfiaság kifejezésének mely elemei maradtak meg, melyek számolódtak föl és mely újak léptek a helyükre a megtérést követően. A kutatás fontos kérdése, hogy a megtérést követően a korábbi magatartásformáktól való megszabadulás hogyan alakította át a közösség cigány tagjainak az identitását. Jelenleg hogyan fejezik ki a férfiaságukat a közösség cigány tagjai? Hogyan válhat valaki a változás révén a közösség köztisztviselőjévé? Milyen feltételeknek kell megfelelniük? A szerző egy további tanulmánya (*Neoprotés-*

**táns vallási mozgalmak és a cigány vallásosság kutatása során felmerülő kérdések**, Krézsek 2017b) a csíkmindszenti terepkutatás szakmai megalapozása céljából a neoprotestáns mozgalmaknak a roma közösségekre gyakorolt hatásával foglalkozik a romániai helyzetkép fölvázolása révén, valamint a térségben folytatott, hasonló témájú kutatások szemléleti és módszertani összetevőinek ismertetése formájában.

A térségi romakutatások terén új szakmai vonulatot jelentett Bodó Julianna egyetemi témavezetői munkája, amelynek keretében az utóbbi évek során több lokális léptékű szakmai elemzés készült. Ezek az adatgyűjtések és elemzések a térségi roma helyzetképhez egy-egy lokális helyzetfeltáró munkával járulnak hozzá, követve a téma holisztikus megközelítését, előtérbe helyezve a kulturális antropológiai elemzési módszereket. A szakmai anyagok az Intézet Adattárában kerültek elhelyezésre, az “Átmenetek” első kötetében hat olyan tanulmányt publikáltunk, amelyek a diploma munkák alapján készültek. A dolgozatok és publikációk kivonatos tartalmi ismertetése jelen tanulmány második fejezetében olvasható.

A kiadvány harmadik tartalmi újítása olyan elemzéshez kapcsolódik, amely a vidék-kutatás módszertani eszköztára alapján a scriptek szerepét vizsgálja a helyi magyar többséghez tartozó személyek interjúinak elemzése alapján (“**Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában**”, Bíró – Sárosi-Blága 2017). A rurális eliteknek a roma lakossághoz való viszonyulását a tanulmány az Erwing Goffman által bevezetett (Goffmann 1959) script fogalom alapján közelíti meg. A szerzők a Goffman fogalma nyomán kialakított elemzési eljárások közül az egyéni identitásépítés kérdésével foglalkozó megközelítéseket, illetve a vidékkutatásban elvégzett kutatásokat (Silvasti 2003a, 2003b, Vanclay – Enticott 2011) tekintették kiinduló alapnak. A szerzők célja az volt, hogy tematikai és módszertani szempontból is bővítsék a térségi elemzések körét, illetve az, hogy az elemzés eredményeit fejlesztéspolitikai szempontból is értelmezzék. A megközelítés kiindulópontja az, hogy a térségi rurális elitek a roma lakossággal kapcsolatos közéleti (a hivatali-intézményi szerephez kötött) megnyilatkozásokat kihívásként értelmezik és kezelik. Ezekben a kommunikációs helyzetekben a hivatali szerepek képviselőinek ki kell nyilvánítaniuk a roma lakossággal, a roma lakosság létezésével és helyzetével kapcsolatos attitűdjeiket. Az attitűdjeiknek ez a kinyilvánítása részét képezi az egyéni, illetve a hivatali szerephez kötődő identitásépítési gyakorlatuknak. A narratívák elemzése során a scriptek beazonosítása a rurális elitek identitásépítési folyamatának olyan szegmenseibe enged betekintést, ahol a roma népességhez való viszonyulás kialakul és/vagy újratermelődik. Ez – a szerzők feltételezése szerint – hatással lehet a helyi roma népességgel kapcsolatos helyi fejlesztéspolitikai elképzelésekre is. Ez a megköze-



lítés azért is fontos lehet, mert a vizsgált térségben 1989-től máig gyakorlatilag nem fogalmazódtak meg lokális léptékű fejlesztéspolitikai elképzelések a roma népességre vonatkozóan, és számítani lehet arra, hogy a közeljövőben ez már elkerülhetetlen lesz.

A tanulmány következtetése az, hogy a roma lakosság lokális helyzetének értelmezésére irányuló nyilvános/hivatalos kommunikációs helyzetekben a rurális elitek a távolságtartó vagy elítélő magatartás explicit kinyilvánítása helyett – scripteket alkalmaznak, és ezek segítségével válaszolnak arra a kihívásra, amit számukra a diszkurzív forma megalkotása – esetünkben a hivatali-közéleti szerephez között interjú – jelent. A bemutatott scriptek használata révén erősítik/növelik a roma lakossággal szembeni distanciát, és ezt elsősorban úgy érik el, hogy a scriptek alkalmazásával egyéni és közösségi identitásukat építik a roma lakossággal opozíciós viszonyban. A beszélők a roma közösséggel kapcsolatos ismereteiket személyes tapasztalatok révén szerezték, és a scripteket ezekhez a konkrét esetekhez kapcsolják. Figyelemre méltó jelenség az, hogy a roma közösség eseti, egyedi megnyilvánulásait a beszélők olyan üzenetként definiálják a maguk számára, amely nem egy-egy konkrét esetről, személyről, helyzetről informál, hanem a roma közösség egészének egy-egy fontos jellemzőjéről. A konkrét, eseti megnyilvánulás (pl. iskolai hiányzás, hangos beszéd, szabály be nem tartása stb.) a többségi narratívában olyan általános jelentéstartalommal ruházódik fel, amely lefedi a roma közösség működésének egy fontos szegmensét. Szinekdochés társítás révén az egyedi viszonyulás egy olyan gyakorlatra, attitűdre utal, amely a roma közösség minden tagját jellemzi, és az egyedi konkrét eset nem egyéb, mint az általános jellemző törvényszerű megnyilvánulási formája. Az egyedi, konkrét esetek, tapasztalatok, példák ilyen jellegű általánosítása a distanciatermelés, illetve az egyéni és csoportidentitás erősítésének fontos eljárása, és a scriptek használata keretet ad az általánossal való helyettesítés kommunikációs manővere számára.



Az Intézet társadalomtudományi kutatási programjai kapcsán indított videosorozat keretében 2021. májusában került sor élő közvetítés formájában (Facebook) a roma téma kapcsán szervezett szakmai Fórumra. (*Roma téma: a társadalmi integráció feltételeiről – székelyföldi térség*). A Fórumot megelőzően vitaindító anyag készült. A Facebook esemény linkje: <https://fb.me/e/4qHg4j2ta> A Fórum első részében hat rövid szakmai prezentációra került sor (**Oláh Sándor, Bodó Julianna, Fosztó László, Toma Stefánia, Gergely Orsolya, Jakab Judit, moderátor: Biró A. Zoltán**), amelyek mindegyike az erre a térségre jellemző magyar-roma viszony egy-egy meghatározó szerepű összetevőjére hívta fel a figyelmet. A Fórum második része szakmai vitára kínál lehetőséget. A tematizációs anyag az alábbi témaköröket helyezte előtérbe:

- Miért ilyen nagymértékben aszimmetrikus a két csoport közti kapcsolat? Mi tartja fenn ezt az erőteljes aszimmetriát?
- Voltak-e jól bejáratott együttműködési formák a két csoport között? Mi jellemezte ezeket? Lehet-e ezeket a korábbi modelleket napjainkban alkalmazni?
- Fontos-e a többség véleménye, ha a roma népesség helyzetén egy településen javítani akar valaki? Mire számíthatunk, ha eltekintünk a helyi többség álláspontjától?
- Mi tartja életben az iskolai oktatással szembeni ellenállást/tartózkodást? Lehetővé teszi-e a roma népesség helyzete, hogy az iskola a roma gyerekek számára mobilitási csatornaként működjön?
- Van-e cselekvésvezérlő (támogató vagy korlátozó) szerepe a témáról való hivatalos/nyilvános és hétköznapi beszédnek?
- Lehet-e meghatározó szerepe egyházi intézményeknek a roma népesség társadalmi integrációs folyamatában?
- Melyek azok a térségi társadalomtörténeti adottságok, amelyek figyelembevételétől egészen bizonyosan nem lehet eltekinteni?

## 2. Térségi lokális elemzések

Tanulmányunk második fejezete olyan egyetemi diplomamunkák kivonatait tartalmazza, amelyek témája a roma kérdéshez kapcsolódik. A dolgozatok szerzői a Sapientia EMTE csíkszeredai karának szociológus, illetve kommunikáció szakos diákjai. Dolgozataik a székelyföldi térség településein élő roma közösségekről szólnak, olyan tematizációk mentén, mint az identitásépítés különböző formái, a roma iskola, a többségi lakossághoz fűződő viszony, a romák külföldi munkamigrációja, az ún. modernizált cigányok változó életmódja, a helyi intézményekhez kapcsolódó viszonyulási módok. A kutatások és az eredmények alapján összeállított dolgozatok, illetve az azokból készült publikációk szakmai irányítója minden kutatás esetében Bodó Julianna egyetemi tanár volt, a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja munkatársa. A dolgozatok alapját képező terepmunkát a diákok a kulturális antropológia kutatási módszereivel végezték: megfigyeléssel, interjúzással, és mivel mindannyian ismerős terepen (szülőfalujukban-városukban) dolgoztak, lehetőségük volt arra is, hogy a tudatos megfigyelő munka előtt szerzett tapasztalataikat most már az antropológiai elemzés eszközeivel újraértékeljék és beépítsék dolgozataikba.

A roma népesség helyzetének elemzésére vállalkozó hallgatók kutatási programjai számára kialakított szemléleti-módszertani keret az Intézet kutatási tapasztalatai alapján került kialakításra. Ennek fontos kiindulópontja az a tapasztalat, hogy a térségi etnikai csoportnak/csoportoknak a többségi magyar társadalommal való együttélése már régóta működő, a helyi közösségek életvitelében leszabályozott minták szerint történik. Ezt az együttélési mintát a kölcsönösen elfogadott, tudomásul vett aszimmetria jellemzi, amely megfigyelhető a mindennapi élet számos területén, az együttműködések különböző módozataiban, az elhatárolódó magatartások szintjén, a nyelvi elhatárolódások formáiban, az egymásról alkotott sztereotípiákban, az etnikai identitásépítés mechanizmusában, az identitást alkotó elemek használatában. Az együttélési módozatok a rendszerváltás után változásokon mentek keresztül, a változások beilleszkednek egyrészt a kelet-európai identitáskonstrukciók új formáiba, másrészt pedig a helyi társadalmak szerkezetének módosulásaiba. A hajdan kölcsönösen elfogadott, tudomásul vett és működtetett aszimmetria elmozdul, és az etnikai csoportok közötti viszony nehezen találja meg az új „egy más mellett élés” formáit. Marad az „egy más mellett élés”, de olyan új tendenciák mutatkoznak meg ebben a modus vivendiben, amelyek mindkét fél számára problematikusak lehetnek. A hallgatók által készített munkákban ezek a változó, helyüket kereső életmódbeli formák váltak kutatás tárgyává. Ezekből a munkákból először az Antropológiai Műhely 14-es számában közöltünk három tanulmányt, illetve hat tanulmányt az Átmenetek kötetben (Biró – Jakab 2017). Ezek a személyes terepmunkán alapuló, sok információt kínáló lokális adatgyűjtések és elemzések a székelyföldi romakutatások sajátos szegmensét jelentik, bővítik, árnyalják, hasznosan egészítik ki az egyéni vagy intézeti kutatóműhelyekben folytatott vizsgálatokat.

### ***Csomortáni Erika***

#### ***A csíkmindszenti cigányok etnikai identitásépítési gyakorlata<sup>1</sup>***

Csomortáni Erika szakdolgozata a Csíkmindszenten élő két cigánycsoport – a házi cigányok és sátoros cigányok – identitásépítő gyakorlatát elemzi, interjúkra és megfigyelésekre alapozva. Csíkmindszent alig több mint ezer lakosú település, amely Csíkszeredától csupán tíz kilométerre fekszik, s amelyről már az 1300-as évekből szár-

---

<sup>1</sup> A tanulmány a Sapientia EMTE csíkszeredai Szociológia szakán készült diplomamunka része. Az elkészítés éve 2006. A szerző a kötet további tanulmányában Krézsek Erika néven szerepel. Megjelent az Antropológiai Műhely 2007–2008. számában, illetve a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja Átmenetek sorozatának *Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben* című kötetében (szerkesztette: Biro Z. Zoltán és Jakab Judit, Státus Kiadó, 2017, 203-225).

maznak írásos feljegyzések. A településen magyarok laktak többségében, akik állattartással és mezőgazdasággal foglalkoztak a közelmúltig. A dolgozatból kiderül, hogy a cigányok főként a 20. században jelentek meg, települtek le a faluban, főleg a kollektivizálás után, ahol munkalehetőséget kaptak. A dolgozat ebben a kontextusban vizsgálja a két cigány közösség identitásalkotási folyamatait, stratégiát, olyan kérdésekre keresve a választ, hogy: mennyire törekednek a magyar többségbe való beolvadásra; van-e, vállalják-e kettős identitásukat – magyar és cigány – a közösség tagjai; van-e az elemzett csoport tagjainak cigány identitása; illetve elrejtik-e a csoport tagjai cigány etnikai hovatartozásuk stb. A dolgozat központi hipotézise tehát a cigány identitás összetettségét elemzi, amely táplálkozhat a cigány, de a többségi magyar identitásból is.

A dolgozat szerzője kiemeli: az alanyok beazonosításakor problémába ütközött, hiszen sem a népszámlálási adatok, sem a helyi állami intézményekben dolgozók – önkormányzati, rendőrségi és oktatási intézmények alkalmazottjai – nem összesítik pontosan a településen élő roma közösség tagjait. Ennek okai egyrészt, hogy a roma közösség tagjai gyakran magyarnak vallják magukat, másrészt, hogy a helyi intézményekben dolgozók saját tapasztalataik alapján minősítik azt, hogy kik tartoznak a cigányok körébe s kik nem. A szerző összesen tíz cigány családot írt össze – ezeknek 14 tagját kérdezte le –, s cigányként határozta meg azokat az egyéneket, akik annak tartották magukat, akiket a romákkal foglalkozó szakemberek vagy a közvetlen környezete akként határozott meg. Így összesen négy kategóriát alkotott meg: az értelmiségi, képzett házi cigányok, a mesterséget űző házi cigányok, a nem dolgozó, képzetlen házi cigányok, akik úgy gondolják a társadalom kell elartsa őket, illetve a restás, azaz kereskedő cigányok. Ezen csoportok azonban nem a falu egy meghatározott részén, ún. cigánysoron laknak, hanem a faluban szétszórva, de nem a Főút mellett.

A dolgozat a roma közösség tagjaival készített interjúkra, terepmunka során végzett megfigyeléseire és a többségi lakosság néhány képviselőjével készített interjúkra alapozva elemezte a romák identitásépítési gyakorlatait, különös tekintettel a gazdasági tevékenységre, a kultúrára, intézményekre és rítusokra, a falubeli cigányok társadalmi szervezetére, cigányok fizikai jellemvonásaira.

A dolgozat szerint a többségi és kisebbségi csoport tagjai közti érintkezés egyik fő terepe a gazdasági tevékenység: a településen élő sátoros cigányoknak nincs állandó munkahelyük, informálisan működő saját vállalkozásuk van, azaz kereskednek a falubeliekkel, házalnak, illetve mezőgazdasági munkákat, napszámot vállalnak, esetleg erdei termést árulnak. Az ilyen jellegű érintkezések konfliktusba torkollhatnak a szerző szerint, a többségi lakosság úgy vélekedik: “cigánnyal nem jó dolog vásárba bocsátkozni”. Ez azonban a különböző mesterséget űző házi cigányokra nem érvényes,

hiszen a mesterség eleve valamilyen érintkezési felületet – megrendelő és gyártó, adóvevő – feltételez. Igaz, ezek a mesterségek – kovács, csatornás, kosárfonó stb. – eltűnőfélben vannak. A letelepült házi cigányok sokkal előrébb haladtak az akkultúráció felé vezető úton, sokkal inkább felvették a többségi társadalom szokásait – emeli ki továbbá a szerző. A cigánykultúra kapcsán a szerző kiemeli: a sátoros cigányok beszélnek otthon a cigány nyelvet – emellett beszélnek magyarul és valamilyen szinten románul is –, míg a házi cigányok már annyira beolvadtak, asszimilálódtak, hogy nem ismerik a cigány nyelvet. Hasonló megállapításokra jutott az öltözködés kapcsán is: a sátoros cigányok jellegzetes cigány öltözéket hordanak – magyar ruhákat fel sem vennének. Az intézményekhez és rítusokhoz vonatkozóan főleg a temetkezési szokásokat emeli ki a szerző, a valláshoz, illetve a házasság intézményéhez való viszonyukat.

A dolgozat tehát a kulturális antropológia módszerével lefolytatott kutatásban azt vizsgálta, hogy a helyi roma népesség napjainkban milyen identitásképző mechanizmusok segítségével alkot képet önmagáról, helyezi el magát mint közösséget egy olyan közegben, amelyhez képest kisebbségben él, szociálisan és mentálisan is marginalizálódik, ugyanakkor saját magán belül nem egységes, hiszen két, egymástól markánsan elkülönülő csoportból áll.

### **Lázár Hajnal**

#### ***A gyergyószentmiklósi roma iskola<sup>2</sup>***

Lázár Hajnal szakdolgozatában azt vizsgálta meg, hogy Gyergyószentmiklóson az ott élő roma közösség, illetve a számukra létrehozott iskola viszonya hogyan alakul. A dolgozat elsősorban a roma iskola létrehozásának körülményeit ismerteti, majd részletesen bemutatja azt a sajátos szokás- és szabályrendszert, amely szerint a roma telep mellett álló roma iskola működik, egy olyan sajátos rendszert, amellyel a roma közösség megpróbálja integrálni, önmaga számára használhatóvá, értelmezhetővé tenni az intézményt. Az elemzés során a szerző terepmunkát végzett, ellátogatott a roma iskolába, tanárokkal, diákokkal és szülőkkel készített interjúkat.

Gyergyószentmiklós egy Hargita megyei kisváros, közel húszezer, többségében magyar etnikumú lakossal. A településen közel ezer roma él, ezeknek jelentős része –

---

<sup>2</sup> A tanulmány a Sapientia EMTE csíkszeredai Kommunikáció-PR szakán készült diplomamunka része. Az elkészítés éve 2007. Megjelent az Antropológiai Műhely 2007–2008. számában. A teljes szöveg, ugyanezzel a címmel (Lázár Hajnal: A gyergyószentmiklósi roma iskola) a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja Átmenetek sorozatának Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben című kötetében (szerkesztette: Biro Z. Zoltán és Jakab Judit, Státus Kiadó, 2017, 153–179) jelent meg.

megközelítőleg 400 személy – él a Téglagyárnak nevezett romatelepen, amely mellé a romáknak szánt iskola épületét felhúzták. Ahogy arra a dolgozat rávilágít: az iskola kezdetben a városban működött, bérházban, azonban a bérelt épület állapota, valamint a közvetlen környezet állandó panaszkodása miatt új épületet építettek a roma tanulóknak, közvetlenül a romatelep szomszédságában.

A dolgozat szerint az oktatási menet a roma iskolában korábban is eltért a megszokottól, például a gyerekek késve jártak órára, nem találkoztak addig az iskola szabályaival, egyáltalán ennyire kötött szabályok szerint működő rendszerrel, házi feladatot otthon nem készítettek, mivel a közösség úgy vélte az oktatás az oktatási intézmény s nem a szülő felelőssége. A szerző ehhez kapcsolódva kiemeli: „a gyerekek tőlük független okok miatt nem tudnak úgy viselkedni, ahogy egy átlagos iskola elvárná tőlük, ezért az iskolának kell igazodnia és alakítania tevékenységét, úgy, hogy az megfeleljen a diákoknak, közösségük szokásainak, életmódjának”. Az intézmény a telep közvetlen közelébe való költöztetése ezeket a szokásokat felerősítette, a telepre vonatkozó szokásrendet – például idő- és térhasználatot – a telep lakói, szülők és diákok egyaránt, az intézményre is gyakran kiterjesztik, az iskola intézményét saját szokásaik szerint használják. Azaz például ki-be sétálnak az iskolaépületbe, hiszen a roma kultúrában a kint és a bent nem különül el, lakásaik, épületeik összeolvadnak a szabad térrel, így az iskola kapuját, mint határt sem ismerik.

Ez a sajátos szokásrend, illetve az, hogy a közösség sajátjaként tekint az intézményre, határozza meg a közösség és az intézmény kommunikációját is. Ahogy a szerző kiemeli: „Az iskolának valamilyen szinten alkalmazkodnia kell az őt körülvevő közösséghez. Nem is tehet mást, hiszen nincsenek eszközei arra, hogy csakis saját normáit érvényesítse egy kizárólag romák által lakott területen. Így, marad az alkalmazkodás, a belenyugvás.” Ennek ellenére is a kulturális különbségek gyakran vezetnek kommunikációs nehézségekhez és konfliktushoz, a pedagógus és a szülő gyakran nem tud konszenzusra jutni, emeli ki a szerző, hangsúlyozva, hogy konfliktusok például az iskola épületének használatából, a gyerekek felelősségre vonásából fakadnak, egyáltalán abból, hogy a roma szülők szerint nincs szükség szülő és intézmény közti kommunikációra, úgy vélik, ami az iskolában történik az a gyerekek és a tanárok dolga, nem pedig a szülőké. Azonban, hangsúlyozza a szerző, ezek a konfliktusok nem személyesek, hanem intézmény és közösség között jönnek létre.

Hasonlóan nehézkes az iskola kommunikációja más oktatási intézményekkel: a roma iskola a városi körforgásból, többségi iskolai életből kimarad. Ennek kettős okai vannak: a többségi iskolák is elzárkóznak ettől, de a roma közösség sem igényli ezt, a

roma gyerekek tartanak a magyarokkal való találkozásuktól. Tehát mindkét félben élnek a másikkal szembeni sztereotípiák.

A dolgozat részletezi a roma kultúra oktatását a roma iskolában, kiemelve, hogy a roma nyelv és történelem oktatása egyáltalán nem terjedt el Romániában. A roma iskolában oktatják a roma nyelvet, történelmet, kultúrát, annak ellenére is, hogy a közösség nem tartja fontosnak például a roma nyelv ismeretét, az időseken kívül a telep lakói nem is ismerik, használják azt.

A dolgozat utolsó fejezetei a diszkriminációval és a társadalmi egyenlőtlenségek kérdéskörével kapcsolatosak. Eszerint a romák szegregáltan élnek a vizsgált településen, a romákkal szembeni előítéletek jelen vannak a többségi társadalomban, azonban ezekkel az iskola falain belül a roma gyerekek nem találkoznak, ettől védve vannak – lévén, hogy az a közösség iskolája. Azonban, felmerül a kérdés, hogy az iskolának ilyen mértékű elszigetelése nem-e erősíti fel az így is meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket a romák és többségi társadalom között.

### ***Debreczeni Beáta***

#### ***A zabolai modern cigányok életmódja a rendszerváltás után<sup>3</sup>***

A Debreczeni Beáta által írt szakdolgozat a zabolai „modernizált cigányokat” vizsgálja. Zabola egy székelyföldi település, Kézdivásárhely és Kovászna városok között helyezkedik el, ahol három nemzetiség – magyar, roma és román – él együtt, akik gazdasági helyzetüknek megfelelően, a falu különböző területein élnek, egymástól elkülönülve. A falubeli románok és magyarok főleg állattenyésztéssel és mezőgazdasággal foglalkoznak, illetve a közeli városok valamelyikében dolgoznak, a romák azonban kézműveségből élnek-éltek meg, és ahogy a dolgozattól kiderült kereskedelemmel foglalkoznak.

A kutatás során a szerző 25 zabolai gazdagabb, modernizált roma családot elemzett, és ezeknek összesen 18 tagjával készített interjút – romaként tekintett azokra akik önmagukat romaként határozta meg, illetve akiket a helyi társadalom is akként értékelt. A szerző ugyanakkor terepmunkája során gyűjtött észrevételeit, megfigyeléseit is összegzi a dolgozatban, értékes szempontokkal egészítve ki az interjúalanyok által közölteket, általában megerősíti, elmélyíti azokat.

A dolgozat az életmódbeli kategóriákon keresztül nyújt képet a zabolai modern cigány rétegről. Ennek kapcsán kitér külön fejezetekben a gazdasági tevékenységre,

---

<sup>3</sup> A teljes szöveg, ugyanezzel a címmel (Debreczeni Beáta *A zabolai modern cigányok életmódja a rendszerváltás után*) a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja *Átmenetek* sorozatának *Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben* című kötetében (szerkesztette: Biro Z. Zoltán és Jakab Judit, Státus Kiadó, 2017, 180–202) jelent meg.

gyereknevelésre, családszerkezetre, lakásra, térhasználatra, művelődésre, öltözködésre, ünnepekre, vallásra, valamint a kapcsolatokra, s ezen kategóriákat széles dimenzióba helyezve elemzi. A dimenziókat pedig a romákra vonatkozó nemzetközi, hazai és helyi – ugyanezen a társadalmon végezett korábbi kutatási – irodalom képi, illetve az elemzett életmód korábbi, rendszerváltás előtti, hagyományosabb életvitelével, illetve a faluban élő más roma közösségek életvitelével való összehasonlítás is részét képezi ennek a széles spektrumú elemzésnek.

A vizsgálat számos fontos megállapítást tesz. Eszerint ez a roma közösség nem egy alárendelt pozícióban jelenik meg – sőt, a közösség szeretne elkülönülni az általa alacsonyabbnak vélt társadalmi csoportoktól, főleg a románoktól, illetve a “lusta magyaroktól”. A dolgozat gazdagon részletezi a romák gazdasági tevékenységét, meggazdagodásának módját, s az ebbe ágyazódó gyermeknevelési, életmódbeli, öltözködésbeli jellemzőket is. Ugyanakkor olyan témákat is tárgyal, amelyek a helyi roma közösségre eddig nem volt jellemző – az iskolázottság, oktatás fontossága, az öltözködésbeli elkülönülés megszűnése, a vallási, kulturális életbe való integrálódás megjelenése és fontossága. Mindezzel az elemzett roma közösség a helyi, magyar társadalomba igyekszik integrálódni, illetve modernizálódni szeretne. A modernizációs igény miatt pedig számos hagyománnyal szakít a közösség, többek között a családszerkezet, gyermeknevelés terén.

A zabolai cigányok életmódjának aprólékos, pontos, gazdag terepismeretre alapozó elemzése azt mutatja meg, hogy egy etnikai közösség – pontos tér- és időbeli paraméterekkel megrajzolva – milyen identitásépítő mechanizmusokat működtet annak érdekében, hogy megkülönböztesse magát a környezetétől.

### ***Szócs Júlia***

#### ***A csíkmadarasi sátoros cigányok mai helyzetének elemzése<sup>4</sup>***

Szócs Júlia szakdolgozatában a Csíkmadarason élő cigányközösségek egyikét elemzi, egy látéletet ad a faluban élő sátoros cigányok mindennapjairól, identitás-elemeiről, sajátos kultúrájáról, életmódjáról, a többségi magyarokhoz fűződő viszonyáról, illetve a cigány-magyar találkozási pontokról, valamint a cigányok intézményekkel való

---

<sup>4</sup> Ez a kivonat a Sapientia EMTE-n készült diplomamunka rövidített részéből készült. Az diplomamunka elkészítésének éve 2008. A teljes szöveg, ugyanezzel a címmel (Szócs Júlia: A csíkmadarasi sátoros cigányok mai helyzetének elemzése) a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja Átmenetek sorozatának Tegnap és ma. Romakutatók a székelyföldi térségben című kötetében (szerkesztette: Biro Z. Zoltán és Jakab Judit, Státus Kiadó, 2017, 282–306) jelent meg.



kapcsolatáról. Csíkmadaras kétezer fős, többségében magyarok lakta falu, amely 16 kilométerre fekszik Csíkszeredától. A település az 1200-as években jött létre, lakossága többnyire mezőgazdasággal, állattartással foglalkozott, napjainkban ez melléktevékenységgé vált. Az első cigányok az 1800-as évek elején költöztek a településre – ezek egy jelentős része integrálódott a helyi, többségi társadalomba –, az elemzés tárgyát képező sátoros cigányok pedig a XIX. század második felében jelennek meg a faluban. A sátoros cigányok, a többi cigánytól eltérően, külön falurészen laknak az 1970-es, 1980-as évek óta, mobilitásuk korlátozott, központi részre nem költözhetnek. Ezt a közösséget – hat család, huszonegy fő, amiből kilenc felnőtt – vizsgálta a szerző dolgozatában, a közösség tagjaival – illetve többségi társadalom tagjaival – interjúkat készített, valamint az interjúfelvétel során tett megfigyeléseit is összegezte.

A dolgozat első nagyobb fejezete a csíkmadarasi sátoros cigányok etnikai identitására vonatkozik, ami számos tekintetben eltér a többségi, illetve a településen élő más cigányok identitásától. Eszerint fontos identitáshordozó elem a nyelv, az egyes viselkedésformák – például, hogy mindig csoportosan járnak –, az önmagukról kialakított kép – a vizsgált közösség elnyomott kisebbségként tekint önmagára –, a sajátos öltözködés és munkamegosztás – a nő a pénzkereső a családban –, a vallási szokások, illetve az életvitel bizonyos elemei – például a házassági szokások, ami nem hivatalos, s csak a közösség tagjai között „kötetik”, vegyes, cigány-magyar házasságok a településen nincsenek. A dolgozat a sátoros cigányok életmódját is bemutatja: eszerint rossz körülmények között, közös portán élnek az elemzett családok, alacsony az iskolázottsági szint és magas a munkanélküliek aránya.

A dolgozat második fele a cigány-magyar találkozásokat, kapcsolatot elemzi. A szerző szerint a fő kapcsolódási pont a gazdaság volt a két közösség között – kereskedés, házalás és lóbellérkedés –: „Csíkmadarason a sátoros cigány közösség egy állandó és folyamatos gazdasági kapcsolathálót tartott fenn a többségi magyar lakossággal. A gazdasági kapcsolatok jelentették talán az egyik legfontosabb kontaktusteremtési módot a település többségi társadalma és a cigányok lakosság között.” Ezekben a találkozásokban a cigányok gyakran nem megfelelően viselkedtek, ezért negatív kép alakult ki a többségi társadalomban a velük való kereskedésről. Ugyanakkor a dolgozat szót ejt a cigányok formális intézményekhez fűződő viszonyáról is. Eszerint a vizsgált közösség az iskolai rendszerben nincs jelen – ennek oka életvitelükben is kereshető, hiszen gyakran vándorolnak, költöznek –, míg a helyi önkormányzattal való kapcsolatuk „kényszerkapcsolat” jellegű, ami abban merül ki, hogy havonta felveszik a szociális segítyt, azonban közmunkára nehezen foghatók be. A dolgozat emellett részletezi hogyan változott a rendőrséghez fűződő viszony a közösségnek, hogyan véleked-

nek az egészségügyi intézményekről, illetve az egyházzal – utóbbi kettőben sem jelennek meg. Mindezek felerősítik a távolságot a cigány és magyar közösségek között.

A dolgozat utolsó fejezete a cigány-magyar kapcsolatok informális, családi-rokoni szintjét részletezi. Eszerint „Csíkszékben a család, valamint a rokonság egy zárt egységet képez a többségi magyar lakosság és a sátoros cigány közösség körében egyaránt, amely mindkét oldalról szabályozva van, és ezáltal átjárhatatlanná válik, nincs átlépés az egyik közösségből a másikba”. Vegyesházasságok nincsenek a településen, a cigányokkal szembeni előítéletesség pedig már nagyon fiatal korban megjelenik. Míg pár évtizeddel ezelőtt voltak közös ünnepi szertartások, napjainkban ezek megszűntek, nincs együttműködés a többség és kisebbség között, egyre nő a távolság cigányok és magyarok között.

Összegzésképpen elmondható, hogy a szerző mindkét etnikai közösség körében készített interjúkat, és a beszélgetések alkalmával elhangzó, egymásra irányuló vélekedésekből bontakozik ki az a kép, amelyet a két közösség egymásról kialakított és működtet. A dolgozat nem elsősorban a jelenség elemzését végzi el, hanem annak a szereplők vélekedéseiben megmutatózó vonásait tárja fel.

### ***Kovács Ottilia-Enikő***

#### ***A kézdimárkosfalvi romák munkamigrációja a rendszerváltás után Budapestre<sup>5</sup>***

Kovács Ottilia-Enikő szakdolgozatában a kézdimárkosfalvi romák munkamigrációját elemzi, pontosabban azt, hogy ez a roma közösség miért, hogyan kezdett el külföldre járni munkát vállalni, milyen munkákat végeznek ott, illetve ez a fajta tevékenység hogyan befolyásolta az otthoni életkörülményeiket, kulturális szokásaikat.

Kézdimárkosfalva egy apró település Kovászna megyében, Kézdivásárhelytől 12 kilométerre fekszik, jelentős többségében magyar lakta település. A faluban a XIX. század utolsó évtizedeiben jelentek meg a cigányok, olcsó munkaerőként hozták őket a mezőgazdaságba dolgozni, s az akkor betelepített családok egyike alkotja a mai cigány közösséget. Ez a család idővel beépült a helyi, magyar társadalomba, a faluban laknak, nem elkülönült falurészen, ruházatukban, viselkedésükben is asszimilálódtak a többségi társadalomba. A dolgozat ezen cigány közösséget – megközelítőleg hatvan fő –

---

<sup>5</sup> A szakdolgozat a Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Szociológiai szakán készült. Az elkészítés ideje 2011. A dolgozat rövidített változata ugyanezen címmel (Kovács Ottilia-Enikő: A kézdimárkosfalvi romák munkamigrációja a rendszerváltás után Budapestre) a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja Átmenetek sorozatának *Tegnap és ma. Romakutatások a székegyházi térségben* című kötetében (szerkesztette: Biro Z. Zoltán és Jakab Judit, Státus Kiadó, 2017, 226–258) jelent meg.

vizsgálta, 13 családból kérdezett le 1-1 személyt, az interjúkból nyert információkat saját megfigyeléseivel is gazdagította a szerző.

A dolgozat első része a vendégmunkát vállaló romák demográfiáját részletezi. Eszerint férfiak és nők egyenlő arányban vállalnak külföldön munkát, gyermekek, fiatalok, középkorúak és idősek is járnak külföldre dolgozni, illetve ezen személyek iskolai végzettsége rendkívül alacsony, legtöbbjüknek négy osztálya van összesen. Az iskolai rendszerből való kimaradásnak számos oka van, ezen okok egyike a külföldi munkavállalás – vagy viszik a fiatalt is a szülők magukkal, vagy kell vigyázzon a fiatalabb testvérekre, míg a szülők külföldön dolgoznak.

A dolgozat második része a külföldi munkavállalás aspektusait mutatja be. Eszerint ennek a közösségnek a kedvelt célországa Magyarország, Budapest, a külföldi munkavállalók egymástól tájékoznak a munkavállalásról. Általában kereskednek – ruhát, zöldséget árulnak, házalnak –, de jellemző az építkezésben való munka is, amelyet a közösség tagjai gyakran megterhelőként írtak le. A fiatalabb generáció az idősektől tanulja el a külföldi munkavállalás menetét, illetve magát a munkát is. A dolgozat szerzője szerint ugyanakkor a „vizsgált migrációs csoportról elmondható, hogy nem jellemzi a hivatalos munkavállalás, és ebből adódóan rengeteg problémájuk van a magyarországi rendfenntartó szervekkel.”

A dolgozat a hazajárási szokásokat is feltérképezte: a külföldi munkát vállaló közösség a téli időszakra, a jeles ünnepekre hazajön, illetve a fontos eseményeket is akkora ütemezik, amikor a külföldön dolgozó családtagok otthon tartózkodnak, de a hazajárást a megkeresett pénz mennyisége is befolyásolta, azaz, ha nem kerestek eleget, a hazatérés időpontját kitolták.

A külföldi életkörülményekről is beszámol a dolgozat. A külföldi vendégmunkásokra az összetartás jellemző, családoslag járnak dolgozni, tartják a kapcsolatot a családtagokkal, rokonokkal és a közösség más tagjaival is, támogatják, akár anyagilag is egymást. Emellett a külföldi munkavállalás során a budapesti életkörülményeik, noha nem túl jók, jobbak, mint az itthoni életkörülmények, ahogy az alanyok elmondták, ott többet engednek meg maguknak, több mindent vásárolnak akciósan.

A dolgozat utolsó fejezete a munkavállalás itthoni életmódra gyakorolt hatásait elemzi. Eszerint a külföldi munkavállalás az életmódjukat pozitívan befolyásolta, a lakáskörülmények javultak, nagy, összkomfortos, elektronikai eszközökkel felszerelt házakban élnek a családok – igaz a külföldön megszerzett kereset jelentős részét a házba fektették a lekérdezett alanyok. Külföldről nemcsak pénzt hoznak haza, hanem élelmiszert, ruhát, kávé, asztalterítőket, függönyöket is. A külföldi munka az öltözködésükre is hatással volt, már nem tradicionális öltözetet viselnek, hanem modern,

divatos, márkás ruhákat, ahogy az interjúalanyok fogalmaztak: „ők már nem cigányok, a budapesti vendégmunka alatt magyarokká váltak”. A dolgozat utolsó fejezete a vallási és ünnepi szokások változását mutatja be. Míg a rendszerváltás előtt nem volt jellemző a lakodalom és a keresztelő a helyi roma közösség körében, mára ezek fontos eseményekké váltak, amelyre a közösség rengeteget költ – összegzi a szerző.

A dolgozat azt vizsgálta, hogy a kézdimárkosfalvi roma lakosságának egyik csoportja miként változtatta meg életformáját a külföldi munkamigráción keresett pénz, illetve az ott szerzett tapasztalatok következményeként: milyen változások mutatkoznak meg lakókörnyezetükben, öltözködésükben, a tanuláshoz való viszonyukban, a mindennapi életvezetés egyes mozzanataiban, illetve fogyasztási, vallási szokásaikban.

### ***Varga Erzsébet***

#### ***A torjai sátoros és modern cigányok közti életmódbeli különbségek<sup>6</sup>***

Varga Erzsébet szakdolgozatában egy székelyföldi kis településen élő két cigány közösség – a modernizált cigányok és sátoros cigányok – életmódbeli különbségeit vizsgálta, arra keresve a választ, hogy léteznek-e egyáltalán különbségek a két közösség között, ha igen, ezek miben mutatkoznak meg, illetve, hogy ezeket a különbségeket a külső, többségi társadalom is észleli-e.

A kutatás terepe Torja, egy Kézdivásárhelytől kevesebb mint 10 kilométerre fekvő község. A megközelítőleg 4000 lakosú település a 2011-es népszámlálási adatok szerint közel száz százalékban magyar. Azonban, ahogy arra a dolgozat felhívja a figyelmet, a helybéliek szerint körülbelül 500-700 roma él a településen, két csoportot alkotva. Többségben vannak az elmagyarosodott, „modernizált” cigányok, akik viseletükben, nyelvükben, kultúrájukban asszimilálódtak a többségi társadalomba, s akik egyrészt a cigányszeren, a falu szélén elkülönülve, de a településen belül szétszórva is élnek. A faluban élnek ún. sátoros cigányok is, két kisebb csoportot alkotva. Ezek a csoportok őrzik viseletüket, hagyományaikat, nyelvüket, gyakran vándorolnak, hagyományos cigány mesterségeket űznek, s a falu két külső részén laknak. A dolgozat szerzője mindkét csoport képviselőivel – 7-7 egyénnel különböző családokból – készített interjúkat, amelyeket helyszíni megfigyeléseivel, és a többségi társadalom tagjaival készített inter-

---

<sup>6</sup> A szakdolgozat a Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Kommunikáció és PR szakán készült. Az elkészítés éve 2014. A dolgozat rövidített változata megjelent ugyanezzel a címmel (Varga Erzsébet: A torjai sátoros és modern cigányok közti életmódbeli különbségek) a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja Átmenetek sorozatának Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben című kötetében (szerkesztette: Biro Z. Zoltán és Jakab Judit, Státus Kiadó, 2017, 259–281) jelent meg.

júkkal egészített ki. A vizsgálat során a két cigánycsoport közti életmódbeli különbségeket – család és gyermeknevelés, munka és megélhetés, személyes kapcsolatok – elemezte.

A szakdolgozat eredményei szerint a sátoros cigányok sokkal erősebben megőrizték a roma szokásokat, hagyományokat: fiatalon házasodnak, fontos számukra a család, egy háztartáson belül több generáció él, s a gyermeknevelésben is a hagyományok dominálnak. Ezzel szemben a modernizált cigányok idősebb korban házasodnak, igénylik a magánszférát, teherként élik meg, ha több generáció él egyetlen háztartásban, s a gyermeknevelésben is asszimilálódtak, kevesebb gyermeket vállalnak. Azonban, ahogy a szerző kiemeli: mindkét cigány csoport esetében a gyermek kiemelkedő szerepet kap a családban.

Az oktatás terén is vannak különbségek a két csoport között. A lekérdezett idősebb, középkorú generáció tagjai egyik csoportban sem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel – igaz a lekérdezett modern cigányok közül többen végezték el az általános iskolát, mint a sátoros cigányok közül. A fő különbség a két csoport között az oktatáshoz fűződő viszonyban, a gyermekek oktatásában rejlik. Ahogy a dolgozat kiemeli: „Míg a sátoros cigányok nem küldik erőszakkal iskolába a gyermekeiket, és nem tartják fontosnak, hogy tanuljanak, addig a modern cigányok biztatják gyermekeiket a továbbtanulásra, és megértik annak fontosságát.”

A munka és megélhetés terén is különbségek vannak a két csoport között, egészen más megélhetési formát alkalmaznak: „Míg a sátoros roma csoport tagjai szívesen foglalkoznak saját maguk által működtetett ipari termeléssel, kereskedelemmel, addig a modern romák nagy része külföldre megy dolgozni, itthon maradt tagjai a csoportnak pedig alkalmi munkával tartják el magukat. A mezőgazdaság és állattenyésztés szempontjából is vannak különbségek a két csoport között. A modern cigány családok szívesen foglalkoznak mezőgazdasággal és állatokat is tartanak, ezzel szemben a sátoros cigányok nem foglalkoznak sem állattenyésztéssel, sem földműveléssel.”

A kapcsolatokat tekintve is észlelhetők különbségek a két csoport között: mindkét csoport számára a család, kisebb közösség rendkívül fontos, ezek a kapcsolatok erősek, azonban ha a modernizált cigányok nagyobb csoportját vesszük, akkor a csoportkohézió nem annyira erős. A két cigány közösség közti viszonyt vizsgálva kijelenthető, hogy a sátoros cigányok modern cigányokhoz fűződő viszonya semleges, míg a modern cigányok felsőbbrendűként tekintenek önmagukra. A cigány közösségek és a többségi társadalom közti viszonyrendszert vizsgálva a szerző kijelenti, hogy „mindkét roma csoport semleges viszonyban van a többségi lakossággal, nem ápolnak szoros kapcsolatokat, a meglévő kapcsolatok pedig szinte kizárólag hivatalos és üzleti

érdekeltségűek”, míg a magyar lakosság egy része semleges viszonyul a roma közösségekhez, más részük viszont aszimmetrikus viszonyt alakított ki velük szemben.

A dolgozat összegzésében a szerző kiemeli: „Az életmód némely részén a különbségek teljesen szembeállóak, máshol alig észrevehetőek, de megvannak. Éppen ezért, mikor cigányságról beszélünk, nem szerencsés egy homogén népről beszélnünk, hisz ahány csoport, annyi életmód, életstílus, életfelfogás a jellemző.”

### ***Szász Delinke***

#### ***A hátrányos helyzetű roma gyerekek nevelése a fiatfalvi Benedek Elek elemi iskolában<sup>7</sup>***

Szász Delinke szakdolgozatában a roma gyermekek iskolai pályafutásának, valamint munkaerőpiaci intergrációjának körülményeit vizsgálja, pontosabban azt, hogy a roma gyerekek rendszertelen iskoláztatási szokásai, hátrányos helyzete hogyan befolyásolja iskolai teljesítményüket, sikerességüket. A dolgozat pedagógusokkal, könyvtárosokkal és önkéntesekkel készített interjúk, valamint résztvevő megfigyelések alapján arra keresi a választ, hogy az eltérő nyelvhasználat és kultúra befolyásolja-e a pedagógusok és diákok közti kommunikációt, hogy a roma diákokkal dolgozók tapasztalatai melyek e tekintetben, illetve, hogy ezen személyek számára hoz-e sikerélményt a romákkal való munka. A vizsgálat terepe a fiatfalvi Benedek Elek Elemi Iskola, amely a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium alegysége. A két összevont osztállyal működő tanintézménybe csak roma gyerekek járnak, nagyobb részük a település Kárahegy nevű romatelepen lakik, kisebb hányaduk módosabb családból származik, akik már a faluban élnek. Ahogy a dolgozat kiemeli: „a gyerekek többnyire hátrányos helyzetűek, a szülők nagyrésze munkanélküli, alkalmi munkából élnek vagy időnként külföldön dolgoznak.” Ezekkel a roma gyermekekkel foglalkozókkal készített interjút a szerző, összesen 14-et, az ezekből nyert információkat a terepen gyűjtött észrevételeivel mélyítette el.

A dolgozat első körben arra volt kíváncsi, hogyan lehet a roma gyermekeket beszoktatni az iskolai rendszerbe, s hogyan lehet ezekkel a gyermekekkel dolgozni. Ahogy a dolgozatról kiderül, a beszoktatás nehézkes, számos kihívás elé állítja az oktatókat. Sok gyermek napközibe nem jár, az oktatással, az intézmény szabályaival először tehát az iskolában találkozik. A gyermekek rendszertelenül járnak iskolába,

---

<sup>7</sup> A szakdolgozat a Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Kommunikáció és közkapcsolatok mesterképzésén készült. Az elkészítés éve 2019. A kivonat a teljes szakdolgozat alapján készült.

tehát haladni a tananyaggal nehéz, a fejlődésük akadozik, ugyanakkor az eltérő nyelvhasználat, kultúra, viselkedés, hiányos ismeretek – például eszközhasználat, higiéniai ismeretek – miatt a standard oktatási módszerek sem működnek ezekkel a diákokkal. A tananyag roma gyermekek kompetenciáihoz való igazítása pedig a pedagógus, könyvtáros, önkéntes feladata, akinek sokszor improvizálniuk kell az oktatásban.

A dolgozat másodsorban a gyermekek szocializációja, eltérő kultúrája, illetve az iskolai teljesítőképesség közti összefüggéseket vizsgálta. Egyrészt a kitartó figyelem, az összpontosítás hiányát, a monotóniátűrös alacsony szintjét, a fáradékonyságot, a türelmetlenséget, a mozgékonytságot, a napirend és rendszeresség, illetve az önfegyelm hiányát helyezte az interjúalanyoknak feltett kérdések középpontjába a szerző, majd rákérdezett a család anyagi helyzete és otthoni körülmények, valamint az oktatás közti kapcsolatokra, az óvodai képzés hiányára, vagy éppen a gyermekek tanulási motívációira. A dolgozat ezen része rendkívül összetett képet nyújt azokról a tényezőkről, amelyek hátrányosan befolyásolják a roma gyermekek iskolai teljesítményét, kezdve azzal, hogy kultúrájukból fakadóan nincsenek korlátokhoz szokva – tehát például megterhelő számukra, hogy az iskolapadban üljenek a tanórák idején –, egészen odáig, hogy a gyermekek gyakran egyszerűen azért nem járnak iskolába, mert nincs ruhájuk, amit felvegyenek.

A dolgozat harmadik nagy alegysége a pedagógusok, iskola és a szülők közti kommunikációt vizsgálta. Eszerint van kapcsolat a pedagógusok és a szülők között, azonban ezek a beszélgetések általában informális, családi problémák megbeszélésével indulnak, utána terelődik át a téma a gyermek iskolai teljesítményére – amely a szülőket nem minden esetben érdekli –, s az iskolai teljesítmény kapcsán a pedagógusok gyakran nehezen jutnak közös nevezőre a szülővel. Azonban a dolgozat szerint sok szülő nem nyitott a pedagógusokkal való kommunikációra, nem tartja fontosnak a gyermek iskolai szocializációját, oktatását. Így a pedagógusok csak kismértékben tudnak hatni a szülőkre.

A dolgozat a délutáni oktatási programok hatását is felmérte. Eszerint kétféle délutáni programon vehetnek részt a diákok: az önkéntes pedagógusok által szervezett programok inkább az iskolai tananyaghoz kapcsolódnak, az alapkészségek fejlesztése a fő cél a csoportos és személyre szabott feladatok mellett, míg a külföldről érkezett önkéntesek által tartott foglalkozásokon inkább a kreativitást fejlesztik. A dolgozat szerint a gyermekek azért szeretnek részt venni ezeken a programokon mert ott megkapják azt az odafigyelést, amit otthon nem, motiválja őket a részvételre az, hogy „külön-külön figyelmet szentelnek nekik, egyénre szabott feladatokat kapnak, a dicséret. Ezen felül az is, hogy jól érzik magukat, szívesen vesznek részt a tevékenységeken

és olyan emberek veszik körül, akik tenni akarnak azért, hogy ezek a speciális bánásmódot igénylő gyerekek is előbbre jussanak.”

A dolgozat végezetül a lekérdezett interjúalanyok attitűdjeit, előítéletességét, szakmai sikermércéjét vizsgálta. A dolgozat szerint azok, „akinek előítéletei vannak, az igyekeznek azokat félretenni, és elfogadni azt, hogy a roma gyerekek fejlődésében fontos szerepet töltenek be ezek a személyek. A kultúrából adódó különbségek nem mindenki számára elfogadottak, de aki roma közösségben dolgozik, az képes megérteni és érdeklődni az iránt, hogy ők hogyan tekintenek a világra, milyen szokásaik vannak, milyen értékeket képviselnek.”

Szász Delinke dolgozata a roma gyerekek iskolai sikerességét elemezte. A rendkívül részletes és adatdús dolgozat a roma gyerekek iskolai sikertelenségének számos vetületét feltérképezte, számos olyan tényezőre világított rá, amely miatt a gyermekek iskolai teljesítőképessége, sikerrátája elmaradott.

### ***Danciu Helga***

#### ***Roma gyerekek a sepsiszentgyörgyi őrkői iskolában. A roma gyerekek iskolai pályafutását befolyásoló tényező<sup>8</sup>***

Danciu Helga szakdolgozatában a roma gyerekek iskolai pályafutását befolyásoló tényezőket elemezte a pedagógusok szemszögéből, amely szemszög személyes megfigyelésekkel egészült ki. A dolgozat négy nagy témakört vizsgált: a pedagógusok roma gyerekek oktatásához való alkalmazkodása, a roma gyerekek sikereit és sikertelenségeit befolyásoló tényezők, az iskola és a szülő-pedagógus kommunikáció jellemzői, illetve a pedagógusok sikerképe. A szerző összesen kilenc pedagógussal készített interjút, illetve négy osztályban végzett terepmunkát. A vizsgálat helyszíne a sepsiszentgyörgyi Őrkő negyedi Néri Szent Fülöp Általános Iskola volt, ahol csak roma származású gyerekek tanulnak. Az iskola, amely 1993-ban alakult, a város szegregált, romák által lakott, fizikailag is lehatárolt területén működik. Az intézményben körülbelül 500 gyermek tanul, akiket 20 pedagógus oktat.

A szakdolgozat elsőként a pedagógusi attitűdöket elemzi, pontosabban azt, hogy hogyan alkalmazkodtak a pedagógusok a roma gyerekek oktatásához. A pedagógusok szerint a roma gyerekek oktatása kihívást jelent számukra: a tantervet nem lehet velük követni, s a hagyományos oktatási módszerek sem működnek a roma gyerekek esetében, nehéz lekötni a figyelmüket. Az intézmény vezetése kérte, hogy az iskola adaptál-

---

<sup>8</sup> A szakdolgozat a Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Kommunikáció és PR szakán készült. Az elkészítés éve 2019. A kivonat a teljes szakdolgozat alapján készült.



hasson egy leegyszerűsített tantervet, azonban ez adminisztratív okok miatt – az iskola besorolása – nem volt lehetséges. Emiatt a tanterv gyermekek kompetenciáihoz való alkalmazása a pedagógusokra hárult, ami szintén kihívást jelentett számukra.

A dolgozat másodsorban a roma gyerekek iskolai pályafutását befolyásoló tényezőket összegzi. Ezek közül kiemeli a szociális tényezők hatását – mivel más kultúrából jönnek a gyerekek, nehezen alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz, nem ismerik, figyelmen kívül hagyják azokat, de az iskola hasznosságához való viszonyulásuk is más –, a rossz lakhatási, anyagi körülményeket – azaz nincs a gyermekek mögött egy olyan háttér, amely előmenetelükben támogatná őket, sőt, a tanulás otthoni feltételei sincsenek meg –, a családi háttérrel – amely nem támogatja a gyermekeket –, az óvodai képzés hiányát – amely miatt hátrányos helyzetből indulnak az iskolában. Ahogy a szerző összegzi: „A gyerekek iskolai sikertelenségeit nemcsak etnikai származásuk határozza meg, hanem elsősorban az őket körülvevő környezeti, valamint szocializációs hatások bírnak befolyásoló jelleggel.”

A dolgozat harmadsorban a szülőkkel való kommunikációt, kapcsolattartást vizsgálja. Eszerint a szülőkkel való kapcsolattartás kihívást jelent a pedagógusok számára, a roma szülők nem tartják fontosnak a pedagógusokkal való kommunikációt, s ha beszélgetnek is, nem találják a közös nevezőt, a beszélgetés gyakran a szülőt, roma közösséget érintő problémákra terelődik, nem a gyermek iskolai teljesítményére. A pedagógus a roma szülők számára gyakran a kapcsolatot jelenti a külvilággal, s nem a gyermekek oktatójaként tekintenek rájuk. Az iskola kommunikációjával kapcsolatban a szerző kiemeli: „Az iskola hosszútávú céljai közt szerepel, hogy minél több intézménnyel tudjanak kialakítani olyan partneri kapcsolatokat, amelyek által a cigánygyermekek betekintést nyerhetnek különféle tanintézmények működésébe remélve, hogy ezen találkozások hatással lesznek gondolkodásmódjaikra, viselkedéseikre. Az iskola vezetősége elmondása alapján ezen találkozások lehetőséget biztosítanak az előítéletek leküzdésére.”

A dolgozat utolsó elemzési egysége a pedagógusok sikerképét méri fel. Eszerint a sikert a roma iskolában oktatók másképp mérik, a pedagógusok sikerként könyvelik el, ha a gyermekek elsajátítják azokat a dolgokat, amelyeket otthon, családi környezetükben kellett volna megtanulniuk. A pedagógusoknak emellett a szakma előítéletességével is szembe kell nézzenek. Ahogy a szerző összegzi: „A pedagógusokkal folytatott beszélgetések során kiderült, hogy kezdetben természetesen negatívan tekintettek saját pedagógusi társadalomban elfoglalt helyzetükre, de mára már ártértékelték saját helyzetüket. Nem negatívumként élik meg azt, hogy cigánygyermekeket oktatnak, hanem lehetőségként tekintenek rá, amely rengeteg újabb és újabb tanulási folyamatot igényel.”

Danciu Helga szakdolgozata az őrkői roma gyerekek iskolai sikerességének szempontjait elemezte, a pedagógusok szemszögéből, amely szemszöveget saját, megfigyelésekre alapuló véleményével mélyít el. A dolgozat szerint a roma gyerekek iskolai sikerelenségei főleg környezetükhöz, háttérükhöz köthetők, míg sikerességük főleg az iskola, pedagógusok hozzáállásán, hozzáértésen múlik.

### ***Sikó Tímea***

#### ***Az esztelneki romák munkamigrációja napjainkban<sup>9</sup>***

A szakdolgozat a romák külföldi munkamigrációjának életmódjukra gyakorolt hatásait elemzi, pontosabban azt, hogy melyek a külföldi munkát vállaló romák demográfiai jellemzői, milyen körülmények között éltek a munkavállalás előtt, mikor vállaltak először munkát, milyen országba járnak dolgozni, milyen munkakörökbe, melyek a külföldi munkavállalás jellemzői, hogy tartják a kapcsolatot az otthoniakkal, milyen az életük külföldön, illetve hogyan hasznosul a külföldi munkavégzés az alanyok életében. A vizsgálat terepe Esztelnek, egy kis falu Kovászna megye legészakibb csücskében, Kézdivásárhelytől 13 kilométerre. Az 1300-as években alapított településen többségében magyarok laknak, az első roma lakosok a második világháború előtt telepedtek le a faluban, egy 2016-es elemzés 220 főre tette a roma lakosságát számát, akik a falu egy meghatározott, külső részén élnek. Ezen közösség 15 tagját kérdezte le a szerző, akik mind különböző családból származtak, mind vállaltak külföldi munkát, az interjúkból nyert információkat pedig saját résztvevő megfigyeléseivel egészítette ki.

A külföldön munkát vállaló esztelneki cigányok demográfiai jellemzőiről elmondható, hogy főként középkorúak járnak külföldre dolgozni, férfiak és nők egyformán vállalnak külföldön munkát – sőt, férj és feleség általában egyszerre utazik ki –, de a férfiak több időt töltenek külföldön. Az iskolai végzettségükről elmondható, hogy nagyrészüket elvégezte az általános iskolát, mivel a faluban volt erre lehetőség, de sokan ki is maradtak az oktatásból. Ennek egyik oka pont a külföldi munkavállalás: a szülők külföldön dolgoztak, s így a legidősebb gyermek kellett a testvéreire vigyázzon. A dolgozat kiemeli: a lekérdezettek iskolához való viszonyulása pozitív, gyermekeiket járatták iskolába, s ők maguk megbánták, hogy nincsen magasabb végzettségük, mivel úgy gondolják, hogy több iskolával külföldön is jobban boldogulnának és itthon is jobb lehetőségeik lennének.

A szerző arról is kérdezte az alanyokat, hogy a külföldi munkavállalás előtt dolgoztak-e itthon. A válaszadók egy része csak külföldön dolgozott, míg más része vál-

---

<sup>9</sup> A szakdolgozat a Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Kommunikáció és PR szakán készült. Az elkészítés éve 2024. A kivonat a teljes dolgozat alapján készült.

lalt napszámot helyi gazdáknál, egy juhászkodott, míg a nők egy része kosárfonással, gombaszedéssel foglalkozott. Azonban az alanyok kiemelték, itthon most már még ideny munkát sem tudnak vállalni, a mezőgazdaságból a gépek a napszamosokat kiszították, s a kereskedésből sem lehet megélni, így semmilyen munkalehetőségük a faluban, környéken nincs. Emiatt az alanyok gyakran nagyon fiatalon elkezdtek már külföldön dolgozni, többen már 18 év alatt, a külföldi munkavállalás mögött mindig a jobb megélhetési lehetőségek megteremtése áll. Az esztelneki cigányok külföldre általában csoportosan járnak dolgozni, sohasem egyedül, a kapcsolattartás az itthoniakkal fontos, s a munkavállalás lehetőségeiről családon belül, rokonoktól, közeli barátoktól értesülnek. Célországai között különböző Nyugat-európai országok találhatók, a férfiak főleg mezőgazdaságban, a nők gyárakban vállalnak munkát. A dolgozat emellett a külföldi munkavállalás nehézségeit is feltérképezte – a legnagyobb kihívást az érzelmi nehézségek és a nyelvtudás hiánya jelenti –, de a munkavállalás pozitívumait is vizsgálta – jobb munkakörülmények, nagyobb kereset volt a jellemző válasz. A keresettel általában meg vannak az alanyok elégedve, azt általában lakhatási- és életkörülmények javítására költik. Az itthoni és a külföldi lehetőségek összehasonlítása kapcsán a szerző kiemeli: „Elmondásuk szerint külföldön számukra több a munkalehetőség és jobb a fizetés. Ezenkívül jobban megbecsülik őket és a munkájukat is annak ellenére, hogy nincs nagy iskolai végzettségük. Ezzel szemben itthon kevesebb a munkalehetőségük és alacsonyabb a fizetés is, szerintük több munkát kell itthon végezni kevesebb pénzért. De ennek ellenére, ha itthon adódnának jobb munkalehetőségek, akkor inkább itthon keresnék meg a pénzüket közel a családhoz.”

A dolgozat a külföldi életkörülményeket is felmérte. Eszerint a munkavállalók munkásszállón, esetleg konténerekben, bérelt házban laknak, a lakhatás költségeit a munkaadó a bérükből levonja. Általában többen laknak egy szálláson, s az alanyok törekednek arra, hogy ne idegenekkel, hanem családtagokkal, rokonokkal kerüljenek egy szálláshelyre. Ezekben a szálláshelyeken vezetnek háztartást – általában hétvégén, s gyakran egymás közt felosztva –, a konyhát és fürdőt pedig többen is használják. Az alanyok addig akarnak külföldön dolgozni, ameddig bírják, s ameddig erre lehetőségük van, vagy ameddig eléri a nyugdíjkorhatárt.

A szerző zárásként a külföldi munka hasznosulását mérte fel. Eszerint „a legtöbbben házépítés céljából mentek ki külföldre dolgozni és a gyermekeknek jobb körülményeket akartak megteremtteni, ezt meg is valósították. (...) Az esztelneki cigányoknak a külföldi munka jobb életkörülményeket teremtett és sokkal jobb az anyagi helyzetük. Egyikük sem nagy gazdag, vagyonuk csak annyi, amit a házba tettek és félre tett pénzüket nagyon kevés van.” A dolgozat szerint tehát a külföldi munka hasznosult, az

életkörülmények javultak: kevesebben élnek egyetlen háztartásban, saját házuk van, a gyermekeket tudják iskoláztatni, megfelelő, általuk megálmodott körülmények között nevelni.

### 3. További térségi kutatások és publikációk

A székelyföldi roma népesség helyzetével, a romák helyzetét is elemző interetnikus tematikájú elemzésekkel foglalkozó szakmai publikációkat gyűjtve és tanulmányozva az elsődleges benyomás az lehet, hogy a szakmai anyagok a terep, az elemzési téma, az elemzési módszer szempontjából sokfélék. Az ezzel a témával gyakrabban foglalkozó szerzők száma kevés, ezek a szerzők többnyire ugyanazon település keretében végezték kutatásaikat, a lokális roma helyzetkép vagy a többség-kisebbség viszony újabb és újabb területét elemezve. Gyakori téma a felekezeti váltás jelenségének elemzése. A roma témával foglalkozó szerzőknek minden esetben van más kutatási témája is. A teljes összegyűjtött anyagot a térség egészére vetítve azt mondhatjuk, hogy a téma kutatása pontszerű, egyes települések nagyobb figyelmet kapnak, mások kevesebbet vagy kimaradnak az elemzés köréből. Gyakori eset, hogy a választott településhez a kutatónak valamilyen személyes kötődése is van. Az egyes lokális elemzések általában leíró jellegűek abban az értelemben, hogy a szerzők az elemzett roma népességre vonatkozó ismereteiket minél szélesebb tematikai spektrumban igyekeznek bemutatni, az egy-egy résztemára irányuló elemzés (egy szerep vizsgálata, diskurzuselemzés) ritkábban fordul elő. A kölcsönös szakmai hivatkozások gyakoriak, ami arra utal, hogy a kutatók többnyire ismerik egymás munkáját. Erre a témakörre irányuló rendszeres és folyamatos, intézményesített kutatómunkáról nincsen tudomásunk.



A helyszíni terepmunkára alapozó és a roma népesség helyzetét lokális kontextusban elemző holisztikus megközelítések köréből elsőként **KINDA ISTVÁN** munkáiról kell említést tennünk. A szerző több településen folytatott kutatómunkát (Nagyborosnyó, Cófalva, Vargyas, Zágon, Kelementelke), több társadalmi szegmensben vizsgálta (gazdasági tevékenységek, felekezeti hovatartozás, lakáskultúra, térhasználat és mások) a roma népesség lokális társadalmi beágyazottságának kontextusát és mintázatait. Az ehhez a témakörhöz kapcsolódó tanulmányait külön kiadványban is publikálta (Kinda 2011). A szerző tanulmányainak egyik fontos témaköre a roma népesség gazdasági helyzete a hagyományos mesterségek gyakorlásának és szerepének társadalomtörténeti megközelítése és a mai helyzet elemzése alapján (Kinda 2007a, d, 2009a, 2010). Több tanulmányban foglalkozik a vallásosság helyzetével és szerepével is, hangsúlyosan a

felekezeti váltással (Kinda 2005b, 2007c, 2008) A tanulmányok több település esetében részletes, lokális kontextusba helyezett társadalomképet vázolnak fel a roma lakosság helyzetéről (Kinda 2007b, e, 2009b, 2021).

A szerző a társadalmi rétegződésre és a gazdasági stratégiákra vonatkozó kutatását 2004-2005-ben végezte a háromszéki Nagyborosnyón, tanulmánya (**„A téglavetéssel erősen nagy baj van...” Fejezetek a nagyborosnyói cigányok gazdasági és társadalomnéprajzi kutatásából** Kinda 2007a) összesen tíz különböző társadalmi helyzetű cigány család mindennapjaiba kínál betekintést. A kutatás során három témakör áttekintésére és elemzésére vállalkozott, ezek a következők: társadalmi rétegződés, gazdasági stratégiák és az egyházi élet sajátosságai. Lényegében Nagyborosnyó cigány lakosságának a téglavetés és a külföldi vendégmunka közötti többszörös rétegzettségére, a tradicionális téglavetői mesterség és a termelés erőterében végbement gazdasági és társadalmi folyamatokra figyel. Történeti, néprajzi, gazdaság- és szociál-antropológiai, vallásszociológiai szempontú megközelítések alkalmazásával veszi számba a téglavetés aspektusait, amelyet egy természetkimélő, etnikumspecifikus, tradicionális mesterségként kezel. A kutatás fő hipotézise beigazolódott: a falu cigány lakossága gazdasági szempontból több elkülönülő csoportra oszlik. A rendszerváltást követő években felgyorsult a belső rétegződés, ezt pedig a külföldi munkavállalás segítette elő. A téglavetői gyakorlat és a migráció sajátos összefonódása eredményeképpen a cigány csoporton belül horizontális törésvonalak jöttek létre, a gazdasági helyzetek kétpólussossága kiélezetté (nagyon gazdag – nagyon szegény) vált. Azok a cigányok, akik megmaradtak a hagyományos foglalkozás, a téglavetés mellett szegények maradtak, ellenben, akik üzleteléssel, külföldi munkavállalással próbálkoztak, azok meggazdagodtak.

A szerző egy további tanulmánya Nagyborosnyó cigány lakosságának a református egyházhoz és a Jehova Tanúi szektához kötődő vallási életét vizsgálja (**Hívők. Egyház és szekta hatása egy székely falu cigány lakosságára** Kinda 2008). Célja annak felfedése és megértése, hogy a hátrányos etnikai alapú megkülönböztetés és egy erősen negatív megítélésű, szekta jellegű vallási csoportosulásba való tartozás összeegyeztetése esetén hogyan viselkedik a szűkebb (falusi) és a tágabb (regionális) társadalmi környezet, hogyan receptálja az egymás mellett élő székely és cigány etnikum egy cigány csoport felekezeti és kulturális eltávolodását. A néprajzi-antropológiai kutatás a nagyborosnyói cigány közösség felekezeti aspektusait vizsgálja. A szerző a faluban élő cigány lakosság példáján a vallási intézményekhez való viszonyulás módozataira, a szektásodási és ellenállási tendenciákra (bekebelezési technikákra), a református és a jehovista cigány népség együttes jelenlétének dichotómiájára, konfliktusaira irányítja a kérdéseit. A végkövetkeztetés szerint a társadalmi elismerés és a faluközösségbe vezető

integrációs pálya vonala az etnikai hovatartozás miatt nem körvonalazódhat, a zártságot tovább fokozza, hogy a túlnyomórészt református falu lakói a cigányok körében civilizáltabb életmodellt meghonosító jellege ellenére még mindig negatív előítélettel viszonyulnak a Jehova Tanúi szekta iránt. Az ítéletet súlyosbítja, hogy nem tekintélyes, köztisztelőnek örvendő gazdák állnak a lokális vallásos szerveződés élén, hanem valamikori éhező, anyagilag-erkölcsileg gyenge, alacsony társadalmi presztízsű cigány családok. Ezzel összhangban a legtöbb szektatagnak alacsony vagy hiányos a képzettsége. A cigány közösségekben inkább egy adaptált, a saját kultúra sajátosságainak megfelelően, részleteiben módosított vallásgyakorlás és vallási ideológia működik, amely nem követeli a hívek bármiféle aszkézisét (így például *módjával* alkoholt is fogyasztanak), és a magángazdaság építését, bővítését is megengedi, illetve elősegíti. A jehovista szekta etnicizálódását, elcigányosodását a jehovisták cigányokra irányuló offenzív térítésének és a helyi református egyházszervezet cigányokat taszító magatartásának hosszabb távú hatásaként értelmezhető.

Egyedi megközelítést képvisel a szerzőnek a háromszéki cigányok tárgyi kultúráját – életterüket, tárgyi környezetüket, eszközhasználatukat – vizsgáló tanulmánya (*“Az élettér és lakáskultúra főbb sajátosságai a háromszéki cigányoknál”* Kinda 2010a). A gazdasági állapot és az életterek/lakáskultúra összefüggéseire, a tervezett és tényleges megvalósítások összevetésére, a cigány családok mintakövetésének építészeti és lakberendezésben megmutató példaira világít rá. Megállapítja, hogy „akár a népi építészeti, akár a lakáskultúra felől elemezzük a háromszéki cigányok életterét, azt látjuk, hogy a gazdaságilag jól elkülönülő csoportok lakóházáztípusai nem illeszkednek szervesen a székely falu összképébe... Az elhanyagolt épületek vagy a merész újítások között továbbra is megőrzik, illetve újradefiniálják és felmutatják életterük és lakáskultúrájuk etnikus jegyeit”.

A roma népesség térségi helyzetével kapcsolatban érdemes kiemelni a szerző 2021-ben publikált, a Kovászna megyei Zágon településen végzett kutatását összefoglaló tanulmányából (*“A Mikes-tölgyek árnyékában. Etnikai terek és törekvések Zágóban”* Kinda 2021) egy rövid szövegrészletet, amely szemléletesen utal a székelyföldi térség társadalomtörténete során kialakult, napjainkban is jellemző egymás mellett élés modelljére: „A faluban a cigánykérdés tabutéma. A romák és nem romák viszonyában a különbségtétel nem csak a lakóhely, higiéné, viselet tekintetében áll fenn, hanem a mindennapi interakciók során a viszonyulások, gesztusok, viselkedésminták szintjén értelmeződik. A társadalmi különbségeket a mindennapok során is érzékeli mind a négy fél – magyarok, magyar cigányok, románok és kalányosok –, ám a lehetőségekhez mérten súrlódásmentesen élnek egymás mellett” (Kinda 2021.166-167).



A térségi kutatások egyik sajátos megközelítését képviselik **FOSZTÓ LÁSZLÓ**nak a Kovászna megyei Székelyszáldoboshoz kapcsolódó tanulmányai. Ez a lokális kutatás szakmai bevezetesként értelmezhető ahhoz a későbbi szélesebb körű, más terepeken is zajló szakmai munkának, amely a romániai romák helyzetét, ezen belül hangsúlyosabban a felekezeti hovatarozás megváltoztatását elemző román és angol nyelvű tanulmányok, könyvek, szerkesztett kötetek anyagaiban olvasható. A szerző a székelyföldi kutatás kapcsán elsőként egy elméleti-módszertani jellegű tanulmányt publikált (Fosztó 1997a), ezt követően több tanulmányban elemezte az etnikai identitás, az interetnikus kapcsolat gazdasági, demográfiai és szociokulturális dimenzióit (Fosztó 1997b, c, 1998, 2003).

A szerző a ***Ki a cigány? Az etnikai identitásokról (Pünkösdista beáscigányok Háromszéken*** Fosztó 1997b) című tanulmányában a székelyszáldobosi pünkösdista beáscigányok identitásépítési gyakorlatát vizsgálja. A tanulmány elején beszélgetéstördeléket közöl Székelyszáldobos cigány lakóival készült interjúkból, majd elemzi ezeket a beszélgetéseket. A szerző szerint jellegzetes magyar-cigány együttélés jellemző erre a településre. A magyar többségű régióban a beáscigányok kettős kisebbségben élnek, cigánként és román anyanyelvűként egyaránt. Részarányuk nagyobb (közel 50%) a faluban, mint a vidéken megszokott, élesen elkülönülve lagnak a falu jól meghatározott részén és többségük áttért a pünkösdista vallásra. Az interjúk arra engednek következtetni, hogy identitászavarral vagy bizonytalan etnikai tudattal állunk szemben, azonban a szerző szerint valójában nem, értelmezni lehet ezt a fajta magatartást is, amennyiben eltekintünk bizonyos gondolkodási konvencióktól és beszédmódtól, amely zárt és statikus nemzetekről, etnikai csoportokról beszél. A szerző véleménye szerint „cigány etnikumról beszélni tudományosan megalapozatlan magatartás. Számomra elfogadhatóbb etnikus csoportokról beszélni, amelyek változatos földrajzi és társadalmi körülmények közt országhatárok által felszabdalt területeken élnek. Ezt a véleményt támasztja alá, hogy Románia területén is több olyan csoport él, amelyeknek mind nyelve, mind kultúrája nagyon eltérő, de számomra döntő az, hogy maguk a cigányok sem tekintik egy etnikumnak azokat a változatos csoportokat, melyeket külső szempontból, a környező csoportok egyaránt a cigány névvel illetnek ("azok mások...").

A ***„Szorongás és megbélyegzés: a cigány-magyar kapcsolat gazdasági, demográfiai és szociokulturális dimenziói”*** Fosztó 2003) című tanulmány szintén a Székelyszáldoboson végzett kutatás eredményei alapján készült. Két közösség

együttélését mutatja be, valamint értelmezi viszonyuk változásait a kapcsolatot befolyásoló különféle tényezők kontextusában. A száldobosi magyarok és cigányok viszonyát történetiségében, a társadalmi, kulturális, valamint gazdasági és politikai változók figyelembevételével elemzi. A tanulmány több részre tagolódik: az első részben a szerző áttekinti az elemzés szempontjából releváns szakirodalmat, ezt követi a település, Székelyszáldobos bemutatása, amelynek során elemzi a falu és lakóinak különböző jellegzetességeit. Mindezek után értelmezi a szűkebb értelemben vett interetnikus viszonyt, majd végül egy rövid esettanulmánnyal szemlélteti a lokális identitások működését. Mindezek közül én az interetnikus viszonyok értelmezését emelném ki, a szerző valójában az interetnikus kapcsolatnak és etnicitásnak a mindennapi interakciókban megnyilvánuló szintjét vizsgálja és egy érdekes jelenségre összpontosít: az etnikai stigma problémájával és a stigmatizált személy/ csoport által a stigmból való kilépésre használt stratégia-készlet elemeivel is foglalkozik.



**POZSONY FERENC** tudományos munkásságának fontos részét képezi a Kovászna megyei Zabola néprajzi, helytörténeti, aktuális társadalmi helyzetével és folyamataival kapcsolatos kutatássorozat és ennek a munkának a több nyelven is publikált szakmai anyagai. Ennek a holisztikus megközelítésen alapuló kutatómunkának szerves része – a település etnikai adottságaiból adódóan – az interetnikus kapcsolatok vizsgálata, a magyarok, románok és cigányok együttélési mintázatainak elemzése (Pozsony 1998, 1999, 2000, 2002) a helyi roma népesség társadalmi, gazdasági helyzete, vallásos hitélete (Pozsony 1993).

A szerző „*A háromszéki magyarajkú cigányok vallásos hitélete*” (Pozsony 1993) című írásában a háromszéki cigányoknak a keresztény egyházakhoz történő közeledésére utaló szokásaikat mutatja be: a családok 100 százalékban megkeresztelik gyermekeiket, konfirmálnak, elsőáldoznak, az 1980-as évektől látványos egyházi esküvőt tartanak. A súlyos beteghez, illetve a temetésekre mindig papot hívnak, a jeles napokat és egyházi ünnepeket megünneplik. A szerző a háromszéki cigányok vallásos világgképét szinkretikusnak, Istenképüket ószövetségi jellegűnek tartja. Azt is megtudjuk, hogy súlyos bűnnek tartják a csalást, a magzateltevést, a hitszegést, az emberölést és hisznek a kimondott szó erejében: az esküben és az átokban egyaránt. A zabolai cigány közösségen belül a különböző felekezetekhez tartozó csoportok között nincs éles határ vagy intolerancia. Összefoglalásként a szerző megállapítja, hogy a háromszéki cigányok hitélete inkább formális, külsőségekben, a szertartások rendjén közeledtek a



keresztényi egyházhoz, de annak tételes tanításait, elveit nem interiorizálták és még nem is asszimilálták teljesen.

A Zabolán végzett kutatás egy további tanulmányában (*Magyarok, románok és cigányok a háromszéki Zabolán*, Pozsony 2003) a szerző arra keresi a választ, hogy ebben az etnikailag színes erdélyi nagyközségben az etnikai csoportok hogyan válaszolnak a polgárosodás és a modernizáció kihívásaira s ezek az alapvető folyamatok hogyan befolyásolják a nemzeti, a regionális identitás kiépítését, működését és reprezentációját. A demográfiai és statisztikai adatok elemzése során kiemeli a cigányság esetét. A spon-tán beszivárgás jellemezte a cigányok betelepődését, a 18. század végén számuk jelentősen gyarapodott egész Háromszéken, így Zabolára is kovácsok, fémművesek érkeztek. A szerző becslései szerint napjainkban a településen élő cigányok száma meghaladja a 400-at. A tanulmány további részében számbaveszi három etnikum együttélését a maga történetiségében. Pozsony Ferenc szerint diszkrét elkülönülés és izoláció jellemezte az etnikumok együttélését, ez a térszerkezetben a legszembetűnőbb, de megfigyelhető az egyházi, az iskolai és a művelődési életben is. Napjainkra az etnikai elzárkózás ellenére a gazdasági szférában működő érdekszövetség miatt és a természetes szomszédsági, baráti kapcsolatok révén rövid, de rendszeres találkozások jöttek létre, sőt az átjárási gyakorlatok is egyre gyakoribbá válnak. Ezeket a találkozásokat, tartozzanak a nyilvános vagy a privát szférához, általában a tolerancia és a kölcsönös tisztelet jellemzi.



**SZABÓ Á. TÖHÖTÖM** két tanulmányában foglalkozik lokális megközelítésben a roma népesség helyzetének elemzésével, mindkét esetben az interetnikus kapcsolatok mentén. A 2002-ben publikált tanulmányában egy székelyföldi falu cigány-magyar kapcsolatteremtését vizsgálta (*Az erővonalak eltolódása – magyar-cigány gazdasági kapcsolatok egy székelyföldi faluban*, Szabó 2002), valamint azt a mentális képet, amit a magyarok alkottak a településen élő cigányokról. A kapcsolatteremtésnek három nagy területét különítette el, ezek a következők: gazdasági-társadalmi kapcsolatok, nyelvi kulturális kapcsolatok és formalizált vagy rituális területeket érintő kapcsolatok. A tanulmányában behatóbban foglalkozik az elsővel, azaz a gazdasági kapcsolatokat elemzi bővebben, és arra a következtetésre jut, hogy a vizsgált településen (Siménfalva, Hargita megye) már nem kizárólag a magyar patrónus – cigány kliens viszony működik, ahogy az régebben történt, hanem megjelentek a cigány patrónus – magyar kliensviszonyok is, valamint az egyenrangú gazdasági kapcsolatok is. Két következtetést von le a szerző a tanulmány végén: egyrészt azt a tényt, hogy a cigányság

ma már teljes egészében nem egy alávetett, alkalmazott réteg, a cigányságból kiemelkedett egy elit réteg, másrészt meg azt, hogy az elit cigány réteg hatékonyabb stratégiái következtében nagyobb tőkeerővel rendelkezik, mint a magyar gazdák. Viszont mindez hiába, a cigánykép megváltoztatására nem képes, a gazdasági érdekek kizozdítja a mentalitást merevségéből, de átstrukturálni azt nem képes.

Szintén Szabó Á Töhötöm Zabolán, egy multietnikus (magyarok, románok, cigányok) településen vizsgálta a falun belüli térszerkezeteket, amelyek megfigyelhetőek mind a falu valós tereiben, mind a mentális térképzésben *Határképzés - egy multi-etnikus falu térszerkezete*, Szabó 2003). Az adatgyűjtés során kiderült, hogy a mikro- és középszinten az identitásképzésben nem léptek fel zavaró hatások, a két nemzetiiség, románok, magyarok békésen éltek egymás mellett megtűrve a cigányságot. A szerző szerint azonban ez a határ soha nem tűnik el, csupán csak belülré toódik és a felülről érkező hatások következtében kerül a felszínre. Középszinten (szomszédság, családok egymáshoz való viszonya) létezik egy belső harc a falu reprezentáns, szimbolikus értéket képviselő tereiért. Ebben a kétpólusú rendszerben a cigányok szerepe az lehetne, hogy a két etnikum közti senkiföldjé kitöltsék, azonban a kutatás alapján az derült ki, hogy ők ezt a szerepet nem vállalják magukra, marginalizált helyzetben vannak, a falu periferiájára szorultak, alárendelt szerepet játszanak mindkét etnikummal szemben.



**KOTICS JÓZSEF**nek a zabolai roma népesség kutatása nyomán publikált tanulmánya (*Integráció vagy szegregáció? Cigányok a háromszéki Zabolán*, Kotics 1999) átfogó képet kínál a roma népesség helyi társadalmi kontextusáról, a válás szerepéről, a társadalmi integrációt célzó szimbolikus kezdeményezésekről, a helyi többségnek a romákkal kapcsolatos viszonyulásáról, mindennapi működéséről, a egyes házasság kapcsán kialakult értelmezésekről és magatartásokról. A szerző következtetése szerint “a cigány--nem cigány egymás mellett élést napjainkban is bizonyos jól körülírható kulturális minták, stratégiák szabályozzák. A falu társadalmi terében továbbra is megmaradnak az etnikumok közötti szimbolikus határok, és ezek fenntartása fontos része a helyi társadalom mai működésének”.

Kotics József tanulmánya (*Folytonosság vagy megtorpanás? A zabolai cigány-magyar kapcsolatviszonyok változásfolyamata 1998-2018* Kotics 2018) az antropológia szemléletű romakutatások kapcsán azt emeli ki, hogy ezek a megközelítések fontosnak tartják a helyi társadalomtörténeti kontextust, az etnikumok közötti kapcsolatviszonyok lokális beágyazottságát, a kapcsolati viszonyok performativitására, dinamikus kölcsönhatására és funkcionális szerepére helyezik a hangsúlyt, a cigány kate-

gória önmagában csupán egy üres kategória, amely tartalmát csak a nem cigányokkal való kapcsolat révén nyeri el. A szerző a 20 évvel korábban (1997-ben) végzett kutatása óta eltelt időszakban vizsgálja a cigány–magyar kapcsolatviszonyok átalakulási folyamatát. A tanulmány annak bemutatására vállalkozik, hogy két évtized változásai hogyan érintették az együttélési folyamat alakulását. Az együttélési módok, az integrációs folyamatok elemzése alapján a tanulmány azt hangsúlyozza, hogy „a cigányok helyi társadalomba való integrálódásának folyamata – a húsz év elteltével megismételt kutatás eredményei alapján – rendkívül lassú és megtorpanásokkal kísért, azonban mégis mutat előrehaladást.



A **FÜLPESI GYULA** és **KISS DÉNES** szerzőpáros *Roma közösségek együttélési stratégiái* (Fülpesi – Kiss 2001) című esettanulmányukban azt vizsgálják, hogy hogyan illeszkedik be két vidéki roma közösség egy többetnikumú falu életébe. A kutatás helyszíne két szomszédos mezőszégi település: Mezőcsávás (Ceușu de Câmpie), illetve Mezőfele (Câmpenița), két, Marosvásárhelytől mintegy 12 kilométerre található falu. A bemutatott roma közösségek együttélési sajátosságainak elemzéséhez két jellegzetesen kisebbségi csoportstratégiát különítettek el: az asszimilációt és az integrációt. Hipotézisük szerint az említett két roma közösség eltérő beilleszkedési stratégiákat követ: az egyik integrációra, a másik asszimilációra törekszik. A két roma közösség akkulturációs szintjének megállapításához kutatásuk során olyan dimenziókat vizsgáltak mint a lakóhely/lakásviszonyok, családszerkezet, foglalkozás, az iskolához, tanulás-hoz való viszony, valamint az anyanyelv használata. A két roma közösség identitásának elemzése során olyan kulturális elemeket kerestek, amelyek a nem roma többségtől való elhatárolódás eszközt, illetve a roma közösségek etnikai identitásának alapját képezik. Megállapították, hogy míg a házicigány közösség marginális szociális helyzete és nyelve alapján határozta meg önmagát, a gáborcigány közösségnél az indiai eredet motívuma vált hangsúlyossá, a sajátos viselet valamint a nyelv az, amely alapján a saját csoport a tágabb értelemben vett roma identitáson belül is definiálhatóvá válik. A romák strukturális asszimilációjának vizsgálatához a két település szervezethegéről is adatokat gyűjtöttek. Ennek érdekében különítették el a formális és informális struktúrákat, amelyeket további csoportokra osztottak (profitorientált (gazdasági) és nonprofit csoportok). Az egyházakhoz való viszonyulás, a különböző gazdasági struktúrákban való részvétel, az informális szerveződések vizsgálata alapján a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a helyi adminisztráció, melynek az egész közösséget át kellene fognia, és integrálnia a településen élő etnikai csoportokat, nem képes ellátni ezt a

feladatot. A szerzők arra is rávilágítottak, hogy a református egyház lelkész-központúsága, valamint az egyházon belüli tisztségek hiánya, illetve formális jellege sem kedvez a házicigány közösség integrációjának. Ugyanakkor a nem roma reformátusok is elzárkóznak a romákkal való kapcsolatteremtéstől. A házicigány közösség tulajdonképpen néhány foglalkozási struktúrát leszámítva alig érintkezik formális keretek között a nem roma többséggel. A kereskedelmi egységekbe egyáltalán, más gazdasági egységekben is csak „alantas” munkák végzésére alkalmaznak romákat. Ezzel szemben a gáborcigányok a munkavégzésben aránylag nagy gazdasági függetlenséget őriztek meg, az informális szektorban végzett tevékenységeiket (országok közötti kereskedelem, bútorkereskedelem stb.) a többség is elfogadja. Mivel ezek a tevékenységek kifizetődőnek bizonyultak, a gáborcigányok anyagi helyzetének javulását eredményezték, amely a közösség gazdasági differenciálódásához vezetett. A magasabb fokú differenciáltság ugyanakkor erős belső integráltsággal társult. Az adventista egyház tisztségeinek sokfélesége révén szintén hozzájárult a gáborcigányok integrációjához



**PETI LEHEL** *Adaptálódás és szegregáció. A kulturális különbségek kommunikálása a cigány-magyar együttélésben egy Kis-Küküllő menti településen* című tanulmányában (Peti 2007) a Héderfáján végzett kutatásának megfigyeléseit összegzi, amely a magyarok által a cigányokkal szemben kitermelt szimbolikus attitűdök, határépítési gesztusok, mentális viszonyrendszerek kialakulását és működését vizsgálja. A szerző arra volt kíváncsi, hogy a cigányság életmódjának a magyarokéhoz való közeledésével, a gazdasági helyzet fokozatos kiegyenlítődéssel milyen törekvések indultak be a cigányság körében az adaptálódás és integráció megvalósítására és hogyan fogadta ezt a magyar közösség. Arra a következtetésre jut, hogy cigányokról alkotott kép vonatkozásában nincsenek alapvető jelentőségű módosulások, a cigányság adaptációs törekvései és sikerei ellenére sem. A cigányoknak a magyarokhoz tudatosan igazodó életformája, a gazdasági különbségek csökkenése, esetenkénti kiegyenlítődése, vagy éppen a cigányok javára billenése sem tudja megváltoztatni a cigánysággal kapcsolatos, súlyos előítéletekkel terhes mentális beállítódásokat. Tehát a két világ közötti szerkezeti távolság továbbra is fennáll.



**KISS TAMÁS** *Etnikai kategorizáció és társadalmi státus Kőrispatakon, Kovászna megyében* című tanulmányának első részében a település etnikai, demográfiai mutatóit elemzi (háztartások száma, szerkezete, korösszetétel, termékenység) a népszámlálási és a mezőgazdasági nyilvántartások alapján (Kiss 2009). A második

fejezetben a helyi közélet megosztottságát, a kialakult helyzet egyediségét mutatja be: a többségében magyarok lakta Sepsikőröspatakon több egymást követő választáson román nemzetiségű polgármester győzött, a helyiek szerint a roma lakosság támogatásának köszönhetően. Kiss Tamás a helyi narratívák bemutatásával (egy etnikai és egy, a feudális múlt státusviszonyaira alapozó narratíva) és értelmezésével teszi érthetővé az olvasó számára a folyamatokat. A harmadik fejezetben azokat a népszámlálási technikákat veszi számba, amelyeket a vonatkozó szakirodalom szerint a roma lakosság számára megállapításához használnak, majd a Kovászna megyei romák számára vonatkozó, különböző forrásokból származó adatokat veti össze. A tanulmány befejező részében azokra a különbségekre világít rá, amelyek a Ladányi-Szelényi szerzőpáros „underclass” elmélete és a sepsikőröspataki romák helyzete között adódik. A település romái bár területileg szegregáltan élnek, vannak érintkezési pontjaik a többségi magyar lakossággal. Az előző rendszerben bejártatott (a romák a mezőgazdasági termelősövetkezetben dolgoztak) magyar patrónus – roma kliens viszony 1989 után is fennmaradt, a romák napszámoként dolgoznak gazdáknál. A szerző azt is hangsúlyozza, hogy ezek a kapcsolatok szigorúan aszimmetrikus munkakapcsolatok, nincsenek személyes vonatkozásaik.



KISS DÉNES tanulmányában (*Romii din Herculian și rolul religiei penti-costale în viața lor comunitară* Kiss 2009) a pünkösdista vallás szerepét vizsgálja a magyarhermányi romák közösségi életében. Egy 2007-ben végzett hosszabb terepmunka keretében Kiss Tamással együtt arra keresték a választ, hogy mi a magyarázata annak, hogy a romák tömegesen csatlakoznak a pünkösdista felekezethez. A tanulmány első felében a település földrajzi bemutatása után a romáknak a településen való megjelenéséről, a falu gazdasági helyzetéről olvashatunk, majd a romák közintézményekhez (polgármesteri hivatal, iskola, orvosi rendelő) való viszonyát elemzi. A tanulmány második felében a település vallási életére vonatkozó adatokat ismerteti a szerző, ugyanakkor információkat szerezhetünk a pünkösdista felekezet térhódításáról a faluban, annak első megjelenésétől (1970-es évek) egészen 2000-ig, amikor a település teljes roma lakossága csatlakozott az említett felekezethez. Majd a tömeges átállás okainak lehetséges magyarázatait tárgyalja a szakirodalomban ismert elméletek tükrében. Megállapítja, hogy a vonatkozó elméletek nem magyarázzák teljes mértékben a jelenséget, és két hipotézist fogalmaz meg. Az egyik szerint a pünkösdista etika diszkurzív jelentősége jóval nagyobb a közösség körében, mint azok a valós életmódbeli változások, amelyek ezek hatására bekövetkeznek a romák életében. Ugyanakkor azt is feltételezi, hogy a pünkösdista felekezetben a központosított etikai kontroll hiánya

lehetővé teszi, hogy a roma közösségek autonóm módon „kezeljék” az előírások és a magatartások közötti ellentmondásokat. Mivel deklaratív szinten a pünkösdista felekezethez való tartozás előnyös a romák számára, ezért mindenki tagja lesz a felekezetnek, amely ez által etnikai vallássá alakul.



**LŐRINCZI TÜNDE** esettanulmánya (*Hitélet és etnicitás. Egy hitközösséghez való tartozás, mint integrációs kísérlet egy cigány házaspár életében*, Lőrinczi 2007) egy Hargita megyei településen, Kőrispatakon található hitközösségek kapcsolatvizsgálatával foglalkozik. A településen három hitközösség van jelen: Igazvalású Jehova Tanúi, az Igazhitű Jehova Tanúi és a Hetedik Napot Ünneplő Adventista Egyház. A tanulmány egy cigány házaspárral készített beszélgetésre épül és azt vizsgálja, hogy egy cigány házaspár életében a hitközösséghez való tartozás mennyire jelent egyfajta integrációs kísérletet a többségi magyar lakosság irányába, ez az integrációs kísérlet milyen mechanizmusokkal, életmód-változásokkal jár együtt. Hogyan reprezentálódik ez az újfajta életmodell? Átrendeződik-e az addig fenntartott társadalmi kapcsolatháló? Milyen mértékben változik az önkép, illetve hogyan reprezentálódik a külvilág fele? A tanulmány következtetése szerint a Jehova Tanúi hitközösség a korábbihoz képest másfajta mentalitást és életmodellt kínál fel tagjai számára, ez az életmodell jobban egyeztethető a többségi magyar lakosság életmódjával, elvárásrendszerével, mint a tradicionális cigány életvilág.

Lőrinczi Tünde egy további, a Hargita megyei Etéd településhez kapcsolódó tanulmánya (*Az etédi gáborok. A hitélet és etnicitás összefüggései egy adventista gábor közösség mindennapjaiban* Lőrinczi 2010a) arra a kérdésre keresi a választ, hogy a tradícióihoz, kultúrájához ragaszkodó roma közösséget milyen motivációk készítetnek a vallási megtérésre, illetve ez az áttérés mennyire és milyen módon változtatja meg addigi életformájukat ez a komplex változás és tekinthető-e a többség irányába való integrációs törekvésnek, és milyen visszaigazolást nyer ez a változás a többségi társadalom felől. A szerző abból a feltételezésből indul ki, hogy ha egy, a társadalom által megbélyegzett etnikai közösség egy újabb vallási kisközösséghez csatlakozik, akkor annak a csatlakozó közösségnek nem csak felekezeti identitása változik meg, hanem egy egészen más világképet, értékrendet és életmódot fogad el, és ez a változás a korábbi, megbélyegzett életforma pozitív változását hivatott kommunikálni. Ebben a keretben pedig a „mi” és a „ti” határai újradefiniálódnak.



**CERASELA VOICULESCU** esettanulmánya (*Egy cigány–paraszt társadalmi és gazdasági rendszer: reciprocitás és túlélési viszonyok egy erdélyi faluban*, Voiculescu 2007) a Hargita megyei Etéden végzett kutatómunka eredményei alapján készült. A szerző a házi cigányok és a magyar lakosság (az angol nyelven készült tanulmány és a magyar fordítás a helyi magyar népesség megjelölésére a „parasztok” fogalmat használja) közötti gazdasági és társadalmi viszonyokat elemzi. A településen a többségi lakosság magyar nemzetiségű, a „letelepedett” cigányokat ebben a társadalmi környezetben házi cigányoknak nevezik. A magyar lakosság nagyobb része kis nyugdíjból élő idős ember, akik már nem tudják megdolgozni saját földjeiket, ezért a cigányokhoz fordulnak olcsó munkaerő gyanánt, akik kiegészítik őket mindennapi munkájuk elvégzésében. A helybéli kisvállalkozók, akik szerényebb méretű élelmiszerüzleteket nyitottak a faluban, informális hitelt nyújtanak a házi cigányoknak annak érdekében, hogy saját vállalkozásuk fennmaradhasson. A szerző megállapítása szerint a magyar lakosság és a házi cigányok egyazon gazdasági rendszer részesei, egy olyan rendszeré, amely kölcsönös egymásrautaltságon és általánosított reciprocitáson alapszik. A házi cigányok és a helyi vállalkozók közti viszony vizsgálata során kitér a helyi, a „nomád” (gábornak nevezett) cigányokkal való kapcsolat elemzésére is.



**FAZAKAS ORSOLYA** a sepsiszentgyörgyi Őrkő cigánytelepen végzett kutatást, tanulmánya (*A beszéd, mint identitás-stratégia. Egy plébános történetei*, Fazakas 2007) terepmunkán és a roma közösség vallási vezetőjével készült interjú alapján. Az interjúalany (plébános) a vizsgált terepen úgy döntött, hogy a cigányok papja szeretne lenni, a telep közelébe költözött, templomot, iskolát hozott létre számukra. A szerző a narratívumok elemzése révén közelíti meg az azokban konstruálódó identitást, az egyéni és közösségi reprezentációt. Az elemzés azt mutatja be, hogy az interjúalany a valláson és az oktatáson keresztül hogyan törekedett az interkulturális különbségek leküzdésére, a közösségbe való integrációra.



**MIKLÓS ZOLTÁN** kutatásának helyszíne a Hargita megyei Székelykeresztúr város közvetlen közelében található Fiafalva („*Cigányból pap nem lesz.*” *Szegregáció és passzivitás a magyar–cigány kapcsolatokban* 2005.) A zömében magyar lakosság mellett a falu két periferikus részén cigányok élnek. A Kárahegye nevű határ részben masszív cigánykolónia található, amelyhez harminchat család tartozik, ez a mikroközösség képezte a vizsgálat tárgyát. A kutatás egyik indítóoka a számbeli magyar

többség és a kisebbségi cigányok közti (jelenleg lappangó) válságos helyzet. A közösségi diskurzusból a konfliktus gerjesztőjeként mindkét fél a szembennálló etnikumot vonja felelőségre. A szerző részletesen bemutatja a társadalomtörténeti előzményeket, a helyi roma közösség belső szerkezetét, a szociális helyzetet, részletesen elemzi a lokális érdekviszonyokat. A tanulmány összegzéseként a szerző a magyar és roma népesség közti viszony ellentmondásos és problematikus jellegére hívja fel a figyelmet. A falu lakói, valamint az adminisztratív és gazdasági egységek képviselői nem veszik figyelembe a romák kulturális sajátosságait. A roma népesség viselkedésmódját a helyi többségi magyar lakosság nem fogadja el. A roma népesség társadalmi-kulturális szinten mélyen beágyazott viselkedése, hétköznapi magatartása, mentalitása a szerző megfogalmazása szerint „passzív hozzáállás”.



**KARDA ZOLTÁN** dolgozata (*Elszigetelt cigányközösség Kovászna megye délnyugati részén*, Karda 1999) részét képezi egy többlépcsős kutatási programnak és egy elszigetelt cigányközösségről szól Kovászna megye délnyugati részében, ugyanakkor választ próbál adni a székely tömb és a ma már teljesen román és roma etnikumú Szászföld között élő román és magyar nyelvű cigányság által benépesített területsáv társadalmi-gazdasági és etnikai problémáira. A kutatás helyszíne Hete település volt, amely Kovászna megye délnyugati részében, a Barót hegység déli nyúlványának egy közel öt kilométeres völgyében helyezkedik el. Annak ellenére, hogy Előpataktól három, Árapatak községközponttól négy kilométerre helyezkedik el, a település izoláltnak minősül. A szerző a történelmi háttér és a település népességföldrajzi sajátosságainak a felvázolása után rátér a társadalmi és a közösségi tagolódás tárgyalására. A szerző szerint a hetei cigányság társadalmi vagy közösségi tagolódása eltér a térség cigányközösségeinél tapasztalható tagolódástól. A település vezetői jogokkal felruházott tagja, a bulibasa, a tanult 43 éves írástudó községi tanácsos, aki a cigány lakosság érdekeit képviseli a helyi tanácsban. Ebben a rangsorban a bulibasa után az utcák főnökei következnek, majd a négy főnököt a családfők, esetleg a család legidősebb tagja, majd az elsőszülött fiúgyermek, a legnagyobb leánygyermek és végül az anya követi. A tanulmány utolsó fejezete a község életében előforduló társadalmi-gazdasági problémákra fókuszál. A szerző szerint a legtöbb probléma a környező települések elutasító magatartása miatt következik be, a környező nagyobb települések lakossága passzív ellenállást tanúsít a hetei cigánysággal szemben. Ez részben a Hetéről kiinduló kirajzásoknak, tömeges kitelepedésnek köszönhető. Egyre jobban körvonalazódik egy magába forduló közösség képe. Elzártágukból eredő társadalmi kirekesztettségük azonban



nem teljes, létezik azért valamiféle kapcsolat a környező településekkel, és e kapcsolat jelentheti a közösség fejlődésének egyetlen esélyét.



Egy Erdővidéken zajló falukutató tábor keretében készült kutatás eredményeit dolgozza fel **KULCSÁR LÁSZLÓ – VARGA NORBERT – OBÁDOVICS CSILLA** *Informális gazdasági magatartások és szívességi szolgáltatások egy interetnikus erdővidéki faluban* című tanulmánya (Kulcsár – Varga – Obádovics 2013. A 2010 szeptemberében végzett vizsgálat Magyarhermány két jelentős etnikumának (székelyek és cigányok) viszonyát a gazdasági magatartásokon keresztül tárta fel. A kérdőíves vizsgálat a különböző szituációkban megmutatkozó gazdasági magatartásokra és szívességi szolgáltatásokra, illetve azok szereplőire irányult. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a két kultúrához tartozó csoport nem él ugyan teljes elszigeteltségben egymástól, de érintkezésük csak a gazdasági magatartások, szolgáltatások igen szűk területére korlátozódik, elsősorban követve a hagyományos kapcsolódási pontok tevékenységeit. Azt is megállapították, hogy a cigányság nem kerül be a magyar társadalom „belső” köreibe, nem részese az informális gazdaság fontos területeinek, a személyes szolgáltatásoknak, és a szívességi kapcsolatoknak.

### *Megjegyzés*

*Áttekintő anyagukban nem foglalkoztunk a roma népesség helyzetével kapcsolatos statisztikai és etnopolitikai (politológiai) jellegű megközelítések ismertetésével. A statisztikai elemzések rendszerint országos vagy erdélyi léptékűek, ezen belül foglalkoznak az általunk elemzett térséggel. A székelyföldi elemzések az esetek többségében a három megyét, mint három adminisztratív egységet veszik alapul (Maros, Harghita, Kovászna). A térségi információkat is tartalmazó szakmai munkák rendszerint felhívják a figyelmet a romákkal kapcsolatos adatgyűjtési nehézségekre, a „fluktuáló” létszámok okaira, a különböző számolási, becslési technikákra. Az alábbiakban néhány ilyen jellegű szakmai megközelítést ismertetünk röviden.*

**Papp Z. Attila** tanulmánya (*A romániai roma-magyar kötődésű népesség az 1991. és 2002. évi népszámlálási adatok tükrében* Papp Z. 2010) a romániai magyar roma kötődésű romák szocio-demográfiai leírására vállalkozik. Az adatok feldolgozása során romáknak tekinti azokat, akik a nemzetiségre vagy anyanyelvre vonatkozó kérdésekre cigány vagy roma, illetve romani választ adtak. Roma-magyar kötődésű „magyar cigányoknak” tekinti azokat, akik a népszámlálás során a nemzetiségi és anyanyelvi kérdésekre eltérő választ adtak, azaz vagy roma nemzetiségűnek és magyar anyanyelvűnek, vagy magyar nemzetiségűnek és roma anyanyelvűnek vallották magukat. A különféle

becslések és számítások alapján megállapítja, hogy 1992-ben vélhetően 50-70 ezer magyar cigány volt Romániában, 2002-ben pedig 80-90 ezer körül mozgott a lélekszámuk. Azt is hangsúlyozza, hogy minél magasabbra becsülik a roma-magyar kötődésűek számát, annál alacsonyabb lesz a romániai magyarok száma. Számításai szerint 1992 és 2002 között a romák aránya az erdélyi megyékben 20 százalékkal emelkedett, miközben a magyarok aránya 12 százalékkal csökkent. Állítása szerint Kovászna megyében gyakorlatilag megduplázódott a romák száma, Hargita megyében pedig stagnálást mutatott a két népszámlálás között. Felhívja a figyelmet a két népszámlálás közötti időszakban az inaktív populáció arányának növekedésére, a romló lakásviszonyokra. Befejezőként megállapítja, hogy a roma-magyar kötődésű cigányok „valójában etnikai és szociális hátránygyűjtő medenceként” a legsérülékenyebb csoportként vannak jelen Erdélyben.

**Kiss Tamás** tanulmánya (**Az erdélyi magyar népességet érintő természetes népmozgalmi folyamatok: 1992-2002** Kiss 2004), amelyben a szerző nemcsak a romániai magyarokra, hanem cigányokra vonatkozó adatokat is közöl. A termékenység országos szinten csökkenést mutatott, és míg a magyarok esetében az országos átlag alatti értékkel találkozhatunk (a változás 10 év alatt -27,9 százalékos volt), a cigányok körében a születésszámok tekintetében +111,7 százalékos növekedés következett be. A közölt népmozgalmi egyenleget bemutató táblázatból azt is kiolvashatjuk, hogy 1992 és 2002 között Erdélyben a születések és elhalálozások egyenlege a magyarok körében -107.437, a cigányok körében +35.320, a románok körében pedig -61.492. Az azóta eltelt években ez a tendencia tovább fokozódott.

**Kiss Tamás** és **Barna Gergő** a 2011-es népszámlálás lezárulása után az erdélyi magyar népesedés demográfiai és statisztikai elemzését végezte el (Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében demográfiai és statisztikai elemzés Kiss – Barna 2012). A kiadvány egyik fejezetében a nemzetiségváltás kapcsán a székelyföldi romákra vonatkozó adatsorokat közölnék, amelyeket az Etnikai szegregációs modellek Romániában, illetve az Inclusion 2007 vizsgálatok mellett a Sepsiszéki Nagy Balázs által közölt számsorokkal (Sepsiszéki Nagy 1998, 2000, 2003, 2007), illetve saját tereptapasztalataikból adódó ismeretekkel egészítették ki. Megállapítják, hogy az önkormányzatok becsléseire alapozó számításaik szerint Hargita és Kovászna megyében, illetve Maros megye egykori marosszéki részén (Marosvásárhelyt nem számítva) 2002-ben 60 ezer, 2011-ben pedig 72 ezer roma élt. Ez 2002-ben a népesség 8,9, 2011-ben pedig 11,3 százalékát tette ki. Azt is megtudhatjuk, hogy a hagyományos széki bontást alapul véve, a romák aránya Erdővidéken, Marosszéken, illetve Orbaiszéken a legmagasabb, és Csíkban, illetve Gyergyóban a legalacsonyabb. A becsült adatok alapján számolták ki a székelyföldi romák nemzetiségi bevallását a 2002-es, illetve a

2011-es népszámlálásokon. Számításaik szerint 2002-ben összességében 60, 2011-ben pedig 56 százalékuk vallotta magát magyarnak; 8, illetve 7 százalékuk pedig románnak. A magukat cigánynak vallók aránya 2002-ben 32, 2011-ben pedig 36 százalékos volt. Érdekes adalék, hogy a legnagyobb arányban 2011-ben Sepsis-, Udvarhely-, Kézdi- és Csíkszéken mondták magukat magyarnak a romák.

Népesedéspolitikai szempontból érdemes kiemelni azokat a statisztikai megközelítéseket, amelyek az úgynevezett “előreszámítást” alkalmazva tettek becsléseket – több évtizedre előre – a népességi arányok várható alakulásáról. Ebben a témakörben regionális bontásban is készültek becslések (**Népesedési perspektívák. Az erdélyi magyar népesség regionálisan tagolt előreszámítása húsz és harminc éves időtávra**, Csata – Kiss 2007). **A roma népesség helyzetére vonatkozóan a kolozsvári székhelyű Nemzeti Kisebbségkutató Intézet** végzett 2016-ban az egész országra kiterjedő adatfelvételt (SocioRoMap project), ennek alapján Erdély léptékű és kisebb régiókra vonatkozó szakmai anyagok is készültek, így például az ErdélyStat honlapján elérhető, 2020-ban készült szakmai elemzés<sup>10</sup>, amely vizsgálta a magyarul beszélő roma népesség számát és területi elhelyezkedését, a szegregátumokban élők arányát, illetve a magyarul beszélő romák által lakott szegregátumok helyzetét. Arra is van példa, hogy egy adminisztratív területi egységre (megye) vonatkozóan fejlesztéspolitikai anyag, úgynevezett megyei romastratégia készült. Az ilyen anyag azonban nem tekinthető tényleges szakpolitikai stratégiának abban az értelemben, hogy a megrendelő és a tulajdonos (a megyei önkormányzat) nem rendelkezik sem erőforrásokkal, sem jogkörrel, sem autoritással, sem szakmai háttérrel a stratégiában foglaltak (tulajdonképpen csak javaslatok) kivitelezésére. A szakpolitikai anyag – teljes összhangban a médiatematizációval és a térségi hivatalos intézményi diskurzussal a roma népességről kizárólag mint társadalmi integrációs folyamatba bevonandó populációról beszél, értelemszerűen a „szegregáció”, „mélyszegénység”, „gettó” és hasonló fogalmak szakmai keretezésében. Ebben a tematizációban a roma népesség életmódja, értékvilága – kulturális pattern-jeinek széles skálája – társadalmi tényként, a javasolt változtatásokat befogadó kulturális közegeként nem jelenik meg. Ebben a formában a szakpolitikai anyag a megyei hivatal számára fejlesztéspolitikai pályázati források bevonását igazoló dokumentum szerepét tölti be, a roma népesség helyzetének vizsgálatával foglalkozó térségi kutatások figyelembevételétől eltekint.

---

<sup>10</sup> Magyarul beszélő romák Erdélyben. Területi elhelyezkedés és lakóhelyi szegregáció  
<https://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/magyarul-beszelo-romak-erdelyben-terleti-elhelyezkedes-es-lakohelyi-szegregacio/60>

### Szakirodalom

- Albert Ernő (1998): A cigányok útja Háromszékre és itteni életük. In: Bari Károly (szerk.): Tanulmányok a cigányságról és a hagyományos kultúrájáról. Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő, 81–93.
- Biró A. Zoltán (1996): A megmutatkozás kényszere és módszertana. In: Gagy József (szerk.) Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 247-283.
- Biró A. Zoltán (2006): Szakmai szintézis a székelyföldi térségben végzett, a szimbolikus térbeéléssel, az identitás építési folyamatokkal kapcsolatos kutatási programok és szakmai publikációk eredményei alapján (kézirat)
- Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (2003): „Hát ezek kezdtek sokan lenni...” Magyarok és cigányok Korondon. In: Bakó B. (szerk.) Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 65-82
- Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (2002): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In: Bodó Julianna (szerk.) Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 137-169.
- Biró A. Zoltán – Gagy József (1993): Román – magyar interetnikus kapcsolatok Csíkszeredában: az előzmények és a mai helyzet. *Antropológiai Műhely* 1.
- Biró A. Zoltán – Jakab Judit - Krézsek Erika (2017): Az 1989 utáni székelyföldi romakutatások áttekintése. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 67-88.
- Biró A. Zoltán – Oláh Sándor (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In: Bodó Julianna (szerk.) Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Biró A. Zoltán – Sárosi-Blága Ágnes (2017): Scriptek szerepe a rurális elitnek roma népességhez való viszonyulásában. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek,

KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 126-140.

Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) (2017): Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda.

Berger, Peter - Kellner, Hansfried (1984): Valóságépítés a házasságban. In: Hernádi Miklós (szerk.) A fenomenológia a társadalomtudományban. Gondolat. Budapest.

Bodó Julianna (szerk.) (2002): Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó.

Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése. Tanulmányok. Gondolat, Budapest.

Csata István – Kiss Tamás (2007): Népesedési perspektívák. Az erdélyi magyar népesség regionálisan tagolt előreszámítása húsz és harminc éves időtávra. Kriterion Könyvkiadó – RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár

Csomortáni Erika (2017): A csíkmindszenti cigányok etnikai identitásépítési gyakorlata. In: Biro Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 203-225.

Danciu Helga (2019): Roma gyerekek a sepsiszentgyörgyi órközi iskolában. A roma gyerekek iskolai pályafutását befolyásoló tényezői. Szakdolgozat, Sapientia EMTE, Csíkszereda, kézirat.

Deák Ferenc (1999): Cigánytemetés, *Korunk*, X (9), 107–111.

Debreczeni Beáta (2017): A zabolai modern cigányok életmódja a rendszerváltás után. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 180–202.

ErdélyStat (2020): Magyarul beszélő romák Erdélyben. Területi elhelyezkedés és lakóhelyi szegregáció

<https://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/magyarul-besz-el-romak-erdelyben-terleti-elhelyezkedes-es-lakohelyi-szegregacio/60>

- Fazakas Orsolya (2007): A beszéd mint identitás-stratégia. Egy plébános története. In: Ilyés S. – Pozsony F. (szerk.) Lokalitások, határok, találkozások. Tanulmányok erdélyi cigány közösségekről. Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 15. 97-125
- Fleck Gábor (red.) (2009): Studii de caz asupra comunităților de romi din România, Editura ISPMN–Kriterion, Cluj-Napoca, 119–143.
- Fosztó László (1997a): A formalizáció folyamata az interetnikus kapcsolatokban. Esetelemzés egy cigány–magyar egymás mellett élés példáján, *Antropológiai Műhely* 1, 65–8
- Fosztó László: (1997b): Ki a cigány? Az etnikai identitásokról (Pünkösdista beáscigányok Háromszéken) *Keresztény Szó*, 26-29
- Fosztó László (1997c): Interetnikus kapcsolat Székelyszáldoboson. Cigány–magyar egymás mellett élés, *Acta* 1996/2, Székely Nemzeti Múzeum–Csíki Székely Múzeum – Erdővidéki Múzeum, Sepsiszentgyörgy–Csíkszereda, 233–250.
- Fosztó László (1998): Cigány-magyar egymás mellett élés Székelyszáldoboson. In: Bari K. (szerk.) Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról. Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő. 93-110.
- Fosztó László (2003): Szorongás és megbélyegzés: a cigány-magyar kapcsolat gazdasági, demográfiai és szociokulturális dimenziói. In: Bakó B. (szerk.) Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 83-108.
- Fosztó László (2009): Colecție de studii despre romii din România, Editura ISPMN–Kriterion, Cluj-Napoca.
- Fülpesi Gyula – Kiss Dénes (2001): Roma közösségek együttélési stratégiái, *WEB A Max Weber Szociológiai Szakkollégium lapja*, Kolozsvár, 5–34.
- Gagyí József (szerk.) (1996): Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
- Gagyí József (2002a): A kicsi cigány és társai. In: Bodó Julianna (szerk.) Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 49-69.

- Gagy József (2002b): „'90 után nyilatkozott...” Bodó Julianna (szerk.) In Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 89-109.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin.
- Horváth István (coord.) (2017): *Raport de cercetare – SocioRoMap. O cartografiere a comunităților de romi din România*. Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca.
- Jakab Judit (2017): Módszertan és elköteleződés: pedagógusok a roma oktatásról. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) *Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek*, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 89 -103.
- Karda Zoltán (1999): *Elszigetelt cigányközösség Kovászna megye délnyugati részén* In *Változó társadalom*, Borbély Éva és Czégényi Dóra (szerk.), Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár.
- Kinda István (2005a): *Tradicionalis mesterség és profitorientált életstratégiák. Jövedelemszerzési technikák egy háromszéki cigány közösségben*, in: Jakab Albert Zsolt – Szabó Á. *Töhötöm* (szerk.): *Lenyomatok 4. Fiatal kutatók a népi kultúráról*, KJNT, Kolozsvár, 147–170.
- Kinda István (2005b): „Vannak cigányok, akik finomak...” *Református egyház és Jehova Tanúi – kizáró és befogadó közösségek, Székelyföld. Kulturális folyóirat*, IX, 9, 113–132.
- Kinda István (2007a): „A téglavetéssel erőssen nagy baj van...” *Fejezetek a nagyborosnyói cigányok gazdasági és társadalomnéprajzi kutatásából. Acta Siculica 2009*, Székely Nemzeti Múzeum, Sepsiszentgyörgy, 597–622.
- Kinda István (2007b): *Cófalva az „aranykorszakban” és a rendszerváltozás után*. In: Kinda István – Pozsony Ferenc (szerk.): *Orbaiszék változó társadalma és kultúrája*, Csángó Néprajzi Múzeum Kiadványai 1, KJNT – Pro Museum Egyesület – KMKK, Sepsiszentgyörgy, 175–201.

- Kinda István (2007c): „...az igazságot tanították, s azért tetszett, nem a pénzétt!” Szektásodási tendenciák a háromszéki protestáns cigányoknál. In: S. Lackovits Emőke – Szőcsné Gazda Enikő (szerk.): Népi vallásosság a Kárpát-medencében 7, Székely Nemzeti Múzeum – Veszprém Megyei Múzeumi Igazgatóság, Sepsiszentgyörgy–Veszprém, 321–335.
- Kinda István (2007d): Téglavetők és üzletelők. A nagyborosnyói cigányok jövedelem-szerző technikái. In: Cziprián-Kovács Loránd – Kozma Csaba (szerk.): Háromszékiek Háromszékről. Társadalomtudományi írások, Státus Kiadó, Sepsiszentgyörgy–Csíkszereda, 283–29
- Kinda István (2007e): Felekezeti és kulturális disszimiláció egy orbaiszéki falu cigányainál. In: Ilyés S. – Pozsony F. (szerk.) Lokalitasok, határok, találkozások. Tanulmányok erdélyi cigány közösségekről. Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 15.153-171
- Kinda István (2008): Hívők. Egyház és szekta hatása egy székely falu cigány lakosságára. Mediárium. Kommunikáció – egyház – társadalom. A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Kommunikáció és Médiatudományi Intézetének folyóirata. II. évf. 3–4. sz. (nyár–ősz) Debrecen, 2008. 25–40.
- Kinda István (2009a): Patronok és napszámosok. Hierarchikus magyar–cigány viszonyok a vargyasi mészégetés erőterében, *Néprajzi Látóbatár*, 3, 20–37.
- Kinda István (2009b): Háromszéki cigányok ház- és lakáskultúrája, *Transsylvania Nostra*, III, 11 (3), 22–26.
- Kinda István (2010a): Az élettér és lakáskultúra főbb sajátosságai a háromszéki cigányoknál. *Acta Siculica*, 589–608.
- Kinda István (2010b): Hagyományos mesterségek vonzásában (háromszéki és erdővidéki példa). In: Deáky Zita – Nagy Pál (szerk.): A cigány kultúra történeti és néprajzi kutatása a Kárpát-medencében. A Bódi Zsuzsanna emlékére rendezett történeti-néprajzi konferencia előadásai (Gödöllő, 2009. február 18–20.), Magyar Néprajzi Társaság – Szent István Egyetem GTK, Budapest–Gödöllő, 155–163.



- Kinda István (2011): Hagyományok béklyójában. Tanulmányok a falusi életmódok és kényszerstratégiák témaköréből. Székely Nemzeti Múzeum – Kriza János Néprajzi Társaság Sepsiszentgyörgy–Kolozsvár
- Kinda István (2021): A Mikes-tölgyek árnyékában. Etnikai terek és törekvések Zágóban. In: Ilyés S. – Jakab A. Zs. – Vajda A. (szerk.) Vidékiesség és vidék-kutatások a Kárpát-medencében Kriza Könyvek, 48. 149-170.
- Kiss Dénes (2009): Romii din Herculian și rolul religiei pentecostale în viața lor comunitară [A magyarhermányi romák és a pünkösdista vallás szerepe közösségi életükben] In: Incluziune și excluziune. Studii de caz asupra comunităților de romi din România, szerk. Kiss Tamás - Fosztó László - Fleck Gábor, Editura Institutului pentru studierea problemelor minorităților naționale, Cluj-Napoca, 119-143.
- Kiss Tamás (2004): Az erdélyi magyar népességet érintő természetes népmozgalmi folyamatok: 1992-2002 In Kiss Tamás (szerk.): Népesedési folyamatok Erdélyben és a Kárpát-medencében. RMDSZ ÜE: Kolozsvár.
- Kiss Tamás (2009): Categorizare etnică și statut social la Valea Crișului, județul Covasna, [Etnikai kategorizáció és társadalmi státus Kőröspatakon, Kovászna megyében] In: Incluziune și excluziune. Studii de caz asupra comunităților de romi din România, szerk. Kiss Tamás - Fosztó László - Fleck Gábor, Editura Institutului pentru studierea problemelor minorităților naționale, Cluj-Napoca, 83-117.
- Kiss Tamás (2010): Népesedési folyamatok és a népesedéspolitikai lehetőségei Erdélyben, *Pro Minoritate*, Tavasz, 10–32.
- Kiss Tamás – Barna Gergő (2012): Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Műhelytanulmányok, Kolozsvár, 43/ 51-58.
- Kotics József (1998): Magyar-román-cigány együttélés Zabolán. In: *Néprajzi Látóhatár* VII.3-4.134-138.
- Kotics József (1999): Integráció vagy szegregáció? Cigányok a háromszéki Zabolán. *Korunk*, 2 (9), 35-46.

- Kotics József (2018): Folytonosság vagy megtorpanás? A zabolai cigány-magyar kapcsolatviszonyok változásfolyamata 1998-2018. In: Jakab Albert Zsolt - Vajda András (szerk.): Változó ruralitások: A vidékiség mai formái. Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság, 2018, 205-222.
- Kotics József (2020): A cigány-magyar együttélés mintázatai. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Közigazgatás-tudományi Kar.
- Kovács Otilia-Enikő (2017): A kézdimárkosfalvi romák munkamigrációja a rendszerváltás után Budapestre. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 226–258.
- Krézsek Erika (2017a): A csíkmindszenti “magyarcigányok” etnikai és vallási identitásának összefüggései, az identitásépítési gyakorlatot befolyásoló tényezők. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 104-118.
- Krézsek Erika (2017b): Neoprotestáns vallási mozgalmak és a cigány vallásosság kutatása során felmerülő kérdések. In: Biro Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 119-125.
- Kulcsár László – Varga Norbert – Obádovics Csilla (2013): Informális gazdasági magatartások és szívességi szolgáltatások egy interetnikus erdővidéki faluban In Gazdaság és Társadalom. Prof. Dr. Székely Csaba Dsc (főszerk). Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó111-129.
- Lázár Hajnal (2017): A gyergyószentmiklósi roma iskola. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 153–179.
- Lőrinczi Tünde (2007): Hitélet és etnicitás. Egy hitközösséghez való tartozás mint integrációs kísérlet egy cigány házaspár életében. In: Ilyés S. – Pozsony F.

- (szerk.) Lokalitasok, határok, találkozások. Tanulmányok erdélyi cigány közösségekről. Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 15. 173-190
- Lőrinczi Tünde (2010a): Az etédi gáborok. A hitélet és etnicitás összefüggései egy adventista gábor közösség mindennapjaiban. In: Kötél Emőke (szerk.): Határhelyzetek III. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 100-122.;
- Lőrinczi Tünde (2010b): Bibliaértelmezési lehetőségek egy Jehova Tanúi közösségben. *Vallástudományi Szemle*, 6 (3), 3-70.;
- Lőrinczi Tünde (2013a): The representations of the Self-Concepts within the Adventist romani Community from Etéd. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 5, 2, 203–222.
- Lőrinczi Tünde (2013b): Egy adventista gábor cigány közösség önmegjelenítő stratégiái. Az átalakult önkép reprezentációs gyakorlatai. In: Farkas Judit - Keszeg Vilmos (szerk.): Kolozsvártól Pécsig, a Yaoitól a juhászatig. Néprajz - kulturális antropológiai tanulmányok két doktori iskolából. Budapest, L'Harmattan (PTE Néprajz - Kulturális Antropológia), 2013, 169-185.;
- Miklós Zoltán (2005): „Cigányból pap nem lesz.” Szegregáció és passzivitás a magyar-cigány kapcsolatokban. In: Jakab Albert Zsolt – Szabó Á.Tőhötöm (szerk.): Lenyomatok 4. F fiatal kutatók a népi kultúráról, Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 171–192.
- Oláh Sándor (1993): Cigány-magyar kapcsolatok (a többségi magyarság cigányképének vizsgálata Homoródmáson). *Antropológiai Műhely* 1.
- Oláh Sándor (1996a): Cigány-magyar kapcsolatok In Gagy József (szerk.) Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 181-194.
- Oláh Sándor (1996b): „...szeretnek..., s szükségük es van reám...” In Gagy József (szerk.) Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 195-206.

- Oláh Sándor (1996c): Szimbolikus elhatárolódás egy település cigány lakói között In Gagy József (szerk.) Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 207-224.
- Oláh Sándor (1996d): Gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között egy székely faluban. In Gagy József (szerk.) Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 225-246.
- Oláh Sándor (1997): Cigányok és magyarok egy székely faluban. In: *Magyar Tudomány*. 6.
- Oláh Sándor (2002a): „Adjon, Vilmos bácsi...” In Bodó Julianna (szerk.) Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 69-89.
- Oláh Sándor (2002b): Pirosné. In: Bodó Julianna (szerk.) Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 109-136.
- Oláh Sándor (2002c): Történeti hagyomány és lokális identitás Székelyszomboron. In: *Kisebbségkutatás* 11.2.
- Oláh Sándor (2003): Székelyszombor. In: Bakó B. (szerk.) Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 139-164.
- Papp Z. Attila (2010): A romániai roma-magyar kötődésű népesség az 1991. és 2002. évi népszámlálási adatok tükrében, *Regio* 1, 96-140.
- Peti Lehel (2007): Adaptálódás és szegregáció. A kulturális különbségek kommunikálása a cigány–magyar együttélésben egy Kis-Küküllő menti településen. In: Ilyés S. – Pozsony F. (szerk.) Lokalitasok, határok, találkozások. Tanulmányok erdélyi cigány közösségekről. Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 15. 27-49
- Pozsony Ferenc (1993): A háromszéki magyar ajkú cigányok vallásos hitélete. In: Barna Gábor – Bódi Zsuzsanna (szerk.): Cigány népi kultúra a Kárpát-medencében a 18–19. században, *Cigány Néprajzi Tanulmányok*, 1, Magyar Néprajzi Társaság – Mikszáth Kiadó, Budapest–Salgótarján, 76–80.

- Pozsony Ferenc (1998): Változások az erdélyi cigány társadalom életében. In: Bari Károly (szerk.): Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról, Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő, 111–118.
- Pozsony Ferenc (2000): Együttélési modellek erdélyi falvakban. In: Borbély Anna (szerk.) Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztály, Budapest. 173-180.
- Pozsony Ferenc (2002): Vecini si vecinitati in Ardeal. Paideia, Bucuresti.
- Pozsony Ferenc (2003): Magyarok, románok és cigányok a háromszéki Zabolán. In: Bakó Boglárka (szerk.): Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében, MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 109–138.
- Pozsony Ferenc (2007): Három korszak az erdélyi cigányközösségek kutatásának történetében. In: Ilyés Sándor – Pozsony Ferenc (szerk.): KJNT Évkönyve 15. Lokálisok, határok, találkozások. Tanulmányok erdélyi cigány közösségekről, KJNT, Kolozsvár, 9–26.
- Pozsony Ferenc – Anghel Remus Gabriel (szerk.) (1999): Modele de conviețuire în Ardeal. Zăbala, Asociația Etnografică Kriza János, Cluj.
- Sahlins, Marchall David. (1973): Törzsek. In: Vadászok, törzsek, parasztok. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Sikó Tímea (2024): Az esztelneki romák munkamigrációja napjainkban. Szakdolgozat, Sapientia EMTE, Csíkszereda, kézirat.
- Silvasti, Tiina (2003a): Bending Borders of Gendered Labour Division on Farms: The Case of Finland. *Sociologia Ruralis*, Vol. 43. No. 2. 154-166.
- Silvasti, Tiina (2003b): The Cultural model of „Te Good Farmer” and the Environmental Question in Finland. *Agriculture and Human Values*, Vol. 20. No. 2. 143-150.
- Szabó Á. Töhötöm (2002): Az erővonalak eltolódása – magyar-cigány gazdasági kapcsolatok egy székelyföldi faluban In Szabó Á. Töhötöm (szerk.): Lenyomatok. Fiatal kutatók a népi kultúráról, Kriza Könyvek 12, KJNT, Kolozsvár,

- Szabó Á. Töhötöm (2003): Határképzés – egy multietnikus falu térszerkezete. In: Dimény Attila - Szabó Á. Töhötöm (szerk.): Népi kultúra, társadalom Háromszéken. Kriza Könyvek 17. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 120-129
- Szabó Á. Töhötöm (2005): Kizárás vagy befogadás? Cigányok és magyarok az informális gazdaságban, Székelyföld. Kulturális folyóirat, VIII, 9, 122–144.
- Szász Delinke (2019): A hátrányos helyzetű roma gyerekek nevelése a fiatfalvi Benedek Elek elemi iskolában. Szakdolgozat, Sapientia EMTE, Csíkszereda, kézirat.
- Szőcs Júlia (2017): A csíkmadarasi sátoros cigányok mai helyzetének elemzése. In: Biró Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 282–306.
- Vanclay, Frank – Enticott, Gareth (2011): The Role and Functioning of Cultural Scripts in Farming and Agriculture. *Sociologia Ruralis*, Vol. 51. No.3. 256-271.
- Varga Erzsébet (2017): A torjai sátoros és modern cigányok közti életmódbeli különbségek. In: Biro Z. Zoltán – Jakab Judit (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Átmenetek könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Státus Kiadó, Csíkszereda, 259–281.
- Voiculescu, Cerasela (2007): Egy cigány–paraszt társadalmi és gazdasági rendszer: reciprocitás és túlélési viszonyok egy erdélyi faluban. In: Ilyés S. – Pozsony F. (szerk.) Lokalitások, határok, találkozások. Tanulmányok erdélyi cigány közösségekről. Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve 15. 67-79.

# Iskolai környezet, pedagógusi szerep

*Jakab Judit*





## Bevezető

A roma gyermekek oktatásának kérdése érzékeny pontja az egyes országok oktatáspolitikájának, különösen a volt szocialista országokban. Már a problémák értelmezése körül sok az ellentmondás, a különböző érdekcsoportok más-más szemszögből, más-más szinten közelítenek a témához. Tény, hogy a roma lakosság iskolázottsága jóval elmarad a többségi lakosságtól. Az Európai Unióhoz való csatlakozással a volt szocialista országokban is elkezdődtek azok az intézkedések, amelyek az EU-konform alapelveknek megfelelően az esélyegyenlőség, az integráció, az inklúzió jelszavai alatt fogantak, és amelyek legfőbb célja a roma gyermekek iskolázottságának növelése. Az intézkedések hatékonyságáról, eredményességéről kutatások, felmérések, országos jelentések (Varga, 2008, Andl. et al, 2009, Havas, Zolnay, 2011, Forray, 2014, Halász, 2014, Save the children, 2014, Neumann, Zolnay, 2015. Kende, 2016, Moisa, 2016) alapján tájékozódhatunk, amelyek nyomán elsősorban a probléma összetettsége, komplexitása, az ok-okozati tényezők összefonódása válik szembeűnővé. A beiskolázásra, korai iskolaelhagyásra, továbbtanulásra vonatkozó statisztikák az egyes országok gazdasági, társadalmi helyzetének, kulturális hagyományainak, oktatáspolitikájának kontextusában válnak értelmezhetőkké. Bár minden ország az EU-s irányelveket követi, a „szocialista múlt” különbözősége, a rendszerváltás gazdasági, társadalmi folyamatai országonként más-más kontextust teremtenek a roma lakosság integrálásának.

Az iskola a társadalmi integráció és kohézió kialakításának legfőbb intézménye (Hatos, 2006), az a kontextus, ahol „találkozik a társadalom és kultúra *makroszintje*, mely meghatározza az oktatáspolitikát és az iskolai gyakorlatot, az iskola mint szervezeti egység *középszintje* sajátos belső kultúrájával és szervezeti sajátosságaival, valamint az osztályterem *mikroszintje*, ahol a gyermek mindezzel közvetlenül szembesül a tanítás és társas interakciók mindennapos rutinjában” (Eccles és Roeser, 2011, idézi Kacsó-Dávid, 2017:45). Kutatásom<sup>1</sup> fókuszában az osztályterem mikroszintjének „legbefolyásosabb” szereplői, a pedagógusok álltak, akik olyan, a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia) található, általános iskolákban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. Az ő viszonyulásukat, attitűdjeiket alakító hatásokat

---

<sup>1</sup> Kutatásomat a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája, Szociológia és társadalompolitika doktori programja keretében végeztem a 2016-2023 közötti időszakban

igyekeztem értelmezni a tágabb társadalmi kontextus (oktatáspolitikai, többség-kisebbség viszonya) és az iskola mint intézmény (középszint) keresztmetszetében.

A pedagógus mindennapi döntéseit közvetve befolyásolja a „társadalom és kultúra makroszintje”: az oktatáspolitikai, a többség-kisebbség viszonya. Ennek „lenyomatait” viszi magával az osztályba, ez hatással van nézeteire, szemléletmódjára. A rendszerváltást követő évek oktatáspolitikáját, különösen Romániában, a hosszasan elhúzódó átmenetiség, a hosszútávú stratégiák és egységes koncepciók hiánya, a krónikus forráshiány jellemezte/jellemzi, amelynek következtében az iskolák, a pedagógusok gyakran „érzéketlenek” lettek a „fentről jövő” reformtörekvésekkel és rendeletekkel szemben (Papp Z., Mandel, 2007). Ebben a kontextusban a deszegregációt, inklúziót előíró rendeletek nagyon gyakran csak a dokumentumok szintjén érvényesülnek. Az integrációs törekvéseket „nehezíti” a rendszerváltás utáni polarizálódó társadalmi környezetben a többségi lakosság részéről megnyilvánuló romákkal szembeni előítéletesség (Bădescu, Abraham, 1994, Biró A., Oláh, 2002) a különböző rejtett és kevésbé rejtett formában működő kizárási, kirekesztési technikák (pl. a nem roma szülők elvándorlása a roma tanulókat beiskolázó iskolákból).

Az eltérő kulturális háttérű/roma gyermekeket tömörítő iskolákat a szakirodalom „*nehezen kezelhető*” („hard-to-staff”) (Castro et al., 2010; Darling-Hammond, 2010), *legnagyobb kihívást jelentő* („most challenging schools”) (Rice, 2008) vagy *veszélyeztetett iskoláknak* („at-risk schools”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond, 2010) nevezi, ahol a pedagógusoknak sokkal több kihívásnak kell megfelelniük, ahol az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak. Kutatásom egyik kérdése az volt, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak a kihívásokkal teli helyzetekhez, mennyire tudatosan vállalják vagy utasítják el a plusz szerepköröket, az alacsony presztízsű „gyenge” iskolával való azonosulást? Mennyire érzik magukat énhatékonyak?

A mindennapi osztálytermi munkájuk során a pedagógusok közvetlenül szembe-sülnek egy sor olyan szituációval, amelyek kezelése, megoldási módja hatással van a roma tanulók, iskolához való viszonyulásának, motivációjának, eredményességének alakulására (Réger Z. 1995; Radó P. 1995; Liskó I. 2001; Babusik F.2003; Eccles és Roeser, 2004). Kérdés, hogy vajon a pedagógusok mennyire vannak tudatában a roma gyermekek iskoláztatásában betöltött kulcsszerepüknek? Miben látják a saját és az iskola “hozzáadott értékét” ebben a folyamatban?

Az oktatás központosított rendszerkörnyezete, a tantervi szabályozás merevsége, a teljesítményközpontúság nem kedvez az iskolai integrációnak (Kende, 2016). Kutatási kérdéseim egyike volt, hogy a pedagógusok hogyan egyeztetik össze az oktatási rendszer merev szabályozottságát, előírásait a roma gyermekek oktatásából fakadó

problémák -rugalmasságot feltételező- megoldásaival (például a tantervi előírások betartása, késések, hiányzások számának „bekönyvelése”, a gyermekek teljesítményének értékelése, differenciálás)? Döntéseiket milyen külső (tantervi, szabályzati előírás, iskolavezetői ellenőrzés) és belső (megfelelési kényszer, előítéletesség, elkötelezettség) tényezők hatására hozzák meg?

Mivel a pedagógusok az iskolában mint intézményben nem elszigetelten dolgoznak, hanem tagjai a szervezetnek, az ott érvényesülő szervezeti kultúra, értékrendszer, az iskola formális és informális működése is hatást gyakorol rájuk (Kozma, 1975). Kérdés, hogy az intézmény szintjén lehet-e „egységes” pedagógusi viszonyulásmódról beszélni a roma gyermekek oktatásával kapcsolatosan, hogy az iskolák szintjén létezik-e tudatos szakmai együttműködés, illetve támogatás a pedagógusközösség vagy az iskolavezetés részéről?

A roma tanulók integrációja, az inkluzív iskolai környezet megteremtése elvárás-ként jelenik meg a különböző oktatást szabályozó dokumentumokban (Tanügy Törvény, stratégiák). Kutatásom során arra is próbáltam választ találni, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak az integráció kérdéséhez, hogy az egyes iskolaközösségek milyen lépéseket tesznek az inklúzió megvalósításának irányába?

Hargita megyében a roma tanulók oktatásának feltárására, bemutatására, elemzésére vonatkozó kutatások szórványosak, kevés a szakmailag megalapozott térségi léptékű tényfeltáró munka. A roma gyermekek beiskolázásának, oktatásának kihívásai, problémái kevésbé tematizáltak, többnyire az iskolák falain belül maradnak. A roma és hátrányos helyzetű tanulók oktatásában és oktatásának szervezésében szerzett többéves tapasztalattal rendelkező pedagógusként „belülről” követhettem ezeket a folyamatokat. Szociológusként a folyamatok, jelenségek mögötti okok, összefüggések feltárása, megértése foglalkoztatott. A „külső szemlélő” objektívitásának és a „belső résztvevő” szubjektívitásának optimális ötvözésére törekedtem. Kutatásom az iskola, a pedagógusok perspektívájából mutatja be a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos térségi kihívásokat.

A kutatás célcsoportját olyan általános iskolai pedagógusok képezték, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskolájában tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A Hargita Megyei Tanfelügyelőség évente begyűjti a megye iskoláitól a roma tanulók számára vonatkozó adatokat. A kutatás indításakor a 2016/2017-es tanévben készült adatbázis alapján választottam ki az iskolákat. Egy városi és két községi iskola került be a mintába. A városi iskolában (A iskola) 37 százalékos, a községi iskolákban (B iskola) 55, illetve (C iskola) 33 százalékos volt a roma tanulók aránya.

A kiválasztott községi iskolák az alcsíki régióhoz<sup>2</sup> tartoznak, ahol bár a népszámlálási adatok nem tükrözik, viszonylag nagyszámú roma él. 2009-ben Csata István – Kiss Tamás készítette el a Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítását, amelynek alapjául a 2002-es népszámlálási adatok mellett a romák számát „szakértői” besorolás szerint határozták meg, a helyi önkormányzatok adataira támaszkodva. Az alábbi táblázat tartalmazza az általuk összesített adatokat:

**Alcsík – demográfiai alapadatok, 2002**

Népesség, 2002						
Össznépesség	Magyarok		Románok		Romák	
	száma	aránya	száma	aránya	száma	aránya
25686	22879	89%	590	2%	<b>2217</b>	<b>9%</b>

Forrás: Csata, Kiss, 2010

A térségben kétfajta roma közösség él, a kizárólag magyar nyelven beszélő „házi cigányok”, illetve a magyar mellett cigányul is értő/beszélő „sátorosok”. Az említett 2002-es adatbázis alapján a romák legnagyobb arányban Csíkkozmás (25%), Kászonalitíz (11%), Tusnád (14%) és Csíkszentgyörgy (10%) községekben vannak jelen.

A kutatási probléma összetettsége arra készítetett, hogy félig strukturált interjúk keretében beszélgessek a pedagógusokkal, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a számukra fontosabb kérdéseknél kifejtthessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassak. A roma tanulók oktatásával és egyáltalán a romák helyzetével kapcsolatos vélekedések megfogalmazására „közéleti-hivatali narratíva a térségben még nem alakult ki” (Bíró-Sárosi, 2017:139), a pedagógusok többsége számára érezhetően kihívást jelentett a véleményeket, mondandókat úgy megfogalmazni, hogy az megfeleljen az intézményes felelőssége tudatában nyilatkozó pedagógusi beszédmódnak, ugyanakkor tartalmazza a pedagógus saját véleményét, értékítéletét is.

Megkönnyítette és ugyanakkor megnehezítette számomra az interjúkészítést, hogy pedagógusaként „belülről” is ismerem a problémákat és a terepet. Ez nagyobb őszinteségre, közvetlenségre készítette az interjúalanyok többségét, könnyebben átlép-

<sup>2</sup> Az alcsíki régióhoz tartoznak a Csíkszeredától délre fekvő községközpontok (Csíkkozmás, Csíkszentgyörgy, Csíkszentimre, Csíkszentkirály, Csíkszentlélek, Csíkszentmárton, Csík-szentsimon, Kászonalitíz, Tusnád) és a hozzájuk tartozó kisebb falvak

tünk a formális távolságtartáson, a „hivatalos beszédmódon”. Ugyanakkor tudatosan kellett figyelnem arra, hogy ne váljak „aktív beszélgetőtársá” és hogy mederben tartsam a beszélgetéseket. Az interjúzás mellett a „mindennapi” résztvevő megfigyelés, a különböző kapcsolódó iskolai dokumentumok és statisztikák tanulmányozása nyomán próbáltam átfogó képet alkotni a helyzetről. Összesen 30 pedagógussal készítettem egy–másfél órás félig strukturált interjút. A pedagógusok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és régiség, alsó tagozatos-felső tagozatos, vizsgatantárgyat tanító-készségtárgyakat tanító, csak roma osztályban-vegyes osztályban tanító). Ugyanakkor interjúkat készítettem a kiválasztott iskolák vezetőivel is, amelyek során információkat gyűjtöttem a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos szervezeti jellegű intézkedésekről, azok tervezettségéről, hatékonyságáról. Az interjúterv összeállításánál arra törekedtem, hogy a pedagógusok perspektívájából ismerjem meg a roma tanulók oktatásával kapcsolatos vélekedéseiket, mindennapi tapasztalataikat, siker- és kudarcélményeiket. Az első részben a pedagógusszerepből adódó viszonyulás vizsgálatára irányuló kérdéseket (szakmaiság, megújulás, szerepfelfogás, szerepkonfliktusok), a második részben a pedagógusok saját emberi viszonyulását, attitűdjét vizsgáló kérdéseket (elégedettségérzet, nézetek, vélekedések, sztereotípiák) fogalmaztam meg. Ugyanakkor a kutatási terület néhány sajátosságának bemutatásához (földrajzi elhelyezkedés, demográfiai jellemzők-etnikai összetétel), a helyi iskolahálózat rövid ismertetéséhez (különös tekintettel a roma gyermekek tömeges beiskolázásának folyamatára) különböző statisztikákat tanulmányoztam.

A kutatás időszaka alatt készült tanulmányok a kutatómunka során fölmerülő, elemzésre és értelmezésre váró kérdések közül azokkal foglalkoznak, amelyekre a tereptapasztalat és az interjúcsomag nagyobb mértékű rálátást kínált. Amint azt a kutatási eredményeimet összefoglaló PhD dolgozatomban jeleztem (Jakab, 2023), az elemzésre váró témák köre ennél jóval szélesebb, és természetesen szükség van a roma gyerekek iskolai oktatásának további – a pedagógusok munkáján túlmutató – témaköreinek kutatására is.

### Szakirodalom

- Andl H.– Kóródi M. – Szűcs N. – Vég Z. Á. (2009) Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Eszély*, 2009/3. <https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2014/12/03andl.pdf>

- Babusik F. (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. [pa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html](http://pa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html) (2017.10.05.)
- Bădescu, I. – Abraham, D. (1994): Conlocuirea etnică în România (Nemzetiségi együttélés Romániában). In *Sociologie Românească* (Romanian Sociology), Vol.V. New series. no.2-3.1994, pp.161-167.
- Biró A. Z. – Oláh S. (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda*
- Biró A. Z. – Sárosi-Blága Á. (2017): Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában. In: Biró Z. Z. - Jakab J. (szerk.): *Tegnap és ma. Roma-kutatás a székelyföldi térségben.* Csíkszereda, Státus Kiadó, 2017. pp. 126-140.
- Castro, A. J. – Kelly, J. – Shih, M. (2010): Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, pp. 622–629.
- Csata I. – Kiss T. (2010): Demográfiai perspektívák Hargita megyében. A Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítása. [http://hargitamegye.ro/\\_user/browser/File/stategii/Demografiai\\_perspektiva\\_ksecure.pdf](http://hargitamegye.ro/_user/browser/File/stategii/Demografiai_perspektiva_ksecure.pdf) (2019.06.08.)
- Darling-Hammond, L (2010): Teacher education and the American future. *Journal of teacher Education* <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109348024> (2017.10.12.)
- Dávid-Kacsó Á. (2017): Útvesztő: roma gyermekek a romániai oktatási rendszerben. *Erdélyi Társadalom*, 15 (1). pp. 43-56.
- Eccles, J., S. (2004). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Lerner, R., M. & Steinberg L. (eds), *Handbook of Adolescent Psychology* New Jersey: John Wiley & Sons, pp. 125–154.
- Eccles, J., S. & Roeser, R., W. (2011): Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), pp. 225–241.
- Forray R. K. (2014): Eredmények és problémák a cigány közösség iskolázásában. <http://ucualapitvany.hu/wp-content/uploads/2014/06/Forray-R.-Katalin-Eredm%C3%A9nyek-%C3%A9s-probl%C3%A9m%C3%A1k-a-cig%C3%A1ny-3%B6z%C3%B6ss%C3%A9g-iskol%C3%A1z%C3%A1s%C3%A1ban.pdf> (2019.11.12.)

- Halász G. (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek A. és Golnhofer E. (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, pp. 9–104.
- Hatos, A. (2006): Sociologia Educației. Iași: Polirom.
- Havas G. - Zolnay J. (2011): Sziszifusz számvetése in Beszélő 2011 június, 16. évf. 6.
- Jakab J. (2023): Roma gyermekek oktatása - pedagógusi attitűdök vizsgálata a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia). PhD értekezés, kézirat
- Kende Á. (2016): Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background. Hungarian case study. In Donlevy, V. – Meierkord, A. – Rajania, A. *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3dfa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>. (2019.10.05.)
- Kozma, T. (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Tankönyvkiadó, Budapest
- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Iskolakultúra, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. pp. 85-89.
- Mandel K.- Papp Z. A. (szerk.) (2007): Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- Moisa, F. (2016): Startegii DA, finantare NU. (Stratégia IGEN, finanszírozás NEM). Mecanisme de finantare a politicilor publice pentru romi in Romania. Fundația Centrul de Resurse pentru Comunitățile de Romi, Cluj- Napoca
- Neumann E. – Zolnay J. (2008): Esélyegyenlőség, Szegregáció és Oktatáspolitikai Stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány
- Radó P. (1995): A cigányság oktatásának fejlesztése. In: Iskolakultúra, 1995/24.
- Réger Z. (1995), Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra, 1995/24. pp. 86-88.

- Rice, S. (2008): Getting good teachers into challenging schools. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp. 35-47.
- Salvati copii (Save the children) (2014): Cercetare privind implementarea programului A doua sansa (Kutatás a „Második esély” program hatékonyságáról) [http://salvaticopii.ro/upload/p0001000100010003\\_Raport%20A%20Doua%20Sansa.pdf](http://salvaticopii.ro/upload/p0001000100010003_Raport%20A%20Doua%20Sansa.pdf)
- Varga, J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk) *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, pp. 235–259. [http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv\\_oktatas\\_10.pdf](http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_10.pdf)  
(2019.08.16.)



# Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben<sup>1</sup>

## Bevezető

A tanulmány célja a Hargita megyei (Románia) roma oktatás helyzetképének felvázolása, visszatekintéssel a fontosabb 1989-es romániai fordulat utáni mozzanatokra. Az elmúlt majdnem három évtizedben a társadalmi változások a roma lakosságot sem kerülték el, a gyors létszámbeli növekedés mellett a térségben készült kutatások (Bíró A. Zoltán- Bodó Julianna- Gagy József- Oláh Sándor - Túros Endre, 1996; Bíró A. Zoltán - Bodó Julianna – Gagy József - Oláh Sándor, 2002) a migráció különböző formáinak felerősödését, az intézményekhez való viszony átalakulását, a roma-magyar viszony megváltozását, belső szociális és gazdasági rétegződés megindulását mutatták ki. Az iskolákban évről évre egyre nagyobb számban jelentek (jelennek) meg a roma tanulók, akiknek oktatására nem voltak (nincsenek) felkészülve az iskolák. Felmerül a kérdés, hogy mit tehet az iskola, hogyan lehetne, kellene hatékonyan foglalkozni a beiratkozott roma gyermekekkel. A térségben egyelőre hiányzik a probléma kezelését célzó egységes koncepció, a megfelelő szakmódszertan, hiányoznak az intézményesült megoldások. Az iskolák, a pedagógusok magukra vannak utalva, legtöbbször megfelelő romológiai képzettség, megfelelő tárgyi és személyi feltételek nélkül, személyes elköteleződésük és szaktudásuk szerint próbálnak megoldásokat találni. A roma oktatás térségi helyzetét, a nagyszámú roma tanulót tömörítő iskolák pedagógusainak attitűdjét vizsgáló kutatásom<sup>2</sup> elsősorban a probléma tematizációjához járulhat hozzá, ugyanakkor a roma integráció nehézségeire fókuszáló térségi léptékű tényfeltáró munka részeként a problémák, összefüggések feltárása, a helyzetkép szakmai vizsgálata fejlesztéspolitikai kiindulópontok megfogalmazását teheti lehetővé.

---

<sup>1</sup> A tanulmány megjelenési helye: Jakab Judit (2019): Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben in Fórum Társadalomtudományi Szemle 2019/1, Kiadó: Fórum Kisebbség-kutató Intézet, Dunaszerdahely Főszerkesztő Csanda Gábor, 115–126.

<http://forumszemle.eu/2019/04/10/roma-oktatasi-helyzetkep-egy-videki-tersegben/>

<sup>2</sup> A Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolájának keretében készült kutatásom témája „Roma gyermekek oktatása- pedagógusi attitűdök vizsgálata a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia)”

A roma gyermekek oktatásának eredményessége rendkívül összetett, mondhatni kényes téma, nagyon sok tényező együttes hatása húzódik meg az egyes jelenségek mögött, amelyek feltárása, értelmezése nem egyszerű feladat a kutató számára. Az ún. ténykérdések megválaszolása is nehézségekbe ütközik, hiszen az egyes települések roma lakosságának, a beiskolázott roma tanulók számának pontos meghatározása mind mind a klasszifikációs eljárástól függően változik (Ladányi és Szelényi, 2006). A képet tovább árnyalja a romák körében létező belső rétegződés, ami azt jelenti, hogy a “roma, cigány” megnevezés mögött különböző kategóriák azonosíthatóak (házi cigányok, sátoros cigányok), akiknek az iskolához való viszonyulása igen különböző (Barabási, 2000). Hargita megyében a népszámlálások során a roma lakosság jelentős része magyarnak vallja magát (Kiss, Barna, 2012), ezért a vonatkozó népszámlálási adatok nem tükrözik a valóságot. A tanulmányban felhasznált adatok többnyire “szakértői” besorolás alapján születtek, a helyi önkormányzatok, iskolavezetők, pedagógusok által romának minősítettek kerültek be az adatbázisokba (a forrásokat a megfelelő helyen feltüntettem). Ez magában hordozza annak a lehetőségét, hogy az illető intézmények szempontjából “problémásnak” ítélt romák (azaz szociális segélyezették vagy roma negyedekben, roma telepeken lakó, gyenge iskolai eredményeket felmutató tanulók) kerülnek az adatbázisba, és kimaradnak azok az integrálódott “házi cigányok”, akik a települések “belsejében” laknak, akik a többségi magyar lakosság életvitelét követik és rendszeresen járatták gyerekeiket iskolába.

Többéves pedagógusi tapasztalatom és az utóbbi három évben végzett vonatkozó kutatásaim alapján megállapítható, hogy a roma gyermekek beiskolázásának, iskolai pályafutásuk alakulásának folyamata a térségben nem (volt) zökkenőmentes. A jelenségek megértéséhez fontosnak tartom bizonyos társadalomörténeti előzmények megemléztetését, ugyanakkor az országos szakpolitika diktálta jogi-adminisztratív keretek alakulásának rövid bemutatását is. A tanulmány első részében a jelenlegi helyzet előzményeit, fontosabb folyamatait, a jogi-adminisztratív keretek alakulását mutatom be, majd statisztikai adatokat felhasználva, a roma népesség arányának függvényében kategóriákba sorolva a településeket, a roma gyermekek beiskolázásának jellemzőit tárgyalom. A harmadik részben kutatási eredményekre alapozva a pedagógusok szempontjából világítok rá a roma gyermekek oktatásának nehézségeire.

### **A jelenlegi helyzet előzményei**

Romániában az 1989-es rendszerváltást követően jó néhány évnek kellett eltelnie, hogy a roma oktatás „hivatalosan” is a figyelem középpontjába kerüljön. Tulajdonképpen a kétezres évek elején, amikor Románia Európai Unióhoz való csatlakozásának

szándéka egyre erősebben körvonalazódott, kezdtek megjelenni az első olyan rendeletek, hivatalos intézkedések, amelyeknek legfőbb célja a roma oktatás szervezeti-tartalmi kereteinek rögzítése, a tervszerű, stratégiák mentén történő megszervezése volt. A konkrét szociális programok mellett, amelyek a hátrányos helyzetben élő családok gyerekeinek iskoláztatását hívatottak támogatni („Kifli és tej” program<sup>3</sup> (2002), „Ingyenes tanszersegély” program (2002)<sup>4</sup>, szociális ösztöndíjak lehetősége), elindult a „Második esély” (1999) program azoknak a fiataloknak és felnőtteknek, akik nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat. Néhány főiskola és egyetem (főleg szociális munkás-, pedagógus és romani nyelv-tanár jelölteknek) ingyenes helyeket biztosított roma fiatalok számára, és szórványosan elindult a roma pedagógusok képzése is. A Megyei Tanfelügyelőségek kinevezték az első roma oktatásért felelő tanfelügyelőket<sup>5</sup>, akiknek a hatáskörébe tartozik az egyes megyék roma oktatásának szervezése, követése, vonatkozó statisztikai adatok begyűjtése. Megjelentek az első roma nyelvű tankönyvek és segédanyagok, amelyeknek száma az évek során egyre növekedett. Románia Európai Unió csatlakozásának évében (2007) jelent meg az iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó határozat (1540.sz. Határozat, 2007), amelyet 2016-ban frissítettek. Szintén 2007-ben „hivatalosítják” minisztériumi szinten az iskolai mediátor<sup>6</sup> alkalmazásának lehetőségét azokban az iskolákban, ahol magas a roma tanulók aránya, ahol beiskolázási, iskolaelhagyási problémák vannak.

A kezdeti tapogatózó, tájékozódó időszak után a kormány, az egyes minisztériumok keretében megalakultak a különböző szakbizottságok, hivatalok, ügynökségek, fokozatosan kiépült az intézményhálózat, amelynek faladata, felelőssége lett az EU-konform irányelvek „meghonosítása”, a romák helyzetének javítását célzó stratégiák elkészítése (2001-es, 2006-os, 2011-es kormánystratégiák). Az országos Tanügy Törvényben (Legea Educației Naționale – LEN 2011, aktualizálva 2018) hangsúlyosan megjelentek a méltányosság, az esélyegyenlőség érvényesítését rögzítő alapelvek: a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása minden gyermek számára, a kulturális

<sup>3</sup> A „Kifli és tej” program keretében minden óvoda és általános iskolás naponta részesül tízóráiban.

<sup>4</sup> Minden szociálisan hátrányos helyzetű általános iskolás tanév elején részesülhet egy tanszer-csomagban, ha a családban az egy főre eső jövedelem nem haladja meg az országos minimálbér felét.

<sup>5</sup> 3363 sz. Határozat, 1999

<sup>6</sup> Az iskolai mediátor (*mediatorul școlar*) általában roma nemzetiségű, feladata az iskola és a roma családok közötti kapcsolattartás, a kommunikációs nehézségek áthidalása.

identitás biztosításának elve minden állampolgár számára, az interkulturális párbeszéd, a nemzeti kisebbségek jogainak elismerését és biztosítását garantáló elv, az etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitás megőrzésének, kinyilvánításának joga, az esélyegyenlőség biztosításának elve, a társadalmi inklúzió elve (3. cikkely, a, b, g, h, i, j, o alpontok).

A deklarált alapelvek, stratégiák az iskolák hétköznapi valóságában nehezen érvényesültek, érvényesülnek, a „felülről” érkező rendeletek, intézkedések életbeültetése nem kis feladatot rótt a helyi intézményekre, iskolákra. A „szerencsésebb” iskolák egy-egy nemzetközi finanszírozású, a roma gyermekek iskoláztatását támogató projekt részesei lehettek, amelynek keretében infrastrukturális fejlesztések, after-school típusú programok, pedagógusképzések történtek, amelynek nyomán, ha csak időszakosan is, kezdtek bizonyos eredmények megmutatkozni. Hargita megye néhány iskolája is részese volt (részese) bizonyos projekteknek (PHARE program 2004-2007 között, a „Salvati copii”<sup>7</sup>, a Ruhama szervezetek által koordinált projektek), amelyek sajnos néhány év után befejeződtek, és „jó gyakorlataik” fenntartását a helyi intézmények forráshiányra hivatkozva gyakran nem vállalták. Több iskolában megszűntek a nyári óvodák, az after-school programok, az iskolák szigorúan szabályozott személyzeti keretébe nem fértek bele azok a segítő szakemberek, akiknek a szakmai segítségére fokozottan szükség lett volna az eredményesség érdekében. Jó példa erre az iskolai mediátorok helyzete, akiknek az alkalmazását kormányrendelet (1539/2007) tette lehetővé, de az oktatásban zajló folyamatos költséghatékony intézkedések „leépítések” miatt sok iskola nem „engedheti meg magának”, hogy iskolai mediátort alkalmazzon. Hargita megyében a 2014-2015-ös tanévben 12 iskolai mediátor segítette a roma tanulók iskolai beilleszkedését, „de a roma tanulók magas száma miatt még legalább tízre lenne szükség” (2014-2015-ös évi tanfelügyelőségi beszámoló).

Az évről évre egyre nagyobb számban beiratkozó roma gyermekek megjelenése felkészületlenül érte az iskolákat, olyan új helyzeteket, problémákat teremtett, amelyeknek a kezeléséhez hiányoztak az intézményesült megoldások, a személyi és tárgyi feltételek. Hargita megyében tíz év leforgása alatt majdnem megnégyszereződött a beiskolázott roma tanulók száma a megyében.

---

<sup>7</sup> Save the Children

**Roma tanulók számának alakulása Hargita megyében 2006 és 2017 között**

Tanév	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
roma tanulók száma	1167	2503	3581	3909	3720	3634

Tanév	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
roma tanulók száma	3779	4084	3809	4528	4209

Forrás. Hargita Megyei Tanfelügyelőség adatbázisa

Az adatok a Hargita Megyei Tanfelügyelőség adatbázisából származnak, amely évente begyűjti a megye iskoláitól a roma tanulók számára vonatkozó adatokat. A roma tanulók számának megállapítása az iskolákban nagyon gyakran ún, szakértői besoroláson alapul, az iskolák vezetősége vagy a pedagógusok döntenek el, hogy kit tekintenek romának.

Egyes településeken, különösen az egyiskolás községekben, falvakban a nagyszámú roma tanuló megjelenése az iskolában a helyi lakosság, a nem roma szülők részéről gyakran ellenszenvet, az iskolától való elfordulást eredményezte. A romák és a többségi magyar lakosság együttélésének alakulását vizsgáló térségi kutatások (Bíró A. Zoltán - Bodó Julianna - Gagy József - Oláh Sándor - Túros Endre, 1996; Bíró A. Zoltán - Bodó Julianna - Gagy József - Oláh Sándor, 2002) rávilágítottak, hogy az 1989 előtti időszakban ebben az alapvetően rurális jellegű térségben a roma-magyar viszonyra az „egy más mellett élési” modell volt jellemző, azaz egy településen belül a magyar és a roma lakosság teljesen külön térben élt, „teljesen eltérő életvezetési modell, viselkedési és kommunikációs gyakorlat, nagyon eltérő értékrend és életfelfogás szerint” (Bíró-Oláh, 2002). A kutatók felhívják a figyelmet a két társadalmi csoport közötti „aszimmetrikus” viszonyra, amelyben a magyarok részéről a saját csoport másik fölé helyezése, a másik leértékelése, eltávolítása, lefokozása volt jellemző. Tanulmányaikban bőven kínálnak példákat a két világ különbözőségét és a két világ közötti átjárhatatlanságot hangsúlyozó viszonyulásokra, amelyek nemcsak a térhasználatban, hanem a magatartásokban és mentális síkon is megnyilvánultak és a családi szociációban nemzedékről nemzedékre öröklődtek (Bíró-Oláh, 2002, 31.p., Oláh, 1996).

Az 1989-es rendszerváltás után változások sorozata indult el a roma közösségekben (létszámbeli növekedés, belső rétegződés, migráció felerősödése, intézményekhez való viszony módosulása, öndefiníciós kísérletek), amelyek a magyar-roma viszony alakulását is befolyásolják. Bíró Zoltán megállapítása szerint az 1989 előtti roma-magyar „egy más mellett élési” modellt fokozatosan felváltja „az egyre több ponton egymásba csúszó” két világ, amely a „tranzakciós költségek” növekedését eredményezi a magyar népesség körében, amelyet ők „veszteségként” élnek meg (Bíró, 2016). Ez a fajta viszonyulás a magyar lakosság részéről igen megnehezítette (megnehezíti) az iskolák integrációs törekvéseit is, hiszen ebben a helyzetben az iskola gyakorlatilag képtelen olyan „befogadó közeget” teremteni a roma tanulóknak, ahol ők elfogadottnak és befogadottnak érezhetnék magukat. Nem ritka, hogy a magyar szülők egy jelentős része inkább a szomszéd településre vagy a közeli városi iskolák valamelyikébe írattja át gyermekét. Ennek következtében pedig egyre nagyobb számban jöttek (jönnek) létre a roma többségű osztályok. A 2014–2015-ös tanévben Hargita megye 78 iskolai intézményében 261 olyan csoport vagy osztály volt, ahol a roma tanulók aránya meghaladta a 25 százalékot. A legtöbb ilyen csoport vagy osztály Udvarhely körzetében jött létre (96), majd Csík (73) és Keresztúr (68), illetve Gyergyó (15) és Maros-hévíz (Toplita) (9) következett (2014-2015-ös évi Tanfelügyelőségi beszámoló).

### **Mai helyzetkép**

Az egyes településeken, régiókban az ott élő roma lakosság számának függvényében a roma oktatás különböző kérdéseket vet fel. Más a helyzet azokban az előregedő aprófalvakban, ahol évente pár magyar gyermek születik, és más problémák jelentkeznek azokon a településeken, ahol bár jelentős arányú a roma népesség, az iskolákban kisebbségben vannak. Külön kategóriát képeznek a városok, ahol bár több iskola található, általában egy iskolában koncentrálnak a roma tanulók. A továbbiakban az említett kategóriák mentén tárgyalom a roma gyermekek iskoláztatásának problémáit.

A megye dél-nyugati részén található falvakban, községekben a legnagyobb a roma lakosság száma, a Székelykeresztúr környéki előregedett népességű aprófalvakban teljében zajlik az etnikai arányváltás. Bár a hivatalos népszámlálási adatok ezt nem mindig tükrözik, a különböző kutatások keretében végzett szakértői besorolások alapján becsült roma népességszám ezt jól mutatja. 2009-ben Csata István – Kiss Tamás készítette el a Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítását, amelynek alapjául a 2002-es népszámlálási adatok mellett a romák számát a helyi önkormányzatok adataira támaszkodva határozták meg. Az akkori adatok szerint az említett falvakban a roma lakosság aránya már nagyon

közelített az 50 százalékhöz (Újszékely 42%, Etéd 36%, Székelyandrásfalva 28%, Szentábrahám 30%, Siménfalva 23%). Szintén nagyon magas a romák száma az udvarhelyi régió néhány településén (Oklánd 30%, Máréfalva 25%, Korond 24%, Székelyderzs 22%), illetve az alcsíki régióban Csíkközmaszon (25%).

A megye szintjén a roma nők termékenysége több mint két és félszerese a nem roma nőkének (3,15 illetve 1,23), ugyanakkor a romák aránya a fiatalabb korcsoportokban sokkal jelentősebb, mint a felnőtt korcsoportokban (ld. Csata-Kiss által készített számítások).

### 1. táblázat: A romák aránya korcsoportok és régiók szerint Hargita megyében

Romák										
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	HR
0-4	3,5	10,1	<b>18,5</b>	5,0	9,3	4,9	<b>51,3</b>	16,1	<b>28,9</b>	15,0
5-9	3,1	8,6	<b>18,3</b>	4,1	8,0	4,7	<b>46,8</b>	14,4	<b>24,8</b>	13,2
10-19	1,9	4,8	15,7	3,3	5,6	2,9	31,1	9,9	20,3	9,3
20-29	1,4	3,8	11,3	2,6	4,2	2,6	27,1	8,2	15,5	7,2
30-44	0,8	2,5	8,0	1,6	2,7	1,4	17,6	5,1	10,9	4,6
45-64	0,5	1,2	3,3	0,7	1,3	0,7	8,8	2,6	5,1	2,3
65+	0,2	0,6	1,1	0,2	0,3	0,3	2,2	0,6	1,4	0,7

\*R1 – Csíkszereda, R2 – Székelyudvarhely, R3 – Alcsík, R4 – Felcsík, R5 – Gyergyó, R6 – Maroshévíz, R7 – Udvarhely, R8 – Keresztúr, R9 - Szentegyháza

Forrás: Csata – Kiss (2010)

Ennek következtében a nagyszámú roma lakossággal rendelkező települések iskoláiban gyakori, hogy a roma gyermekek aránya az iskolában már akár kétszerese is lehet a településen belüli roma népességi aránynak. Ez gyakran készteti arra a nem roma szülőket, hogy más iskolába (akár más településre vagy a közeli városba) írássák át gyermekeiket, ezáltal előidézve a roma osztályok kialakulását. “Fiatfalván a jelenlegi tanévben a III. osztálynak mind a 16 tanulója roma származású. Kiderült ennek az az oka, hogy a más nemzetiségű gyerekek- számszerűen hatan- mind Székelykeresztúrra íratkoztak be” (Vass, 2002/2, 104.p.). Ezekben a roma többségű iskolákban “berendezkedtek” a roma gyermekek oktatására, a hasonló környezetből, hasonló hátrányokkal érkező roma tanulók iskolai beilleszkedését nem nehezítik jelentős kulturális vagy egyéb jellegű különbségek, amelyek a magyar-roma vegyes osztályokban gyakran konfliktusokhoz, kirekesztéshez vezetnek. Ebben a helyzetben az iskola könnyebben “alkalmazkodik” a tanulók “hasonló” igényeihez, átértelmeződnek az “eredményes-

ség”, a “siker” fogalmai “Nekünk az a nagy eredmény, hogy a gyermek időben és rendszeresen bejön az iskolába, hogy megtanulja az alapvető viselkedési szabályokat” (pedagógus). Tehát beiskolázás van, de integráció nincs.

Egy másik kategóriát képeznek azok a települések, ahol a romák aránya jelentős (a helyi lakosság 5-15 százaléka), de az iskolákban kisebbségben vannak. Előfordul, hogy sokan közülük be se iratkoznak az iskolába, vagy már az első években lemorzsolódnak, kimaradoznak. Ez különösen az ún. “sátoros cigányokra” érvényes, akik a térségben élő “házi cigányokkal” ellentétben általában a települések periferiáján mélyszegénységben élnek, és akik számára az iskolának nincs különösebb “haszna”. Egy, a csikmadarasi sátoros cigányok körében készült kutatás során a helyi iskolaigazgató szerint “évtizedes pályafutása alatt nem történt semmiféle kezdeményezés se az oktatási intézmény, se a sátoros cigány közösség részéről az intézményes kapcsolat megerősítésére” (Szócs, 2008, 296. p.), azaz a roma gyermekek egyáltalán nem jártak iskolába. Kivételt képeznek azok a szintén sátoros cigányokként számontartott roma közösségek (pl. gáborok), akik kereskedői érzéküknek vagy a külföldi vendégmunkának köszönhetően anyagi jólétre tettek szert, akik felismerték az írás-olvasás fontosságát a gyermekek életében, és rendszeresen küldik gyermekeiket az iskolába. Vass István az Etéd községi “gáborok” életkörülményeinek bemutatásakor kiemeli “jómódról” árulkodó házaikat, azok modern eszközökkel történő felszereltségét, értékes kalapjaikat. Azt is megemlíti, hogy a “sátorosok gyermekei igyekvő, általában jól tanuló, szorgalmas, tisztelettudó iskolások”, de akik 6-8 osztály elvégzése után nem tanulnak tovább, mert az “üzleteléshez” elég, ha megtanulnak írni, olvasni, számolni (Vass, 2002/2, 108 p.). Ezeknek az iskoláknak a roma tanulók általában igen sok “gondot” okoznak, hiszen az iskolákból gyakran hiányoznak a sikeres integrációt lehetővé tevő feltételek, amelyek nélkül a többség részéről nem valósul meg a valódi “befogadás” és “elfogadás”. A roma tanulók számára ezekben az iskolákban a legnagyobb a veszélye az osztályismétléseknek, a korai iskolaelhagyásnak.

Egy harmadik kategóriát képeznek a városok, ahová a romák egy része a szocialista iparosítás során került be, és nem ritkán városközponti államosított lakásokban kapott helyet (ahonnan a lakások visszaigénylése után kiköltöztették őket a város peremére), más részük a jobb élet, több „erőforrás” reményében húzódott a városba (nagy szemetesgödörök szomszédságába, ahonnan a város kukáit is „felügyelhetik”). A korábban említett Csata-Kiss számítások alapján a megye városai közül Keresztúron és Gyergyószentmiklóson a legnagyobb a romák aránya (6 százalék körüli), majd Székelyudvarhely, Balánbánya és Maroshévíz következik a maguk 3 százalékaival. Csíkszeredában 1,2 százaléknnyira becsülték a romák arányát. Mivel a „szakmai” besorolás az



önkormányzatok adatbázisa alapján történt, nagy valószínűséggel a népszámlálási adatok alapján magukat kis számban romának vallók mellett nagyobb arányban vannak a szociális segélyekre szoruló, a városok periferiáján, kompakt közösségekben élő romák. Ezeknek a roma negyedeknek (telepeknek) a gyermekei az 1990-es évek közepéig, végéig gyakorlatilag nem jártak iskolába, beiskolázásuk valójában a kétezres évek elején kezdődött el. Az elején általában életkorukat tekintve vegyes osztályokban tanultak (tanulnak), egy-egy központi iskolának valamelyik tagiskolájában, amely általában távol esett (esik) a többségi iskolájától. Az indulás mindenhol komoly nehézségekkel járt, a többségi iskolák, néhol a helyi vezetőség is elzárkózott a roma gyermekek integrált oktatásától. Barabási Tünde a székelyudvarhelyi cigány gyerekek oktatásának kezdeteit bemutató tanulmányában említi, hogy a negyedik osztály elvégzése után komoly gondot jelentett a cigányok oktatását felvállaló Budvár Szociális Központnak, hogy megtalálja azt a városi iskolát, amely ötödiktől befogadja a roma gyermekeket, „hiszen az általános iskolák igazgatói hallani sem akarnak a befogadásukról” (Barabási, 2000/2, 404 p.). Lázár Hajnalnak a gyergyószentmiklósi roma iskoláról készült tanulmányában olvashatjuk, hogy a roma iskola igazgatójának tiltakozása ellenére a helyi önkormányzat a roma telep szomszédságába építtette az új iskolát, amellyel fizikailag is „elszakították” őket a városi iskoláktól. „Mióta itt vagyunk kint, senki nem hív és senki nem jön ide, Egyre jobban elzáródunk a többi intézménytől, lassan minden kapcsolat megszűnik” idézi a szerző a roma iskola igazgatójának szavait (Lázár, 2007, 159 p.). Voltak próbálkozások párhuzamos osztályok létrehozására is, ahol a roma gyermekek az egyik, a nem romák a másik osztályban tanultak, de mivel a nem roma szülők nagy számban írárták át gyerekeiket a város más iskoláiba, hamar megszűnt a nem roma osztály (Csíkszereda). Így a szegregációt tiltó törvény ellenére, hol spontánul, hol szándékosan szegregálódtak a roma gyermekek iskolái. Többnyire ma is a városok egyetlen iskolájába koncentrálnak a roma negyedek, telepek gyermekei, és ha ötödik osztálytól be is kerülnek egy-egy vegyes összetételű osztályba, ott gyakran nem roma, de szintén hátrányos helyzetű tanulókkal tanulnak együtt. Mivel általában egy-egy központi iskolához több, a város szélein található kisebb tagiskola is tartozik, így a roma kisiskolák is részét képezik a városi iskolarendszernek, és az összesített statisztikákban nem válik feltűnővé a szegregáció.

### **Pedagógusok**

Azok az iskolák, ahová egyre nagyobb számban iratkoztak a roma gyermekek, egy sor olyan nehézséggel szembesültek (szembesülnek), amelyek megoldására nem voltak felkészülve. A mélyszegénységből érkező, korábban semmilyen intézményes nevelés-

ben nem részesülő roma gyermekek oktatása, tanítása számos pluszfeladatot rótt az iskolákra, pedagógusokra. Nagyon gyakran a szociális jellegű problémák megoldása (ebédeltetés, öltöztetés, tanszerek beszerzése) is az iskolák feladatává vált, hiszen ezek nélkül a gyermekek nem jártak iskolába, nem lehetett elkezdni az oktatást. Külön fejtörést okozott (okoz) az iskolák vezetőségének, a pedagógusoknak a roma közösséggel, roma szülőkkel folytatott kommunikáció, amely a két, egymás számára idegen világ találkozásának számos buktatóját hordozta (hordozza) magában. Mivel a szülők jelentős része írástudatlan, és nincsenek iskolához kapcsolódó tapasztalatai, a kezdeti időszakban igen nagy bizalmatlansággal és aggodalommal közelednek az iskolához. Nehezen értik meg és fogadják el az iskola „könyörtelen” szabályait, amely nem engedi hiányozni a gyermekeket az iskolából. Különben a család a szociális támogatást veszíti el.

A problémák kezelésének hiányoztak (hiányoznak) az intézményesült megoldásai, és a legtöbbször az „ügy” hivatalos támogatói is. Az országos stratégiákból kötelezővé váltak a roma gyermekek integrációját szorgalmazó alapelvek, de hiányoztak (hiányoznak) azok a források, finanszírozások, amelyek szükségesek a folyamat sikerességét szavatoló tárgyi és személyi feltételek megteremtéséhez. Az iskolák, saját belátásuk és erőforrásaik szerint, lavírozva a hivatalos és nem-hivatalos megoldások között, próbálnak megoldásokat találni.

Ebben a folyamatban kulcsszerepe van a pedagógusoknak, akik közvetlenül szembesülnek a nehézségekkel, kihívásokkal. Ők a két kultúra között a közvetítők, akik külső szakmai segítség, romológiai ismeretek és segítő szakemberek nélkül látnak el egy sor olyan feladatot, amely egy átlagos pedagógus számára fel sem merül: “az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása; a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása; a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása; a nyelvi hátrányok kompenzálása; a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése; a nem cigány környezet (például szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása; a saját előítéletek leküzdése” (Liskó, 2001, 35. p.). Ugyanakkor pedagógiai jellegű problémákra is megoldásokat kell találniuk, hiszen gyakran kiderül, hogy az addig bejáratott módszerek nem működnek, megsokasodnak a fegyelmi problémák, teljesíthetetlenek a tantervi előírások. A nagyszámú roma tanulót tömörítő iskolák pedagógusaival készített interjúm arról árulkodnak, hogy a pedagógusok tehetetlenek, frusztrálnak érezték (érzik) magukat, különféle megoldásokat, magyarázatokat kerestek (keresnek) a helyzet kihívásainak feloldására (Jakab, 2016). Nehezen tudják összeegyeztetni a tantervi előírások elvárásait a roma gyermekek teljesítményével, kidolgozott pedagógiai

programok, módszertanok, megfelelő segédanyagok nélkül ki-ki saját szaktudása, elköteleződése szerint próbálja megoldani a problémák sokaságát. Van, aki, megpróbál megújulni, képzések, önképzések során olyan módszereket elsajátítani, kipróbálni, amelyek hatékonyak az új helyzetben. Mások képtelenek elvonatkoztatni a kötelező tananyagoktól, a kötelező előírásoktól, és különösen a vegyes osztályokban nem foglalkoznak a lemaradókkal. Inkább tehernek érzik őket, akik akadályozzák a hatékony osztálytermi munkát és gyakran megpróbálnak megszabadulni tőlük (buktatással, magavisleti jegyek levonásával). Sok a bizonytalanság, a kísérletezgetés, az oktatás rendszerkörnyezete, a tantervi szabályozás merevsége, a differenciált pedagógiai eszközök nem következetes alkalmazása, a pedagógusképzés hiányosságai mind-mind olyan tényezők, amelyek nem segítik a folyamat sikerességét. Másik probléma, hogy a roma gyermekeket tömörítő iskoláknak igen alacsony a presztízse, A hivatalos értékelések alapján, amelyek a tanulmányi-, vizsga- és versenyeredményeket veszik alapul, és nem a hozzáadott értéket mérik, ezek az iskolák gyakran megkapják a “gyenge iskola” stigmáját. A “nehezített körülmények” között dolgozó pedagógusok semmilyen szakmai, anyagi kompenzációban nem részesülnek, sikereik gyakran láthatatlanok maradnak a rendszer számára. Ilyen körülmények között igen megterhelő a pedagóguslét, igen nagy mind a pályaelhagyás, mind a kiegész veszélye.

### **Összefoglalás**

Összefoglalva a roma oktatás térségi helyzetének bizonyos jellemzőit megállapítható, hogy az egész folyamatot áthatja a bizonytalanság, az útkeresés, az esetlegesség. Bár léteznek bizonyos jogi-adminisztratív keretek, amelyek szabályozni próbálják a folyamatokat, ezek gyakran nincsenek összhangban az iskolák hétköznapi világának realitásával. Intézményesült megoldások hiányában a személyes elköteleződés, az egyéni kompetenciák szerepe felértékelődik, amely bizonyos esetekben „egyszemélyes” sikertörténetekben jut kifejezésre. Vannak iskolák, ahol bizonyos tényezők szerencsés találkozásának köszönhetően (helyi vezetőség pozitív viszonyulása, támogatók, elkötelezett iskolavezetés és pedagógusok) eredményesnek mondható a roma oktatás. De ezek a helyzetek szórványosak, véletlenszerűek és kiszámíthatatlanok. Hosszú-távon csak egyéni lelkesedéssel és elköteleződéssel nehéz fenntartani a sikerességet, elengedhetetlen volna az egységes koncepció, a több területet átfogó konkrét operatív programok, a megfelelő finanszírozás. Ezek hiányában az iskolák zöme a problémák „tüneti kezelésére” rendezkedik be, amely egyáltalán nem kedvez a roma gyermekek iskolai sikerességének.

### Szakirodalom

- Barabási T. (2000): A cigány gyerekek oktatása Székelyudvarhelyen. *Educatio* 2000/2. 402-406.
- Biró A. Z. – Bodó J. – Gagy J. – Oláh S. – Túros E. (1996): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 283.
- Biró A. Z. – Bodó J. – Gagy J. – Oláh S. (2002): *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 319.
- Biró A. Z. – Oláh S. (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. Bodó Julianna (szerk.), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda. Pro-Print Könyvkiadó, 13-48.
- Biró A. Z. (2016): *Roma helyzetkép a térségben*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának honlapja. „Vidék és társadalom” program <http://www.kamintezet.ro/?q=node/91>
- Csata I. – Kiss T. (2010): *Demográfiai perspektívák Hargita megyében. A Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítása* [http://hargitamegye.ro/\\_user/browser/File/Stategii/DemografiaiPerspektiva kSecure.pdf](http://hargitamegye.ro/_user/browser/File/Stategii/DemografiaiPerspektiva%20kSecure.pdf)
- Jakab J. (2016): Módszertan és elköteleződés: pedagógusok a roma oktatásról. dr. Szilágyi Tivadar, Dr. Ritter Krisztián, dr. Biró A. Zoltán (szerk.) *Pro Scientia Ruralis*, I. évfolyam 2016. 2-3.szám. Madéfalva, Státus Kiadó, 175-191.
- Kiss T. – Barna G. (2012): *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesség a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről*. 43. sz. Kolozsvár. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Ladányi J. – Szelényi I. (1997): Ki a cigány? *Kritika - Társadalomelméleti és kulturális lap* 26. évfolyam 12.szám/1997. 3-6.
- Lázár H. (2007): A gyergyószentmiklósi roma iskola. Bodó Julianna (szerk.). *Antropológiai Műhely. Évkönyv*. 2007-2008. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 219-247.

- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra*, Pécs. 31-46.  
<http://mek.oszk.hu/01900/01964/01964.pdf>
- Oláh S. (1996): Cigány-magyar kapcsolatok Gagyi József (szerk.) *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 181-194.
- Szőcs J. (2017): A csíkmadarasi sátoros cigányok mai helyzetének elemzése. Biro Z. Zoltán, Jakab Judit (szerk.), *Tegnap és ma. Romakutatások a székegyföldi térségben*, Madéfalva, Státus Kiadó, 282-307.
- Vass I. (2002): A roma gyerekek nevelése Romániában. Schüttler Tamás (főszerk.), *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évfolyam, 2002 november, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 99-110.

### Hivatalos dokumentumok, oldalak

- Románia Tanügyminisztériumának (Ministerul Educatiei Nationale) honlapja  
[www.edu.ro](http://www.edu.ro)
- Románia Tanügyi Törvénye (2011) - Legea Educației Naționale (LEN 2011),  
 aktualizálva 2018  
[https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201\\_2011\\_actualizata2018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf)
- Romániai népszámlálások oldala (Recensamant Romania)  
<http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/>
- A 430/2001-es Határozat a romák helyzetének javítását célzó Kormánystratégia jóváhagyására (Hotărârea nr. 430/2001 privind aprobarea Strategiei Guvernului României de îmbunătățire a situației romilor)
- Az 522/2006-os számú Határozat a 430/2001-es, a romák helyzetének javítását célzó Kormánystratégia módosítása és kiegészítése (Hotărârea nr. 522/2006 pentru modificarea și completarea Hotărârii Guvernului nr. 430/2001 privind aprobarea Strategiei Guvernului României de îmbunătățire a situației romilor)
- A romák inklúzióját célzó Kormánystratégia a 2015-2020 időszakra, 14.01.2015 (Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020, din 14.01.2015)

A roma oktatásért felelő tanfelügyelők kinevezését szabályozó 3363-as számú Rendelet (1999) - Ordinul 3363 din 1 martie 1999

A “kifli és tej” program (2002) - Programul „Cornul și laptele”  
[www.madr.ro/docs/minister/programul-pentru-scoli-consultativ.pdf](http://www.madr.ro/docs/minister/programul-pentru-scoli-consultativ.pdf)

Az “Ingyenes tanszersegély” program (2002) - Rechizite scolare  
<https://www.edu.ro/rechizite-scolare>

Az iskolai mediátor alkalmazásáról rendelkező 1539-es számú kormányrendelet (2007)  
– Ordin- mediator scolar  
[https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_f%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/acces/ORDIN%201539\\_2007\\_mediator%20scolar.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_f%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/acces/ORDIN%201539_2007_mediator%20scolar.pdf).

A roma gyermekek iskolai szegregációját tiltó 1540-es számú Rendelet (2007) - Ordin nr. 1.540 din 19 iulie 2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi

Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 692 din 11 octombrie 2007.

Az iskolai szegregációt tiltó 6134-es számú Rendelet (2016) - Ordinul cadru privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar nr. 6134/2016

<https://lege5.ro/Gratuit/ge2dembygy4a/ordinul-nr-6134-2016-privind-interzicerea-segregarii-scolare-in-unitatile-de-invataamant-preuniversitar>

# Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez?

## Székelyföldi pedagógusok percepciói<sup>1</sup>

### Bevezetés

A roma identitások szakmai vizsgálata a kutatásom terepéül szolgáló Csíki-medencei településeken kevés, és leginkább a magyar többség perspektívájából történik (Oláh, 1996; Bíró A., 1996; Bíró A. és Oláh, 2002). A térségben kutató szakemberek szerint ennek elsődleges oka, hogy a helyi roma közösségek alacsony iskolázottsága és a roma közéleti szereplők kis száma miatt kevés vélemény, értelmezés születik a roma öndefiníciós folyamatokról (Oláh, 1996; Bíró A., 1996). Ugyanakkor azt is megállapítják, hogy a romák társadalmi helyzete, a magyar többséghez való viszonya, öndefiníciós gyakorlata településként, olykor pedig egy-egy településen belül is különbözik. A kutatás terepéül szolgáló településrészekben élő roma kisebbségi csoportok magyarul beszélnek, és a népszámlálások során főleg a községekben, falvakban élők magyarnak vallják magukat (Kiss és Barna, 2012). Az adott csoportok önelnevezéséről nincsenek információim, a többségi magyarok a hétköznapi beszédben cigányként emlegetik őket. A hivatalos beszédben romáknak nevezik őket, jelen tanulmányban ezt a megnevezést használom.

A roma gyermekek beiskolázása a térségben (Csíki-medence, Hargita megye) a kétezres évek elején kezdődött el, és tulajdonképpen alig egy bő évtizede beszélhetünk tömeges iskolába járásról. A beiskolázás legtöbbször mintegy kísérleti jelleggel indult, az elején életkorukat tekintve vegyes csoportokban tanultak a gyermekek. Románia Európai Unió csatlakozásával és bizonyos kényszerítő szabályozások hatására (különböző családi támogatások megvonása, ha a gyermekek nem járnak iskolába) egyre nagyobb számban jelentek meg az iskolákban a roma gyermekek. Egy-egy település-széli roma közösség gyermekeinek tömeges beiskolázása gyakran átrendezte a település

---

<sup>1</sup> A tanulmány megjelenési helye: Jakab Judit (2022). Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói. *Iskolakultúra*, 32(7), 18–35.

<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.7.18>

iskolájának nemzetiségi összetételét, amelynek egyik gyakori következménye lett a nem roma tanulók elvándorlása az iskolából. A fokozatosan kialakuló roma vagy roma többségű osztályokban, iskolákban való oktatás-tanítás kihívások sokaságával szembe-sítette az iskolavezetést és a pedagógusokat. Mind az iskola, mind a pedagógusok tulajdonképpen felkészületlenek voltak a feladatra, hiszen nem voltak előzetes tapasztalataik a roma gyermekek tömeges oktatásával kapcsolatosan. Az 1989 előtti időszakban bár hivatalosan minden iskoláskorú gyermeket beiskoláztak, a roma tanulók közül sokan vagy el sem kezdték az iskolát, vagy sokat hiányoztak, korán lemorzsolódtak. Roma többségű vagy teljesen roma összetételű osztályok egyáltalán nem léteztek.

A gyakran mélyszegénységből érkező, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező roma gyermekek esetében az iskola ugyanazokat az iskolai szabályokat próbálta/próbálja érvényesíteni, ugyanazokat az elvárásokat fogalmazta/fogalmazza meg számukra, mint a nem roma tanulók esetében. Az eltérő családi szocializációból és az óvodáztatás hiányából fakadó, már az iskolába lépéskor jelentkező hátrányok leküzdésére az iskoláknak általában nincsenek stratégiáik, erőforrásaik. Bár életbe léptek bizonyos országos szintű intézkedések, amelyek a roma tanulók iskolai beilleszkedését támogatják, ezek többnyire szociális jellegű támogatások (Kifli-tej program, Tanszertámogatás). Ugyan megvan a jogi kerete az iskolai mediátor (közvetítő) és a fejlesztő pedagógusok alkalmazásának is, de az utóbbi évek „költséghatékony” intézkedései nem teszik lehetővé újabb segítő személyzet alkalmazását. Az iskolákban alkalmazott egy-egy fejlesztőpedagógus és egyéb segítő szakember alig néhány gyermekkel tud érdemben foglalkozni. A többiek fejlesztése, felzárkóztatása a pedagógusokra hárul. Képzéseik során a pedagógusok zöme nem tanult romológiát, nem készültek tudatosan a kulturális különbözőségekből, szociális hátrányokból fakadó problémák, akadályok szakszerű kezelésére.

A roma gyermekek tanítását megelőzően a pedagógusok tulajdonképpen sem ismeretekkel, sem konkrét tapasztalatokkal nem rendelkeztek arról a „másik világról”, ahonnan a gyermekek jönnek. Ennek elsősorban társadalomtörténeti előzményei vannak, hiszen a roma–nem roma lakosság együttélését az 1989 előtti évtizedekben leginkább az „egy más mellett élés” modellje jellemezte (Biró, 2017; Biró és Bodó, 2002; Biró és Oláh, 2002; Oláh, 1996). Az erős térbeli szegregáció mellett erős társadalmi szegregáció is érvényesült, a két csoport között a funkcionális kapcsolódásokat (kisebb szolgáltatói jellegű munkák, adományozások) leszámítva gyakorlatilag alig volt átjárás. Életvitelüket egymásétól eltérő értékrendre alapozták, eltérő életfelfogás szerint alakították. A két társadalmi csoport között erős aszimmetria érvényesült, amely „nem csak a térhasználat, a magatartások szintjén érhető tetten, hanem mentális síkon is”



(Biró, 2017.145.). Bár 1989 után a korábban elkülönült világ egyre több ponton „egy-másba csúszik”, a magyarok többsége a korábbi állapotok visszaállítására törekszik (Biró, 2017.145.). A pedagógusok, akik néhány kivételtől eltekintve a magyar csoporthoz tartoznak, saját szocializációs hátterük okán és mint az iskolai kultúra képviselői elvárják a roma gyermekektől, szülőktől a „többségi” kultúrához való igazodást. A roma szülők közül nagyon sokan írástudatlanok, akiknek nincsenek vagy általában negatív tapasztalataik vannak az iskolával kapcsolatosan, akiknek kevés ismeretük van azokról elvárásokról, amelyeket az iskola vagy a többségi társadalom támaszt irányukba. Az adott körülmények között kérdés, hogy az iskola mennyire tud hozzájárulni ennek a társadalmi távolságnak a csökkentéséhez, a roma tanulók integrációjához?

Jelen tanulmányban roma többségű vagy teljesen roma osztályokban tanító pedagógusok narratíváit elemzem, különös tekintettel az iskolai gyakorlatban szerzett tapasztalatokon alapuló, roma tanulókra vonatkozó percepcióikra. A kutatás alapmódszere a félig strukturált interjú, résztvevő megfigyeléssel kiegészítve. A kutatás terepe a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) néhány olyan iskolája, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot.

### Elméleti megalapozás

A nemzetközi szakirodalomban a különböző etnikumú, az eltérő kulturális háttérű tanulók oktatásának problémája leginkább a bevándorló csoportok gyermekeivel kapcsolatosan jelenik meg. Az Amerikai Egyesült Államokban a multikulturális nevelés szükségessége már az 1960-70-es években megfogalmazódott, és a multikulturális kurzus kötelezővé vált a tanárképző programokban. A pedagógusoktól elvárják, hogy megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek a heterogén társadalmi környezetből érkező diákság kultúrájáról, a tanulók sajátos világáról (Torgyik, 2004).

Európában a bevándorló célországokban (Németország, Svédország, Anglia) szintén bevezetésre került az interkulturális oktatási koncepció a kisebbségben lévő, bevándorlók hátrányainak csökkentése és a többség elfogadásának növelése céljából. Az elmúlt évtizedekben maga a koncepció különböző fejlődési szakaszokon ment át és vált interdiszciplinárisá. A volt szocialista országokban az 1990-es évek második felében jelent meg a multikulturális nevelés fogalma, amely inkább a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók oktatási-nevelési helyzetére irányult. “Az interkulturális paradigma még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere” – írta Forray Katalin 2003-ban (Forray, 2003. 22.) A gyakorlatban az interkulturális nevelés néhány iskolában jelenik meg, “egy-egy innovatív pedagógus

vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik vele” (Forray, 2003. 22.). A gyakorlatba ültetés nehézségeire enged következtetni egy 2014-ben készült kutatás is, amelynek keretében budapesti pedagógusokkal készült több fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés az iskolai multikulturális nevelésről. A szerzők megállapítják, hogy „Nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák. A pedagógusok nagyon eszköztelenek, „elhagyatottak”, szakmai segítség nélkül állónak érzik magukat. Egyéni erőfeszítésekkel próbálkoznak, de ezek mögött nem állnak, nem látják, hogy állnának formális képzések, de önképzési próbálkozásoknak sincsen nyoma a beszámolóban. (...) A pedagógusok egyénileg ugyan próbálnak megküzdeni a feladatokkal, és személyes kvalitásaikat alkalmasnak is érzik ehhez, de sem szakmai felkészültségüket, sem pedig intézményi-oktatáspolitikai háttérüket nem érzik ehhez elegendőnek” (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014. 20.).

Romániában évekig mint választott tantárgy jelent meg a „Multikulturális nevelés” tantárgy az iskolákban. 2017-ben vezették be a hatodik osztály tantervébe mint kötelező tantárgy, és választott tantárgyként a harmadik-negyedik osztályosoknak tanítható. A bevezetett tantárgyak eredményességének felmérése még nem kezdődött el.

A továbbiakban néhány olyan nemzetközi és magyarországi kutatási eredményt ismertetek, amelyek a pedagógusok viszonyulásának, nézeteinek, percepcióinak kiemelt szerepére hívják fel a figyelmet a különböző etnikumú, eltérő kulturális/szociális háttérű tanulók oktatásának folyamatában. Több kutatási eredmény rámutatott, hogy a pedagógusi nézetek, hitek meghatározóak a pedagógus szakmai munkájában, hogy erősen befolyásolják az osztálytermi interakciók alakulását (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Azt is kiemelték, hogy a pedagógusoknak az eltérő kulturális háttérű tanulókkal kapcsolatos nézetei többnyire a tanulók kultúrájára, etnikai hovatartozására, nyelv és az osztályhovatartozásra vonatkoznak (Carr és Klassen, 1997; Marshall, 1996).

Több, az Egyesült Államokban készült tanulmány arra utal, hogy a pedagógusok hajlamosak a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulókkal másként bánni, számukra eltérő elvárásokat megfogalmazni (Rios 1996.10.). Bryan and Atwater (2002) áttekintette azokat az Amerikai Egyesült Államokban készült kutatásokat, amelyek a pedagógusi nézetek vizsgálatára irányultak. A kutatási eredmények rámutattak, hogy egyik gyakori nézete a pedagógusoknak, hogy az eltérő kulturális háttérű diákokat kevésbé tehetségeseknek, gyengébb képességűeknek, kevésbé motiváltaknak és kisebb önkontrollal rendelkezőknek tekintik társaiknál (Olmedo, 1997; Solomon, Battistich, és Hom, 1996). Azt is kiemelik, hogy ha a pedagógusok faji származás vagy társadalmi hovatartozás alapján ítélik meg tanulóikat, nagyobb eséllyel alkalmaznak “hagyományosabb” módszereket, kevesebb lesz az interaktivitás és kevesebb önállóságot

engednek meg a tanulóknak (Solomon, Battistich, és Hom, 1996). Rámutattak, hogy nagyon sok pedagógus nézete szerint az eltérő kulturális háttérű tanulók szülei kevésbé támogatják és segítik gyermekeiket a tanulásban (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich, és Hom, 1996). A kutatók felhívják a figyelmet, hogy a pedagógusok nézetei az “érdektelen”, “távolmaradó” szülőkről könnyen önbeteljesítő jóslatként váhatnak valóra és negatívan befolyásolhatják a tanulók iránti elvárásait (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich, és Hom, 1996; Valdes, 1996). Egy másik gyakran említett nézete a pedagógusoknak, amelyre a kutatások felhívják a figyelmet, az “a nem tudatos rasszizmus” (“*dysconscious racism*”, Ladson-Billings, 1994. 31.), amelynek következtében egyes pedagógusok tudatosan figyelmen kívül hagyják a tanulók eltérő kulturális háttérét vagy társadalmi helyzetét, és természetesnek tekintik az egyenlőtlenségeket.

Az AEÁ-ban kapott kutatási eredményekhez hasonló következtetésekre jutottak az európai országokban végzett kutatások is. Egy 2006-ban az Egyesült Királyságban készült tanulmány szerint a legtöbb etnikai kisebbségi diák megerősítette, hogy tanáraik alacsonyabb tanulmányi elvárásokat támasztanak velük szemben (Tikly és mtsai., 2006). Több európai országban a multikulturális nevelés a kisebbségi csoportokhoz tartozó, gyakran roma gyermekek oktatási-nevelési helyzetére vonatkozik. A kutatások az elmélet mögötti iskolai gyakorlat nehézségeire hívják fel a figyelmet. Egy roma többségű (gitano) barcelonai külvárosi iskolában készült kutatási eredmény szerint a pedagógusok nyilatkozataikban egyetértenek azzal, hogy a sokféleség, a több kultúra jelenléte egy iskolában előnyös is lehet, de azt is megfogalmazták, hogy nem tudják, hogyan, milyen módon “hasznosítsák” ezt a sokszínűséget. Olyan kihívásként emlegették, amely nagyon sok pluszmunkával jár (Bereményi, 2011). A “mássággal” kapcsolatosan legtöbbször alacsony iskolai teljesítményről, problémás viselkedésről, sok hiányzásról, korai iskolaelhagyásról beszéltek a pedagógusok, és ritkán használtak pozitív töltetű, iskolai eredményességhez kapcsolódó fogalmakat. Az iskolai beilleszkedés egyik legfőbb akadályként említették az eltérő kultúrát, a szülők nem megfelelő viszonyulását az iskolához. Ha egy roma (gitano) tanulóknak sikerült jó iskolai eredményeket elérnie, azt az ő egyéni erőfeszítéseiként értékelték, akinek sikerült azonosulnia az iskola elvárásrendszerével és kilépnie saját kulturális kötöttségéből. A szerző szerint bár a pedagógusok hangoztatják a multikulturális nevelés alapelvét, hogy a sokszínűség (diversity) mennyire előnyös lehet egy osztályközösség számára, a napi gyakorlatban nagyon gyakran szkeptikusan, néha cinizmussal beszélnek a roma tanulók iskolai részvételéről. És bár hivatalosan a spanyol oktatáspolitikai szorgalmazza a multikulturális nevelést az iskolákban, a gyakorlatban ez kevésbé valósul meg (Bereményi, 2011).

Laura Thomson (2013) tanulmányában a pedagógusoknak a cigány, roma és utazó (GRT) gyermekekkel és fiatalokkal végzett munkájuk alapján alkotott percepcióit vizsgálja a teljesítmény, a társadalmi befogadás, a GRT-kultúra és -életmód, valamint a tágabb rendszerszintű tényezők vonatkozásában. Megállapítja, hogy a pedagógusok interpretációja szerint a GRT tanulók iskolai beilleszkedésének nehézségét többnyire kulturális, szocializációs tényezők (eltérő kulturális normák és értékek, eltérő életmód, szülők alacsony iskolázottsága, utazgatás, pontatlanság, szocializációs hátrányok) okozzák, és kisebb jelentőséget tulajdonítottak az iskolai tényezők hatásának. Többségük úgy ítélte meg, a GRT tanulók jól beilleszkedtek a közösségbe, de az elmesélt történetek éppen ennek az ellenkezőjét bizonyították. A szerző szerint ez az ellentmondásos pedagógusi viszonyulás arra enged következtetni, hogy a pedagógusok többsége számára nem tudatosak a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos saját nézetei, percepciói.

A korábban említett, budapesti tanárokkal készült fókuszcsoporthozos beszélgetéseken alapuló kutatás (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014) nyomán a szerzők megállapítják, hogy a résztvevő pedagógusok döntő hányada a multikulturális nevelésen a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való tanórai foglalkozást érti, hogy a multikulturális nevelésre vonatkozó fogalmi rendszerük sematikus, hogy a beszélgetések során nem fogalmazódott meg egyértelműen, hogy minden tanulónak, családi háttérétől, nemi, etnikai, vallási hovatartozástól függetlenül egyenlő esélyeket és lehetőségeket kellene biztosítani. Azt is kihangsúlyozzák, hogy a pedagógusok nézeteiben a multikulturális nevelésben gyakran hangoztatott alapelv, amely szerint “a másság érték”, a roma tanulók vonatkozásában csak elvétve jelenik meg. Az interjúalanyok többsége úgy értékelte, hogy a roma gyermekek kulturális háttere, értékrendje, a tanulók iskolai magatartása teljesen eltér a nem roma iskolatársaikétól. A szerzők megállapítják, hogy a pedagógusok a halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit a roma gyermekre vetítik, és azokat a roma kultúra és identitás jellemzőiként határozzák meg (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014). Több olyan kutatás is készült Magyarországon, amelyek eredményei azt bizonyítják, hogy a roma tanulók iskolai lemaradását nem az etnikai sajátosságokból, sokkal inkább a szegénység kultúrájából fakadó jellemzők okozzák (Fejes–Józsa, 2007; Kertesi–Kézdi, 2012; Tóth J.-né, 2001). Fejes és Józsa (2007) a többségi és a roma tanulók tanulási motívumait vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy a többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak erőssége közötti eltérések nem jelentősek, és a roma tanulók gyengébb iskolai osztályzatai nem magyarázhatók motivációs különbségekkel. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996) szerint az iskolát megelőző

családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságaiában kell keresni az iskolai kudarc fő okát, amelyek szerintük nem a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységéből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak. Ezt az állításukat 2012-ben statisztikai eredményekkel támasztják alá, bizonyítva, hogy a roma tanulók iskolai eredménytelensége nem etnikai sajátosságokkal magyarázható, hanem a rossz szociális helyzetből fakadó „háttérváltozók” hatása okozza a jelentős lemaradást (Kertesi – Kézdi, 2012).

Mind a társadalomkutatók, mind a pedagógusok körében felvetődött a kérdés, hogy az iskolának, a pedagógusnak figyelembe kell-e vennie az eltérő etnikai/kulturális háttérű tanulók egyéni, szociális, kulturális jellemzőit („színtudatos” viszonyulás), vagy csak a tanulásban elért teljesítmények számítsanak („színvak” viszonyulás)? A „színvak” (*különbségvak*) és „színtudatos” (*különbségtudatos*) pedagógusi viszonyulások kutatása az Amerikai Egyesült Államokban arra az eredményre vezetett, hogy a színvak viszonyulás sokkal gyakrabban okoz előítéletes viszonyulást és vezet diszkriminációhoz (*„színvak rasszizmus”* Bonilla-Silva, 2003), mint a multikulturális nevelésben alkalmazott színtudatos viszonyulás. (Bonilla-Silva, 2006; Richeson és Nussbaum, 2004).

Vidra és Feischmidt (2010) az EDUMIGROM kutatás keretében végzett terepmunkáik során szervezeti kultúra és pedagógiai gyakorlat szempontjából vizsgáltak két, a rendszerváltás után elszegényedő magyarországi város iskoláit. Három iskolatípust találtak: szegregáló, különbségvak és különbségtudatos iskola. Megfigyelték, hogy a szegregáló típusú iskolában a pedagógusok a „cigányt” és „magyart” egymást kizáró kategóriákként használták, két csoportra osztották a gyermekeket, és komoly különbségeket tételeztek fel közöttük. A különbségvak típusú iskolában a pedagógusok egyrészt a sztereotipikus gondolkodásmód volt jellemző, amelyet saját tapasztalataik sem tudtak megváltoztatni. Másik részük teljes „közönnyel” viszonyult bárminemű különbözőséghez, ami azt is jelentette, hogy a sztereotíp és rasszista megnyilvánulásokat a gyermekek körében sem vették észre. A harmadik típusú iskola a szociális és kulturális különbségekkel való bánásmódot természetes feladatának tekintette, a pedagógiai munka során a roma kultúrát és „másságot” nyíltan kezelte (Vidra és Feischmidt, 2010).

Bizonyos szakirodalmak (Bender-Szymanski, 2000; Marburger, Helbig és Kienast, 1997) a kulturális etnocentrizmus hangsúlyos jelenlétét emelték ki a pedagógusok narratíváiban. Bender-Szymanski (2000) kutatási eredményei azt mutatták, hogy a kultúrák kölcsönösségét valló (*synergyoriented type*) pedagógusok sikeresebben megküzdöttek az eltérő kulturális háttérű tanulók oktatásának nehézségeivel. Az etnocentrikus (*ethno-oriented*) szemléletű pedagógusok az eltérő kulturális szokásokat, normákat

viselkedéseket hiányosságként (*deficiency*) értelmezték (Bender-Szymanski, 2000). Több-  
ségében etnocentrikus viszonyulást tükröznek a korábban említett Németh, Cs.  
Czachesz és Gordon Győri (2014) kutatásának eredményei is, amelyben kifejezésre jut  
a pedagógusok nézete az eltérő kulturális háttérű tanulók iskolai beilleszkedéséről.  
Mégfogalmazásuk szerint ez nem egy kölcsönösséget feltételező folyamat, hanem a  
tanulónak kell erőfeszítéseket tennie a sikeresség érdekében. A pedagógus feladata  
csupán az, hogy “megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat” (Németh, Cs. Czachesz  
és Gordon Győri, 2014).

Javaslatként a kutatók, szakemberek a pedagógusi nézeteknek, meggyőződés-  
eknek, attitűdöknek a megismerését, tudatosítását, alakítását hangsúlyozzák, amelyek  
nagy mértékben hozzájárulhatnak az oktatás sikerességéhez (Bender-Szymanski, 2000;  
Falus, 2002; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Pajares, M. F., 1992; Rios, 1996). A vonat-  
kozó szakirodalom (Bryan és Atwater, 2001; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002) nagyon  
fontosnak tartja, hogy a pedagógusképzés vagy továbbképzés során a felkészítési  
programok pozitív attitűdöket alakítsanak ki a pedagógusokban a különböző etnikai,  
nyelvi, vallási csoportok irányába, hiszen a tanárok felfogása, percepciói valóban  
befolyásolják az osztálytermi munka hatékonyságát. Meier (1998. 24-28.) a pedagógus-  
képző intézmények számára több olyan javaslatot is megfogalmaz, amelyek beépítése a  
képzési programokba segítheti a pedagógusjelölteknek az eltérő kulturális háttérű  
tanulókkal szembeni negatív érzéseik leküzdését. Egyik ilyen javaslat, hogy a tanulókat  
ne a bőrszínük vagy csoportthovatartozásuk alapján ítélik meg, hanem lássák meg  
bennük az „egyént”, saját egyedi személyiségükkel és képességeikkel. Ugyanakkor  
hangsúlyozza a folyamatos, célirányos képzések szükségességét, amellyel lehetővé teszi  
a tudatos tervezést, hatékony problémafelismerést és konfliktuskezelést, és csökkenti  
a gyakran eredménytelen próbálgatások, kísérletezgetések számát. Ugyanakkor a  
szülőkkal való kapcsolat szerepét is hangsúlyozza, a gyakran nehézkes kommunikáció  
ellenére is. Az elfogadást, bizalmat, empátiát, türelmet, mint alapfeltételeket említi,  
amelyek nélkül nem valósulhat meg tanulás egy eltérő kulturális háttérrel rendelkező  
tanulókból álló osztályban (Meier, 1998).

## Módszertan

### *Kutatási célok, kérdések*

A jelenlegi tanulmányhoz felhasznált interjúszövegek egy tágabb kutatás kere-  
tében készültek, amelynek célja a roma tanulók oktatásával kapcsolatos pedagógusi  
nézetek, vélekedések feltárása, a pedagógusi attitűdök tipologizálása, értelmezése a

tágabb társadalmi kontextus (oktatáspolitikai, többség-kisebbség viszonya) és az iskola mint intézmény keresztmetszetében. Az interjúterv a roma tanulók oktatásának-nevelésének több dimenzióját átfogja, a pedagógusok pedagógusszerepből adódó viszonyulása (szerepfelfogás, szakmaiság, tudatosság, szerepkonfliktusok) mellett saját emberi viszonyulásuk (elégedettség, siker- és kudarcélmények, hiedelmek meggyőződések, sztereotípiák) feltárására is irányultak kérdések. Ebben a tanulmányban a pedagógusi narratívák elemzése során a fókusz a pedagógusok roma tanulókkal, szülőkkel való munkájuk során szerzett személyes tapasztalataira és ezeknek az interpretációjára, a pedagógusok kulturális viszonyulásának (etnocentrikus vagy kölcsönösségen alapuló) és a különböző percepciókhoz kapcsolódó tartalmak feltárására irányult.

### *Minta*

A tanulmány 30 olyan pedagógus narratívájának elemzésén alapszik, akik roma többségű vagy teljesen roma osztályokban tanítanak. A minta nem reprezentatív, a kiválasztásnál arra törekedtünk, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és szakmai tapasztalat, alsó, illetve felső tagozaton tanító, vizsgatantárgyat, illetve készségtárgyakat tanító, csak roma osztályban, illetve vegyes osztályban tanító). Az általános iskolai pedagógusok egyharmada elemi osztályokban tanít, a többiek felső tagozatos tanárok. Az alsó tagozatos tanítók fele teljesen roma összetételű osztályokban oktat, a többiek vegyes osztályokban. A felső tagozaton mindenki vegyes összetételű, roma többségű osztályokban tanít. 13 pedagógus városi iskolában, 17-en községi (vagy a községhez tartozó falusi) iskolában tanítanak.

### *Eszköz és adatfelvétel*

A kutatási probléma összetettsége arra késztetett, hogy félig strukturált interjúk keretében beszélgessek a pedagógusokkal, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a számukra fontosabb kérdéseknél kifejtessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassak. Az attitűdök vizsgálata jelen esetben nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történik, hanem közvetve valósul meg, hiszen az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtethetünk. Az interjúk időtartama egy–másfél óra között változott. Az interjúkról hangfelvételt készítettem. Az adatfelvétel legtöbbször az iskolákban készült, különösebb zavaró tényezők nélkül.

## Eredmények bemutatása, értelmezése

A bemutatott szakirodalmak alapján egyértelműen megállapítható, hogy a roma tanulók iskolai integrációját célzó hatékony stratégiák kidolgozásának elengedhetetlen feltétele a pedagógusok romákkal kapcsolatos percepcióinak, attitűdjeinek, személyes tapasztalatainak feltárása, megismerése. A székelyföldi térségben végzett, a magyar többségi – roma kisebbségi csoportok közötti együttélést vizsgáló korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a többségi (magyar) és kisebbségi (roma) percepciók igen különbözőek (Bíró, 2017; Bíró és Bodó, 2002; Bíró és Oláh, 2002; Oláh, 1996). A roma gyermekeket oktató pedagógusok a magyar etnikumhoz tartoznak, és esetükben azzal is számolni kell, hogy a pedagógusok az oktatói munkát megelőzően vagy az oktatói munkától függetlenül is kialakítanak percepciókat, attitűdöket a roma etnikummal kapcsolatban, illetve személyes tapasztalatokat is szereznek. Ezek az előzetes tapasztalatok nem minden esetben esnek egybe azokkal a személyes tapasztalatokkal, amelyeket a pedagógusok az oktatási folyamán szereznek. Lehetséges az a változat, hogy az előzetes tapasztalat negatív, és ezt az oktatási gyakorlat nem igazolja, vagy a fordított helyzet, hogy az oktatási tapasztalat megerősíti a korábban márt kialakult percepciókat, attitűdöket és személyes tapasztalatokat. Kutatásunk keretében nem foglalkoztunk az előzetesen már kialakult percepciók, attitűdök és személyes tapasztalatok feltérképezésével, bár a beszélgetések során a pedagógusok gyakran hivatkoztak ezekre. Arra vállalkoztunk, hogy a pedagógusi narratívák alapján feltárjuk a személyes tapasztalatokon alapuló pedagógusi percepciókat, a percepciók mögötti tartalmakat, a pedagógusi viszonyulásokat. Ebben természetesen szerepet játszhatnak a korábban vagy az oktatási helyzettől függetlenül kialakult percepciók és attitűdök is, azonban ezek elkülönítésére a kutatásban nem nyílt lehetőség.

Jelen tanulmányban a hangsúly a pedagógusok személyes tapasztalatán van, amelyet a roma gyermekek oktatása során tulajdonképpen három területről szerezhetnek: a családok lakóhelyén a családlátogatások alkalmával, a szülőkkel való találkozások alkalmával és a gyermekkel való mindennapi munka során.

### *a) a roma családok lakóhelyével kapcsolatos pedagógusi tapasztalatok*

A vizsgálatba bevont pedagógusok közül körülbelül egyharmaduk állította, hogy járt azokon a telepeken, településszéli részeken, ahol a roma tanulók és családjaik tömbben élnek. Ez leginkább az alsó tagozatos pedagógusokra jellemző, illetve az intézményvezetőkre, akik általában egy helyi vezető közvetítésével kapnak „bebocsátást” a telepre. Ezek a látogatások mindannyiuk számára új és gyakran „megrázó” tapasztalatokat jelentettek. Legintenzívebb percepcióik a gyermekek rossz életkörü-



ményeivel, a telepeken, „gödrökben”, „patakokban” uralkodó mérhetetlen szegénységgel kapcsolatosak.

*„Elképzelhetetlen az a nyomor, amiben ők élnek. Egy kicsi szobában tízen-tizenketten, egymás hegyén-hátán. Asztalt nem is láttam a szobában, csak fekvőhelyeket. Sokan a ház előtt főztek. Ott szaladgáltak a csóré, mosdatlan gyermekek, kutyák. Nagy hangzavar, ugatás, gyermek sírás, kiabálás. Ha idegen érkezik a telepre, összesereglik a telep aprajánagyja. Rögtön „igazolniuk kell” az embernek magát, hogy kézhez jött, miért jött, addig nem mehet beljebb. Több napig élénken bennem volt az a kép” (Q10).*

Ezek a hivatalosan „nem előírt” látogatások a pedagógusok részéről mindenképpen a másik kultúrájának mélyebb megismerésére való nyitottságot, közeledési szándékot jeleznek. Az a néhány pedagógus, aki „közelebb ment” és meg akarta ismerni a roma gyermekek otthoni körülményeit, életét, sokkal együttérzőbben, több empátiával beszélt ezeknek a gyermekeknek a helyzetéről. Azt is megfogalmazták, hogy a látogatások után „újraértelmezték” a gyermekek iránti elvárásaikat (otthoni tanulás, házi feladatok elkészítése, higiéniai szabályok betartása), és az is érződött, hogy a pluszfeladatokat (iskolai ebédeltetés, tisztálkodás, a tanszerek iskolai tárolása) nem annyira „pluszteherként”, inkább segítségnyújtásként élik meg.

*„Sokszor elképzelem, hogy milyen lehet az, amikor egy cigány gyermek sose járt egy rendes, tisztességes házban, s mégis elvárjuk, hogy ő ezt tudja. Nem engedjük be az udvarunkra se, de én tanítom nekik a „Casa noastra-t” (A mi házunk, románul), a nappalit, a fürdőszobát, de ő sose látott egy rendes fürdőszobát. És alkossuk a mondatokat, hogy „Nekünk van egy kétszintes házunk”, miközben ők nyolcan-tízen laknak egy pár négyzetméteren” (Q2).*

Az élménybeszámolókból az is kiderült, hogy a pedagógusoknak a látogatások előtt voltak prekonceptióik a roma családok életvezetéséről, helyzetükről. Szinte elvárásként jelent meg a „rendetlenség”, „a mocskosság”, az idegenek „nem szíves fogadtatása”, és meglepetést okozott, ha ennek az ellenkezőjét tapasztalták.

*„Lejártam mindenkinek a házába. A gyermekeket megkérdeztem, hol alusztok, hol esztek, milyen játékaitek vannak. Ohyan is volt, hogy kávé főztek, amit meg is ittam. Közben meg is lepődtem, hogy egy-egy szekrényben milyen rend volt, a poharak szépen sorban álltak, az ágy leterítve. Pedig nem vártak, nem tudták előre, hogy megyek. Persze ohyan is volt, aki állt az ajtóban, és nem engedett be” (Q1).*

A megkérdezett pedagógusok kb. kétharmada csak „hallomásból” ismeri a telep körülményeket, és van, aki teljesen elzárkózik annak közelebbi megismerésétől. Mivel hivatalosan a családlátogatások nem kötelezőek, és a roma telepek, településszéli közösségek meglehetősen zárt közösségek, inkább azok vállalkoznak látogatásra, akik már kialakítottak egy szorosabb kapcsolatot a roma szülőkkel, és elnyerték a kellő bizalmat, hogy odamehessenek. A többiek a gyermekek beszámolóit, a médiában megjelent anyagok alapján alkotnak képet a roma gyermekek életkörülményeiről. Ez kép gyakran a saját elképzeléseket, „beleképzeléseket” is tartalmazza.

A vegyes osztályokban tanító pedagógusok figyelme jobban megoszlik a roma és nem roma gyermekek között, és általában kevesebb időt fordítanak a roma gyermekek helyzetének megismerésére. Ugyanakkor sokkal több időt kell szánniuk az osztálytermi roma–nem roma kapcsolatok, konfliktusok kezelésére. A beszélgetésekből érezhető, hogy ezekben az osztályokban erősebben érvényesülnek az iskolai szabályzatok, magasabbak az elvárások, a roma tanulókat tudattalanul is gyakrabban viszonyítják a nem roma tanulókhöz, amelynek következtében szembeötlőbbek a különbségek. Ezeket a különbségeket a pedagógusok egyértelműen hátrányként, a beilleszkedést nehezítő tényezőkként értelmezik, amelynek okát a tanulók rossz szociális helyzetével, eltérő szocializációs hátterével magyarázzák. Mindezt gyakran úgy, hogy nem ismerik közletről az „ők” életvitelüket, szokásaikat, körülményeiket.

*b) a szülőkkel való találkozások tapasztalatai*

A pedagógusok tapasztalatszerzésének egy másik lehetősége a szülőkkel való találkozások. A pedagógusoknak más-más tapasztalataik vannak a roma szülőkkel kapcsolatosan, attól függően, hogy csak roma osztályokban tanítanak vagy vegyes osztályokban. A teljesen roma összetételű osztályokban a szülők általában egy vagy két telepről jönnek, általában hasonló körülmények között élnek, legtöbbször ismerik egymást. A pedagógusok elmondása szerint együtt bátrabban jönnek, bátrabban megnyilvánulnak. Ez a „tömeges” megjelenés nemcsak szülői értekezletek esetében jellemző, hanem akkor is, ha ügyintézés, kérés, ösztöndíjak felvétele miatt mennek az iskolába. A pedagógusok zöme ezt nem mindig veszi jó néven, különösen ha követelőzésbe, hangos szóváltásba torkollik a beszélgetés.

*„A fél telep egyszerre jön (felvenni az ösztöndíjat), aztán itt szivaroznak, hangoskodnak, szemetelnek. Ha probléma van, mindenki beleszól, megjegyzéseket tesz. Aztán itt kezdik rendezni egymással a tartozásaikat, veszekednek, cirkeuszolnak. Volt, hogy kihívtuk a csendőrséget” (Q10).*

A pedagógusok egy jelentős hányada megkérdőjelezi a roma tanulók különböző támogatásokra való jogosultságát, a kapott pénzösszegek ésszerű és a gyermek érdekében történő felhasználását. Mind a pedagógusok, mind a nem roma szülők körében jellemző, hogy a romákat a szociális jóléti rendszer méltatlan élvezőinek tekintik, akik *“nem érdemlik meg azt a pénzt”* és *“nem a gyermekekre költik”*.

A pedagógusok gyakran számoltak be a szülőkkel való kommunikáció nehézségeiről, az írástudatlanságból fakadó „értetlenkedésekről”. Az iskola szabályrendszerét képviselő pedagógusok nehezen tudják megértetni magukat a roma szülőkkel, hiszen számukra az iskola nyelve legtöbb esetben ismeretlen.

*“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. (...) Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajítja, hogy három napot hiányzott. (...) Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segítyt” (Q4).*

A kommunikációs zavart és a kölcsönös bizalmatlanságot tükrözi az is, hogy a roma szülők gyakran a pedagógusok rosszindulatának tulajdonítják azt, ha az iskolai szabályok betartására kényszerítik a gyermeket vagy a felnőttet. Egyes pedagógusok, különösen a fiatalok és pályakezdők gyakran „lemondanak” a szülőkkel való kapcsolattartásról, nem látják annak hozadékát, hasznosságát. Inkább nehezítő tényezőnek tekintik.

A vegyes osztályokban tanító pedagógusoknak kevés lehetőségük van a roma szülőkkel találkozni, hiszen a *„magyarok közé ritkán jönnek a cigány szülők”* szülőértekezletre. A pedagógusok ezt legtöbbször a szülők érdektelenségének tulajdonítják, és tudják, hogy *„azokkal a szülőkkel csak az ösztöndíjosztáskor tudok beszélni”* (Q5). Egyfajta szkeptikusság érződik a viszonyulásukban, nem sokat beszélgetnek a roma szülőkkel, úgy érzik, érdemben nincs is amit beszélniük. A gyermek iskolai problémáiról, tanulási nehézségeiről *„nehéz beszélgetni az írástudatlan, iskolába nem járt szülőkkel”* (Q5).

*“Az a gond, hogy tudatlanok, mondhatni analfabéták. Van olyan, aki a szülői értekezleten nem tudta leírni a nevét, vagy nem ismerték az órát. Egy óra késéssel jöttek szülői értekezletre. Volt olyan is, hogy megkérdezték, hogy akkor a lányom hányadikos is. Akkor tudtam, hogy itt be is fejeztük a párbeszédet (...) A szülőkre ilyen szempontból nem igazán lehet számítani” (Q23).*

Ez a fajta pedagógus–szülő kapcsolat nem partnerségen alapul, a pedagógusok szavaiból jól kiérezhető az alá-fölrendeltségi viszony. A pedagógusok általában

oktatják, kioktatják a szülőket, elmondják, hogy mit hogyan kellene csinálniuk, milyen szabályokhoz, elvárásokhoz kellene igazodniuk. A legtöbbször az is elhangzik, hogy milyen „büntetés” következik, ha nem úgy csinálják: „nem kapják meg az ösztöndíjat”, „a gyermeket nem tudjuk lezárni”, „a gyermek meg fog bukni” stb. A szaktanárok legtöbb esetben, hacsak nem osztályfőnökök, nem is találkoznak a roma szülőkkel. Kivétel, ha személyesen a pedagógussal adódik problémája egy-egy roma szülőnek, és akkor általában veszekedés, hangos szóváltás kíséri a találkozást.

*c) a gyermekekkel való munka során szerzett tapasztalatok*

A megkérdezett pedagógusok többsége felelevenítette a beszélgetés során azokat a zömében negatív élményeket, érzéseket, amelyeket a roma gyermekek tanításának kezdetén átéltek. Legtöbbször „elvezettségéről”, „frusztrációról”, bizonytalanságról beszéltek, amikor azzal szembesültek, hogy az eddigi módszerek nem működnek, hogy a gyermekek nem vagy alig értik a pedagógus szavait, hogy alapvető készségeik nincsenek kialakulva.

*“Egyszerűen úgy hozta a sors, hogy becsöppentem ebbe az iskolába, egyből a mélyvízbe. Egy hónapig csak néztem ki a fejemből, s gondolkodtam, hogy én mit keresek itt. Nagyon nehéz volt. (...) Én olyan sokkhatás alatt voltam az elején, hogy érzelmileg egyszerűen lefagytam” (Q2).*

*“Tanításban, szervezésben mindent változtatni kellett. Az a sok szép elmélet, amit tanulunk a tanítóképzésben, az jó és szép, de itt nem igazán tudtam alkalmazni. Szinte egy új pedagógiát az ember ki kell találjon, hogy megtalálja ezekben a gyerekekben a kulcsot” (Q4).*

Az előzetes tapasztalatok és a pedagógusképzés során történő megfelelő felkészítés hiánya miatt a pedagógusok részéről gyakran hiányzott/hiányzik a tudatosság a problémakezelésben. Ki-k saját felkészültsége, elköteleződése szerint próbált/próbál megküzdeni a kihívásokkal.

*“Amikor ide kerültem, egy olyan osztályba kerültem, ahol csak roma gyermekek voltak. Azt nagyon nehezen éltem meg. (...) Fiatalkorban is voltam, volt közöttük 16 éves és 8 éves is együtt, nagyon sok fegyelmi gond volt. Nem ismertem a szokásaikat, azszal jöttem, amit otthonról hoztam a cigányokról. Az év végére voltak kisebb sikerélményeim, de addig nagyon sok problémám volt. Azt mondtam, ha ezt így kell csinálnom, akkor ez nekem nem működik” (Q20).*

Mind az alsó, mind a felső tagozaton tanító pedagógusok számára elmondásuk szerint a legnagyobb kihívást a tantervi előírások betartása, teljesítése jelenti. Hivata-

losan a központilag előírt tantervek, tananyagrészek mindenki számára kötelezőek, ezek alapján történnek második, negyedik, hatodik és nyolcadik osztály végén az országosan egységes felmérések. A jelenlegi teljesítményközpontú oktatási rendszerben a pedagógusok szakmai sikerességének fokmérője a tanulók minél eredményesebb szereplése a felméréseken. Aki ezt a „feladatát” nem vagy hiányosan teljesíti, könnyen megkapja a „gyenge pedagógus” címkéjét. A beszélgetések során jól kiérezhető volt a pedagógusok vívódása: tudják, hogy az adott körülmények között legtöbbször „lehetetlen küldetés” a roma gyermekek „felzárkóztatása” az elvárt szintekre, mégis teljesíteni szeretnék a „küldetésüket” és meg szeretnének felelni az elvárásoknak.

*“Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. (...) Nagyon zavar, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, nincs ahogy” (Q4).*

Ennek tükrében, különösen a vegyes osztályokban tanító pedagógusok „plusz tehernek” érzik az osztályban levő roma tanulókat, akik nem értik vagy nehezen tudják követni a tanórai történéseket, akikkel „alig van idő differenciáltan foglalkozni”, „akiknek otthon senki nem segít a tanulásban”. A kutatásba bevont iskolákban az adott időszakban egyáltalán nem működtek after-school típusú programok, tehát otthoni, délutáni tanulás gyakorlatilag nem létezett. Bár nagyon sok tanulóknak szüksége lett volna felzárkóztatásra, fejlesztésre, a pedagógusok a fejlesztő pedagógusok hiányát gyakran hangsúlyozták. Több beszélgetésben tapintható volt a pedagógusok tehetetlenségérzete, elkeseredettsége, magányosságérzete, ahogy megpróbálnak megküzdeni a kihívásokkal. A nem létező vagy elenyésző számú szakmai fórum és tapasztalatcsere, a problémákat tematizáló beszélgetések és megfelelő stratégiák nélkül a pedagógusok közül többen is minden probléma forrásának a roma gyermekeket és az őket, „fejlődni nem akaró vagy nem képes” családjaikat tekintik.

A többnyire csak roma tanulókból álló osztályokban tanítók „könnyebb” helyzetben vannak, megpróbálnak a legtöbbször egyforma „hátrányokkal” érkező gyermekek ismereteihez, tudásszintjéhez igazodni, ami az első egy-két évben „óvodáztatást” jelent, majd kis lépésekben megpróbálják negyedik osztály végéig megtanítani nekik alapszinten az írást, olvasást, számolást. Ők azok, akik sikerélményekről is inkább beszámoltak, akik, ha alapszinten megtanítják írni, olvasni, számolni a tanulókat, akkor elégedettek, hiszen az csak nekik köszönhetően sikerült, mindenféle külső támogatás nélkül.

Felső tagozaton, különösen a vizsgatantárgyakat tanító pedagógusok vannak „lehetetlen helyzetben”, hiszen nyolcadik osztály végére minden tanulót fel kellene

készíteniük az országos felmérésre. Többen hangsúlyozták, hogy felső tagozaton a tanulók közötti tudásszint már olyan különbségeket mutat, hogy lehetetlen differenciálni és nyolcadik osztály végére egyszintre hozni őket. A „lemaradt” roma tanuló lemorzsolódnak, gyakran kimaradnak az iskolából. A pedagógusi narratívákban felfedezhetőek az áldozathibáztató viszonyulás kijelentései is, „ők” a roma tanulók a hibásak, mert „nem akarnak tanulni” és a szülei, akik nem támogatják a gyermekeket és „nem tartják fontosnak az iskolát”.

A pedagógusok zöme fegyelmzési nehézségekről számolt be, többen kifogásolták a „roma tanulók nem megfelelő viselkedését”. Nem neveket, konkrét eseteket említettek, hanem általánosan róluk, a „cigány gyermekekről” beszéltek. Majdnem mindenki elmondja, hogy hangosak, zajosak, csúnyán beszélnek, átkozódnak, agresszívek, verekedősek, pontatlanok, késnek, rendetlenek. A különbségek inkább a pedagógusok viszonyulásában mutatkoztak. Néhány pedagógus megértőbb volt és megpróbálta megmagyarázni a másféle viselkedés okait.

*„Egy mentálhigiénés képzésen tanultam meg, hogy egy-egy nehéz helyzetben próbáljunk mindig a probléma mögé nézni. Ha a gyermek elmond vagy tesz valami olyat, próbálom a hátterét megérteni. Így könnyebb az elfogadás” (Q1).*

A többség az iskola szemszögéből egyértelműen „szabálytalan viselkedésre” úgy tekint, mint a roma gyermekek általános jellemzőjére. „Ők” „hangosabbak”, „mozgékonyabbak”, „türelmetlenebbek”, „agresszívek”. Volt olyan pedagógus is, aki meg volt győződve, hogy a gyermekek szándékosan szegik meg a szabályokat, hogy a pedagógusokat bosszanthassák. Ezek a nézetek mindenképpen arról árulkodnak, hogy a pedagógusok és a roma tanulók közötti viszony sok esetben nem a kölcsönös elfogadáson és megértésen alapszik.

A pedagógusok közül néhányan arról is beszámoltak, hogy a roma tanulókkal és szüleikkel való konkrét találkozások, tapasztalások nyomán bizonyos nézeteik, sztereotípiáikon alapuló viszonyulásaik megváltoztak. A romák helyzetének alaposabb megismerése hozzájárult egy „árnyaltabb kép” kialakításához, több megértéssel, együttérzéssel viszonyulnak hozzájuk.

*“Nyilván vannak most is fenntartásaim velük kapcsolatosan, de megismerve jobban őket, emberként kezelem őket is. Ez most rosszul hangzott, de most teljesen másképp látom őket. Bizonyos értelemben sajnálom is őket, mert nem az ő hibájuk, hogy ilyen helyzetben vannak” (Q3).*

A pedagógusi tapasztalatok arról árulkodnak, hogy a pedagógusok számára a roma tanulók beiskolázása olyan új, kihívásokkal teli helyzeteket teremtett, amelyek kezelésére nem voltak/nincsenek felkészülve, amely folyamatosan megoldáskeresésre ösztönzik őket. A megfelelés, az igazodás nehézségei elevenen tartják az interpretációs késztetésüket, „felhalmozódott” mondanivalójukat spontán módon, konkrétan erre irányuló kérdések nélkül mesélték el. A pedagógusok gyakran áldozathibáztató kijelentései ugyanakkor arra engednek következtetni, hogy nagyon sokan közülük a szegénység kultúrájából fakadó sajátosságokat a roma etnikum jellemzőiként értelmezik, és amellyel, ha nem is mindig tudatosan, a roma tanulók iskolai sikertelenségét is magyarázzák.

### **Pedagógusi viszonyulásokat tükröző megfogalmazások (etnocentrikus, kultúrák kölcsönösségét valló)**

Ha Bender-Szymanski, (2000) tipológiája (a kultúrák kölcsönösségét valló és etnocentrikus viselkedési minta) szerint vizsgáljuk meg a pedagógusi viszonyulásokat, megállapítható, hogy a pedagógusok többsége etnocentrikus megfogalmazásokat használ. Ez egyrészt a konkrét tapasztalatokhoz kötődő explicit és implicit megfogalmazások szintjén jelenik meg, másrészt azokban az általánosító megfogalmazásokban ragadható meg, amelyek a romákra, mint népcsoportra vonatkoznak.

a) Az **explicit** megfogalmazásokban legtöbbször azokat a viselkedésbeli, életvitelbeli különbségeket, eltéréseket említik a pedagógusok, amelyek az iskola, a pedagógus szemszögéből „elfogadhatatlanok”, megváltoztatandóak. Ezek „okait” elsősorban a nem megfelelő családi szocializációs folyamatban, a szülők iskolázatlanságában, a rossz szociális helyzet miatt kialakuló nem megfelelő körülményekben látják. Ezek szerint az explicit megfogalmazások szerint a roma tanulók:

- „nem ismerik az órát”, „késnek”, „pontatlanok, mert sem ők, sem a szüleik nem ismerik az órát”
- „rendetlenek”, „tanszereiket szétszórják” „a tanszersegélybe kapott füzeteket eltüzelik”,
- „rendszeretlen életet élnek”, „nincsen napirendjük”, „későn fekszenek, délig alusznak”, „össze-vissza hiányozgatnak” „állandóan költözködnek”
- „hangosak, zajosak”, „megszokták, hogy otthon sokan vannak, és egymást túl kell kiabálniuk”, „hangosan füttyögtetnek”, „ricsajt csapnak”

- „fegyelmezetlenek, mert otthon nem fegyelmezik őket”, „azt csinálnak, amit akarnak”, „a magavisleti jegy őket nem érdekli”, „a büntetéseket nem veszik komolyan”, „bátran visszaszólnak a tanárnak”, „háborognak, nagyon érzékenyek”, „sok gond van a viselkedéssel”
- agresszívek”, „verekedősek”, „csak a bunyó old meg mindent”, „hamar túlreagálnak dolgokat, kiabálnak”
- „nem akarnak tanulni, továbbtanulni”, „motiválatlanok”, „türelmetlenek”, „nehezen tudnak koncentrálni”, „nem bírják a kitartó munkát”, „iskolaéretlenek”, „tanulási zavarosak”, „alapvető fogalmakat nem ismernek” „alapvető készségeik hiányoznak” „a nehezebb, az elméletibb anyagokat nem lehet nekik megtanítani”, „sokszor nem értjük egymást”
- „nem tisztelik a pedagógust”, „nem tudják, hogy mi a tisztelet, otthon nem tanították meg nekik”, „kacagnak, visszafeleselnek”,
- “nehezen fogadnak el másokat”, “vannak családharok, kasztosodások”, “a saját fajtájának se fogja meg a kezét”

b) Az interjúbeszélgetések során nagyon sok az **általánosító megfogalmazás**, ami arra enged következtetni, hogy a pedagógusok számára a roma gyermekek nagyon gyakran egy etnikai csoport megjelenítői, akik az iskolában nem mint individuum, mint saját személyiség vannak jelen, hanem mint egy csoportnak a tagjai. A pedagógusok megfogalmazásaiban „ők”, „a cigányok” a többségtől eltérően viselkednek, teljesen más értékrendet követnek, eltérő az életvitelük. Ezek a megfogalmazások általában negatív töltetűek, gyakran áldozathibáztatóak, és minden romára vonatkoznak. Gyakran olyan minőségeket tulajdonítanak a romáknak, amelyekhez nem mindig rendelkeznek konkrét ismeretekkel, tapasztalatokkal.

- „a romák nem terveznek, máról holnapra élnek”, „nem osztják be a pénzüket”, „nem becsülik meg, amit kapnak”, „a gyermekpénzt nem a gyerekekre költik”, „a pillanatnak élnek”
- „nem bírják a kötött, kitartó munkát”, „nem bírják a rendszeres munkát”, „nem dolgoznak, inkább megelegednek a segélyekkel”
- „zajosak, hangosak”, „követelőzőek”, „a jogaikat hangoztatják”
- „igénytelenek”, „rendetlenek”, „nem tisztálkodnak”



- a szülők „analfabéták”, „a gyermekeiket nem akarják taníttatni”, „náluk a tanulásnak, az iskolának nincs értéke”
- „lopnak”, „rosszindulatúak”, „hazudnak”
- „nehezen fogadnak el mást, még a maguk fajtájából is”, „magyarok közé ritkán jönnek szülőértekezletre”

Ezek az általánosító megfogalmazások a pedagógusi tevékenység sikertelenségének képét vetítik előre. Az iskola és a pedagógus szemszögéből rengeteg „szocializációs hátránnyal”, „hiányossággal”, „negatív tulajdonsággal” rendelkező roma tanuló oktatása-nevelése olyan kihívás, amelynek sikertelensége szinte „törvényszerű”, mondhatni igazolt.

Nagyon sokszor az interjúbeszélgetések során a pedagógusok nem fogalmazták meg konkrétan nézeteiket, véleményüket a roma tanulókról vagy szüleikről, csak a szövegösszefüggések alapján, **implicit módon** jutnak kifejezésre a viszonyulások. Ezek többnyire összhangban vannak az expliciten megfogalmazott nézetekkel. Mind az explicit, mind az általánosító megfogalmazásokban jól kitapintható a pedagógusok részéről a „másik kultúra” alábecsülése, a saját kultúrához való igazodás elvárása. A vélemények, nézetek gyakran egyfajta lemondást is sugallnak, „ezekkel nehéz bármit is kezdeni”, az iskolába is csak azért jönnek, „hogy megkapják a tízórait és a segélyeket”.

A beszélgetésekben kevés kölcsönösséget valló megfogalmazással találkozhatunk, azok is inkább normatív jellegűek. Az „én toleráns vagyok” az „én elfogadom őket” típusú mondatok inkább mintha célkitűzések lennének, amelyek általában a „de” szócskával folytatódnak és azokat az „objektív” tényezőket említik, amelyek nehezítik ennek elérését, megvalósulását. Ilyen tényező lehet például a környezet, a település vagy településvezető, egy-egy kolléga vagy a nem roma szülők negatív viszonyulása a romákhoz, akik esetleg „megbélyegzik” a másképp gondolkodókat. Vagy elfogadja őket úgy „általában”, de kifogásolja a „viselkedésüket”, az életvietelük bizonyos aspektusait, bizonyos szokásaikat.

### Összegzés, következtetés

A pedagógusokkal készült interjúk alapján megállapítható, hogy a pedagógusok roma gyermekekkel való „találkozása” nem zökkenőmentes, hogy mindkét fél számára gyakorlatilag ismeretlen volt/ismeretlen a „másik” világa. A pedagógusok közül nagyon keveseknek voltak előzetes tapasztalatai, és azok általában nem a telepeken élő romákhoz kapcsolódtak. Az új helyzet nagyon sok kihívást hozott, amelyre az iskola és

a pedagógusok nem voltak/nincsenek felkészülve. A pedagógusok számára ismeretlenek a roma családok többségi társadalomtól eltérő szokásai, viselkedésmódja, értékrendje. Számukra a hatékony oktatási-nevelési tevékenység megszervezése mellett komoly kihívást jelent a roma családok életvitelének, értékrendszerének megismerése, elfogadása, a saját szociokulturális hátterük preconcepcióival való megküzdés, a többségi társadalom előítéleteiből fakadó iskolai, osztálytermi konfliktusok kezelése is. Ezeknek a „pluszfeladatoknak” a megoldása (vagy meg nem oldása) jelentősen befolyásolja az oktatási-nevelési tevékenységük sikerességét.

A pedagógusokkal készült beszélgetések egyértelműen alátámasztják a térségben készült, a roma–magyar együttélés vizsgálatára irányuló kutatási eredmények megállapításait: a két közösség, roma és nem roma, két egymástól elkülönülő, párhuzamos világban él, amelyben nagyon kevés az átjárás. Az iskola az egyik olyan kapcsolódási pont lehetne, amely lehetővé teszi (tenné) e két világ találkozását, egymás közelebbi megismerését, a két csoport közötti társadalmi távolság csökkentését. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az adott körülmények között az iskola nem vagy nagyon kismértékben tudja betölteni ezt a szerepét. A sikeres integráció feltételei gyakorlatilag teljesen hiányoznak. Az iskolákban hiányzik a helyzet kezelésére irányuló tudatos, szakmailag megalapozott stratégia, illetve a szükséges erőforrások, a pedagógusok zöme nem rendelkezik azokkal az ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek szükségesek lennének a kihívásokkal teli helyzetek tudatos, szakszerű kezelésére. A többségében etnocentrikus megfogalmazások, a percepciók tartalma mind arra utal, hogy a pedagógusok interpretációiban a „mi” magyarok és az „ők”, romák továbbra is két külön, egymástól eltérő kategóriaként léteznek. Ezt a társadalmi távolságot továbbra is fenntartó viszonyulást a társadalomtörténeti hagyományok mellett a személyes tapasztalatok is tovább táplálják. A változáshoz mindenképpen szükség lenne a pedagógusi nézetek, meggyőződések, attitűdök feltárására, tudatosítására, alakítására, a témához kapcsolódó szakmai beszélgetésekre.

### Szakirodalom

Bereményi B. Á. (2011): Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369.

<https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643134>

Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at

- school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3). 229–250.  
<https://doi.org/10.1080/02619760120049120>
- Biró A. Z. (1996): A megmutatkozás kényszere és módszertana. In Gagy J. (szerk), *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Csíkszereda. Pro-Print Könyvkiadó. 247–283.
- Biró A. Z. – Oláh S. (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In Bodó J. (szerk), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó. 13–47.
- Biró A. Z. (2017): Roma helyzetkép a térségben. In Biró Z. Z., Jakab J. (szerk), *Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben*. Madéfalva. Státus Könyvkiadó. 141–148.
- Biró A. Z. – Bodó J. (2002): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben. In Bodó J. (szerk), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. Csíkszereda. Pro-Print Könyvkiadó. 137–167.
- Bryan, L., & Atwater, M. (2002): Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86, 821-839.  
<https://doi.org/10.1002/sce.10043>
- Bonetati, D. (1994): The effect of teachers' expectations on Mexican-American students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
- Bonilla-Silva, E. (2006): Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. *TESOL Quarterly*. 40 (3). 652–654. <https://doi.org/10.2307/40264552>
- Carr, P., & Klassen, T. (1997): Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1). 67–81.  
<https://doi.org/10.2307/1585812>
- Falus I. (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*. 12 (1). 73–78.
- Fejes J. B. – Józsa K. (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra* 2007 (6-7). 83–96.

- Föray K. (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*. 13 (6-7). 18–26.
- Gagliardi, R. (1995): An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed): *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.
- Kertesi G. – Kézdi G. (1996): Cigány tanulók az általános iskolában: Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: *Cigányság és iskola*. Bp. Educatio Kiadó. 7–100.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és regionális Tudományi Intézet. Budapesti Corvinus Egyetem. Emberi erőforrások Tanszék. Budapest, BWP 2012 (5).
- Kiss T. – Barna G. (2012): Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés. *Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről*. 43. 6–76.
- Ladson-Billings, G. (1995): Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. Banks (Ed.), *Handbook for research on multicultural education*. New York: MacMillan. 747–759.
- Marburger, H., G. Helbig, & E. Kienast (1997): Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast and H. Marburger (Ed.), *Schule und multiethnische Schülerschaft*, Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 4-63.
- Marshall, P. L. (1996): Teaching concerns revisited: The multicultural dimension. In F. A. Rios (Ed.), *Teacher thinking in cultural contexts*. Albany, NY: State University of New York Press. 239–259.
- Meier C. (1998): Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, 27– 30 August 1998, The Queen's University of Belfast, Ireland.

[Nagy M. \(2002\): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. \*Magyar Pedagógia\*, 102 \(3\). 301- 331.](#)

Németh Sz. – Cs. Czachesz E. – Gordon Gy. J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoporthoz tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.

Oláh S. (1996): Cigány-magyar kapcsolatok. In Gagyí J. (szerk), *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó. 181–194.

Olmedo, I. M. (1997): Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13 (3). 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(96\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00019-4)

Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3). 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan. 102–119.

Richeson, J. & Nussbaum, J. (2004): The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 40. (3). 417–423. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.09.002>

Rios, FA (1996): Introduction. In Rios, FA (ed), *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press.

Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996): Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.

Tikly, L. et al (2006): Evaluation of Aiming High: African Caribbean Achievement Project. *Research Report*. 801. University of Bristol.

- Thomson, L., (2013): The perceptions of teaching staff about their work with gypsy, roma, traveller children and young people. *e-theses repository*. University of Birmingham Research Archive.
- Torgyik J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 54 (4-5). 4–14.
- Tóth J. (2001): Az utca matematikája. In: Andor M. (szerk.): *Romák és oktatás. (Iskolakultúra könyvek 8)* Pécs. Pécsi Tudományegyetem. 149–175.
- Valdes, G. (1997): *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An Ethnographic Portrait*. New York. Teachers College Press.
- Vidra Zs. – Feischmidt M. (2010): Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/vagy a különbségtudatos politikáig. *Alkalmazott Pszichológia*. 12. (1-2). 145–156.

# Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása<sup>1</sup>

## Bevezetés

A pedagógusszerephez több kulturálisan és társadalmilag előírt viselkedés kapcsolódik. A gyermekek mellett a szülők, az iskola vezetősége, a fenntartó, de még a szélesebb társadalmi közeg is szerepelvárásokat fogalmaz meg (Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004). Ezek a szerepelvárások nagyon gyakran nincsenek összhangban, amely igen megnehezítheti a szereppel való azonosulást. Ugyanakkor a megváltozott gazdasági, társadalmi körülmények következtében az elvárások relativizálódnak, amely a hagyományos pedagógusszerep folyamatos újraértelmezésére készíti a pedagógusokat. Az iskolák életébe is fokozatosan begyűrűztek a “piaci elvárások”, a versenyhelyzet, a teljesítményközpontúság, amely arra ösztönzi az iskolák vezetőségét, a pedagógusokat, hogy minél inkább megfeleljenek a társadalmi elvárásoknak. Egy másik kihívás, amely alkalmazkodásra készíti a pedagógusokat az IKT eszközök térhódítása a gyermekek körében is. Az új helyzetben a pedagógus már nem egyedüli birtokosa az ismereteknek, tudásközvetítő szerepe mellett a tanulók fejlesztésében az érzelmi-akarati tényezők (motiváció, szociális kompetenciák) erősítése is elvárásként jelenik meg. Több kutatás arra is rávilágított, hogy ma már a pedagógus az oktatás-nevelés mellett fejlesztő, tanácsadó, rendezvényszervező is, és jelentős mennyiségű adminisztrációs munkát is végez (Trencsényi, 1988; Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004).

Az eltérő kulturális, szociális háttérű tanulókat tanító pedagógusok számára még nagyobb kihívást jelent az átlagosnál szélesebb körű, esetenként tisztázatlan szerepelvárásoknak megfelelni. A jelenlegi teljesítménycentrikus oktatási rendszerben a pedagógust leginkább a tanulók eredményei alapján értékelik. Kérdés, hogy az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező, eltérő körülmények között szocializálódó roma tanulók gyenge iskolai eredményei milyen mértékben “tükrözik” a pedagógusok

---

<sup>1</sup> A tanulmány megjelent: Jakab Judit (2020): Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása in *Pro Scientia Ruralis*, 2020. 1–4. 35–54.

<http://psr.pahru.ro/images/psr/2020I-IV/PRS-2020-1-4%20-%2035-54.pdf>

munkáját? Hogy egy roma többségű osztályban tanító pedagógus milyen szerepelvárásokkal találkozik, milyen tényezők befolyásolják szerepazonosulását?

Jelen tanulmányban roma többségű osztályokban tanító általános iskolai pedagógusok szerepfelfogását vizsgálom. A kutatás keretében 30 olyan pedagógussal készítettem félig strukturált interjút, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskoláiban, osztályaiban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A több dimenziót átfogó interjúterv egy “szeletét” dolgozom fel. Arra voltam kíváncsi, hogy a pedagógusok mennyire tartják meghatározónak a pedagógus szerepét a roma gyermekek iskolai pályafutásának alakulásában. Hogyan értelmezik saját szerepüket ebben a folyamatban, mennyire tudnak azonosulni a kibővített szerepelvárásokkal? Hogyan küzdenek meg a különböző, egymásnak gyakran ellentmondó elvárásokkal, szerepkonfliktusokkal? Milyen siker- és kudarccélményeik vannak?

### Szakirodalmi vonatkozások

A vonatkozó szakirodalom szerint az eltérő kulturális, etnikai, szociális háttérű tanulókat<sup>2</sup> tömörítő osztályokban különösen fontos szerepe van a pedagógusnak, az ő nézetei, attitűdje, szerepfelfogása szoros összefüggést mutat a tanulók iskolai közérzetével, tanulási motivációjával, eredményességével (Rios, 1996; Pajares, M. F. 1992; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Falus, 2002, Messing, 2008). Több tanulmány rávilágít azokra a kihívásokra, nehézségekre, amelyekkel a pedagógusok a mindennapi iskolai gyakorlatuk során szembesülnek. Egyik ilyen kihívás a pedagógus (aki általában közép-osztálybeli, nem bevándorló, nem roma) és a más szellemi és anyagi háttérből érkező tanuló kultúrája közötti jelentős eltérés áthidalása, a sztereotípiák, előítéletek leküzdése, a hatékony kommunikáció kiépítése és fenntartása (Rios, 1996; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Liskó, 2002).

Az angol nyelvű szakirodalom *nehezen kezelhető* („hard-to-staff”), *veszélyeztetett* („at-risk schools”)(Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010) vagy *legnagyobb kihívást jelentő* („most challenging schools”) (Rice 2008) iskoláknak nevezi az olyan intézményeket, ahol többségében olyan diákok tanulnak, akiknek az átlagnál rosszabb a

---

<sup>2</sup> A nemzetközi, nyugat-európai szakirodalomban a különböző etnikumú, az eltérő kulturális háttérű tanulók oktatása leginkább a bevándorló csoportok gyermekeivel kapcsolatos nevelési-oktatási problémaként jelenik meg. A volt szocialista országokban az “eltérő kulturális, etnikai, szociális háttérű tanulók” megnevezés többnyire a roma tanulóokra vonatkozik. Bizonyos alapkérdések tekintetében ezeknek a tanulócsoportoknak az oktatása hasonló problémákat vet fel.



szociokulturális helyzetük. Bacskai Katinka *alacsony státusú diák-kompozíciójú iskoláknak* nevezi azokat az iskolákat, ahol „a diákjaik többsége olyan családi milióból érkezik az iskolába, amelyben – (...) – kevés az anyagi és a kulturális tőke, a diszpozíciók és az értékpreferenciák eltérnek attól, amit az iskola kíván meg a diákoktól, eltérő szerp-struktúra és nyelvi kódrendszer jellemzi a diákokat” (Bacskai, 2015:166). Azt is megállapítja, hogy az ilyen iskolákban tanító pedagógusoknak speciálisak a munkakörülményeik, más módszerekkel tudnak eredményeket elérni, speciális felkészítést és szakmai segítséget igényelnek (Bacskai, 2015).

Liskó Ilona a roma tanulókat tömörítő iskolákban végzett kutatás<sup>3</sup> eredményeiről készített tanulmányában számbaveszi azokat a kiterjesztett szerepelvárásokat, amelyekkel a roma többségű osztályokban oktató pedagógusoknak szembesülnék: „az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása; a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása; a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása; a nyelvi hátrányok kompenzálása; a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése; a nem cigány környezet (például szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása; a saját előítéletek leküzdése” (Liskó, 2001:35). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a feladatok társadalmi és szociálpszichológiai szempontból is rendkívül „kényesek”, és a pedagógusok munkája csak akkor lehet eredményes, ha mind a roma gyermekek, mind a szüleik elfogadják a pedagógust és kialakul egyfajta kölcsönös bizalom. Tanulmányában azt is megemlíti, hogy a vizsgálatba bevont roma iskolákban az eltérő tanári magatartások teljes skálájával találkozott, amelyeket a következőképpen kategorizálta:

- kirekesztés, durva megkülönböztetés, előítéletek;
- tekintélyelvűség kirekesztés nélkül;
- erőszakos, tekintélyelvű asszimilációs törődés;
- közömbösség és érdektelenség;
- liberális bánásmód hagyományos pedagógiai módszerekkel;
- liberális bánásmód és módszertani újítások.

---

<sup>3</sup> A kutatásban az MTA Szociológiai Intézetéből KEMÉNY István és HAVAS Gábor, az Oktatókutatató Intézet részéről pedig FEHÉRVÁRI Anikó és JANNI Gabriella vettek részt. A kutatás mintájában 192 olyan általános iskola szerepelt, ahol 1993-ban 25% fölött volt a cigány tanulók aránya.

Azt is megfigyelte, hogy egy iskolán belül is többféle tanári magatartás él egymás mellett, és hogy viszonylag egységes tantestületi attitűd csak azokra a közösségekre jellemző, ahol a vezető határozott meggyőződéssel képviselt valamilyen értékrendet, és ehhez „igazította” a tantestületét (Liskó, 2001).

Babusik a romák oktatásában az iskolai hatékonyság kulcstényezőit vizsgálva arra kereste a választ, hogy a sikeresség milyen arányban függ az iskola működési paramétereitől (iskolaszervezet), a roma tanulók szociális háttérétől, az iskolában tanító pedagógusok értékvilágától és szemléletétől (Babusik, 2003). Megállapította, hogy a roma tanulók releváns továbbtanulási esélye az intézmény, a pedagógusok, valamint a környezet mint komplex rendszer eredménye. Szoros pozitív kapcsolatot fedezett fel a pedagógusok felsőoktatási képzés keretében abszolvált romológiai képzési ideje és az iskolai eredményességük között. Azok a pedagógusok, akik nagyon eredményes iskolában dolgoznak és rendelkeznek romológiai képzettséggel, kétszer kisebbnek ítélték meg a romák és nem romák közötti konfliktusokat, ugyanakkor az átlagnál lényegesebben pozitívabb viszonyt, elfogadást jeleztek a cigányokkal kapcsolatban (Babusik, 2003:34). A kutatás keretében a pedagógiai szemléletmód, stílus vizsgálata nyomán a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok „értékvilága, attitűdjei meghatározzák magát a pedagógiai munka egész folyamatát, következésképp mélyen kihatnak a tanulókkal elért eredményekre”, illetve a pedagógusok „romológiai képzettsége növeli a megfelelő pedagógiai eljárások használata iránti igény szintjüket” (Babusik, 2003:35-36).

### **Kutatási eredmények**

A roma többségű osztályokban tanító pedagógusok attitűdjét, viszonyulását vizsgáló átfogóbb kutatás részeként a következőkben a pedagógusi interjúk alapján kirajzolódó szerepfelfogásokat vizsgálom. A nagyon sok kihívást tartogató új helyzetekben a korábban bejáratott gyakorlatok nem bizonyulnak eredményesnek, a tanulók igényei, illetve az oktatási rendszer elvárásai nehezen közelíthetőek, amely gyakran szerepkezelési kényszerhelyzetekkel szembesíti a pedagógusokat.

#### *Pedagógusok szerepfelfogása*

Az interjúk során fontosnak tartottam megismerni a pedagógusok szerepfelfogását, felmérni, hogy milyen mértékben érzik meghatározónak saját szerepüket a roma tanulók iskolai beilleszkedésében, előrehaladásában. Arra is kíváncsi voltam, hogy megítélésük szerint saját pedagógusi munkájukkal milyen hozzáadott értéket teremtenek ebben a folyamatban, hogy milyen pedagógusi kvalitásokat tartanak fontosnak.

A megkérdezett pedagógusok abban mind egyetértettek, hogy a pedagógusnak meghatározó szerepe van a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. Az, hogy miben rejlik és milyen mértékű ez a befolyásoló szerep, abban megoszlanak a vélemények. Néhányan a pedagógus személyiségét tekintették meghatározónak, a megértés, az elfogadás, a türelem, a segítőkészség szerepét hangsúlyozták, mint fontos feltételét a közös tanórai munkának, a tanulók sikeres iskolai beilleszkedésének. A beszélgetésekben megjelent a nyitottság, a pozitív odafordulás fontossága, amely lehetővé teszi egyfajta "lelki kötődés" kialakítását a tanulókkal. Meglátásuk szerint ez a pedagógushoz való kötődés képezi az alapját annak, hogy a tanulók megszeressék az iskolát, hogy törekedjenek a szabályok betartására, hogy motiváltakká váljanak.

*„Át kell érezned, kell értsed őket, s kell szeressed, s el kell fogadjad” (Q14).*

*“Arra nagyon kell vigyázni, hogy legyen személyes kapcsolatod a gyermekekkel (...) Elsősorban a lelkükre kell hatni, mert úgy a “lélektől-lélekig” épített hidak tudnak kivirágozni. Ha ez nincs, akkor nem lesz eredmény” (Q13).*

*“A pedagógus a legfontosabb. Nagyon számít, hogy milyen a pedagógus egyénisége. Hogy bizonyos helyzeteket hogyan reagál le az ember. (...) Lehet, hogy közben sokat kell beszélgetni vagy meccselni (küzdödni) velük, de majd úgy is megcsinálják, csak meg kell kapni a hangot, s türelemmel megvárni a dolgot. Tehát a bánásmód, az nagyon fontos, .... az egyén, a személyisége, a hozzáállás az egészhez” (Q23).*

*„A pedagógus személye nagyon sokat számít. Van, amikor a testvérek közül az egyik mindig itt van az iskolában, feljön hóban-sárban, a másik pedig nagyon sokat hiányzik. Akkor ez valamit elmond... Sőt a gyermek elmondja azt is, hogy az anyja mondta, hogy maradjon otthon, de ő akkor is feljött az iskolába” (Q3).*

Többen a pedagógus és az iskola szerepét összemosva egy "tisza, meleg, ingergazdag környezet" nyújtásában, az "igazi gyermekkor" megteremtésében látják a pedagógus elsődleges szerepét. Ismerve a roma gyermekek rossz életkörülményeit, az otthoni környezetük "egészségkárosító hatásait", a pedagógusok vélekedése szerint az iskola, a fűtött, tiszta osztályterem egyfajta "menedéket" jelenthet a gyermekeknek, akikkel "szépen beszélnek", akiknek "enni adnak", akiket megtanítanak alapvető higiéniai szabályokra. Közös programokat, ünnepléseket, kirándulásokat szerveznek nekik, hogy "jól érezzék magukat", hogy "legyen nekik is gyermekkoruk". Tehát a pedagógus szerepe ezúttal a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges megfelelő

körülmények megteremtésében, a különböző fiziológiai szükségletek kielégítésében körvonalazódik, a gyakran hiányzó családi szerepek pótlásában jut kifejezésre.

*“...egy nyugodtabb, szeretetteljesebb környezetben vannak, amíg itt vannak az iskolában, azonkívül érdekes dolgokat láthat, ingergazdag környezetben van, ami otthon hiányzik. Egész nap nem ordít mellette nem tudom hány felnőtt.” (Q16).*

*„Látnak egyáltalán „fehérembert” közeledni hozzájuk, szeretettel s jó szóval. (...) Számukra az iskola egy hely, ahol menedéket kapnak, ahol meleg van, tisztaság van, hogy egyáltalán csend van. Mert ami ott lehet náluk néha, ahogy sokszor elmondják, hát borzasztó.(...)” (Q3).*

Alig páran hangsúlyozták a pedagógus tudásátadó szerepét. Ők többségében alsó tagozatos pedagógusok, akik az írás-olvasás, számolás megtanításában látták a pedagógus fontos szerepét. Szerintük ez olyan hozzáadott érték, amely leginkább befolyásolja a gyermekek későbbi boldogulását, és amely az írástudatlan szüleikhez viszonyítva jelentős előrelépést jelent.

*“Ma már eljutottunk oda, hogy el tudnak dolgokat olvasni. Emlékszem az elején még senki nem olvasott a telepen, bebozták a levelet, amit anyuka a börtönből írt, hogy olvassuk fel nekik.(...) Ezt most már nem kell. Vagy például a “magyar pénzhez” (Szülőföldön magyarul pályázat) a papírokat régebb mi töltöttük ki, most ezt is megoldják. Ez azt gondolom, nagyon fontos előrelépés” (Q4).*

A kutatásba bevont roma többségű osztályokban tanító pedagógusok többsége a nevelést, a gyermekek személyiségfejlesztését tekinti a pedagógus elsődleges feladatának, a tudásátadás, az ismeretközlés jóval kisebb hangsúllyal jelenik meg a beszélgetésekben. Ez némileg eltér azoktól a kutatási eredményektől, amelyek szerint a pedagógusok általában az iskola, a pedagógus tudásátadó szerepét, az intellektuális képességek gazdagítást, a kultúra átadását tekintik elsődlegesnek (Szivák, 2002).

*“Én sokkal fontosabbnak tartom a viselkedési, a nevelési részt, mint azt, hogy megtanítsam mi az időtartam, mi az erő. Fontosnak tartom megtanítani őket arra, hogy elfogadjam a másikat, a másinak a viselkedését. Ő tisztelje az enyémet, én tiszteltem az övét, egymást fogadjuk el” (Q29).*

Ez arra enged következtetni, hogy a nagyon alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező roma gyermekek beiskolázásának kezdeti szakaszában, a megfelelő “felkészültség”, anyagi és személyi erőforrások hiányában a pedagógusok egy jelentős része nehézkesen tudja ellátni az oktató, “tudásátadó” szerepét. Amíg a tanulók zömének alapvető fiziológiai szükségletei nincsenek kielégítve (éhesek, fáznak, betegek),

amíg az iskolai együttélés szabályait nem ismerik, addig a tanulás, a szellemi fejlődés csak másodlagos.

Az elmesélt siker- és kudarcélmények a korábbi eredményeket támasztják alá. A kutatásba bevont pedagógusok többsége elmondása szerint a tanulók nevelésével foglalkozik többen, és többnyire az ezen a területen elért eredmények nyújtanak számukra sikerélményeket. Nagyon sokuknak sikerélményt jelent, ha a tanulók többé-kevésbé rendszeresen járnak iskolába, ha köszönnek, ha tisztelettudóan beszélnek a pedagógussal, ha nem késnek, ha törekednek bizonyos higiéniai szabályok betartására. A pedagógusok abban bíznak, hogy ezek a “sikerek” hasznosabbak lesznek a gyermekek későbbi életében, mint az a sok “fölösleges információ, amit úgy sem tudnak megtanulni”.

*“Ha például elkerülnek nyolcadik osztály után és az úton találkozunk velük, többször rám köszönnek, hogy ‘Csókolom, tanár néni’, hát akkor azt mondom, hogy érdemes volt bejárni. Ez egy ilyen elismerés. Ha köszön, megkérdezi, hogy vagyok, ha úgy viselkedik, ahogy egy normális civilizált emberhez illik, mert azt mondtam nekik mindig, hogy nem az a lényeg, hogy ki mennyit tanult, mert jó, ha akarsz tovább haladni és kicsit több akarsz lenni, mint a többi, akkor kell tanulni, de ahhoz, hogy igazából ember légy, nem diploma kell, hanem úgy kell viselkedni, hogy a társadalom ne nézzen ki” (Q29).*

Sikerélményként említik néhányan a gyermekekkel és szülőkkel kialakított jó kapcsolatot, a gyermekek ragaszkodását a pedagógushoz, törekvésüket és igyekezetüket, hogy megtanuljanak írni-olvasni. Ezt többnyire az alsó tagozatos pedagógusok említették.

*“A legnagyobb sikerélmény, hogy elfogadtak. Mindig mondják, hogy mi magát szeretjük. Azért szeretjük, mert leül közénk és mesét olvas. (...) Ezeket nagyon szeretik. Közél ülünk egymáshoz, megfogjuk a kezünket, behunyjuk a szemünket. Az emberi közelség, az érintés, ez nekik nagyon sokat számít, a szeretet és az elfogadás a megoldás” (Q20).*

A kudarcélmények nagyon gyakran a tanuláshoz, tanításhoz kapcsolódnak. Majdnem mindenki a “saját kínlásáról” mesélt, sorjázva azokat a nehézségeket, amelyekkel napirenden szembesülnek: a tanulók nem értik a magyarázatokat, utasításokat, otthon nem tanulnak, nem írnak házi feladatot, ezért nem tudnak haladni az “anyaggal”, érdektelenek, motiválatlanok, sok a fegyelmi probléma, nem eredményes a differenciálás, nincs idő felzárkóztatásra. Vannak néhányan, akik saját szakmai kompetenciájukat is megkérdőjelezzik, a többség azonban a gyermekek életkörülményeinek,

szocializációs hátterének, a szülők nem megfelelő hozzáállásának számlájára írja a kudarcokat. Az iskola, a pedagógusok, az oktatási rendszer hiányosságairól kevesebb szó esik, amely arra enged következtetni, hogy a pedagógusok a változás, változtatás szükségességét nem annyira a rendszer és az iskola szintjén érzékelik, inkább a roma családok helyzetét, az ők iskolához való viszonyulásukat tekintik a nehézségek, problémák okának.

*“A kudarc, főleg az előző generációnál, a fegyelem problémája volt. Azokkal nem tudtam mit kezdeni, nem tudtam őket kezelni. Azok olyan fegyelmetlenek voltak, csúfoltak benniünket, folyamatosan beszóltak, sebogy sem találtuk a módját, hogy hogyan kezeljük. Sokszor mentem úgy haza, hogy nem szeretek már odamenni” (Q20).*

### *Szerepkonfliktusok*

Az interjúbeszélgetések során ugyanakkor az is érzékelhető volt, hogy a pedagógusok bár sikerélményként élik meg a roma gyermekek nevelésében elért eredményeket, ugyanakkor tudatában vannak annak is, hogy nekik az oktatás, a tudásátadás feladatát is teljesíteniük kellene. Ennek nehézsége, olykor “lehetetlensége” frusztrációk, szerepkonfliktusok sokaságát idézi elő a pedagógusokban.

#### *a) Tantervi előírások*

Az interjúbeszélgetések alapján az egyik “leggyötrőbb” szerepkonfliktus a tantervi előírások teljesítésének kényszere és a tanulók egyéni tempójához, tudásszintjéhez való igazodás szükségessége között feszül. Az oktatási rendszer diktálta teljesítményelvárás és a “korlátozott” lehetőségek, a roma tanulók hátrányból indulása, a rendszeres tanuláshoz szükséges körülmények hiánya miatti növekvő lemaradás láthatóan frusztrálja a pedagógusokat. Tehetetlenségérzetük annál erősebb, minél kisebbnek érzik befolyásoló hatásukat bizonyos strukturális tényezőkre. Hivatalosan a tantervi előírások mindenki számára kötelezőek, azok radikális átalakítása, bizonyos tartalmi részek kicserélése, kihagyása, bizonyos kompetenciák kialakításának késlekedése azt jelenti, hogy a tanulók nem fognak jól teljesíteni a különböző felméréseken, nem felelnek meg a teljesítményleírásoknak. A jelenlegi teljesítményközpontú oktatási rendszerben a pedagógusok szakmai sikerességének fokmérője a tanulók minél eredményesebb szereplése a különböző országos felméréseken. Aki ezt a „feladatát” nem vagy hiányosan teljesíti, könnyen megkapja a „gyenge pedagógus” címkéjét. Különösen a kezdő pedagógusok még nem rendelkeznek azzal a tapasztalattal és önbizalommal, amely bátorságot adna nekik a tanterv átalakítására, átdolgozására. Az

egyre növekvő lemaradások és az egyre zsúfoltabb tananyagrészek miatt mind távolabb kerül egymástól az elvárás és a lehetőség. Az előírt szerepelvárásoknak való megfelelés “sikertelenségét” a pedagógusok nehezen élik meg, vívódásuk, megoldás-keresésük jól kitapintható az interjúkban.

*“Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. Az elején azt gondoltam hogy például az előkészítő osztályban lesz időm mindenre, a beszoktatásra, de mikor megláttam, hogy már 31-ig a számokat meg kell tanítani, vagy jobb helyeken már betűket is tanítanak, akkor nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, mert nincs abogy” (Q4).*

*“Mindig van bennem egy frusztráció, főleg amikor más tanítókkal elmegyünk beszélgetni, s az egyik mondja, hogy mi már itt vagyunk, a másik hogy ott vagyunk, hogy több munkafüzetet már túl vagyunk, s akkor felteszem néha magamnak a kérdést, hogy akkor tulajdonképpen én mit is csinállok? Kétszer úgy le vagyok fáradva, mint ők, de nekik hiába magyarázom el, hogy mitől vagyok fáradt. Aki nincs benne, nem tudja megérteni. És hát a pedagógus értékelésénél is azt nézik, hogy hány olimpiászra küldtem őket” (Q3).*

*“Másik dolog, hogy ott van az a teher, az elvárások, például a tesztek. Hogy teszteljem, amikor egy év alatt az ábécét sem tudom befejezni velük, ha fejezlek, akkor se. Jó esetben a második osztály végére a jobbakkal megtanuljuk az ábécét. Van egy olyan jelenség ezekenél a gyermekeknél, még az ügyesebbeknél is, hogy egy ideig fejleszhetőek, utána mintha megállna a fejlődésben. S van olyan is, hogy visszaesik. S akkor újra kell előlről kezdeni. Nem tudom ezt mivel magyarázni. Bármilyen tanulási zavar esetén a szülő kellene szakemberhez vigye, összeállítsa a doszárt, de ő nem viszi, nekik erre nincs pénzük (Q4).*

#### *b) Rendszabályzatok*

Az erősen központosított oktatási rendszer nemcsak a tantervi előírások, hanem a különböző rendszabályzatok terén is kevés mozgásteret enged az iskoláknak, pedagógusoknak. Bár az országos iskolai rendszabályzat alapján az iskolák megalkothatják saját rendszabályzatukat, az alapvető előírások többnyire kötelezőek. A szabályzat szerint tíz igazolatlan hiányzás után egy jeggyel lehúzzák a tanuló magavisletei jegyét. Ez azt jelenti, hogy ha egy tanuló két nap nem jelenik meg az iskolában, és nem tudja igazolni hiányzását, magavisleteti jegye már 9-es. Tulajdonképpen egy hét hiányzás után már hatos lehet a magavislete, amely a szabályzat értelmében osztályismétlést jelent. Azt is előírja a szabályzat, hogy a hiányzásokat igazolások alapján lehet igazolni. Ennek az előírásnak a szigorú betartása gyakorlatilag a roma tanulók tömeges osztályismét-

léséhez vezetne. Az írástudatlan szülők, akiknek gyakran nincs családorvosuk se, nehezen tudják “előírászerűen” igazolni a hiányzásokat. A pedagógusoknak ebben a “szerepkonfliktusos” helyzetben kell napirenden döntéseket hozniuk: ragaszkodnak a szabályzat előírásaihoz, hiszen annak betartása “kötelessége” a pedagógusnak, vagy olyan informális megoldásokat találnak, amelyek a gyermekek érdekeit szolgálják.

*“Az a helyzet, hogy a rendszabályzatban az általános iskolai törvények szerint 10 igazolatlanra már egy jegyet le kellene vonni a magaviseletből. Ha ezt betartanánk, akkor az 5 - 8 osztályban a magaviseleti átlag az négyes alatt lenne. A helyi iskolai rendszabályzat még megengedett tized pluszba, de ez sem teljesíthető. Ha ezt is nagyon komolyan vennénk, akkor közepes és annál gyengébb magaviseleti jegyek születnének, és sokan évet kellene ismételnék. Tehát ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni” (Q16).*

*“Nagyon nehéz úgy csinálni, hogy a kecske is jól lakjon, és a káposzta is megmaradjon. Próbáljuk ránevelni őket, hogy oké nélkül ne hiányozzanak, vagy szőljanak, ha valami miatt nem tudnak jönni. Van, aki igazolást is hoz, néha olyat is, amit ő írt magának, mert az anyja nem tud írni. Van, aki egy hét után telefonál, hogy beteg volt a gyermek, és nem tudott jönni. Nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor mondanak igazat. A magaviseleti jegy mellett ott van a segély elvesztése is, ha hiányoznak, azt is elvesztjük. Szóval nehéz ügy” (Q10).*

### *c) Értékelés*

A pedagógusok beszámolóí alapján a szerepkonfliktus érzése a tanulók értékelése során is gyakori. Az értékelés a nem roma tanulók esetében is több dilemmát okoz a pedagógusoknak. Alapkérdés, hogy tulajdonképpen mit értékel az értékelés? A tartós tudást vagy a jelenlegi szintjét a tudásnak? Az ismeretek a fontosabbak vagy a készségek? Csak a tudást értékelje vagy a személyiséget is (szorgalom, magaviselet)? A végső tudást vagy a befektetett energiát vegye figyelembe? Több kutatási is rámutatott, hogy (Eccles J. S. 2004; Czike, 2001), hogy az értékelésnek tulajdonképpen nem a végső teljesítményre, hanem a tanulási folyamatra kellene vonatkoznia. Különösen érvényes ez az eltérő kulturális, szociális háttérű tanulók esetében. Ha a pedagógus nem veszi figyelembe azoknak a tanulónak az erőfeszítéseit, akik ugyan megpróbálják teljesíteni feladataikat, de különböző okokból (pl. egyéni sajátosságok, támogatás hiánya stb.) nem nyújtanak kielégítő teljesítményt, ez nagymértékben csökkenti a tanulók motivációját.

A differenciált bánásmód része az is, hogy a gyermekek értékelésekor előtérbe kerülnek más, a nevelés szempontjából fontos értékek is, nem csak a tantárgyi tudás (Czike, 2001). Az is kérdés, hogy az értékelési folyamatban a pedagógus mint segítők,



támogató van-e jelen, aki felelősséget vállal a tanuló eredményeiért, és közösen küzdenek a jobb teljesítményért, vagy inkább egyszerűen számonkér és ellenőriz, az eredménytelenségért pedig a tanulót és szüleit teszi felelőssé.

A kutatásba bevont pedagógusok viszonyulása az értékeléshez változó képet mutatott. Az elemi osztályokban az osztályozás nagyon kis jelentőséggel bír, inkább a dicséret, piros pontok, jutalmak szerepét hangsúlyozták. A gyermekek tudását általában a gyermek korábbi teljesítményéhez viszonyítják, a befektetett munkát, az igyekezetet, a szorgalmat dicsérettel, kisebb jutalmakkal értékelik. Inkább a segítő, támogató viszonyulás volt jellemző, arra törekednek, hogy a gyermekek motiváltak legyenek és alapkészségeik kialakuljanak. Mivel a szülők zöme írástudatlan, számukra az érdemjegyek nem relevánsak, ezért nagyon sok pedagógus csak formálisan használja az ellenőrzőt és az osztálynaplót. Ez azt jelenti, hogy a standard teljesítményleírásokhoz visznyítva általában "Jó" és "Elégséges" minősítéseket kapnak a tanulók, amelyekről nekik legtöbbször nincs is tudomásuk.

*„Most mondjam, hogy nincs is ellenőrzőnk. Annak, amit abba írnék számukra nincs információ értéke. Semmi értelme sincs, fölösleges. Persze mind a tanításban, mind az értékelésben differenciálok. Mert mit tegyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz” (Q3).*

A pedagógusok egyöntetűen azt vallják, hogy az elemi osztályokban szükségtelen az osztályozás, hiszen "többet árt, mint amennyit használ". Különösen ezekben a roma osztályokban, ahol az első években a hátrányok ledolgozása, alapkészségek kialakítása a cél, nem látják értelmét a rangsorolásnak, amely gyorsan kedvét szegné a tanulóknak. A vegyes osztályokban a "főtantárgyaknál" (anyanyelv, román nyelv, matematika, angol nyelv) általában az "elégséges" minősítés jelenik meg, a készségtárgyaknál (zene, rajz, testnevelés) jobb minősítések is megjelennek. Főleg a kisebb gyermekek nehezen tudják értelmezni a minősítéseket, "annak örülnek, ha írtak nekik valamit az ellenőrzőjükbe".

A felső tagozaton az érdemjegyek megjelenése legtöbbször okoz némi zavart a gyermekek fejében, főleg, akik először szembesülnek az értékelés "ellenőrző" funkciójával. A pedagógusok elmondásuk szerint próbálják értékelni "azt a keveset", amit tudnak a tanulók, és ha valakiben látják a "törekvést és jóindulatot", akkor azt figyelembe veszik az értékelésnél. Az osztályozás mint fegyelmezési eszköz a roma többségű osztályokban nehezen működtethető, hiszen számukra az érdemjegy "nem jelent különösebb értéket". Kivételesen, ha az osztályfőnök rendszeresen követi a

jegyeket, és ösztönzi, méltányolja az elért teljesítményt, akkor a tanulók is motiváltabbá válnak a jobb érdemjegyek megszerzésére. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy az értékelés tulajdonképpen a legfontosabb funkcióját nem tölti be: nem tükrözi a tanulók tudásszintjét és nem nyújt visszajelzést a tanulónak a hiányosságairól, a javítanivalókról. Inkább egyfajta szükségmegoldásként működnek. Ha már kötelező “valami jegyet írni a naplóba”, akkor a pedagógusok megpróbálnak “valami értékelhetőt” találni a tanulók munkáiban, amelyre általában megkapják az átmenő ötöst, esetleg hatost. Elmondásuk szerint a tanulók tudásszintje annyira elmarad az előírt teljesítményszinttől, hogy nagyobb jegyet nem nagyon kaphatnak. Ez az elmaradás a felsőbb osztályok felé haladva egyre látványosabb, és a kapott átmenők általában abban “segítik” a tanulókat, hogy befejezzék a nyolcadik osztályt. Több pedagógus is hangsúlyozta, hogy ha az előírt teljesítményleírások szerint osztályoznák a tanulókat, akkor már az alsó tagozaton többször ismétlőre kellene maradniuk, amely nem a felzárkózást, a bepótlást jelentené, hanem a korai iskolaelhagyást. A pedagógusok egyik legtöbb problémát okozó szerepkonfliktusa éppen az értékelés mentén fogalmazódott meg. Ha pedagógusként betartják a tanulók értékelésére, osztályozására vonatkozó előírásokat, akkor tulajdonképpen a gyermekeknek “ártanak”, hiszen nagyon könnyen osztályismétlést, esetleg iskolaelhagyást idéznek elő. Ha a gyermekek érdekeit próbálják szem előtt tartani, akkor az osztályozás csak formális, amely valójában nem a gyermekek tudásszintjét tükrözi, és ebben a formájában gyakorlatilag semmiféle funkciója nincs.

#### *Szerepazonosulás – szerepeeltávolítás*

A szakirodalom gyakran hangsúlyozza a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok kiterjesztett szerepelvárásait. Az ilyen osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak az oktatás-nevelés feladata mellett gyakran a pszichológus, a szociális munkás, a gyógypedagógus szerepét is be kell tölteniük. Főleg az alsóbb osztályokban gyakran a családi nevelés hiányosságait pótlandó “szülői feladatokat” is el kell látniuk.

*„Olyan is volt, hogy a gyermek összeégett, s elvittük az orvoshoz, be volt fertőződve, megbeszéltük, hogy a Caritastól jöjjön valaki, és kötözzé újra, márcsak azért is, hogy a gyermek iskolába tudjon jönni, s a lábát esetleg ne veszítse el. Ezt sehol nem írja, hogy a tanító kell csinálja, de ha te nem csinálod, akkor ki más. Mert a szülőt nem érdekli. Azt, hogy csak bemegyek, s a 45 percet letanítom, ez a feladatom, az óra teljen el, s kimentem, ez itt nem működik (Q4).*

A vegyes osztályokban a pedagógusnak különös odafigyeléssel kell alakítgatnia a roma – nem roma kapcsolatokat mind a gyermekek, mind a szülők esetében, és szakszerűen kezelnie a konfliktusokat.

*„Igyekszem mindig úgy irányítani a játékot, hogy mindenki kerüljön sorra, próbálok nagyon sokat dolgozni azon, hogy egymást elfogadják, hogy csapatot építsek, mert nagyon sok a konfliktus. Otthonról hozzák a magyarok az előítéleteket, de a cigány gyermekek közül is van egy-egy, hogy a saját fajtájának se fogja meg a kezét. Pedig az én szememben közöttük nincs különbség, de ők tartják a különbséget“(Q5).*

A különböző plusz szolgáltatások (ebédeltetés, utaztatás) lebonyolításában, a szociális jellegű támogatásokhoz szükséges dokumentáció összeállításában szintén elengedhetetlen a pedagógus segítsége.

*„Minden tanév elején a gyermekeknek doszárt kell összeállítani, több példányban is, a különböző támogatásokhoz. Napokig bogarásszük, hogy ki kinek a testvére, kinek kik a szülei, mert a nevekből egyáltalán nem lehet következtetni. Bejön a cigány asszony, elővesz a köténye alól egy paksaméta születési bizonyítványt, összehajtogatva, ragadósan, szakadtan, és abból próbáljuk megfejteti, hogy kik iskolások a családban. Ő se mindig tudja a hivatalos nevüket, csak ahogy otthon szólítják, a születési dátumról nem is beszélve. És akkor még jönnek a különböző igazolások, nyilatkozatok, szelvények, szóval egy ember csak ezzel kellene foglalkozzon”(Q10).*

Folyamatosan szükség van a szülőkkal való kapcsolattartásra, a kommunikációs nehézségek áthidalására, a saját preconcepciók és előítéletek leküzdésére.

*“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. Én eleget elmondom, aztán mégis jön a szülő reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12- 15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segínyt. Akkor jön a szülő nagy felbátorodva, hogy nem érti. A szociális osztályon 20 igazolatlan óra után bizony elvágják a szociális segínyt.... Vagy néha az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, abova nyíve, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segínyt”(Q. 4)*

Az ún. plusz feladatok mellett az alapfeladat ellátása, a gyermekek oktatása-nevelése is nagyon sok kihívással jár, amely nagyos sok feladatot ró a pedagógusokra. Mindannyian beszámoltak a szakmai nehézségeikről, a korábban sikerrel alkalmazott

módszerek eredménytelenségéről, a pedagógusképzés során tanultak “használatlanságáról”. Az új helyzetek újszerű megoldásokat tesznek szükségessé, az eredményességhez elkerülhetetlen a pedagógusok megújulása. Amennyiben ez a megújulás nem sikerül, elindulhat egy lépcsős folyamat, amely a pedagógus saját kompetencia-érzésének megkérdőjelezéséhez, akár kiégéshez vezethet.

*„Ezeknél a gyermekeknél aki nem tud leereszkedni az ő szintjükre, az nem is igazán tud velük mit kezdeni. Azt látom, hogy sok kollégának is ez a problémája. Jön, tudja, hogy mit kell tanítson, hiába hogy nincs akivel, ő úgys megtanítja, mint a robot elmondja s kész. A gyermekek közben az osztályt szétszedik, egymást agyon ütök, szétdobálnak mindent, s akkor a tanárok fel vannak háborodva, hogy nem lehet ebben az osztályban dolgozni. Itt muszáj gyermekközpontúnak lenni, különben meghaltál. Te is s a gyermek is. Nagyon nehéz, még így is nagyon nehéz (Q4).*

A szakmai eredményesség fontos feltétele a kiterjesztett szerepelvárásoknak való megfelelés, a szerepazonosulás, a tudatosan választott intézményhez való kötődés (Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004). A kényszerből vagy véletlenszerűen “kihelyezett” pedagógusok esetében sokkal kisebb a szerepazonosulás esélye. A romániai oktatási rendszerben tudatos iskolaválasztásról aligha beszélhetünk, a pedagógusokat tulajdonképpen “elosztják” az iskolák között, azaz egy versenyvizsgán elért átlag csökkenő sorrendjében “választhatnak” maguknak a meghirdetett üres helyek közül. A nagyszámú jelentkező pedagógus és a meghirdetett üres helyek kis száma miatt, különösen a tanítók esetében, mindenki örül, ha megkaphat egy helyet. Majd “menet közben” derül ki, hogy az illető iskolában milyen szerepelvárásoknak kell megfelelni. A kutatásba bevont pedagógusok többsége ”belekerül” ebbe a helyzetbe: vagy már ott tanított, és közben fokozatosan megváltozott az osztályok nemzetiségi összetétele, vagy a központi elosztáskor kapta meg a helyet. A kezdeti “sokkhatásokról” majdnem mindannyian beszámoltak, amely arra is utal, hogy tulajdonképpen felkészületlenek voltak az ilyen jellegű kihívások kezelésére. Romológiát senki nem tanult, az eltérő szociális, kulturális háttérű tanulók oktatásával kapcsolatos gyakorlatuk is hiányzott. Tanítási gyakorlataikat általában olyan gyakorlóiskolákban, osztályokban végezték, ahol nem voltak roma tanulók, többségük semmilyen tapasztalattal nem rendelkezett e téren. Mondhatni mindenki felkészületlen volt a feladatra, a mindennapi gyakorlat során próbálták/próbálják kikísérletezgetni, kitapasztalni azokat a módszereket, eljárásokat, amelyek eredményekhez vezethetnek. Azokban az alsó tagozatos osztályokban, ahol csak roma gyermekek tanulnak, a pedagógusok “könnyebben” feszítették szét azokat a strukturális kényszereket, amelyek jelentősen megnehezítik a felső tagozaton oktató pedagógusok helyzetét. Az alsóbb osztályokban könnyebben módosíthatóak a

tanulásszervezési keretek (órarend, tanórák hosszúsága...), rugalmasabban kezelhető a tananyag, erősebb a tanuló-pedagógus közötti kötődés. A pedagógusoknak nagyobb mozgásteret van, mind a szabályzatok, mind az értékelés esetében könnyebben alkalmazkodhatnak a tanulók szükségleteihez. A homogén roma osztályokban a tanulók általában hasonló "háttérrel" és képességsomaggal jönnek az iskolába, sokkal kevesebb szükség van differenciálásra. És a roma – nem roma együttélés nehézségeivel sem szembesülnek. Ennek következtében általában több sikerélményük is van, amely könnyebbé teszi számukra a szerepazonosulást is.

A felső tagozaton és a vegyes összetételű osztályokban tanító pedagógusok mozgásteret jóval kisebb, kevesebb lehetőségük van a tanulásszervezési keretek módosítására, a ritkább találkozások miatt nehezebben tudnak szoros kapcsolatokat kialakítani a tanulókkal. A ciklusvégi vizsgateljesítmény miatt, amely meghatározza a tanulók továbbtanulási lehetőségeit, erősebben érvényesül a tanterv teljesítésének kényszere. A vegyes összetételű osztályban több differenciálásra van szükség, és a roma-nem roma kapcsolatok alakítása, a konfliktusok kezelése is több odafigyelést igényel. Az interjúk alapján kifejezésre jutott, hogy ezekben az osztályokban a pedagógusok körében gyakoribb a kudarcézés, a tehetetlenségérzés. A sok sikertelen küzdelem nyomán többen belefáradnak, "elkeserednek". Személyiségüktől függően van, aki kihívásnak tekinti az új helyzetet, és folyamatosan keresi a megoldásokat, van, akinek közben elvesz a lelkesedése, kevesebbet próbálkozik, és van, aki teljesen feladja. Ebben a helyzetben jóval kevesebben tudnak azonosulni szerepükkel, inkább a készségtárgyakat, vallást tanító pedagógusok, akiket nem "nyom" annyira a teljesítménykényszer, ők érezték magukat kompetensebbnek. Az iskolavezetők beszámolóiból az is kiderül, hogy időnként megfordulnak olyan pedagógusok is az iskolában, akik egyáltalán nem tudtak azonosulni ezzel a szereppel, lealacsonyítóknak, "rargon alulinnak" érezték (státuszinkongruencia). "Azt mondják, hogy nem azért tanultak annyi évet, hogy most itt kínlódjanak" (Q14). Ők azok, akik előbb-utóbb más iskolára váltanak vagy elhagyják a pályát.

A kutatásba bevont pedagógusok kb. fele tíz – tizenöt éve dolgozik roma tanulókkal, közülük néhányan egyfajta "missziós munkának" tekintik a roma gyermekek iskoláztatását. A kezdeti nehézségek ellenére hisznek abban, hogy munkájuknak van értelme, eredménye. Elkötelezettek, akik azonosulni tudnak a széleskörű szerepeltvárásokkal. A kevesebb tanítási évvel, kevesebb gyakorlattal rendelkező, főleg felső tagozatos, nem ritkán vizsgatantárgyat tanító pedagógusok számára nagyobb kihívás azonosulni a kiterjesztett szerepeltvárásokkal. A strukturális kényszerek szorításában vergődve kevesebb sikerélményre van lehetőségük, hamarabb belefáradnak, és hosszú

távon nem érzik magukat kompetensnek ebben a szerepben. Körükben nagyobb a fluktuáció, a szerepeltávolítás.

### **Összegzés, következtetések**

A roma tanulók tömeges megjelenése az iskolákban komoly kihívás elé állította az iskolákat, pedagógusokat. A kialakult helyzetek kezelésére hiányoznak az intézményesült megoldások, a kidolgozott stratégiák és módszertanok. Ezek hiányában a személyes elköteleződés, az egyéni viszonyulások, kompetenciák szerepe felértékelődik.

*„a szociális hátrányokból eredő iskolai hátrányok, tanulói teljesítménykülönbségek leküzdésére csakis kitűnően képzett, a különféle pedagógiai módszereket jól ismerő és alkalmazó, továbbá gyermekeszerető és sztereotípiáktól mentes attitűdökkel rendelkező pedagógusok képesek (Széll, 2015:71).*

Ha az iskolavezetők kiválaszthatnák a fenti szerepelvárások alapján a megfelelő pedagógusokat, nagy valószínűséggel sokkal eredményesebb lehetne a roma tanulók iskolai pályafutása. A gyakorlatban azonban többnyire véletlenszerűen áll össze egy iskola pedagógusközössége, amelyben a pedagógusok más-más nézetekkel, meggyőződésekkel, kompetenciákkal, személyiségekkel, attitűdökkel rendelkeznek. A roma többségű iskolákban a kihívást jelentő helyzetek újszerűsége, a szerepelvárások sokfélesége és tisztázatlansága, a megfelelő módszertanok és stratégiák hiánya próbára teszi a pedagógusokat. A kiterjesztett szerepelvárások és a megfeleléshez szükséges kompetenciák, anyagi és személyi feltételek gyakori hiánya miatt a pedagógusok többsége egyfajta küzdelemként éli meg a roma többségű osztályokban való tanítást. Megfelelő szakmai felkészültség, bizonyos nézetek, folyamatok tudatosítása nélkül a pedagógusok reakciói esetlegesek, sok a bizonytalankodás, a kísérletezgetés. Naponta szerepkonfliktusok sokaságával szembesülnek, amelyek feloldására gyakorlatilag nincsenek eszközeik. Képzéseik során nem tanultak romológiait, nem készültek tudatosan az eltérő szociális, kulturális hátterű tanulók oktatására.

A kihívásokkal való megküzdésben, a szerepkonfliktusok feldolgozásában segítséget jelenthet, ha a pedagógusközösségek és az iskolavezetés valamiféle stratégiát dolgoz ki, amelyben leszögezik a fontosabb irányvonalakat, és lehetőség van a problémák nyílt megbeszélésére. Ha a közösség és az iskolavezetés nem támogató, nincs nyílt kommunikáció, és minden döntés felelőssége egyénileg a pedagógust terheli, nagy az esélye a kiegészésnek, a nem megfelelő pedagógusi attitűdök érvényesülésének. Ennek negatív hatásai közvetlenül a roma tanulók iskolai eredménytelenségében jutnak kifejezésre.

## Szakirodalom

- Babusik, F. (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 10 sz. október, pp. 3-18.  
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html>  
 (utolsó letöltés: 2021. 08. 24.)
- Bacsikai, K. (2015): Iskolák a társadalom peremén. Belvedere, Szeged, 193 p.
- Castro, A. J. – Kelly, J. – Shih, M. (2010): Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, pp. 622–629.
- Czike B. (2001): Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában.  
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Czike-Osztalyozas.html>  
 (utolsó letöltés: 2021. 08. 27.)
- Darling-Hammond, L. (2010): Teacher education and the American future. *Journal of teacher Education* 61(1-2), pp. 35-47  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109348024> (utolsó letöltés: 2021. 09.03.)
- Eccles, J., S. (2004): Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Lerner, R., M. & Steinberg L. (eds), *Handbook of Adolescent Psychology*, New Jersey: John Wiley & Sons, pp.125–154.
- Falus I. (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12 (1), pp. 73-78.  
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19583>  
 (utolsó letöltés: 2021. 08. 28.)
- Gagliardi, R. (1995): An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED389671> (utolsó letöltés: 2021. 08. 29.)
- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. pp.85-89.
- Messing V. (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély* 2013/2, pp. 33-52.
- Nagy J. (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, 352 p.

- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. pp. 307-332.
- Rice, S. (2008): Getting good teachers into challenging schools. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp. 35-47.
- Rios, F.A. (1996): Introduction. In Rios, FA (ed), *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press, 400 p.
- Szabó É - Vörös .- N. Kollár K. (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, 605 p.
- Székely K. (2015): Szegregáció és hátránykompenzáció – Pedagógusattitűdök. In: Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor (szerk): *Kudarvok és megoldások*, Budapest, 254 p. <https://mek.oszk.hu/15600/15610/15610.pdf> (utolsó letöltés: 2021. 08. 29.)
- Szivák J. (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 121 p.
- Trencsényi L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában: Budapest, 205.p.*



# Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában<sup>1</sup>

## Bevezetés

A romániai közoktatásban, az egyik leginkább központosított alrendszerben, amelyben az utóbbi évtizedekben jelentős mennyiségű „felülről érkező” jogszabály, rendelkezés lépett érvénybe, gyakoriak az olyan helyzetek, amikor a hétköznapi gyakorlatot igen nehéz összhangba hozni a különböző normák, szabályzatok előírásaival. Különösen azokban az iskolákban, ahol a „standard gyermekek” mellett/ helyett eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező tanulók tanulnak. Gondolok konkrétan azokra az iskolákra, amelyekben – bár törvény tiltja az iskolai szegregációt – tömegesen és többségben vannak jelen a roma tanulók. Hogy milyen spontán vagy irányított folyamatok nyomán jönnek létre a roma többségű iskolák, osztályok, nem képezi jelen tanulmány témáját. Tény, hogy ezekben az osztályokban, iskolákban elengedhetetlen lenne a kultúraazonos pedagógia (*culturally responsive teaching*, Gay, 2010) alkalmazása, a roma tanulók számára is releváns tantervi tartalom (Cudworth, 2008) olyan inkluzív tantervek elfogadása, amely tükrözi a roma kultúrát, történelmet is (Bhopal – Myers, 2009). Természetes feladata kellene legyen az iskoláknak a szociális és kulturális különbségekhez igazodó bánásmód, a különbségtudatos viszonyulás, a „másság” nyílt kezelése (Vidra – Feischmidt, 2010). A pedagógusok képzése, továbbképzése során célirányosan kellene foglalkozni az eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező tanulók oktatásának kihívásaival, a pedagógusi nézetek tudatosításával, pozitív, elfogadó attitűdök kialakításával (Bender-Szymanski, 2000; Meier, 1999; Pajares, 1992; Nagy 2002; Zachos, 2017).

A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a roma többségű osztályokban, iskolákban az oktatási rendszer standard előírásai érvényesülnek, az infrastruktúra, a szervezeti keret, a pedagógusok alkalmazásának módja, az oktatási környezet, a tananyag

---

<sup>1</sup> A tanulmány megjelent: Jakab Judit (2022): Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában. *Korunk*, Kiadja Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár 68-78.  
<https://www.cceol.com/search/viewpdfid=1110599>

tartalma, az elvárásrendszer az országos/hivatalos szabványt követi. Tulajdonképpen a pedagógusok szembesülnek a „két világ” találkozásával, annak kihívásaival, ők próbálják ezt a két egymástól nagyon távol eső világot közelíteni. Az oktatási rendszer szűk mozgásterében, gyakran nem hivatalos/informális eljárásokkal próbálnak „igazodni” a roma tanulók eltérő kulturális/szociális sajátosságaihoz.

Írásomban az informális megoldások gyakorlatát (okait, megnyilvánulási formáit, szerepét) vizsgálom roma többségű osztályokban oktató pedagógusokkal készült interjúk alapján. Az interjúszövegekben azokat a helyzeteket, tényezőket veszem számba, amelyek életre hívják, „kikényszerítik” a pedagógusok részéről az informális megoldásokat, ugyanakkor a pedagógusok informalitáshoz kapcsolódó reflexióit is próbálom feltárni.

A kutatásba bevont pedagógusok a Csíki-medence (Hargita megye) olyan iskoláiban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A tanulók eloszlása a különböző tagiskolákban, osztályokban nem arányos, gyakoriak a teljesen roma összetételű vagy többségében roma osztályok. A térségben a kilencvenes évek végén, a kétezres évek elején indult el azoknak a roma tanulónak a tömeges beiskolázása, akik egyes települések periferiáin mélyszegénységben éltek/élnek. Ezzel párhuzamosan elkezdődött a nem roma tanulók elvándorlása a városközponti vagy más települések iskoláiba, felgyorsítva a helyi iskolák, osztályok nemzetiségi összetételének megváltozását. A nagyszámú roma tanuló megjelenése az osztályokban, iskolákban kihívások sokaságával szembesítette mind az iskolavezetést, mind a pedagógusokat. Előzetes „felkészülés” (fontos tárgyi és személyi befektetések, képzések, erőforrások) nélkül a roma tanulók iskolai integrációjának folyamata nem zökkenőmentes, nagyon gyakran a pedagógusok egyéni elköteleződésén, viszonyulásán múlik. A témához kapcsolódó kutatásom fő célkitűzése a pedagógusi attitűdök vizsgálata különböző dimenziók mentén: pedagógusok romák oktatásával kapcsolatos nézetei, szerepfelfogása, kompetenciaérzete, elégedettsége. A félig strukturált interjúk során gyakran említésre kerültek olyan szituációk, amikor a pedagógusok kénytelenek voltak olyan „nemhivatalos” megoldásokat találni, amelyek meglátásuk szerint az adott helyzetben sokkal inkább szolgálták a gyermekek érdekeit.

*“Néha a gyermekek érdekében kénytelenek vagyunk olyan intézkedéseket hozni, amelyek nem feltétlenül hivatalosak, de a helyzet ezt kívánja. Lehet utána ebből lesz nekem ejnye-bejnye vagy valamilyen kellemetlenség is.”*

### Informális megoldásokat „kikényszerítő” ellentmondásos helyzetek

A következőkben olyan, a pedagógusok számára ellentmondásosnak bizonyuló helyzeteket mutatok be, amikor a hivatalos rendelkezések követése számukra egyszerűen betarthatatlan volt, hiszen gyakran a tanulók évismétlését, iskolaelhagyását ösztönözte volna. Ezekben a helyzetekben különböző „informális” megoldásokhoz folyamodnak a pedagógusok. Az interjúbeszélgetések alapján a legnagyobb kihívásokat a tananyagok „emészhetővé” tétele, a differenciálás, az iskolai szabályzatok betartása, a tanulók értékelése jelenti. Az iskola hétköznapi gyakorlatában napirenden előfordulnak hasonló „kihívások”, a továbbiakban a teljesség igénye nélkül hat ilyen helyzet/eljárás bemutatására vállalkozom.

Az interjúbeszélgetések során gyakran elhangzott, hogy a többségében mélyszegénységből érkező, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező roma tanulók jelentős része nem járt rendszeresen óvodába, iskolába lépéskor nem rendelkezett a megfelelő iskolaérettséggel, hiányoztak azok az előzetes tapasztalatok, készségek és ismeretek, amelyek alapját képezték volna a sikeres iskolai beilleszkedésnek, előhaladásnak.

*“Ami nebézség igazából az, hogy amit otthonról kellene hozzon, azt én kell neki átadjam. Ezek a gyerekek nem táncázon és mesén nőnek fel, hanem mint a fű, nőnek. (...) Hiába kötelezzük őket, hogy elsöben tanuljanak meg olvasni, mert nincs abogy. Az iskolában először fog ceruzát, gyurmát életében nem látott.”*

Ezért aztán a „nemhivatalos” megoldások közé tartozik az elnyújtott ábécétanítás gyakorlata is. Az is világossá vált, hogy a már induláskor létező hátrányok kompenzálására az iskolákban csak szórványosan, néhány tanuló fejlesztésére<sup>2</sup> irányulóan léteznek olyan programok, amelyek segíthetik a tanulók felzárkóztatását. Ennek következtében különösen a vegyes, roma - nem roma összetételű osztályokban a tanulók között az induláskor tapasztalható óriási különbség a tanév folyamán tovább halmozódik, hiszen a roma tanulók délutáni tanulása gyakorlatilag teljesen hiányzik. A kutatásba bevont iskolákban az adott időszakban nem működtek after-school típusú programok, délutáni felzárkóztató tevékenységek. Ebben a helyzetben a pedagógusok számára komoly kihívást jelent a tantervi előírások követése, a tanulók ismeret-szintjének az elvárásokhoz való közelítése.

---

<sup>2</sup> fejlesztő pedagógus, pszichológus, logopédus...

**a) tananyagrészek tömörítése, szelekciója:** *„Mindenképp kénytelen vagy változtatni a programon.”*

Általában a kezdő vagy kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok megpróbálják a tananyagot minden körülmények között megtanítani, ami nagyon gyakran a tanulók részéről elfordulást, a számukra követhetetlen információk sokaságának elutasítását eredményezi. Megjelennek a fegyelmi problémák, az „érdektelenség”, a tanulási motiváció hiánya. Hetedik-nyolcadik osztályra általában pótolhatatlanul felhalmozódnak a lemaradások, a tanulók tanulás, iskola iránti érdeklődése szinte teljesen megszűnik, és reálissá válik a lemorzsolódás, iskolaelhagyás veszélye.

A több tapasztalattal, régiséggel rendelkező pedagógusok megpróbálják a tanulók képességeihez, lehetőségeihez igazítani az elvárásaikat, befogadhatóvá tenni a tananyagrészeket, hogy felkelthessék, fenntarthassák a tanulók érdeklődését, hogy lehetővé tegyék számukra alapvető ismeretek elsajátítását. Ennek egyik „nemhivatalos” módja bizonyos tananyagrészek tömörítése, a lényegesnek tartott részek megtanítása, elmélyítése. Az alsó tagozaton tanítók az írás-olvasás-számolás készségének kialakítását tartják a legfontosabbnak, a felső tagozaton is több pedagógus inkább az „életszerű, gyakorlatiasabb dolgok” megtanítására helyezi a hangsúlyt.

*„Minden elvárás, amit a „nagyok” kérnek, szép, de nem lehet betartani. A célok szépen megvannak, de azt neked kell eldönteni, hogy hogyan valósítod meg. Hogy bírj be minden gyermeknek a fejébe, és hogy magyarázod el. Mindenképp kénytelen vagy változtatni a programon, amit én az elején nem tudtam, hogy kell. Na ez egy különleges helyzet, itt muszáj alkalmazkodni, nem lehet a könyv szerint menni.”*

*“Át kell alakítsuk a tantervet. Most nem tudom, ez mennyire hivatalos, nem hivatalos. Mert amikor a második osztályban ábécét tanítok, akkor azt írom bele (a tevékenységi/jelenléti naplóba), hogy betűtanítás. Én nem fogok ezért mismásolni vagy haladni a másodikkal (másodikos tanterv szerint).”*

*„Hát sokat nem lehet csinálni. Kell rövidíteni az órákat, ezekkel a gyerekekkel nem lehet azt megoldani, mint az itteniekkel (másik tagiskola, ahová nem romák járnak), mert ezek otthon nem is tanulnak. (...) Velük ilyeneket, hogy feladatmegoldás vagy kicsit komolyabb dolgok, nem lehet. Éppen csak a “strictul necesar” (minimálisan szükséges). Körülbelül a tanterv szerint próbálok haladni, de az lehetetlen. Két - három mondatban jelírom a táblára a vázlatot, mit tudom én miről van szó, valamennyire próbálok magyarázni, de járja hányt borsó.”*

**b) elmélet helyett gyakorlatias dolgok:** „*Minden leckét, minden témát adaptálni kellett, meg minimalizálni.*”

Bár az utóbbi években voltak törekvések a tantervek zsúfoltságának csökkentésére, és egyre hangsúlyosabban jelenik meg a kompetenciaalapú oktatás elvárása, a pedagógusok zöme nehezményezi a tananyagok elméletközpontúságát, a tanultak alkalmazására, elmélyítésére szánható idő rövidségét. A roma tanulókat oktató pedagógusok számára komoly kihívást jelent olyan ismeretek elsajátítására rávenni a tanulókat, amelyekhez nem kapcsolódik előzetes tapasztalat, tudás, érdeklődés, amelyek nem ismerik a nyelvezetét, nem látják a hasznát, értelmét. Az otthoni tanulás hiánya miatt, különösen felső tagozaton, nagyon gyorsan felhalmozódik a lemaradás, a tanulók számára egyre idegenebbül hangzanak a különböző tananyagok, egyre ritkábban tudnak aktív résztvevői lenni a tanóráknak. Különösen a vegyes összetételű osztályokban tanítók számára okoz komoly fejtörést, hogy hogyan szelektáljanak, differenciáljanak úgy, hogy minden tanuló számára lehetővé tegyék az előrehaladást, a nyolcadik osztály végi vizsgára való felkészülést. Elmondásuk szerint ez a roma tanulók többségének esetében irreális elvárás, hiszen annyira hiányosak az ismereteik, kompetenciáik, amelyek fejlesztésére gyakorlatilag csak a tanítási óra áll rendelkezésre, hogy lehetetlenség őket felzárkóztatni.

Ebben a helyzetben ha a tanulók “nemtudását” gyenge osztályzatokkal minősítik, pótvizsgára, majd esetleg osztályismétlőre kényszerítik őket. A gyakorlat azt mutatja, hogy a pótvizsgázók, osztályismétlők nagyon gyakran otthagyják az iskolát. Ez nyilvánvalóan sem a pedagógusnak, sem az iskolának nem célja, ezért a pedagógus arra kényszerül, hogy valamilyen “áthidaló” megoldást találjon. Megpróbálja “rászabni” a tanulókra a tananyagot, olyan célokat kitűzni, amelyek megvalósíthatóak. Próbálja a gyakorlatias, életszerű dolgokra helyezni a hangsúlyt, amelyeknek rövidtávon is látják a hasznát a tanulók, és bár “nem hivatalos”, de az elvontabb, tapasztalathoz nem kapcsolható részeket kihagyja.

*“Minden leckét, minden témát adaptálni kellett, meg minimalizálni, a lehető legkevesebb új információt átadni. Amennyire lehet az adott témához kapcsolódó gyakorlatias dolgokat kellett néha nagyon egyszerű eszközök segítségével, játékosan átadni.”*

*“Náluk fontos mindent megfogni, megtapasztalni, kipróbálni. Néha nagyon banálisnak gondolt dolgokat nem értnek. Az életszerűség nagyon fontos szempont. Az elméleti leckeikkel nehezen lehet a figyelmüket felkelteni, hamar ráunnak. Például egy román leckét negyedik osztályban*

*amíg végigolvasunk, fele elalszik. Akkor ébred meg, amikor sorra kerül. Ha írunk, beszélgetünk, mutogatunk, nincs semmi baj, de amíg egy román leckét kiköbözzünk, a szemük koppan le.”*

**c) a differenciálás nehézségei:** *„Ezeknél minden gyermekhez egyénileg oda kell menni.”*

A pedagógusok az interjúk során többször említették a differenciálás működtetésének nehézségét is. Alapvető probléma szerintük az időhiány és a tanulók önálló tanulási készségének hiánya. Különösen a vegyes összetételű osztályokban, ahol igen széles skálán mozog a tanulók tudásszintje, nehéz úgy szervezni a tanulócsoportokat, hogy mindenki folyamatosan és hatékonyan dolgozzon. Elmondásuk szerint ennek megvalósítása a hét–nyolc–kilenc évesek körében igen sok nehézségbe ütközik. Külön meg kell őket tanítani arra, hogy önállóan dolgozzanak, hogy elvonatkoztatassanak a többi csoport hangos tevékenységétől, hogy figyelmüket tudják összpontosítani külső zavaró tényezők ellenére is.

*“Az olvasás technikájának elsajátítása, a hangos, félhangos olvasás gyakorlása 25 tanulóval egy teremben, nem egyszerű feladat. Ugyanez van az írásnál is. Szinte mindenkinek meg kell fogni a kezét, hogy az első betűk sikerüljenek. Aki még alig fogott ceruzát, annak bizony több napba telik, amíg egy betű megszületik.”*

Miután több szinten zajlik az óra, a pedagógus változtatva próbálja követni a történéseket, minden csoportnál jelen lenni és hatékonyan irányítani a munkát. Mivel a segítő szakemberek (fejlesztő pedagógusok, logopédusok) és megfelelő segédanyagok csak korlátozottan (vagy egyáltalán nem) állnak rendelkezésre, a pedagógusok gyakran nem érzik elég hatékonynak a differenciálást.

*“Ez nagyon nehéz (a differenciálás), nagyon kemény dolognak érztem. Egyszerűen nincs fizikailag elég időm minden gyermekre. Az a gyerek, akárhonnan jött is, ugyanúgy kellene időt szakítsak rá, de egyszerűen fizikai lehetetlenség annyi felé, annyi szinten dolgozni. S akkor most már úgy rendet tettem magamban, együtt veszem az új anyagot, mindenkivel ügyesen dolgozunk, s akkor, amikor gyakorolnak a többiek, akkor igyekszem velük foglalkozni. Ezeknél minden gyermekhez egyénileg oda kell menni. Olyan is van, aki képes lenne, de látom, hogy egyszerűen nem csinálja, amíg nem megyek oda. Igényli azt, hogy valaki foglalkozzon vele.”*

A tanárok elmondása szerint felső tagozaton általában már lemaradásban vannak a roma tanulók, és délutáni felkészülés sincs, ezért a differenciálás még nehezebb. Ebben a helyzetben a differenciálás gyakran a követelményszint lecsökkentését, a

tananyagok egyszerűsítését, „játékosítását” jelenti. Ellenkező esetben a roma tanulók többsége egyszerűen nem tud megbirkózni a feladatokkal, nem tud aktívan bekapcsolódni a tanórai tevékenységekbe.

*“Hát a differenciálást muszáj működtetni. Minden osztályban vannak olyan tanulók, akik diszkalkulációsok, diszlexiások, diszgráfiasok vagy figyelemzavaros gyerekek. Ezekre külön mind figyelni néha lehetetlen. Nem is lehet minden alkalommal. Függ a tananyagtól, függ, hogy elméleti vagy gyakorlati óra van. Gyakorlati órákon inkább lehet differenciálni... A tavalyi 5. osztályban két tanuló is volt, aki súlyosan diszkalkulációs és mind a kettővel többnyire a délutáni oktatásban tudtam foglalkozni, ahol kevesebben is voltak. Eredmény nem nagyon volt.”*

**d) értékelés:** *„Mit tegyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz.”*

A tanulók értékelése szintén gyakran okoz ellentmondásos helyzeteket a pedagógusoknak. Ha az eleve hátrányokkal induló, otthoni tanulást nélkülöző tanulók teljesítményét az országosan előírt standard követelményszint alapján minősítének, a tanulók többsége a gyenge és a nagyon gyenge kategóriába kerülne. Többen bukásra, osztályismétlőre maradnának. Ezt tükrözik az országos felmérések eredményei. Különösen a vegyes összetételű osztályokban nagy dilemma, hogy kihez, mihez viszonyítsa a pedagógus a tanulók teljesítményét, mennyire legyen tekintettel a tanulók otthoni körülményeire, hogyan magyarázza el a nem roma tanulóknak a „kettős mércét”. Mennyire lehet motiváló, ha a tanulók mindig elégségest vagy ötös-hatost kapnak? Ebben a helyzetben a pedagógusok mindenféle „nemhivatalos” megoldásokat próbálnak találni, amelyek lehetővé teszik, hogy az értékelés inkább ösztönző, bátorító hatással legyen a tanulókra.

*„Hogyan értékelem őket? Most mondjam, hogy nincs is ellenőrzőnk. Annak, amit abba írnék számukra nincs információértéke. Semmi értelme sincs, fölösleges. Persze mind a tanítással, mind az értékeléssel is differenciálok. Mert mit tegyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz.”*

*“Az értékelésnél minden apró eredménynek nagyon örülünk, megtapsoljuk. egyénileg mindenkit értékelek. A naplóba sajnos csak “suficienteket” (elégségeket) tudok írni, a jobbacsákat “bine”-re (jóra) zárom le. Én a jegyeket nem is mondom nekik, mondom, hogy ügyes voltál, amikor csak lehet. A naplóba pedig írok, amit írok.”*

**e) szabályzatoktól való eltekintés: „Ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni.”**

A pedagógusokkal készült interjúbeszélgetésekből az is kiderült, hogy az eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező roma tanulók számára az iskolai szabályzatok, normák betartása komoly nehézségekkel jár. Ha a gyermekek nem jártak óvodába, akkor az iskolába lépéskor szembesülnek egy sor olyan elvárással, kötelezettséggel, amelynek nehezen tudnak megfelelni. A roma telepeken szocializálódó gyermekek otthon gyakorlatilag teljes szabadságot élveznek, korlátozások nélkül a szabadban játszanak, kevés fegyelmzésben részesülnek. Napirendjüket természetes szükségleteik szabályozzák, időfogalmuk eltérő, az órát gyakran még felső tagozatos korukban sem ismerik. Szüleik nem járnak rendszeresen “munkába”, számukra ismeretlen a pontosság kötelezettsége. Az iskolában elvárt kitartó figyelem, összpontosítás, pontosság, önfegyelem és szabálykövetés komoly nehézséget jelent számukra, az iskolai napirend fáradékonnyá, türelmetlenné, frusztrálttá teszi őket. Ha óvodába se jártak (vagy alig jártak), gyakorlatilag iskolaéretlenül, családi írás és olvasásesemények nélkül, az iskolai elvárások tükrében szegényes szókinccsel kezdik az iskolát. Mindez nagyon gyakran rossz szociális körülményekkel társul, ahol az alapvető fiziológiai szükségletek kielégítése is problémás (szegényes táplálkozás, hiányos öltözet, zsúfolt, fűtetlen lakások). A sok, „teljesíthetetlen” feladat, a kötöttségek, a szabályozottság könnyen elriasztja a gyermekeket az iskolától, nagyon könnyen „gyűlnek” a hiányzások. A szülők viszonyulása sem mindig támogatja az iskolalátogatást, a különböző családi események, rokon látogatások, utazások, szezonális mezőgazdasági munkák mind-mind olyan események, amelyek iskolai hiányzással járnak. Az iskolai szabályzat értelmében viszont bizonyos számú igazolatlan hiányzás után le kell vonni a tanulók magaviseleti jegyét, elveszítenek bizonyos szociális juttatásokat. A hiányzásokat orvosi vagy egyéb igazolással kell igazolni, amelynek beszerzése, megírása szintén problémát jelenthet a roma családoknak.

*“Az a helyzet, hogy a rendszabályzatban az általános iskolai törvények szerint 10 igazolatlanra már egy jegyet le kellene vonni a magaviseletből. Ha ezt betartanánk, akkor az 5 - 8 osztályban a magaviseleti átlag az négyes alatt lenne. A helyi iskolai rendszabályzat még megengedett tízet pluszba, de ez sem teljesíthető. Ha ezt is nagyon komolyan vennénk, akkor közepes és annál gyengébb magaviseleti jegyek születnének és sokan évet kellene ismételnének. Tehát ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni.”*

*“Az igazolatlan hiányzásokat ők nem nagyon értik. Ugyanúgy sokszor a szülő sem érti meg. Én nekik elmondom, aztán mégis a szülő bejön reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány*



*órát hiányzott, de a szülő csak azt hajítja, hogy 3 napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12-15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Aki valahogy megérti, az majd a többieknek is megpróbálja elmagyarázni, hogy az órát számoljuk, nem a napot. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segílyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti.”*

*„Az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs csaláadorvosa, abova vigye, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segílyt. De van olyan is, aki úgy is hoz igazolást, hogy a gyermeket oda se viszi az orvoshoz. Van, hogy 1-2 napot kézzel írt igazolással is igazolunk, de azoknak, akik nem írnak, ez is nehéz. Kell keressenek egy embert, aki ezt nekik leírja. Ők csak valamiféle firkával aláírják.”*

Az előírások maradéktalan betartása gyakran a roma tanulók magaviseleti jegyének levonásához, majd osztályisméltléséhez vezetne. A pedagógusoknak ezekben a “konfliktusos” helyzetekben kell napirenden eldönteniük: ragaszkodnak a szabályzat előírásaihoz, hiszen annak betartása “kötelessége” a pedagógusnak, vagy olyan informális megoldásokat találnak, amelyek adott helyzetben a gyermekek érdekeit szolgálják. Többségük megpróbál tekintettel lenni az eltérő kulturális/szociális háttérből fakadó speciális helyzetükre.

*„A fiúké, ha dolgozni elmennek, most már el szoktak kérenzeni. Ezt a szabályt most már elkezdték tartani. Mi elengedjük, mert a megéltetésért dolgoznak.”*

**f) viselkedéshez való igazodás:** *„Van, amikor rájuk hagyom, mást mit csinálnak?”*

Az egyéb szabályzati előírások esetében is gyakran adódnak olyan helyzetek, amikor a pedagógus a tanulókkal való „egyezkedésre” kényszerül, amikor ismerve a tanulók kulturális/szociális helyzetét, nem mindig előírászerűen oldja meg a problémákat. Gyakran előfordul, hogy a tanulók számára természetes, magától értetődő viselkedésformák nem vagy nehezen illeszkednek az iskola szabályozott világába. Az iskola és a pedagógusok szemszögéből ezek a tanulók általában „hangosak”, „rendetlenek”, „fegyelmezetlenek”, „agresszívek”, „csúnyán beszélnek”. A tanulók nem az iskolai szabályok ellenében viselkednek így, hanem számukra ez a mindennapi viselkedési rutin. Ezekben a helyzetekben a pedagógusok nagyon gyakran kénytelenek igazodni a tanulók viselkedéséhez, eltekinteni a szabályzatok betű szerinti betartásától.

„Mentünk fociversenyre, jött a gyermek, hogy tanár bácsi, ennek a nadrágnak (mezőnek) nincsen zsebe, akkor hova tegyem a bicskát? Mondtam, a bicskát add ide nekem. De visszaadja-e? Visszaadom, de úgyis kell egyek, az enyémet otthon hagytam, és ha nem bánod, akkor használom. Jaj, persze, rendben, és így ideadta. Nem kezdtem szidni, hogy miért van nálad, hülye gyermek. Nemsokára jött egy másik is, hogy az enyémet meg tetszik-e fogni. Persze a tiédet is megfogom. Foci lejárt, a bicskát visszaadtam, ez is egy olyan helyzet volt, amit le kellett tudni reagálni. Arra használtuk a bicskát, amire való, És nem vagánykodott vele, hogy van neki bicskája. Lehetett volna megszidni, megbüntetni, és akkor feszültség lett volna belőle.”

“Van, amikor rájuk hagyom, mást mit csináljak. Volt egy időszak, amikor a telefonjaikat nagyon figogtatták, zenéltek óra alatt, megszólalt, az anyja-apja felhívta őket és intézkedtek. Most valahogy eljutottunk arra a szintre, hogy ott van nála a telefon, de órán nem veszik elő. Majd ha kimennek szünetre, akkor előveszik és zenélnek. Nem tudjuk azt csinálni, mint az itteni gyerekekkel, hogy ne hozzátok a telefont.”

### **Pedagógusi reflexiók az informális megoldásokról**

Az interjúbeszélgetések során érezhető volt, hogy a pedagógusok többsége számára az informális megoldások alkalmazása gyakran „belső vívódást” okoz, hiszen ezek a megoldások a rendszer elvárásaink tükrében „törvénytelennek” látszanak. Ez különösen akkor erősödik fel, ha az iskolában, a pedagógusközösségben, az iskola-vezetés részéről nincs közös (bár hallgatólagos) megegyezés arról, hogy bizonyos „nehéz helyzetekben”, hogyan kell/lehet eljárni.

Akik kezdőként, vagy korábbi hasonló tapasztalatok nélkül kerülnek ilyen iskolákba, általában nehezen értik, hogy miért nem lehet a szabályzatokat betartani, hogy miért kell tekintettel lenni a tanulók eltérő kulturális/szociális háttéréből fakadó sajátosságokra. Először azzal szembesülnek, hogy nem tudják maradéktalanul betölteni tudásátadó szerepüket, mert „a tanulók nem készülnek órákra, őket nem érdekli a tanulás”. Ha nem találják meg informálisan a módját annak, hogy mit kezdjenek az adott körülmények között teljesíthetetlennek látszó tananyagmennyiséggel, hogy hogyan szelektáljanak, hogyan differenciáljanak, milyen módon teremtsenek kapcsolatot a tanulókkal és hogyan keltsék fel az érdeklődésüket, akkor nagyon hamar fegyelmi problémák sokaságával szembesülnek, vagy nemritkán a tanulók csoportos ellenszegülésével, a tanítás ellehetetlenítésével.

“Ha általánosan nézem az én óráimat és az elmúlt két évet, akkor az első félévben bátran mondhatom, hogy az órák nagy része fegyelmi problémákkal telt el. ...az első tanítási év arról szólt, hogy a diákok tesztelték az idegrendszeremet, a következetességemet, a tartásomat. Nehéz volt azt

*megtanítani a gyermekeknek, hogy dolgozni kell. Ez egy egész tanévet vett igénybe. Másból lehet, hogy ez az első két hét, de itt egy egész tanévet tartott.”*

A pedagógusok általában felkészületlenek voltak ezekre az ellentmondásos helyzetekre, hiszen alapképzésük során nem nagyon volt alkalmuk hasonló jellegű iskolákban gyakorlatozni. A roma tanulók oktatásának kihívásaira az iskolákban nincsenek kidolgozott, intézményesült megoldások, minden pedagógus maga küzd meg ennek feladatával. A megoldások megtalálása, gyakorlati alkalmazása mind-mind egyéni szinten történik, így a felelősség is a pedagógust terheli. Ez további teherként jelenik meg számukra, hiszen gyakran úgy érzik, hogy „szabálytalanságot” követnek el, ugyanakkor pedagógusi kompetenciaérzetük, énhatékony-ság-érzetük sem elégül ki.

*“Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint baladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. Az elején azt gondoltam hogy például az előkészítő osztályban lesz időm mindenre, a beszoktatásra, de mikor megláttam, hogy már 31-ig a számokat meg kell tanítani vagy jobb helyeken már betűket is tanítanak, akkor nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, nincs abogy. (...) Mindig van bennem egy frusztráció, főleg amikor más tanítókkal elmegyünk beszélgetni, s az egyik mondja, hogy mi már itt vagyunk, a másik hogy ott vagyunk, hogy több munkafüzetet már túl vagyunk, s akkor felteszem néha magamnak a kérdést, hogy akkor tulajdonképpen én mit is csinálok? Kétszer úgy le vagyok fáradva, mint ők, de nekik hiába magyaráznom el, hogy mitől vagyok fáradt. Aki nincs benne, nem tudja megérteni. És hát a pedagógus értékelésénél is azt nézik, hogy hány olimpiászra küldtem őket.”*

Nagyon sok pedagógus segítséget vár, szükség volna a különböző segítő szakemberek (fejlesztő pedagógusok, logopédusok, pszichológusok) állandó jelenlétére, de erre kevés lehetőség van. Ilyenkor egy “elkeseredési időszak” után általában saját, néha nem hivatalos megoldások születnek.

*“Nagyon sok a nehéz helyzet, nem kapjuk a megoldást, a segítséget. A pszichológus kéri, hogy a szülő a papírokat írja alá, de ha egy gyermeknek nincs senkije? Például nekem olyan tanítványom van, akinek az apja felakasztotta magát, anyja elment Németbe, van egy 14 éves lánytestvére, aki vele van. Neki hivatalos gyámja nincs, aki a papírokat aláírná. Bármennyire szükség lenne segítségre, az ember sokszor nem tudja megkapni. Sokszor nem kellenének nagy dolgok. Mondjuk a segítő szakember hiánya a rendszer hibája is. Nemrég mondta a pszichológusnő, hogy neki 800 gyermek a normája, így csak minden második héten tud kijönni.”*

Az interjúbeszélgetések arra is rávilágítottak, hogy bizonyos strukturális tényezők döntően befolyásolják a “vívódás” mértékét. Akik alsó tagozaton vagy csak roma összetételű osztályokban több éve tanítanak, „könnyebben” tudják módosítani a tanulászervezési kereteket, rugalmasabban tudják kezelni a tantervi előírásokat, a szabályrendszereket, az értékelés módozatait. Könnyebben találják meg az informális megoldásokat is, amelyek alkalmazása kisebb sikerélményeket, eredményeket hoz számukra. Ez “megnyugtatóan” hat rájuk, hiszen segít feloldani azokat a konfliktusokat, belső feszültségeket, amelyek napirenden nehezítették/nehézítik munkájukat. Ezek a pedagógusok meg vannak győződve az informalitás szükségességéről, szerintük a “működésképtelen rendszert” kénytelenek “kijátszani” a gyermekek érdekében.

Azok a pedagógusok, akik felső tagozaton, vegyes összetételű osztályokban vizsgatantárgyat tanítanak, sokkal nehezebben találnak kiutat a rendszer “szorításából”. A tanulászervezési keretek (tanórák hossza, órarend szerinti váltakozása, osztályok berendezése) felső tagozaton nehezebben módosíthatóak, több közösségi együttműködést feltételeznek, a vizsga miatt a tananyagok tartalma kevésbé alakítható, szelektálható. A vegyes összetétel több differenciálást tesz szükségessé, és a gyakoribb roma-nem roma konfliktusok kezelését is feltételezi. Ebben a helyzetben több a “kínlás”, nehezebben, bátortalanabban születnek informális megoldások, Ezekben az osztályokban nagyobb eséllyel maradnak le vagy maradnak ki a roma tanulók.

### Összegzés

A roma tanulók tömeges beiskolázása olyan kihívások elé állította az iskolákat, pedagógusokat, amelyre nem voltak felkészülve. Az eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező tanulók számára az iskola kötött, szabályozott világa, „érthetetlen” nyelvezete meglehetősen idegen. Intézményesült megoldások, kidolgozott eljárásrendszerek hiányában a pedagógusok próbálkoznak a két világ közelítésével. A centralizált oktatási rendszer szűkös mozgásterében, megfelelő feltételek hiányában (segítő szakemberek, after-school típusú programok...) napirenden jelentkeznek olyan ellentmondásos helyzetek, amelyek feloldására a pedagógusok kénytelenek megoldásokat találni. Sokuk számára az informalitás jelenti a megoldást, amely a rugalmas alkalmazkodás, aktív viszonyulás egyik eszköze olyan helyzetekben, amelyekben a strukturális tényezők megváltoztatására kevés ráhatással bírnak. Bár a pedagógusok közül többen „büntudattól” szenvednek, és szabálytalannak érzik ezeket a megoldásokat, adott helyzetben nem látnak más lehetőséget az ellentmondások feloldására.

## Szakirodalom

- Bender-Szymanski, Dorothea: Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 2000, 23(3). 229–250;
- [Bhopal, Kalwant](#) – Myers, Martin: Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 2009, Volume 13, Issue 3.
- Cudworth, David: There is a little bit more than just delivering the stuff: Policy, pedagogy and the education of Gypsy/Traveller children. *Critical Social Policy*, 2008, 28(3), 361–377.
- Gay, Geneva: *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 2010.
- Meier, Corinne: Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 27–30 August 1998, The Queen's University of Belfast, Ireland, added to the Education-line database, 1999;
- Nagy Mária: Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 2002, 102 (3). 301–331;
- Pajares, M. Frank: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, 3. 307–332;
- Vidra Zsuzsa – Feischmidt Margit: Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/vagy a különbségtudatos politikáig. *Alkalmazott Pszichológia*, 2010, XII. évf., 1–2. sz. 145–156.
- Zachos, Dimitris T.: Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, 21 (10), 1011-1027.

# „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...”

## Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról<sup>1</sup>

### Bevezetés

Az 1990-es évek végén, a kétezres évek elején a térségben (Székelyföld, Hargita megye) elindult a roma tanulók tömeges beiskolázása. Ennek kontextusát Románia Európai Unióhoz való csatlakozásának egyre erősebben körvonalazódó szándéka és a csatlakozás feltételei adták. Abban az időszakban kaptak először helyet a különböző kormányhatározatokban, kormánystratégiákban olyan EU-konform alapelvek, célkitűzések, amelyekben prioritásként jelenik meg az esélyegyenlőség elvének érvényesítése az oktatásban, a hátrányos helyzetű rétegek széleskörű beiskolázása, illetve az oktatásban való benntartása. Megjelentek olyan intézkedések, konkrét szociális programok, amelyek a hátrányos helyzetben élő családok gyerekeinek iskoláztatását hivatottak támogatni: „Kifli és tej” program<sup>2</sup> (2002), „Ingyenes tanszersegély” program (2002)<sup>3</sup>, szociális ösztöndíjak lehetősége. Elindult a „Második esély” (1999) program azoknak a fiataloknak és felnőtteknek, akik nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat. Néhány főiskola és egyetem (főleg szociális munkás-, pedagógus és romani nyelvtanár jelölteknek) biztosít ingyenes helyeket roma fiatalok számára, és bár szórványosan, de elindult a roma pedagógusok képzése is, amely az évek során néhány egyetemre kiterjedt (Bukarest, Bákó, Marosvásárhely, Szlatina, Jászvásár, Zilah). A Megyei Tanfelügyelőségek kinevezték az első roma oktatásért felelő tanfelügyelőket<sup>4</sup>, akiknek a hatáskörébe tartozik az egyes megyék roma oktatásának szervezése, követése, vonatkozó statisztikai adatok begyűjtése. Megírásra kerültek az első roma nyelvű tankönyvek és segédanyagok, amelyeknek száma az évek során egyre növekedett. Románia

---

<sup>1</sup> A tanulmány megjelenési helye: Acta Medicinae et Sociologica, Vol.13.No.35.2022.71-88.

<sup>2</sup> A „Kifli és tej” program keretében minden óvoda és általános iskolás naponta részesül tízóráiban.

<sup>3</sup> Minden szociálisan hátrányos helyzetű általános iskolás tanév elején részesülhet egy tanszercsomagban, ha a családban az egy főre eső jövedelem nem haladja meg az országos minimálbér felét.

<sup>4</sup> 3363 sz. Határozat, 1999

Európai Unió csatlakozásával megsokasodtak azok a rendeletek, határozatok, amelyek a roma gyermekek iskolai integrációját szabályozzák. 2007-ben jelent meg az iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó határozat<sup>5</sup>. Szintén 2007-ben „hivatalosítják” minisztériumi szinten az iskolai mediátor<sup>6</sup> alkalmazásának lehetőségét azokban az iskolákban, ahol magas a roma tanulók aránya, ahol beiskolázási, iskolaelhagyási problémák vannak.

A roma népességszám növekedése, a szociális jellegű támogatások (ingyenes tízórai, tanszercsomag, ösztöndíjak) és a családi segélyezések iskolalátogatáshoz kötött feltétele nyomán a roma gyermekek egyre nagyobb számban íratkoztak be az iskolákba. Az országos szintű intézkedések Székelyföldön, Hargita megyében is hasonló folyamatokat indítottak el. Néhány településen a csökkenő gyereklétszám okozta osztály- és iskolamegcsúszás veszélye is ösztönözte a roma gyermekek beiskolázását.

Tanulmányunkban a roma tanulók tömeges iskolai jelenlétének egyik sajátos vonatkozásával foglalkozunk: azzal, hogy a székelyföldi társadalmi környezet milyen kontextust teremt a roma tanulók beiskolázásának. A térségi társadalmi kontextus jellemzőinek felvázolását követően a térségben roma tanulókat oktató pedagógusok körében végzett interjúk kutatás anyagai alapján azokat a pedagógusi percepciókat mutatjuk be, amelyek számukra a tanulók kulturális másságával való szembesülés kihívásait hordozzák.

### Elméleti háttér

A roma tanulók tömeges beiskolázása kihívások sokaságával szembesíti (szembesítette) mind az iskolavezetést, mind a pedagógusokat. A többségében mélyszegénységben élő, eltérő szociális-kulturális közegben szocializálódó roma tanulók számára a “standard” iskolai elvárások és a nem roma tanulókkal való együtt-tanulás szintén sok kihívást tartogat(ott). Több kutatási eredmény is rávilágít, hogy a telepszerű körülmények között élő roma családok eltérő értékrendszere, gyermeknevelési szemlélete, viselkedésmintái az iskolai sikertelenség, a lemorzsolódás háttértényezőiként hatnak (Móré, Stomp, R. Fedor 2022, Oláh 2000), és igen sok “gondot okoznak” a pedagógusoknak (Fónai 2004). Több szerző (Forray R. 1998:4, Radó 2007) a “hagyományos iskolai struktúrák és tanítási gyakorlatok” felkészületlenségét is hangsúlyozza, amelyek miatt az iskolák nem hatékonyak a roma tanulók befogadásában. Az ilyen

---

<sup>5</sup> 1540.sz. Határozat, 2007

<sup>6</sup> Az iskolai mediátor (*mediatorul școlar*) általában roma nemzetiségű, feladata az iskola és a roma családok közötti kapcsolattartás, a kommunikációs nehézségek áthidalása.

situációkra megoldásokat kereső szakmai munkák egyik csoportja (Hopkins és Reynolds 2001, Eggen és Kauchak 2001, Babusik 2003, Sági 2006, Kiss–Mayer 2007, Mogyorósi 2010, Messing 2013, K. Nagy Emese 2019) a pedagógusok módszertani megújulását tekintve kiemelkedően fontosnak (innovatív módszerek, kooperatív technikák alkalmazása, tapasztalaton alapuló élményközpontú tanítás, differenciált tananyagok használata, tanulócentrikus pedagógia).

A témával foglalkozó szakmai munkák azonban egy másik megközelítés fontosságára is felhívják a figyelmet. Nevezetesen arra, hogy a pedagógusok körében pozitív attitűdöket kell kialakítani a más kultúrához, etnikai vagy vallási közösséghez tartozó csoportokkal szemben (Gagliardi 1994). Erre azért van szükség, mert a pedagógusok körében már korábban is kialakuhattak olyan percepciók és attitűdök, illetve szert tehettek olyan személyes tapasztalatokra (Meier 2005), amelyek a más kultúrájú csoport vonatkozásában negatív tartalmúak, olyan sztereotíp képek létrejöttét és fenntartását támogatják, amelyek a más kultúrához tartozó csoport inkompetenciáját, műveltségnek alacsony fokát vagy hiányát, a tanulóval és az iskolával szembeni távolságtartó magatartását helyezik a középpontba.

A módszertani megújulással és a pedagógusok attitűdjének megváltoztatásával kapcsolatos szakmai megközelítések fontosságát és hasznosságát elfogadva, hangsúlyoznunk kell egy olyan további szempont szükségességét is, amely a roma népesség sajátos térségi helyzetéhez kapcsolódik. A különböző országokban élő roma csoportok identifikációs gyakorlatával foglalkozó szakmai munkák (Williams 2007, Asséo, Petcuț, and Piasere 2017) azt hangsúlyozzák, hogy a különböző roma csoportok a saját identitásukat ahhoz a társadalmi közeghez való viszonyulás keretében alakítják, amelyben tartózkodnak. Identitásuk – ehhez kapcsoltn a társadalmi környezetükkel való minden kapcsolatuk, beleértve az oktatási intézményekhez való kapcsolódást is – ennek a viszonytnak a terméke. Tekintettel arra, hogy a vizsgált térségben a roma népesség döntő hányada csoportot, csoportokat képez (és nem egyéknként, családknként viszonyul az oktatáshoz), a térségi többségi-kisebbségi viszony elemzése szükséges ahhoz, hogy a roma népességnek az oktatáshoz való mindennapi gyakorlatát, végeredményben pedig a térségi iskolai oktatás valós esélyeit, mozgásterét, cselekvési lehetőségeit értelmezni lehessen. Ez a többségi-kisebbségi viszony képezi a térségi roma oktatás számára azt a társadalmi kontextust, amely napjainkban több vonatkozásban is keretezi az iskola, a pedagógus munkáját, és amelyet a jelenlegi gyakorlat változtatását célzó szakmai tervezésnek vagy módszertani újításoknak is célszerű lehet majd figyelembe venni.



## A térségi kontextusról röviden

A csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja kutatói az elmúlt három évtized során folyamatosan foglalkoztak a helyi magyar többség és a településen élő roma közösség közti, közösségi jellegű társadalmi viszony kialakulási folyamatának elemzésével (Gagyí 1996, Biró – Oláh 2002, Bodó 2002, Biró 2009, Biró – Jakab 2017, Biró – Jakab – Krézsek 2017). A helyi magyar közösség és a helyi roma közösség közti, közösségi jellegű viszony olyan kontextust képez, amely több vonatkozásban is keretezi mind a roma népesség oktatáshoz való viszonyulását, mind pedig a magyar közösségnek (ezen belül az iskola intézményének és a pedagógusoknak) a roma népesség oktatásához való viszonyulását. Az alábbiakban rövid összefoglaló formájában fölvezöljük ennek a viszonynak a fontosabb jellemzőit.

Az elemzések legfontosabbnak mutakozó konklúziója szerint a helyi magyar közösség és a roma közösség közti viszonyt a párhuzamosság, az “egy más mellett élés” határozza meg (a kutatók metaforikus megjelölése, amely kiadványcímként is megjelenik, Gagyi 1996). Ez a viszony társadalomtörténeti szinten meghatározott kulturális pattern-ek mentén szerveződik (Gagyí 1996, Biró – Oláh 2002, Bodó 2002), olyan modellnek tekinthető, amely az 1989-es romániai változásokig térségi léptékben domináns volt. Jellemzője a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés. A két közösség tagjai között a kapcsolatok kifejezetten egyéni/családi léptékűek, többnyire alkalmiak, rövid időtartamúak, tartalmuk pragmatikus (Oláh 1996 a.b.c., Biró – Oláh 2002). A találkozási helyzetek pedig tartalmi és formai jegyeik (nyelvhasználat, magatartás) alapján hangsúlyosan aszimmetrikusak. Nem jellemző a két közösség kapcsolattára a szomszédsági, rokonsági, szociális kapcsolatok létesítése, ez a modell nem tartalmaz társadalmi integrációs folyamatokat (Biró 2009).

A térségben a roma népesség településenkénti eloszlása egyenlőtlen, térbeli elhelyezkedésükre a teleszerű forma jellemző (faluvég, utca a település külső részén<sup>7</sup>). Az eltérő helyi adottságokból adódóan a roma és a magyar közösség közti viszony egyedi vonásokat is mutat, ezért a roma népesség oktatása is település specifikussá válik. A teleszerű elrendezés) azt is eredményezi, hogy minden, a roma népességhez kapcsolódó téma, így az oktatás is, automatikusan közösségi jellegű (mi – ők oppozícióban értelmezett témává) válik, mind magyar, mind roma oldalon.

---

<sup>7</sup> A legutóbbi, 2011-es népszámlálás településre bontott Hargita megyei adatait lásd az erdelystat.ro oldalon <http://statisztikak.erdelystat.ro/adatlapok/hargita/3256>

A térbeli elkülönüléshez az 1989 előtti időszakban gyakorlatilag teljes körű gazdasági, munkaerőpiaci, társadalomszervezési, érték- és normarendszerbeli különbözőség kapcsolódott (Bíró – Oláh 2002). Ezt a helyzetet lényeges mértékben erősítette a roma népesség helyzetének 1989 előtti hivatalos romániai kezelésmódja (a korábbi népszámlálási adatsorokban a roma népességnek csak kis része jelent meg, a hivatalos intézmények többnyire tudomásul vették, egyes esetben erősítették a spontán társadalmi szegregációt). Ebben az időszakban a roma népesség oktatása néhány gyerek formai beiskolázására korlátozódott, akik néhány év után rendszerint ki is maradtak. A helyi intézmények és a helyi közösség a roma népesség oktatását nem tartotta sem reálisnak, sem szükségesnek.

A romániai rendszerváltást követő másfél-két évtized legfontosabb fejleménye a térbeli elkülönülés részleges felszámolódása volt. Ez nem vezetett a telepszerű elrendeződés felszámolásához, de megváltozott a nyilvános terek használata (beleértve a korábban tilos nyilvános “kéregetés” gyakorlatát is), lehetővé vált a lakásszerzés a telepen kívül is, és szabaddá vált a települések közti lakhelyváltás (Bíró – Bodó 2003, 2017). Ebben az időszakban a roma lakosság helyzete még nem válik közéleti vagy szakpolitikai témává. Az oktatás terén ebben az időszakban még csak szórványos próbálkozások vannak. A magyar közösségek és a roma közösségek közti, 1989 előtt kialakult társadalmi modell lényegében nem változik.

A 2000-es évek közepétől, Románia EU integrációs folyamatának tényleges indulásától az országos hivatalos közéleti tematizáció és a szakpolitikai tematizáció egyaránt lényeges mértékben megváltozik. Az utóbbi tíz évben az oktatási rendszerbe regisztrált roma tanulók száma látványosan emelkedett, bár informális jelzések szerint még korántsem fedi le az iskoláskorú populációt. Az oktatási rendszerbe való erőteljes integrációs folyamathoz azonban a térség településein továbbra sem társul más jellegű társadalmi integrációs folyamat, az 1989 előtti időszakban működő társadalmi modell tartósan tovább él. Továbbra sem szimmetrikusak a két közösség tagjai közti kapcsolatok, a munkaerőpiac, a társadalmi szerveződés, a kapcsolati hálók, az érték- és normarendszer terén a társadalmi különbség és elkülönböződési folyamat tartósan fennmarad (Bíró – Sárosi-Blága 2017). Ezt a különbözőséget mindkét közösség kultiválja. Az egyik közösség számára a másik közösség életmódja nem releváns és fordítva. Az életvezetéseknek ez a strukturális oppozíciója rurális környezetben még mindig rendkívül erős, urbánus környezetben kis részben mérséklődni látszik.

Az oktatási gyakorlat számára kihívást jelent az, hogy az oktatás intézményrendszere a fentiekben vázolt társadalmi viszonyról úgymond “nem vesz tudomást”. Az intézményi keret, az oktatási program, a tananyag, a pedagógiai célkitűzések rendszere minden tanuló számára teljes mértékben azonos. Ugyanakkor a két közösségnek az oktatáshoz, a pedagógusokhoz, a tananyagához, az iskolai elvárásokhoz való viszonyulása egymástól teljes mértékben különböző, és ami a legfontosabbnak tűnik: az egyes családok iskolával kapcsolatos magatartása számára a saját közösség érték- és normarendje képezi a referencia keretet. Ez a kettősség minden tekintetben rendkívül nehéz helyzetbe hozza a roma gyerekeket oktató pedagógusokat. A roma tanulók tömeges beiskolázása az oktatás vonatkozásában azzal jár, hogy a roma tanulók az otthoni életmód elemeit hozzák magukkal az iskolába, a pedagógus az iskolai tevékenység minden mozzanatában olyan kulturális mássággal szembesül, amely az esetek többségében negligálja az oktatói munka formáját, tartalmát, hivatalosan előírt módszertanát.

## **Módszertan**

### *Kutatási célok, kérdések*

A jelenlegi tanulmányhoz felhasznált interjúszövegek egy tágabb kutatás keretében készültek, amelynek célja a roma tanulók oktatásával kapcsolatos pedagógusi nézetek, vélekedések feltárása, a pedagógusi attitűdök tipologizálása, értelmezése a tágabb társadalmi kontextus (oktatáspolitikai, többség-kisebbség viszonya) és az iskola mint intézmény keresztmetszetében. Az interjúterv a roma tanulók oktatásának-nevelésének több dimenzióját átfogja, a pedagógusok pedagógusszerepből adódó viszonyulása (szerepelfogás, szakmaiság, tudatosság, szerepkonfliktusok) mellett saját emberi viszonyulásuk (elégedettség, siker- és kudarcélmények, hiedelmek meggyőződések, sztereotípiák) feltárására is irányultak kérdések. Ebben a tanulmányban a pedagógusi interjúk alapján körvonalazódó másság-értelmezéseket vesszük számba, amelyek megértését a térségi társadalmi kontextus bemutatása segíti.

*Minta*

A Hargita Megyei Tanfelügyelőség 2016/2017-es tanévre vonatkozó, a roma tanulók számát tartalmazó adatbázisból választottunk ki a Csíki-medencében<sup>8</sup> található három általános iskolát, amelyekben a roma tanulók aránya 25 százalék fölött van. A három intézmény közül egy városi, kettő pedig vidéki iskola. A városi iskolában 37 százalékos, a községi iskolákban 55, illetve 33 százalékos volt a roma tanulók aránya. Az iskolák tanulószáma 350-500 között mozog, és mindenik több tagiskolával rendelkezik. Egyes tagiskolákban 100 százalékos a romák aránya. Iskolánként 9-10 pedagógussal készítettem félig strukturált interjút, összesen 30 interjú készült. A minta nem reprezentatív, a kiválasztásnál arra törekedtünk, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és szakmai tapasztalat, alsó, illetve felső tagozaton tanító, vizsgatantárgyat, illetve készségi tárgyakat tanító, csak roma osztályban, illetve vegyes osztályban tanító). Az általános iskolai pedagógusok egyharmada elemi osztályokban tanít, a többiek felső tagozatos tanárok. Az alsó tagozatos tanítók fele teljesen roma összetételű osztályokban oktat, a többiek vegyes osztályokban. A felső tagozaton mindenki vegyes összetételű, roma többségű osztályokban tanít. 13 pedagógus városi iskolában, 17-en községi (vagy a községhez tartozó falusi) iskolában tanítanak.

*Eszköz és adatfelvétel*

A kutatási probléma összetettsége arra készítetett, hogy félig strukturált interjúk keretében beszéljünk a pedagógusokkal, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a számukra fontosabb kérdéseknél kifejtessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassunk. Az attitűdök vizsgálata jelen esetben nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történt, hanem közvetve valósult meg, az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtetünk. Az interjúk időtartama egy–másfél óra között változott. Az interjúkról hangfelvétel készült, amelyeket legtöbbször az iskolákban, különösebb zavaró tényezők nélkül készítettem el.

---

<sup>8</sup> A Csíki-medence egy 600-700 m magasságban elterülő hegyközi medence Hargita megyében (Románia), amely a Hargita-hegység és a Csíki-havasok között húzódik. Három részre oszlik: Felcsík, Középcsik és Alcsík. A választóvonal a régió legnagyobb települése, Hargita megye megyeközpontja, Csíkszereda.

## Eredmények bemutatása, értelmezése

A több dimenziót átfogó interjú vizsgálat a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok nézeteinek, vélekedésének, attitűdjének elemzésére irányul, ennek részeként foglalkozunk azokkal a pedagógusi „reakciókkal”, percepciókkal, amelyeket a roma gyermekek kulturális másságából fakadó, az iskola elvárásrendszerétől jelentősen eltérő viselkedésmódja vált ki. A kulturális másság kifejezést antropológiai értelemben használjuk, ami azt jelenti, hogy a másság a mindennapi életvezetéstől az értékrendszeren át a magatartási mintáig mindent magába foglal. Az alábbiakban néhány, a pedagógusok által gyakran emlegetett iskolai/osztálytermi szituációt mutatunk be, amelyek számukra a tanulók kulturális másságával való szembesülés kihívásait hordozzák.

### a) a fegyelmezettség, a pontosság fogalmának eltérő értelmezése

A kutatásba bevont pedagógusok többsége hangsúlyozta, hogy a roma tanulók számára az iskolai szabályzatok, normák betartása komoly nehézségekkel jár. Iskolába lépéskor a roma gyermekek egy sor olyan elvárással, kötelezettséggel szembesülnek, amelynek nehezen tudnak megfelelni. Az otthoni szabadság, a korlátozások, fegyelmezések nélküli egész napos szabad játék, a természetes szükségleteik szabályozta napirend után az iskolában elvárt kitartó figyelem, összpontosítás, pontosság, önfegyelem és szabálykövetés komoly nehézséget jelent számukra. Elmondásuk szerint az iskolai napirend kötöttsége fáradékonná, türelmetlenné, frusztrálttá teszi őket. A beszoktatás, a szabályok betartatása a pedagógusok részéről fokozott odafigyelést, állandó jelenlétet, türelmet és elfogadást igényel, amely nélkül nem lesz eredményes a beilleszkedés.

*„A rend teljesen hiányzik az életükből. Amikor bejönnek az iskolába, az első hetekben megpróbálunk náluk szabályokat, rendszerességet kialakítani, elmondjuk, hogy ez az osztály, ez a pad, hogy hogyan kell használni a WC-t, hogy egymás dolgait nem firkáljuk, nem gyűrjük össze, hogy van szemetes kosár, hogy órán bent vagyunk, szünetben kint. Ez folyamatos ottlétet jelent, szünetben is. Hogy mikor eszünk, hogy hogyan eszünk, hogyan mosunk kezet, szóval mindent aprólékosan magyarázni, mutatni, követni kell” (alsó tagozatos pedagógus).*

Felső tagozaton ez a fajta állandó pedagógusi jelenlét „enyhül”, a különböző tanórákra különböző pedagógusok mennek be, más-más elvárásokkal, különböző viszonyulásokkal. A külső kontroll gyengülésével egyre nagyobb teret hódít a „rendetlen-ség”, a „káosz”, amelyet a pedagógusok nehezen értenek, nehezen tudnak elfogadni.

*„Könyveik nem nagyon vannak, füzetek vannak valamennyire, de az is borzasztó rendetlen. Összeírja a történelmet, a fizikát, egy olyan káosz uralkodik a füzetben. Van akinél meg lehetett oldani, hogy a füzet elejére írja a fizikát, középtől hátra a kémiát” (felső tagozatos tanár).*

A szülők többsége nem jár rendszeresen “munkába”, mind a felnőttek, mind a gyermekek számára ismeretlen a pontosság kötelezettsége. Időfogalmuk eltérő, az óra számukra gyakran még felső tagozatos korukban is nehezen értelmezhető. Előfordul, hogy a szülők vagy jóval korábban, vagy jóval későbbben érkeznek meg szülői értekezletre. A pedagógusok ezt nehezen viselik, van, aki a késést nem tudja tolerálni, és igazolatlan hiánnyal bünteti.

*„Az órát egyszerűen nem tudják. Kérdeztem, hogy hányra jöszöttek ide? Egyre (délután járnak), mondták. És akkor miért vagytok ti itt 12 után rögtön? Hát harangoztak, s siettünk. Tebát ők nem az órában mérik az időt. Például próbáltam ilyeneket, hogy hánykor kellene elinduljanak, hogy elérjék a fél kilenckor kezdődő misét, hogy mindig ne készenek el. Megbeszéltük, hogy 8-kor el kellene indulni, de az órán a nyolc órát nem tudták megmutatni” (felső tagozatos pedagógus).*

#### b) taneszközökhöz való viszonyulás

A pedagógusok zöme nehezményezi, hogy a roma tanulók nem vigyáznak a tanszereikre, alig néhány nap után hagyják azokat elkallódní. A hiányzó könyvek, füzetek, írószerek miatt „értékes tanítási időt” kell fordítani a helyzet megoldására. Nem hordják magukkal a szükséges felszereléseket, nem tekintik értéknek a könyvet. Bár tanév elején megkapják az ingyenes tanszersegélyt, nem osztják be, gyorsan eltűnnek a füzetek, írószerek.

*„Hazaviszik a tanszereket, sokszor egy pár nap múlva a füzet eltűnik. ‘Eltűzötték’ mondják” (felső tagozatos pedagógus).*

Ezekben a családokban, ahol a szülők közül sokan írástudatlanok vagy keveset jártak iskolába, hiányoznak az „írás-olvasás események”, a taneszközök nem képezik részét a mindennapoknak, nincs funkciójuk. A pedagógusok ezt nehezen értik meg, próbálják büntetni a „felelőtlen magatartást”, de nem sok eredménnyel. Különböző megoldásokat kénytelenek találni a probléma kezelésére. Vannak elemis osztályok, ahol egyáltalán nem viszik haza a tanulók a tankönyveiket, tanszereiket, minden óra után összegyűjtik és egy szekrényben tárolják. A felső tagozatosok is gyakran hagyják „önszántukból” a padban a felszereléseket, amelyek egy idő után onnan is elkallódnak. A pedagógusok gyakran saját költségen pótolják a hiányosságokat.

*„Év elején vesznek egy táskányi ceruzát, hegyzőt, radírt, s azt cípelem magam után minden osztályba. Hogy tudjak tanítani, és ne azzal töltjük az időt, hogy keresgéljük az írószereket” (felső tagozatos pedagógus).*

Többen a tanulók (szülők) közül azt gondolják, hogy ha a pedagógus kötelezővé teszi a különböző taneszközöket, akkor neki kell azokat biztosítani. Számukra nehezen érthető, hogy miért probléma, ha a kapott felszereléseket tönkre teszik, elveszítik. Gyakran azt is természetesnek veszik, hogy ha elveszett, eltörött, elfogyott valami, akkor nekik jár egy másik, az iskola, a pedagógus köteles ezt nekik biztosítani.

c) otthoni feladatokhoz való viszonyulás

A pedagógusok számára nagyon sok vívódást, frusztrációt okoz a roma tanulók otthoni/délutáni tanulásának hiánya. Szerintük azzal, hogy elmarad a délelőtti tanul-taknak a gyakorlása, rögzítése, tulajdonképpen tovább növekednek a hátrányok, lemaradások, amelynek pótlása egy bizonyos idő után már lehetetlen. Bár többségük tudja, hogy a legtöbb tanuló otthoni környezete alkalmatlan a tanulásra (zsúfolt, egyszobás lakások, állandó zaj, asztalok, tanulósarkak hiánya), nehezen viselik ennek következményeit.

*„Ha valamit meg is értenek órán, és úgy látja a tanár, hogy léphetne tovább, másnapra mintha agymosásban vettek volna részt. Az, hogy otthon tanuljanak, még ha adódna is úgymond lehetőség egy-egy helyen, azt sem használják ki” (felső tagozatos pedagógus).*

Azok a pedagógusok, akik meglátogatják a roma családokat, beszélgetnek velük, megismerik őket, inkább belátják, hogy ezekben a családokban nem része a napirend-nek az otthoni tanulás, a házi feladat készítés. Ennek nincsenek előzményei, ez nem épült be a napi rutinjukba. Nem látják a konkrét hozadékát, a hosszútávon jelentkező eredmények őket nem motiválják. A rendszeresség, a kötelezőség sem illeszkedik az életvitelükbe, a szükségletek szabályozzák napirendjüket. Különösen ha már a délelőtti tanítás során sem tudtak kapcsolódni a tananyaghoz, nagyon kevés az esélye annak, hogy elvégzik a házi feladataikat. Esetleg azok az elemi osztályos tanulók, akik szorosabban kötődnek a pedagógushoz, „szeretettől”, a pedagógus kedvéért leírják a házi feladatot. A pedagógusok tehetetlennek érzik magukat, hiszen a legtöbb esetben az iskolai büntetések (rossz jegy, írásbeli figyelmeztetés, szülői értesítés, bukás, év-ismétlés) a roma családok számára nem relevánsak. Mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok az “after-school” típusú programokat tekintenek megoldásnak, amelynek megszervezésére megvan a törvényes keret, de a források biztosítása hiányzik.

## d) eltérő nyelvi-kommunikációs és kulturális kódrendszer

A kutatásba bevont pedagógusok többsége számára komoly kihívást jelent a roma tanulókkal való hatékony kommunikáció, a tananyag nyelvezetének “lefordítása”, emészthetővé tétele a tanulók számára. Az iskola “kidolgozott kódjához” igazítani a tanulók képességeit valójában kulturális rendszerek megváltoztatását jelenti, amelynek eredménye könnyen vezethet oktatási sikertelenséghez (Bernstein 1975). Több kutatási eredmény is hangsúlyozza, hogy az iskolába érkező gyerek szókinccse, a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány jobban befolyásolja az iskolai sikerességet, mint a rossz társadalmi helyzetük (Derdák és Varga 1996). Az interjúbeszélgetések során a pedagógusok többsége egyik legnagyobb nehézségnek tekintette a roma tanulók szókinccsének szegényességét, a tankönyvi szövegek, útasítások megértéséhez szükséges alapfogalmak ismeretének hiányát. A pedagógusok szerint egy teljesítményközpontú rendszer tantervi előírásainak és egységes felméréseinek tükrében a roma tanulók nyelvi hátránya “behozhatatlan”, és bár többségük megtanulja az írás, olvasás technikáját, a szövegértés terén nagy hiányosságokkal maradnak.

*„Van, hogy odajönnek (az iskolába), de a nevüket sem tudják, beszélni se tudnak. ... Beszélés hozzá, s azt gondolod érti, de aztán rájössz, hogy nem értette. Teljesen le kell ereszkedni óvodás szintre” (alsó tagozatos pedagógus).*

*„Pár hét alatt megtanul bizonyos fogalmakat, azaz megérti, hogy hozd ide a füzetet, de ő még nem használja a fogalmat. A füzet és a könyv megkülönböztetése néha még harmadik-negyedikben is nehézséget okoz nekik” (alsó tagozatos pedagógus).*

## e) “szabálytalan” viselkedés

A pedagógusok hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is az iskolai kultúra megtestesítői. Ennek perspektívájából ítélik meg a roma tanulók iskolai viselkedését is, amely többségük számára nehezen érthető, nehezen elfogadható. Az interjúbeszélgetések során expliciten megfogalmazták a számukra idegennek, gyakran “minősíthetetlennek” tűnő viselkedésbeli megnyilvánulásokat. Nagyon gyakran elhangzott, hogy a roma tanulók „hangosak, zajosak”, „megszokták, hogy otthon sokan vannak, és egymást túl kell kiabálniuk”, „hangosan füttyögtetnek”, „ricsajt csapnak”.

*„Az a piaci hangulat, amit hoznak otthonról... Ezt a hangoskodást, ezt nem bírom, nagyon nem” (felső tagozatos pedagógus).*



Szintén több pedagógus nehezményezte, hogy „agresszívek”, „verekedősek”, „hamar túlreagálnak dolgokat, kiabálnak”, szerintők „csak a bunyó old meg mindent”.

*“Engem az zavar, hogy agresszíven oldják meg a dolgait, nincsen bennük egy olyan, hogy most megbeszéljük, hogy ezt miért csináltuk. Hanem ütünk, csapunk, satöbbi” (felső tagozatos pedagógus).*

Az iskolai szabályok „semmibe vételére” is panaszkodtak a pedagógusok, hiszen különösen a felső tagozatos tanulók gyakran „azt csinálnak, amit akarnak”, „a magavi-seleti jegy őket nem érdekli”, „a büntetéseket nem veszik komolyan”.

*“... ha általánosan nézem az én óráimat és az elmúlt két évet, akkor az első félévben bátran mondatom, hogy az órák nagy része fegyelmi problémákkal telt el. ...az első tanítási év arról szólt, hogy a diákok tesztelték az idegrendszeremet, a következetességemet, a tartásomat” (felső tagozatos pedagógus).*

Többen azt is megemlítették, hogy nem tisztelik a pedagógust, “bátran vissza-szólnak a tanárnak”, “háborognak, nagyon érzékenyek”, órák alatt gyakran „kacagnak, visszafeleselnek”, szóval “sok gond van a viselkedéssel” - mondják.

Az interjúbeszélgetésekből egyértelműen kiderül, hogy a pedagógusok számára ismeretlen az a „másik” világ, ahonnan a tanulók jönnek, és ahol a korábban felsorolt viselkedések nem szabálytalanok. A tanulók eltérő viselkedését nem rosszindulat vagy szándékosság táplálja, ez része az őik mindennapi életüknek. A pedagógusok a tanulók szabálytalan viselkedését olyan nehézségként azonosítják, amelynek kezelése komoly kihívást jelent számukra.

#### f) szülőkkel való kapcsolat

A megkérdezett pedagógusok a tanulók szüleivel való kapcsolattartást szintén olyan tényezőként említették, amely nagyon sok kihívással jár. Elmondásuk szerint az általában írástudatlan szülőkkel nagyon nehéz a kommunikáció, nehéz velük megér-tetni az iskolai szabályzat előírásait, elvárásait. Eltérő időkezelési gyakorlatuk miatt nehéz közös időpontokat egyeztetni, tőlük pontosságot elvárni. Sok szülő nehezen tartja számon gyermekei születési adatait, pontos nevét, osztályát, az érvényes jegyben kifejezett értékelés számukra nem értelmezhető. Mivel általában sokuknak nincsenek (vagy többnyire negatívak az) iskolai tapasztalataik, bizalmatlanok az iskolával, a peda-gógussal szemben. Mivel nem beszélnek az „iskola nyelvét”, nem vagy nehezen értik a szülői értekezletek szövegeit, a különböző adminisztrációs intézkedésekhez (gyerme-

keik beíratása az iskolába, tanszersegély és egyéb támogatások igénylése) szükséges dokumentumok kitöltése, összegyűjtése sokuk számára nehezen kivitelezhető. Legtöbbször a pedagógusok segítenek eligazodni az ügyintézés és dokumentumok útvesztőjében, hogy ne maradjanak le a különböző támogatásokról. Egyes családok sokat költözködnek, számukra nem magától értetődő az iskolaváltással járó hivatalos papírok elrendezése, ezért a gyermekek gyakran iskolai fél éveket, éveket veszítenek el a hiányzások miatt. A pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy a szülői feladatok is rájuk hárulnak, szerintük a roma szülők nem tudnak érdemben részt venni a gyermek iskolai életében.

*“Az a gond, hogy tudatlanok, mondhatni analfabéták. Van olyan, aki a szülői értekezleten nem tudta leírni a nevét, vagy nem ismerték az órát. Egy óra késéssel jöttek szülői értekezletre. Volt olyan is, hogy megkérdezték, hogy akkor a lányom hányadikos is. Akkor tudtam, hogy itt be is fejeztük a párbeszédet... Tovább a kislánnyal beszélgettem, mert neki több tudása volt. A szülőkre ilyen szempontból nem igazán lehet számítani” (osztályfőnök).*

*“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. Én eleget elmondom, aztán mégis jön a szülő reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12-15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segínyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti. A szociális osztályon 20 igazolatlan óra után bizony elvágják a szociális segínyt.... Vagy néha az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, abova vigye, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segínyt” (alsó tagozatos pedagógus).*

*“Másik gond az, hogy a család, ahonnan jött, nem értik azt, hogy tanuljon. Tehát a szülő nem tudja segíteni semmiben a gyereket” (tanító).*

### **Következtetések**

Tanulmányunkban a vizsgált térségben zajló roma oktatás társadalmi meghatározottságának néhány összetevőjére kívántuk felhívni a figyelmet. A roma többségű osztályokban tanító pedagógus munkájának egy jelentős része nem az oktatásra, hanem a kulturális másság kezelésre irányul. A pedagógusok értelemzésében a roma tanulók, családok iskolai előírásoktól eltérő időbeosztása, térhasználat, viselkedése, felfogása az iskolai rend hiányához vezet, ugyanakkor a rend eltérő értelmezésmódját tükrözi. A pedagógusok ezeket a másságokat olyan nehézségként, korlátként azono-

sítják, amelyek kezelése komoly kihívást jelent számukra. Egy centralizált oktatási rendszer szűk mozgásterében, a térség sajátos társadalmi viszonyai közepette gyakran érzik magukat tehetetlennek, eredménytelennek. Az interjúbeszélgetések során többször elhangzott, hogy szükség volna több segítő szakember (fejlesztő pedagógusok, logopédusok, pszichológusok) alkalmazására, a roma tanulók délutáni oktatásának megszervezéséhez szükséges erőforrásokra, a tanulók otthoni körülményeinek javítására.

Ugyanakkor a székelyföldi térség sajátos társadalmi viszonyai közepette a roma gyerekek oktatásában a szociális jellegű megközelítés (mélyszegénység) és a módszertani megoldások keresése mellett célravezető figyelmet szentelni az oktatási folyamatot ennél tágabb, ugyanakkor mélyebb szinten keretező társadalmi viszonyoknak is. Az iskolai oktatás, mint a roma népességet célzó integrációs folyamat és a szélesebb körű térségi társadalmi interágációs folyamat közti fáziskülönbség kezelése értelemszerűen nem az iskola feladatkörébe tartozik. Ennek a helyzetnek a tudomásulvétele azonban az oktatási folyamat tervezői, szervezői számára is fontos kiindulópontot szolgáltatnak.

### Szakirodalom

- Asséo H. – Petcuț P. – Piasere L. (2017): Romania's Roma. A Social-Historical Overview, In book: Open Borders, Unlocked Cultures Romanian Roma Migrants in Western Europe. Routledge. 26-56.
- Babusik F. (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. Új *Pedagógiai Szemle* (53. évf). 10: 3-18.
- Bernstein, B.(1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság In: Pap, Szépe (szerk): Társadalom és nyelv. Budapest, Gondolat. 393-435.
- Biró A. Z. – Oláh S. (2002): Helykeresők. Roma népesség a székelyföldi településeken In Bodó J. (szerk), Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó.11-13.
- Biró A. Z. (2009): Roma téma a székelyföldi térségben. In: *Antropológiai Műhely* (15) Évkönyv 2009, Csíkszereda, Pro-Print Kiadó. 77-85.
- Biró A. Z. (2017): Roma helyzetkép a térségben In Biró Z. Z., Jakab J. (szerk), Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Könyvkiadó. 141-151.

- Bíró A. Z. – Bodó J. (2003): “Hát ezek kezdtek sokan lenni...” Magyarok és cigányok Korondon. In: Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében, Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 65-82.
- Bíró A. Z. – Bodó J. (2017). Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In: Bíró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 11-31.
- Bíró A. Z. – Sárosi-Blága Á. (2017): Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában. In: Bíró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2017. 126-140.
- Bíró Z. Z. - Jakab J. (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2017.
- Bíró A. Z. – Jakab J. – Krézsek E. (2017): Az 1989 utáni székelyföldi romakutatások áttekintése. In: Bíró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 67-88.
- Derdák T. – Varga A. (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio* 1996/2. 150–174.
- Eggen P. – Kauchak D. (2001). Educational psychology: Windows on classrooms. New Jersey Prentice Hall, Inc
- Fónai M. (2004): Romák és az iskola: lehetőség a kitörésre? In: A tanuló felnőtt - a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest. 115-135.
- Forray R. K. (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 98/1. 3-16.
- Gagliardi, R. (1995): An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed), Teacher Training and Multiculturalism: National Studies. Paris: UNESCO, International Bureau of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED389671> Utolsó letöltés: 2021. 08. 29.
- Gagyí J. (szerk.) (1996): Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

- Hopkins, D. – Reynolds, D. (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal* (27), 4. 459-475.
- Kiss J. – Mayer J. (szerk.) (2007): *Életvilágok*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza
- K. Nagy E. (2019): A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány* 180 (2019) 11. 1638-1648.
- Meier C. (1998): Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 27 - 30 August 1998, The Queen's University of Belfast, Ireland, added to the Education-line database, 1999 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001171.htm>
- Messing V. (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély* 2013/2. 33-52.
- Mogyorósi Zs. (2010): "Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata", doktori disszertáció, ELTE, Budapest
- Móré M. – Stomp Á. – R. Fedor A. (2022): Oktatási helyzetkép teleszerű körülmények között élő roma lakosokról. *Acta Medicinae et Sociologica* 2022/13. No. 34. 112-137.
- Oláh A. (2000): Családi nevelés a romáknál. In: *Fordulópont, Ki vagyok én?* 10. szám II. évf. 2000/4 PONT Kiadó, Budapest. 99-102.
- Oláh S. (1996a): "... szeretnek... s szükségük es van reám..." In: Gagyi J.(szerk.) (1996): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó. 195-205.
- Oláh S. (1996b): *Cigány-magyar kapcsolatok*. In Gagyi J. (szerk), *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó. 181-194.
- Oláh S. (1996c): *Gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között*. In: Gagyi József (szerk.) (1996): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. 225-246.
- Radó P. (2007): *Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon*. *Esély* 2007/4. 24-36.

- Sági M. (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert J. – Nagy M. (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 111-128.
- Williams, S. (2007): The “Civilized Trap” of Modernity and Romanian Roma, 1918-1934. *Anthropology of East Europe Review*, 25(2). 12–27.

# Roma tanulók oktatása – pedagógusi attitűdök, típusok<sup>1</sup>

## Bevezetés

Jelen tanulmányban roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusok attitűdjét vizsgáló kutatásom egy fejezetét mutatom be. Ezek a kutatási eredmények egy átfogóbb kutatás részét képezik, amelynek célja a pedagógusokkal készített interjúk alapján kirajzolódó pedagógusi attitűdök tipologizálása és ezeknek az értelmezése a társadalmi környezet és az iskolai kontextus keresztmetszetében. A kutatás célcsoportját olyan általános iskolai pedagógusok képezték, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskolájában tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. Egy városi és két községi iskola került be a mintába. A mintavétel évében (2017) a városi iskolában 37 százalékos, a községi iskolákban 55, illetve 33 százalékos volt a roma tanulók aránya. Az iskolákhoz több tagiskola és óvoda is tartozik, vannak teljesen roma összetételű, vegyes összetételű (roma többséggel) és teljesen magyar tanulókból álló osztályok is. 2016 és 2020 között összesen 30 pedagógussal készítettem egy–másfél órás félig strukturált interjút. A pedagógusok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és régiség, alsó tagozatos-felső tagozatos, vizsgatantárgyat tanító-késztségtárgyakat tanító, csak roma osztályban-vegyes osztályban tanító). Ugyanakkor interjúkat készítettem a kiválasztott iskolák vezetőivel is, amelyek során információkat gyűjtöttem a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos szervezeti jellegű intézkedésekről, azok tervezettségéről, hatékonyságáról. Az interjúterv összeállításánál arra törekedtem, hogy a pedagógusok perspektívájából ismerjem meg a roma tanulók oktatásával kapcsolatos vélekedéseiket, mindennapi tapasztalataikat, siker- és kudarcélményeiket. Az első részben a pedagógusszerepből adódó viszonyulás vizsgálatára irányuló kérdéseket (szakmaiság, megújulás, szerepfelfogás, szerepkonfliktusok), a második részben a pedagógusok saját emberi viszonyulását, attitűdjét vizsgáló kérdéseket (elégedettség-

---

<sup>1</sup> A tanulmány megjelent: Jakab Judit (2022): Roma tanulók oktatása – pedagógusi attitűdök, típusok *Pro Scientia Ruralis*, 2022. 2 53–78.

<https://psr.pahru.ro/images/psr/2022II/PSR-2022-2-%2053-78.pdf>

érzet, nézetek, vélekedések, sztereotípiák) fogalmaztam meg. Ugyanakkor a kihívások iskolaszintű kezelésére is rákérdeztem, illetve kíváncsi voltam, hogy a pedagógusok milyen megoldásokat, változtatásokat eszközölnének, ha a hatáskörük lehetővé tenné.

### Szakirodalmi vonatkozások

A kapcsolódó szakirodalmak alapján az eltérő kulturális háttérű/roma többségű osztályokban tanító pedagógusok esetében a tanulókhöz való viszonyulásnak, attitűdnek kiemelt szerepe van. A pedagógus nézetei, felfogása, szemléletmódja meghatározzák pedagógiai gyakorlatát, nyitottsága, reflektivitása szorosan összefügg szakmai továbbképzésének igényével, amely nyomán erősödhet szakmai kompetenciaérzete és elégedettsége. Ha eredményesnek, éhhatékonyan érzi magát a munkájában, akkor könnyebben küzd meg a kihívásokkal, a problémás helyzetekkel, és sikeresebben azonosul a szerepelvárásokkal, amelynek pozitív hatásai a tanulók eredményességében, iskolához, pedagógushoz való kötődésében mutatkoznak meg (M. Tschannen-Moran, A. Woolfolk Hoy, W.K. Hoy, 1998; Guskey és Passaro, 1994; Jámbori, Kőrössi és Szabó. 2019; Zimmerman, 2000). Elvárás a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos saját nézetek tudatosítása, a reflektivitás (Rios, 1996; Pajares, M. F. 1992; Gagliardi, 1994; Bender-Szymanski, 2000; Nagy, 2002; Falus és Golnhofer, 2002; Thomson, 2013), az általánosító megfogalmazások, sztereotípiák mellőzése (Zachos, 2017). A kutatási eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy mennyire fontos volna a pedagógusok esetében, hogy a kultúrák kölcsönösségét valló (etnorelativizmus) viszonyulás jellemezze Bender-Szymanski, (2000) őket, hogy az eltérő kulturális szokásokat, normákat viselkedéseket ne hiányosságként (*deficiency*) értelmezzék (Nagy, 2002; Németh – Cs. Chakesz – Gordon Győri, 2014), hogy “az integrációt eredményesebbnek gondolják a szegregációs megoldásokkal szemben” (Mogyorósi, 2010: 73). Az egyes tanulmányokban gyakran szó esik azokról a kiterjesztett szerepelvárásokról (pszichológus, szociális munkás, gyógypedagógus), amelyeknek az eltérő kulturális háttérű/roma többségű osztályokban tanító pedagógusoknak meg kellene felelniük (Rios, 1996; Gagliardi, 1995; Nagy, 2002; Liskó, 2001). Elvárásként fogalmazódik meg, hogy olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy interaktív, dialóguson alapuló, csoportos, páros együttműködést ösztönző tanítási órákat tartsanak, innovatív módszereket használjanak (Messing, 2013). Bizonyos kutatások azt is kiemelik, hogy az említett osztályokban elengedhetetlen a rugalmasság (óraszervezésben, térszervezés, időkeret, értékelés), a tanulás örömteliségének, a felfedeztetésnek, cselekedtetésnek, élményszerűségnek a biztosítása, meleg, támogató légkör megteremtése (Hopkins és Reynolds, 2001). Összegezve



tehát olyan pedagógusokra volna szükség, akik tudatosak, reflektívek, tudnak azonosulni szerepükkel, szakmailag felkészültek, nyitottak, elfogadóak, erős önbecsüléssel rendelkeznek és szeretik a kihívásokat.

A pedagógusi attitűdök vizsgálata kutatásomban nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történik, hanem közvetve valósul meg, az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtetek. A szakirodalomban az *attitűd* fogalmának meghatározása sokféle. A különböző szerzők különböző dimenziókat tartanak fontosnak a meghatározásnál. Hilgard (1980) szerint az attitűd tulajdonképpen egyfajta reagálási készséget jelent (amely lehet elutasító vagy igenlő), és amelynek érzelmi, akarati és intellektuális összetevői vannak. Smith – Mackie (2004) az attitűdök intenzitásbeli különbségére hívják fel a figyelmet, amely a kapcsolódó értékelés gyengesége vagy erőssége mentén változhat (Smith – Mackie, 2004). Egy adott hozzáállás (attitűd) háromféle komponensét hangsúlyozzák Donat és munkatársai is, akik szerint az első komponens az a hitrendszer, amely a tárgy/ személy/csoport negatív vagy pozitív tulajdonságaival kapcsolatos. A második a felsoroltakhoz kapcsolódó érzelmek, illetve a tárgyról/személyről/csoportról szerzett információk (Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009). Eggen és Kauchak (2010) az attitűd kognitív dimenzióját emelik ki; szerintük az attitűd az a folyamat, amelynek során az emberek jelentést tulajdonítanak a tapasztalatoknak. Az érzékelt ingerek integrációja valósul meg, amelynek eredménye az észlelet.

A tárgyakhoz/személyekhez/csoportokhoz való viszonyulás mérését általában az attitűdkomponensek mentén vizsgálják. Ilyen attitűdkomponensek a tárgyakhoz/személyekhez/csoportokhoz kapcsolódó *általános ismeretek, észleletek (gyakran sztereotípiák)*, a hozzá fűződő *érzések, azaz az affektív komponens* (tetszés, elutasítás...) és a *viselkedési (konatív) komponens*, amely az attitűd tárgyára való reagálást, a hozzá kapcsolódó előzetes tapasztalatokat tartalmazza (Rosenberg, Hovland, 1960; Donat, Brandweiner, Kerschbaum, 2009). Az attitűd egyfajta értékítélet egy bizonyos tárggyal, személlyel, csoporttal vagy akár egy elvont eszmével kapcsolatosan, amely meghatározza az attitűd tárgyával kapcsolatos viselkedést is (N. Kollár, Szabó, 2004).

Jelen kutatásban arra törekedtem, hogy a nagyszámú roma tanulót tanító pedagógusok attitűdjének vizsgálatakor feltárjam: a pedagógusok milyen nézeteket, felfogásokat, meggyőződéseket vallanak a roma tanulókról, az őik taníthatóságáról, milyen szerepet tulajdonítanak a pedagógusnak ebben a folyamatban (szerepfelfogás), hogy milyen ismeretekkel, tudásokkal (esetleg sztereotípiákkal) rendelkeznek a roma tanulókról, az őik kultúrájukról, szokásaikról, életvitelükről, milyen érzelmi beállított-

sággal viszonyulnak hozzájuk. A kognitív komponens ugyanakkor azokat a szakismereteket (módszertani ismereteket) is jelenti, amelyek a differenciált oktatással, a roma tanulók oktatásával kapcsolatosak. Az affektív összetevő a tanulók felé irányuló emocionális viszonyulás mellett a pedagógus önmaga hatékonyságába vetett hitét is tartalmazza. A különböző komponensek bár „elméletileg” elkülöníthetők, az attitűdök vizsgálata során egymással szorosan összefüggő elemek.

A pedagógus viszonyulását számos belső és külső tényező befolyásolja. *Belső tényezőkként* fontos szerepük van a tapasztalatoknak, a nézeteknek, a szerepfelfogásnak, a pedagógus személyiségének, kompetenciaérzetének, énhatékonyság- és elégedettségérzetének. *Külső tényezőkként* meghatározó szerepe van az attitűdök alakulásában az iskolai közösségnek, az iskolavezetésnek, a helyi oktatási kultúrának, a társadalmi környezetnek. Ezeknek a belső és külső tényezőknek attitűd-befolyásoló szerepét korábbi tanulmányokban elemeztem (pedagógusi nézetek, felfogások, percepciók a roma tanulókról<sup>2</sup>, roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása<sup>3</sup>, a társadalomtörténetileg meghatározott sajátos térségi magyar–roma viszony szerepe a roma tanulók iskoláztatásában<sup>4</sup>, a pedagógusok „kényszermegoldásai”<sup>5</sup>). Jelen tanulmányban a pedagógusi interjúkban megjelenő attitűdkomponenseket a szakirodalmak alapján kirajzolódó elvárások tükrében vizsgálva tipologizálok, és az egyes típusok jellemzőit bizonyos dimenziók mentén (*nézetek, felfogások, meggyőződések tekintetében, szerepfelfogás szintjén, szakmai kompetenciaérzet, énhatékonyság- és elégedettségérzet terén*) mutatom be.

### Kutatási eredmények

A pedagógusi interjúkban megjelenő attitűdkomponenseket vizsgálva három fő típust különítettem el: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó típus*. A *gyermekközpontú* a vonatkozó szakirodalmak alapján kirajzolódó elvárásoknak jelentős mértékben megfelel, a tanulók érdekeit tekinti elsődlegesnek. A *szabálytisztelő* elsősorban az iskolai szabályzatok, előírások képviselője, amelyek betartását, betartatását tekinti a legfontosabbnak, és nincs tekintettel a tanulók szociokulturális hátterére. A *vívódó* próbálja úgy betartani, betartatni a szabályzatokat, előírásokat, hogy tekintettel van a tanulók

---

<sup>2</sup> Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói

<sup>3</sup> Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása

<sup>4</sup> „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni.” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról

<sup>5</sup> Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában

helyzetére is. A három fő típust az interjúszövegek tartalomelemzése alapján alakítottam ki, támaszkodva a különböző szakirodalmakban a pedagógusok irányába megfogalmazott elvárásokra.

## Típusok

### A gyermekközpontú

*Nézetek, felfogások, meggyőződések tekintetében*

A *gyermekközpontú típus* a kultúrák kölcsönösségét vallja, elveti az etnocentrizmust. Az eltérő kulturális szokásokat, viselkedéseket nem hiányosságokként (*deficiency*) értelmezi, inkább “lehetőségekként”, amelyeket felismerve megpróbálja azokat beépíteni saját pedagógiai gyakorlatába. Olyan módszereket, oktatási formákat alkalmaz, amelyek lehetővé teszik az egyéni bánásmódot, az interaktivitást, az együttműködést. A roma gyermekekhez való viszonyulásában különbségtudatos (színtudatos), a “másságot” nyíltan kezeli, törekszik a roma szülőkkel való kapcsolatteremtésre. A roma tanulók iskolai sikertelenségének magyarázatában nem áldozathibáztató, a mélyszegénység szociális, kulturális jellemzőit nem azonosítja a roma kultúra és identitás jellemzőivel. Tevékenységében reflektív, tudatos, közvetlen tapasztalatai alapján képes “felülírni” saját sztereotipikus gondolkodásmódját. Folyamatosan képezi magát mind a romológia, mind a szakmódszertan terén, meg van győződve, hogy a tanulók kultúrájának, történelmének, szokásainak ismerete elengedhetetlen a kultúraazonos pedagógia gyakorlásához. Tapasztalatait, ismereteit megosztja, és fogékony mások jó gyakorlataira, tapasztalataira. Interkulturális szemlélet jellemzi, „hisz” az integráció eredményességében, elutasítja azokat a sztereotípiákat, tévhiteket, amelyek a roma gyerekek nevelésével kapcsolatosak.

*Szerepfelfogás tekintetében*

A *gyermekközpontú* a roma gyermekek iskolai sikerességét befolyásoló tényezők közül a pedagógus szerepét tekinti a legfontosabbnak. Felelősnek érzi magát a tanulók iskolai eredményességének, továbbtanulásának alakulásában. Nem elégszik meg a nevelés terén elért sikerekkel, fontosnak tartja a pedagógus tudásátadó szerepének érvényesülését is. A különböző szerepkonfliktusokat próbálja úgy kezelni, hogy a tanulók érdekeit tekinti elsődlegesnek. Ennek érdekében vállalja a nem hivatalos megoldásokat, a gyermekekkel, szülőkkel való szoros kapcsolattartást. Egyfajta missziós munkának tekinti a roma tanulók oktatását, a pluszfeladatokat önzetlenül

vállalja, elkötelezett. Nem zavarja a „gyenge iskola”, „gyenge pedagógus” alacsony presztízse, meggyőződése, hogy hozzáadott érték szempontjából az ő munkája is ér annyit, mint bármelyik iskola pedagógusának munkája.

*Szakmai kompetenciaérzet, énhatékonyság- és elégedettségérzet tekintetében*

A gyermekközpontú olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezik, amelyek lehetővé teszik a rugalmas, kreatív óraszervezést, a hatékony differenciálást. Innovatív, a tanulók szükségleteihez igazított, interaktív, kooperatív módszereket alkalmaz, a tanórákon meleg, támogató légkört teremt. Fontosnak tartja, hogy a tanulók számára a tanulás örömteli tevékenység legyen, törekszik az élményszerűségekre, az innovációra. Lelkesedése a tanulók számára is motiváló, rugalmassága, nyitottsága, kreativitása vonzóvá teszi a tanulók számára az iskolai tevékenységeket. Az oktatási folyamatban a tanulókra partnerként tekint, véleményüket, ötleteiket elfogadja, tekintélyét nem autoriter módon vívja ki. Bizalomra épülő kapcsolatot alakít ki velük, a tudásátadás mellett a nevelés, személyiségfejlesztést is igyekszik hatékonyan megvalósítani. A kihívásokkal teli helyzetek ellenére énhatékonynak, eredményesnek érzi magát a munkájában, a sikerélmények elégtétellel töltik el. Élvezi mind a pedagógusközösség, mind az iskolavezetés támogatását, az innováció, az inkluzív szemlélet az iskola teljes közösségére jellemző.

### **A szabálytisztlő típus**

*Nézetek, felfogások, meggyőződések szintjén*

A szabálytisztlő elsődlegesnek tekinti az iskolai szabályzatok, előírások betartását, és meg van győződve róla, hogy a tanulóknak alkalmazkodniuk kell az iskola rendjéhez. A tanulók eltérő kulturális szokásait, viselkedését olyan hiányosságnak tekinti, amely akadályozza az iskolai beilleszkedésüket. Az iskolai sikertelenség okait a családi szocializációban, a szülők és tanulók nem megfelelő hozzáállásában látja, gyakoriak az áldozathibáztató, ítélkező megfogalmazásai. Úgy „általában” gyengébb képességűeknek tekinti a roma tanulókat, amelyet az életkörülményeikkel, nem ritkán genetikai problémákkal magyaráz. Ezért úgy véli, nem lehet nekik „komolyabb dolgokat” megtanítani.

A szerepkonfliktusokat különböző módokon elhárítja, a szabályzatok, előírások számára követendőek, nem vagy alig reflektál saját szakmai sikerességének/sikertelenségének okaira. A külső oktulajdonítás tulajdonképpen „mentesíti” őt attól, hogy

önmagában keresse a hibát, hogy saját szakmai kompetenciáját kérdőjelezze meg. Ugyanakkor ezzel mintegy racionalizálja az eredménytelenségét.

Különösebben nem érdeklődik a tanulók otthoni helyzete, szokásai, kultúrája iránt, sőt gyakran meg van győződve, hogy a tanuló akkor lehetne eredményes az iskolában, ha kiszakadna abból a környezetből, ha levetkezhetné a „rossz szokásokat”. Kevés megértéssel fordul a tanulókhöz, ha nem tanulnak, ha nincsenek eszközeik, azt „nem akarás” – nak tekinti, és meg van győződve, hogy előbb-utóbb ki fognak maradni az iskolából.

### *Szerepelvárások szintjén*

Bár fontosnak ítéli meg a pedagógus szerepét a roma tanulók iskolai pályájának alakulásában, ezt a szerepet nagyon „korlátozotttnak” érzi. Szerinte a pedagógusnak „meg van kötve a keze”, a központilag előírt szabályrendszerek, tantervi előírások kereteket szabnak, a pedagógusnak elsődlegesen azokhoz kell alkalmazkodnia.

Nehezményezi, hogy a pedagógus tudásátadó szerepe alig valósulhat meg, hiszen a tanórák ideje alatt sokat kell fegyelmezni, nevelni. Szerinte ezekben az osztályokban a pedagógus szinte nem tudja érvényesíteni szaktudását, a nevelés is legtöbbször a fegyelmezésben jut kifejezésre. A kiterjesztett szerepelvárásoknak nehezen tud megfelelni, nem belső meggyőződésből, inkább kötelességből teljesíti azokat. Ha teheti, hártítja őket. Tulajdonképpen nem tud azonosulni a szerepével. Hosszútávon nem szeretne roma többségű osztályokban, iskolában tanítani, az első adódó lehetőség alkalmával általában elhagyja az iskolát (néha a pályát is).

### *Szakmai kompetenciák és elégedettség tekintetében*

Szakmai kompetencia tekintetében a szabálytisztelő kevésbé érzi magát bizonytalannak, meglátása szerint „nem rajta múlik”, hogy a tanulók érdektelenek és nem tanulnak. A tantervi anyagot ő mindenképpen megtanítja (különösen, ha vegyes összetételű osztályban tanít), az értékelésnél pedig igyekszik a standard teljesítmény-leírásokhoz viszonyítani a tanulók teljesítményét. Ő az, aki „könnyebben” hagyja évisméltőre a nem teljesítő tanulókat, különösen, ha az fegyelmi problémákat is okoz. Ugyanez a viszonyulás a hiányzások beírásánál, elszámoltatásánál is érvényesül, ezért az ő osztályaiból sokan zárják a tanévet kisebb magaviseleti jeggyel. Az innovatív módszerek alkalmazhatóságát megkérdőjelezi, szerinte ezekkel a gyermekekkel egy-egy új módszer alkalmazásakor „könnyen felborul a rend” vagy „nem tudnak együtt csoportban dolgozni”. Sokkal hatékonyabbnak gondolja a frontális oktatást, mert ekkor a gyermek a pedagógusra figyel, nem „össze-vissza beszélget és rendetlenkedik”.

A tanulászervezés kereteit nem próbálja „felborítani”, a tanulók igény szintjéhez igazítani. Meggyőződése, hogy a tanulóknak kell megszokniuk a kitarító koncentrációt, a folyamatos munkát. A differenciálást nem tartja hatékonynak, hiszen a tanulók nem tudnak önállóan dolgozni.

A tanulókkal való kapcsolata szigorúan alá-fölé rendelt viszony, nem törekszik a szorosabb kapcsolat kialakítására. Kommunikációja is ezt tükrözi, többnyire lenézően beszél mind a tanulókkal, mind a szüleikkel. Ő a szabályzatok, előírások megtestesítője, akinek „nem feladata a gyermekek magánéletével foglalkozni” (színvak viszonyulás).

Sikerélménye kevés van, annál több a kudarcélmény. Mindenért a tanulókat, a szülőket hibáztatja, kívülről várja a megoldásokat, a segítséget. Nem érzi énhatékonynak magát a munkájában, de ennek okát külső tényezőkben látja.

### **A vívódó típus**

#### *Nézetek, felfogások, meggyőződések szintjén*

A vívódó típus „elméletben” tudja, hogy az eltérő kulturális szokásokat, normákat el kellene fogadnia, és törekszik is rá, de a gyakorlatban gyakran fogalmaz meg olyan értékítéleteket, amelyek ennek az ellenkezőjét bizonyítják. A roma gyermekekkel való mindennapi találkozás tapasztalata nyomán bevallottan elfogadóbb, nyitottabb a roma kultúra iránt, de az ők életvitelük, szokásaik, viselkedésük bizonyos aspektusait nem tudja elfogadni.

Mint az iskolai kultúra képviselője azt szeretné, hogy a roma tanulók alkalmazkodjanak, tartsák be az iskolai szabályokat, azonosuljanak az iskola elvárásrendszerével. Ugyanakkor próbál megértő lenni, próbál tekintettel lenni a tanulók családi helyzetére, rossz életkörülményeire. A nehezen teljesíthető elvárások és a helyzet megértéséből fakadó elfogadás ellentmondásos érzéseket szül a pedagógusban, amely állandó vívódásra készíteti őt. Hol megérti, figyelembe veszi a tanulók nehéz helyzetét, és ennek tükrében hozza meg döntéseit, hol hibáztatja őket és szüleiket, hogy nem megfelelő az iskolához való viszonyulásuk. A külső és belső oktatáson is jelen van, amely sok bizonytalanságot eredményez.

A roma tanulók között meglátja a jó képességűeket, de hangsúlyozza, hogy közöttük több a gyenge képességű gyermek. Ezért teljesen természetesnek tartja a tananyag és az elvárások csökkentését.

Az integrációt inkább a következő generációknál tartja elképzelhetőnek, amikor már igényük lesz a roma szülőknek és gyermekeknek egy bizonyos szintű iskolai vég-

zetség megszerzésére. Bár a jó képességűeknek esélyt biztosítana arra, hogy nem roma osztályban tanuljanak és haladjanak, a valóságban nem hoz ilyen irányú intézkedéseket.

A vívódó típus esetében a tudatosság, a reflektivitás inkább célkitűzés, mint működő gyakorlat. Bár próbál megértő, elfogadó, empatikus lenni, gyakran „visszaköppen” és önkéntelenül is megjelennek az áldozathibáztató megfogalmazások.

#### *Szerepfelfogás tekintetében*

A vívódó típus nagyon fontosnak tartja a pedagógus szerepét a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a pedagógus „energiái és végesek”, nem rajta múlik teljesen ennek a folyamatnak a sikeressége. Mind a tudásátadó, mind a nevelő szerepben megpróbál „helyállni”, de az eredménnyel gyakran elégedetlen. Különösen a tudásátadó szerepben érzi magát kevésbé hatékonynak, amely kevés szakmai elégtételt nyújt számára. Nehezen viseli a szerepkonfliktusokat, sokat „őrlődik”, szeretne mindenkinek megfelelni. Vergődik a hivatalos – nem hivatalos megoldások között, sok a stressz és a frusztráció. Az amúgy is gyakran kimerült pedagógust a pluszfeladatok tovább terhelik, amely gyakran krónikus fáradtságérzetben jut kifejezésre. Próbál azonosulni a szerepelvárásokkal, de csak részben sikerül neki. Nem érzi magát kellően „kompetensnek”, hatékonynak ebben a szerepben.

#### *Szakmai kompetenciák, elégedettség terén*

A vívódó típus érzi, tapasztalja, hogy azok a módszerek, amelyeket valamikor az alapképzése során megtanult, a gyakorlatban nem elég hatékonyak, hogy változtatnia kellene. Próbálkozik, kísérletezget, de közben bizonytalan. Valamilyen szinten meg szeretne felelni a tantervi követelményeknek, ugyanakkor a tanulók igény szintjét is figyelembe szeretné venni. Eljár különböző képzésekre, tanul új módszereket, amelyeket alkalmazni is próbál, de valójában ő sem mindig hisz annak a sikerében. Ezért aztán gyakran feladja, visszatér a bejáratott régi, nem hatékony módszerekhez. Időnként kísérletezget a rugalmas óraszervezéssel, próbálja élményalapúvá tenni a tanítást, de ha valami nem az elvárásai szerint alakul, elbizonytalanodik. A differenciálás is komoly nehézségeket okoz, tudja, látja, hogy szükség van rá, de hol időhiány, hol a zsúfolt tananyag miatt nem tud elég időt fordítani rá.

Hiányzik a kidolgozott, következetesen alkalmazott stratégia, nagyon gyakran a pillanatnyi helyzet szerint hozza a döntéseit. A tanulókkal való kapcsolatában is törekszik a megértésre, bizonyos fokú kötődés kialakítására, de egy-egy kudarc után

„megharagszik rájuk”, és hibáztatja őket a nem megfelelő hozzáállásukért. Egy-egy sikerélmény mellett bőven vannak kudarcélmények is, amelyek „ingadozóvá” teszik a pedagógus lelkesedését, negatívan befolyásolják elköteleződésének alakulását.

Vannak kisebb elégtételei, de összességében nem elégedett. Nem érzi valóban hatékonynak a munkáját, sok a kudarc, a kínlódás. A bizonytalanság, az „állandó szélmalomharc”, a vívódás nagyon sok energiát emészt fel, amely hosszútávon könnyen kiégéshez vezet.

### **Kevert típusok**

A pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján megállapítható, hogy a korábban felsorolt „tiszta típusok” a gyakorlatban nem fellelhetőek, a pedagógusoknál a különböző dimenziók mentén a jellemzők kavarnak, és különböző variációkban jelennek meg.

#### *„Többnyire gyermekközpontúak”*

A gyermekközpontúság jelei leginkább azoknál a pedagógusoknál (*„többnyire gyermekközpontúak”*) figyelhetőek meg, akik számára kevésbé érvényesülnek a különböző strukturális kényszerek: általában olyan elemi osztályokban tanítanak, ahol csak roma tanulók tanulnak, ezért könnyebb számukra a differenciálás, nem szembesülnek román-roma konfliktusokkal, nem terheli őket a vizsgarendszer. Általában kisebbek az osztálylétszámok (13-15 tanuló), tanítóként szorosabb a kötődésük a tanulóikkal. Általában egy tagiskolában dolgoznak, távolabb a központi iskolától és ellenőrzéstől, rugalmasabban kezelik, bátrabban módosítják a tanulásszervezési kereteket és a tananyagot. Az adott helyzetben hatékonyabban tudnak olyan módszereket alkalmazni, amelyek a tanulók képességeihez és igényéhez alkalmazkodnak, amely több sikerélményt, több eredményességet hoz a pedagógusoknak. Az interjúbeszélgetések során gyakran elhangzott, hogy „újra” kellett értelmezniük és bővíteniük kellett módszertani ismereteiket, hiszen az eddigi gyakorlatból nagyon sok módszer nem működött. Részletesen meséltek arról, hogy milyen megoldásokat találtak a tanórák élvezetesebbé, mozgalmasabbá tételére, hogy hogyan sikerült motiváltabbá, aktívabbá tenni a tanulókat. A tanulás élményszerűségének fontosságát is hangsúlyozták.

*„A figyelem felkeltése náluk nehezebb. hamarabb ráunnak a dolgokra. Egy perc magyarázat után már lankadnak. Például történelem órán, amikor látom, hogy lankadnak, kell tegyek valami képet, megpróbálom a magyarázatot valami saját tapasztalattal összekötni, teszek valami filmet” (Q.2).*



Többen megemlítették, hogy nagyon fontos a tanulók előzetes tapasztalatainak, ismereteinek megismerése, hogy hatékony legyen az új ismeretek „ráépítése”. hogy igyekeznek a tananyagot hozzáigazítani a tanulók képességeihez, adottságaihoz, hogy alapvető az egyéni bánásmód és a folyamatos odafigyelés.

*„Jó gyakorlatias dolgokat igyekszem megtanítani, jó ízes népmeséket, történeteket olvasunk s dolgozunk fel, nem olyan leckéket, amibez nekik semmi közük” (Q.2).*

Az interjúbeszélgetések során néhány pedagógusnál kifejezésre jutott a roma tanulókhöz való pozitív odafordulás, gondoskodás, kölcsönösen szoros kötődés is.

*„At kell érezzed, kell értsed őket s kell szeressed. S el kell fogadjad őket” (Q.14).*

Bár mindannyian beszéltek a kezdeti bizonytalankodásról, elveszettségről, a beszélgetés pillanatában azt „sugározták”, hogy találtak olyan módszereket, eszközöket, amelyek eredményessé teszik a munkájukat. A beszélgetéseket egyfajta lelkesedés hatotta át, érződött, hogy „aktívan” viszonyulnak a kihívásokhoz, és nem belenyugdtak a megváltozhatatlanba. Sikerélménynek tekintik, hogy a tanulók zöme negyedik osztály végére megtanul egy bizonyos szinten írni, olvasni, számolni, hogy szeretnek iskolába járni. Úgy érzik, hogy a tanulók ragaszkodása, hálája kárpótolja a sok erőfeszítést. A felső tagozatos pedagógusok közül inkább a készségtárgyakat, vallást tanítók érzik úgy, hogy „megtalálták a hangot” a tanulókkal, akiknek vannak sikerélményeik (egy jó beszélgetés vallás órán, egy közös mesefeldolgozás, egy sikeres testnevelés óra). Ők mind hangsúlyozták, hogy mennyire fontos volt számukra megismerni a gyermekeket, az ők tapasztalataikat, hogy a tanulók mennyire érzékenyek arra, hogy ki hogyan közeledik hozzájuk, hogyan beszél velük.

*„Ha sikerül elnyerni a bizalmukat és kialakítani egy jó kapcsolatot, nyert ügyed van” (Q.6).*

Ezek a pedagógusok a kisebb-nagyobb kudarcok ellenére is többnyire énhatékonyan érzik magukat és inkább elégedettek. A kompetenciaérzet, az énhatékonyan érzete segíti őket a különböző kihívásokkal való megküzdésben, lelkesebbek, elkötelezettebbek. Ezek a pedagógusok a különböző nehézségek ellenére „látják a munkájuk értelmét”, tudnak azonosulni szerepükkel, néhányan missziós munkának tekintik a roma tanulókkal való foglalkozást. Közöttük vannak olyanok is, akik tudatosan, szakmai ismeretek, képzések hatására próbálják nézeteiket megváltoztatni, tartózkodni az értékítéletektől, inkább megértéssel, empátiával közeledni a roma tanulók helyzetéhez.

*„Sokat segített, amikor elmentem egy mentálhigiénés képzésre. Nagyon sok helyzet-gyakorlat volt, amelyben az empátiát gyakoroltuk, és sok esetmegbeszélés, ahol mindenki saját eseteket hozott. Megtanultam, hogy mindig a problémák mögé nézzenek. Ez egy olyan rutin lett. Ha a gyermek valamit elmond, próbálok a háttérét megérteni, így könnyebb az elfogadás” (Q.1).*

A pedagógus szerepét „mindennél fontosabbnak” tekintik, tudatában vannak saját szerepüknek. A „gyenge iskola”, az alacsony presztízis kérdését többnyire „rendezték magukban”, nem a külső elismerésekért dolgoznak, és „bár a rendszer szemszögéből gyakran láthatatlanok az eredmények”, meggyőződésük, hogy hozzáadott érték szempontjából az ő munkájuk is ér annyit, mint bármelyik iskola pedagógusának munkája.

*„Az igazság az, hogy ha alacsony presztízisű iskolában dolgozol, az csak akkor okoz problémát, ha alacsony az önbizalmad, ez attól függ, hogy milyen az éned (...) Ha úgy fogom fel, hogy szeretek segíteni ezeken a gyermekeken, és a jelen helyzetben ez a küldetésed, akkor nem okoz gondot” (Q.23).*

*„Többnyire szabálytisztelők”*

A kutatásba bevont pedagógusok közül a szabálytisztelő típus jellemzői leginkább a pályakezdő és a nyugdíjas korhoz közeledő pedagógusoknál („többnyire szabálytisztelők”) érvényesülnek. Azok a pedagógusok, akik már több éve roma tanulókat tanítanak, általában „már” feladták azokat a nézeteiket, amelyek az iskola szigorú szabályrendszerét tekintette „mindenhatónak”. A pályakezdők vagy azok a pedagógusok, akik korábban nem tanítottak roma tanulókat, természetes módon próbálnak kapaszkodni a szabályrendszerekbe, követni a tantervi előírásokat.

*„Őszel nem jönnek iskolába, mert pityókéát szedni (krumplit szedni) járnak. Örökre probléma a hiányzó, nem hiányzó. Mondjuk én, mint a katonatiszt, írom a hiányzásokat. Egy kicsit következetes kell lenni. Én hazudtoljam meg saját magamat? A szülő is meg kell értse, hogy ez nem helyes. Akkor nem kap szocit (szociális segílyt). Bocsánat, én nem fogom őt segíteni, hogy pénzt kapjon” (Q.5).*

A pályakezdők „gyakorlati sokk”-ját (reality shock, Veenman, 1984) súlyosbítja, hogy számukra ismeretlen kulturális szokásokkal, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező tanulókat kell oktatniuk, amelyhez általában hiányoznak az előzetes tapasztalatok, a romológiai ismeretek, a megfelelő módszertani és pedagógiai ismeretek.

*„Tanításban, szervezésben mindent változtatni kellett. Az a sok szép elmélet, amit tanultunk a tanítóképzőben, az jó és szép, de itt nem igazán tudtam alkalmazni. Szinte egy új pedagógiát az ember ki kell találjon, hogy megtalálja ezekhez a gyerekekhez a kulcsot. Semmilyen segítségem nem volt, magamra voltam. De azt gondolom, ezzel mindenki így van” (Q.2).*

Hiába a tanított tantárgyhoz kapcsolódó gazdag szakismeret, gyakran előfordul, hogy az a tanulókat nem köti le, nem érdekli. Külön nehézséget jelent a *kezdő pedagógusoknak*, hogy a tanulók gyakran komoly lemaradással küzdenek, amelynek bepótlására a pedagógusoknak kevés eszközük, idejük van. Sokuknak a fegyvelméssel is gondjaik adódnak, hiszen a tananyag szintje és a tanulók érdeklődése, tudásszintje között óriási szakadék tátong. Ún. mentorálási program jelenleg a gyakorlatban nem működik, a kollégák segítőkészségén múlik, hogy a kezdő pedagógus milyen tapasztalatokat szerez első tanítási éveiben. A „futólag” adott jótanácsok nem mindig hoznak eredményt a pályakezdőnél, ezek néha még jobban elbizonytalanítják őket. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy igen jelentős szerepe van az iskolavezetésnek abban, hogy a pedagógusok (főleg a kezdők) hogyan élik meg tanítási kudarcaikat. Volt olyan pályakezdő, aki az igazgató folyamatos támogatásának, biztatásának köszönhetően kezdett szemléletet váltani, változásokat elérni.

*„Az igazgató is mindig magyarázza nekünk.... Amúgy én úgymond cigányellenes voltam, vagy nem is tudom...voltak előítéleteim. Mondta az igazgató többek között, hogy legelőször az kell, hogy szeressük őket, megértsük, s akkor jól fognak viselkedni. S azóta próbálok szeretni őket, s tényleg használ. Tehát ezen a héten jó tapasztalataim voltak velük. Ha agresszív vagy velük, annál rosszabb. Én most már többet nem kiabálok. Ezt felfogadtam, mert akkor ők is úgy viselkednek” (Q.19).*

Általában több évnek kell eltelnie, amíg megtanulnak elrugaszkodni a tantervi előírásoktól, a szigorú szabályrendszerektől, és a tanulók szükségleteit tekintik elsődlegesnek. Az első években inkább szabálytisztelők, akik mindenáron meg akarják tanítani az anyagot, akik a standard teljesítményleírásokhoz viszonyítják a tanulók tudását, és gyenge jegyek sokaságával „törik le” a tanulók maradék motivációját is. Nehezen értik, viselik a szerepkonfliktusokat, a tanulókat és szüleiket hibáztatják a gyenge eredményekért.

*„Az elején sírtam, s minden bajom volt, hogy hogy lehet ezt úgy csinálni, hogy mindenkinek jó legyen. Aztán ezt magamban elrendeztem” (Q5).*

Ugyanakkor tisztázniuk, tudatosítaniuk kell saját nézeteiket, viszonyulásukat a romákhoz, az elfogadáshoz, le kell küzdeniük előítéleteiket, tévhiteiket.

*„Nagyon sokat számít, hogy hogyan közelítjük meg őket. Ezt magunkban kell előbb rendezzük minden szempögből. Sajnos másképp közelítjük meg, nekünk is vannak olyan elvárásaink, amit ők is be kellene tartsanak. De ha megnézem, hogy honnan jön, akkor tudom, hogy nem tudja betartani” (Q.20).*

Mivel az iskolák szintjén nincsenek intézményesült megoldások és stratégiák a kihívásokkal teli helyzetek kezelésére, a *pályakezdő pedagógusok* zöme nehezen tud azonosulni a szerepelvárásokkal, és sokuk próbál más iskolát találni magának.

Az *idősebb pedagógusok* közül, akik már a nyugdíjkorhatárhoz közelednek, és több éve roma tanulókat tanítanak, néhányan az „*elfáradt szabálytisztelő*” jellemzőit mutatják. Ők gyakran „reménytelennek” ítélik meg a helyzetet, nem látják a munkájuk eredményét, értelmét. Érvelésükben gyakori az áldozathibáztató megfogalmazás, a gyermekek iskolai sikertelenségének legfőbb okának a roma tanulók nem megfelelő hozzáállását, a szülők életmódját, viszonyulását tekintik.

*„Nem is érdekli őket az iskola, jönnek, hogy kapjanak ebédet, csomagot, pénzt s azszal annyi” (Q.22).*

Általánosan gyengébb képességűeknek tekintik a roma gyermekeket, akiknek „komolyabb dolgokat” nem lehet megtanítani.

*„Hát sokat nem lehet csinálni. Kell rövidíteni az órákat, ezekkel a gyermekekkel nem lehet azt megoldani, mint az itteniekkel (másik tagiskola, abová nem romák járnak), mert ezek otthon nem is tanulnak. (...) Velük ilyeneket, hogy feladatmegoldás vagy kicsit komolyabb dolgok, nem lehet. Éppen csak a “strictul necesar” (minimálisan szükséges). Körülbelül a tanterv szerint próbálok haladni, de az lehetetlen. Két-három mondatban felírom a táblára a vázlatot, mit tudom én miről van szó, valamennyire próbálok magyarázni, de falra hányt borsó” (Q.29).*

*„Kevesebb a jobb képességű gyermek közöttük. Elsősorban a közeg, abonnan jönnek, a környezet az nagyon meghatározó. A közeg genetikailag is nyomot hagy. Az, hogy hosszú éveken keresztül milyen a táplálkozás, vagy az anya életformája. (...) Egy alkoholban fogant gyermekek az nagyon meglátszik. (...) Vannak olyan vonások, amelyek az ők nemzetükre jellemzőek. Az is kijön belőlük” (Q.13).*

Már nincs energiájuk a megújuláshoz, az innovatív módszerek megtanulásához, inkább a bejáratott, többnyire frontális módszereket próbálják alkalmazni, amelyek nagyon gyakran sikertelenek. A tanulók gyakran nem értik az elvont magyarázatokat, ezért gyakoriak a fegyelmi problémák. Ezeknek a kezelése az elmondottak alapján többnyire autoriter módon történik, amely további ellenszegülést, tiltakozást vált ki különösen a serdülőkorú tanulókból. Ezek a „hatalmi harcok” sok fejtörést okoznak a pedagógusoknak, akik hol büntetésekkel, hol „elengedéssel” reagálnak a helyzetekre. Nem kihívásnak, inkább megoldhatatlan nehézségnek tekintik ezeket a tanulóknak a tanítását, és a teljes kiégés előtt szeretnének nyugdíjba vonulni. A tanulók általában nem tisztelik ezeket a pedagógusokat, nem szívesen vannak jelen az óráikon.

### *Többnyire vívódóak*

A kutatásba bevont pedagógusok nagyobb hányada a vívódó típus jellemzőit mutatja. Különböző belső és külső tényezők hatására a vívódó pedagógusok is különböznek. Az „optimista vívódó” folyamatosan keresi a megoldásokat, inkább kihívásnak tekinti a roma tanulók oktatását. Reflektív, nyitott az új módszerekre, próbálkozik, kísérletezget. Személyiségéből fakadóan is inkább optimista, a kudarcokat mint a tanulás velejáróit értelmezi. Az oktatási rendszer szűk mozgásterében megpróbálja megtalálni a gyermekek érdekeit szolgáló „kiskapukat”, ha nem is mindig tudatosan, de próbálja hatékonyan kezelni a problémákat (roma-nem roma konfliktusok, szülőkkel való kapcsolat nehézségei, tanulók magaviseleti problémái).

*„Amikor legelőször elmentünk fociversenyre, jött a gyermek, hogy tanár bácsi ennek a nadrágnak nincs enyebe. Akkor hova tegyem a bicskát? Mondtam, a bicskát add ide nekem. De visszaadja-e? Visszaadom, de úgyis kell egyek, az enyémet otthon hagytam, és ha nem bánod, akkor használom. Jaj, persze rendben, és így ideadta. Nem kezdtem szidni, hogy miért van nálad, hülye gyermek. Nemsokára jött egy másik is, hogy az enyémet meg tetszik-e fogni. Persze, a tiédet is megfogom. Foci lejárt, a bicskát visszaadtam, ez is egy olyan helyzet volt, amit le kellett tudni reagálni. Arra használtuk a bicskát, amire való, És nem vagánykodott vele, hogy van neki bicskája. Lehetett volna megszidni, és egy nagy cirkszó lett volna belőle” (Q.23).*

Egy „hagyományosabb” pedagógusközösségben nem föltétlenül népszerű, optimizmusával, lelkesedésével, szemléletmódjával gyakran „kilóg” a közösségből. Demokratikusabb nevelési módszerei nem minden kolléga számára elfogadhatóak, ezért időnként adódnak nézeteltérései a közösséggel. Általában a tanulókkal közvetlen,

jó kapcsolatot alakít ki, „szeretettel és szigorral” neveli őket. A tanulók megtanulják tisztelni őt, és jól érzik magukat a társaságában. Szívesen vesznek részt az óráin.

A vívódóak nagyobb csoportja a „*passzímista vívódó*”, akinek a kezdeti lelkesedése kifulladásban van, aki már egyre kisebb lendülettel próbálkozik megoldani a kihívásokkal teli helyzeteket. Ők azok a pedagógusok, akiket jobban „szorítanak” a strukturális kényszerek, amelyek megváltoztatására alig van lehetőségük. Általában felső tagozaton tanítanak, gyakran vizsgatantárgyat, roma - nem roma összetételű osztályokban. Napirenden szembesülnek a serdülőkorú tanulók viselkedésproblémáival, az otthoni tanulás hiánya miatti nagyfokú lemaradásukkal, amely felső tagozaton már az érdeklődés, a motiváció gyakori megszűnésével jár együtt. A zsúfolt tananyag, a vizsgateljesítmény nyomása, az állandó időhiány, a differenciálás nehézségei mind-mind olyan tényezők, amelyek állandó terhet, sok „kínlódást”, kudarcot jelentenek a pedagógusok számára. Az iskolák szintjén nincsenek közösen kidolgozott eljárásrendszerek, stratégiák, amelyek lehetővé tennék a tanulás-szervezési keretek összehangolt fellazítását, átszervezését, rugalmasabbá tételét. A pedagógusok egyéni próbálkozásait legtöbbször „elnyeli” a rendszer merevsége, a kötött órarend, a plusz terek, eszközök hiánya kevés mozgásteret hagynak a változtatásoknak. Hiányoznak a szakmai beszélgetések, a mentorprogramok, kevés az olyan képzés, amely konkrét segítséget nyújthatna a pedagógusoknak. A „terheket” többnyire mindenki egyénileg viseli, a felelősséget szintén. A sok sikertelen küzdelem nyomán gyakran belefáradnak, „elkeserednek”. Tehetetlennek érzik magukat, sem kompetencia-, sem autonómiaszükségletük nem elégül ki. Ebben a helyzetben nehezen tudnak elfogadóak, empátikusak lenni, és az integráció eredményességét is megkérdőjelezzik.

Néhány fontos nézet, vélekedés tekintetében a pedagógusokat *nem lehetett típusokba sorolni*, hiszen mindannyian gyakorlatilag hasonló véleményeket fogalmaztak meg. Az egyik az *integráció-szegregáció* témája, amellyel kapcsolatosan az interjúszövegekben meglehetősen „egybehangozóak” a vélekedések: a jelenlegi helyzetben, adott körülmények között nem látják kivitelezhetőnek, hatékonynak a megvalósítását. A pedagógusok zöme azt vallja, hogy a kezdeti időszakban (akár az óvoda, akár az iskola első éveiben) azért szükséges a roma gyermekeket külön csoportokban, osztályokban tanítani, mert kell ez az az időszak a „felzárkózásra”, az intézmények elvárásrendszerének megtapasztalására, hogy később (mondjuk felső tagozaton) be tudjanak illeszkedni a nem roma osztályokba.

*„Az elejétől azt vallom, hogy I-IV. osztályban legyenek külön. Másképp nincs esélye ennek a gyermeknek, annyira mélyről jön, hogy a jelenlegi helyzetében egy általános iskolában nem tudja megállni a helyét. (...) Ötödiktől, amikor már az igény szintje annyira*

*alakult, az öltözködése, a viselkedése, amikor már képes magát tisztán tartani, akkor igen. Kicsiknél még úgy jön, ahogy az anyja engedi, ha az anyja mocskosan, büdösen engedi, ő úgy jön. (...) Sokszor látom a nagobbaknál, hogy ahogy nőnek, saját maguktól kezdenek tisztán járni. Nem beszélve a tetőről, rübről, bolháról. Milyen lenne, amikor a magyar gyermekek csúfolnák azt a 3-5 gyermeket? Azok lemorzsolódnának” (Q.2).*

Ahol az elemi osztályokban vegyes összetételű osztályok vannak, és a magyarok vannak többen, ott sok hiányzásról, rendszertelen iskolába járásról számoltak be a tanítók. Ahol több a roma tanuló, és csak néhány magyar gyermek van, ott rendszeresebben járnak iskolába a romák.

Néhányan azt is megfogalmazták, hogy ha a roma tanulók csak magukban vannak, sokkal kevesebb a fegyelmi probléma, sokkal jobban lehet velük dolgozni.

*“Volt olyan roma osztályunk, hogy hatodikban kikerültek abból az osztályból a magyarok. Abba a helybe le voltak nyugodva, órán lehetett dolgozni velük. Mindeniket lehetett kezelni, tiszteletet tudtak tanúsítani, nem volt probléma az osztályban. Ha van egy magyar közöttük, ők már nem érzik jól magukat. Van egy csomó kellemetlen tapasztalat bennük is, bennünk is” (Q14).*

Mások szerint majd ezeknek a gyermekeknek a gyermekei, unokái tudnak integrálódni, hiszen az „elsőgenerációs” iskolásoknak szülőként erre majd lesz igényük és lehetőségük.

A kutatásba bevont iskolákban többnyire a nem roma tanulók elvándorlása nyomán alakultak ki a teljesen vagy részben roma összetételű osztályok. Romániában hivatalosan nem működnek a teljes országot lefedő ún. integrációs programok, erre szórványosan, bizonyos szervezetek projektjei keretében vannak törekvések. A kutatásomba bevont pedagógusok közül alig néhányan vettek részt olyan képzéseken, amelyeknek az integráció-szegregáció volt a témája. Kivételt képez az a Kedvesház programot megismertető többhetes képzés (2017), amelyen mindhárom iskolából voltak résztvevők, és amelyre majdnem minden résztvevő úgy hivatkozott, mint az “egyik leghasznosabb” képzés.

Egy másik mondhatni “közös” nézet a *külső oktatájdontás túlsúlya*: a pedagógusok többsége még ha megértő is bizonyos tekintetben, de meg van győződve, hogy a tanulók eltérő szocializációja, szegénysége, a szülők nem megfelelő hozzáállása a legfőbb oka az iskolai sikertelenségnek. Többségük az eltérő kulturális szokásokat, normákat, viselkedéseket olyan hiányosságokként értelmezi, amely megnehezíti a

tanulók iskolai beilleszkedését. A saját szakmai kompetenciák vagy az iskolai „befogadó” környezet hiánya alig kerül megemlítésre. Egy erősen centralizált oktatási rendszerben, ahol a pedagógusok értékelése többnyire a tanulók (vizsga)teljesítménye alapján történik, és ahol gyakran szűkösek az erőforrások, a személyre szabott oktatás, a tanuló tanulási ütemének megfelelő egyéni bánásmód, az inkluzív szemlélet legtöbbször a nyilatkozatok, programok szintjén marad, az iskolák mindennapi gyakorlatából hiányzik. Az intézmények szintjén nincsenek kidolgozott programjai az adaptivitásnak, a felzárkóztatásnak, akülönbégtudatos bánásmódnak. Az a néhány fejlesztő pedagógus, pszichológus (akinek 800 gyermek a “normája”) a “rászoruló” gyermekek elenyésző hányadával tud hatékonyan foglalkozni. Nagyon sok pedagógus számára ismeretlenek az inkluzivitás feltételei, mások elképzelhetetlennek tartják, hogy a jelenlegi körülmények között az iskola be tudja tölteni ezt a szerepét.

### Összegzés

A kétezres évek elején a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) több iskolájában elindult a roma tanulók tömeges beiskolázása, amely kihívások sokaságával szembesítette/szembesíti az iskolák vezetését és a pedagógusokat. Az iskolák sem tárgyi-, sem humán erőforrás tekintetében nem voltak felkészülve a feladatra, a kihívásokkal, problémákkal közvetlenül többnyire a pedagógusok szembesültek.

A kutatásba bevont pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján három fő attitűdmintázat rajzolódott ki: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó*. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek és különböző variációkban jelennek meg. A hangsúlyosan megjelenő jellemzők alapján így jött létre a *többnyire gyermekközpontúak, a többnyire szabálytisztelők, az elfáradt szabálytisztelők, az optimista és a pesszimista vívódóak kategóriája*. A pedagógusok viszonyulása különböző tényezők hatására alakulhat, az egyes kategóriák között átjárás van (a kezdő pedagógus több év után, bizonyos képzések hatására „belejött” és jelenleg többnyire gyermekközpontúvá vált). Az, hogy kinél melyik típus jelenik meg hangsúlyosabban, meglátásom szerint leginkább bizonyos strukturális tényezők (kényszerek) hatásának tulajdonítható. A leginkább gyermekközpontúak azok a pedagógusok, akik többnyire csak roma osztályokban tanítanak, elemi tagozaton, valamelyik tagiskolában, ahol „könnyebben” módosítják a tanulásszervezési kereteket, ahol rugalmasabban tudják kezelni a tantervi előírásokat, a szabályrendszereket, az értékelés módozatait.

A pályakezdőknél, vagy azoknál a pedagógusoknál, akik nemrég kerültek olyan iskolába, ahol roma többségű osztályokban kell tanítaniuk, erőteljesebben van jelen a



*szabálytisztélet.* Előzetes tapasztalatok, vonatkozó szakismeretek (romológia, eltérő kulturális háttérű tanulók tanításának módszertana) hiányában próbálnak az előírásokba, szabályrendszerekbe kapaszkodni, amely nagyon gyakran kudarcok sokaságát eredményezi. Különösen a felső tagozaton vizsgatantárgyat tanítók vannak nehéz helyzetben, hiszen őket gyakran a nyolcadikos tanulók vizsgateljesítménye alapján is értékelik.

A pedagógusok legnagyobb arányban a vívódó kategóriába tartoznak, akik tulajdonképpen „vergődnek” a centralizált oktatási rendszer szűk mozgásterében, akik próbálnak tekintettel lenni a tanulók eltérő kulturális, szociális helyzetére, ugyanakkor megfelelni a tantervi előírásoknak, a szabályzatoknak, a vizsgarendszer elvárásainak is.

Megállapítható, hogy egy-egy iskolán belül nem beszélhetünk a pedagógusok „egységes” viszonyulásmódjáról, nincsenek olyan, a roma tanulók oktatásának, nevelésének kihívásaira megoldásokat kínáló, közösen kidolgozott eljárásrendszerek, amelyek kapaszkodót jelentenének a pedagógusoknak (különösen a pályakezdőknek). Az iskolavezetés szintjén inkább általános jellegű „irányelvek” fogalmazódnak meg (a tanulók hiányzásszámának csökkentése, a lemorzsolódás, iskolaelhagyás megakadályozása, a bukások, évismétlések csökkentése), a hogyanok és a miértek legtöbbször a pedagógusok hatáskörébe tartoznak.

A pedagógusok roma tanulók oktatásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálatakor, azt gondolom, nem lehet elvonatkoztatni bizonyos makro- (oktatáspolitikai, magyar-roma „egy más mellett” élés), mezo- (szegregáció, intézményi szinten érvényesülő hiányosságok) és mikroszintű befolyásoló tényezők együttes hatásától. A pedagógusi attitűdök értelmezéséhez elengedhetetlen annak a társadalomtörténetileg meghatározott kontextusnak az ismerete, amelynek tárgyát a térségi magyar-roma viszony képezi. Ennek jellemzőit, alakulásának folyamatát azokból a helyi kutatás-sorozatokból ismerhetjük meg, amelyeket a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának kutatói több évig folytattak. Az 1989-es romániai változásokig térségi léptékben a helyi magyar közösség és a roma közösség közti viszonyt a párhuzamosság, az „egy más mellett élés” határozta meg (Gagyí, 1996; Oláh, 1999; Biró – Oláh, 2002; Bodó, 2002), amelynek jellemzője a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés és az aszimmetria. Ebben az időszakban a helyi intézmények és a helyi közösség a roma népesség oktatását nem tartotta sem reálisnak, sem szükségesnek. A romániai rendszerváltást követő egy-másfél évtized legfontosabb fejleménye a térbeli elkülönülés részleges felszámolódása, a nyilvános terek használatának megváltozása volt (Biró – Bodó 2003, 2017). Az oktatás terén ebben az időszakban még csak szórványos próbálkozások vannak. A magyar közösségek és a roma közösségek közti, 1989 előtt

kialakult társadalmi modell lényegében nem változik. A 2000-es évek közepétől elkezdődött a roma tanulók tömeges beiskolázása, de az oktatási rendszerbe való erőteljes integrációs folyamathoz a térség településein továbbra sem társul más jellegű társadalmi integrációs folyamat. Az 1989 előtti időszakban működő társadalmi modell tartósan tovább él. Továbbra sem szimmetrikusak a két közösség tagjai közti kapcsolatok, a munkaerőpiac, a társadalmi szerveződés, a kapcsolati hálók, az érték- és normarendszer terén a társadalmi különbség és elkülönöződési folyamat tartósan fennmarad (Bíró – Sárosi-Blága, 2017, 2021). Az egyik közösség számára a másik közösség életmódja nem releváns és fordítva. Ebben a kontextusban az oktatási gyakorlat számára kihívást jelent az, hogy az oktatás intézményrendszere a fentiekben vázolt társadalmi viszonyról úgymond “nem vesz tudomást”. Az intézményi keret, az oktatási program, a tananyag, a pedagógiai célkitűzések rendszere minden tanuló számára teljes mértékben azonos. Ugyanakkor a két közösségnek az oktatáshoz, a pedagógusokhoz, a tananyaghoz, az iskolai elvárásokhoz való viszonyulása egymástól teljes mértékben különböző, és ami a legfontosabbnak tűnik: az egyes családok iskolával kapcsolatos magatartása számára a saját közösség érték-és normarendje képezi a referencia keretet. Ez a kettősség minden tekintetben rendkívül nehéz helyzetbe hozza a roma gyerekeket oktató pedagógusokat. A roma tanulók tömeges beiskolázása az oktatás vonatkozásában azzal jár, hogy a roma tanulók az otthoni életmód elemeit hozzák magukkal az iskolába, a pedagógus az iskolai tevékenység minden mozzanatában olyan kulturális mássággal szembesül, amely az esetek többségében negligálja az oktatói munka formáját, tartalmát, hivatalosan előírt módszertanát. Ebben a kontextusban a pedagógusoknak tulajdonított „kulcsszerep” sokat veszít érvényességéből, hiszen a pedagógusok bizonyos strukturális tényezők szorításában, igen korlátozott hatáskörrel felruházva próbálnak nagyon gyakran rendszerszintű problémákat kezelni. Tulajdonképpen a roma tanulók iskolai integrációjának sikerességét kérik számon tőlük, a szükséges feltételek biztosítása nélkül. Egy „köztes szerepben” próbálnak helyállni, egyfelől a hivatalos előírások, oktatásszervezési keretek, elvárások kényszere, másfelől a kihívásokkal teli helyzetek gyakran „bűntudatkeltő” informális megoldásai között vergődnek. A kutatásban ennek a köztes szerepnek a kezelésére kísértem meg egy tipológiát kidolgozni.

**Szakirodalom**

- Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3). 229–250. <https://doi.org/10.1080/02619760120049120>
- Biró A. Z. – Bodó J. – Gagy J. – Oláh S. – Túros E. (1996): Egy más mellett élés. A magyar–román, magyar–cigány kapcsolatokról. Szerk. Gagy József Csíkszereda, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
- Biró A. Z. – Oláh S. (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
- Biró A. Z. – Bodó J. (2002): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
- Biró A. Z. – Bodó J. (2003): “Hát ezek kezdtek sokan lenni...” Magyarok és cigányok Korondon. In: *Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében*, Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 65-82.
- Biró A. Z. – Sárosi-Blága Á. (2017): Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában. In: *Biró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben*. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2017. 126-140.
- Biró A. Z. – Sárosi-Blága Á. (2021): Scripts in Rural Élites' Attitude as Narrative Barriers in the Hungarian–Roma Interethnic Relations in Szeklerland (Romania) In: *Acta Univ. Sapientiae, Social Analysis*, 11 (2021) 116–131. DOI: 10.2478/aussoc-2021-0007
- Donat, E. – Brandweiner, R. – Kerschbaum, J. (2009): Attitudes and the Digital Divide. Attitude Measurement to Predict Internet Usage <https://doi.org/10.28945/427> (2019. 10.02).
- Eggen, P., Kauchak, D. (2010): *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (8th Ed.) New Jersey: Pearson
- Falus I. – Golnhofer E. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémia Kiadó, Budapest

- Gagliardi, R. (1995). An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.
- Guskey, T. R. – Passaro, P. D. (1994): Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1163230>
- Hilgard, E. R. (1980): The Trilogy of Mind: Cognition, Affection and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.  
[http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696\(198004\)16:2<107](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696(198004)16:2<107)
- Hopkins, D. – Reynolds, D. (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4. Educational Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods. 459-475.  
<https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Jakab J. (2022): Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói. *Iskolakultúra*, 32(7), 18–35.  
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.7.18>
- Jakab J. (2020): Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása in *Pro Scientia Ruralis*, 2020. 1–4. 35–54. <http://psr.pahru.ro/images/psr/2020-IV/PRS-2020-1-4%20-%2035-54.pdf>
- Jakab J (2022): „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni.” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 13(35), 71–88.  
<https://doi.org/10.19055/ams.2022.11/29/4>  
<https://ojs.lib.unideb.hu/ams/article/view/12063>
- Jakab J. (2022): Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában in *Korunk* (főszerk: Kovács Kiss György), Kiadja Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár 68-78.  
<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1110599>
- Jámbori Sz. – Kőrössy J. – Szabó É. (2019): A reziliencia, az énhatékonyság, és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia* 119. évf. 1. sz. 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>

- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: *Iskolakultúra*, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 85-89.
- Messing V. (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély*, 24(2), 33–52.
- Mogyorósi Zs. (2010): "Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata", doktori disszertáció, ELTE, Budapest
- N. Kollár K – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest
- [Nagy M. \(2002\): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. Magyar Pedagógia, 102 \(3\). 301- 331.](#)
- Németh Sz. – Cs. Czachesz E. – Gordon Győri J.(2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.
- Oláh S. (1999): Gypsy-Hungarian Relations: A Study about the Gypsy Image of Majority Hungarians Living in Homoródalmás In: *Szeklerland in Transition. Essays in Cultural Anthropology*, Ed. Zoltán A. Biró, József D. Lőrincz, WAC- Center for Regional and Anthropological Research, Pro-Print, 279-289.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3). 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rios, F. A. (1996): Introduction. In Rios, F. A. (ed), *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press.
- Rosenberg, M. J. , – Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson, & J. Brehm (Eds.): *Attitude organization and change*, New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.
- Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

- Thomson, L. (2013): The perceptions of teaching staff about their work with gypsy, roma, traveller children and young people. *e-theses repository*. University of Birmingham Research Archive.
- Tschannen-Moran – M., Woolfolk Hoy, A., – Hoy, W. K. (1998): Teachefficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.  
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Zachos, D. T. (2017): Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. In *International Journal of Inclusive Education* · May 2017  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1326176>  
[https://www.researchgate.net/publication/317031695\\_Teachers%27\\_perceptions\\_attitudes\\_and\\_feelings\\_towards\\_pupils\\_of\\_Roma\\_origin\\_\(2018.08.18.\)](https://www.researchgate.net/publication/317031695_Teachers%27_perceptions_attitudes_and_feelings_towards_pupils_of_Roma_origin_(2018.08.18.))
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.101>

