

Drámák és tanulási folyamatok

Forray R. Katalin – Hegedűs András: A cigány etnikum újjászületőben. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990.; Uók.: Két tanulmány a cigánygyerekekről, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1991.; Uók: Cigánygyerekek tábora. Új Pedagógiai Szemle, 1991. december.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András szívós türelemmel, okos szóval képviselnek eredeti álláspontot *cigányság és iskolázás* kapcsolatáról. Attól függően, hogy milyen nemzetközi hivatkozást társítanak segítségül érvelésük mellé, hol multikulturálisnak, hol bikulturálisnak, hol interkulturálisnak nevezik azt a nevelést, melyet működőképes pedagógia gyanánt ajánlanak. A nemzetközi hivatkozásrendszer a cigányprobléma pedagógiai elemzésében újszerű – a szerzők (Kolumbusz tojásaként) kiragadják a kérdést a „cigányproblémából”, s a fejlett euroamerikai világ példáit tekintik át: hogyan kezelik ott az etnikai kisebbségek iskolázását. Ez a szerzőpáros teoretikus megközelítésének alapja. Kitágulnak az értelmezés lehetőségei: az integráció, asszimiláció, etnikai autonómiák kontextusában közelítik meg a magyarországi cigánygyerekek szocializációjának kérdéseit.

A válaszok aztán ennek megfelelően fontos jelzéseket tartalmaznak e szegregációs (vagy a szegregáció gyanúját felvető) megoldásokról – utóbbira izgalmas példa az, amikor a cigánynyelv-tanítási törekvéseket a cigányszülők egy része szegregáló agresszióként éli meg.

A bikulturális nevelés megközelítésmódjában a kisebbséghez tartozó gyerekek számára az jelenik meg, hogy etnikumuk kultúrájának örökségét iskolában is elsajátíthatják, miközben a többségi nemzet kultúrájához szintén hozzájutnak. A társadalomban való biztonságos mozgásuknak az utóbbi *a technikai* feltétele, az előbbi pedig e mozgás *biztonságérzetét* teremtheti meg. A bikulturális nevelésnek a többségi nemzet ifjú tanulói számára is humanizáló üzenete van.

Egy másik új elem a szerzőpár kutatási metodikájában, hogy a szociokulturális hátrányok problematikáját leválasztják az etnicitás kérdéseiről. (Félreértés ne essék, nem arról van szó, hogy tagadnák a cigány etnikum hátrányos helyzetét. De előbbre vivőnek tartják, ha az iskolázáshoz fűződő viszonyt nem a hiányokra, hanem a jellegzetességekre figyelnek. Pontosabban: ha nem hiányként, hanem jellegzetességként írják le a különös jegyeket.) A legmeggrázóbb példa az utóbbira a Cigány Ifjúsági Szövetség által szervezett tábor záróéjszakájának elemzése. Egy táborozás sok esetben zárul elszabadult indulatokkal, az utolsó éjszaka mindig különös feladatokat ró a tábor felnőttjeire (akkor is, ha élére állnak a „népmozgalomnak”, játékká szelídítendő az indulatokat). A nagykanizsai táborban lezajlott utolsó éjszaka eseményeit nem a megszokott pedagógusdohogással írják le az esettanulmány szerzői, nem a gyerekek rendetlenségét, vadságát sorolják, hanem etnológiai, szociálpszichológiai elemzések árnyalt sorozatával mutatják be, hogy egy cigánygyerekek részvételével lezajlott „tanulótáborban” miért történtek szükségképpen azok, amik történtek.

Forrayék könyveikben, sokszínű kutatási módszerük – kérdőív adatainak számítógépes elemzése, interjúk, esettanulmány, akciókutatás stb. – alkalmazása során egy percig sem hagynak kétséget afelől, hogy európai demokrataként az etnikum értékeinek, sajátosságainak fennmaradása mellett voksolnak, ám nem osztják az etnicitás romantikus önvédelmének felfogását. Így fogalmazzak: „A cigányság etnikai azonosságtudatának valószínűleg át kell értékelődnie. Nyilván hiányozni fognak olyan attribútumok, mint a szélsőséges szabadságszeretet – melynek negatív

megfogalmazása a munkakerülő életmód, gyakori költözködés, vándorlás –, a tulajdonnal, felhalmozással szembeni közömbösség – negatív megfogalmazásban a lopás, koldulás –, modernizálódik a nők szerepe, ezzel csökken a korai házasságkötés kényszere, és még sorolhatnánk. Veszteségekre lehet tehát számítani, de arra is, hogy egy pozitív, vagy a jelenleginél sokkal pozitívabb cigányképpel könnyebben azonosulnak azok is, akik ma éppen a negatív sztereotípiák túltengése miatt utasítják el. Ezért mi azt a következtetést vonjuk le, hogy a polgárisulás előrehaladásával erősödhet az etnikai öntudat, csökkenhet az asszimiláció ereje (hiszen vonzása csökkenhet), s felértékelődhetnek olyan kulturális sajátosságok (például a cigány nyelv), amelyek ma inkább csak lappangva, szűkebb cigány csoportokban megőrizve vannak jelen. Ezekre a mély, a személyiség alapvető rétegeit érintő kérdésekre a választ csak maga a cigányság győztrödheti ki, kívülről ebben részt venni csak a folyamatok támogatásával, a feltételek folyamatos megteremtésével lehet.”

Ennek megfelelően Forrayék fontosnak tartják, hogy az iskolázás grádicsain egyre feljebb lépjenek a cigánygyermek. De azt az irgalmatlan drámát jól látják, mely a ma már igen sok helyütt nyugodalmas óvodai és kisiskolai szocializáció után lezajlik az iskolázásban jól haladó cigánygyermekben és környezetükben. A továbbtanulás esélyei nem egy esetben a „népből kilábalás” perspektívájával esnek egybe. A felemelkedés a kiemelkedő egyénre és nehezen elbocsátó közösségre nézve egyaránt drámai következményekkel járhat. Hol van e dráma kezelésére felkészült pedagógiai kultúrája iskoláinknak? Hiszen még arra is alig jutott erő, hogy odafigyeljen: a serdülőkor szakaszát többnyire átugorják a magyarországi cigánygyerekek (ez a szerzőpáros fontos kutatási eredménye!), s hogy fiú- és lány szerepek korábban válnak ketté (a testnevelőtanárok és a cigánylányok gyakori konfliktusa nem egyszerűen a lustaság jelzője). És ha már itt tartunk, a pedagógustársadalomban is gyakori előítéletről – a cigánylányok korai nemi éréseiről – csak annyit: Eiben Ottó kimutatta, hogy a cigány etnikum lányai csaknem egy évvel később érnek, mint a magyar átlag!

Mégis azt mondom (nem egy iskolában szerzett kutatói tapasztalat nyomán), hogy a magyar iskolák pedagógiai kultúrájának radikális átalakulását éppen a cigánygyerekekkel kialakuló pedagógiai kapcsolat fogja előidézni. A növendékeihez, illetve növendékeinek igényeihez alkalmazkodó, igazodó, más szóval „környezetfüggő” pedagógia megtanulására múlhatatlan szükség van – még akkor is, ha e tanulási folyamat pedig a pedagógustársadalom drámája –, hiszen a cigánygyerekekkel *nem lehet* szándékaik, vágyaik, helyzetük, törekvéseik ellenére bánni az iskolában – mint ahogy az európai pedagógiai kultúrában semmilyen gyerekkel sem lehetne! (S ez nem erkölcsi, politikai parancs – egyszerűen a működőképesség gyakorlatias kényszere.)

S hogy milyen nehéz kiolvasni e vágyakat, törekvéseket, arra példa az is, hogy két könyvükben a szerzők két különböző választ adnak (hozzáteszem: igényes, szakszerű elemzéssel levezetve). Az 1985-ből származó – s könyv formájában megjelent – tanulmányukban az „oktatóiskolát” jelölték meg a kívánt iskolatípusnak. „Ha igaz az a feltételezésünk, hogy a családok az iskolának egyértelmű és határozott funkciót tulajdonítanak gyermekeik sorsának alakításában, amely élesen eltér a család feladataitól, akkor érthetővé válik: nem azt várják az iskolától, hogy neveljen, mert az a család feladata, hanem, hogy tanítson – azért van az iskola. Mindaz, amit az iskola a szűken vett tanítási órákon, illetve a kapcsolódó korrepetálásokon kívül kínál; a család szempontjából értelmetlennek, feleslegesnek tűnik, sőt károsnak is, amikor átlépi a határokat, és a családi szférába hatolna be... A ma progresszívnek számító iskolafejlesztési elképzelések – a nyitott, a munkáltató, a szocialista nevelő, a művelődést, szabadidőt szervező, centrális helyzetű iskola – számukra nem adekváltak

-hangzott az érvelés, egyenesen az értelmiség felső rétegeinek autonóm elvárásaihoz hasonlítva.' Az 1990-es tanulmányban az étkezés, a tisztaság, a gyerekeket körülvevő szociális gondoskodást vállaló iskola jelenik meg kívánatosként a „tanulmányi eredmények iránt közömbös” cigánycsaládok körében.

Mindazonáltal azok az empirikus adatok is fontos adalékul szolgálnak, melyek szerint az iskolai eredményességgel a cigánygyerekek esetében leginkább két dolog függ össze: otthoni könyvek száma, nemkülönben részvételi kedvük növekedése a tanórán kívüli programokon (klubdelutánon, kiránduláson vagy éppen táborban). Vagyis – foglalják össze a kutatók – „e népességben a szülők iskolázottságánál fontosabb a gyerekek iskolai eredményessége szempontjából a család beilleszkedése a polgári életbe, a szimbolikus kultúra értékeinek elsajátítása, azok birtoklása”.

Világos nevelési, művelődésszervezői stratégia következik mindebből! Azokra a kísérleti törekvésekre gondolok – legyen az Sarud, legyen Tiszabő, legyen Csenyété stb. –, ahol a komplex településfejlesztés szervesül egybe iskolafejlesztéssel, pedagógiai fejlesztéssel.

Örökítse meg tanulmányban ezeket az eseteket bármely kutató – Forrayék metodikáját és kutatási eredményeit meg nem kerülheti.

Trencsényi László