

Károlyi Júlia–
Simon Dávid

A magyarországi cigányok a közoktatásban

a nemzeti alaptanterv változásának tükrében

A magyarországi cigányság és a magyar oktatási rendszer kapcsolatát már számos kutató számos szempontból megvizsgálta, akár önálló kutatás keretében (Halász, Kertesi, Forray), akár kiterjedtebb kutatások részeként (Szuhay, Kemény). Az újonnan elfogadott Nemzeti Alaptanterv és az EU-csatlakozás azonban alkalmat adhat annak az eddig nem vizsgált aspektusnak a végiggondolására, hogyan írható le ez a kapcsolat a tantervi szabályozás dokumentumainak tükrében. Az alábbiakban a helyzet rövid általános áttekintése után egy ilyen vizsgálat néhány lehetséges szempontjára teszek javaslatot.

zusok között. Mindazonáltal úgy a hazai kutatók, mint a külföldi szakértők továbbra is számos súlyos problémára és hiányosságra mutatnak rá, szintén a rendszer valamennyi szintjén.

A kritikákat talán úgy lehetne legáltalánosabban megfogalmazni, hogy a cigányság számára az oktatás nem képes akár megközelítőleg is olyan hatékony módon mobilitási csatornaként működni, mint a többségi társadalom esetében; ami hozzájárul a meglévő esélyegyenlőtlenség újratermeléséhez. Ismét csak említésszinten és a teljesség igénye nélkül essék szó néhányról e hatékonytalanság okai közül.

61
K É K

A magyarországi cigányság és az oktatási rendszer

A rendszerváltás óta számos új kezdeményezésre, új megközelítésre láhattunk példát a cigányság esélyegyenlőségének és integrációjának elősegítése terén az oktatási rendszer legkülönbözőbb szintjein. A teljesség legcsekélyebb igénye nélkül példaként említhető a *Lépcsőről Lépcsőre* program szerint dolgozó óvodák és általános iskolai osztályok hálózata, a marcali Hétszínvirág Általános Iskola, a Józsefvárosi Tanoda, a Gandhi Gimnázium; a kutatás és tananyagfejlesztés terén jó néhány tanulmánygyűjtemény és monográfia, több cigány népsmereti tankönyv és CD-rom, vagy a Gandhi Gimnázium gondozásában megjelenő kiadványok; a főiskolai-egyetemi szintű romológiai képzések beindítása (Zsámbék, Pécs); a cigány témájú stúdiumok megjelenése a pedagógusképzésben pl. az ELTE vagy az egrri EKF által kínált kur-

A cigány gyerekek alacsonyabb arányban és rövidebb ideig vesznek részt az óvodai nevelésben, mint a magyarok (Pik, 2000). Ebben szerepe lehet gazdasági tényezőknak is, a jelenség okai azonban elsősorban talán inkább az attitűdökben keresendők, illetve a cigány családok, az óvodapedagógusok és az érintett magyar szülők értékrendjében, viszonyrendszerében, kommunikációjában. Az, ha a cigány gyerekek nem járnak óvodába, önmagában nem feltétlenül jelentene hátrányt, hiszen (a vonatkozó kulturális antropológiai kutatások és saját tereptapasztalataink tanúsága szerint) a nem óvodában töltött időt általában a nagyfokú érzelmi biztonságot és stabilitást nyújtó, a csoportidentitás és a harmonikus személyiségfejlődés szempontjából döntő fontosságú szocializációs terepként működő családi közösségben töltik. Bizonyítottnak tűnik azonban, hogy jelenleg Magyarországon

az általános iskolai oktatásban való sikeres részvétel a kezdetektől előfeltételezi olyan típusú kognitív és társas készségek meglétét, amelyek leginkább vagy az óvodában sajátíthatók el, vagy olyan családi környezetben, amelynek az értékrendje nagy átfedést mutat a középosztály értékrendjével.

Ha tehát az általános iskolában a cigány tanulók átlagosan rosszabbul tudnak megfelelni a követelményeknek, annak egyik lehetséges oka az, hogy akik nem jártak óvodába, azok eleve hátránnyal indulnak, egy másik pedig maga az iskolai és az otthoni értékrend között mutatkozó diszkre-

pancia. Míg egy középosztálybeli család gyermekei azt tapasztalják, hogy az iskolában elvárt viselkedésformák nagy vonalakban az otthoni közösség tagjainak helyeslésével is találkozhatnak, addig sok cigány gyermek talán naponta azzal szembesül, hogy gyökeresen mást várnak el tőle a kétféle közegben. Ez a kettősség pedig gyakran lefordítódik mindennapos döntéshelyzetekre: egy gyereknek adott esetben aközött kell választania, leckeírással tölti-e a délutánt, vagy csatlakozik anyjához, aki végiglátogatja a rokonokat és szomszédokat, hogy ápolja társas és gazdasági kapcsolatait; egy serdülőnek aközött kell választania, hogy családot alapít és ezzel jelentősen növeli presztízsét és befolyását saját közösségben, vagy továbbtanul a 'társadalmi felemelkedés' homályos, ellentmondásos és erősen bizonytalan ígérését szem előtt tartva. Az 'ellentmondásos' jelző arra utal,

hogy éppen az állandó értékkonfliktusok és kompromisszumot nem kínáló döntéshelyzetek miatt egy továbbtanuló cigány fiatalnak esetleg olyan gyakran vagy olyan súlyosan kell megsértenie saját közösségének szabályrendszerét, hogy azzal kockáztatja, majd esetleg fel is adja odatartozását, csoporttagságát, miközben a többségi társadalom esetleg mindvégig elutasító és ellenséges marad vele szemben. Nem nehéz belátni, hogy az adott élethelyzetben melyik döntés tűnik célravezetőbbnek és hosszú távon megbízhatóbban előnyösnek.

Az általános iskoláról szólva nem mehetünk el említés nélkül a magyar oktatási rendszer mind a mai napig meglévő (bár szerencsére mind többet kutatott és bírált) azon sajátossága mellett sem, hogy az alacsonyabb tantervi elvárásokkal dolgozó ún. kiegészítő iskolák és kiegészítő osztályok diákpopulációjában a cigány gyerekek minden racionális módon indokolható mértéken túl felülreprezentáltak (Loss). Bizonyos esetekben a jelek egyértelműen arra utalnak, hogy ez a rendszer egyszerűen ahhoz szolgáltat jogi kereteket, hogy a cigány gyereket a magyaroktól elkülönítve, szegregáltan lehessen oktatni. Ha azonban élünk a jóindulatú feltételezéssel, miszerint a kiegészítő oktatás célja valóban az adekvát gyógypedagógiai ellátás biztosítása, a cigány gyerekek felülreprezentáltsága akkor is számos kérdést vet fel az elhelyezési vizsgálatok megbízhatóságára vonatkozólag; amint-hogy az sem egyértelmű, hogy az enyhe fokú értelmi fogyatékosok esetében nem hasznosabb-e a gyógypedagógiai foglalkozásokkal kiegészített integrált oktatás, mint a csoportos elkülönítés.

Mindezek tudatában az sem meglepő, hogy a középfokú, de különösen a felsőfokú oktatásban részt vevő cigány tanulók aránya messze elma-

rad az adott kohorszban képviselt létszámarányuktól; és az egyetemen, főiskolán továbbtanulók is elsősorban néhány intézménytípusban, szakon koncentrálnak, megoszlásuk közel sem egyenletes. Sokszor, sok fórumon elhangzott már, hogy a cigányság társadalmi integrációjáról nem beszélhetünk mindaddig, amíg nem jön létre egy arányában a többséggel összemérhető középosztály, illetve értelmiségi réteg, ami azt is feltételezné, hogy a cigányok előtt valamennyi szakértelmiségi pálya egyenlő eséllyel nyitva áll – egyelőre azonban nem ez a helyzet. Mint talán a fentiekből is látható, a jelenlegi szituáció okai részint az oktatási rendszer egészének sajátosságaiban keresendők, részint messze túlmutatnak azon.

Az oktatási rendszerben keresendő okok mégoly vázlatos áttekintésénél nem feledkezhetünk meg a pedagógusképzésről sem. A vonatkozó felmérések adatai (html „A pedagógusok előítéletességéről” 1–4.) sajnos arra engednek következtetni, hogy a magyar pedagógustársadalom a kisebbségekkel kapcsolatos előítéletesség terén semmivel sem mutat szívderítőbb képet, mint az átlagnépesség. Az ő esetükben ennek a ténynek azonban súlyosabb, a rendszer egészére kiható következményei vannak, mivel a pedagógus és a (többnyire szintén tanári végzettségű) iskolaigazgató sajátos hatalmi-döntéshozói pozícióban van az adott mikroközösségen belül. Ezért ha egy pedagógus viszonyul előítéletesen a cigányokhoz, annak akár egészen hosszú távú, kézzelfogható következményei lehetnek azoknak a gyerekeknek és családjuknak a további életére nézve, akikkel pályája során kapcsolatba kerül.

Az egyik kínálkozó megoldás természetesen a leendő pedagógusok attitűdjeinek átgondolt, nem csupán felszínes politikai korrektséggel megelégedő befolyásolása, aminek valamennyi pedagógusokat képző intézmény programjában kötelező módon helyet kellene

kapnia. Egy másik, ennél átfogóbb reformokat feltételező megoldási stratégia annak biztosítása, hogy minél több cigány fiatal válhasson maga is szakmailag jól felkészült pedagógussá, anélkül azonban, hogy az oktatás kereteinek rugalmatlansága miatt fel kelljen adnia cigány értékrendjét, identitását. Egy újkeletű kezdeményezés például ezt olyan módon próbálja elérni, hogy az oktatás egy része távoktatás formájában zajlana, az internet segítségével. Kifejezetten cigány pedagógusok képzését tűzi ki célul a Tessedik Sámuel Főiskolán a jövő tanévtől beinduló roma tanító- és óvóképző program is.

A pedagógusok előítéletességének csökkentése és a jelentősebb számú cigány pedagógus képzése egyúttal azt is elősegítené, hogy az oktatási rendszer ne csak mint mobilitási csatorna működjön a cigány fiatalok számára, hanem legyen képes saját életük szempontjából releváns, a világban való boldoguláshoz valóban hasznos tudást nyújtani – tehát teljesíteni elsődleges és legfontosabb feladatát is: a személyiség komplex fejlesztését, az életre való felkészítést.

A cigányok és a tantervi szabályozás – potenciális elemzési szempontok

Első közelítésben a kérdést talán érdemes aszerint kétfelé bontani, a többségi oktatási intézmények számára készült tantervekről, vagy pedig a kisebbségi oktatás dokumentumairól van-e szó. Vizsgálható tehát egyfelől az, hogyan jelenik meg a cigányság történelme, kultúrája a többségi tantervekben, és milyen változásokat hozott ebben a 2003-as Nemzeti Alaptanterv 1995-ös elődjéhez képest; másrészt összehasonlíthatók egymással a többségi tantervek és a kisebbségi oktatási intézményekre vonatkozó szabályozó dokumentumok. Értelemszerűen a vizsgálódást érdemes

leszűkíteni az 'Ember és társadalom' (és esetleg az 'Anyanyelv és irodalom') műveltségterületekre. A továbbiakban a vizsgált dokumentumokra az alábbi rövidítésekkel fogok utalni: NAT 95, NAT 03, illetve MKM 97 (32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról).

A NAT 95 és NAT 03 esetében többek között meg lehet vizsgálni az alábbiakat:

- hogyan és milyen mértékben jelenik meg a konkrét követelmények felsorolásánál a bevezetőben általános célként megjelölt „más kultúrák megismerése és elfogadása”, és van-e ez konkretizálva a cigányság kultúrájára
- megjelennek-e a témák, fogalmak felsorolásánál a kisebbségi lét sajátosságai
- hogyan szerepelnek a kisebbségek, eltérő kultúrájú társadalmi csoportok a magyar történelem tárgyalásában (integráltság, szerep, ellentmondások, érdekkülönbségek és azonosságok)
- hogyan jelenik meg az elvárások között a Magyarországgal, a magyar nemzettel kapcsolatban létrejövő / létrehozandó azonosságtudat
- tartalmaz-e a dokumentum olyan előírásokat vagy ajánlásokat, amelyek potenciálisan konfliktusban lehetnek egy cigány közösség értékrendjével
- tartalmaz-e a dokumentum olyan megfogalmazásokat, amelyek alkalmasak lehetnek a többségi társadalomban a cigánysággal kapcsolatosan élő sztereotípiák és előítéletek fenntartására, erősítésére.

Az MKM 97 esetében hasznos szempont lehet:

- hogyan illeszkedik a NAT 95-höz és a NAT 03-hoz;

- milyen prekoncepciókat tükröz azzal kapcsolatban, milyen egy 'valódi', 'ideáltipikus' nemzetiség;
- milyen prekoncepciókat tükröz a cigánysággal kapcsolatban (pl. homogenitás / heterogenitás);
- felmerül-e az eltérő tartalom mellett az eltérő módszertani keretek lehetősége vagy szükségessége (pl. időgazdálkodás, kommunikáció, számonkérés);
- hogyan kapcsolódik a helyi közösséghez.

Ha a fenti szempontok közül valamennyit következetesen érvényre sze-

retnének juttatni az elemzésben, az messze meghaladná a jelenleg rendelkezésre álló terjedelem korlátait. Ezért a továbbiakban csak egyes olyan szövegrészeket igyekszem idézni a vizsgálandó dokumentumokból, amelyek a felsorolt szempontok alapján relevánsak lehetnek. Az MKM 97 alapos összehasonlítása a többségi tantervekkel önmagában külön tanulmányt érdemelne, így a fenti néhány potenciális szempont felvetésén túl jelen írásban erre nem fogok a továbbiakban kitérni.

NAT 95: értékpluralizmus és etnocentrizmus

Már a NAT 95 bevezetőjében szerepel általános fejlesztési célként a toleranciára nevelés. Az egyes korosztályokhoz vagy tantárgyakhoz tartozó követelmények felsorolásánál azután visszatérő momentum az értékpluralizmus,

Felnőttoktatás, kutatás

a relativizmus elfogadtatása. Ennek talán legáltalánosabb megfogalmazása: „Tudja, hogy ugyanarról a dologról többféle elképzelés létezhet.” Máshol ez konkretizálódik aszerint, mi az, aminek a relativista szemléletéről szó van: „Értse, hogy az emberek az eseményeket és a változásokat különbözőképpen érzékelik és értékelik. Értse, hogy bizonyos intézmények és eszmék más szerepet töltenek be különböző helyeken és korokban. Legyen tudatában annak, hogy az egyes emberek vagy közösségek számára előnyös események mások részére hátrányosak lehetnek. Tudja, hogy az emberek mást és mást tartanak jónak és rossz-

vélemény összehasonlítására és értékelésére, a kisebbségi vélemény figyelembevételére. Legyen képes elfogadni az egymás mellett élő erkölcsi felfogások értékeit, s érvelni ellenük vagy mellettük.” Több helyen már maguk a címszavak is utalnak a pluralizmusra azáltal, hogy többes számban szerepelnek olyan kulcsfogalmak, mint „Értékkrendek és értékrendszerek. Szokások, hagyományok, normák, világnézetek. Erkölcsök és etikák. Világképek és világnézetek.”

Ennek fényében némileg ellentmondásosnak tetszik, hogy a fejlesztési célok között számos olyan pont is akad, amelyek markánsan értéktelítettek és korántsem evidenciának tekinthető „alapértékek” elfogadására szólítanak föl. Azt bizonyára túlzás lenne állítani, hogy ezek mögött a megfogalmazások mögött vállalt etnocentrizmus vagy asszimilációs törekvés húzódik meg – inkább két emberileg nagyon is érthető, bár ettől még nem feltétlenül elfogadható gondolati mechanizmus érhető tetten bennük. Egyrészt, valószínűleg vannak olyan normák, amelyeket a tanterv szerzői olyannyira alapvetőnek tartanak, hogy nem is reflektálnak rájuk, valójában nem is tudatosul bennük, hogy ezek deklarálásával éppen azt az etnocentrizmust gyakorolják, amelytől a fentiekben óvtak. Másrészt, a tanterv-írás nyilvánvalóan normatív tevékenység, azaz feltételezi bizonyos értékek elfogadását és számonkérését, más értékek elutasítását és tiltását. Ezzel továbbra sem azt állítom, hogy a szerzők tudatosan egy konkrét, megnevezhető (vagy akár csak általuk „odaértett”) társadalmi csoport értékrendje ellen foglalnak állást – tagadhatatlan azonban, hogy markánsan állást foglalnak bizonyos értékek ellen, minden bizonnyal anélkül, hogy tudnák, azok esetleg részét képezik egy koherens, kerek egésznek alkotó kulturális rendszernek. Annak eldöntésére

nem vállalkozom, hogy az alábbi (nyilván nem teljes és nyilván több ponton vitatható) lista melyik eleme melyik gondolkodási mechanizmus eredményeként került a NAT 95 szövegébe, arra azonban talán alkalmas példák, hogy illusztrálják a fenti gondolatmenetet.

„Tudjon érvelni az élet kereteinek értelmes kitöltése, a hosszabb távú célok kitűzése és az akarat edzését szolgáló, rövid távú célok megvalósítása mellett. Az élet értelme és az értelmes élet. Az életszínvonal, az életmód, az élet minősége. Egyenlőség és egyenrangúság. Munka és alkotás. Munkavégzés, szabadidő, élet-színvonal, életminőség.” Az idézett követelmények akár Max Weber *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című művéből is származhatnának, olyan jellegzetes példáját nyújtják egy bizonyos fajta, de egyetemesnek semmiképpen sem mondható értékrendnek és időszakos életmódnak. A szerzők aligha gondolkodtak el azon, mennyire relatív, mit tekint egy-egy kultúra „az élet kereteinek értelmes kitöltésének”, helyes életmódnak, megfelelő életminőségnek, a munka és a szabadidő ideális arányának és egyáltalán definíciójának. Noha a jelen írásban nem adottak a keretek a hasonló állítások megfelelő alátámasztásához és így nem elegáns ilyen általánosításokat megfogalmazni, mégis megkockáztatnám azt a kijelentést, hogy legalábbis az oláh cigány kultúrában nem tartozik a fontos elvárások közé a hosszú távú célok végiggondolása és megvalósítása; és semmi alapunk nincs arra, hogy ezt bármilyen szempontból hiányosságnak tekintsük. (Stewart)

„A jövedelmek elköltési módjai. Lét-szükségleti kiadások – szabad rendelkezésű jövedelmek. Fogyasztás, „beruházás”, megtakarítás a háztartásban. A megtakarítás formái. Szükségletek, preferenciák, a szükségletek rangsorolása. Tudjon határozni a családi szükségletek kielégítési sorrendjéről.” Éppen a hosszú távú tervezés csekély jelentősége miatt

nak, valamint azt is, hogy sokféle értékben és normában megegyeznek. Erkölcsi normák alakulása különböző korokban, kultúrákban, vallásokban, társadalmi rétegekben, szakmákban, különböző életkörülmények között.” Mint a „sokféle értékben és normában megegyeznek” kitételből látható, a szöveg alkotói azt is fontosnak tartották, hogy az értékek és érdekek sokféleségének hangsúlyozása mellett bizonyos ‘általánosan emberi’ normák létezése mellett is állást foglaljanak. Ez lehet ugyan vitatható, illeszkedik azonban azon megfogalmazások sorába (lásd alább), amelyek az emberek és társadalmi csoportok közötti egyenlőséget hangsúlyozzák, és ilyen módon érvelnek a tolerancia mellett.

Egyes pontokon a sokféleség létének pusztá ismeretén, megértésén és elfogadásán túl „aktívabb”, „alkalmazott” toleranciára is találunk felszólítást: „Legyen képes a többségi és kisebbségi

Felnőttoktatás, kutatás

egy oláh cigány közösségben megtakarításra nincs igazán szükség, illetve az olyan módokon valósul meg, amit a nem cigányok minden bizonnyal nem tekintenek megtakarításnak vagy egyáltalán pénzügyi műveletnek. Megfigyelhetők például a javak kölcsönadásának és kölcsönvételének kiterjedt és gondosan szabályozott stratégiái; ami eleve kizárja a felhalmozást, biztosítja viszont az anyagi biztonságérzetet azáltal, hogy mindenkinek mindig van kitől kölcsönkérni, ami éppen szükséges. A kölcsönzési aktusokban való részvétel tehát befektetési stratégiának, önszegélyező rendszernek tekinthető, melynek el-sajátítása viszont az iskolai szocializációtól függetlenül megtörténik.

„Legyen képes értékékként kezelni a kíváncsiságot, a kérdezést.” Az a fajta, a világ dolgaira való reflektálást elősegítő kíváncsiság, amelyre a szerzők feltehetőleg gondolnak, nem számít különösebben elismerésre méltónak egy oláh cigány közösségben. A viselkedéskultúra fontosabb eleme az emberi kapcsolatokra, érzelmekre vonatkozó kíváncsiság és folyamatos rákérdezés – ezt azonban a nem cigányok inkább toladokadásnak tekintik.

„A kapcsolat-kultúra legfontosabb érényei (alkalmazkodóképesség, becsület, hűség, önzetlenség, őszinteség, szolgálat, szolidaritás, tisztelet, türelem, udvariasság, vezetőképesség). Konfliktuskezelés. Legyen képes megfelelő formában érvelni, vitatkozni, társai beszámolóit objektíven értékelni, bírálni.” Minden kulturális rendszernek van saját kapcsolat-kultúrája, a társas viselkedést szabályozó normarendszere, amelynek azonban nem feltétlenül ezek a legfontosabb érényei, illetve akár ugyanezek a fogalmak másként definiálódnak. A meggyőző érvelés képessége, a jó vitakészség a legtöbb oláh cigány közösségben kifejezetten kívánatos tulajdonságnak számít, ennek ismérvei azonban jelentősen különböznek a többség által „megfelelő formájú érvelésnek” nevezett retorika szabályaitól.

„Nemiség (az állat és az ember nemisége, homoszexualitás). Nemi érettség, a szerelemre érettség. Szerelem (nemiség és szerelem; tisztaság, szüzesség, önmegtartóztatás és önkielégítés).” Anélkül, hogy a szexuális viselkedés normái terén tapasztalható különbségekre ki térnénk, annyit már a téma pusztá felvetése kapcsán is meg kell jegyez-nünk, hogy a nemiségről nyilvánosan beszélni igen súlyos tabusértésnek minősül, különösen akkor, ha férfiak és nők (fiúk és lányok) vegyesen vannak jelen. Ezzel nyilván nem azt akarjuk mondani, hogy azokban az osztályokban, ahol akár csak egy oláh cigány tanuló is van, egyáltalán ne kerüljön elő a szexuális felvilágosítás. Elvárható azonban, hogy erre átgondoltan, maximális tapintattal, a vonatkozó tabuk figyelembevételével kerüljön sor (mondjuk négy szemközti beszélgetések formájában).

„Hasonlítsa össze olvasmányok, képek alapján egy-két hazai és külföldi család, település életét, a különböző kultúrkörökhöz tartozó emberek mai életmódját (afrikai törzsek, eszkimók, indiai földművesek, arab kereskedők, amerikai üzletemberek).” Bár ezt a részt akár a pluralizmus elfogadására nevelés kategóriába is sorolhatnánk, a példák felszínes, közhelyes megválasztása miatt inkább megerősíti mint lebontja a sztereotípiákat – szerencsére itt csak javaslatokról van szó, tehát a tanár jó esetben választhat akár a célnak jobban megfelelő példákat is.

Az emberi jogok, a kisebbségek és a cigány kultúra szövegszerű említései

A bevezetőben foglalt törekvésekkel összhangban, a NAT 95-ben úgy a társadalomismeret, mint a történelem tantárgy keretén belül több helyen előkerül a kisebbségek és konkrétan a

cigányok történelme, kultúrája; az emberi jogok; a társadalmi csoportok közötti egyenlőség kérdése; az előítéletesség problémája.

„Magyarország lakói, nemzetiségek, etnikai csoportok, határokon túli magyarok. Hivatalos nyelv – anyanyelv. Társadalmi tagoltság. Nemzeti-nemzetiségi, etnikai csoportok. A cigányok Magyarországon. Tudja, hogy a különböző társadalmi csoportok egyenjogú tagjai társadalmunknak. Legyenek tisztában azzal, hogy valamennyi magyar állampolgárt megilleti a védelemhez és a jogorvosláshoz való jog. Tudja, hogy az élethez, az emberi

65
K É K

méltósághoz, a személyes szabadsághoz való jog az embernek olyan veleszületett, emberi mivoltához tartozó joga, amelyet senki és semmi, még az állam sem vehet el. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. Az Emberi Jogok Európai Egyezménye. Előítélet és előítéletes viselkedés Az ország nemzetiségi összetételének változásai (Mária Terézia uralkodása alatt – S. D.). A (második világ)háború pusztításai és áldozatai, koncentrációs tábor, Holocaust, Auschwitz, népiirtás. Népesedési és nemzetiségi viszonyok a háború után (embervesztések, ki- és áttelepítések).”

Ezek közül nyilván van olyan momentum is, amelyik magában foglalja annak lehetőségét, hogy hozzá kapcsolódva az órákon szóba kerüljön a cigányok kultúrája, de nem teszi ezt egyértelműen kötelezővé. Vannak ezenkívül olyan kapcsolódási pontok mind a történelem, mind a társadalom-

ismeret tantervben, ahol könnyen és szervelesen be lehetne illeszteni egy-egy további ilyen utalást, például Luxemburgi Zsigmond uralkodása vagy a Balkán 19. sz. végi történelme kapcsán. Mivel azonban alapvetően keretjellegű dokumentumról van szó, ezek a hiányosságok aligha kérhetőek számon.

Az új NAT

A NAT 03 markáns újításai közé tartozik, hogy az ismeretekkel szemben nagyobb hangsúlyt kapnak a kulcskompetenciák, illetve kimaradnak be-

66 K É K

lőle a részletes követelmények. Ezért a szöveg eleve lényegesen kevesebb olyan megfogalmazást tartalmaz, amelylyel kapcsolatban a felsorolt szempontokat érvényesíteni lehet. E hangsúlyeltolódás miatt valójában a kerettanterv képezhetné a fentiekben kijelölt elemzés tárgyát, erre azonban a jelen keretek között nem vállalkozhatunk. Arra azonban valóban fontos felhívni a figyelmet, hogy a NAT és a kerettanterv kompatibilitása éppen azon a ponton szenved csorbát, hogy „a nemzetiségi és roma népszokások, a hagyományos mesterségek tanítása nincs explicit módon előírva a kerettantervekben”. (Knausz html 1.)

A NAT 03 bevezetője alapján azt mindenesetre leszögezhetjük, hogy az általános alapelvek és célkitűzések között még annál is hangsúlyosabb lett az emberi jogok tiszteletben tartására, a toleranciára és a pluralizmus elfogadására nevelés, mint amilyen a NAT

Felnőttoktatás, kutatás

95-ben volt. Ezen felül a bevezetőben külön is említésre kerül a nemzetiségek és kisebbségek identitástudatának megőrzése és az, hogy a hazai kisebbségek kultúrájával, közös történelmünkkel az oktatás minden szintjén, minden gyermeknek meg kell ismerkednie – a cigányokról azonban nem esik szó konkrétan.

A későbbiekben, az egyes kompetenciák esetében felsorolt fejlesztési célok között is számos esetben előkerülnek ugyanezek az elvek, akár abban az általános formában, hogy ugyanazt a dolgot több nézőpontból is lehet nézni, akár ennél konkrétanban. Jelzésértékű az is, hogy a témák sok esetben kérdés formájában kerülnek megfogalmazásra (pl. Miért vannak szegények és gazdagok? Vannak-e abszolút erkölcsi értékek?), ami önmagában is azt érzékelteti, hogy nem az egyértelműen eldönthető dolgok, deklarálatos „nagy igazságok” tartományában járunk.

A tartalmi kulcselemek felsorolásánál a cigányok mindössze egy alkalommal kerülnek említésre, a 9–12. évfolyamos követelményeknél, az alábbi kontextusban: *„Legyen alkalmuk a tanulóknak arra, hogy további ismereteket szerezzenek a magyar állam és a magyar nép történetének fontosabb fordulópontjairól, megismerkedjenek a magyar történelem kiemelkedő személyiségeivel; további ismereteket szerezzenek az európai történelem jelentős állomásairól és legalább egy Európán kívüli civilizációról; ismereteket szerezzenek a határon túli magyarok történetéről és kultúrájáról, ismereteket szerezzenek a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek – köztük a romák – történetéről; ismereteket szerezzenek a magyarországi zsidóság történetéről.”* Érdekes azonban, hogy „a NAT szerkesztőbizottsága által leadott szöveg és a NAT végső hivatalos szövege eltér egymástól a roma kultúráról való beszédmód

vonatkozásában” (Knausz html 2.) – a szerkesztőbizottság által készített változatban még az 1–4., 5–6. és 7–8. osztályos követelményeknél is megvannak nevezve a romák. A döntéshozók bizonyára úgy érezték, az általánosabb kategória („magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek”) elégségesen lefedi a cigányságot is, amelylyel kétségteljesen bennefoglalt logikai viszonyban van. Ez az érv logikailag kétségteljesen helytálló, másrésztől azonban a cigányság történelmét, kultúráját és nem utolsósorban lélekszámát tekintve olyan jelentősen különbözik a hazánkban élő többi tizenkét nemzeti és etnikai kisebbségtől, hogy az véleményem szerint indokolná, hogy a NAT valamennyi korcsoportban külön is említést tegyen róla.

Összefoglalás

A NAT 95-höz képest a NAT 03 még nagyobb hangsúlyt helyez a toleranciára, miközben örömdetesesen kiküszöbölte elődjének azon momentumait, amelyeket – a tiszteletreméltó szándékok és alapelvek ellenére – etnocentrizmus jellemzett. Ez azonban még nem feltétlenül megnyugtató, hiszen a két dokumentum jellege, szerepe teljesen más, az utóbbi lényegesen decentralizáltabb rendszert feltételez, azaz a tartalmi kérdésekben tágabb teret enged az iskolai szintű döntéshozásnak. Ez viszont a konkrét esetben azt is jelenti, hogy tágabb teret enged akár az intoleráns, etnocentrizmussal vádolható tartalmi elemek megőrzésének-beemelésének, főleg pedig az elhallgatásnak, hiszen aminek az említését nem írja elő tételiesen, az nem feltétlenül fog az órákon elhangzani. Figyelembe véve a társadalom egészének és azon belül a pedagógusoknak az előítéletességét, ez kétségteljesen veszélyes lehet, főleg ha hozzávesszük a történelemtanítás erősen hegemón hagyományát: „A történelemoktatás mai formája a kiegyezés

Felnőttoktatás, kutatás

után alakult ki. A tárgy bevezetésének akkor kimondottan az volt a célja, hogy az etnikailag roppant heterogén társadalom számára egységes kulturális hagyományt teremtsen: megalapozza a nemzeti összetartozás érzését, erősítse az állampolgári lojalitást. (...) A 19. század végén a társadalmi homogenizáció érdekében szisztematikusan összemosták a magyar nép és a magyar állam (a politikai és a kultúr-nemzet) fogalmát.” (Jakab) Kétségtelen azonban, hogy ez a veszély nem áll arányban a decentralizálás által nyújtott előnyökkel, és kiküszöbölésének lehetőségét nem is valamiféle visszaközpontosításban kell keresni, hanem a társadalom egészét átható előítéletek csökkentésében.

IRODALOM

A pedagógusok előítéletességéről

http://www.obh.hu/nek/hu/beszam/2001/2_33.htm

<http://www.sulinet.hu/tart/cikk/fb/0/14025/1>

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes97-hatter-Rado-Nemzeti.html>,

<http://www.szochalo.hu/ajanlo/szemezget/lapszemle/heti022.htm>

Forray R. Katalin: *A cigány etnikum újjászű-*

letőben. Tanulmány a családról és az isko-

láról. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990.

Halász Gábor: *A cigány tanulók oktatása.*

In: Halász G.–Lannert J. (szerk.): *Jelen-*

tés a magyar közoktatásról. Budapest:

OKI, 2003.

Jakab György: *A történelem tanítása. Nép-*

szabadság, 2003. június 12.

Kemény István (összeállító): *A cigányok*

Magyarországon. Budapest: MTA, 1999.

Kemény István (szerk.): *A magyarországi*

romák. Változó Világ, 31.

Kertesi Gábor: *Cigány gyerekek az iskolá-*

ban, cigány felnőttek a munkaerőpiacon.

In: Andor Mihály (szerk.): *Iskola és tár-*

sadalom – Iskola- és oktatásszociológiai

szöveggyűjtemény. Budapest: Wesley Já-

nos Lelkészképző Főiskola–ÚMK, 1998.

389–435.

Kertesi Gábor: *Cigányok és iskola. Cigány*

tanulók az általános iskolában. Hely-

zetfelmérés. Egy cigány oktatási kon-

cepció vázlata. Educatio, 1996.

Knausz Imre: <http://web.axelero.hu/knausz/etkompar.rtf>

Knausz Imre: <http://web.axelero.hu/knausz/roma.html>

Loss Sándor: *Egy csapásra. A cigány gye-*

rekek útja a kisegítő iskolába. Beszélő,

2001. január.

Pik Katalin: *A cigány gyerekek és az óvoda*

esete. In: Horváth Ágota–Landau Edit–

Szalai Júlia (szerk.): Cigánynak születni.

Tanulmányok, dokumentumok. Buda-

pest: ÚMK, 2000.

Stewart, Michael: *The Lilies of the Field:*

Marginal People who live for the Mo-

ment. M. Stewart–S. Day–E. Papataxi-

archis, Boulder Co.: Westview.

Szuhay Péter: *A magyarországi cigányság kul-*

túrája: etnikus kultúra vagy a szegénység

kultúrája. Budapest: Panoráma, 1999.

