

BÍRÓ BOGLÁRKA

Cigány gyerekek a gádzsó idő fogságában

A cigány gyerekek eltérő családi szocializációs mintái, tanulási/beilleszkedési problémákhoz vezetnek az iskolában, óvodában. Az elsődleges (primér) szocializáció során a cigány gyerekek olyan értékeket, normákat, szemléletet sajátítanak el a családban, amely alkalmassá teheti őket a későbbiekben, hogy a saját cigány/roma kultúrájukat fenntartsák, a kulturális értékeiket megőrizzék. Ezzel szemben ez a minta nem segíti elő a cigány/roma gyerekek iskolai előmenetelét. A cigány kultúra elsődleges mintái és az iskolai szocializáció közötti különbségek egyik következménye a cigány tanulók iskolai sikertelensége. Amíg az intézményi kultúra és a családi minta hasonlósága segíti a beilleszkedést, addig az eltérő minta gátolja azt. A hagyományos értelemben vett roma/cigány kultúrában az időt egész más módon értékeli, más módon viszonyulnak hozzá, mint a gádzsó kultúrában. Természetesen ez rengeteg konfliktus kiváltója, hisz egyik fél sincs tisztába a kétféle időkezelési struktúrával.

Bevezető

Amióta a magyar társadalom szembe mer nézni a feszültségekkel és a gondokkal, azóta beszélhetünk cigány / roma kérdésről, cigánysággal kapcsolatos problémákról, problémahalmazokról. A cigánysággal kapcsolatos problémák kiütkeznek az oktatási rendszerben, a munkaerőpiacon, a gazdaságban, az egészségügyben és számtalan más részterületen. A problémák felgöngyölítésében, a megoldások keresésében kimagasló jelentősége van az oktatásnak. Ezt régóta tudjuk, mégis ezen a téren még mindig hézagos a tudásunk, és a megoldási kísérletek sokszor falakba ütköznek. A problémák szerteágazóak, néha megoldhatatlannak tűnnek. Ezeket a problémákat kívánom a dolgozatomban az eltérő időfogalom szempontjából nézve elemezni és értelmezni.

Az oktatás kiszélesítése és erőteljes expanziója elindított egyfajta társadalmi mobilitást, mely azt a látszatot kellte, hogy mindenki egyenlő esélyekkel indul és mindenki egyenlő feltételrendszer mellett ugyanarra lehet képes. Ez a vízió, vagy utópia a XX. század utolsó felében összeomlott, és láthatóvá vált, hogy hiába az iskolarendszer kiszélesítése, hiába az oktatásba vetett hit, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelik önmagukat.

Számtalan kutatás kereste az okát annak, hogy az oktatás miért nem járul hozzá a gazdasági, és ezzel egyenértékűen a társadalmi egyenlőséghez (Meleg, 2003).

Több vizsgálat igazolta, hogy hiába az iskolákhoz és oktatáshoz való egyenlő hozzáférés esélye, ha a nagyszámokat nézzük, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek társadalmi státusza egyáltalán nem, vagy alig változott szüleikhez viszonyítva. „A különböző

iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi összetétele nagyrészt szinkronban van az adott iskolatípus befejezésével elérhető társadalmi státusszal.” (Meleg, 2003: 15)

A fentiekből is már sejthető, hogy ha egy cigány/roma gyerek bekerül a gádzsó [1] intézményi oktatásba, nagy valószínűséggel ez nem jelenti számára az azonnali gazdasági, társadalmi felemelkedést, sőt általában leképezi a szülei státuszát, helyét szerepét az adott társadalomban.

Szocializáció

A cigány/roma gyerekek sikertelenségét sokszor az elavult iskoláinknak tudjuk be, előfordul, hogy a helytelen módszereket okoljuk, néha felmerül a pedagógusok szerepe, akik nem tudnak előítéllettől mentesen fordulni a cigány tanulóikhoz, illetve néprajzusként meg kell említenem a cigány kultúra ismeretének teljes hiányát is, mely eredményezhet elcsúszásokat. Klaus Mollenhauer szerint a tanulási folyamatokban az indulás különböző esélyeinek döntő feltételeit még a gyermek iskolába lépése előtt kell keresnünk (Mollenhauser, 2003).

Ez többféleképpen igazolható:

(1) Nagy jelentősége lehet a teljesítményre orientált magatartásnak, ahol a szülői nevelés formái előre jelzik a várható, vagy az átlagostól eltérő iskolai eredményeket.

(2) Nyelvi szocializációs probléma, hogy akik nem rendelkeznek az iskola által közvetített középréteg nyelvi kódjával, azok hátrányból indulnak. Bartha Csilla ezt a hátrányt nyelvi másságnak definiálja. Abban az esetben, ha a mintaadó, normaként meglévő, és az intézmény által közvetített nyelvhasználat eltér az érintett csoport nyelvhasználatától, úgy a nyelvhasználat nyilvános színterein problémák jelentkezhetnek, melyek a beszélőknek az érvényesülési esélyeit veszélyeztetik (Bartha, 2007). Nem csak az szenved hátrányt az iskolában, aki anyanyelvként elsősorban a beás, vagy romani nyelvet sajátította el, hanem sok esetben az is, aki egy más nyelvi közegből érkezett az általános iskolába, még ha anyanyelvi szinten nem is beszél már az adott nyelvet. A probléma pont ott van, hogy az alacsonyabb státuszú családok nyelvhasználatuk több szempontból eléri az iskola által közvetített és elvárt nyelvhasználatot, s az ezáltal meghatározott kognitív stratégiáktól.

(3) „Az oktatás és a társadalmi felemelkedés motivációjának vizsgálata rétegspecifikus különbségeket mutatott ki, melyek összefüggnek az iskolai teljesítménnyel. Ezeknek a különbségeknek lényeges feltételét lehetne feltárni az érintettek társadalmi helyzetével összefüggő nevelési és tapasztalat rendszerben.” (Mollenhauser, 2003:130)

Értékkorientációk

Mivel az iskolába érkező gyerekek más-más családból származnak, így eltérő értékeket és normákat hordoznak magukban. Az iskolai előmenetelben azok vannak előnyben, akiknek a családból hozott értékei hasonlóságot mutatnak az iskola és pedagógusok által közvetített értékekkel. „Ha a család és az iskola értékpreferenciája között lényeges eltérések vannak, és harmonizálásuk nem történik meg, akkor az iskolai hatások eredménytelenek maradnak” (Meleg, 2005). A cigány/roma gyerekek eltérő szocializációs mintájára jó példa a korai nevelése is, ahol előtérbe kerül a meleg, engedékeny magatartás, vagy a pontosan betartott napirend helyett tágabb értelmezése a térnek és időnek. Ha a csak a fenti kulcsszavakat vesszük figyelembe, akkor is előre vetíthető, hogy a cigány/roma gyerekek eltérő családi szocializációs mintái, tanulási/beilleszkedési problémákhoz vezethetnek az óvodában és iskolában. Az elsődleges (primér) szocializáció során a cigány gyerekek olyan értékeket, normákat, szemléletet sajátítanak el a családban, amely alkalmassá teheti őket a későbbiekben, hogy a saját cigány/roma kultúrájukat fenntartsák, a kulturális értékeiket megőrizzék. Ezzel szemben ez a minta nem segíti elő a cigány/roma gyerekek iskolai előmenetelét. A cigány kultúra elsődleges mintái és az iskolai szocializáció közötti különbségek egyik következménye a cigány tanulók iskolai sikertelensége. Amíg az intézményi kultúra és a családi minta hasonlósága segíti a beilleszkedést, addig az eltérő minta gátolja azt. Míg az úgy nevezett bikulturális szocializációban nem megy végbe az egyensúlyi állapot, addig iskolai kudarcokra lehet számítani. Fontos, hogy a gyerekek eltérő szocializációs háttérét ismerjék, értsék az őket oktató/nevelő pedagógusok, segítve így a két szocializációs minta közötti egyensúly megteremtését.

Amennyiben a társadalom, az iskola valódi áttörést akar elérni a cigány gyerekek felzárkóztatásában, úgy az iskolának valamilyen formában figyelembe kell venni és elfogadni az egyes társadalmi alcsoportok, így Magyarországon adott esetben a cigányság értékorientációját is. Ez természetesen nem könnyű, hisz a pedagógus számára nem egyszerű a saját kulturális nézőpontjától, értékeitől eltekinteni, és beleilleszkedni egy másfajta szemléletbe.

A relatív idő

Az idő olyan szervezőerő, hogy nincs olyan társadalom, népcsoport, kultúra, mely önmagát ki tudná vonni ebből az erőteljes meghatározottságából. Valamilyen időtudattal, éppen ezért

mindenki rendelkezik, de figyelembe kell vennünk, hogy „az „időérzék” nem születik együtt az emberrel; az egyén idő- és térfogalmát mindig az a kultúra határozza meg, amelyhez tartozik” (Gurevics, 1974: 26, Karácsony, 1995: 141) Tehát az egyén a szocializációs folyamatokon keresztül szembesül az idő fogalmával, és próbál alkalmazkodni az adott társadalom időelvárásához. „Egy adott civilizációs kánon révén felnőtté váló gyermek nagyon hamar megérzi az idő külső kényszer jellegét. Ha nem tanulja meg, hogy kifejlesszen egy ennek megfelelő belső kényszerapparátus- mely viselkedését szabályozni képes-, akkor csaknem lehetetlen, hogy a társadalomban betöltse a felnőtt pozícióját.” (Karácsony, 1995: 146)

A gádzsó idő megfeleltethető a mai fejlett, modern világtársadalmak időtudatával, de természetesen vannak ettől eltérő időfelfogással rendelkező csoportok is. A probléma az eltérő időfelfogással akkor merülhet fel, ha a két kultúra, akik eltérő időfelfogással rendelkeznek egy térben, egy időben élnek egy adott társadalomban, ahol valamely intézményesített rendszer nem tud tekintettel lenni az eltérő szocializációs mintára.

A hagyományos értelemben vett roma/cigány kultúrában az időt egész más módon értékeli, más módon viszonyulnak hozzá, mint a gádzsó kultúrában. A cigány kultúrára is jellemző, hogy mivel nem ment át az ipari forradalom által elindított időgazdálkodási mechanizmuson, így az „idő pénz” szemlélet nem fertőzte meg őket, ezért egy sokkal tradicionálisabb sémát közvetítenek a nevelésben az időről, mint gádzsó „szomszédai”. Természetesen ez rengeteg konfliktus kiváltója, hisz egyik fél sincs tisztában a kétféle időkezelési struktúrával. A konfliktusok enyhülése akkor lehet eredményes, ha az egyén a saját és a többség által közvetített időszemléletet megpróbálja összhangba hozni. Természetesen ez sok türelmet és odafigyelési is kíván a többségi társadalmat képviselő gádzsótól (adott esetben a pedagógustól) is.

A múlt, jelen, jövő hármasságának kezelése nagyban meghatározza egy csoport helyzetét a mai társadalmi térben. Míg a cigány kultúra minden mozzanata a jelenről szól, addig a gádzsó családok a jövőben élnek és a jelennek minimális teret hagynak. A jövőben élés és a múlt élés kettőssége konfliktusok zömét gerjeszti. A paraszti családok megélhetését a föld adta, aminek megmunkálásához nélkülözhetetlen volt a jövőbe tekintés, hisz a ma elültetett mag majd csak jövőre ad termést, ami a létfenntartáshoz szükséges. Ez elindított egy állandó mindennapokban fellelhető jövőben élést a paraszti családok további generációja számára. Ugyanez a szemlélet figyelhető meg a polgári családok értékrendjében is, ahol a jelenben elhelyezett, befektetett tőke majd a következő generáció életében kamatozik (Isd. iskoláztatásba beruházott tőke).

Az archaikusabb időszemléletben szabad időgazdálkodásról beszélünk. A megélhetési stratégiákban ritkán van szerepe a pontos időnek. Ha konkrétan a cigányságot nézzük, akkor látható, hogy olyan munkákat helyeznek előtérbe, amelyek nem függenek az időtől. Minden különbözőség ellenére tudunk olyan általános jellemvonásokat leszűrni a cigány megélhetési stratégiát vizsgálva, amelyek találóan rámutatnak az eltérő időszemléletre. Természetesen ez az általánosítás nagyon leegyszerűsítve próbál meg egyfajta összesítést adni, hangsúlyozva, hogy egyéni eltérések minden etnikai alcsoportnál találhatók:

- A megélhetési stratégiák által választott munkák nem mindennapi rutinfeladatok, hanem idényjellegűek. Sok esetben munkájuk nem igényli az idő takarékos felhasználását, sőt kereskedelmi tevékenységük lényege a szabad időfelhasználás.
- A választott munkák függetlenséget nyújtanak művelőik számára, tehát akkor dolgoznak, amikor szeretnének, és úgy, ahogy jónak látják.
- Munkájuk lehetővé teszi a szabad helyváltoztatást, mozgást (szemben a földhöz kötött paraszti gazdálkodással).
- Jövedelmükhöz mindig szabadon hozzáférhetnek, nincsenek lekötött, valamibe befektetett javak, amelyek lassabbá tennék, lelassítanák a tőke áramlását.
- Legtöbbször a szabad levegőn dolgoznak, nincsenek zárt térhez kötve.
- Munkájuk, nem igényel nagy befektetést.
- Kereskedelmük, pedig egy sajátos kereskedelmi módszerrel kapcsolatos a házalással.
- Nem befolyásolja mindennapi életüket a munka kötött ritmusa.
- Időbeosztásukban nincs meghatározó szerepe a munkavégzésnek.
- Munkájukra nem érvényesek az átlagmunkahelyek szabályrendszerei (pontos kezdés, szabályok stb.)
- Ha tehetik, éppen ezért elkerülik az alkalmazotti státuszt, mivel pont az alkalmazotti státuszhoz kapcsolódik a pontos időbeosztás.

Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a cigányság tevékenységét nem hatja át az idő, vagy bizonyos időkorlátok, csupán azt, hogy a mindennapi élet ritmusát nem határozzák meg a percek, csupán a napszakok. Nem egyszerű a pedagógus és a cigány gyermek élete az iskolákban, hisz azok a gyerekek, akik örökségként viszik magukkal az archaikus időszemlélet egyfajta változatát, neveltetésüknél fogva nem értik és nem adaptálják életükbe a pontosságot, a versenyszellemet, a fegyelmet, vagy a rendszerességet. Természetesen a cigány szülő tisztában van az iskola fontosságával, és sok esetben családjá, gyermeke felemelkedését is az iskolában látja, mégis számára és gyermekei számára is roppant nehéz megfelelni az

iskola által felállított értékeknek, normáknak. Az iskola természetesen „neveli” a szülőt is, sokszor el is hangzik, pedagógusok részéről, hogy nekik nem a gyerekekkel van problémájuk, hanem a szülőkkel. A szülőnek természetesen alkalmazkodnia kell az iskola feszített menetéhez, a becsöngetésekhez, az iskolai kirándulásokhoz, a szakkörökhöz stb., melyeket áthat a feszített időbeosztás. Sok esetben ez nagy nyomásként nehezől a cigány édesanyákra. Forray R. Katalin szerint „nemcsak a gyermeknek kell végigmennie tehát a társadalmi szervezetben történő „másodlagos szocializáción”, hanem családjának, illetve közösségének is. Ez utóbbi még nehezebb, ha gyermekként a szülők nem tanultak bele a tevékenységek algoritmusába. Még ha hajlandó is a család, a közösség megtanulni és megcselekedni mindezt, kérdéses, hogy képes-e megfelelő módon viselkedni.” (Forray, 2009: 51)

Iskola és jövő

Az iskola alapvetően késleltet, elhúzza a jutalmazást. A hátrányos helyzetű cigány/roma gyerekek szocializációjában is fellelhető az a minta, amikor a jelenen van a hangsúly és szükségleteik azonnali kielégítésén, éppen ezért nagyon nehezen értelmezhető szisztéma számukra, hogy egy elképzelt jövőbeli jutalom reményének fejében a mába befektetett tanulás, gürcölés, egyszer majd megtérül. Ha megvizsgálunk egy iskolát és az ismétlődő, rutinszerű feladatokat próbáljuk meg számba venni, akkor több ponton találkozunk a gyerekekre nyomást gyakorló idő, szigorú szabályozó szerepével. Ilyen kulcsszavak kerülnek elő, mint *megszakítás, késleltetés és a tevékenységek időbeli szabályozottsága*. Szinte valamennyi iskolai tevékenységet állandóan megszakítanak valami más tevékenység kapcsán, hiszen az iskolában mindennek szigorú rendje van. A legtöbb tevékenységet vezényszóra, vagy csengőszóra el kell kezdeni, és abba kell hagyni ugyanarra a csengőszóra. Az egyéni szükségleteket szigorú ellenőrzés alá vonja az iskola házirendje, így nem akkor eszünk, amikor éhesek vagyunk, és nem akkor kommunikálunk, amikor közlendőnk van (Szabó, 2003).

Meleg Csilla hangsúlyozza, hogy az iskola értékrendszere a tanulók önértékelését is befolyásolja, hiszen az iskolai értékrendszerben az érdemjegyeknek kitüntetett jelentőségük van és a tanulók önmagukat is annak megfelelően értékelik, hogy milyen a tanulmányi eredményük. Ehhez még hozzájárul az iskolai rejtett tanterv önértékelésre gyakorolt hatása (Meleg, 2005). Ennek ellenére nagyon fontos, hogy a cigány/roma gyerekek belekóstoljanak az iskola által közvetített elnyújtott, jutalomhoz kötött jövőképebe, hisz a cigányság jövője ennek alapján tágítható. Összefüggésében pedig ez az elnyújtott, késleltetési képesség

nagyban hozzájárul a társadalmi felemelkedéshez, illetve a jobb életminőséghez [2]. Tehát az iskola, mint az intézményes időtágítás képviselője, hozzájárulhat a cigányság életminőségének javításához, ezáltal az egészségesebb és hosszabb élethez.

Összegzés

A társadalom tudattalanul is jutalmaz és büntet. A társadalom bünteti azokat, akik a jelenben élnek, és nem fektetnek be a jövő számára, ilyenek a cigány csoportok is. Bünteti a társadalom azokat, akiknek nincs jövőképe (akik nem késleltetik az egyéni befektetéseiket, hanem azonnal hozzá akarnak jutni a betett értékeikhez), és bünteti azokat, akiknek nincs holnap, csak a ma, csak a most, csak a jelen létezik. Ezzel szemben jutalmazza azokat a csoportokat, egyéneket, akik a jövőben a megszerzett tudásukat, tőkéjüket visszaforgatják, és ezáltal hozzájárulnak az adott struktúra, társadalom fennmaradásához [3]. A pedagógiának éppen a fentiek tükrében nem szabad figyelmen kívül hagynia azt a tényt, hogy a gádzsó és cigány kultúra eltérő időkezelése sok esetben súlyos problémákat vethet fel az iskolai kudarcok és sikerek területén.

JEGYZETEK

[1] Gádzsó, minden olyan nép, ember, aki nem tartozik a roma társadalomhoz, ezt az elnevezést az oláh cigányok használják. A dolgozatom során sokszor fogom használni, mert ez a legjobb terminus a mi és az ők szétválasztására. Tehát cigány és nem cigány helyett: cigány- gádzsó szétválasztás. Beások, és romungrók körében ez a cigány-paraszt oppozíciós rendszeren belül érthető meg. A gádzsó, mivel magába foglal mindenkit, aki nem a roma társadalom része, inentől fogva anonim, tehát nem beszélnek olaszokról, németekről, hanem gádzsókról, de nem beszélnek, pl. autószerelőről sem, meg boltosról, hanem a személyek is anonim gádzsók lesznek, akikkel a roma társadalom kapcsolatot tart fenn.

[2] Meleg Csilla órai előadásának általam jegyzetelt kézírata. Az előadás elhangzott PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola Nevelésszociológia Program. Pécs. Az előadás időpontja: 2006. 11. 22.

[3] Meleg Csilla órai előadásának általam jegyzetelt kézírata. Az előadás elhangzott PTE BTK Oktatás és Társadalom Doktori Iskola Nevelésszociológia Program. Pécs. Az előadás időpontja: 2006. 11. 08.

IRODALOM

Bartha Csilla (szerk.) (2007). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Forray R. Katalin (2009): Az idő fogságától szabadon. In: Pusztai Gabriella-Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok*. Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai, Debrecen. 46-53.

Gurevics, A. J. (1974): *A középkori ember vilásképe*. Kossuth, Budapest.

Karácsony András (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába*. Osiris- Századvég, Budapest.

Meleg Csilla (2003): Bevezető. In: *Iskola és Társadalom Szöveggyűjtemény*. Összeállította

és bevezetővel ellátta Meleg Csilla. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs. 11-19.

Meleg Csilla (2005): Egészségtámogató iskolai környezet. In: *Új Pedagógiai Szemle*,
November 58-70. [online]

<URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-176>> [2011. december 15.]

Mollenhauser, Klaus (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: *Iskola és Társadalom. Szöveggyűjtemény*. Összeállította és bevezetővel ellátta Meleg Csilla. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs. 129-146.

Szabó László Tamás (2003): A rejtett tanterv. In: *Iskola és Társadalom. Szöveggyűjtemény*. Összeállította és bevezetővel ellátta Meleg Csilla. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs. 337-348.