

KÖRKÉP

KÖRKÉP

– A WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUM
HALLGATÓINAK ÍRÁSAI –

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislócki Henrik Szakkollégium
Pécs, 2015

KÉSZÜLT A TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 KOMPLEX
HALLGATÓI SZOLGÁLTATÁSOK FEJLESZTÉSE HÁTRÁNYOS
HELYZETŰ HALLGATÓK RÉSZÉRE A WLISLOCKI HENRIK
SZAKKOLLÉGIUM SZERVEZÉSÉBEN CÍMŰ PROJEKT
TÁMOGATÁSÁVAL.

Lektorálta: Cserti Csapó Tibor

Szerkesztette: Andl Helga

Nyomdai előkészítés: Kiss Tibor Noé

Borítófotó: Kathryn Abrahams

(<http://www.freeimages.com/photo/vertical-ladder-1201821>)

ISBN 978-963-642-817-4

© Pécsi Tudományegyetem, Szerzők, Andl Helga szerkesztő, 2015

Készült a Bolko-Print nyomdájában

(7623 Pécs, Rét u. 47., ügyvezető: Szabó Péter)

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,

Wlislocki Henrik Szakkollégium

Cím: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Felelős kiadó: Orsós Anna

Tartalom

ANDL HELGA: A Wlislöcki Henrik Szakkollégium hallgatói kutatásainak háttere	7
GREKSA EVELIN – SZEDERKÉNYI ATTILA: Egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében	19
PETROVICS DALMA: Adalékok Szalánta-Németi történetéből a dualizmus korában	31
ORSÓS JÁNOS: Interpretációs példák a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatához	41
PÁPAI BOGLÁRKA: Cigány nemzetiségi óvodák Magyarországon. A cigány nemzetiségi pedagógiai programok hatékonyság-vizsgálatának kezdeti lépései	51
IGNÁCZ JUDIT: Gandhi Secondary School – A School of Dreams or a Segregating Trap	63
KOMÁROMI MÁRIA: Start at the Beginning. The Sure Start Program Can Reduce Some Disadvantages Related to Poverty	73

A Wlisllocki Henrik Szakkollégium hallgatói kutatásainak háttere

Bevezetés

Jelen kötetben a PTE Wlisllocki Henrik Szakkollégium (WHSz) jelenlegi és korábbi – de a WHSz-szel továbbra is szoros kapcsolatban álló – hallgatóinak írásait olvashatjuk.

A szakkollégium eddigi működése során mindvégig kiemelten foglalkozott a hallgatók tudományos kutatásokban való részvételének támogatásával, ennek fontos eleme volt a 2013-2015 között lezajlott TÁMOP-pályázat¹, mely a későbbiekben részletezett módon segítette a hallgatói kutatások lebonyolítását. A kötet első három tanulmánya ezen vizsgálatok eredményeit rögzíti, a szerzők mindegyike alapképzésben tanul a Pécsi Tudományegyetem különböző szakjain. A második egység – szintén három tanulmány – a PTE BTK romológia szakán végzett hallgatóinak írásait tartalmazza, a szerzők közül ketten a Central European University hallgatói, egyikük pedig immár doktori képzésben vesz részt. (A szerzők rövid bemutatkozása a kötet zárásaként megtalálható.) A kötettel egy időben megjelenik egy másik összefoglaló mű is, mely pedig egy olyan kutatást mutat be, ami egyetlen témakör mentén szerveződött: a pécsi – a hátrányos helyzetű, főként cigány, roma fiatalok támogatását célul kitűző – Amrita OBK Egyesület ezredforduló előtti történetét, működését vizsgálta különböző szempontok alapján jelenlegi és egykori szakkollégisták, tanáraik, valamint doktorhallgatók kutatócsoportja (Varga, 2015).

A továbbiakban² röviden összefoglaljuk a 2013-2015 között a hallgatók kutatásainak támogatására szolgáló rendszer működését.

Szakkollégium és tudományos kutatás

A Wlislócki Henrik Szakkollégium Pedagógiai Programjának melléklete a Szervezeti és Működési Szabályzat, mely – összhangban a Szakkollégiumi Charta (2011) elveivel és a WHSZ működését az elmúlt időszakban támogató TÁMOP-projekt előírásaival – rögzíti a szakkollégium céljait és feladatait. A szakkollégiumot olyan önképző szervezeti egységként definiálja, mely támogatást nyújt a PTE hallgatóinak az egyetemi tanulmányaik sikeres elvégzéséhez. Hallgatói bázisát elsősorban a roma, cigány hallgatók jelentik, de a dokumentum hangsúlyozza, hogy ez korántsem jelent kizárólagosságot: a szakkollégium minden olyan hallgatónak teret kíván biztosítani, „akik érdeklődnek a cigány/roma kérdéskör iránt, és mélyebb tudományos, szakmai munkát kívánnak folytatni”. (Pedagógiai Program, 2013:214-215) A WHSZ sokoldalú tevékenység-hálójában feladatának tekinti egy olyan támogatórendszer biztosítását, mely közvetlenül segíti a hallgatók tudományos kutatásait: 1) egyéni kutatási programok szakmai és anyagi támogatását, 2) egyéni kutatási eredmények bemutatását, konferenciákon való részvétel támogatását, 3) publikációs lehetőségek biztosítását, 4) tudományos és egyéb pályázatokon való részvétel támogatását, 5) szakkollégiumi konferenciák szervezését rögzíti a feladatok között. (Pedagógiai Program, 2013:215)

Az elmúlt években több tanulmány született, mely a felsőoktatásban tanuló roma, cigány hallgatók támogatását fő feladatának tekintő szakkollégiumok – a Romaversitas és a WHSZ, majd az időben később megjelenő keresztény roma szakkollégiumok – létrejöttét és működését írja le, elemzi (a teljesség igénye nélkül, vö. Forray, 2012, 2013; Forray és Boros, 2009; Jenei, 2013; Orsós, 2013; Varga, 2013, 2014). Ezen szakkollégiumok létét a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról jogszabályi szinten is prioritásként jelöli meg, hiszen az 54. §-ban³ nevesítésre kerül a „roma szakkollégium”. Ezzel együtt megjelent a jogszabályban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatására és támogatására irányuló szakkollégiumi tevékenység, ami egy új szakkollégiumi forma, a felzárkóztató szakkollégium fogalmának bevezetését

jelenti, mely szervezetek elsősorban mobilitási csatornaként értelmezik magukat. (Demeter, 2012:60-61)⁴

A hátránykompenzációra a WHSz is nagy hangsúlyt helyez, azonban a felzárkóztatás helyett egy minőségében más fogalom mentén értelmezhetjük tevékenységeit: olyan inkluzív környezet kialakítására törekszik, melynek elemei (tárgyi és humán feltételrendszere egyaránt) segítik, hogy minden benne lévő számára – az egyes személyekhez igazodó – együttműködő közösség jöjjön létre és működjön folyamatosan. (Varga, 2014a) Varga egy vonatkozó tanulmányában azt elemzi, a WHSz miként értelmezhető inkluzív tudományos közösségként, és sorra veszi, milyen „tudományos inklúziót segítő tevékenységek” vannak jelen a hallgatók szakkollégiumi életében. Kutatása bemutatja, hogy az egyes személyekre, valamint a hallgatói közösségre irányuló támogatási rendszer számos – tervezett és célzott – eleme irányul a szakkollégisták tudományos életbe való bevonódására, motivációjuk fenntartására, erősítésére. Egyúttal arra is rámutat, hogy a szakkollégium által biztosított komplex szolgáltatás esélyegyenlőségi momentumként jelenik meg, mivel „széles körű tudományos lehetőségeket” nyit meg. (Varga, 2014b)

A továbbiakban azt kívánjuk bemutatni, hogy a támogatási rendszer egy önmagában is komplexitást mutató eleme, a hallgatói kutatásokat támogató pályázati rendszer miként járul hozzá a hallgatók tudományos életbe való bekapcsolódásához.

A hallgatói kutatásokat támogató pályázati rendszer

A Wlislócki Henrik Szakkollégium a fentebb említett TÁMOP-pályázat adta lehetőségekkel élve – illetve a Pedagógiai Programban részletezett, a tudományos kutatásokhoz kapcsolódó feladatokhoz – célul tűzte ki, hogy kiemelten támogatja a hallgatói kutatásokat, és ennek megvalósításához belső pályázati rendszert dolgoztak ki a projekt munkatársai.

A kutatási pályázat három alkalommal került kiírásra. Célja-it az alábbiak mentén rögzíthetjük:

- jártasság szerzése (mikro)kutatás tervezésében (kutatási terv írása a tevékenységek ütemezésével, költségvetés-tervezéssel) és lebonyolításában;
- olyan kutatások véghezvitele a TÁMOP-pályázatban megvalósított kutatás-módszertani képzésre alapozva, melyek lehetőség szerint illeszkednek a WHSz szakmai és infrastrukturális hátterét biztosító Romológia és Nevelésszociológia Tanszék mellett működő Romológiai Kutatóközpont műhelyeinek (Nyelvi műhely, Társadalmi tanulmányok műhely, Nevelésszociológiai műhely) tématerületeihez;
- lehetőség biztosítása mind egyéni, mind kutatócsoportban zajló kutatások lebonyolításához;
- az ösztöndíjas hallgatók mellett más PTE-hallgatók számára is lehetőség biztosítása kutatócsoporthoz való csatlakozásra (WHSz-tagok, a PTE más szakkollégiumainak tagjai), egyúttal a kooperáció erősítése;
- a kutatás lezárását követően a kutatási eredmények rögzítése, közzététele (kutatási beszámoló, konferencia-részvétel, publikáció, szemináriumi dolgozat, szakdolgozat);
- jártasság szerzése pályázatírás és -lebonyolítás, valamint elszámolás terén.

A pályázatok beadását két alkalommal megelőzte egy kutatás-módszertani képzés, amelyen minden ösztöndíjas hallgató részt vett. A képzés céljai között szerepelt az empirikus kutatások tervezéséhez és lefolytatásához nélkülözhetetlen elméleti háttér megteremtése, a társadalomtudományi kutatások módszereinek megismerése, valamint publikációs tevékenység és konferenciaszereplések elősegítése. A képzés szükségességét több tényező erősítette: a hallgatók különböző karokon/szakokon tanulnak, így nem mindegyikük számára volt ismerős a társadalomtudományi kutatás mibenléte, valamint a hallgatókkal előzetesen kitöltetett bemeneti kérdőív is ezt igazolta. A válaszokból kiderült, az ösztöndíjas hallgatók többségének nem volt kutatási tapasztalata, és nagyobb hányaduk az egyetemi tanulmányai során sem vett még részt bármilyen kutatás-módszertani kurzuson. A kérdőívben szereplő válaszok mindemellett megerősítették azt a feltételezést, hogy a hallgatók szívesen vennének részt kutatásokban, főként kutatócso-

port tagjaként, a felvetett kutatási témák, érdeklődési területek nagy része pedig kapcsolódott valami módon a romológia tudományterületéhez.

A kutatásokat az első két körben 4-4 hónapra kellett tervezniük a hallgatóknak, azonban láthatóvá vált, hogy – bár mikrokutatásokról volt szó – ez az időintervallum nem elegendő, főként a csoportokban zajló kutatások esetén, hiszen több ember munkájának összehangolása másféle koncentrációt, ezzel együtt több időt követel.

A három kutatási körben összesen 20 kutatás zajlott le, különböző intenzitásúak és mélységűek. Az első pályázati kiírás során született a legtöbb nyertes pályázat, a második körben – talán tapasztalva azt, mennyi nehézséggel lehet szembesülni egy kutatás során – kevesebb pályázatot adtak be a hallgatók, igaz, a részt vevő hallgatók száma nem csökkent. Ez rámutat arra, hogy a közösségben végzett munka is motiváló erővel bír. Végül a harmadik pályázati kiírásra hét pályázat érkezett, egyéni és csoportos kutatások egyaránt megvalósításra kerültek. Összesen 20 kutatást végeztek a hallgatók a támogatott 14 hónap során, ami 49 hallgatói aktivitást jelent: 18, 16, majd 15 hallgató vett részt a kutatásokban. Közöttük vannak hallgatók, akik több kutatásnak is aktív tagjai voltak: a második esetben 3, majd 10 olyan hallgatót találunk, akik az első vagy második pályázati körben is részt vettek. Feltételezhető, hogy a kutatások során szerzett tapasztalatok, a kisebb-nagyobb sikerek oly módon erősítették a hallgatói motivációt, ami a tudományos kutatások iránti elkötelezettséget is erősítette.

A kutatócsoportokban részt vettek nem ösztöndíjas hallgatók is: a kutatási pályázatban támogatottak ötöde ugyan nem a TÁMOP-pályázat elsődleges célcsoportját jelentő, ösztöndíjas hallgató, azonban a WHSz olyan aktív tagja, aki többnyire mentorként segíti a pályázati projekt megvalósítását. Mellettük a második és harmadik kutatási pályázati körben megjelentek olyan hallgatók is, akik a PTE más szakkollégiumának tagjai – ez pedig az együttműködés és a horizontális tanulás újabb lehetőségeit nyitotta meg a hallgatók előtt, egyúttal mutatja azt is, hogy a WHSz közössége nyitott szerveződésként működik.

A kutató hallgatók karonkénti összetétele részben tükrözi a WHSz tagságának összetételét – a tagok nagyobbik hánya-

da ugyanis a Bölcsészettudományi Karon tanul –, ami természetesen adódik abból a fentebb említett tényből, hogy a szakkollégium szakmai-támogató hátterét a BTK-n működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék nyújtja. Másrészt a szakkollégium profiljához illeszkedően elsősorban a társadalomtudományi-bölcsészettudományi területen végzett kutatások lebonyolítására születtek a pályázati kiírások, a kutatás-módszertani képzés szintén erre készítette fel a hallgatókat, ez is befolyásolhatta a kutatásokra vállalkozó hallgatók összetételét. A bölcsészhallgatók nagyobb arányú (55%-os) jelenléte ugyan meghatározó, azonban a kutatócsoportokban más karok hallgatói is részt vettek. Főként a Természettudományi Karról, de más egységekből is (1-2 fő az Állam- és Jogtudományi, az Általános Orvostudományi, az Egészségtudományi, a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési, valamint a Műszaki és Informatikai Karról) szerepeltek hallgatók a kutatásokban, hiszen az adott kutatási téma iránti érdeklődés részben „karoktól független”.

A kutatási témák pedig szerteágazók – a témák között helytörténeti kutatás éppúgy szerepel, mint az egyetemi reklámok hatásait elemző vizsgálat, teleprehabilitációs program eredményességére vonatkozó kutatás vagy az egészségügyi alapismeretek felmérése középiskolások körében –, reprezentálva egyúttal a szakkollégium sokszínűségét is. Mindemellett egy-egy kivételtől eltekintve a kutatások valamilyen módon kapcsolódnak a romológia tudományterületéhez, így például vállalkoztak a hallgatók beás cigány népmesék gyűjtésére, a cigány, roma nők szűrővizsgálatokkal kapcsolatos ismeretének és attitűdjének vizsgálatára, általános és középiskolai tanulók cigányságra vonatkozó ismereteinek felmérésére vagy a romológia szövegtörzskönyvének kritikai vizsgálatára.

A hallgatók kutatásait a WHSz komplex módon segítette. Az említett kutatás-módszertani képzés mellett további támogatásokat biztosított: 1) a hallgatók tevékenységeit általuk felkért egyetemi oktatók, tutorok segítették a TÁMOP-projekt során, így közülük többen a kutatások terén is támogatást nyújtottak; 2) a kutatási pályázat sikeres lebonyolítását segítette a rendszeres monitoring, ahol a kutatásokkal való előrehaladásukról számoltak be a hallgatók, egyúttal segítséget

kaptak a további folytatáshoz. Mindezt kiegészítette a továbbiakban, hogy a kutatási eredmények prezentálására keretet biztosított a szakkollégium konferenciákkal és publikációs lehetőségekkel. Az első kettő kutatási pályázati kör zárásaként a hallgatók szakkollégiumi „minikonferencián” ismertették kutatási eredményeiket, néhányan pedig arra is vállalkoztak, hogy tanulmányt jelentessenek meg a WHSz egy kiadványában. (Híves-Varga és Schäffer, 2014) A harmadik kutatási pályázatba bekapcsolódó hallgatók már nagyobb nyilvánosság elé léptek: önálló szimpóziummal vettek részt a 2015 májusában megrendezett „Horizontok és Dialógusok” Konferencián a Pécsi Tudományegyetem (PTE) Bölcsészettudományi Karán, kutatásukról rövid összefoglalót írtak a Romológia folyóiratba,⁵ néhányan pedig arra vállalkoztak, hogy jelen kötetbe hosszabb tanulmányt írjanak.

A WHSz mint tanulóközösség a hallgatói kutatások tükrében

A jelenlegi írásnak nem célja az, hogy tudományos igényvel tárja fel a szakkollégiumban működő tudományos közösség szervezeti rendjét, értelmezze színtereit, vagy feltárja dinamikáját. Ezzel együtt mégis érdemes egyfajta komplex modell behívásával rendezni és rendszerezni azt a sokrétű, időben olykor paralel, máskor egymásutániségában megjelenő tevékenység-halmazt, amely ennek a tanulóközösségnek lényegi jellemzőit adja.

Bordás és Ceglédi a Debreceni Egyetemen működő szakkollégiumokat vonatkozó kutatásukban tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színtereiként vizsgálták. Megközelítésükben a szakkollégiumokat „tanulóközösségek termékeny talajaként és fennmaradásukat biztosító otthonként (...)”, vagyis intellektuálisan stimuláló fizikai, szervezeti és szociális környezetként” értelmezik. (Bordás és Ceglédi, 2012:9-10) A Bordás – Ceglédi tanulmány számos szempontból vizsgálja és értelmezi a szakkollégiumok működésének természetét. Jelenlegi írásunkban ezek közül csupán egyre kívánunk fókuszálni a WHSz vonatkozásában: a hallgatói

kutatásokhoz kapcsolódó különböző tanulási formák jelenlétére. A vizsgált tanulási formák a Paavola és Hakkarainen által használt modell egyes elemei, amely megkülönbözteti a monologikus, a dialogikus és a triologikus tanulást.

A monologikus tanulás középpontjában az egyén áll, akinek célja „a tudásanyag megszerzése”. A dialogikus tanulás egy olyan interaktív folyamat, mely hozzájárul ahhoz, hogy a tagok elsajátítsák a közösség értékeit, normáit, belső nyelvét formális és kevésbé formális szakmai vagy közösségi eseményeken. A triologikus tanulás célja valamilyen, a tudáshoz kapcsolódó artefaktum létrehozása. (Bordás és Ceglédi, 2012:17–18) A szakkollégiumi tanulóközösségekre mindhárom tanulási forma jellemző, a WHSz-ben is számos példát találunk a tanulási formák sokféleségére. A hallgatói kutatásokhoz kapcsolódó – fentebb már részben említett – tevékenységek az egyes tanulási formák mentén is értelmezhetők.

A monologikus tanulás körébe sorolhatók a WHSz különböző nyelvi kurzusai, melyek hasznossága a kutatásokban is megnyilvánul: így például az angol nyelvi kurzus segítheti az angol nyelvű szakirodalom olvasását vagy az angol nyelvű konferencia-absztrakt megírását, a lovári vagy a beás nyelv megfelelő használata pedig egyes tematikus kutatások során (lásd: beás népmesék gyűjtése) válik fontossá. Más képzések is segítettek a tudományos kutatások lefolytatását: a kutatás-módszertani felkészítés módszertani alapokat nyújtott, az IKT-képzés többek között a kutatási eredmények rögzítéséhez adott segítséget (szövegszerkesztés, prezentációkészítés).

A dialogikus tanulási formák között szakmai és közösségi programok egyaránt sorolhatók. A hallgatói kutatásokat támogatták például azok a fórumok, szakmai beszélgetések, melyek tematikusan a romológia tudományterületéhez kapcsolódtak, de idetartoznak a „tudományos írásmű” kurzus vagy a kommunikatív kompetenciát fejlesztő programok is, melyek a kutatási eredmények megfelelő prezentálásához járulhattak hozzá. Emellett a dialogikus tanulás egy sajátos formájaként tekinthetünk a hallgatói kutatásokat folyamatosan kísérő monitoringra, amely szakmai diskurzus lehetőségét biztosította. A sorolt tevékenységek mind hozzájárultak a hallgatói kutatások lefolytatásához, együtt-

tal segítették a WHSz szakmai közösségébe való mind intenzívebb bevonódást.

A trialogikus tanulás során „a közvetlen cél nem a tanulás maga, nem a tudás elsajátítása, és nem is csak a részvétel egy közösség tanulási folyamatában, hanem egy, a tanuló individuumon és az általuk alkotott közösségeken túlmutató objektum áll a tevékenységek középpontjában, a tanulás pedig mintegy »mellékhatásként« megy végbe”. (Bordás és Ceglédi, 2012:37) A WHSz-ben mind materiális, mind szellemi artefaktumok létrehozására találunk példát a hallgatói kutatásokhoz kapcsolódva. Szellemi produktum a tutor és hallgató együttműködése a kutatásokban, a különböző karokról érkező hallgatók közösen végzett kutatásai, az új kutatási eredmények, míg materiális artefaktumra irányuló trialogikus tanulási formaként tekinthetünk a WHSz által kiadott tanulmánykötetekre, a szakkollégiumi minikonferenciákra, a bevezetőben említett önálló konferencia-szimpoziumra vagy akár a Romológia folyóirat – amely számára jelen írás is készült – egyes számaira.

A felsorolt példák alapján látható, hogy a hallgatók által folytatott kutatásokat támogató komplex rendszerben a tanulóközösségekre jellemző tanulási formák mindegyike többszörösen jelen van, ami hozzájárul a szakkollégisták tudományos életbe való bekapcsolódásához és mind intenzívebb jelenlétéhez.

Szándékaink szerint jelen kötet mindezt legalább részben reprezentálja.

Jegyzetek

- 1 A pályázat címe: Roma szakkollégiumok támogatása (KONV) / TÁMOP 4.1.1.D-12/2/KONV. A kutatásokat támogatja: TÁMOP 4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében”.
- 2 A tanulmány további része az alábbi írás újraserkesztett, aktualizált változata: Andl Helga (2015): Hallgatói kutatások a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban. Romológia folyóirat, 10. szám. 94-102.

- 3 54. § A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, felismerése, és szakmai, tudományos, művészeti és sporttevékenységének elősegítése. A felsőoktatási intézmény önállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együttműködve tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet: ennek keretében tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, illetve roma szakkollégiumokat működtethet. Szakkollégiumokat, illetve roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézménnyel együttműködve azok is létesíthetnek, akik felsőoktatási intézmény alapítására, fenntartására e törvény alapján jogosultak. A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).
- 4 A hátránykompenzáció mellett ezen szakkollégiumoknak az is célja, hogy a közösségük iránt felelősséget vállaló diplomások körét növeljék, ezért kiemelt feladatuknak tartják identitás erősítő programok szervezését. (Demeter, 2012:61) A roma szakkollégiumok esetében szintén ez tapasztalható: a hátránykompenzáció és a cigány, roma identitás fejlesztése egyaránt alapvető célként jelenik meg. (Varga, 2013:69)
- 5 Az összefoglalók olvashatók a Romológia folyóirat 10. számában (2015. ősz).

Irodalomjegyzék

- Bordás Andrea és Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Á., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. és Sörös A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 9-52. http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/dok2012/Elethelyzetek2_1_259.pdf (2015. 05. 20.)
- Demeter Endre (2012): Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 53-72. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_4/Felsooktatasi_Muhely_2012_4_53-72.pdf (2015. 05. 20.)
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In:

- Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 285-298. http://www.eltereader.hu/media/2013/06/Uj_kutatasok_2011_opt.pdf (2015. 05. 20.)
- Forray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia folyóirat*, 1. sz. 8–22. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=495 (2015. 05. 20.)
- Forray R. Katalin és Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2. sz. 192-203. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00048/pdf/607.pdf> (2015. 05. 20.)
- Híves-Varga Aranka és Schäffer János (2014, szerk.): *Ablak a világra. Tanulmánykötet*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, Pécs.
- Jenei Teréz (2013): A nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóinak kisebbségiidentitás-mintázatai. *Romológia folyóirat*, 1. sz. 120-123. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=635 (2015. 05. 20.)
- Orsós Anna (2013): A Wlislócki Henrik Szakkollégium érintkezései, beilleszkedése a PTE rendszerébe. *Romológia folyóirat*, 1. sz. 72-85. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=592 (2015. 05. 20.)
- Varga Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia folyóirat*, 1. sz. 60-71. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=584 (2015. 05. 20.)
- Varga Aranka (2014a): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 5. sz. 28-34. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_028-034.pdf (2015. 05. 20.)
- Varga Aranka (2014b): A pécsi Wlislócki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/11-12. sz. 47-59. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pecsi-wlislócki-henrik-szakkollégium-mint-inkluziv-tudományos-kozosseg> (2015. 05. 20.)
- Varga Aranka (2015, szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*. PTE-Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Egyéb dokumentumok

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
(2015. 05. 20.)

A PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium Pedagógiai Programja. Pécs, 2013. <http://www.wlislOCKi.tamop.pTE.hu> (2015. 05. 20.)

Szakkollégiumi Charta (2011) <http://szakkoli.hu/oldal/szakkollégiumi-charta> (2015. 05. 20.)

GREKSA EVELIN – SZEDERKÉNYI ATTILA

Egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében

Bevezetés, a kutatás módszertana

Kutatásunk¹ egészségügyi ismeretek és egészségtudatosság/egészségmagatartás vizsgálatára terjedt ki, középiskolások körében. Vizsgálatunkat indokolja, hogy rövid szakirodalmi áttekintés után arra a következtetésre jutottunk, nem készült mostanában ilyenfajta kutatás Magyarországon. Az információ a modern világunkban nagyon gyorsan terjed az audiovizuális eszközön keresztül, így azok a tévhitek is gyorsan eljutnak, melyek negatívan befolyásolhatják az emberek életminőségét. A kereskedelmi adók nem közvetítenek – vagy csak nagyon ritkán – tudományos ismereterjesztő és egészségnevelő reklámokat. Az iskoláknak nagyon nagy szerepük van abban, hogy ezeket a problémákat megoldják, hogy az egyén fejlődését, ismereteit bővítsék. Különböző rendeletek, jogszabályok kötelezik is az iskolákat az egészségnevelésre. Ilyen jogszabály mindenekelőtt a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, melyben az 1. § (2) meghatározza: „A köznevelés közzolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja. A köznevelés egészét a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozzák meg. A köznevelés egyetemlegesen szolgálja a közjót és a mások jogait tisztelet-

ben tartó egyéni célokat.” Az ezt megelőző jogszabályok között fontos megemlíteni a 28/2000. (IX. 21.) OM rendeletet, mely szerint „Az iskola helyi tantervébe – az osztályfőnöki nevelő és oktató munkához kapcsolódva – be kell építeni az egészséges életre nevelést, illetve egészségvédelmet szolgáló tananyagot, melynek időkerete az 5–12. évfolyamon nem lehet kevesebb tanévenként 10 tanórai foglalkozásnál (10. § (5)).” A közoktatásról szóló törvény (1993. évi LXXIX. törvény) 2003. évi módosítása 48. (3.) bekezdése pedig így fogalmazott: „Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, beleértve a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtását szolgáló programot is. Az iskolai egészségnevelési program elkészítéséhez be kell szerezni az iskola-egészségügyi szolgálat véleményét.”

A kutatás témáját és a kutatói kérdéseket az alábbi szakirodalomra alapoztuk: Ianole, Druica és Cornescu, 2014; Bíró, Balajti, Ádány és Kósa, 2008; Nagy, 2005; Aszmann, Kovacsics, Kökönyei, Örkenyi és mtsai, 2007; Németh, Aszmann, Halmi, Kökönyei és mtsai, 2010; Simich és Fábrián, 2011; Gábor és Kiss, 2006; Gábor és Kiss, 2007.

Kutatás forrása: a TÁMOP-4.1.1. D – 12/2/KONV-2012-0009 „Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében” elnevezésű program. A szakkollégiumi program keretében hallgatói kutatási pályázat is kiírásra került. E pályázatot elnyerve kutatói kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyek az alábbiak voltak: Összefüggésben áll-e a tanulók egészségügyi ismerete az egészségtudatossággal? Összefügg-e a szociális helyzetük az egészségtudatossággal? A szülők iskolai végzettsége az egészségmagatartással és egészségtudatossággal összefüggésben áll? Az egészségtudatosság és a nemzetiség vonatkozásában tapasztalunk különbséget? Milyen a roma és nem roma személyek attitűdje az egészséges életmódra vonatkozóan?

A kutatás célja a kutatói kérdések megválaszolása tudományos módszerekkel. A kutatással feltérképeztük, hogy a tanulók honnan szerzik az egészségügyi ismereteket leginkább (iskola, internet, televízió, család). Vizsgálatunkban arra vonat-

kozóan is megkérdeztük a tanulókat, hogy az egészségnevelési programok mennyire fontosak és hasznosak számukra.

A kutatásban anonim kérdőíves felmérést végeztünk két pécsi gimnázium 10. évfolyamos (átlag életkor: 17,4 év) diákjai között, ahol a tanulók egészségügyi ismereteit vizsgáltuk és egészségfelmérést végeztünk. Az iskolák kiválasztása kényelmi mintavétel alapján történt. A tudományos munkánk során a diákokat különböző, az egészségi állapotukat meghatározó függő, független és determinált jellemzők alapján tanulmányoztuk.

A résztvevők száma 45 fő volt, a kérdőív 46 kérdésből állt, az utolsó hármat kivéve zárt kérdések voltak. A kérdőív szociodemográfiai adatokkal (nem, szülők végzettsége, születési idő, lakhely, lakástípus, nemzetiség, szociális helyzet) kezdődött, majd az egészségtudatosságra vonatkozó kérdések (szubjektív megítélés, dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, étkezési szokások, szexuális magatartás, egészség megőrzése érdekében végzett tevékenységek) következtek, ezután egy tesztsor alapján (a 2013. évi középszintű egészségügyi alapismeretek érettségi egy része) vizsgáltuk az egészségügyi alapismereteket. A nyitott kérdések a kommunikációra, társas kapcsolatokra irányultak (milyen egy egészséges ember, milyen a szülőkkel való kapcsolat, kivel beszél problémáiról). Hipotéziseink a következők voltak: (1) Feltételeztük, hogy az egészségügyi ismereteket a tanulók leginkább az internetről szerzik. (2) Azok a személyek, akik jó kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, később kezdik meg a szexuális életet, mint akik rosszabb viszonyban állnak a szüleikkel. (3) Feltételeztük, akik a szülőkkel beszélnek a problémáikról, ott a szexuális élet megkezdése is későbbre toódik. (4) Feltételezésünk továbbá az, miszerint a jobb szociális helyzetben lévőek egészségtudatosabbak. Ezen hipotéziseink tesztelésére és igazolására khi négyzet próbát alkalmaztunk. Kategorikus változók esetén gyakoriságot, folytonos változók esetén pedig átlag megbízhatósági tartományt mértünk. Mérési skálákat alkalmaztunk, amelyek során alacsonyabb és magasabb mérési szinteket használtunk, például a dohányzással kapcsolatban magas mérési szinten történt az adatfelvétel, míg az anyagi helyzetüket alacsony mérési szinten kérdeztük le (jó, kevésbé jó).

Az adatfeldolgozás során az adatbázist a Microsoft Excel Softwareben készítettük. Az adatbázisunkban egyaránt dol-

goztunk primer adatokkal (nem, életkor, lakástípus, szubjektív anyagi helyzet, egészség megítélése...) és szekunder adatokkal (szociális helyzet, egészségi állapot, egészségügyi alapismeret, szülőkkal való kapcsolat). A szekunder adatokat úgy kaptuk, hogy a kérdőívben adott válaszokra pontokat adtunk, leíró statisztikát alkalmaztunk, amivel megkaptuk a mediánt. Ez alapján történt meg a kategorizálás (jobb szociális helyzet – rosszabb szociális helyzet; egészségtudatos – kevésbé egészségtudatos; teszten jó eredményt értek – rosszabb eredményt értek; jó kapcsolat a szülőkkal – rosszabb kapcsolat a szülőkkal).

A kutatás eredményei

A vizsgált 45 főből 13 fiú és 32 lány volt. A két pécsi gimnázium esetében fontos megemlíteni, hogy jelentős különbség volt a szociális helyzet és nemzetiség tekintetében. Az egyik iskola válaszadói döntő többségben roma/cigány, rosszabb szociális helyzetben élő tanulók voltak, míg a másik iskola diákjai ezzel ellentétben kedvezőbb szociális háttérűek. Homogén mintavételt alkalmaztunk az iskolák közötti nagy szociális különbség miatt. A szülők iskolai végzettsége tekintetében 7 fokú skálát alkalmaztunk. 42 szülő 8 általános alatti, 8 általános vagy szakmunkás végzettségű, 46 szülő szakközépiskolai végzettséggel, érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezik (1. táblázat). A lakóhelyek felosztásában egyenlő arányban voltak, akik faluban és városban laknak. Nemzetiségek tükrében 16 személy vallotta magát romának/cigánynak és 29 fő magyarnak.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettsége (n=90 fő)

Szülő végzettsége	(n=90 fő)
8 általános alatti	5
8 általános	17
Szakmunkás	20
Szakközépiskola	8
Érettségi	20
Felsőfokú	18
Nincs válasz	2

A szubjektív egészségi állapot megítélésben a többség (24 fő) inkább jónak tartotta a saját egészségi állapotát (ez több, mint a fele volt a tanulóknak). A szubjektív megítélés és az egészségtudatosság között nem volt szignifikáns eltérés 95 %-os megbízhatóság mellett. (2. táblázat)

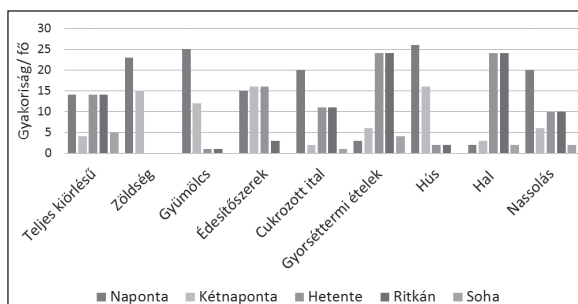
2. táblázat. A szubjektív egészségi állapot megítélése a diákok körében (n=45 fő)

	Nagyon jó	Jó	Kielégítő	Rossz
Szubjektív megítélés	4	20	12	9

Az egészség megőrzése érdekében végzett tevékenységeknél több válaszlehetőség is jelölhető volt. Túlnyomó többségben a testmozgást részesítették előnyben (30 fő), de emellett a vitaminok szedése (12 fő), a káros anyagok elkerülése (10 fő), pihenés, relaxáció (9 fő), stressz elkerülése (7 fő), rendszeres háziorvosi látogatás (4 fő), homeopátia/wellness (1 fő) is szerepelt a válaszok között, egyébként 3 fő jelölte a konditerembe járást.

Az étkezéssel kapcsolatos kérdésnél felsoroltunk ételeket, melyek az egészséges (teljes kiőrlésű lisztből készült ételek, zöldségek, gyümölcsök, hús, hal, édesítőszer) és a kevésbé egészséges (cukrozott italok, gyorséttermi ételek és a nassolás) életmódot jellemzik. A felsoroltak közül a fogyasztás gyakoriságára kérdeztünk rá. A diagramon (1. ábra) látható, hogy a válaszadók többsége naponta fogyaszt zöldséget (n=23 fő), gyümölcsöt (n=26 fő), húst (n=26 fő), viszont a nassolás is számottevő, és alig fogyasztanak halat.

1. ábra. Ételek fogyasztásának gyakorisága a diákok körében (n=45 fő)



Az eredményekből fény derült arra, hogy a kitöltők nagy része dohányzik, ezt a 3. táblázat is mutatja. Az alkohol vonatkozásában láthatóvá vált, hogy a fiatalok többsége gyakran fogyaszt alkoholt. Mindössze 7 tanuló volt, aki soha nem fogyasztott. Különböző drogok használatára is kitértünk a kérdőívben. Csupán egy tanuló volt, aki bevallása szerint havonta (1-2 alkalom) marihuánát fogyaszt. A többi diák soha nem próbálta még a felsorolt szereket (marihuána, hasis, LSD, kokain, nyugtatószerek...).

3. táblázat. *Addikciók, rizikómagatartás a diákok körében*

Dohányzás	Fiú	Lány
Ritkán	23%	19%
Naponta	31%	22%
Soha	46%	59%
Alkohol (n=45 fő)		
Soha	7	
Ritkán	18	
Hetente	4	
Havonta	16	
Családban előforduló függőségek (n=17 fő)		
Alkohol	3	
Dohányzás	14	

Az egyik feltételezésünk az volt, hogy az egészségügyi ismereteket a tanulók leginkább az internetről szerzik. Ez a feltételezés helytálló volt (4. táblázat), viszont az egészségtudatossággal nem hozható összefüggésbe ($p=0,997$).

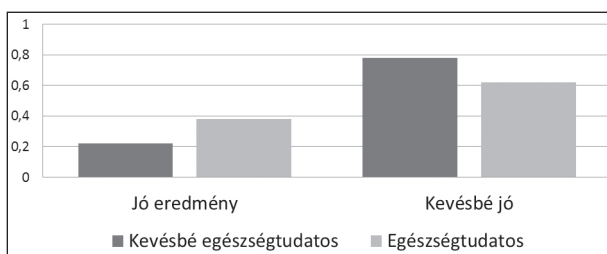
4. táblázat. *Egészségügyi ismeretek elsajátításának módjai (n=45 fő)*

Iskola	13	Kevésbé egészségtudatos	12
Internet	17	Egészségtudatos	33
TV/rádió	6		
Szülő, barátok	9		

Az egészségügyi alapismeretek teszt a 2013-as középszintű érettségi egy részét tartalmazta. A megoldókulcs alapján javí-

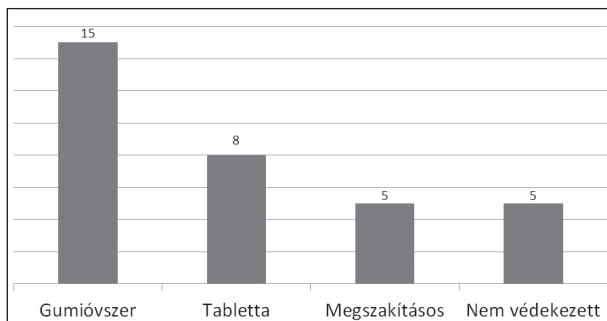
tottuk és a medián értéktől függően történt meg a besorolás. Így lett két csoport, a jó eredményt és a kevésbé jó eredményt elérték. Ezután összehasonlítottuk az egészségtudatossággal a teszteredményeket (2. ábra). A teszten jó eredményt elérték egészség tudatosabbak, mint akik rosszabb eredményt értek el ($p=0,009$).

2. ábra. Az egészségügyi alapismeretek teszt eredményének összehasonlítása az egészségtudatossággal



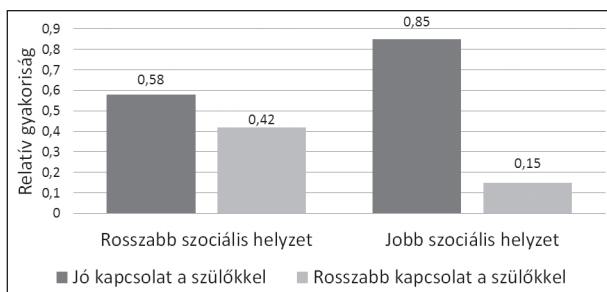
Fontosnak találtuk, hogy a szexuális magatartást is vizsgáljuk. A mintában a tanulók átlagosan 15,6 évesen kezdik meg a szexuális életet. Megnéztük, hogy a szülővel való kapcsolat befolyásolja-e a szexuális élet megkezdését. Azt feltételeztük, hogy azok a személyek, akik jó kapcsolatot ápolnak a szülővel, később kezdik meg a szexuális életet, mint akik rosszabb viszonyban állnak. Eredményeink alapján nagyon kevés eltérés mutatkozott ($p=0,777$), de akik nem élnek szexuális életet, ott rosszabb volt a kapcsolat a szülővel, ahol pedig jó a kapcsolat, már élnek szexuális életet. Megkérdeztük a tanulókat arról, hogy a személyes problémákat kivel beszélnek meg leginkább. Feltételezésünk szerint azok esetében, akik a szülővel beszélnek a problémáikról, a szexuális élet megkezdése is későbbre toódik. Ennél a kérdésnél semmilyen különbség nem volt tapasztalható ($p=0,972$). A kérdőívben a szexuális élethez kapcsolódóan több védekezési módszer közül választhattak. 21 személy él szexuális életet, közülük a diagramon (3. ábra) feltüntetett négyféle módszert alkalmazzák. Senki sem jelölte a női óvszer-, hüvelygyűrű-, spirál-, esemény utáni tableta-, naptármódszer használatát.

3. ábra. Védekezési módszerek (n=21)



Kutatásunkban a szociális helyzetre és az egészségtudatosságra, illetve ezek összefüggéseire is kitértünk. Feltételezésünk, miszerint a jobb szociális helyzetben lévők egészségtudatosabban, valamelyest igazolódott, de jelentős különbség nem volt ($p=0,344$). A rosszabb szociális helyzetűek rosszabb eredményt értek el a teszten, mint a jobb helyzetben lévők ($p=0,059$). A szülővel való kapcsolat és a szociális helyzet összefüggésében megfigyelhető volt, hogy a kedvezőtlenebb szociális helyzetűek közül sokan rossz kapcsolatot ápolnak a szülővel (4. ábra). Ezt a következtetést nyitott kérdésekből vontuk le.

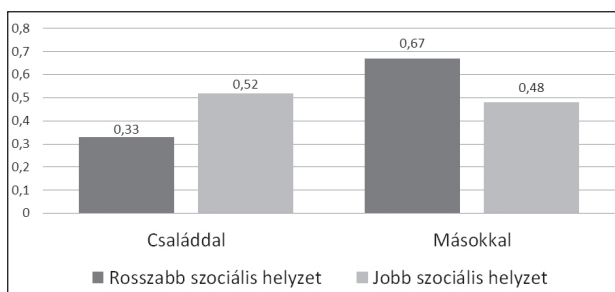
4. ábra. A szociális helyzet és a szülővel való kapcsolat összefüggése



Az egészségügyi alapismeretek teszt eredménye és a szülővel való kapcsolat minősége összefüggésében nem volt szignifikáns különbség ($p=0,815$). Az egészségtudatosság vonatko-

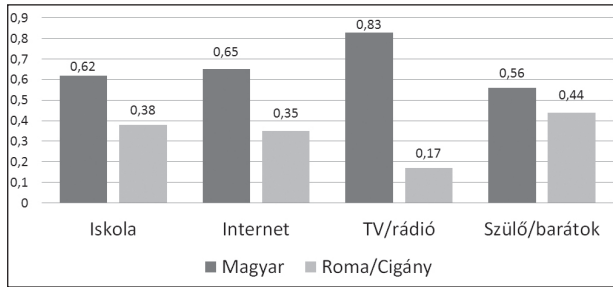
zásában sem volt nagy eltérés ($p=0,337$), de azt tapasztaltuk, hogy azok a diákok, akik jó kapcsolatban állnak a szülőkkel, egészség tudatosabbak, akiknél pedig rosszabb a kapcsolat, kevésbé egészség tudatosak. Arra a kérdésre, hogy kivel beszélnek meg problémáikat leginkább, olyan válaszokat kaptunk, melyből azt a következtetést vontuk le, hogy a rosszabb szociális helyzetűeknél többen vannak azok a személyek, akik nem a szülőkkel beszélnek meg a problémákat (5. ábra), inkább barátokkal, párjukkal, tanárokkal, iskolai dolgozókkal.

5. ábra. A problémák megbeszélése a szociális helyzettel összefüggésben



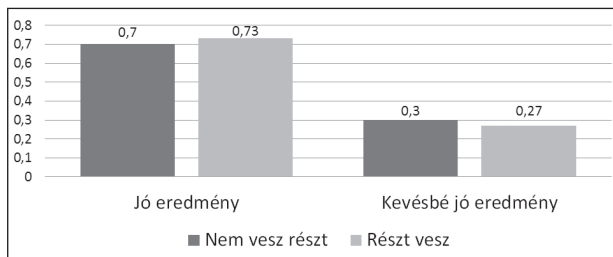
A szociális helyzet és a nemzetiség összefüggésében jelentős különbséget tapasztaltunk ($p=0,0008$), ez annak tudható be, hogy a megkérdezettek közül az egyik iskolában alapvetően hátrányos helyzetű roma, cigány diákok tanulnak. Az egészség tudatosság és a nemzetiség között is kerestük a kapcsolatot. Sok különbség nem volt e között ($p=0,338$), bár azok közül, akik roma, cigány nemzetiségűnek vallották magukat, több volt a kevésbé egészség tudatos személy – ezt azonban a fentebb tárgyalt összefüggések (lásd: szociális helyzet) magyarázhatják. Az ismeretek megszerzése tekintetében sem volt jelentős különbség (6. ábra), de mégis különbséget mutatott, hogy a roma, cigány tanulók legkevesebbet a tv-n/rádióon keresztül szerzik az információkat. Ez valószínűleg azért is van, mert a megkérdezett roma, cigány tanulók többsége kollégiumban lakik, így kevesebb idejük és lehetőségük van a televízió nézésre vagy a rádióhallgatásra.

6. ábra. Az egészségügyi ismeretek megszerzése és a nemzetiség közötti kapcsolat



Az egészségnevelő programokon (tréning, különóra, fakultáció...) való részvétel és az egészségtudatosság között is kerestük a kapcsolatot. A teszt eredménye alapján nem volt lényeges eltérés azok között, akik nem járnak ilyen programokra és akik igénybe veszik ezeket a lehetőségeket ($p=0,175$). Az egészségnevelő programokra járók körében megfigyelhető, hogy egészségtudatosabbak és az egészségügyi alapismeretük is jobb eredményt hozott (7. ábra).

7. ábra. Egészségnevelő programokon, tréningeken való részvétel és egészségügyi alapismeretek összefüggése



Összefoglalás, javaslatok

Az egészségnevelő programok fontosságát úgy vizsgáltuk, hogy összefüggésbe állítottuk a meglévő ismereteket a teszten elért eredménnyel. A vizsgálat eredményeiből ugyan csak minimális összefüggés látható, ez az alacsony elemszámmal magyarázható, viszont elmondható az a tény, hogy az egészségnevelő tréningeken és programokon való részvétel fontos tényezője az egészségmagatartás szakszerű elsajátításának. Ez azzal magyarázható, hogy azon tanulóknak, akik e programokon vettek részt, a teszteredményük sikeresebb lett. Fontosnak találjuk, hogy az iskolai egészségnevelő programokon nagyobb hangsúlyt kapjon a szexuális felvilágosítás, főleg a védekezési módszerek tekintetében. Fontos, hogy a fiatalok el tudják dönteni, melyek azok a módszerek (valamint a módszerek biztonságosságáról is képet kapjanak), amelyeket alkalmazhatnak szexuális érintkezés során.

Közismert tény ugyan, de említésre méltó továbbá, hogy a szülők iskolai végzettsége meghatározza a szociális helyzetet, ami kihat a gyermek egészségmagatartására és egészségtudatosságára.

Jegyzetek

- 1 Témavezetőnk, akitől nagyon sok segítséget és szakmai tanácsot kaptunk: Dr. Tigyi Zoltánné Dr. Pusztafalvi Henriette adjunktus (Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar – Egészségbiztosítási Intézet – Egészségfejlesztési és Népegészségtani Tanszék).

Irodalomjegyzék

- Aszmann Anna, Kovacsics Leila, Kökönyei Gyöngyi, Örkenyi Ágota és mtsai (2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja, Szexuális magatartás*. 99-103.
- Bíró Éva, Balajti Ilona, Ádány Róza és Kósa Karolina (2008): Az egészségi állapot és az egészségmagatartás vizsgálata or-

- vostanhallgatók körében. *Epidemiológiai Tanulmányok*, 149. 46. sz. 2165-2171.
- Gábor Edina és Kiss Judit (2006): A drogfogyasztás hazai tendenciái a '91-es évektől napjainkig 3. *Egészségfejlesztés*, XLVII. 4. sz. 7-13.
- Gábor Edina és Kiss Judit (2007): Mentális egészség és rizikómagatartás-formák összefüggései serdülőkorúak körében. *Egészségfejlesztés*, XLVIII. 1-2. sz. 26-31.
- Ianole, R., Druica, E. és Cornescu, V. (2014): Health knowledge and health consumption in the Romanian society. *Procedia Economics and Finance*, 8. 388-396.
- Nagy Judit (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 105. 4. sz. 263–282.
- Németh Ágnes, Aszmann Anna, Halmai Réka, Kökényei Gyöngyi és Mtsai (2010): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja, Szexuális magatartás*. 55-58.
- Simich Rita és Fábíán Róbert (2011): Fiatalok szexuális magatartása – III. rész, Veszélyeztetett korú diákok preventív igényei és szükségletei, Iskola – egészségfejlesztés – szexedukáció. *Egészségfejlesztés*, LII. 4. sz. 2-5.

PETROVICS DALMA

Adalékok Szalánta-Németi történetéből a dualizmus korában

Bevezetés

Szalánta a Mecsek-hegység és a Villányi-hegység között fekszik, a Pécsi-medencében. A környéken több horvátok által lakott helység is található, melyeknek úgymond központi települése Szalánta, nem tartozik Baranya megye aprófalvai közé. Pécs közelsége miatt a falu infrastrukturális, oktatási és kulturális szempontból is kötődik a megyeszékhelyhez. A falu mai közigazgatási formáját 1977. április 1-jén érte el, amikor is Szalántát és Németit egyesítették (viszont a két településrész fekvésében még ma is látszik az egykori elkülönülés), továbbá a községhez tartozik még Eszterág-pusztá is. (Erdődy, 2001:8-9)

Kutatásomban a dualizmus korára kívántam koncentrálni és kitérni arra, hogy egy ilyen nagy és meghatározó korszak hogyan hat egy adott település életére, társadalmára, egyházszervezetére, hitéletére. A kutatás során kitértem a helyi plébánia történetére, a társadalom összetételére, valamint az oktatásra.

A kutatást azért is tartottam fontosnak, mert szerettem volna egy olyan vizsgálatot végezni, mely érdekel és – mivel Szalántán élek – személyesen érint, valamint rámutatni arra, hogy az adott korszak kormányzati döntései mennyiben érintik a kisebb településeket is. A kutatás céljaként azt jelöltem meg, hogy rávilágítsak egy kistelepülés történetén keresztül az adott kormányzati döntések hatásaira a falu társadalmát, egyház-szervezetét és hitéletét illetően. Ennek megfelelően

a kutatás kérdései az alábbiak voltak: (1) Érinti-e és ha igen, mennyiben egy falu életét egy olyan nagy korszak, mint a dualizmus? (2) Hatnak-e és ha igen, milyen mértékben a kormányzati döntések a településre?

A kutatás szakirodalmi hátterét elsődleges és másodlagos szakirodalmi források adták. Elsődleges levéltári forrásként a *Historia Domust* használtam, a másodlagos források az alábbiak voltak: Balogh Györgyné: *Iskolánk története: 100 éves a Szalántai Általános Iskola* (Szalánta, 2012) és Erdődy Gyula: *Szalánta-Németi története* (Szalánta, 2001). A kutatás módszereinek a helytörténeti, társadalomtörténeti kutatást választottam, források ütköztetésének, összehasonlításának felhasználásával. Az elsődleges levéltári források, melyeket felhasználtam, többségében az akkori plébános feljegyzéseiből állnak. Viszonylag kevés könyv született Szalánta és Németi települések történetéről, azonban az általam felhasznált két könyv illeszkedik a kutatáshoz: az „*Iskolánk története*” című könyv leírja az iskola létrejöttének történetét, nehézségeit, a másik könyv pedig – *Szalánta-Németi története* – a kezdetektől foglalkozik a település történetével, de mivel én csak egy adott korszakot vizsgáltam a kutatásomban, így természetesen csak a vonatkozó részeket használtam fel.

Szalánta és Németi a dualizmus korában

A bevezetőben megfogalmazottaknak megfelelően tanulmányomban a dualizmus korára fókuszálok. Igyekeztem új, levéltári forrásokat bevonni a település történetének megismeréséhez, elsősorban a helyi plébániához kapcsolódó iratokat, ezért a helyi plébánia tárgyalásával kezdem a dolgozatot.

A plébánia

A 19. század második felében még két különálló településről beszélhetünk, Szalántáról és Németiről, viszont a két falu között több hasonlóságot is megfigyelhetünk. Mindkét település a Pécsi Székesegyház uradalmához tartozott és egy közös plébániával rendelkezett, mely Németiben volt található. Röviden

kitérek a németi plébánia rövid történetére, hogy majd jobban átláthassuk annak helyzetét a település életében. Németi 1743-ban vált önálló plébániává, viszont magát a plébániaházat csak 1773-ban építették. A pécsi székesegyházi uradalom támogatásával épült a templom 1795 és 1804 között, és Szent László király tiszteletére szentelték. Ebben bizonyosan közrejátzott, hogy a horvátság erősen kötődik Szent László tiszteletéhez. A templom a falun kívül helyezkedik el egy magasabb száraz helyen. Belül a szentély, a hajópadlózatának középső része csiszolt kőlappal van borítva, a padlózat többi részét téglából rakták ki. Sekrestyéjét képezi az 1777-ben épült kápolna. (PPL. Can. Vis.1845.)

A dualizmus korszakában Németiben Márton Márton volt a plébános, aki 1870 és 1908 között töltötte be a tisztséget. (Erdődy, 2001:83) Az ő feljegyzései alapján (Historia domus) a következő adatokat tudhatjuk meg a plébániára vonatkozóan ebből az időszakból: 1873-ban a templom nagyharangját, amely repedt volt, az uradalom újraöntette. 1876-ban a templom új orgonát kapott az uradalomtól. 1877-ben 335-en bérmálkoztak a németi templomban, ugyanebben az évben kijavították a templom, a plébánia és a torony tetőzetét. 1889. szeptember 21-én került sor ismét bérmálásra, melyre nagy előkészületek folytak, többek között díszkaput is állítottak. Éjjel azonban hatalmas eső esett, mely tönkretette azt. Erről az évről írja továbbá, hogy a hívek alig művelték a plébánia földjeit, ezért megegyeztek, hogy a hívek megváltják a munkát.

Az 1890-es évről több információt is feljegyzett a plébános. Ekkor sikerült pénzt szereznie miseruhákra, továbbá sikerült a plébánia tőkéjét 1000 forintra kibővítenie. A plébános elhatározta, hogy méltó állapotba hozza a templomot. Első lépésben az épület kifestetéséről döntött, ami végül 760 forintba került. Az egyházmegyei hatóság elfogadta ezt a kezdeményezést. A plébános abban bízott, hogy a hívek is hozzá tudnak járulni a festés költségeihez, de mivel „*a nép az utóbbi években nagyon elszegényedett*”, „*bár szívesen áldozott volna, de nem tehette*”. Tehát a lakosokra nem számíthatott, mivel nem volt elegendő pénzük. Graics Endre, a falusi bíró az átalakítás kapcsán kihirdette, hogy ha valaki szentképet szeretne festetni a templom falára, megteheti. Erre azonban csupán egyetlen lakos jelent-

kezett, Petrovics Katalin, aki 15 forintért megfestette Szent Katalin képét. 1897-ben a plébános megrendelt egy 18 gyertyát tartó bronz csillárt, mely a „*templom díszét növeli*”.

Azt is lejegyezte a plébános, hogy 1897-ben folyamatos esőzések voltak, ezért rossz a termés és drága a búza (az ország egész területén). Az esőzések következtében kidőlt a fakereszt Németiben, ezért a falu bírója javasolta, hogy állítsanak kőkeresztet. A bírón kívül a plébános és néhány lakos is ajánlott fel pénzt, viszont a hívek még mindig szegények voltak, így csak kevés pénzzel tudtak ehhez hozzájárulni. A keresztet 1898 húsvétjára felállították. Ebben az évben a Szalántaiak is kőkeresztet állítottak a falu közepére. 1901 márciusának első napján nagy vihar tombolt a faluban, ami ledöntötte a templom tornyáról a keresztet, mely a pünkösd előtti héten került vissza a helyére. Az oltárképet és a keresztet a Székesegyház költségén újraaranyoztatták. Ekkor Walter Antal örkanonok látogatott a plébániára, aki a gazdasági épületeket rossz állapotban találta, ezért elhatározta, hogy javítani fog ezen a helyzeten, és 1902 májusában hozzá is fogtak a munkálatokhoz. Ezekből a feljegyzésekből elsősorban az állapíthatjuk meg, hogy Márton Márton plébánosnak fontos volt a templom állapota, újjátása, javítása.

A helyi társadalom

A lakosság életében jelentős szerepet játszott a plébánia és a templom, mivel nagy részben horvát anyanyelvű római katolikus emberek éltek itt. A 19. század közepén kisszámú magyar és német lakosság telepedett le, de ennek ellenére még ekkor is többségben maradtak a horvátok. (Erdődy, 2001:79) Szalántán 1864-ben 526 fő élt, ebből 24 magyar, 2 német és 500 horvát. Németiben ugyanebben az évben 331 fő lakott, közülük 5 magyar és 306 horvát. (Erdődy, 2001:82) Ezek az adatok is mutatják a jelentős horvát lakosságot a két településen. A lakosság nagy része földműveléssel foglalkozott. Egy táblázattal szeretném szemléltetni a lakosság változását Szalántán és Németiben (1. táblázat).

1. táblázat. Szalánta és Németi lakosság száma, a lakosság nemzeti-
ségi összetétele (1864–1906)

Év	Település	Lakosság szám (fő)	Nemzetiség (fő)
1864	Szalánta	526	500 horvát, 24 magyar, 2 német
1864	Németi	331	306 horvát, 5 magyar
1869	Szalánta	611	nincs adat
1869	Németi	322	nincs adat
1880	Szalánta	629	nincs adat
1880	Németi	343	nincs adat
1891	Szalánta	707	nincs adat
1891	Németi	378	nincs adat
1906	Szalánta	718	676 horvát, 37 magyar, 5 német

Ebből a táblázatból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a két falu lakossága egyre nőtt és bár a nemzetiségekre vonatkozóan kevés adatot találtam, megállapítható, hogy az évek folyamán a horvát nemzetiségűek maradtak többségben.

A nagypolitika és a helyi társadalom viszonya

1867 júniusában Ausztria és Magyarország által megkötött kiegyezés és így az Osztrák-Magyar Monarchia (1867-1918) létrejött jelentős változásokat hozott az ország életében. Ausztria és Magyarország egyenjogú felekké váltak, Magyarországnak is saját kormánya lett. Az ekkor született döntések, törvények az általam vizsgált két település életét is befolyásolják. Megszületett az 1871. évi XVIII. törvénycikk a községek rendezéséről, mely számos fontos intézkedést hoz. A törvény leírja, hogy minden ember községhez tartozik és minden terület község, a hatóságok szerepére is kitér, továbbá hogy ki lakhatnak a településeken. Részletesen felsorolja jogaikat és teendőiket, például szabad rendeleteket adhatnak ki a belügyeiket illetően (statutum), rendben kell tartaniuk az utcákat, a közlekedési eszközöket és minden intézményt. Megszabja a képviselő testület létszámát (100 lélek után egy képviselő), összetételét, gyűléseinek menetét, felelősségeit, valamint a választások menetét, a választhatóságot és a választójogot. Ezt erősíti meg az 1886. évi XXII. törvénycikk, mely szintén a községekről szól. E törvé-

nyek eredményeképp a falvak jóval nagyobb önállóságot kaptak. Továbbá hatott a településekre a nemzetiségi törvény és a népiskolai törvény (6-12 éves korig előírja az alsó fokú oktatást, az állam felügyeli a közoktatást) is. Ez megmutatkozott abban, hogy a magyar törvényhozás elrendelte az 1879-es XVIII. törvényekben, hogy minden népiskolában – annak anyanyelvétől függetlenül – kötelező a magyar nyelv oktatása. Azért látták ezt szükségesnek a törvényhozók, hogy minden magyar állampolgárnak lehetősége legyen az államnnyelvet elsajátítani. A gyakorló pedagógusok, akik nem beszéltek magyarul, négy év haladékot kaptak a magyar nyelv elsajátítására, továbbá 1882 június 30. után csak az kaphatott oklevelet, aki beszélt a nyelvet. (Erdődy, 2001:83-83)

Emellett jelentős infrastrukturális fejlesztések is folytak az országban. Ez a következőkben érintette Szalántát és Németit: Szalánta és Németi közmunka-kötelezettsége 1873-ban az útfenntartással volt kapcsolatos. A szalántaiaknak 126 kétfogatú igás és 261 kézi napszámot kellett adniuk, eközben 11 1/8 köből követ kellett szállítaniuk, törniük és teríteniük. A 341 folyó öl útszakasz fenntartásához ezeken túl még 5 4/8 köből követ is kellett vásárolniuk. Németi lakosságának 72 két fogatú igás és 186 kézi napszámot kellett adniuk. Továbbá feladatuk volt 11 4/8 köből kő szállítása, törése és terítése. A 252 folyó öl útszakasz karban tarásához 5 6/8 követ is vásároltak. (Erdődy, 2001:84-85)

Oktatás

Szalántán nem volt iskola, Németiben pedig 1763-ban készült el, a község építette: egy parasztház volt eredetileg, mely egy szobából állt. 1912-ig nem jött létre Szalántán iskola, ezért a Szalántai gyerekek is Németibe jártak tanulni. (Erdődy, 2001) Az iskola fenntartását és a tanító fizetését a plébániához tartozó községek közösen fizették, viszont az emberek szegénysége miatt a tanítók nem kapták rendszeresen fizetésüket. A tanító körzeti feladatokat is ellátott, viszont a tanítók felkészültségéről csak keveset tudunk. Általában a magyar, a horvát és a német nyelvet ismerték és beszélték (mint említettem 1879-től kötelező a magyar nyelvtudás a tanítóknak). A tanítók az

évi fizetésüket pénzben és természetben kapták meg. Tűzifát is kaptak a tanítók, melyet a lakosság vágott ki és szállította a tanító udvarára. (Sarosácz, 1985:516) Németiben 3 osztályos iskola típus működött (3 tantárgyat tanító). A szülők a gyermekeiket szeptember 1-től május végéig küldhették iskolába, 6 éves kortól 10 éves korig (ilyen korban odahaza még kevésbé fogták be őket munkára). Az iskolában olvasást, írást és a hitélet normáit tanították. Minden héten két órát szenténekek tanítására kellett fordítani, minden tanulónak le kellett azokat szóról-szóra írnia és megtanulnia, a plébános pedig köteles volt minden héten kétszer hittant magyarázni a gyerekeknek. Év végén a diákok nyilvánosan vizsgáztak, ahol ünnepélyesen a szülők is részt vettek. Dicséretben részesítették a kiválókat és elmarasztalták a hanyagokat. Azok számára, akik a 3 tagolású iskolát elvégezték, de még a tizenötödik életévüket nem töltötték be, előírták, hogy vasárnap és ünnepnapokon reggel nyolc órára és délután egy órára jelenjenek meg az iskolában és ott az istentiszteletről a plébános által előírt sorrendben, a tanító vezetésével ismételjének. Januárban és februárban nyilvántartásba kellett venni minden iskolaköteles gyermeket (a tanköteles gyermekek számát a 2. sz. táblázat tartalmazza). (Sarosácz, 1985:517-518)

2. táblázat. Tanköteles gyermekek száma
Szalánta és Németi településen (1862–1896)

Év	Település	Tanköteles gyermekek (fő)
1862	Németi	21 (10 fiú; 11 lány)
1862	Szalánta	44 (17 fiú; 27 lány)
1892-93	Németi	41
1892-93	Szalánta	88
1896	Németi	148
1896	Szalánta	nincs adat

Szalántán csak 1912-ben épült meg az iskola, ennek előzménye a gazdasági, társadalmi fejlődés és a gyors népesedés volt. Szalánta képviselőtestülete 1910-ben hozta a határozatot, hogy a községben római katolikus iskolát kell létesíteni. A község a költségekre 7530 koronát szavazott meg, ez az összeg az 1911-12-13 évi kocsmabér-jövedelmekből gyűlt össze. Hor-

váth Béla, a Szalántai Katolikus Kör elnöke indítványozta, hogy tanítói lakás is épüljön az iskola mellé, továbbá felajánlotta a telek megvételét, az összes fuvart, kézi napszámosokat és 5000 korona készpénzt, mindezt azért, hogy az iskola katolikus jellegét biztosítsa. Az iskola létrehozásának költsége összesen 26000 korona volt, ehhez a Pécsi Püspökség is hozzájárult. A képviselőtestület döntését az alispán és a főszolgabíró elé terjesztették, melyre a jóváhagyás 1911. június 3-án érkezett meg, így 1911 júliusában már megkezdődött az iskola építése. 1911. december 1-jétől nyitotta meg kapuit a szalántai iskola, melyben 102 tanuló kapott otthont. Koleszárics Kálmán az iskola első tanítója, 102 gyermek oktatója volt. Az iskola létrehozását követő első két évben az oktatás horvát nyelven folyt a korábban említett 1879-es népoktatási törvénnyel szembe menve. (Balogh, 2012:7-8)

Befejezés

Többek között azért választottam a tanulmányban tárgyalt témát, mert Szalántán nőttem fel és érdekel a szülőfalum története. A kutatás rávilágít a dualizmusban hozott törvények hatására egy falu életében. Olykor egy kisebb falu, ahol mindenki ismer mindenkit, jobban megérzi ezeket a változásokat, így például akkor, amikor egy tanító az adott törvény miatt veszítheti el a munkáját. Ez egy nagyobb közösséget talán kevésbé érint személyesen, mint a falu lakóit, akik mindennapi kapcsolatban vannak egymással.

Irodalomjegyzék

- Balogh Györgyné (2012, szerk.): *Iskolánk története: 100 éves a Szalántai Általános Iskola*. Szalánta.
- Erdődy Gyula (2001): *Szalánta-Németi története*. Szalánta.
- Sarosácz György (1985): A Pécs környéki bosnyák falvak iskolaügyének és közművelődésének kezdetei. *Baranyai Helytörténetírás*, 6. sz. 515-535.

Levéltári források

Historia domus: Historia Parochiae II. Németi. 1870-1918.
PPL Can. Vis. 1845.: Pécsi Püspöki Levéltár. Canonica Visitatio,
1845.

Jogszabályok

1871. évi XVIII. törvénycikk a községek rendezéséről. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5484> (2015. 09. 01.)
1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a nép-
oktatási tanintézetekben. [http://www.1000ev.hu/index.
php?a=3¶m=5848](http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5848) (2015. 09. 01.)
1886. évi XXII. törvénycikk a községekről. [http://www.1000ev.
hu/index.php?a=3¶m=6215](http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6215) (2015. 09. 01.)

ORSÓS JÁNOS

Interpretációs példák a romológia szövegtörpuszának kritikai vizsgálatához¹

Bevezetés

Kutatásunk során interpretációs példákat hozunk fel a romológia szövegtörpuszának kritikai vizsgálatához, mely egy alakuló diskurzus elbeszélhetőségéhez járul hozzá.

A studies jellegű diskurzusok, mint a romológia is, „időszakonként monopozicionális, könnyebben vagy nehezen artikulálható hatalmi struktúrák rendezik” (Beck, 2013:14). Amikor az értelmezés szakadáshelyei felismerhetővé válnak a tudományos elbeszélés számára, akkor a bölcséleti és társadalomtudományokat egyaránt foglalkoztatni kezdik ezek a kérdések, ami olykor olyan erejű változásokhoz vezet, hogy az egyébként csupán tematikus fókuszúnak tűnő kérdéskör új szemléletmódot, módszertant, terminológiát, etc. követel. Ily módon feltételezzük a romológia diskurzusának érvényes létezését.

Kutatásunkban tehát azt vizsgáljuk, hogy a romológia szövegtörpuszának értett szövegek mennyiben állják ki a tudományosság próbáját, milyen jelentéseket hoznak létre illetve állandósítanak, hogyan jutnak csak így elbeszélhető konstrukcióhoz. Liszt Ferenc *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon* című műve is a romológia szövegtörpuszába tartozó szöveg, így vált mikroelemzésünk objektumává. Az értelmezés során jól kimutatható a romológia szövegtörpuszának kritikai vizsgálatának szükségszerűsége, ugyanis Liszt cigányságról alkotott organikus teóriái sok szempontból kivetni valót hagynak maguk után. Liszt olyan nem tudományos ismeretekre

alapozza feltevéseit, mint például a cigány néplélek. Megismerési módszere, reprezentációs stratégiája tehát nélkülözi azon tudományos eljárásokat, melyek lehetővé teszik a helyes megismerést, így sztereotipizáló feltevéseivel valójában csak újramegjeleníti a „metaforikus”, „literalizált”, tehát képzelt cigány karakterét, mely csupán egy mögöttes valóság nélküli, elnagyolt absztrakt valóság. Vizsgálódásunk egyik legfőbb célkitűzése, hogy felmutassuk és leleplezzük a „nem-tudás, a nem-ismeret retorikai-stiláris létpozícióit” (Beck, 2013:29), hogy ezzel megkezdhessük a romológia szövegtudományának „zárt szövegtudományrendszerének feltörését és ideológiai mezőinek feltérképezését és átírását” (Beck, 2013:29).

Liszt Ferenc *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon* című művének genezisééről és recepciójáról

A továbbiakban *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon* című írás geneziséét és recepcióját szeretném felvázolni a Magyar Mercurius Könyvkiadó weboldalán is megtalálható, a kötethez kapcsolódó részletes és értékes információk alapján, melyeket Bencsik Gábor foglalt össze.

Liszt Ferenc műve a 19. századi Franciaországban jelent meg eredeti címén: *Des Bohémiens et de leur musique en Hongrie* (1859). A magyar nyelvű kiadás 1861-ben, Pesten látott napvilágot *A cigányokról és a cigány zenéről Magyarországon* címmel. A mű keletkezését és fogadtatását illetően elmondhatjuk, hogy komoly felzúdulást váltott ki a megjelenése. Rendkívül sokan bírálták ezt a szöveget s ennek köszönhetően túlnyomórészt elmarasztaló kritikával illették ezt az írást, mindezt a mű alapos tanulmányozása nélkül. 1859-ben, még a könyv megjelenése előtt Simonffy Kálmán a Pesti Naplóban nyílt levelet intézett Liszt Ferenchez (úgy, hogy Liszt írását még nem is olvasta), melyben azzal vádolja hevesen Lisztet, hogy eltagadta a magyaroktól saját zenéjüket. További vádként hozták fel Liszt művének második, párizsi kiadásával (1881) kapcsolatban az antiszemitizmust, mikor a zsidóság zenéjét elemzi, azonban nagy valószínűséggel eze-

ket a részeket nem Liszt írta. A szerzőiséget illetően olyan kértelyek fogalmazódtak meg, mely szerint *A Cigányokról* című írás nem is Liszt, hanem egykori élettársai, Marie D'Agoult, illetve Carolyne Wittgenstein érdeme. Sokáig azt tartották, hogy a műben csak zeneelméletre vonatkozó konkrétumok fűződnek Liszthez, míg a szöveg strukturális és stílári jellemzői Carolyne szellemiségét tükrözik. Carolyne memoárjából kiderül, hogy a Liszttel szemben felhozott általános és konkrét vádak hiteltelenek, ugyanakkor kitér *A cigányokról és a cigány zenéről Magyarországon* genezisére is. Visszaemlékezésében említést tesz arról, hogy bár sokan, főként tanítványai is a keze alá dolgoztak, a művet elejétől a végéig Liszt Carolyne-nak tollbamondta, azonban Liszt minden alkalommal saját maga végezte el a szöveg alapos, gondos korrektúráját, tehát komoly felelősséget vállalt munkájára. Azonban a szöveg második, 1881-es kiadásával az a probléma, hogy a szerzői ellenőrzés elmaradt, ugyanis az idős korban lévő Liszt a szöveg sajtó alá rendezését Carolyne hercegnőre bízta, így került a szövegbe az a viszonylag terjedelmes betoldás, mely antiszemita véleményeket hordoz.

Bár kétségtelen, hogy tévedett, mikor a magyar zenét cigányzeneként azonosította, mégis óriási szolgálatot tett Liszt a magyar zenének. Tévedésének oka az lehetett, hogy amikor a 19. század közepén hazatért Magyarországra, csodálkozva tapasztalta, hogy az ország tele van kiváló zenészekkel. Liszt tehát azzal a cigányzenével találkozott, melyet világszerte, s talán a mai napig is magyar zeneként értelmeznek. Ennek fényében Liszt érthetően vont le téves következtetéseket a cigányzene eredetéről. Liszt műve pedig feltehetően nem azért íródott, hogy azzal téves feltevéseit alátámassza, hanem azért, hogy pótolhatatlan meglátásokat közöljön a zenéről és a zeneszokról, illetve azért, hogy a cigányzenén keresztül a poézisről, az alkotásról és a művészetről szóljon.

A fentieket úgy összegezném, hogy Lisztet és művét valójában alaptalan vádakkal illetik, mikor azt állítják róla, hogy magyarellenes és antiszemita. Liszt valójában mély empátiával fordul a magyarsághoz és a zsidósághoz, kortársaihoz viszonyítva pedig „elfogultságig menő rokonszenvet táplált a cigányok iránt”. (Bencsik, 2004)²

Kutatásomban azért tartottam ezt a bevezetőt szükségesnek, mert a mű értelmezése során hasznos ismeretközlő funkciót tulajdonítok neki, másrészt ezen információk birtokában három kiemelt szövegrészleten keresztül szeretném Liszt Ferenc cigányságra vonatkozó feltevéseit stiláris és retorikai szempontból megvizsgálni.

Mikroelemzés – Liszt Ferenc: *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon*

1. Szövegrészlet³

„Szemeink előtt bizonyos tekintetben állati életet él, nem tudva és nem törődve mindazzal, a mi kívülötte történik. (...) Elszéled az erdőkben és hegyek torkolataiban (...).” (Liszt, 2004:6-7)

Elemzés

Az elsőként kiemelt szövegrésszel azt a narratív pozíciót szeretném megvilágítani, mely nemcsak a mű egészére, hanem a romákról/cigányokról szóló diskurzusokra általában jellemző.

A többes szám első személyű kifejezés egy olyan bináris oppozícióra épülő reprezentációs stratégiáról árulkodik, melyben a „Mi” és az „Ők” oppozíciója lesz hangsúlyos, mely során az általában elgondolt európai és a cigány kultúra kerülnek egymással szembe.

Az elbeszélésben a romák/cigányok egy külső, nem-roma nézőpontból jelennek meg, ugyanis az elbeszélés joga a hatalmi pozícióban lévő civilizált város lakóké, vagyis a civilizált társadalom kollektív nézőpontja válik uralkodóvá, aminek köszönhetően egy alá-főlé rendelt viszony alakul ki a mű narratívájának egészében. Ezt a viszonyt kiválóan ábrázolja az E. W. Said *Orientalizmus* című könyvében (2000) olvasható történet, mely Flaubert és Kücsuk Hánem, az egyiptomi kurtizán találkozására vonatkozóan jött létre. Ebből kiderül, hogy miként alakult ki a „keleti nő” sztereotípiája. A több szempontból alárendelt helyzetben lévő nő sohasem beszélhetett magáról, mivel a külföldi

férfi beszélt helyette, akinek a dominancia, a fölény valameny-nyi összetevője a birtokában volt, ezáltal csak egy külső megjelenítés által kapunk képet a „keleti nőről”.

A romák/cigányok reprezentációja során is hasonló helyzet áll fenn. Alárendelt, kiszolgáltatott helyzetében a cigányság számára nem nyílik lehetőség az önreprezentációra, arra, hogy magáról beszéljen, ily módon alakult ki a nem-romák fantáziájában a „képzelt cigány” karaktere. Mivel Liszt narratívájában is csak egy külső szempont érvényesül, maga a diskurzus teljesen kizárólagossá és egyoldalúvá válik, ugyanis a cigány/roma nézőpont nem jut érvényhez, ebből kifolyólag a cigányság egy nagyító alá vetett vizsgálati tárgyként van jelen az elbeszélésben.

Liszt Ferenc műve egy olyan megismerési szándékkal jött létre, hogy hiteles képet adjon a romákról. Azonban kísérlete ott látszik meghiúsulni, hogy művének eljárása nélkülözi azon tudományos metódusokat, melyek által az adott feltevések legitim ismeretté válhatnak. Liszt narratívája inkább általánosító ítélettartalmú, sztereotipizáló stratégiaként jellemezhető, mert tudományos értelemben vett nem-ismeretek hozzák létre a romákról szóló diskurzust, így művében nem tesz mást, mint kulturális sztereotípiákat termel újra.

A romák megjelenítésének egy másik vonulatát képezi a modern társadalomtól teljesen elkülönült vagy marginális létezése. (Lemon, 1996) A 19. században a civilizációt képviselő európai nemzetek tagjai fokozatosan elhatárolódnak a természeti közegetől. Mivel ebben az időszakban a cigányok nem voltak igazán identifikálhatók a nem-cigányok számára, ezért az azonosítási aktus kényszerítetten történt meg. Így a cigányság a különleges másságot, az egzotikum és a társadalmi létformára képtelen vadember (savage) mítoszát testesítette meg, ugyanis ezen identifikációs aktus során a cigányokat egy olyan szabad, társadalmon kívül létező természeti népként képzeltek el, mely független a társadalmi létezés kötelékeitől, s ezzel egy autentikusabb, harmonikusabb őszállapotot valósíthatnak meg. A cigányságnak éppen ez a „természetközeli primitívsége” inspirálta például az orosz szépirodalom nagyjait, mint Puszkint, Dosztojevszkijt, Tolsztojt, stb., akik a cigányokról olyan történeteket és verseket írtak, melyek a társadalmi lét kötöttsé-

geitől mentes „szabadság” motívumai körül forogtak. (Lemon, 1996) Tehát Liszt és a 19. századi európai polgárok szemében a cigányság a vadságnak egy olyan magasztos állapotát képviselte, amely a prehisztorikus „primitív hordák”-ra volt jellemző.

2. Szövegrészlet

„Tekintély, törvény, szabály, parancs, elv, ígérettartás, kötelesség reá nézve türhetetlen fogalmak és dolgok. (...) Leráztak magukról minden erkölcsi nyűgöt, minden társadalmi függést, minden belső köteléket, hogy annál jobban követhessék az érzés villanyos szikráját. **Érezni: létök foglalatja, érezni akarnak bármi áron.”**
(Liszt, 2004:50-52)

Elemzés

Ezen passzusban továbbra is tetten érhető azon szintaktikai mozzanat működése, mely megmutatja számunkra, hogy a modernitás gondolkodási stratégiájára jellemző a bipolaritás: a „Mi” és az „Ők” különbségére épülő eljárás. Maga Liszt is benne áll abban a kizáró, bináris rendszerben, melyben a fenti értékek, motivációk elkülönбöződnek, ugyanis ezen rendszerben nem lehetséges az, hogy romának és nem-romának azonos értékei, motivációi legyenek.

A narratíva a cigányokat a modern nemzeti társadalmon kívüliekként ábrázolja, marginális pozíciójukat azzal az állítólagos velük született hajlammal próbálja igazolni, hogy minduntalan fellázadnak a társadalmi kötöttségek ellen. (Lemon, 1996) Ez a megjelenítési mód szembeállítja a cigányokat a társadalommal és a civilizációval, és úgy mutatja be őket, mint független, társadalmon kívüli, önszerveződésre és társas intézmények létrehozására képtelen embereket. (Lemon, 1996)

Liszt olyan nem-tudományos ismeretekre, sztereotípiákra alapozza organikus teóriáit, mint a „néplélek” vagy a „nemzetkarakterológia”. A „cigány néplélekből” fakadó szabadságból és természetközelségből kiindulva a cigánysághoz nem a racionalitást rendeli, hanem az emocionalitást, az érzelmességet, ugyanis

az „Értés” a civilizált társadalmi létezéshez szükséges kompetencia, ellenben az „Érzés” képességével, mely a természeti létben és a művészetekben, főként a zenében játszik kulcsszerepet. Ezt az elképzelést kitűnően példázza az Alaine Lemon cikkéből idézett részlet: „a cigányok nem ismerik a kottát, de nem is kell, mert mi természetünkben fakadóan tudunk énekelni”. Így a romák önkifejezési lehetősége nem a bonyolult nyelvi absztrakcióban rejlik, hanem valami egészen másban, a zenében. Mivel a zene az érzelmek legfőbb kifejező eszköze, ezért a cigányság létesszenciája nem a kötött társadalmiságban és az absztrakcióban rejlik, mely akadályozza a művészi szabadságot és a virtuozitást, hanem a művészet autonóm birodalmában, a zenében.

3. Szövegrészlet

(...) „minő forma lett volna alkalmasabb a zenénél egy olyan nép könyvének, mely elveti magától a nemzetiség egész anyagi oldalát, dogmát, cultust, tövényt, földet, családot és mindennemű tulajdont, csakhogy a szellemi oldalt megőrizze, százados és kiirthatatlan ösztöneit, kicsapongó szenvedélyeit (...) Noha cigányok elvetették a jellem mindazon nyomait, melyek által a más fajok egymáshoz hasonlítanak, mindazáltal előkelő, csodás életképességgel megáldott népet alkotnak, mivel **bizonyították, hogy nekik is van szükségök a maguk könyvére, (...) dalolniok kellet beszéd helyett! (Liszt, 2004:15-16)**

Elemzés

A 19. század idején Európa modern államai nemzeti öntudatuk megerősítése céljából a tagolatlan múlt mítoszainak, legendáinak felelevenítésére és rögzítésére törekedtek, hogy ezzel saját nemzeti gyökereiket megkonstruálják maguknak. Az európai nemzetek történeti emlékezetének időfelfogása lineáris jellegű, ugyanis történetiségében kauzális összefüggést, egymásutániságot feltételez.

Az európaiak öntudatukat tehát az írott történelmi feljegyzéseikből merítik, azonban a cigányok történelmi emlé-

kezete más jelleggel bír. A cigányság eddig olyan alsóbbrendű (subaltern), nem racionális népként jelenik meg a narratívában, mely képtelen a magasabb szintű absztrakcióra (mint például a beszéd, írás, olvasás), ennél fogva nem rendelkezik olyan írásban rögzített történelmi emlékekkel, mint amelyenekből Európa modern nemzetei táplálják saját nemzeti öntudatukat. Továbbá a cigányok történetiségében a kauzális viszonyok nem tisztázottak, ezáltal a cigányság önreprezentációjából kivonódik egy fontos elem, a temporalitás. Alaine Lemon *Forró Vér és Fekete Gyöngy* című tanulmányában (Lemon, 1996) így idézi Katie Trumphenert: „a nyugat-európai irodalmi hagyományban a cigányok egy, az állam kötöttségeitől még mentes múlthoz, a 'történelem nélküiség álmához' kapcsolódnak”.

A cigányok/romák öntudatának, történelmi emlékezetének alapját tehát nem a racionalitáson nyugvó absztrakció, hanem az emócionális egyik legfontosabb erőtere, a zene képezi. Érdekes lehet számunkra az, hogy míg a romantika zsenikultusza szerint a zenei teljesítmény az individuuum génuszából ered, addig a cigányok zenei teljesítménye valójában egy *hiányból* fakadó kényszerként jelentkezik a műben. A hiány pedig a társadalmisághoz, a történetiséghez szükséges absztrakcióban fedezhető fel, ami az írásbeliség és a megfelelő fogalmi készlet hiányát sugallja. Ez a hiányosság egyben magyarázatot ad arra is, hogy a romák/cigányok miért nem rendelkeznek az európaiakhoz hasonló, írásban rögzített történelmi feljegyzésekkel. A narratíva fényében a cigányok kollektívájának ezen hiányossága az ősi, primitív természeti népekhez válik hasonlatossá, akik nem írásbeliségen alapuló, hanem alapvetően orális kultúrával rendelkeznek. Liszt korszellemének felfogása szerint a dal, a zene az egyetlen olyan csatorna, melyen keresztül a cigány nép közvetlenül kifejezheti, artikulálhatja érzelmeit, így a cigányság zenei eposzából derül ki, *hogy mit gondol el a maga számára történelmi tapasztalatnak, hogyan gondolkodik az elmúlt időkről és az aktuális jelenről.* (Beck, 2013)

Jegyzetek

- 1 Jelen írás az alábbi tanulmány újraserkesztett változata: Orsós János (2015): Interpretációs példák a romológia szövegkorpuszának kritikai vizsgálatához. *Romológia*, 8. sz. 66-72.
- 2 <http://magyarmercurius.hu/reszletek/liszt-ferenc-ciganyokrol-es-cigany-zenerol-magyarorszagon> (2015.06.18.)
- 3 A szövegrészletekben jelölt egységek szerzői kiemelések.

Irodalomjegyzék

- Beck Zoltán (2013): A romológia diskurzusáról. *Romológia*, 1. sz. 43-51.
- Kovalcsik Katalin és Réger Zita (1995): A tudomány, mint naív művészet. *Kritika*, 2. sz. 31-34.
- Lemon, Alaine (1996): Forró Vér és Fekete Gyöngy: a cigány eredetiség paradoxona a szocializmus idején és azután. *Replika*, 23-24. sz. 243-260.
- Liszt Ferenc (2004): *A cigányokról és a cigányzenéről Magyarországon*. Magyar Mercurius Kiadó, Budapest. (eredeti magyar nyelvű megjelenés: 1861)
- Said, Edward (2000): *Orientalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szuhay Péter (2012): *Sosemlész Cigányország*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Williams, Patrick (2005): Cigány házasság. In: Prónai Csaba (szerk): *Cigányok Európában 3. Franciaország*. Budapest. 54-56.
- <http://magyarmercurius.hu/reszletek/liszt-ferenc-ciganyokrol-es-cigany-zenerol-magyarorszagon> (2015.06.18.)

PÁPAI BOGLÁRKA

Cigány nemzetiségi óvodák Magyarországon

A cigány nemzetiségi pedagógiai programok hatékonyság-vizsgálatának kezdeti lépései

*„Nemcsak a gyerekeket nevelem, hanem a családokat
és az itt élő 1600 fő körüli cigány lakosságot is.
Igazán a cigány családokat leginkább a gyereken
keresztül lehet elérni, ők pedig így tudják igazán
az intézményünket elfogadni (...).”
Csonkáné Lakatos Klára (2008)¹*

Bevezetés

Egy kisgyermeket vittem a német nyelvű nemzetiségi óvodába, amikor felvillant a gondolat, hogy milyen nehéz volt felvételt nyernie ebbe az óvodába, de vajon van-e értelme, mennyit fejlődhet a német nyelvtudása, mire lesz elég az a tudás, amit az ott töltött három év alatt megszerez? A tanítás és tanulás központjában kizárólag a nyelvtanulás áll? Milyen módszerekkel tanítják a gyerekeket? Az óvodapedagógusok alapoznak-e a szülők német tudására? Ki kell egészíteni az óvodában tanultakat?

Ezekkel a kusza, felvillanó kérdésekkel a fejemben elkezdtem kutakodni, hogy vajon a cigány gyerekeknek is vannak-e nemzetiségi óvodáik, illetve milyen lehetőségek vannak a beás vagy romani nyelv óvodai megjelenésére. Hiszen általános isko-

la, középiskola és egyetemi szak van a cigányság iránt érdeklődő diákok számára, de az óvodai szinten megjelenő programok részletes vizsgálata ez idáig kevésbé került a kutatók látókörébe.

Tanulmányomban szeretném röviden bemutatni tervezett kutatásom kezdeti lépéseit, előzményeit. Ennek során kitérek arra, hogy milyen jogi szabályozása van jelenleg a nemzetiségi óvodáknak, van-e különbség a cigány nemzetiségi és más nemzetiségek óvodáinak jogszabályi előírásaiban.

A nemzetiségi óvodák életre hívásának indoka

A mai rohamosan fejlődő gazdasági életben, valamint a világnyelvek hatalmas térhódításával, a globalizáció terjedésével elengedhetetlenül szüksége van mindenkinek az idegen nyelvek minimális, de leginkább középszintű ismeretére. Az idegen nyelvek közül sem mindegy, hogy melyik nyelvek ezek. A nemzetközi kommunikációban leginkább az angol nyelv térhódítása figyelhető meg, például a számítástechnika terén, valamint a tudományok világában. Magyarországon további kiemelt szerepet kap a német nyelv, főként a szomszédos Ausztriának és a hagyományosan erős német orientációnak köszönhetően, hiszen a nyugati országrészen naponta ingázó munkások sokaságával találkozhatunk, akiknek szintén szükséges a munkájukhoz a német nyelv ismerete.

Az Európai Unióhoz való csatlakozással egyre szélesebb körben alkalmazzuk a mindennapokban az idegen nyelven való kommunikációt, akár írásban, akár szóban. Bár az Európai Unióhoz való csatlakozással a magyar nyelvet is elismerik hivatalos nyelvként, ugyanakkor elenyésző a magyarul beszélő Európai Unió tagállamokban dolgozók, képviselők száma, így elkerülhetetlen, hogy az angol illetve a német, francia vagy más nyelvet is alkalmazzák a különböző tárgyalásokon, megbeszéléseken. Manapság nem tudja az ember megkerülni valamely idegen nyelv megtanulását, hiszen a mindennapjaink során is alkalmazni kényszerülünk, például a számítógépek, vagy bármely elektronikus gép használatakor.

Korábbi kutatások (Grosjean, 2008; Kovács, 2009) pedig már bizonyították (elsődleges és másodlagos biológiai sorom-

pó), hogy a minél kisebb korban elkezdett idegennyelv elsajátítás hatékonyabb a felnőttkori tanulásnál.

Kisebbségi óvodai nevelés formái

Az óvodai nemzetiségi programok egyik fontos eleme a nemzetiségi nyelv használata, miközben nem szűkíthetjük le pusztán nyelvtanulásra a nemzetiségi nevelést. 1997-ben jelent meg a 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet, mely a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét tartalmazta. A rendelet ekkor még *kisebbségi* nevelésként határozza meg a 2013-tól már *nemzetiségi* nevelésként rögzített programot, így a továbbiakban – a kronológiai rendet követve – a kisebbségi óvodai nevelés elnevezést használom. Az 1997-es irányelv szerint a kisebbségi óvoda a tevékenységi formákat az Óvodai nevelés országos alapprogramja szerint alakítja ki, a tartalmakhoz felhasználja a kisebbségi nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kultúra értékeit.

A rendelet részletezte a kisebbségi óvodai nevelés formáit:

Anyanyelvű (kisebbségi nyelvű) óvoda

„Az anyanyelvű óvoda az óvodai élet egészét a kisebbség nyelvén szervezi meg. Az óvodai élet tevékenységi formáiban az anyanyelv (a kisebbség nyelve) használata érvényesül. A kisebbség nyelvén nevelő óvoda adjon lehetőséget arra, hogy a gyermekek a magyar nyelvvel, a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is megismerkedjen.”²

Kisebbségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda

„A kisebbségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda mindkét nyelv (a kisebbség nyelve és a magyar nyelv) fejlesztését szolgálja. Az óvodai élet tevékenységi formáiban a két nyelv használata érvényesül. A két nyelv használatának arányát a nevelési programban az óvodai élet kezdetén a gyermekcsoport nyelvismerete határozza meg.”³

A két említett forma mellett az irányelv külön megnevezte a cigány kulturális nevelést folytató óvodát, ahol azonban nem kötelező a kisebbségi nyelv fejlesztése: az anyanyelvű és a két-nyelvű óvodák mellett a magyar nyelven való „cigány kulturális nevelés” is folytatható.

Az óvodai évek alatt elsajátított idegen nyelvi ismeret hatalmas szókinccset, illetve bátorságot jelent a gyerekeknek a megszólaláshoz, beszédhez, mely az iskolában és az otthoni környezetben segítséget fog neki jelenteni. A kétnyelvű, illetve a nemzetiségi óvodai nevelés az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.

A nemzetiségi nevelés célja és feladata, hogy biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára, ápolja és fejlesztesse a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat, készítse fel a gyermeket a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására, segítse a nemzetiségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.⁴

A következőkben szeretném áttekinteni a nemzetiségi óvodák életre hívásával, működésével és módszereivel foglalkozó szakirodalmakat. Mindez kapcsolódik tervezett kutatásomhoz, melynek során szeretném feltárni és összefoglalni azon óvodákban megvalósuló pedagógiai programokat, melyekkel elősegítik a cigány származású gyermekek óvodai környezetbe való beilleszkedésének sikereit, illetve a későbbi iskolai sikerességüket.

Vajon szükség van-e a cigány nemzetiségi óvodákra?

Tar Zsuzsanna 2002-ben végzett vizsgálata alapján elmondható, hogy „az országban mindössze három olyan alapítványi óvoda működött, amely kifejezetten cigány gyermekek nevelésére jött létre”. (Tar, 2002)

„Szeretném, ha a magyarországi kisebbséghez, etnikumhoz tartozó gyermekek több nemzetiségi programban ven-

nének részt, hogy többet tudjanak meg saját kultúrájukról, nyelvükről, amire van igény – szögeztele a miniszterbiztos. Berki Judit, a Miniszterelnöki Hivatal romaügyekért felelős, helyettes politikai államtitkára szerint szükség van az alternatív oktatást végző, nemzetiségi óvodákra, hiszen azok rendkívül sokat segítenek a roma gyermekek felzárkóztatásában, ám tapasztalatai szerint a roma szülők nem részesítik előnyben a szegregált intézményeket, gyermekeiket sokkal inkább a többségi társadalom gyermekeivel szeretnék egy intézménybe járatni.” (Tar, 2002)

Az óvodai cigány nemzetiségi programok jelenléte nem tekint vissza hosszú múltra. Az ombudsmani jelentés a statisztikai adatok között a 2000/2001-es nevelési évben említi 7000 főt, akik kisebbségi nevelésben vesznek részt. (Kállai, 2011:28)

Magyarországi helyzetjelentés a nemzetiségi óvodák terén

2011-ben készült egy átfogó jelentés a magyarországi nemzetiségi óvodák helyzetéről Kállai Ernő tollából (Kállai, 2011), mely főbb pontjait a következőkben foglalnám össze.

A kora gyermekkori életszakaszban történetek alapvetően meghatározzák a későbbi életlehetőségeket: többek között az iskolai sikerességet, a beilleszkedést, a szocializáció esélyeit és a munkaerő-piaci kilátásokat. A háromtól hétéves korig terjedő óvodáskor, mint korai tanulási élmények egyik legfontosabb időszaka jelentős hatást gyakorol a gyerekek későbbi fejlődésére. (Herczog)

A szülők emocionális kapacitása – a családon belüli társas kölcsönhatás, együttműködés, kommunikáció, társas készségek útján – alapvetően befolyásolja gyerekeik készségeit, képességeit, viselkedési mintáit, végső soron tanulási eredményeit. (Kállai, 2011)

A kisebbségi⁵ óvodai nevelés speciális jelentőségét két tényező adja. Egyrészt a kisebbségi óvoda a hatékony korai nyelvtanulás rendkívüli lehetőségét kínálja. Másrészt az óvoda a kisebbségi hagyományápolás élményszerű megélésének

terepeként a kisebbségi közösséghez tartozás, identitástudat formálásában is kivételes szerepet kaphat. (Kállai, 2011)

Kisebbségi hagyományápolás az óvodában

A kisebbségi programmal működő óvoda speciális jelentőségét a hagyományápolás adja. Az óvoda, ha a hagyományápolással a kisebbségi közösséghez tartozás élményét adja, a kisebbségi identitástudat formálásában és a nyelvtanulás motivációs bázisában is kivételes szerepet kaphat.

A kisebbségi nevelés egyik célja, hogy ápolja és fejlessze a kisebbségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat. Az irányelv szerint fontos, hogy az óvoda környezete tükrözze a kisebbség kultúráját, a kisebbség életmódját, szokásait, hagyományait és tárgyi emlékeit, a cigány kisebbségi óvodai nevelési programja tartalmazza a cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékeit. (Kállai, 2011)

Az 1997-es óvodai irányelv⁶ négy célt és feladatot határozott meg nyelv, hagyomány és identitás témakörben: az óvoda biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára; ápolja és fejlessze a kisebbségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat; készítse fel a gyermeket a kisebbségi nyelv iskolai tanulására; segítse a kisebbségi identitástudat kialakulását és fejlesztését. A kisebbségi óvodai nevelés sajátos célja, hogy tudatosan felépített tematikával, a kisebbség nyelvét beszélő óvodapedagógus és a gyermekgondozásban részt vevő más felnőttek segítségével az óvodás gyermek kommunikációja minél teljesebbé váljon a kisebbség nyelvén. (Kállai, 2011)

Az irányelv módosítása

A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadása óta elkészült egy újabb irányelv, a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

A nemzetiségi óvodai nevelés iránti kérelemben megjelent egy új elem, a nyilatkozat a nemzetiségi hovatartozásról, illet-

ve a nyilatkozatmintában a nemzetiséghez tartozás vállalása, melynek kitöltése nem kötelező. Ennek hiányában a felvétel során nem érvényesíthető a köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvény 51. § (6) bekezdésben meghatározott előnyben részesítés. (Kerner, 2012)

2013. január 1-jétől a települési nemzetiségi önkormányzat – az országos nemzetiségi önkormányzat egyetértésével – átveheti azon nemzetiségi köznevelési intézmények fenntartói jogát, amelyekben a gyerekek, tanulók 100%-osan nemzetiségi ellátásban részesülnek [Knt. 74.§ (7).]

A köznevelési törvényből kikerültek azon rendelkezések, melyek megfelelő szakképzettség hiányában – utolsó éves hallgató, vagy megfelelő felsőfokú végzettség és közép- vagy megfelelő felsőfokú nyelvvizsga megléte esetén – lehetővé tette gyakornokok, pedagógusok alkalmazását. (Kerner, 2012) Ezen rendelkezés kihagyása nagyban megnehezítette a nemzetiségi nevelés előírásainak végrehajtását, mert a kisebb, elszigetelt falvakban szakképzett munkaerő hiányában nem tudják biztosítani a nemzetiségek számára a nemzetiségi oktatást.

A cigány kisebbségi nevelés

Az 1997-ben megjelent Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve alapján a cigány kulturális nevelést folytató óvodában a kisebbségi nevelés folyhat

- a) a kisebbség nyelvén (romani és beás)
- b) két nyelven (magyar és romani vagy beás)
- c) cigány kulturális nevelés keretében, magyar nyelven.

A cigány kisebbségi óvodai nevelés keretében az óvodai nevelési programja tartalmazza a cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékeit.⁷

A 2013-ban módosított irányelv nem a cigány kulturális nevelés programján belül különböztet meg programokat, hanem a nemzetiségi nevelés három formájába illeszti, külön nevesítve a magyar nyelven zajló roma/cigány kulturális nevelést:

„(3) A nemzetiségi óvodai nevelés a következő formák szerint valósítható meg:

- a) anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda,
- b) nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda,
- c) magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda.”⁸

A nemzetiségi, ezen belül cigány kulturális nevelést folytató óvodák száma a 2001-es statisztikai adatok szerint a következőképen alakult:

Magyarország területén összesen 4416 óvodai feladatellátó hely, telephely szerepel, ebből 927 kisebbségi feladatot ellátó intézmény működik, mely az összes óvoda 21 százalékát jelenti. A kisebbségi nevelést folytató 927 intézmény közül a legmagasabb számban a cigány kisebbségi programmal működő óvodákat találjuk, összesen 554 intézménnyel. A NEFMI statisztikai kiadványa⁹ (hivatkozva: Kállai, 2011:28) szerint cigány kisebbségi nevelésben részesülő gyermekek száma a 2001/2002-es tanév mérései alapján 7000 fő, a 2005/2006-os tanévben 16780 fő, és a 2009/2010-es tanévben 21279 gyermeket jelent. 2009/2010-es tanévben a 21279 kisebbségi nevelésben részesülő gyermekből 175 a beás, és 340 a romani nyelvet tanulja. A számokból kiszámolható, hogy 20764 gyermek viszont nem részesül egyik cigány nyelv oktatásában sem.

Kutatói kérdések

A fentieket is figyelembe véve tervezett kutatásom során az alábbi kérdésekre szeretnék választ kapni:

A kétnyelvű/nemzetiségi óvodákból kikerülő gyermekek mennyire sikeresek az általános iskolában?

A cigány gyerekek otthon elsajátított nyelvismerete vezethet-e ugyanolyan óvodai/iskolai eredményességre/sikerességre, mint például a horvát vagy német nemzetiségi családok gyerekeinél?

Mekkora az igény a kétnyelvű/nemzetiségi óvodákra? Milyen arányban van jelen a cigány nemzetiségi program az óvodákban?

Kinek van nagyobb igénye a kétnyelvű/nemzetiségi óvodá-

ra, a nemzetiségi lakosság gyerekeinek vagy a többségi társadalom nyelvét elsajátítani szándékozó gyerekeknek?

Mennyiben befolyásolja a továbbtanulási esélyeket az óvodában vagy otthon elsajátított idegen nyelv?

Mekkora idegen nyelvi tudásra tehetnek szert a gyerekek az óvodában?

Mire hasznosítható az a tudás, amit a gyerekek az óvodában elsajátítanak? Ugyanazt a programot kapják a gyerekek minden nemzetiségi óvodában?

Mi jellemzi a központilag meghatározott tematikát, ami alapján a gyerekeket megtanítják az adott idegen nyelvre? Minden nemzetiségi óvodába készülő óvodai pedagógusnak rendelkezésére állnak kidolgozott tankönyvek, segédanyagok ahhoz, hogy megfelelően felkészülhessen az óvodai pálya kihívásaira?

Összegzés

Számos kutatás szerint (Grosjean, 2008; Kovács, 2009; Kolo-szár, 2010) nagyon meghatározó az óvodában eltöltött idő a gyermekek későbbi iskolai sikerességének szempontjából. A cigány szülők számára fontos óvodaválasztási szempontot képezhetne a cigány nemzetiségi nevelés. Mivel korábban még nem készült el hasonló elemző, pedagógiai programokat feltá-ró és összefoglaló vizsgálat, így kutatásommal szeretnék hoz-zájárulni e terület részletes megismeréséhez.

Jegyzetek

- 1 Máttyus Kati (2008): *Roma nemzetiségi nevelés az óvodában*. A Hosszúpályi Egységes Óvoda-Bölcsőde honlapja. <http://hpalyiovi.hupont.hu/6/cigany-nemzetisegi-ovoda> (2015.06.24.)
- 2 A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadása. <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm> (2015.08.23.)
- 3 A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség

- iskolai oktatásának irányelve kiadása. <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm> (2015.08.23.)
- 4 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM (2015.08.23.)
 - 5 Az általam meghivatkozott 2011. márciusában kiadott jelentés idejében a kisebbség elnevezés volt törvényileg hatályban.
 - 6 A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadása. <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm> (2015.08.23.)
 - 7 A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadása. <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm> (2015.08.23.)
 - 8 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM (2015.08.23.)
 - 9 A Nemzeti Erőforrás Minisztérium kiadványa http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf (2015.08.23)

Irodalomjegyzék

- Grosjean, Francois (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford University Press, Oxford.
- Herczog Mária: *Koragyerekkori fejlesztés*. <http://fejlesztok.hu/szekciok/fejlesztopedagogusoknak/79-koragyermekkorifejlesztos.html?showall=1&limitstart=> (2015.06.24.)
- Kállai Ernő (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa, Budapest. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf> (2015.01.03.)
- Kerner Anna (2012): *A nemzetiségi óvodai nevelést az iskolai oktatást-nevelést érintő változások*. http://nemzetisegek.hu/repertorium/2012/06/belivek_36-37.pdf (2015.08.26.)
- Koloszár Ibolya (2010): Az angol nyelv az óvodában. *Létünk*, 4.

sz. 75–84. http://epa.oszk.hu/00900/00997/00015/pdf/EPA00997_Letunk_2010_04_075-084.pdf (2015.06.24.)

Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Mátyus Kati (2008): *Roma nemzetiségi nevelés az óvodában*. A Hosszúpályi Egységes Óvoda-Bölcsőde honlapja. <http://hpalyiovi.hupont.hu/6/cigany-nemzetisegi-ovoda> (2015.06.24.)

Tar Zsuzsanna (2002): *Nincs szükség a nemzetiségi óvodákra?* http://mno.hu/migr_1834/nincs-szukseg-a-nemzetisegi-ovodakra-753659 (2015.01.03.)

Jogszabályok

32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

JUDIT IGNÁCZ

Gandhi Secondary School – A School of Dreams or a Segregating Trap

“All segregation statutes are unjust because segregation distorts the soul and damages the personality. It gives the segregator a false sense of superiority and the segregated a false sense of inferiority.”

Martin Luther King Jr. (1963)

In my paper, I would like to focus on a particular Hungarian Secondary School called Gandhi and I intend to examine the question if it can be considered to be a segregated institution or this question is irrelevant. As an introduction, I would like to give an overview about the history of the notion of the segregation from different aspects, such as America and Hungary. As the issue of segregation is often disputed in the public sphere in Hungary and in this context the Gandhi Secondary School is often mentioned, therefore through evidence I would like to prove that seeing Gandhi School as a segregating institution is a false supposition and to demonstrate just the opposite of this assumption.

I chose this topic due to its high relevance in Hungary regarding disadvantages and Roma children. In addition, I also have personal connection to the topic, because I studied there and in my view it is obvious that it is not a segregated institution.

I would like to start with the general introduction of Gandhi Secondary School, its main aims and with the description of its characteristics that make it unique. Then my intention is to define the notion of the segregation and to explore its

different interpretations. Afterwards I am going to support my arguments to support my point of view that Gandhi is not segregated. I would also mention some other aspects, which can suggest just the opposite of my opinion and in the end I try to draw a conclusion of my work.

The School located in Pécs, it is the one and only Roma ethnical Secondary School in Hungary and in all Europe, which was founded in 1994 with the purpose to strengthen Roma identity and to support the development of a Roma intellectual which could be able to reorganize and renew Roma communities. The main goal of the institution is to help Roma integration and inclusion with special methods and numerous opportunities. Since 1994 several new buildings have been added to the school, such as a modern sports hall, a reconstructed dormitory with a library and a new building of the secondary school. The first class graduated in 2000. (Kállai, Törzsök, 2002)

János Bogdán, as a Soros Foundation fellow, developed the pedagogical concept, the literary and philosophical curriculum and became the first director of the institution in 1994. When the school was opened in 1999, it had six grades for students between the ages of 12-18. Now it works as a four-grade secondary school. Besides the basic subjects, such as history, literature, mathematics, foreign languages, etc an compulsory part of the curriculum contains courses of both Roma languages (Beás and Romani) and Roma culture, which has several different fields, as Roma traditions, customs, linguistics, history, the literature of wandering, Roma arts and so on. Students of Gandhi School have the opportunity to learn Roma dance and can play any instruments in special afternoon classes for free.¹

In general, students of the secondary school are disadvantaged children, the great majority of whom are Roma. Though there are no official statistics, in each class of the school at least 90% of the students are Roma.² Does it mean that Gandhi Secondary School is a segregating institution?

The word segregation originates from Latin segregationem. It first came in to use in the sense of “enforced separation of races” in the US, in the 19th century.³ The meaning of the word

has a negative connotation in social life and it is often associated with discrimination. As a definition, we can find that segregation is the discrimination and separation of individuals or groups that other groups force upon them based on religious, racial, ideological, gender or any other qualified diversity and it creates an inferior and disadvantaged position for the deprived group. The most relevant is the segregation based on racial differences, for instance in the United States between whites and blacks. (Báthory, Falus, 1997:362)⁴

We can divide the formation of the segregation into two main parts. One is related to law and the second is called a spontaneous process. Regarding law, the most known case in 1896 in America led to form the doctrine of “Separate but equal” which after a case of Plessy v. Ferguson made segregation legal if facilities were equal. Although the law of Louisiana state, which separated carriages for blacks and whites on railroads, Plessy denied changing from the car “whites only” to the “colored only” and he was arrested due to this action. His lawyers argued that the state law had violated his rights under the Thirteenth Amendment,⁵ and the Fourteenth Amendment⁶ and the US Supreme Committee created the doctrine “Separate but equal”. In 1954 “Separate but equal” standard was replaced by the case of Brown v Board of Education.⁷ The Supreme Court decision said that segregation between white and black children based on racial differences violates the principle of equal treatment even if the physical circumstances and every tangible factor are equal: “To separate them from others of similar age and qualifications solely because of their race generates a feeling of inferiority as to their status in the community that may affect their hearts and minds in a way unlikely ever to be undone.”...“A sense of inferiority affects the motivation of a child to learn.”...“We conclude that, in the field of public education, the doctrine of separate but equal has no place. Separate educational facilities are inherently unequal.”⁸

Meanwhile in Hungary until the beginning of 90's there were so called “C” schools, which means Cigány/ Gypsy Schools and Gypsy classes. Teachers identified Roma children in classes and also distinguished them in administrative documents with a letter of “C” referred to the word cigány/gypsy.

There Roma children generally got a lower quality of education than their non-Roma mates, because even the Roma children with the best results were sent to “C”/Gypsy schools or to schools for mentally disabled children, which had limited educational services. (Andor, 2001)

Now, segregation and discrimination for any reason in public education in the Hungarian educational institutions are prohibited based on the Public Education Act No. LXXIX of 1993. (K. Nagy, 2007) Despite the legal regulation, one of the most serious problems of public education in Hungary is still segregation and the most common form of segregation is related to the Roma minority. Such segregated classes are usually equipped with fewer tools, the teachers are less prepared and the requirements from students are lower. The reason why Roma children should take special remedial classes usually cannot be explained by their mental ability, but by their social disadvantages. The main aim of these kinds of classes should be to help students to catch up and that the students from the special classes would go back to the regular curriculum classes. In practice, this is unprecedented. Children who have a high drawback at their school entry, their disadvantages compared to those students in regular classes just accumulate over the years. (K. Nagy⁹)

In Hungary, the other kind of segregation is created as a consequence of spontaneous process. One reason of this phenomenon is the free choice of school, which is a Hungarian system that can probably increase inequality between students. The free choice of school system let students and their parents chose in institutions, therefore students and parents of higher status are significantly more likely to chose a higher level of education, which can lead to the fact that other school will have students of a lower status, for instance Roma. The result of this selective method is an indirect segregation, which improves inequality between schools and students and strengthens segregation. (Kertesi, Kézdy, 2013)

Regarding to these aspects and interpretations of segregation, can Gandhi Secondary School be considered one of them?

Although the great majority of Gandhi students are Roma, which can be one of the components of segregation, in my eye

the institution is not considered segregated, because in contrast with the definition, it provides more advantages, more benefits than disadvantages for its students.

It is obvious that Gandhi is an ethnical secondary school, which has been created with the purpose of guarding Roma culture, languages, strengthening Roma identity and its main goal is to make Roma children reach either secondary school diploma and higher education or profession. Therefore, the reason of the higher amount of Roma children in the institution is different because it is not based on their social status and Roma students do not have to suffer from ethnical stigmatization.

In addition, in spite of the quantity of Roma students, the school has a quality in its education by offering Roma children the opportunity to study further at university, whereas if they would not be a student of Gandhi, there is a big probability that after the primary school, they could not continue their studies.

Another important factor, which Roma people have to face, is discrimination. Roma children can be well qualified and intelligent if they are discriminated in the process of the election, it makes their situations and chances totally impossible.

Again, it could be argued that the institution is not a segregating because there is no other exterior force either the government as we learnt from the American examples or any other group of people that pushes Roma children to study in this institution. They can freely choose the place where they want to study further. It is based on their own decision, rather it is a forced isolation. Therefore, if some people claim Gandhi Secondary School is segregating, based on the same logical system religious, Jewish or any other ethnical or national school should be segregating as well, however, in people's mind it is clear, that these types of institutions are not segregated at all. This can be supported by the Article 28 of the Act of Hungarian Equal Treatment and Promotion of Equal Opportunities from 2003, which says that "the principle of equal treatment is not violated if the parents voluntarily chose the institution or it is a voluntary participation of the students. Education based on...education for ethnic or other minorities is organized whose objective or program justifies the creation

of segregated classes or groups; provided that this does not result in any disadvantage for those participating in such an education, and the education complies with the requirements approved, laid down and subsidized by the State. Any legal act may divert from Article 27 (2 a) in respect of educational institutions serving the protection of linguistic or cultural identity or the purposes of a church, ethnic or other minority.”¹⁰

On the other hand, there are some other factors, which can be to be disputed. For instance, it is partly true that Roma students of the institution do not have the same level of the interaction and connection with the majority society as if they were studying in another secondary schools or vocational schools. Also mainly disadvantaged children are studying there, which means that they may have less chance to improve their skills and competences and even if they develop compared to the other not disadvantaged students their achievement can not be competitive with them but numbers show that from Gandhi Secondary School the great majority of students study further at universities or colleges.

Furthermore, critics say that the institution’s model, a separate education of Roma children is a part of the segregation, because the walls of Gandhi school offer security to Roma students, which protect them from atrocities and after when they step out to the real life they will face them and they will not be armed against the prejudiced majority society. However, in my point of view their strong, mature and conscious identity developed during the years studying there can help and encourage them to stand up for their rights and to protect themselves.

Despite all that Gandhi Secondary School is not a segregating institution because it has more advantages than disadvantages and students have the opportunity to study further, which is impossible from a segregating school inasmuch as there is no way leading to a university.

All in all, according to the definition and different examples of segregation, I can markedly affirm that the school is not a segregated trap because besides that the equal treatment is not violated by the school, it also offers a chance to Roma people fighting with discrimination to develop their situation,

to study further, which could not happen without this institution. I would like to refer again to the words of Martin Luther King Jr. at the beginning, which is true for the education in the institution that does not distort the soul and damages the personality of the students and fortunately they do not have the false sense of inferiority either which segregation can cause.

This study was written as a final project of the Roma English Language Program at Central European University in order to accomplish the criteria of the academic year.

Endnotes

- 1 *Dr. Ámbédkar Iskola* [online]. <http://www.ambedkar.hu/gandhi-gimnazium/> (05.06.2015.)
- 2 *Gandhi Gimnázium és Kollégium* [online]. <http://gandhigimi.hu> (05.06.2015.)
- 3 *Online Etymology Dictionary* [online]. 2001-2015. Douglas Harper. http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=segregation&searchmode=none (05.06.2015.)
- 4 Báthory, Z., Falus, I. (1997, eds.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 362. (Pócsze Gábor), cit. *Szegregáció* [online]. nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&did=153 (05.06.2015.)
- 5 The Thirteenth Amendment is prohibiting slavery.
- 6 The Fourteenth Amendment guarantees the same rights to all citizens of the United States, and the equal protection of those rights, against the deprivation of life, liberty, or property without due process of law.
- 7 *Cornell University Law School. Legal Information Institute*. [online]. <https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/163/537> (05.06.2015.)
- 8 *American Experience. Primary Resources: Brown v. Board of Education: Topeka, 1954*. [online]. <http://www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/primary-resources/eisenhower-brownvboard/?flavour=mobile> (05.06.2015.)
- 9 cit. *Szegregáció* [online]. nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&did=153 (05.06.2015.)
- 10 *Act CXXV of 2003 on Equal Treatment and Promotion of Equal Opportunities* [online]. <http://www.egyenlobanasmod.hu/data/SZMM094B.pdf> (05.06.2015.)

References

- Báthory, Z., Falus, I. (1997, eds.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Andor, M. (2001, ed.): Romák és oktatás. *Iskolakultúra* [online]. <http://mek.oszk.hu/01900/01964/01964.pdf> (05.06.2015.)
- K. Nagy, E.: *Szegregáció a magyar oktatási intézményekben* [online]. http://www.altist-htur.sulinet.hu/kip/kip_szegregacio.htm (05.06.2015.)
- K. Nagy, E. (2007): „Elkülönített, de egyenlő”, avagy a szegregáció és az integráció kérdése az amerikai és a hazai oktatásban. *Tanítás - tanulás*, 3. szám. 24-26.
- Kállai, E., Törzsök, E. (2002, eds.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2002* [online]. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/EOKIK/cigany_nak_lenni_magyarorszagon_jelentes_2002/pages/007_oktatas.htm (05.06.2015.)
- Kertesi, G., Kézdi, G. (2013): *School segregation, school choice and educational policies in 100 Hungarian towns*. [online]. http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp_1312.pdf (05.06.2015.)
- King, M. L. (1963): *Letter from Birmingham Jail*. pp. 174-175. [online]. <http://www.gradesaver.com/letter-from-birmingham-jail/study-guide/quotes> (05.06.2015.)
- Act CXXV of 2003 on Equal Treatment and Promotion of Equal Opportunities* [online]. <http://www.egyenlobanasmod.hu/data/SZMM094B.pdf> (05.06.2015.)
- American Experience. Primary Resources: Brown v. Board of Education: Topeka, 1954*. [online]. <http://www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/primary-resources/eisenhower-brownvboard/?flavour=mobile> (05.06.2015.)
- Cornell University Law School. Legal Information Institute*. [online]. <https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/163/537> (05.06.2015.)
- Dr. Ámbédkar Iskola* [online]. <http://www.ambedkar.hu/gandhi-gimnazium/> (05.06.2015.)

Gandhi Gimnázium és Kollégium [online]. <http://gandhigimi.hu> (05.06.2015.)

Online Etymology Dictionary [online]. 2001-2015. Douglas Harper. http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=segregation&searchmode=none (05.06.2015.)

Szegregáció [online]. nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&did=153 (05.06.2015.)

MÁRIA KOMÁROMI

Start at the Beginning

The Sure Start Program Can Reduce Some Disadvantages Related to Poverty

My Hypothesis

In my paper I would like to examine a program called Sure Start Program, because my hypothesis is that this program can reduce some disadvantages which come from poverty. Based on my experience I believe that the lives of children who come from poor families are determined in a socio-economic way more than the lives of children who come from wealthy families. As I had several opportunities to see how the Sure Start Program works, I believe that it can help to overcome this determination.

My commitment

First I got into close contact with this issue in 2009 when I was a trainee at Autonomia Foundation. At this time I could participate in the *Making the Most of EU Funds for Roma* program in the Autonomia Foundation¹, which aimed to help Roma communities to apply for and get money from the EU. At this time there was a period when NGOs could apply for funding to create a Sure Start House. During this time I got to know how these houses started to work. Parallel to that

I started to be interested how poverty is able to determine people's, especially the children's lives. Now I would like to take the opportunity to explore the origin and the main rules of the Sure Start initiative. As an introduction to the Sure Start initiative, I would like to present evidence which supports my opinion that between early-life experiences and the later-life outcomes there is a strong connection.

Brain development

Differences

Children are born with very similar brains. Seth Pollack (cited in Bernard, 2013), who works for the National Institutes of Health, claims that despite the above we can discover differences between children who were raised in the federal poverty line² and children who grew up in a wealthy family. At the same time, the scientists from the National Institutes of Health found that there are not too many differences between middle-income families and wealthy families. As the children grew in the different environments their similar brains were getting different. After ages the gap was growing.

Poverty versus biology

Barbara Wolfe, another member from the research group, thinks (cited in Bernard, 2013) that there is a strong connection between poverty and biology. Some parts of the brain are not developing as fast in poor environment as in wealthier families. She thinks that this is the reason why behavioral, learning and attention problems are more frequent among children of poverty. In the poor families there are a lot of factors which prevent the creation of an inspiring environment. When the family does not have any food, the parents cannot sleep enough because of shift work or lack of bed, and maybe they cannot afford their shelter the next month, how can we expect educational toys, books, unstressed parents and unstressed children? Moreover, if we just start to compare this situation with

the middle income family life we can figure out easily in which situation children can improve more. At the same time, the good news is that the differences are formed after birth. This is really good news, because with some early childhood program disadvantages related to poverty can be reduced.

Intergenerational Transmission

Experts and researchers have been saying that poverty has intergenerational transmission, which means poverty is passed from one generation to another and social exclusion is transmitted between generations. We can recognize three specific factors which are transferred: (1) income, health, and education is hereditary, which means the children's status is determined by their family's status; (2) children from poverty have less access to the education system and to health services, and this will cause that the disadvantages grow in their life; (3) the early childhood experience determines later-life outcomes. (Onozo, Garcia, Hernandez, Peng, Lecoq, 2013:9)

Investment in Education

Theodore William Schultz³ was leading a research about how Japan and Germany could recover relatively quickly from the World War II. They concluded that the reason was that the populations of the countries were highly educated. Their opinion is that education is the key for people become active and productive. During the research he discovered the theory of human capital. He thought: *"The man without skills and knowledge leaning terrifically against nothing"*. (Schultz, 1961) According to the Education Strategy of the World Bank Group (2011): *"Education is a powerful driver of development and one of the strongest instruments for reducing poverty and improving health, gender equality, peace, and stability"*. According to the strategy, investment in the quality education for humanity is the key to have a more sustainable economic environment.

A good practice

Nowadays all over the world it has been realized that if they want to reduce the inequality it is more effective to start something at the beginning of the children's lives. There is a program, called Sure Start program, which is spreading. The origin of the program was launched in 1998 by Gordon Brown, who was the Chancellor of the Exchequer. He thought child poverty and social exclusion is one of the biggest problems in England. The Sure Start program was part of the Comprehensive Spending Review⁴, which focused on making better child services: *"promote fairness and opportunity by improving the quality of public services. Everyone will benefit from a modernized health service and a more effective strategy for crime reduction. Targeted measures – including a new Sure Start programme for children up to 3 and the New Deal for Communities – will also help to tackle poverty to ensure everyone has the opportunity over to succeed"*. (Modern Public Services for Britain, 1998) The English government decided to create 250 local Sure Start programs, and gave a ring fenced budget with 10 years funding, which was a huge engagement by the government. (Johnson, 2011)

How does Sure Start work every day?

According to the Sure Start program description, if we want to prevent and avoid social exclusion we have to provide a complex development project in the early childhood (age 0-5) for children who come from poverty. This Sure Start initiative provides several support programs for children under five and their parents too, who live in poverty in disadvantaged areas. The program's main aim is to provide children the best start in their lives. The program works more effectively if it can work with the other possible local services. The Sure Start services depend on the individual needs and what is available for the community. One of the main rules is that the program has to work cooperatively among parents, local agencies, local governments, and local non-governmental organizations as well.

The Sure Start project must offer six general services: home based support, family and parents support, give advice about healthcare (help to get contact with local health centers and midwives), support quality playing and learning actions, support to improve communication skills, realize and support that children are different and they needs are different as well. In addition if there are another needs for instant antenatal/prenatal/postnatal support, the Sure Start program provides breast-feeding experts, activities for babies, support programs which equip parents with knowledge about baby care, or helps to organize peer groups. (Nidirect, 2014)

Sure Start program in Hungary

Public Policy of Sure Start Program

The framework of this paper does not allow me to give a detailed history of the Sure Start program in Hungary. The most important is that there was a multi-generation program called The National Strategy “Making Things Better for our Children” (2007-2032). Unfortunately, this strategy was merged with the National Social Inclusion Strategy in 2011. Despite the lot of difficulties around the strategy we can conclude that the implementation of the Sure Start program has started⁵. The Hungarian adaptation of the Sure Start program established Sure Start Children’s Cottages (later I use Sure Start Houses) in almost every case. By the end of 2014 one hundred Sure Start Houses were working. From 2009 to 2014 the houses supported more than 8600 children under the age of five all over Hungary. These houses work in profoundly disadvantaged regions. They can contribute to reduce the individual and social risks which reproduce poverty. The main goal is to improve the physical, emotional, communal and intellectual skills of children and to prepare them to go to the kindergarten. In Hungary it is mandatory to go to the kindergarten at the age of three, so the Sure Start Houses concentrate on children under age three.

The Hungarian Rules of the Program

There are some important rules about how the Sure Start Houses can work. The most important that they must be free for everyone and must be opened for everyone from the area. The building has to be approachable on foot and by pram, but in few cases – where there are not enough children or there are farms in the area – children transportation is also acceptable. The House must be open regularly every day. The initiative provides a range of services which can help to improve the children's abilities, skills and knowledge. Every day there is a coach who helps children and their parents find their needs. The regular activity with children can help the parents to recognize their developmental difficulties. The House can follow the improvement of the children and can help with visiting an expert if there are any problems.

Cooperation with the others

Cooperation with parents and creating a good relationship with them is one of the main goals of the program. The cooperation aims that the parents develop a desire to be active in this program. Because of their desire they are motivated to take part regularly. The staff of the program should help the participating adults to gain more confidence as parents. They try to help them to access or access better the public services. And help them to recognize if any services do not work well. According to The Intergenerational Equity Study (2013) the education of parents has a huge effect on the education of their children: in most cases educated parents' children will be educated as well and non-educated parents' children meet a lot of difficulties to become educated. The target group of the Sure Start program comes from poverty and usually they have non-educated parents. The program can help them overcome obstacles. Interprofessional cooperation is also important because the reproduction of poverty can be reduced if public services are accessible. Several developmental delays can be solved if they are identified in time.

A Sure Start House has to have at least two trained staff. There is also an expert team, who supports the Sure Start House staff. At the same time, the staff has to be trained for this program. There are supervisors, who help the staff members individually. The supervisors are able to show some useful “Know How” tools. They help to solve incidental problems and conflicts if there are any. The houses have to be a minimum of 70 square meters. There are several tools listed which are mandatory in the houses⁶. The unified documentation system provides good quality and opportunity to compare the house with each other. (A Biztos Kezdet Gyerekház működésének módszertani ismérvei. Szakmai ajánlás. 2013)

Summary

Based on the above mentioned sources, we can conclude that there is a strong connection between early-life experiences and the later-life outcomes. Although children have almost the same brains at birth, by the age five their brains become different. It seems obvious that the socio-economic factor is responsible for this different development. All over the world it was realized that early year’s education is able to help to reduce disadvantages which are caused by poverty. Education is the key, because an educated human has better later-life outcomes, for instance has higher wages, can get a job easier, and can raise healthier, more educated children. Investment in education is more effective if started at the beginning of the children’s lives. As we could see from the English example, a program needs a strong and huge commitment from the government to be prosperous. The Sure Start initiative is successful in England and we have positive experience in Hungary as well. This program provides support for children under five and their parents, too. With this support the disadvantages will decline, because this program is able to create an environment, which provides almost the same effects for poor children as wealthier children have. Parents can acquire a knowledge which can positively influence their lifestyle and indirectly their children’s life as well. The cooperation with the

environment and the public services is also important. The Sure Start House helps parents to find and use the public services and make a better life for their children. Moreover, the program can be a monitoring system which encourages the public services to work better.

This paper was written as my final paper of the Roma English Language Program at Central European University in June 2015.

Endnotes

- 1 More information about the foundation and the program: <http://autonomia.hu/en/about> (07.06.2015.)
- 2 The federal poverty line is used to determine the United States poverty levels. Based on the federal poverty line it is decided which programs or benefits should be planned. Here you can get information about the current year's federal poverty line: <https://www.healthcare.gov/glossary/federal-poverty-level-FPL/>.
- 3 Theodore William Schultz was an American economist, who got the Nobel Memorial Prize In Economic Sciences in 1979.
- 4 The UK government prepared a plan how they will spend money for public services as school, and hospital in the coming 3 years. Gordon Brown, when he was the chancellor, decided to take a long term view and not only one year when created a financial plan: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/7024473.stm>.
- 5 Read more about the difficulties here: <http://www.gyere.net/downloads/gyerekes%C3%A9ly%20angol.pdf> (9-13. pages).
- 6 E.g.: rack, dressup bench, mirror, fridge, washing mashine etc. You can find the list of tools here: A Biztos Kezdet Gyerekház működésének módszertani ismérvei. Szakmai ajánlás. 2013. Budapest. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Engedélyezési száma: 44425/2013/SZOC SZOLG) p15.

References

- Barncard, C. (2013): *Poverty influences children's early brain development*. University of Wisconsin – Madison News [online]. <http://www.news.wisc.edu/22393> (10.04.2015.)
- Johnson, S. (2011): *Impact of Social Science on Policy: Sure start case study*. Report to Economic and social research council (ESRC). Hull University Business School. http://www.esrc.ac.uk/_images/Sure_Start_final_report_tcm8-20116.pdf (10.05.2015.)
- Onuzo, U., Garcia, A. F., Hernandez, A., Peng, Y., Lecoq, T.: (2013): *Intergenerational Equity*. Understanding the linkages between parents and children: A Systematic Review. London School of Economics and Political Science. http://www.unicef.org/socialpolicy/files/LSE_Capstone_Intergenerational_Equity.pdf (05.04.2015.04.)
- Schultz, T. W.: (1961): *Investment in Human Capital*. The American Economic Review, American Economic Association. <http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wpcontent/uploads/2012/04/schultz61.pdf> (30.05.2015.05.30.)
- Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. (2011) World Bank Group, Washington DC. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/15/000356161_20110915012555/Rendered/PDF/644870WP0Learn00B0x0361538B0PUBLIC0.pdf (20.05.2015.)
- Modern Public Services for Britain: Investing in Reform*. Comprehensive Spending Review. (1998) https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260743/4011.pdf (10.05.2015.)
- Nidirect Government Services. Sure Start Services*. (2014) [online]. <http://www.nidirect.gov.uk/index/information-and-services/parents/pre-school-development-and-learning/sure-start-services.htm> (25.05.2015.)
- Q&A: *Comprehensive Spending Review*. BBC News [online]. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/7024473.stm> (10.05.2015.)
- Programs to Improve Chances for Children and How They Look When They Applied to Micro-Regions. Dilemmas*

and Lessons. (2013) Gyerekesély Közhasznú Egyesület. Budapest. <http://www.gyere.net/downloads/gyerekes%C3%A9ly%20angol.pdf> (24.05.2015.)

A Biztos Kezdet Gyerekház működésének módszertani ismérévei. Szakmai ajánlás. (2013) Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. (Engedélyezési száma: 44425/2013/SZOC SZOLG)

A kötet szerzői

Greksa Evelin

egyetemi hallgató



A Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar ápoló szakirányos végzős hallgatója vagyok. 2013 februárjában csatlakoztam a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumhoz. Nagyon sok új tapasztalatot szereztem általa és segített a kutatómódszertani ismeretek bővítésében. Jelenleg szakdolgozatom írom, melynek címe: Előítéletek a betegellátásban; Egészségügyi dolgozók drogfogyasztókkal kapcsolatos attitűdjei. A diploma megszerzése után ápolóként szeretnék dolgozni.

Ignác Judit

egyetemi hallgató



Tanulmányaimat lakóhelyemen, Iregszemcsén kezdtem, majd 2002-ben felvételt nyertem a Gandhi Gimnáziumba, amelyet 2009 tavaszán sikeresen elvégeztem. Ezt követően a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának francia-romológia szakára jelentkeztem. 2010-ben a Wlislöcki Henrik Szakkollégium tagja lettem, így lehetőségem nyílt részt venni számos konferencia, kerekasztal beszélgetés és projekt megszervezésében. 2010 szeptemberében alkalmam nyílt visszatérni a Gandhi Gimnáziumba, ahol két évig részmunkaidőben romani/lovári nyelvet tanítottam.

2012-ben egy budapesti roma és nem roma önkéntesekkel foglalkozó szervezet, a Phiren Amenca segítségével kilenc

hónapig animátori feladatokat láttam el Franciaországban, majd 2013-ban szereztem meg romanisztika–francia és romológia BA diplomámat, továbbá gazdasági idegen nyelvű menedzser felsőfokú okleveletem.

Jelentkeztem francia, illetve romológia (beás nyelv és kultúra) tanár mesterképzés szakra, melyet egy év után szüneteltettem, mivel felvételt nyertem a Central European University Roma English Language Programjára. Jelenleg a Roma Oktatási Alap gyakornoka vagyok és szeptembertől kezdem a CEU Roma Graduate Preparation Programját. Jövőre terveim között szerepel a CEU Public Policy mester szakra jelentkezni, illetve a pécsi tanári mester szakomat befejezni.

Komáromi Mária

magyar–romológia szakos tanár



2005 szeptemberében kezdtem meg felsőfokú tanulmányaimat a PTE BTK magyar-romológia szakán. Egy 500 fős faluból érkeztem az egyetemre. Két érzés uralkodott évekig bennem: a félelem és a kíváncsiság – a hosszú évek alatt hol az egyik, hol a másik kerekedett felül. De mindig ott volt a Wlislocki Henrik Szakkollégium, ahol – ha kellett – segítettek legyőzni a félelmeimet vagy kielégíteni a kíváncsiságomat. Nagyon szép és hasznos éveket töltöttem a szakkollégiumban. A kapott tudományos és szakmai alapokra igyekszem minél hasznosabban építkezni, és emellett hálás vagyok azokért az emberi értékekért is, melyekkel a szakkollégiumban találkoztam. Jelenleg a Central European University (Roma Graduate Preparing Program) hallgatója vagyok.

Orsós János

egyetemi hallgató



PTE BTK másodéves filozófia-magyar szakos hallgatója vagyok. 2013 óta a Wlislócki Henrik Szakkollégium tagjaként is tevékenykedem. Tanulmányaim során főként a filozófia és az irodalomtudomány kérdései foglalkoztatnak, azonban humanista értékrendemből fakadóan szívesen foglalkozom mindennel, ami az emberrel, kultúrával kapcsolatos. Az utóbbi időkből egy számomra még új és izgalmas területként fedeztem fel a cigánysággal kapcsolatos kutatások világát, így a jövőben szívesen végeznék további, idetartozó vizsgálódásokat.

Pápai Boglárka

PhD-hallgató



Pápai Boglárka vagyok, a Pécsi Tudományegyetem romológia BA, majd MA szakán végeztem beás nyelv és kultúra szakirányon. Jelenleg az "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója vagyok. Kutatási területem a nemzetiségi nyelvekre, a nemzetiségi önkormányzatokra, a cigány holokauszt témakörére, illetve a cigány nemzeti-ségi óvodákra terjed ki. Harmadik éve mentorkodom a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban, itt közel 50 hallgatónak nyújtottam segítséget a helyesírás, nyelvhelyesség, könyvtárhasználat terén és az ösztöndíjakra történő jelentkezésben.

Petrovics Dalma

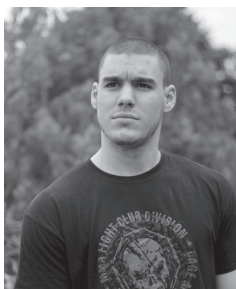
egyetemi hallgató



A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának másodéves történelem szakos hallgatója vagyok. Szalánta településen élek, melynek története mindig is érdekelt, ezért választottam a kötetben szereplő tanulmányom témájaként. A Wlislócki Henrik Szakkollégium tagja vagyok.

Szederkényi Attila

egyetemi hallgató



Szederkényi Attila vagyok, negyedéves a Pécsi Tudományegyetemen az Egészségtudományi Karon, és azért vagyok itt és csinálom amit csinálók, mert embereken fogok majd segíteni, ugyanolyan szeretettel és elszántsággal, amilyennel a saját szeretteimet ápolnám. Sokat kaptam a Wlislócki Henrik Szakkollégiumtól, amely végigkísér és segít a pályámon, hogy még jobb lehessenek.