



**Társadalmi  
Kommunikáció  
Doktori Iskola**

## **TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Elekes Györgyi Margit**

**Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének társadalmi  
meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Hadas Miklós, DSc.**

egyetemi tanár

Budapest, 2015

**Magatartástudományi és  
Kommunikációelméleti Intézet**

**TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Elekes Györgyi Margit**

**Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének társadalmi  
meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Hadas Miklós, DSc.**

egyetemi tanár

© Elekes Györgyi Margit

## Tartalomjegyzék

I.	Kutatási előzmények és a téma indoklása .....	4
II.	A kutatásban felhasznált módszerek.....	5
III.	Az értekezés eredményei .....	6
III. 1.	Kutatási hipotézisek.....	6
III. 2.	Az értekezés összefoglalása.....	7
IV.	Főbb, a disszertációban hivatkozott irodalmak .....	16
V.	A szerző témában megjelent publikációi.....	21
V. 1.	Magyar nyelvű publikációk .....	21
V. 2.	Angol nyelvű publikációk.....	21

## I. Kutatási előzmények és a téma indoklása

A dolgozat a magyarországi cigányság társadalmi integrálódásának lehetőségeit vizsgálja. A munka arra tesz kísérletet, hogy az interdiszciplinaritás kínálta elemzései szempontokkal mutassa be a sikeres integrálódás lehetséges okait, és egyúttal megvizsgálja azt is, hogy mely tényezők játszanak szerepet e társadalmi csoport gyakran sikertelen integrálódásában. Az ezzel kapcsolatos hatások meglehetősen sokrétűek. A kutatók körében konszenzus van a tekintetben, hogy a magyarországi cigányság társadalmi integrációjának egyik akadály a társadalmi csoport alacsony iskolai végzettsége. Ebből adódóan a dolgozat részletesen foglalkozik az iskola kínálta mobilitással, és sorra veszi azokat a tényezőket, amely sok esetben sikertelenné teszik a cigány tanulók iskolai mobilitását és sikeres társadalmi integrálódását. Az iskolai sikeresség vizsgálata kapcsán a dolgozat megkísérli feltérképezni a romák tágabb szociokulturális környezetét, amely sok vonatkozásban kondicionálja a társadalmi integrálódás lehetőségét.

A roma kutatások megegyeznek abban, hogy az integrálódás nehézségei társadalomtörténetileg kondicionáltak. Az évszázados jelentős különbségek a többségi társadalom és a cigányság között a politikai és társadalomtörténeti korszakoktól függetlenül fennmaradtak, noha a cigányság iskolai végzettsége növekedést mutatott az elmúlt időszakban. Mivel a rendszerváltás egyik legfőbb vesztese a honi cigányság volt, a távolság a cigány gyermekek és a nem cigány gyermekek iskolázottsági szintje között tovább növekedett. Napjainkban ez leginkább a középiskolai továbbtanulás esetében mutatkozik meg. A cigány fiatalok igen kis százalékban jutottak és jutnak be ma is a középiskolába, s a bejutottak között igen nagy a lemorzsolódás, így a felsőfokú oktatásban is igen kevesen, a roma fiatalok alig több mint egy százaléka vesz részt. Mivel a cigányság sikerességének feltétele átalakult a rendszerváltás óta, a kutatók a sikeresség alapfeltételének elsősorban az iskolázottsági szint emelését tekintik. Így különösen fontossá vált annak vizsgálata, hogy mely tényezők játszanak szerepet abban, hogy a cigányság egyes csoportjai élni tudnak az iskolai mobilitás ezen nem többségi lehetőségével.

A doktori dolgozat célja, hogy a fenti eredményeket figyelembe véve a struktúra és az egyén dinamikus viszonyát megragadva rámutasson, hogy a társadalmi struktúra, mint a társadalom működési mechanizmusa hogyan befolyásolja az egyén életét, mennyi játékteret hagy egyfelől a felfelé mobil egyéni, nem tipikus életutak és választások számára, másrészt a nem mobil vagy lefelé mobil életutak számára.

## **II. A kutatásban felhasznált módszerek**

A kutatást az interdiszciplinaritás határozza meg, azaz az antropológia, a szociológia és szociálpszichológia eredményeit egyaránt magában foglalja, és a kommunikációtudomány adja meg azt a keretet, amely egységbe forrasztja a különböző perspektívákat. A szociológiai perspektíva a társadalmi és gazdasági környezet meghatározottságaira, a társadalmi integrációra, a kulturális és társadalmi tőke átörökítésére koncentrálnak. Az antropológia megközelítésében a szimbolikus cselekvésekre, a szocializációra, a helyi közösségek egyediségére, a lokális minták variációira koncentrálnak. Szociálpszichológiai vonatkozásában pedig az átörökített tartalmakra, az etnikai konfliktusokra összpontosít. Kommunikációtudományi vonatkozásában pedig a kommunikációs médiumokra (a nyelvre és írásra), az orális kommunikáció sajátosságaira, és a szimbolikus interakcionizmus belátásaira hagyatkozik.

Az utóbbi évtizedek társadalmában az individualizációs folyamattal együtt járó mobilitási lehetőségek új feladat elé állítják a társadalomtudományokat, mivel a korábbi kategóriák használata egyre nehezebbé teszi a társadalmi struktúra leírását. Így releváns új elméleti megközelítéseket kell beemlíteni az elemzésbe, elfogadva azt, hogy az egyre összetettebbé váló társadalmat nem csupán hierarchikus modellek mentén lehet megragadni, hanem a társadalmi pozíció hálózatszerű elemzésén keresztül is. Ennek a bonyolult, egyre inkább komplex viszonyrendszernek a megragadásához célszerűnek látszik a kvalitatív módszerek használata, amelyeken keresztül a különböző társadalmi csoportok, miliók több szegmense is inkább megragadhatóvá válik.

A folyamatok árnyalttá tétele, az egyén és a struktúra dinamikus viszonyának finomabb kitapinthatósága érdekében a dolgozat a kvalitatív eljárásokra épít, alkalmazva mind a narratív interjú technikát, a strukturált interjú technikát, és a terepmunkás kutatás módszerét. A kvalitatív módszerek segítenek az életvilág rekonstruálásában, tudósítanak a cigányság adott régióbeli helyzetéről, iskolai mobilitásának esélyeiről.

### **III. Az értekezés eredményei**

#### **IV. Kutatási hipotézisek**

H1. Hipotézisem szerint létezik összefüggés a sikeres és sikertelen iskolai mobilitások és a kulturális tőke, a társadalmi tőke és az iskolai mobilitás között, amelyet a dolgozat megerősít és feltárja a különböző tőkefajták ehhez való hozzájárulását.

H2. Hipotézisem szerint a gyenge kötések szerkezete – megkülönböztetve a felnőtt társadalomhoz és a kortárs csoporthoz kötődő gyenge kötések – befolyásolják a cigány gyermekek aspirációs szintjének alakulását, az iskolai teljesítményét és a későbbi mobilitását, amelyet a dolgozat megerősít és részletesen leír. Igazolódott azon hipotézisem, mely szerint a társadalmi tőke az érdemjegyeket közvetlenül nem befolyásolja, azonban közvetetten az iskolában születő gyenge kötések keresztül – amely a gyermeket a felnőtt és a kortárs csoporthoz egyaránt köti - befolyásolja a tanulót, az iskola által megjelenített társadalmi normák elfogadásában, a tanulási kedv és a tudáshoz fűződő viszonya változásában, az aspirációs szint pozitív alakulásában.

H3. Hipotézisem szerint a kortárs csoport kapcsolathálózatában uralkodó normák befolyásolják az iskolai teljesítményt és az aspirációs szint alakulását, amelyet a kutatás igazol.

H4. Hipotézisem szerint az erős kötések, a zárt hálózatok rendszere negatív irányú hatást gyakorol a kisebbségi helyzetben élők aspirációs szintjének alakulására és iskolai mobilitására. Ez azokban az esetben igazolódott, amelyekben az erős kötések belüli normák partikuláris értékeket jelenítenek meg és ellentétesek a társadalom univerzalisztikus értékeivel.

H5. Hipotézisem szerint a „másodlagos szocializáció” befolyásolja a cigány gyermekek teljesítményét és aspirációs szintjének alakulását. Ezen kutatási hipotézisem a Berger – Luckmann által megfogalmazott „másodlagos szocializáció” szerepére épít, amelyet korábbi kutatási eredményeim már igazoltak és a további kutatás folyamán teszteltem. A „másodlagos szocializáció” intézményesítetten leginkább az oktatási rendszerben ölt testet. Míg az elsődleges szocializációban internalizált tudás valóságsúlyát automatikusan kapja meg az ember, addig a másodlagos szocializációban ezt külön pedagógiai eszközökkel kell megerősíteni. A gyermek elfogadja a tanító szerepét, mert az egy intézményes struktúrának a megerősítését reprezentálja, de ha a pedagógus nem teremti meg pedagógiai eszközökkel azt a bizalmas légkört, amely következtében szignifikáns mássá léphet elő, akkor a gyermek a tanító általa közvetített mesterséges tudást könnyen félreteszi, mielőst kilép az iskolából. S ekkor más másodlagos szocializációhoz köthető „részleges valóságok” lépnek elő, amelyek leginkább a kortárs csoporthoz köthetők.

H6. Előzetes hipotézisem szerint a felfelé mobilizálódott személy és a közösség viszonya megváltozik, feszültséggel terhelődik meg, amely eredményeképpen a diplomás cigány fiatalok elhagyják hagyományos közösségeiket. Ez nem jelenti a cigány származás megtagadását, hanem egy közvetítő szerep kialakításával is járhat. Tehát egy strukturális lyukat, űrt töltenek be, amely a többségi társadalom egyénközpontú networkjeit köti össze a cigány közösségek networkjeivel.

H7. Hipotézisem szerint a kommunikációs médiumok - a nyelv és az írás – befolyásolják a vizsgált cigány közösség társadalmi szerveződését és ez meghatározza az iskolai oktatással kapcsolatos viszonyt. Igazolódik azon feltevésem, hogy a kommunikációs médiumok használata meghatározza a sikeres vagy sikertelen iskolai mobilitásokat.

H8. A két vizsgált megyében – Borsodban és Baranyában – korábbi kvantitatív kutatások kismértékben eltérő iskolai végzettségi adatokat mértek. Előzetes hipotézisem alapján a roma gyermekek iskolai mobilitási adatának eltérését, makrotársadalmi tényezők, mint a régió társadalomtörténete, gazdasági és politikai helyzete, munkaerő piac alakulása befolyásolja, amelyet dolgozatom igazol. A kutatások bebizonyítják, hogy a rosszabb borsodi adatokat az eltérő mikrotársadalmi környezet is befolyásolja. Az erős fizikai határok jelenléte, az elgettősodott iskolai és lakóközösség erősen befolyásolja a roma gyermekek iskolai mobilitását, morális kötődését, illetve az univerzalizációs értékek belsővé tételét.

### **III. 1. Az értekezés összefoglalása**

A dolgozat kvalitatív kutatása a roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai mobilitásának esélyeit taglalta. A vizsgálódások során bemutattuk az eltérő társadalmi pozícióból eredő egyenlőtlenségeket, amelyek önmagában meghatározzák – bourdieu-i fogalommal élve – az egyén mezőn belüli helyzetét. A Borsodban és Baranyában kutatott magyarországi cigány közösségeket marginalizálódott helyzetükkel, a (társadalmi sikeresség feltételének számító) tőkékkel való ellátottság hiányával lehet röviden jellemezni. A gazdasági, kulturális és társadalmi tőke alacsony szintje eredményezi a társadalmi csoport marginalizálódását, és az ebből következő dezintegrációs tendenciák felerősödését.

A terepkutatás során szerzett tapasztalataink megerősítették azt, hogy a különböző tőkék hiánya szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában. A kvalitatív eljárások azonban ezentúl további összefüggések láttatására is lehetőséget kínáltak. A parsonsi funkionalista iskola társadalomleírására, az antropológiai, szociológiai és kommunikációtudományi irodalomra hagyatkozva értelmeztük a terepen szerzett

tapasztalatainkat. Ezen keresztül nem csupán az eltérő társadalmi pozícióból adódó egyenlőtlenségekre mutattunk rá, hanem a dezintegrálódás, vagy másképp a sikertelen mobilitás okait is vizsgáltuk.

**1.** A társadalmi dezintegrációt Parsons alapján a csoporttudatok integrációja és az egyének morális kötődésének összefüggésében értelmeztük. Kirekesztődésnek azt tekintettük, ha a modernitás univerzalizációs tendenciájával szemben az univerzális értékek elsajátítása nem történik meg az egyén vagy a közösség szintjén. Ilyen esetekben beszélhetünk dezintegrációs folyamatról, amely elkerülhetetlenül az egyén vagy a csoport kirekesztődéséhez vezet a közös társadalmi értékekből és az egységes világból. A társadalmi integráció jellemzően az univerzális értékek interiorizálásán keresztül következik be, és ez teremti meg annak az esélyét, hogy egyéni, vagy csoportos társadalmi sikerességről beszélhessünk. Az integráció és sikeresség kapcsolata másfelől ennek ellentettét, a dezintegrációt és a sikertelenség viszonyrendszerét is leírja. Ahol az univerzális értékek nem válnak belsővé, ott az integrálódás esélyes is alacsony, ami egyúttal magában hordozza a társadalmi sikertelenség nagyobb valószínűségét.

**2.** A két megyében folytatott vizsgálatok a parsonsi és antropológiai elemzések mentén a társadalmilag preferált értékekhez fűződő viszonyt is kutatta. Az elemzések arra mutattak rá, hogy a globalizálódó tendenciák ellenére a térség roma közösségeiben több vonatkozásban továbbél a hagyományos premodern közösséget idéző értékvilág. A weberi értelemben vett tradicionalizmus megmutatkozott az univerzális értékekhez fűződő ambivalens viszonyban. Ennek része volt a másodlagos szocializáció kitüntetett ágenséhez, az iskolához fűződő kapcsolat is. A terepen megfigyelt roma közösségek értékrendjében az iskola által preferált habitusok (és az ez mögött megfogalmazott értékminták) csak nehézségek, vagy komoly akadályoztatásokon keresztül interiorizálódtak. Ennek oka részben a romaközösség partikuláris és az iskolai szocializációban megjelenített univerzális értékek közötti gyakori diszkrepancia volt. Részben azonban azzal a már megélt kirekesztődéssel kapcsolatos tapasztalatokból származó válaszreakció volt, ami egyfajta ellenállás kultúráját alakított ki mindazzal szemben, amit a többségi társadalom képvisel.

**3.** A kutatásunk arra is rámutatott, hogy a romaközösségben tapasztalt tradicionalizmus olyan értékeket közvetített, amely a közösségi normák fenntartásában feltétlenül sikeres volt. Ez erős csoporttudatot épített ki és a csoporttagok közösséggel való identifikálódását eredményezte. A terepen megfigyelték szerint ez más társadalmi csoportoknál erőteljesebb csoportkohéziót alakított ki. Ennyiben a közösség értékek sikeressé tették az egyén csoporton belüli integrációját. A tereptapasztalataink azonban másfelől azt is megmutatták, hogy ez a



csoportkohézió és identifikáció nehezen találta meg a kapcsolódásokat a többségi társadalomban preferált univerzális értékekkel. Ebben szerepet játszott az, hogy az elsődleges szocializációban közvetített értékminták nagyon határozottan kötődtek a roma közösség partikuláris csoportjához. Ez a kötődés nehezzé tette a más értékmintákat előnyben részesítő univerzális értékminták adaptálását. Ez minden bizonnyal azzal is összefüggésbe hozható, hogy a másodlagos szocializáció legfőbb ágensét jelentő iskola értékmintái jellemzően csak az iskoláskorban jelennek meg a roma közösség tagjai számára, mivel az óvodai jelenlét jellemzően csak a nagycsoportra korlátozódik, és itt sem teljes körűen.

4. A partikuláris és univerzális értékminták konfliktusa a kisiskolás korban is megjelent már, és nagyon gyakran korai frusztrációt, az iskolában közvetített értékekhez való felszínes kapcsolódást hozott magával. A Borsod és Baranya megyében készített interjúk arról tanúskodnak, hogy ez a korai beilleszkedési nehézség sokszor nehezen kezelhető konfliktussá válik az egyén és az iskola között. Ebben szerepet játszik az is, hogy a szülők olyan generációinak kellene ezen az integrálódási nehézségen átsegíteni a roma fiatalokat, akiket zömében szintén az iskolával kapcsolatos frusztrációt interiorizálták. Ez pedig könnyen ahhoz járult hozzá, hogy az iskolában megjelenített univerzális értékminták kevésbé épülnek be a személyiség struktúrájába. Mindennek pedig gyakori következménye az, hogy az egyén, vagy csoportja olyan cselekvésstratégiákat részesített előnybe, amely a sikeres integráció és mobilitás ellen hatott.

5. A terepkutatáson szerzett tapasztalataink arra is rámutattak, hogy a roma fiatalok kevésbé sajátíthatták el az elsődleges szocializáció folyamatában a társadalom közös szimbólumkészletét. A többségi társadalom és a romaközösség által kölcsönösen kialakított társadalmi válaszfalak felszínessé és nehézkessé tették ezeknek a közös szimbólumoknak a roma közösségben való megjelenését. A két csoport kölcsönösen emelt válaszfalai társadalomtörténetileg kondicionáltak. A terepkutatás két megyéjében megfigyelt roma közösségek tradicionalizmusa nehezzé teszi az ettől lényegileg különböző értékminták elsajátítását. Ez pedig alapvetően hat vissza a roma közösségnek a többséghez fűződő viszonyára, és ez is eredményezi azon megkülönböztetési struktúrák határozott érvényesítését, amely elzárkózást, válaszfalak kialakítását, és a belső csoportkohézió felerősítését eredményezi.

6. A partikuláris értékrendje mentén szerveződő roma közösség sokszor kevésbé sikeres kapcsolódásai az univerzális értékeket megjelenítő többségi társadalomhoz más vonatkozásokban is nem kívánt hatásokkal jár. Az integrációs nehézségeket tapasztaló többségi társadalom nagyon gyakran vonja le azt a rövidre zárt és tendenciózus következtetést, hogy a

roma közösség nem alkalmas az integrációra. Ez olyan válaszfalakat alakít ki, amely tovább nehezíti a roma közösség lehetőségét, hogy az univerzális értékek elsajátításán keresztül sikeresen integrálódjon a társadalomba. Ez pedig óhatatlanul visszahat az interiorizációs folyamatra, és ez pedig meghatározza, aláássa a társadalmi integráció sikerességét is. A fenti, társadalmi válaszfalakat tárgyaló gondolatmenettel összefüggésben arra is rámutattam, hogy ez etnikai csoport és a többségi társadalom közötti bizalmatlanság, illetve az etnikai csoportot ért, diszkriminációval kapcsolatos kollektív tapasztalat alapvetően befolyásolja a közösség integrációs lehetőségeit. Az etnikai közösség a megkülönböztetésre adott válaszreakciója pedig tovább csökkenti az integráció lehetőségét. Annál inkább is, mivel a többségi társadalom elutasításának következtében gyakran nem akarnak alkalmazkodni például az iskolában közvetített értékekhez, hanem a többségi társadalommal szembeni ellenállásként szembefordulnak azokkal.

**7.** A romák sikeres társadalmi integrációjának feltétele, hogy – miként erre a terepkutatásunk is rámutatott – a gyakran etnikai alapon szerveződő csoporttagság mellett egyre több heterofil kapcsolat jellemezze a romák társadalmi érintkezéseit. Ez szükséges ahhoz, hogy a társadalomtörténetileg kondicionált etnikai csoporttagság partikuláris értékei mellett lehetőségük legyen az univerzális értékminták elsajátítására. Ez a heterofil kapcsolatrendszer másfelől képes lehet az etnikai közösség és a többségi társadalom kölcsönösen kialakított válaszfalainak lassú erodálására is. Ez a folyamat előnye ráadásul az, hogy nem feltétlenül kérdőjelezi meg az etnikai közösség csoporttudatát (és ennyiben nem veszélyezteti annak identitását), hanem olyan újabb csoporttudatokra kínál lehetőséget, amelyek az elsődleges csoporton kívül is sikeressé tehetik a romák társadalmi érintkezéseit. Mindez pedig a társadalmi integráció nagyobb esélyét hozhatja.

**8.** Terepkutatásunk két megyére kiterjedő vizsgálata azt ábrázolta, hogy a romák társadalmi integrálódása ott küzdött nagyobb nehézségekkel, ahol az egyének csoporttudata alapvetően a partikuláris értékei mentén szerveződő etnikai közösséghez kapcsolódott. A különösen BAZ megyében megfigyelt jelenség olyan csoporttudatot alakított ki, amely a többségitől több tekintetben is eltérő normákat közvetített az etnikai közösség tagjai számára, s ez kevés kapcsolódási lehetőséget kínált a többségi társadalom értékvilágához. Mindez pedig a társadalmi hálózatok rendszerének fontosságára hívja fel a figyelmet. Az egyén kapcsolathálózatokba beágyazva él, így a család, rokonság, szomszédság, baráti kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét és magatartást. Következésképp tudáshoz fűződő viszonyát, iskolai teljesítményét, s akár társadalmi mobilitását is.

**9.** A dolgozat kommunikációtudományi megfontolásai arra irányítják egyúttal a figyelmet, hogy a szerepkészlet jellege nem csupán az univerzális és partikuláris értékmintákhoz fűződő viszonytal magyarázható, hanem a közösség jellemző kommunikációs médiumával is. Mint rámutattunk, a két megyében végzett terepkutatás során több vonatkozásban tradicionalizmussal jellemezhető roma közösségeket találtunk. Ezek a társadalmi csoportok uralkodó kommunikációs médiuma a szóbeliség volt. Ez eredményezte azt, hogy ezeknek a roma közösségeknek a nyelvi kommunikációja jellemzően a jelenhez kötődik. A nyelvi közlések pedig nem új információs tartalmakat közvetítenek, hanem az interakciók az átláthatóságra, egyszerűségekre törekednek.

A szóbeliség kommunikációs médiuma magyarázza azt is, hogy a társas érintkezésben nincsenek, vagy csak kevésbé vannak jelen olyan absztrakt fogalmak, amelyek a konkrét kommunikációs szituációtól független helyzetekre utalhatnának. Az interakciós helyzetől függő, nem elvont gondolkodás ezért kevésbé képes absztrahálni és erősen a személyesen átélt viszonyok által meghatározott. A terepen megfigyelt roma közösségek fenti jellemzői következnek a szóbeliség dominánsan használt kommunikációs médiumából. A terepkutatás eredményei és a dolgozat elemzései arra hívták fel a figyelmet, hogy a roma tanulók gyakori iskolai sikertelensége összefüggésbe hozható az írásbeliség és szóbeliség más csoportokéhoz képest eltérő súlyú használatával is. Azokban a tradicionalizmushoz erőbben kötődő roma közösségekben, ahol szinte kizárólag a szóbeliség kommunikációs médiuma strukturálja a társas érintkezést, ott nehezebben és sikertelenebbül reagálnak az írásbeliség jelentette kihívásra. Ennek legfőbb oka, hogy a szóbeliség hétköznapi gyakorlata nem tudja kondicionálni a roma fiatalokat az írásbeliség más típusú szemléletére. Az írás ugyanis olyan komplexitásnövekedést eredményez a kommunikáció folyamatában, amely azoknak az absztraktabb jeleknek a használatát, az értelmi dimenziók erőteljesebb differenciálódását és a másodlagos megfigyelés azon nagyobb szerepét hozza magával, amit a szóbeliség közösségeiben csak nagy nehézségek árán lehet elsajátítani. Ez pedig alapvetően befolyásolja a tökehiányos közösség számára leginkább mobilitási csatornát jelentő iskolai sikeresség esélyeit.

**10.** A disszertáció azt mutatta be, hogy a zárt csoporttudat, a szóbeliség uralta társadalmi kommunikáció és a szerepkészletek alacsony komplexitása a másodlagos szocializáció legfőbb ágenséhez, az iskolához fűződő viszonyban is megmutatkozott, miközben az iskola szerepe szocializációs szempontból is egyre fontosabbá vált, ahogy az egyre differenciáltabb társadalomban a betöltendő szerepek száma folyamatosan növekedett. A szerepkészletek elsajátításának egyre nagyobb társadalmi nyomása miatt a formális oktatás szerepe egyre

fontosabbá vált. Vagyis az iskola egyre inkább strukturálja a társadalmat és a mobilitás szempontjából megkerülhetetlen csatornává vált.

Az etnikai közösség kevésbé komplex szerepkészlete és a szóbeliséggel jellemezhető kommunikációs médiuma azonban nehezebben tudott az iskola jelentette kihívással megküzdeni. Az ott elvárt, és részben ott kialakított bonyolultabb szerepkészletek és az írásbeliségen alapuló gondolkodás-struktúrák sokszor nem találtak meg a kapcsolatot az etnikai közösségből jövő tanulók otthonról hozott szerepkészlet-struktúrájával és szóbeliségen alapuló gondolkodás-szerkezetével. Az integráció lehetőségét csökkentette az is, hogy a roma közösség alacsony számú heterofil kötésekkel rendelkezett. Ez egyrészt mutatta a roma közösség csoporttudatának zártságát, másrészt ez is eredményezte a többségi társadalom erőteljesen érezhető elutasítását az etnikai közösségből jövő személyekkel szemben. Mindezekkel összefüggésben kevés esély nyílt a roma közösség tagjai számára a modernitás differenciált szerepkészletének belsővé tételére, és az ezzel összefüggő sikeres társadalmi integrációra.

Mindezek azonban nem csak a fenti társadalmi jelenségekkel függnek össze. A kérdéskör hazai szociológiai irodalma arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyakran sikertelen integráció a hazai általános iskolák között egyre erőteljesebben érvényesülő iskolák közötti szelekcióval is összefügg. Miként ezt mindkét megyében folytatott terepkutatásunkban is ábrázoltuk, ennek az a következménye, hogy a roma tanulók egy jelentős hányada az iskolák meghatározott körében koncentrálódik. A szelektív iskolarendszer olyan strukturális jellemző, amely nem teremti meg a szegény és a roma diákok számára az érvényes tudás megszerzésének lehetőségét, így akadályozza a továbbtanulásukat és későbbi munkaerőpiaci esélyüket.

**11.** Terepkutatásunk másfelől azt a folyamatot is láttatta, amikor a roma közösség integrálódása jóval sikeresebb volt. A Baranya megyei tereptapasztalatok azt mutatják, hogy az itteni roma közösség jóval sikeresebben volt képes a tradicionális viselkedési mintákat mutató csoporttagságból kilépni. A gazdasági kihívásokra reagálva olyan túlélési stratégiákat interiorizáltak, amelyek az elsődleges csoport partikuláris értékeit többnyire sikeresen egészítették ki, vagy váltották fel a többségi társadalom univerzális értékeivel. Ez nem csupán gazdasági tevékenységüket tette sikeresebbé, hanem olyan csoport sajátos értékeket interiorizált, amely a társadalmi integrációjuknak is alapjául szolgált.

A kimozdulás a tradicionális roma közösségből másfelől megsokszorozta a romák heterofil kötéseinek számát is. Ez volt a feltétele a többségi társadalomban meghonosodott gazdasági eljárások elsajátításának és azok sikeres alkalmazásának, illetve ez adta az alapot a további integrálódási folyamatoknak. A Baranyában gyakrabban tapasztalt heterofiliával hozható összefüggésbe, hogy a tradicionális közösségben csak nehezen elsajátítható komplex

szerepkészletet az újabb, exogám szociális érintkezések által egyre inkább képes volt a roma közösség interiorizálni. A szerepkészlet komplexebbé válása másfelől megmutatkozott az iskolai sikerességben is. A több heterofil kötéssel és ezáltal erőteljesebben belsővé tett univerzális értékmintákkal rendelkező roma tanulók jobb eredményeket mutattak az iskolában is. Mindezek a tényezők pedig jobb lehetőségeket kínáltak a társadalmi integrációra.

**12.** A sikerességét a narratív interjú technika bevonásával egyéni életutakon vizsgáltuk. A kutatásban szereplő hat életútból, hat felfelé irányuló mobilitási pálya rajzolódott ki, melyek közül három intragenerációs, három pedig intergenerációs mobilitási pálya. Az interjúalanyok mobilitási csatornái között a házasság vagy párkapcsolat is szerepel, de a leggyakoribb az iskola, mely Sorokin szerint a leglényegesebb mobilitási tényező. A roma interjúalanyok számára az iskola, mint mobilitási csatorna különösen meghatározó, hisz a családok zömének alig van gazdasági vagy kapcsolati tőkéje. Ezért a roma fiatalok számára különösen fontos az iskolával való frusztrációmentes találkozás, a sikeres iskolai karrier. A narratívákból kiderül, hogy többségüket nem érte negatív megkülönböztetés az iskolában, sőt a pedagógusok támogatták őket, segítették felzárkóztatásukat, és egyengették további iskolai pályafutásukat.

**13.** Mindhárom intragenerációs mobilitás narratívájában felbukkant a „sorsesemény”, melynek hatására az interjúalanyok addigi életüket múltjukat, jelenüket, jövőjüket átértékelték. Ez a külső és belső történés (betegség, baleset, halál) olyan kényszerítő erővel hatott az interjúalanyok életére, hogy továbblépésre, addigi életmódjuk feladására, s új élet stratégiák kialakítására kényszerítette őket. Mindhárman a tanulást, a kulturális tőke felhalmozását választották. Nem is nagyon választhattak mást, hisz sem ők, sem családjuk nem rendelkezett kellő gazdasági vagy társadalmi tőkével ahhoz, hogy életüket kimozdíthassák, más mederbe terelhessék. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy a roma fiatalok számára az iskola, mint mobilitási csatorna, alapvető fontosságú társadalmi integrációjuk és boldogulásuk szempontjából. Ahhoz, hogy ez potenciális válaszként egyáltalán felmerülhessen, olyan tágabb gazdasági és társadalmi körülmények szükségesek, amelyek ezt lehetővé teszik. Tehát a motiváltság mellett olyan jogszabályi keretek is szükségesek, amelyek lehetőséget teremtenek a roma fiatalok számára tanulmányaik folytatására vagy az újrakezdesre. Ezek a rendszerváltást követően megszülettek, de emellett alapvető fontosságúak azok az a civil kezdeményezések, amelyek hatására kiépültek a roma fiatalokat támogató rendszerek – ösztöndíjak, egyetemi előkészítők, alapítványi középiskolák, kollégiumok, továbbképzések stb.

**14.** A sikeres roma narratívákból kirajzolódik egy olyan rugalmas, alkalmazkodó, simulékony habitus, mely képes a többségi norma, kultúra átvételére. Terepkutatásunkkal egybevágon itt is azt tapasztaltuk, hogy a mobilitás sikerességének feltétele az volt, hogy az

univerzális értékmintákat a fiatalok el tudják sajátítani. A sikeresség háttérében általában az állt, hogy az elsődleges családi szocializáció és a másodlagos iskolai szocializáció ezek a roma fiatalok esetében illeszkedett egymáshoz. Ez hozta létre azt az együttműködő habitust, ami képes volt bizalmat ébreszteni környezetében és lehetőséget teremtett társadalmi tőke felhalmozására. Majd ez utóbb minimális gazdasági tőkévé konvertálódva módot adhat arra, hogy az interjúalany inkorporált kulturális tőkét halmozzon fel. Az inkorporált kulturális tőke intézményesült formája, a kulturális kompetencia bizonyítékként szolgáló végbizonyítvány végül gazdasági tőkévé konvertálódhat. Mindez pedig lehetőséget ad a sikeresen mobilizálódott roma értelmiségnek, hogy a gazdasági mezőben jobb pozícióba kerüljön.

**15.** Az interjúalanyok közül ketten is állami gondozottként nőttek fel, hogy aztán utóbb sikeres romákká váljanak. A narratívák rávilágítanak arra, hogy ők küzdenek a legtöbb lelki problémákkal, belső feszültséggel és ebből eredő betegségekkel. A roma értelmiségiek közül ők a legkiszolgáltatottabbak, és ők igényelnék a legtöbb anyagi és lelki támaszt. Ez a két életút több, a további kutatásokban tárgyalandó kérdésre is rávilágít. Egyrészt hangsúlyosan megerősíti, hogy az elsődleges szocializáció sikere nagyban múlik azon, hogy a szerepminták és az értékek átadása csak akkor lehet sikeres, ha ez egy lefogadó, „érzelem teljes” közegben történik. Az állami gondozottak nehezebb útja és az ez során szerzett lelki sérüléseik alapvetően az elsődleges szocializáció rideg, formalizált közegével magyarázhatók. Ez nem csupán az állami intézmények szükséges reformjára mutat rá, hanem arra is, hogy az itt formálisan megjelenített univerzális értékminták nem elégségesek a sikeres társadalmi integrációhoz és a felfelé irányuló mobilitáshoz. A kutatásunkban elemzett, sikeres roma fiatalok kitöréséhez mindig elengedhetetlen volt annak az érzelmi azonosulásnak a megléte, amelyet (fájdalmas módon) hiányolniuk kellett az állami intézményekben. Az esettanulmányok alapján (és a további vizsgálatok témájaként) mindezek alapján megfogalmazható a kérdés, hogy a partikuláris értékmintával és érzelem teli szocializációs közeggel jellemző romaközösségek, vagy az inkább univerzális értékmintával és rideg szocializációs közeggel leírható állami intézmények integrálják-e sikeresebben (vagy kevésbé sikertelenül) ezt a dezintegrációs nehézségekkel küzdő társadalmi csoportot.

**16.** A szegregált helyen és deprimált családi környezetben felnőtt interjúalanyok narratívái arról is beszámolnak, hogy micsoda konfliktusokkal kell megküzdenie a sikeres egyének a közösségen belül. A sikeresen mobilizálódott, kis roma közösségben felnőtt és szocializálódott roma értelmiségiek, még ha akarnának is, akkor sem tudnának visszatérni a közösséghez, mert „*kinőttek*” abból, kilógnak a sorból. Vagyis az univerzális értékminták és komplexebb szerepkészlet gyakran nem talál kapcsolódást a partikuláris értékmintával és differenciálatlan

szerepkészlettel rendelkező hagyományos közösségben. Mindezek belső konfliktusokat okoznak számukra, már nem tartoznak a hagyományos, roma közösséghez, amely érzelmi szempontból még mindig fontos számukra, de még nem integrálódtak teljesen a nem roma világhoz. Egy sajátos határmezsgyén állnak, két világ közt, s ez sokszor elbizonytalanítja őket, és adott esetben vissza is fordíthatja a sikeresnek ígérkező társadalmi integrációt.

Ezek a felfelé irányuló mobilitási folyamatok nem véletlenszerűek, az életutakból jól kiolvasható, hogy ezek többsége nem valósulhatott volna meg, ha törvények, intézményi szabályzások, ösztöndíj rendszerek nem nyújtottak volna támogatást az érintettek számára. A roma mobilitási utak egy fajta jelzést adnak a társadalom nyitottságát illetően, bár a nyitottság mértékéről nem adnak információt. Ugyanakkor a feldolgozott életutak példaértékűek lehetnek a roma közösség számára, megmutatván, hogy inkorporált kulturális tőke felhalmozásával, majd azt intézményesítve jobb pozícióba lehet kerülni a gazdasági mezőben.

## V. Főbb, a disszertációban hivatkozott irodalmak

- Angelusz Róbert – Tardos Róbert [1991]: Hálózatok, stílusok, struktúrák. MKI, Budapest
- Assmann J. [1999]: A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrákban. Atlantisz, Budapest
- Babbie, Earl [1995]: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest
- Berger, Peter, L. – Luckmann, Thomas [1998]: A valóság társadalmi felépítése. József Műhely Kiadó, Budapest
- Blaskó Zsuzsanna [1999]: Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. pp.99-106.
- Bognár Bulcsu [2015]: A kommunikációs médiumok és a társadalom differenciálódása. *Szociológiai Szemle* 25. évf. 1. sz. pp. 39-65.
- Bourdieu, Pierre [1978]: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest
- Bourdieu, Pierre [1997]: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 156-177.
- Bukodi Erzsébet [2000]: Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsanna – Spéder Zsolt (ed.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. ARTT - Századvég, Budapest, pp.13-27.
- Burt, Ronald S. [2001]: Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. in: N. Lin – K. Cook - R. S. Burt (eds.): *Social Capital: Theory and Research*. Sociology and Economics: Controversy and Integration series. New York: Aldine de Gruyter, pp.31-56
- Carbonaro, William J. [1998]: A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71. pp.295-313.



Coleman, James S. [1988]: Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. S95-S120.

Certeau, Michel de [1988]: The Practice of Everyday Life. Translated by Steven Rendhall. University of California Press, Berkely-Los Angeles-London

Csongor Anna – Szuhay Péter [1992]: Cigány kultúra, cigánykutatások. *BUKSZ*, 4. évf. 2. sz. pp.235-245.

Éber Márk Áron [2007]: Élménytársadalom. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest

Feischmidt Margit [2010], (szerk.): *Etnicitás*, Gondolat-MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella [2004]: A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82.évf. pp. 567-582.

Fiáth Titanilla [2002]: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. in: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest

Formoso, Bernard [2000]: Cigányok és letelepültek in: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.29-181.

Forray R. Katalin [1998]: Cigánykutatás és nevelésszociológia, *Iskolakultúra*, 8. évf. 8. sz. pp.3-13.

Forray R. Katalin [2000]: Cigány kisebbségi oktatáspolitiká. *Educatio*, 8. évf. 2. sz. pp. 223-234.

Goody, J. – Watt, I. [1968]: The Consequences of Literacy. In: Goody (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 27-84.

Granovetter, Mark [1991]: A gyenge kötések ereje. A hálózat elmélet felülvizsgálata. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmak rejtett hálózata*. MKI, Budapest, pp.371-400.

Gunn, Simon [2001]: The spatial turn: changing histories of space and place in: Gunn, Simon – Morris, Robert, J. (eds.): *Identities in Space. Contested Terrains in the Western City since 1850*. Ashgate, Aldershot, pp.1-14.

Havas Gábor [1999]: A kistelepülések és a romák. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest, pp.163-204.

Havas Gábor – Liskó Ilona [2005]: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor [1994]: Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó, 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest

Kemény István – Havas Gábor [1996]: ”Cigánynak lenni”. in: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport*, TÁRKI, Századvég, Budapest, pp. 352-380.

Hegedűs T. András [1993]: Motiválhatók-e a cigány gyerekek? Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat. *Educatio*, 2. évf. 2. sz. pp. 211-220.

Hoppál Mihály [2008]: Jegyzetek a terepmunkáról: módszer és technika. In: Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Kertesi Gábor [2005]: A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris, Budapest

Kemény István - Janky Béla - Lengyel Gabriella [2004]: *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Ladányi János [2005]: Szociális és etnikai konfliktusok. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Ladányi János – Szelényi Iván [2004]: A kirekesztettség változó formái. Napvilág, Budapest

László János [2005]: A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Liskó Ilona [2003]: *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben, Oktatókutató Intézet, Budapest

Lin, Nan [1997]: Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás – a státuselérés strukturális elmélete. in: Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 383-416.

Mason, Jennifer [2005]: A kvalitatív kutatás. Jószöveg Műhely Kiadó, Budapest

Mead, George Herbert [1973]: A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból. Gondolat, Budapest

Ong, Walter J. [2010]: Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása. AKTI - Gondolat, Budapest

Parsons, Talcott [1965]: *Social Structure and Personality*, The Free Press, Collier-MacMillan Ltd., London

Piasere, Leonardo [2000]: Leonardo Piasere válogatott tanulmányai. in: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában I. Nyugat-Európa*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp.343-458.

Pusztai Gabriella [2009]: *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Róbert Péter [1999]: Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben (Az iskolázottsági esélyek változásai az 1980-as évek végéig). in: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs, pp.41-64.

Rosenthal, Gabriele [1995]: *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M.: Campus.

Schütze, Fritz [1976]: Zur Hervorlockung and Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung – Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung*. München: Fink, pp.159-260.

Stanton-Salazar, Ricardo D. – Dornbusch, Sanford M. [1995]: Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68. 2 pp.116-135.

Stewart, Michael [1994]: Daltestvérek. Az oláh cigány cigány identitás és a közösség továbbélése a szocialista Magyarországon. T-Twins - MTA Szociológiai Intézet - Max Weber Alapítvány, Budapest

Székelyi Mária - Örkény Antal - Csepeli György - Barna Ildikó [2005]: *A siker fénytörései*. Sík Kiadó, Budapest

Szuhay Péter [1995]: Cigány kultúra. A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. *BUKSZ*, 7. évf. 3. szám, pp.329-341.

Tengelyi László [1998]: *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz, Budapest

Virág Tünde [2010]: *Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Weber, Max [1987]: *Gazdaság és Társadalom 1*. Kögazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Williams, Patrick [2000]: Patrick Williams válogatott tanulmányai in: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 181 – 319.

Zatta, Jane Dick [2006]: Szóbeli kultúra, írásbeli kultúra. in: Prónai Csaba (szerk.): Cigány világok Európában. Nyitott Könyv Műhely, Budapest, pp.347-357.

## **VI. A szerző témában megjelent publikációi**

### **V. 1. Magyar nyelvű publikációk**

- Elekes Györgyi [2011]: A roma integráció és iskolai mobilitás. *Educatio*, XX.évf.2. pp. 253-257.  
[http://epa.oszk.hu/01500/01551/00056/pdf/educatio\\_EPA01551\\_2011-02-Kutkozben1.pdf](http://epa.oszk.hu/01500/01551/00056/pdf/educatio_EPA01551_2011-02-Kutkozben1.pdf)
- Elekes Györgyi [2011]: A mikrotársadalmi kapcsolatrendszer hatása a cigányság iskolai mobilitására. *Társadalomkutatás*, 29. köt. 3. pp. 387-398.  
<http://www.akademiai.com/content/4710162440212143/>

### **V. 2. Angol nyelvű publikációk**

- Elekes, Györgyi [2013]: The impacts of microsocial relationships on school mobility in the Roma population. *Review of Sociology*, No.4. pp. 34-52.  
[http://www.szociologia.hu/20124\\_szam/](http://www.szociologia.hu/20124_szam/)
- Elekes, Györgyi [2013]: The teacher's role in Roma children's school mobility. In: Karlovitz, János Tibor (ed.): *Questions and Perspectives in Education*. International Research Institute, Komarno, pp.154-165.