

**Децата се раждат сега направо образовани ...**  
**/Опит за антропологическо изследване моделите на социализация**  
**на ромските деца в град Лом/**  
**Анастасия Пашова**

Статията е опит да се постави началото на една публична дискусия за особеностите в процесите на социализация на ромските деца/1/ и мерките, които трябва да се вземат за успешната им реализация в училището и живота.

Като теоретична рамка на анализа върху теренното антропологическо изследване /2/ ще използвам социално-психологическата теория за социализацията на П. Бъргър и Т. Лукман /1996/. Накратко ще изложа самата концепция, като маркирам само въпросите, които поставя открити по отношение първичната и вторична социализация на ромското дете. Надявам се, че всички повдигнати въпроси ще отворят пространство за задълбочен анализ на историческия и културен контекст, в които расте и живее ромското дете.

Понятието “социализация” е многозначно и съдържателната му интерпретация у различните автори е различна. /Вж. Кон /1988/, Ериксон /1996/, Дичев /2002/и др./ В широк смисъл се разглежда като различно влияние на културната среда върху индивида. В процеса на социализация последният се приобщава към социалния живот на групата, учи се да разбира културата на общността и да има определено поведение в нея, като утвърждава себе си и изпълнява различни социални роли.

П. Бъргър и Т. Лукман /1996/ изграждат цялостната си концепция, като се опират на идеята за “разбиране на другия” на Вебер и Шютц и на Мийдовата теория за социализацията. Без съмнение, всички споменати автори разглеждат социализацията, като онтогенетичен процес, в който индивидът става член на обществото и групата. “Тя е всеобхватно и последователно въвеждане на индивида в обективния свят на дадено общество, или общност. Първичната социализация е първият етап на този процес, а вторичната е всеки следващ процес, който въвежда вече социализирания индивид в нови сектори на света”. /Бъргър, Лукман, 1996/. Според авторите началната точка на този процес е интернализацията, т.е. интерпретирането на дадено събитие, като изразяващо значение. Това е механизъм, по който то става субективно значимо за индивида. “Очевидно е, че първичната социализация е най-важна за индивида и че базисната структура на всяка вторична социализация трябва да наподобява структурата на първичната социализация.” /1996, с. 157/.

Всеки индивид се ражда в обективна социална структура, локализирана във времето и пространството. Именно в рамките на конкретната група, той се сблъсква със “значимите други”, отговорни за неговата социализация. “Значимите други” опосредстват за него социалния свят и го модифицират. Те подбират аспекти от него в съответствие със собствената си локализация в социалната структура и по силата на своите индивидуални особености. И в този план възникват и първите въпроси:

Кои са за ромското дете “значимите други”, след като то расте не в нуклеарно, а в разширено семейство /няколко поколения с много деца/, свързано с много близки роднински семейства в общността? Какви особености в социализацията на децата поражда този семеен колективен модел?

Първичната социализация включва нещо повече от познавателно научаване. Тя се разгръща при обстоятелства, които са силно емоционално натоварени. Смята се, че без подобна емоционална подкрепа от “значимите други”, процесът на научаване би бил труден. Детето се идентифицира със “значимите други” по множество различни емоционални начини, но при всички случаи интернализацията се осъществява само след като се извърши идентификацията.

С кого от многото близки на детето хора се идентифицира то, като се знае, че от най-ранна възраст е в тясното обкръжение не само на родителите си, но и на много други хора?

Детето поема ролите и нагласите на значимите други, т. е. интернализира ги и ги прави свои собствени и по този начин придобива субективно завършена и приемлива за другите идентичност. Но освен тези роли и нагласи детето поема и света, в който е формирана тази идентичност.

В какъв свят за ромското дете се формира неговата идентичност? С какво този и защо този културен свят е по-различен от света на другите деца?

**Емоционално идентифициране на детето със значимите други в разширеното семейство и махалата.**

В проведено през 2002 г. теренно изследване в две махали на град Лом /3/, видяхме как колективният начин на организация на всекидневието в семейството и махалата обхваща отделния индивид в гъсти мрежи от социални отношения и той никога не може да излезе от тях и да остане сам. Включен в тези мрежи, които се поддържат в общите дейности, забавления и проблеми, отделния човек няма свое лично пространство. Няма и разделение между професионалния, частния и публичния живот в махалата. “За добро или за зло, ние винаги сме заедно”/Живко, р.1974/. Роднини, родители, съседи и деца живеят и обитават едновременно общи пространства в къщите и махалите. Колективният живот на възрастни и деца е емоционално наситен и сгъстен и отделянето по някакъв повод на децата от родителите е по-скоро изключение. Възрастните хора са на изключителна почит и уважение. Те много често събират около себе си младите и децата, като разказват интересни свои и чужди истории и спомени, приказки и легенди, пеят стари песни и така словестно предават на младото поколение жизнената философия на рома, закодирана във фолклора. Децата и по-младите слушат и запомнят чутото. Разказването и музиката засилва социалната близост и става фон на всеобща забава. Общуването между възрастните и децата е изключително словесно и натоварено емоционално, а невербалното общуване, изразено в телесна близост и контакт е норма. В махалата, в тази “култура на близостта” всеки познава всеки и общува “лице в лице” с другия. Непрекъснато и всекидневно /по комшийски/ се обменят вещи, услуги и взаимни гостувания в които децата също са участници.. Затова за тях махалата и групата е единственото сигурно място за отглеждане на децата.

От друга страна позитивната нагласа към децата е от особено значение в ромската общност и не без основание всички изследователи - циганолози /Лижежа,1990; Марушиакова, Попов, 1993; Нунев, 2000/ я извеждат като водеща в ценностната им система. “Циганите винаги са били известни с голямата си любов

към децата и с многодетните си семейства. Семейството и децата при тях са основна ценност”/Марушиакова, Попов, 1993/. “На трето място в йерархията на нашите ценности, след свободата и семейството са децата. В ромското семейство всяко дете има своето място в зависимост от пола, възрастта и приноса си в припечелването на средства за препитание.”/Нунев, 1998/.

*“Добре, ама ние, циганите не искаме да имаме едно или две деца, а искаме да имат братя и сестри. Роди се третото, пак момче, минаха се осем години и си говорим с мъжа ми, че нема да оставаме самички и след осем години родих пак момче. Сега си имам три момчета, много добре си живеят, също и дъщеря ми добре си живее. /Мария, р. 1940/. /3/*

Високата раждаемост многократно и с гордост се подчертава в спомените на родените 30те години, независимо че тясно се преплита с разкази за мизерните условия на живот през детството. Сякаш в съзнанието на ромите двете неща не са свързани. И това е обяснимо, като се има предвид нагласата на ромите да се задоволяват с минималното, с най - важното от материалните неща. Децата за тях са в сферата на духовното, на традицията, която носят. Затова многото деца са обект на гордост и престиж в групата.

Най - яркото доказателство за позитивното отношение на хората от поколението родени 30те – 40те години към децата и високата раждаемост е отношението им към изоставените чужди деца. В спомените ясно проличава отговорното им отношение към тях. В три от разказите на жени става ясно, че те са отгледали освен своите и чужди деца, независимо от бедността в която са живели. Например, в ромската махала в Берковица са прибрани и се отглеждат 30 български деца /по сведение на информатори/. В махалата в Лом, когато пораснат собствените им деца и особено ако останат сами, много възрастни жени отглеждат и се грижат за по - бедни или изоставени деца, които приемат като свои. Това е констатирано и от други изследователи /Лижежа, 1999/ в един по - широк контекст. “ Социалната солидарност поддържа единството на членовете на семейството: безбрачните – рядко срещано явление – остават при родителите си; сираците се приютяват почти без изключения”. За ромите в Лом и взетото чуждо дете е дар от Бога, наравно със собствените. Може би тази традиционна позитивна нагласа към децата /свои и чужди/, обяснява и отношението на хората към децата от различен пол. За равнопоставени се приемат и момчетата, и момичетата, независимо че изследваните групи са патрилинеарно структурирани и би могло да се очаква, че само синовете ще носят власт и престиж на родителите си, а дъщерите ще се възприемат като второ качество деца.

*“Ние почти бяхме всички равни в къщата, също и баща ми не е правил разлика между братята и сестрите ми.”/Донка, 1940/.*

*“При нас няма значение момиче ли е момче ли е, само да е живо и здраво. Е..., когато имаш само момчета иска ти се да и имаш и една момиченце и обратно”/Елка, 1930/*

Именно при такава колективна организация на всекидневието се социализират ромските деца.

“Първичната социализация поражда в съзнанието на детето все по-нарастваща абстракция от ролите и нагласите на специфичните други към ролите и нагласите изобщо. Тази абстракция се нарича “генерализиран друг” и означава, че

индивидът се идентифицира не само с конкретните други, но и с всеобщността на другите, т. е. с групата. Формирането на “генерализирания друг” в съзнанието на детето бележи решаваща фаза в социализацията. При първичната социализация не съществува проблем на идентификацията. Няма избор на значими други, т. е. родителите и най-близките роднини. Ако детето няма вариант при избора, идентификацията му с родителите е квазиавтоматична.” /Бъргър, Лукман, 1996/

Отнася ли се това за ромското дете, като се отчита колективистичният свят, в който живее? Какво се случва, когато идентификацията му не е квазиавтоматична? Няма ли то много повече възможности за “значими други”, след като расте сред толкова много хора и доколко това влияе върху неговото поведение? Какво се случва, когато поради самата организация на всекидневието, детето от най-ранна възраст има много повече модели за идентификация? Не го ли прави това по-гъвкаво и динамично при избора на модел или при смяната му? Не проявява ли то по отношение на многото повече “значими други” по-разнообразни поведенчески стратегии с оглед различните очаквания, които другите предявяват към него?

Майката е един от възможните модели. В изследваната общност в Лом е прието тя да се грижи основно за децата до седем години и това е норма по отношение на жените. Ако тя е починала, грижите се поемат от бащата, който обикновено се жени повторно или от други роднини на жената. Повторните бракове са типични за хората от по-възрастното поколение /родени 30-те/ и са широко разпространени. Те са типични за хората от по-възрастното поколение /родени 30-те/ и са широко разпространени. Общността насърчава сключването на втори и трети бракове. Очевидно това правило се е наложило от факта, че женският и мъжкият труд са еднакво незаменими и не може да съществува семейство само с един родител. Повторните бракове са типични както за мъжете, така и за жените. В семейството ролите на мъжа и жената са различни и взаимно се допълват. Най-важната грижа на майката е изхранването на децата. Майката отговаря и за всекидневното икономическо оцеляване на семейството /храна и дрехи/. Децата се кърмят до две и три години, тъй като се смята, че пазят майката от нова бременност и до две години се носят непрекъснато от майката на ръце или на гръб. Майката е тази, която учи момичето на домакински умения и най-вече да пере и чисти. Тя е натоварена и с нейното възпитание до сватбата.

Бащата е защитник на семейството по отношение на всичко, което е извън групата. “В рамките на групата той е глава на семейство и затова притежава авторитета и властта за вземане на решения. По-голяма част от времето прекарва вън от семейството – работи или се весели с приятели, като поддържа социални контакти. Това, което припечелва се използва по-скоро за изключителни разходи /празник, кръщение, сватба, купуване на кон с каруца или кола/” /Лижежа, 1999/. В повечето разкази бащата е споменаван основно чрез дейностите, които върши, но също и като човек, който обича децата си и се грижи за тях. Както се вижда в спомените, той е много силен модел за идентификация, особено в разказите на жените.

От друга страна възрастните, които отглеждат детето и са “значимите други”, пренасят в общуването си с него своят опит, натрупан в процеса на първична и вторична социализация. В психологическата литература /Песешкиан,

1993; Харис, 1991; Сатир, 1996; Кембъл, 1994/ популярност е получила концепцията за влиянието на натрупания като дете опит в семейството върху упражнявания по-късно родителски модел на поведение и отношение към детето. Тази обусловеност е толкова силна, че Н. Песешкиан я нарича “втора природа на личността” и “същност на аза-а”. Произходът или “коренът” е съществен фактор за изграждане идентичността на даден човек. Личният жизнен опит в общността и семейството излизат извън семейната конкретна ситуация и стига далеч в историята на минали поколения, тъй като всяко поколение носи предишен личен опит. Според Сатир /1996/, опитът, който човек е натрупал в собственото си детство, оказва влияние върху атмосферата, в която отглежда децата си. Извличането на сегашния модел за семейство от този на родителите е нещо естествено и може да бъде неосъзнавано. Р. Ричардсон/ / обръща внимание, че родителският модел на поведение е обусловен и от реда на раждане на детето в семейството. Това още повече се отнася и до ромските деца, които израстват в многолюдни семейства и нерядко по-големите деца не само се грижат за по-малките, но стават за тях и модел за идентификация.

Знае се, че при първичната социализация се конструира първия свят на индивида и особената му устойчивост може да се обясни с неизбежността на отношението на индивида към неговите най-първи значими други. Първоначалната реалност на детството е “домът”.

Но доколко този “дом” за ромското дете е слят с “рода”, с един по-широк всекидневен контакт с много повече хора?

Установено е, че усвоеният субективен свят при първичната социализация е по-здравно вкоренен в съзнанието на детето, отколкото света, интернализиран при вторичната му социализация, поради изброените вече причини.

Груповото самосъзнание в двете изследвани ромски групи в Лом – “калайджии” и “цуцумани” оказва силно и трайно въздействие върху нагласите и отношенията към децата. Децата – момичета и момчета, не се възприемат само като собственост на родителите, а като членове на групата. Всички - и възрастни, и деца са заедно не само в частното пространство на дома, но и в публичното пространство – улицата, площада, магазина. “Възпитанието на децата е колективно и се осигурява от цялото семейство. Детето живее с още три или четири поколения и неговата социализация се извършва в рамките на тази общност. Поколенията не са противопоставени едно на друго. Те представляват една обща цялост, в която не съществува разделяне на света на децата от света на възрастните: децата са в постоянен социален контакт с възрастните и заедно се предпазват от отрицателното влияние на външния свят, никога не се оставят сами и около тях винаги има хора” /Лиежоа, 1999/. Тъй като в махалите няма движение на превозни средства, малките деца спокойно и без контрол от родителите играят навън пред погледа на всички – съседи, роднини и всички по някакъв начин, без директно да ги контролират ги следят с поглед. Всеки, освен за собствените си деца, се грижи и за безопасността на всички деца.

*“Как така ще си гледаш само твоите деца, ами другите те не са ли деца, не ги ли е раждала и тях майка. Това само при вас го има. Другият човек или дете да е зле, а на теб да не ти пука. Какво да ги контролирам децата като са на*

*улицата?! Нали там не са сами, има и други хора. Те ще им хвърлят по едно око."/Елка, 1930/.*

В спомените на почти всички информаторки - жени присъства и разказ за това как са се грижили за по - малките си братя и сестри.

*"Всички деца, няма значение от какъв пол са, работят. Помагат на родителите си да берат липа, билки, желязо, чукат орехи, берат лук и картофи. Ако бащата има някакъв занаят, той учи на него синовете си и те му помагат. Ето, баща ми е обуцар и двамата братя работеха при него. Момичетата пък вършат женската работа – чистят, метат, мият, готвят и перат от много малки. Аз си спомням, че едвам ходех и вече помагах на мама да бърше праха. Много беше чисто у нас, като в аптека, въпреки че бяхме седем деца. Но какво пък, по - големите гледаха по - малките и така сме си живели хубаво"/Елка,1930/.*

Потопено в семейния живот, детето общува с много хора и всеки един от тях би могъл да бъде модел за идентификация при първичната му социализация. От всички тях детето получава ласки, команди, упреци, а понякога и шамари. Още отрано то трябва да се научи да разпознава настроенията и желанията на отделните възрастни, за да може да се приспособи към тях, за да получи нещо за себе си. Това развива в него изключително добра наблюдателност и познаване езика на невербалната комуникация в човешкото общуване. Още много малко детето овладява социални умения и бързо се научава да бъде самостоятелно и инициативно. "Опитът, инициативността и отговорността се усвояват в рамките на гъвкави часови графици и без прекалени забрани. Свободата на инициативата не означава липса на контрол. Просто няма пряк и индивидуален контрол, нито изобилие от заповеди, имплициращи подчинение. Контролът е глобален – осъществява се от цялата група /Лижежа, 1999/.

Към порасналите деца от поколението на 30те отношенията би могло да се определи до известна степен и като "икономическото", доколкото те наравно са възрастните участвали в осигуряване на прехраната. За това поколение децата са икономически полезни помощници в живота и старостта. Затова групата нормативно утвърждава потребността от "деца", а не от "дете". Това би могло да се обясни с изключително трудните условия на живот – борба за физическо оцеляване на семейството, много деца, липса на достатъчно храна. Порасналите деца са били поставяни в ролята на родители за по - малките, когато родителите и близките отсъстват или когато са починали, а навън наравно с родителите са работели за осигуряване на прехраната. Поставени отрано в позицията на възрастни, те са проявявали инициативност и отговорност към близките си хора. Детството в началните десетилетия на века е било свързано и така се интерпретира и сега - със спомени за труд от най - ранна възраст и работа за оцеляване на семейството. "Такова детство, в което децата се грижат за оцеляването на семейството от 6-7 - годишна възраст до началото на двадесети век, също се смята за "нормално" в цяла Европа. При това в България, въпреки задължителното начално образование, училището успява да обхване до войните едва около половината от децата" /Попова, 1999/.

*"Да ви кажа мойта мизерия е голяма. Аз от 11-12 години по калайдисване ходих по Трънските села, там към границата. Но както и да е. После, след една -*

*две години ходих за четина, баща ми, тука нашата маала, българските цигани ходиха за четина, за свинска четина.” /Петко, р. 1933, Самоков/.*

*“Произлизам от бедно семейство. Детството ми мина много трудно, наложи ми се да започна работа, още на десет години, за да помагам на родителите ми. Ние сме седемчленно семейство, имам три сестри и един брат. Налагаше ми се да не отивам на училище, за да работя. Работех понякога по една седмица, почиствах домовете на по-заможните семейства: перях, чистех, готвех, гледах им децата. За отплата ми даваха пари, дрехи и храна.” /Дида, 1933/.*

В автобиографичните спомени на родените през 60-те – 80-те години ясно се откроява промененият и наложен нов модел на малко семейство – с две и три деца. Те обикновено са отгледани в нуклеарни семейства, а там, където са гледани от баби, родителите са на гурбет.

*“Аз съм обикновен млад мъж на 26 години. Произлизам от семейство на занаятчии, принадлежа към етническа група роми. Роден съм в гр. Кюстендил и израснах тук в обособената ромска махала. Моето семейство е четиричленно. Имам един брат по-голям от мен, който е безработен, неженен. Родителите ми също са безработни. Майка ми по професия е фризьор, а баща ми е наследил занаята на своя баща - произвеждане на печки за дърва и въглища, кюнци и др.” /Георги, 1976/.*

*“Родена съм на 23.07.1964г. в гр. София. Живея в кв. “Красна поляна”. Аз съм второто по ред дете, имам сестра, която е по-голяма от мен и брат, който е по-малък.” /Елка, 1964/*

Социални носители на промяната са поколението на 60те – 80те години, които в много отношения са носители и на нови ценности и отношение към себе си и другите. “Една от трансформациите изобщо, засягащи ромското семейство, е намаляване големината на семейните групи заради относителното увеличаване на усядането, което затруднява прегрупирането, политиката на настаняване в неподходящи жилища, както и в резултат смесените бракове, които често изолират така полученото “непълно” семейство.”/Лиержоа, 1999/.

При тяхното поколение деца, детството като пространство и преживяване е разграничено от живота на възрастните. Техните деца се обособяват като отделна възрастова група – ходят на училище, родителите ги гледат, грижат се за тях, купуват им играчки и там, където има възможност, им обособяват отделни детски стаи. Като резултат от това, те са по-зависими и контролирани от възрастните. Редът, дисциплината, дори боят навлиза в спомените.

*“До 18 години не знаех какво е дискотека, бар, не знаех какво е да пиеш алкохол. Всичко това ми беше забранено от моите родители.” /Иван, 1980/.*

*“Майка ми и баща ми много държаха на семейството. Пропуших още в детската градина, исках да опитам какво е да пушиш, защото гледах, че другите също пушат. Още не бях свикнал да дърпам и въпреки това пушех по една кутия на ден. Мина много време и баща ми ме хвана. Бях с брат ми. Тогава прекалено много ни би. Тогава разбрах, че цигарите са вредни, че не са полезни за здравето, а и понеже съм малък ще ми пречат за възрастта.” /Стоян, 1983/.*

От децата се изискват и се възпитават конкретни качества, контролира се поведението им. От всекидневието е изключен тежкия труд на децата и те не се грижат сами за прехраната си.

## **За и против училището, като институт на вторичната социализация**

При вторичната социализация индивидът обикновено усвоява институционалния контекст. Усвоява “подсветове” като училището, казармата и т. н. “Вторичната социализация е придобиване на ролево-специфично знание. Този процес на интернализация включва субективна идентификация с ролята и със съответстващите ѝ норми. Относително лесно е да се избяга от реалностите на вторичната социализация, тъй като ролите при нея се характеризират с висока степен на анонимност /всеки може да е учител и да дава знания/ и тя не е натоварена с емоционално идентифициране на детето със значимите други. По-лесно е детето да се скрие от своя учител, отколкото от майка си.” /Бъргър, Лукман, 1996/.

В сравнение с първичната социализация всички по-късни институционални реалности като училището и казармата са “изкуствени.”

Може ли тогава ромското дете да се чувства значимо в друга културна среда и как?

По отношение на ромското дете могат да се направят няколко предположения. Веднъж, че то среща трудности, както всяко дете когато започне процеса на вторичната социализация и втори път особения културен контекст, в който живее. То расте на границата на два свята, в които действат различни правила и норми и неговият “близък свят” е чужд за другия и обратно. Училището като институция е към “чуждия свят” и по тази причина априори отношението към него от страна на родители от по-възрастното поколение е негативно натоварено. Какво обуславя това негативно отношение към училището като институция?

“Родителите понякога са нерешителни. Те се страхуват да не загубят децата си, защото училището представлява преминаване отвъд границата на собственото им възприемане... Детето не може едновременно да води две различни културни и социални съществувания и да преминава от едното в другото всеки път, когато прекосява прага на класната стая... Училищната институция е чужда на начините на социализация на циганското дете в семейството” /Жан Пиер Лиежоа, 1999/. Като се прибави и невладеещото на доминиращия език, картината особено се усложнява, още повече, че индивидът може да поддържа самоидентификацията си на значимост само в среда, която потвърждава позитивната му първична идентичност. “Понеже училището е институция, която представлява съставна част от обкръжаващия ги социум, то се възприема от ромите като принудително и най-често се преживява като едно задължение в повече, като едно от пипалата, протегнати към децата, за да бъдат асимилирани. Училището дълго време е било едно от средствата, използвани в процеса на принудителна асимилация и в тази перспектива то е оставало само една чужда институция, разпростряла се пред циганина. Родителите ясно съзнават факта, че такова училище може да формира, но формирайки да конформира, реформира или деформира” /Жан Пиер Лиежоа, 1999/. Френският циганолог Жан Пиер Лиежоа /1993/ извежда още няколко причини за това отношение на ромите към училището: “Училището е ново и чуждо затворено пространство за ромите. Ромското дете по-малко е вписано в света на образованието, като в същото време е много по-активно в социално отношение.



Самите роми възпитават у децата голям усет за реалността, разбиране на обкръжението, жизненост, способност за стремеж към другия, дух на независимост, на инициативност, способност за развитие на различни стратегии за оцеляване, усет за ритъм и движение” /Жан – Пиер Лижеоа, 1999/.

Това може би обяснява част от причините, поради които за родените 30-те, училището не е ценност, почти не присъства в спомените им и за тях то не е свързано с бъдещата им професионална реализация. Поради по простия начин на живот и препитание, най - важното за хората от това поколение е да овладеят занаята на бащата, ако са момчета, а ако са момичета - да се оженят, да имат деца и да им направят хубави сватби в махалата.

За разлика от спомените им за своето учение, които са изключително бедни и фрагментарни, информаторите мислят бъдещето на своите деца обаче като свързано с учението.

*“Щастлива майка и баба съм. Въпреки че сме роми, винаги съм се стремяла заедно със съпруга да възпитаваме своите деца в любов към учението, труда, да бъдат честни и достойни хора. Затова им е трудно в живота, особено днес, но се справят. Винаги съм им казвала: “Хляб и сол яжте, но спете спокойно”.” /Диана, 1936/.*

*“Сега ми харесва живота, че децата могат да учат и има много учени хора - цигани, хората карат хубави коли имат вече мобифони. А бе, децата се раждат направо образовани.” /Величка, 1937/.*

*“Животът е една непрестанна борба за оцеляване. Купих чеиз и за двете ми дъщери, но тогава имаше работа и аз много работех, за да не чувстват децата ми, че растат без баща и да не са лишени от нищо. Аз се лишавах от всичко, от моди, от развлечения, но моите деца не са били лишавани от нищо. Винаги са били чисти и спретнати и съм ги пращала всеки ден на училище. И децата ми изучиха, въпреки че бях сама. Не съм съгласна с днешните млади хора, с техните разбирания за живота. Не е важно дали си циганин или българин, или турчин, важно е да си човек с главно “Ч”. Във всяко стадо си има мърша, важно е човек да не се предава, а да се бори.” /Лидия, 1942*

В центъра на семейното възпитание на родените 60-те години, освен грижата за здравето и храната, обект на специална грижа става и образованието, както и перспективите свързани с бъдещата им професионална реализация. Училището вече започва да става част от чеобходимите механизми на хората за промяна и реализация. Променя се мястото и ролята на училището в живота на децата от това ново поколение и те все повече го тематизират като ценност. Различен е разказът им, в който присъства училището, за разлика от информативното му споменаване от родените 30 те. Вероятно причините за това са много:

- Постоянно местоживеене и работа на родителите;
- Налагащият се все по-често нов модел на семейство с две и три деца;
- Процесите на десегрегация на ромските деца;
- Задължителната предучилищна група;
- Разширяващият се кръгзор на самите деца, чрез масовото навлизане на радиото и телевизията. Масмедииите издигат престижа на образованието и налагат нови модели на идентификация и перспектива.

*“Спомням си, когато тръгнах на училище, бях много щастлива, защото се запознах с много деца. В училището се чувствах свободна, защото се отървах с една дума от къщните задължения. В училището се чувствах просто дете, играех си, научавах все нови и непознати за мен неща, свързани с живота ми. Обаче много съжалявам, че не можах да завърша образованието си. Стигнах до 8 клас, но не го завърших, защото още в първия срок моят вече съпруг ме беше откраднал.” /Васка, 1968/*

*“Учех в детска градина в града. Бях възпитана много добре от родителите си. По някой път отговарях на мама, а татко ме наказваше. Той все повтаряше, че ако съм възпитана добре, няма да правя това. Възпитаваше ме много добре и ме научи да се обръщам към по-старите с уважение. В училище бях отличничка, не само по оценки, но и по дисциплина и култура. Всички учители се възхищаваха от мен и знанието и културата ми. /Жени, 1985/*

*“Прекарах детството си при баба и дядо. Още от 3-годишна възраст те ме учиха на добро възпитание. На същата възраст родителите ми ме дадоха на детска ясла. Всички в квартала казваха, че съм още малка да остана в яслата. Баща ми казваше, че за възпитание и култура не съм малка. Научих се да говоря български още от малка и говорех само на български. В детската градина с мен имаше още едно момиче от квартала и понеже тя говореше цигански, всички и викаха “циганка”. /Жени, 1985/*

Но независимо от тези нови тенденции и нагласи към образованието и училището, статистиката е печална. В изследване на “Алфа ресърч” от 2004 г. /9/, само 10,5% от ромите имат средно образование, основно – 89,5, а висше – под 1%.

Именно затова заслужават размисления думите на Дани Пето-Мансо “Училището на едни не означава непременно училище за други. Вярата в истинността на противното твърдение е силно разпространена нагласа... В областта на училищната институция циганските и не-циганските очаквания се различават значително. Плановите и амбициите на циганите са различни от тези на гражданите не-цигани. За циганите между успеха в училище и социалния или икономически успех няма никаква реална връзка. Желанията и ценностите на циганските семейства и тези на училищната институция са съвсем различни и тяхната среща води до конфликти...”/ по Ж. Лиежоа, 1999 /.

От друга страна не бива да се подценява и факта, че “училището, като институция е все още “длъжник” на ромските деца, а и не само на тях. Нека не забравяме, че: “За да бъде успешна вторичната социализация трябва да се “одомашнят” преподаваните от учителя съдържания, като той ги направи живи /т. е. толкова живи, колкото “домашния свят на детето”, релевантни/, което ще рече да ги свързва с вече наличните в “домашния свят” структури/ и интересни / т. е. като провокира вниманието на детето да го откъсне от естествените за него обекти и да премине към “по- изкуствени предмети”.” /Бъргър, Лукман, 1999/

Какво може тук да се каже за българското училище и учители? Училището може да е прекрасно, учителите може да са добри педагози, но ако те не познават спецификата на ромската култура, т. е. “домашния свят на детето”, как могат те да направят училището любимо място, а учебното съдържание - интересно и личностно значимо за децата? Какви техники е разработило българското училище, за да направи учебното съдържание “живо, релевантно и интересно”? Как

организацията на образователното взаимодействие в училище се е променила за да насърчи усвоената от децата роми в контекста на общностната култура на махалата изключително ценни качества – комуникативност, инициативност, наблюдателност емоционалност и умения за работа в група. Тези деца не познават индивидуалната изява и съперничеството, тъй като са израснали в култура която провокира други качества. Как учителят може да се опрe на тези безценни социални качества, които имат ромските деца при тази отдавна остаряла, скучна и безмислена фронтална организация на учебния процес, която се опира на индивидуалната изява, съревнованиеето и стриктното спазване на правила, които идват отвън/изисквания на учителя/, а не като продукт при решаване на конкретни изседователски казуси?

Според мен, тези проблеми тепърва ще се дискутират в публичното пространство и ще им се търсят адекватни решения, но определено смятам, че именно образованието на ромите, е пътят по който те могат освен информация и нови социални умения да овладяват ценности и нагласи за успешна и активна адаптация към променящият се свят.

#### Бележки:

1. В България ромите са третата по численост етническа общност в страната, след българите и турците. Данните от последното преброяване показват, че в последните 120 години, числеността им бързо е нарастнала – от 100 000 в началото на XX век – на 350 000 през последното преброяване от 2000 г. По мнение на специалистите тези данни са твърде ниски. Причината е, че една голяма част от ромите – 30% се самоопределят като турци, а 13% като власи. Като приблизителен техен брой се посочва цифрата – 800 000. За 65,8 % от ромите у нас – майчин език е ромския, за около 8% - майчин език е българския, а за 30% - майчин език е турския. Над 55% от ромите са християни, като една голяма част от тях са протестанти /Марушиакова, Попов, 1993/. До средата на XX век по-голямата част от българските роми са водили неуседнал живот и са чергарствали<sup>i</sup>, а днес 90% от тях са уседнали. Изцяло цигански селища в България почти няма, с изключение на няколко села. От ромите<sup>ii</sup> градски жители са 53,7%. Те са относително равномерно географски разпределени. Обитават всички области, но най-висок е дялът им в населението на областите: Сливен /13,5%/ и Монтана /10,7/, а най-нисък в Западните Родопи и Габровско. Ромите в България са изключително пъстра общност, съставена от над двадесет субгрупи и групи. /Марушиакова, Попов, 1993/.
2. По – голямата част от автобиографичните спомени върху които се опира анализа са публикувани в книгата “Толерантност в различността”/Жизнени светове и ценности на ромската култура/ -Пашова, 2002. Използвани са и текстове от непубликувани материали събирани от А.П. на теренно изследване в Лом през март – 2002 година и 2004. Изследването през 2004 е спонсорирано от Фонд “Научни изследвания” на МОН, вътрешни проекти на ЮЗУ”Неофит Рилски”. В него взе участие и екип от студенти от специалностите ППЧЕ и ПНУП – трети курс.
3. По данни от последното преброяване в България през 2001 година в гр. Лом живеят 27827 човека, от които 51.8 са се самоопределили като роми. В четирите ромски махали – “Младеново”, “Стадиона”, “Хумата” и “Момин брод” живеят компактно роми предимно от две групи – калайджии и цуцумани. Цуцуманите се самоназовават още решетари, или влахъчки цигани. Самите те смятат, че са по-ученолюбиви и книжовни от калайджиите, които държат повече на собствеността и бижутата.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бъргър, П., Т. Лукман Социалното конструиране на реалността, С., 1996
- Дичев, И. От принадлежност към идентичност, С., 2002
- Ериксон, Е. Идентичност. Младост и криза, С., 1996
- Кембъл, Р. Детето – как да го обичаме истински, С., 1994
- Кон, И. Етнография детства, М., 1983
- Кон, И. Ребенак и общество, М., 1988
- Лижеоа, Жан Пиер. Роми, Цигани, Чергари, София, 1999
- Марушиакова, Е., Попов, В. Циганите в България, С., 1993.
- Нунев, Й. Ромското дете и неговата възпитателна среда, С., 1998.
- Пашова, Ан. Толерантност в различността /Жизнени светове и ценности на ромската култура/, Благоевград, 2002
- Пашова, Ан. /съставител/, Ромското дете и неговата социализация, Благоевград, 2003
- Пашова, Ан. Ромското дете и проблемите на неговата социализация, Сб. Ромското дете и неговата социализация, Благоевград, 2003 с. 5 – 11
- Пашова, Ан., Исторически промени и тенденции в отношението към децата и детството в ромското семейство, Сб. Ромското дете и неговата социализация, Благоевград, 2003, с.11 – 53
- Попова, К. Националното дете, София, 1999.
- Попов, В. Циганите в България и тяхното етническо самосъзнание. В: Аспекти на етнокултурната ситуация в България. С., 1992.
- Попов, В. Българи и цигани (междуетнически отношения). – В: Етническата картина в България (проучвания през 1992 г.). С., 1993.
- Песешкиан, Н. Позитивна семейна терапия, С., 1993
- Пърлс, Фр. “Гещалт – терапия”, сп. Съвременник, 1992/2
- Ричардсон, Р. Силы семейных уз, 1994
- Сатир, В. Да преоткрием семейната хармония, С., 1996
- Томова, И. Циганите в преходния период. С., 1995.
- Харис, Т. Аз съм добър, ти си добър, С., 1991
-