

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásáról

A roma tanulók pályaválasztási szándékairól

**A magyarországi németek és szlovákok
nemzetiségi identitásáról**

Tehetséggondozó kollégium

Nevelés és tolerancia

Ezerkilencszázkilencvenöt

Június

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bognár Mária</i>	tudományos munkatárs (OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest)
<i>Connell, Helen</i>	UNESCO szakértő (Párizs)
<i>Csipka Rozália</i>	nemzetiségi szakíró (Budapest)
<i>Derdák Tibor</i>	tanár (Gandhi Gimnázium és Kollégium, Pécs)
<i>Fabián Gyula</i>	nyugdíjas újságíró (Budapest)
<i>Garai Erika</i>	tudományos munkatárs (Társadalomkutatási Informatikai Egyesület, Budapest)
<i>Gordos Gyuláné</i>	szaktanácsadó (Népjóléti Minisztérium, Budapest)
<i>Helai Miklós</i>	igazgató (Török Ignác Gimnázium, Gödöllő)
<i>Keczer Zoltán</i>	tanár (Református Gimnázium, Pécs)
<i>Kronstein Gábor</i>	újságíró (Magyar Távirati Iroda, Budapest)
<i>Majzik Lászlóné</i>	ny. főiskolai tanár (Budapest)
<i>Nagy Mária</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Schüttler Vera</i>	gyógypedagógus (Budapest)
<i>Szántó János</i>	szociológus (ELTE Szociológiai Intézet, Budapest)
<i>Varga Aranka</i>	tanár (Gandhi Gimnázium és Kollégium, Pécs)
<i>Vitányi Iván</i>	országgyűlési képviselő, szociológus (Budapest)

Számunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az MKM Kisebbségi Főosztálynak támogatásával készült.

Számunkat a csenyetei kisiskola cigánytanulóinak rajzai díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Telefon: 1344-317

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Zsolnai József főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. *Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.*

Polyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 ív) Táskaszám: 95.109

- 3 *Bognár Mária-Gordos Gyuláné*: A nyolcadik osztályos roma tanulók pályaválasztási szándékai
- 21 *Szántó János*: A magyarországi serdülőkorú németek nemzetiségi identitása
- 32 *Garami Erika*: A magyarországi szlovákok nemzetiségi identitása
- 45 *Csipka Rozália*: A nemzetiségi oktatás néhány kérdése Magyarországon I.

Nézőpontok

- 51 „Nem fejlesztünk, inkább az alapokat rakjuk le” – Beszélgetés a magyarországi kisebbségek oktatásáról

Dokumentum

- 59 Kisebbségi oktatásfejlesztési program – Célok és eszközök
- 65 A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása a NAT-ban – Tervezet

Műhely

- 73 *Derdák Tibor-Keczer Zoltán-Varga Aranka*: Tehetséggondozó kollégium itt és most

Világtükör

- 84 *Helen Connell*: Nevelés és tolerancia (Fordította: *Majzik Lászlóné*)

Múltunkból

- 95 Karácsony Sándorra emlékezünk

Kritika-Figyelő

- 106 Tanulási nehézségek a matematikában (*Schüttler Vera*)
- 108 Párhuzamos életrajz. Faludi Szilárd Quint József című kismonográfiájáról. (*Nagy Mária*)

A többségi társadalom nem lehet eléggé előzékeny a vele együtt élő kisebbségekkel, idéztük – talán a kelletnél is gyakrabban – évtizedeken át a ma már nem is tudni biztosan, kitől származó mondatot. A citálással egyrészt megnyugtattuk amúgy nem mindig jó lelkiismeretünket, másrészt rejtett üzenetet küldtünk határainkon túlra, a magyar kisebbségekkel együtt élő „többségek”-nek.

Pedig az üzenet mögötti önelégültségnek ritkán volt valós alapja. A nemzeti, még inkább az etnikai kisebbségekkel való többségi előzékenység ugyanis ott kezdődik, amikor a kisebbségek számára azok igényei, szükségletei felett biztosított az anyanyelvükön történő iskolázás lehetősége, olyan iskolázása, amely a kisebbségi nyelven túl a kisebbségi kultúra birtokbavételét, a kisebbségi hagyományok megismerését is elősegíti. Olyan pozitív diszkrimináció ez, amely számol azzal, hogy a többségi nemzettel történő együttélés viszonyai között nehezebb megtartani a kisebbségi identitást, épp ezért szükséges annak a többség részéről kezdeményezett, fokozott támogatása. Az ilyesfajta pozitív diszkrimináció csak olyan társadalmakban lehetséges, ahol valóságos demokrácia van, ahol a társadalom ki tudta vetni magából az előítéletességet, ahol alapérték a kisebbségek mássága iránt megnyilvánuló tolerancia. Csak ilyen feltételek mellett kaphat valóságos tartalmat „az egyszerre jó polgára egy hazának, s részese egy nemzeti vagy etnikai kisebbségnek” deklarációja.

A magyar társadalomban nagyon a kezdetén tart még ezeknek a klasszikus polgári értékeknek a meggyökeresedése, s ugyancsak távol vagyunk még a nemzetiségi, etnikai kisebbségek sajátos identitását megőrizni – rehabilitálni – segítő pozitív diszkrimináció kívánatos mértékű megvalósulásától. Hiába, az elmúlt évtizedek vagy inkább évszázadok e vonatkozásban elkövetett hibái, mulasztásai – s most a bűnököt ne is említsük – nem korrigálhatók, pótolhatók néhány év mélyo erőteljes és céltudatos munkájával sem. A hazánkban élő nemzetiségek – különösen a legifjabb korosztályok – kisebbségi identitása egyre gyengül, egyre erőteljesebb a nemzetiségi származású polgárok körében az a fajta asszimilációs törekvés, amely úgy közelít a többségi nemzethez, hogy eközben lazul a nemzetiségi gyökerekhez, a nemzetiségi nyelvhez és kultúrához való kötődés.

Félreértés ne essék, nem valamilyen erőszakos asszimiláció, kikényszerített etnikai homogenizáció sorvasztja el a kisebbségi identitást, hanem az identitást fenntartó, azt erősítő többségi támogatás, a pozitív diszkrimináció elégtelensége.

Bizonyára sokakban felmerül a kérdés: miért baj a velünk együtt élő kisebbségek polgárainak erőteljes asszimilációja, kisebbségi identitásuk gyengülése, kisebbséghez kötődésük formálissá válása. Hiszen természetesnek kell tekinteni azt, hogy őseik betelepülése óta eltelt nem csekély idő – jó részük esetében egy-két évszázad – alatt a többség kultúráját, nyelvét, szokásait, mentalitását tették magukévá. Igen, mindez valóban természetes, de ennek az asszimilációnak nem szükségszerűen kell együtt járnia a kisebbséghez tartozás tudatának gyengülésével.

A nemzetiségek identitástudatának fennmaradása és erősödése, sajátos kultúrájuk megőrzése és kiteljesítése nemcsak az egyes kisebbségek, hanem a többségi nemzet számára is fontos. A nemzeti kisebbségek irodalma, zenéje, tárgyi kultúrája integráns része a kilencvenháromezer négyzetkilométernyi Magyarország kultúrájának.

A nemzetiségi oktatást a megelőző évtizedekben alapvetően politikai indítékokból tartották fontosnak, pedig valójában a kulturális gazdagság életben tartásában, a kulturális pluralitás megteremtésében játszik mással nem pótolható szerepet.

Bognár Mária–Gordos Gyuláné

A nyolcadik osztályos roma tanulók pályaválasztási szándékai

1994-ben a Munkaügyi Minisztérium támogatott egy kisebb kutatást, amely a 8. osztályos cigány származású tanulók pályaválasztási szándékait vizsgálta.

A kutatás jellemzői

Közismert, hogy a romák iskolázottsági szintje lényegesen alacsonyabb az országos átlagnál, hogy nagyon sokan megrekednek már az általános iskola alacsonyabb évfolyamain, sok közöttük a túlkoros, és a körükben a legmagasabb a szakképzetelenek aránya is.

A közoktatási törvény nemcsak a 16. életévig szóló tankötelezettséget írja elő, hanem kimondja, hogy az általános iskola 10 évfolyamos, a szakmai képzést csak a tankötelezettség teljesítését követően lehet kezdeni, illetőleg az önkormányzatok kötelessége, hogy biztosítsák az iskolába járás lehetőségét valamennyi, a területükön élő tanköteles korú számára. A tankötelezettségnek nemcsak az általános iskolákban lehet eleget fenni, hanem a betöltött 10. életévet követően gimnáziumban, illetőleg a 9. évfolyamtól szakközépiskolában és szakiskolában is. Mindezek ellenére a törvény a gyakorlatban várhatóan hozzájárul a 9. és 10. évfolyamot is működtető általános iskolák számának és arányának emelkedéséhez (közülük több jelenleg speciális szakiskolaként üzemel), amelyekben a tények és korábbi kutatási tapasztalatok alapján is megjósolható, hogy nagyobb számban lesznek romák.

Ugyanakkor a jelenleg működő 9–10. évfolyamok, valamint a NAT érvénybe lépését követő időszakban szerveződőek egyaránt lehetővé teszik, hogy ezeken az évfolyamokon az alapvizsgára felkészítés mellett a nem szakképzési tartalmú, de a későbbi szakmatanulást előkészítő általánosabb képességfejlesztésre is sor kerüljön. Kutatásunk célja tehát az volt, hogy feltárjuk: *vannak-e olyan foglalkozások, szakmák, amelyek iránt a romák nagyobb érdeklődést mutatnak.* Ha találunk ilyeneket, akkor fontosnak tartottuk azt is megkeresni, hogy ezek milyen általánosabb képességek fejlettségét/fejlesztését igénylik, amelyek iskolai tananyagba illesztése egyben elősegítheti az alapvizsga letétele utáni szakmatanulást.

Kutatásunk előfeltevése volt, hogy a pályaválasztást nagymértékben befolyásolja az, hogy melyek az adott környezetben, kultúrában elfogadott (hagyományos vagy divatos) szakmák. Különösen érvényes ez a cigányság körében, ahol az egyes romacsoportoknak már évszázadok óta megvannak a kialakult tradicionális foglalkozásai csakúgy, mint a határozottan el nem fogadott tevékenységkörei, amelyek csak az utóbbi néhány évtizedben kezdtek átalakulni. Nyilvánvaló, hogy a pályaválasztást más oldalról a lehetőségek korlátozzák, azaz az adott körzet munkalehetőségei és munkahelyfejlesztései, valamint az abban kínált továbbtanulási lehetőségek. Csak ezek egymásra vetülésében kereshetők az *egyes tanulók* továbbhaladási esélyei, amelyeket a fentiek mellett még tovább szűkítenek a továbbtanulásra befogadó intézmény megkívánta feltételek (pl. tanulmányi eredmény, a szakmai gyakorlatra lehetőséget nyújtó vállalkozó vagy „mester” által megkövetelt anyagi feltéte-

lek), illetőleg a választott szakma eredményes végzéséhez szükséges képességek. A 9–10. osztályos roma származású tanulók eredményesebb pályaeorientációjához tehát mindezekkel együttesen szükséges tisztában lenni.

A kutatás során nem tértünk ki a tanulók iskolai elmaradásának már feltárt okai ismételt vizsgálatára, legfeljebb korábbi kutatásoknak a mi témánk szempontjai szerinti másodelemzését végeztük el. Újabb bizonyítást nem igénylő tényként kezeltük a szociokulturális, az oktatásban használt és a középrétegeket jellemző nyelv ismeretének és használatának kevésbé árnyalt voltából és a lakóhely, a település elmaradottságából következő halmazott hátrányokat.

Azt a kutatási feladatot tűztük magunk elé, hogy

- feltárjuk a jellegzetes romacsoportokon belüli tradicionális foglalkozások változási irányait;
- megvizsgáljuk az egyes nagyobb cigány népességű régiókon belül a roma származású tanulók pályaválasztási szándékait;
- megvizsgáljuk, hogy van-e kapcsolat a kívánatosként megjelölt szakma és az adott romacsoport tradicionális foglalkozásai között;
- a pályatűkör alapján leírjuk a diákok/szülők által nagyobb gyakorisággal választott pályákhoz szükséges személyes jellemzőket.

A kutatás módszere

100 szülőt kérdezett meg a kérdezőbiztos a gyermekeik számára elképzelt pálya és a családban hagyományos foglalkozás(ok) összefüggéséről, valamint 100 pályaválasztás előtt álló tanulót pályaválasztási szándékáról.

Az adatfelvételre 1994. június 15. és szeptember 30. között került sor, a megkérdezett tanulók, illetőleg a szülők gyermekei az 1994/95. tanévben kezdték meg a 8. osztályt. A megkérdezés kérdőíves formában történt 10 megyében. A mintavételnél törekedtünk arra, hogy a cigányság rétegződésének megfelelően romungro, oláh és beás cigány szülők és fiatalok adjanak választ kérdéseinkre. A mintavételt nem befolyásolta a szülők aktív vagy inaktív munkavállalása, hiszen meghatározó a 8. osztályba lépő tanuló volt. Az adatfelvétel során annak ellenére, hogy a kérdezőbiztosok maguk is rendelkeznek roma gyökerekkel, problémát jelentett a megkérdezettek zárkózottsága, bizalmatlansága. Ezért nem minden esetben állt fenn a válaszoló gyermek és felnőtt között szülő(rokon)-gyerek kapcsolat. A felnőttek és gyermekek feleleteit nem lehet felhasználni egymás kontrolljaként, ugyanakkor a trendek minden esetben megállapíthatóak, amikor a két fél válasza nagyjából azonos. Reprezentatív mintavételre nem kerülhetett sor, mivel nincsenek pontos adatok a magyarországi romákról, ezért a mintaválasztásnál az MTA *Kemény István*¹ által vezetett legendás hírű 1971-es kutatásának területi felosztása alapján a legsűrűbben lakott térségeket, megyéket vettük alapul, úgyelve a település nagyságának figyelembevételére is. Ugyanakkor számításba vettük, hogy az akkori adatfelvételhez képest jelentősen megnőtt a fővárosban lakó romák aránya.

A cigányság és a hagyományos cigányfoglalkozások helyzete

Magyarországon a cigányok a XV. sz. táján jelentek meg. Erről tanúskodik többek között Zsigmond király László cigány vajdának adott 1423-as keltezésű menlevele.

¹ *Kemény István: A magyarországi cigány lakosság. Valóság, 1974. 1. sz. 63–72. o.*

Az első, egész Magyarország területére kiterjedő összeírásra 1782-ben került sor. Eszerint 43 738 összeírt volt, akik között legnagyobb számban a kovácsok képviselték magukat, szám szerint 5886 fő patkókovács, fegyverkovács és szegkovács. Jellemző cigánymesterség volt még a puskaporkészítés, golyóöntés, tűzmesterség, kolomp- és csengőkészítés. Az iparosok vándoroltak, de ugyancsak vándor életmódot folytattak a szármáságukat tekintve kevesebben lévő lóval és ronggyal kereskedők. Ebben az időben mintegy 1600 volt a zenészek száma.² A rendelkezésre álló adatok alapján a cigányok a XV–XVIII. században az esetek jelentős részében a társadalom megbecsült és elfogadott tagjaiként éltek. „Azon a Magyarországon, ahol a laza társadalmi szervezethez, az állandó népességmozgás és a nyelvi-etnikai sokféleség megszokott dolog volt, semmi sem indokolta volna a cigányok rendszeres és következetesen hátrányos megkülönböztetését. Épp ellenkezőleg, a gazdasági életnek szüksége volt a cigányok munkájára is, és mindegyik társadalmiszervezési törekvés közvetlenül vagy közvetve a cigányok integrációját – esetleg asszimilációját – gyorsította. Az 1400–1500-as években bevándoroltak zöme a XIX. század elejére elfeledte az eredetét, korábbi nyelvét feladta, sok esetben megváltoztatta családnévét.”³

Más a helyzet a török kiűzése utáni időszakban a Balkánról bevándoroltakkal. Ők sokkal fejletlenebb társadalmi-gazdasági körülmények közül érkeztek, és csak a társadalmi hierarchia legalján vagy a társadalom szervezetén kívül tudtak elhelyezkedni. A XIX. században érkezők, különösen az 1855-ös román cigány rabszolga-főlszabadtást követő bevándorlók nem voltak szokva semmiféle letelepedett életmódhoz, hagyományaik, szokásaik a régebben Magyarországra került cigányokétól is nagymértékben eltértek. Mivel hosszú ideig tartózkodtak Románia területén, nyelvjárásuk a cigány nyelv ún. oláh változata.

A Magyarországra való betelepülés idejétől és a nyelvhasználatától függően tehát nemcsak az egyes jellegzetes cigánycsoportok, hanem ezeken belül az egyes jellegzetes foglalkozási csoportok is kialakultak, amelyek összefoglalását *dr. Kar-sai Ervin* adatközlése alapján az 1. táblázat tartalmazza.

I. táblázat – Cigány csoportok a nyelv és a hagyományos foglalkozások alapján

Nem cigány nyelvet beszél		Cigány nyelvet beszél	
Magyar (romungro)	Beás (óromán)	Szintó (kárpati)	Oláh
A legkorábban érkeztek Magyarországra területére.			
Erős havasföldi román hatás, lehet, hogy az ottani egyház rabszolgái voltak.		Már a XV. sz.-ban Magyarországra területére érkeztek.	A XIX. sz.-ban és 1855-től folyamatosan érkeztek.
Jellegzetes foglalkozásai:			
zenész, napszámos, vályogvető	teknővájó	zenész, kovács, szegkovács, ringlispilea és dő, mutatványos, tollkereskedő	lókereskedő, kereskező, házaló, köszörűs, bádogos, hidegkovács, rézműves, hírvívő, vándor/sátoros.

² *Kozák István*: A cigányok a társadalmi munkamegosztásban. In: Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? (Szerk. Szegő László) Kozmosz Könyvek, Budapest, 1983. 102–122. o.

³ *Tomka Miklós*: A cigányok története. In: Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? (Szerk. Szegő László) Kozmosz Könyvek, Budapest, 1983. 36–53. o.

Erdős Kamill⁴ az oláh cigányokat 13 törzsrre, illetve fajtára osztja, amelyek egy része eredetileg foglalkozásra utal. (Pl. lovára – lókereskedő, colara – szőnyegkereskedő, khelderasa – üstfőltető stb.)

A XIX. századra vonatkozó legrészletesebb képet a cigányok foglalkoztatási struktúrájáról József főhercegnek köszönhetjük, aki az 1893-as összeírást kezdeményezte. Az adatok szerint ekkor 274 935 cigány élt az országban, az összeírás a 15 éven felüli férfiakra és nőkre vonatkozott.

2. táblázat – A 15 éven felüli cigány lakosság megoszlási aránya a főbb foglalkozási ágak szerint (1893)

Értelmiségi	0,10%
Óstermelő	3,34%
Bányász, kohász	0,07%
Iparos	28,88%
Kereskedő	2,56%
Közlekedésben dolgozik	0,06%
Zenész	9,60%
Napszámos (nem mezőgazdasági)	36,70%
Magánzó (háztulajdonos, nyugdíjas)	0,04%
Háztartásbeli	10,37%
Házicseléd	0,59%
Egyéb foglalkozású	0,16%
15 év feletti foglalkozás nélküli	7,54%
Összesen	100,00%

„Az összeírások adatai megcáfolják azokat a még ma is élő hiedelmeket, hogy a cigányok többsége csavargó, hogy élőködőként koldulásból és lopásból él. Az 1893. évi felmérés alkalmával a 15 éven felüli lakosság (férfiak és nők) 92,4%-ának volt kereső foglalkozása. Ezt a magas foglalkozási arányt még akkor is tényként kell elfogadnunk, ha valószínű, hogy a felsorolt foglalkozások nem mindig biztosítottak folyamatos munkalehetőséget.” (Kozákné, 109. o.)

A cigányoknál a mesterség apáról fiúra, szülőről gyermekre szállt, ugyanakkor cigányfoglalkozások létrejöttek úgy is, hogy azok a családok, akik már nem tudtak megélni a hagyományos mesterségből, átvettek a nem cigányok számára már nem kifizetődő, de a cigány családok életrendjébe illeszkedő foglalkozásokat. Így hagyományozódott rájuk a drótostótok, a cseh vándorköszörűsök mestersége vagy a zsidóktól a rongy- és tollgyűjtés. Sokszor olyan munkát is elvégeztek, amit más már nem vállalt. Azaz a cigányok munkaereje mindig olcsóbb volt, mint a környezetüké.

A XX. század elejétől Magyarországon is felgyorsult az ország iparosodása, megkezdődött a különböző termékek sorozatgyártása, ami – mint más országokban is – a cigányok által készített termékek iránti kereslet csökkenéséhez vezetett. Ezt tovább súlyosbította az ország aktuális gazdasági helyzete, a súlyos munkanélküliség, ami ebben az időben a korábbiakkal ellentétes tendenciát indított el: a cigányoktól egyes tevékenységeket fokozatosan át(vissza)vettek nem cigányok. A két világháború között a cigányság körében tűnőfélben voltak a tiszta megélhetési források, olyan újabb időszakos munkák jelentek meg, mint a gyógynövények, gombák, erdei gyümölcsök gyűjtögetése, a kagylószedés, csigagyűjtés. Emellett jelentősen megnőtt az önmagát mezőgazdasági munkából fenntartók aránya (több

⁴ Erdős Kamill: A magyarországi cigányság. Törzsek, nemzetségek. Néprajzi Közlemények, 1958. 1–2. sz. 152–173. o.

mint egynegyedük). Sokan a nagybirtokokon dolgoztak summásként, mezőgazdasági napszámosként, többségük azonban a parasztság legolcsóbb napszámosa, mindenese lett. (*Kozákné*, 113–114. o.) Az iparnál maradóik igyekeztek megtalálni a résekert és azokra a szükségletekre koncentrálni, amelyeket a nagyipar nem tudott kielégíteni. Szívósan ragaszkodtak mesterségükhöz, mert ezzel ősi törvényeiket, összetartozásukat is védelmezték. Amikor már nem tudtak megélni belőle, akkor torzult változatában, kiegészítő foglalkozásként üzték (pl a teknővájók fajtátékok készítésére tértek át stb.), miközben mindjobbán a perifériára szorultak.

Az első világháborút követően az államhatárok megváltozása alapvetően átrendezte a magyarországi cigányok összetételét, arányát. A peremterületeken élő etnikumok nyelvét beszélő és vallását követő cigányok átkerültek az utódállamokhoz. A cigányul beszélők jelentős része is peremterületeken élt, így az ő arányuk is csökkent.

Az 1945 utáni földosztásból a cigányság annak ellenére kimaradt, hogy közvetlenül 1945 előtt mintegy 25%-uk mezőgazdasági napszámából tartotta fenn magát és hozzávetőlegesen 80%-uk a falvak peremén lakott. Így később azért sem kerülhettek be a termelőszövetkezetekbe, mert nem volt földjük. További hagyományos cigányfoglalkozások lehetetlenültek el, nem volt többé szükség ló- és sertéskereskedőkre, csökkent a vályogvetők, teknőkészítők, vándorló fémmunkások munkája iránti igény is. A felnőttek többsége írástudatlan vagy félanalfábéta volt, a vállalatok és szövetkezetek még akkor sem alkalmazták szívesen őket, ha egyébként munkaerőhiánnyal küszködtek. A szakképzetlen, korábban csak alkalmi munkához vagy a teljes kötetlenséget jelentő hagyományos cigányfoglalkozáshoz szokott cigányok nehezen tudtak alkalmazkodni az ipari üzemek követelményeihez. Nem ismerték jogaikat, nem voltak tisztában kötelességeikkel; nem tudták felmérni, hogy egy-egy tettük (pl. késés, igazolatlan távollét) milyen szankciót von maga után. A gyerekkori nélkülözések és a rossz lakáskörülmények miatt sokan gyenge fizikumúak, akik nem tudtak nehéz fizikai munkát vállalni és emellett sokat is betegeskedtek. Mindezekhez járult, hogy a családok gyakran nem rendelkeztek semmiféle élelmiszer- és pénztartalékkal, a keresők gyakran nem tudták kivárni a kéthetenkénti fizetést, így sűrűn kiléptek munkahelyükről annak az érdekében, hogy azonnal megkapják a járandóságukat. (*Kozákné*, 115–116. o.)

Az MSZMP KB Politikai Bizottsága 1961-ben foglalkozott a cigányság helyzetével. A határozatot előkészítő anyag vizsgálatai alapján (amely 1945 után egyben az első, a cigánysággal foglalkozó dokumentum) Magyarországon ekkor 200 ezer cigány élt. Életmódjuk és a társadalomba való billeszkedés szerint három csoportot alkottak. A *billeszkedett cigányok* elérték a lakosság átlagos gazdasági és kulturális színvonalát, felhagytak a cigány életformával és jobbára szétszórtan éltek. A cigány népességen belüli arányuk kb. 30% volt. A *billeszkedésben lévő* cigányok (30%) külön telepeken, a falu és a város határában, putrikban éltek, többnyire csak alkalmi munkát végeztek, kulturális színvonaluk igen alacsony volt. A *be nem illeszkedett* (félíg letelepedett és vándor cigányok) jelentős többsége egyáltalán nem volt munkaviszonyban. Ők a hagyományos foglalkozások valamelyikét üzték (40%). A munkaképes cigány lakosság 33%-ának volt állandó munkahelye, 32%-ának alkalmi jellegű munkája, 35%-uk egyáltalán nem dolgozott. A PB határozatot hozott a cigány lakosságot érintő kérdésekről, így a munkába állás segítéséről is. A férfiak nagyobb része először az építőiparban helyezkedett el, majd fokozatosan nyitottak más ipari területek felé is. Az ipar – a mezőgazdaság idényjellegű

tevékenységeivel szemben – folyamatos munkalehetőséget tudott biztosítani, ugyanakkor ez a fajta munkavállalás egyben az ingázás megkezdését, a családok szétszakadását hozta magával. A nők állandó munkavállalása sokkal szűkebb lehetőségeken belül maradt. Ennek egyik oka a több, otthon nevelendő gyermek (a kis települések ekkor még alig rendelkeznek óvodával, napközi otthonokkal), a másik az, hogy a községek nem is igen tudtak a szakképzetlen nők számára munkalehetőséget kínálni. Így a cigány nők nagyobb része csak alkalmi vagy időszaki munkát tudott vállalni a közeli termelőszövetkezetekben, állami gazdaságokban. (Kemény, 1974)

A hagyományos cigánymesterségek háttérbe szorultak, de nem szűntek meg teljesen. Egyes mesterségek minőségileg változtak, mások változatlanul tovább éltek, sok esetben kiegészítő jövedelemforrást jelentettek. Pl. a hivatásos zenészek száma 3-4 ezerre esett vissza, a zenészek jelentős része az iparban vagy a mezőgazdaságban vállalt állandó munkát, és csak heti 2-3 alkalommal, munka után muzsikált lakodalmakon, rendezvényeken, miközben sokan közülük a gyermekeiket prímásnak vagy zenésznek szerették volna nevelni. A *teknővájók* szerencsésebbjei erdőgazdaságokban tudtak elhelyezkedni, több család megmaradt a faárúkészítés mellett. A *ló- és sertéskereskedők* egy csoportja áttért a gépjárművekre, azaz autóalkatrész-, esetleg használtcikk-kereskedéssel kezdtek foglalkozni, mások vásári árusok lettek, megint mások szerződéses állattenyésztésbe fogtak. A hagyományos cigányfoglalkozást folytatók aránya az összes dolgozó cigányoknak csupán néhány százalékára esett vissza, s főként az idősebb generációt érintette.

1978-ra a munkaképes cigány férfiak 80–90%-a dolgozott. Állandó munkaviszonyban állt a foglalkoztatottak 85–90%-a. 15–20% az alkalmi idenymunkás. A munkaképes korú cigány nők foglalkoztatottsága 30%. A foglalkoztatott férfiak 30–40%-a az iparban, 20–30%-a az építőiparban, 20%-a a mező-, erdő- és vízgazdálkodásban, 15%-a egyéb ágazatokban dolgozott.

Ez utóbbiba a városgazdálkodás, közlekedés, vendéglátóipar és kereskedelem tartozik. Döntő többségük még ekkor is szakképzetlen, miközben kezdtek kialakulni az ún. „cigány munkakörök” (darukötöző, udvarsöprөгető, kocsimosó, csatornatisztító stb.).

1984-re kialakult egy vékony, 7,7%-os szakmunkásréteg. (A kialakulás mértékéről később szólunk.) Nőtt a munkaképes cigány nők foglalkoztatása is, 53%-uk állt állandó munkaviszonyban.

A nyolcvanas évek végétől lényegesen romlott a cigánység munkaerő-piaci helyzete. Napjainkra bizonyos kistelepüléseken 100%-os munkanélküliség regisztrálható. Ennek fő oka, hogy a korábban már foglalkoztatottak az első hullámmal kezdődően, már 1989–90-ben munkanélkülivé váltak. A gazdasági ágazatok válsága nyilvánvalóan legelsőként ott jelentkezett, ahol tömegesen alkalmaztak alacsony szakképzetteket vagy szakképzetleneket (építőipar, bányászat, vegyipar, mezőgazdaság).

Iskolázás, oktatásügy, szakmatanulás

A cigányok írni-olvasni megtanulásával és oktatásával összefüggő kérdések nem új keletűek. Erről először egy olvasástanítási kísérlet kapcsán, 1695-ben írt hazánkban *Szőnyi Nagy István*. A következő, kimondottan e népcsoportra irányuló nagyobb nekirugaszkodás 150 évet váratott magára: 1857-ben *Hám János* szatmári érsek alapított cigányiskolát, amely azonban megalapítását követően hamarosan

san elnéptelenedett. *Eötvös József* vallás- és közoktatásügyi miniszter – az 1868-as népoktatási törvényhez kapcsolódóan – külön körlevéllel fordult az ország valamennyi tanfelügyelőjéhez, hogy felhívja figyelmüket a cigány tanköteles korú gyermekek beiskolázására, a rájuk is ugyanúgy vonatkozó törvényi előírások betartására. A rendelkezésre álló hiányos dokumentumanyag miatt nem követhető nyomon e rendelkezés hatása, ugyanis iskolai statisztikák ekkor még nem jelölnek meg cigány tanulókat. Mivel a *József* főherceg kezdeményezte 1893-as, a cigányság egészére kiterjedő összeírás számos problémára hívta fel a figyelmet, a pedagógiai sajtó is foglalkozni kezdett a cigány gyermekek oktatásának problémáival. Az iskolába járás szorosan összekapcsolódott a letelepedés kérdésével. A sajtóban megjelentek hatására a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium is kezdett nagyobb figyelmet fordítani a beiskolázásra.

Az 1907–08-as tanévi statisztikában tüntették fel először a cigány tanulók számát. Ebben az évben az országban 1708 rendszeresen iskolába járó cigány gyermeket találtak – miközben tényleges számukat 17-18 ezerre becsülték. Említésre érdemes az 1909-es Arad megyei pankotai kezdeményezés, ahol *Varjassy Árpád* tanfelügyelő közreműködésével *Csáky Gusztáv* tanító megszervezte az ország első (mai fogalmainknak megfelelő) egész napos cigányiskoláját, amit szülők-gyerekek egyaránt szerettek és elfogadtak. A tanév elején beiratkozott 49 gyerek közül senki sem maradt ki az első félévben, és ha a későbbiekben a szülők csak 1-2 faluval vándoroltak odébb, a gyerekek még így is visszatértek az iskolába tanulni. Ezt követően majd 50 éven keresztül nem történt semmi jelentősebb kezdeményezés.⁵

Az iskolázást illetően csak az ötvenes évek közepén terelődött ismét figyelem a cigány származású tanulókra. Ez is annak volt „köszönhető”, hogy az általános iskola 1–2. osztályában rendkívül magassá vált a lemorzsolódás, a lemorzsolódottak többségéről pedig kiderült, hogy cigány származású. A Művelődésügyi Minisztérium 1957–58-ban végzett felmérése szerint a 28 ezer általános iskolás cigány gyermek közül mindössze 3200 jutott el a felső tagozatba. A lemorzsolódást elsősorban a hiányzások és az ebből következő osztályozatlanul maradás okozta. Ez a 28 ezres tanulói népségből 7700 gyereket érintett. A további vizsgálat pedig azt is kiderítette, hogy a mulasztásokkal azonos mértékű vagy talán még nagyobb gondot is jelent a beiskolázás: a tankötelesek felderítése és nyilvántartása. Az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1961-es határozata a cigány gyermekek esetében két fő feladatot fogalmazott meg: a tankötelesek maradéktalan felderítését és ezzel együtt a beiskolázás teljességét, valamint elsősorban rendszeres iskolába járás biztosításával az iskolai oktatásban-nevelésben történő előbbre lépést. Az 1971-es MTA-kutatás adatai szerint a felnőtt cigány lakosság 39,0%-a volt analfabéta, ezen belül a 35–59 éves cigányok 50,0%-a soha nem járt iskolába. A Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai adatgyűjteménye alapján viszont a 60-as években már a tanköteles korú cigány gyermekek 98%-a iskolába járt (pontosabban fogalmazva beiratkozott), és ez az arány többé-kevésbé azóta is állandónak tekinthető. (Statisztikai adatgyűjtemény 1985–86. tanév. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest.)

Ha csak a pusztá számokra figyelünk, akkor az 1970–71-es tanévben a cigány beiskolázottak száma 60 ezer körül volt, az 1957–58 óta eltelt 13 év alatt számuk

⁵ *Kotnyek István*: A cigány gyermekek oktatása Magyarországon. In: *Cigányok, honnét jöttek - merre tartanak?* (Szerk. *Szegő László*) Kozmosz Könyvek, Budapest, 1983. 300–311. o.

majdnem megkétszereződött. A felső tagozatig is eljutók aránya az akkori 12%-kal szemben ennek két és félszeresére, 30%-ra gyarapodott. Emögött különböző okok húzódtak meg: a szülők letelepedettebb életformájától a hátrányos helyzetűeket segítő iskola-előkészítő, korrepetáló és felzárkóztató jellegű programoktól a bukásmentes iskola mozgalomig és a külön cigányosztályok indításáig. Az oly sokat vitatott homogén cigányosztályok keletkezése „... általában annak függvénye, hogy az iskola mennyire képezi le a körzetében uralkodó társadalmi erőviszonyokat, megszüntetésük ad hoc politikai jellegű, a gyerekek igényeit és perspektíváit sem létrehozásuknál sem megszüntetésüknél nem veszik figyelembe. A cigányosztály önmagában csak forma. Ha rosszabb feltételeket jelent, elkülönülést, akkor rossz. Ha ugyanolyan vagy jobb feltételeket, speciális, hatékony, jó munkát, akkor jó. Ha a szülők akarják, ha a gyerekek akarják, akkor lehet jó. Ha a tanár maga akarja és jól csinálja, a gyerekek szeretik, van mozgási lehetőségük, haladnak, fejlődnek, tanulnak, akkor lehet jó. Egyébként nem.”⁶

Az 1970–71-es volt az első, a cigány tanulókat ténylegesen átfogó felmérés. A hetvenes években folytak a különböző – a hátrányos helyzetet célba vevő – kutatások és kezdeményezések, így a már hivatkozott Kemény István vezette MTA-kutatás, *Ferge Zsuzsa és Gazsó Ferenc* nevelésszociológiai kutatásai stb. A Művelődésügyi Minisztérium most már időről időre nyomon követte és ugyan csak belső használatra, de kiadta az alsó és középfokú intézmények cigány tanulóira vonatkozó statisztikai adatgyűjteményét, az 1974–75., az 1977–78., majd az 1981–82. tanévit is. Az utolsó, az 1985–86. tanévre vonatkozó 1986-ban jelent meg. E statisztikai adatgyűjteményekben azok a tanulók számítottak cigánynak, „akiket a pedagógusok (első-sorban óvónők, osztályfőnökök) – a cigányságra jellemző életmódjuk alapján – kétséget kizáróan cigánynak tartanak.” (Statisztikai adatgyűjtemény, 7. o.)

Kutatásunk – a pályaorientáció lehetőségeinek vizsgálata – szempontjából a beiskolázáson, iskolába járáson túl meghatározó a viszonylag minimális tanévis-méttel elvégzett 8. osztály, a megszerzett tudás minősége, valamint az általános iskolát követő felkínált választási alternatívák.

Tekintsük a Statisztikai adatgyűjtemény adatai alapján a beiskolázottak lemorzsolódásának és évis-métteléseinek alakulását.

3. táblázat – Az első osztályos normál korú és túlkoros tanulók összetételének változása

Tanév	100 első osztályos nem cigány közül			100 első osztályos cigány közül		
	normál korú	túlkoros	ebből osztályismétlő	normál korú	túlkoros	ebből osztályismétlő
1970–71	92	8	nincs adat	44	56	nincs adat
1974–75	94	6	3	52	48	31
1977–78	94	6	3	60	40	25
1981–82	95	5	3	67	33	22
1985–86	91	9	4	61	39	23

A számok tükrében ugyancsak fontos tényekre mutat rá, hogy milyen arányban kerültek tanévvizsgálat/évis-méttel nélkül a felső tagozatba a cigány és a nem cigány származású tanulók.

⁶ Csangor Anna: Szegregáció az általános iskolában. Kutatás közben 152. sz. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1991. 14. o.

4. táblázat — Az 1. osztályból tanévvesztés nélkül 5. osztályba jutott tanulók (%)

Az 1. oszt. tanéve	Az 5. oszt. tanéve	Cigány	Nem cigány	Együtt
1970-71	1974-75	36,9	90,7	87,8
1977-78	1981-82	50,0	94,1	91,4
1981-82	1985-86	49,1	93,0	90,1

5. táblázat — Az 1. osztályból tanévvesztés nélkül 8. osztályba jutott tanulók (%)

Az 1. oszt. tanéve	A 8. oszt. tanéve	Cigány	Nem cigány	Együtt
1970-71	1977-78	30,6	88,7	85,5
1974-75	1981-82	40,3	91,4	88,8
1977-78	1985-86	37,4	90,0	86,8*

* Az 1985-86. évi tényszámok alapján kalkulált adatok.

A táblázatok összevetéséből elég világossá válik, hogy a roma tanulóknak már eleve sokkal kisebbek az esélyeik arra, hogy egyáltalán eljussanak az időben befejezett 8. osztályig, azaz az egyenes (királyi) úton folytatható szakmaszerzés lehetőségéhez.

Az általános iskolai kudarcok okát keresve, a nem cigányokat is hátránnyal sújtó szociokulturális depriváció mellett néhány kevésbé ismert tényre mutatott rá a cigányok életmódját az iskolai teljesítményekkel együtt vizsgáló kutatás.⁷ Ebből az egyik a nemek közötti különbségekre, a másik az életkorból következő hirtelen változásokra hívja fel a figyelmet.

Kutatási eredményeik alapján a lányok már az általános iskola felső tagozatára sem jutnak el olyan arányban, mint a fiúk. Őket sokkal inkább a „családra”, míg a fiúkat hagyományosan az „életre” nevelik. Ezért a lányoktól már 8-9 éves korukban is sokkal inkább elvárják, hogy elsősorban családjukért töltsenek felelősséget. Ez sok esetben jelenti azt, hogy a családon belüli feladatok kapnak elsőbbséget az iskolába járással szemben, míg a fiúk esetében a szülők tanulásra ösztönző magatartása is megfigyelhető (amely mögött a 8. osztály befejeztével az iparendély, a gépkocsivezetői engedély, esetleg a szakmaszerzés lehetősége áll). A hagyományos cigány kultúra szerint a lány önmagában már értéket jelent, akit a családja különösen nagylánnyá válásától fogva ennek megfelelően is kezel. „Az etnikai kisebbségek számára gyakran a család az egyetlen olyan hely, amely a pozitív önkép kialakulását, megerősítését szolgálja. Az ilyen csoportban még élesebben kell hangsúlyozni a nők anyai, háziasszonyi szerepét, kohéziós funkcióját, amit a kívülről jövő fenyegetés, asszimilációs nyomás paradox módon igazol. A lányok számára a családból való kiszakadás – képességeik szabad kibontakoztatása érdekében – nem egyszerűen az emancipációhoz vezető utat jelenti, hanem egyenértékű az etnikum feladásával.” (Forray-Hegedüs 1990, 97-98. o.)

A másik iskolaikudarc-képző tényező, hogy felső tagozatra az addig csillogó szemű, kedves nebulókból hirtelen nem cigány társaiknál lényegesen nehezebben elviselhető, esetenként agresszív, indulatos, nem is kamasz, hanem egyenesen felnőtt lesz, aki egyre kevésbé tudja elviselni, hogy míg otthon már teljes jogú felnőttként kezelik, aki nem egyszerűen a család fenntartásához szükséges jövedelem megkeresésében is részt vesz, az iskolában – tanulói szerepében – még mindig gyerekeknek számít. Ez a gyereki szerepet elutasító, kiszámíthatatlannak

⁷ Forray R. Katalin-Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületésében. Tanulmány a családról és az iskoláról. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. 135 o.

tűnő és nem várt magatartás a tanulók felé jó szándékkal, segíteni akarással közeledő pedagógusok egy részét elbizonytalanítja, és tehetetlenségüket érezve igyekeznek szabadulni a számukra kényelmetlen helyzetből, akár a rossz osztályzat, a buktatás fegyelmező erejében bízva, akár úgy is, hogy magától a kellemetlenséget okozó tanulótól szabadulnak meg.⁸

A 8. osztályt végül is elvégzett tanulók további útja sem kevésbé rögös. A 60-as évek végétől nyomon követve a középfokú képzés szempontjából a Statisztikai gyűjtemény 1985–86-ra vonatkozó adatai mutatják a legkedvezőbb képet. De érettségít adó középiskolákban ebben a tanévben is mindössze az adott életkorú cigány származásúak 3%-a tanult, a szakmunkás- és szakiskolai képzésben pedig 34,8%-uk. Szakmaválasztási lehetőségeiket alaposan behatárolta igen alacsony átlagos tanulmányi eredményük. Így eleve csak az úgynevezett hiányszakmákban számíthattak felvételre, azaz, ahol hiányzott az adott szakmán belül a megfelelő létszámú munkavállaló. A legsúlyosabb utánpótlás gondokkal küszködő iskolák csak különböző ígéretekkel, kedvezményekkel kecsegtető toborzás útján voltak képesek legalább részben kielégíteni a rájuk nehezedő munkaerőigényeket azokból a rétegekből, amelyekre társadalmi helyzetüknél fogva ezzel a módszerrel hatni lehetett. Így a 70-es, 80-as években megismérlődött a korábról már jól ismert képlet: a cigányok számára olyan szakmatanulási (és ha sikerült az iskolát befejezni, akkor olyan munkavállalási) lehetőségek maradtak, amelyekre már egyébként nemigen akadt nem cigány származású vállalkozó. Nyilvánvaló, hogy a toborzásnál sokkal inkább a toborzottak kényszerhelyzete, mint a szakmához való tényleges vonzalmuk játszott szerepet. Viszont a kényszerből választott szakmatanulás néhány hónapon belül az iskolából kimaradáshoz/kieséshez vezetett. *Liskó Ilona* kutatási adatai szerint több mint kétszerese a szakképzésből kieső cigány származásúak aránya, mint a képzésben bennmaradóké.⁹

A kérdőíves interjúk tapasztalatai

6. táblázat – A 8. osztályba lépő tanulók neme

	Lány	Fiú
Válaszadó tanuló	45	55
Válaszadó gyereke/hozzátartozója	43	57

7. táblázat – Van-e a családban hagyományos foglalkozás?

	Tanulói válasz	Felnőttválasz
Nem tudja/nem válaszolt	9	6
Igen, egy	34	35
Igen, több	18	16
Nincsen	39	43

⁸ Csongor Anna: Cigány gyerekek az iskolában. Család, gyermek, ifúság 1994. 6. sz. 6-11. o.

⁹ Liskó Ilona: Kudarok középfokon. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1986. 201 o.

8. táblázat – A család hagyományos foglalkozása (a válaszok gyakorisága alapján)

	Tanulói válasz	Felnőttválasz
Muzsikus	23	22
Vályogvető	1	2
Kosárfonó	1	–
Tollfosztó	–	1
Állattenyésztő	4	3
Gyógynövénygyűjtő	2	–
Kereskedő	23	25
Szegkovács, kovács	1	4
Egyéb	34	33

Mivel (mint ahogy már a bevezetőben említettük, hogy) nem minden gyerek és felnőtt áll egymással szülő-gyerek vagy rokoni kapcsolatban, így a fenti táblázat azonos soron belül eltérő adatai semmiféleképpen sem jelenthetik azt, hogy a gyerekek ne lennének tisztában a családjukon belüli hagyományokkal.

Az igen magas arányú „egyéb” kategória alatt a válaszadók főként az utóbbi néhány évtized kialakult „cigány” foglalkozásait sorolták fel. Ezek: kőműves, egyéb építőipari szakmunkás, ipari szakmunkás, segédmunkás, betanított munkás, asztalos, vállalkozó, gépkocsivezető, földműves, gép- és gyorsíró, takarító.

Mindkét válaszadói körben megfigyelhető, hogy azok, akik határozottan úgy nyilatkoznak, hogy nincsen a családban hagyományos foglalkozás, részben községekben és főként a vidéki városokban élnek. Ez a tendencia már az 1971-es MTA-kutatás során azon keresztül is megfigyelhető volt, amikor az önálló, elkülönült kultúrát vizsgálták a kutatók. „... a falusi cigányság nem rendelkezik önálló, elkülönült kultúrával vagy szubkultúrával. A XIX. században és a XX. század első felében kialakult a falusi és mezővárosi szegénység szubkultúrája: a cigányok ennek voltak részei, illetőleg a cigányság egyes életformacsoportjai ezen belül alkottak kisebb mikroklímát.” (Kemény, 70. o.) Az önálló kultúra elvesztését követte a hagyományos foglalkozás feladása is, mint ahogy azt *Liskó Ilona* is feltárta több mint egy évtizeddel később. Emellett nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy pontosan a kis- és közepesebb városok azok, ahol az ipari munka már kiszorította a kézművességet, valamilyen betanított-, segéd- vagy szakmunkát is fel tudnak kínálni a betelepülőknek, illetve a korábbi munkájukat feladni kényszerülőknek, ugyanakkor viszonylag alacsonyabb lélekszámuk miatt már nem tudnak korlátlan számban munkát adni a városi, nagyipari életforma mellett is üzhető hagyományos roma foglalkozásúaknak.

Vizsgáljuk ezután, hogy végül is milyen pályát szánnak maguknak a tanulók, illetőleg milyen pályaelképzeléseik vannak szüleiknek, rokonaiknak.

9. táblázat – A kívánatosnak megjelölt pálya

A kívánatos pálya	Tanulói válasz	Felnőttválasz
Zenész	15	10
Építőipari	7	9
Ipari szerelő	2	2
Állattenyésztő	1	1
Gépiró	2	3
Egészségügyi	5	3
Gazdasszony (képző)	3	2
Vendéglátó	6	10
Fodrász	6	6
Kereskedő	25	26
Gépkocsivezető	13	11
Gépkocsiszerelő	3	3
Egyéb	7	7
Még nem tudja	4	6
Nem válaszolt	1	1

A válaszok viszonylag egybecsengenek. Különösen preferált szakmának számít a kereskedelem, a gépkocsivezetés, a zenészi pálya, a vendéglátás, valamint az építőipar a fiúk és a fodrászat a lányok körében. A zenészi pályától eltekintve, ahol sokkal inkább a zenei tehetség, mint a tanulmányi eredmény a fontos meghatározó a továbbhaladás szempontjából, a vágyak egy része irreálisnak tűnik, a válaszolók a valóságosnál pozitívabb képpel rendelkeznek önmagukról. A kutatásnak nem volt célja a vágyak és a köztük feszülő realitás feltárása, így mi most nem vizsgáltuk, hogy kinek milyen a tanulmányi eredménye. Még csak azt sem kérdeztük meg, hogy a válaszolók között milyen arányban vannak olyanok, akik már tanévet ismételtek. De feltételezzük azt, hogy válaszadóink tanulmányi eredménye hasonló lehet a korábban hivatkozott kutatási mintához, hiszen a mi diákjaink is eljutottak a 8. osztály küszöbéig, ugyanakkor jócskán volt közöttük olyan, aki az ifjúsági tagozat tanulójaként jutott el ideig. (Furray és Hegedűs kutatásai szerint a megkérdezettek 46,5%-a legalább egyszer tanévet ismételt.) Az önmagukról alkotott pozitívabb képet arra alapozzuk, hogy a megkérdezett tanulók 88%-a válaszolt úgy, hogy tudja, milyen tanulmányi eredményt kell elérnie ahhoz, hogy a választott irányban tanulhasson tovább, az összes válaszadó 85%-a pedig úgy nyilatkozott önmagáról, hogy meg is felel ezeknek a feltételeknek. Ugyanez a felnőttek esetében 93% és 95(!)%. (Tehát két olyan válaszoló is van, aki ugyan nem tudja pontosan, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelni, de azt biztosan tudja, hogy ennek a gyerek megfelel.)

Más oldalról sokkal keményebb tények is vannak, nevezetesen az anyagiak. A kérdés arra vonatkozott, hogy ismerik-e, milyen anyagi feltételei vannak a szakirányú továbbtanulásnak, illetőleg a család meg tud-e felelni ezeknek az anyagi feltételeknek. (Az anyagi feltételeket nem részleteztük tovább pl. a bekerülés, a továbbtanulás költségei és a továbbtanulás miatt csak később keresővé válás miatt kieső anyagiak szerint.)

10. táblázat – A továbbtanulás anyagi feltételei ismertségére vonatkozó tanulói és felnőttválaszok

	Ismeri	Nem ismeri	Nem válaszolt
Tanuló	86	13	1
Felnőtt	93	5	2

11. táblázat – Meg tudnak-e felelni a szükséges anyagi feltételeknek

	Igen	Nem	Nem választott
Tanuló	44	46	10
Felnőtt	50	48	2

Az óhajok megfogalmazását tekintve – bár az abszolút számok tükrében úgy tűnik, hogy inkább a szülők foglalkozása, mint a családban található hagyományos foglalkozások befolyásolták a választást – valójában a kettő szorosan összefügg. Azaz inkább választották azok a szülők foglalkozását ott, ahol ez valamilyen módon mégiscsak kapcsolatban áll a család hagyományos foglalkozásával is. Ezeket a számokat vizsgálva – ugyan a mindkét kapcsolatra vonatkozó „igen” mind a tanulói, mind a felnőtt válaszokban 50% alatt marad, de közel az 50%-hoz – arra lehet következtetni, hogy a romák körében még mindig erősen él a nagy- vagy a kisebb családon belül kialakult szokásokhoz, hagyományokhoz való kötődés, a szülők mintájának követése.

12. táblázat – A választás és a család hagyományos foglalkozása közötti kapcsolat

	Tanulói válasz	Felnőttválasz
Van	43	50
Nincs	56	49
Nincs válasz	1	1

13. táblázat – A választás és a szülők foglalkozása közötti kapcsolat

	Tanulói válasz	Felnőttválasz
Van	49	57
Nincs	50	43
Nincs válasz	1	–

Településtípusonként vizsgálva figyelmet érdemel az a trend, hogy a községekben a család hagyományos foglalkozásával kapcsolatban állót közel ugyanannyian választanának, mint attól különbözöt, viszont a szülők foglalkozását már sokkal inkább követnék, megközelítőleg 5:3 arányban. A vidéki városok mutatják leginkább a hagyományokhoz való kötődés oldódását. Nemcsak, hogy nem követik a családban kialakult tradicionális foglalkozásokat, de még a szülők útja helyett is inkább mást választanának (s ezt mindkét válaszoló fél megerősíti). Ebben a hagyományos kultúra feladásán túl az is közrejátszhat, hogy a vidéki városokban a legnehezebb viszonylag alacsony iskolai végzettséggel munkát találni. Itt váltak a szülők leghamarabb munkanélkülivé, és egyik fél sem akarja, hogy a gyerekek is ezt az utat járják.

Ha a nemek szerint tekintjük akár a hagyományos foglalkozások, akár a szülők foglalkozásának követési szándékát, a lányok sokkal „vállalkozóbb” szelleműek (különösen a tanulók által adott válaszok során), mint a fiúk. Ez természetesen érthető is, hiszen a romák körében kialakult hagyományos női foglalkozások és az utóbbi évtizedekben a nők számára felkínált munkalehetőségek nem annyira vonzóak egy fiatal lány számára. (Itt megkíséreljük azt az állítást is, hogy esetleg mégis megfigyelhető a lányok körében egyfajta mobilizációs törekvés.)

Utolsó elemzendő kérdésünk az, hogyan is kerül sor a romáknál a pályaválasztásra, ki dönt benne, kinek a szava mérvadó. Ennek érdekében az iskola esetleges javaslatai és a család tagjainak szerepe után tudakozódtunk. Egyértel-

műen elmondható, hogy a pályaválasztásban a döntő szó a családé, ahol legjellemzőbben a szülők együtt döntenek erről a gyerekekkel. Kicsi az iskola befolyásoló szerepe, a szerepmegítélésben a felek eltérő állásponton vannak.

14. táblázat – Az iskola pályaválasztásra tett javaslata a tanulók és a felnőttek válasza alapján

	Tanulói válaszok	Felnőttválaszok
Nem adott semmilyen javaslatot	53	50
Ugyanazt javasolták, mint ami a család elképzelése	42	46
A család által választottnál könnyebben teljesíthetőt	1	–
Továbbtanulást	3	1
Nem válaszolt	1	3

15. táblázat – A családon belül a pályaválasztást eldöntők a tanulók és a felnőttek válasza alapján

	Tanulói válaszok	Felnőttválaszok
Kizárólag a szülők	3	1
Ebben nem kellett külön dönteni, annyira természetes volt	2	2
Csak a család felnőtt tagjai	–	1
A szülők és a gyerek közösen	71	87
A család és a gyerek közösen	14	5
A gyerek egyedül	9	3
Nem válaszolt	1	1

A kis elemszám és a nagy szóródás miatt a pályaválasztási szándékok és a cigányságon belüli csoportok összevetésében igazán mély következtetéseket nem lehet levonni. Csupán annyit, hogy a gyerekek között a hagyományosan a magyar cigányokra jellemző muzsikusi pálya már megjelent célként az oláh népcsoporton belül is, a vendéglátásban jövőt látók jellemzően a magyarok közül kerülnek ki (mint a muzsikussal tevékenységgel azonos színhelyen végzett foglalkozás), míg a kereskedés, gépkocsivezetés (legalábbis a mintán belül arányuk alapján) inkább jellemzi az oláhokat. A kereskedelem és a gépkocsikkal való kapcsolat (vezetés/szerelés) tapasztalható a szintó választásokban, míg a beások jelen mintája teljesen elveszítette kapcsolatát korábbi gyökereivel, a fagegmunkálással.

Ugyanakkor érdemes kitérni az iskola és a család kapcsolatára, amelyre vonatkozóan ugyan nem szerepeltek a kérdőívben kérdések, de az adatfelvétel során elhangzott fontosabb jellemzőket a kérdezőbiztosok szintén feljegyezték.

A 8. osztályt végzett szülők, akik segéd- vagy betanított munkások voltak, elmondásuk alapján évente legalább egyszer elmennek a szülői értekezletre. A szakmunkás szülők kapcsolattartása az iskolával folyamatos, de nem zökkenőmentes. A szülők nagy problémája, hogy nem tudnak segíteni a felkészülésben, érdemben nem képesek folyamatosan figyelemmel kísérni gyerekeik iskolában nyújtott teljesítményét, hiszen a tantárgyi követelmények régen túlnőtték az ő tudásukat. Több anya sírva-veszekedve panasolta: „Hiába ül egész nap a könyv felett a gyerek, mégis kettést, hármast hoz haza. Elvégeztem én is a nyolc osztályt, állok felette, de higgye el, nem tudom, nem értem, mit tanul, mi egészen másként tanultunk. Akkor most mit csináljak? Verjem meg? Azt nem lehet, hiszen már felnőtt, meg azt se tudom, miért üssem. Megyek a tanítóhoz, segítsen, azt mondja, jó ez az osztályzat, a nyolcadikat úgyis elvégzi.”

A megkérdezett szülők közül sokan állítják, hogy a pályaválasztásban a pedagógus nem segít, nem ad tanácsot. Ez alól mindenképpen kivétel a zenész családban felnövő tehetséges tanuló, ahol egyértelmű a gyerek pályaválasztása. A nem zenész szülők közül sokakról elmondható, hogy a pályaválasztásnál nem ismerik ki magukat. Nem tudnak különbséget tenni a speciális szakiskola, a szakiskola és a szakközépiskola között. Nagyon sokan íratják be a gyermekeiket speciális szakiskolába abban a reményben, hogy 2 év alatt szakmát tanulnak. Sajnos ezt a tájékozatlanságot a működő speciális szakiskolák egy része ki is használja.

A szülőkről az is elmondható, hogy legtöbbjük elindítja a gyermeket a szakma-szerzés útján, ha sikerült befejeznie a 8. osztályt, és tovább is akar tanulni. A fiatal akarátának ellenére azonban nem. Ha a továbbtanulási szándék megvan, akkor gyakran lehetőségüket és erejüket meghaladó anyagi vállalásnak teszik ki az egész családot annak az érdekében, hogy a 8. osztályt elvégzett gyermek valamilyen szinten tovább tanuljon. Anyagi okokra hivatkozva a megkérdezett szülők közül mindössze egy család nem engedte tovább tanulni 3,5-es átlaggal végzős lányát.

A kutatás következtetései

Végezetül áttekintjük, hogy mit is tehet(ne) a 9–10. évfolyam a roma tanulók eredményesebb szakmatanulásának segítése érdekében. Ehhez egyrészt a preferált szakmák pályatükreét vizsgáljuk, másrészt a szülők iskolával szemben megfogalmazott kívánságait. Az iskola előtt álló feladatok közül talán a legfontosabb szem előtt tartani azt a tényt, hogy a romák körében a szóbeliség a meghatározó információs csatorna. Ez azt jelenti, hogy a roma tanulók sokkal könnyebben tudnak tanulni elmondott, hallott, mint leírt dolgokból. Viszont megfordítva: az írásbeliség nemcsak a magyar nyelv és irodalom, hanem valamennyi tantárgy alapja: az olvasási nehézségekkel küzdő tanuló minden tárgy tanulásával nehezen birkózik meg. Ezért még a 9–10. évfolyamon is feltétlenül fontos az olvasás tanulására és gyakorlására koncentrálni valamennyi tantárgy keretén belül.

A tanulók és felnőttek által preferált szakmákhoz szükséges képességek

Kereskedés

A kérdőíves vizsgálat eredménye szerint a roma gyerekek és szülők körében a legnépszerűbb foglalkozás a *kereskedés*, ami a cigányoknál ősi hagyományokra tekint vissza. Hiba is lenne összemosni a cigányok és a nem cigányok ilyen irányú tevékenységét. A cigányoknál a kereskedést az „utcai piacozással” lehetne azonosítani. Pontosan ezért azok a roma gyerekek (és szülők), akik a kereskedői szakmát preferálják, nem a kereskedelmi, idegenforgalmi és vendéglátóipari szakközépiskolákon keresztül szeretnék a megfelelő ismereteket elsajátítani. Nagyobb esélye van az ipari és kereskedelmi szakközépiskola és szakmunkásképző – jelenleg 3 éves – szakmunkásképzőjének, de leginkább az iparűzési engedély megszerzéséhez szükséges három hónapos tanfolyamra iratkozniuk be, ez számukra relevánsabb (talán megkockáztatható, hogy a közvetített tudástartalmak tekintetében is).

A szakirányú szakközépiskolába való bekerülés – divatszakmáról lévén szó – számukra szinte lehetetlen. A Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó Iskolaválasztás előtt... 1995 című kiadványa szerint a felvételhez az általános iskola 5. osztályától

a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika, a fizika és a kémia tantárgyak tanulmányi átlagát veszik figyelembe. Az 5., 6., 7. osztály tanév végi és a 8. osztály félévi tanulmányi átlaga 4,0-nél rosszabb nem lehet. Könnyen belátható, hogy nem ez az iskola az, ahol a családi kereskedés folytatására a romák felkészülhetnek.

Mi az tehát, amit az általánosan képző iskola tehet az ő érdekükben? A *Forray-Hegedüs* kutatópáros 1985-ben írta le: „A magyar nyelv biztos ismerete, az árnyalatokat is érzékeltető és érzékeltetni képes, fordulatos kifejezőmód, kifejező-készség egyik legfontosabb eszköze a sikeres kereskedőnek. ... vannak, akik büszkék választékos, halk beszédmódjukra, mások családi körülményeikkel magyarázzák, hogy nem mindig találják a megfelelő kifejezést.”¹⁰ Ha hozzátesszük, hogy a kereskedői pályát választók között magasabb arányban vannak azok a cigánycsoportok (oláh, szintó), akiknek a nyelvük cigány (esetleg még anyanyelvük is ez), az *árnyalt magyar nyelv* elsajátítása, a *halk beszédmód* megtanulása és az *adekvát kommunikáció* képességének elsajátítása nem is kis feladat a számukra. A kereskedés másik fontos tudnivalója a gyakorlatias számolni tudás, beleértve a becslés, az utazáshoz szükséges benzinköltség és a különböző adók pontos kiszámítását, valamint a szükséges nyomtatványok kitöltését. Ezek olyan tudáselemek, amelyek jól illenek egy általánosan képző iskola profiljába.

Muzsikus

A második legnépszerűbb foglalkozás a zenész. A zenészsakmára felkészülés lehetőségét jellegzetesen nem az általánosan képző iskola, hanem a zeneiskola biztosítja. A romák esetében pedig még jellegzetesebben a család, ahol a muzsikus dinasztia tagjai nemzedékről nemzedékre örököltik át tudásukat és szinte alig várják, hogy a gyerek akkorára cseperedjen, hogy kezébe tudja fogni végre a nyolcados hegedűt. A tehetséges gyermek továbbtanulását/tanítatását és pályája-egyengítését is kezében tartja a család.

Persze más a helyzet, ha nem muzsikus cigányok közé születik a zeneileg tehetséges gyermek. Mivel tapasztalataink szerint a családok kevéssé hagyják, hogy az iskola beleszóljon gyerekük pályairányításába, abban az esetben, ha a gyermek a nem magyar cigánycsoport tagja, és a zenei pálya a család elképzeléseivel ellentétes volna, a gyermek tehetsége kibontásáért sokkal inkább a helyi roma közösség vagy kulturális csoport tehet. Kizárólag olyan referenciaszemélyek, akiket a család elfogad. Az iskola – ha felismeri a meglévő és kiaknázatlan zenei tehetséget – e személyekkel, szervezetekkel veheti fel a kapcsolatot.

Gépkocsivezető

A harmadik legnépszerűbb vágy a gépkocsivezetés. Gépkocsivezetést hagyományos képzésben nem oktatnak, a C kategóriás gépjárművezetői engedély megszerzésének az alsó korhatára 17 év, túl a tankötelezettségen. Két dolgot viszont mégis tehet e pályára előkészítés érdekében az iskola. Egyrészt hangsúlyosabb része lehet az iskolai életnek a *szabályok* pontos ismerete és betartása. Itt elsősorban nem a KRESZ szabályaira gondolunk, hanem az iskolai életet keretbe foglaló ésszerű, elfogadható és mindenki által könnyen be is tartható szabályokra

¹⁰ Forray R. Katalin-Hegedüs T. András: Az együttélés rejtett szabályai. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985. 32. o.

(annyira a dolgok természetéből következőre, mint amilyen maga a KRESZ). A roma tanulók nevelése szempontjából a szabályok elfogadtatása és betartatása nagyon fontos pedagógiai feladat, a szabálytartás kialakítása ugyanis kevésbé hangsúlyos része a családi nevelésnek. Másrészt – ez különösen kisebb településeken lehet vonzó iskolai tanórán kívüli kínálat – segíthet egy, az iskola falai közé hozott kismotorvezetői tanfolyam.

Vendéglátó

A vendéglátóipar bizonyos ágazatai is divatszakmának számítnak, de itt is vannak olyan lehetőségek, ahova könnyebb a romáknak bejutni. A pályára hasonló képességek fejlesztésével lehet előkészíteni, mint amit a kereskedőknél már leirtunk. Ezt még a személyi és környezeti higiéne megteremtése és megtartása iránti igény és gyakorlat, valamint a mindennapi élet fizikájának és kémiájának nagyon gyakorlatias megközelítésű megismerése tehetik teljesebbé.

Fodrász

A fodrászszakmát hasonló arányban preferálják a cigány fiatalok (lányok), mint a vendéglátóit. A vendéglátóihoz hasonló képességek fejlesztését igényli, amelyet még teljesebbé tesz a környezetkultúra, a divat, a viselkedéskultúra.

Építőipar

Az építőipar felé kacsintgatók számára a mindennapi élet fizikája és kémiája, a gyakorlatias számítások és a környezetkultúra-lakberendezés megismerése készítheti elő a szakma tanulását.

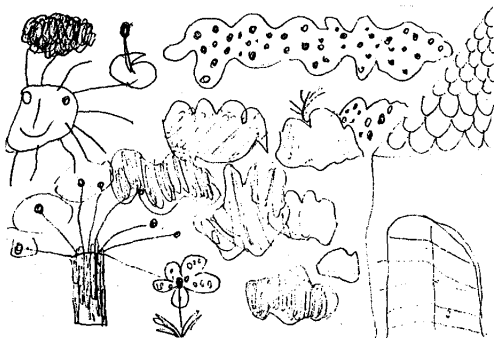
Mit várnak a szülők és a fiatalok az iskolától

Korábban már szóltunk arról, hogy a roma fiatalok saját kultúrkörükben sokkal hamarabb számítnak felnőttnek, mint a többségi kultúrabeliek. Többek között ez is magyarázza, hogy a romák 14 éves koruktól gyakran felmentetik magukat az általános iskolába járás alól. Viszont folytatják ilyen irányú tanulmányaikat a dolgozók iskolája *ifjúsági tagozatán*, hiszen ez az intézmény már a nevében is más, felnőtteknek való. A közoktatási törvény azonban felemelte az ilyen típusú iskolába bekerülés korhatárát, csak a tankötelezettségi kor után, tehát a betöltött 16. életévet követő szeptembertől teszi lehetővé indítását. Az általános iskoláknak szükséges tehát felkészülniük a stílusváltásra, arra, hogy felnőttként tudják elfogadni a 13–14 éves korú roma fiatalokat. Különben fennáll az a veszély, hogy a magukat felnőttnek tekintő romák kibúvót keresnek a 16 éves korig tartó általános iskolába járási kötelezettség alól, aminek következtében ismét emelkedni fog körükben például a túl korai családalapítás, a gyerekszülések száma. A szülők a gyerekek nevelésének jogát maguknak tartják fenn, tehát nemigen várják az iskolától, hogy neveljen, inkább azt, hogy tanítson. *Forray-Hegedüs* kutatása szerint „A családok addig a határig vállalják az együttműködést, míg az iskola megmarad letradicionálisabb és viktoriánus keretei között, konkrétan, amíg nem akar mindenoldalúan fejleszteni, ameddig nem akar nyitottá válni. A falak között a szülők fizikailag is biztonságban tudják gyermekeiket – ez is nagy eredmény, amit hosszabb társadalmi tanulási folyamat, a pedagógusokba vetett bizalom alapozott meg. Ha kinyílnak a kapuk – konkrét és absztrakt értelemben

egyaránt –, a családok elutasítják az együttműködést... Óhatatlan az asszociáció: az értelmiség szűk, »felső« rétege sok szempontból hasonlóan kezeli az iskolát: azt várja tőle, hogy minél színvonalasabban oktasson, a gyermek személyiségének fejlesztését azonban nem kívánja a közoktatásra bízni. Sőt, arra egyenesen alkalmatlannak tartja.” (Forray-Hegedüs, 1985. 50–51. o.)

Ez az észrevétel feltétlenül fontos, ugyanakkor mégis egy kis távolságtartással kezelendő. Az 1985-ben publikált kutatás mindössze egy roma csoportra és azon belül is egy szűkebb fővárosi régió belülről, az átlagnál lényegesen jobb helyzetben lévő oláh kereskedő cigányokra terjedt ki. Tehát nem biztos, hogy az igencsak rétegzett cigányság teljes körére igaz, hogy csakis a klasszikus tanító iskolát tudja elfogadni gyermekei számára.

Az azóta eltelt egy évtized különben is megváltoztatta némiképp a helyzetet, hiszen a közoktatási törvény előírja az iskolaszékek létrehozásának kötelezettségét, azaz törvényileg garantálja annak a lehetőségét, hogy a roma szülők beleszólhassanak az iskola tevékenységi köreinek kialakításába annak az érdekében, hogy az valóban nekik és gyermekeiknek megfelelőbb intézményként működjék. Természetesen naivitás volna azt hinni, hogy a pusztán jogi garanciától már valóban eszerint is működnének az iskolák és iskolaszékek. Ez még hosszú időt igénylő folyamat. Viszont helyenként és alkalmanként valószínűleg már található olyan segítők (pl. a helyi roma szervezetek), akik ezen érdeklükben a szülők mögé tudnak állni, és e hosszú folyamat első lépéseinek megtételében segíthetnek.



Dávid Nikolett rajza

Szántó János

A magyarországi serdülőkorú németek nemzetiségi identitása

Az etnikai-nemzetiségi csoportok jellegzetességeinek legkritikusabb, legnehezebben vizsgálható eleme az etnikai-nemzetiségi identitás. Maga a társadalmi identitás egyébként is a szociológia és a szociálpszichológia legproblematisabb fogalmai közé tartozik.

Bevezetés

Etnikumokat, nemzetiségi csoportokat kutatni mindig bonyolult, nehézkes és ellentmondásos feladat. Ennek oka elsősorban az, hogy az etnikai-nemzetiségi csoportok meghatározása az egész világon és Európában is különféle, nagyon eltérő szempontok alapján történik. *Krejci* és *Velimski*¹ az etnikai csoportok meghatározásának legalább négy aspektusáról beszélnek: a politikai szféra, a szervezett média, a tudomány és a közgondolkodás szempontjairól. Nem szabad elfeledkezni még a jogi-igazgatási és az etnikai-nemzetiségi csoportok önmeghatározásának szempontjairól sem. A vizsgálódó társadalomkutató feladatát tovább nehezíti az, hogy az etnicitás, az etnikai-nemzetiségi csoportok jellegzetességeinek a meghatározását illetően a társadalomtudományokban csak minimális konszenzus van. Egy ennél lényegesen nagyobb terjedelmű dolgozat sem lenne képes áttekinteni azt, hogy az etnikai-nemzetiségi kérdésnek milyen társadalomtudományos megközelítésmódjai vannak.

Nem könnyíti meg a szaktudományos vizsgálatot az sem, hogy Európa különböző régióiban etnikai és nemzetiségi csoportok eltérő típusai élnek, s ez az etnicitás nagyon eltérő meghatározásaihoz vezethet. A magyarországi etnikai-nemzetiségi csoportok többsége egy sajátos válfajhoz tartozik. Ezt a típust *Peter Trudgill*² „etnolingvisztikai” csoportnak nevezi. A címke lényege, hogy az így nevezett etnikai-nemzetiségi csoportok meghatározásában és önmeghatározásában elsőrendű szerepet játszik a többségtől eltérő nyelvi kultúra.

Az etnikai-nemzetiségi csoportok jellegzetességeinek legkritikusabb, legnehezebben vizsgálható eleme az etnikai-nemzetiségi identitás. Maga a társadalmi identitás egyébként is a szociológia és a szociálpszichológia legproblematisabb fogalmai közé tartozik, a magyarországi nemzetiségi csoportok etnikai-nemzetiségi identitástudata pedig talán még nehezebben vizsgálható, mert különféle társadalmi-történeti okok miatt ez az identitástudat inkább rejtetté, semmint nyílttá vált, továbbá rendkívül nehezen megfigyelhető összetevői vannak. Ugyanezen okok miatt a nemzetiségi identitástudatot a nagyfokú változékonyság is jellemzi.

Számos, e témával kapcsolatos vizsgálat mutatott rá, hogy az etnikai-nemzetiségi identitástudat, illetve a nemzetiségi kultúrához való kötődés intenzitása az idősebb korosztályokban erősebb, viszont ahogy haladunk lefelé a generációs

¹ *Krejci, J.-Velimski, V.*: Ethnic and Political Nations in Europe. Croom Helm, London, 1981.

² *Trudgill, P.*: Sociolinguistics. An introduction to language and society. Penguin Books, London, 1983.

„létrán”, ez az intenzitás úgy csökken. Tisztázatlan még az a kérdés is, hogy milyen életkori szakaszban jelennek meg az etnikai-nemzetiségi csoportidentitás jelei, elemei. Ez a dolgozat csak azt vizsgálja, hogy a serdülő korosztályban, egészen pontosan a 14 évesek körében a nemzetiségi identitás milyen szerkezeti elemei, jellegzetességei ragadhatók meg, és melyek azok a társadalom-lélektani, kulturális tényezők, amelyek ezeket befolyásolják.

A serdülők világa nehezen vizsgálható az empirikus szociológia hagyományos eszközeivel. A serdülőkorúak identitása, identitástudata egyébként is rendkívül változó, sokszor kritikus, válságos. Ezért a kutatás során, tudtommal Magyarországon először, egy speciális identitáselemző módszert is alkalmaztunk.

Adatok és módszerek

A vizsgálatban 118 német nemzetiségi iskolába járó vagy nemzetiségi nyelvként németet tanuló 14 éves diák adatait dolgoztam fel. A megkérdezett serdülők kiválasztása nem véletlen módszerekkel történt. A mintavétel során a „vizsgálandó egyének legnagyobb valószínűséggel való felbukkanásának” az elvét használtuk.³ A kiválasztás általános iskolákon keresztül történt, az adatgyűjtést két régióban, Baranyában és a budapesti agglomerációban végeztük. A diákok egy kérdőívet és egy úgynevezett IDEX-tesztet töltöttek ki, ezt megelőzte egy-egy kötetlenebb beszélgetés és interjú.

Az identitásstruktúra-elemzés (ISA) és az identitásexplorációs módszer (IDEX)

Ahhoz, hogy az olvasó számára világosak és egyértelműek legyenek a kutatás később bemutatandó eredményei, nagyon röviden meg kell világítanom az identitásstruktúra-elemzés (ISA – Identity Structure Analysis) és az erre épülő kutatási technika, az identitásexploráció lényegét. Az identitásstruktúra-elemzés rendkívül komplex pszichológiai, szociálpszichológiai modell. Teljes ismertetése túlmutat a dolgozat keretein, ezért csak rendkívül töredékes bemutatására vállalkozom.

Mint azt már említettem, a társadalomtudományok egyik legproblematicusabb fogalma a társadalmi identitás. Az identitásstruktúra-elemzés megpróbálja ötvözni a szerteágazó identitáselméletek közös és legfontosabb elemeit. Ahogy a módszer megalkotásában jelentős szerepet játszó Peter Weinreich⁴ jellemzi, az identitásstruktúra-elemzés nem más, mint egy metateoretikus keret vagy váz, pontosban modell. Legfontosabb elméleti alapvetései a következők:

– Az identitás nem stabil valami, hanem folytonosan változó pszichoszociális „jelenség”. Mindenkori identitásunk egyfajta hidat képez múltbeli énképünk, önértékelésünk és egyfajta jövőbeli, a magunk számára és a környezeti várakozások szempontjából idealisztikus énkép között.

³ Sudman, S.–Kalton, G.: New Development in the Sampling of Special Populations. In: Annual Review of Sociology, 1986. Vol 12.

⁴ Peter Weinreich az Ulsteri Egyetem (Észak-Írország) pszichológiai tanszékének professzora. Az ő nevéhez fűződik a speciális identitásvizsgáló módszer kidolgozása. Ugyancsak az általa vezetett munkacsoport készítette el az e módszerrel nyert adatok számítógépes feldolgozására szolgáló programot. Ezúton is szeretném hálámat kifejezni neki, hogy bevezetett e rendkívül érdekes vizsgálati módszer rejtelmeibe és rendelkezéseimre bocsátotta a szükséges számítógépes programot.

– Identitásunk, legyen az jelenkori, múltbeli vagy idealisztikus, a mindenkor jelentős „másokkal” folytatott interakcióban és a jelentős „mások” percepciójában, értékelésében alakul, változik.

– Identitásunk, énképünk mindig tartalmaz értékmozzanatot. Önmagunkat, jelentős és kevésbé jelentős „másokat” nemcsak kognitív alapon osztályozunk, hanem a magunk által elfogadott és társadalmilag releváns értékek mentén is megítélünk.

– Identitásunk, énképünk lehet viszonylag stabil, de – különféle egyéni és közösségi események, történések, állapotok hatására – felléphet az a jelenség, amit Erikson „identitásválságnak” nevez.⁵

Az elmondottakra alapozva Weinreich szerint az identitásról alapvetően kétféle értelemben beszélhetünk.

1. *Empatetikus vagy empátiás identifikáció.* Ez a fogalom arra utal, amikor valaki saját maga és mások (legyen az konkrét személy, társadalmi csoport vagy elvont figura) vonásai, tulajdonságai, jellegzetességei között több kevesebb hasonlóságot észlel. Az identitás, identifikáció eme formáját „jelenlegi”, „meglévő” (current) identitásnak is nevezik.

2. *Szerepmodell-identifikáció.* Ez az identifikációnak azon formája, amikor valaki másokhoz, illetve mások vélt vagy észlelt tulajdonságaihoz, jellegzetességeihez, értékeihez kíván hasonlulni vagy azoktól eltávolodni. A hasonulási szándékra utaló jeleket *idealisztikus identifikációnak*, az eltávolodását pedig *kontraidentifikációnak* nevezik.

Az empatetikus és szerepmodell-identifikáció nem mindig áll összhangban egymással. Megesik, hogy valaki felfedezi azt, hogy empatetikus identifikációjában valaki másnak olyan (esetlegesen negatív) tulajdonságával, jellegzetességével azonosul, amittől szerepmodell-identifikációjában eltávolodni szeretne. (Még számos lehetőség van persze.) Ezt a jelenséget *identitáskonfliktusnak* nevezik.

Az identitáskonfliktus kisebb vagy nagyobb mértékű lehet. Az erősen konfliktusos identitást *diffúz identitásnak* nevezik, míg a „teljesen” konfliktusmenteset *zárt identitásnak*. Az identitás, mint már jeleztem, szorosan kapcsolódik önértékelésünkhöz is.

Az identitáskonfliktus mértéke és az önértékelés milyensége szerint az identitásnak különböző variánsai lehetnek a viszonylagosan kiegyensúlyozottól a sérülékeny, változókéony és meghatározatlan identitásig. Fel kell hívni a figyelmet, hogy a sérülékeny identitásvariánsok nem jelentenek pszichológiai vagy pszichiátriai értelemben patológikus állapotokat. Lélektani szempontból normális, kiegyensúlyozott emberek esetében is előfordulnak olyan szakaszok, amikor az identitásválság különféle formái bukkannak fel. Az identitásvariánsokat sem kell merev határokkal rendelkezés alá osztályozni. Ezek csak amolyan jelzőpontok.

Az identitásexplorációs módszer (IDEX) pedig nem más, mint az identitásstruktúra-elemzés elemeinek operacionalizálása, empirikus vizsgálata, matematikai transzformációja és szimbolizációja. Az identitásexplorációs módszer (IDEX) technikailag G. Kelly⁶ személyiségelméletén és személyiségvizsgáló módszerén alapszik. E módszer sarokköve az, amit Kelly a „személyes konstruktumok” elméletének nevezett. Szerinte az emberek többnyire nem zárt kategóriák szerint észlelik,

⁵ Erikson, E. H.: *Identity: Youth and Crisis*. Norton, 1968.

⁶ Kelly, G. A.: *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs. The Norton Library, New York, 1965.*

osztályozzák az őket körülvevő valóságot, hanem úgynevezett kétpólusú konstruktumok segítségével. Kétpólusú konstruktumok például „fekete-fehér”, „barátságos-barátságtalan”, „megbízható-link” stb. E konstruktumokat sem kategóriákként kell értelmezni, hanem kontinuumokként. *Kelly* szerint abból, ahogyan az emberek elhelyezik magukat, környezetük fontos és jelentős tagjait (a „másokat”), illetve más fontos személyeket egy kétpólusú konstruktumokból álló rendszerben, következtetni lehet személyiségük jellegzetességeire. E módszert *Kelly* tanítványai fejlesztették tovább, ami a „repertoárhálózat” módszer néven ismeretes (*Bannister*)⁷.

Az identitásexploráció módszere nagyon hasonló *Kelly* technikájához, bár attól számos pontban eltér. Lényege azonban majdnem ugyanaz. Ebben az esetben is kétpólusú konstruktumok mentén jellemzik a vizsgált személyek magukat és más jelentős személyeket és csoportokat, amelyeket az IDEX-terminológia *entitások*nak nevez. A vizsgálatban a következő kétpólusú konstruktumokat használtuk:

1. Egyedül szeret lenni – Jobban szeret mások társaságában lenni.
2. Szeret dolgozni – Lejét jobban szereti szórakozással, beszélgetéssel, pihenéssel tölteni.
3. Nem szívesen beszél németül – Örömmel beszél bárkivel németül.
4. Mindig odafigyel mások problémáira – Nem sokat törődik másokkal.
5. Legtöbbször nem szereti azt, amit csinál – Általában szereti azt, amit csinál.
6. Büszke arra, hogy német származású – Nem szívesen hangoztatja, hogy német származású.
7. Érdekes, szórakoztató ember – Unalmas, mogorva ember.
8. Nem lehet rábízni semmit – Megbízható.
9. Családszerető – Nem nagyon kedveli a családot.

Természetesen a gyakorlatban ennél jóval több és bonyolultabb konstruktumot alkalmaznak. Ennél a vizsgálatnál azonban ügyelni kell arra, hogy a gyerekek számára releváns értékeket hordozó, egyszerűen, gyorsan megérthető konstruktumokat állítsunk fel.

Ezen konstruktumok segítségével a következő entitásokat kellett meghatározni.

1. Én, magam
2. A legjobb barátom (barátnőm)
3. Édesapám
4. Édesanyám
5. Én, amikor kisiskolás voltam
6. Egy olyan ember, akit nagyon nem szeretek
7. Én, amilyen szeretnék lenni (felnőttkoromban)
8. Egy olyan ember, akit nagyon szeretek
9. A németek
10. Én, az osztálytársaim szerint

Ezek segítségével a vizsgált személyek identitás szerkezetének számos elemére vonatkozó adat gyűjthető. Olyan elemekre nézve is, amelyeket az előbb nem soroltam fel. Fontos azonban tudni, hogy a kapott eredmények (amelyek különféle indexek, skálák formájában jelennek meg) nem valamiféle matematikailag egzakt mérései az identitás nehezen megragadható jellemzőinek. Inkább szimbólum- vagy

⁷ *Bannister, D.*: Egy új személyiségelmélet. In: *Foss, B. M.* (szerk.): Új távlatok a pszichológiában. Gondolat Kiadó, Budapest, 1972.

jelzésértékűek, amelyek több-kevesebb pontossággal utalnak az identitás egyes elemeinek jellegzetességeire. Ezzel kapcsolatban mindenképpen megfontolandók Lange⁸ megjegyzései, aki több szempontból is kritizálja az identitásexplorációs módszert.

A kutatásnak ebben a szakaszában tehát csak azt figyeltem, hogy a vizsgált serdülők idealisztikus és meglevő identitásába milyen mértékben épült bele az a nemzetiségi csoport, amelynek közegében nevelkednek és élnek. Másodszor pedig azt, hogy a különböző identitásvariánsoknak van-e szerepük abban, hogy a vizsgált személyek azonosulnak-e vagy sem saját nemzetiségi csoportjukkal.

Az etnikai-nemzetiségi csoporttagság transzgeneratív elemei

Az etnicitást, a nemzetiségi csoportlétet természetesen nem csak az jellemzi, hogy a csoport tagjai egyénileg mennyire azonosulnak a kérdéses etnikai vagy nemzetiségi csoporttal. Igen fontosak az etnikai-nemzetiségi lét ama elemei, amelyek azt az etnikai-nemzetiségi kulturális közeget alkotják, amelyben a nemzetiségi csoport tagjai szocializálódnak és élnek.

Parsons szerint, Weber⁹ gondolatmenetét továbbfejlesztve, az etnicitásnak vagy nemzetiségi csoporttagságnak három lényeges, úgynevezett transzgenerációs eleme van. Az első az elődök azonos csoportból való származásába vetett hit, illetve ennek felismerése, a második a közös, többségtől és környezettől eltérő saját nyelv használata és ennek egyfajta kultusza (ezért nevezi Weber az etnikai csoportokat nyelvi kultikus közösségeknek), harmadszor pedig annak a kötelezettségnek a vállalása, hogy a közös nyelvet és az etnikai-nemzetiségi csoporttagsághoz tartozó minden hiedelmet, értéket továbbörökítenek a következő nemzedékeknek. Miután ezek az elemek generációról generációra öröklődnek, ezért nevezi Parsons ezeket az etnicitás transzgenerációs elemeinek vagy összetevőinek.

A kutatás során kísérletet tettünk arra, hogy kiderítsük, léteznek-e a serdülő korosztály körében az etnicitásnak, a nemzetiségi csoporttagságnak fent felsorolt transzgenerációs elemei.

Származás

Az adatgyűjtés során megkérdeztük a válaszadóktól, hogy hozzátartozóik közül kit tartanak német származásúnak, s kit nem. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat — A hozzátartozók német származásának megítélése

Német származásának tekinti a(z)...	
édesanyját	34,7%
édesapját	32,2%
testvérét	27,1%
anyai nagyanyját	40,7%
anyai nagyapját	32,2%

⁸ Lange, A.: Identifications, perceived cultural distance and stereotypes in Yugoslav and Turkish youth in Stockholm. In: Liebkind, K. (ed.): New Identities in Europe. Immigrant Ancestry and the Ethnic Identity of Youth. European Science Foundation, Gower Publishing Co. Ltd. Aldershot, 1989.

⁹ Weber, M.: Etnikai közösségi kapcsolatok. In: Weber, M.: Gazdaság és társadalom 2/1. kötet Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1992.

apai nagyanyját	40,7%
apai nagyapját	33,9%
nagybátyját, nagynénjét	37,3%
egyéb rokont	37,3%
egyetlen hozzátartozója sem német származású	15,3%

Százalékos megoszlásban kimutattuk, hogy a vizsgált serdülők hány hozzátartozót, illetve rokont tekintenek német származásúnak. Eszerint a vizsgált gyerekek a felsorolt kilenc hozzátartozóból, illetve rokonból átlagosan hármat tekintenek német származásúnak. Majdnem 19 százalékuk legalább egy, 14 százalékuk kettő, tíz százalékuk pedig három hozzátartozót nevez meg mint német származásút.

Nyelvhasználat

A magyarországi nemzetiségi csoportok életében, kultúrájában igen fontos szerepet játszik a nemzetiségi nyelv különféle nyilvános és nem nyilvános területeken történő használata. Először is azt mértük fel, hogy a vizsgálatba bevont serdülők családja, rokonsága, hozzátartozói közül kik kommunikálnak alkalomadtán a gyerekekkel német nyelven. A tapasztalatok s más kutatások ugyanis azt mutatják, hogy a nemzetiségi nyelvi oktatás nem túlságosan hatékony, ha nem támogatja a nyelv használatát egy szűkebb szocializációs közeg, nevezetesen a család és a közvetlen rokonság. Kiderült, hogy a vizsgált személyeknek csak 28 százalékaival nem kommunikál senki a nemzetiségi nyelven. A fennmaradó 72 százalékkal pedig valamelyik családtagja, rokona szokott németül beszélgetni, mégpedig a megkérdezetteknek körülbelül 23 százalékaival legalább két családtag vagy rokon, majdnem húsz százalékukkal három szokott németül beszélni, többségükkel leggyakrabban a közeli hozzátartozók (anyjuk, apjuk, testvérük), a másik csoporttal inkább a nagyszülők.

A vizsgált személyek számára persze nemcsak a szűkebb család és rokonság jelent szocializációs közeget, hanem az a település, az a faluközösség is, ahol élnek. Azok a települések, ahol a vizsgálatot folytattuk, többnyire kisebb és zártabb települések, amelyekben ez a szocializációs hatás fokozottabban érvényesül, ráadásul jobban elősegítik a nemzetiségi kultúra és nyelvhasználat megőrződését és átörökítését.

A megkérdezetteknek 93 százaléka számolt be arról, hogy a családtagokon kívül mások is használják velük a nemzetiségi nyelvet. Általában az ismerősöket, szomszédokat és a településen lakó idősebb embereket jelölték meg.

Ugyancsak fontos a nemzetiségi nyelvi környezet alakulásának szempontjából a kortársakkal folytatott nemzetiségi nyelvi kommunikáció. A gyerekek 49 százaléka (tehát majdnem a fele) számolt be arról, hogy van olyan barátja vagy barátnője, akivel szokott németül beszélni.

Érdeemes röviden azt is megvizsgálni, hogy mit gondolnak a vizsgált személyek arról, hogy miért tanulják a nemzetiségi nyelvet. Természetesen a német nemzetiségi csoportok esetében ez a kérdés nehezen tárgyalható, hiszen a német nyelv megtanulása szélesebb társadalmi érdekpreferencia, tehát a nyelvtanulás motívumai között nem kell feltétlenül megjelenni annak az elemnek, hogy a nemzetiségi csoporthoz való tartozás egyik szimbolikus kifejeződése éppen a nemzetiségi nyelv ismerete.

Felmérésünk szerint a nyelvtanulás okai között az elsőrendű a német nyelv hasznossága, illetve a szülői akarat. Az előző generációk német származása és az anyanyelv fontossága, illetve a közösség nemzetiségi jellege csak ezután következnek.

A nemzetiségi nyelvhasználattal kapcsolatosan még három fontos tényezőre kell felhívni a figyelmet. A nemzetiségi nyelvi örökség megőrzésében lényeges szerepet játszhat a nyelvismeret foka, a nemzetiségi nyelv tanulásával kapcsolatos értékelő attitűdök és nem utolsósorban a nemzetiségi nyelv irodalmának, írott kommunikációs formáinak ismerete, olvasása.

2. táblázat – A német nyelv ismeretének foka a vizsgált gyerekek körében (Önértékelés)

Nyelvismeret foka	%
1. Jól beszél és jól megérti	48,3
2. A német nyelvű beszédet jól megérti	22,0
3. Korának megfelelő német szöveget jól megérti	22,9
4. Csak néhány mondatot tud	2,5
5. Csak bizonyos szavakat ért meg	1,7
6. Egyáltalán nem tudja a nyelvet	1,7
7. Nincs adat	0,8

Bár a táblázat adatai a nyelv ismeretének szubjektív értékelésén alapulnak, nincs okunk kételkedni megbízhatóságukban. Ezt támogatja az is, hogy a nyelvismeret fokának szubjektív megítélése szoros (statisztikai) kapcsolatban van olyan tényezőkkal, mint például, hogy hányan használják a családban, rokonságban a németet kommunikációs nyelvként, vagy a családból, illetve rokonságból hányan kommunikálnak a megkérdezettel németül.

Ugyancsak számos szubjektív elemet hordoz magában a nemzetiségi nyelv tanulásával kapcsolatos érzelmi-értékelő attitűd. Az adatok szerint a vizsgált gyerekek többsége (66,1 százalék) szereti vagy nagyon szereti tanulni a német nyelvet, jóllehet egy-egy tantárgy iránti rokonszenv vagy ellenszenv nagymértékben függ az adott tárgyat, jelen esetben a német nyelvet tanító pedagógussal kapcsolatos érzelmi és értékelő attitűdöktől.

Bár kevesebb szubjektivitással párosul a nemzetiségi nyelv írott formái ismeretének és gyakoriságának megítélése, ez etnikai-nemzetiségi kultúra eme elemének vizsgálata és értékelése egyáltalán nem problémamentes. A magyarországi nemzetiségi csoportok többsége általában nem a kérdéses nyelv irodalmi változatát beszéli, hanem annak speciális és sokszor helyi dialektusait, amelyek nyilván számos változáson mentek keresztül. A szerző tudomása szerint nemzetiségi pedagógusok körében is vitatott, hogy a nemzetiségi nyelv irodalmi változatának tanítása mennyire támogatja a nemzetiségi identitást és a nemzetiségi kultúra más elemeihez való ragaszkodást.

Annyi bizonyos, hogy a vizsgált gyerekek túlnyomó többsége (67,7 százaléka) kapcsolatba kerül az írott német nyelv valamilyen formájával. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a német nyelvű irodalom olvasása gyengébb statisztikai kapcsolatban van az etnicitás olyan transzgeneratív elemeivel, mint a hozzátartozók német származása, vagy azzal, hogy a családban hányan használják a német nyelvet, illetve a családból és a rokonságból hányan kommunikálnak a megkérdezett gyerekekkel a nemzetiségi nyelven.

Az etnikai-nemzetiségi csoporttagság opcionális (kognitív) elemei

Az etnicitás úgynevezett opcionális eleme nem más, mint az etnikai vagy nemzeti-csoporttagság tudatos vállalása, másképp mondva a nemzetiségi csoporttal való nyílt és vállalt azonosulás.

A magyarországi nemzetiségi csoportok körében ez a típusú azonosulás azonban meglehetősen alacsony szintű. A KSH 1990. évi vizsgálatára támaszkodva kimutatható, hogy a magukat német anyanyelvűeknek vallók 27,5 százaléka vallotta magát egyúttal német nemzetiségűnek, a német nyelvet helyi kommunikációs nyelvként használóknak pedig mindössze 11 százaléka. Ezek az arányok egyébként a hazai nagyobb nemzetiségi csoportok közül a németek esetében a legrosszabbak. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a hazai német nemzetiségi csoportok tagjai elrejtteni szeretnék nemzetiségi hovatartozásukat. Túl a magyarországi nemzetiségeket ért történelmi traumákon, e jelenség megértéséhez azt is figyelembe kell venni, hogy a magyar nemzetiségek körében a kettős kötődés már nagyon régen kialakult. A jelenség mögött megbúvó másik ok technikai természetű: a köztudatban általában összehasonlítható az állampolgárság és nemzetiségi hovatartozás. Más kutatásokból látni lehet, hogy a feltételezett nemzetiségi származás, eredet sem feltétlenül motivál a nemzetiségi csoporttal való nyílt azonosulásra. Egy kutatás során például azt tapasztaltuk, hogy azok, akik szlovák nemzetiségűnek tartották apjukat és anyjukat, csak 55 százalékban vallották magukat is szlováknak.

Serdülők esetében talán még kevésbé lehet elvárni ilyenfajta nyílt azonosulást. Ennek jórészt lélektani okai vannak, hiszen a serdülő szerepei, csoporttagságai, preferenciacsoportjai nem annyira kikristályosodottak, mint egy felnőtt emberé. Hozzá kell még tenni, hogy az általunk vizsgált generáció szélesebb szocializációs terepei, mint a médiumok, a tinédzserkultúra vagy éppen az iskola kettős curriculumuma magyar nyelvű és magyar kulturális közegbe ágyazott. A nemzetiségi identitást s az azzal kapcsolatos kérdéseket, kételyeket csak a szűkebb családi, rokonsági környezet támogatja, illetve válthatja ki, ha egyáltalán támogatja és kiváltja.

Mivel ez az azonosulási típus inkább kognitív jellegű, az önmagát valamilyen csoportba sorolónak valamelyest ismernie kell annak a társadalmi kategóriának, csoportnak a megkülönböztető jegyeit, amellyel azonosítja magát. Ezért szükséges volt tisztázni azt, hogy a vizsgált személyek vajon mit értenek a „nemzetiség”, „nemzetiségi csoport” kategóriáján. Az eredményeket a következő táblázat mutatja.

3. táblázat – A „nemzetiség” fogalmának válaszadók szerinti jelentései

A „nemzetiség” fogalmának jelentései	%
„Azok, akik Magyarországon élnek, de más nyelven beszélnek.”	39,0
„Azok, akiknek nem magyar származásúak a szülei vagy a nagyszülei.”	27,1
„Azok, akik más néphez tartozónak érzik magukat.”	21,2
„Azok, akik egymás közt beszélgetve nem a hivatalos nyelvet használják.”	5,9
Adathiány	6,8

A táblázatból jól látható, hogy a vizsgált serdülőknek majdnem 40 százaléka a nemzetiségi csoport legfontosabb megkülönböztető jegyének a többségétől eltérő nyelv használatát tartja. Sorrendben csak azután következik a nemzetiségi (nem

magyar) származás (27 százalék) és a más néphez való tartozás érzete (21 százalék), ami lényegében azonos az etnikai-nemzetiségi csoporttagság már említett opcionális elemével.

A gyerekek nagyon pontosan érzik a magyarországi nemzetiségi önmeghatározódás egyes elemeinek a súlyát. Felnőtt nemzetiségiek körében folytatott vizsgálataink mutatják, hogy a nemzetiségi csoporttagság egyes általunk vizsgált elemei súlyuk szerint ugyanilyen sorrendben követik egymást.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a serdülők milyen mértékben azonosítják magukat azzal a nemzetiségi csoporttal, kulturális közeggel, amelyben élnek. Lényegében a nemzetiségi identitás opcionális vagy kognitív elemének nyomait kutattuk. Ezzel kapcsolatos kérdést serdülőkorúaknak teljesen „nyíltan” feltenni nem lehet, hiszen a kettős kötődésből a „magyar elem” rendkívül erős. Ezért fiktív szituációba ágyazottan vizsgáltuk az etnikai-nemzetiségi lét e kognitív aspektusát.

4. táblázat – A nemzetiségi identitás opcionális, kognitív jellegének alakulása a vizsgált személyek körében

A „Hogyan mutatkoznál be egy külföldi, soknemzetiségű ifjúsági tábor lakóinak?” kérdésre adott válaszok megoszlása százalékban

Magyar vagyok.	46,6
Magyarországon élek egy olyan helységben, ahol németek élnek.	21,2
Magyarországi német nemzetiségű vagyok.	16,9
Német anyanyelvű magyar vagyok.	6,8
Magyarországi német vagyok.	5,9
Német vagyok.	2,6

Feltehetően a már ebben a korban is jelenlévő kettős kötődés miatt a legtöbben (közel 47 százalék) azt választották, hogy magyarként mutatkoznának be a kérdésben említett táborban. Sorrendben a második leginkább preferált válasz egy semleges, némiképp a válaszadás kényszere elől való kitérést biztosító formula volt. A sorrend végén pedig azok a válaszok állnak, amelyek valamilyen módon a hazai németiséggel való többé vagy kevésbé nyílt azonosulást fogalmazzák meg. Ezek a tendenciák a felnőtt nemzetiségi lakosság körében megfigyelhetők, illetve vélhetőleg jelen vannak.¹⁰

A nemzetiségi kultúra és identitás transzgenerációs és kognitív (opcionális) elemeinek összefüggése és mintázata. Az etnicitás típusai

Az etnicitásnak, a nemzetiségi-etnikai létnek transzgenerációs és kognitív elemei együttesen, bonyolult összefüggésrendszerbe ágyazottan alkotják azt az univerzumot, amelyet etnikai-nemzetiségi kultúrának nevezhetünk. Szükség van tehát arra, hogy az eddigi, egymástól elszigetelt megfigyeléseket olyan információba tömörítsük, amelynek segítségével megrajzolhatók az etnikai-nemzetiségi csoportlét és kultúra különféle variánsai, osztályai.

¹⁰ Sajnos felnőtt német nemzetiségi lakosság köréből nincsenek ilyen jellegű adataink. A felnőtt szlovák nemzetiségű lakosság körében tapasztaltuk viszont, hogy általában a megkérdezettek 23-28 százaléka szlováknak mondta magát, körülbelül 60 százalékuk „par excellence” magyarnak tekinti magát, míg 12-17 százalékuk általában valamilyen semleges, kitérő választ adott erre a kérdésre.

A vizsgált személyek körében az etnikai-nemzetiségi kultúra két fontos komponensét sikerült kiválasztani. Mindkét komponens egy-egy kontinuumnak feleltethető meg. E két komponens két csoportra osztja a megfigyelt személyeket.

Az *első* komponens az etnikai-nemzetiségi kultúra első dimenzióját jelöli. E dimenzió magas pozitív értékeket kapnak mindazok, akik minél több hozzátartozójukat német származásúnak tartják, családjukban, rokonságukban sokan használják a német nyelvet, s velük is többen kommunikálnak a nemzetiségi nyelven, kognitív identifikációjukban inkább a nemzetiségi azonosulás felé orientálódnak. Fontos tudni, hogy e dimenzióban a legnagyobb súlyt két, nemzetiségi nyelvhasználattal kapcsolatos tényező kapta: a kérdezett családjában, rokonságában a nemzetiségi nyelvet használók száma és a kérdezettel a családból és a rokonságból nemzetiségi nyelven is kommunikálók száma. A nemzetiségi származásúak aránya és a nemzetiségi (kognitív) identifikáció kisebb súllyal szerepelnek ebben a dimenzióban.

A *második* dimenzióban azok kapnak magas pozitív értéket, akik elsősorban gyakran forgatják a nemzetiségi irodalmat, jól tudnak németül és nagyra értékelik a német nyelv tanulását. Ezen a kontinuumon tehát a nyelv (idegen vagy nemzetiségi nyelv) ismerete, gyakorlása mint önmagában vett, a nemzetiségi gyökerekhez, kultúrához és identitáshoz kisebb mértékben kötődő érték jelenik meg.

Ezzel az itt nem részletezett módszerrel sikerült megkülönböztetni négy csoportot. Az 1. egy olyan csoport, amely a vizsgált személyek mintegy *21 százalékát* teszi ki, s amely csoportba tartozók nem használják a nemzetiségi nyelvet, nem kommunikálnak a hozzátartozók németül, magukat inkább magyarként azonosítják, s a nemzetiségi nyelvvel és irodalommal kapcsolatos teljesítményeik szerényebbek, *érzelmi-értékelő viszonyuk* közömbös vagy negatív.

A 2. csoport, amely a *kérdezettek 25 százalékát* teszi ki, a transzgenerációs és opcionális komponensen az átlagoshoz közeli pozíciót foglal el: csak néhány családtagot és rokont tartanak német származásúnak, kevesen használják a hozzátartozók közül a nemzetiségi nyelvet, s viszonylag kevesen kommunikálnak velük ezen a nyelven. Az ebbe a csoportba tartozók kognitív nemzetiségi identitása inkább *semleges* („egy olyan faluban élek, ahol németek élnek”) jellegű. Ezzel szemben a nemzetiségi nyelvvel, a nemzetiségi nyelv tanulásával és az irodalommal kapcsolatos komponensen nagyon magas pozitív átlagértéket szereztek: jól ismerik a nemzetiségi nyelvet, gyakran forgatják írott formáit is, és pozitív a nyelv tanulásával kapcsolatos attitűdjük is. Úgy is jellemezhetnénk ezt a csoportot, hogy ugyan felismerik azt, hogy *valamiféle nemzetiségi kultúra és közösség közegében* élnek, de ezzel kevéssé azonosulnak. Ehelyett inkább a nemzetiségi nyelv felé orientálódnak, aminek két funkciója is lehet: egyrészt a nemzetiségi közösség felől érkező rejtett nyomásának,¹¹ elvárásnak így szeretnének valamennyire megfelelni, másrészt pedig lehet, hogy egyszerűen csak azoknak a szülői követelményeknek kívánnak megfelelni, amelyeket velük szemben egy más, praktikus célokra is alkalmas nemzetiségi nyelv megtanulásával állítanak. Ez utóbbi feltételezést támogatja inkább az a tény, hogy ebbe a csoportba javarészt azok a serdülők tartoznak, akik városban vagy városi agglomerációban élnek, illetve tanulnak.

¹¹ Azt az etnikai nemzetiségi közösségekből, csoportokból érkező nyomást, amely a fiatalabb generációkat az etnikai vagy nemzetiségi csoporttagság elfogadására, a nemzetiségi identitás felvállalására „kényszeríti”, „mások által kizabott identitásnak” nevezik, s az etnikai-nemzetiségi kutatások egyik új területe.

Ezeknek a településeknek az etnikai-nemzetiségi státusza pedig alacsonyabb, mint a zártabb vidéki településeké.

A 3. csoportba azok tartoznak, akik a nemzetiségi kultúra és identitás (ethnicitás) komponensén az átlagosnál magasabb értékeket kaptak. Vagyis a család, a rokonság több-kevesebb tagját német származásúnak tartják, elég sokan használják a nemzetiségi nyelvet a hozzátartozók közül, de viszonylag kevesen kommunikálnak németül a megkérdezettekkel. Kognitív nemzetiségi identitásuk nagyjából német (vagyis magyarországi németeknek, német anyanyelvűeknek vagy egyszerűen csak németeknek mondják magukat). Ezzel szemben a nemzetiségi nyelv tanulásával, ismeretével és az irodalommal kapcsolatos attitűdjeik inkább negatívak vagy semlegesek.

A 4. csoportba azok tartoznak, akik hozzátartozóik többségét német származásúnak tekintik, a családban, rokonságban folytatott nemzetiségi nyelvhasználat és kommunikáció elég magas szintű, identitásukban javarészt németek. Emellett a nyelvtanulással, nyelvismerettel és irodalommal szembeni attitűdjeik is igen pozitívak, illetve ilyen vonatkozású önértékelésük meglehetősen magas.

Az első két csoportban meglehetősen alacsony a nemzetiségi csoporttal kapcsolatos pozitív szerepmódel (idealiztikus) és a meglévő (empatikus) identifikáció. A 3. csoportban sem éri el azt a küszöbértéket, amitől ezeket az identifikációkat a „magas” kategóriába sorolhatnánk. A 4. csoportban viszont ezek az identifikációs paraméterek elérik ezt a küszöbértéket, sőt kisebb mértékben meg is haladják. Elmondható tehát, hogy az identitásstruktúra-elemzés terminológiája szerint ez a csoport identifikálódik a legerősebben saját nemzetiségi csoportjával.

Vizsgálatunknak sikerült rámutatni arra, hogy az etnikai-nemzetiségi identitás, nemzetiségi csoporttagsággal való kulturális és más jellegű azonosulás jegyei már megfigyelhetők a 14 éves korú serdülők között is egy olyan interetnikus térben is, mint amilyen a magyar társadalmat jellemzi. Természetesen különböző nemzetiségi háttérrel rendelkező és eltérő módon szocializált serdülők esetében ez az azonosulás eltérő mértékű lehet.

Garami Erika

A magyarországi szlovákok nemzetiségi identitása

- Részletek egy nemzetiségi kutatásból -

Ebben a rövid tanulmányban részleteket közlünk a szlovák nemzetiségi kutatás „második fordulójának” eredményeit összegező jelentésből. Szántó Jánossal együtt folytatott előző kutatásunkban a hazai 50-60 éves szlovák nemzetiség egy speciális mintáját vizsgáltuk meg, utóbbi pedig az akkor megkérdezettek gyerekeit, akiknek többsége a 20-39 évesek korosztályába tartozik.

Kutatásunknak többféle célja is volt. Az egyik, hogy összehasonlítsuk a fiatal korosztály nemzetiségi jellemzőit, attitűdjeit a szülőkével. A szülőkről egy korábbi vizsgálatból azt már tudjuk, hogy ugyan jelentős „eltávolodás” következett be náluk a gyerekkori nyelvi tradícióikhoz képest, de mindennapi nyelvhasználati szokásaikban, nyelvi készségeikben, sőt még átörökítési stratégiájukban is valamilyen szinten megőrizték nemzetiségi tradícióikat, nem veszítették el teljesen azokat. Nemzetiségi létük legfontosabb dimenziójában, a nyelvhasználati szokásaikban ma is a kettős nyelvi, kulturális irányultság dominál, ami egyértelműen arra utal, hogy nem szakadtak el teljesen szlovák nyelvi, kulturális gyökereiktől. Kérdés, hogy milyen tendenciák tapasztalhatók a gyerekeiknél. Ők is megőrizték-e nemzetiségi tradícióikat, vagy már teljesen elvesztették azokat.

A másik törekvésünk az volt, hogy kísérletet tegyünk olyan területek megismerésére is, amire a szülők vizsgálatánál nem került sor, mégpedig a nemzetiségi „érvilág” feltárására és az egy-egy településen együtt élő magyar és szlovák nemzetiség közti különbségek „észleléséről” szolgáló tapasztalatokra.

Tisztában vagyunk azzal, hogy már maga a mintavétel speciális módja, valamint a minta nagysága is korlátozza kijelentéseink érvényességi körét. Megállapításaink elsősorban a kisebb lélekszámú (maximálisan 2000-2500 lakosú) falvak fiatalabb korosztályaira lehetnek érvényesek.

Származás, nyelvi, kulturális „gyökerek”

A származást és azt a nyelvi, kulturális közeget, amely kérdezettjeinket gyerekkorukban körülvette, két szempontból próbáltuk megközelíteni. Egyrészt az „elődök” nemzetiségi hovatartozása szempontjából, másrészt annak a nyelvi szocializációs háttérnek a megismerésével, ahonnan a nemzetiségi nyelvvel, kultúrával szembeni attitűdök eredhetnek.

Az „elődök” nemzetiségi hovatartozását, a családi nemzetiségi tradíciót, mint a származás, a nyelvi, kulturális háttér egyik lényeges összetevőjét, a következő kérdéseken keresztül kívánjuk megismerni: milyen nemzetiségűnek tartják kérdezettjeink szüleiket, nagyszüleiket, illetve milyen nemzetiséghez tartozónak tartják magukat a szüleik.

Ebből a nyolc információból tehát négy a nagyszülőkre, négy pedig a szülőkre vonatkozik. Az információknak ez a két csoportja alkalmas arra, hogy képet alkossunk arról, milyen nemzeti- és „gyökerei” vannak ennek a fiatalabb generációnak, akit mostani felmérésünkben vizsgálni akartunk. Persze arról nem szabad elfeledkezni, hogy ez a nagyszülők esetében csak a kérdezettek megítélését tartalmazza. A szülők esetében is csak arról tudhatunk, a kérdezettek mit gondolnak arról, hogy szüleik milyen nemzeti- és gyökerei tartják magukat. Bízunk abban, hogy a valóságnak megfelelően ítélték meg „felmenőik” nemzeti- és gyökerei hovatartozását.

A nagyszülők nemzeti- és gyökerei megoszlásában hasonló eredményeket tapasztalhatunk, mint amikor mostani, a fiatalabb korosztályokhoz tartozó kérdezettjeink szüleiket kérdeztük meg arról, hogy milyen nemzeti- és gyökerei voltak a nagyszüleik. Most is a (relatív) többség (48 százalékuk) szlovák nemzeti- és gyökerei tartja nagyszüleit. Egyharmaduk véli úgy, hogy nem eldönthető a kérdés, mert mind a két nemzeti- és gyökereihez tartozónak érezték magukat, és mindössze 19 százalékuk tartja egyértelműen magyar nemzeti- és gyökerei a nagyszülőket.

A „felmenők”, a nagyszülők generációjának szlovák eredete tehát bizonyítható. Valószínű az is, hogy ha időben visszafelé haladnánk, annál inkább ezt tapasztalnánk. Kérdés most az, hogy vajon kérdezettjeink szüleinél is hasonló tendenciákat tapasztalunk vagy ettől lényegesen eltérőeket.

A szülők nemzeti- és gyökerei eloszlása egészen más képet mutat, mint a nagyszülőké. Az arányok „megfordulnak” és a (relatív) többség (43 százalék) esetében a szülők egyértelműen magyar nemzeti- és gyökerei tekinthetők, egynegyedüknél igaz az, hogy szüleik mind a két nemzeti- és gyökereihez tartoznak, és 32 százalékuknál található meg a szülőknél a szlovák nemzeti- és gyökerei.

Ha arra kérdezzük rá, hogy a szülőknél melyik az a csoportja, ahol a származás, tehát a nagyszülők nemzeti- és gyökerei hovatartozása a leginkább ösztönözhetette azt, hogy ők már magyar nemzeti- és gyökerei érezték magukat, akkor azt mondhatjuk, hogy azok a családok voltak ilyenek, ahol már a nagyszülők hovatartozási érzése sem volt egyértelmű. A magukat magyar nemzeti- és gyökerei érző szülőknél nagyobb hányada származik ilyen családból, mint magyar nemzeti- és gyökerei közül, ahol ez sokkal inkább érthető. Az ilyen „kettős kötődésű” nagyszülői magatartás tehát jelentős mértékben elősegítette a magyar nemzeti- és gyökerei érzés megalapozódását a szülőknél. Ez abból is látható, hogy nemcsak a kettős kötődésüket örökölték tovább, hanem ugyanilyen mértékben (50–50%-ban) a magyar nemzeti- és gyökerei tudatot is. Ezek a jelenségek okozhatták azt, hogy a nagyszülőkhöz képest a szülőknél már sokkal erősebb lett a magyar nemzeti- és gyökerei érzés.

A nyelvi szocializációs háttér

A nyelvi szocializációs háttér vizsgálatában négy területet különítettünk el egymástól: a szűkebb családra, a tágabb lakóhelyi közösségre, a gyermekkori kortárs csoportokra, gyerekközösségekre jellemző nyelvhasználati szokásokat, valamint az iskolai szocializációs hatásokat. Azért jártunk el így, mert mind a négy terület a szocializációs folyamat egy-egy önálló „ágensének” tekinthető, ezért a nyelvi szocializációs háttér formálására gyakorolt hatások külön értékelést kívánnak.

A családi nyelvi szocializációs háttér megismerése céljából tettünk fel kérdéseket a szülők otthoni, egymás közti nyelvhasználati szokásairól, valamint arról, ahogyan a gyerekeikkel beszéltek, amikor azok kisgyerekek voltak. A családi szocializációs háttér mélyebb megismerésére törekedtünk, amikor arról érdeklőd-

tünk, hogy kérdeztjeink szülei közvetlen, direkt módon táplálták-e gyerekeikben azt a tudatot, hogy ők szlovák származásúak. Beszéltek-e erről gyerekeiknek, hangsúlyozták-e, voltak-e elvárásaik arra vonatkozóan, hogy ismerjék, beszéljék e nemzeti nyelvét, vagy pedig nem kaptak gyerekeik ilyen ösztönzéseket.

Azért tartottuk szükségesnek a „tudatosabb törekvések” megismerését is, mert maga a szocializációs folyamat egy nagyon összetett jelenség. Van egy olyan oldala, amit „spontán szocializációnak”, és egy olyan, amit „direkt szocializációnak” nevezhetnénk. A spontán szocializáció alatt olyan folyamatot értünk, amikor a szülők ugyan kimondottan nem erősítik gyerekeikben a nemzeti hovatartozási tudatot, nincsenek is ilyen irányú törekvések, viszont mindennapi nyelvhasználati szokásaikkal mégiscsak kialakítanak valamiféle nyelvi készséget, és akaratlanul is tudatosítják gyerekeikben azt, hogy családjuknak, közösségüknek vannak szlovák nyelvi, kulturális gyökerei.

A direkt szocializáció alatt azt értjük, amikor ehhez a nyelvi szocializációs folyamathoz társul az, hogy a szülők tudatosan vállalják nemzeti mivoltukat, gyerekeiket ilyen szellemben nevelik, és el is várják tőlük, hogy elsajátítsák a szlovák nyelvet, a szlovák nyelvű kultúrát. Úgy gondoljuk, hogy azoknál, akiknél gyerekkoruktól fogva jelen volt a nemzeti hovatartozás ilyen direkt hangsúlyozása, azoknál felnőttkorban is sokkal erősebb lesz a szlovák nemzetséggel való tartozás tudata, mint azoknál, akiknél nem voltak ilyen indítatók. Feltételezzük azt is, hogy a nemzeti hovatartozásnak a társadalmi nyilvánosság előtti felvállalásának egyik legfontosabb indikátora pontosan ez a családi direkt szocializáció.

A nyelvi szocializáció a családban

Annak ellenére, hogy, mint láthattuk, a szülők relatív többsége a társadalmi „nyilvánosság” előtt magyar nemzetségűnek vallotta magát, gyerekeikkel mégis a legtöbbször (48 százalékban) nem magyarul, hanem mind a két nyelven kommunikáltak. 38 százalékuk leginkább csak magyarul beszélt a gyerekeivel, és mindössze 14 százalékuk használta gyakrabban a szlovák nyelvet.

Elvállik tehát egymástól az, hogy valaki a természetes, mindennapi nyelvi gyakorlatában hogyan viselkedik, ami nagyon lényeges eleme a nemzeti tradíciónak, és az, hogy mit mond magáról akkor, amikor etnikai, nemzeti hovatartozását tudatosan végig kell gondolnia, és valaki vagy valakik számára ezt meg kell fogalmaznia.

Attól függetlenül, hogy ki mit gondol hovatartozásáról, mindennapjait még „átmeg átszöheti” a szlovák nyelvi tradíció jelenléte. Felmérésünk azt mutatta, hogy a nemzeti hovatartozástól függetlenül szinte teljesen általában volt a gyerekekkel való kapcsolatban a két nyelv együttes használata. Erre utal, hogy az e csoportba tartozók közel azonos arányban oszlanak meg a három hovatartozási típus között. Meg kell azért azt is jegyeznünk, hogy a vegyes nyelvhasználat leginkább azokra jellemző, akik mind a két nemzetséggel tartozónak érzik magukat.

A nemzeti hovatartozás és a gyerekekkel való kapcsolatot jellemző nyelvhasználati szokásokban a szakközépiskolai végzettséggel rendelkező szakmunkások apák a legkövetkezetesebbek. (Csak az apákra vonatkozóan tudunk kijelentéseket tenni, mert az édesanyáknak sem az iskolai végzettségét, sem a foglalkozását nem kérdeztük.) Ez azt jelenti, hogy az ő csoportjukban a legmagasabb, 60 százalék azoknak az aránya, akiknél teljesen egybeesik a nyelvhasználat és a nemzeti hovatartozás. Akik magyar nemzetségűek, azok magyarul beszéltek gyerekeikkel,

akik mindkét nemzetiséghez tartozónak érzik magukat, azok mind a két nyelven, míg azok, akik szlováknak érzik magukat, a gyerekeikkel is szlovákul beszéltek.

A náluk alacsonyabb iskolai végzettségű szakképzetlen fizikai foglalkozású apáknál kb. 50-50 százalék az aránya, akiknél egybeesik, illetve akiknél nem esik egybe a mindennapi nyelvhasználat és a nemzetiségi hovatartozás, ezért a kérdés nem eldönthető.

A szakközépiskolai, szakiskolai végzettségű szakmunkás apáknál magasabb iskolai végzettségű szellemi foglalkozású, értelmiségi vagy vezető beosztású apáknál teljesen független egymástól az, hogy milyen nemzetiségűnek érzik magukat, és hogy milyen nyelven szerettek gyerekeikkel beszélni. Esetükben fel sem tehetjük az „egybeesés” kérdését, mivel az ő csoportjukban statisztikai értelemben független volt egymástól ez a két változó. Ők azok, akik inkább magyar nemzetiségűnek érzik magukat, mint akár mind a két nemzetiséghez, akár kimondottan a szlovák nemzetiséghez tartozónak. Valóban, előző kutatásunkban is, amikor őket, a szülőket vizsgáltuk, azt tapasztaltuk, hogy minél magasabb valakinek az iskolázottsági, foglalkozási, anyagi státusa, annál kevésbé kötődik szlovák nemzetiségi tradícióihoz, s annál kevésbé érzi úgy, hogy ő a szlovák nemzetiséghez tartozik. Ez az a jelenség, amivel most itt, sokkal egyszerűbben megközelítve, ismét találkozhattunk. Okait sem az előző kutatásban, sem az utóbbiban nem tudtuk kielégítően feltárni.

A szülők döntő többségére (67 százalékára) az volt a jellemző, hogy nem várták el ugyan kimondottan, hogy gyerekeik ismerjék, beszéljék a szlovák nyelvet, de egyáltalán nem bánták, ha tanulták és használták. Általában pozitívan viszonyultak gyerekeik szlovák nyelvhasználatához, mintegy megerősítve őket abban, hogy ez a viselkedés nincs szülei ellenére. A többségre az is igaz, hogy már kisgyerekkorban beszélgettek a családban szlovák származásukról. Kérdettjeink többsége tehát tudhat arról, hogy családját milyen szálak fűzik a szlovák nemzetiséghez. A szülőkre kb. azonos mértékben igaz (17-16 százalékban), hogy egyáltalán nem voltak semmiféle elvárásai gyerekeikkel szemben, s mégcsak nem is meséltek arról nekik, hogy vannak esetleg a családban nemzetiségi gyökerek, valamint azt, hogy kifejezetten törekedtek arra, hogy gyerekeik ismerjék, ápolják a nemzetiségi nyelvet, kultúrát.

Elsősorban a 8 általános alatti iskolai végzettségű, valószínűleg az idősebb korosztályhoz tartozó apákra jellemző, hogy támasztanak e téren követelményeket gyerekeikkel szemben. Bennük, valószínűleg koruk miatt is, még erősebben élnek a nemzetiségi tradíciók. Az apák korát jelenlegi kutatásunkban nem kérdeztük, de előző vizsgálatunk valóban ezt az eredményt mutatta.

A lakóhelyi közösség szerepe

A gyerekkori nyelvi szocializációs háttérben külön területként vizsgáltuk a tágabb lakóhelyi közösség nyelvi szokásait. Azért tekintjük ezt a nyelvi szocializációt egy önálló ágának, mert egy közösségben felnövekvő gyerek számára nemcsak azok a viselkedési, magatartási minták a mérvadóak és mintaértékűek, amelyeket a legszűkebb családjában megismer, hanem azok is, amelyeket a felnőttek egymás közti érintkezésében, egymáshoz való viszonyában tapasztal. Ezért vonatkoztak kérdéseink az emberek egymás közti, valamint a szülők „nyilvános” (tehát nem családi) nyelvi gyakorlatára.

A lakóhelyi közösség egésze szintjén egyértelműen a két nyelv együttes, egyenrangú használata a jellemző, hiszen 71 százalék a vegyes nyelvhasználat

aránya. Ilyen arányú többséget eddig még nem is tapasztalhattunk. Ez az arány meghaladja a családok belső életére jellemző vegyes nyelvhasználat mértékét is (az 48 százalék volt). Nem elhanyagolható a *szlovák nyelv szinte egyedüli használata* sem, hiszen 22 százalék szerint gyerekkorukban ezen a nyelven szerettek az emberek legjobban beszélni. „Törpe kisebbséget”, mindössze 7 százalékot képviselnek azok, akik szerint az emberek inkább a *magyar nyelvet részesítették előnyben*.

Kérdezettjeink gyerekkorában a települési közösség szintjén tehát számottevő mértékben jelen lehetett a szlovák nyelvi, kulturális tradíció. A szlovák közösségek akkoriban olyan települési szerkezetben éltek, amely inkább a nemzetiségi tradíció megőrzését segíthette elő, mint annak a közösség életéből való kiiktatását.

Az viszont mindenképpen figyelemre méltó, hogy a családokat jellemző tradíciók, szokások közül nem is a családi nyelvhasználatra vannak a legnagyobb hatással a közösség egészét jellemző szokások, hanem a szülők nemzetiségi hovatartozási érzésére. Ez az eredmény azt a feltételezésünket látszik alátámasztani, hogy egy közösség a nemzetiségi tradíciókat „megerősítő” vagy „gyengítő” „plauzibilitási struktúrája” elsősorban a nemzetiségi hovatartozás felvállalásában mutatkozik meg igazán. Ha ugyanis egy település közössége számára fontos dolog a nemzetiségi vonások megőrzése, akkor ez viselkedési formákban, szavakban is megfogalmazódó elvárásokban s a nemzetiségi hovatartozás hangsúlyozásában is meg fog jelenni. Ennek pedig nyilván jelentős hatása van arra, hogy a közösség tagjai milyen viszonyt alakítanak ki nemzetiségi létükhöz, s hogy mennyire fogják ezt „felvállalhatónak” érezni.

Sajnos a gyerekkorra vonatkozóan nem állnak rendelkezésünkre azok az információk, amelyek alapján feltételezésünket ellenőrizni tudnánk. A jelenkorra vonatkozóan viszont igen, úgyhogy annak tárgyalásakor vissza fogunk térni erre a kérdésre.

A *kortárs csoportok, gyerekközösségek nyelvi szokásait* azért tekinthetjük a nyelvi szocializáció egy önálló „ágensének”, mert a gyerekek saját közösségi életének egy olyan sajátos terepei, ahol a felnőttek világtól függetlenebbül alakíthatják ki saját szokásaikat, kommunikációs gyakorlatukat. Ebben a szabadabb légkörben általában természetesebben viselkednek, mint a felnőttek jelenlétében. Pontosan ez az önfeledebb viselkedés az, ami a nyelvhasználat vonatkozásában minket érdekel. A gyerekek saját közösségeire jellemző szokásokat egyrészt azzal „mértük”, ahogy a gyerekek az iskolában, de tanórán kívül egymás közt beszéltek, másrészt azzal, ahogy iskolán kívüli közös játékaik, szabad együttléteik során kommunikáltak.

A nyelvi szocializációs háttér eddig vizsgált elemei közül ez az első olyan terület, ahol a magyar nyelv használata egyértelműen túlsúlyban volt. A kérdezettek 74 százaléka *szinte csak magyarul beszélt*, amikor iskolatársai, barátai körében volt. 22 százalékuknál fordult elő, hogy *mind a két nyelven kommunikáltak*, és csak 4 százalékuk *használta inkább csak a szlovák nyelvet*. Ennél még a családokban is jóval többen beszéltek szlovákul (ott ez az arány 14 százalék volt).

Meglepő a magyar nyelv használatának ekkora túlsúlya, főleg ahhoz képest, amilyenek megismerhettük általában a családok és a közösség egészének nyelvhasználati szokásait. Mind a két „terepen” legalább a két nyelv együttes, egyenrangú használata volt az uralkodó, és semmiképpen sem a magyar nyelv. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a gyerekek egymás közötti nyelvhasználati szokásait olyan – a felnőttek világából szerzett – élményei befolyásolták, amelyekben

elsősorban a magyar nyelvű kommunikációt s a magyar nemzetiséghez való tartozás teljesen természetes voltát tapasztalhatták meg.

Az, hogy melyik nyelv használata lesz a gyermekek számára a természetesebb a saját közösségükben, sokkal inkább függ a szülők hovatartozási érzésétől, a szülői házban szokásos nyelvhasználattól és a szülőknek a tradíciók átörökítését célzó tudatos törekvéseinek jelenlététől vagy hiányától, mint a nagyszülőkétől vagy a tágabb felnőtt közösségtől. Azt pedig már tudjuk, hogy szüleik többsége magyar nemzetiségűnek tartja magát, s ez nyilván hatással van a gyerekek viselkedésére is. Otthon ugyan a többség mind a két nyelvet használja, de azért jelentős azoknak a családoknak is az aránya, ahol szinte kizárólag csak a magyar nyelvet használták, s így a gyerekek nem is hallottak szlovák szót. Ahhoz pedig, hogy a gyerekekben kialakuljon valamiféle „kötődés” nemzetiségi kultúrájukhoz, az kevés volt, hogy a szülők nem bánták ugyan, ha gyerekeik érdeklődtek a szlovák nyelv iránt, de nem várták el tőlük a nyelv használatát, kimondottan nem erősítették bennük a „szlovák tudatot”. Ezek alapján érthető, ha a gyerekek számára sokkal természetesebbé vált a magyar nyelv használata, mint a szlováké.

Az iskola szerepe a nyelvi szocializációs folyamatban

Előző vizsgálatunknál sokkal mélyebben meg akartuk ismerni a gyerekkori iskolának mint intézménynek a nyelvi szocializációs folyamatban betöltött szerepét. A mélyebb vizsgálatra elsősorban az a sokszor hallható kritika ösztönzött bennünket, miszerint az anyanyelvi oktatás hiányának döntő szerepe van a nemzetiségi mivolt „elhalványulásában”, sőt esetleg „elhalásában”.

Több kérdést tettünk tehát fel az iskolai történésekre vonatkozóan. Megkérdeztük, hogy kérdezettjeink milyen tannyelvű általános iskolába jártak, hallottak-e ott egyáltalán arról, hogy ők milyen nemzetiségűek, tanítottak-e valamit a szlovák nemzetiség történetéről, kultúrájáról. Fontos kérdésnek éreztük azt is, hogy vajon szereztek-e már gyerekként az iskolában olyan élményeket, hogy a tanárok lenézően, lekicsinylően nyilatkoztak azokról, akik a faluban szlovákuul beszéltek. Az ilyen élményeknek döntő hatása lehet a nemzetiségi érzésre, mégpedig kétféle módon. Az ilyen bántó emlékek vagy valóban eltávolítják az embereket nemzetiségi gyökereiktől, és inkább arra ösztönzik őket, hogy teljesen feladják nemzetiségi mivoltukat, vagy épp ellenkezőleg, megerősíti bennük nemzetiségi érzéseiket.

Első hallásra talán furcsának tűnhet ez a feltételezés, de gondoljuk csak meg, hogy a mai világban általában kétfajta situációban alakulhat ki nagyon erős nemzetiségi érzés. Egyrészt akkor, ha minden feltételt maximálisan biztosítanak a nemzetiségi mivolt megőrzéséhez, sőt még „államilag” is támogatják azt, másrészt akkor, ha minden lehetséges eszközzel és nagyon durván, erőszakos módon akadályozzák az etnikai kisebbségek megmaradását, ha direkt módon asszimilálásukra törekednek.

Azok az emberek, akiket jelenlegi kutatásunkban vizsgáltunk, sem az iskolában, sem azon kívül nem szereztek a nemzetiségi érzésükre nézve bántó, sértő élményeket. 94 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy az iskolában *soha nem hallott* a tanárok részéről *lekicsinylő, bántó megjegyzéseket* azokra az emberekre, akik szlovák nemzetiségűek voltak a faluban. Még ennél is többen, 99 százalékban pedig *semmilyen olyan sérelemről nem számoltak be*, ami őket vagy másokat, kifejezetten nemzetiségi hovatartozásuk miatt érte volna a faluban. Lehet, hogy ez tényleg így volt, de lehet az is, hogy még mindig működnek az emberekben olyan félelmek,

amelyek miatt nem mernek őszintén nyilatkozni. Még ha ezt feltételezzük is, nekünk akkor is el kellett fogadnunk ezeket a véleményeket, és az iskolai szocializációs folyamat vizsgálatát más irányba kellett folytatnunk.

Elsősorban az iskolai szlovák nyelvű oktatás irányába. De legalább ilyen fontos az, hogy szereztek-e egyáltalán ismereteket már az iskolában családjuk, közösségük szlovák gyökereiről, s magáról a szlovák nemzetiség történetéről, kultúrájáról. Információink alapján nem mondhatjuk azt, hogy az iskolai oktatásban nyoma sem volt a szlovák nyelvi, kulturális tradíciónak. *Kérdezettjeink többsége (68 százaléka) olyan általános iskolába járt, ahol ugyan nem minden tantárgyat, de legalább bizonyosakat szlovákul tanultak. A többségükre az is jellemző (62 százalékra), hogy tanultak a szlovákok történetéről, ismerkedtek a szlovák kultúrával, s nemcsak említették a tanárok, hogy az ő falujukban is éltek (élnek) szlovák nemzetiségűek.*

Mások viszont az emlékeik arra vonatkozóan, hogy a tanárok milyen nemzeti-ségüként „határozták meg” őket: szlovákként, szlovák nyelvű magyarként, magyarként vagy sehogyan se. *44 százalékuk szerint a tanárok soha semmit nem mondtak erről. Közel azonos azoknak az aránya (28 és 22 százalék), akik szlovák nyelvű magyarként, illetve szlovák nemzetiségüként „ismerték meg” önmagukat. Ez a két csoport együtt a minta felét teszi ki. Mindössze 6 százalék azoknak az aránya, akik csak azt hallották a tanároktól, hogy ők magyarok.*

Egymástól nagyon eltérő tapasztalataik lehettek tehát kérdezettjeinknek arról, hogy mit és hogyan tanultak az iskolában, valamint arról, hogy milyen nemzetiség részeként tekintették őket. A tanárok viselkedése és vélekedése nem függ olyan szorosan össze egymással, mint gondolnánk. Alapvetően tanítottak ők szlovákul és a szlovák történelemről, kultúráról, de ettől még nem feltétlenül tartották diákjaikat szlovákoknak vagy szlovák nemzetiségűeknek is.

Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolai szocializációban határozottan jelen volt a szlovák nyelvi, kulturális tradíció. *Kérdezettjeink abszolút többségére (62 százalékára) az a jellemző, hogy olyan iskolai „légkör” vette körül, ahol tanulhatott „ősei” nyelvén, bár nem kizárólagosan, hanem a magyarral osztozva, és tanulhatott nemzetiségének történetéről, kultúrájáról is. A második legnagyobb csoportot (25 százalékot) azok alkotják, akik viszont egyáltalán nem tanultak szlovákul az iskolában, és nem is hallottak semmit a szlovákok történetéről. A legkisebb arányt (13 százalékot) azok képviselik, akiknek nem ilyen „homogének” az iskolai élményeik. Ők szlovákul tanultak ugyan bizonyos tárgyakat, de nekik inkább csak említették, hogy falujuknak vannak nemzetiségi gyökerei, anélkül, hogy tanítottak volna erről.*

Eredményeink ellenére azt mondhatjuk, hogy az iskolai oktatást érő kritikák talán mégsem alaptalanok, ha meggondoljuk, mi is azt tapasztaltuk, hogy az iskolai szocializációs folyamatban a nemzetiségi nyelven való oktatásnak jelentős súlya van. Ezen a téren pedig valóban vannak hiányosságok az alapfokú oktatásban.

A nemzetiségi hovatartozás érzése

A nemzetiségi hovatartozási érzésre olyan megoszlást kaptunk, amelyben a kérdezettek abszolút többségét (60 százalékát) egyértelműen a magyar nemzetiséghez való tartozás jellemzi, *21 százalékukra* igaz az, hogy nem tudják eldönteni, hogy végül is melyik nemzetiség tagjai, hiszen „*ide is, oda is*” tartozónak érzik magukat, és *19 százalékuk* az, aki egyértelműen szlovák nemzetiségűnek vallja magát. 40

százalékuknál tehát jelen vannak – kevésbé vagy hangsúlyozottan – a nemzetiségi csoporthoz való kötődések nyomai. Még ebből a fiatalabb korosztályból sem tűntek el teljesen.

Azt feltételeztük, hogy inkább az idősebbekre jellemző a nemzetiségi létükhöz való erősebb kötődés. Az idősebbeket általában jellemző családi, közösségi tradíciókhoz való ragaszkodás miatt gondoltuk ezt. De tévedtünk, mert a kortól statisztikai értelemben teljesen független az, hogy kiben milyen nemzetiségi érzések alakulnak ki. De nemcsak a kortól, hanem a nemtől, az iskolai végzettségtől s a foglalkozástól is független az, hogy ki melyik nemzetiséghez tartozónak érzi magát. Ezek a társadalmi ismérvek biztos, hogy nem befolyásolják a nemzetiségi identitás alakulását. Ez annyiban nem meglepő, hogy előző kutatásunkban is azt tapasztaltuk, hogy az ilyen ismérvek az 50-60 éves embereknél is alig voltak hatással arra, hogy bennük milyen nemzetiségi kötődések alakultak ki.

Az eredményekből azt kell kiemelnünk, hogy a nemzetiségi hovatartozási érzések és kötődések kialakulása, „megalapozódása” szempontjából a *szülők viselkedése, nemzetiségi létükhöz való viszonya a legfontosabb*. A nemzetiségi identitás formálódásában a családban szerzett élmények a legmeghatározóbbak. Elsősorban az számít, hogy maguk a szülők kötődnek-e és fel is vállalják-e nemzetiségi múltjukat, létüket. Erről nyilván szerezhetnek tapasztalatokat a gyerekek a családban zajló események, beszélgetések során. A második legfontosabb tényező az, hogy mekkora hangsúlyt fektetnek a szülők arra, *szavakban is megfogalmazott normák formájában*, hogy gyerekeik ismerjék, beszéljék nemzetiségük nyelvét, s legyenek konkrét ismereteik nemzetiségük történetéről, múltjáról.

Volt egy olyan feltevésünk, hogy ennek a direkt családi szocializációnak van a legnagyobb hatása a hovatartozási érzésre. Ebben nem volt igazunk, de abban igen, hogy nagyobb szerepe van, mint a családok spontán nyelvhasználati szokásainak. Ezekhez ugyanis nem kapcsolódnak tudatos törekvések a szülők részéről, hiszen ezeknek pont az a lényege, hogy teljesen természetes módon beszélnek így vagy úgy a családokban, és nem kommentálják ezt különösebben a gyerekek számára. Azt, hogy ez fontos, és annak kell lennie a gyerek számára is, csak az olyan magatartások tudatosíthatják a gyerekekben, mint amilyeneket direkt szocializációs folyamatként értelmeztünk és elemeztünk.

Ki kell emelnünk azt is, hogy a szülők vállalt nemzetiségi hovatartozása és a hangzatotott normák mellett legnagyobb szerepe a nemzetiségi hovatartozási érzés kialakulásában annak volt, hogy az iskolában a *tanárok mennyire hangsúlyozták a gyerekek nemzetiségi hovatartozását*. Ahhoz, hogy bennük nemzetiségi kötődések kialakuljanak, bizony az iskolában is hallaniuk kellett erről. Nem elég az, hogy tanulták nemzetiségük nyelvét és hallottak is történelmükről, kultúrájukról. A „spontán” iskolai szocializációnak nincs különösebb hatása a nemzetiségi kötődések kialakulására.

Nem állíthatjuk, hogy a közösségi nyelvi tradícióknak, szokásoknak nincs szerepük a nemzetiségi hovatartozási érzés kialakításában, hanem csak a családi hatásokhoz képest van kisebb jelentőségük. A közösségi hatásokon belül elsősorban a *gyerekek saját közösségeinek nyelvi szokásai befolyásolják a nemzetiségi kötődések kialakulását*. Ennél kisebb szerepe van a felnőttek világának, az ő kapcsolataikat jellemző érintkezési formáknak.

Figyelemre méltó, hogy a nagyszülők nemzetiségi hovatartozása nem jelent olyan közeli élményt a gyerekek számára, mint szüleik nemzetiségi kötődései. Körülbelül akkora szerepe van a nemzetiségi érzések kialakulásában, mint a

közösség felnőtt tagjaira jellemző szokásoknak. Úgy tűnik, mintha a nagyszülők már nem annyira a családhoz, mint inkább a családon kívüli világhoz tartoznának. Valószínűleg kérdeztjeink már nem éltek együtt nagyszüleikkel, s így ők már nem tudtak akkora hatást gyakorolni unokáikra, mint amelyet esetleg szerettek volna.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a legszűkebb család az, amelyre a legnagyobb felelősség és feladat hárul a nemzeti kötődések kialakításában és a nemzeti mivolt megőrzésében. Szükséges az, hogy ebben a közösség és intézményei is támogassák, de nem azoknak van elsődleges szerepe.

Figyelemre méltó, hogy sem a családok, sem a közösség esetében nem jelentett elegendő indítást a vegyes nyelvhasználat, a szülők „kettős” kötődése, hiszen az ilyen közegekből származóknak körülbelül ugyanakkora esélyük van arra, hogy a szlovák, illetve hogy a magyar nemzetihez tartozóknak érezzék magukat. Hiába volt jelen a szlovák nyelvhasználat, ez önmagában, ha nem társulnak hozzá tudatos törekvések, kevés a szlovák nemzetihez való kötődések kialakítására.

A magyar nemzeti és nyelvi tradíciójú családi és közösségi háttér nem hogy nem befolyásolja a nemzeti identitás alakulását, hanem kifejezetten csökkenti annak esélyét, hogy aki ilyen „közegekből” származik, az valaha is szlovák nemzeti érzéknek érezze magát.

Más egy kicsit a helyzet az iskola szerepével. Nem a magyar „orientációjú” iskolai oktatás az, amely kifejezetten csökkenti a szlovák nemzeti érzések kialakulásának esélyét, erre inkább az a jellemző, hogy nem is befolyásolja, hanem az olyan iskolai hatások, amelyekben keveredtek a nyelvhasználati szokások, az elvárások és az, hogy a gyerekeket milyen nemzeti érzéknek tekintették. Tanulhatunk úgy szlovákkul és a szlovákokról, hogy közben, szavakban is megfogalmazott módon nem tekintették őket egyben ilyen nemzeti érzéknek is. Fordított eset is előfordulhatott. Hangoztatták ugyan a gyerekek szlovák nemzeti gyökereit és mivoltát, de a gyakorlatban nem eszerint jártak el. Nem volt jellemző a szlovák nyelvű oktatás, sem az, hogy a szlovák nemzeti történetéről tanítottak volna. Az ilyen, általunk „kettős” orientációjú nevezett iskolai élmények végképp nem járultak hozzá ahhoz, hogy a gyerekekben szlovák nemzeti kötődések alakuljanak ki. E téren az iskola azzal tehetett a legnagyobb „szolgálatot”, ha oktatási módszereiben és hangoztatott „ideológiájában” is következetesen ragaszkodott a nemzeti nyelvi képességek és attitűdök kialakításához.

A család, a közösség és az iskola szocializációs hatásai közötti összefüggések mélyebb elemzése kimutatta, hogy a közösségi hatások legalább olyan fontosak, ha nem fontosabbak a nemzeti kötődések kialakításában, mint a közvetlen családból érkezők. Végeztünk egy olyan „kísérletet”, hogy úgy vizsgáltuk meg a szlovák nemzeti identitásra való esélyek alakulását, hogy előbb csak a családról, azután csak a közösségről, majd csak az iskoláról feltételeztük, hogy egyértelműen szlovák nemzeti érzéseket és nyelvi kultúrát közvetítettek a gyerekek felé, míg a többi területről nem feltételeztük ezt. Pontosan arra voltunk kíváncsiak, hogy melyik az a terület, ahol, ha léteztek szlovák nemzeti „indítatók”, az lényegesen elősegítette a nemzeti érzések alakulását.

Figyelemre méltó eredményekre jutottunk. Ha valaki csak az iskolában hallott arról, hogy ő a szlovák nemzetihez tartozik, és szinte csak ott találkozott a szlovák nyelvvel, és sehol másutt ilyen hatások nem érték, akkor szinte a nullával egyenlő az esélye arra, hogy valaha is szlováknak érezze, gondolja magát. Viszont óriási esélye van arra, hogy mindenkor magyar nemzeti érzéként definiálja önmagát. *Önmagukban tehát az iskola törekvései nem válthatják ki a gyerekekben*

a nemzetiségi létehez és kultúrához való ragaszkodást, ha erre a családtól és a tágabb lakóhelyi közösségtől nem kapnak ösztönzéseket.

Ha valaki csak a családból kapott ösztönzéseket arra, hogy szlovák nemzetiségűnek tekintse magát, ismerje és beszélje is a nyelvet, de ezt sem a családon kívüli közösségi, sem az iskolai tapasztalatai nem erősítették meg, akkor ugyan lényegesen javul annak esélye, hogy felnőttként szlovák nemzetiségűnek vallja magát (ha csak az iskolán múlna, ahhoz képest 62-szeres), de még mindig nagyobb (4-szeres) esélyük van a magyar nemzetiségi identitásra, mint a szlováokra. A szülők „magányos küzdelme”, törekvése arra, hogy gyerekeiknek átörökítsék nemzetiségi kötődéseiket és kultúrájukat, nem lehet egyértelműen sikeres, ha ehhez nincs meg a közösségi támogatás.

Ha viszont valakit gyerekkorában olyan lakóhelyi közösség vett körül, ahol élénken éltek a nemzetiségi tradíciók, miközben ez a család belső életére és az iskolai oktatásra nem volt jellemző, akkor már nem a magyar, mint eddig, hanem a szlovák nemzetiségi identitás kialakulására van nagyobb (több mint 2-szeres) esélye. A családi ösztönzésekhez képest is sokkal nagyobb hatást tudnak gyakorolni a felnövekvő gyerekekre a közösségi élmények, hiszen egy szlovák nemzetiségi tradíciójú közösség 9-szer nagyobb esélyt teremt a szlovák nemzetiségi érzések kialakulására, mint egy ilyen típusú család. Az iskoláról nem is beszélve, ahol több százszoros az esélyekbeli különbség. Nagyon fontos tehát, hogy a családon kívüli környezetben természetes és ilyen értelemben mindennapos legyen a nemzetiségi tradíció jelenléte, őrzése, ápolása. E nélkül a „külső” támogatás nélkül a családok fáradásai is hiábavalók lehetnek.

Ezekből az eredményekből arra következtethetünk, hogy a nemzetiségi identitás kialakulása szempontjából még a szülői magatartásnál is fontosabb az, hogy a tágabb közösségben is szereznek-e a gyerekek olyan élményeket, érik-e őket olyan hatások, amelyek már gyerekkorban megerősítik nemzetiségi „tudatukat”, természetessé teszi számukra a nemzetiségi nyelv és kultúra megőrzését.

A nyelvi, kulturális tradíció elemei, hatásuk a nemzetiségi identitásra

Vizsgálatunk arra is kiterjedt, hogy feltárjuk a nemzetiségi, nyelvi, kulturális tradíció elemeit, összetevőit is. Eredményeink szerint az élet különböző területeire kiterjedő nyelvhasználati szokások azok, amelyek a legfontosabb összetevői a nemzetiségi tradíciók megőrzésének. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy az asszimiláltság egyik legérzékenyebb mutatója a mindennapok nyelvhasználati szokása. Ezt követően relatíve a legnagyobb súlya az olvasási szokásoknak van. Hogyha valaki hajlandó nemcsak magyarul, hanem szlovákul is olvasni – például az ilyen nyelvű kalendáriumot vagy valamilyen szépirodalmat, újságot, illetve folyóiratot –, akkor az azt jelzi, hogy az illetőnek valóban fontos, hogy megőrizze nyelvi gyökereit és naprakész nyelvtudását. A többi tényezőhöz képest kisebb szerepe van annak a nyelvhez való érzelmi és gyakorlati viszonyoknak, amit „nyelvi orientációnak” nevezünk.

Kutatásunk során elemeztük, hogy a vizsgált népesség mekkora hányadára jellemző a nyelvi, kulturális asszimiláció. Eredményeink szerint a vizsgált korosztály 37 százaléka szinte semmit sem őrzött meg nemzetiségi tradíciójából. 43 százalékuk valamit megőrzött ebből, hiszen valamelyest beszélnek is a nemzetiségi nyelvet, kötődnek is valamilyen szinten nyelvi, kulturális gyökereikhez. Mintegy 20 száza-

lékra tehető azoknak az aránya, akiknél a leghatározottabban fellelhetők a nyelvi, nemzetiességi tradíciók. Ők azok, akik mind a mai napig nagyon jól ismerik, beszélik, használják a szlovák nyelvet, akik a legjobbban kötődnek is nemzetiességi múltjukhoz, akik igyekeznek is ápolni nemzetiességi kultúrájukat. Még ebben a fiatalabb korosztályban sem elhanyagolható tehát azoknak az aránya, akikből nem halt még ki teljesen a nemzetiességi kultúrájuk iránti kötődés.

Érdeemes megvizsgálni azt is, hogy melyek azok a tényezők, amelyek nagyon erősen csökkentik annak esélyét, hogy valaki, aki szlovák származású, szlovák identitású legyen a magyarral szemben. Egyrészt az csökkenti nagyon ennek az esélyét, ha valakiben nincs semmilyen érdeklődés, kötődés nemzetiességi nyelve iránt. Nem tartja fontosnak, hogy ismerje és beszélje is, nem is nagyon használja, és ebből eredően nem is tudja, inkább csak érti, mint beszél. Hasonló hatása van annak is, ha valaki szűkebb és tágabb környezetével csak magyarul szokott kommunikálni.

Nagyon érdekes, ahogy az olvasási szokások hatnak a nemzetiességi identitás alakulására. Nem az csökkenti legjobban a szlovák nemzetiességi érzések kialakulásának esélyét, ha valaki ritkán olvas bármit is, és azt is magyarul, hanem az, ha rendszeresen szeret olvasni, de csak magyarul. A rendszeres olvasás azt jelzi, hogy az illetőnek nagyon kialakult olvasási szokásai vannak, amelyekbe nem tartozik bele, hogy mind a két nyelven olvasson. Még akkor sem, ha esetleg tudja is valamilyen szinten a szlovák nyelvet. Ezért lehetséges, hogy a rendszeres magyar nyelvű olvasás sokkal jobban csökkenti a szlovák nemzetiességi hovatartozási érzések kialakulásának esélyét, mint az, ha valaki csak ritkán szokott olvasni.

Amikor csak az olvasási szokásokról feltételeztük, hogy a rendszeres kétnyelvű olvasással elősegítik a nemzetiességi érzések megalapozódását, akkor hasonló tendenciát tapasztaltunk, mint a nyelvhasználati szokások esetében. Szinte semmi esély nem volt a szlovák identitás kialakulására a magyarral szemben. Sőt, ebben az esetben is több százszor nagyobb esély volt a magyar identitás kifejlődésére. A kétnyelvű olvasási szokások sem gyakorolnak tehát elég ösztönzést arra, hogy ettől már valaki szlovák nemzetiességűnek is érezze magát. Egész egyszerűen csak használja azt a nyelvtudást, amit gyerekkori szocializációja eredményeként „hozott magával”. Ugyanakkor a kétnyelvű olvasási szokásokra is igaz, hogy a „kettős” identitással szemben még mindig inkább a szlovák nemzetiességi érzések kifejlődését segíti elő, és nem az „ide is, oda is” tartozás tudatát erősíti. Közel 83-szor nagyobb esély van ilyen esetben a szlovák identitás kialakulására, mint a kettős etnikai identitás kifejlődésére.

A nemzetiességi identitás átörökítése

Ha kérdeztettjainket mint szülőket kívánjuk minősíteni abból a szempontból, hogy mennyit tettek azért, hogy gyerekeikben kialakuljanak a nemzetiességi érzések, akkor a következőket állapíthatjuk meg. Többségük a gyerekeivel való mindennapos kommunikációban nem használta a szlovák nyelvet, és nem is gondolja azt, hogy gyereke szlovák anyanyelvű lenne. *74 százalékukra* tehát az a jellemző, hogy „spontán” nyelvi szocializációjuk folyamán *egyáltalán nem erősítették* gyerekeikben a *nemzetiességi érzések kialakulását. 15 százalékuknál* már *valamelyest fellelhetők* a „spontán” nyelvi szocializációs folyamat *nemzetiességi jegyei*. Ezek a szülők néha már használták a szlovák nyelvet gyerekeikkel való kapcsolatukban, de ettől még nem feltétlenül tekintik szlovák anyanyelvűnek is őket. Ők tehát már megalapozhattak

gyerekeikben bizonyos nemzetiségi kötődéseket. Mintegy 11 százalékukra jellemző, hogy „spontán” nyelvi szocializációs magatartásukkal, *önkéntelenül is sokat tettek azért, hogy gyerekeikben erős nemzetiségi érzések alakuljanak ki.* Gyerekeikkel való kapcsolatukban mindig is a szlovák nyelv használatát részesítették előnyben, és ezt a nyelvet tekintik gyerekeik anyanyelvének.

Egészen más jellegű a szülőknek az a magatartása, amit „direkt” szocializációs mechanizmusnak nevezünk. A kérdezettek többségére, 62 százalékára az a jellemző, hogy *valamelyest jelen voltak gyerekeikkel való kapcsolatukban olyan törekvések, amelyek azt célozták, hogy gyerekeik tudjanak nemzetiségi gyökereikről és valamilyen szinten őrizzék is meg azokat.* Ezek a szülők, ha nem is kisgyerekkorban, hanem később, de tettek említést családjuk szlovák eredetéről, és ha kifejezetten nem is várták el gyerekeiktől, hogy tanulják és használják is a szlovák nyelvet, de egyáltalán nem bánták, ha mégis így tettek. Ebben támogatták gyerekeiket. Mindössze a szülők 20 százalékára jellemző, hogy szinte *semmilyen módon nem tudatosította* gyerekeiben nemzetiségi hovatartozásukat. Nem nagyon beszéltek erről, és semmiféle elvárást nem támasztottak gyerekeikkel szemben a szlovák nyelv és kultúra ismeretét illetően. A szülőknek 18 százaléka viszont nagyon *nagy hangsúlyt fektetett* arra, hogy gyereke szlovák eredetének tudatában nőjön fel. Ők már kisgyerekkorban meséltek nekik erről, a későbbiekben pedig el is várták tőlük, hogy tanulják és rendszeresen használják is ezt a nyelvet. A nemzetiségi érzések átörökítésének törekvése tehát ebből a fiatalabb generációból sem tűnt még el teljesen.

Kérdés viszont, hogy mekkora sikerrel tudták a szülők átörökíteni gyerekeikre a szlovák nemzetiségi nyelv és kultúra ismeretét és szeretetét. Ennek „mérésére” egyrészt azt az információt használtuk fel, hogy a gyerekek milyen szinten ismerik a szlovák nyelvet, valamint azt, hogy mennyire fontos számukra, hogy ismerjék, beszéljék ezt a nyelvet.

Eredményeink alapján arra vonatkozóan is tudunk megállapításokat tenni, hogy mennyire tekinthető sikeresnek kérdezettjeink átörökítési stratégiája. A többségre, 59 százalékukra az a jellemző, hogy *valamelyest sikerült továbbadniuk* a nemzetiségi érzéseket és az ennek megfelelő magatartásformákat. Valamilyen szinten tudnak gyerekeik szlovákkul, mégha nem is olyan fontos ez számukra. A második legnagyobb csoportot, 36 százalékot azok alkotják, akiknél *kifejezetten sikeresnek* mondható ez a stratégia. Az ő gyerekeik elég jól tudnak szlovákkul, vannak ugyan hiányosságaik, de tudnak, és elég fontos is nekik, hogy ismerjék és beszéljék nemzetiségük nyelvét. Mindössze 5 százalékot tesz ki azoknak az aránya, akiknél *teljesen sikertelen* volt ez a stratégia. Gyerekeik egyáltalán nem tudják a nyelvet, és nincs is semmiféle érzelmi kötődésük nemzetiségi gyökereikhez.

Fontos kérdés, hogy az átörökítési stratégia sikerességét melyik szocializációs típus befolyásolja inkább: a maga megszokottságával, természetességével ható „spontán” vagy a tudatosabb elemeket is felmutató „direkt” szocializáció.

Eredményeink egyértelműen azt mutatják, hogy a legjelentősebb hatása a nemzetiségi érzések kialakulására annak van, hogy maguk a szülők milyen nemzetiséghez tartozóként „definíálták” önmagukat a gyerekeik és a külvilág előtt. Ha már ők felvállalták nemzetiségi hovatartozásukat, biztos, hogy ez erősen befolyásolta a gyerekeikben kialakuló érzéseket is. Megállapíthatjuk azt is, hogy a kétféle szocializációs mechanizmus közül minden esetben a „direkt” szocializációs hatások gyakoroltak nagyobb hatást a nemzetiségi kötődések kialakulására, és nem a maguk „mindennapiságával” ható „spontán” szocializációs hatások. Azok az

élmények hatnak tehát jobban, amikor szavakban is megfogalmazott módon, nyíltan és megindokoltan elvárták, hogy őrizzék meg közösségük nemzetiségi vonásait. Igaz ez kérdezettjeink szüleire, iskolájukra, de igaz magukra a kérdezettek viselkedésére is, amikor ők kerülnek „szülői” helyzetbe.

A jelenkori nyelvhasználati szokásoknak és a szlovák „nyelvi orientációnak” azért nincs akkora hatása az etnikai identitásra, mert e szokások esetében sokkal inkább egy „fordított” kapcsolatról van szó köztük és az identitás között. Az, hogy ki milyen nyelvet szeret jobban használni mindennapjaiban, már eleve függ attól, hogy ki milyen nemzetiséghez tartozónak érzi inkább magát. Érthetően, ha valakinek vannak nemzetiségi kötődései, akkor sokkal nagyobb hangsúlyt fog fektetni a nyelvi, kulturális tradíció megőrzésére is, hiszen ez fontos dolog számára.

A „direkt” és a „spontán” szocializációs hatásoknak az etnikai identitás kialakására gyakorolt befolyása közti különbség ismételtelen arra a problémára hívja fel a figyelmünket, amibe már többször is beleütköztünk elemzésünk során. Nevezetesen arra, hogy egymástól teljesen eltérő jelenség az, hogy mindennapi szokásaiban ki milyen nyelvi, kulturális hagyományokat követ, és az, hogy eközben ki milyen nemzetiséghez tartozónak érzi magát. Egyáltalán nem törvényszerű, hogy akinek mindennapjait átszövik a nemzetiségi kultúra maradványai, az az ember ettől már a nemzetiségi csoporthoz tartozónak is érezze magát. Sokkal inkább arról van szó, hogy más és más törvényszerűségek alapján „szerveződik” a mindennapi magatartás és a nemzetiségi hovatartozási érzés. A nemzetiségi identitás kialakulásának sokkal több köze van a környezet „direkt” szocializációs hatásaihoz, míg a mindennapi szokásoknak magához az etnikai identitás jelenlétéhez.



Kótai Eszter rajza

Csipka Rozália

A nemzetiségi oktatás néhány kérdése Magyarországon I.

A problémakomplexum politikuma

A nemzetiségi oktatás kérdése minden társadalomban és minden korszakban az adott állapotok demokratikus viszonyainak minőségét jelzi. Ezért is érdemel és kap megkülönböztetett figyelmet a közép-európai értékrendben az államok nemzeti-etnikai kisebbségekkel kialakított kapcsolata, ezek törvényi garanciái, valamint hétköznapi gyakorlata.

Ez a megkülönböztető fontosság Magyarországon is tudott, noha elismerése az adott politikai rendszerek gyakorlatában eltérő volt.

Magyarországon a kisebbségi kérdés – ezen belül az oktatás – történelmileg jelenlevő adottság, mellyel a magyar társadalom együtt él, amit a társadalom különböző szféráiban (jogalkotás, igazgatás, történelmi tudat, mindennapiság stb.) több-kevesebb sikerrel feldolgozott.

A többségi-kisebbségi arányok radikális megváltozása a XX. században új helyzetet teremtett Magyarországon. A Horthy-korszak revansutópiizmusa szerencsére csak két évtizedig rombolta az itt élő kisebbségek és a magyarság viszonyát. A koalíciós kormányzás a sajnálatosan rövid időszaka alatt, 1945–1948 között számos intézkedést hozott a kisebbségek oktatási helyzetének tényleges javításáért. A „szocialista oktatáspolitikai” általános frázisai mögött, felszíni optimizmusa ellenére, köztudottan *svradt és gyengült a kisebbségek anyanyelvi intézmény-rendszere. Noha a kérdéskört bizonyos „politikai tapintat”, „elvtársi cinkosság” okán állandóan napirenden tartották, de az ideológiai szólamok árnyékában a valóságban folytatódott az egyébként is szórványban élő nemzeti és etnikai közösségek asszimilációja, társadalmi beolvadása. 1960-ban rendeleti úton megszüntetik az egyébként sem nagyszámú anyanyelvi iskolákat. Ennek káros hatása máig megoldatlan problémák sokaságában nyomon követhető, melyek közül a legfontosabb a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolák teljes hiánya a Magyar Köztársaságban. Azok az iskolák, melyeket néhány hivatalos minisztériumi dokumentum és jó szándékú szakmunka „nemzetiségi tanítási nyelvű intézményeknek” nevez, valójában olyan keverékek, melyekben a humaniorák oktatása az adott kisebbség nyelvén, a reáliák oktatása magyar nyelven folyik, míg a nemzetiségi nevelés jörszerivel sehogyan sem.*

A rendszerváltozás során a demokratikus magyar kormány számolt e problémakomplexummal. Ezt számos hazai és nemzetközi dokumentumban deklarálta, végrehajtását programba foglalta.

Az új koalíció eddig nyilvánosságra hozott dokumentumai szintén nagy hangsúlyt adnak e kérdéskörnek. Minden megnyilatkozás szerint folytatni és bővíteni kívánják az elmúlt időszak pozitívumait elsősorban a jogalkotásban, másrészt a végrehajtáshoz szükséges feltételek megteremtését ígérik.

Szólni kell azokról a tendenciákról, alternatívákról és konkrétumokról, melyek az így kialakított nemzetiségi oktatáspolitikában érvényre jutnak. Kiemelve a

fontosnak tartott kitérés pontokat és irányokat, de megemlítve azokat az akutnak tűnő gondokat is, melyekről szólni kell részint a közös tanulás, részint a megoldás hitele érdekében.

A nemzetiségi oktatás társadalmi meghatározottságai

A nemzetiségi oktatás számos környezeti elem által meghatározott. Ezúttal csak azokat a tényezőket említem, melyek a *kormányzat törvénykezési gyakorlatából következően* befolyásolják a nemzetiségi oktatási rendszert.

A magyar parlament a rendszerváltás óta több száz törvényt alkotott. E hatalmas mennyiség is jelzi azokat az erőfeszítéseket, melyek a demokrácia stabilitását, működőképességét hivatottak garantálni. Számunkra rendkívül fontos, hogy olyan törvényeket is tudhatunk ezek között, melyek a most tárgyalt problémakört érintik. Így: az 1990. évi LXV. törvény az önkormányzatokról, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, a nemzeti és etnikai kisebbségekről alkotott 1993. évi LXXVII. törvény, a választójogi törvény, a mindenkori költségvetési törvények, valamint számos kormányhatározat és miniszteri rendelet, mely az általános kérdéskörök végrehajtására vonatkoznak.

A felsorolt törvények említése azért fontos, mert ezek ismeretének birtokában van esélyünk arra, hogy a kisebbségek oktatásának kérdését a maga viszonylagos teljességében áttekinthessük, érintve azokat az elemeket, melyek formálásáért és változtatásáért a kormányzatot és végrehajtó szerveit terheli kötelezettség.

Az említett jogszabályok elismerik a hazánkban élő kisebbségek külön jogát a különleges helyzetükből adódó igények megvalósítására. Ez önmagában is fontos tény. Ugyanakkor ez a kiemelés számos esetben – miként az oktatás esetében részletesen látni fogjuk – anyagi-költségvetési preferenciákkal, megkülönböztetett támogatási szisztémával párosul. A törvényi háttérnek köszönhetően napjainkra jól elkülönülnek a *konkrét feladat- és hatáskörök, a finanszírozási források, alkalmazások és technikák*. A kisebbségi oktatás kérdése tehát mind történelmi, mind társadalmi értelemben a magyar valóság szerves része.

E kedvező tendenciát jócskán árnyalja az a tény, hogy a nemzetiségi oktatással mint szakmai-fejlesztési projekttel foglalkozó országos hatáskörű, regionális, valamint megyei pedagógiai háttérintézmények alig érzékelhetően vagy más kifejezéssel: a „szakmai súlytalanság” állapotában végzik munkájukat. (E széttagoltságnak, szervezetlenségnek elsődleges oka, hogy az említett intézményekben a programok és az apparátus jó, ha egy százaléka foglalkozik a nemzetiségi oktatás kérdésével, a koordináció teljes hiányával. Ez egyébként igaz az országos főhatóságra is, ahol az arány még kedvezőtlenebb.)

Sajnos az eddigi képet számos további tényező is beárnyékolja. Nevezetesen azok a körülmények, melyek a már minősített történelmi örökségből, valamint a jelenkori folyamatok végiggondolásának hiányából adódnak. Ezeket a következők szerint lehet összefoglalni:

- a családok jó részének nemzetiségi oktatás iránti közönye,
- a mindennapi élet színterein a nemzetiségi lét vállalásának érdektelensége,
- a nemzetiségi érdekképviseltek fogyatékosai,
- a nemzetiségi szervezetek szerepvárosa és nemegyszer öncélúsága,
- az önkormányzatok tájékozatlanságából, pénzhiányából adódó ellenérdeke,
- a végrehajtásért felelős országos szervezetek és intézmények program- és

koordinációhiánya,

- a nemzetiségi oktatás jelenére és középtávú fejlesztésére vonatkozó elképzelések vitatottsága, az alapvető fejlesztési irányokban a konszenzus hiánya,
- a nemzetiségi pedagógusok szakmai nyilvánosságának hiánya.

A tömören fölvázolt környezeti jellemzők is érzékeltetni képesek, hogy a magyarországi nemzetiségi oktatás a maga valóságában egy nagyon bonyolult problémakomplexum, melynek vizsgálata és formálása csak e sokszínűség tudatában és állandó érzékelésével lehetséges minden résztvevőnek.

A nemzetiségi oktatás néhány jellemzője

A nemzetiségi oktatás rendszere alatt értjük a Magyarország területén élő és törvényben elismert nemzeti és etnikai kisebbségek iskolarendszeren belüli és szervezeten az iskolarendszerhez kapcsolódó tevékenységeinek és intézményeinek összességét.

E meghatározás alapján az érintett nemzeti és etnikai kisebbségeket illetően differenciált a valóság.

A hazai kisebbségek történelmi múltjukat, nagyságrendjüket, valamint nemzetiségi identitásukat illetően *különböznek egymástól*. Hagyományosan három nagy csoportba osztja fel őket a szakirodalom: a *történelmi kisebbségek*, a *cigány etnikum*, valamint a második világháborút követő migrációs hullámokkal hazánkba került *szórvány népcsoportok* három nagy egységére. Az említett három kisebbségi típus jelentős különbségeket mutat a nemzetiségi oktatási rendszeren belül éppúgy, mint az anyanyelvhasználatot, a nyelvnemzetekhez kötődő kapcsolatokat, valamint tömegbázisát tekintve.

Az iskolarendszer *kisebbségi intézménytípusainak* felsorolásánál napjainkra a „tannyelvű” és a „kétnyelvű” és a „nyelvet oktató” formák a használatosak. Mint korábban már említettem, az első típus nem létezik hazánkban. Az így kategorizált iskoláink valójában „kétnyelvűek”, míg a „nyelvet oktató” intézmények elterjedtsége mondható általánosnak. Abban nagyjából mindenki egyetért, hogy a fejlesztés kívánatos iránya szerint *ismét létre kell hozni a tannyelvű intézményeket*, ahol erre a környezeti feltételek alkalmassá tehetők. Azt sem vitatják a nemzetiségi oktatás ismerői, hogy a „keverék” iskolák előbb-utóbb döntés elé kerülnek, hiszen a jelenlegi állapot semmilyen célkitűzést nem tud megvalósítani. A nyelvet oktató kisebbségi iskoláknál a helyzet a nemzetiségi identitás szempontjából a legelkesztőbb. Ám a valóság az, hogy ezek nélkül az iskolák nélkül sem napjainkban, sem a közeljövőben nem létezik Magyarországon kisebbségi oktatás.

Az oktatási törvény és a végrehajtását szolgáló intézkedések sora igyekszik ezt a differenciáltságot figyelembe venni. Természetesen ebből a helyzetből az is következik, hogy *nincs egységes nemzetiségi oktatási követelmény- és intézményrendszer*.

Hasonlóan árnyalt és bonyolult az az intézményrendszer, mely az oktatás finanszírozását, a működtetés és intézményfenntartás feladatkörét valósítja meg.

A finanszírozással külön kell foglalkoznunk, hiszen nem egy olyan tapasztalat van, mely szerint az iskolák nemzetiségi jellegét éppen a finanszírozás pozitívumai tartják meg, vagy éppen az önkormányzati gyakorlatban tetten érhető negatívumok veszélyeztetik.

Ahhoz, hogy ebben a körben az állami finanszírozás és az önkormányzati iskolaműködtetés között kialakult számos ellentmondás érthető legyen, utalni kell néhány olyan jellegzetességre, mely a magyarországi közigazgatási rendszer velejárója, meghatározója.

Már az elmúlt társadalmi berendezkedés is – különösen az úgynevezett „szocialista országokhoz” viszonyítva – jelentősen növelte a helyi tanácsok önállóságát a 70-es évektől. Noha számos ellenőrző és redistribúciós eszközt beiktatva mégis a helyi tanácsok és testületeik hatáskörébe utalta az oktatási-művelődési infrastruktúra fenntartását és működtetését mind tárgyi, mind személyi feltételek vonatkozásában. Ezt a tendenciát az önkormányzati törvény fölerősítette, egyértelműségét azzal is fokozva, hogy az önkormányzatok „fölött” nem ismer el hierarchiát sem a szakigazgatási ellenőrzésben, sem a pénzeszközök újraelosztásában.

E demokratikus alapelveket megvalósító struktúra működésével együtt jár minden pozitív és negatívnak értékelhető követelmény.

A finanszírozás gyakorlata ebben a szabályozási rendszerben így ábrázolható:

Az intézményfinanszírozás technikája, módja

Állami költségvetés

(elfogadja a parlament, tükrözi a kormányzati szándékot) A nemzetiségi oktatás kiemelten kezelve, finansziális többlet.

A köztes intézmények e folyamatban szerep és hatáskör nélküliek.

Szakminisztérium

(normatíva, fejkvóta stb. szerint „statisztikai mutatók alapján postázza” a pénzt a helyi önkormányzatokhoz)

A helyi (települési) önkormányzatok megkapják az állami támogatást és a többletet, ám felhasználását „kívülről” nem lehet befolyásolni.

A pénzügyi finanszírozás mechanizmusának legfontosabb pozitívuma a helyi társadalom „helyzetbe hozása”. Veszélye, hogy a kormányzati szándék sorra-rendre „megbukhat” a települési önkormányzatok anyagi-szakmai szűklátókörűségén. Ahol végső soron azt is megtehetik – hiszen a normatív támogatást „felhasználási megkötöttség nélkül” kapják –, hogy a nemzetiségi feladatokra biztosított többlet erőforrásokat a helyi testületi döntés alapján *nem arra* fordítják! Fontos tény, hogy a nemzetiségek lakta települések döntő többségében számarányuk a 30–40%-ot sem éri el, így befolyásuk a helyi testületekben nem döntő. A nemzetiségi érdekek kormányzati elismerése és támogatása e sajátos helyzet miatt sokszor éppen a helyi viszonyok között szenved csorbát. Ez a körülmény a jövőben mélyebb elemzést igényel.

A jelenlegi önkormányzatokról szóló törvény olyan hatáskörökkel ruhazza föl a települési önkormányzatot, melynek végrehajtásához nem rendelkezik szakmai kompetenciával. Az elmúlt négy év számos olyan tapasztalatot hozott, mely ennek a szerep zavarnak tudható, és a nemzetiségi oktatási intézmény, valamint az iskolafenntartó önkormányzat között alakult ki. (Az igazgató mint munkavállaló és mint intézményi érdekek képviselő naponta kerül konfliktusba az önkormányzattal, ha „ott” a speciális szándékok finanszírozása iránt nincs kellő lojalitás.)

A helyzetet árnyalni tudjuk, ha egy, az előzőhöz hasonló sematikus ábrán megvizsgáljuk a nemzetiségi oktatást végző intézmények működési mechanizmusát, vagyis azt, hogyan működik az iskola.

I. Kormányprogram mint kiindulás a kisebbségek oktatásához

II. Minisztériumi végrehajtás

(Szakmai háttérrel az országos hatáskörű pedagógiai intézmények kisebbségi programja adja)

Országos hatáskörű érdekvédelmi szervezetek

Kisebbségi tömegtájékoztatók

III. Köztes szint (minimális hatáskörrel)

Pedagógustömörülések (kisebbségi)

Tankerületi Igazgatóságok

Pedagógiai Szolgáltató Központok

IV. Helyi (települési) önkormányzat

(finansziális garanciák és teljes testületi önállóság az iskola működtetésében)

Saját belátása szerint konzultatív kapcsolatot tart

– a felsorolt országos, regionális, megyei intézményekkel

– a helyi kisebbségi szervezetekkel

– a saját maga által létesített oktatási tanácsadó testületekkel

– a helyi iskolák tantestületeivel, érdekképviselői fórumaival

– a bel- és külföldi (pl. anyaországi) intézményekkel, szervezetekkel

V. Nevelési és oktatási intézmények

Az itt vázolt rendszer sajátossága, hogy minden fontos elem adott. Ám a hatékony működéshez szükséges kooperáció jogi feltételei sok esetben diszfunkcionálisak, személyi szükségletei hiányosak. *A hatások és ellenhatások napi konfliktusaiban minden központi-regionális és sok esetben helyi jó szándék ellenére is állandó veszélyeztetettségben vannak a kisebbségi oktatás szereplői a gyerekektől kezdve a taneszközellátásig bezáróan.* A kívánatos elmozdulás szerint az érintett kisebbség szakmai, politikai és finansziális lehetőségeinek koncentrációja szükséges a taneszközellátás megőrzésével az iskolafenntartásban úgy, hogy az állam szándékai is érvényesüljenek.

Az iskolák működtetését a lehetőségek és az igények mértékében a nemzetiségi szervezetekből létrehozott kisebbségi önkormányzatok átvehetik a jövőben. Ezek az új testületek az etnikum érdekeinek előtérbe helyezése mellett elsősorban a szakmai értékrend érvényesítésével kell hogy végezzék munkájukat. Ez a szervezeti és tartalmi változás teremtheti meg a tényleges feltételeit az egynyelvű oktatásnak, az ehhez szükséges helyi érdekelttség létrejöttének.

A nemzetiségi oktatás másik legproblematisabb feladata mai napig is a *tankönyv- és taneszközellátás.*

A tankönyvkiadás „szocialista modellje” 1949-ben jött létre minden „rendszerintézmény” jegyet magán viselve (állami gondoskodás, központi irányítás, hiány, monopóliumhelyzet megszilárdulása, alacsony esztétikai és tartalmi színvonal...). Jellemző tény, hogy a tankönyvkiadás egyre nagyobb állami támogatást igényelt. A nyolcvanas évek végén 200 millió Ft-ot, 1990-ben 500 millió Ft-ot, míg 1991-ben 920 millió Ft-ot. Ugyanakkor az összes többi kiadó Magyarországon az általuk megjelentetett könyvekre 100 millió Ft-ot kapott, a folyóiratok pedig 180 milliós támogatást kaptak ugyanezen időben.

Az állami monopólium a nemzetiségi tankönyvkiadás és -terjesztés terén lényegesen tartósabbnak bizonyul, mint az ágazat más szféráiban. Újragondolást igényel a tankönyvterjesztés rendszere is.

Magyarországon jelenleg 430-féle nemzetiségi tankönyv jelenik meg, ezek zöme a hasonló magyar nyelvű kiadványok tükörfordítása. Az alacsony példányszám, valamint az igénylés és ellátás körüli állandó nehézségek szinte kizárták a piaci mechanizmusok érvényesítését a nemzetiségitankönyv-ellátásban. Ezzel együtt is törekedni kell arra, hogy a legigényesebb kéziratok a legrövidebb időn belül is a legolcsóbban jelenjenek meg. Erre a váltásra van is lehetőség, ha az állami támogatást a nemzetiségi tanulók kapják meg – az iskolai igénylések alapján – és nem a monopolhelyzetben levő Nemzeti Tankönyvkiadó apparátusa. Erre esélyt ad az a körülmény, hogy a rendszerváltással egyidejűleg megkezdődött a nemzetiségi tankönyvek tartalmi-minőségi és terjesztési felülvizsgálata. Optimális szakmai becslések szerint ez a program öt-tíz évig is eltarthat. Ezen idő alatt kell kidolgozni a tankönyvkiadás, a szerzői kör, valamint a terjesztési gyakorlat fokozatos átalakítását.

Kitörési alternatívák

Ahhoz, hogy ezek a sürgető intézkedések végre képesek legyenek dinamizálni a valóságot (a valóság pedig a döntéshozókat!), kísérletet teszek a megoldandó feladatok egységes szerkezetbe történő összegezésére, használható koncepció megfogalmazására.

1. Az iskolákhoz és az iskolarendszerű oktatáshoz kapcsolódóan általánossá kell tenni a *nemzetiségi családrehabilitációs programot*.

2. A kisebbségi nevelési-oktatási rendszerbe be kell emelni a *nyelvtudást megalapozó óvodákat*.

3. A civil társadalom és a helyi önkormányzatok *nemzetiségi önazonosságát erősítő működését ismerni és kapcsolt forrásokkal segíteni szükséges*.

4. Jól láthatóan, a mindennapokban is érzékelhetően meg kell tudnunk fogalmazni azt a *többletet, melyet csak a nemzetiségi oktatási rendszer biztosít a résztvevők számára*.

5. A *nemzetiségi szervezetek* – helyi és országos hatáskörűek egyaránt – *szerepzeit fel kell oldani az érdekartikuláció tartalmának pontos és közérthető megfogalmazásával, valamint gyakorlatával*.

6. E folyamatban tisztázni kell a *pedagógus szakmai szervezetek helyét, szerepét, képviselői szándékát, legitimációs bázisukat*.

7. A *kisebbségi oktatás szakmai irányítását egységesíteni szükséges, az erre hivatott intézmények és szakértők munkájának koordinálásával, a feldolgozandó problémák definiálásával*. (A tantervek, tankönyvek és taneszközök, a pedagógusképzés, a felsőoktatás és posztgraduális képzési lehetőségek, a szakmai kapcsolatok, a pedagógiai kutatás, a nyelv-nemzetrel való kapcsolatok formálása, a továbbtanulás, egyáltalán a kisebbségi középfokú oktatás alternatívitásának bővítése mind-mind gazdag tárházát kínálják a *pedagógiai szolgáltató intézmények* számára.)

Mint látjuk, a kitörési alternatívák felsorolása és értelmezése sem egyszerű. Méltó a közös gondolkodásra és cselekvésre.

A jelen tanulmány folytatásában, második részében számos, itt alternatívaként említett folyamat helyzetértékelését végezzük el.

Nézőpontok

„Nem fejlesztünk, inkább az alapokat rakjuk le”

– Beszélgetés a magyarországi kisebbségek oktatásáról –

A beszélgetés résztvevői: Radó Péter minisztériumi főosztályvezető, Laszty Péro, a Nemzetiségi Kerekasztal elnöke és Kronstein Gábor

Kronstein Gábor: A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatását szabályozó jogi keretek rögzítése után az utóbbi hónapokban létrejöttek a magyarországi kisebbségi autonómiák szervezetei is. Előttünk áll a Nemzeti alaptanterv törvénybe iktatása is, amely egyebek között tartalmazza a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának speciális elveit is.

Ebben a helyzetben ugyanakkor szinte egyöntetűen azt vallja a művelődési tárcának a kisebbségek oktatásáért felelős szakembere és a magyarországi nemzeti-ségek legfőbb szószólója, hogy a fejlesztés jóformán a rajtvonalról indul, a következő években inkább az alapok lerakása, a kulturális autonómia első lépéseinek megtétele a közös feladat. Ké a mai Magyarországon a nemzetiségi iskola?

Radó Péter: Tulajdonjogi értelemben a nemzetiségi iskola az önkormányzaté. De mert a jövőben iskolafenntartóként növekvő mértékben lépnek az önkormányzatok mellé mások is, szemléletünkben kisebbségek paradigmatá váltást hajtottunk végre. A továbbiakban a minisztérium részéről kisebbségi oktatási programokról beszélünk s nem kisebbségi iskolákról. A jövőben célszerű világosan elkülöníteni a kétféle problémát: magát a kisebbségi oktatást és az iskolák fenntartási jogát.

Kronstein Gábor: Ez a megközelítés mintha a problémák elegáns áthárításának gesztusa volna a tárca válláról az önkormányzatok vállára...

Radó Péter: Ez a feltételezés csak akkor lenne igaz, ha a kisebbségi oktatás-fejlesztési programunkban nem akarnánk nagyon pontosan kijelölni az állami feladatvállalás körét. Azon belül mindent biztosítani akarunk, ami azoknak a céloknak megvalósításáról szól.

Laszty Péro: Ké az iskola? Jogi értelemben a saját iskolához való jog kollektív kisebbségi jog. Reméljük, hogy ennek letéteményesei a jövőben a kisebbségi önkormányzatok lesznek. Bízunk benne, hogy egy-két év alatt meg tudjuk teremteni azokat a feltételeket, amelyek mellett a nemzetiségi iskolák zömét átvehetik a kisebbségi önkormányzatok.

Ha ők lesznek az iskolák tulajdonosai, fenntartói, azzal fokozatosan életbe lép a kisebbségi kulturális autonómiának egyik alapvető kritériuma. A kisebbségi iskoláztatás ilyen formája hozzásegít ahhoz, hogy az oktatás tartalma megfeleljen két fontos követelménynek. Az egyik az, hogy az iskoláinkból kikerülő diákok

versenyképes tudással rendelkezzenek. A másik, hogy az iskola képes legyen intézményes kereteket nyújtani a nemzetiségi identitás átörökítésére. Természetesen a folyamat az identitás fejlődését s nem konzerválását jelenti, hiszen a fejlett azonosságtudat nem kerülhet szembe a modernizációval, az oktatásban pedig a képzési tartalom innovatív korszerűsítésével.

Kronstein Gábor: Miként tudja a kisebbségi közösség érvényesíteni az iskolákra vonatkozó óhajait? Közvetlenül? Közvetve?

Lasztyi Péro: Reményeink szerint a kisebbségi önkormányzatok eredményesebben fogják közvetíteni a kisebbségi környezet érdekeit, mint jelenleg a települések önkormányzatai vagy más, esetleg országos szervezetek, mert ezekben a kisebbségek részvétele marginális. Természetesen a jövőbeni problémákat már ma fel lehet és érdemes becsülni, de ne felejtjük el, hogy a jelenlegi helyzetnél rosszabbat nehéz elképzelni. Az eddigi úton véleményünk szerint nem haladhatunk tovább, mert ma a kisebbségi érdekek általában elsikkadnak. Ezért keressük a kibontakozást a kulturális autonómia irányában.

Vegyünk egy példát. Tudjuk, hogy a legjelentősebb kisebbségi oktatási intézmények a fővárosban találhatóak, s ezek a tanintézetek mind a fővárosi önkormányzat közgyűléséhez tartoznak. Így tehát a döntéshozatal helye fényévnnyi távolságban van attól a közegetől, amelyre a döntés vonatkozik.

Ezzel szemben a most megalakuló fővárosi, illetve országos kisebbségi önkormányzatok napi kapcsolatban állnak a szülőkkel és a pedagógusokkal. Hogy melyek azok a belső mechanizmusok, amelyekén át kifejezésre jutnak a kisebbségi közösségen belüli érdekek, s azok miként jutnak el a közösségi vezetőkhoz, a legtöbb nemzetiségi szövetségnél már korábban az érdeklődés homlokterében álltak. Az ezekre adott válaszok persze nem voltak egyformán sikeresek. Voltak szövetségek, amelyek feltételezésünk szerint képesek voltak a maguk szerény eszközeivel a megoldás felé terelni az eseményeket. Más szövetségeknek mindez kevésbé sikerült.

De látni kell, hogy ma az a legfontosabb, milyen rendszerben működünk. A kisebbségi önkormányzatok rendszerének nagyobb az esélye, hogy – nevezzük így idézőjelesen: „valódi” – kisebbségi érdekeket artikuláljanak sikeresen. Nem csupán a szülőkről vagy a pedagógusokról van szó, hanem az egész közösség érdekeiről. Hiszen a magunk választotta vezető testületek ugyanabban döntenek, amiben a települési önkormányzat is döntött: ki (legyen) az iskola vezetője, milyen jellegű iskola működjék, s mennyi annak a költségvetési fedezete. Bizonyos, hogy az ilyen kérdések a kisebbségi önkormányzatok figyelmének középpontjában fognak állni.

Kronstein Gábor: A minisztérium tapasztalatai, feltételezései szerint hogyan fogadják az önkormányzatok a kisebbségi oktatással összefüggő szervezeti változásokat?

Radó Péter: Ami az önkormányzatok magatartását iskolai ügyekben, azon belül a kisebbségi oktatáshoz való viszonyukat illeti, nekem az az érzésem, hogy általában nem foglalkoznak a képzés tartalmával. Az iskolafenntartók ez idáig nem kényszerültek rá, hogy az általuk fenntartott oktatási intézményeket rendszerszerűen szemléljék. Ehelyett különálló oktatási intézmények különálló problé-

máival foglalkoztak, s ezt teszik még most is. Eközben a tartalmi kérdések eldöntését rábízták a tantestületekre és az iskola vezetésére.

Nem lep meg senkit, ha azt mondom, hogy az önkormányzatok érdeklődésének előterében változatlanul a finanszírozás áll. Valahogyan biztosítaniuk kell az oktatás folyamatosságát. Energiájuk nagy részét az emésztí fel, hogy a működtetéshez előteremtsék az állami normatív támogatáson felüli önkormányzati hozzájárulást.

Mindezekon kívül foglalkoznak az iskolákban előálló helyi válságokkal, személyi kérdésekkel, főként az igazgatók kiválasztásával. Végzik továbbá a fenntartóra háruló adminisztrációt.

Legyünk realisták. Az iskola tartalmi ügyeivel, különösen, ha fejlesztésről volt szó, csak mindezek után foglalkoztak. E magatartásukban közrejátszott az érdekeltségük másféle irányultsága és a fogyatékos szakmai hozzáértés is.

Azt gondolom, hogy a következő években ebből a szempontból változás várható. A Nemzeti alaptanterv bevezetése hosszabb távon arra fogja kényszeríteni az önkormányzatokat, hogy a részleteken túl meglássák az egészet is, azaz megtanuljanak saját oktatási rendszerükben gondolkodni. Ennek menetében kénytelenek lesznek figyelmüket tartalmi kérdésekre is kiterjeszteni.

Mondok egy példát. Meg fog indulni a verseny az alsó középfok évfolyamaiért, különösen a 7. és 8. osztályos tanulókért. Ahogy elkezd átalakulni a közoktatás szerkezete, a nyolcosztályos általános iskolák megpróbálnak tízosztályossá válni, a négyosztályos gimnáziumok elkezdnek lefelé terjeszkedni, átalakulva hatosztályos középiskolává. Lehet, hogy számos forráshiányos önkormányzat arra a megoldásra fanyalodik, hogy általános iskoláját hatosztályosra zsugorítsa, s valamiféle körzeti megegyezés alapján gondoskodjon arról, hogy az ott lakó iskolakötelesek számára eleget tudjon tenni a törvényben előírt feladatainak. Minderről tárgyalni kell a közlekedési vállalattal, a szomszédos település önkormányzati vezetőjével és ki tudja, még ki mással. Sok körülmény fogja tehát arra szorítani az önkormányzatokat, hogy foglalkozzanak azzal, melyik iskolájukban mi folyik, avagy mi legyen a sorsa egyetlen tanintézetüknek. Nagyon át fogják gondolni, melyik intézménynek milyen irányú fejlesztést engedélyeznek. Mert több pénzük a közeli jövőben sem lesz.

Kronstein Gábor: Mit várhatnak ebben a változó helyzetben a nemzetiségi iskolák az önkormányzatoktól?

Radó Péter: A változó helyzetet a nemzetiségi oktatás felől nézve, el kell oszlatni bizonyos illúziókat a kisebbségi iskolák fejlesztési lehetőségeit illetően.

Az a szomorú helyzet, hogy az első fejlesztési ütemben nem az lesz a probléma, hogy azok az iskolák, amelyek a nemzetiségi nyelvet ma csak oktatják, nagy számban kétnyelvűvé alakuljanak át, hanem az, hogyan fognak megfelelni az úgynevezett nyelvoktató oktatás minimális követelményeinek, amelyek magasabbak lesznek a mainál, s fennáll az a lehetőség, hogy bizonyos feltételek elmaradása esetén törlik az iskolát a kisebbségi tanintézmények sorából.

Ma a nyelvoktató oktatás azt jelenti, hogy az iskolában heti három-négy órában tanulják a kisebbségi nyelvet. Ez mint anyanyelvi oktatás egyenlő a semmivel. Az ilyen iskolák a Nemzeti alaptanterv bevezetését megelőző türelmi három évben arra fognak törekedni, hogy elérjék az előírt heti hatórás kisebbségi nyelvi minimumot, s valahogyan bevezessék a népismeret oktatását. Meg kell jegyezni, hogy ez utóbbi feladat ma önmagában is meghaladja az említett típusú iskolák lehetőségeit.

Milyen magatartást prognosztizálhatunk ilyen körülmények között az önkormányzatoknak a kisebbségi iskolához fűződő viszonyáról? Egészen biztos, hogy a pénz hiánya vagy megléte fogja alakítani e viszonyt. Ha az önkormányzat úgy látja, a finanszírozás terén ők, minden más téren maguk az iskolák fogják megkapni mindazt, ami az oktatásfejlesztéshez szükséges, nemigen fognak ellenállni a kisebbségi önkormányzatok részéről kifejtett nyomásnak, amely a fejlesztést sürgeti.

Kronstein Gábor: Egyáltalán nem biztos, hogy az önkormányzatok érdekelték a kisebbségi oktatás nyelvi-tartalmi fejlesztésében. Vannak olyan vélemények, hogy ellenérdekelték. De ha a kisebbségi önkormányzatok lobbizása mellett az állam – mint szándékában áll – biztosítja a fejlesztés feltételeit, akkor a kétirányú hatás összeadódhat, s az önkormányzatok felfogása és tevékenysége e kérdésben nyitottabbá válhat. Hová lehet eljutni az elmozdulás vázolt irányán belül három év alatt?

Radó Péter: Szándékosan sarkítok arra vonatkozóan, hol állunk most. Ez két mondatban összefoglalható. Cigányoktatás gyakorlatilag nincs, a nemzeti kisebbségi oktatás nagyjából a csőd szélén áll.

E megállapítással nem akarom lebecsülni a nemzeti kisebbségi oktatással foglalkozó pedagógusok munkáját, sem a nemzeti kisebbségi oktatással kapcsolatban levő önkormányzati és kisebbségi vezetők tevékenységét. Még kevésbé azok érdemeit, akik a cigánygyerekek fölemeléséért végeztek és végeznek áldozatos munkát. De a nemzeti kisebbségi oktatás 1960 óta hihetetlenül visszafejldött, a cigány kisebbségi oktatás mint egész még ki sem alakult.

Ehhez képest az átmeneti három év hatalmas változásokat hozhat, természetesen jó irányban. A nemzeti kisebbségi iskolaügy terén meg lehet állítani a vázolt lepusztulási folyamatot. A nehézségeket növeli, hogy minden nemzetiségi iskola, amely hozzálát saját nemzeti kisebbségi oktatásának fejlesztéséhez, azt a magyar nyelv térhódításával járó nyelvi asszimiláció ellenében kénytelen vállalni.

Minden ilyen iskola kénytelen szembenézni kisebbségi nyelvoktatásának azzal a sajátosságával, hogy az Magyarország legtöbb kisebbséglakta településén sajátos keveréke a szó eredeti értelmében vett anyanyelvi képzésnek és az idegennyelv-oktatásnak.

Úgy vélem, így is meg lehet állítani az asszimilációs folyamatot. Sőt, középtávon megkezdődhet a folyamat visszaszorítása is.

A cigányoktatás fejlesztése, mint mondtam, gyakorlatilag a rajtvonalról indul. A következő három évben ki kell alakítani a fejlesztéshez szükséges intézményeket, amelyeknek egy része arra hivatott, hogy eredményesebb tegye a cigánytanulók támogatását magyar diáktársaik között. A másik feladat összetettebb. Ugyanabban a három évben elő kell készíteni a cigányoktatás későbbi fejlődésének a feltételeit. Ez finanszírozást jelent, tantermek építését jelenti. Bele kell számítani a megfelelő pedagógusképzés és -továbbképzés kiépítését. Meg kell írni a megfelelő tanterveket egy sor tankönyvvel és más oktatási segédlettel együtt.

Megerősíthetem, hogy a kisebbségi oktatás két fejlesztési területe és iránya közül a cigányképzés úgye az összetettebb és nehezebb.

Laszity Péro: Nehéz általános képet festeni. Azzal egyetértek, hogy cigányoktatásról Magyarországon ma egyáltalán nem beszélhetünk, noha a kisebbségi

oktatásra, sőt a kisebbségek támogatására szolgáló központi pénzforrások nagy részét erre fordítják.

A nemzeti kisebbségi oktatásról szigorúbban ítélek. A mi mércénken mérve ilyen szintén nem létezik. Az úgynevezett nemzetiségi iskola alsó tagozatán a gyerek saját anyanyelvén kisebb óraszámban tanul, mint a magyar nyelven elhangzó anyanyelvi képzés óraszámára. Az ilyen oktatási gyakorlatban én az asszimiláció egyik motorját látom.

Az úgynevezett kétnyelvű oktatási forma is legfeljebb az óraszám 20-30 százalékát biztosítja a kisebbségi nyelvnek. Ráadásul olyan tantárgyakban, amelyek marginális jelentőségűek a gyerekek intellektuális és érzelmi fejlődésében. Elenyészően kevés az olyan iskola, ahol az óraszám a felében vagy annál is kisebb részében tanítanak magyarul, és ezeknek az intézményeknek az anyagi háttére alig van biztosítva. Hozzáteszem, az anyagi háttérbe beszámítom az épület állapotát, valamint a tárgyi felszereltséget is. Sokszor elmondtuk már, hogy baj van a tankönyvekkel. A nem magyar nyelvű könyvek vagy hiányoznak, vagy nem érkeznek meg időben, illetőleg tartalmilag elavultak. Megoldatlan továbbra is a kisebbségi pedagógusképzés, és kevés a nemzetiségi nyelvű szakos tanárok száma.

Hová lehet eljutni három év alatt egy olyan állapotból, amelynek lehetetlenségéről legalább tíz éve beszélünk? Ezt is differenciáltan kell szemlélni. Meg kell keresni azokat a kitörési pontokat, amelyekre korlátozott eszközeinkből is futja a sikerre.

Ezek különbözőek mindegyik kisebbségnél. Az elismert nemzeti kisebbségek közül hat egyáltalán nem rendelkezik önálló oktatási intézménnyel. Számukra az átmenet három évében lehet szervezni egy-egy oktatási intézményt. A többi nemzeti kisebbség esetében sem egyenlők az esélyek.

Azt el kell ismerni, hogy javukra fog válni, ha mindaz megvalósul, amit a minisztérium kisebbségi oktatásfejlesztési programja felsorol a kötelező állami feladatokról, és lelassíthatja, egyes népesebb nemzeti kisebbség körében meg is állíthatja ezt a lágy, tehát nem az elnyomás eszközeivel élő asszimilációt.

Három kritérium érvényesülésében látom az előrelépés lehetőségét. Az egyikről már beszéltem. A nemzeti kisebbségnek – szervezeteiknek, közösségeiknek – ki kell tölteniük a számukra rendelkezésre álló jogi kereteket. Ez a gyakorlat, különösen ha találkozik a magyar hatóságok jóindulatával vagy éppen támogatásával, mozgósítani tudja az átlagos kisebbségit, feloldja félelmeit, kiközösítéstől megszabadítja.

A másik kritérium az, hogy a nemzetiségi iskola minden ügyét – az igazgatóválasztástól a finanszírozásig – a kisebbségi önkormányzat kezébe kell adni. Nem tudok elképzelni valóságos autonómiát úgy, hogy a pénztárszekerény kulcsa más kezében van.

Az is feltétel a szememben, hogy a jogszerűtlenségek és mulasztások ellen fogalmazzanak meg maguk a jogszabályok szankciókat. A szankció: garancia. Hiánya növeli a kételkedést az elképzelések iránt. Számos korábbi helyes, hasznos, rokonszenves elhatározás megvalósulása azon bukott el, hogy nem az érdekeltek dönthettek. Így marginalizálódhattak azok a problémák, amelyeket a kitörési pontokon meg kellett volna oldani.

Úgy látom tehát e három évre vonatkozóan, hogy a népesebb nemzeti kisebbségek oktatásügye kis lépésekben haladhat. Áttörést nem várok. Az csak a kétnyelvű s még inkább az egynyelvű tanintézetek elterjedésétől és az ilyen

folyamat számos háttérfeltételének megoldásától remélhető. De nem a következő három évben.

Most az előfeltételeken javíthatunk. Ebben az összefüggésben hangsúlyoznám mindenekelőtt a helyi és országos kisebbségi önkormányzatok kompetenciáját minden kérdésben.

Radó Péter: Laszity Péro elképzelései, amelyekről beszélt, nagyjából megfelelnek a minisztériumi elgondolásoknak. A helyzet és a lehetőségek megítélésében már csak azért sincs közöttünk nagy távolság, mert sok hasonlót gondolunk és mondunk a körülményekről, s nem egy javaslat, kötelezettségvállalás korábban megfogalmazott kisebbségi igényből került át programunkba.

Két prioritást, két elhanyagolhatatlan feltételt még hozzáfűznék az eddigiekhez. Az egyik az, hogy függetlenül a kisebbségi oktatás fejlesztésétől biztosítani kell azokat az erőforrásokat a nemzetiségi tanintézmények számára, amelyek felhasználásával csatlakozni tudnak a magyar iskolák modernizációjához és innovációihoz, s nem szakadnak le tőlük. Ez is szükséges ahhoz, hogy a kisebbségi iskolák fiataljai is korszerű szakmai ismeretet szerezhessenek, és olyan színvonalon érettségizzenek, hogy tovább is tudjanak tanulni. Ezek hiányában a szülők nem fogják nemzetiségi iskolába beírtni gyerekeiket.

A másik prioritásra csak utalnék. Ezek a nálunk ma legfeljebb kutatók körében, néhány tudományos műhelyben ismert úgynevezett interkulturális programok. Külföldön csatlakozni tudnak a magyar iskolák modernizációjához és innovációihoz, s nem szakadnak le tőlük. Ez is szükséges ahhoz, hogy a kisebbségi iskolák fiataljai is korszerű szakmai ismeretet szerezhessenek, és olyan színvonalon érettségizzenek, hogy tovább is tudjanak tanulni. Ezek hiányában a szülők nem fogják nemzetiségi iskolába beírtni gyerekeiket.

Kronstein Gábor: Folytassuk a beszélgetést a kisebbségi oktatás és a Nemzeti alaptanterv viszonyáról. A Nemzeti alaptanterv minden magyar állampolgár számára azonos értékű és azonos tartalmú műveltséget akar biztosítani. Speciális elvek egészítik ki azonban az általános műveltségi követelményeket a kisebbségi tanulók esetében. Számukra nem elég azonban anyanyelvi képzésük alapkövetelményeit megfogalmazni, hanem ki kell egészíteni kisebbségi népismerettel a közoktatás minden szintjén.

Hogyan akartak helyet adni a kisebbségi oktatás sajátosságainak a Nemzeti alaptantervben?

Radó Péter: Amikor elkezdtük bevezetni a kisebbségi oktatás sajátos szempontjait a NAT-ban, eleinte volt egy kis vita arról, milyen módon kell a kisebbségi oktatásnak szerepelnie a dokumentumban. Fölmerült egy olyan elgondolás, hogy testesítse meg a kisebbségi oktatás sajátlagos követelményeit a tíz műveltségi terület mellett egy tizenegyedik blokk. Ezt a „hetes bizottság” elvetette, s minket is meggyőztek az elképzelés értelmetlenségéről.

Most abból indulunk ki, hogy az összes műveltségi területre megszabott tantárgyi követelményeknek az egész magyar közoktatásra nézve egységesnek kell lenniük. Ez alól a nemzetiségi tantervek szerint oktató iskolák sem bújhatnak ki. Ez az előfeltétel biztosítja ugyanis az esélyegyenlőséget azoknak, akik nemzetiségi iskolában végeznek.

Mindamellettnél nyilvánvaló, hogy a kisebbségi oktatásnak vannak nagyon sajátos nyelvi és tartalmi követelményei. Ezeket meg kell jeleníteni a NAT-ban is.

Ami a tartalmat illeti, az nem lehet egyszerűen nyelvi képzés, hanem minden tartalmi vonatkozásban kisebbségi jegyeket kell magán viselnie. Ezért bizonyos türelmi idő után nemzetiségi oktatási programként csak olyan tanterveket és képzési programokat fogunk elfogadni, amelyek vagy önálló tantárgy keretében, vagy a műveltségi területek oktatásán belül, de tanórai keretben tartalmazzák a népismeret oktatását.

Ez lényegében új tantárgy. Bizonyos nemzetiségek tettek lépéseket ilyen tantárgy kidolgozására, s mi e törekvésüket most általánossá fogjuk tenni. Az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda egymás után kérte föl a szakértőket, hogy nemzetiségenként, oktatástípusonként és képzési szintenként dolgozzák ki a népismeret tanterveit, amelyek alapján tankönyveket kell majd írni, segédkönyveket és más oktatási segédleteket kell majd készíttetni, s mindezeket az alternatívás biztosítása mellett.

Ebben az igen intenzív fejlesztési munkában természetesen még azt is meg kell szervezni, hogy az új tanterveket kipróbálják, a tankönyveket teszteljék. Idővel azután – három év alatt – mindezeket el kell terjeszteni, bevezetve a gyakorlatba az új tantárgyat. Akkor mondhatjuk majd ki, hogy csak olyan tanterveket és oktatási programokat lehet kisebbségi iskolákban használni, melyek kiegészítő anyag gyanánt tartalmazzák a népismeret oktatását is.

A tennivalók nyelvi részét tekintve, a NAT-nak nem kell más tartalmaznia, mint meghatározni a különböző nyelvi követelményeket: a különböző nyelvi formák minimumait – külön-külön a nyelvoktató nemzetiségi képzésre, a két tannyelvű és a nemzetiségi tannyelvű oktatási formára.

Maguk a minimumkövetelmények elég szigorúak lesznek, mert minden viszsza lépést, visszaesést el akarunk kerülni a nemzetiségi nyelvi oktatás mai szintjéhez képest.

Az igazi gondot az erős asszimilációs folyamat jelenti. Az iskolák a legkisebb ellenállás irányába haladva, követik s nem fékezik az asszimilációs folyamatokat.

Egy lépést jelent a folyamat határainak megvonása felé, ha világossá tesszük, milyen szint alatt nem fogja a minisztérium nemzetiségi oktatásnak elismerni a nemzetiségi iskolában folyó nyelvtanítást.

A minimumkövetelményeket a NAT-ban egy világosan elhatárolt rész, esetleg egy melléklet fogja tartalmazni.

Kronstein Gábor: Mikorra készül el a dokumentum megfelelő része?

Radó Péter: Ezek az anyagok március végére elkészültek.¹ Az országos kisebbségi önkormányzatoknak egyetértési joguk van egyebek között a nyelvoktató, a kétnyelvű és a tannyelvű oktatás minimumkövetelményeinek megállapításában, valamint abban, hogy a népismeret tantárgyi követelményei milyenek legyenek.

Kronstein Gábor: Mit tartalmaz majd a népismeret?

¹ A nemzetiségi és etnikai kisebbségek oktatása a NAT-ban c. dokumentumot e számunk 65. oldalán közöljük.

Radó Péter: A magyarországi kisebbségek történelmét, kultúráját, hagyományait, szokásait, néprajzát. Ezenkívül – s ennek fontosságát hangsúlyozni kell – a tananyagba be fog kerülni az anyaországok történelme, kultúrája, az anyaországok és magyarországi kisebbségeik kapcsolatai.

Arról még viták folynak, hány órában fogják e tárgyat tanítani, hiszen a heti óraszámot nem lehet emelni, s melyik szaktárgy szakemberei egyeznek bele szívesen évi óraszámuk csökkentésébe.

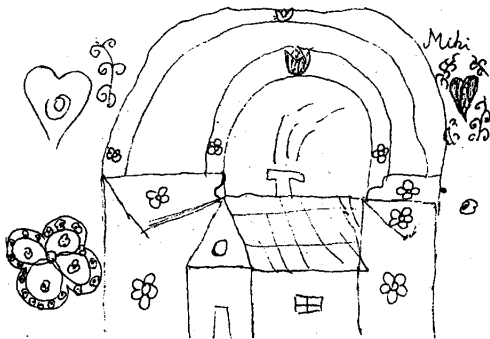
Természetesen a népismeretet a kisebbség nyelvén tanítanák. Ebből következik, hogy föl kell rá készíteni még időben a pedagógusokat, mind a képzésben, mind a továbbképzésben.

Kronstein Gábor: Milyen más területen foglalkozik a NAT a népek, nemzetiségek egymáshoz való viszonyával?

Radó Péter: A nemzetiségi oktatás specializációján túl biztosítani kell azt is, hogy a Nemzeti alaptanterv multikulturális legyen, azaz a tantervi minimumok rendszerében kellő hangsúllyal szerepeljen a kisebbségi ismeretanyag teljes köre.

Az elkészült NAT-anyagot tíz szakértőnek kiadtuk, akiknek az lesz a dolga, hogy ebből az egyetlen szempontból fésüljék át valamennyi műveltségi terület tantervi minimumait. Véleményüket a „hetes bizottság” – mire ez a beszélgetés nyomdafestéket lát – már bizonyosan be is dolgozta a dokumentumba.

Kronstein Gábor



Kótai Miklós rajza

Dokumentum

Kisebbségi oktatásfejlesztési program

- Célok és eszközök -

A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek legsúlyosabb jelenkori problémája oktatási rendszerük elégtelensége és fejletlensége. A különböző kisebbségi szervezetek által megfogalmazott igényeknek és a Kormány programjában megfogalmazott prioritásoknak megfelelően a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kisebbségekkel kapcsolatos legfontosabb feladata egy középtávú oktatásfejlesztési program kialakítása és végrehajtása. A program kapcsolódik az MKM közoktatási és felsőoktatási fejlesztési programjához, valamint figyelembe veszi az 1993. évi LXXVII. törvény által biztosított kisebbségi jogrendszerből fakadó követelményeket.

Mivel a kisebbségi oktatásfejlesztési program nem alkotható meg, illetve nem valósítható meg, ha nem az abban érdekelték széles körű egyetértésén alapszik, szükséges, hogy kidolgozása során folyamatos legyen a kisebbségi szakmai és érdekvédelmi szervezetek és a kormányzat közötti párbeszéd az érvényesítendő elvekről, a követendő célokról és a lehetséges eszközökről. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya minden érdekelt szervezet és intézmény számára biztosítani fogja a legszélesebb nyilvánosság mellett zajló konzultáció lehetőségét. A program összeállítása során figyelembe vettük az 1994 decemberében és 1995 januárjában lefolytatott viták tapasztalatait és a különböző kisebbségi szervezetek ajánlásait.

1. Stratégiai célok

1. A kisebbségi oktatási program szerint oktató iskolákban meg kell teremteni a versenyképes általános, szak- és elitképzés feltételeit. A kisebbségi iskolákban támogatni kell az oktatás tartalmi fejlesztésére irányuló innovációs kezdeményezéseket, abban az esetben is, ha azok nem a szűken értelmezett kisebbségi oktatás fejlesztésére irányulnak.

2. A közoktatás szervezetében kisebbségi oktatással rendelkező nagyobb nemzeti kisebbségek (horvátok, németek, románok, szerbek, szlovákok, szlovének) óvodáiban és iskoláiban biztosítani kell a feltételeit annak, hogy megállítható legyen a nemzetiségi oktatás nyelvi és tartalmi visszafejlődése, s hogy az országos önkormányzatok oktatásfejlesztési stratégiáinak megfelelően a nyelvoktató oktatás kétnyelvűvé, a kétnyelvű oktatás tannyelvűvé legyen fejleszhető.

3. Biztosítani kell a kisebbségi oktatási program alapján oktató intézményekkel nem – vagy alig – rendelkező kisebb nemzeti kisebbségi csoportok (bolgárok, görögök, lengyelek, örmények, ruszinok, ukránok) számára kisebbségi oktatásuk kialakításának feltételeit.

4. Egy a cigányság helyzetéből kiinduló átfogó cigány oktatásfejlesztési program elkészítése és megvalósítása.

5. Interkulturális oktatási programok kifejlesztésével és bevezetésével a közoktatás teljes vertikumában biztosítani kell a kisebbségi kultúrák megismertetését és erősíteni kell azok elfogadását.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium kisebbségi oktatásfejlesztési programjának részletes kidolgozása és megvalósítása során biztosítani kell

- a kisebbségek, az iskolák és a szülők autonómiájának tiszteletben tartását, valamint
- a kisebbségi oktatással kapcsolatos állami feladatvállalás körének pontos kijelölését.

Ennek megfelelően a program abból indul ki, hogy a kisebbségi oktatással kapcsolatos stratégiai döntések meghozatala, valamint az egyes oktatási intézményekben zajló oktatás típusá-

* Az itt közölt dokumentumot a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya 1995 februárjában állította össze.

nak kiválasztása az országos kisebbségi önkormányzatok, az iskolafenntartók, az egyes települések kisebbségi közösségei, az iskolák és a szülők közötti „alku” eredményeképpen kell hogy megtörténjen. A művelődési kormányzat csupán közvetítőként és kizárólag konfliktusok esetén lesz aktív szereplője e döntések kiérlelését szolgáló párbeszédnek.

Mindezek alapján a művelődési kormányzat feladata,

– hogy biztosítsa a feltételeit annak, hogy a kisebbségi kulturális autonómia körében, az iskolákat fenntartó intézményekben s magukban az iskolákban megalapozott döntések születessenek, s

– hogy a megszületett döntéseknek megfelelő oktatásfejlesztéshez rendelkezésre álljanak a szükséges feltételek.

2. Eszközök és közszolgáltatások

A program a következő kérdésekkel kapcsolatos állami feladatok ellátására terjed ki:

Jogi szabályozás.

Tartalmi fejlesztés.

Tankönyvfejlesztés, -kiadás és -terjesztés.

Pedagógusképzés és -továbbképzés.

Szakszolgáltatások intézményrendszerének átszervezése, működtetése.

Információs szolgáltatások.

Államközi egyezmények.

Finanszírozás.

Önálló cigány oktatásfejlesztési program.

A kisebbségi jogok képviselését és érvényesítését biztosító formális keretek kialakítása.

2.1 Jogi szabályozás

A közoktatási törvény módosításával a kormányzat a korábnál kedvezőbb jogi környezetet biztosít a kisebbségi oktatás számára. Az intézményi és tartalmi értelemben egyaránt sokszínű közoktatási rendszer elismerése megkönnyíti, hogy a magyarországi kisebbségek sajátos helyzetüknek és igényeiknek megfelelő oktatási hálózatot alakítsanak ki. Az állami tartalmi szabályozás kizárólagosságának megszűnése lehetővé teszi a kisebbségek kulturális autonómiájának érvényesülését a közoktatásban. Az új törvény elkészült tervezete garanciákat tartalmaz a kisebbségi tanterv szerint oktató önkormányzati és kisebbségi önkormányzati fenntartású óvodák és iskolák finanszírozására és önállóságuk megőrzésére.

2.2 Tartalmi fejlesztés

Á tartalmi szabályozás új rendszere abból indul ki, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása a magyar közoktatási rendszer része. A tartalmi szabályozásnak biztosítania kell a kisebbségi oktatásban részt vevők esélyegyenlőségét, ugyanakkor lehetővé kell tennie a sajátos kisebbségi célok (a nyelv és kultúra továbbörökítésének, az *önazonosság megőrzésének*) megvalósítását. Ennek megfelelően a NAT tantervi követelményei minden, így a kisebbségi tanterv szerint oktató iskolákra is kötelezőek lesznek. A NAT tantervi követelményeiben érvényesülni fognak a multikulturalizmus elvei, hangsúlyos elemként jelenik meg a Magyarországon élő kisebbségek kultúrája és történelme.

A Nemzeti alaptanterv a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásáról szóló részében meg fogja határozni a különböző kisebbségi oktatási típusok (nyelvoktató, kétnyelvű és tannyelvű oktatás) nyelvi és tartalmi minimumkövetelményeit. Mivel a nemzeti kisebbségek oktatása az elmúlt évtizedekben lezajlott erőteljes nyelvi asszimilációs folyamatok hatására – kisebbségenként és helyi közösségenként változó mértékben – az anyanyelvi oktatás és az idegennyelv-oktatás egy sajátos kombinációjává vált, a nyelvi tudásszinttel kapcsolatos követelményeket képzési szintenként kell megállapítani. Minden oktatástípusban szerepelni fog a követelmények között a népismeret tantárgy oktatása. A kisebbségi oktatás körében elismert oktatási formává válhatnak a

többséghez és valamely kisebbséghez tartozó tanulók számára együtt szervezett interkulturális oktatási programok.

A kisebbségi oktatási programok az iskolák helyi tantervein alapszanak. A helyi tantervek elkészítésének segítése érdekében kisebbségenként és oktatástípusonként óvodai mintaprogramok és iskolai mintatantervek készülnek. A művelődési kormányzat támogatni fogja a tanterv és programiac kiépülését, alternatív és interkulturális tantervek készítését, az ezeken alapuló egységes programcsomagok (tanmenetek, tankönyvek, tanári kézikönyvek, oktatási segédesszközök stb.) kifejlesztését, valamint ki fogja dolgoztatni a kisebbségi oktatás új vizsga- és értékelési rendszerét (nyelvi és kulturális tudásszintmérések, sztenderdizált vizsgák stb.). A kisebbségi oktatás fejlesztésének és innovációjának támogatására a tárca gyakorló pedagógusok és a különböző szakszolgálatok munkatársai számára tanterv- és programfejlesztési továbbképzéseket szervez.

2.3 Tankönyvfejlesztés, -kiadás és -terjesztés

A Köznevelési Tanács Nemzetiségi Albizottsága befejezte a forgalomban levő kisebbségi tankönyvek felülvizsgálatát. (A felülvizsgálat eredményei tükröződnek az 1995. évi ajánlójegy-zékben.) 1995 első negyedévében az MKM ki fogja dolgoztatni egy kisebbségi tankönyvfejlesztési terv elveit és szempontrendszerét, majd kisebbségenként és oktatástípusonként el fogja készíttetni a tankönyvfejlesztési terveket. E tervek fogják meghatározni, hogy milyen tantárgyak esetében lesz mód külföldről behozott vagy magyar nyelvről lefordított tankönyvek használatára. A fejlesztési tervek elfogadásáig minden engedélyezésre benyújtott kézirát caupán segédkönyvvé lesz nyilvánítható.

Az új tankönyveknek az elfogadott mintatantervek alapján történő kifejlesztésére és kiadására a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadók számára nyílt pályázatokat fog meghirdetni. Legkésőbb a tankönyvfejlesztési tervek elkészüléséig ki kell alakítani a kisebbségi tankönyvek engedélyezési eljárásának új rendszerét. Létre kell hozni egy hatékonyabb és gyorsabb tankönyvterjesztési rendszert. Meg kell vizsgálni egy Kisebbségi Könyvesház létrehozásának lehetőségeit, melyben az anyanyelvű könyvek és sajtótermékek árusítása és terjesztése mellett a terjesztői hálózattól függetlenül is hozzáférhetőek lennének a kisebbségi oktatásban használt tankönyvek.

2.4 Pedagógusképzés és -továbbképzés

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium kisebbségi pedagógusképzéssel kapcsolatos javaslatait részben a kisebbségi oktatási intézmények várható pedagógusszükségletének, részben pedig a képzés jelenlegi rendszeréről megrendelt elemzés ismeretében fogja kialakítani. A kialakult finanszírozási rendszernek megfelelően az új képzési formák elindítását a művelődési tárca erre a célra különített pénzéből közvetlenül fogja támogatni.

Mivel a magyar felsőoktatás nem vállalhatja a kisebbségi oktatás teljes pedagógusszükségletének megfelelő oktatást, meg kell teremteni a vendégtanárok és nyelvi lektorok az eddigiéknél nagyobb számú alkalmazásának feltételeit, s ösztöndíj-lehetőségeket kell biztosítani az anyaországok felsőfokú intézményeiben való továbbtanuláshoz. Az országos kisebbségi önkormányzatokkal és a magyarországi egyetemekkel és főiskolákkal együttműködve ki kell szélesíteni a már gyakorló pedagógusok továbbképzésének lehetőségeit.

2.5 Háttérintézmények

Elkészült az MKM háttérintézményeiben (MMI, OKI, OKSZI) működő nemzeti és etnikai kisebbségi osztályok, valamint a tanügyigazgatás szervezetében kialakított kisebbségi csoportok szervezeti átvilágítása. Az erről szóló jelentés alapján a Kisebbségi Főosztály elkészíti átszervezésükről szóló javaslatát.

Az átszervezés során biztosítani kell a kisebbségi kulturális autonómia érvényesülését, a tanügyigazgatás új rendszerén belül a kisebbségi oktatással kapcsolatos sajátos feladatok ellátását, a háttérintézményekben pedig meg kell teremteni az új típusú feladatok (például interkultu-

rális oktatási programok fejlesztése) ellátásának feltételeit. A minisztérium háttérintézményeiben a „nemzetiségi alapon” szerveződő feladatellátás mellett erősíteni kell a szakmai követelmények érvényesülését. Az intézményi finanszírozás minimumának biztosítása mellett a háttérintézményekben ellátott tevékenységeket elsősorban feladatfinanszírozás keretében kell biztosítani.

Az áll szervezés során megvalósítandó legfontosabb feladat három tevékenységi kör elválasztása. Ezek:

(1) A kisebbségi önkormányzatiság keretei között megszervezhető feladatok.

(2) Az országos kisebbségi önkormányzatokkal folyamatosan együttműködő minisztériumi háttérintézményekben elvégezhető feladatok.

(3) Az egységes magyar oktatási szakigazgatási rendszerbe integrált kisebbségi pedagógiai szakszolgálat, oktatásértékelési és ellenőrzési rendszer.

2.6 Információs szolgáltatások

A kisebbségi oktatás fejlesztéséhez szükséges közszolgáltatások tervezése, valamint a fejlesztésben érdekelt különböző intézmények (fenntartók, kisebbségi önkormányzatok) információs igényei szükségessé teszik a kisebbségi oktatásról szóló helyzetkép s a legfontosabb szereplők törekvéseinek felmérésén alapuló „prognózis” elkészítését. Ennek érdekében a Kisebbségi Főosztály több vizsgálat elkészítését rendelte meg:

(1) Reprezentatív szociológiai vizsgálat készül a nagyobb nemzeti kisebbségekhez tartozó szülőknél a kisebbségi oktatással szembeni elvárásairól.

(2) Elkészül a kisebbségi tanterv szerint, illetve a 10 százaléknál nagyobb arányban cigány tanulókat oktató intézményeknek (óvodák, általános és középiskolák) az oktatás minden fontos feltételére kiterjedő vizsgálata, valamint az intézményvezetők fejlesztésre vonatkozó elképzeléseinek a felmérése.

(3) Elkészül egy átfogó vizsgálat a kisebbségi pedagógusképzés jelenleg működő rendszeréről s a kisebbségi közoktatás pedagógusszükségleteiből kiinduló fejlesztésének lehetőségeiről.

A leendő Közoktatási Értékelési Központ keretei között és a megyei pedagógiai intézetekben meg kell teremteni a kisebbségi oktatás egységes információs és értékelési rendszerének működtetési feltételeit. Ki kell alakítani a kisebbségi oktatás információs és kutatási bázisát. E szervezeteknek folyamatosan mérniük kell a kisebbségi program szerint oktató iskolákban a pedagógiai munka hatékonyságát és a pedagógusigények alakulását.

2.7 Államközi egyezmények

Át kell tekinteni a Magyar Köztársaság és a magyarországi kisebbségek anyaországi közötti államközi egyezményeket, s az országos kisebbségi önkormányzatok bevonásával elő kell készíteni a lejárt vagy a közeljövőben lejáró kulturális és oktatási megállapodások megújítását. A hazai kisebbségek oktatásának szükségleteiből kiindulva kezdeményezni kell az anyaországokban folyó felsőfokú képzési lehetőségek kiszélesítését, a Magyarországon dolgozó vendégtanárok, nyelvi lektorok és vendégtanári instruktorok számának növelését, valamint tankönyvek, kézikönyvek és oktatási segédanyagok cseréjének biztosítását. Az államközi egyezmények megújításakor elsősorban az intézmények közötti közvetlen kapcsolatok kiszélesítését kell támogatni.

2.8 Finanszírozás

A kisebbségi oktatás tartalmi fejlesztésének biztosítása érdekében a Művelődési és Közoktatási Minisztérium elkülönített forrásokat biztosít feladatfinanszírozás keretében támogatott célokra (például tanterv- és programfejlesztés), s pályázat útján támogatni fogja a kisebbségi oktatással (is) foglalkozó iskolákon belüli tartalmi innovációt, valamint a kisebbségi tankönyvek fejlesztését.

A kisebbségi oktatás kiegészítő normatív támogatásának rendszeréről elkészült elemzés alapján a Kisebbségi Főosztály elkészíti a jelenleginél célzottabb, hatékonyabb, ellenőrzöttebb, a különböző kisebbségi oktatási típusok valóságos pluszköltségeit elismerő kiegészítő finanszírozási rendszerről szóló javaslatát. A közoktatási törvény módosítása során biztosítani kell, hogy

kialakuljanak a kisebbségi önkormányzati fenntartású iskolák működését biztosító állami finanszírozás feltételei.

A hároméves kisebbségi oktatásfejlesztési program keretében meg kell teremteni a megvalósításhoz szükséges egyszeri beruházások pénzügyi fedezetét. Ezek a következők:

(1) biztosítani kell a magyar közoktatási intézményrendszerben kisebbségi oktatással nem rendelkező kis létszámú nemzeti kisebbségek iskoláinak megteremtését;

(2) biztosítani kell az iskolaszervezeti változásokhoz kapcsolódó beruházások, valamint a kisebbségek jogairól szóló törvény alapján felmerülő tanterem-fejlesztési igények kielégítése költségvetési támogatásának forrásait;

(3) a kisebbségi program szerint oktató iskolák felszereltségének javítása érdekében biztosítani kell a forrásokat egy nyelvi laboratórium program finanszírozásához.

(Ezek a fejlesztések nem tartalmazzák a cigány oktatásfejlesztési program megvalósításához szükséges beruházásokat.)

A kisebbségi oktatásfejlesztési program (ezen belül a cigány oktatásfejlesztési program) költségeinek biztosítása érdekében a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1995 második felében kormány-előterjesztést készít és terjeszt elő.

3. Önálló cigány oktatásfejlesztési program

A kisebbségi oktatásfejlesztési program minden eleme értelemszerűen vonatkozik a magyarországi cigányság oktatására is. Mindazonáltal a cigányság oktatásának sajátosságai és súlyos helyzete indokoltá teszi a speciális, csak a cigányságot sújtó problémák kezelésére hivatott önálló oktatásfejlesztési program elkészítését. A cigány oktatásfejlesztési program szorosan kapcsolódik a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által elkészítendő cigány válságkezelő programhoz.

A cigány oktatásfejlesztési program legfontosabb stratégiai célja az, hogy biztosítsa az alsó és felső középfokú oktatásban (12–18 életév között) részt vevő cigány tanulók arányának nagyságrendekkel való növekedését. (Ez összhangban van az MKM közoktatási fejlesztési stratégiájának legfontosabb célkitűzéseivel.)

A cigány oktatásfejlesztési program fő elemei a következők:

(1) Azon cigány csoportok számára, akik ezt igénylik (nem tekintik szegregációnak), lehetővé kell tenni önálló kisebbségi oktatási intézmények létrehozását. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatni fogja a pécsi Gandhi Gimnázium felépítését, s meg kell vizsgálni egy új „hat és fél” osztályos cigánygimnázium létrehozásának lehetőségeit.

(2) Ki kell alakítani az általános iskola befejezését és a középiskola elvégzését segítő országos tehetséggondozó és kollégiumi rendszert.

(3) Közoktatási és felsőoktatási ösztöndíjrendszert kell kialakítani cigány tanulók számára. Cigány származású főiskolai és egyetemi hallgatók részére ki kell alakítani egy tanulmányi szerződéseken alapuló felsőoktatási hitelkonstrukciót.

(4) Ki kell dolgozni a cigányság munkaerő-piaci szegregációját és iskolázottsági lemaradását egyaránt enyhíteni képes szakképzési programot.

(5) A művelődési kormányzat támogatni fogja közoktatási interkulturális oktatási programok kialakítását és bevezetését.

(6) A művelődési kormányzat kezdeményezni és támogatni fogja a főiskolai és egyetemi pedagógus- és szociálmunkás-képzésben részt vevők ciganológiai oktatását, valamint a gyakorló pedagógusok, önkormányzati és egészségügyi alkalmazottak, továbbá a munkaügyi központok szakembereinek ciganológiai továbbképzését.

A cigány oktatásfejlesztési program egyes csomóponti problémáiról e kérdések szakértőitől elemzéseket és javaslatokat tartalmazó tanulmányok elkészítését rendeltük meg. A program első, széles körű vitára alkalmas változata 1995 első felében készül el.

4. Kisebbségi jogok érvényesítése

A megalakuló országos kisebbségi önkormányzatok számára – a Kisebbségi Főosztály munkatársai és a kisebbségi vezetők közötti napi munkakapcsolaton túl – biztosítani kell, hogy formális csatornákon keresztül érvényesítsék sajátos szempontjaikat és gyakorolják törvényes jogaikat. Ennek érdekében a közoktatási törvény módosítása során lehetővé kell tenni, hogy az országos kisebbségi önkormányzatok tárgyalódelegációja önálló oldalként jelenhessen meg a Közoktatás-politikai Tanácsban. A közoktatásról szóló törvény módosítása után a Köznevelési Tanács Nemzeti Albizottsága megszűnik. Helyébe az országos kisebbségi önkormányzatok által javasolt pedagógiai szakértők közül a művelődési és közoktatási miniszter által felkért tagokból álló tanácsadó testület lép, melynek titkársági feladatait a Kisebbségi Főosztály látja majd el.

Az országos kisebbségi önkormányzatok egyetértési jogának gyakorlását biztosítani kell:

- (1) a tankönyvfejlesztési tervek elfogadásában,
- (2) a népismeret tantárgy tantervi követelményeinek megállapításában,
- (3) a nyelvoktató, kétnyelvű és tannyelvű oktatás minimumkövetelményeinek megállapításában,
- (4) a különböző kisebbségi programoknak az MKM ajánlólistájára való felkerülésével kapcsolatos döntésekben.



Borsós Melinda a baktakéki általános iskola tanulója

Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztály

A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása a NAT-ban

- Tervezet -

A kisebbségi oktatás, nevelés a Magyar Köztársaság oktatási, nevelési rendszerében, annak szerves részeként valósul meg. Célja a kisebbségi önazonosság megőrzése, ápolása és erősítése. Ennek érdekében törekszik:

- az adott kisebbség nyelvének irodalmi szintű szóbeli és írásbeli megértésének, illetve használatának kifejlesztésével az adott anyanyelv művelt köznyelvi szinten történő elsajátíttatásának elősegítésére,
- a népköltészet, a zene, a képzőművészet, a szokások és hagyományok megismertetésére és ápolására,
- a történelmi hagyományok, az anyanyelvi kultúra, a hon- és népismeret oktatására,
- a tárgyi és szellemi kultúra iránti megbecsülés elmélyítésére,
- a multikulturalizmus értékeinek kifejezésre juttatásával toleranciára, a másság tiszteletére való nevelésre,
- az anyaország életének, kultúrájának, történelmének megismerésére.

A kisebbségi oktatás, nevelés alapvető feladata

- hogy a gyökerek feltárásával, az elődök sorsának megismerésével, a nagy történelmi sorsfordulók, a kisebbség eltérő kultúrájának, életvitelének, szokásainak, hagyományainak megismertetésével, a népi kultúra, a mesterségek bemutatásával hozzájáruljon az identitástudat kialakításához és fejlesztéséhez,
- hogy a cigány tanulók számára biztosítsa a szociokulturális hátrányok leküzdését, a közoktatáson belüli esélyegyenlőségüket,
- hogy megértesse a kisebbségek szerepét a nemzetközi kapcsolatokban, elsősorban az anyaország és Magyarország kapcsolataiban,
- hogy megismertesse a Magyarországon élő kisebbségek intézményrendszerét, a kisebbség jogait szabályozó legfontosabb jogforrásokat,
- hogy elősegítse a hazai történelem, a kisebbségek története és az anyaország történelmének legfontosabb korszakairól való tájékozódást,
- hogy interkulturális oktatási program segítségével biztosítsa a többséghez és a kisebbséghez tartozó tanulók számára egymás kultúrájának kölcsönös és együttes megismerését
- hogy megismertesse a magyarországi kisebbségek irodalmi, néprajzi, a kisebbségi nyelvhasználat sajátosságait, a nyelvújításokat,
- hogy a nyelv megismertetésével és megszeretettével újjáélessze az anyanyelv tanulása, a sajátos kultúra és hagyományok átörökítése iránti igényt,
- hogy tudatos nyelvhasználatl, a nyelv sajátosságainak élményt adó bemutatásával lehetővé tegye a beszédtechnika alapjainak elsajátítását, a nyelv szabályrendszerének rövid mondatokkal való használatát, az igényes nyelvhasználat megalapozását.

Általános fejlesztési követelmények

A nemzeti kisebbségek oktatásának, nevelésének arra kell irányulnia, hogy a pedagógiai szakaszoknak és az oktatási típusoknak megfelelően lehetővé tegyen egy olyan nyelvoktatási szakaszt, melyben a kisebbség nyelvét élő idegen nyelvként tanítva lehessen elérni azt a tudásszintet, melyre a kétnyelvű, illetve a nemzetiségi tannyelvű oktatás épülhet.

A kisebbségi nyelv oktatásának fejlesztési követelményeit a különböző oktatási típusokban (nyelvoktató, kétnyelvű, tannyelvű) az adott iskolaszakaszoknak megfelelően a beszédértési

készséggel, a beszédképességgel, az olvasás és írás készségével, továbbá az elsajátított szókinccsel lehet meghatározni. A szókinccs a tizedik évfolyam végén 1200-2400 kifejezésből áll és a köznapi élet minden fontosabb területét, a népismeretet, a népköltészetet, a zenét és képzőművészetet felölelő szöveg nyelvtani, lexikai struktúráit és tartalmait tükrözi.

Ezeket a követelményeket az egyes pedagógiai szakaszokként (azon belül 1-4. az 5-6. a 7-8. és a 9-10. évfolyamra) arányosan kell meghatározni. A kisebbségi oktatás, nevelés legfontosabb előnye, hogy támaszkodhat a nemzetiségi kultúrából és hagyományokból fakadó motivációra és ismeretekre, mely a nyelvtanulás egész folyamatában a különböző művelődési területeken az adott korosztálynak és a nyelvi alapoknak megfelelően bontakoztathat ki. Fontos a nyelvtanulási szokás kialakítása, a sikerélményt adó kommunikatív feladatok előtérbe helyezése, a nyelvelsajátítás értékének tudatosítása.

Az alapfokú és az alsó középfokú pedagógiai szakaszban oktatási típusonként kell meghatározni az egyes műveltségi területek (Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk-környezetünk, Művészetek, Életvitel és gyakorlat, valamint a Népismeret) tartalmainak feldolgozásához szükséges időarányok nyelvenkénti elosztását oly módon, hogy azok az ismeretszerzéshez szükséges jártasságok, készségek és képességek elsajátítását biztosítsák.

A népismeret az egyes kisebbségek kultúrájáról, történelméről és hagyományairól szóló legfontosabb ismereteket tartalmazó, a NAT műveltségi területeihez kapcsolódó tananyag. A nemzeti kisebbségi, a cigány felzárkóztató és az interkulturális oktatási programoknak tartalmazniuk kell a kisebbségi népismeret oktatását. A népismeret oktatása történhet a NAT műveltségi területeinek oktatásába integráltnak, a cigány felzárkóztató vagy interkulturális oktatási programba integráltnak, vagy önálló tantárgyként.

A műveltségi területek közötti arányok érvényesítése a nemzeti kisebbségi oktatásban

A műveltségi területek oktatási típusonkénti (nyelvoktató, kétnyelvű, tannyelvű) százalékos arányában a magyar, illetve az adott kisebbségi nyelvet tekintve az eltolódást a nyelvi alapok minőségétől, a tanulók jártasságának, készségeinek és képességeinek fejlettségétől és a fejlesztés mértékétől függően kell megtervezni. Az egyes pedagógiai szakaszokban és az adott kisebbségi oktatási típusokban az alábbiak szerint lehet a műveltségi területeken belül a magyar, illetve az adott kisebbség nyelvén az arányokat érvényesíteni:

1. Nyelvoktató nemzeti kisebbségi oktatás

Alapfokú szakasz (1-4. évfolyam)

A tanulók az anyanyelv és irodalom, és a művészetek keretében ismerkedjenek meg a nyelv alapjaival. Az írás-olvasás tanulása magyarul kezdődik el.

A műveltségi területeken belüli nyelvi arányok (magyar és az adott kisebbség nyelve) az adott kisebbségi nyelv megismertetésének legfontosabb eszköze. A nyelv intenzívebb tanulása érdekében az alapfokú szakasz 1-4. évfolyamán a népismeret az anyanyelv és irodalom műveltségi blokkba integrálható.

Az adott nyelven közvetített ének-zene a művészetek területén kaphat helyet. A műveltségi területeken a kisebbségi nyelvhasználat 23 %-os aránya a nyelv alapozásához járulhat hozzá.

Műveltségi terület	Nyelvoktató kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom/népismeret	18	20
Élő idegen nyelv	-	-
Matematika	21	-
Ember és társadalom történelem	3	-

Dokumentum A nemzetiségi és etnikai kisebbségek oktatása a NAT-ban

Műveltségi terület	Nyelvoktató kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Ember és természet környezet	7	–
Művészetek ének-zene	11	3
Informatika könyvtár	–	–
Életvitel és gyakorlat	5	–
Testnevelés	12	–
	77%	23%

Alapfokú szakasz (5-6. évfolyam)

Az alapfokú szakasz 5-6. évfolyamán nagyobb hangsúlyt kap az irodalom tanítása, a kisebbségi népköltészet, továbbá a szűkebb és tágabb környezet megismerése és az ének-zene. A népismeret a nyelvórákon belül oktatható. Az élő idegen nyelv harmadik nyelvként lép be.

Műveltségi terület	Nyelvoktató kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom/népismeret	9	13
Élő idegen nyelv	13	–
Matematika	18	–
Ember és társadalom történelem	7	–
Ember és természet környezet	10	–
Művészetek ének-zene	4	10
Informatika könyvtár	2	–
Életvitel és gyakorlat	3	–
Testnevelés	11	–
	77%	23%

Alsó középfokú szakasz (7-8. évfolyam)

Az alsó középfokú szakasz 7-8. évfolyamán a népismeret önálló tantárgyként oktatható megváltoztatásával, a műveltségi területek közötti arányok az Ember és természet, az Életvitel és gyakorlat arányainak csökkentésével. Az élő idegen nyelv harmadik nyelvként folytatódik.

Műveltségi terület	Nyelvoktató kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	3	3
Élő idegen nyelv	10	–
Matematika	12	–
Ember és társadalom történelem	12	–
Ember és természet	14	5
Földünk-környezetünk	5	–
Művészetek	5	10
Informatika	5	–
Életvitel és gyakorlat	3	5
Testnevelés	8	–
	77%	23%

Alsó középfokú szakasz (9-10. évfolyam)

A alsó középfokú szakasz 9-10. évfolyamán a népismeret önálló tantárgyként oktatható, a műveltségi területek közötti arányokat az alábbi felosztás tükrözi:

Műveltségi terület	Nyelvoktató kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	3	3
Élő idegennyelv	11	–
Matematika	13	–
Ember és társadalom		
történelem	13	–
Ember és természet	12	6
Földünk-környezetünk	5	–
Művészetek	5	10
Informatika	5	–
Életvitel és gyakorlat	3	4
Testnevelés	7	–
	77%	23%

2. Kétnyelvű nemzeti kisebbségi oktatás**Alapfokú szakasz (1-4. évfolyam)**

A kétnyelvű kisebbségi oktatás alapfokú szakaszának 1-4. évfolyamán a magyar és a kisebbségi nyelvi órák %-os aránya közelít egymáshoz. Az Anyanyelv-irodalom; az Ember és társadalom; az Ember és környezet és a Művészetek műveltségi területein belül kialakítandó tantárgycsoportok 44 %-ban az adott nemzetiségi nyelven és 56 %-ban magyar nyelven biztosítják az ismeretelsajátítást.

Nagy hangsúly helyeződik a két nyelv (magyar és a kisebbségi nyelv) használatának kiegyenlítésére az ismeretszerzésben, a megértésben, a feldolgozásban, a rendszerezésben, az elsajátításban és alkalmazásban. A népismeret tanítása az Anyanyelv-irodalom műveltségi területen belül valósítandó meg.

Műveltségi terület	Kétnyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom/Népismeret	18	18
Élő idegen nyelv		
Matematika	21	–
Ember és társadalom		
történelem	–	5
Ember és természet		
környezet	–	7
Művészetek		
ének-zene	–	14
Informatika		
könyvtár	–	–
Életvitel és gyakorlat	5	–
Testnevelés	12	–
	56%	44%

Alapfokú szakasz (5-6. évfolyam)

Az alapfokú szakasz 5-6. évfolyamán az Anyanyelv-irodalom műveltségi területen túl az Ember és társadalom, az Ember és természet, a Művészetek, az Informatika, az Életvitel és gyakorlat és a Testnevelés a kisebbség nyelvén oktató. Mindezen tárgyak esetében elegendő a szakkifejezések magyar nyelvű összefoglalója. A népmisemert az 5-6. évfolyamon önálló tantárgyként lép be.

Műveltségi terület	Kétnyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	9	9
Élő idegen nyelv	13	-
Matematika	18	-
Ember és társadalom		
történelem	-	7
Ember és természet		
környezet	-	10
Művészetek		
ének-zene	4	10
Informatika		
könyvtár	1	1
Életvitel és gyakorlat	4	3
Testnevelés	7	4
	56%	44%

Alsó középfokú szakasz (7-8. évfolyam)

Az alsó középfokú szakasz 7-8. évfolyamán az Anyanyelv és irodalom, az Ember és társadalom, az Ember és természet, Földünk-környezetünk, a Művészetek, az Informatika, az Életvitel és gyakorlat és a Testnevelés is a két nyelven oktatott tantárgyak keretében valósul meg. A népmisemert a műveltségi területeken belül vagy önálló tantárgyként tanítható.

Műveltségi terület	Kétnyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	3	3
Élő idegen nyelv	10	-
Matematika	12	-
Ember és társadalom		
történelem	3	9
Ember és természet	9	10
Földünk-környezetünk	2	3
Művészetek	7	8
Informatika	2	3
Életvitel és gyakorlat	4	4
Testnevelés	4	4
	56%	44%

Alsó középfokú szakasz (9-10. évfolyam)

Az alsó középfokú szakasz 9-10. évfolyamán a történelem mint tantárgy tanítása során lehetőséget kell teremteni a nemzetiség anyanemzete történelmének megismerésére. A két nép múltjából vett konkrét tények alapján a történelmet mozgató erők és ezen belül a saját kisebbség történelmének megismerése.

A földrajz tantárgy követelményei között fontos szerepet kell kapnia az adott nyelv szerinti ország népével és földrajzával, mindkét nép hagyományaival és életével való megismerkedésnek.

A művészetek művelődési területe lehetőséget biztosít a kisebbségi kulturális értékek és összefüggések megismerésére, a párhuzamok felismerésére és megértésére, illetve a népismeret tantárgyként való tanítására.

Műveltségi terület	Kétnyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	3	3
Élő idegen nyelv	11	–
Matematika	13	–
Ember és társadalom		
történelem	6	7
Ember és természet	8	10
Földünk–környezetünk	2	3
Művészetek	5	10
Informatika	2	3
Életvitel és gyakorlat	3	4
Testnevelés	3	4
	56%	44%

3. Tannyelvű nemzeti kisebbségi oktatás

Alapfokú szakasz (1-4. évfolyam)

A tannyelvű kisebbségi oktatás alapfokú szakaszának 1-4. évfolyamán a műveltségi területeknek az adott kisebbség nyelvén történő oktatási aránya 76 %. Az 1-4. évfolyamon szinte teljes anyanyelvűség dominál, illetve helyet kap a magyar nyelv és irodalom tanítása is. Két nyelven tanítandó az 1-4. évfolyamon a matematika. A népismeret önálló tantárgy.

Műveltségi terület	Tannyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	11	25
Élő idegen nyelv	–	–
Matematika	13	8
Ember és társadalom		
történelem	–	5
Ember és természet		
környezet	–	7
Művészetek		
ének-zene	–	14
Informatika		
könyvtár	–	–
Életvitel és gyakorlat	–	5
Testnevelés	–	12
	24%	76%

Alapfokú szakasz (5-6. évfolyam)

Az alapfokú szakasz 5-6 évfolyamán a népismert a műveltségi területeken belül valósítható meg.

A NAT műveltségi területeiből kialakítandó tantárgyak többsége kisebbségi nyelven, az ének-zene kétnyelven tanítandó.

Műveltségi terület	Tannyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	7	11
Élő idegen nyelv	13	–
Matematika	–	18
Ember és társadalom történelem	–	7
Ember és természet környezet	–	10
Művészetek éneke-zene	4	10
Informatika könyvtár	–	2
Életvitel és gyakorlat	–	7
Testnevelés	–	11
	24%	76%

Alsó középfokú szakasz (7-8. évfolyam)

Az alsó középfokú szakasz 7-8. évfolyamán, a Matematika, az Ember és természet, Földünk-környezetünk, az Informatika, az Életvitel és gyakorlat és a Testnevelés esetében elegendő a szakkifejezések magyar nyelvű összefoglalója. A népismeret a műveltségi területekbe integrálható. Az Ember és társadalom, valamint a Művészetek művelődési területei két nyelven tanítandók.

Műveltségi terület	Tannyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	3	3
Élő idegen nyelv	10	–
Matematika	–	12
Ember és társadalom történelem	6	6
Ember és természet	–	19
Földünk-környezetünk	–	5
Művészetek	5	10
Informatika	–	5
Életvitel és gyakorlat	–	8
Testnevelés	–	8
	24%	76%

Alsó középfokú szakasz (9-10. évfolyam)

Az alsó középfokú szakasz 9-10. évfolyamán a népismeret a műveltségi területeken belül tanítandó, a Ember és természet, a Földünk-környezetünk, a Matematika, az Informatika, az Életvitel és gyakorlat, valamint a Testnevelés esetében fontos a szakkifejezések magyar nyelvű összefoglalója.

Műveltségi terület	Tannyelvű kisebbségi oktatás	
	magyar	a kisebbség nyelve
Anyanyelv-irodalom	3	3
Élő idegennyelv	11	–
Matematika	–	13
Ember és társadalom		
történelem	5	8
Ember és természet	–	18
Földünk–környezetünk	–	5
Művészetek	5	10
Informatika	–	5
Életvitel és gyakorlat	–	7
Testnevelés	–	7
	24%	76%

A tannyelvű nemzeti kisebbségi oktatás különböző oktatási szakaszaiban biztosítani kell a NAT-ban szereplő követelményeknek megfelelően a magyar nyelv- és irodalom tantárgy tanítását.

A különböző típusú nemzetiségi nyelvet tanító iskolákban végző tanulók nyelvi tudásszintje és a mindenkor érvényes nyelvvizsga szintek közötti ekvivalenciát biztosítani kell.

A helyi kisebbségi oktatási programok

A különböző kisebbségi oktatási típusokban (nyelvoktató, kétnyelvű és tannyelvű, cigány felzárkóztató és interkulturális oktatás) nyelvterületenként, illetve oktatási típusonként kell meghatározni a nyelvi és irodalmi, valamint a népismereti követelményeket, amelyeket önálló miniszteri rendelet szabályoz.

A cigány felzárkóztató oktatás olyan oktatási intézményben folyó egyéni vagy csoportos program, mely tanórai keretben vagy tanórán kívül biztosítja a cigány tanulók számára a NAT-ban, illetve a helyi tantervben szereplő, a tanulók korcsoportjának megfelelő tantervi követelmények teljesítését. A felzárkóztató program keretében kap helyet a cigányság népismereti műveltségi anyagának oktatása is. Az interkulturális oktatás olyan oktatási intézményekben folyó csoportos program, mely tanórai keretben vagy tanórán kívül biztosítja a kisebbséghez tartozó tanulók sikeres iskolai pályafutását és társadalmi beilleszkedését. Interkulturális oktatási program keretében a többséghez és a kisebbséghez tartozó tanulók együtt sajátítják el az adott kisebbség népismeretének műveltségi anyagát.

A kisebbségi oktatás céljainak és feladatainak megvalósításához a NAT-ban szereplő anyanyelv és irodalom, valamint népismereti követelmények képezik az alapját olyan tantárgyi programnak, mely kiindul pontot képezhet a helyi tantervek elkészítéséhez. Az iskola helyi tanterve a kisebbségi oktatás célját, a kötelező tantárgyak és azok évfolyamok közötti elosztását és a teljes óratervet tartalmazza. Ehhez kapcsolódik a tantárgyak tananyaga, a fejlesztési követelmények, a kisebbségi tankönyvek és taneszközök rendszere, amely a kisebbségi önkormányzat által jóváhagyott sajátos tartalmakat tükrözi.

Budapest, 1995. április

Műhely

Derdák Tibor–Keczer Zoltán–Varga Aranka

Tehetséggondozó kollégium itt és most

„Teljes az Ott, és teljes ez Itt.
Teljesből teljes felemelkedik.
Teljes a teljestől elszakad.
Teljesen mégis megmarad.
Béke! Béke! Béke!

Az Úr ruháját hordja minden, mi sereglük itt a Földön,
Engedd meg neki, hogy legyen, másnak java ne gyötörjön.”

– *Ísa-upanisad* –¹

E dolgozat bemutatja a tehetséggondozó kollégium koncepcióját, tevékenységét, amelyet azzal a céllal dolgoztunk ki, hogy valódi lehetőségként tárjuk a hátrányos helyzetű, tovább tanulni vágyó fiatalok elé.

A pedagógiai munkában az egyik legszebb terület – legalábbis számunkra legszebb – a serdülő fiatalok ráébresztése az előttük álló lehetőségekre. Különösképpen így van ez, ha a nevelő nehéz szociális körülmények közül induló tanulókkal dolgozhat együtt, akiknek kivételes alkalom, hogy életükben valóságos távlatok nyíljanak.

A Pécsen és Pécs környékén dolgozó pedagógusok, társadalmi szervezetek, az államigazgatás tisztviselői évek óta figyelemre méltó eredményeket érnek el olyan kezdeményezésekben, melyeknek célja a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi felemelkedésének és kulturális megmaradásának elősegítése. E kezdeményezések sorában nagy jelentőségű a Gandhi Gimnázium, mely hazánkban egyedülálló módon mutatja meg a nemzetiségi intézményrendszer alkalmasságát a tanulás útjának megnyitására és a legszegényebb etnikum kultúrájának kiteljesítésére.

Természetesen a hátrányos helyzetű fiatalok perspektíváinak szélesítése, a problémák súlya azt követeli meg tőlünk, hogy minden további megoldási elképzelést, utat is föltárjunk. Akkor, amikor a hazai cigányságnak mindössze egy-két százaléka jut el az érettségig, és hasonló kiemelkedési esélytelenség jellemző további kb. százezer hátrányos helyzetű nem cigány családra, a problémák megoldásaképpen nem elégedhetünk meg azzal az évi ötven tanult fiatalal, akik a Gandhi Gimnáziumban végezhetnek. Ahogyan a gimnázium pedagógiai koncepciójában² is valljuk: tudatában vagyunk annak, hogy ez az iskola csak egy a lehetséges próbálkozások közül.

¹ Upanisadok I. (ford.: *Tenigi-Takács László*). Magánkiadás. Budapest, 1992.

² A Gandhi Alapítvány pedagógiai koncepciója. (Szerzői: *Bogdán János, Derdák Tibor, dr. Heindl Péter, Huber Márta, Orsós Anna, Vörös István*) Pécs, 1992. Kézirat.

E dolgozat bemutatja a *tehetséggondozó kollégium koncepcióját*, gondolatmenetét, tevékenységét, amelyet azzal a céllal dolgoztunk ki, hogy valódi lehetőségként tárjuk a hátrányos helyzetű, tovább tanulni vágyó fiatalok elé.

Igazi *alternatívának* szánjuk a tehetséggondozó kollégium tervét az oktatás-irányítás számára, hiszen nem remélhető, hogy a sokszázézes hazai szegényrétegek kiemelkedési gondjait néhány nemzetiségi gimnázium egymaga megoldja. A tanulók számára pedig a *tényleges választás lehetőségét szeretnénk* fölmutatni: kollégiumi koncepciókkal a magyar középfokú oktatás teljes intézményrendszeréhez kínálunk nekik kulcsot.

A hátrányos helyzetű gyerekeknek a mai magyar középiskolákban *nagyon kis eséllyel* sikerül a továbbtanulás. Az az elenyésző számú tanuló, aki a társadalom legelesettebb rétegeiből a gimnáziumokba nyer felvételt, általában már az első évben lemorzsolódik a túlotúl nagy kulturális váltás miatt.

1994 szeptembere óta a Pécs különböző gimnáziumaiban tanuló hátrányos helyzetű diákok esélyeit egy *tehetséggondozó kollégium és egy* információs hálózatot biztosító „self-help” típusú egyesület növeli. Ez a kezdeményezés a gyerekek előtt csak elvileg nyitva álló továbbtanulási lehetőségeket megközelíthetővé, reálissá teszi.

A tehetséggondozó kollégium jelenleg tizenegy bentlakó diákkal és további tíz olyan fiatallal működik, akik a tehetséggondozó klub tanulmányi és művelődési szolgáltatásait nem bentlakóként veszik igénybe. A helyet és a kollégiumi felügyelethez szükséges munkórát a Gandhi Gimnázium áldozatvállalása biztosítja, aminthogy a tehetséges falusi nyolcadikosok kiválogatása is az itt dolgozó tanárok munkáját dicséri. A gyerekek Pécs városának nyolc különböző gimnáziumába, szakközépiskolájába járnak.

E program sikeres értelmiségi pálya reményét ígéri sok teljesen kilátástalan egzisztenciális helyzetben élő családnak. Az eldugott kis faluban élő szegény sorsú gyermek élve a kollégium és az egyesület szolgáltatásaival szinte azonos szabadságot élvez középiskolája és későbbi pályája megválasztásában, mint akármely pécsi, felső középosztálybeli kortársa. Az értelmiségi pálya ilyen jellegű segítség nélkül jelenleg nem reális alternatíva ezeknek a gyerekeknek. (Számításaink szerint például a Balatontól délre élő cigány lakosság körében a diplomások aránya egy ezrelék körül van.)

Érthető, hogy az új lehetőséggel sokan kívánnak élni: munkánk eredményeképpen egy év leforgása alatt megkétszereződött a pécsi gimnáziumokban tanuló cigány gyerekek száma.³ (Sok rangos gimnázium és tagozat történetében ezek a gyerekek az első cigány tanulók.) A Gandhi Gimnázium Kollégiuma, mely maga is az indulás nehézségével küzd, sajnos fizikai korlátai miatt már rövid idő múlva nem lesz képes vállalni azt, hogy megfeleljen a növekvő igényeknek, pedig a következő évfolyamok fiataljainak szintén szükségük lesz pedagógiai figyelemre, törődésre. Elengedhetetlen, hogy az érintett önkormányzatok, a létrejövő kisebbségi önkormányzatok és az oktatásirányítás hivatalai komolyan vegyék e fiataloknak azt a szándékát, hogy származásukra való tekintet nélkül megtalálják helyüket a magyar közoktatás bármely magas színvonalú középfokú intézményében.

A tehetséges falusi gyerekeket a pécsi gimnáziumokba juttató pedagógiai programot megvalósítókat: különböző általános és középiskolákba járó diákokat,

³ A Nemzeti és Etnikai Kisebbségért Alapítvány adatai szerint.

egyetemista barátaikat és a különböző gimnáziumokban tanító pedagógusokat az általuk létrehozott „Amrita” Pályaorientációs Baráti Kör nevű egyesület fogja össze. Az egyesület működési elve hasonlít a mentálhigiéné vagy a szociális munka területein jól ismert⁴ úgynevezett „self-help group” (önsegítő csoport) alapelveéhez. Az egyesületben az értelmiségivé válás különböző szakaszaiban levő fiatalok egymást inspiráló barátsága a mozgatóerő. A fiatalok szerkesztésében jelenik meg kéthavonta a *Csodalámpa* című diáklap,⁵ amely képet ad ennek az önsegítő tevékenységnek a mibenlétéről.

Tehetség

„Testem szent műveket tegyen,
nyelvem méztől édes legyen,
fülem messzehalló...”

– *Taittirija upanisad* –

Mit idéz föl bennünk e két fogalom: „tehetség”, „tehetséggondozó kollégium”?

A kínálkozó asszociációk lelkesítőek, talán túlon túl is azok. A *tehetség* ismert meghatározásai és híres példái többnyire romantikus dicsfényvel látják el a „kiválasztott keveseket”. A *tehetséggondozó kollégium* kifejezés pedig a magyar közgondolkodásban a fényes szelek nemzedékére, a népi kollégistákra, a Győrffy-kollégiumra és az Eötvös-kollégiumra utal.

Nagyon szívesen vállalnánk ezeket a gondolatársításokat, de az analógiák a legtöbb vonatkozásban félrevezetőek lennének. A szociológiai alaphelyzet oly mértékben különbözik az ötven-száz évvel ezelőtől, hogy a *fogalmak szükségképpen mást jelentenek*. A múlt század végétől századunk hetvenes éveigi óriási tömegek kerültek a paraszti életformából más, magasabbnak tekintett életformákba. A társadalom hagyományos értelmisége, vezető rétegei több hullámban is a szó szoros értelmében eltűntek, kicserélődtek. Az ország modernizációjával, az iparosodással kapcsolatos óriási strukturális mobilitás lejátszódott.⁶ A társadalom döntő többségét kitevő agrár népeiséget fölszívta a modern társadalom.

Azok a mai hátrányos helyzetű fiatalok, akik tehetségük révén a társadalom „legaljáról” a „felsőbb régiókba” kerülnek, ma már nem egy átfogó társadalmi mozgás részesei, hanem *szerecsés kivételek*. Úgy kell megállniuk a helyüket az értelmiségen belül zajló versenyben, hogy induló tőkéjük rendkívül szerény, a felső középosztály létszáma pedig nem növekszik, összetétele megmerevedett.

Ezzel összefüggésben a „*tehetség*” szó patetikus jelentéstartalma alaposan megkopott. Ma korántsem jósolhatunk szédítő pályafutást, káprázatos csúcsteljesítményeket egy-egy élénk eszű, tanulni vágyó, ám hátrányos helyzetből induló fiatalnak. Ez a jelentésváltozás a pedagógiai gyakorlatban is tetten érhető. Mindezekelőtt azt kell kiemelnünk, hogy ma sokkal nagyobb a távolság az iskola

⁴ Gerevich József: *Terápiák társadalmi, társadalmak terápiaja*. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.

⁵ *Csodalámpa* című diáklap 1. évfolyam, 1. szám. Kiadja: az „Amrita” Pályaorientációs Baráti Kör Egyesület és a Gandhi Kollégium Tehetséggondozó Klubja. Pécs.

⁶ *Andorka Rudolf: A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983.

értékrendje és napjaink tipikus szegény sorsú gyermekének értékrendje között, mint az ötven évvel ezelőtti parasztfiatalok és az akkori magyar iskolák értékrendje között.⁷ Ezredvégi társadalmunk szegényei számára jószerevel ismeretlen a paraszti munkakultúra, etika, szorgalom. A mai szegények történelmi előzményét jelentő rétegek tulajdonképpen azokkal azonosíthatók, akik az utolsó évszázad modernizációs folyamataiból rendre kimaradtak.⁸

Miféle ismérvekkel jellemezhetjük *napjaink hátrányos helyzetű tehetségeit*? Általában falusi fiatalokról van szó, akik mindenekelőtt azzal vonják magukra figyelmünket, hogy általános iskolai pályafutásuk nem követi azt az egyébként rendkívül szigorúan érvényesülő törvényszerűséget, hogy a rendies, hierarchikus, falusi közegben élő képzetlen szülők gyermekei első osztálytól fogva bukdácsolnak. Mindazonáltal ezeknek a gyerekeknek az eredményei sohasem egyenletesen jók, hanem általában hullámzóak és csak egy-két kedvenc tantárgyból (nyilván az adott pedagógus lelkiismeretes munkájának köszönhetően) kiemelkedőek. Rangos gimnáziumokban való továbbtanuláshoz ezek az eredmények úgyszólván minden esetben kevésnek bizonyulnak.

E diákoknak a környezettől elütő jó tanulmányi teljesítménye ezekben a viszonylag „elnézőbb” általános iskolákban szinte kivétel nélkül hiányosan meg-alapozott tudást takar. Gyakran torz, az iskolarendszerben csak ideig-óráig⁹ alkalmazható, később visszajukra forduló *tanulási stratégiák* alakulnak ki.

Ezek legfontosabbika az úgynevezett „hallás utáni tanulás”. Egyik diáknak, egy pécsi, belvárosi humán tantervű gimnáziumi osztály első évfolyamába kerülve szeptember folyamán értetlenül tapasztalta, hogy hiába vesz részt aktívan az órákon, tanárai unos-untalan a föladott olvasmányokat akarják számon kérni rajta. A kiforratlan kifejezőkészsége ellenére is nyilvánvalóan kiváló irodalmi érzékekkel megáldott gyermek gyanútlanul közölte tanáraival: ő életében egyetlen könyvet olvasott el: a Kincskereső kisködmönt. Szavai szerint: „Akkor még azt hittem, hogy tényleg el kell olvasni, de aztán láttam, hogy én anélkül is tudok ötöst szerezni.” A *tehetséggondozó kollégium* egyik legfontosabb feladata, hogy személyre szólóan és tervezett módon segítse hozzá a tanulókat a nekik megfelelő olvasmányélményekhez.

A matematika tanításakor találkozhatunk az „*egyéni módszer*” jelenségével: egy-egy alapvető számtani művelet elvégzésének módját a gyermek nem sajátította el a maga idejében. Később a hiányt érzékelvén invenciózus egyéni módszer kidolgozásával kísérli meg áthidalni a problémát. Ez azonban később, magasabb szintű feladatok esetén a továbblépés akadályává válik. Látható, hogy itt is a szükséges eszközök készségszintű használatának hiánya jelenik meg képességbeli hátrányként. Ilyen jellegű hátrányok kompenzálására a mai magyar gimnáziumok nem vállalkoznak. *Kollégiumi* tehetséggondozás, személyes odafigyelés nélkül e tanulók hamar bekerülnek a „rossz matekos” kategóriájába.

Általános jelenség az önálló íráskészség, *feljegyzéskészítés és felhasználás* gyakorlatlansága. A falusi nyolcadik osztályokból kikerült jó tanuló gyerekek a gimnáziumban gyakran azzal kerülnek szembe, hogy feljegyzéseik, jegyzeteik,

⁷ Ladányi János és Csanádi Gábor: Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.

⁸ Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. (A kutatást vezette: Kemény István, Havas Gábor, Kertesi Gábor.) MTA Szociológiai Intézet.

⁹ Karácsony Sándor: Leckék a leckéről. Az Erő kiadása, Budapest, 1931

füzetek az új tanárok követelményeinek keresztüzében használhatatlanok. Ez tulajdonképpen nyelvhasználati hiányosság, ami a Bernstein-féle „korlátozott kód–kidolgozott kód”¹⁰ problémájának az írással kapcsolatos vetülete. A korlátozott kód elégtelen az órán elhangzott információk tárolására. Diákjaink azonban járatanak a kidolgozott kód eszközeiben, ezért számukra egyetlen alternatíva a szó szerinti reprodukálás. A kollégium dolga e tekintetben az, hogy a fiatalok közelségébe hozza az értelmiségi életmódot, az írott és szóbeli kifejezőeszközöket.

Minden tanulási stratégián és módszeren túl általános gond, bármiféle tehetség kibontakozásának egyetemes akadálya az a perspektívátlan, szegregált, rugalmatlan társadalmi közeg, amelyben a gyerekek szocializálódtak. Ez a közeg elsősorban olyan tevékenységeket, ismereteket, viselkedésformákat jutalmaz, amelyeknek közvetlenül hasznosuló értelmük van a közegen belül. Az értelmiségi életmódra jellemző kulturális javak, szellemi örömök nem ilyenek. A társadalmi belüli egységes érték közvetítéssel foglalkozó struktúrák (például egyházak) hatása is igen gyengén érvényesül. Ilyen módon a szellemi ingerek jelentős része idegennek minősül. Az írástudó tanúsított közöny kisgyerekkortól szinte kötelezően elvárt magatartásforma, amelyen később már csak sok kínlódás árán tudják magukat túltenni. Úgy látjuk, hogy ez a jelenség a tehetség kibontakozásának legsúlyosabb akadálya. A kollégium legfőbb funkciója tehát az, hogy az értelmiségi életmód elemeit „face-to-face” közelségbe hozza a tanulóknak.

Amikor ezek után a *tehetség, tehetséggondozás korszerű definícióját* kutatjuk, már nyilván nem valamiféle rendkívüli képességek felbukkanására várunk, hanem azokat a gyerekeket keressük, akiknél az említett gétek nem épültek ki túlzott mértékben, s így van remény arra, hogy a gyermek eredményesen vegye fel a versenyt előnyösebb származású társaival.¹¹ A mai körülmények között a tehetséggondozás feladata tehát mindenekelőtt az átjárhatóság biztosítása a társadalom leszakadó rétegeiből a jobb társadalmi helyzet felé. Az ország egészének működése szempontjából a haszon nem valamely egyén kiemelkedése, hanem a perspektívák elérhetővé, kézzelfoghatóvá tétele a kilátástalan helyzetben levő rétegek számára. Azáltal, hogy megjelenik egy-egy képzett ember abban a családban, rokonságban, közegben, ahol ez eddig elképzelhetetlen volt, elérhető közelségbe kerül egy személy, egy minta, melynek hatása semmi mással nem pótolható.

Keretek

„Ha a tudást véle megtanulta, tanítványát a tanító erre intse:
Igazat szólj! A törvényt megtartsd! A tanulást el ne mulaszd!
Ha felkínáltad a tanítónak a barátság adományát, ügyelj arra is,
hogy nemzetséged láncá el ne szakadjon.

Az igazságot el ne mulaszd!
A törvényt el ne mulaszd!
Az üdvöset el ne mulaszd!
Birtokodat el ne mulaszd!
A tanulást el ne mulaszd!”

– *Taittirija upanisad* –

¹⁰ Bernstein, B.: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 1971/1.

¹¹ Tribal College (quarterly publication of the American Indian Higher Education Consortium).

Miféle kollégium felel meg az eddigiekben körvonalazott feladatoknak? A következőkben szemügyre vesszük azokat a *konkrét hereteket*, amelyek e kollégium mindennapi működését kialakítják.

Keret az a társadalmi közeg, ahonnan a gyerekek jönnek. A közeg két, bizonyos értelemben egymás ellen ható tényező találkozása jelöli ki. Az egyik tényező a *család hátrányos anyagi, földrajzi, társadalmi helyzete, mely a továbbtanulás lehetőségeit nagymértékben korlátozza*. Minél erőteljesebb e tényező hatása, annál kisebb az esély arra, hogy a második tényező megfelelő szerepet játsszon. E második tényező a tanulás, az iskolai értékrend, az értelmiségi életmód iránti *nyitottság* és a kulturális váltással kapcsolatos nehézségek vállalására vonatkozó *eltökéltség*. A kollégium tulajdonképpeni feladata azoknak a gyerekeknek a tanulmányi és lelki felkészítése, akikben ez a két tényező szerencsésen találkozik, és a tehetség valamilyen iskolában értékesíthető fajtájával együtt van meg.

A nehéz sorsú, leszakadó rétegek, fiatalok számára megnyitott kiemelkedési lehetőségek az egész társadalom vérkeringését, közérzetét hivatottak javítani, és nem bizonyos rétegek érdekeit fejezik csupán ki. Ha szabad így mondani, a *magyar állam feladata* ez, a magyar állampolgárok iránti állami kötelesség. Fontos természetesen, hogy embercsoportok, személyek, szervezetek élenjárjanak ilyen kezdeményezésekben, mint például Pécsen a cigány nemzetiségi gimnázium munkatársai. Azt azonban el kellene kerülni, hogy olyan kép alakuljon ki, mintha manapság az hátrányos helyzetű tehetségek gondozása csupán a cigányság problémája és nem az egész magyar társadalom ügye volna.

A származás, az etnikai hovatartozás tehát nem lehet elsődleges szempont ennek a kollégiumnak a létrehozásában. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy ma Magyarországon ezen követelmények érvényesítése révén egy nagyjából cigány tanulókból álló intézmény jön létre, és erre a körülményre tekintettel kell lenni a kollégium arculatának kialakításakor. Szükséges tehát, hogy a kollégium a lehető legjobb háttérrel rendelkezzen a *gyerekek etnikai identitásának, anyanyelvének*¹² tudatosítására, fejlesztésére, a többkultúrúság értékeinek megismertetésére, hiszen az iskolákban még alig-alig teljesül az új oktatási törvény 48. paragrafusa, amely kimondja: *„Az iskola pedagógiai programja meghatározza ... etnikai kisebbséghez tartozó tanulók iskolai nevelése és oktatása esetén a kisebbségi anyanyelvi, történelmi, földrajzi, kultúra- és népismereti tananyagot, ... valamint a kisebbséghez nem tartozó tanulók számára a helyben élő kisebbségek kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot.”*

A nemzetiségi szervezetek, intézmények, kisebbségi önkormányzatok segítsége megnyugtató háttérrel biztosíthat a kollégium számára a kisebbségi létből fakadó örömeik és gondok, értékek és konfliktusok feldolgozásához.

A gyerekek és a nevelők munkáját, a tőlük elvárható teljesítményt elsősorban mégis a különböző *városi gimnáziumok által diktált iram* határozza meg. A kollégium egész közössége folyamatosan annak az igénynek kell hogy megfeleljen, hogy a tanulók az oktatás különböző szinterein, tulajdonképpen az élet számtalan területén a legjobbak legyenek. A kollégium tehát folytonosan ki van téve a pedagógiai szakma legszigorúbb követelményeinek, kontrolljának. Egy tehetséggondozó kollégium azonban, ha akarná, sem tudná magát függetleníteni az orszá-

¹² Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest., 1990.

gos közoktatási színvontól. Ez a körülmény fontos garanciája a nevelő-oktatói munka minőségének, hiszen a szülők nincsenek abban a helyzetben, hogy kontrollálni tudják a kollégiumban folyó munkát.

Szándékosan hangsúlyozzuk a színvonal tarthatóságának ezt az intézményes garanciáját. A gyerekek eredeti társadalmi közege ugyanis egészen mást követel a kollégiumtól, mint az iskolák. Az iskolában a legfontosabb érték a teljesítmény. A diák helyét társai között és későbbi pályafutását is a többiekhez képest nyújtott teljesítménye határozza meg. A származási közösség viszont mindenekelőtt a csoporttal való szolidaritás jeleit várja el a fiataloktól. Azt értékeli, ami „közülünk való”, „ránk jellemző”, s olykor e szempontok alapján ítél a konkrét személyekről is. Tapasztalataink szerint a kétféle megfelelés követelményét folyamatos harmóniában kell tartani az intézmény körül, s az arányokra a kollégium munkatársainak ügyelniük kell mindennapi munkájuk során. A közoktatási rendszer nem veheti át a hátrányos közegekből származó diákok értékrendjének meghatározásában az egyedüli szerepet, hiszen láthatjuk, mennyire képtelen a közoktatás integrálni ezeket az eltérő értékrendből jövő diákokat. Másfelől viszont a nemzetiségi igényeket is kiszolgáló oktatási intézmények szakmai színvonalára nézve gyakorta komoly veszély lehet, ha a nemzetiségi közélet¹³, a maga értékrendjét érvényesítendő, átveszi a szupervízió feladatát olyan kérdésekben is, mely kérdések tekintetében a diákoknak az országos mezőnyben kell megállniuk a helyüket. A pedagógia számára mindez azt jelenti, hogy a származással kapcsolatos kulturális értékeknek úgy kell fontos szerephez jutniuk az intézmény életében, hogy fontosságuk ellenére ne lehessen helyettesíteni velük a mindennapos teljesítményt.

A kollégium működésének legfontosabb kerete tehát az *iskolaváros*, melynek társadalmába integrálódnak a kollégium diákjai. Célszerű olyan városokat választani e célra, ahol van felsőoktatási intézmény, és a gimnáziumoknak, szakközépiskoláknak viszonylag széles választéka található. Megfigyelésünk szerint a közlekedési viszonyoktól függően száz-százötven kilométer az a távolság, amelyre a szülők még szívesen elengedik gyermeküket, tehát ekkora sugarú kört kell ellátnia egy-egy tehetséggondozó kollégiumnak. A hátrányos helyzetű családok földrajzi elhelyezkedésének fontos sajátossága, hogy sokkal nagyobb arányban élnek kis településeken, mint nagy városokban. Az apró falvakból sajnos kisebb távolságra is nagyon bizonytalanok a közlekedési viszonyok, míg például egy budapesti gyereknek az ország bármelyik nagyvárosa könnyen megközelíthető.

Az adott városon belül sem mellékes a kollégium elhelyezkedése. Nyilvánvaló, hogy a könyvtárak, színházak, mozik, uszoda, kiállítások, hivatalok közelsége nélkülözhetetlen nevelési tényező, tehát a kollégiumnak a *város központjában* kell helyet kapnia. A klasszikus értelemben vett városközpont ezeknek a gyerekeknek a számára idegen világ, amely meg kell szokniuk, hiszen megszeretni csak így tudják. Megfigyelésünk szerint, a szabadidejüket legszívesebben a buszpályaudvar és a vásárcsarnok környékén töltik el, mivel itt találkoznak ismerőseikkel. A közlekedési gócpontokhoz való közelség egyébként nemcsak lelki biztonságot nyújt a falusi gyerekeknek, hanem a közbiztonság szempontjából is fontos. Sajnos indokolt a falusi cigány szülők félelme, hogy a gyermekük közlekedés közben a városi huliganizmus célpontja lehet.

¹³ *Derdák Tibor: Élite tzigane, politique tzigane, politique de l'élite. = Études tziganes, 1993. 2. sz.*

Magának az intézmény kereteinek a kialakításakor fontos, hogy a családiás környezet biztosítsa a személyes figyelmet és törődést.

Ha a tanulólétszám csak tucatnyi, akkor viszonylag sok „szabad vegyérték” található, és a kollégisták élete jól hozzákapcsolható más közösségekhez. Így például a Gandhi gimnázium Kollégiumában lakó tizenegy kollégista diák életritmusa csekély létszámukból adódóan sok ponton összekapcsolódik a Gandhi Gimnázisták programjaival. A tehetséggondozó programban részt vevő húsz diáknak még az sem haladja meg az erejét, hogy az Amrita Egyesület és a Tehetséggondozó Klub további húsz-harminc tagjával értékes együttműködést folytasson. Nagyobb létszám esetén az ilyen „külső” kapcsolatok jellege nyilván változik: az intézmény belső életéhez hasonlóan hatékonyabbá, de kevésbé intimmé válik. Kisebbségi intézményt fenntartani látszólag drágább, ám pedagógiailag jóval hatékonyabb.

A növekedésnek tehát vannak ésszerű korlátai, hiszen a pedagógiai munkához az is hozzátartozik, hogy a diákok odafigyeljenek egymás tanulmányi előmenetelére, lelki állapotára, ösztönözzék, formálják egymást. A pedagógiai tevékenység e tekintetben jelentős részben abban áll, hogy az értelmiségivé válással birkózó fiatalok között az együttműködés szellemét ébren tartsa. A diákoknak érezniük kell, hogy ebben a kollégiumban tanulni kivételes lehetőség, ami csak annak adatik meg, aki hajlandó és képes saját munkájára úgy tekinteni, hogy az a többiek számára is értéket képvisel. A diákoknak tapasztalniuk kell azt is, hogy e prioritások védelme érdekében az intézmény vezetése kemény és következetes. A kollégiumban csak annak a diáknak és annak a nevelőnek van helye, aki a célok által megkövetelt és kezdettől fogva ismert, számon kért erkölcsi értékeket és tanulmányi követelményrendszert komolyan veszi.

Az értékek tudatosításának fontos terepe, kerete az ifjabb diákok kiválogatása, az „utánpótlás-válogatott” lelkesítése. A kollégium lakóinak részt kell venniük ebben a munkában annak érdekében, hogy a tehetséggondozás számukra ne pusztán igénybe vehető szolgáltatás legyen, hanem élő folyamat, amelybe ők éppúgy értéket visznek, mint tanáraik.

A kollégium szolgáltatásai ezen a módon veszíthetik el ingyenes jellegüket. A diákok ugyanis minimális összeget fizetnek az ellátásért kollégiumi díjként, ám az utánuk következő tehetségek ellátását már bizonyos mértékben ők végzik. Ez az ő „fizetségük”. Fontos pszichológiai funkciója¹⁴ van annak, hogy ily módon valóban hozzájáruljanak a nevelési folyamathoz, hiszen ezáltal van módjuk azonosulni¹⁵ is a számukra fáradságos, esetleg sokszor megunt, sőt megelégtel szakadatlan tanulással.

Munkánk során a „nagyok” valóban fontos szerepekhez jutnak a „kicsik beavatásában”. E tevékenység keretétől hozták létre az „Amrita” Pályaorientációs Baráti Kör nevű egyesületet.

¹⁴ Avar Pál: *Hősterápia*. Magvető Kiadó, Budapest., 1988.

¹⁵ Elliot Aronson: *A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest., 1994.*

Módszerek

„Ahogyan a hernyó a fűszál végére érve összehúzza magát, hogy átlendüljön a másik levélre, a testet ledobva és a nemtudást eleresztve a Lélek is így vesz lendületet az új kezdet előtt.”

– *Brihadáranjaka-upanisad* –¹⁶

Miféle módszereket választhat a kollégium a tehetségek kibontakoztatására?

A módszerek választása attól függ, hogy *hova akarjuk eljuttatni* a tanulókat. Maguk a gyerekek és a családok e tekintetben rendszerint olyan körvonalazatlan és ellentmondásos elképzelésekkel rendelkeznek, hogy a jövő meghatározásának felelőssége gyakorlatilag teljes egészében a tehetséggondozást végző pedagógusokat terheli. A *Csodalámpa* című újságban olvasható cikkekben a gyerekek világosan nyilatkoznak az általuk követett mintákról. Írásaikból kiderül, hogy a segédmunkáspályán túlmutató karriernek olyan távolságban vannak a családtól, hogy ezek között alig-alig akarnak különbséget tenni. Akinek fehér köpenye és biztos munkahelye van, arra mindenképpen büszke lehet a családja.

A pályaválasztási döntést úgy hozzák meg a gyerekek és a családok, hogy a hetedik osztályt követő nyáron és ősszel egy tábort, egy kirándulást, levelezős kapcsolattartást, valamint egy-két családlátogatást keretében a tanuló eredményeinek és hajlandóságainak legjobban megfelelő néhány továbbtanulási alternatívát vázolnak föl a tehetséggondozást végző pedagógusok. E folyamatban a legtöbb munkát a nyári tábort jelenti. Itt az olvasótáborok klasszikus eszköztárával dolgozva „bevezetik a gyerekeket a társaságba”. (Megismerkedhetnek idősebb társaikkal, akik már a továbbtanulás útját járják. A már gimnáziumba járó diákok afféle ifivezetők módjára aktívan részt vesznek a tábor megszervezésében és lebonyolításában, a kicsik kísérésében, tájékoztatásában. Mintát adnak a gyerekeknek pályaválasztásból, kollégiumi életből.) A tábort alkalmat nyújt arra, hogy játékos formában próbára tegye a nyolcadikosokat: hogyan reagálnak számukra ismeretlen intellektuális feladatokra, együttműködési helyzetekre.

Falusi gyerekekről lévén szó, a gimnáziumi felvételik egyik akadálya az információhiány, a *felvételi előkészítőkre* való eljutás nehézsége. Az a tény, hogy ebben segíteni tudunk, gyakorlatilag már egymagában eldönti, hogy az iskolaválasztás kérdésében ránk hallgatnak. Az 1994-ben végzett nyolcadikosok, akik 1993-tól részt vettek pályorientációs programunkban, kivétel nélkül felvételt nyertek pécsi középiskolába.

A tulajdonképpeni munka mégis csak ezután kezdődik. A kollégium működésében az első pillanattól fogva a *diákok együttműködésére* kell építeni. Az egymásra figyelő, a kötelességeket komolyan vevő szellemiség nélkül a gyerekek java része hetek alatt csödöt mondana választott gimnáziumában. Az órákra való delutáni felkészülés fegyelme szinte ismeretlen számukra, rendszeres jegyzetelésre, olvasásra az otthoni általános iskolában egyikük sem szorult rá, enélkül is a jobbakkal között lehetnek. Az új környezetben hamar kedvüket szegi, hogy sorra kapják a „rossz” jegyeket, és „alacsony” származásukkal kapcsolatos viccelődéseknek, idegenkedésnek is ki vannak téve. Nincs az a nevelő, nincs az a pszichológus,

¹⁶ Upanisadok III. Az erdei imák titkos tanítása. Budapest., 1994.

lelkigondozó, szociális munkás, aki a kezdeti csalódásoknak ezt a tömegét egyénenként kezelni tudná. Szerencsére a gyerekek kezdeti élményei nagyon hasonlítanak egymásra, a kölcsönös „tapasztalatsere” könnyen megvigasztalja őket. Természetesen még így is rendkívüli lelki igénybevétel járul a tehetséggondozó kollégium nevelőire, bizonyos nehézségeket, konfliktusokat csak az egyes iskolákkal, osztályfőnökökkel azonnal kiépített személyes kontaktus oldhat meg.

A nevelőknek ezen túlmenően annyiféle házi feladatot kellene áttekinteniük egy-egy délután, ahány gyerek a csoportban van, így a nevelő még arra sem vállalkozhat, amire a tanulószobát vezető tanárok máshol általában az idejüket fordítják: hogy a gyerekek házi feladatát egyenként ellenőrizze, kikérdezze. A *kikérdezés* jórészt a gyerekek feladata kell hogy legyen. Ez alkalmat nyújthat nekik arra, hogy élményeiket megosszák egymással, s egymásnak segítve hozzájuthassanak azokhoz a sikerélményekhez, amelyeknek az iskolában egyelőre hiányát szenvedik.

Ennek az együttműködő közszellemnek a kialakításában sokat segít, ha tekintetbe vesszük a diákok eredeti szocializációs háttérét.¹⁷ Ez egyfelől az azonoságokat jelenti: az azonos társadalmi rétegből származás kezdettől fogva a közös nyelv, hasonló ízlésvilág örömet adja. Más tekintetben azonban érdemes építeni a különbségekre is. Nagyon jó, ha egy ilyen tehetséggondozó kollégiumban eltérő neveltetésű, etnikumú gyerekek „hozzák” saját otthoni környezetük értékvilágát.

A tehetségek kiválogatása és a tehetséggondozó program során oda kell figyelni arra, hogy a különböző jellegű, ám egyként hátrányos helyzetű társadalmi közegek körében azonos intenzitással folyjon a tehetséggondozás. A pécsi kollégium számára óriási segítség az, hogy a Gandhi Alapítvány tehetséggondozó munkatársakat küld az összes olyan dél-dunántúli általános iskolába, ahol nagy arányt képviselnek a cigány tanulók. Ezt a munkát azonban ki kell egészíteni más információforrásokkal, hogy a nem cigány gyerekekről is teljes legyen a kép. Ebben számíthatunk a nyolcadikos osztályfőnökökre, hiszen a pályaválasztás gondja elsősorban az ő vállukon nyugszik azoknál a gyerekeknél, akiknek a családi háttérük kevés információval tud segíteni.

Természetesen akárhogy „gazdálkodunk” a szegény sorsú gyerekekben szocializált értékrendekkel, mindenképpen olyan közösséget kapunk, amelybe délutánonként „hazatérve” a diákok otthon fogják érezni magukat. Ez célunk is, hiszen rendszerint éppen ennek hiánya miatt morzsolódnak le. Szem előtt kell tartanunk azonban a kialakuló *közös ízlésvilág és értékrend* kedvezőtlen oldalait is. Jó, ha a diákok „menedéknél” érzik a kollégium légkörét, ám nem kívánatos, hogy „bezárkózzanak saját világukba”. Az volna az igazi tehetséggondozás, ha a kollégiumból indulva úgy éreznék a gimnáziumba, hogy bizonyos téren többlettel büszkélkedhetnének a „városi” gyerekekhez képest. Csak így remélhető, hogy egyenlő eséllyel vegyék föl velük a versenyt. Csak így igazolódhat az új környezetben is az eredeti közegükből származó érzésük, hogy ők valamilyen tekintetben kiemelkedők, tehetségesek. Csak ennek az érzésnek a segítségével győzhetik le az egyébként menthetetlenül kialakuló kisebbségi komplexust.

Megvizsgáltuk diákjaink otthoni neveltetésének távolságát az értelmiségi gondolkodásmódtól, életmódtól. Ezzel összefüggésben példaként most felsorolunk néhány területet, amelyek vonatkozásában minden eddigi diákunk lemaradásban

¹⁷ Havas Gábor: Vadkelet. Kultúra és közösség, 1986/1. Matyus Aliz és Tausz Katalin: Maga-ura parasztek és uradalmi cselédek. Magvető Kiadó, Budapest, 1984.

volt az átlagos gimnazistákhoz képest: idegennyelv-tudás, úszni tudás, általában a városban művelhető sportok ismerete, olvasottság, különböző szituációkban tanúsítandó megfelelő viselkedésforma, filmes műveltség, városi, ifjúsági divatok, egyenjogú férfi és női szerepek, korszerű táplálkozás, a polgári háztartás tárgyai-nak értékelése.

Ezen ismeretek megszerzése természetesen hosszú folyamat, amely az érettségivel sem zárul le. Mégis úgy gondoljuk, hogy az egész középiskolai pályafutás jó hangulatát, sikerességét alapozhatja meg, ha néhány területen már eleve „versenyképes” szintről indíthatjuk tanulóinkat. Ezt a célkitűzésünket (embriónális állapotban) tükrözi a pályorientációs munka keretében szervezett táborok, kirándulások, vetélkedők tematikája. Megnyugtató eredményt csak egy olyan előkészítő időszakról várhatnánk, amely a kétnyelvű gimnáziumok 0. évfolyamához hasonlóan koncentráltan főkészítene a diákokat a legfontosabb műveltségi területeken. Ez a fajta „iskola-előkészítés”, „életmód-előkészítés” egy nyugati nyelvnek, bizonyosfajta olvasottságnak, a számítógép kezelésének, az úszásnak és még néhány tudásnak megfelelő szintű elsajátítása révén arra volna jó, hogy megóvjuk a diákjainkat¹⁸ annak a krónikus kisebbségi komplexusnak kifejlődésétől, amely ma oly sok első generációs értelmiségi életét keseríti meg. Az ilyen előkészítő időszak közbeiktatása természetesen minőségi különbséget jelentene a kitűzhető célok tekintve csakúgy, mint a vállalkozás financiai oldalát illetően. Az előkészítő időszaknak természetesen nem kell formailag hasonlítania a középiskolai gyakorlatból ismert 0. évfolyamhoz, hiszen valószínűleg kevés család vállalná egy pótlólagos tanév közbeiktatását, még akkor is, ha ez megsokszorozná a gimnáziumi négy év hasznát. A gyerekek többségénél alighanem a sikeres gimnáziumi főlvetel és a szeptemberi tanévkezdés közötti majd fél esztendő kellene felhasználni koncentrált formában megtartott „életmód-előkészítő” tréningekre. Megfigyelésünk szerint a nyolcadik osztály utolsó időszaka az iskolák többségében (főként a sikeres gimnáziumi felvételek után) tanulmányi szempontból igen kevésbé hasznos időszak.

Minden módszerünk végső soron egyetlen közös szóval foglalható össze: *mintaadás*. Akár közösség értékéről, akár tanulási stratégiákról, akár a város szeretetéről van szó – egyáltalán bármiről, ami kollégium haszna lehet –, minden mögött eleven garanciaként emberek állnak. Megszólítható és megtapintható szerethető és vitatható jellemek, stílusok, hitek, történetek. Nem mindegy, miféle emberekkel találkozunk a kollégisták. Módszereink célja, hogy a diákokra ható minták körét szélesítsük, de némiképpen irányítsuk is. Szándékunk az, hogy az új életpályán várható új élethelyzetekre erkölcsi vonatkozásban is főkészítsük a tanulókat. Ügyelünk arra, hogy legyen alkalmuk megbarátkozni hiteles emberekkel, akik magas szinten képviselnek valamely tételes erkölcsi rendszert. Hitünk szerint az ember tehetsége és pályafutása csak akkor ér valamit, ha másoknak a javára szolgál.

¹⁸ Liskó Ilona: Lépéshátrányban. OKI, Budapest, 1989.

Világtükör

Helen Connell

Nevelés és tolerancia



- A tolerancia éve: 1995 -

Miért szükséges, hogy az UNESCO ilyen élesen irányítsa rá a figyelmet egy olyan értékes és kevésbé látványos célra, mint a tolerancia? Talán azért, mert témái problematikusabbak, kihívásai mélyebbek, mint amilyeneknek első látásra tűnnek.

Vegyük tekintetbe az intoleranciának és a közömbösségnek – a tolerancia ellentéteinek – a társadalmi struktúrákba beépült és a mindennapos magatartásban megnyilvánuló folyamatos érvényesülését világszerte. Az intoleranciának közömbösségtől ösztönzött akadálytalan, erőszakos konfliktusokban is megnyilvánuló helyi növekedése csak visszatetsző, de – ha számításba vesszük a társadalmi, gazdasági és környezeti tényezők kölcsönös összefüggését – világméretben már katasztrofálisnak ígérkezik.

Ezek ellenére célul tűzni egy toleráns világrend elérését, és gyakorlati megvalósítását, semmi esetre sem egyszerű és ellentmondásmentes. A koncentráció a toleranciára nevelésre ugyan még nem oldja meg a kérdést, de az előrehaladás egyik útjának tekinthető.

Vitatott téma a tolerancia

Egy békés, jogkövető társadalom kereteiben élő egyes emberek és csoportok között is létezhetnek etnikai, vallási, politikai alapú konfliktusok, valamint értékrendbeli, az egyéni motivációk és képességek eltéréseiből eredő feszültségek. A történelem ebben a vonatkozásban alig képes nekünk tanácsot adni, amennyiben azt a konfliktusok és az intoleranciák történeteként fogjuk fel. Ugyanakkor a népeket egymás ellen uszító események is jó forrásai voltak a harmónia létrehozására irányuló elképzeléseknek és eszméknek.

A világ minden nagyobb kulturális régiójában tradíciója van a különbségek békés úton való megoldásának. Így az európai kultúrkörben a XVII. század keserű vallási konfliktusai arra indították *Locke*-ot, hogy megírja levelét a toleranciáról, követelje az egyház és az állam szétválasztásával kapcsolatosan valamennyi állampolgár számára a vallásszabadságot. *Locke*-nak az ezzel összefüggő felfogása később tovább szélesedett: felölelte az egyének és csoportok közötti hit- és magatartásbeli különbségek több aspektusát. De felvetette már a szabadság és tolerancia határainak a kérdését is.

A toleranciának ez a modern koncepciója arra az optimista feltevésre épült, hogy saját tevékenységünkkel segíteni tudjuk a Planétánkon kialakult élet jobbá tételét. Ezt a régi eredetű meggyőződést nagymértékben erősítette a felvilágosodás filozófiája, amely szerint, megteremtve az eltérő hiedelmeket valló népek békés és konstruktív érintkezésének a bázisát, előre tudunk haladni a békés nemzetközi

társadalom megvalósítása felé, amint az *Comenius* és mások látomásaiban megjelent, s amelyet napjainkban az UNESCO emberi jogokról kiadott deklarációja őriz.

Melyek egy toleráns rendszer jellemzői? A toleráns rend megadja az alapvető társadalmi és emberi jogokat. Az állampolgár szabadon – mások beavatkozása nélkül – követheti az általa választott hitet és gyakorlatot, legyen az a vallással, politikai meggyőződéssel, etikai választással, társadalmi és személyes értékekkel vagy az interperszonális kötődésekkel összefüggő. Az ilyen rendszer elvi alapja a kölcsönös tisztelet. Ezt a tiszteletet személyes szinten az egyén nem mindig tudja könnyen megadni embertársainak.

A következőkben megállapításaink a toleranciának „erős”, „világos és aktív, értékelkötelezettségből fakadó értelmezésére vonatkoznak,¹ ellentétben a tolerancia köznyelvi, pontatlan és kétértelmű, „gyöngö”, valójában mintegy a közömbösséggel szembeni védekezést magában foglaló felfogásával. Ennek megfelelően egy toleráns rendszerben nem könnyű eldönteni, hogy a gyakorlatban hol kell meghúzni a határvonalat az elfogadható, a tolerálható és az elfogadhatatlan a nem tolerálható között. Természetesen látszólagos és feloldandó ellentmondás az, hogy bár a tolerancia a különbözőség, a másság elfogadása, de mivel a fairségnek, az igazságosságának és a harmóniának kell uralkodnia, mégis vannak határai, csak úgy, miként a szabadságnak. Tolerálhatjuk-e a tolerálhatatlant? Elfogadhatjuk-e a szélsőséges csoportok és egyének maguk hirdette „jogát” a társadalmat károsító, mások szabadságát sértő deklarációkra és akciók végrehajtására?

A tolerancia nem egydimenziós terminus. Nem vonhatja maga után az adott valóság kritikátlan elfogadását. Korántsem! Hiszen a toleráns társadalom nem lehet szabályozatlan, laissez faire vagy anarchikus. Képes kell legyen arra, hogy megvédje magát azok befolyásának, példájának a terjedésétől, akik azt kívánják, hogy őket tolerálják, de egyidejűleg tagadják mások jogát erre.

A tolerancia és az intolerancia mindenütt a Földtekén mélyen beágyazott az adott ország társadalmi szövetékebe, hiedelemrendszerébe. Világunk ma a tolerancia határainak a kiépitését és a toleráns társadalmak szerkezetének, védelmének létrehozását szorgalmazza. Aktualitása ellenére a tolerancia komplex fogalma nem kellően tisztázott, a vele kapcsolatos filozófiai vita megoldatlan. Ennek ellenére a pedagógia világában teljes az egyetértés a tekintetben, hogy a tolerancia alapvető, egyetemes, bár nem teljesen világos tartalmú érték, minden társadalomnak és nevelési rendszernek célja kell legyen a másság elfogadásának előmozdítása, a törekvés arra, hogy véget vessen mindannak, ami nem tolerálható. A toleranciára nevelés ösztönzendő a nevelő tevékenység valamennyi szintjén, de nem várható a pedagógiától, hogy egyedül viselje annak minden terhét. A családnak, a munkahelynek, a közösségnek társulnia kell az iskolához, e nélkül a pedagógiai tevékenység sem vezethet eredményre.

Neveltnek lenni e tekintetben részben a társadalomban megnyilvánuló különbözőségek jelentőségének a megértését, a keletkező konfliktusok ésszerű megoldási módjának az ismeretét, és annak az elfogadását jelenti, hogy „másnak lenni” – emberi és társadalmi értelemben – nem egyenlő azzal, hogy „rossznak lenni” vagy „elfogadhatatlannak lenni”.

¹ Droit, R.-P. Les deux visages de la tolerance. In: Droit, R.-P. ed. La Tolerance Aujourd'hui. UNESCO, Paris, 1993.

Kihívások a tolerancia tanítása-tanulása iránt

Bár a tolerancia már régóta egyike az iskola által elfogadott egyetemes értékeknek, viszonylag újabb keletű az a megkülönböztetett figyelem, amelyben napjaink nevelési intézményeiben részesül. Ezt a mindinkább pluralizálódó társadalmak kihívásai – a népességszám emelkedése, a hatalmas városi konglomerátumok gyors terjeszkedése és az etnikai konfliktusokban gyökerező erőszak növekedése, a nélkülözés, az önző individualizmus – ösztönzik. A megelőző pedagógiai nemzedék egyes elszigetelt személyiségvonások fejlesztése mellett olyan összetett pedagógiai feladatokra hívta fel a figyelmet, amelyek csakis az iskola valamennyi pedagógusának az együttműködésével, a nevelési-oktatási folyamat egészében oldhatók meg. Szorgalmazták a békére, a demokráciára, a nemzetközi megértésre, a környezettel kapcsolatos felelősségre nevelést. Hangsúlyozták, hogy ezek az egész curriculumot áthatják, és gyakorlatba átültetésük az iskola teljes életére kiterjed. A toleranciára nevelés a felsoroltak egyik családtagjának tekinthető. Azokkal társulva, a curriculumot átszövő jelentős feladatokként egymást nagymértékben erősíthetik. A toleranciára nevelés erősödése napjainkban kiváltképpen indokolt, kérdés azonban, hogy ez milyen utakon lehetséges.

A tolerancia tanulása és tanítása számos *kihívást* támaszt a pedagógusokkal szemben. Szóljunk e helyütt a három legfontosabbról.

Az *első* közülük a vele kapcsolatos *pedagógiai és curriculáris feladatok meghatározása*, és annak számbavétele, hogy teljesítésük milyen személyiségvonások kialakulását vonja maga után. Négy ilyen javasolt nevelési feladatelemet különböztethetünk meg.

a) *Disztingválásra, diszkriminációra* van szükség. A diákoknak meg kell tanulniuk és fel kell ismerniük az emberek közötti különbözőségek sokféle fajtáját, legyenek azok egyéni (a vérmérséklettel, egyéni képességekkel és képességekkel vagy életkorral összefüggőek) vagy csoport, közösségi, vallási, nemzeti jellegűek. Ez megkövetel tőlük észlelést, ismereteket, reflexiót és megértést, maga után vonja ezen személyiségvonások alakulását, megszilárdulását.

b) *Kialakítandó a kritikai értékelés*. Pozitív érdeklődés ébresztendő a különbözőségekről, el kell sajátítani a másságok értékelésének a képességét és a velük összefüggő állásfoglalás megfelelő kifejezését. Ez maga után vonja az interpretáció és az ítéletalkotás kognitív készségeit csakúgy, mint a hajlamot erre.

c) *Képesnek és készek* kell lenni a megfelelő helyzetekben – felismerve a tolerancia határait – a *toleráns cselekvésre*. Mindkettő hajlamot és gyakorlati kompetenciát igényel, von maga után.

d) El kell sajátítani a képességet annak korrekt megítélésére, hogy *mely helyzetben kell toleránsan viselkedni*, és melyiket kell tolerálhatatlannak minősíteni. *Képesnek* kell lenni továbbá a *situációnak megfelelő cselekvés* következetes megválasztására. Ez az előbbieken említettek mellett a megkülönböztetés képességét vonja maga után és a személyiség struktúrávaltozására vezet.

A feladat tehát: képessé tenni mind a tanárokat, mind a tanulókat arra, hogy megértsék embertársaikat, helyezkedjenek szembe az előítéletekkel, és a különböző helyzetekben alkossanak minél teljesebb képet az egyénekről és csoportokról. Szükség van a „kognitív diszsonanciára”, a szokványos formák megtörésére. Mindezek azonban a pedagógustól a tanítás és nevelés magas szintű készségeit követelik. Világosan meg kell különböztetni az értékek iránti kritikus elkötelezettséghez vezető pozitív nevelői megközelítést a káros indoktrinációtól, amely tagadja az

egyénnek azt a jogát, hogy maga válasszon az értékek között, és amelynek stratégiája lefekezzi az alternatív nézetek megnyilvánulását, megfélemlíti a kritikus értékelést.

A második kihívást a toleranciára nevelés tudományos alapjának a megteremtése jelenti. Az értékekre nevelés fontosságának széles körű elismerése és az elméleti, valamint elemző tanulmányok jelentős száma ellenére ugyanis az értékekre nevelés kutatási bázisa szélsőségesen, sőt: veszélyesen szűk. Ez egyfelől e terület kutatásának nehézségeivel, másfelől azzal magyarázható, hogy alig van olyan pedagógus, aki magát „értékekre nevelőként” definiálja, szemben azok sokaságával, akik szaktanárnak vallják magukat. Ismeretes ugyan néhány tanulmány és értékelés a toleranciára neveléssel kapcsolatos innovációs tevékenységről, dokumentáció és reflexió az iskolai gyakorlatról és van egy nagyobb áttekintés az értékekre nevelésre vonatkozóan.² Az igazolt tudományos ismeretek felhalmozódásáig alapot jelenthet a munkához egyes iskolai pedagógusok, illetőleg a nem formális szektorban dolgozó nevelők már rendelkezésre álló tapasztalata.

A harmadik fontos kihívást jelentik a tolerancia tanulásának-tanításának gátjai és akadályai. Ezek első csoportja az egyén szintjén jelentkezik. Kihívást jelent a tanár iránt, hogy iránt segítséget nyújtson a diákoknak abban, hogy miként irányíthatják energiájukat a másság tolerálásával kapcsolatos problémák konstruktív, agresszió- és erőszakmentes megoldására. E vonatkozásban nem lehet eléggé kiemelni az iskolai testi nevelés, valamint a tanulók által szabadon választott, az erőgyűjtést és a pihenést szolgáló fizikai aktivitás szerepét. Az ügyes tanár – megfelelő irányítással – képes az agresszív és ellenséges tettek helyett pozitív küzdőteret találni diákjainak aktivitása számára. – Az akadályok második csoportja a környezet objektív adottságaival függ össze. Nem egyszerű ugyanis a tolerancia értéként való felfogására nevelni olyan környezetben, amely azonnali, erőszakos akciókra csábít. Ez főként lepusztult nagyvárosi körzetekben fekvő, valamint olyan társadalmi környezetbe települt iskolák számára nehéz, ahol a szegregálódás, az éles társadalmi egyenlőtlenségek agresszióra ösztönöznek. Az ilyen környezetben élők szemszögéből nézve ugyanis az erőszakmentesség gyengeségre utal. Ezt a feltételezett összekapcsolódást szét kell törni. Egyfelől annak a bemutatásával, hogy ugyan könnyű erőszakot alkalmazni, de hiábavaló, hiszen valójában nem oldja meg a problémát; másfelől annak érzékeltetésével, hogy a feszültségek feloldásának toleráns módja ugyanolyan elhatározottságot és intenzitást követel, mint az agresszív megközelítés. Mindenesetre az, amit a diák a környezetében tapasztal, aláaknázhatja az oktatásban közvetített eszméket. A szegregált iskolák, a hierarchikus köznevelési rendszerek nem kedveznek a toleranciára nevelésnek.

A pedagógia válaszai

A kihívásokra adandó pedagógiai válaszoknak a toleranciával kapcsolatos célokra kell építeniük. Szem előtt kell tartaniuk azonban, hogy mi az, ami reálisan teljesíthető az iskolák és más nevelési intézmények által, számolva ellátottságukkal, nevelési lehetőségeikkel, valamint az őket érő sokféle, közöttük negatív hatásokkal is.

² Moon, R.: Humanities and Arts Education. Summary paper reporting a review of issues prepared as part of the OECD/CERI project „The curriculum Redefined: Schooling for the 21-st Century.” CERI/CR (93) 4. OECD Paris, 1993.

A toleranciát érintő, rendszerszintű iskolapolitika

Az iskola társadalmi környezete jelentősen befolyásolja a tanulók mindennapi tapasztalatait. Szegregált, a tanulókat valamilyen szempontból elkülönítő iskola-rendszeren belül (például csak fehér vagy csak fekete bőrűek számára létesített iskolákban) a tanulóknak nincs lehetőségük arra, hogy megismerjenek töfűk valamilyen szempontból különböző, „más” társakat. Ahol az iskola-rendszer – visszatükörözve a nemzeti közösségen belüli feszültségeket – vallási vagy etnikai határvonalak mentén megosztott, ott komoly nehézségekkel kell szembenéznie a toleranciára nevelésnek: elmulasztott lehetőséget jelent. A diákoknak hiányoznak ugyanis a tolerancia kialakításához szükséges tapasztalatai. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az integrált – a különböző szempontokból „más”, a valamennyi gyereket befogadó – iskola pusztán léte elegendő volna az eredményes toleranciára neveléshez, hiszen az nagymértékben függ attól, hogy az intézmény miként működik.

A tolerancia több országban – sok esetben UNESCO nemzetközi egyezmények alapján – az iskola-rendszer számára hivatalosan előírt értékek egyike. A kisebbségi jogokat garantáló, a rasszizmust és a diszkrimináció más formáit elítélő nemzetközi konvenciókon és törvényes előírásokon, az UNESCO-ajánlások egész során keresztül megtörtént a tolerancia meghatározása és tartalmának kiterjesztése is. Ez kedvező fejlődést jelentett a közoktatás-politikák számára a toleranciára nevelés céljainak és irányainak körvonalozása szempontjából. Sajnos a nemzetközi egyezmények pusztán elfogadása nem elegendő, a konvenciókat sok esetben nem ratifikálják, az ajánlásokat a gyakorlatban nem követik és nem tartják tiszteletben. Kevés beszámoló és kutatás tanúsítja, miként fordították azokat le a gyakorlat nyelvére. A határozatokat elfogadó országok közoktatás-irányításával szemben szükség van újabb kihívásokra, hogy megvilágítsák, mi történt konkrétan a curriculumok céljai és a pedagógiai feladatok vonatkozásában a határozatok implementációja érdekében. Néhány jó példa azonban már mutatja, hogy a közoktatási rendszer szintjén miként irányítható a toleranciára nevelés erősítése az iskolákban.

Amikor az Amerikai Egyesült Államokban elrendelték, hogy nem létezhetnek szegregált iskolák, s meghatározták az elkülönítés megszüntetésével kapcsolatos helyi feladatokat, az elkülönítés kedvezőtlen hatásainak elkerülésére sokféle megoldás született. Egyik eszköze volt például az ún. kötelező „buszozás”, amikor olyan területeken, ahol a különböző etnikumok lakóhelyileg elkülönülve éltek, a tanulókat autóbusszokkal szállították az iskolába a régióiban (esetenként azon kívül is). Olyan módon történt a beiskolázás, hogy minden iskolában az egyes etnikumokból származó diákok közösségüknek a számarányában legyenek reprezentálva.

Ugyancsak az USA-ban hozták létre a „mágnes iskolák” sajátos rendszerét. Ezeket a jól dotált, kitűnő pedagógiai minőséget reprezentáló, gyakran valamiféle specializációt is megvalósító intézményeket kisebbségi régiókba telepítették, ahova erősen szelektív alapon veszik fel – akár az iskolától igen nagy távolságra lakó – gyerekeket is.

Más típusú próbálkozásokat jelentenek az *integrált iskolai* kezdeményezések. Életre hívnak olyan osztályokat, amelyekbe különböző életkorú tanulók járnak, avagy olyan „normál” csoportokat, amelyekbe jelentős tanulási nehézségekkel és más problémákkal, különféle képességhiányokkal küszködő diákok tanulnak egy osztályban. Ez utóbbiak kitűnő alkalmat adnak arra, hogy a gyerekek pozitív kapcsolatokat létesítsenek olyan társaikkal, akikkel más körülmények között

sohasem találkozhattak volna, s akikhez nyilván idegenkedéssel és a felsőbbrendűség érzésével közeledtek volna.

Az egymástól kulturálisan nagymértékben különböző tanulókat befogadó iskolák innovatív programjainak sikerében nagy szerepet játszik hajlékonyságuk mértéke, amellyel a helyi viszonyokhoz alkalmazkodnak. Az iskolarendszer decentralizáltsága tehát jelentősen befolyásolja az egyes iskolák szintjén folyó toleranciára nevelés lehetőségeit. Azonban a közoktatás központi és helyi szerveinek a pedagógiai innovációkhoz való pozitív viszonyulása nélkül a megújítás iskolai módszerei egymagukban nem biztosíthatják a sikert.

Toleranciára nevelés az iskoláskor előtt

A kora gyermekkorban a legfontosabb a szülők, a családtagok, a gyermek-intézményekben dolgozó szakemberek példája. A szülők, bár vannak közvetlen pedagógiai tapasztalataik, általában nincsenek tudatában modell szerepüknek. A kisgyermek, aki az otthoni körülmények között látja szüleit, rokonait, azok barátait, a családban szerzi első benyomásait a toleranciáról vagy éppen annak hiányáról. A kisgyermekkorban a szakképzett nevelők a napi élet feszültségeitől mentes körülmények között a kicsinyek elé standard magatartási követelményeket állítanak, s tőlük azoknak megfelelő viselkedést követelnek. Ezek azonban sok gyermek családi környezetétől idegenek. Fontos tehát, hogy a kicsinyekkel foglalkozó szakemberek jól ismerjék és értsék meg a gyerekek otthoni körülményeit, a szülők attitűdjeit és értékeit.

A koragyermekkorban nevelésben – eltérően az iskolai neveléstől – nagyobb hangsúlyt kap a szociális készségek és a személyiség fejlesztése, mint az intellektuális képességeké, készségeké. A francia óvodákban például már a hároméves kortól ösztönzik és erősítik az óvodások konstruktív és együttműködő magatartását a gyerekközösség életében. Az ilyen irányú tanulást a későbbi kognitív, érzelmi és egyéb tanulás szempontjából is alapvetőnek tekintik.

Igen fontos a tolerancia megalapozása már a kisgyermekkorban. Sikerében nagy szerepet játszik az a társadalmi környezet, amelyben megvalósul. Az etnikailag, vallásilag és kulturálisan vegyes környezet jobb lehetőséget nyújt a gyerekek közötti különbségeket elfogadó attitűdök természetes fejlődése számára, mint sok homogén nagyvárosi vagy falusi környezet, amelyben nincs alkalom élő, korai tapasztalatot szerezni a másokkal való szabad érintkezésben. Az utóbbiak viszonyai között korán mutatkoznak az intolerancia jelei, egyszerűen a tapasztalatok és a szükséges tudás hiánya következtében. Növekszik tehát a másság elfogadásával kapcsolatban a televízió, rádió, kazetták, könyvek, játékokon keresztül történő tapasztalatszerzésnek a jelentősége.

A szervezés és irányítás iskolai szintű politikája

Az a tény, hogy az egyes iskolák a toleranciára nevelésben nagyfokú szabadságot élveznek, pozitív szerepet játszik. Nem minden intézmény él azonban a központi irányítás szintjén megadott szabadsággal. E szempontból az iskolavezetés minősége kulcskérdés. A szabadság a toleranciára nevelés gyakorlatában két sférában jelentős.

Az első a curriculum, amely kötelező elemei mellett, iskolai szinten szabadságot ad a tananyag strukturálása és szervezése, valamint a curriculum egészét átható olyan komplex nevelési feladatok tekintetében, mint többek között a toleranciára

nevelés. Egyes tanárok ezzel a szabadsággal önszántukból élnek, másoknak bátorításra van szükségük e tekintetben.

A második az iskolának mint közösségnek a teljes élete, amelyben nagy jelentőségű a toleráns cselekvés gyakorlata. Üzeneteket közvetít mind a tanulók, mind a szülők felé az iskolai fegyelem megteremtésének és fenntartásának a módja, a nyelvhasználat variabilitásának elfogadása, a nevelők magatartása a kulturális különbözőségekkel kapcsolatban, valamint a szülőkkel és a tágabb helyi közösséggel való kapcsolatainak a politikája.

Az iskolaközösség életének több eleme szolgálhatja a toleranciára nevelést. Azokban az intézményekben, amelyekben sokféle etnikai származású diák tanul, sajátos kultúráiknak a „cseréjével”, interkulturális tevékenységekkel számolhatók fel a család eredeti és az iskola gyakorlati kultúrája közötti gátak. Ha ezek az aktivitások folyamatosan részét képezik a kollektíva életének, akkor olyan klímát teremtenek, amelyben a szülők sem csupán megtűrtnek, hanem szívesen látottnak érzik magukat az intézményben..

Az iskolavezetésnek az az elhatározása, hogy az intézmény vegyen részt szomszédos vagy más országokbeli iskolákkal együttműködést igénylő tevékenységekben, fontos a toleranciára nevelés szempontjából. Például a Balti tengert körülvevő államok UNESCO-asszociált iskoláiban a tolerancia előmozdításának jó gyakorlati útját jelentette a kultúrával, a történelemmel, és a környezettel összefüggő céljaik megosztásának projektje.

A tolerancia praxisára megfelelő teret ad a tanulók számára a segítségnyújtás társaik tanulmányi munkájához. Így például a diákok közötti tanulmányi különbségek, illetőleg az etnikai differenciák tolerálásának fontos eszközét jelentik, ha az idősebbek segítenek a fiatalabbaknak a tanulásban, ha a különböző nemzetiségi származású osztálytársak együttműködnek csoport- és projektmunkában vagy közösségi tevékenységekben és így tovább.

Hasznos lehet a diákok bevonása az iskola irányításába. A tanulói önkormányzat keretében a fiatalok elgondolkodtató tapasztalatokat szerezhhetnek az aktív, felelős csoportmunkában. Értékes lehet ennél szűkebb körben is a diákrészvétel az őket közvetlenül érintő ügyek egyikének-másikának az intézésében.

A toleranciára nevelés curriculum szintű megközelítése

Minden oktatási helyzet és interperszonális kapcsolat valamilyen módon értékekkel összefüggő állásfoglalást közvetít a tanulók számára. Így az, ahogyan a tanárok strukturálják tananyagukat, az a mód, ahogyan szervezik osztályuk életét, amiként kontaktust teremtenek növendékeikkel példát mutathat a toleranciára. Kifejezhet elfogadást az osztályon belüli különbözőségek iránt csakúgy, mint intellektuális toleranciát azon eltérő utak iránt, amelyeken haladva a diák megéri a tananyagot. Fontos kérdés tehát, hogy a tanár észreveszi-e a feldolgozandó tananyagban rejlő, a tolerancia különböző aspektusainak elsajátíttatására alkalmas lehetőségeket, s hogy él-e azokkal.

A tolerancia tanulása szempontjából, sok függ a curriculum alapján folyó *tanulói munka szervezési módjától*. Attól, hogy beiktat-e a pedagógus olyan tanulmányi munkát az osztályban, amelyben nem idegenek a tantárgyi határokon túlmenő integrált és kooperatív tevékenységek, például az alsó fokú iskolákban az egy téma köré szervezett önálló tanulói munkák vagy az alsó középfokú iskolákban a projektmunka meghonosítása. Az UNESCO-asszociált iskolák projektjei és más

hasonló, a multikulturális neveléssel kapcsolatos tapasztalatok alkalmas módját mutatják meg annak, miként csökkenthetők a tantárgyi keretek közé szorított nevelés korlátai és mozdítható elő más kultúráknak és életutaknak az elfogadása.

Bármilyen is legyen a tanítás-tanulás folyamatának felépítése, a curriculum-ba foglalt *tananyag* egymástól különböző részletei (tantárgyai), ha azokat a tanár megfelelő pedagógiai szemlélettel közelíti meg, igen sokféle lehetőséget kínálnak a tolerancia megtanulására, amint azt a következő néhány példa mutatja. Az *idegen nyelv* tanulása nemcsak a tágabb kommunikáció eszközeit jelenti a tanuló számára, hanem egyéb pozitív értéket is: az emberi alaptevékenység, a szóbeli és írásbeli kommunikáció különbségei megértésének egyik útját.

A *természettudományok* tanulása során a diákoknak módjuk van arra, hogy miközben elsajátítják a természettudomány módszereit, megértik, miként megy végbe a tudományos igazságok felfedezése. Megismerkednek a természettudományok történetével is, és ezen keresztül tudomást szerizhetnek – hadat üzenve a tolerancia legalattomosabb korlátjának: az etnocentrizmusnak, a nacionalista buzgalomnak – a különböző kultúrák és tudós egyéniségek hozzájárulásáról a tudományhoz, a civilizációhoz.

A *történelem* tantárgynak fontos szerepe van a tolerancia tanulása szempontjából, hiszen főként a történelmi mítoszokkal mozgósítják a nacionalizmust. Századunk tragédiái jól dokumentáltak, hogy a történelmi események skrupulusoktól mentes manipulációja miként válhat a nacionalista politika erősítésének eszközévé. A nemzetközi érettséginek és az Európatanácsnak egyes világtörténelmi, illetőleg európai történelmi eseményekkel kapcsolatos elemzései és kritikája – különös tekintettel az emberi jogok érvényesítésére és egy toleráns világrend létrehozására – nagy haszonnal járhat a nacionalizmus fékezése szempontjából.

A *földrajz és a társadalmi ismeretek* vannak a legszorosabb kapcsolatban a világ különböző népeiről való ismeretszerzéssel. A tanítás újabbban a leíró megközelítés helyett inkább az eszmék feldolgozására és a diákok önnön aktivitására, a saját élményű tanulásra orientál, ami a erősebb elkötelezettségre vezethet olyan értékek iránt, mint a tolerancia. Sok iskola e tantárgyak anyagában az ellentmondásokra, erkölcsi dilemmákra és értékekre koncentrál, s az oktatási tartalmat a lakóhelyi közösség problémáihöz kapcsolja, ami maga után vonja a közösségi kapcsolatok fejlesztését.

Az előbbieket demonstrálják, hogy a toleranciára nevelés hosszú és összetett folyamatában az iskola valamennyi szaktanárának megvan a maga sajátos szerepe. Nevelőmunkájuk sikerét az e feladat megoldásában való szoros együttműködés biztosíthatja.

Speciális tanulmányi kurzusok

Néhány, de nem minden iskolában és iskolarendszerben vannak olyan kurzusok, tantárgyak, amelyek speciálisan az erkölcsi értékek közvetítését tekintik feladatuknak. Elnevezésük különböző: állampolgári ismeretek, erkölcsi nevelés, vallási nevelés, etika. Az erkölcsi és vallásos nevelés terén a különböző társadalmi és politikai rendszerek ideológiája szerint regionális különbségek vannak. A pedagógia iránt érdeklődő körökben hosszan vitáznak arról, hogy a vallást kötelezően tanítsák-e a nyilvános iskolákban, s ha igen, akkor a rendszeres vallásoktatás kapjon-e helyet annak keretei között. Mivel a tolerancia több, különböző vallásban

egyaránt előírt érték, ez témánk szempontjából releváns kérdés, hiszen lehetnek iskolák, amelyek ennek keretében akarják megoldani a toleranciára nevelést.

A nyilvános iskolákban folyó vallásoktatásról a toleranciával összefüggésben két megjegyzést kell tenni. Először: nem tagadható a vallásnak és kérdésfeltevéseinek jelentősége az egyéni és a társadalmi élet szempontjából. Tehát a világ nagyobb vallásai történetének és tradícióinak ismerete fontos része a tanulók nevelésének. Másodszor: ismerve a vallásos hit és elkötelezettség szerepét az egyéni beállítódásban, a tanulók számára a legalább egy valláshoz – máshoz, mint az örökségül kapotthoz – kapcsolódó empatikus elkötelezettség jelentős a többi vallás tételei megértésének és a tolerancia fejlődésének is.

Az iskolai és a közösségi élet más területei

Az iskolák és a felsőoktatási intézmények a szaktárgyi oktatáson túl más, többlet lehetőséget is nyújtanak a tolerancia tanulására. Sok iskolában úgynevezett „otthon-szobát”, klubhelyiséget létesítenek, ahol naponta meghatározott időt tölthetnek a diákok. Ott létrejöhetnek informális kapcsolatok a társakkal, valamelyik tanárral vagy osztálycsoporttal. Az otthon-szoba helyet ad az iskolai vagy társadalmi események spontán – a toleranciával is összefüggő – megvitatásának. Némely, főként felső közép fokú és felsőoktatási intézményben működnek diákegyesületek, amelyek alkalmat adnak a különböző társadalmi, kulturális háttérű tanulók együttes tevékenységére közös érdeklődési területeken. Ezek a kis közösségek magukban foglalnak jótékonyági vagy fejlődő országoknak segítséget nyújtó klubokat, más országok diákjaival való levelezést bonyolító, tanulók csereszervezését megszervező csoportokat és így tovább.

Kedvező, ha az iskola erőfeszítései kiegészülnek a helyi közösség által önszervező módon létrehozott aktivitások egész sorával. Ezek kimondottan tapasztalati és gyakorlati jellegűek. Gondosan tervezett és irányított érintkezésre adnak módot különböző csoportokkal, közöttük olyanokkal is, amelyekben gyakori az erős belső feszültség. Ebben az összefüggésben hasznos olyan közösségek kiválasztása, amelyekben nem ritka a káros tolerancia. Az ezekkel létesített kapcsolatokban hasonlóan lehet alkalmazni a kutatások eredményeiből eredő és a más közösségekben bevált feszültségoldó tapasztalatokból levont tanulságokat. A lakónegyedi összejövetelek jó szinterei a megosztott közösség különböző táboraiból kikerülő gyerekek találkozására, amelynek során észrevehetik, hogy milyen sok tekintetben hasonlítanak egymáshoz.

Sok közösségi lehetőség van nemzetközi kapcsolatok létesítésére a táborozások, diákcserék, más iskolákkal közösen szervezett akciók alkalmával. Ezek szisztematikus értékelése elvi szinten ugyan még nem történt meg, de köztudott, hogy jó kiindulást jelentenek a más országokra vonatkozó tudatlanság megszüntetésére és a barátság erősítésére.

Mindezekkel kapcsolatban alapvető kérdés, hogy a közösség támogatja-e az iskola toleranciát erősítő törekvéseit, vagy nem.

A toleranciára nevelés pedagógiai értékelése

Intézményi szinten az értékelés praktikus és jól irányítható módja a curriculum alapján végzett tanári munka ellenőrzése, amely szervezhető az egyes iskoláknak vagy egy egész terület intézményeinek a szintjén. A toleranciára nevelés céljaira és stratégiáira kiterjedő megbeszélésen ugyanis meg lehet állapítani az iskolában

megszervezett tevékenységek aktuális és várható eredményét, és fel lehet mérni a pedagógiai intézkedések hiányosságait, az átfedéseket és az előrehaladást. Ezen az úton el lehet dönteni, hogy mennyire kielégítőek az intézményben hozott intézkedések a toleranciával kapcsolatban, és megítélhető azok hatékonysága is.

Jelenleg a legtöbb nevelési intézményben nem vizsgálják, nem értékelik közvetlenül, céloztan a tanulók toleranciájának az alakulását. Ez nem is könnyű feladat, hiszen annak fejlődése – más személyiségvonásokhoz hasonlóan – nem azonnali, szükségképpen és közvetlen eredménye az oktatásnak. Inkább az egyén közvetett, a nevelés többéves, tartós hatására adott személyes válasza az öt érv benyomások széles körére. Ennek ellenére szükséges a fejlődés bizonyos értékelésre törekedni. Néhány nevelési intézményben ígéretes elmozdulás történt ebbe az irányba: megpróbáltak a formatív értékeléssel, amely a tanárok számára menetközben ad visszajelzést oktatási programjaik eredményeiről és jelzéseket azok szükséges módosításának tartalmára, irányaira. Emellett fontos további teendő a diákok önértékelése jelentőségének és a társaik értékelésében betöltött szerepének átgondolása, lehetőségeinek felmérése.

Előrehaladás történt a leíró tanulói jellemzések készítésének az irányába, amely inkább tudósít, mintsem számszerűen fejezi ki a személyiségfejlődés eredményeit. A diákprofilok gyakran indokolatlanul részletezettek és nagyon szubjektívek. A tanároknak azonban érvényes és megbízható megállapításokat kell tenniük diákjaikról, egyszerű nyelven, mert ennek az alapján a szülők, a jövőendő munkaadók, a közoktatási hatóságok képet alkothatnak maguknak a tanuló személyiségének főbb jellemzőiről. Az ilyen jellemzésekben is lehetnek tévedések, mint minden értékelésben. Nagyobb lenne a kockázat, ha az eredmények számbavétele a különböző értékek vonatkozásában megfelelő eszközök híján elmaradna, ami azzal járhatna, hogy a velük kapcsolatban iskolai tevékenységek elvesztenék jelentőségüket.

A tanárok felkészítése

A minden tanulóra teljes iskolai pályafutása során irányuló toleranciára nevelés valamennyi tanár iránt sokféle igényt támaszt. Ezek kielégítéséhez megfelelő felkészítésre, támogatásra és időre van szükségük.

Az iskolák vezetőinek a feladata az intézményen belül az ilyen irányú nevelőmunka koordinálása és megfelelő eszközökkel való szorgalmazása, segítése.

Természetesen a toleranciára nevelés szakszerűsége a pedagógiai tevékenység egészéhez hasonlóan, nagymértékben függ a pedagógusképzés és -továbbképzés tartalmától, színvonalától. Ezzel kapcsolatban a következőket érdemes átgondolni.

Először: az értékekre neveléssel összefüggő pedagógusképzés és -továbbképzés az európai régióban és a világ több országában egyenetlen. Néhány államban, mint például Malajziában és Japánban azonban a szükséges figyelmet fordítják az erkölcsi tréningre. Mindkét képzési formának, valamint a felügyeletnek és tanácsadásnak minden országban fontos szerepe van. Egy valamennyi tanár számára szervezett kurzus – az értékek szélesen értelmezett körének a közvetítésére – jó módja az értékre nevelés iskolai szintű, integrált megközelítésének. Ez természetesen nem teszi elhanyagolhatóvá iskolai projektek kidolgozását csakúgy, mint a helyben tapasztalt problémáknak a tolerancia alapján történő megoldására koncentráló kis továbbképzési műhelyek működését.

Másodsor: segíteni és erősíteni kell a tanárok toleranciáját az oktatási folyamatban és a tanulókkal való érintkezésben, elkerülve az általuk hirdetett

értékek és a gyakorlat ellenmondásait. A pedagógusok intoleráns viselkedése gyakorta fakad felelős tanári szerepüknek a félreértelmezéséből, és annak betöltése során egyszerű-másszor megsértik a tanulók iránti kötelező tapintatot.

Harmadszor: a közoktatás-irányítás feladata, hogy az oktatási-nevelési folyamat értékelése során győződjön meg arról, hogy az értékek, azokon belül a tolerancia tanulása és gyakorlatának fejlesztése a tantárgyi oktatásban végbememő kognitív tanuláshoz hasonlóan megtörtént-e.

A jövő fejlődés irányai

Az összefoglalás igényével kell szót ejteni néhány közoktatás-politikai kérdésről. Az üres általánosítások kivételével nem lehet valamennyi országra érvényes megállapításokat tenni a toleranciára nevelésről. Az egyes nemzeteknek a saját helyzetükhöz, kultúrájukhoz mérten, különböző utakon kell megközelíteniük a kérdést. A toleranciára nevelésnek, mint az értékekre nevelés részének, kitűzhető ugyan egy nagyon általános célja, de annak az eredményes interpretációja és átültetése az egyes országok sajátos közoktatás-politikájába és programjaiba csak is az adott állam realitásainak, szokásainak az ismerete alapján lehetséges.

Mivel a kutatási eredmények ma még nem elég meggyőzőek, a tolerancia tanulásának korai életszakaszban kell megindulnia, és végig kell kísérnie a személyiségfejlődés egész folyamatát. Nem bízható a véletlenre, a családra, a kortárscsoportra vagy esetenkénti iskolai tevékenységekre; következetességre és folyamatosságra van szükség.

Minden pedagógus valójában „toleranciatanár”, akinek támogatást kell kapnia értékközvetítő tevékenységéhez. A pedagógiai felügyelet és tanácsadás felelőssége biztosítani, hogy ez a curriculum egészét átható feladat megvalósuljon mind az iskolában, mind azon kívül.

A szokványos értékelési, tesztelési gyakorlat a toleranciára nevelés szempontjából inkább korlátot, mint segítséget jelent.

A közoktatás egészének mind az iskolarendszer, mind az egyes iskolák szintjén elő kell segítenie a toleranciára nevelést. A tanulóknak az iskolák elfogadó környezetében minél korábban érintkezésbe kell kerülniük olyan társakkal, csoportokkal akik „mások”, mint ők.

Rendszeresen értékelni szükséges a toleranciára nevelés eredményeit annak megállapítására, hogy elérte-e kitűzött céljait, megfelelőek-e a módszerei stb.

Kérdés, hogy a toleranciára nevelés állami vagy közösségi felelősség-e. Ha teljes mértékben az államra bizzák, nem lesz hatékony – és egyébként is, az államnak nem lesz rá elegendő pénze. Ez nem jelenti azt, hogy nincs benne szerepe. A kormányoknak és a kormányközi szervezeteknek az a legfontosabb felelőssége, hogy legyen a céloknak és az elvárásoknak meghatározott kerete, hogy megfelelő helyet kapjon eredményeinek az értékelése, és hogy az értékekre neveléshez olyan mértékben álljanak rendelkezésre az anyagiak, mint az anyanyelv, a matematika a természettudományok és a többi tantárgy számára.

Helen Connell: Education and Tolerance. International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, Paris, 1994.

Fordította: *Majzik Lászlóné*

Múltunkból

Karácsony Sándorra emlékezünk

Karácsony Sándor üzenetei

Karácsony Sándor születésének évfordulóján az országban többfelé idézték fel a jeles pedagógus munkásságát. Budapesten emlékülésen összegezték szakmai tevékenységének jelentőségét. A volt Zrínyi Miklós főgimnáziumon pedig – ahol 1919 őszén „csoda esett, új pedagógiai módszer született” – emléktáblát helyeztek el.

...a magyar észjárásról, magyar világnézetről, és ami ebből következik

Igen tisztelt emlékülés!

Mint botcsinálta politikus, hadd beszéljek Karácsony Sándorról politikai terminusokban. Ha ugyanis működésének jelentőségéről akarunk beszélni, nem kerülhetjük el a politikát. Ha például megírná valaki a népi-nemzeti mozgalom történetét Magyarországon, kiemelt hely jutna neki, hiszen minden gondolatában benne van a hagyomány: annak keresése, hogy milyen a magyar világnézet, a magyar észjárás, a magyar nyelv, a magyar kultúra – és hogy mi következik ebből. Mi következett a múltban, mi az ő jelenében és mi a mi jelenünkben? Talán senki sem töltött annyi időt, és nem fordított annyi energiát annak tisztázására, hogy mi a magyar és mik a magyar élet sajátosságai. Az ő magyarságfogalmában ugyanakkor nincsen semmi nacionalizmus, semmi magyarokrácia, semmi diszkrimináció. *Magyar* az – mondta Karácsony, és az öregebbek emlékeznek ennek a mondatnak a felszabadító hatására –, aki *annak vallja magát*. Ehhez képeset minden más mellékes, másodosztályú, mert az a lényeg, hogy vállalni kell azt a közösséget, azt a társadalmat, amelyben élünk. Ez a nemzetfogalom nem bezárja, hanem kinyitja a kaput, mindenkit beenged. Jogokat és ugyanakkor köteleességeket ad.

A magyar tulajdonságok sem kizárólagosan a magunkéi. Amikor Karácsony Sándor a *mellérendelés* elvéről szól, nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy az egyedül a magyar nyelvben van meg, és azt sem jelenti, hogy a magyarban egyedül a mellérendelést lehet használni, összetett mondat szerkezeteket már nem. Idevonatkozó fejtegetéseinek az a racionális tartalma, hogy annyi mellérendelést használjunk, amennyi szükséges – amikor pedig nem okvetlenül muszáj, ne használjunk bonyolultabb szerkezeteket. Ez nagyon komoly ökonómiát követel meg, amely bár nagyon egyszerűnek látszik, rendkívül szigorú.

Összefoglalásul azt mondhatjuk, hogy Karácsony Sándor, a magyar gondolkodás egyik legnagyobb alakja teljesen mentes a nacionalizmustól.

Ha meg akaránk írni a magyar keresztény vagy keresztényen gondolat történetét, Karácsony Sándornak abban is nagyon fontos fejezetet jutna. Mert ő, – akinél jobban senki sem tudta, hogy mi a pozitív és negatív jelentősége a magyarságban a

pogány és primitív örökségnek, – ő tudta legjobban azt is, hogy mit jelent nekünk a keresztyénség. Nekünk: a magyarságnak, a magyar kultúrának, a magyar társaséletnek. Hozzá kell tennünk, hogy az ő keresztyénsége nyitott. Nyitott mindenkélett abban, hogy középpontjában a gyülekezet elve állt. Ez az elve éppen a magyar keresztyénségnek különösen fontos. *Max Weber* azt mondta, hogy a protestantizmus nyugaton a kapitalizmus szelleme – mi Magyarországon nem voltunk olyan szerencsések, hogy nekünk is az lehessen. Nálunk a protestantizmus a közösségnek, a nemzet szabadságának lett a „szelleme”. Ebből indult ki Karácsony is, de ezzel egyáltalán nem akarta diszkriminálni sem a katolikusokat, sem bármely más felekezetet. Történelmileg alakult úgy, hogy a magyar protestantizmus, különösen Erdélyben és a Rézséken (a Partiumban), összefonódott egyrészt a nemzeti szabadsággal, másrészt a közösségek autonómiájával. Karácsony Sándor keresztyénségét is ez jellemzi: a gyülekezet, egymás megtalálása elvének elsőbbsége. Amikor azt mondja, hogy a *transzcendencia lényege a titok kifürkészhetetlenségének bizonyossága*, olyan meghatározást ad, amelyben istenfélők és nem hívők egyaránt egyetértésnek. Valamennyien tudjuk, hogy titokkal állunk szemben. Titok a halál, titok a létezés, titok a közösség, titok a mindennapi küzdelem, titok a másik ember, és titok vagyok én is magamnak. Ez a sok titok sűrűsödik össze egyetlen nagy titokká, amit egyesek Istennek, mások törvénynek neveznek, és vannak, akik nem veszik tudomásul. A fő választóvonal abban van, hogy tudomásul vesszük-e vagy sem. Ezért érzem úgy, hogy Karácsony Sándor keresztyénsége általános és egyetemes keresztyénség.

Ha meg akarnánk írni a magyar liberalizmus történetét, Karácsony Sándor kitagadhatatlan lenne belőle. Nem tudok mást, aki olyan hosszú ideig, olyan következetesen képviselte volna a toleranciát – a másik ember és a közösség iránt egyaránt. Liberális tett volt, amikor szisztematikussá fejlesztette a másik iránti türelmet. Nála ez egyrészt természetes magatartás volt, másrészt tudományos meggyőződés. Az utóbbinak a liberalizmus történetében is helye van, mert túlnő azon az utilitarista felfogáson, amely az egyént állítja mindennek a középpontjába, és azt állítja, hogy az egyén üdve egyenlő a közösség üdvével. Hogy elég a vállalkozó üdvét biztosítani, ő majd munkát ad a szegény embernek. Karácsony Sándor azt a liberalizmust képviseli, amely a másik ember létéből indul ki, és azt mondja, én attól vagyok én, hogy a másik emberben, a nem énben szemlélem magamat. Karácsony azt mondta, hogy benned és általad vagyok magam is én, és ennek a felfogásnak a következetes végigvitele a magyar liberális gondolkodásnak nagy teljesítménye.

Végül, ha meg akarjuk írni a magyar szocializmus történetét, Karácsony Sándort nem lehetne belőle kirekeszteni. Egyenesen annak példája ő, hogyan válik szervessé a szocializmus eszméje magyar földön. Az az eszme, amely szerint a homo homili nem lupus, hanem socius – ember az embernek társa, nem farkasa. Karácsony Sándor egész munkásságának talán a társ a kulcsszava. A társ, a társaság, a társasléktan (szemben a tömeglélektannal). Egyáltalában az, hogy az ember társakat keres magának, és csak azáltal válhat emberré, ha társat keres. Ez az alapvető eszméje a szocializmusnak is. Az is szocialista vonás Karácsony Sándor gondolatkörében, hogy a társ fogalma nemcsak absztrakció, hanem a mindennapoknak szerves és élő gyakorlatának ügye és kérdése. A mellérendelés elve ebből a szempontból nézve éppenséggel szocialista elv, ha a szocializmust ebben a szélesebb értelemben vesszük. A társaslélektani-szociológiai mellérendelésre ugyanaz érvényes, amit az előbb a fogalom nyelvi vetületére mondtunk:

annyi mellérendelést, amennyi lehetséges, és csak annyi alá-fölérendelést, amennyi okvetlenül szükséges. Ez Karácsony Sándor szocializmusa.

Ezek az elvek forranak össze Karácsony magatartásában. Egyesíteni tudta mindegyiket. Vagyis azt is mondhatjuk, hogy Karácsony Sándor a demokrácia gondolkodója. Az volt gondolkodásának legfőbb tárgya, hogy miként lehet demokráciát teremteni ebben az országban, a mi hagyományainkkal, a mi múltunkkal, a mi erőnyeinkkel, a mi hibáinkkal, a mi helyzetünkben, a mi akaratunkkal. Karácsony ebben a gondolatkörben egyetemes. Az egyetemeség sohasem bevégzett, mert csak a nem egyetemes lehet befejezett, az egyetemes soha, mivelhogy olyan széles, hogy mindig újra kell kezdenünk. A szüntelen újrakezdés igénye is benne van az ő filozófiájában. Nincsen egyszer s mindenkorra szóló filozófia. Olyan magatartást hirdetett, amely egymás megértéséből indul ki, az egyén és egyén, közösség és közösség, ilyen és olyan eszmei, politikai irányzat között. Teremtjük meg az egymás megértésének, együtt értésének és az együtt cselekvésének ezt a közös nevezőjét. Azt hiszem, hogy ez éppen elég tanulság.

Vitányi Iván beszéde a Karácsony Sándor-emlékülésen

... az ifjúságnak át kell adnunk az élet ismeretét

Igen tisztelt ünneplő gyülekezet!

Régi kötelességet teljesítünk és régi mulasztást akarunk most eltörölni azzal, hogy emléktáblát állítunk itt, abban az iskolában, ahol tanított Karácsony Sándor.

Karácsony Sándor a magyar nevelés egyik legnagyobb alakja volt. Ezzel még keveset mondok, mert nemcsak a nevelésnek volt óriása, hanem a magyar gondolkodásnak, a magyar filozófiának, az irodalomnak és általában a magyar szellemnek. Olyan ember, aki egykor életében százakat, majd ezreket, aztán tízezreket tudott magához vonzani, elindítani és ösztönözni. Utána évtizedeken keresztül hallgatni kellett róla, és örökségét, tanítását még mindig nem eléggé tettük a mai magyar társadalom közkincsévé.

Az emléktábla természetesen nem hozza mulasztásainkat helyre, de emlékeztet és figyelmeztet. Figyelmeztet az ifjúságra – mert hiszen egy iskola falán helyezük el az emléktáblát. Az ifjúságra, amelyet Karácsony Sándor megszólított, és meg tudott szólítani. Az ifjúság mindig akkor van a legnehezebb helyzetben, amikor a társadalmat megrázkódtatás éri. Ha valami, ami régen szabályosan haladt előre, egyszerűen megakad, és az új még nem jött létre. Ilyen volt az ifjúság helyzete 1920 után, a világháború, a forradalmak, a trianoni szerződés, az ellenforradalom megrázkódtatása után. Karácsony Sándor ekkor tudta azt a hangot megtalálni, hogy hogyan kell az ifjúságot megszólítani. Most ismét hasonló a helyzetünk és az ifjúság helyzete. A magyar társadalmat ért megrázkódtatások azt eredményezik, hogy az ifjúság nem pontosan tudja és nem igazán találja a helyét.

Én magam – és korosztályomból jó néhányan – egész életemben, gyerekkorunktól kezdve ifjúsági mozgalmak sűrűjében éltünk. Amióta mi megfigyelhettük, még sohasem volt az ifjúsági mozgalom olyan gyenge és olyan erőtlen, mint most. Az ifjúság nem talál szíve szerint magának valót. Ezzel nem akarok semmi rosszat mondani a mai fiatalokra, mivel nem ők az okai, ez majdhogynem törvényszerű.

Egyébként nyugaton is sokakban hasonló a helyzet, mivel ott is van egy olyan korszakváltás, amelynek keretében a régi már elmúlt, de az új még nem bontakozott ki. Ebben a helyzetben kell megtalálni azt a hangvételt, azt a magatartást, amellyel a felnőttek és az ifjúság, saját maguk és egymás között kommunikálni tudnak. Karácsony Sándor nem receptet adott erre, hanem a saját magatartása példáját. Az ő magatartása azt mondta, azt sugallta, hogy akkor jó a diákélet, ha nem a tanár kérdez és a diák felel, hanem ha a diák kérdezi a tanárt és általában az idősebb nemzedéket. Akkor jó a tanítás, ha nem a részletekre összpontosul, hanem az egészre, ha nem a részből akarja felépíteni az egészet, hanem az egészből tér a részletekre és onnan vissza az egészhez. Akkor jó az oktatás, ha minden szakismereten túl a legfőbb dolog, amivel foglalkozni kell, amit át kell adni az ifjúságnak, az az élet ismerete.

Ez volt Karácsony Sándor szellemiségének, magatartásának lényege. Ezért tudott megfogni annak idején mindannyiunkat. Olyanokat is (mint én magam), akik voltak közvetlen tanítványai, de benne voltunk abban a bűvkörben, amely fölé indult ki és át-meg áthálózta a magyar ifjúságot. De hadd kérdezzem meg befejezésül: vajon ez valóban csak ifjúsági kérdés? Nem az. Ami az ő pedagógiájának a lényege, az nem pusztán pedagógiai ügy, hanem az egész emberi magatartás egyik kulcskérdése. Miként tudjuk elviselni a másik embert, fel tudjuk-e ismerni, hogy ha itt egészséges társadalmat, tisztességes életet akarunk, akkor meg kell tudni egymást érteni. Kérdezni kell tudnunk egymást és felelni kell tudnunk egymásnak. Karácsony Sándornak ez volt a legfőbb tanítása fiatal, az idősebbek és az öregek számára egyaránt, generációkon belül és generációk között. Ezért azt remélem, hogy ez az emléktábla és az a mozgalom, amely Karácsony Sándor emlékéit fel akarja eleveníteni, tanítását ismét közkézre akarja adni, hatást fog gyakorolni a magyar szellemi életre, és ezáltal ez a szellemiség ismét hatóerő lesz a magyar társadalomban. Engedjék meg, hogy ennek jegyében hivatalosan felavassam az emléktáblát.

Vitányi Iván beszéde a Karácsony Sándor-emléktáblaavatáson

... a magyar iskola nem lehet a tunyaság menedéke, hanem minden új eszmének a kiröpítő fészke...

Bevallom: elsőnek *Gellért Sándor* egy sora idéződött emlékezetembe: „Könnyű fejsze szorult a nagy fába...” Hogyan is felelhetnék meg tíz nagy kötet, mellette könyvekbe nem rendezett számtalan cikk, előadások sora összefoglalásaként egyberendezni Karácsony Sándor üzenetét? Az itt és a most, tehát az alkalom valamelyest mégis könyörületesebb számomra, mert szűkebbre szabja a mondanivalómat, hiszen a Tavaszmező utcai Zrínyi Miklós főgimnáziumban megalkotott egyik életműnek, Karácsony Sándor: A csucsai front című kötetének, az adott helyen, időben, általa kialakított pedagógiai módszerének az üzenetét próbálhatom fejtegetni.

Az a „csucsai front” akkor, 1918-ban, nemcsak egy kis részt jelentett Erdély és Magyarország határán, de ideiglenes ellenállása, majd összeomlása jelképpé lett, mert akkor és ott, elveszett a régi Magyarország... Új Magyarország teremtése vált szükségserűvé, amelyet a magyar diákoknak, az ifjúságnak kellett felvállalnia. Karácsony Sándor erre a munkára hívta diákjait – akik magukat „csucsai front”-

nak nevezték – attól a pillanattól kezdődően, amikor is az igazgató úr beküldte helyettesíteni latinórára a Zrínyi Miklós főgimnázium első á osztályába, 1919 szomorú őszén.

Amikor két mankóval a hóna alatt elindult az osztályterembe, még egyszer végigélte addigi élete legtragikusabb pillanatát. Az orosz fronton, támadásban őt is eltalálták a golyók, és sebesülten összerogyva a tűzvonalban – félig öntudatlan – ott feküdt a sáros földön. S akkor ott egyszer csak meglátta önmagát, gyerekek között egy osztályban. Sok viszontagság után hazakerülvén elindult hát helyettesíteni magyar–német szakos tanár létére latin nyelvet. Ahogyan magáról vallja, „Nagyon torzonborz kiállítású öreg bácsi voltam. Se pénzem, se barátom, se családom, se kedvem nem volt.”

És mégis! Amiként írja: „Én az első á-ba azzal az eltökélt szándékkal léptem be, hogy eskümhöz híven tanítani és nevelni fogom a fiúkat, hiszen azért bízták rám.” És itt akkor, az első á osztályban fogalmazódik meg az az üzenet, amely érvényes, tartalmas, igaz és korszerű most is, mikor szinte ujjunkkal érintjük már a világtörténelemben jegyzett harmadik évezredet.

Budapest, Külső-Józsefváros, Tavaszmező utca. Milyen költői feljegyzések születtek erről a városrészeiről? Mert a hitelesség jegyében ez is szervesen beleépül az üzenetbe, hogy hol és mikor, kikkel és kiknek fogalmazódott? Két más-más indíttatású költőnk versvallomásának töredékét veszem kölcsönbe. Kosztolányi Dezső sorai:

„Ó én szeretem a bús pesti népet,
mely a Külső-Józsefvárosba tépett
ruhákba jár vasárnap délután

és ámolyogva, szédelegve hallja,
hogy döng a tükrös kávéházak alja
s a mozi-reklámokra néz tunyán.

...
Ki nézte meg, mit rejt szobájuk árnya?
Ki leste meg, van-e ágyukba párna?
Ki látta, hogy mi a bús, pesti nép?

...
Bármerre mennék, ide visszatérnék,
bármerre szállnék, átkozott, szegény nép,
a gondodat kiáltaná a szám,

mert bánatkövel van utcád kirakva,
szemed a bánat végtelen patakja
s jaj, ez a föld, e bús föld a hazám.”

József Attilától pedig a következő sorokat ragadtam ki:

„Ernyőt nyit a kemény kutyatej
az elhagyott gyárudivaron.
Töredezett, apró ablakok
fakó lépcssein szállnak a napok
alá, a nyirkos homályba.

Felelj –
innen vagy?
Innen-e, hogy el soha nem hagy
a komor vágyakozás,
hogy olyan légy, mint a többi nyomorult,
kikbe e nagy kor beleszorult
s arcukon eltorzul minden vonás?

Anyjához tér így az a gyermek,
 kit idegenben löknek, vernek.
 Igazán
 csak itt mosolyoghatsz, itt sírhatsz.
 Magaddal is csak itt bírhatasz,
 óh lélek! Ez a hazám.

Tudom, hogy a költői képekben megrajzolt városrész későbbi, mert 1919-ben, ha lehet még elhagyatottabb, még ridegebb szegény városnegyed volt a Körúttól kifelé, Kőbánya irányában a VIII. kerület. Kisemberek lakták. Közös jellemzőjük a szegénység, s tegyük hozzá, velük törődött legkevesebbet a régi Magyarország, amely bűnökért összeomlottak a frontok és keserves történelmi idő nem virradt, de borult ránk, mint a ködgubás november sötétje az egész nemzetre. Az iskolaépület ugyan friss volt, ahová begyülekeztek a kisemberek gyermekei, iparosok, kiskereskedők, elvéve munkások vidékről permvárosba felszorult tegnapi parasztsorban élők utódai, néhány gyöngébb vagyoni lehetőséggel küzdő értelmiségi gyerekekkel. Akkoriban a vallási megoszlás is igencsak számított. Vegyesen voltak római katolikus tanulók izraelitákkal, gyéribben reformátusok evangélikusokkal, amely különbözőség elsősorban a vallásórákra történt tagozódáskor vált nyilvánvalóbbá.

Hatvankét első á osztályos gyerek várta, illetve kapta Karácsony tanár urat először a latinstudiumok ismeretének folytatására, aztán a véletlen folytán a magyar nyelv és irodalom valami más módszerű megismerésére, mint ahogy eddig próbálták az elődök. A tanár úr, Sárret ősi falujának, Földesnek, majd Debrecen jó hírű kollégiumának és gimnáziumának, tehát izes beszédű népének, majd ugyancsak szép nyelven szóló tanárainak nyelvi megnyilvánulásaiiban gyökerezett. A főváros külső kerülete nyelvében kicsit olyan volt, ahogyan nemrég *Sütő András* jellemezte Mezőség magyar beszédét. Ilyenformán: „Én a magyar nyelv periferiájára szorultam, Arany János Toldijának nyelverdő zúgására jellemző gazdagságához képest. A magyar nyelv foltozott diribdarabjai között keresgéltem a szavakat, a Toldiból tanultam magyarul.” Karácsony Sándor, amikor kisdíákjai nagy határozottsággal állítják, hogy latinul pedig felesleges tanulni, hirtelen földes-debreceni dialektusra és nyelvre igazítja szavait. Teljes a megrökönyödés. Nem értik, mit beszél a tanár úr. Pedig magyarul mondja. Vagy mégsem? „Tanár úr elfelejtett magyarul – szalad ki a száján egyiküknek. – Nem én felejtettem el magyarul öcskös, hanem te nem tanultál jól meg eddig még, ebben a nagy Pest városban.”

Hát akkor hogyan is történik tovább a nyelvtanulás? Meg aztán Budapestben kívül is van élet? Mit is tudnak a világról, egyáltalán Magyarországról Külső-Józsefváros első á osztálybelijeit? És attól kezdve, hogy az órákon sokasodó kérdések ott tornyosodtak a tanár úr előtt, ő is gondolván merészet és nagyot, természetesen rátette egész életét, s ki nem mondottan ugyan, még teljességében megfogalmazatlanul, pedagógiai reformba fog. Egyedül. Segítségét nagy szorultságában odafentről várva, mert világosan látja, hogy a tanulás és tanítás gyökeres változtatására van szükség, hogy ne értelmetlenül teljenek a hétköznapiak.

Szénszünet. A szegénység siet segítségére a tanár úrnak. Nem kellett sok meggyőzés, de az osztály belátta, hogy a délelőtt befűtött terem még délutánra is több meleget tartogat számukra, mint az otthoni nyomorúság. És a „csucsaiak” hűséggel bejártak, hiszen a tanár úr óráin olyan csodálatos dolgok történnek. Nála a latin főnévragozásban az egyes esetek úgy kapcsolódnak egymáshoz, mint mikor

kis öccse születik a családban az öregebb testvéreknek. Azután: szabad kérdezni. Meg szabad tanulni, akár az egész János vitézt kívülről.

Tanár úrral más a tanulmányi kirándulás is, például Aquincumba. „Az előők múltjától rettegő császárok a mérőföldkövekről még az előző jeleket is kivakartatják. Az új császárt zavarta elődei emléke. Hadat üzent a múltnak, mint minden törpe kor, minden satnya lelke.” Egyszerű volna megállnom „A csucsi front” minden új pedagógiai eredmény megtalálásának klasszikus mondatainál, de elszaladna velem az idő. Itt mégis ezt a mondatot újra idézem: „Az új császárt zavarta elődei emléke. Hadat üzent a múltnak, mint minden törpe kor, minden satnya lelke. – Majd így folytatja Karácsony Sándor: – Megborzongtam. Átsuhant rajtam, hogy amit most mondok, nem magamtól mondom. Az első á osztály találkozott az aquincumi kövekkel és beszélgettek. Én csak szavakba öltöttem ami mondani-valójuk egymásnak volt.”

Valamikor egyik tantárgyunk, a földrajz úgy egészült ki, hogy földrajz és népismeret. Külső-Józsefváros sokat fagyoskodó és nélkülöző kis népére bizony ráfért, hogy valahol a hazában más emberek más körülményeit megismerje. Tanár úr faluja befogadását kérte, számukra. Negyvenedmagával a szűkölködős világban, 1919 után, amelynek nemszeretem napjai súlyos örökséget is hagytak szerte az országban. Földesen várták őt, népes csapatával. Harmincnégy gazda és *Csillag Emmánuel* rabbi voltak a vendéglátók, és ez a körülmény némi magyarázatra szorulhat. Közülük öt kisdíák otthon a vallás törvényében megszabott rend szerint kosztolt, ezért kellett róluk külön gondoskodni Földesen. Tanár úr ezt elrendezte jó előre. Mert amikor fölkereste a zsidó lelkipásztort, és ő végighallgatta, hogy a többi között öt pesti zsidó kisfiú részére az étkezés rendje miatt a hitközség tudjon elhelyezést adni, a derék férfiú a következőket mondta: „Tanár úr! Ön ebben a világban, amikor a megítélés irányunkban nem éppen kedvező, Budapestről elhoz ide a többivel, öt nélkülöző gyereket, hogy itt megerősödjenek, kipirosodjanak, én először fölállok és mélyen meghajtom magamat a tanár-úr előtt.”

Úgy gondolom, érdemes volt itt ezt elmondani. A lényeg egyébként természetesen az volt, hogy a földesi jó koszt mellett a pesti gyerekek találkozhattak igaz valóságában a faluval. Felfedezték a falut, illetve az országban a vidéket. Itt ismét a nyelv volt az egyik legfontosabb: ahogyan Földesen ejtik, mondják, fogalmazzák a beszédet, milyen remek kiegészítése volt tanár úr gimnáziumbeli nyelvtanóráinak. Mesélő szavak, rajzoló szavak. A kép, amely azon nyomban meg kell jelenjen a megértéshez, a hallgatónak, a fogadó belső látásában mihelyt felfogta a közlő mondanivalóját. Mennyivel színesebben szövik a szót Földesen. Milyen izgalmasak az addig nem hallott megnevezések. Az első á osztályosok, ha úgy tetszik cserkészek is lettek szinte kimondatlanul, hiszen a föld- és népismeret itt tárulkozott eléjük a maga addig soha nem látott teljességében. Kinyílt a fülük az ismeretlen népdalokra. Meggazdagodott tapasztalatuk a földdel bajlódó emberek gondjait megismerve. Aztán itt találták a Kis Gáborokat, akiket emlegetett már tanár úr, a tűzesű társakat, akik hóban-fagyban kilométereket kutyagolnak naponta az iskoláig meg vissza. A földesi látogatás a régóta melengetett ötletet elevenítette, hogy parasztgimnáziumot kellene csinálni, a kallódó tehetségeket fel kellene segíteni az elesettségből. Mert az ifjúság, illetőleg akkor még gyerekek teljes és egyetemes táborával, méghozzá olyan sereggel, akik felkészülnek, akik komolyan veszik a maguk dolgát, akiket nem lehet majd a fölvértzettség után tévutakra csalni, tehát ők azok, akikkel felépülhet az új ország.

A földesi nyaralás tanár úr számára arra is jó volt, hogy megvalósuljék az a parasztgimnázium, amelyiknek tanulói aztán Budapesten tesznek próbát a tanár úr egy nyárra összeszorított felkészítéséből. Szomorú, hogy a nagyméltóságú Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumig nem hallatszott visszhangja ennek, amit Karácsony Sándor elindított, s a tízeszű parasztyerekek elől továbbra is elülheték a helyet a gimnáziumba nem való gyerekek. Már akárhogy is volt, ezt a kezdetet nem lehet elhallgatni többé, mert itt és akkor valami csodálatosképpen megindult. Karácsony Sándor emlékező, hálát sugárzó szavait, amelyek a szülőfalunak szóltak, sem lehet a felejtés zugába rejtteni. Az „Ocsúdó Magyarság” című könyve 297. oldaláról idézem a földesi vendégfogadók cselekedetéről, a tettről alkotott bizonyosságot a következőkben: „Áldja meg őket az Isten azzal, hogy fölépítve láthassák a magyar jövőendő fényes épületét, hiszen ők égették hozzá szívkü melegével az első – »vas« – téglákat.”

Karácsony Sándor üzenete, ha úgy tetszik, egyszerre szólal innen a Külső-Józsefvárosból meg Földesről. Mert ő látta a kis Bodokit családjá körében, ahol télvíz idején egyetlen pár cipő volt a házból kimozdulásra. Nagykendőkbe burkolózva, fűtetlen lakásban szenvedték 1919 szomorú telét a város peremén élő proletárok. És ne legyen senki számára mosolygató a szó, de a proletár nyomorúságot az látta – élte – tapasztalta lelkéig hatottan, aki két mankóval bandukolt naponként a Bakáts téri népkönyháza egy tál meleg ételért. Tanár úr igenis belelátott a szegyenkező titkolt nyomorúságba, túl az osztálytermen és az iskolafalakon. Tanár úr a gyerekképlet igaztalan tévedéseit is észrevette, mert ismerte a belül támadt ellenkezéseket, hiszen teljes, nyílt, kitárulkozott szívvel, esküjéhez hűséggel kívánta nevelni a rábizott osztályt.

Ő, de még mennyi között támadt törlesztéseket, soha sem volt adósságból kellett kiegyenlítenie Karácsony Sándornak. Fiatal lelkész barátok arra kérték, hogy el kell járni az inasok közé is, ott is mennyien várják a jó szót. A Tavaszmező utcához közel eső Horánszky utcai otthonban, a KIE-ben, a Keresztyén Ifjúsági Egyesületben eltöltött órák egykori inasai, segédei tudnának beszélni a fűstben, párában, téli homályban hallott vigasztaló szavakról. Őt hallgatták. Más alkalommal *Megyercsy Béla* tiszteletes úr mozdította a már hazai gimnáziumbeli cserkészszerveződés mellől Debrecenbe Karácsony Sándort. Nagyon készült az útra. *Megyercsy* bácsi azzal biztatta, hogy ott világosodik kristálytisztán mindenki számára a magyar cserkészet magunk számára való programja. Voltak vagy hat-hétszázan a hallgatók, akik kíváncsian várták, milyen újdonságokat hozott *Megyercsy* bácsi. Az ünnepi meglepetés, a program, amelyre ezután a magyar cserkészmozgalom épülhet – Karácsony Sándor legnagyobb megdöbbenésére – ő maga lett. Úgy mutatta be *Megyercsy Béla* tiszteletes úr az egykori debreceni diákból tanárrá nőtt vendéget, Karácsony Sándort, hogy nincs szerte a hazában senki, aki jobban elmondhatná, mi a cserkészfiúk dolga Magyarországon. Amikor szólásra emelkedett, nem sokan vették észre a nagy fohászt, amelyben segítséget kért a Mindentudás atyjától, de akkor és ott megfogalmazódott a magyar cserkészet ügye-dolga oly módon, hogy hatása még a Párizs mellett 1948-ban rendezett, számunkra akkor utolsó nemzetközi cserkésztalálkozón, ahol már a szövetség elnökeként volt együtt a csapattal, a magyar cserkészek minden felkészült megmérő versenyszámban elsők lettek. De a bölcső, amelyből a mozgalom kinőhetett, ezek között a falak között ringott úgy, hogy maguk a szereplők sem tudtak eleinte róla. Talán még tanár úr is csak sejtett valamit az egészről, de valaki rendszeresen súgott neki,

különösen mikor megfáradva és elgyötörödvé, az új, nemzetet építő küzdelemben fel-felfohászkozott, valahogy olyanformán, mint debrecenbeli nagy szorultságában.

Minden szégyenkezés nélkül vallom, magam is gyakran sóhajtoztam, hogy valamiképpen sikerülhessen itt és most megközelíteni Karácsony Sándor üzenetét. Ahogyan mondtam, leginkább „A csucsai front” című írása alapján. Mert itt és akkor valami csoda esett, új pedagógiai módszer született egy osztály és egy tanár keserves küzdelme nyomán, amíg megtalálták egymást. Aztán és akárhogy, még az élet kudarcai is azt szolgálták, még a keserves próbák is arról bizonyítanak: érdemes volt. Az akkori „csucsaiak” ma az én gondolataimat aligha hallhatják. De azóta az igazi magyar tanár és diák viszony megtalálása óta nemigen lehet, (lehetne) szó nélkül hagyni ezt az örökséget, ezt az erőforrást, ezt a módszertani útmutatást, a még elmúlt negyvenesztendei elhallgatás után sem.

És most engedtessek meg nekem, hogy összegzésképpen elmondjam, milyen üzenetet is kaptam én Karácsony Sándortól. Az első tanulság így hangoznék: a magyar iskola soha többé nem lehet a tunyaság menedéke, hanem minden új eszmének a kiröpítőfészeke. A „magyar” minőségjelzőt annak kedvéért használom, merthogy ezen a nyelven tudom megfogalmazni gondolataimat.

Aztán: nekünk illik, szabad igazán otthon lennünk a világunkban, de olyanképpen, hogy békességet szerzünk a természettel és szót értünk az emberekkel. A föld ismerete és a nép ereje, tudatossága nélkül nem boldogulhatunk, mert elveszítjük az egybetartozást, mint Anteus titán, amikor egyetlen pillanatra is elszakadt a földtől. A mi gyökereink a múltunkban, tehát a népben találhatók, és mi soha nem üzenhetünk hadat a múltnak, mint minden törpe kor, minden satnya lelke.

Folytatom: mi úgy boldogulhatunk, ha mindenkor megértjük a másik embert. Ehhez világos beszédre, értelmet hordozó gondolatokra és a magyar beszéd törvénye szerint való kiejtésre és hanghordozásra kell törekedjünk. Görögnek görögül, zsidónak zsidóul – tanultuk Pál apostoltól. Így gyereknek a maga szóképeivel, a mese áhítatával, növő gyerekeknek a verseny és mérkőzés tiszta izgalmaival, ifjúnak a teljes értékű partner őszinte vitakészségével, a másik embernek a jó és igazi törvénye tiszteletben tartásával szólhatunk, viszonyunk így lehet megáldott.

A következő tanulság: jövőnk, életformában, nem lehet soha többé más, mint teljes szabadságot hordozó tartalom és demokráciában kiteljesedő forma, s mindezek elfeltétele a békességkeresés és -szerzés határokon belül és kívül egyaránt. De! Pontosan ismernünk kell a kort, számolnunk kell az idővel, azaz be kell teljesülnön itt a századbúcsúzó, hogy a mi századunk a tanítók kora volt, ezért felkészületlenül nem léphetünk a harmadik évezred az új, nagy megmérettetések elé. Ennek a műhelye, a klasszikus helye az iskola.

Végezetül: mi, akikre az bízott, hogy továbbadjuk, amit örökségképpen kaptunk, mindig úgy lépünk a befogadást várók, áhítók elé, ahogyan Karácsony Sándor fogalmazta emlegetett könyvében: „Szeretni tessék bennünket egy kicsit, tanár úr kérem szépen.” Nevelés, pedagógiai forradalom, új forma és új tartalom csak ilyen alázatból lehetséges, hogy létrejöhessen, és ha ez a csoda a szeretsugárzással megvalósul, akkor a jövő, az ifjúság, tettekkel teljes élete nyomán beteljesedik, hogy a csoda népe lesz a magyar.

Behajtom a képzeletben sorra nyitogatott könyveket, ezennel átadtam mindnyájuknak Karácsony Sándor új, érvényes, korszakot formáló üzenetét.

... korunk hősei a küldetéses tanár és a szabad diák...

1919. október 5-én 10 óra 20 perckor indult el igazgatója megbízásából Karácsony Sándor latint helyettesíteni a Tavaszmező utcai Zrínyi Miklós Főgimnázium első osztálya felé. Erről így írt: „Igazgató úr nem tudta, én is csak sejtettem, hogy egy régen elkészített terv szerint igazodunk, és hogy a csucsai front öt perc múlva állást foglal, és apró kéziásókkal megpróbálja beásni magát. Azt meg éppenséggel most tudom csak, hogy nem tehetünk róla. Igazgató úr se, én se, az első á osztály se...” „Az első á osztály negyedikes korában hazafias hévvel magára vállalta annak a frontnak a gondozását és kiépítését, amely Csucsán az oláhok elől tizenhét évvel összeomlott. Aztán rajta ragadt e név: csucsai front. (Karácsony Sándor: A csucsai front, I., ill. XXXV. fejezet.) Senki ne botránkozzon meg az oláh nevezeten, Karácsony Sándor ezt ugyanolyan megbecsüléssel használja, mint Jókai Mór, mondjuk a Szegény gazdagokban. Akkori szóhasználat szerint így hívták őket itthon. Az 1947-ben megjelent *A magyar béke* című kötetben azonban már *Románok között* a címe a velük foglalkozó fejezetnek (Gheorghe Gorun nagyváradi román muzeológus barátunk 1994 nyarán ezt a részt románra fordítva jelentette meg az ottani Auróra c. folyóirat az évi 3. számában).

A magyar békéből most mégis a Ruszinok között című rész végéből idézek néhány sort: „Csökönnyösen és hűségesen megismétlem: minden erőmmel rajta leszek, hogy a Dunavölgyében minden nép, tehát a ruszin nép is, de a többi nemkülönböztetve ennél százszázalékosabb önmagává fejlődhessen. Most ez nemcsak ruszin érdek, hanem magyar érdek is. És nemcsak magyar érdek, hanem szlovák, román, szerb, horvát, sőt hucul és vend érdek is. Cseh, lengyel, bolgár, albán, görög, lett, észt, sőt bizonyos vagyok benne, hogy ukrán, nagyoros, még német érdek is. Ne nevesenek ki érte nagyon, de svájci, holland, belga, francia, spanyol, portugál, angol, dán, norvég, svéd, finn érdek is. Tovább már nem részletezem ugyan, de a földkereségnek is érdeke. Arrafelé tendálnak napjaink, hogy világérdek.”

Ha kicsire nem nézünk, akkor 76 esztendővel ezelőtt eme szent helyen itt a Tavaszmező utcában nekiindult egy katonaviselt, frontot járt, félig-meddig még hadirokkant, földesi eredetű, református és – milyen furcsa kimondani, mégis így van – akkor még ifjú tanár, hogy munkáját a megbízó felsőbbség akarata szerint végezze. Tudjuk, hogy Karácsony Sándornak ezt a felsőbbséget az Úristen jelentette. Kérve kérem, ne botránkozzon meg ezen senki, akinek más a felsőbbége, csak legyen neki – a maga hite szerint. Jó magyar ember volt ez az, ismétlem, ifjú tanár s azok voltak a növendékei is. Így jutottak arra a közös elhatározásra, hogy a magyar ügyet ott kell folytatni, ahol Erdélyt elvesztettük, Csucsánál. S ennek érdekében még túlóráztak is a haza szolgálatában napi két órát (hisz a szénszünet ellenére is bejártak az iskolába). Harcolni akartak Erdélyért, a hazáért. Az igaz, hogy sajátos fegyverrel már akkor is: könyvvel, tanulással, közös szellemi munkával.

Volt itt azonban még egy érdekes dolog. Megint Karácsony Sándortól idézek: „...én ugyan tanár maradok ezentúl is, de nemcsak kinevezett, hanem választott tanár is. Kálvinista ember volnék, vagy mi a csuda. Eperjessy Sanyi és a többiek válasszanak meg, ha akarnak, és parancsoljanak velem, mire tanítsam meg őket.” (A csucsai front, IX. fejezet.)

Keserves gyöttrődés után jutott el Karácsony Sándor addig a felismerésig, s keserves gyöttrődés után jutott el az első á osztály, a „csucsai front” rajvonala odáig, hogy Erdélyt s más egyebet is a magyar béke árán kaphatjuk vissza. Úgy járt

persze a rajvonal, ahogy a rajvonalak szoktak jární háborúban: volt, aki kidőlt, volt, aki dezertált, de jött a pótlás is.

Mégis, szabadság (választás!) -szentség (felsőbbség!) pólusai között haladva Karácsony Sándor, református keresztény magyar ember eljutott önmagától másokig. Önmagától, akit ismert, önmaga fájdalmaitól a nem ismert másik ember fájdalmának megértéséig, a megbékélésig.

Karácsony Sándor tudós volt, pedagógus volt. Hirdette és hitte, hogy a XX. század az ifjúság, az iskola, a pedagógia százada, korunk hősei a tanár és diák, a küldetéses tanár, a szabad diák. Sokan vagyunk itt tanárok, akik elhittük ezt vagy neki, vagy egykori tanítványainak. Magam például egy 1919/20. tanévben itt első á osztályos *idősebb Heltai Miklós*nak. Mégsem gondolom azt, hogy a megbékélés az idő teljességében csupán pedagógusok közreműködését igényelné imár. Inkább úgy látom, hogy minden kazánkovács, számítógép-kezelő, cipész szakmunkás, varrógép-javító műszerész, energetikus, diszpécser, középírányító vállalati vezető, egyszerű országgyűlési képviselő és beosztott miniszter, állatgondozó, laboráns, egyetemi oktató, középiskolai tanár, hentes, rendőr őrmester, tűzoltó, bróker, aki munkáját életre-halálra, egzisztenciális komolysággal végzi, érzi, hogy felsőbbsege küldi, közössége, klientúrája, munkatársai, diákjai pedig megválasztják, nos mindezek senkivel sem pótolható harcosai a Tavaszmező utcai „Csucsán” hetvenvalahány éve hadra keft seregnek.

1995. január 8-tól tábla és dombormű hirdeti Karácsony Sándor áldott emlékezetét az egykori Zrínyi Főgimnázium, ma Kandó Kálmán Műszaki Főiskola falán. Mától fogva tehát senki közülünk meg nem elégedhetik a pusztá emlékezés-sel. Mától mindenki nekiállhat a dolgának úgy, ahogy tanultuk: rajta áll vagy bukik Magyarország sorsa!

Magyarországé? Kelet-Európáé! Kelet-Európáé? Az egészé! Sőt – az egész nagyvilágé. Aki pedig úgy gondolja, hogy az élet tényei soha még ennyire véggel nem álltak a vízióknak, az gondoljon a sóra, kovászra, mustármagra.

Vagy arra, hogy bizonyos dolgokban még utolsónak lenni is jobb, mint semminek.

Heltai Miklós

Kritika-Figyelő

Tanulási nehézségek a matematikában

Nagy várakozással vettem kézbe a Tanítók Kiskönyvtára sorozat Tanulási nehézségek a matematikában címmel megjelent legújabb kötetét. Érdeklődésemet két dolog is fokozta, az egyik, hogy ebben a témában eddig ehhez hasonló művel nem találkoztam, a másik a kötet szerzőinek személye volt, akik a matematikatanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel hosszabb ideje foglalkozó, elismert szakemberek

A matematikát tanító, különösen a problémás gyerekekkel foglalkozó pedagógusok körében óriási az igény mind a matematikában jelentkező tanulási nehézségek eredetét feltáró, okait magyarázó elméleti, mind a nehézségek kezelésében gyakorlati segítséget nyújtó munkák iránt. Napjainkra széles körben ismertté és elfogadottá vált az a gondolat, hogy a tananyag elsajátításának módjában, tempójában egyéni különbségek lehetnek, és hogy vannak olyan gyerekek, akik a hagyományos iskolai feltételek mellett nem tudják elsajátítani a számukra kijelölt tananyagot. Ők azok, akik nehézségeik leküzdéséhez egyéni, esetenként speciális segítséget igényelnek. De hogy hogyan, milyen módon segíthetők meg a matematikában nehézségekkel küzdő gyerekek, arról az ismeretek már nem olyan széles körűek. Az utóbbi időben ugyan több, iskolai problémákkal foglalkozó, a tanulási nehézségek okait elemző, típusait rendszerező elméleti munka látott napvilágot, könyv, tanulmány vagy népszerűsítő cikk formájában, de kevés olyan, amely a tanulási, illetve tanítási nehézségekkel nap mint nap szembesülő pedagógusoknak adna közvetlen, a gyakorlatban felhasználható útmuta-

tást. Ez a most megjelent mű, a szerzők szándéka szerint, ezt a hiányt szeretné pótolni. Azoknak a tanítóknak kíván segítséget nyújtani, amint azt az előszóban olvashatjuk, „akik jobban meg akarják érteni a matematika tanulása során felbukkanó nehézségek okait”. Igyekszik a már kialakult hibás gondolkodási mechanizmusok „orvoslására” példákat mutatni, konkrét esetleírásokkal kiküszöbölésükre ötletet adni, ill. olyan játékokat, tanítási eljárásokat bemutatni, melyek alkalmazásával elkerülhető a hibás gondolkodási mechanizmusok kialakulása.

A kötet alap gondolata, hogy a matematika mindenki számára megtanulható. „Minden egészséges gyerek ugyanúgy képes kialakítani magában az alapvető matematikai fogalmakat, mint ahogy megtanul járni, és az anyanyelvén beszélni. Azonban, ahogy a járás, vagy az anyanyelv megtanulásához megfelelő környezeti feltételek szükségesek, ugyanúgy a matematikatanulás feltételeit is meg kell teremtenünk.” (9. o) Az a tény, hogy megfelelő képességei ellenére meglehetősen sok gyereknek támad nehézsége a matematika tanuláskor, arra figyelmeztet, hogy azok a bizonyos feltételek nem biztos, hogy minden esetben a matematika tanulását segítik elő. Ezekből, a kedvezőtlen tanulási feltételekből származó tanulási nehézségekből mutat be könyv néhányat, a matematikatanítás egyes témakörei szerint csoportosítva, amint a szerzők is hangsúlyozzák, a teljesség igénye nélkül.

A tanulási nehézségekre a hibák, a helytelen megoldások hívhatják fel az erre odafigyelő pedagógus figyelmét.

Annak ellenére, hogy nem új, mégis szemléletformáló, az előzőekből szervezsen következő, gondolata a könyvnek, hogy a hiba nem pusztán rossz megoldás, nem értéktelen mellékterméke a matematikatanulásnak. A hibának jelentése van, arról informálja a tanítót, hogy éppen hol tart, vagy milyen tévutakon jár a tanuló a matematikai fogalmak kialakításában. A hibázás nem azonosítható a tanulási nehézséggel, hanem az „természetes velejárója a tanulásnak”, szögezik le a szerzők. Értelmezésükben a „tanulási nehézség az az állapot, amikor a tanuló nem tud szabadulni a hibáitól.” (13. o.) A hibás, helytelenül értelmezett matematikai fogalmakból egész rendszerek épülhetnek fel, és így lehetetlenné válik az új fogalmak megértése, mivel a fogalom nem illeszkedik az így kialakított rendszerbe. Ez az ellentmondás a gyakorlatban úgy oldható fel, hogy a fogalomhoz, a rendszerbe illeszthetősége érdekében újra egy tévesen értelmezett jelentés társul, és ez okozza a tartós és következetes hibázást.

A szerzők kísérletet tettek arra, hogy az általuk kiválasztott témakörök tanulásakor leggyakrabban előforduló, tipikus hibákat összegyűjtse, esetleírásokkal és a hozzájuk fűzött magyarázatok segítségével bemutatassák, hogy milyen téves gondolatmenet vezetett el a hibázáshoz. És egyben példát láthatunk arra is, hogy hogyan vezeti rá a tanító a tanulót a helyes megoldásra. Érdekesekek, színesek a példák, de miközben olvassuk, tudjuk, hogy ezek így közvetlenül saját tanítási gyakorlatunkban nem biztos, hogy alkalmazhatók. Egy bemutatott tipikus hibának általában csak egy lehetséges korrigálását mutatja be a könyv. Azonban úgy vélem, miként a matematika tanulásában is az általánosításhoz megfelelő számú tapasztalatra van szükség, úgy érdemesebb lenne egy tipikus hibának többféle korrigálási módját bemutatni,

hogy jobban megismerhetők legyenek a hibák javításának lehetőségei.

A legtöbb tanítási nehézség azonban abból származik, ha egy, vagy több jónak ítélt „rávezetési” mód sem hozza meg a kívánt eredményt. Ezért úgy gondolom, növelhetné a könyv értékét, ha olyan esetbemutatókkal egészülne ki, melyek nemcsak a tanulók hibáit, hanem a tanítók sikertelen korrigálási kísérleteit is bemutatná. Hiszen nemcsak a tanulók hibáinak elemzését kell megtanulnunk, hanem saját tanítási kudarcainkat is. Csak akkor tudja a tanító elfogadni azt a gondolatot, hogy a tanulási problémák jelentős része a kedvezőtlen tanulási feltételekből ered, ha ismeri a módját annak, hogy saját tanítási hibáin miképpen kerekedhet felül. Ehhez pedig a tanítók nem sok segítséget kapnak.

Érdeemes lenne a tervezett folytatásban olyan eseteket, óráreszleteket is bemutatni, amikor egyértelműen a tanítónak egy nem jól megválasztott módszere, vagy valamilyen „baklövés” vezetett a fogalom téves és helytelen értelmezéséhez. A hibák bemutatásával legálissá kell tenni, hogy a tanító is hibázhat. És ugyanakkor tudatosítani, hogy a hiba nem helyrehozhatatlan, ezért kell megtanulni és alkalmazni az önvizsgálat és az önkorrakció technikáit. A következő kötet ebben próbálhat segítséget nyújtani a tanítóknak.

A kötet egy másik, mindenki számára megszívlelendő jó tanácsa, hogy a matematika tanításában törekedjünk a játékosra, tegyük élményszerűvé a matematika tanulását. Használjuk ki a gyerekekben természetesen meglévő játékkedvet és használjuk fel a matematikában rejlő játékoságot, vagy éppen a játékokban rejlő matematikát. A kötetben összegyűjtött matematikai játékokat biztos mindenki sikeresen tudja majd saját gyakorlatában alkalmazni, hiszen játék közben a gyerekek számára nem a matematikai műveletek gyakor-

lása az elsődleges cél, hanem a játszás és a győzelem. Általában azok a játékos matematikai feladatok, amelyekben egy matematikai művelet, vagy probléma megoldása pusztán csak eszköz, valamilyen a gyermeket érdeklő, fantáziáját izgató feladathelyzet megoldásában, mindig nagyon népszerűek a tanulók körében.

A kötetet záró utolsó fejezetben arra kaphatunk ötleteket, tanácsokat, hogy mire és miként használhatjuk fel a matematika tanításában már ismert és használatos eszközöket mint például a színes rudakat, a szögestáblát, vagy éppen a Dienes-készleteket.

A könyv tanulmányozását minden matematikát tanító pedagógusnak ajánlom. Véleményem szerint a könyv a legeredményesebben úgy használható, ha egy eset vagy tipushiba bemutatásakor mindenki megpróbál a saját tanítá-

si gyakorlatából hasonlókat felidézni és az olvasottak alapján elemezni. De azt, egyetlen gyakorlati segítséget nyújtó könyv olvasásakor sem szabad elfelejtenünk, hogy ugyanúgy, mint a matematika tanulásában, a matematika tanításában sem létezik „királyi út”. A tanítás buktatóin, a feladatadás és a fogalomkialakítás nehézségein mindenkinek saját magának kell túljutnia. Ugyanúgy minden tanítónak meg kell alkotnia saját magában a fogalmak tanításának módját, technikáját, mint ahogy a tanulóknak saját maguknak kell megalkotniuk minden matematikai fogalmat. A szerzőknek pedig sok sikert kívánok a folytatáshoz és bízom benne hogy a továbbiakban is segítségükre lesznek a tanítóknak egy, a most megjelentnél jobban felépített, jobban szerkesztettebb kötettel.

Radnainé dr. Sz. J. – Makara Á. – Mátyásné K. J. – Pálffy S.: Tanulási nehézségek a matematikában (Tanítók Kiskönyvtára sorozat 6.) IFA-BTF-MKM, Budapest, 1994. 246 old.

Schüttler Vera

Párhuzamos életrajz

A hetven éve, 1925-ben bevezetett népiskolai tanterv élénk szakmai (pedagógiai) közéletben született, szemléleti megújulást hozott, új „módszerjavító törekvésekkel” társult, a nevelés új, modernebb felfogását gyökerezettette meg a magyar iskolákban.

Legalábbis ez derül ki *Faludi Szilárdnak Quint Józsefről*, az 1925-ös tanterv körüli munkálatok legismertebb szakemberéről írott könyvecskéjéből. *Faludi Szilárd* (aki a kortársak szerint a fiatalon elhunyt *Szokolszky István* mellett az ötvenes-hatvanas évek legígéretesebb tantervi szakértője volt), valójában párhuzamos életrajzot ír: könyvének *Quint* mellett másik hőse

Quint barátja és hűséges munkatársa, *Drozdy Gyula*. *Faludi* könyvét áthatja a lelkesültség, amit a nagy elődök iránt érez, és aligha tévedünk, ha úgy gondoljuk, hogy e lelkesültség legfőbb oka az, hogy *Faludi* most, 70 évesen találkozott először gyakorlati részleteiben a korszak (a magyar századelő és a húszas évek) pedagógiai-szakmai közéletének törekvéseivel és eseményeivel. Ami persze furcsa (bár korántsem érthetetlen), hiszen ha a fiatalon, 1929-ben elhunyt *Quint*tel nem is, *Drozdyval* annak 1963-ban bekövetkezett haláláig bizonyára alkalma lehetett volna találkoznia a fiatal *Faludi Szilárdnak*, aki 1950-ben, 25 évesen minisztériumi hi-

vatalnokként az 1950-es tantervi reform (a marxista tantervek és tankönyvek rekordidő alatt történő kidolgozásának és bevezetésének) egyik fontos szereplője volt. Az akkori tantervi szakértők persze nem az öreg *Drozdytől* tanulták mesterségüket: a marxista tantervek és tankönyvek szovjet mintára születtek. Egy lábjegyzetben *Faludi* meg is fogalmazza ezzel kapcsolatos bizonytalan rosszérzéseit: „...a mi generációnk nemigen hallott *Drozdyról*. Legfeljebb negatív előjellel”.

Pedig izgalmas lehetett az a századelős szakmai közélet, amelyben a fiatal tanítóképző intézeti tanár, *Quint József* (egy sváb kőművessegéd fia) olyan gyors és látványos karriert futott be: végzés után a budai tanítóképző intézet tanára, 34 éves korában igazgatója, halála évében, 47 évesen pedig az ország összes tanító- (és tanítónő-) képzőjének főigazgatója lett. *Faludi* rövidke (és meglehetősen vázlatos) életrajzában felvillannak a korszak fontos intézményei és szereplői: az eötvösi reformelképzelések nyomán született, ám igazi funkciójában csak a múlt század végére kibontakozó, a népiskolai és polgári iskolai nevelést valamint a népiskolai és polgári iskolai tanítóképzést „integráló” budai központi intézet, a Paedagogium; az új, lélektani irányultságú pedagógia európai színvonalú képviselőit felvonultató Magyar Gyermektanulmányi Társaság (valamint annak rendezvényei, kongresszusi és kiállításai); a módszertani újításoknak és tanítói továbbképzéseknek hely adó Fővárosi Pedagógiai Szeminárium; a népiskolai nevelés és nevelőképzés elméleti és gyakorlati problémáival foglalkozó Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete, valamint lapjuk, a Magyar Tanítóképző; a Vallás és Közoktatási Minisztérium mellett működött, a hivatal munkáját szakmailag előkészítő-támogató-kontrolláló Országos Közoktatási Tanács, valamint sok

más, a népoktatás ügyéhez kapcsolódó intézmény és szervezet, amellyel *Quint* (és *Drozdy*) érintkezésbe került, amelyben funkciót töltött(ek) be.

És izgalmas volt az a feladat, amelyben a könyv hősei oly tevékeny szerepet vállaltak: részvételük abban a – *Faludi Szilárd* által talán történelmietlenül „kulturharc”-nak nevezett – folyamatban, mely a herbarti hagyományokban gyökerező magyar népiskola (mellesleg: e hagyományok magyar meghonosításának pontosabb elemzése is várat még magára) didaktikai-metodikai megújításaként (megújítási kísérletként?) írható le.

A folyamat része annak a nagy történelmi változásnak, amelyet a huszadik századi oktatási rendszerek mindennél átéltek: a tömegtársadalmak kialakulásának s benne a népoktatás szerepváltásának. *Faludi* is utal a tantervi változások mélyebb összefüggéseire, bár inkább csak mint hőse életének egy fontos mozzanatára: *Quintet* 1913-ban a VKM-ben rendezett anketon ismerte meg és „fedezte fel” az akkori államtitkár, gróf *Klebensberg Kunó*. Érdekesebb lehet azonban számunkra itt magának az anketának a tárgya. Hiszen azt beszéltek meg hivatalnokok és neves szakemberek, hogy milyen feladatok hárulnak a minisztériumra a választójog kiterjesztésével kapcsolatosan. Amely feladatokat) a népiskolák kiépítését és tantervi-módszertani megújítását) aztán főként *Klebensberg* miniszter valósította meg, olyan szakemberek segítségével, mint *Quint József*, *Drozdy Gyula* s a könyv (és a történet) számos egyéb neves és névtelen szereplője.

Látható elismeréssel ír *Faludi* arról a hihetetlen szorgalomról és munkabírásról, amellyel hősei e feladatot el látták, s magának a feladatnak a sokszínűségéről. *Faludi* (s forrásai: főként *Quint József* özvegye valamint a *Quint* és *Drozdy* mellett dolgozó *Stolmár László* visszaemlékezései) szerint

Quint már a tizes években anyagot gyűjtött az általa már sejtett készülő tantervi reformhoz (a kézimunka tantervhez szükséges népművészeti anyagért például 1915-ben bejárta az országot.) Számos külföldi tanulmányutat is tett. Sokféle szakmai és közleti funkciói mellett tankönyvek és szakkikkek sorát írta (miután berendelik a minisztériumba, álnév alatt, nehogy hivatali funkciójával nyomatékosítsa szakmai meggyőződéseit). Az 1925-ös tanterv megjelenése után az ő feladata volt annak népszerűsítése a Néptanítók Lapjában, a tanfelügyelők előtt valamint országos tanítógyűléseken és átképző tanfolyamokon.

Amilyen lelkesültséggel ír *Quint* (és *Drozdý*) szakmai tevékenységéről, oly kevésbé tud megbarátkozni *Faludi Szilárd* magával a korrallal. Sajátosan

szegényes terminológiával és csekély megértéssel festi meg a történeti keretet, amelyben hősei mozognak: „az úri politika”, a „neonacionalizmus és vállaláserkölciség”, a „felizzó revizionizmus és irredentizmus”, „a szélsőjobboldali diktatúra” sztereotípiái adják a korrajzot. Még addig a meglehetősen romantikus feltételezésig is elmegy, hogy hősei, szakmai céljaik és ezeken keresztül személyes társadalmi felemelkedésük (még a „méltóságos” címet is megszerzték) elérése érdekében, mintegy annak „árának” fizetéseként hirdették a rendszer hivatalos ideológiáját.

Valami jogosultsága persze mégis lehet ennek a szakmai lelkesültséggel elegy történeti idegenkedésnek. Hiszen a huszadik századi Magyarország tele volt jó tantervekkel és rossz történelmi fordulatokkal.

Faludi Szilárd: Quint József. (Magyar Pedagógusok.) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1995. 74 old.

Nagy Mária

Közlemény

A Műszaki Könyvkiadó ezúton tájékoztatja vevőit, a kedves szülőket és pedagógusokat, hogy közismereti tankönyveinek árát a papíráremelések és a könyvkiadást sújtó egyéb, negatív hatások következtében megemeli.

Az áremelés mértéke átlagosan 15%. Az új árak 1995. május 1-től érvényesek, és az ÁFÁ-t tartalmazzák.

Raktári szám	Cím	Ft/db
MK-110/M	Technika 1.	90.-
MK-210/M	Technika 2.	119.-
MK-310/M	Technika 3.	119.-
MK-410/Mt	Technika 4.	119.-
MK-510/A	Technika 5/A.	208.-
MK-510/B	Technika 5/B.	208.-
MK-610/A	Technika 6/A.	208.-
MK-610/B	Technika 6/B.	249.-
MK-710/A	Technika 7/A.	249.-
MK-710/B	Technika 7/B.	308.-
MK-719	Közlekedési ismeretek	98.-
MK-754-854	Technika 7-8. Háztartástan	367.-
MK-810/A	Technika 8/A.	249.-
MK-810/B	Technika 8/B.	308.-
MK-13113	Technika I.	359.-
MK-13210/2	Technika II.	367.-
MK-28960/A	Technika „A” I.	296.-
MK-28960/B	Technika „B” I.	378.-
MK-28960/C	Technika „C” I.	289.-
MK-28960/D	Technika „D” I.	298.-
MK-28962	Gépipari műszaki rajz (technológia)	369.-
MK-28966/M	Ábrázoló geometria munkalapok	178.-
MK-28968	Autós műszaki tankönyv	328.-
MK-28970	Gépjárműszerkezetek karb. és javítása	479.-
MK-28972	Szállítási ügyintézői ismeretek	379.-
MK-28973/A	Technika „A” II.	399.-
MK-28973/B	Technika „B” II.	299.-
MK-28973/C	Technika „C” II.	270.-
MK-28975	A BASIC programozási nyelv	416.-
MK-28977	KRESZ tankönyv (Tankönyv a B járműkat.-hoz)	648.-
MK-58004	Szervetlen kémia (C)	306.-
MK-58005	Szervetlen kémia (D, E, F, G)	389.-
MK-58007	Biológia (B, C, D)	398.-
MK-58007/B	Biológiai gyakorlatok (B) I–II.	256.-
MK-58006/1	Biológia (A) I.	538.-
MK-58007/C	Biológiai gyakorlatok (C) I.	278.-
MK-58007/D	Biológiai gyakorlatok (D) I.	299.-
MK-58010	Általános kémia (C, E, G)	319.-
MK-58011	Általános kémia (D, F) I.	399.-
MK-58026	Biológia (A) II.	618.-
MK-58028	Szerves kémia (C, D) II.	457.-
MK-58029	Szerves kémia (F, G) II.	618.-
MK-58030	Szerves kémia kieg. II.	258.-
MK-58051/1	Biológia (A) III.	679.-
MK-59111	Földünk – környezetünk (14–15)	568.-

CONTENTS

Mária Bognár–Mrs Gyula Gordós: The Eighth-Form Roma Pupils' Careers Intentions (Page 3)

János Szántó: Nationality-Identity of Teenager Germans in Hungary (Page 21)

Erika Garami: Nationality-Identity of Slovaks in Hungary (Page 32)

Rozália Csipka: A Few Aspects of Nationality Education in Hungary – Part One (Page 45)

Viewpoints

„We Do Not Develop. We Lay the Foundations Instead” – A Talk on the Education of Minorities in Hungary (Page 51)

Documents

Development Programme of Minority Education – Aims and Means (Page 59)

Education of the National and Ethnical Minorities in the National Basic Curriculum – Draft (Page 65)

Studio

Tibor Derdák–Zoltán Keczer–Aranka Varga: Talent Tending College Here and Now (Page 73)

World Review

Helen Connell: Education and Tolerance (Translated by Mrs László Majzik) (Page 84)

From our Past

We Recall Sándor Karácsony on the Centenary of His Birth (Page 95)

Critics–Observer

Á. Makra Mrs Radnai–S. Pálffy Mrs Mátyás: Learning Difficulties in the Mathematics – School-Masters' Small Library (*Vera Schüttler*) (Page 106)

Parallel Biography – About the book of Szilárd Faludi (*Mária Nagy*) (Page 108)

INHALT

Mária Bognár–Frau Gyula Gordos: Berufswahlabsichten der ZigeunerKinder in der achten Klasse (S. 3.)

János Szántó: Nationalitätsidentität in der Pubertät bei den Ungarndeutschen (S. 21.)

Erika Garami: Nationalitätsidentität von Slowaken in Ungarn (S. 32.)

Rozália Csipka: Einige Probleme vom Minderheitenunterricht in Ungarn (S. 45.)

Ansichten

„Wir fördern nicht, sondern legen eher die Gründe ab“ – Diskussion über die Bildung der Minderheiten in Ungarn (S. 51.)

Dokument

Entwicklungsprogramm vom Minderheitenunterricht – Ziele und Mittel (S. 59.)

Unterricht der nationalen und ethnischen Minderheiten im Nationalen Core Curriculum – Entwurf (S. 65.)

Werkstatt

Tibor Derdák–Zoltán Keczer–Aranka Varga: Begabungsförderndes Kollegium hier und jetzt (S. 73.)

Weltspiegel

Helen Connell: Erziehung und Toleranz (Übersetzt von *Frau László Majzik*) (S. 84.)

Aus Unserer Vergangenheit

Am Zentenarium seiner Geburt gedenken wir Sándor Karácsony (S. 95.)

Kritik-Beobachter

Lernschwierigkeiten in der Mathematik. Serie für Lehrer der Unterstufe (*Vera Schüttler*) (S. 106.)

Parallele Biographien – Über ein Buch von Szilárd Faludi (*Mária Nagy*) (S. 108.)

1995
INTERNATIONAL YEAR
OF TOLERANCE
CO-OPERATION

