

57096

12

ISKOLA-KULTÚRA

VIII. évfolyam, 1998. december

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Boreczky Ágnes
főiskolai docens,
Széchenyi-ösztön-
díjas, ELTE TFK,
Budapest

Civin Vilmos
okleveles vegyész-
mérnök, MVM Rt.,
Budapest

Courthiades, Marcel
nyelvész, Inalco
Université, Paris
and Rromani, baxt,
Franciaország

Cserti Csapó Tibor
tudományos munka-
társ, JPTE BTK,
Pécs

Duric, Rajko
szociológus, a Roma
Pen Klub elnöke,
Berlin

Farkas Attila Márton
PhD-ösztöndíjas
egyiptológus, kulturális
antropológus, ELTE
BTK Egyiptológia
Tanszék, Budapest

Forray R. Katalin
tudományos főmunka-
társ, Oktatáskutató
Intézet; egyetemi
tanár, JPTE BTK,
Budapest-Pécs

Gúti Erika
középiskolai tanár,
Komló

Imrei István
tanár, Roma Esély
Szakiskola, Szolnok

Kende Ágnes
szociológus, ELTE,
Szociológia Intézet,
Budapest

Lakatos T. József
könyvtáros, Hadtörténeti
Könyvtár, Budapest

Lukács István
főiskolai docens, ELTE
TFK, Budapest

Mester Zsuzsa
tanár, gyógypedagógus,
Romano Kher – Cigány
Ház, Budapest

Mészáros Anita
PhD-hallgató, ELTE,
Budapest

Nagy József
egyetemi tanár,
JATE, igazgató,
OKI Alapműveltségi
Vizsgaközpont,
Szeged

Pacaku, Kujtım
újságíró, Radio-
Prizren

Radnits Erzsébet
oktatásszervező, Romano
Kher – Cigány Ház,
Budapest

Trencsényi László
egyetemi docens,
Miskolci Egyetem;
szerkesztő, Iskola-
kultúra, Budapest

Vajda Zsuzsa
egyetemi tanár,
JATE Pszichológia
Tanszék

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem Tanár-
képző Intézet Pedagógus
Szakma Megújítása Projekt
Programiroda**

Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
Kamarás István
H. Nagy Péter
Papp László
Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás

Tóth László olvasószerkesztő
Trencsényi László

Vágó Irén

Zalán Tibor

Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár
Tolnai Varga Piroska (Szabadka)

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:
Zsolnai József

Folyóiratunk e száma

a **Közoktatási Modernizációs
Közalapítvány** szellemi és anyagi
támogatásával, Mester Zsuzsa
szakmai vezetésével valósult meg.

Szerkesztőség: 1065 Budapest,
Paulay Ede u. 55.
Telefon/fax: (36-1) 322-1679

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

e-mail: geczi_janos@mail.matav.hu

Szerkesztőségi fogadónapok:
páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és
Elektronikus Posta Igazgatóság
(rövidítve: HELP), valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.) és az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V.,
Veress Pálné u. 4-6.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**
Nyomdában készült.

Felelős vezető:
Tóth Béláné

Lapzárta: 1998. november 23.

Mester Zsuzsa
Elviselném-e? 3

Marcel Courthiades
A romani nyelv 5

Kujtim Paćaku
A romák oktatása és képzése Európában 19

Rajko Đurić
A romani (cigány) irodalom 22

Kende Ágnes
Romológia a felsőoktatásban 30

Cserti Csapó Tibor–Forray R. Katalin
A cigány kisebbség iskolai oktatásának helyzete
a Dombóvári Kistérségben 37

Gúti Erika
Etnikai kisebbségek 45

Nagy József
A kognitív motívumok rendszere
és fejlesztése (II.) 59

Vajda Zsuzsa
Emberismeret az iskolában 77

Boreczky Ágnes–Lukács István
Jönnek a romák? 87

Imrei István
A tiszabői Freinet-műhelyről 95

Radnits Erzsébet
Fővárosi cigány ösztöndíjasok 102

Mészáros Anita
Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése 104

iskolakultúra

98/12

Lakatos T. József
Múltunk jelene 108

Farkas Attila Márton
Tenigl-Takács László: India Története 110

Trencsényi László
Az akkulturáció drámái – táncszínpadon
és filmvásznon 113

Civin Vilmos
Az üvegházhatású gázok kibocsátásainak
csökkentése 115

satöbbi Satöbbi 121

melléklet Repertórium

Elviselném-e?

*A helyzet bonyolult – vagy egészen reménytelen? Vagy talán mégsem?
Vannak komoly eredményeink, komoly erőfeszítéseink,
és azért a helyzet, ha lassan is, de javul...*

Tizenkét éve hívnak, és én szívesen megyek pedagógusokhoz, óvodába, iskolába, tanfolyamra, továbbképzésre, hogy ilyen és ehhez hasonló kérdésekről beszéljünk. Ha nagyon őszinte szeretnék lenni – és miért ne? –, ma már nem vagyok biztos benne, hogy ezeknek a találkozásoknak igazán van értelme. A dolgok (a cigányok élete, lakásviszonya, foglalkoztatottsága, egészségi állapota) egyre reménytelenebbek, a pedagógusok egy csomó olyan problémával szembesülnek, amilyennel idáig soha nem foglalkoztak. Nem kellett attól félni, hogy nem tudják kifizetni a villanyszámlát, a fűtést (az iskolában, az óvodában – a sajátjukról nem is beszélve). Így aztán nem lehet csodálni, hogy vágyódunk az egyértelmű dolgok után. Születnek is évtizedek óta programok, rövid, közép és hosszú távú stratégiák, tanulmányok, gyűjtemények, tudományos diákköri konferenciák, meg persze nemzetközies, előkészítők, 0-dik évfolyamok és tanszékek (akik hol föl-, hol pedig alámerülnek), pedagógiai útmutatók és miniszteri irányelvek.

Akkor hát mégis mi a baj?

Régóta szórakoztatam magam azzal, hogy kinyitok valahol egy pedagógiai tárgyú írásművet és megpróbálom kitalálni, hogy mikor írták? Sajnos, nincs sok különbség az évtizedek között. Elhinnék-e, hogy 1998 szeptemberében egy IV. osztályos szakközépiskolás cigány fiatalember – egyébként nem kért – jellemzéséül a következőket írta osztályfőnöke: „Szorgalmas tanuló, tiszta, rendes ruházatban látogatja az iskolát.”

Ezek után szoktam azt gondolni, hogy itt semmi nem változik...

Tudom, nem könnyű eligazodni ezen az érzékeny területen. Egymásnak ellentmondó meggyőződéseink váltogatják egymást. Gondoljuk csak végig, hogy az elmúlt évtizedekben hányféleképpen tudtuk a „jót” a cigány tanulók nyilvántartásáról. Először – elég sokáig – a száján senki nem merte kiejteni, hogy cigány. (Ennek hatására még ma is igen sokan zavarban vannak már magától a szótól is.) Röviddel ezután viszont meggyőztek minket, hogy a cigányság érdekében, a hatékonyabb segítség miatt vezessünk nyilvántartást a cigány tanulókról („C”). Egyik évről a másikra viszont tilos lett ilyen kimutatásokat készíteni (talán nem is nagy baj, hiszen még „nyilvántartós” időben, arra a kérdésre, hogy iskolájában hány cigány gyermek tanul – Cigányozó életmódot folytató gyerek nincs – válaszolta a fővárosi általános iskola igazgatója), tekintettel az érintettek személyiségi jogaira. Épp csak magunkévá tettük ezt a vitathatatlanul európai álláspontot, máris jött az etnikai kiegészítő támogatás, per fő per év...

Őszintén szólva nem tudom, hogy ezt hogy lehet az ismert előzmények után jól megoldani!

Pedig elég sokaknak sikerült. Több száz millió forintot kifizetnek az iskoláknak ezen a címen. És ez egy látványos rendezetlenség... Mi van még a kulisszák mögött?

Hogy lesz ebből egyértelmű megoldás?

Tapasztalataim szerint a pedagógusok gyakorlatias emberek. Nem szeretik a sok melleszélést, a szociológiai körítést, a statisztikát meg a tendenciát. A *megoldás* a fontos! Az, hogy neki mit és hogyan kell csinálnia?! Sokszor láttam a csalódottságot a szemekben, amikor azt állítottam, hogy én sem tudom!

Ma már viszont tudok *valamit*. Lehet, hogy semmit sem old meg, de biztos, hogy én nyugodtabb leszek.

Javaslom, az „Én elviselném-e?”-teszt általános bevezetését. (Lehet, hogy országosan sem ártana, de ha legalább a cigány ügyben elterjed, már nem élttem hiába.)

Konkrétabban:

– mikor valaki (miniszter, államtitkár, képviselő, polgármester, orvos, tanár, óvónő, védőnő stb.) cigány állampolgárral kapcsolatos bármilyen döntési helyzetbe kerül, tegye fel magának ezt a kérdést, és ha biztos benne, hogy örülne szülőként, betegként, munkavállalóként stb. döntése következményének, talán csak akkor vágjon bele. A mindennapi életben (rendőrségen, szórakozóhelyek bejáratánál) javaslom kiegészíteni a „Mit tennék én?” szituációs játékkal, a gyors sikerek kedvéért. Ez a két gyakorlat talán azt az eredményt is hozná, hogy mindenkinek egyféle ismerete legyen dolgokról.

Nincs kétféle norma!

A kutatás akkor is kutatás, ha cigányokról szól, és a kiegészítő támogatásért megírt helyi tanterv nem keverheti össze *Szepesi Józsefet Karsai Ervinnel*.

Mi lenne most másképp?

– Ha aktuális oktatási miniszterünk időben végiggondolta volna, hogy szeretne-e, sőt elviselne-e saját gyerekének egy olyan oktatási rendszert, melyben az ő megkérdése nélkül, sőt, tudtán kívül, gyermekét – persze szigorúan pedagógiai megfontolásból – kihagyják minden jóból... Ennek az előre gondolkodásnak még egy komoly haszna lett volna, hogy a miniszteri irányelvek megjelenése után néhány hónappal egy tragikus eset kapcsán nem kellett volna a hivatalos cigány egyetértőnek (akinek az igenjére hivatkozva jelentek meg az irányelvek) súlyos pedagógiai tévedésnek minősíteni azt. Máris mennyivel tisztább lenne a kép...

– Ha a tudományos tanácskozás szervezői megkérdették volna maguktól: szó nélkül hagyám-e, ha az én gyerekemről nyilatkozna úgy egy másik főiskola másik főtanára: „Ló kell a cigány gyerekeknek, nem ceruza” (sic! 1997. április, Kaposvár). Biztos nem hagyták volna szó nélkül. Legalább megkérdették volna az illetőtől, hogy ezt hogy érti! Így viszont örültek, őszintének és eredetinek tartották.

– Ha az országos modellkísérletek megtervezői biztosan merték volna állítani, hogy saját gyerekeiket is kicsi koruktól fogva kollégiumokban szeretnék neveltetni (hiszen ott állandóan van meleg víz, és példás a tisztaság), mivel ez a legfontosabb egy kisgyerek életében. Az sem lett volna baj, hogy az állami gondozottak nevelése kapcsán meg ennek éppen az ellenkezőjét állították.

– Sok minden másképp lenne, ha a különböző kurzusok, tanfolyamok meghirdetői elgondolkodnának rajta, hogy szeretnének-e olyan hallgatók lenni, akiknek rendre nem tartják meg a meghirdetett órákat, vagy néha, ha már nagyon kínos a helyzet, akkor egy cigány társuk „beugrik” órát tartani.

– Ha bizonyos pedagógiai művek szerzői őszintén bevallanák, hogy mit tennének akkor, ha saját családjuk, esetleg fajtájuk óvodás gyermekeiről ilyet olvasnának: „Nagyon sok gyerek van, akire csak dicsérettel lehet hatni, talán az otthoni dédelgetés, más esetben a hiányosabb tapasztalat, vagy a gondolkodás lassúsága miatt.”

Nem tudom, mennyit szabad itt nekem keseregnem, de nagyon vágyom arra, hogy soha többé ne olvassak ilyen mondatokat: „Minden gyermek szeret játszani, de a cigány leginkább. Talán mert a kultúrálatlan östermészet gyermekdedebb is, mint a kulturált?”; vagy: „... a jóra törekvés gyökere nincs bennük mélyen”.

S addig is, míg újra végiggondoljuk a fent javasolt tesztek áldásos hatását, cigány polgártársaimnak azt javaslom, gondolkodjanak el európai integrációs lehetőségeinkről, vitassák meg a virtuális egyetem időszerűségét, vagy legalább vigyék a gyereket egy másik alapítványi iskolába... – ahogy mi szoktuk.

A rromani nyelv

Roma névvel szokás illetni azt a közös indiai eredettel rendelkező népeiséget, melynek tagjait a külső jegyeiken kívül a közös nyelv is összeköti. Ez a nyelv a rromani. A közös nyelvet beszélő csoportok Európába való megérkezése óta a rromani nemzedékről nemzedékre öröklődik. Napjainkban részben az új indiai nyelvekhez változatlanul nagyon közelálló (ez jellemzi a túlnyomó többséget), (1) részben többé-kevésbé módosult (mint a szinto, amely szerkezetében, de mindenekelőtt szókincsében erősen germanizálódott) nyelvjárások, végül részben „para-rromaninak” nevezett, a rromani szókincs maradványait egy idegen nyelv nyelvtanával használó tájnyelvek – ilyen az ibériai kálo, a cigányok tájnyelve, és a Nagy-Britanniában használatos anglo-rromani vagy „pogadi” (2) – formájában él tovább.

Arromani nyelv fontossága nem csak abból a tényből származik, hogy a különböző országok romái közötti kommunikáció kiemelt eszköze, hanem abból is, hogy egyben a rromani kulturális és nemzeti identitás kétségtelenül legbiztosabb és legkevésbé szubjektív, tehát legkevésbé vitatható hivatkozási alapja. Ez magyarázza a romanit beszélők ragaszkodását a családban használt formához, de emellett egyre inkább és ezt kiegészítve a modern és irodalmi használatra kifejlesztett változatokhoz.

A rromani nyelv eredete

A romák és a rromani nyelv indiai eredete napjainkban közismert tény, még ha származási területének pontos meghatározása bizonytalan is. Nyelvészeti szempontból több nagy nyelv is egyformán közel áll a rromanihoz: a hindi, a pandzsábi, a radzsasztáni, a nepáli, a guzráti, a sindhi stb. Ezek a nyelvek majdnem kétszer annyira különböznek a rromanitól, mint az angol a némettől, (3) anélkül, hogy napjainkban élne Indiában olyan népesség, melynek nyelve a többenél nagyobb rokonságot mutatna a rromanival. (4) A rromani, ugyanúgy, mint az említett nyelvek, lényegében a régi indiai nyelv népi, írásban sohasem rögzített formája továbbfejlődésének az eredménye, amíg a szanszkrit ugyan-ezen nyelv tudós formájának az írástudók generációinak gondos munkájával történt mesterséges rögzítése. A történelem során a szanszkrit gazdagította a formálódó modern indiai nyelvek szókincsét. Ahelyett, hogy azt mondanánk, hogy a szanszkrit a rromani szülőanyja, szerencsésebb lenne apácává lett nagynénjének nevezni, aki nem hagyott maga után közvetlen leszármazottakat, de kultúráját távolról örökségül hagyta unokahúgaira.

A rromaniban az indiai nyelvből megőrzött jegyekből mindenekelőtt a következők érdemelnek említést:

- a fonológiai rendszerek hasonlósága, a szerkezetek tekintetében és a fonémák gyakorisága szempontjából egyaránt (lásd később);
- közel nyolcszáz nyilvánvalóan indiai eredetű tő és toldalék;
- a rromani nyelv főnévi csoportja morfológiájának szinte teljes azonossága a modern indiai nyelvekével, a kétesetes ragozással és a névutók rendszerével, ehhez járul még a birtokos névutó nem-, szám- és esetbeli egyeztetése (lásd később);
- a rromani és a modern indiai nyelvek igei morfológiájának hasonlósága.

Az európai proto-romani feltételezhetően a 10. század környékén alakult ki, miután a nyelvjárások két kis oldalra váltak szét: a *domani* vagy *nawar* ágra (ezt Szíriában és Libanonban beszélik, valamint néhány egyiptomi csoportban – történetesen Embabehban és Sonbátéban, Tantah mellett), és a *lomani* vagy *bo fi* ágra (ezt lényegében a Kaukázusban és Moszkva külvárosaiban beszélik – napjainkra talán már ki is halt).

Az európai megoszlás

Az első hullám az európai kontinens nagy részét lefedte, nem sokkal az első proto-romani csoportoknak évezredünk elején a Balkánra való megérkezését követően. A tulajdonképpeni romák közös törzse ezzel az első hullámmal érkezett, és a Balkán-Kárpátok-Baltikum tengely mentén telepedett le, a későbbi migrációknak ez a terület lett a kiindulópontja. Azok, akik nem telepedtek le ezzel a közös törzssel, folytatták útjukat nyugat felé, az ő leszármazottaik a mai spanyolországi, portugáliai és dél-amerikai cigányok. (5) A germán országokban élő és a franciaországi szintok (Franciaországban „manouche”-oknak hívják őket) elszakadtak a közös törzstől, pontosabban annak kárpáti részétől, és szókinsüknek különböző elemei arra engednek következtetni, hogy a Nagy-Britanniában, pontosabban Walesben élő cigányok valamikor közel álltak hozzájuk. A Somogy megyei vend nyelvjárás a közös törzshöz tartozik, de olyan jegyeket mutat, amelyek a közös törzs legészakibb nyelvjárásaival rokonítják (a lengyel roma dialektussal, amelyet „északi orosz” dialektusnak is hívnak). A burgenlandi nyelvjárással együtt láncszemet alkot a romani és a szinto nyelvjárások között, ezenfelül számos közös jegyet mutat az abbruzok periférikus nyelvjárásával.

A spanyol cigány kalo és a szinto közötti lényegi különbség kialakulásuk módjában lelhető fel: a szinto fokozatosan germanizálódva elvesztette romani jellegét, miközben a kalo nem más, mint néhány tucat spanyol vagy portugál nyelvtani környezetben használt elemből álló szókins. Valójában az inkvizíciónak a romani, mint ördögi nyelv ellen folytatott könyörtelen üldözése következtében a családok egy adott pillanatban felhagytak a romani otthoni használatával (home language), és a gyerekek spanyol vagy portugál nyelvi környezetben nőttek fel. Később, amikor munka közben a felnőttek közé vegyültek, megszokott nyelvükbe többé-kevésbé véletlenszerűen elkapott romani szavak keveredtek, egyfajta titkos nyelvet alkotva, de anélkül, hogy az új nemzedékek a nyelvi szerkezeteket is elsajátították volna. Hasonló folyamat következtében alakult ki a nagy-britanniai pogadi is. Jelenleg a pogadi és a kalo ún. nemnyelvek, melyeket nem lehet összevetni a rromanival, miközben a szinto továbbra is nyelvnek minősül.

Ezzel szemben a balkáni-kárpáti-balti törzs által beszélt nyelv meglehetősen egységes, legalábbis ami az anyagi valóság kifejezését illeti. Ez az egység mindazonáltal gyorsan darabjaira hullik, mihelyt például adminisztratív vagy európai jogi fogalmak kifejezésére teszünk kísérletet. Ez annak köszönhető, hogy az ezeket a fogalmakat jelölő kifejezéseket minden rromani csoport annak az országnak a nyelvéből kölcsönözte, ahol éppen akkor élt, amikor ezek a fogalmak ismertté váltak előtte. Ilyen fogalmak az érettségi, a családi pótlék, a bíró, elítélni, lakbér stb. Ily módon minden nehézség nélkül lefordítható rromani nyelvre egy *Aesopus*-mese, anélkül, hogy a megértésben a szigorú értelemben vett rromani nyelv egyik vagy másik nyelvjárását beszélő olvasó a legkisebb nehézségbe is ütközne. Ezzel szemben az ENSZ valamelyik határozatának lefordítása komoly kritikai módszertant kíván meg, a végeredmény megértése pedig ugyanolyan mértékben múlik az olvasó felkészültségén, mint a fordító gondosságán. Végső soron ugyanúgy, ahogy a magyar olvasónak is bizonyos színvonalat kell elérnie ahhoz, hogy megértse egy ilyen szöveget magyarul, a roma olvasónak is hasonló előismeretekre van ehhez szüksége.

Nyelvjárási megoszlás Európában

A romák tehát nagy mértékben szétszóródtak a Balkánra való megérkezésük után a balkáni-kárpáti-balti tengely mentén, amely a keleten alig, nyugaton annál nagyobb mélységben megváltozott nyelvjárások együttesének első rétegét képezi. Az első réteg balkáni régiójában alakult ki később egy második réteg, amely a Balkánon kívül egyáltalán nem terjedt el: ezt a második réteget legfontosabb nyelvjárásairól Gurbet-čergarnak nevezik, s legszembeütőbb jellemzője az **e** (néha **i**) magánhangzó jelenléte a létige első személy jelen idejű és az igék múlt idejű alakjának végződésében, míg az első rétegben ezeken a helyeken **o** vagy **u** magánhangzó jelenik meg (**sem** vagy **sim** „én vagyok”, ezzel szemben az első rétegben **sinom**, **sium**, **hinum**, **som**, **hom** „én vagyok” stb. Ugyanígy **kerdem** „én csináltam”, ezzel szemben az első rétegben **kerdom**, **kerdum** „én csináltam”). Ez a jellegzetes különbség együtt jár a szókincs nagyobb hasonlóságával az egyik és a másik rétegen belül.

Magyarországon a vend, a kárpáti és a cerh ri a gurv rinak és a col rinak nevezett változatokkal együtt az első rétegbe tartoznak, a második rétegre pedig nincs példa. A második réteg a Balkán szívében alakult ki, és dél felé illetve Törökországban terjedt el, északi irányban egyáltalán nem.

A 18–19. században különös fonetikai jelenség alakult ki, az ún. mutáció, amely elsősorban a második rétegre hatott, de helyenként az első rétegben is felfedezhető: a két alveoláris affrikáta lágy susogókká fejlődött, tehát a ' **h-t** [t^h] nagyon lágy *sz*-nek [] ejtik, miközben a -t [d] nagyon lágy *zs*-nek [] (így változott a ' **hib** (nyelv) szó kiejtése *cshib*-ből *sjib*-bé, és a **anel** „ő mondja” *dzsanel*-ből *zsjanel*-lé). Lehet, hogy ez a jelenség a román Bánságból indult ki, mivel hasonló mutáció figyelhető meg e terület román nyelvjárásában (6) is – különben ugyanígy a beás nyelvjárásban is, azt azonban még nem tudjuk, hogy a mutáció a romaniban kezdődött-e, és innen terjedt át a románra, vagy fordítva.

A mutáció az első réteget csak nagyon korlátozott területeken érintette: mindenekelőtt Szabolcs-Szatmár megyében, illetve a határ menti területeken, (7) valamint a Kiskunságon és Pesten, újabb kis nyelvjárási csoportnak adva életet, amelyek az első réteg változatai: a cerh ri, a col ri és a gurv ri. A mutáció ezekben a nyelvjárásokban még nem fejeződött be teljesen. Ezzel szemben mélyen érintette a második réteget, létrehozva ezzel a harmadik réteget, melyet *kelderar-lov rinak* neveznek a legjelentősebb nyelvjárások neve után. Ennek a rétegnek a többi nyelvjárása csak Magyarországon terjedt el, ilyen például a *driz ri*, stb. A harmadik réteget beszélő csoportok tagjait nagyfokú büszkeség és különös utazási kedv jellemzi többek között: élnek ilyen csoportok egész Oroszországban, az Uráltól keletre is, Skandináviában, Párizs környékén, Angliában, egész Amerikában (az Amerikai Egyesült Államokban élő egymillió roma több mint háromnegyede, és a Közép-Amerikában élő romák majdnem mindegyike ezekhez a csoportokhoz tartozik), de Ausztráliában és Dél-Afrikában is. Sokan közülük meggazdagodtak, és pozíciókat szereztek az egyházak hierarchiájában, olyannyira, hogy némelyek egyfajta elitnek számítanak. Ugyanakkor más közösségekkel együtt ezek a csoportok maradtak a leghűségesebbek az ősi rituális tiltásokhoz.

Magyarországi megoszlás

Magyarországon a romani négy nagy formáját beszélik a szinto mellett, melyet a romanihoz igen közeli, de attól mégis elkülönülő nyelvnek tekintenek. A négyből három az első rétegbe tartozik, abba, amelyik a legrégebben vert gyökeret az országban: a somogyi vend, a nógrádi kárpáti (néhány alváltozattal) és a szabolcs-szatmári cerh ri a gurv ri és col ri változattal, míg a negyedik a harmadik rétegbe tartozik: ez a *lov ri* (8) a *driz ri* változattal stb. Amíg a vend és cerh ri nyelvjárást beszélő



– *Sar khetano stand rdi, amen na kamas jekh
'hib bi-variaciongo ta unif rmo, phandini
anda jekh modli ta stop.*

– *Közös nyelv gyanánt, nem uniformizált,
variációk nélküli, egyetlen lehetséges
modellbe rögzült rromani nyelvet akarunk.*

élesen meg is különbözteti az első rétegbe tartozó cerh rikat a harmadik réteg romáitól, köznépi pontatlansággal még a romák közül is sokan azonosítják a cerh rikat az oláh cigányokkal, és pedig a nyelvjárások látszólagos hasonlósága miatt. Ez a tévedés a mutáció és a rendkívül sok közös román szó miatt alakult ki, pedig ezeket a jelenségeket a földrajz és a történelem magyarázza.

A valóságban a népszerű oláh cigány meghatározást jobb lenne kerülni, mert használata, amely nem korlátozódik Magyarországra, hanem fellelhető Szlovákiában és Bulgáriában is, országonként eltérő, és sehol sem nyugszik tudományos alapokon. Az egyetlen közös pont, hogy egyfajta rasszizmust jelez ezekkel a romákkal szemben, akik a romániai szolgásgót túlélve, a dolgok természetéből adódóan veszítettek kultúrájukból, de nyelvüket csodálatosan eleven állapotban őrizték meg.

Az oláh cigány fogalomnak még Magyarországtól délre is eltérő a jelentése a fentebb jelzethnél, mert ott kifejezetten a beás cigányokat jelöli, akiknek a nyelve a román erősen magyarosodott formája.

A romani nyelv szerkezete

Fonológia

Fonológiai téren a romani továbbra is igen közel áll az indiai nyelvekhez, mivel megőrzi az aspiráns és nem aspiráns zárhangok közötti különbséget. A legfontosabb eltérés az, hogy a rromaniban ez a megkülönböztetés csak a zöngétlen hangsorra vonatkozik (pl. **p ≠ ph ≠ b**), miközben Indiában a zöngés és zöngétlen hangokra egyaránt (**p≠ph≠b≠bh**). A romani ezenfelül már nem használ retroflex hangokat. (9) Ugyanúgy, mint az indiai nyelvekben, a [d] fonéma (melyet a rromaniban betűvel jelölnek) gyakori az első és a második rétegben, miközben státusza az európai nyelvekben szinte mindig kétes. Fejlődése során a rromaniban szintén megjelent az f [f], a ˘ [] és a c [ts] fonéma, melyek az indiai nyelvekben idegen hangoknak számítanak.

romák nagy része elevenen őrzi dialektusát, addig a kárpáti csak halvány emléke a korábban valószínűleg egész Magyarországon beszélt romungro nyelvjárásnak, melyet az üldözések, különösen *Mária Terézia* és *II. József* idején, alaposan megviseltek. A harmadik réteg romái, akik a 19. században érkeztek a mai Magyarország területére, de akik évszázadok óta kapcsolatban álltak a mai Magyarország területén kívül élő magyarokkal, nagyon élénk, hajlékony és gazdag nyelvet őriztek meg, annak ellenére, hogy rendkívül sok román jövevényszót használnak.

A magyar parasztok által használt megkülönböztetés a magyar és az oláh cigányok között a romák ideérkezésének két hullámára utal: az első rétegbe tartozó magyar cigányok emberemlékezet óta szerves részét alkották a vidéki gazdasági életnek, az oláh cigányok pedig, kb. a 18. század vége és a 19. század elején érkeztek Magyarországra. Ha szótárában *Vekerdy*

A romani ABC

a) A 31 alapgraféma (betű)

romani		magyar megfelelő
a	A	{a}
b	B	{b}
c	C	{c}
'	ç	{cs}
' h	çh	aspiráns {csh} (10) nagyon lágy {sj} (11)
d	D	{d}
e	E	{Ø}
f	F	{f}
g	G	{g} (palatalizálható) (12)
h	H	{h}
x	X	kemény {h} (= német <i>Achtung</i>)
i	I	{i}
k	K	{k} (palatalizálható (12))
kh	KH	{k+h} (palatalizálható (12))
l	L	{l} (palatalizálható (12))
m	M	{m}
n	N	{n}
o	O	{o}
p	P	{p}
ph	PH	{p+h}
r	R	{r} (rr RR különböző kiejtések) (13)
s	S	{sz}
	>	{s}
t	T	{t}
th	TH	{t+h}
u	U	{u}
v	V	{v}
z	Z	{z}
'	-	{zs}
	,	{dzs} ¹ nagyon lágy {zsj} ²

b) Előjésített magánhangzók:

magyar megfelelő: = ya, = ye, = yi, = yo, " = yu

c) a szó végéhez járuló grafémák

kiejtettek:

	1) -n-nel	magyar megfelelő	2) teljesen más pozícióban
-n - =	{-nd-; -nn-}	{t}	
-n - =	{-nts-; -ndj-}	{sz ; h ; j...}	
q -nq- =	{-ng-; -ngy-; -ny-}	{k ; ty ; cs}	

(az éppen vizsgált nyelvjárás szerint; a vastagon szedett kiejtés azoknak javasolt, akik korábban nem beszélték a romanit.)

Megjegyzés:

A szó végéhez járuló **q** graféma szintén palatalizálódhat, ebből ered számos kiejtési lehetőség. Több nyelvjárásban néma lesz, azonfelül, hogy -s előzi meg (ilyenkor úgy viselkedik, mint egy szóvégi -s) vagy teszi kiejtését [x]-szé (a col riban).

Morfológia

Névszói morfológia

A romani nyelv morfológiai fejlődésének legjellemzőbb vonása, hogy fokozatosan (napjainkra szinte teljesen) elvesztette a régi klasszikus ragozó típusú névszói rendszert (ilyen a latin, a görög és a szanszkrit nyelv morfológiai rendszere), s először a modern indiai nyelvekre jellemző posztpozíciós rendszert használta, majd az európai típusú prepozíciós rendszert:

– a régi esetvégződések csak elszórt nyomokban maradtak fenn határozószókban:

khere „otthon” (a **kher** „ház” szóból), **gave** „vidéken” (a **gav** „falu” szóból), **kheral** „otthonról”, **dromal** „az út mentén” (a görögből származó **drom** „út” szóból), **khrial** „félre” (a **jekh** „egy” + **rig** „oldal” szavakból); mintegy harminc ilyen határozószót lelhetünk a romaniban, jóval kevesebbet a szintóban, és gyakorlatilag egyet sem a kaloban;

– a posztpozicionális rendszer öt posztpozíciót használ, ezek a **-qe** „-nak, -nek”, a **-qo** „-tól, -től”, a **- ar** „valahonnan származó”, a **- e** „mellett, -nál, -nél”, és a **- a** „-val, -vel”, valamint egy fosztó circumpozíció, a **bi ...-qo** „nélkül” – **Bi kheresqo bi limoresqo ház nélkül, sír nélkül** a címe *Rajko Djurić* kétnyelvű verseskötetének, amely 1990-ben a párizsi L’Harmattan kiadónál jelent meg. Léteznek olyan szerkezetek, melyeket a circumpozíciók közé is sorolhatunk, mint például ha módosítószó áll egy posztpozícióval együtt használt névszó előtt: **maripo pe ivimas e thaj pe merimas e** „küzdelem életre-halálra” **agor gavesqe** „a falu végén” stb...

A hindi, a romani és a szinto posztpozicionális rendszerének összehasonlítása

<i>eset</i>	<i>szanszkrit</i>	<i>hindi</i>	<i>rromani</i>	<i>szinto</i>
alanyeset	bhus	bhumi	phuv	phub
tárgyeset	bhum	bhumi	phuv	phub
ablatívusz	bhuva	bhumi se	phuv -ça	(mit) phuva-ha
részes eset	bhuve	bhumi ko	phuv -qe	phuva-qe
határozó eset	bhuvás	bhumi se	phuv - ar	phuva- er
birtokos eset	bhuvás	bhumi ka	phuv -qo	phuvaqro vagy fun i phub
<i>nőnemű</i>		ki	-qi	phuvaqri vagy fun i phub
<i>birtokkal</i>				
<i>többes számú</i>		ke	-qe	phuvaqre vagy fun i phub
<i>birtokkal</i>				
helyhatározó	bhuvi	bhumi me	phuv - e	phuva- e vagy ap i
phuva e				
eset				

A szinto a névmásoknál megőrizte a posztpozíciók rendszerét (még ha egyes esetekben meg is ismétli német prepozíció formájában; így a romani **mançar** „velem” szinto nyelven **mançar** vagy **mit mançar**), de a főnevek esetében egyre inkább helyettesíti német prepozíciókkal. Ez a rendszer teljesen eltűnt a kaloban;

– a prepozíciós rendszer teljes egészében hasonlítható az európai nyelvekéhez. A prepozíciók listája nem zárt, mivel a romani átvesz ilyeneket a környező nyelvekből és a nemzetközi zsargonból egyaránt (mint pl. **pro** „-ért, v-kinek a javára” a politikai nyelvhasználatban). Más prepozíciókat főnevekből képez közvetlenül (mint **ma kar** között a **ma kar** „környezet” szóból) vagy közvetetten (mint **mamuj** „v-mivel szemben, v-mi ellen” a **muj** „arc, száj” szóból). A fejlődés menete a következő lehetett:

1. a szanszkrit ragozó végződések helyettesítése nagyon homályos értelmű posztpozíciókkal, a többi új-indiai nyelvhez hasonlóan: * ere „fejben” > **lesqe eres- e** „a feje felé”;

2. a főnevet megelőző szavak hozzáadása a posztpozíció jelentésének pontosítására (miközben az indiai nyelvek ilyen esetben összetett posztpozíciókat használnak): **lesqe eres e** „a feje felé” > **pa e lesqe eres e** „a feje mellett”;

3. a posztpozíció elhagyása a redundancia elkerülésére : **pa e lesqo ero** „a feje mellett”. Nagyon ritka esetekben ugyanaz a szó megjelenhet mindhárom szerkezetben, de a jelentés árnyalatnyi eltéréssel:

ragozó rendszer	khere „otthon nála”	kheral „tőle otthonról”
posztpozíciós rendszer	e kheres e „otthon”	e kheres ar „otthonról”
prepozíciós rendszer	and-o kher „a házban”	kotar/andar-o kher „a házból”

A toldalékok kategóriái

A modern indiai nyelvekhez hasonlóan a romani névszói csoport két számot ismer (egyes és többes szám – amíg a szanszkritban volt még kettes szám is) és két nemet (hím- és nőnem, miközben a szanszkrit semlegesnemet is használ).

A romani két esetet őrzött meg, egy alanyesetet (A) és egy vonzat (B) esetet, ugyanúgy, mint a modern indiai nyelvek, és körülbelül ugyanazokkal a funkciókkal és formai megoszlással.

A főnevek között megkülönböztet élőket és életteleneket. Ez a megkülönböztetés csak a közvetlen tárgy esetében nyilvánul meg: az emberi lények B formában szerepelnek, az élettelenek A formában; van bizonyos ingadozás a nyelvjárások között a nem-emberi élőlények esetében (állatok), ugyanúgy, mint a többi indiai nyelvben, melyekben ugyanez a probléma szintén felmerül. Ezzel szemben a B forma használata élettelen tárgyra jellegzetes hiba. Azt, hogy „ő vett egy házat”, helyesen úgy kell mondani, hogy **kind s o kher** és nem **e kheres**, vagy azt, hogy „virágot szedek”, úgy, hogy **k dav lulud**, és nem **lulud n** etc.

Az A forma szolgál mindemellett az alany és a prepozícióval álló bővítmény kifejezésére, amíg a B forma a posztpozícióval álló bővítmény kifejezésére.

Funkció	élő példa	élettelen példa
alany	A: o ukel ba el	A: o udar ba el
közvetlen tárgy	B: marde e ukles	A: marde o udar
prepozícióval álló bővítmény	A: pa -o ukel	A: pa -o udar
posztpozícióval álló bővítmény	B: e uklesqo ba ipen	B: e udaresqo ba ipen

A melléknevek ragozása szintén nagyrészt az új-indiai nyelvekéhez hasonlít.

	hindi	nepáli	rromani
hímnem egyes szám A	kala s p	kalo s p	kalo sap
hímnem egyes szám B	kale s pe		kale sapes
hímnem többes szám A	kale s p		kale sap
hímnem többes szám B	kale s pon		kale sapan

nőnem egyes szám A	kali dákh	kalo dákh	kali drakh
nőnem egyes szám B			kala drakha~
nőnem többes szám A			kale drakha
nőnem többes szám B			kale drakhen~

Egy másik, a modern indiai nyelvekre jellemző vonás a birtoknak egy nem, szám és eset szerint ragozott posztpozícióval való kifejezése:

Birtok A esetben (közvetlen):

me dades-qo kher	apám kunyhója (hímnem)
me dades-qi stadi	apám sapkája (nőnem)
me dades-qe grasta	apám lovai (többes szám mindkét nem)

Birtok B esetben (közvetett, például - ar posztpozícióval):

me dades-qe grasten ar	apám lovaival
-------------------------------	---------------

Igei morfológia

Az igei morfológia tekintetében a romani közelebb áll az európai nyelvekhez, mint a modern indiaiakhoz. Egy ragozott jelen időt és egy ragozott befejezett múlt időt használ. Az összes többi igeidőt hozzáfüggesztett képzőkkel fejezi ki, egyes képzők eredete ismert (mint pl. a **sas** képző, amely a folyamatos múlt idő jele és eredetileg a segédige múltideje, vagy a **ka** képző – lásd a *16. jegyzetet*), másoké ismeretlen. Formai szempontból az igeik nagy része ún. *atematikus* ige [amelyeknek a szótöve nem végződik hangsúlyos **a**-val : ilyen pl. a **phirel** (14) „menni, gyalogolni” ige], ezenkívül van kb. két tucat tematikus ige (melyeknek szótöve hangsúlyos **a**-ra végződik: ilyen pl. a **prastal** „futni” ige).

Az *atematikus phirel* „menni, gyalogolni” ige jelen ideje

	<i>RROMANI</i>	<i>SZINTO</i>	<i>KALO</i>
egyes szám			
1. személy	phirav	phirau	pirelo
2. személy	phires	phirē	pirelas
3. személy	phirel	phirl	pirela
többes szám			
1. személy	phiras	phir ha	pirelamos
2. személy	phiren	phirE_na	pirelais
3. személy	phiren	phirE_na	pirelan

Láthatjuk, hogy a kaloban az igeragok a spanyol nyelvből származnak.

A tematikus igeik jelen idejű alakjai csak annyiban különböznek az *atematikusokétól*, hogy az **a** minden tematikus ige összes jelen idejű alakjának végződésében megtalálható, az *atematikus* igeikben viszont **a/e** váltakozást lehet felfedezni: **prastav**, **prastas**, **prastal** stb...

Az *atematikus phirel* „menni, gyalogolni” ige múlt ideje

A **si** „lenni” segédige jelen ideje

	<i>RROMANI</i>	<i>SZINTO</i>	<i>RROMANI</i>	<i>SZINTO</i>
egyes szám				
1. személy	phirdom/-em	phird m	som/sem (15)	hom
2. személy	phirdan	phird l	san	hal
3. személy	phirdas	phird s	si	hi
többes szám				
1. személy	phirdam	phird m	sam	ham
2. személy	phirden	phird n	sen	han
3. személy	phirde	phird n	si	hi

Az *atematikus* igeik múlt ideje meglehetősen összetett, az egyes nyelvjárásokban a kö-zép-passzív modell (l. később) szerint **-ndil-** képzővel képezik (pl. **prast ndilom**, **prast ndilan**, **prast ndilo** stb.), vagy az aktív modell szerint például olyan képzővel, mint a **-j-** (pl. **prastajem**, **prastajan**, **prastaja** stb...).

A jövő idő

A magyarországi nyelvjárásokban a jövő időt a jelen idejű alak végéhez illesztett **-a** hanggal képezik: (16) **khel sa gilab sa** „táncolni fogunk, énekelni fogunk”, néha későbbi továbbfejlődéssel, mint pl. a **cerh riban** : **ker va** > **ker** „csinálni fogom”, **kerE_ha** > **kerE** „csinálni fogod” stb. Egyes személyekben a hangsúly előre helyeződése a végződés magánhangzójának kiesésével nemcsak a **cerh riban** fordul elő, hanem számos más nyelvjárásban is, egészen a balti területekig: **kerE_ha** > **kE_hla** „csinálni fogja” stb.

A szintóban csak egyes szám harmadik személyben van formai különbség a jelen idejű és a jövő idejű alak között (-a végződés hozzáillesztése), a szövegkörnyezet és az időhatározók pontosítják az időbeliséget.

A folyamatos múlt és a régmúlt

Ezeket az igeidőket nem minden nyelvjárás ismeri, de a közös nyelvben megvannak. A **sas** képzőnek a jelen idejű alakhoz történő kapcsolásával fejezik ki a folyamatos múltat, és ugyanennek a képzőnek a múlt idejű alakhoz való kapcsolásával a régmúltat. Ezt a képzőt gyakran egyszerűen **as**-nak vagy **sa**-nak ejtik, néha későbbi továbbfejlődéssel például a cerh riban: **ker vas** > **ker s** „én csináltam” stb... A jövő időben előforduló hangsúly előre helyeződés itt is megfigyelhető: **kerElas** > **kElras** „ő csinálta”.

A kötőmód

A romani nyelvben ismert egy kötőmód, amelynek szerepe részben a francia subjonctifének, gyakran a főnévi igenévnek felel meg. A kötőmódú igealakot a **te** „hogy” kötőszó vezeti be, formailag pedig hasonlít a jelen idejű alakra, mindenféle képző nélkül: **musaj te aves man ar** „velem kell jönnöd, köteles vagy velem jönni”, **mangel te gilab[ar]jav tu a** „azt kéri, hogy énekeljek veled” (az [ar] nyelvjárási változat).

Egyes vagy többes szám harmadik személyben (ritkábban másik személyben) egy rögzült forma fejezi ki a főnévi igenevet: **manges te-xal?** „akarsz enni?” a **xal** „ő eszik” alakkal. Ezek a szerkezetek a kárpáti nyelvjárásban fordulnak elő a leggyakrabban, párhuzamosan használják őket az analitikus **manges te xas?** „akarsz enni?” alakkal. Ez az ingadozás különböző szinteken fellelhető a cerh riban, a vendben és a balti területekig minden nyelvjárásban, valamint a szintóban is.

A feltételes módok

Mivel nincs megkülönböztetett formájuk, a romani a feltételes módokat a fő- és a mellékmondat közötti időviszonyokkal való játékkal fejezi ki (a múlt szembeállítva a jellel), s gyakran módosítja az ~a vagy ~as feltételezést kifejező szócskával, ami számos árnyalat kifejezését teszi lehetővé.

A passzív múlt idejű melléknévi igenév

A romaniban egyetlen melléknévi igenév létezik, amely mindig múlt idejű (befejezett) és passzív; az igeő végződése szerint **d**, **l** vagy **t** képzővel képezik, melyet hímnem egyes számban ~o, nőnem egyes számban ~i, mindkét nem többes számban ~e melléknévi végződés követ: **sivel** (varni) **sivdo** „varrott” (hímnem), **sivdi** „varrott” (nőnem).

A közép-passzív diatézis

Az aktív formán kívül a romaniban az igéknek van egy közép-passzív alakja, vagyis egy olyan alak, amelynek egyszerre van passzív és visszaható értéke. A közép-passzív alakot

vagy melléknévi igenévből képezik:

sivdo, ~i „varrott” **sivd l** „varrottak lenni, varródni”
múlt idő: **sivdil s** „varródott, megvarrott, meg lett varrva”

vagy melléknévből:

tato „meleg” **tat l** „megmelegsik, megmelegítettik, meg van melegítve”
múlt idő: **tatil s** „fel lett melegítve, felmelegítettet, felmelegedett”

Más igealakok

A romaniban két okhatározói szerkezet is létezik, az egyiket egy **-a** betoldásával (mint a modern indiai nyelvekben, pl. **phirel** „megy” > **phiravel** „sétáltat”, **daral** „fél” > **daravel**

„megijeszt”), a másikat a **-ker-** „csinálni” ige egy származékának betoldásával képezik (pl. **baro** „nagy” > **bar rel** „megnö”). A magyarországi és a szlovákiai nyelvjárásokban ismert ezen kívül a **-ker-** betoldásával képzett gyakorító alak: **ku el** „károml” > **ku kerel** „káromkodik”.

Létezni és birtokolni

A létige jelen idejű alakjait fentebb már ismertettük. Láthattuk az igék múlt idejű alakjainak végződésével való hasonlóságot, ezek a végzések kétségtelenül a létige alakjaiból származnak.

Gyakran értekeznek a „birtokolni” ige hiányáról a rromani nyelvben, ami állítólag arra mutat rá, hogy a rromani kultúra nem ismerte a tulajdon fogalmát. Helyesbítünk kell ezt a tévedést:

- mert igenis létezik egy „birtokolni” jelentésű ige: **therel**, még ha számos nyelvjárásból el is tűnt (de ismert legalábbis Albániában, a Kárpátokban és Spanyolországban);
- mert számos más nyelvben sincs „birtokolni” ige (pl. az oroszban), ebből a tényből mégsem vontak le helytelen következtetéseket;
- mivel a rromaniban igenis van egy olyan szerkezet, amellyel ki tudják fejezni a birtoklást: a létige + a birtokost jelölő személyes névmás B formája, tehát: **isi man** „nekem van”, **isi tut** „neked van”, **isi les** „neki van” (hímnem), **isi la** „neki van” (nőnem), **isi amen** „nekünk van”, **isi tumen** „nektek van”, **isi len** „nekik van” (mindkét nem).

A szókészlet

A szavak túlnyomó többsége indiai (közel nyolcszáz szótó és toldalék), de fejlődése során a rromani számos más nyelvből átvett szóval is gazdagodott. Sokáig lebecsülték a perzsa nyelv szerepét: valójában több mint hatvan szótó perzsa eredetű – jóval több tehát, mint az egyes szerzők által rendszerint idézett hat–nyolc elem. Találhatunk örmény eredetű szavakat (kb. negyvenet), de oszétot, sőt – *Friedman* nemrég mutatta ki – legalább egy grúz eredetűt is (**camc le** „szempilla”). (17) A görög eredetű szavak minden nyelvjárásban nagy számban fordulnak elő (több mint száz szótó a nyelvjárások összességében; tíz és negyven között minden nyelvjárásban), ez éles ellentétben áll a török szavak hiányával: ilyeneket csak a balkáni nyelvjárásokban találunk, itt azonban a török elemek nagyrészt minden a térségben beszélt nyelvre egyaránt jellemzőek; ezen túl – semmi, miközben a görög elemek nagyrészt minden rromani nyelvjárásra egyaránt jellemzőek (ez azzal a ténnyel magyarázható, hogy a romáknak a görögökkel és az örményekkel a bizánci időkben Anatóliában volt a legintenzívebb kapcsolata, még a törökök ide való megérkezése előtt).

Időrendben a görög elem a legutolsó, amely ennyire közös minden nyelvjárásban. Minden más jövevényszó (román, szláv vagy magyar) csak egy-egy nyelvjárásra jellemző, attól függően, hogy milyen területen alakult ki illetve fejlődött tovább az adott nyelvjárás.

Egy európai nyelv a többi között

Ami a szókészletet illeti, a vándorlás során érintett országok nyelvéből átvett szavak mára szerves részét képezik a rromani nyelvnek. A szavak mellett számos szerkezetet vett át vagy másolt le a rromani, gyakran csak kisebb területen; ezek akadályt jelentenek a sok nyelvjárás közötti megértésben. Ha egy lengyelországi roma a lengyelből másolva a névszói állítmányt instrumentális módban használja, ez rromanira lefordítva – a betoldásával egy másik romának társhatározónak tűnhet (például **lesq phral si ambasadoreça and-i S fia** egy lengyelországi roma szájából a lengyelből másolt *jego brat jest ambasadorem w Sofii* mondat mintájára azt jelenti, hogy „a fivére követ Szófiában” de más romák számára azt, hogy „a fivére egy követtel van Szófiában”). Számos másolt fordulat jelentése homályos; így az olyannyira román kifejezés „**ov kerel mi to amen ar**” valójában azt jelenti, hogy „gúnyolódik velünk”, ugyanakkor az, aki hallja, azt hiheti, hogy azt akarjuk monda-

ni, hogy „jót tesz velünk”, ha az illető nincs tisztában ezekkel az árnyalatokkal. Amikor a spanyol cigányok a „népünk” címet akarták adni egy folyóiratnak, tudtukon kívül a „falunk” (**amaro gav**) címet adták, mivel a *pueblo* szó spanyolul egyaránt jelent „népet” és „falut”. Számos egyéb példát is idézhetünk: a magyarországi romák **na anav te avav** „nem tudok jönni” kifejezése a **na ti te avav** „nem jöhetnek” kifejezés helyett számos külföldi romát meglep, akik azt mondják magukban „hát ha nem tud, tanuljon meg”, stb.

Cserében, ha a romani nyelvjárások nem is gazdagították sajátos szerkezetekkel a környező nyelveket, átadott szókincsük mégis tekintélyes, különösen az argóban: az albán vagy görög argóba átvett néhány szótól a románba átkerült két-háromszázig. Úgy tűnik, hogy a magyar nyelvbe bizonyítottan a cigányok nyelvéből nagyjából húsz szótó került át – itt a leggyakoribbak közül idézünk *lóvé* < **love** „pénz”, *csóró* < **' orro** „szegény”, *má(r)tós mato* „részeg”, *csávó* < **' havo** „fiú”, *csaj* < **' haj** „lány”, *halózik* < **xal** „enni”, *piálni piel* „inni” stb...

Khetani ' hib, khetano drom – Közös nyelv, közös út

A romani nyelv egységesedésének folyamata, ahogy azt a Rromani Unió Nyelvészeti Bizottsága próbálja elősegíteni, két feladatnak felel meg egyszerre: egyrészt a *kommunikációs* funkciónak, mivel a folyamat eredményeképpen lassacskán létrejön egy minden nyelvhasználó számára közös romani nyelv, melynek kialakítása során ragaszkodnak a teljes érthetőséget akadályozó jövevény elemek kiküszöböléséhez és ezeket helyettesíteni igyekeznek az összes nyelvjárást beszélők számára érthető szerkezetekkel, de ugyanígy az *identitás* funkciójának is, mivel a folyamat során igyekeznek tiszteletben tartani és megőrizni az egyes nyelvjárások sajátosságait, hiszen ezek a különböző nyelvjárásokat beszélők büszkeségei – kivételt képeznek természetesen a kölcsönös megértést akadályozó elemek.

Összetett folyamatról van szó, amely az egyszerre hagyományos, ugyanakkor a gazdagodást hordozó pluralizmus szellemében a létező nyelvjárások toleráns közös cél felé haladását próbálja elősegíteni. Számos, a standardizációra irányuló részleges vagy egyéni terv létezett a háború óta, melyek általában egy-egy nyelvjárásra és többé-kevésbé önkényesen összeállított szókészletre korlátozódtak. A Rromani Unió Nyelvészeti Bizottságának erőfeszítése az első és pillanatnyilag példa nélküli abban, hogy

- széles körű csoportmunkára alapszik (jelenleg több mint harminc résztvevővel, akik a világ szakértőinek több mint háromnegyedét képezik);

- a fonológiától a lexikán keresztül a szintaxisig összefüggő nyelvi rendszer kialakítására irányul;

- a kölcsönös tisztelet jegyében az összes nyelvjárást tekintetbe veszi;

- a romani, de a többi nyelv történetének kutatása területén már létező számos tapasztalatra támaszkodik;

- nagy számú kézzelfogható eredményt mutathat fel (hivatalos fordítások, irodalmi szövegek, különböző publikációk, előadások magyarázata stb.).

Napjainkban a bizottság lényegében lexikográfiával és dialektológiával foglalkozik, történetesen a budapesti Romano Kherrel együttműködve. Gyűjtik a régi romani szavakat, amelyek egyes területeken fennmaradtak, és újra bevezethetők lennének a széles körű használatba, helyettesítendő a más területeken a helyi idegen nyelvekből akkor átvett szavakat, amikor ezek a régiak feledésbe merültek. Sok esetben egészen gyakori romani szavakról van szó: így például Lengyelországban nagyon sok roma az elfeledett **lulud** szó helyett a „kfj tos” szót használja (lengyelül *kwiat*), a Cseh Köztársaságban az ismeretlen **amal** „barát” szó helyett a „kamar tos” szót használják stb. Az érthetőség kedvéért elengedhetetlen tehát az eredeti romani szó felélesztése. Egyes szélsőséges esetekben előfordul, hogy a romani szavak csak egészen kis csoportok által beszélt nyelvjárásban

maradtak fenn, például a **thumbuk** „dob” szó Litvániában, a **mor** „mustár” szó Boszniában, a **resuni** „róka” szó Erdélyben vagy a **hand** „szekrény” szó a romungróknál, miközben ezeket a szavakat másutt mindenütt elfelejtették. Egy egész Európában (talán még annak határain is túl) szétszóródott csodálatos gazdagság ez, melyet fontos lenne újra megosztani az összes nyelvjárással. Néha egy-egy szót két egymástól távoli országban fedeznek újra fel, ilyen például a **kuri** „takaró” szó Albániában és Lettországbán, vagy a **undro** „bogár” szó Görögországban és Szabolcs-Szatmár Megyében. Érdekes megjegyezni, hogy az ily módon összegyűjtött szókészlet jóval gazdagabb egyes más nyelvekénél, mint például a szerbnél vagy a finnél alakulásuk idején.

Számos gyerekeknek szóló kiadvány igyekszik újra bevezetni ezeket a szavakat a használatba, egyszerre persze, nyilvánvaló pedagógiai okokból, egészen kis „adagokban”. Amikor a gyermekek kap egy könyvet a közös romani nyelven, ajánlatos vele együtt játékos formában átültetni saját nyelvjárásába. Azokban az esetekben, amikor nyelvjárásában már nem ismert egy-egy romani szó, az azt helyettesítő – számára idegen romani – szót fogja használni, de mindezt a közös írásmóddal, hogy megteremtődjön a kapcsolat az anyanyelvjárás és a közös, „gyűjtőnek” is nevezett nyelv között, hiszen a két nyelvi szintet összekötő tengely mentén jön majd létre a legtöbb nyelvi megnyilvánulás, melyet romani nyelven fog tenni.

Az írott romani

Könnyen elképzelhető, hogy az évezredek utazásokkal járó tapasztalatok (18) következtében a romani nyelv szóbeli irodalma nagyon gazdag szólásokban, dalokban, mesékben, igaz történetekben, mulatságos történetekben, rémhistóriákban, találós kérdésekben stb. Egyes műfajok, mint például az eposz, azonban csak egészen kivételesen fordulnak elő. Napjainkban fontos ezeknek a gyűjtése és nagy körben történő közkinccsé tétel minden lehetséges kommunikációs eszköz segítségével, ideértve a legmodernebbeket is (a CD-ROM-tól a multimédiáig). Az írásos irodalomról, melynek létét a tudatlanok gyakran tagadják, az alábbiakban Rajko Đurić tollából adunk rövid körképet.

Az első írásos romani dokumentumok valójában nem voltak irodalmi jellegűek. Először *Andrew Borde* fedezett fel és közölt 1537-ben tizenöt mondatot *Fyrste Book of Knowledge* című művében, aztán az itáliai humanista *Scaliger* fia jegyezte le Montpellier mellett egy hetven szóból álló listát, melyet a 17. században több értelmező szótárban is kinyomtatnak. 1920-ig gyakorlatilag csak a kutatók jegyezték le összegyűjtött népi szövegeket, illetve néhány bibliai fordítás készült.

A romani nyelv, mint modern kifejező eszköz továbbfejlesztésére irányuló első erőfeszítésekre 1920–1940 között a Szovjetunióban került sor, ez azonban az orosz cirill ábécé előzetes elemzése nélkül, tekintélyvelven zajlott, az „északi oroszoknak” (a moszkvai első réteg) nevezett nyelvjárás alapjain rögzítve és a többi szovjetunióbeli nyelvhez hasonlóan számos orosz szóval történt kiegészítéssel modernizálva. Ez az intézkedés kudarcba is fulladt. A háború után egyes szerzők írásba fogtak, de teljesen rögtönzött és anarchikus formában, először Jugoszláviában, később Romániában, mialatt néhány író egyfajta elmélkedésbe kezdett Magyarországon (*Daróczi József* és *Feyér Levente* írásai), Csehszlovákiában és Svédországban; ezek a kezdeményezések azonban a romani nyelvjárásoknak csak szűk körét vették tekintetbe, nem pedig a nyelv teljes európai palettáját. Az 1971-es londoni kongresszuson állapodtak meg abban, hogy elutasítják egy egységes standard nyelv létrehozását, és ezzel szemben egy, a különböző nyelvjárások gazdagságát tiszteletben tartó rugalmas nyelv kialakítását tűzték ki célul, az összes nyelvjárás lejegyzésére alkalmas egységes, ún. „diafonologikus” ábécé létrehozásával.

Ezt az írásmódot és nyelvjárások közötti működését az 1990-es Varsóban lezajlott 4. kongresszus plenáris ülésén cikkelyezték be, egész Európa szakértőinek és nyelvhaszná-

lőinak tizennyolc éves tanácskozása és egy három napos összefoglaló szeminárium eredményeképpen. „Demokratikus” jóváhagyása természetesen inkább gyakorlati volt, semmint megfelelt volna egyes szavazási formalitásoknak – mindazonáltal eltűnődhetünk azon, hogyan lehetne meghatározni azoknak a körét, akiket ebben a kérdésben az urnákhoz kellene szólítani.

A romani nyelvű publikációk nagy része a „varsóinak” nevezett diafonologikus ábécével van lejegyezve, s ezeket az összes nyelvjárást beszélő roma megértheti. Mindezek ellenére, mint minden nagy gondolatnak, ennek is vannak becsmérői – gyakran olyanok, akiknek még nincs tudomásuk minden tényezőről, amely lehetővé tenné számukra, hogy megértsék a romani nyelv egységességét, világméretű működése fontosságát vagy segédeszközait, amelyek legalábbis egyenértékűek a többi nyelvvel létrejöttük során. A becsmérők hozzátartoznak a képhez, és rákényszerítenek bennünket arra, hogy jobban meghatározzuk és egyértelműbbé tegyük a közös romani nyelv kialakításának lépéseit; közreműködésük tehát nagyon hasznos. Ezzel szemben a rasszistákat, akik nyelvünket folklorisztikus jelenségként értékelik, mindössze ízetlenségek kifejezésére használják, tagadják egységét és idegen nyelvek ábécéjével próbálják leírni, melyek erre teljesen alkalmatlanok, nyilvánvaló felelősség terheli a romáknak az ország intellektuális életéből való kizárása miatt. Leegyszerűsített és téves romani nyelven írni annyi, mint hallgatólagosan azt hinni, hogy egyetlen roma sem érdeklődik a szöveg iránt és egyetlen magyar sem érti majd meg a nyelvét, azt hinni, hogy a szerző hozzá nem értése nem fog senkinek feltűnni, normává emelni a tudatlanságot, erőszakot tenni a romani identitás egyik legnagyobb kincsén.

A jelenlegi helyzet

Az ezredfordulón a romani felpezsdülését tapasztalhatjuk a balkáni országokban – Romániában kicsit kevésbé, mint másutt. A Kárpátokban és Európa északi részén talán kevésbé életerős, de nagyon alkalmas arra, hogy a kultúrpolitika és a közoktatás tárgya legyen. Nyugat-Európában ellenben a romani és a rokon nyelvek, nyelvjárások (szinto, pogadi, kalo) hagyományos formái korábban nagyon visszaszorultak, de az iskolázott fiatal romák tömeges érkezése Kelet-Európa országaiból megváltoztatta a helyzetet: az általuk beszélt, természetesen a Magyarországon ismert formákat is magába foglaló romani nyelven alapul a „gyűjtőnyelv” megerősítésének, továbbfejlesztésének és modernizációjának politikája, annak a romaniénak, amely egyszerre egységes, de mégis elég hajlékony ahhoz, hogy összebékítse a különböző nyelvjárások sajátosságait. A párizsi és a bukaresti egyetem romani tanszékeinek szerepe döntő lehet ebben az újjászületésben.

Az Európai Unió szakértőinek véleménye szerint a 21. század első évtizedére még mindig jellemző lesz Európa nem hivatalos nyelveinek a szétesése: a 19. század elején



– *Na kamas ni jekh vitr na bute ulavde
' hib nqiri, save peren and-i izolacia
ta kotar-i izolacia and-o meripen.*

– *Nem akarjuk, hogy a romani nyelvek tára
az eltérő ábécék miatt egymástól elszigetelt,
és végül az elszigeteltség miatt holt nyelvek
gyűjteményévé váljon.*

kezdődött romboló kampányoktól a televízió és a kultúra globalizációja okozta erózióig, de 2010 után a politikai és technikai fejlődés lehetővé fogja tenni, hogy minden nyelvnek egyenlő esélyeket biztosítsunk. Ha ez az előrejelzés európai szinten megvalósul, biztos, hogy a romani azok közé a nyelvek közé fog tartozni, melyeknek a legnagyobb esélyük van a kiteljesedésre.

Ezenfelül nyelvünk megerősítésén túl, ami már önmagában is az európai nyelvészeti és kulturális örökség gazdagodását jelenti, nyilvánvaló, hogy egy nem területi alapon szerveződő nyelvészeti modell sikere megerősíti a többi diaszpórában beszélt nyelvet, melyeknek használói az európai mobilitás növekedése miatt egyre többen vannak; ily módon a romaniért folytatott küzdelem a romani népességen túl jótékony hatással lehet az egész kontinensre.

Pőcz Borbála fordítása

Jegyzet

- (1) Mivel a szigorúan vett romani nagy mértékben megőrizte az eredeti indiai végződéseket, a német szerzők néha „fektáló romaninak” nevezik, ami nem azt jelenti, hogy a többi nyelvjárásban nem létezik ez a jelenség, csak annyit, hogy azt a nyelvjárások nagyrészt vagy teljes egészében a helyi nyelvekből vették át (mindenekelőtt az angolból és a spanyolból).
- (2) Egyes szerzők a különböző ibériai kalokat és az anglo-romanit egy ún. „atlanti ágba” sorolják.
- (3) Ez az összehasonlítás statisztikai számításokon alapszik, melyek kétszáz alapfogalom kifejezését vizsgálták. (Swadesh)
- (4) Újabb vizsgálatok állítólag fényt derítettek a Ran ' i tartományban beszélt sabri nyelvvel a többi észak-indiai nyelvnel közelebbi kapcsolatra. A kiegészítő kutatások folyamatban vannak.
- (5) Emlékeztetünk rá, hogy a cigányok nem Észak-Afrikán, hanem Európán keresztül érkeztek Spanyolországba, mivel a kalo nyelv a balkáni nyelvekből származó szavakat is használ, pl. *trupo* „test”, de ez a szó a kaloban *drupo* formában jelenik meg és „bört” jelent, vagy *crailis* „király” stb... Ezzel szemben a kalo nem használ olyan arab szavakat, amelyek a spanyolban nem ismertek.
- (6) A bánsági román nyelvben ugyanúgy, mint a beásban a [t^h] kiejtése [] és a [d] pedig [] lesz: a román *cine* [t^hine] „ki, aki” szó kiejtése [ine] lesz a Bánságban és [i e] a beás nyelvben; ugyanígy a *frige* [frid e] „sül” szócé [fri e] a Bánságban, ugyanúgy, mint a beásban.
- (7) Col rik egészen Erdélyig bezárólag élnek, ahol inkább *gaboreji* néven ismerik őket.
- (8) Néhány esztergomi családot a kutatók a cerh rik közé sorolnak, bár nyelvjárásuk a harmadik rétegbe tartozik; ebben az esetben a cerh ri megnevezés nem nyelvjárás értelemben értendő, hanem inkább a sátoros életmódra utal.
- (9) Itt a nyelv hegyének a szájpaddás felé történő hátrahajlításával kiejtett mássalhangzó sorozatról van szó, mint a *volt* vagy a *bolta* szavakban szereplő d hang a magyar paraszti kiejtésben vagy az angol t és d hang.
- (10) Azokban a nyelvjárásokban, melyekben az affrikáták mutációjára nem került sor (első és második réteg).
- (11) Azokban a nyelvjárásokban, melyekben az affrikáták mutációja lezajlott (harmadik réteg).
- (12) Számos nyelvjárásban a „palatalizálhatóan” jelzett mássalhangzók az i és e hang előtt meglágyulnak, ugyanúgy, mint az előjésített magánhangzók előtt. A g, k és kh kiejtése ugyanakkor „dj”, „tch” illetve aspiráns „tch” lesz, miközben az l-é jelentősen jésedik, kicsit úgy, mint az olaszban az azonos helyzetben lévő g és c.
- (13) Például hosszú rr (vagy dupla [rr]), prenazalizált r [r], pörgetett uvuláris, raccsolt [R] vagy frikatív [] r, zöngés vagy zöngétlen veláris frikatív r stb. Szinte mindegyik kiejtési forma létezik a francia nyelv különböző változataiban, de nagyon kevesen fordítanak erre gondot.
- (14) A rromaniban nincsen főnévi igenév, így az igék jelen idejű egyes szám 3. személyű alakját adjuk meg, mivel így el lehet dönteni, hogy az ige melyik csoportba tartozik
- (15) A segédige kezdő h-ja : **hom**, **han/hal**, **hi**, **ham** stb... ugyanúgy, mint a szintóban, megtalálható a cerh riban és egyes kárpáti nyelvjárásokban is, sőt, távolabbi példa is van rá, pl. a koszovói mahadzeriben.
- (16) Szemben a balkáni nyelvjárásokkal (első és második réteg), amelyekben a jövő időt a jelen idejű alak elé illesztett **ka** szócskával képezik (ld. fentebb): **ka khelas ka gilabas** „táncolni fogunk, énekelni fogunk”; **ka < kamel** „akarni”.
- (17) Még egzotikusabb a romani **vun ile** „tartozás” szó, amely a buru ából, a Himalája elzart, misztikus nyelvéből származik.
- (18) Olyan szólásokra gondoljunk, mint **ukel so phirel**, **k kala arakhel** „Járkáló kutya talál csontot”, melyet Mérimé is idéz kaloul a Carmenben **Chuquel so pirela**, **cocal astarela** alakban; vagy **Pani so prastal ' ik na astarel** „Folyó víz nem lesz sáros”, melynek magyarul ellentéte a „Gördülő követ nem lepi be a moha / Guruló kő nem mohosodik” szólás. Lásd még: **Ma un kas but ivd s**, **un kas but phird s** „Ne arra hallgass, aki sokat élt, hanem arra, aki sokat utazott”.

A romák oktatása és képzése Európában

A romáknak az oktatási és képzési rendszerbe való bevonása súlyos gondot jelent, különösképpen a társadalmi beilleszkedés szempontjából. A romák nem tudnak kitörni a szegénység ördögi köréből, hiszen iskolázatlanságuk miatt, melynek oka, hogy nem rendelkeznek a normális iskoláztatás minimális feltételeivel, kiszorulnak a társadalmi munkamegosztásból. Világos, hogy az elemi társadalmi előrejutás, amit például egy állandó munkahely jelentene, törvény szerint legalább alapfokú végzettséget követel, mellyel a romák többsége nem rendelkezik – egyrészt az anyagi feltételek hiánya, másrészt a szülők gyenge motivációja miatt (hiszen a szülők nem látják az iskolában a társadalmi felemelkedés eszközt).

Való igaz, hogy az iskola egyre kevésbé képes megfelelni nevelési feladatainak, részben az erkölcsi értékek korunkban mutatkozó elbizonytalanodása miatt, melyhez az a sajátos probléma is társul, hogy a romák számára az állami oktatás nem feltétlenül felel meg annak a kultúrának a szempontjából, amelyet a jövő nemzedékeire kívánnak hagyományozni. A munkalehetőségek szempontjából pedig az iskola gyakorlatilag képtelen a roma diákok számára olyan képzést biztosítani, amely a jelenlegi tömeges munkanélküliség feltételei között versenyképessé tenné őket a munkaerőpiacon, pedig az oktatásnak az volna az alapvető feladata. Ez a mechanizmus, mely a romák oktatási-képzési rendszerből való történelmi kizáródásának egyenes következménye, egyben jövőbeni kizáródásuk legfőbb oka is, hiszen állandósítja társadalmi-közösségi integrációjuk hiányát. Nem nehéz előre látni, hogy a gyerekeknek a rendszeres iskoláztatásból való tartós kiszorulása következtében a következő nemzedékek újratermelik az analfabetizmust, mivel ezek a generációk a társadalmi élet modern folyamataiba való beilleszkedésük szempontjából hátrányos helyzetűek lesznek, és újratermelik, sőt megerősíthetik a népünkét sújtó negatív sztereotípiákat.

Köztudott ugyanis, hogy a romák a társadalmi ranglétra legalján helyezkednek el, amit a szociológiai kutatások is folyamatosan alátámasztanak. Ez nemcsak egy történelmi folyamat eredményeképpen igaz, hanem a legszegényebb rétegek között való elhelyezkedés társadalmi következményei (munkanélküliség, erőszak stb.) szempontjából is. Nyilvánvaló, hogy ha a romákat össze kívánjuk vetni a hátrányos helyzetükből adódó társadalmi következmények szempontjából a népesség egyéb rétegeivel, alapvető fontosságú, hogy az összevetés a romák és az azonos társadalmi osztályba tartozó más etnikumok, ne pedig valamennyi társadalmi réteg között történjen. Ellenkező esetben tudományosan hibás és erkölcsileg téves eredményekre jutunk.

Márpedig szociológusok, még olyanok is, akiket jó szándék vezérel, de nem értik ezt az alapvető mechanizmust, gyakran beleesnek abba a hibába, hogy rasszista módon a roma populáció paramétereit általában vetik össze az egész populáció, sőt a tehetősebb néprétegek paramétereivel vagy egyenesen az átlagos polgár idealizált modelljével. Pedig a társadalmi rétegenként végzett kutatások épp ellenkező eredményekhez vezetnek.

Így például a Zágrábi Kriminológiai Intézet által 1980 és 1990 között végzett kutatások kimutatták, hogy nyolc azonos társadalmi réteghez tartozó etnikum közül a romák csak a harmadik helyen állnak a bűncselekmények számát tekintve, és csak második helyen a súlyos bűncselekmények elkövetői között.

Különösen igazak ezek a megállapítások a romák képzési és oktatási helyzetét illetően. Köztudott ugyanis, hogy a fiatal romák jelentős hányada a kötelező iskolázottságot sem szerzi meg. Ezt az adatot sem lehetséges azonban rosszhiszeműség nélkül a népesség egészével összevetni, hanem az azonos társadalmi réteg népességéhez kell hasonlítani. Ellenben a romák helyzetének egyik sajátossága, hogy bizonyos kormánypolitikai szándékok következményeképpen a roma gyerekeket, akárcsak az értelmi fogyatékosokat, „speciális osztályokba” gyűjtik össze, ennek minden ismert következményével. De nem lehet elégszer ismételni, hogy ez az elfogadhatatlan gyakorlat, amelyben Bulgária néhány éve sajnálatosan élen jár, nem a romák szándékából, hanem hivatalos politikai döntések nyomán alakult ki.

Általánosabb síkra visszatérve, érthetetlen, hogy e problémák megoldása a szerencse és az idő függvénye. Másik alapvető gond, amely változatlanul hátráltatja a roma gyerekek iskolai előmenetelét, és oka a családok együttműködési hiányának és motivátlanságának, a rromani anyanyelvi oktatás hiánya, mely továbbra is fennáll, annak ellenére, hogy ma már rendelkezésre állnak olyan pedagógiai eszközök, mint a rromani nyelvtan, rromani ábécéskönyv tanári kézikönyvvel közel húsz nyelven, foglalkoztató könyvek (Rukun), rromani szótárak stb. További kiadványok vannak előkészületben, így olvasókönyvek, 1001 szavas értelmező szótár gyermekek számára stb. Felmerül a kérdés, hogy az egyes országok alapfokú oktatása miért nem tartalmaz még – akár csak fakultatív jelleggel – rromani órákat. Megítélésünk szerint nagyon hasznos volna általános iskolában oktatási nyelvként a helyi többségi nyelvel párhuzamosan bevezetni mindenhol, ahol élő a rromani nyelv. A rromani nyelv szóbeli oktatása helyi dialektusban kerülne bevezetésre, mely lehetővé tenné az írás elsajátítását e dialektusban, a közös rromani ábécével, így jutva el a közös rromani nyelv fokozatos elsajátításához, szem előtt tartva az átjárhatóságot és a kommunikáció lehetőségét a többi nyelvjárás felé. Ez egyben lehetővé tenné a többségi nyelv kölcsönös tiszteleten alapuló jobb elsajátítását is. Nem arról van szó ugyanis, hogy a gyermeket arra kellene oktatni, amit már amúgy is tud (a társalgási, szóbeli és dialektális rromani nyelvre), hanem arról, hogy ezt az előnyt felhasználva eljuttassuk őt egyrészt a közös rromani nyelv – az európai civilizáció, a roma identitás szanszkritához közeli nyelve – , másrészt pedig a többségi nyelv nem kevésbé tökéletes elsajátításáig, hiszen ez utóbbi is egyaránt fontos része minden roma összetett identitásának.

Megragadjuk itt az alkalmat, hogy üdvözljük a román Oktatásügyi Minisztérium erőfeszítéseit, melyek keretén belül a *G. Sarău* professzor által hat éve irányított kísérletek elképzeléseink irányába mutatnak. Bízunk e kísérletek sikeres kiterjesztésében. E tekintetben ismét ki kell emelni a szülők együttműködésének jelentőségét. Többségük kétségkívül igen kedvezően fogadja ezt az oktatást, nevezetesen azokban az országokban, ahol hagyománya van a kisebbségi jogok tiszteletének. Mégis, gyakran hallani az alábbi ellenvetést: gyerekeink otthon már megtanulták a rromanit, mi mást adhat még nekik az iskola? Bizonyos kormányok felhasználják egyes szülők hasonló reakcióit annak igazolására, hogy miért marad el nyelvünk oktatásának iskolai bevezetése. Pedig ezt a logikát követve feleslegessé válna a szerb nyelv oktatása a szerb gyerekek számára, vagy a magyaré Magyarországon, a görögé Görögországban stb. Holott a szavak és fogalmak, melyeket az iskolában tanulnak, kiegészítik az otthon elsajátított szavakat és fogalmakat. Mindkettő hozzátartozik a műveltséghez. A rromani nyelv elsajátítását tehát ki kell egészítenie a rromani irodalom és műveltség elsajátításának, a méltóság és a kölcsönös tisztelet jegyében, lehetővé téve ezáltal a romák európai civilizációban betöltött helyének jobb megértését. Hiszen jól tudjuk, hogy a műveltségvesztés, mely ellen egy ilyen prog-

ram hatékony fegyvernek bizonyulna, maga után vonja az elembertelenedést, valamint a valamennyiünk által jól ismert hátrányos társadalmi következményeket.

Az iskola-előkészítő csoportok felállítása a fent vázolt feltételekkel – rromani anyanyelvi oktatás a többségi nyelv felé való fokozatos nyitással – fontos lépést jelentene az oktatás jobb befogadása, valamint mind a tanulók, mind a családok iskolához való pozitívabb hozzáállásának kialakítása felé.

Mindnyájunk, romák és nem romák kötelessége, hogy ügyeljünk a roma gyermekek szocializációjára. Márpedig a szocializációhoz nagyban hozzájárul az anyanyelvnek a legkisebb gyerekkortól történő elsajátítása, ami a gyermek joga. Amint azt már elmondtuk, e jog gyakorlásának nincs akadály, hiszen azt a didaktikai feltételek lehetővé teszik. Jogos kérés tehát, hogy nyíljanak iskola-előkészítő és alapfokú iskolai osztályok, amelyek egy felsőbb fokú oktatásban folytatódhatnak.

Ezzel egy időben a pedagógiai főiskolákon különös gondot kell fordítani – ahogyan azt Romániában teszik – a hozzáértő oktatók képzésére, nehogy – mint ahogyan azt már bizonyos iskolákban megfigyelhettük – pedagógiai szakemberek hiányának ürtügyén hiúsuljon meg ez a program a gyakorlatban. Természetesen a gyakorlati megvalósulás csak fokozatos lehet, de nem szabad összetéveszteni a megvalósítás fokozatosságát és módszerességét a tehetetlenséggel, hitetlenséggel és halogatással. Sem a hiú önélégültséggel.

Mind az anyanyelv, mind a szélesebb értelemben vett társadalmi nyelv elsajátítása közben a roma gyermeknek arra van szüksége, hogy iskolai nevelői őt a lét és nem a tulajdon filozófiájával közelítsék meg. Nevelésének ez az alapja, amely kevésbé köztudott – a klasszikus filozófián túl egybeesik a megosztás, a szolidaritás, az örökség hagyományos visszautasításának roma filozófiájával. Ezenkívül egy tanulási motivációs rendszer kidolgozása is szükséges. A roma népesség igen nehéz társadalmi körülmények között él, ami a gyermekek oktatásának szempontjából jelentős tényező. Ennek ellenére nem szabad összekevernünk e nehéz körülményeket e népesség sajátos életfelfogásával, ellenkező esetben a már feljebb bírált „speciális” osztályok sémájához jutunk. E tekintetben Európában még jelentős elemző munka vár ránk.

E folyamat kiegészítéseképpen elengedhetetlen, hogy a nem roma gyermekek megismerjék roma polgártársaik történelmét, kultúráját és irodalmát. Ez elengedhetetlen feltétele a valóban európai társadalom kialakulását lehetővé tevő interkulturális oktatásnak. Mély meggyőződésünk, hogy a roma identitás elismerése az oktatásban, ahogyan szélesebb értelemben szétszórt nemzeti kisebbségi elismertetésünk a BESZE tagállamaiban hozzá fog járulni, hogy megelőzzük e problémák elmélyülését és olyan kétségbeesett, erőszakos marginalizációs jelenségekké való fejlődését, amelyekre Amerikától Délkelet-Ázsián át Dél-Afrikáig számtalan példát találhatunk a világban. Egyenlő alapokról a párbeszéd útja döntő fontosságú lehet a nagyobb igazságosság és ezáltal a stabilitás és a társadalmi béke szempontjából kontinensünkön.

*Mindnyájunk, romák
és nem romák kötelessége,
hogy ügyeljünk a roma
gyermekek szocializációjára.
Márpedig a szocializációhoz
nagyban hozzájárul
az anyanyelvnek a legkisebb
gyerekkortól történő
elsajátítása, ami a gyermek joga.
Amint azt már elmondtuk,
e jog gyakorlásának nincs
akadály, hiszen azt
a didaktikai feltételek lehetővé
teszik. Jogos kérés tehát,
hogy nyíljanak iskola-előkészítő
és alapfokú iskolai osztályok,
amelyek egy felsőbb
fokú oktatásban
folytatódhatnak.*

Pöcz Borbála fordítása

A rromani (cigány) irodalom

Számos sztereotípa fűződik a roma néphez, köztük a legerősebb három fogalom a nomádság, a vadság, és a kizárólag szóbeliségben élő nyelv, ami természeténél fogva ellenáll az írásbeliségnek. Pedig a „nomád cigány” képzelete mögött nincs valóságalap, hiszen az európai romák alig 4%-a szervezi az életét a vándorlásra, míg az összes többi letelepedett (itt most nem érintjük a gazdasági célú elvándorlást, ami a többi európai népet is jellemzi természeti vagy háborús katasztrófák idején). Ha a romák egyes csoportjai hevesen ellenzik, hogy a „gádzsók” beleavatkozzanak az életükbe, az nem véletlen: tapasztalataik megtanították őket arra, hogy olyan „cigánykutatókról” is lehet szó, mint a náci rendszeré, akiknek tevékenysége „tudományosan” vezetett ötszázezer roma halálához. Léteznek olyan exotizmusra, szenzációra és pénzre kiéhezett személyek is, akik közreadják visszataszító és rágalmozó, karikatúra jellegű írásaikat arról, amit látni és megérteni véltek életükből, ráadásul anélkül, hogy áldozataik nevét akár megváltoztatnák. Az elzárkózás részünkről mindig egy korábbi sérülésre adott reakció.

Végül is, a csak szóbeliségben létező nyelv gondolata olyan délibáb, mely egy, a megkötöttségektől mentesülő olvasó képét vetíti elének, aki sokat szenvedett az iskolában a nehéz nyelvtani szabályok elsajátításától. Holott valójában a rromani nyelvet etnográfusok századok óta írásban lejegyezték, és legalább a harmincas évek óta irodalmi írott változata is használatos. Nyilvánvalóan ellentmondásosnak tűnhet, hogy az indiai eredetű roma nép, melyről írásos források, krónikák, irodalmi művek és egyéb korabeli dokumentumok már a 11. század óta beszámolnak, csak nemrég kezdett saját nyelvén írni, nemzeti irodalma egészen új keletű. Sok más nép is így van ezzel. Ezenkívül, ne felejtjük el, hogy Indiában az írásbeliségnek soha nem volt akkora tisztelete, mint a sémita civilizációkban, és európai örökösükénél: az írás Indiában csak a törekeny emlékezet mankójaként szolgált, hiszen az igazi művelt tudós ember mindent kívülről tudott.

A roma irodalom, melyet megjelenése után a többi művészeti ágban is követték kezdeményezések, mint a festészetben, a szobrászatban, a zenében és a színházművészetben, a nemzeti tudat ébredésének kifejezési formája, mely századunk hatvanas éveinek végén jelentkezett, huszonöt évvel a Holocaust borzalmai után. Másfelől megközelítve, az irodalom akkor jelentkezett, amikor a romák szerveződni kezdtek, s megalapították első kulturális és művészeti egyesületeiket és újabban, egyes európai országokban (mint például Csehországban, Magyarországon, Romániában és Jugoszláviában) politikai pártjaikat is. Egy néppel való kollektív azonosulás kísérletéről van itt tehát szó, melyet folyamatosan végigkísér az alapvető történeti kérdés: „Honnan jövünk? Mik vagyunk? Hová tartunk?”, valamint az egyre erősödő kulturális és társadalmi tudatosulás és a társadalmi haladás igénye.

Kísérletek pedig már korábban is kezdődtek, egy olyan időszakban, amely tele volt a társadalmi haladáshoz és az egyenlőséghez fűződő reménnyel; a romák szerveződésének gondolata már néhány évvel az Októberi Forradalom után megszületett a Szovjetunióban, s 1925-ben meg is alakult a Szovjetunió-beli Romák Szövetsége, mely szervezet az „ci-

gány tömegek kulturális felemelésének” lényegi célját tűzte ki maga elé. Ebből a megfontolásból indították el a romani nyelvű *Nevo drom* (Új út) című folyóiratot, több moszkvai rádióadást, romani nyelvű iskolákat nyitottak Moszkvában és Ungváron, s kiadták az első ábécés- és nyelvkönyveket a romani nyelv tanításához. 1931-ben *Anatol Vasziljevics Lunacsarszkij* kezdeményezésére megalakult Moszkvában a Romen Színház, melyben 1930 végén bemutatták az első zenés drámai darabot, melynek címe *ĵiben pr-o r ty* [truja] (Élet kerekéken gördülve, 1932). A színdarabot *Alekszandr Vjecseszlavovics Zsermano* írta, akit a Szovjetunióban a romani irodalom atyjának is hívnak. Zsermano 1893-ban született Sztarcsevo-Szepeszkinoiban, nem messze Orlótól, cseh apától és moráviai roma anyától. Egyházi iskolába járt, és 1915-ben adta ki első romani nyelvű művét Orlóban. Ukrajnában végzett kereskedelmi tanulmányai után visszatért ide, de csak 1921-ben kezdett újra írni, a polgárháború után, mely alatt a Vörös Hadseregben szolgált. 1926-ban elhagyta Orlót, hogy Moszkvába menjen. Rövidprózát és költészetet hagyott ránk, orosz szépirodalmat is fordított romani nyelvre. Említsük meg néhány prózai kötetét: *Les 'kharde ruv* (Farkasnak hívták, 1933), *H nka ċ mba* (H nka ċ mba, 1935); és néhány verseskötetét: *Gil* (Dalok, 1935), *Neve gil* (Új dalok, 1938). Gyűjtötte a romani folklór alkotásokat, szerkesztett romani nyelvű tankönyveket, és ott volt a Romen Színház megalapítói között, bár ez a színház csak orosz nyelven játszott. 1962-ben a Szovjet Írók Kiadó megjelentette *Dalok és elbeszélések* című válogatott kötetét. Zsermano írt továbbá egy roma bibliográfiát az 1730-tól 1930-ig tartó időkről, szerzője a *Szovjet cigányok rövid történetének* és a *Cigányok a szépirodalomban*, *Gyerzsavintól Blochig* című összefoglaló műnek.

Nyina Alekszandrovna Dudarova 1903-ban született Szentpéterváron; anyja egy cigány kórus tagja volt, melyet a kor orosz fővárosa nagyra értékelt. Dudarova 1919-ben érettségizett, utána rögtön tanítani kezdett, párhuzamosan tanítóképzőbeli tanulmányaival. 1925-ös megalakulásakor a Moszkvai Roma Egyesület megbízta a roma gyerekek számára megnyitandó iskola megszervezésével. Figyelemreméltó pedagógiai tevékenysége mellett vezetője volt a Loli érhen (Vörös Csillag) klubnak, bájos verseket írt romani nyelven, melyek almanachokban, valamint a *Nevo drom* folyóiratban jelentek meg, ahol a romani gyermekirodalom rovatot is ő szerkesztette, s tanította a nyelvet a moszkvai Romen Színházban. A nyelvtudomány mint az első romani ábécéskönyv szerzőjét tartja számon.

A roma entellektüel és költő úttörők között meg kell említeni *Nyikolaj Alekszandrovics Pankov* nevét, aki 1895-ben született Szentpéterváron, egy lókupec családban. Elemi tanulmányait egyházi iskolában végezte, majd 1910-ben távirász lett. Tanulmányait autodidakta módon folytatta, később jegyzőgyakornok lett. A forradalom után tanítani kezdett, majd nevelőként dolgozott egy gyermekházban. 1922-ben költözött Moszkvába, ahol munkásként kereste a kenyerét. Ő írta az első ábécéskönyvet felnőttek számára, valamint több irodalomtankönyvet. Klasszikus szerzőket fordított romani nyelvre: *Puskint*, *Gorkijt*, *Tolsztojt*, *Mérimée*-t stb., és verseket írt a *Rromani z r* [javin] (Cigány hajnal) és a *Nevo drom* folyóiratokba, ez utóbbinak szerkesztője is volt. A moszkvai ipari-pedagógiai Cigány Intézetben tanította a romani nyelvet, és kiemelkedő forrásanyaggal szolgált és szerkesztette a romani–orosz szótárt, melyet *M. V. Szergejevskij* professzor és *A. P. Baranyikov* akadémikus vezetésével készítették 1938-ban. 1920 körül magához vette unokahúgát, *Olga Ivanovna Pankovát*, aki 1911-ben született Szentpétervárott, és árva maradt. 1931-től Olga szerkesztő és korrektor volt a *Nevo drom*-nál, orosz szerzőktől is fordított. Két verseskötete jelent meg *Amare divesa* (Napjaink, 1933) és *Gil* (Dalok, 1938) címen. A Loli érhen (Vörös Csillag) klub tagja volt annak megalapításától, szívvel-lélekkel harcolt az analfabetizmus ellen.

Egy további munkatársuk *Mihajlo Bezljudszko* volt, aki 1901-ben született Szapozsokban, egy nagyon szegény vándorcigány családban. A forradalom alatt a Vörös Hadsereg-

Aleksandr Sergejevi' Pu kin**E RROMA**

Rroma godl n a ta ivdes
P-e Besar bia phirɛna.
Pa -e len resle avdives
Thaj o ' erhe unzarɛna.
So gudlo lenqo soipen
Tal-o devel ' erhan n a!
Ma kar-o truja k-o vorden,
So si u ' ardo cerhen a,
Xa ' ola jag; bor , daja
çorro xaben kiravɛna,
P-o umala ' ar n graja,
Pa len e ri ' ha phirɛna.
E umal ivdili sari.
Va -o manro and-e inri
Phari br ga te ivelpes!
Jasva-rromenqi gilorri.
O sastrin ivdes mard pes.
Thaj ke: o Rroma sute,
Astardine a ' hima a
So und l? – nɔmaj ukela,
Ta graja phare godl ça.
Jaga sare si murdarde,
Sarkon sovel, ' hon kheɛla
P-o devlikano u ' ipen,
Dude a tra ' ilavɛla.
No jekh phuro nane suto,
Pa -i xovli ov si besto,
Tat la ada jagaça.
Duripen dikhɛla phuro
P-o umala drosin ça.
I ' haj lesqi e maj terni
Geli pesqe belvel a.
Nə ti ph ndes la dor a,
Irin la r t phandini
Ur la oj sar e balval
Thaj avɛla nɔmaj kana
çalili aba te prastal
Ke khinile laqe ' anga.
Ar t e terni ' irikli
Sar butivar geli pesqe
No zor isi e phuresqe:
i akanak na avili.

Pe rromani ' hib nakhavd s
o Nikolaj Pankov

ben harcolt a 11. lovas hadosztályban, 1920-ban részt vett Batum felszabadításában. Pályáját a hadseregben határőrként folytatta egészen 1925-ig, amikor egészségügyi okokból leszerelték. Mint sok más romának, neki is több mestersége volt. 1928-ban tanítani kezdett a frissen megnyitott cigány iskolában Moszkvában, 1930-ban színészként tagja lett a Romen Színház társulatának, s a következő évtől a romani irodalmi szerkesztőjeként is dolgozott. Később tevékenységének egy részét a falusi gazdaság kötötte le, egy cigány kolhoz elnöke lett, és mezőgazdasági rovatot szerkesztett.

Nyikolaj Szatkijevics 1917-ben született nomád családban. Első tanítója apja lett, aki tökéletesen tudott írni és olvasni. Egészen fiatalon megszökött a táborból, internátusba, majd az akkor működő hatvan cigány iskola egyikébe, a moszkvai ipari-pedagógiai technikumba került, ahol első verseit 1933-ban írta. Tanulmányai végeztével orosz nyelv és irodalom tanár lett Brianszkóban, majd 1941-től 1944-ig a Vörös Hadseregben szolgált. A háború után Irkutszkba került mint orosz tanár. Erősen didaktikus színezetű versei, cikkei és elbeszélései elsősorban az *Angara* (Szenek) című almanachban, egyéb folyóiratokban, valamint: *Nevo iiben, gil* (Új élet, versek, 1933), *Phagërdo desto. Rromane rospenibena* (A törött rúd. Roma elbeszélések, 1932) és a *Te ives kamɛla pe. Rosphenibena* (Élned kell. Elbeszélések, 1936) című köteteiben jelentek meg Rromani irodalmat is fordított oroszra.

A felsoroltak közül többen részt vettek a Romani Zor irodalmi folyóirat kiadásában. A lap elsősorban időszerű írásokat közölt, és népszerűsítette a cigány kultúrát, de néhány rövidpróza darab is található volt benne, például a *Suvnakune çen* (Az arany fülbevaló) és a *Linka* (Linka) Maria Poljakovától, vagy a *Rromano beng* (A cigány ördög) és a *Banukosqi baxt* (Banuk szerencséje) Rom Lebegyevtől; ezt a novellát később külön füzetben is kiadták *Baxt* (A szerencse) címmel 1931-ben. Szintén a Romani Zor ban jelent meg a romani színház első kísérleti darabja, valójában igen rövid, mintegy tíz oldalnyi

mű, de úttörő jelentőséggel bírt. *Jevdokija Orlova Xasil m pal-e gili* (Elveszve a dal mögött) című darabja volt ez.

Ennek a folytatás nélkül maradt fellelőnek két alapvető oka volt: egyrészt az ihlet diktált volna, ami ugyanakkor nem zárta ki a romani élet iránt érzett nyílt megvetés közvetítését, az úgymond „koszos” cigányok rágalmozását, a nomád életmód nyomorának, a kalandoknak és a hagyományos mesterségeknél a karikírozását, de megjegyzendő, hogy az oroszok megvető magatartása nem kizárólag a cigány, hanem más kisebbségeket is sújtott; másrészt az oroszosító hatás a nyelvben nem fogadott el semmilyen dialektusbéli eltérést – ugyanerre a sorsra jutott több más nyelv is szerte a szovjet hazában.

Az úttörők szellemi örököse lett *Ilko M zur*. Maramonovkában (Moldáviában) született 1938-ban, és írt ugyan egy keveset romani nyelven, de főleg mint *Tagore* fordítója vált ismertté, aki bengálból ukrán nyelvre fordította az indiai költő verseit. 1941-ben, Biruja mellett, egy vándorló, 1956-ban letelepedett cigány családból született *Ivan Romano*, akinek nevét a többször színpadra vitt *Proshchaj tabor* (Isten veled, táborom) című verseskötete tette ismertté. *Karl Rudevi* költő és rajzoló Lettországból, Rigában látta meg a napvilágot 1939-ben, egy félig nomád családban, s a háborút az erdőben rejtőzve élte túl. A legjelentősebb mégis talán a nagy *Leksa Manu* (oroszlán neve Alekszandr Belugin, 1942–1997) volt, aki minden didaktizmusra való hajlama ellenére figyelemreméltó költő, és számos, nyelvünkről és kultúránkról szóló mű szerzője, de ugyanakkor kiváló romani fordítója a világirodalom legkülönbözőbb műveinek, például az indiai eposznak, a *Ramayana*-nak (fordítása megjelent 1990-ben Chandigarban, majd Indiában és Párizsban). A Szovjetunióbeli romani irodalom rövid áttekintésének befejezésekként meg kell említeni a titokzatos *Adyam Tikno* nevét (1875–1948?), akit gyakran a romani költészet atyjaként emlegetnek, de aki talán csak egy legenda. Tikno a hagyomány szerint valahol a Szovjetunió és

Alekszander Szergejevics Puskin

CIGÁNYOK

*Lármás-zajos cigánycsapat
Vándorol Besszarábiában.
A folyónál megszállanak
A rongyos sátrakban vidáman.
A szállásuk derűs, szabad,
Az ég alatt békén pihennek;
A szőnyegekkel letakart
Szekerek kerekével mellett
Tűz ég, a család vacsorát
Főz; szép mezőben lépegetve
Legelnek a lovak, s odább
Szabadon elhever a medve;
Mindent víg élénkség ural:
A család kis dolgaival
Törődik – nem megy messze másnap,
Asszony-ének, gyerek-zsivaj,
Csengő üllőre kalapács csap.
De álmos csend ereszkedik
Már a cigánytáborra, aztán
Csak kutya ugat, ló nyerit,
Nem hallik semmi más a pusztán.
Kialszik mindenütt a tűz;
Nyugalom, csak a hold világol,
Az elnémult táborra tűz
Sápadtan az ég magasából.
Csupán egy öregember ül
Sátrában ébren, egyedül,
Hunyó paráznál, melegegdedve,
És messzenéz, míg köd terül
Lassan az éjszakai sztyeppre.
Fiatal lánya egymaga
Sétálni ment a tág mezőbe.
Béklyótlan szabadság szülötte,
Majd megjön, de az éjszaka
Leszállt már, a hold nemsokára
Távol felhőkben bujdoskol –
Az öreg szűkös vacsorája
Elhül; s Zemfira nincs sehól*

Tandori Dezső fordítása

Afganisztán határán született volna, nomád szülőktől. Az orosz–japán háborúban kitűnt bátorságával, tisztté léptették elő, de a háború vége után otthagya a hadsereget, hogy csatlakozzon egy nomád csoporthoz, a Zatykhoz, akikkel Németországba ment, ahol 1948-ban, Birkenfeld közelében érte a halál. A neki tulajdonított néhány vers csak francia nyelven maradt ránk.

Ha a roma szerzők megjelenését kronologikus sorrendben akarjuk követni, a Szovjetunió után Lengyelország következik, *Bronislava Majš Papø* a (1909–1987) nevével. Ez a kivételes roma személyiség 1951-ben vált híressé mint költő; a híres lengyel költő, *Julian Tuwin*, a „Cigány Biblia” szerzője szerint Papø a költeményei a „kristálytisztza költészet” remekei. A romani költőnőhöz írott egyik levelében Tuwin azt tudatja a címzettrel, hogy „szívvél és lánggal teli sorait nagy örömmel olvasta”. A *Papu aqëre gil* (Papø a dalai) című verseskötete 1956-ban jelent meg Wrocławban, a lengyel cigánykutató, *Jerzy Ficowski* előszavával. *Ratvãle jasva* (Vérkönyvek) című hosszú versében megrajzolja a frissen átélt háború kegyetlenségeit, a maga évekig tartó bujdosásáról az erdőben az övéivel, ahol még tüzet sem gyújthattak, nehogy az elárulja hollétüket a nácioknak. Azután súlyosan megbetegedett, kéziratait elpusztította, majd alkotókedvének rövid ideig tartó újbóli fellángolása után 1980 felé végleg eltűnt. Ez a hang, mely már megjelenése pillanatában elszigetelt jelenség volt, s napjainkig is az maradt, hiszen Lengyelországban, sajnos a mai napig sem tűnt fel újabb roma költő.

Ez idő alatt, a szomszédos Csehszlovákiában tucatjával jelentkeznek a roma költők, mint *Elena Lacková*, *Vojtech Fabian*, *Ondrej Pesta*, *Bartolomi j Daniel*, *Terã Fabianová*, *Margarita Rejšnerová* és főleg *Dezider Banga*, de – ez utóbbi kivételével – mindegyik csupán alig néhány verset alkotott. Terã Fabianovának köszönhetünk ezenkívül néhány novellát, például az *Erš ke* címűt (Erzsike, megjelent a *Loli Phabaj* 1. számában, dátum nélkül), amely egy fiatal roma nő sorsát írja le falusi környezetben, valamint egy gyerekeknek szóló elég hosszú elbeszélést, a *çavargo* t (A csavargó, megjelent a *Loli Phabaj* 3. számában, dátum nélkül), amelyben egy kóbor kutya kalandjait ismerhetjük meg egyes szám első személyben elmesélve. Külön helyet foglal el a sorban a Svédországban 1916-ban született *Wladislaw Jakowicz*, ismertebb nevén *Miklo*, aki lovári nyelvjárásban írta meg 2500 soros kiváló versét, az *O T ri thaj e ZŁrfit* (Tari és Zerfi), amely egy tragikus na imost (szöktetést) mesél el, de azért boldog véggel zárul. A könnyed stílus és a hagyományos elemek ereje irodalmunk valóságos mesterművévé emeli ezt a költeményt.

Franciaországban és Magyarországon a roma prózáírók hívták fel magukra a kultúra világának figyelmét. Az 1918-ban Barcelonában született, és jelenleg Párizsban élő *Matéo Maximoff* számos prózai mű szerzője, melyek közül a legismertebb kétségkívül a *Les Ursitory*, melyet több mint tíz nyelven adtak ki, de romani nyelven soha nem jelent meg. Maximoffnak köszönhetjük többek között a *Szabadság ára* című történelmi freskót a romániai Netoti roma rabszolgák lázadásáról, valamint a *Hetedik lány*, a *Savina*, a *Túlélésre ítélve* és a *Mameliga babája* (hagyományos rémisztő mese) stb. című alkotásokat. Matéo Maximoff, hadifogsága alatt, írt néhány francia nyelvű verset is, ám gyakorlatilag valamennyi kiadatlan maradt. Továbbá ő ültette át kelderás nyelvjárásra az *Újtestamentumot*, a *Zsoltárok Könyvét* és *Ruth Könyvét*.

Magyarországon az 1926-os születésű, budapesti *Lakatos Menyhért* szerzett nemzetközi elismerést magyarul megírt *Füstös képek* című regényével, amelyet igen gyorsan lefordítottak több más nyelvre, franciára, németre és újabban lengyelre is. Eddig megjelent kötetei: *Füstös képek* (1975); *Hosszú éjszakák meséi* (1979, 1995); *Csandra szekere* (1981).

Egy másik magyar roma, *Bari Károly* (született 1952-ben) is nevet szerzett magának az irodalomban. Verseket ír, fest, folklórkutatással foglalkozik, műfordításokat készít a kortárs francia nyelvű költészetből, valamint a cigány néphagyomány lírai és epikus alkotásaiból. Politikai tartalmú verseiért a hetvenes évek közepén meghurcolták és börtönbe zárták. Kötetei: *Holtak arca fölé* (1970, 1971); *Elfelejtett tüzek* (1973); *A némaság*



könyve (1983); *Tűzpiros kígyócska* (1985); *A varázsló sétálni indul* (1985); *Az erdő anyja* (1990). A József Attila-díjjal kitüntetett költő versei külföldön is egyre ismertebbekké válnak. Tagad minden összefüggést népi véna és egyéni alkotás között (lásd *Másnap* című művét, ami 1991-ben jelent meg Párizsban, a Noël Blandin kiadónál).

A költészet terén minden kétséget kizáróan *Daróczi József*, más néven *Choli* a legismertebb a magyarországi szerzők között; kötetei – mint a kétnyelvű *Pe-l devlesqo bango muj* (Isten homorú arcán, 1990); a *Csontféher pengék között* (1991) vagy a csak romani nyelven írt *Ma kar le čhib dukhades* (Nyelvek között fájón, 1994) nagy sikert értek el. Témái a bibliai utalásoktól a nagy egyetemes kérdésekig terjednek, a romák által megélt valóságon keresztül, akiket büntetlenül megbélyekeznek, s akik Istentől elfeledve kétségbeesésben élnek. Choli ügyes kézzel fordította romani nyelvre a magyar és az egyetemes költészet szá-

mos remekét, valamint az *Újtestamentumot*. 1995 óta vezeti a Rrom som (Roma vagyok) című művészeti folyóiratot, melyet ő alapított. 1998-ban bekerült az Európai Unió európai kisebbségi nyelveket képviselő legjobb tíz költőt bemutató dossziéjába. *Rostás-Farkas György* (született 1949-ben) romani és magyar nyelven írt lírai alkotásaival később mutatkozott be, mint Choli, klasszikus veretű költészete frissességével emelkedik ki.

A magyar nyelven publikáló *Balogh Attila* verseit Choli Daróczi József romani nyelvű fordításaiból ismerhette meg a szélesebb roma közönség. Költői világa összecszerelhetetlenül egyéni és hiteles. Költészetének legfőbb ihletforrása a cigányság, a szegénység és a nyomorúság. Kötetei: *Lendítem lábamat* (1980); *Balogh Attila versei* (1991). A néhez sorsú fiatal költő, *Horváth Gyula* első verseskötete, a *Megfagyott ország* 1991-ben jelent meg. *Az árvaság anatómiája* 1995-ben. *Kovács József (Ismeretlen cigány ének, 1991; Pörgő ezüst tallér, 1994)* és Szepesi József (*A mámor templomában, 1993*) költészetének sokszínűsége a maga nemében páratlan bravúrt jelent a hazai roma irodalomban. A Magyarországon kívül eddig kevésbé ismert prózairók között meg kell még említeni *Osztoján Bélát (Halak a fekete citerában, 1981; A hőésés hűségben 1983; Nincs ott hon az Isten 1985; Átyin Jósának nincs, aki megfizessen 1997)* és *Holdosi Józsefet (Kányák 1978; Glóriás és Dac 1982; Cigánymózes 1987)*, akiknek ismertségét az a tény korlátozza, hogy nem romani nyelven írnak, s még nem fordították le műveiket magyarból.

A romani származású fiatal finn író, *Veijo Baltzar* két regényével, a *Polttava tie* (Az égető út) és a *Verikihlat* (A véres nászok ajándéka) címűekkel már beírta nevét a finn irodalom történetébe. Országában a sajátjaitól támadott szerző, aki gyermekmeséket is ír romani nyelven. Regényei ismeretlenek maradtak a finnül nem olvasók előtt, mivel egyelőre semmilyen más nyelvre nem fordították még le őket.

Egyes legendák gypsy származásúnak vélik *John Bunyant* (1628–1688). Ennek a zománczó fazekas családból származó szerzőnek a főműve, a *Pilgrim's Progress* (A zarándok utazása) az angol baptista irodalom klasszikus alkotásává vált. Valójában családja letelepedett, és látszólag elég kényelmes körülmények között élt. Nem hagyhatjuk ki a prózairodalom áttekintése során *Philomene Franz* művét, a *Zwischen Liebe und Hasst* (Szezelem és gyűlölet között, 1985), valamint *C. Stojka*, más néven *ch ja* könyvét, a *Wir leben im Verbogenen* címűt (1989). Mindkét esetben a második világháború megrázó személyes élményeit meséli el a szerző; műveik tanúságtételek Auschwitz, Ravensbruck és Bergen-Belsen borzalmairól. Még mindig a nyugat-európai irodalomnál maradva, körképünket a romák irodalmáról néhány név megemlítésével fejezhetjük be: a stockholmi *Katharina Taikoné*val, népünk leghíresebb svédországi szerzőjével és *Santino Spinellié*vel, aki az olasz Abruzzában él, s a *Duj forat mulo* (Kétszeresen halott) című szindarabnak szerzője, költőként pedig a következő köteteket jegyzi: *Gili romani* (Cigány dal, 1988) és *Rromanipen* (Cigányság, 1993).

Ezzel elérkeztünk a jugoszláv országok roma irodalmához. A szerbiai előfutárok között idézni kell *Gina* (vagy *Gipa*) *Ranjić* nevét, akinek verseit a feledés homályától *Heinrich von Wlislöcki* filológus mentette meg. Amint azt a romák nyelvének és hagyományainak e híres kutatója feljegyezte, *Gina* valószínűleg az 1830-as évek táján született Szerbiában (pontos helymegjelölés nélkül, habár a szovjet források albán származásúnak mondják). Nagyon korán árván maradt, egy örmény családban élt Belgrádban, ahol megtanult írni, olvasni. Verseit 1864-ben adták ki Svédországban, *Cigány dalok* címen. 1891-ben halt meg.

A roma költészet igazi bárdja és úttörője a nagybecskereki származású *Slobodan Berberski*, (1919–1989) Több mint tíz kötetet adott ki, többek között: *Za ki^a om biće duga* (Eső után szívárvány, 1950); *Nevreme* (Vihar, 1959); *Odlazak brata Jakala* (Jakal testvér indulása, 1976) stb. Szerzője egy tudományos műnek is: *Prilog pitanju Roma u zapadnoevropskim zemljama* (Hozzászólás a roma kérdéshez Nyugat-Európában, 1975). Többek között ott volt az első Roma Világkongresszus életrehívói között 1975-ben, amelyen megválasztották a Nemzetközi Roma Szövetség első elnökének.

Politikai pályafutásom elején erősen Berberski hatása alatt álltam, aki mesterem és munkatársam volt hosszú éveken át. Első kötetemet filozófiai egyetemi tanulmányaim idején adtam ki, a Belgrádi Egyetemen, 1980-ban, *O Rrom rodel than tela-o kham* (A roma helyet keres a nap alatt) címen. Amíg ez az első kötetem, azt lehet mondani, egyetlen éjszaka alatt született, addig a következő, a *Bi khereqo bi limoresqo* (Ház nélkül, sír nélkül, 1979) nem kevesebb, mint tíz évig érlelődött. Ezt követte a *Purano sv to o dur them* (Antik szavak, távoli ország, 1980), az *A thaj U* (A-tól Z-ig, 1982 – romani nyelven nem azt mondják a-tól z-ig, hanem a-tól u-ig, ahol az A a csecsemősírást, az U az utolsó sóhajtást szimbolizálja) és a *Héphaisztosz tanítványai* (1986, csak szerb nyelven). E műveimből egy válogatásom is megjelent franciául *Ház nélkül sír nélkül* címmel (1990), mely később németül, lengyelül, olaszul és spanyolul is napvilágot látott. Határozott szembehelyezkedésem a délszláv háborúval, személyem elleni támadást eredményezett, ami arra kényszerített, hogy 1992-ben Berlinben keressék menedéket.

Jovan Nikolić 1955-ben született a lakon, a jugoszláviai romani irodalom reményiségének számít, mióta 1981-ben megnyerte egy költészeti verseny első helyét. A következő évben megjelent *Dost Khatinen ar* (Vendég a senkiföldjéről) című kötete, majd újabban a *ur evdan* (A Szent-György-nap) és *Neću da se rodim* (Nem akarok megszületni). Egy romani–francia nyelvű kötete is készülében van.

A többi költő közül megemlíthjük még a boszniai *Rasim Sejdić*-et (1943–1981), akinek munkássága Olaszországban bontakozott ki az *E ćexraja crden drom* (A csillagok utaznak) című kötetével. A skopjei születésű *Iljaz Ćaban* (1955), az *Emlékek a halhatatlannoknak* és az *Őseim gyökerei* című kötetek szerzője; e versek eddig csak macedóniai nyelven jelentek meg, romani nyelven kiadatlanok. Beszelnünk kell még *Seladin Saliesoriról* (1952), az *Életem a romák közt* szerzőjéről, valamint *Pedrag Jovičićről*, az *Inkaldo andar-o ivipen* (Az életből kihúzott, 1990) írójáról. Százával ismerünk alkalmi költöket Koszovóban és Macedóniában, akik baráti összejövetelek alkalmával verselnek, vagy kézzel és írógéppel írt műveiket kéziratos formában terjesztik. A jugoszláviai romani irodalom áttekintését az egyetlen prózairó megemlítésével zárjuk: az obilići *Ali Krasnić* (Koszovo, Priština mellett) napjainkig két novellagyűjteményt adott ki, az egyiket *čergarenqe jaga* (Nomád tüzek, 1981), a másikat *Iripen an-o ivipen* (Visszatérés az életbe, 1985) címmel. Írásai közvetlenül az élet sűrűjét ragadják meg.

Franciaországban egy új műfaj van megszületőben, két, költői anekdotákat tartalmazó prózai gyűjtemény megjelenésével; ezek *Jean-Marie Kerwich Egyszerű napok* (1997), illetve *Alexandre Bouglione Romanés A sétálók népe* (1998).

Végezetül megemlíthjük *Haxhi Riçi*-t, az albániai lushnjei szerző néhány szocreal hangulatú versét, és a kisebb jelentőségű, sibiui (Románia) *Luminita Cioab* egyik-másik művét, mint például az *O angluno la phuv qo* (A földön az első, 1994) címűt.

A minden évben a Rromano Sundal (Roma világ) és az olaszországi Santino Spinelli által megrendezett „Amico Rom” költészeti és művészeti verseny 1992 óta lehetőséget nyújt valódi tehetségek felfedezésére és bátorítására.

A romák tényleg ház és sír nélkül való nép, annak a Jézusnak a leszármazottai, akiről *Antonio Machado* idézi: „Kezdj bele egy dalba neki, szeretett nép, a cigány Jézus még várja, hogy keze által a vért leomossák, hogy a kereszt által megszabaduljon!” Ez a kiáltás, ez az ezredéves panasz csak az elmúlt huszonöt év során kezdett költői formát nyerni romani nyelven. Pedig ez az emberiség egyik nagy végső kérdése, hisz az ember a maga emberi mivoltában még mindig nem találta meg méltó lakhelyét, messze van még attól, hogy levegyék keresztjéről. Ebben az értelemben hiszem, hogy az emberiség sorsa és a romani nép sorsa csak egymás variánsai.

Irodalmunk még gyerekcipőben jár, költészetünk az első lépéseit teszi – ezeket igyekeztem a fentiekben összefoglalni.

Pöcz Borbála fordítása

Romológia a felsőoktatásban

Szeptember elején a hírhedtté vált hajdúhadházi Földi János Általános Iskola cigány tagiskolájában egy ámokfutó tanárnő nyolc cigány gyereket késelt meg. Diósi Ágnes 1988-ban kiadott Cigányút című könyvében idéz egy tanítónőt, aki tizennégy évet tanított a Földi-iskola Bocskai-kerti tagiskolájában, ahová már ekkor is csak cigány gyerekek jártak:

„A végén már kicsit bediliztünk, hogy így mondjam, mert valóban megszállottak voltunk. Mindenki csodálkozott, de nekünk évekig eszünkbe sem jutott, hogy meneküljünk erről a területről. Ez csak annak tudható be, hogy megszerettük őket (ti. a cigány gyerekeket). Idegileg nehéz volt éveken keresztül az a sulykolás és útkeresés, egyéni módszereket kitalálni, és mindent magunknak kiokoskodni, teljesen magunkra voltunk hagyatva. Soha nem sikerült összejönnünk tapasztalatcserére, nem kaptunk továbbképzést, hát a tanítóképzőben ezt egyáltalán nem tanítják. Tanácsülésre soha nem hívtak, a tanácselnök soha nem volt ott, nem látta, milyen körülmények között dolgozunk ott, az aládúcolt tanteremben. Hányszor elmondtam: a fene egye meg, hát senki sem kíváncsi erre?” (1)

Az idézetet ízekre lehetne szedni, hisz több olyan kérdést vet fel, ami külön-külön is megérme egy tanulmányt (például, hogy miért kell csodálkozni azon, ha valaki cigány gyerekeket hajlandó tanítani egy iskolában, ráadásul lelkesedéssel is), de ez alkalommal az idézet második gondolatával szeretnék foglalkozni. Nevezetesen, hogy a nyolcvanas években egy tanítónő semmiféle támpontot nem kapott tanulmányai alatt arra vonatkozóan, hogy találkozhat munkája során cigány gyerekekkel, akik az ország különböző szegregált településén élő, többségében szegénysorból származó, a legnagyobb kisebbséghez tartozó gyerekek. *Csongor Anna a Cigány gyerekek iskolái különös tekintettel a telepi gyerekekre* című tanulmányában így fogalmaz: „Tudatában vagyok annak, hogy a cigánykérdés nem csupán szociális kérdés, azaz nem egyszerűen szegénykérdés, de ismerően iskolarendszerünk szociálisan erősen szelektáló jellegét, a legrosszabb feltételek között élő cigányok gyerekeit tekintem iskolai szempontból is a leghátrányosabb helyzetű cigány csoportnak, amelynek az iskolázása is megkülönböztetett figyelmet igényel.” (2)

Tanulmányom alapkérdése, hogy milyen képzés folyik ma Magyarországon a felsőoktatásban a cigánysággal kapcsolatban, illetve hol és milyen romológia oktatás létezik. Hol és mit tanítanak, milyen ismeretek, gondolatok vagy ideológia kíséri az oktatás menetét? A cigányság etnikum voltára vagy szociális helyzetére fektetik-e a hangsúlyt? Milyen módszertani ötleteket adnak ezek a curriculumok a leendő tanároknak, tanítóknak vagy bölcsészeknek? Megfogalmazódnak-e általános útmutatók a cigány gyerekek tanításával kapcsolatban, olyanok, amelyeket minden cigány gyerekre érvényesnek gondolnak az egyes felsőoktatási intézmények?

Sajnos, előre el kell áruulnom, hogy az alábbiakban nem tudok majd kielégítő válaszokat nyújtani, mivel az országban folyó romológia képzés, az ún. „cigány speciális kollégiumok”,

vagy a tanároknak, tanítóknak szóló módszertani vagy szociálpedagógiai órák eléggé kezdetleges stádiumban vannak. Ez véleményem szerint pontosan megfelel annak, ami Magyarországon a cigányokról való köz- és hivatalos gondolkodást vagy politikát is meghatározza.

Tények

Az országban jelenleg hat helyen tanítanak különböző formában romológiát vagy ciganológiát. A „különböző forma” azt jelenti, hogy hivatalosan két helyen létesült romológia tanszék, máshol specializációként vagy speciális kollégium formájában kínálnak e tárgyban órá(ka)t.

A romológia-oktatás címén többé-kevésbé minden felsőoktatási intézmény a cigányok nyelvét, irodalmát, történelmét, néprajzát, képzőművészetét, zenéjét, illetve a cigányság létének szociológiai, pszichológiai, pedagógiai, azon belül pedig gyógypedagógiai, vallásismereti, jogtudományi és kriminológiai problémáit tanítja.

Több olyan főiskola van, ahol vagy már volt ilyen típusú tantárgycsoport, de mára már megszűnt, vagy olyan, ahol a közeljövőben szeretnék ilyen indítani.

Az országban három intézményben – egy egyetemen és két főiskolán – önálló szakként szeretnék romológiai képzést indítani, ami azt jelenti, hogy e diszciplínából lehet majd diplomázni. A szakalapításhoz a felsőoktatási intézménynek szakindítási kérelmet kell benyújtania az Oktatási Minisztériumhoz. A minisztérium a kérelmet továbbítja két független szervezethez, a Felsőoktatási Tudományos Tanácshoz és a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz. Az első az oktatáspolitikai és finanszírozhatósági szempontokat, a második a szakalapítás minőségi feltételeit vizsgálja. Minőségi feltételnek számít, hogy amit tanítanak és akik tanítanak, valamint a tárgyi feltételek megfelelnek-e egy felsőoktatási intézmény színvonalának. A véleményezéshez fél év is igénybe vehető. A két intézmény ezután megküldi véleményét a minisztériumnak, és a döntő szót ezek után a miniszter mondja ki. A romológiai szakalapítási kérelmet eddig a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolánál utasították vissza, a másik két helyen – Pécsen és Zsámbékon – még nem történt döntés.

Több helyen – különösen a tanár- és tanítóképző főiskolákon – megfogalmazódott az az igény, hogy a cigánysággal valamilyen formában foglalkoznia kellene a felsőoktatásnak, hiszen az ezekben az intézményekben végzett emberek munkájuk során nagy valószínűséggel találkozni fognak cigány emberekkel, és nem mindegy, hogy ez a találkozás miként zajlik. A legtöbb helyen egy-egy tanárnak lett „szívügye” a cigányok élete, akinek a szervezőképességén múltott, hogy tantárgyi formában megvalósultak-e elképzelései vagy sem. A cigányokról szóló órák – egy-két helyet kivéve – sehol sem épülnek be kötelezően a tananyagba, sőt, van, ahol csak addig tartották ezeket az órákat, amíg a dolgot szívén viselő tanár foglalkozott az ügyel. A felsőoktatási intézményi politikának tehát nem szerves része, hogy a cigányságról szó legyen valamely adott iskola tanegységeiben. A NAT-ban átfogó oktatáspolitikai elképzelések csak az általánosság szintjén léteznek, s azzal kapcsolatban sehol sincs egységes állásfoglalás vagy ajánlás, hogy miként kéne a cigányságról szóló ismereteket tanítani a felsőoktatásban. Összegzésként azonban elmondható, hogy az országban elszórtan – gyakran egymás létezéséről sem tudva – tanítanak romológiát vagy cigány gyerekek tanítására kifejlesztett pedagógiai módszertant különböző felsőoktatási intézetekben.

A romológia programokról részletesen

A kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán 1997 júniusa óta van működő romológia tanszék *Takács Éva* vezetésével. A tanszéken négy féléves speciális képzést kapnak a hallgatók, akik a cigányság történelmével, társadalmával, néprajzával,

nyelvével és politikájával ismerkedhetnek meg. 1996-ban adták be „Roma társadalomismeret szakirányú továbbképzési szak” alapítási és indítási kérelmét. A képzés célja „a pedagógiai munka gyakorlatában alkalmazható ismeretek megszerzése a társadalmi szelekciós mechanizmusok iskolai vonatkozásairól, a cigányság kultúrájáról, múltjáról, jelenlegi helyzetéről, a beás és a romani nyelvről, a roma tanulók nemzetiségi, interkulturális és készségfejlesztő oktatása helyi tanterveinek kidolgozásáról, megvalósításáról és a nem cigány tanulók interkulturális neveléséről, valamint a tantestületek és a helyi roma közösségek közötti érdemi kommunikáció animálásáról, a kisebbségekkel kapcsolatos korszerű emberi jogi, kulturális antropológiai, szociológiai ismereteknek a helyi társadalomban való képviselődéséről és az alacsony iskolázottságú felnőttek oktatásáról.” Az itt végzett tanulók roma társadalomismeret szakos pedagógusokká válhatnak a szak elvégzésével. A tervek szerint a szociológiai ismereteket *Havas Gábor* és *Derdák Tibor*; kulturális antropológiát *Prónai Csaba*, cigány vonatkozású történelmi és földrajzi ismereteket többek között Takács Éva, néprajzot *Tálos Endre* és *Szapu Viola Magdolna* oktatna. A főiskola szakalapítási kérelmét azonban eddig még nem fogadták el.

A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola a másik olyan főiskola, ahol 1994 óta van romológia tanszék. Szakra ők sem kaptak még engedélyt. Jelenleg három oktató főállásban (*Várnagy Elemér*, *Karsai Ervin* és *Choli Daróczy József*) továbbá négy óraadó tanár tanít a tanszéken. Várnagy Elemér abból a feltételezésből indul ki, hogy „a romák társadalmi felzárkózásának alapfeltétele az iskoláztatás, majd ezt követően roma értelmiségi réteg kialakulása a társadalmi élet különböző szinterein. E cél elérésére roma és nem roma tanítókra, óvodapedagógusokra, hitoktatókra, szociálpedagógusokra van szükség”. A főiskola valamennyi hallgatója legalább egy féléven át kap „romológiai alapismeretek”-et. A szociálpedagógusok négy féléven át intenzív nyelvi képzést is kapnak a romológiai képzés mellett. Két évvel ezelőtt azonban Várnagy romológia óráján kívül nem tartottak más kurzust ebben a témában. Igaz, ez az óra sem ment túl a *krisz* (szokás, törvény) és a *patyiv* (tisztesség, becsület) problémájának felszínes bemutatásán. A többit a csoport egyetlen cigány származású hallgatója igyekezett pótolni mindenféle általa érdekesnek tartott irodalommal, és gyakran ő maga tartotta az előadásokat az órán.

Pécsen 1999 februárjától várható a Janus Pannonius Tudományegyetemen a romológia tanszék megalakulása *Forray R. Katalin* vezetésével. Az ő szakalapítási kérelmük is elbírálás alatt van még. Eddig a romológia specializáción belül kínáltak különböző kurzusokat az egyetemen. A specializáció alapját többek között Várnagy Elemér pécsi munkássága, továbbá a Gandhi Gimnázium és a Collegium Martineum közelsége alapozta meg – írják magukról az Iskolakultúra 1998. augusztusi számában: „A képzés célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerőpiaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése”. Egy Szekszárdon található romológiai adatbázist is szeretnének magukhoz venni Pécsre, ezzel is megkönnyítve az ott tanulók dokumentációkhoz, irodalomhoz való hozzáférését. A kurzusokat többek között *Forray R. Katalin*, *Gémes Balázs* és *Szalai Andrea* tartják.

A hajdúböszörményei Wargha István Pedagógiai Főiskolán 1985 óta tanítanak család-, gyermek- és ifjúságvédelmet heti négy órában, hat féléven keresztül óvodapedagógusoknak. 1992-től ebből a speciális kollégiumból fejlesztették ki a szociálpedagógus szakot. A szociálpedagógusok jogi tárgyából tanulják a kisebbségi törvényt és az önkormányzatok működését, társadalomismeretből pedig a szegénység kezelését. Szinte valamennyi tárgyban megjelenik a cigányság kérdése, mert a gyakorlóhelyek egy része is olyan intézményben van, ahol cigány gyerekek tanulnak – állítja *Szemán Józsefné* főiskolai docens. A Szociálpedagógia Tanszéken *Szemán Józsefné* elképzelései nyomták rá a bélyegét a tanítás menetére. Az 1996-ban kiadott *Útmutató a hátrányos helyzetű cigány gyermekek óvodai neveléséhez* című kiadvány a főiskola tanítási irányelveinek alapját képezi. Ez a könyv többek között *Rostás Farkas György*, *Karsai Ervin*, *Szirtes Zoltán*, *Forray R. Katalin* és *Várnagy Elemér* mun-

kásságára támaszkodik. Célja a gyerekek nem szegregált nevelése, és egyéni szükségleteik figyelembevétele. Az *Útmutatónak* a cigányság történetéről szóló általános fejezetében azonban sommás általánosítások hangzanak el a cigányságról, ami megkérdőjelezheti, hogy valóban a meglévő sztereotípiák nélkül veszik-e figyelembe a gyerekek egyéni szükségleteit. Például: „A Magyarországon élő cigány lakosság ma már differenciálódott. Az országba érkező kárpáti cigányok életfeltételei jók, kézművesek, muzsikuskok, a gyermekeiket igényesen nevelik, zeneiskolába járatták. A második hullámban érkező beás cigányok szolid, fegyelmezett emberek, zárt világukból kultúrájukat nem közvetítik, nem zajosak, megélhetésüket a teknő-, kanál-, villakészítés biztosítja. A legnehezebb helyzetben az oláh cigányok vannak, ők őrzik gyökereiket, iskoláztalanabbak, jobban beszélik a cigány nyelvet a családban, őrzik ősi hagyományaikat. A cigányok nehezen fogadják el a más életformát.” (3)

A Szabolcs Megyei Pedagógiai Intézet Szemán Józsefnétől tavaly harmincórás tanfolyamot kért cigány témában. A közel-múltban elkészített egy százhusz órás továbbképzési programot akkreditálásra, amely elsősorban az óvodák, iskolák gyermekvédelmi felelősségéről szólna és amiben „nagy számú óra foglalkozik az etnikummal a képzési programban”.

A debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán Nanszákné Cserfalvi Ilona szervezett speciális kollégiumot a cigány kultúráról, szokásokról stb. A főiskola nemcsak speciális nevelési módszert dolgozott ki a cigány tanulókat tanító pedagógusok számára, hanem – biztos, ami biztos – nagy hangsúlyt fektet a cigány szülők nevelésére is.

A cigány gyermekek nevelése-oktatása ügyében három szervezet (a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola és az Országos Gyermekvédő Liga Hajdú-Bihar megyei területi szervezete) végez összehangolt, részben közös, részben egymást kiegészítő munkát számos érdekelt szervezettel együttműködve. Nanszákné Cserfalvi Ilona neve mellett *Tuza Tibor* nevét kell még megemlítenünk (Debrecen Megyei Jogú Város Cigány Kisebbségi Önkormányzatának irodavezetője), aki a *Hajdú-Bihar megyei Cigány Oktatási Program tízéves kutatási-fejlesztési projekt (1996–2006)* című kiadványt állította össze. A program célja „a helyi tantervek kidolgozásának segítése, valamint kiegészítő művelődési anyagok és programok biztosítása a cigány gyermekeknek a nem cigány gyermekekkel együtt nevelő és oktató intézmények számára az interkulturális oktatás célkitűzésének szolgálatában”. (4)

A cigány oktatási program módszere az „egyéni fejlesztés, alaptétel: a cigány is emberből van”. „Úgynevezett másságában nem tér el nagyobb mértékben a magyartól, mint amennyire eltér a kínai, az arab, az orosz, az angol, vagy bármely más etnikum. Ennél-

Több helyen – különösen a tanár- és tanítóképző főiskolákon – megfogalmazódott az az igény, hogy a cigánysággal valamilyen formában foglalkoznia kellene a felsőoktatásnak, hiszen az ezekben az intézményekben végzett emberek munkájuk során nagy valószínűséggel találkozni fognak cigány emberekkel, és nem mindegy, hogy ez a találkozás miként zajlik. A legtöbb helyen egy-egy tanárnak lett „szívügye” a cigányok élete, akinek a szervezőképességén múltott, hogy tantárgyi formában megvalósultak-e elképzelései vagy sem. A cigányokról szóló órák – egy-két helyet kivéve – sehol sem épülnek be kötelezően a tananyagba, sőt, van, ahol csak addig tartották ezeket az órákat, amíg a dolgot szívén viselő tanár foglalkozott az ügyvel.

fogva úgynevezett másság-jegyek alapján nem adható valamiféle általános recept nevelésükre-oktatásukra. Általános gyógymód helyett egyéni vizsgálatokra, s az egyes gyermek számára leginkább megfelelő fejlesztési eljárásokra van szükség. Figyelembe véve és kezelve a két kultúra, ezen belül nevelési kultúra közötti ütközési pontokat. Amiket akkor is figyelembe kell vennünk és kezelnünk, ha bármely más náció kerül az iskolába, tanulócsoportba.” (5)

A Kölcsény Ferenc Református Tanítóképző Főiskola *Romológiai Ismeretek* címen segédanyagot adott ki a romológiai képzésben és továbbképzésben részt vevő főiskolai-egyetemi hallgatók és gyakorló pedagógusok számára. A kötet bevezetője halaszthatatlan feladatnak tartja a romológiai ismeretek beépítését a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerébe. A kötet némi történelmi és jogszabályi ismeretek közlése után lényegében Choli Daróczy József *Cigány nyelv és irodalom* című tanulmányára támaszkodva mutatja be a cigány nyelvre és irodalomra, képzőművészetre, zenére és táncra vonatkozó tudnivalókat. A pedagógiai fejezet Forray R. Katalin, *Hegedűs T. András, Kozma Tamás, Nanszákne Cserfalvi Ilona, Tuza Tibor és Várnagy Elemér* tanulmányaira épül.

A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén belül működik egy cigánypedagógiai szakcsoport *Rácz Sándor* vezetésével. Ennek fő célja a cigány gyerekeket érintő pedagógiai gyakorlat megváltoztatása. A szakcsoport órákinálata alapján a hallgatók a cigány nép- és nyelvismeret tárgya (megbízott előadóval), egy cigány pedagógiai óra (dr. Rácz Sándor), egy multikulturális oktatás-kisebbségi pedagógia óra (*Vámos Ágnes*) és egy etnikai konfliktuskezelő óra (*Szegál Borisz*) közül választhatnak.

Szakítva a korábbi pedagógiai felfogással, ez a szakcsoport a roma tanulókat érintő pedagógiai gyakorlat megújításán fáradozik, olyan módon, hogy „a társadalom által befogadható értékrendeket, kultúrákat az iskolának nemcsak hogy el kell fogadnia, hanem be kell építenie nevelési rendszerébe. Nem a gyerekeket kell igazítani a többségi helyzettel vagy gazdasági fölényrel jellemezhető középosztály értékrendjéhez, hanem az iskolának kell megvalósítania egy olyan szocializációs környezetet, amelyben a legkülönbözőbb kultúrák elemei hasznosulhatnak”.

Megszűnt romológiai programok

Az ELTE Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékén 1991-től szerveztek cigány speciális kollégiumot az azóta elhunyt *Farkas Endre* vezetésével. Az órákra meghívott előadók alakították a speciális kollégium menetét. 1994-ben jelent meg Farkas Endre összeállításában a *Gyerekcigány* című, pedagógiai tanulmányokat tartalmazó kötet, amely a meghívott előadók előadásainak anyagából állt össze. Farkas a *Bevezető*ben a cigány gyerekek jellemző sajátosságait fejtegeti, mint például azt, hogy a „cigánygyerekek érzelmei, mint a természeti népeknél általában, intellektuális képességeikhez viszonyítva kifinomultabbak”. (6) Ez a megfigyelés emlékeztet arra, ahogy a nyugati kolonialista szemléletű kutatók a múlt században a „természeti népeket” jellemezték, elvéve tőlük az emberiség minden tagjára egyébként jellemző időt, történelmet, egyéni tulajdonságokat, és a csoportra jellemzőnek vélt sztereotipikus képet a közösség minden tagjára vonatkoztatták. A speciális kollégiumot Farkas Endre halála után egy-két évig még megszervezték, de aztán elhalt az ügy.

Farkas halála után *Lukács István* és *Boreczky Ágnes* indított ingyenes nulladik évfolyamot cigány tanulók számára az 1995–1996-os tanévben, amire annak idején még Farkas Endre szerzett pénzt az MKM-től. Ez két éven keresztül folyt, és az első évben, ha a tanulók sikeresen végezték a nulladik évfolyamot, nem kellett felvételizniük a főiskolára. A második évben, annak, aki be akart kerülni a főiskolára, felvételi vizsgát kellett tennie.

A Budapesti Tanítóképző Főiskolán *Kereszty Zsuzsa* szervezett cigány speciális kollé-

giumot, amely két féléven át tartott összesen hatvan órában. Mára az oktatás abbamaradt, de a jövőben kötelezően kívánják beépíteni a pedagógia tárgyba ezt a témát. Úgynevezett integrált képzés bevezetését tervezik, melynek lényege, hogy a bármilyen szinten fogatékosok, vagy a valamilyen szempontból „más” gyerekek ne szegregáltak végezzék az iskolát. A differenciáló tanítóképzés – ami a másság figyelembevételének elvét jeleníti – mára már elindult, s egyelőre diplomás pedagógusok vesznek benne részt.

Tervbe vett romológiai programok

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Kulturális Antropológia Tanszékén *Prónai Csaba* próbált évekig egy önálló, több tanegységből álló romológiai programot létrehozni, de az egyetemi tudományos bizottságtól nem kapott rá engedélyt. Prónai tervei szerint *Havas Gábor*, *Kovalecsik Katalin*, *Neményi Mária*, *Réger Zita* és *Rézműves Melinda* vállalta volna az egyes tárgyak oktatását. Prónai *Kulturális Antropológiai Cigánytanulmányok* címen sorozatot szerkeszt, amelyből két kötet már megjelent. A tanszék öt-hat munkatársa a cigányok között terepmunkát végez, és e munkálatok köré kutatási szemináriumot szerveztek.

A Rendőrtiszti Főiskolán *Németh Zsolt* kezdeményezésére készítettek tervet romológia speciális kollégiumra. *Csányi Klára* szerkesztette a tananyagot és a két segédkönyvet a speciális kollégium beindításához, de aztán a kormányváltás miatt nem indult el az oktatás. Csányi Klára elmondta, hogy reményeik szerint hamarosan beindulhat a romológiai képzés, párhuzamosan a Rendőrtiszti Főiskola tantárgyi rendjének átszervezésével, amit 2000-ig kell befejezniük, mivel a főiskola most áll akkreditálás előtt. Annak idején *Kuncze Gábor* volt belügyminiszter rendelte el, hogy a tananyagba építsék be a cigányságról szóló ismeretanyagokat. Egyedül a szegedi Rendőrtiszti Szakközépiskolában szerepelnek önálló tantárgyként a cigányságról szóló ismeretek.

A nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán a romológiát 2000 után akkreditált szakként akarják működtetni. Egyelőre a tanárképző szakon egy-egy tantárgy keretén belül egy-két óra foglalkozik a témával. Cigány gyerekekkel foglalkozó szociálpedagógiát szeretnének létrehozni, de még nem hirdettek meg semmit ebben a témában. Jelenleg a Gyermek- és ifjúságvédelem kurzuson ejtenek szót a cigány gyerekekről. *Venczel György*, a Pedagógia Tanszék tanára szerint illúzió lenne azt gondolni, hogy egy romológia tanszék felállítása megoldaná a cigányság problémáját. Megelőző programokat kell kialakítani, olyanokat, mondja, mint amelyet a miskolci önkormányzat is szeretne, hogy „a lumpen. és a cigány családok gyerekeit hároméves koruktól az önkormányzat osszeszedi és beviszi az óvodába, hogy elkerüljék később a gyerekek iskolai lemaradását”.

Magyarországon élnek olyan emberek, akik cigányoknak tartják magukat, és ez akármit jelent is – etnikai vagy kulturális másságot – a számukra, a többség e vélekedésüket nem kérdőjelezheti meg. Kisebbségi létük legitimálja azt az elvárást, hogy ismereteket lehessen szerezni róluk, anélkül, hogy ezzel kívülről határoznánk meg, vagy éppen beskatulyáznánk cigányságukat, életüket. A romológia programoknak ezt a tudást vagy ismeretet kell átadniuk akár mindenkinek, de különösen olyan embereknek, akik munkájuk során kapcsolatba kerülnek velük. Az e programokat kidolgozó szakemberek azonban gyakran úgy gondolják, hogy van valami általános és közös is a cigányokban, amit érdemes megtanítani a nem cigányoknak. Ilyen például a gyerekek eltérő szocializációja vagy a cigány emberek kulturális, etnikai mássága. Van úgy, hogy a program kidolgozóit az az elv vezérli, hogy megváltoztassa a cigányokat, ezzel „segítve” a társadalomba való integrációjukat. Vannak azonban olyan emberek – szakemberek is –, akik minősítés nélkül elfogadják a cigány embereket. Ez az a hozzáállás, mellyel a cigány felnőtteknek és gyerekeknek ártani biztos nem fog, hanem inkább jót tehet a többség.

Jegyzet

- (1) DIÓSI ÁGNES: *Cigányút*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1988, 215. old.
 (2) CSONGOR ANNA: *Cigány gyerekek iskolái különös tekintettel a telepi gyerekekre*. = *Cigánylét*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Bp. 1991, 180. old.
 (3) SZEMÁN JÓZSEFNÉ: *Útmutató a hátrányos helyzetű cigány gyermekek óvoda neveléséhez*. Hajdúböszörmény 1996, 11. old.
 (4) *Hajdú-Bihar megyei Cigány Oktatási Program. Tíz éves kutatási-fejlesztési projekt (1996–2006)*. DMIV CKÖ, Debrecen 1996, 5. old.
 (5) Uo., 12. old.
 (6) *Gyerekcigány. Pedagógiai tanulmányok*. Szerkesztette: FARKAS ENDRE. Inter-es Kiadó, Bp. 1994, 11. old.

Egyetem, főiskola neve	Tanszék	Vezető tanárok, programfelelősök	Mit nyújt
Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola 7400 Kaposvár, Bajcsy Zs. u. 10. Tel.: (06-82) 319-011 Fax: (06-82) 312-432	Romológia Tanszék	Takács Éva	Történelem, társadalom, néprajz, politika, nyelv- ismeret
Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola 2072 Zsámbék, Zichy M. tér 3. Tel.: (06-23) 342-122 Fax: (06-23) 342-340	Romológia Tanszék	Várnagy Elemér	Szociálpedagógia, romológia, nyelvismeret (lovári)
Janus Pannonius Tudományegyetem 7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b. Tel.: (06-72)327-622 Fax: (06-72) 251-508	Nyelvtudományi Tanszék (1999. februártól Romológia Tanszék)	Forray R. Katalin	Romológia specializáció (nyelvészet, társadalom- tudomány, romológia)
Eötvös Loránd Tudományegyetem 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.	Neveléstudományi Tanszék, Cigány pedagógiai szakcsoport 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21. Tel.: (06-1) 434-5190	Rácz Sándor	Roma pedagógiai stúdium, romológia, nyelvismeret (kárpati)
Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola 4220 Hajdúböszörmény, Désány I. u. 7–9. Tel.: (06-52) 371-433 Fax: (06-52) 371-559	Szociálpedagógia Tanszék	Szemán Józsefné	Család-gyerek-iffúság- védelem, szociál- pedagógia
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola 4026 Debrecen, Péterfia u. 1–7. Tel./fax: (06-52) 412-980	Pedagógia Tanszék	Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona	Speciális kollégiumot tartanak cigány kultúráról, szokásokról stb.
Eötvös Loránd Tudományegyetem 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.	Kulturális Antropológia Tanszék Tel.: (06-1) 317-4984	Prónai Csaba	Kutatási szeminárium a cigányságról

Működő romológiai programok az országban

Cserti Csapó Tibor–Forray R. Katalin

A cigány kisebbség iskolai oktatásának helyzete a Dombóvári Kistérségben

Egy kistérségi kutatás tapasztalatai

A Dombóvár Városi és Városkörnyéki Önkormányzatok Területfejlesztő Társulása megbízásából a térség cigány lakosságának helyzetét feltáró kutatómunkát végeztünk a Dombóvári Kistérség településeiben. E munkának fontos vizsgálódási területe volt az egyes településeken működő oktatási intézményhálózat feltárása, illetve annak vizsgálata, milyen szerepet tölt/tölthet be az iskola a helyi cigányság társadalmi beilleszkedésében, a cigány tanulók felzárkóztatásában. A munkát a Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Nyelvtudományi Tanszék keretein belül működő Romológia Specializáció szakértői munkacsoportja (e cikk szerzőin kívül Csánicz Szabolcs, Bíró Boglárka, Wilhelm Zoltán) végezte a meglévő statisztikák feldolgozása és interjúk alapján.

Nem egyedi jelenségről van szó, a gondok, a cigány népesség életkörülményei, az őket sújtó nehézségek hasonlatosak az ország többi, cigányok által sűrűn lakott térségéhez. Az egyik sarkalatos kérdés, melyet rendszerint a cigányságot sújtó összes hátrány legfontosabb okaként, s a válság kezelésének kulcsaként megemlítnek, az a roma népesség iskolázottsági állapota. Az adatok, melyek *Kemény István, Kertesi Gábor* és *Havas Gábor* 1993-as felméréseiből az ország cigány lakosságáról rendelkezésünkre állnak, jellemzőek a Dombóvár környéki falvak cigányságára is.

Magyarországon a cigány népesség 9,4%-a nem rendelkezik semmilyen iskolázottsággal, 32,8%-a 1–7. osztályt végzett el, 45,5%-a fejezte be az általános iskolát. 10,4%-uk szakmunkásképző vagy szakiskolai, s mindössze 1,5%-uk szakközépiskolai vagy gimnáziumi végzettséggel rendelkezik, s csak 0,2%-nak van felsőfokú oklevele. (1)

A középiskolai továbbtanulás esélyei keveset javultak. A középiskolába azok jutnak be nagyobb eséllyel, akik 14–15 éves korban elvégzik az általános iskolát. Sok cigány tanulónál már 6 és 14 éves kora között eldől, hogy a családi környezet, a szociális háttér, a motiváció hiánya stb., s a rosszabb tanulmányi előmenetel következtében nem jut érettségit adó középiskolába, legfeljebb szakmunkásképzőbe. *Kertesi Gábor*, az általános iskola első osztályát elkezdtet tanulók iskolai pályáját végigkövetve, arra az eredményre jutott, hogy a cigány tanulók esélyegyenlőtlensége legsúlyosabbnak a középiskolában való továbbtanulás során látszik. Kevesen jutnak középiskolába, és a középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a nem cigányok esetében. A cigányság számára a szakmunkásképzés nyújtott esélyt befejezett képzettség elérésére, a szakmunkásképzés rendszere azonban gyakorlatilag összeomlott az egykori szocialista nagyipar, a nagyüzemi bázis felszámolásával.

Érthető tehát, hogy a cigányság felemelkedési útját, a mostani kilátástalan helyzetű rétegek újratermelésének megakadályozását valahol az oktatási rendszerben, az iskolázottsági viszonyok elősegítésében kell keresnünk. Hiszen az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint egyenes következménye, hogy a cigány lakosság körében a rend-

szerváltást követően rohamosan megemelkedett a munkanélküliség. Az egyik munkaerő-piaci vizsgálat szerint egy felsőfokú végzettségű személyhez képest egy középiskolai végzettségű több mint 2,5-szeres, egy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező 3,5-szeres, a csak nyolc osztályt végzett már 5-szörös, s az általános iskolát be nem fejezett 10–20-szoros eséllyel válik munkanélkülivé. (2) Míg a munkanélküliek aránya a munkaképes férfi lakosságon belül 1994 I. negyedévében országosan szinten 12,9% volt, a cigány férfiak közt 61,7%. A nők esetében az arányok 8,8%, illetve a cigány nőknél 61,6%. (3)

Nincs ez másként a Dombóvári Kistérségben sem. A város környéki településeken a köztisztviselőkön és a néhány üzleten kívül helyi munkalehetőség kevés van. A mezőgazdasági igényben nyílik lehetőség szezonális munkák végzésére a közeli Dalmand Rt.-nél, illetve dalmandi és helybéli egyéni gazdálkodóknál. A közeli vonzásközpontokba való ingázás lehetősége is sokkal korlátozottabb ma, mint a rendszerváltás előtt. A munkaerőpiacról kiszorult, szakképzetlen cigány tömegeknek esélyük sincs új munkahelyet találniuk, sokuk rég kiesett a munkanélküli-ellátás rendszeréből is. A munkanélküliek aránya különösen a cigány lakosságon belül magas: a munkaképes korú cigány népesség mintegy 80%-a nem rendelkezik állandó munkahellyel.

Az elmúlt évtizedekben különösen a hátrányos helyzetű, pangó gazdaságú, gyenge közigazgatási, kereskedelmi, kulturális funkciókkal bíró, rossz infrastrukturális, kommunális ellátottságú, elzárt területeken, aprófalvas településszerkezetű térségeinkben, illetve a hanyatló ipari körzetekben nőtt jelentős mértékben a cigány lakosság lélekszáma. A vizsgált kistérség települései közül jó néhány a fenti kategóriába esik. Az ország egyik kevésbé iparosodott, inkább agrártevékenységre alapuló gazdaságú, a Dombóvár–Budapest vasútvonala, illetve a Dombóvár–Tamási közút (61-es közlekedési főút) kivételével belső perifériaként felfogható területéről van szó.

Mivel a kutatás a cigányságra irányul, felmerült az alapkérdés: kit tekintünk cigánynak. Az elméletileg vitatható és vitatott probléma (4) egy gyakorlati cselekvésre irányuló vizsgálatban talán nem igényel jelentősebb elmélyülést. Mi ezt a kérdést úgy oldottuk meg, hogy elfogadtuk a települési önkormányzatok által közölt létszámokat. Az alábbiakban tehát azokról van szó, akiket a lakóhelyük és intézményeik vezetői cigánynak tartnak, és ebben egyetértés van az érintett cigány családokkal.

Település	A népesség száma (1997)	A cigány népesség száma (települési önkormányzatok adatai)	A cigány népesség aránya (%)
Dombóvár**	21 848	3000–3500	14–16
Attala*	912	16–20	1,7–2,2
Csibrák	547	40–45	8,7–10
Csikóstóttós	995	50	5
Dalmand*	1558	60	3,8
Döbrököz*	2322	99	4,3
Gyulaj**	1126	372	33
Jágónak	319	–	–
Kapospula	1019	–	–
Kaposszekcső*	1151	–	–
Kocsola*	1147	362	25
Kurd**	1441	140	10
Lápfő	242	–	–
Nak*	719	18	2,5
Szakcs*	1110	160–220	15–20
Várong	237	12–15	5

(*a településen működik általános iskola, ** az általános iskolában folyik speciális képzés cigány tanulók számára)

1. táblázat

Adatok a Dombóvári Kistérség településeiről

A cigányság megtelepedése és a társadalmi-gazdasági adottságok között a térség településeit vizsgálva nem állapítható meg egyértelmű összefüggés. A három, a cigányságot legnagyobb létszámban tömörítő település egymástól eltérő közlekedés-földrajzi adottságokkal, s ebből következően társadalmi-gazdasági feltételekkel, népességmegtartó erővel rendelkezik. Gyulaj nehezen megközelíthető zsáktelepülés, Szakcs egy mellékútvonalon, Kocsola pedig a 61-es főút mentén helyezkedik el. Hogy mégis miért éppen ezekben a községekben található meg legnagyobb létszámban a cigányság, abban a történelmi folyamatok játszottak fontos szerepet. A cigányokat a térség birtokosai, az Eszterháziak telepítették le a Gyulaji erdő peremén, innen költöztek az erdő mellett fekvő falvakba. E falvakban az őshonosnak számító cigányság beás, újabban költözött be egy-egy oláh-cigány – a Dél-Dunántúlon ismert elnevezéssel kolompár – család.

Megjegyezzük, hogy a falvakban jelentősebb etnikai színezetű feszültséggel nem találkozunk, sem a hivatalok, intézmények vezetői és dolgozói, sem a megkérdezett cigány emberek nem panaszkodtak nagyobb problémáról. Ez „természetesen” nem jelent kölcsönös megbecsülést. A falusi vezetők némi lenézéssel-elnézéssel beszéltek az őshonos cigányokról, a cigányok kisebb ügyek kapcsán hivatkoztak a helyi és a távolabbi munkahelyi vezetőknél érzékelt előítéletességre.

A szép természeti környezet és a falvak kilátástalannak tűnő gazdasági helyzete – következésképpen hosszú időn át tartó népességfogyása – következtében sok az üres lakóház. Újabban nyaralónak vásárolják meg ezeket fővárosiak és külföldiek, megvéve hozzá a szőlőt is.

Mivel három településben – Gyulaj, Kocsola, Szakcs – találkoztunk a térségben a cigányság magasabb arányával, ezért vizsgálatainkat itt, valamint a térségi központban, Dombóváron folytattuk – ahol arányában ugyan e három településhez nem mérhető, de létszámában jelentős cigány népesség él. A következőkben a szóban forgó három községben mutatjuk be a cigányság oktatásának helyzetét, s összevetjük azt a térségi központban tapasztaltakkal.

Mindhárom faluban működik óvoda és általános iskola. Olyan rugalmas vezetői csoporttal is találkoztunk, amely a szűkös anyagi lehetőségek között is képes fejleszteni a helyi intézményeket. Mindez különösen az általános gazdasági regresszióval sújtott településekben figyelemreméltó, ahol az oktatásra jutó, fejlesztésre használható összegek mértéke értelemszerűen csekély. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű, elsősorban (ám nem kizárólagosan) cigány gyermekek felzárkóztatása mindenütt gondot jelent, de van, ahol a kiemelkedően jó képességűek gondozását is a legfontosabb feladatok közé sorolják.

Míg az analfabetizmus aránya a cigány lakosságon belül az idősebb korosztályban kb. 20–25% körüli, addig a fiatalabb korosztályban ma már minimális azok száma, akik nem végzik el az általános iskolát – ezek az adatok és arányok az országos tendenciákkal lényegében megegyeznek, és egyaránt mutatják az iskola értékének növekedését a cigányság körében, valamint az óvodák, iskolák, pedagógusok munkájának eredményességét.

Mindegyik iskolában, ahol a cigány tanulók aránya már jelenleg is magas, az elkövetkező években arányuk nőni fog. Az óvodai felmenő évfolyamok, illetve a fiatalabb korosztályok etnikai arányait elemezve, a cigány gyerekek emelkedő részesedésével találkozunk. Bár mára – a rendszerváltozás után a környező ipari vonzásközpontokban is bekövetkezett gazdasági recesszió miatt – az elvándorlás lassult, megállítva a kevésbé mobil cigány népesség feldúsulásának folyamatát, az utóbbi években ismét emelkedett a születések száma is. Ez utóbbi jelenség nem ered egyértelműen a cigány lakosság magasabb reprodukciójából; a nem cigány népesség körében is nőtt a gyermekvállalási kedv. Az elhelyezkedési lehetőségek szűkülése és a főállású anyaság intézményének pozitív hatásai következtében sokan vállaltak egy harmadik vagy többedik gyermeket is, főként a rosszabb szociális helyzetben élő családok. Általánosságban a cigány lakosság körében a népszaporulat kb. kétszerese a nem cigány lakoságnál tapasztalhatóan; családonként átlagosan 2–4 gyermek van. Ennek köszönhetően tendenciaszerűen a fiatalabb korosztályokban növekszik a cigányok aránya.

A helyzet érzékeltetésére álljon itt a gyulaji iskola esete, ahol az 1997–1998-as tanévben tanuló 117 diák közül 47% a cigány (1. táblázat), az alsó tagozatban 60%, a felsőben 50%. Az első osztályosok várható létszámát, valamint a cigány első osztályos tanulók arányát a 3. táblázat mutatja. A tanulói összlétszámot folyamatos csökkenés jellemzi a kilencvenes évek elejéig, azután egy 1993-tól 1998-ig tartó stagnáló periódus után e tanévből ismét növekedést láthatunk. Az ábra a cigány tanulók létszáma tekintetében az évtized közepéig tartó kezdeti csökkenés után erőteljes emelkedést, az arány tekintetében hasonló folyamatot mutat.

Osztály	Tanulólétszám	Cigány tanulók létszáma	Cigány tanulók aránya (%)
1.	20	10	50
2.	18	14	78
3.	10	3	30
4.	14	6	43
5.	16	7	44
6.	13	4	31
7.	13	6	46
8.	8	3	38
Összesen:	112	53	47

2. táblázat

A cigány tanulók aránya az általános iskola egyes évfolyamaiban (Gyulaj, 1997–1998-as tanév)

Tanév	Várható elsőosztályosok létszáma	Közülük cigány	Cigány tanulók aránya (%)
1998/99.	23	16	69,5
1999/2000.	16	10	62,5
2000/2001.	21	15	71,4
2001/2002.	26	18	69,2
2002/2003.	14	12	85,7
2003/2004.	15	10	66,6

3. táblázat

A várható első osztályosok és közöttük a cigány tanulók aránya 2004-ig (Gyulaj)

Tehát mindenképpen nagyon hangsúlyos lesz az elkövetkező években, évtizedekben a cigány tanulók iskolai pályafutásának kérdése.

A tapasztalatok szerint a térség óvodáiban nincsenek nagyobb eltérések sem az értelmi képességek, sem a magatartás terén a cigány és nem cigány gyerekek között; nem jellemző az sem, hogy az iskolaérettség eléréséhez lényegesen nagyobb arányban lenne szükség a cigány gyermekek esetében külön fejlesztő foglalkozásokra. Nem is szerveznek felzárkóztató programokat az óvodák egyik faluban sem, pedig mindenütt jellemző, hogy a cigány gyerekeket óvodába íratják.

Úgy látszik azonban, hogy a pedagógiai helyzetértékelés valahol elhibázott. Ugyanis az általános iskolák pedagógusai már az iskolakezdésnél találkoznak a cigány és nem cigány tanulók közötti különbségekkel a szókincs és a beilleszkedés tekintetében. Azok a cigány tanulók, akik jobb eredményeket érnek el az iskolában, zömmel a jobb körülmények között élők, a gyerekre jobban odafigyelő, többet követelő családokból kerülnek ki. A többiek eredménye elmarad az átlagtól. A pedagógusok a sikertelenség okát a kedvezőtlen családi háttérben látják. Gyakori problémának mondják, hogy a cigány gyerekek kudarcűrő képessége kicsi, s ennek okát elsősorban a családi háttérben keresik. A szülői odafigyelés tanulókörű gyermekükre elmondásuk szerint sok esetben „arra korlátozódik, hogy iskolai problémák esetén gyermeküket egyszerűen hazaviszik”. Jellemzően tanári

elhárító attitűdről lehet szó, hiszen az „iskolai probléma” megoldását éppen az iskolában is meg kellene kísérelni.

A diákok továbbtanulását elemezve az elmúlt nyolc év adatai alapján megállapítható, hogy a gyulai általános iskola végzett tanulóinak 9%-a került gimnáziumba, 17,2%-uk szakközépiskolában, 55,8%-uk szakmunkásképzőben tanult tovább, 18%-uk számára pedig a 8. osztály elvégzése jelentette tanulmányaik befejezését. A cigány tanulók továbbtanulási eredményeit jellemzi, hogy 1993-ban 23 tanulóból 9 volt cigány, közül 4 főt vettek fel szakközépiskolába, azonban mindegyikük kiesett. 1998-ban nem volt olyan cigány tanuló, aki középiskolába járt volna.

A térségben egyébként nem található olyan középiskola, kollégium, amely speciálisan foglalkozna cigány fiatalokkal (bár középiskolai szinten is szükség lenne erre, hogy a továbbtanulók nagyobb eséllyel kapaszkodhassanak meg a középiskolákban és kisebb arányban maradjanak ki onnan). Mindhárom általános iskolának vannak kapcsolatai a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnáziummal. Néhány esetben mentek is oda diákjaik továbbtanulni, ám hamar kimaradtak onnan is.

Általánosnak mondható, hogy kevés cigány fiatal próbálkozik középiskolai továbbtanulással. Valószínűleg szerepe van a kudarcban annak a „kulturális sokk”-nak, megpróbáltatásnak is, amit a falutól és a családtól való elszakadás, a városi élet (Pécs, Dombóvár vagy Szekszárd), a diáktothon és a középiskola minden falusi fiatal számára jelent, a cigány fiatalok esetében pedig erre még ráterhelődik a középiskola közömbös vagy éppen kisebb-nagyobb mértékben cigányellenes légköre.

1991 óta a cigány tanulók felzárkóztatására szervezett óvodai és iskolai programokat kiegészítő normatívával finanszírozza a költségvetés. (5) Mindhárom iskola számára fontos tevékenységi kör kellene legyen a cigány fiatalokkal való foglalkozás, a rájuk való fokozottabb odafigyelés, a korrepetálás, a tehetséggondozás, ennek ellenére kisebbségi program csak a Gyulai Általános Iskolában van (1. 1. táblázat).

Ez a következőképpen működik: Az 1–2. osztályban napközi van, ennek keretében szerveznek felzárkóztató programot és tehetséggondozást, ami egyfelől korrepetálást jelent, másfelől szakkör jellegű foglalkozásokat. A 3–5. osztályban kevesebb a napközi, megnő a kiegészítő programok súlya, a 6–8. osztály számára nincsen napközi, ehelyett vannak a felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozások. A tehetséggondozást külön erre a célra a polgármesteri hivatal által elkülönített anyagi forrásból fedezik, szigorú elszámolás alapján csak a tervezett célra költik (tankönyvek, fénymásolás, tanárok stb.). Az éves kiegészítő támogatás 1 416 000 Ft, azaz 59 tanuló után kérik és kapják. Ebben a tanévben ASZ-vizsgálat volt a normatíva felhasználásáról, amely néhány apróbb adminisztratív szabálytalanságon kívül mindent rendben találtak. Míg a felzárkóztatásban sok cigánygyermek vesz részt, addig a tehetséggondozásból jobbára kizorulnak. Mindössze öten értek el jobb eredményt az elmúlt fél évtizedben, akik középiskolába jutottak (Pécsett és Dombóváron).

A kisebbségi program keretében folyik a cigány (beás) nyelv oktatása. A nyelvet a falu oktató-nevelő csapatának büszkén emlegetett tagja, a felsőoktatásban is sikeresen végzett beás óvónő tanítja. Az általa kezdeményezett és folytatott program keretében beindulhatott a nyelvoktatás az általános iskola hatodik osztályáig. A beás nyelvtanítás szükségességét az a folyamat hívta elő, melynek következményeként olykor már a harmincéves korosztály sem bírja a saját anyanyelvét. Az egészen fiatal korú gyermekek számára sokszor ez az egyetlen lehetőség a nagyszülők által beszélt nyelv megismerésére. A tanárok szerint nagyszerű pedagógiai módszerei ellenére érdektelenek a gyerekek (asszimiláció), és némi ellenállás is tapasztalható volt a szülők részéről (identitászavar, más tevékenységek előtérbe helyezése, társadalmi szerep- és értékzavar). Az óvónő viszont úgy látja, tanítványai igen motiváltak, jól tud velük dolgozni. A beás nyelvet elvben azok tanulják, akik felzárkóztató programban vesznek részt, és mivel ők nemcsak cigányok, ne-

kik is kellene tanulniuk a nyelvet. A valóság azonban alighanem az, hogy csak cigányok járnak a nyelvóvára.

Kocsola és Szakcs általános iskoláinak tapasztalatai alapján nem mutatható ki érdemi különbség a cigány és a nem cigány tanulók iskolai teljesítménye között. A tanulók többsége a cigányság köréből is továbbtanul; szörvényjelenség az, hogy néha egy-egy tanuló nem végezi el az általános iskola 8. osztályát. Akik eljutnak a 8. osztályig, azok mind továbbtanulnak. A tanulók jellemzően szakmunkásképzőbe mennek, s azt el is végzik.

Kocsola és Szakcs iskolájának (és az óvodának) speciális programja nincs a cigány tanulók számára, kiegészítő támogatást nem kérnek, nem is tervezik. Egy ilyesfajta speciális programnak a tanárok szerint a szülők asszimilációs törekvései miatt valószínűleg nem is lenne nagy sikere.

Ám a cigányság ún. asszimilációs törekvései aligha indokolják, hogy e települések nem élnek azzal a jelentős összegű kiegészítő támogatással, amelyet a költségvetés ad a cigány kisebbségi programban részt vevő óvodásokért, iskolásokért. (Éppen ezzel kapcsolatban nem lehet asszimilációs törekvésekre hivatkozni, hiszen például a Gandhi Gimnáziumba mindhárom faluból jelentkeztek diákok.) A kiegészítő támogatás felzárkóztató és tehetséggondozó programokra igényelhető: ha a cigány gyerekek, tanulók felzárkóztatására esetleg nincsen szükség, szükség lehet tehetséggondozásra. A cigány (és nem cigány) gyerekeket a program hiánya megfosztja az intenzívebb tanulás lehetőségeitől, az intézmények pedig évente több százezer forinttal lesznek szegényebbek. Ráadásul két faluban – és természetesen Dombóváron is – működik cigány kisebbségi önkormányzat, Kocsolán kisebbségi szószóló, jeleként annak, hogy az asszimilációs törekvések mellett vannak ezzel ellentétes tendenciák is.

Dombóvár cigány lakosságának körében is hasonló helyzettel találkozhatunk. A városban két oktatási intézmény veszi igénybe a nemzeti és etnikai kisebbségek kiegészítő állami támogatását – a Zrínyi iskola és az Erzsébet óvoda – mindkettő olyan intézmény, amelyet a cigány gyermekek nagy számban látogatnak. Ezen intézmények rendelkeznek etnikai programmal is.

A cigány kisebbségi önkormányzatoknak is lennének feladataik az iskolai és az óvodai programmal kapcsolatban: ezeket számon kellene kérni mind a kisebbségi, mind a települési önkormányzaton.

A három kistelepülésre a civil szféra, a társadalmi szervezetek és a kisebbségi politikai érdekképviselő, érdekvégyesítés rendszerének erősen hiányos volta jellemző, különösen a cigányság vonatkozásában. A lakosság meglehetősen passzív, megosztottnak, szervezetlennek tűnik. Ez a megosztottság különösen a cigány és nem cigány lakosság viszonylatában, illetve a cigányok között a beás és kolompár viszonyban érződik.

Kocsolán az 1994-es helyhatósági választások során nem alakult cigány kisebbségi önkormányzat (helyi kisebbségi önkormányzat a többi nemzetiségnél sem alakult), s az 1998. évi választáson sem tervezték (legalábbis vizsgálatunk idején) a megalakítását. A települési önkormányzati testületben van cigány szószóló, de személye iránt nincs bizalom. Többen úgy érzik, nem alkalmas a posztra, nem tett semmit a cigányság érdekében, nem is ismeri a helyzetet, sőt a testületi üléseken sem vesz részt, így nincs is rálátása a község ügyeire. A cigányság véleménye szerint az őket érintő ügyeket vagy nem hozzák nyilvánosságra, vagy úgy teszik azt (pl. vetőmag-, vetőburgonya-pályázat kihirdetése), hogy nem értik meg, nem tudják, milyen feltételeknek kell megfelelni, hogyan kell pályázni.

Gyulajon működik cigány kisebbségi önkormányzat, amely azonban túl sok eredményt eddig nem tudott felmutatni. A polgármesteri hivatallal együtt próbálnak munkahelyet teremteni, de időnyomkánál többet nem tudnak szervezni. A cigány kisebbségi önkormányzat nem szól bele az oktatásba, 1998 elején jegyezték be a Gyulaji Roma Szervezet nevű egyesületet, amely vezetői szerint kifejezetten a kisebbségi önkormányzat ellenében jött létre.

Az előző önkormányzati ciklusban Szakacson is megalakult a cigány kisebbségi önkormányzat, pillanatnyilag azonban szünetelteti tevékenységét. A jelenlegi megmaradt egyetlen kisebbségi képviselőn kívül nincs komolyabb integráló erő, olyan agilis személy, aki képviselné a cigányság érdekeit, s aki körül a helyi cigány társadalom szerveződhetne.

Dombóváron a civil szervezetek szélesebb köre miatt nagyobb a civil szféra jelentősége, szerepe a cigányság életkörülményeinek javítása terén. A települési és a Cigány Kisebbségi Önkormányzaton kívül a Munkügyi Központ, a Családsegítő, a Gyermekjóléti Szolgálat, a Vállalkozói Központ is fontos szerepet vállalhat a problémák megoldásában.

Am sajnós, a helyi kisebbségi önkormányzat működése itt sem mondható zökkenőmentesnek, a viszony sem a helyi önkormányzattal, sem a város cigányságával nem rendezett. Úgy tűnik, jelenleg inkább csak papíron létezik az érdekképviselő. Önálló helyiséggel nem rendelkeznek, így természetesen nem elérhetőek a hozzájuk fordulni szándékozók számára.

Mindenütt látszik a hivatal és a cigányság ellentéte, egymásra mutogatása. Nyilvánvaló, hogy egy-egy aktivista kör, ha felvállalja azt, komoly segítséget nyújthatna a cigányság problémáinak enyhítésében, beilleszkedésük megkönnyítésében. De ha adott településen a helyi cigányságból kikristályosodik is ez a tenni akaró réteg (amint például Kocsolán megindult ez a folyamat), két tűz közé került. Egyrészt az önkormányzat, a többségi társadalom ellenállásába ütköznek, másrészt érvényesül a cigány közösség visszahúzó ereje, innen is rendszeres támadások érik azt, aki tenni kíván valamit. Az okok: nincs hagyománya a településen egy ilyen szervezetnek, a jelenlegi önkormányzati rendszer keretein belül azzal sem nyernének semmit, ha létrejönnének az érdekképviselő hivatalos fórumai, csak a szociális problémák megoldását háíritánák a nyakukba, s másba továbbra sem lenne bebeszólásuk.

Mindezt csak azért elemeztük ilyen részletesen, hogy kitűnjék: a cigány népesség önkormányzati rendszere, érdekérvényesítési lehetőségeinek kiteljesedése terén is mekkora szerepe lehet az iskolai rendszernek, melynek a jövő cigány értelmiségét is nevelnie kellene. Ez a felnövekvő, felelősen gondolkodni tudó réteg segíthetne tisztázni a cigány politika terén ma uralkodó kissé zavaros viszonyokat.

A vizsgált települések viszonylag előnyös helyzetben vannak, hiszen problémáikkal nincsenek magukra hagyatva, működik a térségben egy társulás, mely különféle cselek-

Mindenütt látszik a hivatal és a cigányság ellentéte, egymásra mutogatása. Nyilvánvaló, hogy egy-egy aktivista kör, ha felvállalja azt, komoly segítséget nyújthatna a cigányság problémáinak enyhítésében, beilleszkedésük megkönnyítésében. De ha adott településen a helyi cigányságból kikristályosodik is ez a tenni akaró réteg (amint például Kocsolán megindult ez a folyamat), két tűz közé került. Egyrészt az önkormányzat, a többségi társadalom ellenállásába ütköznek, másrészt érvényesül a cigány közösség visszahúzó ereje, innen is rendszeres támadások érik azt, aki tenni kíván valamit. Az okok: nincs hagyománya a településen egy ilyen szervezetnek, a jelenlegi önkormányzati rendszer keretein belül azzal sem nyernének semmit, ha létrejönnének az érdekképviselő hivatalos fórumai, csak a szociális problémák megoldását háíritánák a nyakukba, s másba továbbra sem lenne bebeszólásuk.

vési programok kidolgozását és lebonyolítását koordinálhatja, segítheti. Egy ilyen kistérségi társulás feladata lehet, hogy megteremtse az információáramlás kereteit: tapasztalatcseréket hívjon össze az érintett iskolaigazgatók, óvodavezetők, kisebbségi önkormányzatok vagy szószólók bevonásával az óvodai és az iskolai cigány kisebbségi oktatási-nevelési program lehetőségeiről, tartalmáról, a kiegészítő támogatás igényléséről. Feladatokat láthat el a cigányság helyzetének javításában; azáltal, hogy törekszik a cigányság érdekképviselőit megerősítésére – egyrészt úgy, hogy segít megértetni a települési önkormányzatokkal a partneri viszony fontosságát, másrészt a kistérség cigány szervezeteit arra ösztönzi, hogy a társuláson belül hozzanak létre szövetséget, fórumot a közös problémák megvitatására és megoldására. Segítheti a kapcsolatok felvételét, találkozókat, tapasztalatcserék szervezését a környező megyék hatékonyan működő cigány szervezeteivel, kisebbségi önkormányzataival.

Tudva azt, hogy azt elemzett három település nem alkot elszigetelt, egyedi jelenséget Magyarországon, fontosnak tartottuk megfigyeléseink közreadását e falvak oktatási intézményeinek és a cigányságnak a viszonyáról, hiszen ez tanulságos lehet az ország más régiói, már meglévő vagy most szerveződő településeggyüttese számára is.

Jegyzet

- (1) KEMÉNY ISTVÁN–HAVAS GÁBOR: *Cigánynak lenni. Társadalmi riport 1996*. Szerkesztette: Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György. Tárki–Századvég, Bp. 1996, 352–380. old.
- (2) KERTESI GÁBOR: *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle, 1995. 1. sz., 30–65. old.
- (3) KEMÉNY ISTVÁN: *A magyarországi roma (cigány) népességről két felmérés tükrében*. Magyar Tudomány, 1997. 6. sz., 644–655. old.
- (4) Vö. HAVAS GÁBOR–KEMÉNY ISTVÁN–KERTESI GÁBOR: *A relatív cigány a klasszifikációs küzdőterem*. Kritika, 1998. 3. sz., 31–33. old. és LADÁNYI JÁNOS–SZELÉNYI IVÁN: *Ki a cigány?* Kritika, 1997. 12. sz.; ők: *Az etnikai besorolás objektivitásáról*. Kritika, 1998. 3. sz., 33–35. old.
- (5) FORRAY R. KATALIN: *A nemzetiségi-etnikai oktatás finanszírozása*. Educatio, 1993. 2. sz.

Etnikai kisebbségek

A holland oktatáspolitikai tükrében

A migrációnak többnyire politikai, avagy gazdasági okai vannak. Hollandiában a hetvenes években a mediterrán csoportok (lásd célcsoportok) bevándorlása volt jellemző. Vendégmunkásként érkeztek, és az elvárás az volt, hogy korlátozott ideig, a bilaterális munkaszerződésekben megszabott ideig maradnak a fogadó országban. A várakozásokkal ellentétben azonban a munkavállalók letelepedtek és családjuk is követte őket.

A második nemzedék már a befogadó országban született, ezért érzelmileg azt tekintette hazájának, míg szüleik bizonytalanok maradtak és visszavágytak szülőföldjükre. Ezzel megnőtt a Hollandiában élő nem hollandok száma és kérdésessé vált jogi meghatározásuk, ezért új elméleti és jogi kategóriákat kellett felállítani (vendégmunkás, bevándorló család, etnikai kisebbség, egyebek). E megnevezések a megfigyelt csoportok tekintetében nem csupán az idő haladtával változtak, hanem befolyásolta azokat a csoportok önmeghatározása és a többségi (a domináns csoport-) vélemény is.

Azokat a csoportokat, akik különböző nemzedékekhez tartoznak, akik magukat – vagy mások őket – különbözőnek tartják a többségi csoporttól, számuk, fajuk és letelepedésük (tömbös vagy szórt), társadalmi-gazdasági és jogi státuszuk, és/vagy nyelvük és kultúrájuk (beleértve a vallást is) alapján, etnikai kisebbségnek nevezzük.

A kérdés az, hogy bizonyos csoport(ok)at milyen mértékben és milyen feltételek alapján tartanak etnikainak, és vajon a diszkrimináció mértéke a kisebbségi csoportra nézve társadalmi fejlettsége színvonalának függvénye-e?

Az 1983-as Minderhedennota [=Kisebbségi Politikai Terv] az alábbi kisebbségi célcsoportokat nevezi meg Hollandiában:

– lakókocsisok: a társadalomból kirekesztett, társadalmilag deklasszálódott réteg: állandó lakással nem rendelkező, általában családos állampolgárok csoportja. Számukra az állam egy-egy település területén ún. „lakókocsi várost” jelöl ki, amely meghatározatlan időre lakhelyet biztosít számukra;

– molukiak;

– surinamiak és antillaiak;

– külföldi munkavállalók és családtagjaik, valamint leszármazottaik a nyolc mediterrán térség bármelyikéből, amelyekkel az állam bilaterális munkaszerződést kötött (Portugália, Spanyolország, Olaszország, a volt Jugoszlávia, Görögország, Törökország, Tunézia és Marokkó);

– politikai menekültek;

– romák.

A lista elsősorban társadalmi tagozódás alapján készült, amelynek legalján a menekültek és a romák helyezkednek el. Az ő helyzetük a legmarginalizáltabb. Ugyanakkor figyelemreméltó az a tény, hogy például a kínaiak és a második generációs molukiak, surinamiak és antillaiak nem alkotnak célcsoportot. Feltehetően a célcsoportok meghatározásakor a kormány teljes mértékben a társadalmi és gazdasági hátrányokat

domborította ki, és nem vette figyelembe az etnokulturális különbségeket. Így azok a kisebbségi csoportok, akikre a „hátrányos helyzetű” (pl. kínaiak) terminus direkt módon nem volt alkalmazható, kimaradtak a tervből, és őket a HLI-ből [=Home Language Instruction in School/=az otthon nyelvének bevezetése az iskolába] is kizárták. Ezért a kormányt a szakemberek számos esetben bírálták és hibájaként rótták fel, hogy az etnonyelvi változatokat hátrányként és problémaként kezelte (a második nyelv elsajátításakor), és egészen a nyolcvanas évek végéig nem ismerte fel a nyelvismeret kínálta lehetőségeket.

E magatartás megértésének kulcsa a hollandok saját nyelvükhöz és kultúrájukhoz való viszonyulásában keresendő. A *Het Nederlandse onbehagen* [=The Dutch discomfort] című tanulmányban számos népszámlálási adat bizonyítja, hogy például az USA-ban, Kanadában és Ausztráliában a holland bevándorlók azoknak a kisebbségi csoportlistának a legtetején állnak, akik egy generáción belül feladják anyanyelvüket és minden kényszer nélkül nyelvet váltanak, vagyis a hollandokat leginkább jellemzi a kulturális tudat és identitás hiánya.

Természetesen figyelembe kell venni azt, hogy a nyelvekre vonatkozó politika csak egy bizonyos időintervallumban értelmezhető, vagyis a „hátrány” (elsősorban nyelvi hátrányról van szó) idővel megszűnik. A multikulturális és többnyelvű társadalom esetén vagy a) az egy nemzedéken belüli asszimilációt tervezik, vagy b) az állandóan friss bevándorlás következtében történő folyamatos újratermelődést.

Statisztikai adatok

A népszámlálás által *nyilvántartott* etnikai kisebbségek a holland népesség közel 6,5–7%-át alkotják, számuk kb. 1 millió. Legtöbb a török és a marokkói. További 50 000 és 150 000 közöttire becsülik azoknak a számát, akik illegálisan vándoroltak be az országba, és valamely kisebbséghez tartoznak. Azonkívül még kb. 1,2 millió bevándorló él az országban, akik a nyugati vagy más, hasonló fokon iparosodott országokból vándoroltak be, és akiknek társadalmi-kulturális hátterük alig különbözik a befogadó országétól, így a holland társadalomba való beilleszkedés számukra nem okoz gondot. Annak ellenére, hogy a kormány szigorú feltételekhez köti a letelepedési engedélyt, a CALO [=Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs / =Bevándorló Tanulók Oktatási Bizottsága] jelentése szerint még mindig több mint 50 000 ember vándorol be az országba évenként. Sokak szerint Hollandia az elmúlt években tranzitállomásból célállomássá vált. A magas bevándorlási számarány jelentősen megnehezíti az elhelyezkedést; az országban a jelenlegi munkanélküliségi ráta 14,7%-os.

Népességstatisztikával foglalkozók szerint azonban valószínűleg sokkal magasabb a bevándorlási számarány (jelenleg a származást két mutatóból állapítják meg Hollandiában: a kérdezett és a szülei születési helyét és nemzetiségét kell feltüntetni), hiszen a születési hely kombinált kritérium csak az első és második generációs csoportokra mutatható ki, valamint a nemzetiségi kritérium értéke is kisebb, mint a valós érték, mert nem egy etnikumba tartozók már a születésükkor megkapják a holland állampolgárságot, például a surinamiak. Ezért a belügyminisztérium kísérletet tett az etnikai kisebbségek fogyásának csökkentésére, és kísérletképpen bevezette az önmeghatározást. Azonban mind a kisebbség, mind a többség tiltakozott a harmadik kategória szubjektív konnotációja és a gyűjtött adatok félreértelmezhetősége miatt, ezért a minisztérium társadalmi nyomásra törölte a harmadik kérdést a kérdőívről.

Az etnikai kisebbségek a közép- és felsőfokú oktatásban

Az etnikai kisebbségek egyharmada, fele a négy legnagyobb városban található, például Amszterdam népességének több mint 26%-a, Rotterdaménak pedig a 85%-a

(!) bevándorló). A bevándorlók részvételi arányszáma az Amszterdami Egyetemen kb. 8%-os: ebből 30% nyugat-európai, 16% surinami, 4% török és marokkói. A diákok egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt előkészítő – elsősorban nyelvi – kurzusokon vesznek részt. Vannak olyanok is, akik már rendelkeznek egyetemi végzettséggel, ők posztgraduális képzésre jelentkeznek. A diákok általában szociológiai, jogi, orvosi tanulmányokat folytatnak vagy európai politológiát végeznek. Azok, akik egyetemi oktatásban vesznek részt, általában jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, szüleik magasabb végzettségűek. Egyetemi tanulmányaikat kétharmad részük fejezi be; problémáik a holland tanulókéhoz hasonlóak. Felmérések szerint a tanulók 17%-a érzi magát társadalmilag elszigeteltnek. Az egyetemi oktatásban való alacsony részvételi arányszámuk oka elsősorban a középiskolában való alulreprezentációjukban keresendő, ezért a kormány a középfokú és alsó fokú oktatási kérdések megoldására fektet főképpen hangsúlyt.

Az állam összes középiskoláját tekintve a bevándorlók részvételi aránya az oktatásban a bemenetkor átlagban 15–17%-os, kimenetkor ez a létszám a bemenő létszám egyharmadára csökken. A bevándorlók körében a török és a marokkói gyerekek alulreprezentációja jellemző, míg a surinamik többségben vannak, hiszen a volt gyarmaton a hivatalos nyelv még mindig a holland. A törökök és a marokkóiak kb. 45%-a hagyja abban tanulmányait. A törökök mutatószáma azért olyan alacsony, mert a kurdok, akik a török bevándorlók jelentős hányadát alkotják, saját hazájukban is a szegények és aluliskolázottak közé tartoznak. Ők leginkább politikai okok miatt vándorolnak ki, halmozottan hátrányos helyzetűek, társadalmi lehetőségeik a legkorlátozottabbak.

A törökországiak nagyobb része a török társadalom mozgékonyabb részéhez tartozik; céljuk a meggazdagodás, majd a hazájukba való visszatérés. A nyugaton szerzett pénzből otthon magasabb életszínvonalat tudnak maguknak biztosítani; otthon ennek révén társadalmilag a jómódú középosztályba tartozhatnak. Van közöttük egy gazdag vállalkozó réteg is, például az étteremtulajdonosok, akik a Hollandiában keresett pénzt befektetik, vagy már eleve tőkével rendelkeznek. Gyakran letelepednek, gyorsan asszimilálódnak, muzulmán vallásukat azonban megtartják.

„Az állam nélküli nyelvek beszélői, valamint a diaszpóra nyelvek beszélői (cigány, jiddis) szintén nagy nyelvi nehézségekkel néznek szembe...” (Szépe, 1984). A legnagyobb és legsúlyosabb problémát számukra az otthoni és az iskolai nyelvhasználat közötti eltérés jelenti – főleg a gyerekeket érinti –, ami komoly problémát jelent(het) mind funkcionális lehetőségeik tekintetében, mind pedig a tanárokkal és az osztálytársakkal való kapcsolatukban.

A törökországiak nagyobb része a török társadalom mozgékonyabb részéhez tartozik; céljuk a meggazdagodás, majd a hazájukba való visszatérés. A nyugaton szerzett pénzből otthon magasabb életszínvonalat tudnak maguknak biztosítani; otthon ennek révén társadalmilag a jómódú középosztályba tartozhatnak. Van közöttük egy gazdag vállalkozó réteg is, például az étteremtulajdonosok, akik a Hollandiában keresett pénzt befektetik, vagy már eleve tőkével rendelkeznek. Gyakran letelepednek, gyorsan asszimilálódnak, muzulmán vallásukat azonban megtartják.

Az etnikai kisebbségi csoportok anyanyelvhasználatának százalékos megoszlását az alábbi táblázat mutatja:

	más nyelv (+ holland)	csak holland
marokkói	97%	3%
török	97%	3%
surinami	75%	25%
antillai	76%	24%
moluki	89%	11%

Az etnikai kisebbségi csoportok anyanyelvhasználatának megoszlása

Természetesen ez vonatkozik a többségi nyelv regionális vagy társadalmi dialektusa- it, valamint a hivatalosan elismert hazai kisebbségi nyelve(ke)t beszélőkre is. (Leginkább azonban a bevándorló csoportokat érintő problémáról van szó.) Jelenleg Németalföldön 50%-ra becsülik azoknak a gyerekeknek a számát, akik iskolai tanulmányaik kezdetekor nem az ABN-t [=Algemeen Beschaafd Nederlands / =általánosan használt köznyelv], vagyis más holland dialektust beszélnek otthon; és további 10% beszél etnikai kisebbségi nyelven. Ezek a gyerekek szükségszerűen kétnyelvűvé válnak. Iskolai tanulmányaik során gyakran negatív hatások érik őket, kétnyelvűségüket inkább fogyatékoságnak, mint előnynek érzik. Egyrészt az egyes nyelveket beszélők iránti negatív előítéletek miatt a többségi társadalom tagjai részéről, másrészt az oktatási rendszerben még mindig tapasztalható egynyelvű oktatási tradíció és szemléletmód miatt. Ezzel szemben az egynyelvű, standard nyelvi változatot beszélők esetében a második nyelv elsajátítása többletet jelent.

A második nyelv elsajátításának problémái

Az etnikai kisebbségeknek gyakran nehézséget okoz a domináns nyelv használata többségi környezetben. Nyelvi szempontból ezeket a csoportokat egységesen csak 'L2 tanulókként' tartják számon, ez a meghatározás azonban elrejtje az egyént, így a fogalom valóságértéke csak nagyon csekély, hiszen:

1. Az etnikai csoport tagjainak nem mindegyike sikeres a domináns nyelv elsajátításában: valójában az L2 elsajátításában megakadnak egy nyelvi szinten.

2. Az L1-et úgy tekintik az oktatás során, mint potenciális forrást a nyelvi transzferfolyamatban, és nem úgy, mint egy nyelvi változatot, amely önmagában is figyelemre-méltó. Az etnikai kisebbségi csoportok nagyon sok tagja ugyanis a domináns L2 számos változatát használja, ugyanúgy, mint ahogy az L1 változatát is, így mindkét változat pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai dimenzióját is számításba kellene venni. Továbbá a nyelvi változatoknak az etnikai identitás kifejezésében is nagyon fontos, szimbolikus értékük van.

3. Az 'L2 tanuló' fogalma nemcsak csoportokra, hanem egyénekre is utal, mivel a csoport tagjai értelmező tényezőivé válhatnak az etnikai kisebbségi csoportok nyelvi viselkedésének is, amely az idők során módosulhat.

Sajnos eddig – jegyzi meg Guns Extra –, ezeket a beszélt nyelveket csak az „itt és most” tekintetében vizsgálták, és nem vették figyelembe az etnikai kisebbségi csoport nyelvi változatainak történetét. Ezért a nyelvtörténészeknek a jövőben megnő a szerepük, vizsgálódásaikkal elősegíthetik, eredményeikkel pedig növelhetik az oktatás hatékonyságát.

Miután az etnikai kisebbségek oktatása megkapja a megfelelő hangsúlyt, az etnikai közösségek nyelvének státuszát illetően a következő kérdések merülhetnek fel, amelyek eddig csak csekély figyelmet kaptak:

- melyik etnikai nyelvi változatot használják a szóbeli és az írott nyelvi kommunikációban, függően a beszélőktől (pl. felnőtt–gyerek és megfordítva)?
- hogyan használják a nyelvi változatot domináns L2 környezetben?
- a kódváltás és a nyelvi transzfer tekintetében milyen kölcsönhatást lehet megfigyelni az L1 és az L2 között?
- a nyelvi változások milyen intergenerációs folyamatát lehet megfigyelni az idők során?
- milyen nyelvi attitűdök figyelhetők meg a domináns és a dominánssá váló nyelvi változatot beszélő csoportokon belül?

Egy- vagy kétnyelvű nyelvi modell?

Többnyelvű környezetben az egyénnek, iskolai szinten az iskolavezetésnek mindig döntenie kell, hogy egy- vagy kétnyelvű modellt alkalmaz-e? Németalföldön *egynyelvű szegregációs modellt* alkalmaznak a diplomáták és a katonák gyerkeinek oktatása esetében, akik nemzetközi iskolákba járnak, és angolul tanulnak. Ipari körzetekben található néhány ún. *nemzetiségi iskola* is, például japán és spanyol gyerekek számára. Ezek az iskolák önköltségesek. Csak 1992 óta engedélyezi a holland kormány az „egynyelvű szegregációs modell” alkalmazását abban az esetben, ha egy külföldi állampolgár családjával időszakosan tartózkodik az országban, és/vagy „biztos” a visszatérése hazájába. Jelenleg ezzel a megszorítással a volt Jugoszláviából érkező menekültek gyerkeinek egynyelvű oktatása folyik. Természetesen a diákoknak lehetőségük van arra, hogy a modellen belül néhány órában holland nyelvet is tanuljanak. Ezt a politikát, az ún. *return-education* [=visszatérő-oktatást] alkalmazta a kormány az ötvenes évek kezdetén a molukiakra is, akiket a kormány bizonyos idő eltelté után vissza akart küldeni hazájukba. A szülők azonban ragaszkodtak ahhoz, hogy gyerkeik „európai oktatás”-ban részesüljenek, ezért például Lunettenben – ahol előzőleg koncentrációs tábor volt –, megvalósították a molukiak középiskolai oktatását is.

A hatvanas években a moluki tábortakat bezárták, a lakosságot a közeli városokba, ott pedig moluki negyedekbe költöztették. A gyerekek holland nyelvű iskolába kezdtek járni, amelyek oktatáspolitikája ebben az időszakban, egészen a hetvenes évek közepéig a teljes asszimiláció megvalósítása volt. A modellen belül a kisebbségi gyerekek mindent L2 nyelven tanultak, amely tanáraiknak és osztálytársaik többségének is az anyanyelve volt. A program azonban nem volt sikeres a kisebbség tanulási folyamatának és nyelvi fejlődésének tekintetében, ezért az oktatáspolitikában változtatásra volt szükség. Ez a korszak volt az ún. *BICO* [=Bicultural Education / =bikulturális oktatás] kezdete, amelyet nem sokkal később az *OETC* [=Education in the Own Language and Culture / =saját nyelven és saját kultúra oktatása] váltott fel. Ezt az oktatási típust azonban csak azokban az iskolákban lehetett bevezetni, ahová több mint nyolc – például – moluki tanuló járt. Ha a tanulók ennél kevesebben voltak, a tanárokat a szülők fizették. A kétnyelvű oktatáson belül a kisebbségek által leginkább támogatott modell az ún. *megtartó* vagy *nyelvvédő modell* volt. Ebben az oktatástípusban a gyerekek kétnyelvű programban vettek részt, amelyben az L1 és L2 is iskolai tantárgyként és oktatási nyelvként szerepelt. Alkalmazási arányukról a helyi vezetés döntött. A módszert először a Frans Halsról elnevezett hágai iskolában alkalmazták, sikerrel.

A sikerek ellenére néhány szülő azonban még mindig úgy gondolja, hogy a gyerekek saját nyelven való oktatása gátolja a holland nyelvi készségek fejlődését. Szerencsére ez a vélekedés nem általános. (A későbbiek során kiderül, hogy az „új programok” vitatása

és kivitelezése jelenleg is folyamatban van, kimeneti eredményeinek sikeressége azonban csak évek távlatában vonható le.)

Az etnikai kisebbségekre vonatkozó oktatáspolitikai

Az etnikai kisebbségi nyelvek tanítása az általános tantervben 1974-től szerepel. Azonban, a saját nyelv tanításához való jog csak azokat az etnikai kisebbségeket illette meg, akiket a Minderhedenotta etnikai kisebbségi célcsoportként jelölt meg, és akiknek az országában a hivatalos nyelv nem a holland. Az anyanyelv oktatásának meghatározása problémákhoz vezetett, mivel egy kisebbségi csoporton belül többféle nyelvváltozatot is beszélnek, és azok többségükben eltérnek az anyaország standard nyelvétől. Ezért a CALO kompromisszumos megoldásra törekedett. Például a kormány a moluki gyerekek estében engedélyezte, hogy a hivatalos indonéz helyett (bahasa indonesia) moluki malájt tanuljanak, míg a törökországi szíriai-ortodoxok arámit tanulhatnak török helyett. A program mindenféle előzetes tantervkidolgozás és tanári ellenőrzés nélkül futott, ezért több oldalról is sebezhető volt, elsősorban a fentebb említettek miatt.

Az oktatás sikerességének érdekében a kisebbségek maguk is törekedtek nyelvük standardizálására. A molukiak 1986-ban megalapították az SBO-t [=Samenwerkingsverband Bikultureel Onderwijs / =Kétnyelvű Oktatás Intézménye] Assenben, ahol tanterveket dolgoznak ki és továbbképzéseket szerveznek a moluki tanároknak/molukit tanítóknak, 1988-ban pedig az LSEM-t [=National Centre Education Moluccans / =Moluki Nemzeti Oktatásügyi Központ] Utrechtben. A központban szintén tantervfejlesztés folyik. Az ott dolgozó *Kata Maluku* nevéhez fűződik a maláj változatainak standardizálása, a moluki maláj bevezetése, amelyhez tesztkönyvet is készített.

Az 1980-as évekre kiderült, hogy a bevándorló csoportok nemcsak ideiglenesen telepednek le Hollandiában. Ezért, számos nézőpontbeli és szerkezeti változásra volt szükség az etnikai kisebbségi nyelvek oktatásának szervezése és céljainak kialakítása terén, amelyben a fokozatosság elve érvényesült.

1981-ben a Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen [=Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium] az oktatáspolitikai két fontos célját fogalmazta meg:

1. az oktatásban fel kell készíteni és képessé kell tenni a kisebbségi csoport tagjait arra, hogy kulturális hagyományaik megtartásával, „teljes értékű” tagjaivá váljanak a holland társadalomnak;

2. az oktatásban – ezen az interkulturális oktatás értendő – ösztönözni kell a kisebbségek és a holland társadalom tagjainak „akkulturalizálódását”. Az akkulturalizáció egymás megismerésének olyan kétoldalú vagy többoldalú folyamatát jelenti, amelynek során a felek elfogadják egymást, érdeklődnek egymás kultúrája vagy annak elemei iránt.

A két pont négy fontos felismerést tartalmazott:

1. a kisebbségek társadalmi és oktatásbeli hátrányainak felismerését;
2. az oktatás reformjának szükségességét;
3. az etnikai kisebbségek identitástudatának és kultúrájának elismerését az oktatásban és más területeken is;
4. az oktatásnak hozzá kell járulnia a harmonikus együttélés kialakításához egy több-ethnikumú társadalomban.

A felismerések a kisebbségeket érintő legfontosabb alapelve(ke)t tartalmazták, kivitelezésük ma is folyamatban van.

Az erőfeszítések ellenére azonban a nyolcvanas évek végére a kisebbségek helyzete alig javult: magas volt a munkanélküliség, az iskolai eredmények elkeserítőek stb. Ennek következtében az 1989-es Allochtonenbeleid-ben [=Allochthon Politika] a

kormány tudományos tanácsadó testülete a WRR [=Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid] radikális javaslatokat terjesztett be a társadalmi hátrányok leküzdésére, például hogy a kormány kötelezze a munkanélküli felnőtt bevándorló lakosságot a holland nyelv elsajátítására. Amennyiben a lakosok kötelezettségeiket nem teljesítik, munkanélküli segélyüket és szociális járadékukat vissza kell vonni. Továbbá a kisebbségi nyelvek és kultúrák oktatását időpazarlásnak minősítette, helyettük a hollandnak mint második idegen nyelvnek emelt szintű oktatását javasolta. Ez a nyíltan asszimilatív politikai terv a kisebbségeket alapvető emberi jogaikban sértette volna, ezért a kormány tartózkodóan kezelte a betervezést, majd felkérte Van Kemenade-t, a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium vezetőjét, egy újabb jelentés elkészítésére. Fél évvel megelőzve Van Kemenade jelentését, ugyanebben a témakörben megjelent a tudományos és oktatásügyi államtitkár kisebbségi nyelvekre vonatkozó politikai programja (1991) is. Mindeközben az 1988. december 16-i, *Borders open! Mouths shut?* címmel megrendezett konferencia utóhatásaként, 1989 áprilisában a tudományos és oktatásügyi miniszter megbízta T. J. M. van Els-et az idegen nyelv oktatásáról szóló nemzetközi akcióprogram elkészítésével.

A program célja a problémát jelentő területek feltárása, a szükségletek és az igények felmérése, a lehetőségek és a megoldási javaslatok előterjesztése volt. A program többek között az etnikai kisebbségek nyelvének tanításával is foglalkozott, és 1992 márciusában terjesztették a parlament állandó tanácsa elé.

Az 1991–1992-es év az oktatásügy terén várakozással teli és biztató év volt, ezért sokan „magic year”-nek, vagyis varázslatos évnak nevezték el. A betervezett javaslatoktól a holland társadalom sokat várt.

Milyen javaslatokat tartalmaznak a kormányprogramok?

Az 1991-es politikai irányelvek további javulást mutattak az etnikai kisebbségek oktatása terén. Hangsúlyozottá vált a bevándorlók kétnyelvű oktatásának támogatása, a Minderhedennotában meghatározott célcsoportok eltörlése és az oktatás kiterjesztése más bevándorló csoportokra is. Az 1991-es program kimondta, hogy az etnikai kisebbségi nyelvek oktatását a középiskolában választható tárgyként vizsgakötelezettséggel a kormány engedélyezi, és a jövőben más nyelvekre is kiterjeszti.

Az 1992-es The Dutch National Action Programme on Foreign Languages [=Holland Nemzeti Akcióprogram az Idegen Nyelvekre] vonatkozó programja is támogatja az irányelveket, és harmadik főpontja az alábbiakat tartalmazta: „Az idegen nyelvi kompetenciára és az FLT-re vonatkozó tervben nagy figyelmet kell fordítani az etnikai kisebbségi nyelvekre”.

Az etnikai kisebbségi nyelvek tanítása az általános tantervben 1974-től szerepel.

Azonban, a saját nyelv tanításához való jog csak azokat az etnikai kisebbségeket illette meg, akiket a Minderhedenotta etnikai kisebbségi célcsoportként jelölt meg, és akiknek az országában a hivatalos nyelv nem a holland.

Az anyanyelv oktatásának meghatározása problémákhoz vezetett, mivel egy kisebbségi csoporton belül többféle nyelv-változatot is beszélnek, és azok többségükben eltérnek az anyaország standard nyelvétől. Ezért a CALO kompromisszumos megoldásra törekedett.

A programban az elemzők továbbá előterjesztették, hogy „ahol lehetséges, az etnikai kisebbségi nyelvet a tanterv részévé kell tenni, és lehetővé kell tenni azt, hogy a tanulók vagy az előírt vizsgatantárgyak mellett, vagy más tantárgyak helyett jelentkezzenek a kurzusokra”.

„Született holland tanuló is szabadon választhasson etnikai kisebbségi nyelveket fakultatív kurzusként, amennyiben ezek a nyelvek szerepelnek az iskolai tantervben és adottak a körülmények. Holland tanuló is választhasson a nyelvek közül egyet, amelyből vizsgát tesz a középiskola II. szakaszában.” (92/3.14).

Ezenkívül javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvet tanítók továbbképzésének megteremtésére, és egy tanárképző főiskola felállítására vagy szak(ok) indítására módsteremtani és holland nyelvi készségek fejlesztése céljából.

A program pozitívan kezelte az etnikai csoportok többnyelvűségét, s ennek eredményeként 1992-től arab és török nyelvekből hivatalos záróvizsgát lehet tenni, s 1993-ban az alapfokú oktatási intézményekben is lehetőség nyílt nemzeti teszt írására török és arab nyelveken. A tesztet a Holland Nemzeti Oktatásfejlesztési Központ állította össze.

Van Kemenade-nek – az etnikai kisebbségek tanítására vonatkozó – jelentése tartalmában többé-kevésbé megegyezett az említett oktatáspolitikai programokkal. Megerősítette azt, hogy az anyanyelvű etnikai kisebbségi oktatás – habár egyelőre csak tantárgyként – a diákokat nemcsak jobb eredmények elérésére ösztönzi, hanem növeli az önbizalmukat is. Ráadásul a holland társadalomnak gazdasági előnye származik abból, hogy tagjai nemcsak európai, hanem más fontos világnyelveket: kínait, arabot, spanyolt stb. is beszélnek. Ugyanakkor az etnikai kisebbségi nyelvek tanításának lehetősége megteremti azt a feltételt, hogy a különböző idegen nyelveket beszélőket azonos módon kezeljék, és ne tegyenek különbséget más etnikai kisebbségi nyelvi csoportok használati között Németalföldön. Ezenfelül a jelentés javasolta a homogén nyelvi osztályok beindítását, amennyiben az szervezési, pedagógiai és pénzügyi megfontolásból is lehetséges. A minimum osztálylétszám változó lenne. (A jelenlegi javaslat: nyolc.)

Tapasztalatok szerint az anyanyelvű oktatás nemcsak jobb eredményeket mutat, hanem döntő mértékben segíti a nyelvileg hátrányos helyzetű kisebbségeket a holland nyelv elsajátításában. Van Kemenade külön programcsomagban foglalkozott a DSL-lel [=Dutch as a Second Language / =holland mint második nyelv] is a *Ceders in de tuin* [=Cédrusok a kertben] című oktatáspolitikai programtervben.

A holland mint második nyelv (DSL)

Van Kemenade véleménye szerint az etnikai kisebbségeknek az oktatásban való hátránya főleg társadalmi-gazdasági helyzetükből és a befogadó ország nyelvének minimális ismeretéből ered. Ezért szorgalmazni kell a DSL magasabb szintű ismeretét, mivel a kisebbségi csoportok az államban szétszórtaan találhatók, így az oktatási intézményekben való részvételi arányuk és teljesítményük területenként változik. Ezért Van Kemenade a svéd rendszerhez hasonló decentralizációs megoldási stratégiát javasolt. A decentralizációs politikának az a lényege, hogy az állami finanszírozás mellett az érintett helyi önkormányzatok, hatóságok pótf finanszírozásban részesülnének az oktatás fejlesztésére szánt állami költségvetésből. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számaránya és a problémák mélysége ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző és felzárkóztató programjaikat – ez a magyar helyi tanterveknek felel meg –, amelyek eredményeiről éves beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége

is megnőne. A differenciatív póttámogatási rendszert a jelenlegi finanszírozási rendszer ellenőrizhetetlensége teszi szükségessé – mondja Van Kemmenade.

Annak ellenére, hogy a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium 1981. évi oktatáspolitikai programjában az etnikai kisebbségek oktatása központi szerepet kapott, a DSL-re vonatkozó első program csak 1988 végén jelent meg, *Notitie* [=Feljegyzések] címmel. A DSL marginális kezelése azért érthetetlen, mivel egy többségi csoport nyelvének ismerete előfeltétele a bevándorlók társadalmi beilleszkedésének sikeréhez a befogadó társadalomban. A *Notitie* négy problémát jelentő területet azonosított:

1. a tanárok tudása és problémaérzékenysége nem kielégítő a második nyelv tanítása és tervezése során;

2. a tananyag minősége és tartalma nem megfelelő;

3. a bevándorló gyerekek iskolakezdésekor felmerülő problémák a DSL területén specifikusak;

4. hiányzik az országos összefogás a második nyelv tanítása fejlesztésének területén. Mindezek ismeretében a szóban forgó mű tartalmi és tankönyvfejlesztést, pedagógusképzést és továbbképzést írt elő.

Jelenleg az iskolák DSL-programjának finanszírozása háromféleképpen történhet:

1/a) Az alapfokú oktatási intézményekben ún. *facilities regulationt* [=lehetőségek szabályozása vagy adottságok felmérése] végeznek annak megállapítása céljából, hogy kiknek szükséges *pótóra*ra járniuk, hogy meghatározzák a pótórák mennyiségét és a két mutató arányában a tanárok számát. A felmérések a társadalmi és az etnikai-kulturális háttér vizsgálata alapján folynak, céljuk a hátrányos helyzetű tanulók regisztrálása. Az intézmények munkáját az alábbi pontértékek is segítik (a normaérték 1):

1.25. azok a holland gyerekek, akiknek szülei alacsony iskolázottságúak,

1.4. bárkán élők,

1.7. lakókocsisok és romák,

1.9. etnikai kisebbségi csoportok, akik ráadásul rossz szociális háttérrel is rendelkeznek.

A felmérések eredményeinek ismeretében az iskolák kiszámítják az átlagértéket, amely szerint a holland alapfokú iskolák 80%-a Educational Priority Policy Aid-et [=kiemelt oktatáspolitikai segélyt] kap, amelyet a pótórák finanszírozására és kiegészítő tanárok alkalmazására fordítanak. Van Kemenade szerint azonban a jelenlegi pontértékrendszer rossz, hiszen megdöbbentően magas a segélyben részesülő iskolák száma, és az oktatáspolitikai segélyek felhasználása is ellenőrizhetetlen.

1/b) A középiskolákban is működik a hátrányos helyzetű tanulók regisztrálása. Ebben a rendszerben a tanulóknak nem pótórán kell részt venniük, hanem *feladategységeket* kell megoldaniuk. A teljesítendő feladategységek száma attól függ, hogy hány éve tartózkodik a tanuló az adott országban.

<i>Feladategység</i>	<i>Kategória</i>
0.9.	az a bevándorló gyerek, aki kevesebb mint 4 éve tartózkodik Németalföldön,
0.4.	ugyanaz, de 4–8 éve,
0.2.	több mint 8 éve,
0.4.	azok a surinami, antillai és arubai diákok, akik kevesebb mint 4 éve tartózkodnak Németalföldön, valamint a molukiak, a romák és a lakókocsisok.

Jelenleg az iskolavezetés hatókörébe tartozik annak ellenőrzése, hogy az oktatási intézmény a póttámogatás összegét mire fordítja. Amennyiben azt valóban a pótórák és a feladategységek finanszírozására fordítja, nem tisztázott, mit csinálnak a tanulók a pótórák alatt, milyen tanárral, milyen szinten és mélységben, mi a tanított anyag, és abból mennyit profitál egy-egy gyerek? Amennyiben Van Kemenade véleményét felülvizsgálják, a jelenlegi rendszer hamarosan megváltozik.

2. Az 1980-as évek legvégén megalakult a *The Project Group Dutch as a Second Language* [=Holland mint Második Nyelv Fejlesztési Csoport]. Az iskolákból egyének vagy csoportok DSL projektumokat küldenek a csoportnak, amelyek feladata a projektumok elbírálása, ellenőrzése, a nemzeti és helyi DSL kezdeményezések összehangolása és az ideiglenes póttámogatások odaítélése. A DSL projektum csoport évi 5–10 millió gulden közötti pénzüsszeget kap a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztériumból a be- küldött projektumok finanszírozására.

3. A holland kormány társadalmi-innovációs politikájának eredményeként a nemzeti költségvetés egy része a törvényhatósági joggal felruházott városok és főleg a nagyobb városok oktatási intézményeinek támogatására fordítandó összeg. A támogatás mértéke az etnikai kisebbségi csoportok nagyságától függ, felhasználásáról a helyi vezetőség dönt. Az iskolák harmadik lehetőségként, állandó vagy meghatározott időre szóló póttámogatásért a helyi városi képviselőhöz fordulhatnak bizonyos számú bevándorló tanuló létszám esetén.

A pénzüsszegek felhasználásának ellenőrizhetetlensége és a gyenge iskolai eredmények miatt Van Kemenade a három forrás összevonását és a felmérései rendszerek megszüntetését javasolta. Helyettük az említett differenciatív póttámogatási rendszer lépne életbe. Továbbá felvetette, hogy finanszírozni kellene a bevándorló csoportok nyelvének oktatását az alap-, a közép- és a felnőttoktatásban is. Azonban elkerülte Van Kemenade figyelmét azoknak a gyerekeknek a nyelvi helyzete, akik az anyaországból rögtön a holland oktatási rendszerbe kerülnek. Ezért, ezeknek a diákoknak egy 12–16 hónapos, egyénre szabott tanuló programot kellene kidolgozni, amely elősegítené a holland nyelv megfelelő szintű elsajátítását, és a tanulók beilleszkedését bármely oktatástípusba. Ezután az iskola még egy évig figyelné a tanulók fejlődését, ellenőrizné haladásukat. A DSL projektumok ezen a területen további kutatásokat igényelnek.

Amennyiben Van Kemenade decentralizációs megoldási stratégiája bevezetésre kerül, még mindig kérdéses marad, hogy az iskolai alulteljesítés ügye megoldottá válik-e, hosszú távon hatékonyabb lesz-e, mint az eddigi rendszer, vagy megmarad az elméletek szintjén, papírra vetett projektumok formájában?

Interkulturális oktatás

A Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium 1981-es programjában fogalmazódott meg először az akkulturalizáció. Az akkulturalizáció egymás megismerésének olyan két- vagy többoldali folyamata, amelynek során a felek elfogadják és tiszteletben tartják egymást, érdeklődnek egymás kultúrája vagy annak elemei iránt.

Az egyoldalú és többoldalú megismerési folyamat, az akkulturalizáció annak felismerése, hogy multikulturális, többnyelvű társadalomban nőünk fel. Az előítéletek, a negatív klisék csökkenthetők és semlegesíthetők azáltal, ha elmerülünk, megismerjük a szomszédos nyelveket és kultúrákat, magatartásformákat, történetüket, és mindemellett több figyelmet szentelünk a helyi és regionális jellegzetességeknek. Ezáltal megnő az esélyünk a problémák bizonyos fokú oldására, orvoslására. A megismerési folyamat során új értékeket raktározunk el, amelyeket az utódoknak közvetítünk, átadunk.

A nyolcvanas években bekövetkező kivándorlási hullám, a politikai átszerveződések, a piacgazdaság profiljának megváltozása, a migráció és egyebek mind szükségessé tették, hogy az egy nyelvűből több nyelvűvé, az egyetnikumából más- és többetnikumú városok arculatát új, más módon kezeljük, de ennek feltétele az „ismeretlen” megismerése, látókörünk szélesítése.

A többkultúráság, s az ennek mutatójaként a heterogén etnikumú osztályok új feladatak, új programok megírására készítették a tanárokat. Az identitásukért, az azonos jogokért harcoló kisebbségek már nem voltak kikerülhetők.

Így az interkulturális oktatás abból indult ki, hogy a tanulók multikulturális társadalomban nőnek fel. Ezért a közép fokú oktatási intézményekre vonatkozó 1989/27. cikkely is előírta a tantervben annak kimutatását, hogy az iskolák milyen mértékben vegyék figyelembe azt, hogy a tanulók multikulturális társadalomban nőnek fel (tantervi és követelményszinten).

Ennek kapcsán jelenleg négy alapelv van érvényben Hollandiában:

1. az interkulturális oktatás nem süríthető egyetlen tantárgyba, hanem egy olyan alapelv, amely az oktatás során bármely tantárgyra alkalmazható;

2. az interkulturális nevelés nemcsak az etnikai kisebbségi csoportok tanulóit érinti – mindegyik tanuló multikulturális társadalomban nő fel;

3. az interkulturális oktatásnak az „itt és most”-ra kell irányulnia. A holland, a török és más etnikai kisebbségi csoportok gyerekei az 1990-es években nőnek fel, és ők alakítják a 21. század multikulturális felnőtt társadalmát. Ebben a tekintetben az ottomán birodalom története, a marokkóiak arabizációja vagy a rabszolgák története Surinamban csak marginális kérdések – állítják a hollandok. Ezzel nem értek egyet. Szerintem a történelem folyamat, mely a múlt ismerete nélkül nem érthető meg. Ennek a folyamatnak mi is részesei vagyunk. Miképpen legyen az ember toleráns, hogyan alakítsa a jövőt, ha nem ismeri a másik fél történelmét, szokásait, ezek magyarázatát? Véleményem szerint az interkulturális oktatásnak éppen ezt a pontot kellene megcélóznia. A multikulturális társadalom lényege az „együttélés”. Az együttéléshez nagyfokú tolerancia, szokáskultúra, magatartásismeret kell, amelynek magyarázata a „háttérben”, a generációk történelmében van megírva;

4. az interkulturális oktatás nem „húzóható rá” mindenre, ami az etnikai kisebbségek oktatásával kapcsolatos (másodiknyelv-tanítás, kisebbségi nyelvtanítás), és még kevésbé vonatkozik olyan dolgokra, mint a nemzetközi diákcseraprogram, a külföldi gyakorlat vagy az egyetemek és főiskolák nemzetközi kommunikációs szakjainak kurzusai. Ennek ellenére tanácsos effajta tevékenységek szervezése az interkulturális oktatás keretein belül vagy azzal kapcsolatban.

Az alapelvek lefektetése után parázs vita alakult ki, s ezek lényegében ma sincsenek tisztázva. A célok bizonytalanok, a tartalmi kérdések megfogalmazására és törvényesítésére nem került sor.

Ennek kapcsán évekkal ezelőtt két irányvonal köré csoportosultak az érdekeltek. Az interkulturális interpretáció támogatói szerint a cél a harmonikus együttélés megteremtése a különböző etnikai csoportokból származó tanulók között az iskolában és a társadalomban (ez megegyezik az alapelv harmadik pontjával). Velük szemben ott van az anti-rasszista csoport, akik az etnikai kisebbségek strukturálisan gyenge társadalmi helyzetét használták fel kiindulópontként az előítélet, a sztereotipizálás és a rasszizmus elleni küz-

Az egyoldalú és többoldalú megismerési folyamat, az akkulturalizáció annak felismerése, hogy multikulturális, többnyelvű társadalomban nőünk fel. Az előítéletek, a negatív klisék csökkenthetők és semlegesíthetők azáltal, ha elmerülünk, megismerjük a szomszédos nyelveket és kultúrákat, magatartásformákat, történetüket, és mindemellett több figyelmet szentelünk a helyi és regionális jellegzetességeknek. Ezáltal megnő az esélyünk a problémák bizonyos fokú oldására, orvoslására. A megismerési folyamat során új értékeket rakítározunk el, amelyeket az utódoknak közvetítünk, átadunk.

delemben, ami az interkulturális oktatás központi témája. Később a két csoport lassan közeledett egymáshoz, végül közös nevezőre jutott. Jelenleg az interkulturális oktatásban antirasszista oktatási elemekre épülő javasolt tanterv van érvényben elméleti szinten; ennek gyakorlati kivitelezése azonban igen csekély.

Vannak olyan iskolák is, amelyeknek elképzelésük sincs az interkulturális oktatásról, a többiek saját szakállukra csinálnak valamit. A formai és tartalmi célok tisztázása ezért szükségessé tette a kérdés ismételt napirendre tűzését, amelyre a *Ceders in de tuin* című, Van Kemenade beadvány előzetes megvitatásán került sor (1993. március 22.). Annak érdekében, hogy a hollandok az interkulturális oktatás kivitelezésének problémáin túljuszanak, *J. Kloprogge* parlamenti képviselő javaslatot tett egy Holland Interkulturális Oktatásfejlesztő Csoport megalakítására is.

Kritikai kommentár, értékelés, perspektívák: asszimiláció vagy pluralizmus?

Az 1980-as évek végére a holland kormány a nyíltan asszimilatív oktatás- és nyelvpolitikáról kénytelen volt áttérni egy félasszimilatív, félpluralista álláspontra. Ennek oka, hogy ekkorra a holland népességen belül már kb. 11% volt bevándorlók aránya, akiknek száma a CALO statisztikai adatainak ismeretében évenként kb. 50 000 fővel növekszik. Ezért a kormánypolitikában szemléletváltoztatásra volt szükség, amely már nem tekinthetett el a társadalmi szempontból hátrányos helyzetűek számát gyarapító 11%-nyi lakosságtól, akik gyerekeinek száma az oktatásban részt vevő tanulók számát is növelte. Csak érdekességgként említem meg, hogy a nyolcvanas években az államháztartás bevételeinek egyharmadát a kormány különféle társadalmi juttatásokra költötte.

Ezért a nyolcvanas évek végétől a különböző tanácskozások tárgyát a sürgősségi, több oldalról is támogatott oktatáspolitikai javaslatok és társadalmi elemzések váltak, méghozzá nemcsak nemzeti, hanem nemzetközi szinten is. Az etnikai kisebbségekkel foglalkozó programok közül kettőt emelnék ki: a *Ceders in de tuin* című Van Kemenade-jelentést, és a *The Dutch National Action Programme on Foreign Languages* című, szintén 1992-es oktatáspolitikai programot, amelynek egyik fejezete a kisebbségi nyelvek tanításával foglalkozik.

A javaslatok rövid összefoglalása

1. Javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvek tantárgyszintű oktatásának bevezetéséről az alap- és középfokú oktatási intézményekben, ahol a szóban forgó nyelveket holland anyanyelvű diákok is választhatják. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók helyzete azonban ezzel csak részben vált megoldottá. Ezért, *S. Kroon* és *T. Vallen* olyan tananyagon kívüli, iskolai előkészítő programmal álltak elő, amelyet családi intervenciós tevékenységnek neveztek el. Tapasztalatok szerint a szülők és gyerekek képzettségének növekedésével párhuzamosan pozitív irányban változik az intellektuális közeg a családon belül. Azok az anyák, akik részt vesznek a programban, a gyerekekkel együtt a gyerekeknek szülő programokat is figyelemmel kísérik. Kapcsolatuk az iskolával a későbbiek során így sokkal jobb lesz, s gyerekeik tanulmányi eredményeit is fokozottabban ellenőrzik.

2. Javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvek használatára a kétnyelvű modellben, ahol az az oktatás nyelve lenne. Az oktatás során az anyanyelvet fokozatosan felváltaná a holland nyelv, ugyanis az anyanyelven való bevezetés a holland mint idegen nyelvbe, növeli a tanulók magabiztosságát, nyelvi kompetenciáját. „Ameny-nyiben a kétnyelvű modellt nem használják a DSL-be való bevezetés során, az alul- teljesítéshez vezethet” – állítja *S. Kroon* és *T. Vallen*.

3. Az interkulturális oktatás a nyelvoktatási reformok harmadik alkotóelemét képezi, és orvosság a nyelvcentrikusságra is. A nyelvközpontúság azt jelenti, hogy valaki saját nyelvét magasabb rendűnek állítja be, mint másokét, amely felsőbbrendűségi érzéssel, megvetéssel társul – tudatos vagy nem tudatos formában – más nyelvek beszélői irányában. Az interkulturális oktatás hozzájárulhat ahhoz, hogy az etnikai kisebbségi nyelveket beszélők be tudjanak illeszkedni, miközben megőrzik identitásukat.

Jelenleg Hollandia a nyelvi és kulturális kisebbségekre vonatkozó oktatáspolitikai programterv második periódusában van. Már túljutott az első, a nyelvcsoportok sajátos oktatásbeli szükségleteinek felismerésén, sőt kezelni is tudja azokat, de az adaptáció és nyelvi intézkedések kivitelezése, amely az egyén fejlődését és a csoport társadalmi előremozdítását célozza meg, még vita tárgyát képezi. A negyedik szakasz, a különböző társadalmi és kulturális háttérű csoportok békés együttélésének periódusa, egyelőre még csak jövőkép.

Az említett programok kivitelezése folyamatban van, azonban olyannyira „fiatal” programokról van szó, hogy annak mérhető következményei csak évek távlatában lesznek értékelhetők. Mindemellett a „megoldási programoknak” mind kivitelezési, mind elméleti szinten számos hiányosságuk van, például nincs elég kvalifikált kétnyelvű tanár. Ezért a programok újbóli felülbírálatára és továbbgondolására *Ginjaar Maas*-t, a volt oktatásügyi és tudományos államtitkárt kérték fel.

A holland kormány megközelítése „félpluralista, félasszimilatív”: az integráció mellett az etnikai csoportok kulturális, nyelvi, vallási identitásának megőrzésére is lehetőséget ad. Elfogadhatósági szabályokat állít fel a kisebbségeknek, de csak bizonyos csoportokat, meghatározott indokokkal érintő engedményekről van szó. (Például a holland oktatási törvény által meghatározott kötelező iskoláztatási kor 16 év. Ez alól kivételt képeznek az ortodox családok gyermekei, a szokásjog miatt. Vallási vagy anyagi megfontolásból a szülők a legidősebb lányt otthon tartják, felkészítik az anyaszerepre, a háztartás vezetésére.) Hiszen ahhoz, hogy egy társadalom létezzon, fennmaradjon, szükség van a társadalmi kohézió bizonyos fokára, amelyhez bizonyos léptékű asszimiláció szükséges. Ha az állam abszolút pluralista, akkor az társadalmi diszintegrációhoz vezethet, és így fennmarad és újratermelődik egy etnikailag deklasszálódott réteg (képzettségében, társadalmi vonatkozásban).

Az említett programok kivitelezése folyamatban van, azonban olyannyira „fiatal” programokról van szó, hogy annak mérhető következményei csak évek távlatában lesznek értékelhetők. Mindemellett a „megoldási programoknak” mind kivitelezési, mind elméleti szinten számos hiányosságuk van, például nincs elég kvalifikált kétnyelvű tanár.

Irodalom

AGER, DENNIS: „A Response to Kroon and Vallen: Questions of Citizenship, Nationality and Social Cohesiveness”. = *Languages in Contact and Conflict. Experiences in the Netherlands and Belgium*. Current Issues in Language and Society, 1994. 2. sz., 143–147. old.

Etnikumok Enciklopédiája. Szerkesztette: BADEN, SALLY–FISCHER, DUNCAN–KENDALL, JUDY–LEWIS, GAVIN–NILES, SHARON. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1993, 99–100. old.

Minderheidsgroepen en minderheidstalen. Szerkesztette: BROEDER, PETER–EXTRA GUUS. VNG Uitgeverij, Den Haag 1995.

The Constitution of the Kingdom of the Netherlands. 1989. Published by the Ministry of Home Affairs and prepared by Its Constitutional Affairs and Legislative Division in Collaboration with the Translations Branch of Ministry of Foreign Affairs.

The Dutch National Action Programme on Foreign Languages. Ministry of Education and Science, 1992. HUIBREGTSE, INEKE: *The Dutch National Action Programme on Foreign Language.* AILA Daily, 1993. augusztus 12., 3. old.

EXTRA, GUUS: „*The context of ethnic communities and ethnic community languages in the Netherlands*” = *Home language and school in a European perspective.* Szerkesztette: VALLEN, TON–BIRKHOFF, ADDIE–BUWALDA, TSJALLING. Tilburg University Press, 1995, 85–107. old.

GÚTI ERIKA: *Hollandia Nyelvpolitikája.* (diplomadolgozat, kézirat). JPTE-BTK, Pécs 1993, 29–36., 41–45. old. KOPPEN, JAN KARL: *Enrolment of Migrants to University Education in the Netherlands.* = *Education in Europe.* Szerkesztette: WULF, CHRISTOPH. An Intercultural Task Network Educational Sciences Amsterdam, Triannual Network Conference, Bp., 15–19. September 1993, 468–477. old.

KROON, SJAAK–VALLEN, TON: *Multilingualism and Education: an overview of Language and Education Policies for Ethnic Minorities in the Netherlands.* (Languages in Contact and Conflict. Experiences in the Netherlands and Belgium. Current Issues in Language and society) 1994. 2. sz., 103–130. old.

NELDE, PETER HANS: *Language conflicts in multilingual Europe – prospects for 1993.* = *A Language Policy for the European Community.* Szerkesztette: COULMAS, FLORIAN. Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1991, 59–72. old.

REPÁRAZ, GUSTAVO EGAS: *The Network Educational Science Amsterdam. Tasks and Perspectives.* = *Education in Europe.* Szerkesztette: WULF, CHRISTOPH. Az Intercultural Task Network Conference, Bp., 15–19. september 1993, 26–31. old.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE: *Educational language choice-multilingual diversity or monolingual reductionism?* = *Papers in European language policy.* Szerkesztette: SKUTNABB-KANGAS, TOVE–PHILLIPSON, ROBERT. ROLIG-papír 53, Roskilde Universitetscenter, 1995, 66–82. old.

SZÉPE GYÖRGY: *Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról.* Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV. 1984, 303–329. old.

TAHITU, BERT: *The language situation of the Moluccan child in Dutch education.* = *Home language and school in a European perspective.* Szerkesztette: VALLEN, TON–BIRKHOFF, ADDIE–BUWALDA, TSJALLING. Tilburg University Press, 1995, 109–121. old.

VALLEN, TON: *Minority languages at home and in school.* = *Home language and school in a European perspective.* Szerkesztette: VALLEN, TON–BIRKHOFF, ADDIE–BUWALDA, TSJALLING. Tilburg University Press, 1995, 5–21. old.

A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése

II. rész

Az I. rész (miután felidézte a motivációval kapcsolatos ismeretekben bekövetkezett lényeges fejlődést) pedagógiai szempontból a motívumok fejlesztési lehetőségeinek megismerését és a fejlődés segítésének feladatait állította középpontba. A kognitív motívumrendszert tartalmilag gondolkodási, tudásszerző, kommunikációs és tanulási motívumok szerint csoportosítva eddig a gondolkodási motívumokról és a tudásszerző motívumok közül a nem-specifikus motívumokról (az ingerszükségletről, a kíváncsiságról, az érdeklődésről) volt szó. A második részben folytatódik a tudásszerző motívumok (megoldási késztetés, játékszeretet, alkotásvágy), továbbá a kognitív kommunikáció motívumainak, a tanulási motívumoknak, végül pedig a kognitív motívumrendszer fejlődésének a bemutatása.

Másodlagos motiváció (megoldási késztetés ⇒ elvárás motívumok ⇒ tudásszerző motívumok)

Ha az ingerszükséglettől, a kíváncsiságtól (a megismerési vágytól) mint nem-specifikus motívumtól eltérően valamely specifikus szükséglet illetve adoptált (magunkévá fogadott) érték az érdekértékelés és az érdekeltégi döntés viszonyítási alapja, akkor a döntés eredményeként nemcsak az az érdekünk válik nyilvánvalóvá, hogy aktivációra, aktivitásra van szükségünk, hanem az érdek tartalma is. Az érdek tartalmát (hogy például szomjasak vagyunk, avagy nyilvánvaló, hogy segítenünk kellene) a megfelelő érzés (esetünkben a szomjúságérzet, az együttérzés), illetve tudatos szinten a szóba jöhető cél fejezi ki.

A specifikus jelzés, a cél meghatározott tartalmú, irányú aktivitásra készítet. A késztetés két gyökeresen különböző helyzettel „szembesülhet”: vagy rendelkezünk a jelzés, a cél teljesítéséhez szükséges feltételekkel és tudással, kompetenciával, vagy nem. Ha igen, akkor a megfelelő rutin(ok), szokás(ok), készség(ek), képesség(ek), ismeret(ek) aktiválásával megvalósul a jelzés, a cél által kifejezett szükséglet kielégülése, az adoptált érték érvényesülése. Ha nem, akkor a hiányzó feltételeket elő kell teremteni (ez a tennivaló témánk szempontjából mellőzhető) és a hiányzó tudást meg kell szerezni, fel kell tárnai ahhoz, hogy az érvényesülés lehetővé válhasson. Az ilyen helyzet problémahelyzet, ezért ez probléma, az előbbi pedig feladat. Ebben az esetben kétféle motivációra (motivátorra, motívumra, érdekértékelésre, érdekeltégi döntésre, jelzésre és késztetésre), vagyis az eddig tárgyalt elsődleges motiváció mellett másodlagos motivációra is szükség van. Más szóval arra, hogy a tudáshiány ellenére érdemes-e a kielégítéssel, az érvényesítéssel próbálkozni. E másodlagos érdekértékeléshez, érdekeltégi döntéshez is viszonyítási alapokra, azaz motívumokra van szükség. Ezek az I. rész 2. ábráján szemléltetett „megoldási késztetés” motívumai.

Ennek a témának a kutatása az előzmények után a hatvanas, hetvenes években bontakozott ki *J. W. Atkison*, *B. Weiner*, *A. Wigfield*, *J. Eccles* és mások alapozó munkáinak köszönhetően. E témakörben mind a mai napig intenzív kutatás folyik. (1) A résztermák, az alapfogalmak köre kialakulóban van. Általánosan elfogadott egységes elmélet még nincs. A terminológia, a fogalomrendszer folyamatosan változik. A magyar megnevezések is problémát jelentenek. A pszichológiai szakirodalomban talán elfogadható, hogy az angol megnevezések használatosak. A pedagógiai kutató azonban nem mondhat le az anyanyelvi megnevezések kereséséről.

Az egyik alapkategória a régről ismert „teljesítménymotiváció”, amelynek a tartalma gyökeresen átalakult. Magában foglalja az intrinsic motivációt is (2), de az is előfordul, hogy a sikervágy szinonimájaként használatos. Pedagógiai szempontból az olyan teljesítménynek, amelynek nincsen tudásszerző, fejlesztő szerepe (lásd a fenti megkülönböztetést), csekély a jelentősége. Ezért inkább a ’megoldási motiváció’ használata lehetne célszerű. Másik alapkategória az elvárás (expectancy). Ám nem az aktuális elvárásról van szó, hanem „expectancy values”-ról, elvárás-értékekről, vagyis elvárás motívumokról. Ennek alapvető „részmotívumai” a megoldási motívum, a sikervágy (motive to approach success), a kudarcfélelem (motive to avoid failure), a siker valószínűsége (probability for success). A témakörbe tartozik az önálló elméletté növekedett „tulajdonítás” (attribution). Ebben az esetben sem az aktuális tulajdonításról van szó, hanem a múltbeli tulajdonítások tapasztalatairól mint a jövőbeni kivitelezési döntés viszonyítási alapjáról, vagyis motívumról: tulajdonítási motívumról. Végül az éntudat egyes komponensei is szerepet játszanak a kivitelezési döntésben, mint például a „self-efficacy beliefs” (amiről majd az utolsó köztescím alatt lesz szó).

Mindezek jelzése után kísérletet teszek arra, hogy pedagógiai szempontú elrendezésben, lehetőleg magyar kifejezésekkel a következő kategóriákba rendezve leírom, miről van szó: megoldási késztetés, elvárás motívumok (megoldási motívum, sikervágy, kudarcfélelem, tulajdonítási motívum), tudásszerző motívumok (aktuális érdekltség, próbálkozás).

Megoldási késztetés. Amennyiben a specifikus érdek érvényesítéséhez nem rendelkezünk megfelelő tudással, kompetenciával, a kivitelezési késztetés megoldási késztetésként működik. A megoldási késztetés mint másodlagos motivátor annak értékelésére és eldöntésére, tisztázására késztet, hogy érdemes-e, megéri-e, kompetensek vagyunk-e, vagyis érdekünkben áll-e a megoldási kísérlet, a hiányzó tudás feltárása, megszerzése. Ez a döntés több tényezőtől, többféle viszonyítási alaptól függ. Mindenekelőtt az elsődleges érdekltségi döntéstől: attól, hogy mennyire fontos, sürgető a probléma megoldása, számunkra mekkora annak az értéke, jelentősége. Továbbá attól, hogy a megoldás veszély, kellemetlenség, kudarc stb. elkerülését, elhárítását jelenti-e, avagy a szükséglet, a sikervágy kielégülését, a jutalom elnyerését. A másodlagos érdekltségi döntés lényegét tekintve elvárás, becslés a probléma nehézségére, a megoldás eredményességének valószínűségére vonatkozóan. Annak becslése, hogy a probléma mennyire komplex, vagyis objektíve mennyire nehéz. Továbbá annak becslése, megítélése, hogy a megoldó számára mennyire nehéz, vagyis a megoldáshoz szükséges tudás, kompetencia milyen mértékben áll rendelkezésre.

Elvárás motívumok. Az eredményesség elvárása, valószínűsége (P) és annak értéke (E) összefügg egymással. Minél kisebb az eredményesség valószínűsége, annál értékesebb, annál nagyobb a remélt „jutalom” és megfordítva. Annak eldöntése, hogy vállaljuk-e a megoldás kivitelezését, illetve mennyire szívesen vállaljuk, az a *megoldási motívum* (M) erejétől, vagyis a P és az E viszonyától függ. Atkison (3) szerint $M = P \times E$, ahol $E = 1 - P$. Ha például egy probléma nagyon nehéz, vagyis nagyon kicsi az eredményesség valószínűsége (például $P = 0,2$), akkor $E = 0,8$ és $M = 0,2 \times 0,8 = 0,16$. Nyilvánvalóan ugyanezt kapjuk, ha a probléma nagyon könnyű, vagyis nagyon magas az eredményesség valószí-

núsége (például $P=0,8$ és $E=0,2$). A legmagasabb érték akkor adódik, ha a probléma közepes nehézségű ($M=0,5 \times 0,5=0,25$). Az M mint megoldási motívum viszonyítási alapja a szorzat maximális értéke. Ez azt jelenti, hogy annál szívesebben vállaljuk a probléma megoldását, a próbálkozó tudásszerzést, annál erősebb a motiváltságunk, minél magasabb az M értéke, vagyis a probléma minél inkább közepes nehézségű. (A specifikus érdeket szolgáló tudásszerzés megoldási motívuma láthatóan ugyanúgy működik, mint a nem-specifikus ismeretszerzés motívumának viszonyítási alapja: a maximális hírérték, amint a tanulmány I. részében olvasható).

Annak tisztázására sokféle kutatást, kísérletet végeztek, hogy miért a közepes nehézségű problémák motivációja a legerősebb. A tisztázottnak tekinthető válasz a következő.

A nagyon nehéz probléma eredményes megoldása sokkal nagyobb értéket, sikerélményt képvisel, sokkal több új tudás megszerzését eredményezi, mint a könnyű probléma. Ugyanakkor azonban sokkal kisebb az eredményesség valószínűsége. Vagyis a nehéz problémák esetén gyakrabban fordul elő, hogy semmit sem érünk el, hogy nem jutunk új tudás birtokába. Belátható, hogy általában a közepes nehézségű problémák megoldásakor profitálunk legtöbbet mind az elért eredményt, mind pedig a megszerzett új tudás mennyiségét tekintve. Érthető, hogy a közepes nehézségű problémák motiválnak legerősebben. E modell érvényességét a mindennapi pedagógiai tapasztalat is alátámasztja.

Vita folyik arról, hogy a *sikervágy* és a *kudarcfélelem* öröklött motívum-e. Növekszik a valószínűsége annak, hogy igen, de a tapasztalat jelentős mértékben növelheti vagy csökkentheti az erejüket. Továbbá különböző tevékenységi körökben különböző lehet a sikervágy, a kudarcfélelem ereje az ott szerzett tapasztalatoktól függően. A sikervágy és a kudarcfélelem szélsőséges esetben sikerhajhászassá, szorongássá növekedhet vagy a siker, a kudarc iránti közömbösséggé, a kockázattal szembeni kiszolgáltatottsággá csökkenhet. A két szélsőség között létezik optimális sikervágy és kudarcfélelem. Attól, hogy az egyénben általában és a szóban forgó területet illetően milyen a sikervágy, a kudarcfélelem, nagyban függ az elvárásunk, vagyis az, hogy vállaljuk-e a probléma megoldását, ha igen, milyen erős motivációval.

Megoldási kísérleteinket nemcsak sikerként vagy kudarcként értékeljük, éljük meg, hanem az okokat is tudni akarjuk. A kudarcnak, a sikernek valamilyen okot, magyarázatot tulajdonítunk. Vagyis a motiváció szempontjából nem az a kérdés, hogy ténylegesen mi az ok, a magyarázat, hanem az, hogy mi az, amit annak hiszünk, annak tulajdonítunk. Az így kialakuló, megszilárduló meggyőződés, a tulajdonítási motívum (függetlenül attól, hogy mennyiben reális) lényegesen befolyásolja az elvárási döntésünket (vállaljuk-e és milyen erejű motivációval) a korábbihoz hasonló probléma megoldását, a hiányzó tudás megszerzését, feltárását.

Az elméleti és az empirikus kutatások sokasága végül a tulajdonított okok mint motívumok három dimenzióját tárta fel: hely (locus), stabilitás és kezelhetőség (controllabi-

Annak tisztázására sokféle kutatást, kísérletet végeztek, hogy miért a közepes nehézségű problémák motivációja a legerősebb. A tisztázottnak tekinthető válasz a következő.

A nagyon nehéz probléma eredményes megoldása sokkal nagyobb értéket, sikerélményt képvisel, sokkal több új tudás megszerzését eredményezi, mint a könnyű probléma. Ugyanakkor azonban sokkal kisebb az eredményesség valószínűsége.

Vagyis a nehéz problémák esetén gyakrabban fordul elő, hogy semmit sem érünk el, hogy nem jutunk új tudás birtokába.

lity). (4) Mindhárom két-két értéket vehet föl: a tulajdonított ok hely szerint belső vagy külső, stabilitás szerint tartós vagy változékony, a kezelhetőség szempontjából pedig kezelhető, nem kezelhető. (A kezelhetőség az aktuális érdekeltségi döntést hozó személyre vonatkozik, máskor és mások által kezelhető lehet a szóban forgó ok.) A három szempont két-két értéke a tulajdonítási motívum $2^3=8$ változatát írja elő. A nyolc változat példák-
kal szemléltetve a következő.

1. belső-tartós-kezelhető: hosszú távú cél, előítélet, képesség;
2. belső-tartós-nem kezelhető: öröklött adottság (aptitude);
3. belső-változó-kezelhető: ismeretek, készségek, attitűdök, aktuális célok;
4. belső-változó-nem kezelhető: aktuális lelki, egészségi állapot;
5. külső-tartós-kezelhető: a véleményező elfogultsága;
6. külső-tartós-nem kezelhető: a probléma objektív komplexitása;
7. külső-változó-kezelhető: mások segítsége a probléma megoldásában;
8. külső-változó-nem kezelhető: véletlen, szerencse.

Belátható, hogy aki általában vagy valamely tevékenységi körrel kapcsolatban rendszeresen a véletlennek tulajdonítja a sikerét vagy a pedagógus rosszindulatának a kudarcát, az egészen más elvárásokkal viszonyul a megoldandó problémához, mint aki többnyire a szorgalmának, tudásának tulajdonítja a sikert, a kudarcot pedig ezek nem kielégítő színvonalának. Bár a kezelhetőség dimenziójával kapcsolatban még vannak viták, (5) a tulajdonítási motívum pedagógiai jelentősége talán e néhány bekezdés alapján is belátható.

Tudásszerző motívumok. Az elvárasi motívum alapján végül is tisztázódik, hogy megkíséreljük-e a megoldást, ha igen, milyen erős motivációval. Ha nem, a megoldási késztetés motivátor szerepe megszűnik, a folyamat leáll, a specifikus érdek blokkolódik. Ha a megoldás megkísérlése mellett történik döntés, akkor működésbe lépnek a tudásszerző motívumok: a megoldási érdekeltség (current concern) és a próbálkozási motívum.

A megoldási érdekeltség különböző elnevezésekkel régóta ismert jelenség. A ma használatos fogalom és megnevezés *E. Klinger* nevéhez fűződik. (6) Tekintettel arra, hogy a specifikus érdekeltségi döntés specifikus aktivációt vált ki és tart fenn, ugyanakkor a kész megoldás hiánya miatt a megoldáshoz szükséges aktiváció kényszerűen nem-specifikus, diffúz, ezért a kétféle aktivációs feszültség együttes hatása érvényesül (ennek biológiai, fiziológiai alapját lásd az I. részben). Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb a tudáshiány, annál diffúzabb az aktiváció, annál tágabb az a tudáskör, amelynek megszerzése elősegítheti a megoldást, és megfordítva: Ez motívumként (vagyis viszonyítási alapként) úgy működik, hogy érzékennyé válunk minden olyan információ, tudás iránt, ami a cél hatókörébe tartozhat, ami kipróbálásra, hipotézisül szóba jöhet. (Erre az érzékenységre jól rávilágít a kiszólás: „mindenről az jut az eszébe”.)

A megoldási érdekeltség aktiválja a próbálkozást. A megoldással kapcsolatos teljes tudáshiány esetén hezitációs mozgás, „vak” próbálkozás kezdődik, ami rendszerint kudarchoz, hibás megoldáshoz vezet. A másik véglet a bizonytalan tudás, amikor a próbálkozás inkább csak az önigazolást szolgálja. A két véglet között létezik optimális tudásszerzést szolgáló *próbálkozási motívum*. Minden egyes kipróbálásra, hipotézisre érdemes információ, beavatkozás a fent tárgyalt elvárasi motívumokkal működik. Hiszen valamilyen hatások, viszonyítási alapok eredőjeként végül is el kell döntenet (az affektív apparátusnak illetve tudatos megfontolással), hogy a szóban forgó információ, az annak megfelelő beavatkozás kipróbálására vállalkozunk-e, ha igen, milyen erős motivációval (elszánással, kitartással). A sikertelen próbálkozások növelik a diffúz feszültséget, ezáltal növekszik a kipróbálásra szóba jöhető tudáskör, ami végül is vak próbálgatáshoz, feladáshoz vezethet. A sikeres megoldások csökkentik a diffúz feszültséget és szűkül a kipróbálásra szóba jöhető tudáskör, ami végül is megoldást eredményezhet.

Az eddigieket összefoglalva:

A motíváció drive-elméletével kezdődően a kutatók folyamatosan kísérleteznek a motíváció lényegének formulába öntésével. Ennek azért van értelme, mert áttekinthetővé válhatnak a szerteágazó, összefüggéstelen ismeretek, továbbá ellenőrizhetővé, kísérletileg tesztelhetővé válnának az alapvető összefüggések. A legújabb kísérletek közül Ford formuláját érdemes felidézni. (7)

Motivation = Goals x Emotions x Personal Agency Beliefs.

A Ford által ismertetett 24 goals (cél) többsége megfelel annak, amit a szakirodalom (explicit) motívumnak nevez, és annak, amit az I. részben a motívumról leírtam. Az explicit jelző arra utal, hogy Ford a tudatosult motívációt tartja szem előtt. A emóciók nála az aktivációt (arousal) és a különböző jelzést adó érzelmet is magukban foglalják. Vagyis lényegében arról a tényezőről van szó, amit affektív apparátusnak neveztem és két komponensre bontottam: aktivációra és emócióra (ahol az emóció a jelzést adó érzet, érzés, érzelem gyűjtőfogalma). A „personal agency beliefs” lényegét tekintve tartalmazza a megoldási késztetés motívumait, valamint az utolsó köztécím alatt említendő éntudat-motívumokat.

A formula azt mondja ki, hogy e három tényező mindegyike együtt eredményez motívációt. Bármelyik tényező értéke nulla, a motíváció értéke is nulla. Ez abból a szempontból fontos, hogy a motíváció több mellőzhető tényező eredőjének minősül. A formula továbbá azt is kifejezi, hogy minél nagyobbak a tényezők értékei, annál nagyobb a motíváció értéke. Más szóval a formula megadja a motíváció erejét. Sajnos a szerző nem közli, hogyan számszerűsíthetők a tényezők. Amint az olvasó meggyőződhetett róla, a motívumokhoz mint viszonyítási alapokhoz igyekeztem a szakirodalom alapján a számszerűsítés lehetőségét is jelezni. Például az elsődleges érdekeltség irányja és ereje, a másodlagos motívációval kapcsolatban számszerűsíthető a megoldási érdekeltség ereje és így tovább. Mivel a motíváció erejének számszerű kifejezése inkább a kutatások eszköze, a pedagógia gyakorlatát szolgáló írásnak nem feladata, hogy a modell változóinak számszerűsítési lehetőségét bemutassa. Az összefüggések szemléltetése érdekében azonban érdemesnek látszik a Ford-modellből kiindulva összefoglalni az eddigieket.

(figyelem) (érték) (cél) (akarat)
1.MOTIVÁCIÓ = motívátor x motívum x emóció x aktiváció + 2.MOTIVÁCIÓ

Az I. részben ismertettem a külső illetve belső motívátorok szerepét mint a motíváció kiinduló feltételét. Nem érthető, hogy Ford ezt miért nem tekinti a motíváció nélkülözhető tényezőjének. Arról már volt szó, hogy Ford huszonnégy célja tulajdonképpen motívum, amint például *H. A. Murray* húsztéveszéglete is. (8) Az emóció és az aktiváció különválasztásának indoka is olvasható az I. részben. A fenti modell lényegét tekintve abban különbözik Ford modelljétől, hogy a „personal agency beliefs” (a másodlagos motíváció) nevű komponens nem tényező, hanem összeadandó. Ugyanis a reflexbe, a rutinba, a szokásba kötött motívum, továbbá az ismert válasz, a készségező feladatmegoldás esetén nincsen szükség erre a komponensre, a másodlagos motívációra, továbbá a kíváncsiság kielégítésében jelentéktelen a szerepe. Egyszerűen Ford modellje csak a tudatos teljesítmény-motívációra érvényes, ha a kivitelezés nem automatikusan, készségezően következik az érdekeltségi döntésből (direkt módon nem is állítja, hogy más esetekre is érvényes). Pedagógiai szempontból nem mellőzhetők mindazok az aktivitások, amelyekben nem szükségesek a másodlagos motívumok, motívációk. Az összeadandó szerep azt fejezi ki, hogy a másodlagos motíváció csak meghatározott feltételek esetén szükséges. (Az apró betűs szavak az explicit, a tudatosult változatok nevei.)

Alkotásvágy és játékszeretet

Az alkotásvágy motivációs forrása eredendően többszörös. Az alkotásvágy nem pusztán valamilyen specifikus jutalom reménye (pénz, hatalom, dicsőség és hasonló), hanem problémamegoldás által valamilyen produktum létrehozására irányul, vagyis direkt módon érvényesülő megoldási késztetés, ezért közreműködik a kíváncsiság, a megismerési, a felfedezési vágy is. Ennek következtében az alkotásvágy (amint az I. rész 2. ábrája szemlélteti), felfokozott aktivációt (flow-t) hozhat létre, tarthat fenn, ami nagyfokú hatékonyságot és nagyon eredményes tanulást produkál. Ezt az alkotó tevékenység többszörös motivációja magyarázza.

Az alkotással kapcsolatban él egy meglehetősen általános előítélet: „Az alkotás valami különleges, csodálni való dolog, főleg a felnőttek, közöttük is a művészek, tudósok, feltalálók kiváltsága, ezért az iskolában, ahol még csak tanulás folyik, nem nagyon van lehetőség az alkotásra.” Szerencsére léteznek pedagógiai irányzatok, iskolák (lásd például a Waldorf-pedagógiát), amelyek a gyerekek, tanulók alkotásvágyának öröklött motívumait sikeresen kihasználják, működtetik, fejlesztik, és sokféle alkotó tevékenységet tanítanak meg, illetve számos tanulási feladatot alkotó jellegűvé alakítanak. A gyerekek, a tanulónak nincsen szüksége és lehetősége arra, hogy gyakorlatilag, elméletileg hasznos tényleges dolgokat alkosson. Ezért az alkotásvágy az alkotó, a konstruáló játékban, vagyis szimulatív módon érvényesülhet, fejlődhet.

Mivel a játék nem tényleges, hanem szimulatív viselkedés, nem valamely tényleges specifikus szükséglet kielégítését szolgálja, az ingertermelés szabadon optimalizálódhat az ingerszükséglethez. Például a rohangászó, hancúrozó gyerekek sikongó gyönyöre abból származik, hogy a mozgás intenzitását az ingerszükséglet a lehető legkellemesebb felfokozott aktiváció (arousal) elérése szabályozza. Ugyanez vonatkozik az auditív ingerek, a vizuális ingerek termelésére is (például csörgő rászásával, illetve firkálással). Ebből a teljesen nyitott játszadózásból rövidesen tanult szabálykövető szimulatív tevékenység lesz: a rohangászásból például tánc, illetve a mozgásos játékok sokasága, a hangkeltő játékból éneklés, zenélés, a firkálásból rajzolás, formázás, festés. Ezáltal az ingerszükséglet kielégülése mellé bekapcsolódik a megoldási késztetés is, ami a versenyjátékokban a legerősebb, amelyeket a versengési hajlam is támogat. Ez a többszörös szimulatív motiváció magyarázza, hogy miért szeret az ember annyira játszani.

A kötetlen játszadózástól eltekintve mindenféle játékot előbb meg kell ismerni, el kell sajátítani. Eközben a pozitív élmények pozitív attitűdöket alakíthatnak ki, de közömbös, érdektelen is maradhat a játék, esetleg negatív attitűdök is kialakulhatnak (az előfeltétel-tudáshoz képest túl bonyolult a játék, versenyjáték esetén nincs remény a győzelemre stb.). A játékszeretet egyfelől a fent tárgyalt öröklött ingerszükségletből és a megoldási késztetés motívumaiból, a szimulatív jellegből, másfelől a tanult játékfajták pozitív attitűdrendszeréből (tanult szeretetéből) táplálkozik.

Minden játék fejlesztő hatású, amíg a fejlődés le nem zárul. A spontán futkosás például az izmok, a mozgáskoordináció fejlődését segíti. Amilyen mértékben ez a fejlődés előrehalad, olyan mértékben csökken a kötetlen rohangászás. Fejlesztő hatásuk kimerülésével a játékok ingertermelő, örömszerző kapacitása is általában lecsökken. Kivéve a szerencsejátékosokat és az alacsonyabb szinten megrekedteket, akik nem tanultak meg egyre bonyolultabb játékokat. Fájdalmas látvány a reflexjátékokba, nyelő-automatákba, hazardjátékokba belefeledkező fiatalok, felnőttek infantilis játéka. Ez a játékszeretet fejlődésének megrekedésére vezethető vissza, nem tanultak meg, nem szerettek meg fejlettebb játékokat.

A játékszeretettel a motiváció kutatói nem foglalkoznak, fejlesztését a pedagógia nem tekinti fontos feladatának. Ebben az általánosnak mondható előítélet is közrejátszik: „a játék szórakozás, kellemes időtöltés, a tanulás ezzel szemben munka, ezért az iskoláskor

előtt meg kell adni a gyermeknek, ami a gyermeké, az örömteli gyermekkort, az iskolában a játéknak már csak járulékos szerepe lehet”. Ez az előítélet az iskoláskor előtt a játék öröklött motívumainak működtetésére szűkíti le a játékszeretet fejlesztését, az iskoláskorban pedig föl sem merül a játékszeretet fejlesztésének feladata.

Mindebből következően a játékszeretet fejlesztése kettős feladat: az öröklött motívumok rendszeres gyakorlásának a lehetővé tétele, valamint az előfeltétel-tudásnak megfelelő újabb és újabb fejlesztő hatású játékok megismertetése, elsajátítása, megszerettetése (pozitív attitűdök kialakulásának elősegítése). A tanítás/tanulás gyakorlatában a játék, a játékosság, a szimuláció egyre gazdagabb eszköztára, módszertana áll rendelkezésre. Célszerű ezeket az ismereteket elsajátítani és minden tantárgy anyagában feltárni azokat a témákat, amelyek játékos módszerekkel, szimulációval dolgozhatók fel. A játékszeretet fejlesztésének tanórán kívüli feladata azt írja elő, hogy az iskola gazdag játékprogramot dolgozzon ki és működtessen, az előfeltétel-tudástól (az életkortól) függően fokozódó komplexitású játékok megtanítását, megszerettetését tűzve ki célul.

Tanulási motívumok

Az eddig tárgyalt kognitív motívumok az indirekt tanulás motívumai is. Elsődleges funkciójuk nem a tanulás (a tárolás), de működésük eredményeként tanulás is bekövetkezhet. Ugyanakkor a tanulás lehetetlen e kognitív motívumok közreműködése nélkül. Vonatkozik ez a direkt tanulásra is, amelynek a kifejezett, elsődleges funkciója a tanulás. A direkt tanulást sajátos motívumrendszer működteti, amely az eddig tárgyalt kognitív motívumrendszer kiegészítője. E két motívumrendszer fejlettségének együttes hatásától függ a tanulás motiváltsága és eredményessége.

A tanulási képességek „csak” a tanulás hatékonyságát (a befektetett energia és idő mennyiségét) befolyásolják. Az alábbiakban a direkt tanulás kiegészítő motívumrendszeréről, röviden a tanulási motívumokról lesz szó. Ebben az esetben a direkt tanulási aktivitás eredménye sajátos teljesítménynek (tanult, módosult kompetenciának: motívumnak, tudásnak) tekinthető. A mai értelemben vett (a fent jelzett korszerűsített tartalmú) teljesítmény-motiváció a direkt tanulási aktivitásra vonatkoztatva tanulási teljesítmény-motivációnak is, motívumrendszere pedig tanulási teljesítményvágnak nevezhető. Mielőtt e motívumrendszer alapvető motívumait jellemezném, vegyük tekintetbe pedagógiai jelentőségét és a fontosabb problémákat.

Az intézményes nevelést a személyiségfejlődés, a tanulás szándékos segítése érdekében hozzuk létre, tartjuk fenn. Ebből következően a nevelés, az oktatás célkövető, teljesítménymotivált tevékenység. Már a kisiskolás is tudatában van annak, hogy a tanulás érdekében jár iskolába. A szándék, a cél az iskolai tanulás természetéből fakad. Amennyiben a szándék, a cél magára a tanulásra irányul, akkor annak megvalósulása tanulási teljesítmény: a pszichikumban létrejött viszonylag tartós változás, illetve e változás létrejöttének valamilyen megnyilvánulása (magatartás, felelet stb.). A célratörő tevékenység

A kötetlen játszadózástól eltekintve mindenféle játékot előbb meg kell ismerni, el kell sajátítani. Eközben a pozitív élmények pozitív attitűdöket alakíthatnak ki, de közömbös, érdektelen is maradhat a játék, esetleg negatív attitűdök is kialakulhatnak. (az előfeltétel-tudáshoz képest túl bonyolult a játék, versenyjáték esetén nincs remény a győzelemre stb.). A játékszeretet egyfelől a fent tárgyalt öröklött inger-szükségletből és a megoldási késztetés motívumaiból, a szimulatív jellegből, másfelől a tanult játékfajták pozitív attitűdrendszeréből (tanult szeretetéből) táplálkozik.

valamilyen változást kíván megvalósítani, e változásban, vagyis a teljesítményben testésül meg a cél. A teljesítmény létrejöttét a célhoz viszonyító értékelés minősíti. A minősítés különböző erejű kudarcélményt vagy sikerélményt vált ki. A kudarcélmény kellemetlen diffúz feszültség, ami további erőfeszítésre készíthet, negatív attitűdöt hozhat létre az elvégzett tevékenységgel, a közeggel, a bírálattal, a minősítő személyekkel szemben, miközben az elvégzett tevékenység tárolása kérdésessé válik. A sikerélmény kellemes feszültségkoncentráció abba a neurális hálózatba, amely a sikeres tevékenységben közreműködött. Ez az ingerületkoncentráció valósítja meg a tanulást (a rögzítést, a tárolást), és pozitív attitűd alakulhat ki a tevékenységgel, a létrejött változással, a közeggel, az ismeréssel, a minősítő személyekkel szemben.

Ezeket az ismert tényeket azért kellett ilyen sarkos fogalmazásban felidézni, mert a tanulási teljesítmény-motiváció sok problémát okoz, sok a félreértés és az előítélet. Az iskola mint a „művi tanulás” intézménye nem létezhet szándékos tanulás, tanulási teljesítmény-motiváció nélkül. A spontán szocializáció és a szükségletkielégítő tevékenység „melléktermékeként” létrejövő tanulás esetén a minősítés (a sikerélmény, a kudarcélmény) alapja a magatartás, a viselkedés, a létrejött produktum. A szándékos tanulás, a tanulási teljesítmény-motiváció esetében az eredmény, a minősítés tárgya a pszichikumban létrejött viszonylag tartós változás lenne. Ez azonban hozzáférhetetlen a közvetlen értékelés számára, közvetlenül nem minősíthető. Csak a közvetítők minősíthetők: a kialakult szokás, meggyőződés alapján működő, nem működő magatartás, az elsajátított tudás által létrehozott produktum (felelet, dolgozat, tárgy stb.).

Ezért gyakran előfordul, hogy nem a tanulási célnak megfelelő pszichikus komponens elsajátítását, hanem a közvetítő tevékenység tárolását segíti a minősítés. A pozitív/negatív attitűd nem a tanulás céljának megfelelő pszichikus összetevőbe épül be, hanem a közvetítő produktummal, közeggel, személyekkel szemben alakul ki. Számos pszichológiai kísérlet mutatja, hogy a tanulási teljesítmény-motiváció gyakran inkább árt, mint használ. (9) Ebből azonban nem az következik, hogy az intézményes nevelés természetéből fakadó tanulási teljesítmény-motivációt kellene az iskolából száműzni – ahogyan sokan javasolják –, hanem az, hogy a tanulási teljesítmény-motivációt sajátos természetének figyelembevételével használjuk.

Az eddig tárgyalt indirekt tanulási motívumok fejlesztése az elsődleges feladat. Kisiskoláskorban ezeknek a motívumoknak a mozgósítása, az általuk történő aktuális motiválás meghatározó jelentőségű, de ezek a motívumok az iskola magasabb évfolyamain is alapvető jelentőségűek. Ugyanakkor már kisiskoláskorban is jelen van, jelen kell lennie a tanulási teljesítmény-motiváció alkalmas eszközeinek, módszereinek. Serdülőkortól pedig teljesítmény-motiváció nélkül lehetetlen az eredményes iskolai nevelés, oktatás. Ám aktuális külső hatásokkal, a motivátorok mozgósításával képtelenség elérni az elegendően hatékony tanulási teljesítmény-motivációt. A külső motiváció csak akkor és azoknál a tanulóknál lehet eredményes, ha és akikben a serdülőkorig kialakul, majd folyamatosan továbbfejlődik a tanulási teljesítményvágy (annak különböző tanult motívuma). A külső tanulási teljesítmény-motiválás csak akkor érheti el célját, ha létezik és mozgósítható a tanulási teljesítményvágy. Ez a tanulmány a motívumok, jelen köztetsím alatt a tanulási teljesítményvágy motívumainak fejlesztéséről szól. (10) A tanulás külső motivátorairól, a motiválás módszereiről, azok hatásának vizsgálatáról gazdag szakirodalom áll rendelkezésre. (11)

A sikeres iskolai tanítás/tanulás egyik központi feltétele és eredménye, feladata az optimális tanulási teljesítményvágy kialakítása, fenntartása. Az optimális teljesítményvágy motívumainak elsajátítása ugyanakkor a személyiségfejlődés fontos feltétele és eszköze is. Iskoláskorban az általános teljesítményvágy fejlődése elsősorban a tanulási teljesítmény által lehetséges, hiszen a tanulónak kevés egyéb teljesítménye lehet, ami által a teljesítményvágya fejlődhetne, optimalizálódhatna. A teljesítményvágy és

motívumai (mint rövidesen olvasható) szélsőségesse torzulhatnak, ezért a fejlesztés feladata: a teljesítményvágó optimalizálása.

Elsajátítási motívum (mastery motive). A tanulási teljesítményvágó az öröklött motívum az alapja. A járás elsajátítása például egy rendkívül erős öröklött motívumnak köszönhetően valósul meg. Több ilyen specifikus öröklött elsajátítási motívummal rendelkezünk. Ezeknek az a lényege, hogy addig hatnak, amíg az optimális elsajátításig eljutunk, a működés emberre jellemző antropológiai optimumát el nem érjük. Ez az optimális elsajátítás öröklött motívuma, röviden: az elsajátítási motívum, amely nem csak kötött, hanem szabad motívumként is hat. A téma a hatvanas évek kutatási előzményei alapján a nyolcvanas években önállósult, ekkor vált véglegessé a „mastery motivation, motive” megnevezés használatá. (12) A kutatások azzal a szembeszökő tapasztalattal összhangban, hogy a kisgyerekek rendkívül kitartóan gyakorolják az elsajátítandó készséget és kikövetelik az önállóságot (csak annyi segítséget fogadnak el, amennyi feltétlenül szükséges), az önállóság és a segítség optimális arányára hívják fel a figyelmet. Az elsajátítási motívum érvényesülésének akadályozása túlzott segítséssel, kiszolgálással nem csak az elsajátítást gátolja, lassítja, hanem az elsajátítási motívum gyakorló megerősítését, fejlődését is akadályozza. Másfelől a magára hagyás miatti kudarcok sokasága averzív attitűdökkel gyöngíti a motívum erejét. Talán belátható, hogy az elsajátítási motívum optimális működtetése és fejlesztése alapvető pedagógiai cél.

Az iskolai alkalmazások kezdeti eredményei sokat ígérő új lehetőségeket kínálnak. (13) E lehetőségeket a kognitív készségek és képességek fejlesztéséről szóló következő tanulmányban majd részletesebben ismertetem. Most csak egyetlen lehetőségre utalok. Ha ismerjük az elsajátítandó készség működésének antropológiai optimumát (ez a legtöbb alapvető készség esetében viszonylag egyszerűen értékelhető kritériummal megadható), akkor a tanuló pontosan tudhatja, hogy az optimális elsajátításhoz viszonyítva hol tart és milyen utat kell még bejárnia az optimum eléréséig. Az értékelés részben önértékelésként a célhoz viszonyítva történhet, az elsajátítás egyénre szabottan, optimális önállósággal folyhat és mindaddig tart, amíg a tanuló el nem jut az optimális elsajátításig. Ennek köszönhetően remény van arra, hogy például a funkcionális analfabeták tömeges „új-ratermelését” számottevően csökkentjük. Általánosan szólva: az egzisztenciális jelentőségű készségek optimális elsajátításában számottevő haladást érhetünk el.

Tanulási sikervágy és kudarcfélelem. A pedagógia elmélete jól ismeri a sikerélmény jelentőségét, és a gyakorlat is él az erőfeszítést igénylő, sikert ígérő feladatokkal. Azáltal, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a tanulói sikerélményt és törekszenek is sikerélményhez juttatni tanulóikat, hozzájárulhatnak az öröklött sikervágy és kudarcfélelem optimális tanulási sikervágygá, kudarcfélelemmé alakulásához. Ez a folyamat azonban jelenleg még jórészt véletlenszerű. Az optimális sikervágy kialakítása, fenntartása szándékos nevelési feladattá emelendő. Ez azt jelenti, hogy ismerjük valamennyi tanulónk sikervágyának fejlettségét, jellemzőit, és a sikerélményeket ígérő feladatokat az optimalizálás feladatának megfelelően választjuk meg. A tanulási kudarcfélelemmel kapcsolatban meglehetősen sok a probléma. Az egészséges (optimális) kudarcfélelem az ember fontos motívuma. Kérdéses, hogy a tanulás eredményességében az optimális tanulási kudarcfélelemnek van-e pozitív szerepe (a tanulás eredményéről számot adó felelet, feladat, vizsga esetében egyértelműen igen). E problematikus kérdések miatt az lehet a követhető álláspont, hogy minimalizáljuk a tanulók tanulási kudarcait. Az viszont egyértelmű nevelési feladat, hogy felismerjük a szorongásos kudarcfélelemet, és ezekre a tanulókra különös gondot fordítsunk szorongásaikat feloldó sikerélményekkel. A szorongás ugyanis öngerjesztő folyamat: csökkenti a tanulási eredményességét, ami klinikai esetté növelheti a szorongást.

Tanulási elismerésvágy. Az ember öröklött hajlama egymás folytonos értékelése, minősítése. Ennek nélkülözhetetlen szerepe van a tevékenység, az együttműködés és a szo-

cializáció eredményességében. Elvárjuk, hogy a számunkra fontos személyek észrevegyék, elismerjék erőfeszítéseinket, eredményeinket, rosszul esik a bírálat, az elmarasztalás, dühöt válthat ki a méltánytalan büntetés, erős negatív attitűdöt, bosszúvágyat, gyűlöletet ébreszthet az indokolatlanul, együttérzés nélkül büntető személlyel szemben. Az egymás kölcsönös értékelése: elismerése, bírálata a siker vagy a kudarc jelzése, ahogyan a másik megítéli. Ha a sikerjelző elismerés, dicséret gyakori, maga az elismerés válik kívánatossá, szilárdulhat általános motívummá, elismerésvágygá. Ha a szociális közeg közömbös, az elismerési vágy elsorvadhat, a szakadatlan, indokolatlan elismerés, dicséret pedig kényszeres elismerésvágyat, önállótlanlanságot, alaptalan önbizalmat alakíthat ki. A túlnyomóan kudarcjelző bírálat: az elmarasztaló, büntető szociális közeg szorongásos bírálatfélélemet alakíthat ki.

A nevelés fontos feladata az elismerésvágy és a bírálatfélélem optimalizálása. Sokszor megismételt pszichológiai kísérletek bizonyítják, hogy a tanulás eredményessége szempontjából az elismerésvágy kielégítésének hiánya, a közömbösség a leginkább árthatmas nevelői magatartás. Ez érthető, hiszen minél kisebb a gyerek, annál kevésbé van birtokában azoknak a tapasztalatoknak, amelyek segítségével képes lenne megítélni saját magatartásának, tevékenységének sikerét, kudarcát. A kisgyerek gyakran direkt módon is követeli az elismerést. Az úgynevezett humanista pedagógiai irányzatok (lásd például a rogersi személyiségelméletre alapozott pedagógiai nézeteket) mások értékelését, minősítését kiiktatandónak tekintik a nevelésből. Az erre épülő sikeres pszichoterápiás gyakorlatnak az a pedagógiai üzenete, hogy a minősítő értékelés veszélyes nevelési eszköz, különösen a bírálat: az elmarasztalás, a büntetés. Ugyanakkor a fent említett kísérletek azt bizonyítják, hogy az elismerés, a dicséret igen hatékonyan növeli a tanulás eredményességét, de még a kritikus közeg, az elmarasztalás is jobb, mint a közömbösség. Csak az érett felnőtt személyiségben fejlődhet ki az önértékelés, önminősítés olyan szintű képessége, hogy a mások részéről megnyilvánuló elismerés, elmarasztalás csak viszonylagos jelentőséggel bír.

A kötődés mint tanulási motívum. A kutatások a tapasztalatokkal egybehangzóan szoros összefüggést mutatnak a pedagógus iránti kötődés, szeretet, és a nevelés, sőt az általa tanított tantárgy elsajátításának eredményessége között is. (14) Ebből következően a kötődés fontos tanulási motívum. A kötődés funkciója a védettség, a támasz. Ezt már a gyerekek is jól érzékelik. Ha megkérdezzük, hogy miért szeretik barátjukat, a válaszokban gyakran szerepel valami hasonló: „mert megvéd, mert segít”. A védettség és a támasz valamilyen mértékben általában kölcsönös. A gyerek–felnőtt, a nevelő–nevelt közötti védettség és támasz aszimmetrikus: a nevelő nyújt védettséget, támaszt, a nevelt számíthat védelemre és támaszra (segítségre), a nevelt e kötelékben önkéntelenül azonosul a nevelő viselkedésével, értékeivel, mintaként követi magatartását és készséggel tesz eleget a nevelő elvárásainak. A kötődés lényege az az érzés, az a tudat, hogy szükség esetén a kötődő személy védelmemre kel, kiségit a bajból, átsegít a nehézségen; egyszerűen lehet rá számítani.

A kötődés pozitív motívum, amely kellemes élmények által létrehozott pozitív attitűdökből alakul ki. A kötődés és a szeretet ugyanaz a sajátos szociális viszony, csak a szeretetről szólva inkább a motívum, a pozitív attitűdök működése által kiváltott kellemes érzésre esik a hangsúly, a kötődés pedig inkább a pozitív motívumra, attitűdre utal. Nem a szóhasználat a lényeg, hanem az, hogy a nevelő a nevelt védelmezője és támasza, segítője (amivel sajnos mindkét részről vissza lehet élni), hogy a tanuló érezze, tudja: szükség esetén a nevelő együtt érez vele, megvédi, segíti. A kötődést nélkülöző steril nevelő–nevelt viszony kérdéses nevelői hatású „munkakapcsolat”, amely ifjú- és felnőttkorban esetleg elfogadható színvonalú oktatást eredményezhet, gyermek- és serdülőkorban azonban alacsony eredményesség a következménye. Az a nevelő pedig, akivel szemben negatív attitűdök alakulnak ki, akit a tanulók nem fogadnak, nem ismernek el, akitől ret-

tegnak, akit gyűlölnék, az a pedagógus gátolja a tanulók személyiségének fejlődését, ellenérdekeltséget alakít ki tantárgyának tanulásával szemben.

A nevelők öröklött kötődési, gondozási hajlama különböző erejű. Sajnos, sok nevelő nincsen tisztában saját kötődési hajlamának, gyerekszeretetének mértékével. Az öröklött adottságok természetének megfelelően az emberek kisebb hányada rendelkezik az átlagosnál erősebb kötődési, gondozási hajlammal. A többségé átlagos vagy gyöngé. Viszonylag sokan vannak a pedagóguspályán is, akikben átlagos vagy annál gyöngébb az öröklött kötődési, gondozási hajlam, gyerekszeretet. Továbbá lehetetlen mindenkit egyformán szeretni, mindenkire szorosan kötődni, hiszen ez ellentétben állna a kötődés sajátosságával, mely szerint szorosan csak néhány emberhez kötődhetünk.

Az viszont nem kizárt, hogy egy emberhez sokan kötődjenek. Az eredményes nevelő ilyen személyiség. Az ilyen nevelő-nevelt viszonyt szándékos erőfeszítéssel nem lehet létrehozni, az ilyen szándék általában elvtelen szeretethajhásszá torzul. Mód van azonban arra, hogy saját személyiségünket alakítsuk: tudatosan és kitartóan erősítsük magunkban azt a meggyőződést, hogy neveltjeink mindenekelőtt együttérzést, védelmet és támaszt, segítséget várnak el tőlünk, hogy ezt képesek is vagyunk megadni, hogy bízhatnak bennünk, számíthatnak ránk, függetlenül attól, hogy kihez milyen szorosan kötődünk, kit mennyire szeretünk. Ezt a szilárd meggyőződést neveltjeink finom antennái érzéklni fogják, és létrejöhet a csoda: sok nevelt kötődik egy nevelőhöz anélkül, hogy a nevelőnek mindenkit egyformán szeretnie kellene.

A kötődés mint tanulási motívum optimalizálása a pedagógus személyiségének fenti értelemben vett fejlődésével érhető el. A nevelési feladat tehát önmagunk fejlesztése. A kötődést, a szeretetet szándékos fortélyokkal a fenti értelemben vett belső meggyőződésen alapuló kölcsönösség nélkül nem lehet kifejleszteni, az ilyen művi erőfeszítés inkább káros, mint hasznos.

Tanulási igény szint. A pszichológia kísérletekkel igazolt régi felismerése az igény szintnek (igénynívónak) nevezett jelenség. Az igény szint olyan tanult motívum, amely annak eldöntésében játszik szerepet, hogy milyen színvonalú teljesítmény elérése jelenti a kudarc, illetve a siker mértékét. Az igény szint szubjektív mérték. Ugyanaz a teljesítmény, eredmény az egyik embernek nagy siker lehet, míg másvalakinek kudarcot jelent. Továbbá az igény szint olyan értelemben is szubjektív, hogy az adottságoknál, a képességeknél, az aktuális fejlettségénél jóval alacsonyabb, illetve magasabb lehet. A közelítően megfelelő igény szintet nevezzük optimálisnak.

A tanulási teljesítmény önértékelésében is alapvető szerepet játszik az igény szint. Például a gyöngé közepes kategóriába beskatulyázódó tanuló, ha önmagát ennél többre nem is tartja képesnek, akkor is ezen a szinten marad, ha esetleg az adottságai, a képességei ennél jóval ígéretesebbek. De elég sok olyan tanuló létezik az iskolákban, akiknek a tanulási igény szintje teljesen kialakulatlan, közömbösek bármiféle tanulási siker/kudarc iránt. Másrészt viszont ismertek a túlzottan magas tanulási igény szintű fiatalok, akik egy

*A nevelés fontos feladata az elismerésvágy és a bírálat-
félelem optimalizálása.
Sokszor megismételt
pszichológiai kísérletek
bizonyítják, hogy a tanulás
eredményessége szempontjából
az elismerésvágy kielégítésének
hiánya, a közömbösség
a leginkább ártalmas nevelői
magatartás. Ez érthető,
hiszen minél kisebb a gyerek,
annál kevésbé van birtokában
azoknak a tapasztalatoknak,
amelyek segítségével képes
lenne megítélni saját
magatartásának,
tevékenységének sikerét,
kudarcat.*

négyes osztályzattól is összeomlanak, akik túlhajszolják magukat, frusztráltakká válhatnak.

Az optimális tanulási igényszint igen nagy hatású tanulási motívum. Ezért érdemes nevelési feladattá emelni az optimális tanulási igényszint kialakulásának tudatos segítését, fennmaradásának gondozását.

Tanulási ambíció. A sikeres tevékenységek, azok elismerései, avagy a kudarcok, bírálatok nemcsak a vonatkozó dolgok, tevékenységek, személyek iránti, hanem önmagunk iránti sikervágyat, kudarcfélelmet is kialakíthatnak, az öröklött rangsorképzési hajlamot ambícióvá fejleszthetik. Az ambíció a személyre önmagára, az énrre, az érvényesülésre vonatkozó sikervágy. Mivel pedig a valódi (a nem protekciós vagy kiügyeskedett) érvényesülés csak teljesítménnyel, tanulással, fejlődéssel érhető el, tartható meg, ezért az egészséges ambíció a serdülőkortól a szándékos tanulás egyik igen hatékony motívumává fejlődhet. Az egészséges (optimális) tanulási ambíció alapja a reális önismeret. Lehetőségeink rendszeres túlbecsülése frusztrációt, teljesítménykényszert, alábecsülése pedig fejletlen vagy hiányzó ambíciót, belenyugvást, fejlődésbeli megrekedést eredményezhet. A kényszerből középsiskolába járó sok-sok fiatal alacsony iskolai teljesítményének egyik alapvető oka a hiányzó, a fejletlen tanulási ambíció.

Az önérvényesítő ambíció kialakulása már óvodáskorban megkezdődhet. Csírái az elismerésvágyban érhetőek tetten. Ennek optimális fejlődése elősegítheti az egészséges ambíció alapozását. A túlzott elismerés, a mindent megengedő szülői magatartás következtében a gyerek a család fejére nőhet, zsarnokká válhat. Ez a családon belüli maximális érvényesülés irreális, torz önismeretet eredményezhet, ami a nagyobb közösségben, az iskolában, ahol a többiek nem hajlandók alárendelni magukat ennek az önérvényesítő akaratnak, súlyos konfliktusok, frusztráció forrása lehet, az ambíció fejlődése mellékvágyanokra futhat (fizikai erőfitogtatásban, bohóckodásban stb. kereshet kielégülést), és az egészséges ambíció fejlődését késleltetheti, gátolhatja, rossz irányba vezetheti. Ellenkező irányú problémák származhatnak a szigorúan alárendelő, a gyerek fölötti abszolút hatalmat folyamatosan éreztető nevelői magatartás következtében. Mivel az ilyen nevelői magatartás csírájában fojt el minden önérvényesítő törekvést, lehetetlenné válik az egészséges ambíció alapját képező pozitív attitűdök gyarapodása, megkéshehet, csökkenéyes maradhat e fontos tanulási motívum fejlődése.

Mindezek a problémák azt jelzik, hogy az ambíció, azon belül a tanulási ambíció fejlődése nagyon sok veszélynek van kitéve, könnyen megrekedhet vagy rossz irányt vehet. Ezért az egészséges tanulási ambíció kialakulásának és fennmaradásának elősegítése a bonyolult nevelési feladatok közé tartozik. Ennek ellenére a tanulási ambíció fejlesztését a fontos nevelési feladatok közé kívánatos fölvenni, mivel optimális fejlődése lényegesen megnöveli a tanulás eredményességét és a személyiség fejlődésének is fontos összetevője.

A tanulás gyakorlati értéke. Az emberek többsége a tanulás értékét a jobb megélhetés, a magasabb társadalmi státusz lehetősége szempontjából ítéli meg. A tanulásnak valóban ez a legkézzelfoghatóbb értéke az egyén és a társadalom számára egyaránt. Az oktatás-gazdaságtani kutatások számításokkal bizonyították, hogy a tanulásba történő egyéni és társadalmi befektetés a leggazdaságosabb beruházás. Napjainkban egy alacsonyan iskolázott ember legfőljebb segédmunkás lehet, de többségüknek a munkanélküliség jut osztályrészül. A magasán iskolázottaknak általában magasabb az életművójuk, a társadalmi presztízszük és összehasonlíthatatlanul nagyobbak az érvényesülési lehetőségeik. A tanulás gyakorlati értéke, értelme mindennapi beszédtéma. A „Mi lesz belőled, ha nem tanulsz?” gyakori fölelmegetése is jelzi, hogy a tanulás gyakorlati értékét mindenki ismeri. Minél magasabban iskolázott egy ország népessége, gazdaságilag annál fejlettebb és annál nagyobb azoknak az aránya, akikben a tanulás gyakorlati értéke nemcsak ismert, hanem adott érték, motívum is.

Az egyes tanulóra vonatkoztatva ez úgy érvényesül, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál jobb gyermekük iskolai eredménye, ami a tanulás értékének elfogadását, motivációs erővé válását jelenti (az évtizedek óta világszerte számtalanszor ismételt mérések szerint a szülők iskolai végzettsége és a tanulók tanulmányi eredményei közötti összefüggés igen szoros, a korrelációs együttható általában 0,65 körüli érték). Azok a szülők, akik lebecsülik a tudást, a műveltséget, az iskolázottságot, akik az iskolát, a pedagógusokat leszólják, esetleg megszólják vagyontalanságuk, alacsony keresetük miatt, és a jól élő, meggazdagodó iskolázatlanokkal példálózdnak, sikeresen fejlesztik gyermekükben a tanulás értéktelenségének, értelmetlenségének motívumát. Mindez a sikertelen iskolázás, az iskolaellenesség kialakulásának leghatékonyabb eszköze. Ez az egyetlen tanulásellenes motívum képes lerombolni az összes többi szándékos tanulási motívum pozitív hatását. Ugyanakkor a szülők szilárd hite a tanulás alapvető, jövőt meghatározó gyakorlati értékében önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a tanulás a gyermekben is adoptált értéké, motívummá fejlődjön. Az eddig tárgyalt többi tanulási motívum kifejlődése nélkül ez lehetetlen.

Gyermekkorban a tanulás, az iskolába járás inkább életmód, mint életprogram, amit inkább a többi tanulási motívum, mindennapos aktuális motivációk sokasága befolyásol, semmint a tanulás értékének meggyőződéssé válása. Ugyanakkor a gyerekek tisztában vannak azzal, hogy miért járnak iskolába, vagyis tudomásuk van a tanulás értékéről (ha az a szülők szemében is érték), és érzékelik is annak fontosságát. A tanulás az életre való felkészülés, a majdani jobb érvényesülés eszközévé, motívumává válik, életprogram-má fejlődése azonban csak a serdüléssel válik lehetővé.

Ennek elősegítése az iskola, a pedagógus feladata is. A megoldási módok sajnos ma még kialakulatlanok. Az mindenesetre hasznos lehet, ha a szülők megismerik az iskolához, gyerekek tanulási eredményeihez való viszonyuk döntő hatását, a tanulók pedig megismerik az iskolázottság és az életmód közötti viszonyt. Jelenleg az is előrelépés lehet, ha ez a nevelési feladat tudatosul. A tudatosulás elősegítheti a módszerek kialakulását.

Továbbtanulási szándék. A serdülés kezdetével, az önállósulási tendenciák fölerősödésével megkezdődik a leendő megélhetési mód, foglalkozás, hivatás keresése, a főkészülés erre, a szakmai kompetencia elsajátítása. Mivel manapság bármiféle foglalkozás csak megfelelő iskolázottság alapján érhető el, kezdetét veszi a latolgatás, hogy a tanulásba mekkora energiákat érdemes befektetni a remélt és szóba jöhető szakma, hivatás érdekében. Hazánkban a tanulók többségénél hatodik-hetedik osztályban dől el, hogy kiben fejlődik a továbbtanulási szándék életprogrammá és kiben nem, kiben milyen távlatú ez az életprogram. Az eddig elért tanulmányi eredmény, a szülők tanulási értékei, gyerekekkel kapcsolatban kialakult továbbtanulási reményei, szándékai döntően befolyásolják a továbbtanulási életprogram kialakulását. A továbbtanulási életprogram a szándékos tanulás leghatékonyabb, legerősebb motívuma. Mivel a személyiség egészét tartósan átható motívumról van szó, amely a végcél szempontjából szabályozza a magatartást, fontos szerepet játszik a verseny, az aktuális helyzetek és feladatok taktikai értékelése. A tárgyi célú tanulási életprogram ezért rendkívül pozitív szerepe mellett negatív következményekkel is járhat: beszűkülő túlhajszoltsággal, egészségtelen versenyszellemmel, a végcélt direkt módon nem szolgáló feladatokat „elbliccelő” magatartás kialakulásával.

Önfejlesztési igény. A tanulás legfontosabb eredménye a személyiség fejlődése. Ezen belül a megélhetést szolgáló kompetencia alapvető jelentőségű ugyan, de mai világunkban egyre inkább az válik általánossá, hogy a felnőtt élet során kell alakítani meglévő kenyérkereső kompetenciánkat, esetleg teljesen újakat kell elsajátítanunk. Ebben a helyzetben az kerül előnybe, aki a leggyorsabban és legkönnyebben képes új kompetenciák elsajátítására. Ez azonban már nemcsak közvetlen gyakorlati tanulási érték. A különbség az, hogy nem csupán egy valamely kompetencia (szakma, hivatás) elsajátítása a cél, hanem

ugyanakkor a kognitív képességek, a tanulékonyság is tanulási értékké, céllá, feladattá válnak. Ezt ma már egyre többen belátják, a pedagógia kutatói, a tanügyi szakértők alapvető tanulási értéként deklarálják („konvertálható tudás”, „széles alapú szakképzés” és más elnevezésekkel). A gyakorló pedagógusok is elfogadták alapvető tanulási értéknek, gyakorlati megvalósulása azonban megoldatlan. Jelenleg jóformán csak az általános képzés időtartamának növekedése jelent egyértelmű hozzájárulást a tanulékonyság növekedéséhez.

Érthető, ha ez a tanulási érték ma még nem fejlődhet tanulási életprogrammá, amely a szándékos tanulás meghatározó erejű motívumaként befolyásolhatná a tanuló magatartását. Már a majdani szakma, hivatás elsajátítását megelőző általános képzéssel kapcsolatos tanulási életprogram is meglehetősen távlati és általános, a tanulékonyság fejlődése érdekében végzett tanulás pedig már inkább alanyi cél: tanulási motívumaink és képességeink fejlesztése.

A nevelés ugyan alapvető társadalmi és egyéni érték, amit az emberek többsége el is fogad, de az ezt szolgáló tanulás magának a tanulónak nehezen fogadható el tanulási értéként (a szocializáció, a nevelés ugyanis velük történik, mindennapi életük természetes következménye és nem szándékuk szerinti folyamat, eredmény). Még ennél is távolabb vagyunk attól, hogy szociális képességeink, jellemünk, énünk fejlődése váljon tanulási életprogrammá. A felnőttek körében, főleg a művészek között egyre többen vannak az önmagukat megformálni akarók, akikben az alanyi célú tanulási életprogram kialakult, mivel rájöttek arra, hogy személyiségük, jellemük, énük a hivatásuk legalapvetőbb eszköze. Innen már csak egy lépés az a lehetőség, hogy az önfejlesztő tanulás életprogrammá váljon olyan emberekben is, akiknek nem a hivatásuk miatt van erre szükségük. Hiszen személyiségünk, jellemünk, énünk fejlettsége a meghatározó, amelyen belül az aktuális szakmai kompetenciáink alárendelt jelentőségűek. Ugyanis kompetenciáinkat csak személyiségünk fejlettségétől függő mértékben tudjuk érvényesíteni, továbbfejleszteni, új kompetenciákat elsajátítani. Végül a szociális életminőségünk fejlettsége (aminek alacsony színvonalától szenved legtöbbet a biológiai szükségletek kínjától megszabadult ember) alapvetően személyiségünk, énünk fejlettségétől függ. Az önfejlesztési igény mint tanulási életprogram kialakulásának elősegítése a közeljövő feladata.

A kognitív motívumrendszerek fejlődése és fejlesztése

Ahhoz, hogy a kognitív motívumrendszer fejlődéséről és fejlesztéséről érdemben beszélhessünk, mindenekelőtt ismernünk kellene a rendszereket és motívumaikat. Eddig a kognitív motívumok alapvető fajtáival ismerkedhetett az olvasó és az egyes motívumfajták fejlesztésének feladatairól kapott némi szemléltető információt. Most a motívumrendszerekről és fejlődésükről, fejlesztésükről lesz szó. A kognitív képességek fejlődésével kapcsolatban a fejlődést rendszerképződésként, optimalizációként és hierarchizálódásként értelmeztem. (15) A motívumrendszerek fejlődését is e három kategória szerint törekszem leírni.

<input type="checkbox"/> habitus <input checked="" type="checkbox"/> értékrendek	Öröklött motívumok	Tanult motívumok
Kötött motívumok (fixed action patterns)	reflexek, RUTINOK	rutinok (cselekvési) SZOKÁSOK
Szabad motívumok (free motives)	VISELKEDÉSI HAJLAMOK	(magatartási) SZOKÁSOK ATTITÜDŐK MEGGYŐZŐDÉSEK (beliefs) FOGADOTT ÉRTÉKEK (adopted values)

Rendszerképződés. A motívumfajtákat és a motívumrendszereket szerveződésük–működésük, valamint funkcióik szerint vegyük számba. Szerveződés–működés szerint kötött és szabad, valamint öröklött és tanult motívumokról volt szó. Ennek alapján az alábbi táblázatban foglalhatók össze a szakirodalom alapján kiválasztható motívumfajták. Pedagógiai szempontból ez a rendszer használhatónak mondható, de nem állítható, hogy ebből a szempontból a motívumfajták teljes feltárása befejezettek tekinthető.

A reflexek, az öröklött és tanult rutinok, a cselekvési és a magtartási szokások, valamint a viselkedési hajlamok mint motívumok sajátosságairól e tanulmány I. részében felidézett ismeret talán elegendő annak megfontolásához, hogy e motívumfajták motívumainak sokasága rendszerre szerveződve létrehozza az ember habitusát (habitude). A habitus mint ilyen értelemben vett motívumrendszer a viselkedés elsődleges szabályozója. A habitus kialakulása, megszilárdulása általában (a későn érők kivételével) a serdüléssel zárul. Ezt követően kevésbé és lassan változik. Ha ez igaz, akkor a rutinok, a szokások, a viselkedési hajlamok fejlődésének segítése alapvető pedagógiai feladat. Ugyanis attól függően, hogy mely és milyen rutinokból, szokásokból és a hajlamok milyen specifikációiból szerveződik a habitus, különböző mértékben pozitív és negatív személyiségek alakulhatnak ki. Célszerűnek mondható a szokásokkal, a szokatással szemben kialakult elutasító pedagógiai magatartás helyességének felülvizsgálata, valamint a viselkedési hajlamokkal és specifikálódásukkal (például a kötődési hajlam egyedi kötődésekké konkretizálódásával) kapcsolatos ismeretek pedagógiai hasznosítása.

Az attitűdök, a meggyőződések, a magunkévá fogadott értékek sokasága motívumrendszerekké, személyes értékrendekké (például erkölcsi értékrenddé, eszmerendszerré, vallásos világnézeté, hivatástudattá) szerveződhet. A személyes értékrendek a viselkedés másodlagos szabályozói. Jellegük, minőségük és szilárdságuk a személyiség meghatározó jelentőségű rendszerei. Az etikai relativizmusra, intellektualizmusra (mely szerint az értékek ismerete nem feltétlenül jár együtt a nekik megfelelő viselkedéssel), valamint a specifikus értékrendek, világnézetek veszélyeire (fundamentalizmusra, bigottságra, egymás ellen folyó harcra) hivatkozva az iskolai nevelés hallgatólagosan tudomásul véve vagy tudatosan indokolva nem vállalkozik a történelmileg fontos értékrendek tanítására, különösen pedig arra nem, hogy a pozitív egyetemes értékek adoptálását (magukévá fogadását) elősegítsék. (16) Természetesen pozitív habitus nélkül működésképtelenek az érték-

A nevelés ugyan alapvető társadalmi és egyéni érték, amit az emberek többsége el is fogad, de az ezt szolgáló tanulás magának a tanulónak nehezen fogadható el tanulási értéként (a szocializáció, a nevelés ugyanis velük történik, mindennapi életük természetes következménye és nem szándékuk szerinti folyamat, eredmény). Még ennél is távolabb vagyunk attól, hogy szociális képességeink, jellemünk, éniük fejlődése váljon tanulási életprogrammá. A felnőttek körében, főleg a művészek között egyre többen vannak az önmagukat megformálni akarók, akikben az alanyi célú tanulási életprogram kialakult, mivel rájöttek arra, hogy személyiségük, jellemük, éniük a hivatásuk legalapvetőbb eszköze. Innen már csak egy lépés az a lehetőség, hogy az önfejlesztő tanulás életprogrammá váljon olyan emberekben is, akiknek nem a hivatásuk miatt van erre szükségük.

rendek, ugyanakkor a habitus szintjén megrekedt, zavaros, kialakulatlan értékrendekkel élő emberek, csoportok, társadalmak ma már csak jóval a lehetséges életminőség alatt létezhetnek.

Csak a pozitív habitus és a személyes értékrendek egymással összhangban lévő fejlődésének segítségét felvállaló iskola járulhat hozzá a felnövekvő generációk személyiségének kívánatos fejlődéséhez. Hogy milyen eredményességgel, az a pedagógia jelenlegi fejlettsége miatt kérdéses. Am ha az iskola sem a habitus, sem a személyes értékrendek fejlesztését még csak felvállalni sem szándékozik, akkor reményünk sem lehet a nevelés eredményességének javulását illetően. (A fenti bekezdésekkel átléptem a tanulmány témájának határait. Mivel a kognitív motívumrendszerek is a fenti motívumfajtákból szerződnek (jöllehet a funkciójuknak megfelelő sokféle elnevezéssel (, ezeket célszerű volt összefoglalóan számba venni. Talán megbocsátható a témán kívül eső, önmagukat kínáló pedagógiai konzekvenciák megfogalmazása.)

Visszatérve a témánkhoz, a funkciókat tekintve kognitív, szociális, személyes és speciális (szakmai, foglalkozási) motívumrendszerek megkülönböztetése segítheti a nevelés eredményességét. A kognitív motívumrendszer négy rendszerével ismerkedtünk: a gondolkodási motívumok, a tudásszerző motívumok, a kognitív kommunikáció motívumainak és a tanulási motívumok rendszerével. E rendszerek motívumfajtáinak teljes feltárása a további kutatások feladata. A gondolkodási motívumoknak jelenleg mintegy másfél tucatnyi fajtája ismeretes. Közülük a fontosabbakat ismertettem. A tudásszerző motívumfajták közé az alábbiakat soroltam: ingerszükséglet, kíváncsiság, érdeklődés, elvárásai motívumok, sikervágy, kudarcfélelem, tulajdonítási motívumok, megoldási érdekelttség, próbálkozási motívum, játékszeretet, alkotásvágy. Pedagógiai szempontból ez a rendszer előnyösnek ígérkezik, de nem bizonyított magának a rendszernek a létjogosultsága, és az sem, hogy éppen ezek és csak ezek a motívumfajták képezik a rendszer komponenseit. A kognitív kommunikáció motívumairól alig tudunk valamit, ezért külön cím alatt nem is volt mód a téma ismertetésére. Csak néhány jelzésre futotta (például a rutinok mint motívumok szerepére az olvasás élvezhető tevékenységgé fejlődésében), vagy itt utalhatok az olvasás szokássá fejlődésének jelentőségére. A tanulási motívumok rendszere is kialakulatlan, de a számba vett motívumfajták segíthetik a tanulási motívumrendszer eddiginél jóval eredményesebb fejlesztését: elsajátítási motívum (mastery motivation, motive), tanulási sikervágy és kudarcfélelem, a kötődés mint tanulási motívum, tanulási igény-szint, tanulási ambíció, a tanulás gyakorlati értéke, továbbtanulási szándék, tanulási élet-program, önfejlesztési igény.

Az iskola feladata az lenne, hogy ne egy vagy néhány motívummal (például az érdeklődés felkeltésével vagy a sikerélménnyel) operáljon, hanem valamennyi ismert motívumfajta mozgósításával, fejlesztésével és folyamatos ápolásával, rendszerré képződésük elősegítésével.

Optimalizálódás. Azt láthattuk, hogy a motívumok mint az érdekértékelés és érdekelt-ségi döntés viszonyítási alapjai is, és a hozzájuk viszonyított eltérések (diszkrepanciák) is egyénileg és aktuálisan különbözőek lehetnek. A viszonyítási alapoknak és az attól való eltéréseknek léteznek antropológiai optimumai. Ezek az optimumok nem meghatározott értékek, hanem az értékek meghatározott intervallumai. Az intervallumot közrefogó két értéken kívül eső viszonyítási alapok és diszkrepanciák szélsőségesek és hátrányosak. Vonatkozik ez a habitusra, az értékrendekre és a funkciók szerinti motívumrendszerekre egyaránt. Például a szorongás mint az antropológiai optimumtól szélsőségesen eltérő kudarcfélelem (viszonyítási alap), avagy az alapaktivitáshoz mint viszonyítási alaphoz képest szélsőségesen túlgerjedt aktiváció károsan befolyásolja a viselkedés eredményességét. Vagy például a tanulási ambíció hiánya, gyengesége és a túlfűtött ambíció egyaránt hátrányos. Láthattuk, hogy a tudásszerző motívumrendszer eredményességét döntően befolyásolja az információk optimális hírértéke és a megoldandó problémák optimális (kö-

zepes) nehézsége. Az optimumtól való jelentős, esetleg szélsőséges eltérés nagymértékben csökkenti, esetleg meg is akadályozza a megoldást, a tudásszerzést, a tanulást. (17)

Nem elegendő tehát a kognitív motívumok és rendszereik kiépülésnek segítése, működtetése, folyamatos ápolása, hanem legalább ekkora a jelentősége annak, hogy az optimális viszonyítási alapok kialakulását, fenntartását, helyreállítását elősegítsük, hogy a diszkrepanciákat az optimális kereteken belül működtessük, a szélsőséges diszkrepanciák létrejöttét minimalizáljuk.

Hierarchizálódás. Léteznek elméletek, amelyek a biológiai szükségletekre épülnek, mások az érzelmi apparátust tekintik a motiváció lényegének, ismét mások a tudatos döntést, az akaratot, avagy a személyiség önbecsülését, tudatosult értékrendjét stb. Egyes szociálpszichológiai motiváció-elméletek az öröklött motívumokat, motivációs mechanizmusokat mellékesnek tekintik. Az integrációs törekvések sokat oldottak a merev szembeállításokon, aminek köszönhetően lehetővé vált, hogy a motivációt, a motívumrendszereket egymásra épülő, egymással kölcsönhatásban működő hierarchikus rendszernek tételezzük. (Ennek a hierarchiának nincsen köze Maslow közismert szükséglet-hierarchiájához. (36)) Ezt a hierarchiát különböző szempontok szerint lehet vizsgálni. Eddig kétféle megközelítéssel találkozott az olvasó. A tanulmány elején implicit (motivátor, motívum, emóció, aktiváció) és explicit (az imént felsoroltak tudatosult változatainak nevei: figyelem, érték, cél, akarat), más megnevezéssel affektív és kognitív szintekkel. A szerveződés-működés szempontja szerint az imént a habitus és az adoptált értékrendszerek két szintjével szembesülhettünk. E két példa alapján belátható, hogy az affektív szint és a habitus kevésbé adaptív, alacsonyabb szabadságfokú, mint az adoptált értékrendszerek illetve a motiváció kognitív szintje. De az is nyilvánvaló, hogy a második szint nem létezhet az első nélkül, hogy ezek aktuális helyzetekben egymást erősíthetik, egymással szemben állhatnak, egymást kiolthatják.

Ezek a sajátságok a motiváció a motívumrendszerek más szempontú hierarchiáira is érvényesnek tekinthetők. Pedagógiai szempontból a genetikus, a tapasztalati, az értelmző és az önértelmező szintek megkülönböztetése lehet célszerű. A genetikus szint az öröklött motívumokat és az öröklött affektív apparátust mint a motiváció affektív szabályozóját tartalmazza. Ez a szint minden ép emberben adott, de a kifejezettség, a működés egyéni különbségei jelentősek. A nevelés eredményessége érdekében a genetikus szint alapos ismerete és a neveltek öröklött egyéni különbségeinek ismerete jó szolgálatot tehet. A tapasztalati szint a tanult rutinok, szokások, a viselkedési hajlamok specifikált motívumait, az attitűdöket és a meggyőződéseket foglalja magában, az affektív szabályozást perceptuális és fogalmi eszközökkel egészíti ki. Az értelmző szint a követelményként megfogalmazott és a személy által adoptált előíró szabályok (normák, jogszabályok és hasonló), valamint leíró szabályok (értékek) rendszere, amelynek köszönhetően a motiváció ezeknek az előíró és leíró szabályoknak a figyelembe vételével, ezekre visszacsatolva is valósulhat meg. Az önértelmező szint a saját motívumrendszerükre vonatkozó ismereteket és a motiváció önmagunkra vonatkoztatott pszichológiai ismereteit tartalmazza, ami lehetővé teszi, hogy önmagunk figyelembe vételével is befolyásoljuk motivációs működésünket, hogy saját motívumrendszerünket szándékosan módosítsuk, fejlesszük. (37)

Az eredményesebb nevelés érdekében a motívumrendszerek fejlesztése azt is jelenti, hogy elősegítjük e hierarchia egymást követő fokozatos kiépülését.

Jegyzet

(1) ATKINSON, J. W.: *An introduction to motivation*. NJ: Van Nostrand, Princeton 1964; ECCLES, J.: *Expectancies, values and academic behaviors*. = *Achievement and achievement motives*. Szerkesztette: SPENCE, J. T., 75–146. old. Freeman, San Francisco 1983; WIGFIELD, A.–ECCLES, J.: *The development of achievement*

task values: A theoretical analysis. Developmental Review, 1992. 12. sz., 265–310. old.; WEINER, B., KUKLA, A.: *An attributional analysis of achievement motivation.* Journal of Personality and Social Psychology, 1970. 15. sz., 1–20. old.; WEINER, B.: *Metaphors in motivation and attribution.* American Psychologist, 1991. 46. sz., 921–930. old.

(2) L. pl. *Achievement and Motivation. A social-developmental perspective.* Szerkesztette: BOGGIANO, A. K.–PITTMAN, T. S. Cambridge University Press, 1992.

(3) Az eredeti jelölés megkülönbözteti a sikervágyat (s) és a kudarcfélelmet (f). $T_s = P_s \times I_s$, illetve $T_f = P_f \times I_f$. Mivel csak az előjelben van különbség, az indexeket elhagytam.

(4) WEINER, B.: *An attributional theory of motivation and emotion.* Springer-Verlag, New York 1986.

(5) STIPEK, D.: *Motivation to learn: From theory to practice.* MA: Allyn & Bacon, Boston 1993.

(6) KLINGER, E.: *Meaning and void.* University of Minnesota Press, Minneapolis 1977.

(7) FORD, M. E.: *Motivating Humans. Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs.* SAGE Publications, Newbury Park, London–New Delhi 1992.

(8) MURRAY, H. A.: *Exploration in personality.* Oxford University Press, New York 1938.

(9) Tudomásom szerint az első magyar szerző, aki a motívumok fejlesztéséről ír: JUHÁSZ FERENC: *A motiváció szerepe a nevelésben.* Tankönyvkiadó, Bp. 1967.

(10) A jutalom káros hatása.

(11) A régebbi szemléletmódot követő kiadványok közül I.: BARKÓCZY ILONA–PUTNOKY JENŐ: *Tanulás és motiváció.* Tankönyvkiadó, Bp. 1967. A mai felfogást követő kutatások közül I.: RÉTHY ENDRÉNE: *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.

(12) L. a (8)-ban és a (9)-ben idézett műveket.

(13) EPSTEIN–AMES, C.: *Achievement goals and the classroom motivational climate. = Student perceptions in the classrooms.* Szerkesztette: SCHUNK, D. H.–MEECE, J. NJ Erlbaum, Hillsdale 1992.; Uő. *Classrooms: Goals structures, and student motivation.* Journal of Educational Psychology, 1992. 84. sz., 261–271. old.

(14) Részletesebben I.: NAGY JÓZSEF: *Kötődési háló és nevelés.* Iskolakultúra, 1997. 9. sz., 61–71. old.

(15) NAGY JÓZSEF: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése.* Iskolakultúra, 1998. 10. sz., 3–21. old.

(16) Az egyetemes (globális) értékek pedagógiai értelmezését, jelentőségét I.: NAGY JÓZSEF: *Proszocialitás és nevelés.* Iskolakultúra, 1997. 8. sz., 89–101. old.

(17) Az itt bemutatott optimumra törekvés nem azonos a D. O. Hebb nevével fémjelzett „optimális arousal elméletével” (HEBB, D. O.: *The organisation of behavior.* John Willey, New York 1949.) Itt nemcsak a szélsőséges diszkrpanciáról van szó az arousal-ra vonatkoztatva, hanem mindenfajta motívum mint viszonyítási alaptól való szélsőséges eltérésről, továbbá maguknak a viszonyítási alapoknak az antropológiailag jellemzőtől való szélsőséges eltéréséről. E kétféle nem szélsőséges eltéréseken belüli intervallum az optimum.

(18) MASLOW, A. H.: *A theory of human motivation.* Psychological Review, 1943. 50. sz., 380–396. old.

(19) Az én, az éntudat motivációban játszott szerepéről gazdag pszichológiai ismeretekkel rendelkezünk. Ez lehetővé teszi, hogy a motiváció önértelmező szintjének kiépülését segítő pedagógiai programok készüljenek, ilyen kísérletek induljanak. L. pl.: COVINGTON, M. V. *The motive for self-worth. = Research on motivation in education. 1.* Szerkesztette: AMES, R. E.–AMES, C. Student motivation (77–113 old). Academic Press, New York 1984.; SCHUNK, D. H.: *Self-efficacy and academic motivation.* Educational Psychologist, 1991. 6. sz., 207–231. old.; DECI, E. L.–RYAN, R. M.: *A motivational approach to self: Integration in personality. = Nebraska symposium on motivation. 38.* Szerkesztette: DIENSTBIER, R. Perspectives on motivation (237–288. old.), University of Nebraska Press, Lincoln 1991.

Emberismeret az iskolában

Tanítsunk Emberismeretet! Kiváló célkitűzés, hiszen mindannyian arra vágyunk, hogy megismerjük magunkat és embertársainkat. De a hétköznapi tudás szintén éppúgy közismert, mint a tudományban: mindez nagyon is nehéz feladat. Az Emberismeret kapcsán jó néhány olyan problémáról esik szó, amelyek megítélésében megosztott a társadalom. Egyáltalán: mi az, amit az iskola képviseljen? Mit jelent a világnézeti semlegesség? Lehet-e társadalmi értékekről – emberről, az élet értelméről, halálról, boldogulásról – pártatlanul beszélni? Feltehetően nem. Legfeljebb törekedhetünk rá, hogy elkerüljük a kategorikusságot, a kizárólagosságot, bemutatva és teret adva a különböző álláspontok kifejtésének. (1)

Hogy hogyan, arról megoszlanak a vélemények: a tantárgy jelenlegi NAT-beli (2) tematikája csak egy a lehetségesek közül. A válogatást legfeljebb az könnyítheti meg, hogy bármilyen konkrét tartalmi körök szerepelnek is a tematikában, egyrészt minden bizonnyal vannak az emberek többségét foglalkoztató kérdések, amelyek a legtöbb helyen fel fognak merülni (csak példaként említeném az eutanázia, az abortusz, a környezet- és állatvédelem, vagy a férfi–nő szerep tárgyköreit), másrészt az Emberismeret tanításának éppen az volna az egyik célja, hogy a diákok a lehetséges válaszok közül többet is megismerjenek.

Az Emberismeret tartalmára és az iskola közvetítő szerepére vonatkozó kérdéseken túl nyitott kérdés, hogy ez a különleges tárgy hogyan illeszthető be az eddigi tantárgy-szerkezetbe és értékelési struktúrába. A fenti kérdések és a gyakorlati megvalósítás a tanárok feladata, akik gyakran kénytelenek öntevékenyen felkészülni a tanításra. Pedig a tárgy sikere, vagy sikertelensége a gyakorlatban fog eldőlni, és ugyancsak a gyakorlat ad majd végleges választ a kérdésekre: mit és hogyan érdemes ebben a keretben tanítani – és ez nyilván településenként, iskolatípusonként is eltér. (Lehet, hogy mégsem volt olyan rossz módszer a tantárgyak kísérleti bevezetése, kipróbálása?)

Miközben tudjuk, hogy a tantárgy bevezetésének sokféle buktatója van, jó néhányan, akik az előkészítésben közreműködtünk, úgy érezzük, hogy nagy szükség van a bevezetésére. Sok bíráló ér a hagyományos iskolarendszert, többek között azért, mert nem eléggé „életszerű”. Nos, úgy gondolom, hogy a modern társadalomban szükséges közismeretek életszerűvé tételének sajnos, korlátai vannak. De az valóban nem tartható állapot, hogy diákjaink az iskolából kilépve önmagukhoz, emberi kapcsolataik bonyolításához, mindennapi életükhöz, későbbi magán- és közszerepeikhez alig kapnak útvalót. Különösen akkor, amikor a huszadik század második felében a tudományos világban a természettudományos forradalom után immár joggal beszélhetnénk a humán tudományok „boom”-járól: az embertudományok, a pszichológia, a filozófiai antropológia és a tudományfilozófia az érdeklődés középpontjába került.

Kétségtelen, és az Ember- és társadalomismerethez kapcsolódó tantervek, segédkönyvek mindegyékében említésre kerül (pl. a NAT-TAN sorozat könyveiben), hogy a magyar oktatásnak az elmúlt évtizedekben a reáltárgyak voltak az erősségei és az iskolai oktatásban – a társadalmi igényeknek is megfelelően – is nagyobb hangsúlyt kaptak. A humán tudományok – köztük a pszichológia – tudományos eredményei azonban legalább annyira

hozzátartoznak a huszadik század kultúrájához, mint a genetika vagy az atomfizika. Nem tehetjük meg tehát, hogy ne kíséreljük meg legalább az emberi természetre, kapcsolatokra, történelemre vonatkozó ismeretek egy részét közvetíteni, összekapcsolva a diákok élettapasztalataival. Az így értelmezett Emberismeret szolgálhatná a nem indoktrináló erkölcsi nevelést. (3)

Úgy gondolom tehát, hogy most, a tantárgy indítása előtt hasznos lesz, ha megosztom a szélesebb közönséggel, de elsősorban a tantárgy tanításában közvetlenül is érdekelt kollégákkal azokat az aggályokat, kétségeket, amelyek az Emberismeret bevezetésével, az abban szereplő tartalmi körökkel, illetve a tanítás módszereivel kapcsolatban felmerülnek, és azokat a megoldási javaslatokat, amelyek az általam képviselt értelmezésbe beleilleszthetők.

Minden bizonnyal érdekes társadalom- és kultúrtörténeti kérdés volna, miért alakult ki a reáltudományok túlsúlya. Közvetlenül minden bizonnyal összefügg azzal, hogy az ideologikus természetű humán tudományterületek emberileg is, belső fejlődésüket tekintve is megszenvedték az egy párt–egy ideológia korszakát. A következmények közé tartozik az a tény is, hogy meglehetősen nagy nehézséget okoz az Emberismeretben szereplő tudományterületeken képzett, azokat jól ismerő tanárok hiánya. Ha azonban nem igyekszünk változtatni a helyzeten, akkor a rossz hagyomány további évtizedekig fennmarad. Márpedig a humán tudományokban való tájékozottság nemcsak műveltségbeli kérdés, hanem hatással van a viselkedéskultúrára, a közéleti tudatosságra is.

Eddig az emberismeret tanításán gondolkodó szakemberek lényegében egyetértenek. Itt azonban elérkeztünk egy ponthoz, ahol már eltér egymástól a kollégák véleménye. Az emberismeret interdiszciplináris terület, szorosabban egyik tudományhoz sem kapcsolható. A kollégák egy része – például *Szekszárdi Júlia* és *Sallai Éva* – kifejezetten óvja a pedagógusokat attól, hogy megkíséreljék a tematika tartalmi köreit szaktudományos keretbe foglalni. (4) Attól tartanak, hogy a pszichológiai, filozófiai, szociológiai ismeretek tanítása felesleges túlterhelést jelent a diákoknak, ehelyett azt javasolják a tanároknak, igyekezzenek segítséget adni hozzá, hogy a fiatalok, gyerekek „tudjanak valamit kezdeni önmagukkal, képesek legyenek társas kapcsolatokra”. Bevallom, nem látom, hogyan is volna ez lehetséges, miért volna kívánatos, ha a pedagógusok, ahelyett, hogy a tudományok által kidolgozott, elfogadott ismereteket közvetítenének, magukat tennék meg az élettudomány profétáivá. A pszichológiai tárgyú tartalmi körökben az amatőrizmus egyáltalán nem ártalmatlan és teljességgel elfogadhatatlan. De nagyon kétséges a pszichológiától távolabb eső, voltaképpen a filozófiai antropológia, etika, szociológia tárgykörébe illeszthető kérdések esetében is. Az idézett szerzők által összeállított kézikönyv kiválóan tükrözi e vállalkozás buktatóit: az általuk összegyűjtött szövegek napi aktualitásúak, jó néhányat folyóiratokból, újságcikkekből emeltek ki. Az én meggyőződésem szerint a diákoknak éppen ezekkel a gyakran megalapozatlan és hagyománytalan életbölcsesekkel szemben kellene iránytűt, gondolkodási módszert adni, ez pedig nem megy másként, mint ha megismertetjük őket – amennyire ez lehetséges – a gondolkodástörténet és az embertudományok eredményeivel, vagy adott esetben dilemmáival. (Bár az összegyűjtött anyagban sok érdekes és értékes is van, illusztrációként kiválóan használhatók, de – véleményem szerint – nem alapismeretként.) Ami a túlterhelést illeti, miközben nyilvánvaló probléma a humán tudományok háttérbe szorulása, nem látom be, miért éppen ezen a területen kellene „spórolni”? A túlterhelés kérdése egyébként azzal is összefügg, milyen értékelési rendszert alkalmazunk – erre a következőkben még kitérek.

Jómagam tehát mindenképpen azt a felfogást képviselem, hogy ahol lehet, tanítsuk (megfelelő szinten) a tudományok elfogadott ismereteit, és ezekhez igyekezzünk kapcsolni az erkölccsel, emberi élettel, nemiséggel, boldogsággal összefüggő kérdéseket. Kétségtelen, hogy ehhez még sokat kell tennünk a tanárok képzése területén is. Meg szeretném azonban jegeyzni, hogy a pedagógusok a jelenlegi képzettségi helyzetben arról

sem feltétlenül tájékozottak, mit jelent a posztmodern, mit értünk a „nagy elbeszélések” alatt. Arról sem vagyok meggyőződve, hogy az önismeretre, önellafogadásra vagy a másokkal való kapcsolatra vonatkozó programszerű írások (pl. *Virginia Satir*-é, ami Szekszárdi Júlia és Sallai Éva, idézett könyvében szerepel, de hasonlót találhatunk *Thomas Gordon* könyveiben és más, a sikerességet, a pozitív önértékelést, az önérvényesítést, vagy egyéb boldogságreceptet propagáló könyvekben) bármilyen hatással vannak-e a fiatalokra. A didaktikusság gyanúsán nagy hangsúlyt kap ezekben a szövegekben, amelyre a fiatalok mindig érzékenyek. A hasonló kérdéseken való mélyebb gondolkodás, a különböző álláspontok és következményeik kifejtése szerint pedig, hitelesen csak történeti–szaktudományos keretbe ágyazva lehetséges.

A következőkben részletesebben is kitérnék az emberismeretben szereplő egyes tudományterületekre.

Lehet, hogy elfogultság saját szakmám iránt, de bizonyos fokig természetes, hogy ma, mintegy százhusz évvel az emberi lelki jelenségek tapasztalati megismerhetőségének felismerése után a pszichológia különleges fontosságra tett szert. A pszichológia nem teljesen fehér folt a középiskolában: a hetvenes évek végéig fél éves tantárgyként szerepelt. Sajnos, ezután abbamaradt, részben a képzett szakemberek hiánya miatt. A magyar általános- és középiskolások az elmúlt másfél évtizedben egyáltalán nem tanultak pszichológiát. Ez a hiány nemcsak azért feltűnő, mert a pszichológiai kérdések iránti társadalmi érdeklődés robbanásszerűen megnőtt. Néhány évtizede a pszichológia még nem létezett gyakorlati szakmaként, ma pedig valamennyi modern államban tízezerrel képződnek az egyetemeken. A pszichológus szakértők (helyesen, vagy helytelenül – ezt sem könnyű eldönteni, de a tény tény marad) a társadalmi élet számtalan fontos döntésében szerepet játszanak a vezetőválasztástól a bűncselekmények megítéléséig. A tizenéves korosztály életkorának és a rá váró feladatoknak megfelelően különlegesen érdeklődik a lelki jelenségekre vonatkozó ismeretek iránt.

Ezzel párhuzamosan az emberi természet és gondolkodás rejtélyeinek kutatása egyre fontosabb szerepet tölt be a tudomány egészén belül is. Nemcsak az agykutatás, az idegrendszer számítógépes modellezése, az informatika kutatja nagy érdeklődéssel a lelki folyamatok természetét, hanem a természettudományok képviselői is rájöttek: a mikroszkóp lencséjén keresztül emberi szem vizsgálja az adott tárgyat, s a gazdaság is felfedezte, hogy a látszólagos automatizmusokat emberek szándékai, tervei, hitei, vagy tévhittei mozgatják. (A közelmúlt gazdasági Nobel-díját a játékelméletnek a gazdasági döntésekben játszott szerepe bebizonyításáért kapta egy magyar származású tudós).

A pszichológiai ismeretek tanítására talán azért van ma inkább lehetőség, mert bár ilyen képzésben részt vett szakemberekből most sincs sok, de a jelenleg működő pedagógusgárda már több pszichológiát tanult az egyetemen, mint az előző nemzedékek, és jóval több, gazdagabb a magyar nyelvű szakirodalom is. Másrészt remélhetőleg a különböző tanárképző intézetek pszichológia tanszékei igyekeznek felkészülni, továbbképzéseket indítani az ezt igénylő kollégák számára.

Hogyan tanítsuk a pszichológiai ismereteket? Újabb dilemma, mert sokan úgy gondolják, hogy a pszichológia tanításának együtt kell járnia valamilyen, a pszichológia tudományában gyökerező viselkedéskultúra elsajátításával. Két dologra azonban itt rögtön szeretném felhívni a figyelmet. A pszichológiai kultúra hozzájárul a viselkedéskultúrához, de közvetlen oki összefüggés nem áll fenn a kettő között. Vagyis, ha tudom, hogy a csoporttagok gyakran végiggondolatlanul hajlandóságot éreznek rá, hogy indulataikat a gyengébben töltsék ki, talán megpróbálok kimaradni ebből; ha ismerem a gyermek fejlődésének menetét, a különböző életkorok gondolkodási, érzelmi sajátosságait, akkor könnyebben fogok rátalálni a helyes bánásmódra később, szülő koromban. (Hadd idézzek ismét egy példát: nemrégiben egy igen értelmes, művelt kolléganő kérte a tanácsomat, attól félt, hogy hároméves kisfiával valami baj van, mert nem használta a személyes

némásokat, pedig ez meglehetősen általános még az adott életkorban.) A valóságban azonban az, hogy a dolgokról mit tudunk, csak egy motívum a sok közül: nem dönti el teljes mértékben, hogy mit teszünk. Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy a tudással az egész döntési helyzet átalakul. A tudás az egyén felelősségét is növeli: ha tudom, hogy bizonyos kábítószeres használatával azzal a kockázattal jár, hogy elveszítem önmagam kontrollálásának lehetőségét és csak hihetetlen kínok árán tudok megszabadulni tőlük, nagyobb a feszültség, amikor el kell döntenem, hogy kipróbáljam-e. Így talán nagyobb eséllyel nem teszem, mintha semmilyen ismeretem nem volna az adott dologról.

Miközben tehát szeretném kiemelni, hogy szükség van a tárgyi tudásra, tényekkel alátámasztott információkra, óvakodnék attól, hogy az emberismeret pszichológiai témáit közvetlenül igyekezzünk életreceptekre, magatartási szabályokra átváltani: a pszichológiai tanításnak az én meggyőződésem szerint nem szabad feloldódnia valamilyen életvezetési tanácsadásban vagy önmagunkról szóló beszélgetésben. E tekintetben tökéletesen egyetértek a már idézett szerző-párral, Sallai Évával és Szekszárdi Júliával: az önismeret-höz szükséges feltétel nélküli elfogadás nem egyeztethető össze az iskolai feladatokkal, és az sem kívánatos, hogy ebben a keretben szó kerüljön a gyerekek személyes problémáiról.

A helyzet annál is kritikussabb, mert sajnos, a forgalomban lévő tréningek, ún. személyiségfejlesztő eljárások, konfliktuskezelő módszerek közül jó néhány értéktelen, szakmailag csapnivaló. A pszichológiai terápiák sok évtizedes tapasztalata arról győz meg, hogy a valódi önismeret hosszadalmas folyamat, és nem is képes rá mindenki. A csoportos önismereti tréningek nagyon hasznosak lehetnek, de a vezetésükhöz szükséges képzettséget évek alatt szerzik a csoportterapeuták. Illúzió, hogy ilyen feltételek valaha is megeremthetők lesznek az iskolában.

De nem is biztos, hogy szükség van erre. Furcsa következtetésre jutunk, ha végiggondoljuk: miért volna szükség mindenki személyiségének a megváltoztatására? Egyáltalán, mit jelent a személyiségfejlesztés? Alapvetően az volna a cél, hogy a gyerekek emberi módon viselkedjenek egymással (konfliktushelyzetben is) és a tanárukkal, vagy a szülőkkel, hogy alkalmanként tudjunk valamilyen segítséget nyújtani, ha valakinek nehézségei vannak otthon, vagy önmagával. Ennél többet az iskola nem tűzhet ki célként, de megjegyezném: a barátságos, kiszámítható és igazságos légkör az iskolában, a jó csoportélet mint élettapasztalat véleményem (és a kultúrtörténet több évszázados tapasztalata) szerint minden terápiánál pozitívabb hatást képes gyakorolni a gyerekek közérzetére és személyiségük formálódására.

Mit tehetünk, ha – jó esetben – nem tudunk kitérni az elől, hogy a gyerekek körében felmerüljenek a saját és mások személyiségével, a helyes és helytelen tettekkel kapcsolatos kérdések? (Azért tartom ezt jó esetnek, mert nagyon pozitív tanári viselkedésre utal az, ha a gyerekek ilyen jellegű problémáikat felvetik az órán, ha el merik, el tudják mondani a véleményüket a társaik előtt. Ha sikerül ilyen helyzetet teremteni, ha sikerül a gyerekeket – vagy legalább egy részüket – mozgósítani egy ilyen beszélgetés során, az már nagy eredmény.)

Mindenképpen azt tartom követendőnek, hogy a beszélgetésekben megmaradjunk a realitás szintjén, az éppen adott problémánál. Kétségtelen, hogy minden tettünk összetett motívumokból ered, egy iskolai osztályban azonban addig érdemes elmenni a motívumok vizsgálatában, amíg a gyerekek értelme és szándékai számára a dolog megfogható. Manapság talán a leggyakoribb hiba, hogy bármely konfliktust megoldhatónak tartunk az egyéni magyarázat feltárásával. Például tegyük fel, hogy Péter rajzszöveget tett az előtte ülő hátsó fele alá, ami igencsak galád tett. A beszélgetés során kiderül, hogy rejtett bosszúról van szó: az előtte ülő mindig gondosan vigyáz, nehogy Péter leírja róla a dolgozatot. Nem Péter veleszületett gonosz hajlamáról, hanem hétköznapi indulatról van szó tehát. Ezután azonban nem biztos, hogy sokra megyünk, ha boncolgatni kezdjük: vajon miért ilyen irigy az előtte ülő? Vagy miért akar Petike mindenáron más tollaival ékeskedni?

Bizonyára minden lépésnél megtaláljuk a szereplők szubjektív indokait, csak hogy a dolog ezen a szinten nem feloldható. Az adott helyzetben azt kell eldönteni, hogy például jogos-e bosszút állni hasonló esetben – ebben minden bizonnyal iskolatípusonként és korosztályonként megoszlanak a vélemények. Másrészt: megtehetem-e embertársammal bármely indokok alapján, hogy orvul szögekbe ültetem? Ha a szereplők hallják a dologról társaik véleményét, az sokkal inkább mérlegelésre készíttet, mint a felek egyéni indokainak boncolgatása. Az is nagyon pozitív fejlemény, ha nem az órán alakul ki beszélgetés, mert a tanár jelenléte feszélyez, hanem informálisan – nagyon is jól ismert helyzet a középiskolában, hogy az órán még hallgató, a teljes nyilvánosságot nem vállaló diákok a szünetben szenvedélyes vitába bonyolódnak. Az a lényeg, hogy az emberismeret tanítása ötleteket adjon, katalizálja az ilyen beszélgetéseket és felruházzon olyan ismeretanyaggal, amely megkönnyíti az érvelést a hasonló vitákban.

Az iménti gondolatokkal talán sikerült is jelezni, hogy nem tölti be célját az Emberismeret tanítása, ha egyszerűen az osztályfőnöki órák tananyagává válik. Ebben szintén egyetértés van a tárgyat előkészítő szakemberek között. A tanítást, csakhogy, mint más tárgyak esetében, külön választanám a közélettől. Nagyon hasznos, ha hivatkozni lehet az emberismeretről tanultakra, amikor személyes ügyekről beszélünk, de attól tartok, a közösségi élet és az emberismeret egybeolvasztása mindkét ügynek csak árt.

A pszichológia oktatására azért is égetően nagy szükség van, mert a hatalmas érdeklődés kapcsán a könyvpiacot és a tudományos ismeretterjesztést előzönlötték a legkülönfélébb csodamódszerek, sikerreceptek, öngyógyító kúrák. Meglepő, hogy az ezekben foglalt tanácsok monoton egyhangúsága ellenére még mindig érdeklődnek irántuk az emberek. Az emberismeret tanításának nemes feladata volna, hogy felvértezzen ezekkel szemben. Sajnos,

A pszichológia oktatására azért is égetően nagy szükség van, mert a hatalmas érdeklődés kapcsán a könyvpiacot és a tudományos ismeretterjesztést előzönlötték a legkülönfélébb csodamódszerek, sikerreceptek, öngyógyító kúrák. Meglepő, hogy az ezekben foglalt tanácsok monoton egyhangúsága ellenére még mindig érdeklődnek irántuk az emberek. Az emberismeret tanításának nemes feladata volna, hogy felvértezzen ezekkel szemben. Sajnos, a kifejezetten e célt szolgáló tankönyvek száma kevés, és hiányoznak a piacról az igazán nívós ismeretterjesztő, közérthető pszichológiai könyvek is.

a kifejezetten e célt szolgáló tankönyvek száma kevés, és hiányoznak a piacról az igazán nívós ismeretterjesztő, közérthető pszichológiai könyvek is. Hogyan igazodhat el valaki, aki nem szakember, ebben a rengetegben? Hogyan állapítható meg, mi az, ami valóban hiteles? Sem a szerzők, sem a témák nem jelentenek feltétlen garanciát ebben a tekintetben. A legbiztonságosabb támpont, hogy egy szakkönyv vagy egy tankönyv a tudományos közvélemény számára igazolt vagy elfogadott ismereteket tartalmaz, az, ha az adott könyvnek van bibliográfiája, vagyis a szerző egyértelművé teszi, milyen forrásokon alapul a munkája, a korábbi szerzők közül kit fogad el, vagy kit cáfol. A legjobb ismerve a kétes értékű munkának, ha a szerző saját bölcsességeit úgy adja közre, mintha cáfolhatatlan igazságok lennének.

A pszichológiai jellegű kérdések az Emberismeret tematikájában a pszichológia szinte valamennyi területére kiterjednek: a lelki jelenségek, mentális működés általában, a fejlődés pszichológiája, a személyiség-lélektan és a szociálpszichológia alapelemei. Ezen belül a tanárnak és az iskolának meglehetősen nagy a szabadsága, mi az, amit részletesebben tárgyal, mi az, amit kiemel – ezen a ponton érdemes mérlegelni a megterhelés

mértékét is. Azokban az iskolatípusokban, amelyek inkább a gyakorlatra készíteneek fel, inkább a fejlődéslélektani és szociálpszichológiai ismeretek nyújtanak hasznosítható, megfogható ismereteket, és kevesebb anyag is elégséges az általános pszichológiai témák bemutatásakor. Ezzel ellentétben a gimnáziumokban, például reáltagozaton nagy érdeklődésre tarthatnak számot az ún. megismeréstudomány legújabb eredményei – csak legyen megfelelően képzett és elég szabadidővel rendelkező kolléga, aki tanítja őket.

Több olyan kérdéskör van az Emberismeret tematikájában, amelyek ugyan nem tartoznak szorosan a pszichológia törzsanyagába, de logikusan összekapcsolhatók bizonyos pszichológiai kérdésekkel, vagy jól taníthatók ebben a keretben. Így például a fejlődéslélektanhoz kapcsolhatók a felnőtté válás, a boldogság, az élet értelmének kérdése, a nemiség, a szerelem, a gyereknevelés problémái, az emberi motivációhoz az önkifejezés, önmegvalósítás kérdései. (5) Megjegyzendő, hogy szinte minden kérdés, ami a pszichológiai tematikában szerepel, a filozófiai antropológia problémái között is jelen van. Mindkét tudományterület felhasználja a másik eredményeit, előfeltevéseit. A pedagógus beállítottságától is függhet, melyik nézőpont kap nagyobb hangsúlyt, például a boldogság, az élet és halál, az emberré válás kérdéseivel kapcsolatban. Fontos volna azonban, hogy a tanításban mind a két (pszichológiai, metafizikai) szemlélet helyet kapjon valamilyen módon. (Belátom, ez ideális állapot volna, amelyhez tankönyvi és egyéb segédlet szükséges. De talán érdemes ideális állapotokat haladási irányként kitűzni.)

Nagy fogyatékosága a magyar oktatásügynek – amit az emberismeret tanítása is csak részben fog tudni megszüntetni –, hogy a filozófiaoktatás hiányzik az iskolából. Ez a hiány ráadásul kiterjed a felsőoktatásra is, vagyis előrevetí annak árnyékát, hogy túlságosan könnyen nem számolható fel a jelenlegi helyzet. A filozófia és a hozzá kapcsolódó tárgyak (filozófiai antropológia, etika) a rossz emlékezetű „világnézeti tárgyak” letűnése óta sem nyerték vissza az őket megillető státuszt. Ma Magyarországon bárki szerezhethet úgy akár tanári, akár másmilyen diplomát, hogy a nevével nemigen tud többet Arisztotelészről vagy Kantról, műveltségéből kimarad a gondolkodás története, az emberi természet, erkölcsre, a jó és rossz cselekedetekre vonatkozó évezredek viták tanulságai. Annál is fájóbb ez a hiány, mert a sokat emlegetett polgári létezés és tudatosság, a politikai intézményrendszer működésének megértéséhez szükség volna az effajta alpműveltségre.

Vitatott kérdés, hogy helye van-e ilyen jellegű tantárgynak az alap- és középfokú oktatásban. A hazai oktatásügyben sokáig általános volt a vélemény, hogy a gyerekek még túl fiatalok és éretlenek filozófiai kérdéseken való elmélkedésre. Vannak országok, ahol a hagyományok másként alakultak: Franciaországban a filozófia érettségi tárgy. Arra is történt kísérletek, hogy gyerekeket megismertessenek filozófiai kérdésekkel: tudomás szerint elkészült az egyik ilyen munka magyar fordítása is. A magam részéről az életkori sajátosságok figyelembe vételére hívnám fel a figyelmet. Fejlődéslélektani ismereteink arra tanítanak bennünket, hogy a serdülőkort megelőzően a gyerekek világnézeti életkorok szerint változóan jellegzetes: így például ezt megelőzően jóval inkább hajlamosak a gyerekek a polarizált, kategorikus látásmódra, mint később. Természetesen mindig vannak jelentős egyéni különbségek, de ez a sok helyen leírt sajátosság széles körben felismerhető. Márpedig az emberi gondolkodás története elvont gondolkodást igényel, elszakadást a konkrét helyzettől, konkrét valóságtól. Az emberi problémák filozófiai (metafizikai) sikra emelése éppen azt jelenti, hogy nem a hétköznapi szintjén gondolkodunk róluk, hanem több oldalról megvizsgálva, szélesebb összefüggésekbe helyezve. Az pedig, hogy a gyerekek maguktól is véleményt formálnak ezekben a kérdésekben (ahogyan a gyermekfilozófia amerikai képviselői vélik), teljes mértékben hamis. Ugyan hogyan volnának erre a gyerekek képesek? Szintén közhelyszerű fejlődéslélektani adat, hogy a gyerekek a prepubertás előtt fokozottan lojálisak a felnőtt környezetükhöz, de éppenséggel a közelmúlt ifjúsághoz kutatásai hozták felszínre azt az adatot, hogy a fiatalok az esetek túlnyomó többségében ugyanarra a politikai pártra szavaznak, amire a szüleik. Va-

gyis az önálló véleményalkotás elvont erkölcsi – metafizikai-politikai kérdésekről hozszadalmas és munkás folyamat, amely (higgyünk az identitás- és politikai szocializációkutatás adatainak) a felnőttkorhoz kapcsolódik.

Ha azonban biztosítható, hogy minden egyes gyerek legalább 16 éves koráig tanuljon közismereti tárgyakat (és reméljük, hogy ez a helyzet fennáll), akkor feltétlenül tudomást kell szereznie az élet értelmére, az erkölcsre, a halálra, az egyén és társadalom szerepére stb. vonatkozó gondolatokról, egymásnak ellentmondó nézetekről.

Itt merül fel különös súllyal a – már a bevezetőben is említett – világnézeti semlegeség, pártatlanság kérdése. Az Emberismeret tematikájában több olyan problémakör is szerepel, amelyek az értékrenddel, világgéppel függnek össze. Nehéz kérdés: hogyan és milyen állapontot közvetítsünk ezekben a kérdésekben? Az Emberismeret legelső terveinek megalkotásakor a rendszerváltással lényegében egy időben, a tematikát kidolgozó bizottság körében heves viták folytak arról, lehet-e, szabad-e az iskolában értékeket közvetíteni? Megjegyzendő, hogy a vélemények megoszlását e tekintetben több minden indokolta. Egyrészt valamennyiünkben viszolygás élt a közelmúlt erőltetett értékközvetítésétől, nem beszélve arról, hogy bárki számára, aki végigélte a szocializmus évtizedeit, nyilvánvalóvá lett, mennyire nem hatékony és hiteltelen ez a fajta sulykolás. Ugyanakkor megoldatlan marad a kérdés: vajon ez történik-e minden értékkel, amit a hivatalos intézmények (legyen az állami vagy egyházi eredetű) közvetítenek? Hiszen láthattuk, hogy ezen intézmények tekintélye mindenütt jelentősen visszaszorult az elmúlt évtizedekben (például a vallásgyakorlók száma csaknem ugyanolyan arányban csökkent a nyugat-európai országokban, mint nálunk, ahol sokféle módon igyekeztek korlátozni). Ézzel párhuzamosan a filozófiában, etikában is egyre erősebb lett az az irányzat, amely az értékek relativitását hangsúlyozta. Vannak pedagógusok is, például a hetvenes évek második felében egy nyugat-német pedagóguscsoport, akik szerint, miután vitatható minden olyan elképzelés, amely egy adott értékrend fensőbbiségét hangsúlyozza a többivel szemben, semmilyen állami intézménynek nincs joga ezt megtenni. Az értékválasztás magánügy, a család dolga, az iskola minél kevésbé avatkozzon ebbe bele. A vita hasonlóképpen lezajlott az Egyesült Királyságban is, ahol pedig nagy hagyománya és külön folyóirata is van az erkölcsi nevelésnek. A szakértők egy része szerint a tanárnak legfeljebb az lehet a feladata, hogy a diákság elé tárja az adott erkölcsi problémát és hagyja, hogy ők maguk, nyílt vitában megoldják.

Sokféle érv állítható a fenti (szükségképpen leegyszerűsített) álláspontokkal szembe. A legfontosabb, hogy értékmentes intézmény nincsen. Ha egy intézmény nem közvetít értékeket, akkor is állást foglal, mégpedig úgy, hogy ez az egyén magánügye, neki kell választania az értékek között. Csakhogy, miként a filozófiatanítás kapcsán már említettük, a gyerek ez irányú képességei és lehetőségei korlátozottak. Senkiben nem keletkeznek a társadalmi értékek maguktól: a környezet hatására épülnek fel bennünk. Hogyan tudnák önmaguktól eldönteni a fiatalok azt, amit komoly tudósok, szakértők nem tudnak eldönteni? Másrészt mire fejlődéslelektani szempontból az ehhez szükséges értelmi képességekre szert tesznek, már sokféle befolyásnak voltak kitéve. Vagyis nem nehéz belátni, ha a család kizárólagos ügyévé tesszük az értékválasztást, az éppenséggel nem azt fogja jelenteni, hogy a gyereknek választási lehetősége van, hanem az ellenkezőjét: azt, hogy nem jut megfelelő alternatívákhoz, és nem kap támogatókat, ha nem ért egyet az otthoni értékrenddel. (A hazai példákat elkerülni próbálván egy olyan esetet idézünk, amely Angliában történt: az angol állampolgár, de pakisztáni származású, fanatikus muzulmán család leánya egy keresztény osztálytársával kezdett barátkozni, és fokozatosan egyre távolabb került a szülők által helyesnek tartott értékrendtől. Az apa, akarata ellenére Pakisztánba küldte rokonaihoz a 13 éves, angol állampolgár lányt, ahol férjhez adását készítették elő. Az iskola és a gyermekvédelmi hatóságok, bár a szülők eljárása megsértette az angol törvényt, hónapokon át nem mertek beavatkozni, miközben a lányt fog-

ságban tartották Pakisztánban és titokban csempészte ki kétségbeesett leveleit egyik angol szomszédjuknak, aki végül – amikor több hónapos huzavona után a hatóságok nyomására a szülők visszahozták – magához fogadta).

Másrészt az iskola, vagy bármely intézmény önmagában is értékhordozó. Ugyanis az érték közvetítésnek csak az egyik oldala, hogy mit képviselnek nyíltan, szóban. A viselkedés, a gyakorlat is tartalmaz értékeket, márpedig ezek sokkal erősebb hatásúak, mint a „prédikáció”. Elkésik-e a tanár az óráról ok nélkül, igazságosan osztályoz-e, megengedi-e, hogy a törleszkedők jobban érvényesüljenek, hogyan reagál, ha egy erősebb gyerek a gyengébbel erőszakoskodik? Mindebből kialakul egyfajta értékrend, amelyre a gyerekek nagyon érzékenyek. A jó tanár meg is indokolja, miért adott ilyen vagy olyan jegyet, miért tudja igazságosnak az adott eljárást, kitüntetést, vagy büntetést – tehát már csak ezért sem tudja elkerülni, hogy nyíltan kifejtse saját értékállalását. Lehet, hogy az értékek relatívak: mondjuk, a puskázás felfogható úgy is, mint az önérvényesítés egészséges megnyilvánulása. Ha azonban az adott közösségben teret engedünk neki, akkor hamarosan nem a teljesítményt, hanem a csalásban megnyilvánuló ügyességet fogjuk értékelni. Az osztálybeli kisebb- nagyobb üzletelést, ami elterjedőben van az iskolákban, szintén megítélhetjük az üzleti életre való felkészülésként, csak hogy ez a hatalom és kiszolgáltatottság olyan hálózatait hozhatja létre, ami megengedhetetlen. Vagyis a hasonló ügyekben való állásfoglalás nemcsak vállalható, de elmondható, beágyazható az értékek keretébe.

Kétségtelen, hogy az értékek önmagukban nem mindig értelmezhetők. A szocializmus alatt közvetített értékek jelentős része „papírforma” szerint nem különbözött a hagyományos értékektől. (Kivételt képeztek természetesen a küszöbön álló szocializmusra vagy a Szovjetunió csodálatára irányuló értékek.) Érdekesképpen azonban érdemes megemlíteni, hogy a Makarenko intézeteiben működő diákönkormányzatok felépítése és működése formailag tökéletesen kielégítene a legdemokratikusabb diákszervezet igényeit is. Más kérdés – és talán a leginkább ezzel függ össze, hogy a szocialista propaganda minden erőfeszítése és monolit volta ellenére igen gyenge hatásfokú maradt –, hogy az emberek, gyerekek mindennapi élettapasztalata nem támasztotta alá, hogy az intézmények komolyan vennék az általuk közvetített értékeket és gyakran kiáltó ellentét volt a valóság és a deklarált érték között. Ezzel ismét visszautalnék az iskola érték közvetítő szerepére és arra, hogy bármilyen, erkölcsrel, értékekkel összefüggő tárgy tanítása még hangsúlyosabbá teszi a szóban kifejtettekkel egybehangzó viselkedés szükségességét.

A metafizikai előfeltevésekkel, értékekkel összefüggő kérdések kapcsán válik különösen kényes problémává a világnézeti semlegesség. Ismét hangsúlyozni szeretném, a világnézeti semlegesség leginkább azért teljesül, ha az emberismeret tanítása során az értékeket, az erkölcsre, az életmódra és viselkedésre vonatkozó elképzeléseket a megfelelő tudomány teremtette hagyományok – a pszichológia, a gondolkodástörténet, az erkölcsfilozófia – által kidolgozott keretben mutatjuk be. De sok esetben, amikor konkrét döntést kell hoznunk vagy megindokolnunk, bátran hagyatkozhatunk a „konszenzus-erkölcs” álláspontjaira, amelyekre az Emberismeret tematikája is hivatkozik. Konszenzus-erkölcsnek nevezzük azokat az elveket, amelyekben az emberek túlnyomó többsége egyetért. Így tehát aligha van olyan ember, aki szerint a hazugság, a csalás, az erővel való visszaélés elfogadható, széles körű az egyetértés abban a tekintetben, hogy az embereket csak azért lehet büntetni vagy felelősségre vonni, aminek elkövetése tőlük függött. Ez az elv segíthet például, ha értelmeznünk kell a „másság elfogadása” elcsépelet követelményét? Hiszen felmerül a kérdés: hol kezdődik a „másság”? Ha mindannyian „mások” vagyunk, akkor miért éppen én legyek megértő, elfogadó a másikkal szemben? Nyilvánvaló, hogy a tartalmát veszti még a legjobb szándékkal kialakított kategória is, ha túlságosan általános. Ebben a kérdésben támpontot jelenthet, ha az adott tulajdonság egyéntől függő, vagy nem függő voltát mérlegeljük: nyilvánvalóan senki nem tehet a származásáról, vagy betegségről, ezért joggal várhatja el, hogy ne ezek alapján ítéljük őt meg.

Nyilvánvaló, hogy még a konszenzus-értékek megítélésében is sokféle árnyalat van és a mindennapi életben ritkán jelennek meg egyértelműen a dolgok, másrészt magának a pedagógusnak is van saját véleménye. Nem is kívánalom, hogy ezt eltitkolni igyekezzen, sőt: hiteltelen, ha a saját meggyőződésével ellentétes véleményt igyekszik képviselni. Az Emberismeret keretei azt is lehetővé teszik, hogy elmondja: vannak eltérő, az övével akár ellentétes vélemények is, ilyen vagy olyan érvrendszerek alapján.

Módszertani kérdések is jócskán felmerültek az Embertan tanításával kapcsolatban. A legvitatottabb kérdések közé tartozott, hogy osztályozzunk-e, legyen-e az Embertanban értékelés. Tekintettel az Emberismeret tárgy sajátos természetére, az osztályzást ellenzőket az nyugtalanítja, hogy esetleg erkölcsi

döntéseket, értékvalaszást osztályozunk, amivel legfeljebb azt fogjuk elérni, hogy a gyerekek szépen betanulják az elvárt szabályokat. Teljes mértékben egyetértek azazal, hogy ez mindenáron kerülendő. A megtanított ismeretanyagot azonban számon lehet kérni, mégpedig azért, mert mindenki, aki ismeri az iskolai életet, pontosan tudja: bármilyen érdekes is egy tárgy, ha nem osztályozzák, senki nem veszi komolyan. De javasolnám, hogy a számonkérés ne formális tesztfelmérés legyen, különösen ne a filozófiai, antropológiai témakörökben. Sokkal inkább megfeleljen az emberismeret céljainak, ha az órai munkát, az aktivitást, az adott tananyaghoz kapcsolódó feladat elvégzését díjazzuk, az idősebbekkel pedig esszét, otthoni munkát íratunk valamilyen kérdéstről. (Ennek kapcsán fokozottan felhívnom a figyelmet arra, hogy az eszszében az érvelés, indoklás színvonalát kell értékelnünk, és nem azt, hogy a tanárral azonos véle-

ményt képvisel-e a diák.) Olyan kérdésekről van ugyanis szó az Emberismeret keretében, amelyeknél gyakran találkozunk leegyszerűsítésekkel, gyors sztereotip értékítéletekkel. Márpedig ez az, amit nemcsak mindenáron szeretnénk elkerülni, hanem elkerülésük fontosságát szeretnénk a diákok számára közvetíteni.

Az Emberismeret tanítási módja is rugalmasságot igényel, ezért sok tekintetben eltérhetünk a hagyományos tárgyakétól. Az általános cél, hogy a gyerekek értelmezési keretet kapjanak az őket körülvevő világhoz, önmaguk problémáihoz, akkor teljesül, ha az ismereteket sikerül összekapcsolni a mindennapi élet tapasztalataival. (Ez az alternatív iskolákban gyakran hangoztatott igény nem minden szaktárgynál teljesíthető, de az emberismeret nagyon is alkalmas erre.) A helyi történések, a közélet és politika hírei, érdekes események, tudományos felfedezések, kulturális események mind bekapcsolhatók és bekapcsolandók az Emberismeret tanításába, kiváló apropót szolgáltathatnak az adott kérdések megtárgyalásához. A már elkészült tanári segédkönyvekben és a készülöben lévő tankönyvekben számtalan ötletet találunk, amellyel illusztrálhatjuk mondandónkat, színesebbé tehetjük a tanítást mind pedagógus önmagunk, mind a diákok számára. Mivel a NAT erre lehetőséget ad, tekintetbe véve a már említett fejlődéslélektani sajátosságokat, javasolható, hogy az anyag felosztásában alkalmazkodjunk a tanulók életkorához. Ehhez még kedvezőbb lehetőséget biztosít, ha lehetőség nyílik rá, hogy azok, akik biztosan 18

Nyilvánvaló, hogy még a konszenzus-értékek megítélésében is sokféle árnyalat van és a mindennapi életben ritkán jelennek meg egyértelműen a dolgok, másrészt magának a pedagógusnak is van saját véleménye. Nem is kívánalom, hogy ezt eltitkolni igyekezzen, sőt: hiteltelen, ha a saját meggyőződésével ellentétes véleményt igyekszik képviselni. Az Emberismeret keretei azt is lehetővé teszik, hogy elmondja: vannak eltérő, az övével akár ellentétes vélemények is, ilyen vagy olyan érvrendszerek alapján.

éves korukig járnak majd iskolába (például 6 vagy 8 osztályos gimnáziumba járnak), ne kezdjék el tanulni az Emberismeret tárgyat 15–16 éves koruk előtt. 16–18 éves korukban a fiatalok jóval érettebbek az Emberismeretben foglalt kérdések megtárgyalására és lényegesen magasabb szinten lehet tanítani őket. A valóságban az Emberismeret olyan tárgy (bár a legtöbb tárgy ilyen), amelyet egészen másfajta módszerrel és tartalommal kellene tanítani a 13–14, illetve a 15–16 éveseknek.

Ha a 7. osztályban kezdődik az Emberismeret tanítása, akkor kezdésnek a pszichológiai megismerés és motiváció kérdéseit javasolnám. A 8. osztály anyagába így a fejlődés-lélektan kerülne, logikusan ehhez (az ifjúkor problémáihoz) kapcsolható a nemiség, a szerelem problémaköre, illetve az életút, a boldogság, az életcél, az élet minőségének kérdései, amelyek segíthetnek a pályaválasztási, továbbtanulási döntésben. Az elvont gondolkodást, valamennyire megformálódott világgépet előfeltételező kérdések (ember és állat, tudat, halál és mulandóság, szabad akarat) kérdéseit sokkal jobban lehet tanítani a 9–10. osztályban.

A puding minőségét csak evés közben lehet megítélni – az iskolai tantárgyak is csak a néhány éves tanítás során öltik fel végleges formájukat. Más lesz az emberismeret tanítása (és erre a NAT lehetőséget is ad) az egyes iskolákban is: függ a pedagógus beállítottságától, a diákok érdeklődésétől, nyitottságától, hogyan érdemes tanítani egy tárgyat, mit érdemes kiemelni vagy éppenséggel kihagyni. Közös tanulási, gondolkodási folyamat előtt állunk: nekünk is újra kell tanulnunk, hogyan tudjuk a számunkra is gyakran túl gyorsan változó, felfoghatatlanul sokszínű világunkba a gyerekeket, fiatalokat bevezetni? A gyerekek, fiatalok sokat segíthetnek ebben, de a feladat és a felelősség a miénk.

Jegyzet

- (1) VAJDA ZSUZSA: Emberismeret pedagógusoknak. OKI, Bp. 1998.
- (2) *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1996.
- (3) ZRINSZKY LÁSZLÓ: *A nevelés vége?* Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7–8. sz.
- (4) SALLAI ÉVA–SZEKSZÁRDI JÚLIA: *Tanári segédkönyv az emberismeret tanításához*. OKI, Bp. 1998.
- (5) COLE, M.–COLE, S.: *Fejlesztélektan*. Osiris, Bp. 1997.

Jönnek a romák?

Cigányprogram – ELTE TFK 1995–97.

Az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán 1995 és 1997 között működött egy érettségizett cigány hallgatók számára szervezett 0. évfolyam, melyen hosszabb-rövidebb ideig összesen ötvenen vettek részt, közülük huszonheten nyertek felvételt, huszonnégyen pedig jelenleg is főiskolai hallgatók. A program mégis megbukott. Nem tudott beépülni sem az előkészítők, sem a főiskolai tanulmányok rendszerébe, vagyis számos okból nem intézményesült. Kérdés, hogy ugyanaz történt-e, mint több korábbi, hasonló indíttatású programmal, vagyis a társadalmi tagozódás szabályozásában alapvető funkciót betöltő iskolarendszer önvédő-kirekesztő mechanizmusaiban lényegében semmi sem változott, vagy mégsem ez a helyzet?

A korábbi Stúdium Generálé például úgy intézményesült, hogy egyszerű felvételi előkészítővé vált, és ha az iskolarendszeren belüli egyenlőtlenségek csekély kompenzálása lett is a végeredmény, ebben a szerepkörben több évtizedig működött. A mai cigány programok között – tudomásunk szerint – nincs ilyen. Nem arról van-e szó tehát, hogy – minden nyilvánított szándék ellenére – a társadalmi intézmények még ezen a szűk, ellenőrzött ösvényen sem engedik át rendszerszerűen a cigány származású fiatalokat?

Az előzmények – a koncepció és a program alakulása

A Neveléstudományi Tanszéken Farkas Endre szervezésében külső előadókkal évek óta folyt egy multikulturális szemléletű ún. cigány speciálkollégium, mely a cigány kultúra, életmód- és életpályák megismerését, illetve a személyes találkozásokon keresztül a tanárjelöltek hamis képzeteinek, előítéleteinek gyengítését tűzte ki céljául. Néhány év alatt létrejött egy állandó előadókából álló csoport. Farkas Endre velük alakította a cigány előkészítő gondolatát, illetve a segítségükkel szerezte meg a Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól az anyagi támogatást. Farkas tanár úr azonban 1995 nyarán meghalt. Halála fölvetette a programok megszüntetésének vagy folytatásának a kérdését. A

főiskolán, illetve a tanszéken ugyanis 1995 nyara (1) a létbizonytalanság, a fenyegető elbocsátások korszaka volt, amikor egy új funkció célravezetőnek látszott, és a még oly csekély anyagi támogatásnak is jelentősége volt. Mi, a programokat végül is átvállaló két tanár viszont az ugyancsak pragmatikus szempontokon túl alapvetően *szociális-morális alapú* professzionális szerepként fogalmaztuk meg a programhoz való saját viszonyunkat. Ez utóbbit már a kezdet kezdetén megnehezítette az a körülmény, hogy a 0. évfolyam a felvételi előkészítővel keveredett, és jöllehet a Minisztérium és a Főiskola között már létrejött a megállapodás, megkötötték a szerződést, a koncepció nem volt kidolgozva.

A meglévő elgondolás (amennyire azt a kevés fennmaradó dokumentumból rekonstruálhattuk), nemcsak körvonalazatlannak, ellentmondásosnak is tűnt. A megfogalmazások arra utaltak, hogy szükségből és/vagy előrelátásból, de a feltételek sincsenek tisztázva-rögzítve, amitől aztán a változásokkal összhangban meglehetősen flexibilisen is értelmezhető. Az előkészítő például hol hagyományos előkészítő tanfolyamként, hol teljesen más jogi státussal bíró, a felvételi mentesség lehetőségét hordozó 0. évfolyamként szerepelt. Azt sem lehetett tudni, hogy a meghirdetett két program, a lemorzsolódás, vagy a résztvevők esetleges tanulmányi sikertelenségének ellensúlyozására tervezett pe-

dagógiai asszisztensképzés és a főiskolai előkészítő hogyan viszonyul egymáshoz. Mi lenne, ha 0. évfolyamként működne, és mi, ha előkészítőként? Mi történik, ha nemcsak az eredeti javaslatban szereplő és önmagában is kérdéses négy szakra (magyar, matematika, fizika, testnevelés) jelentkeznek hallgatók, ha kevesebb a hallgató, mint amennyire a pénzügyi fedezet és a már aláírt szerződés vonatkozik, illetve hogy miként lehet megoldani a tárgyanként heti 15 órás felkészítést egy olyan etnikai-társadalmi csoportban, amelynek tagjai nem rendelkeznek a diákélethez szükséges életformával és anyagi háttérrel.

Így a szervezéssel egyidejűleg történt tehát a koncepció át- és kialakítása, továbbá a feltételek újratárgyalása.

A feltételek szempontjából legfontosabb és egyben legkritikusabb pontnak a program célja és státusa bizonyult. Az, hogy a *felvételi vizsgákra* vagy a *főiskolai tanulmányokra* készít-e fel, azaz előkészítő tanfolyam-e, vagy, a karon és a többi egyetemen, főiskolán működő 0. évfolyammal egyenrangúan, azokkal azonos státussal rendelkezik, tehát hallgatói az év közben nyújtott teljesítmény alapján felvételi nélkül kerülhetnek be a főiskolára.

A felvételi vizsgára felkészítés mellett érvelők szerint:

- a társadalom egészének esélyegyenlősége csak a versenyfeltételek azonosságával mellett biztosítható,

- a felvételi mentesség – mely a felsőoktatási törvény értelmében természetesen csak nyilvános lehet (2) –, azaz a felvállalt pozitív diszkrimináció fokozhatja az országban amúgy is erősödő cigányellenes hangulatot.

Magunk – ugyancsak az esélyegyenlőség felől – mindvégig arra törekedtünk, hogy a hallgatók a 0. évfolyamon nyújtott, és dokumentálható teljesítményük alapján mentesüljenek a felvételi vizsgák alól, mert valószínűnek tartottuk, hogy a két cél – a felvételekre, illetve a tanulmányok folytatására való felkészítés – együtt alig, és csak keveseknél, illetve hosszabb távon valósítható meg.

Bár tudtuk, hogy a résztvevők nem képeznek homogén csoportot, részben eltérő

kultúra és megélt cigánylét áll mögöttük, életkoruk, előtörténetük, szociális helyzetük mégis más, mint a nem cigány hallgatóké. Többen idősebbek, korábban már iskolai-felvételi kudarcok sorozatát élték át, félbehagyták tanulmányaikat, néhányan családosak, sőt családfenntartók, vagyis az elmúlt éveket nem tanulással, hanem munkával töltve, tantárgyi tudásuk megkopott, s maga a tanulás is leküzdendő problémát jelenthet a számukra. A résztvevők tanulási szokásai, az olvasottakhoz, tanultakhoz való viszonya, lényeglátása, lényegkiemelése különbözik attól, ami az egyetemen, főiskolán megszokott vagy elvárt. Az eltérő nyelvhasználat, tanulási stílus stb., vagyis a saját kultúra „rátanulása” a főiskolaira nem korlátozható a felvételt megelőző évről.

Úgy gondoltuk, ha a középiskolai tanulmányok óta eltelt idő miatt feledésbe merült tudáselemeket sikerül újraépíteni, és ezzel együtt a tanuláshoz, a konfliktusok értelmezéséhez-kezeléséhez és a diákélethez szükséges stratégiát kialakítani, a program jellege és az arra való jelentkezés módja miatt erősen motivált jelöltek alkalmassá válnak a főiskolai tanulmányokra. Ha azonban a program a felvételi vizsgára készít fel, a későbbi kudarc a hallgatók kellő felkészültsége esetén is beépül a rendszerben. Közismertek azok az intézményi mechanizmusok, amelyek a kultúraspecifikus szocializációs folyamatokból adódó eltérő működést teljesítményhiánynak láttatják, és amelyek – ha tetszik „pozitív diszkriminációként” – színvonalcsökkentő és/vagy elkülönítő megoldásokhoz vezetnek. Ezeket aztán a leszállított követelmények eredményeként igazolódtatott és már objektíve is meglévő alulteljesítés „megoldására” az átírányítás, a kibukztatás, összegezve a drop-out követi.

Bár általában még ma is helytálló, hogy egy főiskolára, egyetemre nehezebb bejutni, mint onnan kiesni, azért működnek a szelekciós mechanizmusok.

A cigány 0. évfolyam résztvevőinek a többi főiskoláshoz hasonló helyzetét tehát nem abban véltük megteremteni, hogy azonos körülmények között azonos szelekció-

nak tesszük ki őket. Inkább abban, hogy hallgatóink magában a folyamatban (főiskolai tanulmányok, szakmai szocializáció) válnak a többiekhez hasonlóan eredményesek. Ezért az eredeti elképzelésben a csoportműködéshez, a hallgatók összetartozástudatának alakításához helyet kapott egy pszichológiai csoport, és beszélgetéseket tervezünk a cigány kultúráról. A tantárgyi felkészítés mellett fontosnak tűnt a konfliktusok feldolgozására is alkalmas csoporttalálkozások biztosítása, illetve az, hogy lehetőség nyíljon a cigánylétről való gondolkodásra, az identitás erősítésére. Mégis, az első elképzelések kezdetlegesek voltak. A valódi koncepció jóval később, a tapasztalatokon át, illetve a helyzetekhez való folyamatos alkalmazkodás során alakult ki. Ugyanakkor néhány (más, hasonló programtól eltérő) differenciális pedagógiai és politikai alapelveket már kezdetben megfogalmaztunk (l. kiemelés).

Bár az egyszakos diploma a nem nyelvi szakokon hátrányt jelent, a felvételi vizsgára vagy tanulmányokra való felkészítés kapcsán már említett okokból fenntartottuk a lehetőséget, hogy ha valaki csak egy szakon teljesíti a követelményeket, azon is elkezdheti a tanulmányait. Ezzel is biztosítani kívántuk a továbbjutás maximális esélyét. Az elgondolás helytállóan bi-

zonyult, mert a két év alatt felvett huszonhét hallgatóból huszonketten ugyan kétszakos előkészítőn vettek részt, de közülük tízen csak az egyik tárgyból nyertek felvételt, és – bár vannak olyanok is, akik második évben felvettek egy új szakot – további két hallgató lett az első év végén egyzakos.

A differenciálás, az egyéni figyelem elve lassan egy olyan segítőprogram koncepciójává szélesedett, amelynek célja már nem pusztán a tanulás feltételeinek a biztosítása volt, hanem szocializációs, én-erősítő, alkalmasint identitáserősítő funkciója mellett, a hallgatók teljes körű segítségét vállalta, így a kapcsolatteremtésbe, önszervezésbe, a napi életkörülmények alakításába (pl. ösztöndíjpályázatok, ügyintézés) való bevezetést is. A programszervező két tanáron, illetve a csoportvezető pszichológuson túl ez már egy segítői hálózatot feltételezett, amely előbb spontán módon, majd egyre tudatosabban a felsőbb évfolyamra járó cigány hallgatók közreműködésével is szerveződött. Sőt, a

- a szakválasztásban, illetve a foglalkozások szervezésében az egyéni elképzelésekhez és lehetőségekhez (szabadidő, felkészültség, tanulmányi előzmények stb.) a programnak kell rugalmasan alkalmazkodnia; - a tanulmányok során biztosítani kell a folyamatos korrekció lehetőségét és ahhoz a mindenkor szükséges segítséget; - érzékeny, rugalmas, kulturálisan adaptív tanárokat kell keresni; - az önkéntesség, továbbá a szabad választás elvének következetesen érvényesülnie kell (így például mindenkit abban kell támogatni, amit maga számára fontosnak tart. A cigány azonosság, valamint annak deklarálása „magánügy”, semminek nem kritériuma, sőt a pszichológiai csoport és a cigány kulturális programok látogatása sem kötelező); - szelekció nincs: aki a cigányprogramként hirdetett 0. évfolyamra jelentkezett, részt vehet benne.

hallgatók érdekképviseleti elképzeléseinek is forrása lett: 1998 tavaszán megalapították a Magyarországon Felsőoktatásban Tanuló Cigány Fiatalok Országos Szövetségét.

A második évre már időben is elkülönültek a program egyes funkciói. A 0. évfolyamon a tanulmányi előkészítővel egyenrangú lett a tanulási tréning és az információszerzésre, a napi ügyek intézésére való felkészítés. Ez utóbbiban a hallgatók nagyon gyorsan rutinossá váltak, sőt pár hónap elteltével már maguk segítették a program újabb résztvevőit. A főiskolai tanulmányok megkezdésével pedig szorongatóbbak lettek a tanulmányi nehézségek, s meg kellett teremteni az egyéni tantárgyi konzultációkat. Nyilvánvaló lett, hogy – ha meg akarjuk akadályozni a lemorzsolódást – a programnak a *folyamatos személyességet és jelenléte*t igénylő „gondozás” mellett előbb felkészítő-tanácsadó, azután tanulmányi rásegítő funkciót kell betöltenie.

Jelenleg az 1995–1996. évi első 0. évfolyam felvett 10 hallgatójából hárman évet ismételnek, az 1996–1997-es évfolyamról felvett 17 hallgatóból pedig évet ismétel egy, évet halaszt két, lemorzsolódott három fő. Az előkészítőről történt kimaradással, a felvételt követő szakleadással-felvétellel együtt mindez relatíve nagy mozgást jelent, mégis a két évfolyamról összesen felvett huszonnégy hallgatóból huszonnégyen ma is főiskolások, és tizennyolcan nagyobb

nehézségekkel vagy sem, de évvizetés nélkül folytatják tanulmányaikat.

A program vége

A főiskolán jelenleg nincs 0. évfolyam, a felsőbb éveseknek nyújtott segítség sem intézményes, a segítőhálózat maradványai is személyes alapon működnek.

Miért bukott meg az egyébként vitathatatlanul fontos és láthatóan működőképes program?

A legkézenfekvőbb értelmezés szerint a programnak mindenképpen át kellett volna alakulnia, mert 1999-től mindenütt megszűnik a 0. évfolyam. Csak olyan hagyományos, felvételi mentességet nem nyújtó tanulmányi előkészítőt szervezhetünk volna, amelynek sikere felől – mint ahogy erről már esett szó korábban – erős kétségeink voltak.

A finanszírozás

Másik értelmezésben a program folytatására ugyancsak nem volt lehetőség. Különösen a második évtől folyamatos létbizonytalanság, drámaibb pillanatokban egyenesen pénzügyi csőd fenyegetett. Az

Szak	az 1995–1996. tanévben volt 0. évfolyamos	az 1996–1997. tanévben volt 0. évfolyamos	Összesen
1 szakos			
magyar	1	2	3
történelem		3	3
művelődésszervezés	1		1
angol		1	1
francia		1	1
számítástechnika		4	4
2 szakos			
magyar–történelem	3		3
magyar–művelődésszervezés	1		1
történelem–művelődésszervezés	1		1
angol–művelődésszervezés	1		1
magyar–könyvtár	1		1
angol–matematika		1	1
kémia–fizika	1		1
biológia–kémia		1	1
biológia–testnevelés		1	1
Összesen	10	14	24

A felvett hallgatók megoszlása szakok szerint

első évben a 0. évfolyam költségeit teljes mértékben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztálya fedezte. A minisztériumi megbeszélések során újra és újra előkerült, hogy az egy főre jutó kiadások a más egyetemeken-főiskolákon folyó előkészítővel összehasonlítva magasak. Hivatali nézőpontból nehezen volt értelmezhető, hogy az individuális előkészítő (1 hallgató – 1 szak – 1 tanár) költségei értelemszerűen nagyobbak, mint a csoportosé (hallgatócsoport – 1 szak – 1 tanár), és hogy a koncepció komplexitása miatt is több anyagi ráfordítást igényel. A vita ellenére a minisztérium nem szankcionált, mi azonban az anyagi biztonság és a nagyobb mozgástér megteremtésére a Kisebbségi és Etnikai Közalapítvány pályázatán is próbálkoztunk. A második év szervezése a Közalapítványtól nyert összeggel, illetve egy hirtelen támadt, az előző évi sikereken felbuzdult nagyvonalú minisztériumi ígérettel (titkárnő, számítógép, fénymásoló, ösztöndíj a hallgatóknak, programfinanszírozás) indult. Időközben azonban minden megváltozott. A Kincstár létrejöttével módosult a kiutalások rendje, és vele az ütemezése. Megszűnt az önálló szellemi alkotások TB-mentessége, vagyis minden szerződést további 39 százalék kiadás terhelt. A minisztériumban a Kisebbségi Főosztály főosztályvezetői posztjára új ember – és vele együtt a tanév közepén másfajta pénzügyi elképzelés – került.

A körülmények, a környezet drasztikus átalakulása, a hivatalnak a központosítással általában is együtt járó halogató ügyintézése olyan bizonytalan helyzetet eredményezett, mely már decemberben majdnem a program felszámolásához vezetett. Amíg ugyanis a Kisebbségi Főosztály nem utalta át az ígért és szükséges összeget, az adminisztráció megbénult. A Közalapítványtól nyert összeg nem fedezte a kiadásokat, az előkészítők egy része ezért szóbeli ígéretek alapján működött. Végül is az utolsó percben megérkező támogatás az első trimeszter legfontosabb költségeit fedezte, de a főiskolai ügyrendben történő változás (a megbízási szerződések aláírási joga a főigazga-

tóhoz került) jelentősen meghosszabbította a kifizetések átfutási idejét. Ez a közelgő Karácsony miatt, a tanárok körében türelmetlen elkeseredést váltott ki, amelyet különféle rémhírek követtek. A helyzet a második trimeszterben ténylegesen kritikussá vált: a maradvány összeg semmire sem volt elég, az új minisztériumi főosztályvezető soknak tartotta a program költségvetését, és alapvetően több főosztály együttműködésére alapozva képzelt a finanszírozást. Ezzel egyet is értettünk volna, csak nem egy már folyó program esetében, és annak tudatában, hogy a tárgyalás hónapokig húzódva teljesen lehetetlen helyzetbe sodorhatja az amúgy sem stabil programot. A kritikus helyzet be is következett. Újabb beadványok után a harmadik trimeszterre kedvező döntés született ugyan, de közben a tanárok közül néhányan már felfüggesztették a tanítást. Ez a minisztrájk újra a program státusára, a tanári érdekeltségre, a szelekczióra, illetve a hosszabb távú anyagi biztonságra irányította a figyelmet. Mindezek hatására fontolgatni kezdtük, hogy belevághatunk-e az újabb 0. évfolyam szervezésébe, anélkül, hogy a teljes évi összeg a rendelkezésünkre állna. Vagyis mit tegyünk, ha a program a Felsőoktatási Főosztálytól a Programfinanszírozási Pályázaton keresztül újabb, de nem elégséges támogatáshoz jut. Végül is az 1997 őszi rendelkezésünkre állt összeget újabb 0. évfolyam indítása helyett a segítőhálózatra (tanácsadás, konzultációk, rendszeres korrepetálás, tankönyvek, tanszerek stb.) fordítottuk, továbbá egy fénymásolóra, amit a pozicionális szempontok eredményeként ma már mindenki használhat, csak azok nem, akiknek vettük, a hallgatók.

A program státusa, jogi helyzete, felvétel és nyilvánosság

Ha nem lettek volna pénzügyi problémák, akkor is megszűnt volna a program. A két tanév ugyanis nagyrészt a státus körüli huzavonával, a két álláspont (tudniillik a felvételi vizsgára, illetve a tanulmányokra való felkészítés) vitájával telt. A kar vezetésének – mivel a felvételi vizsga alóli felmentést nem hirdette meg

a felvételi tájékoztatóban – jogi lehetősége sem volt a mentesség megadására. A megoldást egy 1996. február 29-én kelt levél jelentette, amelyben a miniszter kérte a főigazgatót, hogy „a 0. évfolyam előkészítőjén résztvevő cigány fiatalok esetében az évközi folyamatos értékelés során a továbbtanulásra alkalmasnak bizonyultak részére szíveskedjék engedélyezni, hogy az 1996–1997-es, illetve az 1997–1998-as tanévet felvételi nélkül kezdhessek meg”.

A program első évfolyamának ekkorra már csak 13 tagja volt. A többiek részben saját lehetőségeik reális felmérésnek hatására, részben a felvételi vizsga körüli bizonytalanság miatt, kimaradtak. A bent levő hallgatók közül a jobban teljesítők ekkortól kezdtek hinni abban, hogy esélyük lehet a bejutásra. Végül a 13 hallgató közül 10-en az év során nyújtott teljesítményük alapján tantárgyi vizsga nélkül nyertek felvételt. Mindannyiuknak meg kellett jelenniük azonban egy beszélgetésen a felvételi bizottság előtt.

A felvételi események jól tükrözték azt a zavart, amelyet egy „kényes” 0. évfolyamot működtető intézmény átélt egy „kényes” miniszteri levél kapcsán.

A levél körüli félreértésekre talán legjobb példa annak a jelöltnek az esete, aki az őt tanító tanárok írásban is indokolt véleménye szerint választott tárgyából jóval a főiskolai követelmények alatt maradt, felvételét tehát nem javasolták, de a miniszteri levelet követően – és azt félreértve – mégis fel akarták venni.

Egy másik jelölttel az intézményen belüli kommunikáció zavarai miatt a bizottság tételt húzatott, s felvételiztette őt (a maximális 15 pontot érte el). Ezt követően már minden bizottság értesült arról, hogy kik azok, akiknek vizsga helyett beszélgetésen kell részt venniük. Így csak az okozott már meglepetést, hogy volt a hallgatók között olyan, akinek szöke a haja és olyan is, akinek az átlagosnál jobbak az anyagi körülményei. Ilyenkor a programban részt vevő tanároknak kellett értelmezniük, hogy a „cigány” fogal-

lom sem a „fekete hajúak”, sem a „szegények” fogalmával nem azonosítható.

A már említett miniszteri levél, amely lehetővé tette a jogi megoldást, két évre, az 1995–1996-os és az 1996–1997-es tanévre szólt. Mind a levél, mind az 1996-os felvételi procedúrában kialakult gyakorlat mindaddig megnyugtató volt, amíg a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők adatainak központosított nyilvántartása, és az e központban, illetve a karon végbe ment személyi változások újra felszínre nem hozták a program nyilvánosságának kérdését. 1997 márciusában egy újabb miniszteri levél bizonytalanságot teremtett, kétségbe vonva a karnak azt a jogát, amelyre korábban felhatalmazást adott (tudniillik a nyilvánosságra hozatal nélküli felvételi mentességet). Energiáinkat mindaddig a működtetéshez szükséges pénz előteremtése kötötte le, ettől a pillanattól azonban drámai helyzet állt elő. A számítógépes nyilvántartás szerint sem a 0. évfolyam mint szervezett csoport, sem a hallgatók mint egyének nem léteztek. Először fel kellett őket vetetni a rendszerbe, majd újra megszerezni a felvételi mentesség lehetőségét. Levelekkel, faxokkal, telefonokkal, minden lehetséges érintett megmozgatásával (pl. Kisebbségi Főosztály, Civil Kapcsolatok Intézete) végül sikerült elérni, hogy az évfolyamról a követelményeket teljesítő tizenhét hallgató felvételi vizsga nélkül bejusson a főiskolára. Ezt azonban csak mint utolsó kedvezményt kapta meg a kar és a program. A következő évi 0. évfolyamot ezekkel az előzményekkel már csak nyilvánosan meghirdetve indíhattuk volna. Ettől azonban a kar vezetése – a koncepcionális részben már leírt indokok alapján – határozottan elzárkózott.

Az intézményesülés belső feltételei

Az intézményesüléshez hiányzó feltételek ugyancsak a program bukását siettették. A program intézményen belüli helye, s vele a mi pozíciónk kezdettől fogva bizonytalan volt. A program eredendően fő-

iskolai programként indult, és egy rövid intermezzo után (amikor is majdnem tanszékivé minősült), az is maradt.

Az eredetileg főiskolai szintű 0. évfolyam hivatalos vezetője tehát a főigazgató.

A koncepció kidolgozói, a szervezők, a tanácsadók, a különféle alapítványoknál és irodáknál pályázók pedig mi, a Neveléstudományi Tanszék két oktatója lettünk. Tevékenységünkre nem kaptunk sem hivatalos megbízást, sem munka- és hatásköri leírást, hacsak nem tekintjük annak a pályázatok során nyert témavezetőit. Státusunk azért is váltott ki némi értetlenséget és tanácsatlanságot, mert magunk között tudatosan nem alakítottunk ki semmiféle alá-fölé rendeltséget. Ez utólag, a program belső élete szempontjából nagyon jó, kifelé azonban rossz döntésnek bizonyult. A hallgatók kettőnk, sőt – a csoportvezető pszichológussal együtt – hármunk közül ahhoz fordultak, akiről azt gondolták, hogy az adott helyzetben segíteni tud, vagyis a felvetődött problémáink természetére szerint maguk is alakították szerepeinket. Vitás helyzetekben, de akár egyszerű ügyekkel is a programon kívüli személyek, például a Minisztérium illetékes főelőadója vagy a pályázati irodák nem mindig tudták, hogy kit keressenek. Előző

– valószínűleg kulturális mintái miatt – főként L. I-vel tárgyalat, a pályázatok pedig B. Á. nevére érkeztek. Idővel kísérletek történetek az információkkal való manipulálásra, illetve a programszervezők megosztására is. A legnagyobb

nehézséget mégis a sokszor krónikus információhiány és a tájékoztatlanságból eredő konfliktusok jelentették. Végül is a program menedzselésében nagy hatáskörrel rendelkezünk, de státusunk jogilag-munkajogilag mindvégig tisztázatlan, rendezetlen maradt, s a szervezeti hierarchián egyaránt belül maradván, illetve kívül rekedve sehol sem volt helyünk. Az intézmény vezetői tehát csak akkor tájékoztattak bennünket, illetve kértek tájékoztatást tőlünk, csak az esetben konzultáltak velünk, ha már végleg nem tudtak bennünket kikerülni, amiért is gyakran maguk szintén informálatlanul vagy téves információk birtokában döntöttek.

Lebegtetett státusunk sajátos helyzetet teremtett a tanszéken is. A program közvetlenül a főigazgató hatáskörébe tartozott, így a hierarchikus távolság fel-

Az előkészítő tanárainak viszonyulása is nagyon különféle volt: a tisztán megélhetési kényszerektől – ezért is volt annyira fontos az anyagi biztonság – a hagyományos tehetségmentésen keresztül a multikulturalizmusig terjedt. Azt, hogy egy cigány évfolyam hallgatói nagyon eltérő előtörténettel, eredettel, családi-vagyoni helyzettel, tanulmányi előzménnyel stb. rendelkeznek, mint ahogy a nyelvhez, a cigánysághoz való viszonyuk is merőben más, csak kevesen tekintették evidenciának. Velük tudtunk a legjobban együttműködni. Jó lett volna a főiskolán belül nyilvánosságot teremteni, illetve a részt vevő tanárokkal együttműködve egyfajta pedagógiai műhelyt kialakítani, de az ez irányú törekvések rendre kudarcba fulladtak, amiben az állandó időzavar és a közöny mellett bizonytalan helyzetünk is szerepet játszott, valamint az, hogy energiánkat folyamatosan a program pusztá feltételeinek, illetve a hallgatók személyes háttérének biztosítására kellett fordítanunk.

erősítette a máskülönben is jellegzetes alapállást, mely szerint az a legjobb, ha a felkészítés úgy működik, mintha nem is lenne, vagyis, tulajdonképpen, láthatatlan. Ugyanakkor ez az általános attitűd nem

annyira a 0. évfolyam tényének, mint inkább a hallgatónak szolt.

Már a szervezés időszakában érzékelt lehetett a cigány hallgatók „tömeges” megjelenésétől való félelmet. Többen az adófizetők pénzéből fenntartott program létjogosultságát vitatták, az állampolgári egyenlőség – netán épp esélyegyenlőség – elve alatt azt, hogy miért nincs például hasonló előkészítő a szegény, hátrányos helyzetű „magyar” diákoknak. Vagy azt firtatták, honnan lehet tudni, ki a cigány, miért vehet részt a programban minden jelentkező, miért járnak módosabb cigánycsaládokból is a tanfolyamra, illetve nem használják-e ki illetéktelenek a cigány 0. évfolyam nyújtotta ingyenes lehetőségeket. Az ellenérvek, racionális elemei, illetve ürügy voltak elemzése – ahogy számos egyéb fontos téma (például a felvettek alkalmazkodási mintái, a tankörön belüli helyük és annak változása, a szóbeliség és az írásbeli eredmények, az előítéletek, a tanári attitűdök, szerepkonfliktusok) nem ennek az írásnak a tárgyát képezi. A 0. évfolyam környezete szempontjából azonban igen fontos, hogy a programban nem tanítók egy része ellenszenvvel viseltetett mind a résztvevők, mint a program tanáraival szemben, és ellenszenvét részben a színvonalcsökkenéstől való aggodás mögé rejtette. Az előkészítő tanárainak viszonyulása is nagyon különféle volt: a tisztán megélhetési kényszerektől – ezért is volt annyira fontos az anyagi biztonság – a hagyományos tehetségmentésen keresztül a multikulturalizmusig terjedt. Azt, hogy egy cigány évfolyam hallgatói nagyon eltérő előtörténettel, eredettel, családi-vagyoni helyzettel, tanulmányi előzménnyel stb. rendelkeznek, mint ahogy a nyelvhez, a cigánysághoz való viszonyuk is merőben más, csak kevesen tekintették evidenciának. Velük tudtunk a legjobban együttműködni. Jó lett volna a főiskolán belül nyilvánosságot teremteni, illetve a részt vevő tanárokkal együttműködve egyfajta pedagógiai műhelyt kialakítani, de az ez irányú törekvések rendre kudarcba fulladtak, amiben az állandó

időzavar és a közöny mellett bizonytalan helyzetünk is szerepet játszott, valamint az, hogy energiánkat folyamatosan a program pusztá feltételeinek, illetve a hallgatók személyes hátterének biztosítására kellett fordítanunk.

Összegzés

Összegzésként ma még nem foglalhatjuk rendszerbe a tanulásokat, mert – bár hivatalosan maga a program befejeződött – a résztvevők még csak most kezdik a második, illetve a harmadik évfolyamot. Nem látható még az sem, hogy az elindított és több ponton is éledező segítő hálózat megragad-e azon a szinten, ahol egy-egy hallgató egy-egy problémájára kínál megoldást, vagy valóban olyan sűrű szövésű hálónak fejlődik, amely egyrészt fenntart, másrészt kialakítja az önfenntartás stratégiáit.

Ami azonban a bevezetőben megfogalmazott kérdést illeti, hogy tudniillik maga az iskola mint a társadalom intézménye – rejtett és nyílt hatásmechanizmusaival – áll-e ellent egy cigány program intézményesülésének, egyre világosabban látszik a válasz. A kinyilvánított politikai akarat, az anyagi források biztosítása, (3) a személyi feltételek megléte ellenére az iskola több okból is kiveti magából azt a programot, amely a *cigány fiatalokat mint cigány csoportot* akarja átjuttatni a szűrőn. Az okok skálája rendkívül széles: a politikailag is megfogalmazható ellenérdekeltségtől a rejtett, demokratikus frazeológiába bújt ellenérzéssel és az intézményi bürokrácia merevségén át a multikulturalizmus szemléletének hiányáig terjed.

Boreczky Ágnes–Lukács István

Jegyzet

- (1) Közismerten a „Bokros-csomag” időszaka.
- (2) A felsőoktatási törvény nem írja elő kötelezően a félévelési vizsgákat, de azok alól az intézmények csak akkor adhatnak felmentést, ha azt „évente, megfelelő időben közléstesszik”. – Felsőoktatási törvény, 83. §, 4. bekezdés.
- (3) Lásd az elmúlt évek sajtóját!

A tiszabői Freinet-műhelyről

A nyolcvanas évek végén Tiszabőn az általános iskolában a gyerekek, különösen a cigány gyermekek rossz iskolai eredményei miatt egy iskolakísérlet kezdődött. Az iskolakísérletet az új igazgató, Tolnai Antal vezette. Az iskola kétségbeejtő állapotban volt, a tantestület szétesőben, a mély morális válság, mely már évek óta tartott, kihatással volt a gyerekekre, magatartásukra, tanulmányi eredményeikre. Ez igen sürgőssé tette a változtatásokat.

A tantestület egyik fele teljes egészében az iskolakísérlet mellé állt, a többiek közönyösen, időnként ellenségesen viszonyultak hozzá. A változtatások lényege az volt, hogy a tantestület tagjai megkeressék azokat a pedagógiai eszközöket, programokat, lehetőségeket, amelyekkel a gyerekek iskolai teljesítményeit eredményesebbé lehetett tenni. Ennek érdekében az iskolaigazgató lehetővé tette, hogy a tantestület tagjai számos pedagógiai programot, módszert ismerhessenek meg. Az iskolában volt előadás a Freinet-módszerről, a Waldorf-pedagógiáról, a drámapedagógiáról, a Tolnainé-féle olvasástánításról, a dislexia-prevenzióról és más pedagógiai programokról. Az iskola négy pedagógusa elvégezte a Waldorf-tanárképzést, sokan tanfolyamokon, továbbképzéseken vettek részt. A tantestület óriási választékot kapott a már ismert és jól bevált pedagógiai módszerekből. Ezután hosszú egyeztető beszélgetések sora után az akkorra már kialakult pedagógiai műhely elkészítette sajátos tiszabői programját, és megalakították a Tiszabői Freinet-műhelyt. A műhely négy tanulócsoporttal indult; sajnos személyi problémák miatt egy év múlva csak egy osztály maradt, az iskolakísérlet három évéről Tolnai Antal készített dolgozatot. A kísérlet részeként viszont tovább működött a hagyományos iskolai környezetben egy osztály, akiket újságjukról csak így emlegettek: a „Palacsintások”.

Előzmények

A tiszabői iskolában sok éven át tartó módszer volt, hogy már az óvodában kiválogatták a gyerekeket. Volt egy „jó” és volt

egy „rossz” osztály, s már maga az a tény, hogy egy gyerek „á”-s vagy „b”-s lett, előrevetítette a későbbi kudarckokat vagy eredményeket. A „b” osztályba általában csak cigánygyerekek jártak, és ezek közül is a legszegényebbek, a legelmaradottabbak, akikkel úgymond úgysem lehet rendesen haladni. A szegregáció a továbbiakban is folytatódott, nem úszták meg a dolgot azok a szerencsésebb cigányok sem, akik az „á”-ba kerültek az oviból, mert ha évközben lemaradtak, évismétliként a „b”-ben kellett folytatniuk tanulmányaikat. Az ötödik osztály után már szinte alig volt az „á” osztályokban cigány gyerek. (Ez az utóbbi öt-hat évben már nem így volt, mivel a községből a szomszédos Fegyvernekre kezdtek járni gyermekeiket a módosabb nem cigány tiszabőiek, és ezáltal a „á” osztályban alig maradt nem cigány tanuló.) *Csongor Anna* a cigány gyermekek iskolai szegregációjáról írt tanulmányában olvashatunk ennek hatásairól (Tiszabőn is jártak vizsgálódásuk nyomán).

A negyedik osztály, akiből a Freinet-műhely „palacsintásai” lettek, szintén egy ilyen szegregált csoport volt, akik amellett, hogy negyedik osztályig öt tanítójuk is volt, még osztályteremmel sem rendelkeztek, így egyedül az iskolában ez a csoport évekig délután járt iskolába.

Ez természetesen meg is látszott fejlődésükön a negyedik osztály kezdetén. A gyerekek az alapvető olvasási, írási és matematikai készségeket sem sajátították el. Mivel a hagyományos pedagógiai módszerek nem vezettek eredményre, az iskolavezetés úgy döntött, hogy a helyi körülményeket figyelembe véve, a Freinet- és a Waldorf-pedagógiák elemeinek felhasználásával ki

kell dolgozni egy hátránykompenzáló programot, mellyel engem bíztak meg.

A műhely pedagógiai programja az akkor érvényben lévő dokumentumok alapján az általános iskolai nevelés és oktatás terve által meghatározott, a Nemzeti Alaptanterv készülő változatai által előírt követelményekre, és a Waldorf-iskolák Magyarországra adaptált, a minisztérium által engedélyezett tantervének és a Freinet-pedagógia néhány elemének felhasználásával készült el, a helyi sajátosságok figyelembevételével.

A tanterem

A negyedik osztály elején az új programmal kapcsolatos első lépés az volt, hogy a tevékenységek színhelyét megteremtjük. Egy olyan helyre volt szükség, ahol a fő szerep természetesen a tanulásé. Tanulni nagyon sokféleképpen lehet. Úgy is, hogy a tanteremben a gyerekek a padokban, a tábla és a tanár felé fordulva ülnek, és a tanár a katedrálról állva, vagy a padok között sétálgatva, esetleg az íróasztalánál ülve tanítja, mondja a tananyagot, időnként ír a táblára, felolvas, olvastat, kérdez, írat, feleltet, osztályoz, értékkel, büntet – és amikor kicsengetnek, mert letelt a negyvenöt perc, a gyerekek kimehetnek. A modern pedagógiák szerint és az általunk választott irány szerint a tanulás nem csak ezt jelenti. Ehhez a tágabb értelemben vett tanuláshoz kellett a tantermet átrendezni, új formában kialakítani. Törekvéseinkhez egy olyan hely kell, ahol a hagyományos értelemben is lehet tanulni, de ezen túl lehessen csoportokban is, egyénenként is, egy időben lehessen több egymástól eltérő tevékenységet is végezni, kommunikációs, illetve dramatikus játékokat játszani, kézműveskedni. Ezen túl a hely legyen otthonos, legyen a „mienk”, legyen kellemes, barátságos, átalakítható, díszíthető. A gyerekek számára ugyanis a tanterem élettér, nagyon sok függ attól (például a tanulás), hogy jó-e ott lenni, vagy rossz, mit lehet ott csinálni?, van-e ott mit csinálni?, lehet-e önállóan szabadon dolgozni, játszani? Legelőször sok kitérésre alkalmas anyagot tettünk a falakra,

ahová a gyerekek munkái, rajzai, festményei kerültek. A falakra sok polcot szereltünk, szintén a készülő munkák számára, de a szabadon, önállóan használható eszközöket, szerszámokat, írószereket, papírokat, festékeket, újságokat, könyveket, játékokat, textíliákat, fonalakat, bőrhulladékokat és még sok egyéb látszólag semmirevaló dolgot is itt helyzetük el. Kuckószerű helyeket is létrehoztunk, és a hagyományos mozgatható iskolai asztalok padjaiban kis fiókokat alakítottunk ki a személyes holmik számára (több gyerek szinte mindenét itt tartotta, játékeit, írószereit, füzeteit, mert otthon nem tudta ezeket megóvni). A terem egyik sarkában volt a nyomda, a stencilgép, a linóprés a festékek, az eszközök, felettük a számíró a csipeszekkel, amelyen majd a nyomtatványok fognak lógni. A másik sarokban kézművesasztal, a nyersanyagokat és a szerszámokat tartalmazó polcokkal. A terem hátsó részében a beszélgetőkör talált helyet, ami egy alacsony padokkal körülvett teret jelentett, mely padokra majd a kézműves órán elkészülnek a textillel borított szivacspárnák, a padlón szőnyeg, a falon a padok mögött faliszőnyeg, feljebb kitűzők, ahol a saját rajzok mellett naptár, újságból kivágott képek, munkatervtáblázatok, egyéb faliújságra való üzenetek, információk, hiszen a közös megbeszélések is itt történnek majd. A kis tér közepén a fiúk által eszkábált dohányzóasztal áll, terítővel, vázával és újságokkal. A kör melletti szekrényben tartjuk a teázáshoz szükséges eszközeinket is. A tanterem fennmaradó nagyobb tere a hagyományos tanterem berendezéséhez hasonló, padokkal, székekkel, táblákkal, nagy alapterületű dobogóval.

A beszélgetőkör

A beszélgetőkör minden napnak a kezdő szakasza, változó időtartamú, tíz perctől negyven percig is eltarthatott, attól függően, ahogy a megbeszélendő téma vagy az aktualitások megkövetelték. A gyerekek egy része jóval nyolc óra előtt érkezett meg az osztályba, számukra a napra való felkészülés korábban kezdő-

dött. A terem adottságainak köszönhetően a gyerekek ez alatt az idő alatt elfoglalták magukat, ki-ki mintha otthon lenne, megtalálta az őt érdeklő elfoglaltságot. A tanár a tanuláshoz szükséges dolgokat készítette elő, ilyenkor volt alkalom a spontán beszélgetésekre, zenélésre, játéokra, házi feladat elkészítésére, gyakorlásra stb. A gyerekeknek nem kellett várakozniuk kinn az udvaron, mint a többieknek, amíg az ügyeletes tanár be nem engedte őket. Nem kellett sorakozniuk, sokszor tíz percig is, amíg végre összeállt a sor, hogy végre bemelessenek a tanterembe. A tanulás szempontjából ennek a nyolc óra előtti résznek is nagy jelentősége volt a gyerekek számára. Már negyedik osztályban, a gyerekek, akik azelőtt rendszeresen késtek, néhány hét alatt leszoktak a késésről – volt, aki már egy órával a kezdés előtt a műhelyben dolgozott.

A beszélgetőkör fő célja az, hogy a tanuláshoz szükséges összefogottságot, ráhangoltságot megeremtse. Ezen túl alkalmat adjon a tanulóknak a szabad, oldott beszélgetésre; azok a változatos és gazdag élmények, amelyek mindenkinél mások, ekkor szabadon kiáradhatnak – ez kellett ahhoz, hogy a tanulást nyugodtan, minden zavaró tényező nélkül el lehessen kezdeni. A beszélgetőkör ideje alatt azok is megérkeznek, akik esetleg mégis elkéstek, így majd a tanuláshoz

szükséges figyelmet nem vonják el a többiektől. A beszélgetés témája főleg aktualitásokból áll, de vannak előre elképzelt témák is, melyeket az év folyamán megbeszélünk. A beszélgetés után, még mindig a beszélgetőkörben, közös versmondás, éneklés és végül a napunk megtervezésével végződik.

A tanulás

A tanulás általában fél kilenc körül kezdődött és tizenegy óráig tartott. Ekkor került feldolgozásra a tananyag jelentős része matematikából, magyar nyelv és irodalomból, történelemből, földrajzból, fizikából, kémiából, biológiából. Ezeket a tantárgyakat korszakos (epochális) rendben – két-három héten keresztül ebben az időpontban – tanulták a gyerekek, a többi tantárgy – ének, testnevelés, technika, rajz, idegen nyelv – foglalkozásai a hét bizonyos napjain, rendszeresen ismétlődő időben történtek. A tanítási órák száma tantárgyanként meggyezett a hagyomá-

nyos rendben tanuló osztályokéval. Ennek a rendszernek számos előnye van a hagyományossal szemben; az egyik legfontosabb, hogy a tanulók igen alaposan el tudnak mélyülni az adott tantárgy témáiban, melynek határai természetesen nincsenek megszabva, amennyiben kapcsolódnak más tantárgyakhoz is. Ilyen vonatkozásban a rendszer mélyebb tudást is

A beszélgetőkör fő célja az, hogy a tanuláshoz szükséges összefogottságot, ráhangoltságot megeremtse. Ezen túl alkalmat adjon a tanulóknak a szabad, oldott beszélgetésre; azok a változatos és gazdag élmények, amelyek mindenkinél mások, ekkor szabadon kiáradhatnak – ez kellett ahhoz, hogy a tanulást nyugodtan, minden zavaró tényező nélkül el lehessen kezdeni. A beszélgetőkör ideje alatt azok is megérkeznek, akik esetleg mégis elkéstek, így majd a tanuláshoz szükséges figyelmet nem vonják el a többiektől. A beszélgetés témája főleg aktualitásokból áll, de vannak előre elképzelt témák is, melyeket az év folyamán megbeszélünk. A beszélgetés után, még mindig a beszélgetőkörben, közös versmondás, éneklés és végül a napunk megtervezésével végződik.

eredményez, mivel a tudást nem tantár-
gyakra felszabva sajátítják el a gyerekek,
hanem komplex módon, úgy, ahogy az a
valóságban is megjelenik. A tananyag fel-
dolgozásának módja mindig alkalmazko-
dik az adott témához, a gyerekek készsége-
inek fejlettségéhez és az életkori sajá-
tosságaihoz. E hosszú tanulási szakasz-
nak a felépítése általában: a foglalkozás a
témával kapcsolatos közös versmondás-
sal, énekléssel kezdődik, ez a közös tevé-
kenység a témára való ráhangolódást szolgálja,
emellett gyakorlás is. Ezt követi a
rövid ismétlés, melyet a tanulók végeznek
az előző napok témáinak felidézésével.
Majd az aznapi tananyag feldolgozására
kerül sor, többnyire a tanár vagy valame-
lyik gyerek problémafelvetését követően.
Ezen a ponton az adott témától függően
különböző munkamódszerekkel folytatódik
az óra. Ez lehet hagyományos frontá-
lis osztálymunka, feladatlapok, munka-
kártyák egyéni vagy kiscsoportos feldol-
gozása, önálló kiselőadásra való felkészü-
lés, rajzok, táblázatok, térképek, különfé-
le eszközök készítése – a témától függően.
A munka utolsó részében öszszegzés, az
egyéni vagy csoportos munkákról szóló
rövid beszámolók meghallgatása, transz-
parenszek, képek bemutatása, közös meg-
beszélés, újabb témához kapcsolódó
probléma felvetése, amit házi feladatként
esetleg otthon is meg lehet oldani, ez már
a következő napi témát is előkészíti, és az
otthoni gyakorlást, tanulást is elevenebbé
teszi. A tanulnivalót a gyerekek különféle
témákhoz igazodó, saját készítésű füze-
tekbe gyűjtötték, ezekből tanultak otthon,
és ismétlésekkor is ezeket vették elő. A tanu-
lók egy-egy témakör végén témazáró
dolgozattal számoltak be a tanultakról. Az
értékelés hagyományos módon történt,
néhány eltéréssel. Az osztályzat mellé
mindenki kapott írásbeli értékelést is az
egy-egy tantárgyban elért fejlődéséről.
Elégtelen osztályzatot senki sem kapott,
ha valamiből valaki nagyon lemaradt, le-
hetősége volt a rendszeres pótlásokra; az
ez irányú optimizmus be is igazolódott,
hiszen hetek, esetleg hónapok múlva min-
denki pótolta a lemaradását.

Készségfejlesztés, gyakorlás

A tanulást követő egy óra általában
olyan foglalkozásokból áll, amelyeknek
gyakorlására minden héten szükség volt.
Ilyenek: az idegen nyelv, a testnevelés, az
ének, a rajz, a kézműveskedés, valamint a
matematikai és az anyanyelvi gyakorlatok.
E tevékenységek minden nap ugyanebben
az időben mindig megismétlődtek.

Sajnos, az idegen nyelvet a hatodik osz-
tálytól kezdve nem taníthatta a gyerekek-
nek szakos tanár, mivel a némettanár nő el-
hagyta az iskolát. A gyerekekben azonban
élt a vágy, hogy mégis tanuljanak, ezért
heti egy órában vállaltam a tanításukat,
ami azt jelentette, hogy tulajdonképpen
együtt tanultuk meg az alapvető dolgokat.
A hetedik osztályban a gyerekek érdeklő-
dése a cigány nyelv felé fordult (ez egy
időben történt a roma folklór felé való for-
dulással), ezért a nyelvórák egy részében
cigány nyelvet is tanultak.

A kézműves foglalkozásokon a hagyó-
mányos technika tantárgy keretében vég-
zett munkák mellett a gyerekek megismer-
kedtek a népi kismesterségek néhány terü-
letével. A papír, a fa, az agyag, a bőr, a li-
nóleum, a fonalak, a textíliák, a fémek, a
viasz és a parafin voltak azok az anyagok,
melyekkel a különféle munkák során kap-
csolatba kerültek. A foglalkozások temati-
kája kapcsolódott az éppen tanult tantárgy-
hoz, az ünnepekhez és egyéb olyan idősze-
rű eseményekhez, melyek kapcsán valamit
készíteniük kellett. Fontos és ismétlődő ré-
sze volt ennek a foglalkozásnak a nyomda-
technikák megismerése, aminek az adott
állandó aktualitást, hogy a gyerekek ha-
vonta elkészítették osztályújságukat, a Pa-
lacsintát. A tantárgyhoz kapcsolódást il-
lusztrálja például az, hogy a történelem ös-
kort feldolgozó részében a gyerekek szer-
számokat, tárgyakat, építményeket készí-
tettek az adott kornak megfelelő anyagok-
ból és módszerekkel. Karácsony előtt ha-
gyományá vált a gyertyaöntés és -mártás.

A testnevelés a hagyományos módon
történt.

Az ének-zene nagyon fontos és népszerű
foglalkozás volt kezdettől fogva. A tante-

rem elrendezése, a nap időbeosztása lehetővé tette, hogy behozzák hangszereiket, és szabad idejük egy részében, akár a tízperces szünetben is, megszólaljon az ének, a zene, táncra perdüljenek a fiúk és a lányok. A foglalkozásokon a tantárgy által előírt repertoárt messze meghaladta a zene- és daltanulás, amelyek a csoport életének egyik legfontosabb tevékenységévé váltak. A gyerekekben kezdettől fogva megvolt a szereplés vágya, így aztán rendszeresen felléptek az iskolában, a faluban és a megyei versenyeken. Talán ennek köszönhető, hogy hetedikben folklóregyüttest alakítottak, újságjuk után a Palacsinto Glaszo (Palacsinta Hangja) nevet adva a kis csoportnak, amely mind a mai napig sikeresen működik (számos fellépés mellett önálló hangkazettája jelent meg az együttesnek, bejutottak a tévés Ki-mit-tud elődöntőjébe, és jelen sorok írója, mint volt tanárunk és most menedzserük, élete egyik nagy élményét nekik köszönheti, mivel két hetet a franciaországi Somme megyében tölthetett az együttessel, ahol az nap mint nap sikeres koncerteket adott). Az ének foglalkozásokból alakult ki az, amit a gyerekek „cigánynap”-nak neveztek el. Ezeken a napokon havonta egyszer neves hazai folkloristák tartottak bemutatókat, tanórákat, melyeken a cigány kultúra valamennyi területével ismerkedhettek meg a gyerekek. A cigányok vándorlásáról dalt is írtak. A matematikai gyakorlatokon egyéni munkakártyákon dolgoztak, így lehetőség nyílt a lemaradások folyamatos megszüntetésére. Az anyanyelvi gyakorlatokon a hagyományos gyakorlatokon kívül fontos tevékenységgé vált a szabad fogalmazások írása, melyek témája bármi lehetett. Ezek az írások születtek az osztályújság ötletét; a szövegek javítása, formálása, gépelése és kinyomtatása jó alkalom volt a gyakorlásra.

A rajzórán a hagyományos módon zajlottak a foglalkozások; talán csak az jelentett újdonságot, hogy szabad idejükben, akár reggel, de szünetben is használhatták a rajzeszközöket, festékeket. Az elkészült képeknek mindig akadt hely a falakon.

Hetente egyszer úgynevezett emberismeret foglalkozás is volt, amely *Gabnai Kata-*

límak, a drámapedagógiai irodalomból jól ismert *Drámajátéktár*ában található gyakorlatokból és a farsangokra és más alkalmakra dramatizált mesék tanulásából állt.

A nap egyik legnépszerűbb részét a szabad munka alkotta, amely a hét minden napján – reggel, délután, de előfordult, hogy hétvégén is – végezhető volt. A foglalkozás nevének megfelelően a gyerekek maguk dönthettek arról, hogy mit szeretnének csinálni, mindössze annyi megkötés volt, hogy a tevékenység lehetőleg előre tervezett legyen. A nap e része szinte húzta a gyerekeket, hogy minél előbb elvégezzék a feladataikat, és kezdődhessenek a szabad munkára előre elképzelt dolgok.

Tanításon kívüli tevékenységek

Ekkor folytatódtak a szabad munka során megkezdett munkák, és az újságkészítés is.

Ezeket nemcsak az osztály tagjai vehettek részt, így hamar kialakult egy műhely körüli baráti kör, amely vagy hozzám, vagy a gyerekekhez kötődve, délutánonként rendszeresen velünk együtt dolgozott, énekelt, játszott. Az egyik legfontosabb délutáni program a Palacsinto Glaszo próbája volt, amely rendszeresen mindennap sok külső vendéget vonzott. Ez klubtevékenységgé vált, a nyári táborokat előkészítő foglalkozásokat rendszeresen a műhely tanulói szervezték. Hagyománnyá vált a műhely kézműves tevékenységéből származó ajándéktárgyakat (kerámiák, nyomtatványok, az osztályújság) barátoknak, ismerősöknek, a falubelieknek alkalmanként – karácsonykor, öregek napján – elajándékozni. Szinte valamennyi ünnepet közösen tartottunk meg, és egy saját ünnepet is teremtettünk, a Palacsinta-napot. Ekkor kiállítás szerveztünk az elkészült munkáinkból, az osztály műsort adott az erre az alkalomra meghívott vendégeknek, és stílszerűen palacsinta is volt.

A szülőkkal való kapcsolat

Kezdetől fogva arra törekedtem, hogy nagyon jó kapcsolatom legyen a gyerekek

szüleivel. Sajnos, Tiszabón, az iskola és a szülők, főleg a cigány szülők között, nem megfelelő a kapcsolat – ennek számos oka van. Havonta meglátogattam szinte valamennyi családot, amit nagy megdöbbenéssel fogadtak – ugyanis olyan család is volt, ahol ugyan négy gyermek is iskoláskorban járt, de hozzájuk tanár még soha nem látogatott el. E látogatásokon elsősorban a gyerekek jó oldaláról meséltem a szülőknek, szerettem volna felkelteni érdeklődésüket gyermekük iskolai élete iránt. Azt tapasztaltam, hogy ennek nyomán megváltozott a szülők kapcsolata a gyerekekkel, egy-két év múlva már szülői értekezletre is eljöttek, ami Tiszabón igen ritka dolognak számított addig. Kedvelték a szülők azokat a szöveges értékeléseket is, amelyekből sokkal többet tudhattak meg gyermekükéről, mint az addigi „egyes-kettes-hármasból”. Amikor a nyolcadik osztály után 9–10. osztályként folytatni terveztük a műhely munkáját, a szülők egyöntetűen mellém álltak.

1995-ben, az akkori igazgató, *Faragó Ferenc* biztatására, a Freinet-műhely vezető tanára kidolgozta a műhely munkájának folytatásáról szóló pedagógiai programot, mivel a közoktatási törvény szerint volt rá lehetőség. A program széles körben elnyerte mind a szülők, mind a szakma (Magyar Freinet Szövetség, Közoktatási Minisztérium Oktatási Főosztálya, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet), mind a község polgárai, a Tiszabői Kisebbségi Önkormányzat, az iskola tantestülete és az iskola új igazgatója, *Dékány György* támogatását. Sajnos *Négyesi Zoltán*, Tiszabó polgármestere megakadályozta az időben előterjesztett kérésről szóló döntést. Ezzel hosszú, a Freinet-műhely tanára és a gyerekek számára megalázó huzavona vette kezdetét. A polgármester úr egyetlen érvet tudott felhozni a Műhely munkájának folytatása ellen. Ez egy másik történet, mely 1996 nyarán játszódott le Nagykörűben egy táborban, ahol a Freinet-műhely tanulóiból heten voltak jelen. A táborat a NEVI és a Romani Glaszo cigányszervezet szervezte, és a nagykörűi polgármester, mikor tudomást szerzett a

készülődő, főleg cigány gyermekeknek szerveződő táborról, egész egyszerűen hatalmi eszközökkel megpróbálta megakadályozni azt. Ez nem sikerült, mert a tábor szervezői a rasszista stílusú fogadtatás ellenére is elmentek Nagykörűbe, és egy minden tekinteten nagyszerű és példa értékű eseményt teremtettek ott, mely elnyerte a falubeliek és a kemping többi vendégeinek a tetszését, és a zenés folklór- és kulturális estek, melyek a tábor programjait képezték, nagyon sok embernek nyújtottak mély és tartós élményt, és talán megváltoztatták néhány ember negatív képét a cigányokról. Sajnos a nagykörűi polgármesterrel kialakult rossz viszonyt a tábor ideje alatt már nem lehetett megváltoztatni. Ennek tudható be, hogy a tiszabói polgármester már egészen más híreket kapott a táborról, elferdített történeteket, hazugságokat, rágalmakat, melyekre igazán kár az időt vesztegetni. Sajnos, a folytatás igen sok kárt okozott a Freinet-műhelynek, akinek tanára hét tanulójával részt vett abban a nagykörűi táborban, mivel Négyesi Zoltán az ottani állítólagos viselkedés okán akadályozta meg a képviselő testület döntését arról, hogy 9–10. osztályként folytathatja-e munkáját a Freinet-műhely. Az erről szóló döntést Négyesi Zoltán és a vele szervilis képviselők még éppen időben hozták ahhoz, hogy az addig 9–10. osztályra készülő gyerekek és szüleik a továbbtanuláshoz szükséges jelentkezési lapokat elküldhessék.

De ekkor váratlan csoda történt. Egy szolnoki pedagógus, aki egyben újságíró és a cigányok oktatásának szakértője, *Csillei Béla* ekkor már szervezte a Roma Esély Szakiskolát, ahová pedagógusokat keresett. A Freinet-műhely tanára rövid egyeztetés után úgy döntött, hogy az eltervezett 9–10. osztályos programot, mely szinte teljesen egybeesett az alakuló szakiskola programjával, a tiszabói gyerekekkel ebben az intézményben folytatja. Így a gyerekek ide jelentkeztek, és *Imrei István* is ide jött állandó pedagógusnak. *Csillei Béla* nagy örömmel fogadta a Tiszabőről érkező gyerekeket és tanárukat. De ez már egy másik történet. Tiszabón ezzel lezárult az a

kiütkeresés, amely Tolnai Antal igazgató-sága alatt kezdődött. Az iskola visszazuhan abba a mély erkölcsi válságba, amelyben a „Tolnai-korszak” előtt volt. Az iskola pedagógiai színvonala a szakos ellátatlanság miatt még mélyebbre esett. Ennek tudható be, hogy a tiszabói gyerekek nagy részét a szülők a szomszédos Fegyvernekre járatják. Remélem, ezek a problémák az elkövetkezőekben megoldódnak, és Tiszabón is megfelelő lesz az az iskola, mely egykor és nem is olyan régen, még Tolnai Antal igazgatósága idején, igen tekintélyes szakmai színvonalon működött.

A Freinet-műhely munkájának értékelésére még nem találom elérkezettnek a pillanatot, hiszen jelenleg is jó néhány tanítót azokból a tanulókból. Ami biztos, hogy nagyon sokat tanultam ezektől a gyerekektől. Azt gondolom, a gyerekek számára sem volt hiábavaló az, ami történt. A műhelyben, a közös tevékenységek során, olyan értékeket tettek magukévá, mint a tanulás, az olvasás, a helyesírás, a cigány kultúra, mely erősítette önbecsülésüket, nyitottságukat. Ezek az értékek nem feltétlenül a saját életüket változtatják meg, de a következő generációnál, úgy gondolom, már jelentős változásokat tapasztalhatunk majd, különösen az iskolához való hozzáállásukkal kapcsolatban.

Ami a műhely utolsó évének kudarcait illeti (nem sikerült a 9–10. osztály Tiszabón folytatni), mára nyilvánvaló számomra, hogy egyedül nem lehet egy hagyományos iskolai közegben személyiségfejlesztő pedagógiákra épült programmal folyamatosan működni. Természetesen erre már az elején is gondolni lehetett volna, de a körülmények miatt egyedül maradt osztállyal folytatni kellett a munkát, ameddig lehetett. Szerencsés véletlen a dologban, hogy akadt egy éppen alakuló, hasonló szellemiségű iskola a környéken, ahová át lehetett menteni a csoportot. Ezek után meggyőződésem, hogy hasonló kísérletbe, megfelelő tanári összefogás, felkészültség és támogatottság nélkül belefogni nem lehet.

Az alternatív pedagógia hatásairól Tiszabón egy egyszerű tanulmány készült

egyetemista diákok munkája alapján. Ehhez a dolgozathoz *Végh Katalinon* keresztül lehet hozzájutni, aki maga is elemezte a Freinet-műhely munkájának hatásait. Végezetül álljon itt néhány gondolat az ő dolgozatából: „Ha csak arra gondolunk, hogy ezeknek a gyerekeknek sikerült elkerülniük a cigány gyerekek tipikus iskola »karrierjét«, már akkor nem volt hiába. Nem dugták őket kisegítő iskolába, nem »bűdös cigányozták« le őket, hogy azután rendre az iskola mellé járjanak, nem lopnak (ezt nem csak Imreitől tudom, de a legnagyobb ellenségei sem állították ezt sohasem rólu-k), nem alkoholizálnak, nem drogoznak, nem garázdálkodnak, a lányok sem mennek utcára egyenesen az iskolából. Ugyanakkor zenélnak, amivel óriási sikereket érnek el (a napokban is megnyertek egy nemzetközi versenyt, melynek jutalmául Franciaországba mennek), egyesek írnak, mások olvasni szeretnek, azaz értelmes dolgokkal töltik az idejüket. Többségük továbbtanul, vágyaik között szakmák megszerzése, kiegyensúlyozott családi élet képe szerepel. Természetesen vállalják cigányságukat, büszkéek arra, hogy ők alternatív iskolában tanulnak, ennek megfelelően pozitív a beállítódásuk az iskolával és a tanárokkal szemben. Akik házasság, vagy más okán el is hagyták az iskolát, Imreit azok sem tudták otthagyni, és ez a kapocs így is sok mindentől megóvja őket. Imrei munkája már csak azért sem volt eredménytelen, mert személyes küzdelmével, értékeivel, életvitelével, szuverenitásával, a gyerekek és ügye melletti kitartásával példát szolgáltatott azoknak a gyerekeknek a számára, akik olyannyira híján voltak ennek. Meggyőződésem, hogy ezek a gyerekek olyan életre szóló érzelmi, szellemi municiót kaptak, ami életperspektíváikat nagyban növeli, és ha talán nem is az ő életükben, de ahogyan ők majd a gyerekeikkel báni fognak, abban bizonyosan ott lesz a hatás.”

Imrei István

Fővárosi cigány ösztöndíjasok

Intézményünk, a Fővárosi Önkormányzat Cigány Ház – Romano Kher 1987-ben alakult. Az alakulás időpontjában Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ néven szerepelt. A névben szereplő területeknek megfelelően a Szervezeti Működési Szabályzatban külön-külön részletezve szerepelnek az egyes tevékenységi területek.

Ezek közül az egyik legfontosabb terület az ösztöndíjazás rendszere. Célja az volt, hogy tanulmányi ösztöndíjban részesülhessenek a főváros területén közép-, illetve felsőfokú oktatásban tanuló cigány fiatalok. Ennek érdekében ösztöndíjpályázatot írtunk ki. Ezt eljuttattuk a fővárosban működő közép- és felsőfokú oktatási intézményekbe, főiskolákra, egyetemekre. A pályázat feltételei közül az alábbiak szerepeltek, melyek máig is érvényesek:

- a fővárosban tanuló és/vagy lakó fiatal pályázhat;
- az oktatási intézmény nappali tagozatán tanuló diák pályázhat;
- a pályázat határidejét megelőző tanulmányi félév átlaga érje el legalább a 3-as átlagot.

Az ösztöndíjra mindenki személyesen pályázhat, mellyel egyszerre biztosítani kívánjuk a közvetlen kapcsolatot. Javaslattal persze tehet bármely pedagógus, szociális munkás, szülő (tíz évvel ezelőtt a családsegítő központok munkatársai, vagy a kerületi cigánygondozók), de ezek nem helyettesítik a tanulóknak személyes kérelmét, csupán kiegészítik a beadott pályázat anyagát. Ezzel a területtel az Intézmény oktatásszervezői foglalkoznak, akik általában pedagógusok vagy szociális munkások.

Az ösztöndíjpályázat fontos célja, hogy a családokat, ha csekély mértékben is, segítse gyermekeik iskoláztatásában. Talán ennél még fontosabb, hogy a cigány fiatalokat ösztönözze a továbbtanulásban, segítsen megmaradni az egyes képzési formákban és szerezzék meg a számukra remélhetőleg(?) megfelelő végzettséget.

A tanulmányi ösztöndíj összege tíz évvel ezelőtt havi 1000 Ft volt a középfokú oktatásban, és 1500 Ft a felsőfokú oktatásban tanulóknak. Jelenleg 5000 Ft a középiskolás ösztöndíj, 7000 Ft a felsőfokú tanintézetben tanulóké.

Az a tapasztalatunk, hogy a fenti célok elérését nem az összeg nagysága biztosítja. Sokkal jobban az a kialakult munkamódszer, amelyet tíz éve következetesen alkalmaznak. Jelesül az, hogy a pályázók családjához is igyekszünk eljutni – vagy a pályázat elbírálása előtt, vagy azt követően. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ez a családlátogatás nem a rossz ízű „környezettanulmányt” jelenti, tehát nem a rászorultságot, s főként nem az „érdemességet” vizsgálja. Azt kívánjuk elérni, hogy a gyerekek, illetve a fiatalok és a szüleik más problémájukkal is bizalommal fordulhassanak hozzánk. Ez jelenthet egyéb szociális, mentális vagy egészségügyi problémát is. De azt is jelenti, hogy esetleg időben tudunk segíteni szükséges iskolaváltási (rossz pályaválasztás, hátrányos megkülönböztetés, tájékozatlanság stb.) helyzetekben.

E személyes találkozások alkalmával könnyebben kiderül, hogy kinek milyen segítségre van szüksége menet közben. Melyek azok a tantárgyak, amelyek önálló tanulással nem hozhatók fel sikeres szintre. Ezért egyéni mérlegelés alapján *korrepetálási lehetőséget* biztosítunk. Örömmel tapasztaltuk, hogy ezt már sokszor a saját ösztöndíjas főiskolás vagy egyetemista fiataljainkkal oldhatjuk meg. Ennek már nemcsak tanulmányi haszna, hanem erkölcsi értéke is van, azáltal, hogy a középiskolások számára továbblépési mintát, illetve lehetőséget ad.

A tanév közben nyújtott korrepetálás sem mindig hoz olyan eredményt, hogy a velünk kapcsolatban levő fiatal elérje a pályázatban feltételként szabott 3-as tanulmányi átlagot. Az ilyen válsághelyzetek felismerése adta azt a támogatási formát, melyet „tanulmányi támogatásnak” nevezünk. Erre a tanulmányok folytatása során egy vagy két félévben kerülhet sor, amennyiben az eredmény 2,5–2,9 között van. Ez egy tanulmá-

nyi félévben kétszer 8000 Ft. Egymást követő két félévben nem vehető igénybe. A forma igen jól bevált, mivel egyfajta ösztönzést jelent, hogy a sikeres félév után a havi rendszeres ösztöndíjat kaphassa a tanuló, másrészt nem szakad meg a kapcsolat, így biztosabb a sikeres félévi eredmény.

A pályázók között szép számmal akadnak olyanok, akik a kiírás valamely feltételének nem felelnek meg, de van életükben olyan terület, ahol kiemelkedőt nyújtanak: sikeres zenei tanulmányokat folytatnak, sportolók, művészek. Az ő támogatásukra teremtettük meg az úgynevezett *tehetség gondozást*.

Ez a legtöbb fiatalnál azt jelenti, hogy az illető egy félévben kétszer 10 000 Ft támogatásban részesül. Ezenkívül arra is sor kerülhet, hogy a tevékenységükhöz szükséges eszközöket (sportruha, táncruha, képzőművészeti eszközök, kották stb.) az Intézmény megvásárolja, vagy a már megvásárolt eszköz ellenértékét számla ellenében megtéríti.

Minden pályázatról külön-külön dönt az ösztöndíjbizottság, melynek tagjai: Intézményünk igazgatója, igazgatóhelyettese és a mindenkori

oktatásszervezők. A döntésről az érintettek névre szóló értesítést kapnak. A megítélt ösztöndíjat és egyéb támogatást mindenki személyesen veszi át, ezzel is erősítjük a napi kapcsolatot és lehetőséget teremtünk az egyéni problémák megbeszélésére.

Ösztöndíjasaink létszámának örömteli növekedése (amely a szóban forgó tíz év alatt 28 főről 270-re növekedett) következtében a Romano Kher XV. kerületi központjában már fogadni sem tudjuk őket. Kiváltképp nincs mód az általunk fontosnak tartott és következetesen meg is valósított személyes kapcsolattartásra.

Így az 1996–1997-es tanévben átmenetileg a Roma Parlamentben találkoztunk havonta a fiatalokkal. Ebben az évben pedig egy központi helyen levő bérelt helyiségben létrehoztuk a Romani Kher Ösztöndíjközpontját. Itt már kulturált lehetőség van a személyes találkozásra. Olyan központ alakult, amely teljes körű támogatást és szolgáltatást nyújt az itt élő és tanuló cigány fiataloknak. Lehetőség van az ösztöndíjak személyes kifizetésére, a korreptálások lebonyolítására, a nyelvtanfolyamok és egyetemi előkészítők szervezésére. Ez év végén pályaválasztási program beindítását ter-

vezzük a nyolcadikos gyerekek számára.

Megfelelő technikai felszerelés hiányában egyelőre csak terveinkben szerepel a számítástechnikai képzés megszervezése és az informatikai, valamint információs központ kialakítása.

Itt kapott helyet a már működő értelmiségi fiatalok klubja is.

Az eltelt több mint tíz év értékeléséhez elengedhetetlenül szükség van száraz statisztikai adatokra is.

Az Intézménnyel kapcsolatba került és támogatásban részesült fiatalok száma kb.

800 fő a 10 év alatt.

1989-ben 28 középiskolás kapott ösztöndíjat. 1993-ra ez a létszám mintegy a kétszeresére növekedett, s 57 fő volt. Ekkor még csak két egyetemista roma fiatal volt ösztöndíjas. Ettől kezdve folyamatos létszámnövekedés figyelhető meg. 1994-ben, egy év alatt ismét megkétszereződött ez a létszám (98 fő), ebből nyolc a főiskolások, illetve egyetemistások száma.

A jelenlegi 250–300 fiatal az 1996-os tanév óta támogatjuk, akik közt már 78 főiskolára, illetve egyetemre járó cigány fiatal van Budapest különböző oktatási intézményeiben.

Radnits Erzsébet

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ez a családlátogatás nem a rossz ízű „környezet-tanulmányt” jelenti, tehát nem a rászorultságot, s főként nem az „érdemességet” vizsgálja. Azt kívánjuk elérni, hogy a gyerekek, illetve a fiatalok és a szüleik más problémájukkal is bizalommal fordulhassanak hozzánk. Ez jelenthet egyéb szociális, mentális vagy egészségügyi problémát is. De azt is jelenti, hogy esetleg időben tudunk segíteni szükséges iskolaváltási (rossz pályaválasztás, hátrányos megkülönböztetés, tájékozatlanság stb.) helyzetekben.

Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése

A szociálisan hátrányos helyzetű, illetve a cigány származású gyerekek úgynevezett iskolai sikertelensége olyan jelenség, amely felhívja a figyelmet az oktatásban alkalmazott hagyományos módszerek alkalmatlanságára. Jelzés ez, amely az iskola oktatási funkciója helyett a pedagógiára helyezi a hangsúlyt; valamint hosszabb távon szemléletváltást generálhat az egész oktatási rendszer működése tekintetében. A hazai iskolarendszer sokkal nagyobb figyelmet fordít arra, hogy a diákok megfeleljenek aktuális, illetve jövőbeli külső elvárásoknak, semmint belső személyes építkezésükre, fejlődésükre.

Lázár Péter (1) cigány származású pedagógustól tanultam azt a tanári hozzáállást, amit fő szabályként fogalmaztam meg a magam számára, még az osztállyal való kapcsolatba kerülés előtt. Lényege, hogy minden egyes gyereket külön-külön *meg kell tanulni*, és ennek alapján iskolát (vagy legalábbis órát) csinálni köréjük. Így tehát mindig igyekeztem nyitott maradni, alkalmazkodni a diákok igényeihez, rugalmasan kezelni a spontán kialakult, váratlan helyzeteket és problémákat. Próbáltam „tréningezni” magam, hogy könnyen és gyorsan tudjak tevékenységet váltani, ha a helyzet vagy a gyerekek ezt kívánták. Természetesen minden esetben befejezettségre, az esetleges feszültségek feloldására törekedtem.

Az első foglalkozások során igyekeztem minél jobban megismerni a gyerekeket, valamint feltérképezni, hogy ők mennyire ismerik és fogadják el egymást.

Személyes megfigyelésem és tanáruk véleménye alapján a gyerekek metakommunikatív készsége fejlettebb, mint verbális kifejezőmódjuk. Így első közös tevékenységeinket erre alapoztam abból a célból, hogy ne vegyem el a kedvüket a közös tevékenységektől túl nehéz feladatokkal, valamint hogy minél több sikerélményük legyen, s ez motiválja a csoportot a későbbi munkára.

A vizsgált csoport

A csepeli Ív utcai Gyógyítva Nevelő Általános Iskola két szempontból is ideálisnak tűnt óraterveim megvalósításához.

Egyrészt az iskola igazgatója amatőr színházi és rendezői tevékenysége révén jelentős sikereket tudhat magáénak, így nem ütköztem akadályba a dráma pedagógiai alkalmazására vonatkozóan.

Másrészt az iskola (ahogy az általam vizsgált osztály) tanulóinak „közel 60%-a cigány származású, nagy részükre jellemző a szociokulturális retardáció. Ez a kisebb-nagyobb értelmi sérülés mellett komoly életviteli fogyatékoságot eredményez, amelyet tudatos gyermekvédelmi megsegítéssel és sajátos beillesztő programmal kíván korrigálni az iskola”. (2)

Az osztály tanulóinak iskolaérettségi vizsgálatából származó értékek

NÉV	IQ	RQ	RAWEN (pp)
Anita	70	71	5 alatt
Attila	77	62	25
Brigi	73	88	5
Edina	73	73	5 alatt
Gábor	66	68	5 alatt
Gyöngyi	71	79	10
Jani	71	73	5
Kati	81	79	5
Laci	64	81	25
Peti	73	66	5
Pisti	75	88	5

A csoport 11 főből áll, részben cigány származású, szociálisan hátrányos helyzetű negyedik, majd ötödik osztályos tanulókból áll (6 fiú, 5 lány). Néhányan másik iskolában kezdték pályafutásukat, ahol a

helyzetükből adódó hátrányokat pedagógusaik nem tudták kezelni, sikerélményük nem volt, személyiségük nem bontakozhatott ki. Vagyis nem vették figyelembe a gyermekek kulturális, szocializációs és értelmi fejlődésbeli hátrányait, illetve eltéréseit (bizonyos területeken többletet). (Amíg az irodalom, matematika, nyelvi készségek terén hátrányban vannak, addig praktikus, hétköznapi ismeretekben, manuális, mozgásos tevékenységekben nagyrészt felülmúlják korosztályuk átlagát.)

A csoport 70 körül szóródó IQ értékét általában határesetnek tekintjük, másrésztől a drámapedagógiában elfogadott konszenzus alapján a módszer fogyatékos személyeknél nem alkalmazható.

Hogy a diákok közül ki tekinthető teljesen értelmi fogyatékosnak, határesetnek, illetve meglassult értelmi fejlődésűnek, ezt nem áll módomban megállapítani. Az viszont tény, hogy az osztály egészét tekintve a drámapedagógia, mint módszer hatékonyan alkalmazható. Olyannyira igaz ez, hogy az osztály magyar irodalom tanára rendszeresen részt vett az órákon, felismerve, hogy ezáltal jobban megismeri a gyerekek hátterét, gondolkodásmódját, kognitív struktúráit és érzelmvilágát.

A cigány kultúra el- és befogadása

Egyik legnagyobb dilemmát és gyakorlati nehézséget jelentette a cigány kultúra témakörének beépítése a diákokkal való tevékenységbe. A „cigány” kifejezés konnotációja a gyerekek körében eleinte legalábbis megkülönböztető, de még inkább negatív értelemben került elő. Mindez az osztály tanulóinak attitűdjeit tekintve kétféle hatást eredményezett. A nem cigány tanulók alkalmanként „le-cigányozzák” társaikat, holott maguk sem biztosak (ahogy tanáraik sem azok) abban, hogy ki cigány származású és ki nem az. A cigány tanulók pedig zavarral és bizonytalansággal vegyült (esetenként agresszív) viselkedéssel válaszolnak az őket ért „sértésre”.

A tréning, illetve az ennek során zajlott beszélgetések (vagyis maguk a gyerekek) számos területet tártak fel, illetve új szempontokra világítottak rá, amelyek a foglal-

kozások további részében, valamint a cigány gyerekek oktatás-módszertanának kidolgozásában felhasználhatók. Néhány tapasztalat, javaslat:

- a közös (tanórai és azon kívüli) tevékenységnek valóban elengedhetetlen feltétele a szeretetteljes, őszinte kapcsolat a gyerekekkel;

- a pedagógus „aktív” jelenléte tanórakon kívül mélyíti a kapcsolatot, erősíti a más közös tevékenység (tanulás, együttes problémamegoldás) iránti motivációt is (a gyerekek sokszor hangot adnak igényüknek a szabadidő együttes eltöltésére, cigány zenei programokon való részvételre);

- szükséges a diákok már meglévő ismeretanyagának feltérképezése (a beszélgetések az „előírt tananyag” kapcsán is folyhatnak), erre építhető az oktatás/fejlesztés mind tartalmi, mind formai tekintetében;

- „kényes” témák (a cigányságról szóló ismeretek) bevezetése apró lépésekben, mindenekelőtt a tanulók főbb érdeklődési körét (zene, tánc, ének, versek, filmek) figyelembe véve valósítható meg, elkerülve kötelező jelleg, s ezáltal a témával való fokozottabb szembehelyezkedés, elutasítás kialakulását;

- az adott (mind a cigány mind bármely más) kultúra megismertetése vegyes etnikumú osztályokban a tanulók érdeklődési körét, az adott korosztályt, a családi érték-, szokás- és normarendszert, sőt a divatirányzatokat figyelembe véve, azokhoz közelálló témákkal kezdődhet el, fokozatosan haladva az elvontabb, komplexebb kulturális produktumok felé (az érzelmi bevonódás alapjaira emelhető a továbbiakban az intellektuális elköteleződés építménye).

Szocializációs tapasztalatok

Mások mellett *Forray és Hegedűs (3)* cigány gyerekekkel kapcsolatos tapasztalataik alapján úgy vélekednek, hogy „kimarad életükből két középosztálybeli kulcsélmény: a dackorszak és a szeparációs szorongás”. Mindez nagyrészt annak köszönhető, hogy a cigány családok nevelői attitűdje a legtöbb esetben meleg megengedő. S mivel szülői korlátozó magatartás sokkal kisebb arányban fordul elő,

mint általában, frusztrációs tolerancia és késleltetési képesség sokkal kevésbé jellemzi a cigány, mint a nem cigány gyermeket. Sőt, mivel reakcióit, érzelmeit szabadon kifejezheti, meg merem kockáztatni, hogy a cigány gyerekek elfojtásainak mennyisége is szignifikánsan kisebb a nem cigány populációhoz képest. Ez pedig értelmezésem szerint két lényeges (látszólag ellentétes) következményt von maga után. Egyrészt elősegíti egy „egészséges” mentális állapot, másfelől gátolja a felettes én kialakulását. Bár (nyugat-)európai kultúránk és analitikus pszichológiai értelmezések általánosságban a felettes én szerepének és működésének jótékony viselkedésreguláló szerepét hangsúlyozzák (valamint ebből eredeztetik a morális, erkölcsi szabályrendszer megértését és interiorizációját), mégis úgy gondolom, hogy a kevesebb elfojtás „egészségesebb” személyiséget, gyerekek esetében pedig őszintébb reagálási módokat eredményez.

Ilyen módon vélem tehát alátámasztottnak a fentebb vázolt elméletet, amely szerint az eltérő szocializációs tapasztalatok eredményeképpen a cigány gyermekek másképp (feltétlen reflex-szerűen, sőt talán őszintébben) reagálnak az iskolában őket érő ingerekre, mint nem cigány társaik. Értelmezésem szerint a későbbi negatív (sok esetben agresszív) reakciók éppen kezdeti válaszási módjaik, viselkedésük meg-nem-értettségéből, illetve azok félreértelmezéséből fakadnak.

Miért nem hatékony az ipariális pedagógia?

Több mint egy évtizeddel ezelőtt kezdett kibontakozni az a szemléletmód, amelyet a szociológia, szociálpszichológia, kulturális antropológia, nyelvészet, pedagógia és ezek társtudományai mára diskurzussá érleltek a cigánysággal kapcsolatos kutatások, egyre bővülő ismeretek nyomán. Bár a fent vázolt megközelítés és gyakorlati munka főként pszichológiai alapokon nyugszik, az értelmezés és a tenivalók felvázolása során szükségét érzem néhány antropológiai megjegyzésnek.

Szándékom szerint az eddigiek is rávilágítottak, hogy mind a pszichológia, mind a kulturális antropológia terén kiemelten fontosnak tartom az egyéni tapasztalatokat, élményeket, valamint a nondirektív megismerés szerepét. Mindez az utóbbi tudományág esetében a résztvevő megfigyelés technikáját, valamint a megfigyelt jelenségek értékelés-mentes interpretációját feltételezi. Vizsgálatomat a tréning során egyfajta „terepmunkának” tekintettem, ahol elsőként egy számomra addig ismeretlen közösséget (valamint annak beágyazottságát tágabb keretekbe), működéseit (dinamikáját), érték- és normarendszerét kellett megismernem, a tapasztalt jelenségeket megértenem. Természetesen, mint minden terepmunkát gyakorlónak, meg kellett küzdenem a „kinn is vagyok – benn is vagyok” csapdájával, vagyis objektívan, elfogulatlanul értelmezni jelenségeket, melyeknek magam is tevékeny részese, sok esetben alakítója, sőt előidézője voltam. Egyfajta *akció antropológia* (4) ez, olyan műfaj, amely óriási körülmények között igyekszik. A kívülálló a vizsgált kultúra működésébe nem avatkozhat be csak akkor, ha a gyakorlatban szükség(?) és igény van rá. Ennek megítélése persze sohasem egyértelmű... Annál inkább létjogosultságát érzem azonban az antropológiának a fent vázolt kontextusban, mivel tapasztalataim az iskola szempontjából az *Erős Ferenc* (5) által leírtakat támasztják alá, azaz „Jóformán semmit sem tudunk e közösségek belső viszonyairól, a cigánynak minősített vagy magukat annak valló egyének személyes és társadalmi azonosságutadatáról, attitűdjeiről, értékorientációiról.”

Mindamellettt a cigány tanulók iskolai pályafutásával és eredményességével kapcsolatban megjelent tanulmányok zöme megegyezik a probléma gyökerének tekintett szempontokat illetően (eltérő szocializáció; iskolai motiváció hiánya; eltérő érték- és normarendszer; inkább gyakorlati, mint lexikális tudás; stb...). Mindazonáltal a probléma összefoglalásaként leggyakrabban az fogalmazódik meg, hogy az iskolai szocializáció valamilyen „más”, idegen, érthetetlen és a legkevésbé sem motíváló erejű a cigány tanulók számára.

S miközben ez a megközelítés széles körben ismertté és elfogadottá vált, a hazai pedagógia hagyományos módszereit és eredményeit szemlélve egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az említett problémák nem csupán a hátrányos helyzetű, illetve cigány származású, de a többségi társadalom tagjait is sújtják. Értő, gondolkodó, reaktív attitűd helyett reprodukatív; míg aktív helyett passzív tudás elsajátítása a cél. Ahogy a tanterveket és pedagógiai programokat nem adaptálták a (legutóbbi évtized során) megváltozott igényekhez, úgy az iskolák nagy része nem nyújt hasznosítható tudást sem gyakorlati, sem elméleti síkon.

Az alcímként választott *indusztriális pedagógia* fogalmát *Popper Pétertől* vettem át, (6) aki a megnevezést az „ebből a gyerekből valamit gyártani kell” attitűdre alkalmazza. Ezt a fajta hozzáállást annak ellenpéldájaként említi, amely véleménye (és egyben saját megközelitésem szerint is) az oktatás szükségszerű feladata lenne. Vagyis elő kell segíteni, hogy világossá váljék az egyén önmagához és a világhoz való viszonya, kialakuljon egyfajta értő és értékelő látásmód. Amíg az indusztriális pedagógiának könnyen, konfliktusmentesen oktatható tanulóira, „karaktermentes konformistákra” van szüksége, akik úgy tesznek, *mintha* tisztelnék a tanárt és érdekelné őket minden órai történet, addig a cigány származású diákok túlnyomó többsége nem illik bele az említett kategóriába.

Összefoglalva tehát a jelen vizsgálat, valamint alternatív pedagógiai tréningek tapasztalatai alapján úgy gondolom, hogy *ami a cigány tanulókat nem motiválja az oktatás irányába, az ugyanúgy nincs hatással a nem cigány diákokra sem, csupán a reakciók eltérőek*. Egyrészt a családi szocializációs háttér, másrészt a társadalom későbbi befogadó, illetve kirekesztő attitűdje és magatartása (ezek hatása az önértékelésre és a megküzdés képességére) azok a tényezők, amelyek meghatározzák az egyéni pályafutást. A mindezekkel összefüggésben álló eltérő reakciókon pedig azt értem, hogy a nem cigány tanulók bent maradása, valamint a cigány tanulók lemorzsolódása ugyanannak a jelenségnek

a következménye lehet. Vagyis attitűdök szintjén ugyanúgy (unalmasnak, fölöslegesnek, idegennek) élük meg az iskolával való kapcsolatot, a különbség az erre adott reakcióban van. Míg a cigány gyerekek közvetlen lemorzsolódással, addig a nem cigány tanulók jóval később, felnőtt korban megnyilvánuló (pszichológiai, illetve pszichiátriai értelemben vett) tünetképzéssel reagálhatnak a korábbi tapasztalatokra, illetve saját viselkedésükre.

Az állítom tehát, hogy a kulturális és szocializációs különbségek nem az iskola jelenségvilágának percipiálásában, sokkal inkább a hasonló tapasztalatokra adott eltérő reakciókban nyilvánulnak meg. Hozzájárulnak még mindehhez a többségi társadalom konformabb szemlélet- és viselkedésmódja, erősebb frusztráció-tűrő képessége, valamint (merőben szubjektív álláspontom szerint) az egyéni cselekvési szabadság alulértékelése is.

Nem csak az általam vizsgált osztályban, de más cigány származású diákoknál szerzett tapasztalataim alapján állíthatom, hogy a hétköznapi értelemben vett „fegyelmezett” viselkedés nem feltétlen velezjárója a tanulási folyamatnak (ezt természetesen igaznak gondolom nem cigány tanulók vonatkozásában is). Hadd világítsam meg mindezt egy esettel, amellyel a szolnoki Roma Esély Szakiskolában folytatott vizsgálatom során találkoztam: „A számítástechnika óra első pillantásra a legkevésbé sem érdekelte az osztályt. Egyesek néha felálltak a helyükről, egymással vitatkoztak, valakinek a tollát keresték, a közlő ebédidő volt a téma. Eközben a tanárnó próbált órát tartani, folyamatosan tette fel a kérdéseket a korábbi anyagra vonatkozóan, melyekre érdekes módon mindig kapott jó választ hol egyik, hol másik tanulótól. A figyelem megosztottsága, a „vasfegyelm”, az autokratikus vezetés hiánya tehát nem akadályozta az osztály tagjait a tanulásban (igaz, annál több energiát követelt a tanárnótól).” (7) Érdemes tehát elgondolkozni, hogy a fegyelmézést, vagy inkább a használható tudás átadását tekinteni céljának az iskola.

Mészáros Anita

Jegyzet

(1) LÁZÁR PÉTER–KRAJNYÁK JÓZSEFNÉ: *Egyedi egész napos cigány felzárkóztató alternatív program és tanterv 1–4. évfolyamig*. Fejlesztési módszerek és eszközök. Nyírtelek 1996.

(2) *Pedagógiai Program*. Szerk.: Ív utcai Gyógyítva Nevelő Általános Iskola tantestülete, szakmai munkaközössége, Bp. 1997.

(3) FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Cigánygyermek hárromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja*. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 12. sz.

(4) BOGLÁR LAJOS: *Akcióantropológia, avagy hol húzódnak a tolerancia határai. = A komplex kultúrakutatás dilemmái a mai Magyarországon*. Szerk.: KUNT ERNŐ–SZARVAS ZSUZSA. Miskolci Egyetem, Miskolc 1993. 99–105. old.

(5) ERŐS FERENC: *Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban. = A válság szociálpszichológiája*. T-Twins, Bp. 1994. 126–146. old.

(6) POPPER PÉTER: *Eltérő bánásmódot igénylő gyermekek pszichológiája*. Egyetemi előadások pszichológia hallgatóknak. ELTE, Bp. 1998–99. őszi félév

(7) MÉSZÁROS ANITA: *Esélytelen Roma Esély Tiszabón*. Kézirat. ELTE Kulturális Antropológia, Bp. 1997.

Múltunk jelene

Bényei Miklós legújabb munkája célratoró, pontos, a cím adta területen biztonságosan, otthonosan mozog. Különös és kiemelt jelentősége van, mert nagy segítséget nyújthat a lassan beinduló NAT megvalósításához, 1997-ben jelent meg. Lássuk tehát e hasznos kis könyv gondolatmenetét!

Bényei a helytörténet fogalmának tisztázásából indul ki, egyben önmagát is mentegetőn, de a terjedelem miatt érthető módon, mindössze néhány szóban összegezi az 1844-től napjainkig tartó, helytörténeti munkásságukról is nevezetes szerzőket, az ezekkel kapcsolatos korszakokat. Ezt a könyv későbbi részében, anélkül, hogy felhívna rá a figyelmet, a NAT értékelésével kapcsolatban szinte észrevétlenül kiegészíti, utalva a történetiségre. Mint tudományos munka, pontosan definiálja a helytörténet kifejezés kettős értelmezését: „Az adott hely... múltját”, így „a múltra vonatkozó feltárt vagy a forrásokban rejtőző információkat, tehát egy ismerethalmazt”, illetve „a történettudomány... irányának” megnevezését. A továbbiakban nagyon pontos és fontos definíciókat közöl mindarról, amit a helytörténettel kapcsolatos gyakorlati tanácsoknak tekinthetünk. Igen fontos *Mályusz Elemér* szavainak idézése: „A társadalom életében a ma nem érthető meg a tegnap nélkül.” Ez a mondat szinte kulcsa nemcsak Bényei Miklós könyvének, hanem azoknak az új műveltségi területeknek, melyek a NAT olykor *bujkáló* részei.

A könyv egyik gyakorlati erénye éppen abban rejlik, ahogy a NAT-on belül az író sor-

ra veszi a különböző tantárgyakban rejlő helytörténeti, helyismereti információs lehetőségeket, illetve azt, hogyan mozgósíthatók a tanulók a helyi gyűjtőmunkára. Módszertani tanácsokat is ad, ugyanakkor mindezt visszafogottan teszi, de hangsúlyozza, hogy a tanárok és tanulók „közösén végezhetik a forrásfeldolgozást, beszámolhatnak az órán kívüli – előzetes – *önálló* (kiemelés – L. T. J.) gyűjtésük, kutatásaik eredményeiről... megadott szempontok szerint kiselőadást tarthatnak”. Ügyesen összegezi az író azokat az iskolai vagy iskolán kívüli szervezési formákat, melyek köztudottak, de minden különösebb rendszerzés nélkül vannak jelen a pedagógusok mindennapi gyakorlatában (szakör, honismereti tábor, tanulmányi versenyek és pályázatok, vetélkedők, iskolai ünnepek, megemlékezések, kirándulások stb.).

A könyv első harmada összefoglalja mindazt, ami „a helytörténeti ismeretek oktatásának jelentősége”, s egy idézettel a téma lényegét is: „az egész hazát csak eszmében foghatjuk fel s így azon szeretet, mellyel az egyes falujához vagy környezetéhez ragaszkodik, tulajdonképpen azon kapocs, mely őt a hazájához köti” (*Eötvös József*). Bényei Miklós itt sem tagadja meg történeti önmagát: „A helytörténeti is-

meretek tanítása és öntevékeny elsajátítása *előmozdítja a történelmi érdeklődés kialakítását.*”

A könyv második harmadában az elmélet és gyakorlat összefüggéséről olvashatunk. A szerző pontos eligazítást ad ahhoz, hogy milyen helytörténeti dokumentumokra épülhet a helytörténeti ismeretek oktatása, a különböző helytörténeti forrásoktól (tárgyi emlékek, szóbeli hagyományok, élszavas közlések) az írott forrásokon, audio-vizuális dokumentumokon keresztül a helytörténeti irodalomig. Foglalkozik a feldolgozási módokkal, forrásközlésekkel és a különböző segédletekkel (helytörténeti bibliográfiák, levéltári és múzeumi anyagok, helytörténeti tények, események). Eligazító segítséget nyújt abban a látszólagos bizonytalanságban (melyre hangsúlyosan hívja fel az olvasó figyelmét), amit az okoz, hogy „sok esetben nehéz megállapítani, melyik közgyűjteménybe tartozik a dokumentum”. Gyakorlati rendszerezést ad Bényei Miklós a könyvtárak helytörténeti állományával kapcsolatban, az eseményekkel egyidejűleg keletkezett információktól a helyi kiadványokon át a kottákig, kéziratokig, a félig publikált anyagokig. A legújabb technikákat is ezek közé sorolja, így az állóképek, hangfelvételek, kicsit archaikusan fogalmazva: „mozgófilmek (másként: pergőfilmek)”, videokazetták s végül a számítógépes adathordozók adta lehetőségeket, melyek a dokumentáció legújabb formái. Külön fejezetet szentel az önkormányzati könyvtárak szerepének az iskolai oktatásban. Felhívja a figyelmet arra, hogy a „helyismereti dokumentumok... legtöbbször egyetlen példányát... csak *helyben használhatók*”-nak tekinthetjük. Ugyancsak foglalkozik a könyvtárak oktatásban betöltött szerepével, a helytörténeti és helyismereti dokumentumok népszerűsítésével mint kiemelt könyvtárosi feladattal, vagy klubok, szakkörök szervezésével.

A könyv harmadik harmadában az iskolai könyvtárak szerepéről és az oktató-nevelő munka kapcsolatáról szól. Mindezt a szerző hangsúlyosan építi a NAT előírásaira, s ezen belül kiemelten foglalkozik a pedagógusok tanórai és egyéni oktató-nevelő tevékenységével, különös tekintettel a tanulók *önálló* gyűjtő- és kutatómunkájára. ezekben a fejezetekben is utal a távoli múlt helytörténeti írásaira (*Kisfaludy Sándor* szerepére), és a közlemúltra, így a Művelődési Közlöny

egyik 1981-es cikkére. Külön alfejezetben tárgyalja az iskolai könyvtárak helyismereti, illetve a helytörténeti gyűjtőkörét. Pontosan feltérképezi ezek lehetőségeit, beleértve az adott iskola történetének kutatását is.

Az iskolai könyvtárosoknak pontos eligazítást ad ahhoz, hogy a saját állományukat hogyan kezeljék és használják. A zárófejezetben ennek a munkának a részletezését találhatjuk meg, benne az iskolatörténetet, az iskolai könyvtártörténetet és a könyvtáros tanár szerepét az iskolai könyvtártörténet kutatásában. Mindez azt jelenti, hogy Bényei Miklós könyve nemcsak tanítóknak és tanároknak, tanítóképző főiskolásoknak és egyetemi hallgatóknak ad hasznos eligazítást, hanem mindazoknak, akik bármilyen módon érintettek a helytörténettel kapcsolatban.

A könyvet a szövegközi idézeteken, azok pontos lelőhelyén kívül gazdag bibliográfiai függelék egészíti ki. Ebben rendszerezi az író-tanár-könyvtáros a tartalomnak megfelelően a különböző könyveket, segédkönyveket, az útikalauzoktól a néprajzi munkákig. Bényei Miklós mindezt tudományos alapossággal, ugyanakkor olvasmányos stílusban műveli. Teheti, hiszen olyan munkásság áll mögötte, mely olykor helytörténettel is foglalkozik (*Széchenyi István és Debrecen. Helytörténet, iskola, könyvtár* című könyvével, mely főiskolai és egyetemi jegyzetnek is tekinthető, pontosan tudja, milyen hangot kell megütnie ahhoz, hogy közérthető legyen, tájékoztasson, ezzel felkeltse a figyelmet arra, ami a helytörténeti ismeretek iskolai oktatásának lényege: a gyerekek és fiatalok identitástudatának felkeltése és megerősítése, érve ezen a magyarságtudat mellett nemzetiségeink, kisebbségeink azonosságtudatát is. Mindezzel azt is elérheti a tudós író, hogy a majdani felnőtt ember valóban felnőtté, önmagát és múltját ismerő emberré váljon.

BÉNYEI MIKLÓS: *Helytörténet, iskola, könyvtár*. Helytörténeti ismeretek iskolai oktatásának segítése a könyvtárakban. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp. 1997, 113 old.

Lakatos T. József

Tenigl-Takács László: India Története

Az elmúlt évben jelent meg Tenigl-Takács Lászlónak, a Tan Kapuja Buddhista Főiskola tanárának munkája, az India Története, a Medicina Könyvkiadó és a Buddhista Főiskola gondozásában. A szerzőt felkérő alapítvány, majd a könyv készítésébe utóbb bekapcsolódó Amrita Egyesület a művet eredetileg a tehetségesebb Gandhi Gimnázium-beli diákok tankönyvének szánta, s a munka elsődleges célja is az lett volna, hogy India történetének ismerete révén a magyarországi cigány fiatalok megtudjanak egyet s más a saját eredetükről, gyökereikről.

Az *India Története* közel ötszáz oldalas munka, s már csak ezért sem illeszhető be a hagyományos középiskolai tankönyvek sorába, de talán még a főiskolai vagy egyetemi jegyzetek közé sem igazán. Persze, a terjedelem másodlagos kérdés, hiszen India mind időben, mind térben olyan hatalmas méreteket jelent, hogy a rá vonatkozó információkat nem lehet egy füzetecskébe belesűriteni. Azonban rendhagyó „tankönyv” ez sok más szempontból is. Felfogható például egyfajta kisebb enciklopédiaként, melyből India történelme mellett annak kultúrájáról – ezen belül is főképpen művészetéről, irodalmáról és vallásairól – is ismereteket nyerhetünk. Ezt az „enciklopédia jelleget” erősíti az is, hogy a könyvben a gazdag (s egyes darabjait tekintve kimondottan ritka, más könyvekben nemigen látható) képanyag mellett sok forrásidézet is található. De az írás gerincét alkotó, a könyv tulajdonképpeni fő tartalmát képező történeti rész is a teljesség igényével íródott: India őskorától a legutóbbi eseményekig, azaz a kilencvenes évek második feléig kíséri végig az ország, illetve a szorosan ahhoz tartozó térség politikai-gazdasági eseményeit, nagyobb történéseit. Sőt, a könyv végén Tenigl-Takács László vaskos munkájához egy külön fejezetként odaillesztett írást olvashatunk *Derdák Tibor* tollából, a cigányság származásának – mint azt megtudhatjuk, maig vitás – kérdéseiről.

Az *India Története* rendhagyó az írás jellegét tekintve is. A könyv írójának

mértéktartó, oktatói stílusa helyenként mély beleérzésről tanúskodó, kifejezetten irodalmi stílusba vált át, és ilyenkor mint ha az eredetileg diákoknak szánt történelemkönyv is hirtelen átválna az idősebb és olvasottabb érdeklődőknek, annak a bizonyos „művelt közönségnek” szóló tanulmánnyá. (Ez utóbbi jelleget még a könyv végén található tekintélyes bibliográfia is csak tovább erősíti.) Emellett a könyv rendkívül szemléletes képet ad a nagyobb történeti eseményekről, ráadásul azokat nemegyszer a krónikákból vett anekdotákkal, vagy egyes történelmi személyek jellemrajzaival fűszerezi. Különösképpen a véres eseményekről, puccsokról, lázadásokról, összeesküvésekről, háborúkról, és azok csatáiról olvashatunk izgalmas leírásokat. S habár a tankönyv jelleget erősítik az írás olyan vonásai, mint például a történelemkönyvekre emlékeztető tematika, vagy egyes részeknek (már említett) kissé didaktikus stílusa, netán éppen bizonyos mondatok, kulcsfogalmak vastag betűs kiemelése, az *India Története* mégsem igazi tankönyv. Jóval több annál.

Több, mert a régmúlt történéseinek taglalása, valamint a vallás- és művelődéstörténeti ismeretterjesztés mellett, van a könyvnek – pontosabban a könyv bizonyos fejezeteinek – egy sajátos – mondhatni: elrejtett – aktualitása, időszerű olvasata is. India újkori történetén keresztül például jól ráláthatunk a gyarmatosítás és a kizsákmányolás mindmáig működő me-

chanizmusára. Megtudhatjuk, hogyan fosztották ki és tették tönkre az egymással is marakodó nyugati kereskedelmi társaságok a nagy múltú, kontinensnyi országnak még a legvirágzóbb, leggazdagabb tartományait is, alig pár évtized alatt. A brit Kelet-India Társaság munkálkodásának következményeként például a mesésen gazdag és virágzó kultúrájú Bengáliában a 17. század végére már tömeges éhhalál pusztított.

Mert milyen is az igazi gyarmatosító politika? A kereskedelmi társaság nagyszabású privatizációt hajtott-hajtatott végre a kiszemelt területen, létrehozva ezáltal egy érdekeinel fogva hozzájuk kötött helyi tulajdonosi réteget. Az új angolbarát földbirtokos pedig személyesen felelt az adók behajtásáért. Politikailag is megosztották a meghódítandó terület társadalmát, főként annak elitjét. Akit meg tudtak venni, azt megvették, a többi eltüntették a színről – természetesen a megvásároltak segítségével.

Véghezvitték a kulturális megosztást is: szétzúzták a régi, klasszikus műveltségű indiai értelmiséget, ami végül is ugyancsak logikus lépés, hiszen a helyi kulturális hagyományokat ápoló szellemi elit a meghódítandó közösség öntudatának mindenkor hordozója, az ideológiai ellenállás potenciális bázisa. Helyettük angol jellegű indiai iskolákban olyan angol ízlésű és műveltségű helyi „értelmiséget” (tulajdonképpen hivatalnokokat és technokratákat) képeztek, melynek még a gyarmatosítók saját bevallása szerint is csupán egyetlen igazi feladata volt: képviselni angol gazdáik érdekeit, és ennek szellemében közvetíteni a bennszülött lakosság és az idegen urak között.

Mindezt persze az angolok India és az indiaiak modernizációjának eszméjével köttették össze, azaz a „vadak civilizálásának” most éppen erre az országra alkalmazott klasszikus gyarmatosító eszméjével. Az angolok sok esetben egyáltalán nem vérontással, nem a szuronyok erejével vitték véghez India leigázását. Az eszközök általában gazdasági eszközök voltak, mint ahogyan azok voltak az elérendő célok is. De ugyancsak nagy szerepet játszott e műveltségben a kulturális gyarmatosítás is, amely az indiai kultúra alacsonyrendűségének és az angol műveltség és ízlés felsőbbrendűségének mítoszára alapult. Például a régi indiai val-

Az angolok sok esetben egyáltalán nem vérontással, nem a szuronyok erejével vitték véghez India leigázását.

Az eszközök általában gazdasági eszközök voltak, mint ahogyan azok voltak az elérendő célok is. De ugyancsak nagy szerepet játszott e műveltségben a kulturális gyarmatosítás is, amely az indiai kultúra alacsonyrendűségének és az angol műveltség és ízlés felsőbbrendűségének mítoszára alapult.

lást, tudományt és művészetet ismerő régi szellemi elitet sem erőszakkal tüntették el. Az angol mintájú iskolarendszer létrehozásakor egyszerűen elavultnak és haszontalannak minősítették azt a tudást, amely a régi India szellemi kincseit őrizte. Vagyis maradi, primitív, provinciális lett indiainak lenni az ambíciózusabb, tehetségesebb indiai számára. Nem véletlen, hogy a gazdagabb indiai szülőknek még ezek a

helybéli angol iskolák sem voltak jók, s gyermekeiket Nagy-Britanniában taníttatták. (A legnépszerűbb az orvosi és a jogász-pálya volt, elsősorban a jó kereset miatt.)

Persze a „vadak civilizálásának” gyakorlati megvalósítása kétségtelenül felmutatott látványos eredményeket is: távíró- és vasútvonalak épültek, a gyarmatosítók átszervezték, s egyben korszerűsítették a közigazgatást, az iskolákban elkezdtek az akkor modern, nyugati természettudományt oktatni. Megjelent Indiában a nyomtatott sajtó is, és még néhány nagyobb műemléket is rendbe hoztak (köztük a híres Tadzsz Mahalt). India az egymással mara-

kode kisállamok és törzsek okozta hosszú megosztottság után angol gyarmatként lett újra politikai és közigazgatási egység.

Viszont a lakosság többsége minden gazdasági előrehaladás és modernizáció ellenére sem élt jobban egy évszázad múltán sem. Nem élt emberhez méltóbb módon, mint régi feudális urai alatt. Sőt, amint azt a könyvben is idézett *Nehru* közvetlenül a függetlenség kivívása után megállapította, Indiának éppen azok a területei voltak a legnyomorultabbak és legelmaradottabbak, amelyek a legtovább voltak brit fennhatóság alatt. Pedig Indiában óriási tőke halmozódott fel. Nem volt hiány a külföldi tőkében és befektetőikben. De hát egy valamirevaló gyarmatosítónak egyáltalán nem érdeke semmiféle jobb, emberibb élet. Hiszen a szegénység – az akár mesterségesen fenntartott szegénység is – biztosítja a legfontosabbat: az olcsó munkaerőt. Ugyanúgy, ahogyan a gyarmati területek fejletlensége, vagy csak felszínes, félig-fejlettsége (a saját ipar és mezőgazdaság hiánya stb.) biztosítja a gazdasági függést és az eladandó nyugati áruk piacát. A bármiféle öntudat és a kulturális autonómia hiánya, valamint a megosztott, atomizált társadalom pedig a kizsákmányoltak védekezésképtelenségének legbiztosabb záloga. Persze, voltak a bennszülöttek közül is számosan, akik kétségtelenül élvezték az angol modernizáció gyümölcseit. A gyarmatosítók által véghez vitetett privatizáció bennszülött haszonélvezői számára gazdagodást, a megszállók szolgálatában álló katonáknak és angol vagy angol jellegű iskolákban tanult hivatalnokoknak pedig egyfajta felemelkedést jelentett a brit jelenlét. Ez utóbbi, „europaizált” réteg nyilván egy mindenféle felvilágosult eszmével tarkított modernizációs ideológiát is magáévá tett, s a saját hatalmát a fejlődés zálogának tekintette. De egy ilyen „kívül indiai, belül angol” sohasem válhatott egyenértékűvé csodált és irigyelt uraival. Még ha számos kikupálódott indiai azt is hihette, hogy ő már civilizált nyugati, ne adj’ isten már majdnem angol, hát nagyot tévedett. Az igazi elit közé, a „társaságba” soha sem juthatott be, ehhez kevés volt „belül angolnak” lenni. Legfeljebb csak a leggazdagabb és legelőkelőbb indiai arisztokraták számára volt nyitva ez a kapu. Több-

ségük azonban gazdái szemében ugyanolyan megvetett – bár kétségtelenül hasznos – bennszülött maradt, mint az általa lenézett többiek. Ez utóbbi dolgok talán a legszomorúbbak egy gyarmatosított, provinciává tett ország, illetőleg annak társadalmi történetében. Mindezen dolgok taglalása pedig már jóval túlmutat nem csupán a történeti tanulságokon, de még a jelenlegi gazdasági-politikai aktualitásokon is. A kapzsiság és a hatalomvágy embertelenségének általános problémáit veti fel kimondatlanul is ez a tankönyvként megírt, tankönyvbe öltöztetett hosszú esszé.

Mert hiszen a gyarmatosítás történetének indiai fejezete is azt mutatja meg, mit is jelent bárhol és bármikor a világban a kufárok diktatúrája. Azoké, kiknek egyedüli istene a minél hamarabb megtérülő befektetés, a minél nagyobb profit. Mit is jelent a piac mindenhatóságának elve, amelyet a piac ideológusai általában hol fejlődésnek, hol modernizációnak neveznek. Azé a piacé, amelynek nem érdeke – és nem is lesz érdeke soha – semmiféle jóléti társadalom megteremtése, semmiféle emberi és szellemi értékek megóvása. A piac az atomizált és elhülyített társadalom fenntartásában érdekelt. Persze mindez így megfogalmazva immáron régen elkopatott – sőt a bolsevizmus által le is járatott – közhely, még ha húsbavágóan igaz és aktuális is. Azonban egy olyan konkrét történeti példán, mint amilyen az indiai, már nem tűnik annak.

Az *India Története* egyébként a gyarmati uralomba süllyedés okairól éppúgy tudósít, mint az elnyomás és a kizsákmányolás elleni sok évszázados küzdelem valamennyi formájáról, az igaz lerázásának spontán és szervezett, hathatós és meddő kísérleteiről, és mindezeknek mélyeséges és örökérvényű tanulságairól. Mindenkinek csak ajánlani tudom – elolvasásán túl némely dolgok továbbgondolása végett is.

TENIGL-TAKÁCS LÁSZLÓ: *India Története*. Medicina Könyvkiadó–Buddhista Főiskola. Bp. 1997. 497. old.

Farkas Attila Márton

Az akkulturáció drámái – táncszínpadon és filmvásznon

Szinte jelképes volt a Nemzeti Színházban azon a hűvös őszi estén, amikor a Martin György Néptáncszövetség rendezésében sorra került Kortárs néptánc elnevezésű műsorból váratlan sérülés miatt kimaradt Györgyfalvy Katalinnak 1974-ből származó koreográfiája, a Káin és Abel. Györgyfalvy táncjátéka-táncdrámája emlékezetes darabja a folklorisztikus ihletésű táncszínház akkori „új hullámának”. A Bihari Együttes mai előadásában mindenestre arról szól, hogy Káin, az idősebb azt érzékeli, hogy Abel, a fiatalabb ügyesebb, jobb, kulturáltabb táncos (nyilván férfinak is kiválóbb, mint ő), s ez a rádöbbenési folyamat teszi Káint gyilkossá.

Az ünnepi est – a táncszínházi mozgalom veteránjainak színe-java ült a nézőtérben – úgy alakult, hogy mindezzel szemben a bemutatott művek többsége éppen az ellenkezőjéről szólt: a kultúra folyamatos elfogyásáról, eróziójáról. Az akkulturációról, a kultúrávesztésről – ahogyan a szociológia mondja.

Nyilván nem erről szóltak a „muzeális” klasszikus darabok, *Szigeti Károly* 1961-es *Magyar verbunkja* (most a Vasas Művészegyüttes tagjai táncolták), amely a különböző karakterek felvillantásával volt – lehetett – újszerű a megújuló színpadi néptáncmozgalomban. *Kricskovics Antal Páris almája* (1976-ban) hetyke játékoságával, a mitológiai tradíciónak szánt fricskával tűnt ki (Páris végül egyik – szebbnél szebb – magát kérető istennőt sem választja, maga eszi meg az almát). *Novák Ferenc* 1974-es *Kőműves Kelemenje* tragikus hős, de az áldozat elkerülhetetlenségét vállalja. (Ezt a kamaradramát higitotta aztán egész estés darabbá a rockopera klasszikus szerzőpárja.) *Tímár Sándornak Nagy László* emlékezetes versére írt koreográfiája (*Táncszók*) pedig éppenséggel a negyedszázados évfordulóját ünneplő *táncház* jelképes nyitánya volt. „Mert mibennünk zeng a lélek / Minket illet ez az élet!” – zengett fel ezúttal is a költő dacos, mondhatni mégis-optimizmusa (a Bartók Együttes táncolta ma is).

A Budapest Táncgyüttes *Betyárok* című játéka sokszálú, bonyolult mű – a már-már vendéglátói látványosság keveredik benne a drámával, ismeretterjesztés a műalkotással, de kétségkívül kihúzható egy szál a tarka szötte-

ből, elsősorban *Berecz András* remek alakítása nyomán: a századvégi népelet realitása és (bizonyos) folklorisztikus tükörképe közti különbség. A kultúrához fűződő viszony így módon ebben a darabban is megjelent. Még inkább megjelent *Bognár József Don Quijotéjában*. A darabot ketten táncolják. Egy magas, tökéletes alkatú, járású férfiú (a címadó hősről ismerünk benne, mert magatartásával tüntetően fittyet hány a környezet divatos értékeire, ő a magáit követi). A Sanchót alakító táncos jóformán a derekáig sem ér társának. Ügyetlen, lúdtalpas, esetlen. Bár minden erejét összeszedi, hogy eltanulja mintaképétől a fenséges táncmozdulatokat, ebből már csak groteszk bumfordiság lesz. Bár Don Quijotét is megmosolyogjuk, Sanchón kacag a közönség. Csak később önti el a szomorú részvét, amikor felidézi mozgását, alakját (még meztelen lábujja is egyszerre nevetésre és sajnálatra méltó). *Már* nem jön össze a dolog. A Dunaújvárosi Vasas Táncgyüttes s *Bognár József* második, szintén nagy sikerű darabjában, a *Bole-róban* visszatér a nevezetes férfi páros. Hiszen az egész mű katalógus: a magyar néptáncszínház klasszikus darabjai, mint idézetek villannak fel, sorolnak egymás után a Ravel-szvit variációiban. Az idézetek párpai, triói, szölistái *teszik a dolgukat*. Görbe tükörben – torz tükörben? – mutatják fel a klasszikus értékeket. *Mlinár Pál* darabjában a némafilmek elhangolt zongoráján szólal meg a táncdallam. Fekete kalapjában, öltönyben – tán sétabottal – *Chapelinyi Károly*. A név beszédes: a némafilmek hőseit idézi. A két stílus feszültsége ezúttal stílusbravúr. A Balassi Táncgyüttes kore-

ográfusát mégiscsak az izgatja: van-e korszakváltás? Hol rejlik a korszellem? A hangszerelesben-e, vagy a dallamban? A kosztümben-e, vagy a mozdulatban? A darabban még nincs válasz, de a kérdésfeltevés feszült, izgatott.

Hogy aztán a legnagyobb szabású válaszkísérlét a Honvéd Táncszínháza (Novák együttese) *Diószegi László* koreográfiájában expressis verbis megfogalmazza a problémát. A – diaképekkel, videovetítéssel kísért – táncos szociográfiában

(*Moszkva tér*) az erdélyi falvakból „hátán kis batyuval kilábolt” fiak (és lányok) sorsáról van szó. Táncban elbeszélve. A kultúrávesztés fázisainak ábrázolását próbálják meg a szerzők és előadók. A vasútállomáson búcsúzóul még annak rendje-módja szerint kijárják a táncrendet, a legényesben férfias virtus, a páros táncokban szemérmes meghittség. A következő stációban – egy bárban – immár polgári öltözékben – próbálkozások, kudarcok, sikeres változtatják egymást. De a közösség egykori stílusegysége

helyrehozhatatlanul megbomlott – a Honvéd Együttes táncosai elképesztően hiteles karakteralakításokkal ábrázolják ezt a folyamatot. Egy emlék erejéig még felidéződik a régi világ. De a munkásszállás s az emlék- és embervásár legendássá váló terén (nomen est omen!) végképp végbemeget a romlás. Már nem terem új kulturális minőség. *A Dallas* zenéjére kijárt táncakavalkád után már melodramatikus epilógus az aluljáró-jelenet. Koldus xilofonján csendül fel valami morzsa az egykori dallamból, s a guberáló pár egy-egy mozdulatában valami suta gesztus. A folyamat véget ért – ez a Honvéd Együttes látomásának üzenete. Drámai, fontos üzenet ez akkor is, ha a téma súlya ebben a darabban még nem érte

el igazán méltó tisztaságát – ez nem a táncosok gyengéje, hanem a koreográfia és a rendezés bizonyos eklekticizmusa. De a *Moszkva tér* című darab küldetése mégiscsak az volt, hogy drámai keretet adjon ennek a táncszínházi estének. A „kortárs néptánc” nézői – és táncosai – szembeülhetnek felelőségükkel. Vajon eltáncolható-e, kitáncolható-e a drámai konfliktus? Vajon átvihető-e a néptánc, a népművészet megannyi értéke ama „túlso part”-ra? Van-e túlso part?

A néptáncszínházi esttel csaknem egy időben vetítik a fővárosi mozikban *Kusturica* 1989-es „jugoszláv” filmjét, a *Cigányok idejét*. Valójában ugyanerről van szó. Egy másik etnikum, egy másik közösség végzetes felbomlásáról, kultúrávesztéséről. A *Cigányok ideje* egy fordított fejlődésregény. Perhan, a különös tehetséggel megáldott fiúcska (táltos nagyanyjától, a család összefogására termett igazi nagyasszonytól örökölte képességeit) felnő a boszniai bódévárosban. Nyomorúságos viszonyai közepette is személyiségében ott a sajátos kultúra, sajátos közösség erejének megannyi jegye. De a körülmények nyomására „átöltözik”, kamatoztatja tehetségét. Egészen addig, amíg önpusztító kalandba fog: megbosszulni a veszteségekért felelőssé tehető maffiavezéren élete, társai, kultúrája tönkretételét.

te is személyiségében ott a sajátos kultúra, sajátos közösség erejének megannyi jegye. De a körülmények nyomására „átöltözik”, kamatoztatja tehetségét. Egészen addig, amíg önpusztító kalandba fog: megbosszulni a veszteségekért felelőssé tehető maffiavezéren élete, társai, kultúrája tönkretételét. Tragikus zárójelenetek: az ő kisfia már ettől a tartástól is mentes. A film drámai szövetében fontos színt képvisel a zene, sőt a tánc is. Utolsó visszatétele a végérvényesen elvesztett világra.

Drámai figyelemfelhívás? Realista számvetés? Talán még egyszer kidalolhatjuk, kijárhatjuk. Ha még lesz énekünk, és lesz táncunk.

Trencsényi László

Az üvegházhatású gázok kibocsátásainak csökkentése

Nemzetközi megállapodás, Kioto

1997 decemberében többéves intenzív előkészítő munka eredményeképpen nemzetközi megállapodás jött létre az üvegházhatású gázok kibocsátásának csökkentéséről. Jóllehet, az egyezményhez csatlakozott országok között nem volt teljes egyetértés a csökkentés szükséges mértékéről, sőt, az üvegházhatás várható következményeiről sem, a kiotoi tanácskozáson részt vett országok küldöttségei végül megállapodtak arról, hogy közös erőfeszítéssel kísérlik meg kizárni egy lehetséges éghajlati katasztrófa bekövetkezését.

Üvegházhatás

A Föld történetében előfordult már a mainál melegebb és hidegebb éghajlat is. A mintegy 60 millió évvel ezelőtt kezdődött hőmérséklet-csökkenés után hidegebb és melegebb korszakok váltakoztak, amelyek 6–10 °C különbséget jelentettek a jelenlegi mérsékelt égövben. Aligha szorul azonban bizonyításra, hogy ezen éghajlatváltozásokban az emberi tevékenység, az emberi lét elenyésző, mondhatni semmi nemű szerepet nem játszott. A tudomány mai állása szerint ezeket az éghajlat-módosulásokat a bolygónk keringési jellemzőiben mutatkozó több tízezer éves periódusidejű ingadozások okozzák.

Az üvegházhatás voltaképpen az egyik olyan jelenség, amelynek eredményeképpen a jelenlegi feltételek mellett az élethez megfelelő hőmérsékleti viszonyok uralkodnak a Földön. A földi légkörön – gyakorlatilag veszteség nélkül – átjutva a Nap rövidebb hullámhosszúságú sugárzása melegíti a Föld felszínét; a felszínről kiinduló, nagyobb hullámhosszú (infravörös) sugárzás energiájának egy részét viszont az üvegházhatású gázok elnyelik, illetve visszasugározzák. Az említett gázok többnyire természetes úton keletkeznek és fognak. A keletkezés és fogyás egyensúlya és ezen egyensúly eltolódásainak eddigi csekély mértéke okán mindeddig nem következett be globális éghajlati katasztrófa. Ugyanak-

kor a természetes üvegházhatás nélkül a Föld átlaghőmérséklete mintegy 30 °C-kal lenne alacsonyabb.

Az üvegházhatású gázok (a legfontosabbak: vízgőz, szén-dioxid, metán, dinitrogén-oxid, halogénezett szénhidrogének) légköri mennyisége jelentős mértékben összefügg a földi éghajlat alakulásával. Az emberi tevékenység a légkörben jelenlévő vízgőz mennyiségét alig befolyásolja, míg a halogénezett szénhidrogének kizárólag antropogén eredetűek. E gázok üvegházhatását a szén-dioxidéhoz viszonyítva szokás számszerűsíteni: ha a CO₂ ilyenféle hatását egységnyinek tekintjük, a metáné 21-nek, a N₂O-é 310-nek, a klórozott szénhidrogéneké átlagosan 4000 körülinek adódik.

A légkörben jelenlévő mennyiség (koncentráció) és a légkörben való átlagos tartózkodási idő (*I*) együttesen határozzák meg a fent említett üvegházhatást. A viszonylag hosszú tartózkodási idő azt is okozza, hogy bármely külső beavatkozás (pl. a Kiotói Egyezmény szerinti kibocsátás-csökkentés) hatása is csak hosszú távon jelentkezhet.

Az üvegházhatású gázok mennyiségének növekedéséből adódó hatások előrejelzése meglehetősen bizonytalan. A jelenleg uralkodó tudományos felfogás szerint azonban az emberiség nem engedheti meg magának a be nem avatkozás közönyét, hanem fel kell készülnie arra, hogy a rendelkezésére álló eszközök igénybevételé-

vel megfordítsa, de legalábbis megfékezze azt a tendenciát, amelynek következtében felborulhat az egyensúly, számottevő tengerszint-emelkedés és felmelegedés következhetne be. Annak ellenére tehát, hogy a lehetséges következmények és azok be-következésének időpontja egyelőre csak pontatlanul becsülhető, sőt, a globális felmelegedés veszélye maga is megkérdőjelezhető (2), a Föld országai úgy döntöttek, hogy e problémát nemzetközi összefogással kísérik meg leküzdeni.

Nemzetközi együttműködés

A Római Klub 1968-as első jelentése óta számos fórumon foglalkoztak az éghajlatváltozás kockázatával és a jelenség elemzésével. 1973-ban indult a globális légkörkutató program (GARP), majd 1976-ban a Meteorológiai Világszervezet (WMO) fogadott el állásfoglalást a kockázat beható elemzésének szükségességéről. Az 1979-ben Genfben tartott első éghajlati világkonferencia ajánlásának megfelelően 1980-ban indult az Éghajlati Világprogram (WCP), és ezzel megkezdődött a tudományos eredmények öszszegzése. 1987-ben alakult meg az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága, amely ugyanebben az évben tette közzé *Közös jövőnk* címmel az ún. Brundtland-jelentést. (3) Ez a jelentés alapozta meg véglegesnek tűnően az ún. fenntartható fejlődés koncepcióját. (4) 1988-ban az ENSZ határozatot hozott a *Globális éghajlat megőrzéséről a jelen és a jövő nemzedékei számára* (5), majd 1990-ben, ismét Genfben került sor a második éghajlati világkonferenciára, amelyen minden korábbinál konkrétan fogalmazódott meg egy nemzetközi egyezmény kidolgozásának az igénye.

1992-ben, rendkívül körülményes körülmények között követően Rio de Janeiróban írták alá először a résztvevők az ugyanezen évben New Yorkban elfogadott Éghajlatváltozási Keretegyezményt. (6) Ennek fő törekvése az volt, hogy jogilag kötelező érvényű megállapodás szülessen az üvegházhatású gázok kibocsátás-csökkentésé-

nek mértékéről. Az egyezmény mindazonáltal csupán jó szándékú megállapodást jelentett, mert számos ország, köztük az Egyesült Államok nem fogadta el a konkrét határidőket és határértékeket.

Az egyezményhez 1997 végéig 168 ország és az Európai Unió csatlakozott. Ezek közül 37 fejlett és ún. átalakuló gazdaságú ország (7) (köztük Magyarország) vállalt kibocsátás korlátozási kötelezettséget. Utóbbi országok, saját helyzetükből adódóan lehetőséget kaptak arra, hogy az átalakulást megelőző bázisszintet válasszanak. Ennek értelmében hazánk esetében a viszonyítási alap az 1985–1987 közötti időszak átlaga. Ugyancsak az egyezmény értelmében a fejlett országok a Globális Környezeti Alapon keresztül pénzügyi és technikai támogatást nyújtanak a fejlődők számára. A csatlakozott országok rendszeresen beszámolnak a megtett intézkedésekről és elszámolnak éves kibocsátásaikkal.

Az átalakuló gazdaságú országok energetikai eredetű széndioxid-kibocsátása számottevő mértékben a bázisszint alatt van. Néhány EU-országban viszont lényegesen nőtt a kibocsátás az elmúlt években, de a tagállamok – várhatóan – együttesen teljesítik a 2000-re vállalt szinten tartást. Az 1. táblázat az 1990. és 1995. évi kibocsátásokat mutatja be, az egy főre eső világátlag 1995-ben 3,9 t/fő volt.

Időközben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az egyezményhez csatlakozó országok nagyobb része nem tudja teljesíteni vállalását és az is, hogy a fejlődő országok kibocsátásai egyre nagyobb ütemben növekednek. 1995 és 1997 között számos tárgyalási fordulóra került sor (1995. Berlin, 1996. Genf), de még a legutóbbi, 1997 októberében Bonnban megtartott utolsó ülészen sem közeledtek lényegesen az álláspontok. Nem zárult le a kibocsátás-csökkentési határidők (időtávok) és mértékek kérdésköre, a figyelembe veendő gázokról folyó vita; nem egyformán ítélték meg az országok az ún. „együttes végrehajtás”-t (8) és azt a lehetőséget, hogy az ún. nyelőket is számításba vegyék. (9)

A hét legfejlettebb ország 1997-es

Ország	A KJ szerinti vállalás [%] (10)	1990	1995	
		[Mt/a]	[t/fő]	[t/fő]
Ausztria	-8	59,4	60,0	7,5
Belgium	-8	109,3	117,1	11,6
Dánia	-8	53,2	60,5	11,6
Nagy-Britannia	-8	584,0	564,8	9,6
Finnország	-8	53,7	54,4	11,6
Franciaország	-8	378,0	362,0	6,2
Görögország	-8	72,5	76,6	7,3
Hollandia	-8	161,5	178,8	11,6
Írország	-8	33,2	34,9	9,4
Luxemburg	-8	10,9	8,9	21,8
Németország	-8	982,3	884,4	10,8
Olaszország	-8	409,3	423,8	7,4
Portugália	-8	41,6	50,9	5,1
Spanyolország	-8	215,9	247,0	6,3
Svédország	-8	52,8	56,1	6,4
Izland	+10	2,4	2,3	8,8
Norvégia	0	31,5	34,2	7,8
Svájc	-8	44,3	42,0	5,9
Törökország	-	138,5	160,5	2,6
Ausztrália	+8	264,8	286,0	15,8
Japán	-6	1065,4	1150,9	9,2
Kanada	-6	431,1	470,8	15,9
Új-Zéland	0	25,2	29,3	8,2
USA	-7	4907,5	5228,5	19,9
Csehország	-8	157,0	120,4	11,7
Lengyelország	-6	350,5	336,1	8,7
Románia	-8	168,0	123,9	5,5
Szlovákia	-8	54,1	40,1	7,5
Szlovénia	-8	12,6	13,4	6,7
Magyarország (11)	-6	68,1	57,8	5,6

1. táblázat

Egyes országok tüzelőanyag-felhasználásból eredő széndioxid-kibocsátása

denveri csúcsertekezletén határozott lépéseket sürgettek a riói ajánlások és kötelezettségek végrehajtása tekintetében. Ezt követően New Yorkban, az ENSZ közgyűlésének rendkívüli ülészakán a tagállamok értékelték a riói konferencia ajánlásainak végrehajtását és kötelező jellegű megállapodás megkötését kezdeményezték a Kiotóban rendezendő konferencián. az Európai Unió (12) képviselője 2010-ig 15%-os csökkentés vállalását helyzet kilátásba az 1990-es szinthez viszonyítva.

A kiotói megállapodás

A Kiotói Jegyzőkönyv – a Japánban 1997 decemberében elfogadott új jogi eszköz – alapján 38 ország vállalta az üvegházhatású gázok kibocsátásának csökkentését a 2008 és 2012 közötti időszakra. Három ország esetében (Ausztrália, Izland, Norvégia) ez ténylegesen a kibocsátások növekedésének korlátozását jelenti, míg három további ország (Oroszország, Ukrajna, Új-Zéland) szinten tartásra kötelezte el magát. Az 1. táblázatban feltüntettük a

vállalt csökkentési mértéket is. (13) Mint említettük, az Európai Unió tagállamai együttesen vállalták a 8%-os csökkentést, úgyhogy az Unión belül további egyeztetések folynak a kvóták elosztásáról.

A jegyzőkönyv az ismertek közül hat üvegházhatású gázra (pontosabban három gázra és három fluortartalmú vegyületcsoportra, l. 2. táblázat) vonatkozik. A kötelezettségvállalások a hat gáz együttesére érvényesek azzal, hogy azok szén-dioxid egyenértékükkel veendő figyelembe. A nyelőkkel összefüggő beavatkozások körét a jegyzőkönyv csupán általánosan említi, amiért a későbbiekben tisztázni kell majd, hogy ez a megoldás miképpen számolható el a kötelezettségek teljesítésével kapcsolatban. A jegyzőkönyv szerint kidolgozzák a kibocsátási engedélyek nemzetközi kereskedelmének és az együttes végrehajtásnak a feltételeit, valamint létrehozzák a fejlődős országok támogatását célzó, az ún. tiszta fejlesztési programokat (14) támogatni hivatott pénzügyi alapot.

Miután nincs konkrét határidő a kibocsátás-szabályozási kötelezettségek végrehajtá-

sára, azoknak a 2008–2012 évek (öt év) átlagaként kell teljesülniük. A túlteljesítések által elért „megtakarítások” a következő időszakban (2012 után) figyelembe vehetők.

Az együttes végrehajtás eredményének elszámolásával a csatlakozott országok konferenciája a későbbiekben foglalkozik majd. A jegyzőkönyv 6. cikke értelmében ez a lehetőség a csatlakozott, ún. részes országok (15) között valószínűleg meg. A kibocsátási engedélyek kereskedelmével kapcsolatban a jegyzőkönyv a lehetőség tisztázását ugyancsak a konferenciára bizza. A kéndioxid-kibocsátás csökkentésében ezen módszerrel elért jelentős sikerek okán az Egyesült Államok erőteljesen szorgalmazza ennek a lehetőségnek az alkalmazását.

Az ún. tiszta fejlesztési mechanizmus értelmében, ha valamelyik részes ország kibocsátás-csökkentést eredményező beruházást valósít meg egy fejlődő országban, az így elért kibocsátás-csökkentéssel egyenértékű mennyiséget vehet figyelembe saját kötelezettségeinek elszámolásakor. Ez az eljárás utat nyit a fejlődő országok részvétele számára is.

Képlet, jel	CO ₂ -egyenérték	Megnevezés	Főbb antropogén források
CO ₂	1	szén-dioxid	hagyományos tüzelőanyagok elégetése, biomassza égetése, cementgyártás
CH ₄	21	metán	bányászat, hulladéklerakók, rizstermesztés, állattartás
N ₂ O	310	dinitrogén oxid	hagyományos tüzelőanyagok elégetése, műtrágyahasználat, biomassza égetése
HFC-k	1300–3800	fluorozott szénhidrogének	hajtógáz, szigetelőhab-gyártás, hűtőközeg, szigetelőanyag
PFC-k	6500–9200	perfluorkarbonok (16)	alumínium- és félvezetőgyártás, elektronika, CFC-ket helyettesítő anyagok
SF ₆	23900	kén-hexafluorid	villamos szigetelő, alumínium- és magnéziumgyártás, félvezetőgyártás
CFC-k	3400–5800	klórfluorkarbonok, freonok	hajtógázok, szigetelőanyag-gyártás, hűtőközegek
Halonok	–	halonok (17)	tűzoltóanyag
HCFC-k	90–1800	hidrokloro-fluorkarbonok, lágy freonok	CFC-helyettesítők
VOC-k	–	illékony szerves vegyületek (18)	oldószerek, közlekedési eredetű emissziók
NMVO	–	a metántól különböző illékony szénhidrogének	oldószerek, közlekedési eredetű emissziók

2. táblázat

Üvegházhatású gázok (kövér betűkkel írtak azokat, amelyekre a Kiotói Jegyzőkönyv vonatkozik)

Lehetőségek és a hazai helyzet

A villamosenergia-iparhoz közelállók számára közismert, hogy az erőművek légköri kibocsátásának jogi szabályozása túlhaladott, alapvető megújításra vár. A bírságfizetéssel megváltható határérték-túllépés lehetősége semmiképpen nem fér össze az Európai Unió irányelveivel. Jóllehet az új szabályok kidolgozása évek óta folyik, a környezetvédelmi kormányzat még mindig adós az új rendeletekkel. Ezek nélkül pedig – helyesebben megfelelő módon kényszerítő jogkörnyezet hiányában – nem várható el a kibocsátók önkorlátozása. Úgy ítéljük meg, hogy a nemzetközi egyezményekben foglalt követelményeket – a szükséges változtatásokkal – jogszabályok útján szükséges közvetíteni az érintettek felé.

A széndioxid-kibocsátás csökkentésére lehetőséget ad a hagyományos (fosszilis) tüzelőanyag-felhasználás visszaszorítása, amelynek kézenfekvő módja a villamosenergia-fogyasztás csökkentése. Ezzel – az egyébként kiemelkedő jelentőségű lehetőséggel – ehelyütt nem foglalkoztunk. A szén-dioxid légkörbe jutása mértékének csökkentésére az elvi és gyakorlati lehetőségek az alábbiak:

- takarékos energiahordozó- és energiafelhasználás (hatásfokjavítás);
- a hagyományos tüzelőanyagok helyettesítése

- szénben szegényebbekkel (pl. szén helyettesítése földgázzal), vagy
- nukleáris, ill. megújuló energiaforrásokkal (szél, nap, víz stb.);

- a keletkező szén-dioxid megkötése és tárolása (pl. a tengerek mélyére sajtolva vagy kimerült földgázmezők üregeiben – ez egyelőre túlságosan költségesnek tűnik);

- természetes széndioxid-nyelők létesítése (erdősítés).

A Kiotói Jegyzőkönyv végrehajtása mindazonáltal aligha okoz túlzott nehézséget az országnak. A 6%-os kibocsátáscsökkentés még a legnagyobb villamosenergia-igény növekedéssel számolva is elérhető, még akkor is, ha nem növekszik az atomenergia részaránya. A villamosenergia-ipar (19) részaránya az országos széndioxid-kibocsátásban 30–35%-ra tehető. Az erőművek számított széndioxid-kibocsátása az utóbbi években alig változott, 20–22 millió t/a között változik. Erőműveink 10–37%-os nettó hatásfokát figyelembe véve jelentős tartalékok rejlenek a technológia-fejlesztésben is. Figyelembe véve pl. hogy egy korszerű lignittüzelésű erőmű 40%-os hatásfokkal üzemelhet, továbbá, hogy a hazai lignitek fajlagos széndioxid-kibocsátása a tüzelőanyag egységni hőtartalmára (alsó fűtőérték) vonatkoztatva kb. 120 kg/GJ, 1 kWh villamosenergia-kiadáshoz mintegy 1,1 kg CO₂-kibocsátás párosul. Erőműveink kibocsátásait a 3. táblázat foglalja össze.

Erőmű társaság	Fajlagos kibocsátás, 1995		Összes kibocsátás [kt/a]		
	[kg/GJ]	[g/kWh]	1995	1996	1997
Mátra	116,63	1423,11	5650	6217	6471
Dunamenti	67,13	445,70	4291	3882	4087
AES Tisza	79,41	766,59	3826	3985	3967
Vértes	99,73	745,72	2833	2795	2887
Bakony	114,09	963,58	1503	1490	1456
Pécs	93,52	704,01	1258	1155	1120
Budapest	59,66	265,34	1253	1524	1315
Ász-erőművek	62,92	278,02	563	566	569
Összesen	–	–	21177	21614	21872

3. táblázat

Erőművi társaságok fajlagos és összes széndioxid-kibocsátása

Az erőművek sora a(z új) tulajdonosok kezében van. Az erőműfejlesztés, az új erőművek építése az országos energetikai koncepció alapján a kapacitáslétesítési verseny keretében valósul meg. A selejtezésekről a társaságok maguk döntenek majd. Figyelembe véve ugyanakkor, hogy a hatások növelése akár korszerűsítés útján, akár a régiek helyett új egységek létesítésével minden üzemeltető és tulajdonos alapvető érdeke, nagy biztonsággal állítható, hogy 2010-re a magyar erőműrendszert legalábbis képes szinten tartani a széndioxid-kibocsátást. Elképzelhető azonban az is, hogy erőműveink CO₂-kibocsátása 2010-ben 10 millió tonna alatt marad. Ennél pontosabb becslést csak a kapacitáslétesítési verseny eredményének ismeretében lehet adni.

Civin Vilmos

Jegyzet

- (1) Ha a szén-dioxid esetében 100, a metánnál (CH₄) 10 éves nagyságrendű.
- (2) Bizonyos emberi tevékenységek az éghajlat hűlését is okozhatják. Ilyen pl. a különféle vegyi anyagok által kiváltott ózonpajzs-vékonyodás (maga az ózonpajzs is részese az üvegházhatásnak), vagy a légkörben jelenlévő kéntartalmú por (aeroszolok) mennyiségének növekedése, ami gyengíti a földfelszínre érkező napsugárzást.
- (3) A jelentés az akkori norvég miniszterelnök-aszszonyról, a bizottság vezetőjéről kapta a nevét.
- (4) Angolul: sustainable development.
- (5) 42/53. sz. határozat
- (6) A magyar Országgyűlés 1993-ban ratifikálta a keretegyezményt.
- (7) Bulgária, Csehország, Észtország, Horvátország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Oroszország, Románia, Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna.
- (8) Angolul: Joint implementation. Az egyezményhez csatlakozott két ország megállapodása arról, hogy valamely „A” ország egy „B” ország területén végrehajtásra kerülő kibocsátás-csökkentési programot támogat, amelynek eredményéből (a kibocsátás-csökkenésből) a támogató „A” ország is részesedik. A megosztásról „A” és „B” ország kölcsönösen állapodhat meg.

(9) Erdőtelepítéssel pl. növelni lehet valamely terület (ország) széndioxid-megkötő potenciálját és ezzel lassítható a CO₂ légköri mennyiségének növekedése.

(10) KJ = Kiotói Jegyzőkönyv

(11) A bázisszint Magyarországon 80,1 millió tonna CO₂ az 1985–1987-es átlagnak megfelelően.

(12) Az EU egységesen lépett fel és a felajánlás a tagállamokra együtt vonatkozott.

(13) A táblázat nem tartalmazza az összes ún. részes országot, csak azokat, amelyekről valamennyi adat rendelkezésre állt.

(14) Angolul: Clean Development Mechanism.

(15) Angolul: Party.

(16) Szenet és fluort tartalmazó vegyületek.

(17) Szenet és halogéneket (klórt, brómot és fluort) tartalmazó vegyületek.

(18) Angolul: Volatile Organic Compounds.

(19) Villamosenergia-iparon – ebben a szöveggörnyezetben – azokat az erőműveket értjük, amelyek korábban az MVM Rt. többségi tulajdonában voltak. A továbbiakban is eszerint adjuk meg a fontosabb iparági jellemzőket.

Irodalom

Az üvegházhatású gázok kibocsátásának csökkentése: A Kiotói Jegyzőkönyv az ENSZ Éghajlatváltozási keretegyezményéhez és a hazai feladatok. Szerkesztette: FARAGÓ TIBOR. Fenntartható Fejlődés Bizottság, Bp. 1998.

Az ENSZ keretegyezménye az éghajlatváltozásról. Szerkesztette: FARAGÓ T.–PÁLVÖLGYI T. Az ENSZ Környezet és Fejlődés Bizottságának magyar nemzeti bizottsága, Bp. 1992.

Az ENSZ közgyűlés rendkívüli ülészaka: A fenntartható fejlődés nemzetközi programjának értékelése és a további feladatok. Szerkesztette: FARAGÓ T.–NEMES CS. Fenntartható Fejlődés Bizottság, Bp. 1997.

Hungarian Climate Change Country Study. Szerkesztette: MOLNÁR S. U. S. Country Studies Program, Bp. 1997.

UNIPEDA Thermal Generation Study Committee, Environment Specific Committee: The Greenhouse Effect. Responding to an Uncertain Climate, 1994, 02002 REN 9432

Amaro Drom

Az Amaro Drom (Utunk) roma közéleti és politikai folyóirat készítőinek célja, hogy a romák életéről, törekvéseiről pontos képet kapjanak maguk a cigányok, illetve a velük kapcsolatban levők.

Az Amaro Dromot 1991-ben alapította a Magyarországi Roma Parlament. (Az MRP a független roma önszerveződés egyik „csúcsszerve”, amely nem azonos az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzattal.)

A lap eleinte heti rendszerességgel, majd 1993 óta havonta jelenik meg, 32 oldalon. Közéleti-politikai irányultsága mellett az elmúlt hét évben kisebb-nagyobb rendszerességgel közölte kortárs cigány írók/költők műveit, roma képzőművészek alkotásainak reprodukcióit, megjelentetett könyv- és képzőművészeti kritikákat.

Szeretnénk elérni, hogy az Amaro Drom nélkülözhetetlen és megbízható információforrása legyen olvasóközönségének. A sokoldalú eseményközlésekkel fontosnak tartjuk a civil közélet tájékoztatását, kialakítva így egy szakmai, társadalmi elemző kontrollt. A cigány civil szervezetek és az állami szervek, valamint a társadalom tagjai és megnyilvánulásai között kommunikációs csatornákat kívánunk nyitni a folyamatot erősítő információátadással, a különböző érdekek, vélemények, értelmezések közzétételével.

Meggyőződésünk, hogy a magyarországi roma művészet a magyar kultúra szerves része, az alkotások nyilvánosságának megteremtése nem csupán a cigányság érdeke, habár a cigányság reprezentációjában, önértékelésében és – áttételesen – emancipációjában betöltött szerepe is felbecsülhetetlen. Arra törekszünk, hogy kicsit könnyítsünk egy első kötet megjelentetésén vagy egy első kiállítás megrendezésén.

Az Amaro Drom (Utunk) ezenkívül közöl kétnyelvű, tudományos igénnyel gyűjtött és feldolgozott, néprajzi-nyelvi szempontból releváns szövegeket is. *Idő van* című rovatunk az esedékes pályázati kiirá-

sokról tájékoztat naprakészen, állandó rovatunkban zenéről, filmekről, időszerű eseményekről olvashatnak.

Szeretnénk megőrizni a lap informatív jellegét.

A lapot kiadó Amaro Drom Ember az emberért Alapítvány és a Magyarországi Roma Parlament *Roma Akadémia* képzéssorozatának közlésével, állandó mellékletet jelentetünk meg. Ezzel a módszerrel mintegy levelező szabadegyetemet nyitottunk, amelyet az olvasók oktatási-módszertani anyagként használhatnak, és amely kérdéseikre, észrevételeikre, a témákhoz kapcsolódó szakanyagaikra épül. Tapasztalataink szerint nagyon nagy az érdeklődés az előadásokon, vitákon megfogalmazott gondolatok iránt: a roma közélet fontos dokumentumai ezek a mellékletek.

Amaro Drom (Utunk) (Á Nasztrá Cályé) roma lap; 1084 Budapest, Tavaszmező u. 6.; Tel./fax: 313-1887; E-mail: roberts@roma.datanet.hu; Főszerkesztő: Kerényi György; Szerkesztőségi titkár: Fris E. Katalin.

Lungo drom

A Lungo Drom Országos Érdekvédelmi és Polgári Szövetség (akkor, mint Lungo Drom Országos Érdekvédelmi Cigányszövetség) 1992-ben hozta létre az Oktatási és Továbbképzési Központ alapítványt, melynek egyik alaptevékenysége a Lungo Drom roma lap kiadása.

A lap első próbaszáma 1992 decemberében jelent meg, 12 oldalon, kétszínnyomással, ezer példányszámban. Ezt követte még egy próbaszám. E két lapszámmal pályáztunk a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatalnál. A sikeres pályázat után egy teljesen új arculatú lappal jelentünk meg, melyet folyamatosan bővítettünk, s próbáltuk kialakítani sajátos arculatát.

Jelenleg A/4 formátumban, 28 oldal terjedelemben, havi gyakorisággal, ötezer példányszámban, magyar nyelven jelenünk meg. A lap borítója full color, belső

oldalal: fekete-fehér + 4 oldal full color + 4 oldal kétszínnyomású.

A Lungo Drom országos terjesztésű lap, de a szomszédos országoktól kezdve az Amerikai Egyesült Államokig és Ausztráliában is olvassák.

Lapszerkesztési koncepciónk: a Lungo Drom a híd szerepét kívánja betölteni a cigányság és a többségi társadalom között. A híd szerepét, amely összeköt és nem elválaszt. A vidék lapja vagyunk, elsősorban a vidék cigányságát kívánjuk tájékoztatni a legfontosabb hírekről, eseményekről, információkról.

Összegezve: legfontosabb feladatunk a híd szerepe, az identitás megőrzése, erősítése és minél szélesebb kör tájékoztatása.

A lap teljes neve: Lungo Drom LD (Hosszú út) roma lap; a szerkesztőség címe: 5000 Szolnok, Aranka út 3.; a lapalapítás éve: 1993.; a bejegyzés száma: NYTSZ B/1720/SZo/1993.; Felelős kiadó: Farkas Flórián; Főszerkesztő: Paksi Éva.

A lap folyamatos megjelenését a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány teszi lehetővé.

Gyermekek előnyben

Ez olvasható Jankovics Marcellnek, a Nemzeti Kulturális Alap új elnökének nyilvánosságra hozott szándéknyilatkozatában. A népszerű szakember kifejezésre juttatta: a kulturális támogatásokból mind ez ideig hátrányos érdekérvényesítő helyzete miatt aránytalanul kevéssé részesült a gyerekkorosztály. Az új kulturális stratégiában e deficit pótlásának szándéka jelenik meg.

Cigány felzárkóztatás

Sikeresebb tanulásmódszertani programot teljesített erzsébetvárosi cigánygye-

rekek körében az Alkalmazott Oktatás-tan Alapítvány, mely L. Ron Hubbard „tanítási technológiáinak” terjesztésére hivatott. Székhelye a fővárosi Almássy téren található.

Evangeliumi nevelés

A magyarországi keresztény egyházak jeles képviselői foglalják össze a panonhalmi Bencés Kiadó gondozásában megjelent gyűjteményes kötetben nézeteiket a „lélek és igazság” értékeit követő pedagógiák megújításának tapasztalatait.

Folklór és közösség

Ez a címe Hoppál Mihály új tanulmánykötetének, melyet a Széphalom Könyvműhely adott ki. Benne újraolvas-hatjuk – egyebek közt – emlékezetes Toldi-elemzését is.

Kortárs néptánc

A Martin György Néptáncszövetség ezidén is megtartotta bemutatóját a fenti címmel. Mint szokásos, ezúttal is a néptánc formanyelvét, kifejezőeszközeit modern színpadi üzenet közvetítésére alkalmazó koreográfusok gáláját tekinthet meg a közönség.

Néphagyomány az oktatásban

A Budapesti Tanítóképző Főiskola kötetben adta ki hasonló című, 1996-ban rendezett konferenciája anyagát,

majd a konferenciát megismételte. A szakemberek most már az „elindult a NAT” helyzetében tekintik át, hol tart a „hon- és népismeret” tanítása, közvetítése az iskola világában, s hol tart az oktatásra, a néphagyomány jellegzetességeit követő közvetítésre alkalmas pedagógusok képzése.

Baraka előadás-sorozat

Ez az összefoglaló, jelképes címe annak az előadás-sorozatnak, melyet az ezredforduló válságos állapotaira alternatív válaszokat adó szakemberek részvételével szerveznek a Ferencvárosi Művelődési Házban. Szóhoz jutnak a pedagógia nagy alternatívái is.

Másság és differenciálás

Ez volt a címe a Pest megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet érdekes országos kerekasztal-konferenciájának, ahol az előadók nem az „esélyegyenlőség vagy tehetség gondozás” hamis alternatívái közt keresték a megoldást, hanem az egyén antropológiai egyedisége jegyében utasították el azt, az iskolai rutinban oly gyakori praktikus választ, mely szerint a másság valójában stigmatizáló szubnormalitás lenne.

Szociál- pszichológia

Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága címmel adott ki gazdag, érdekes gyűjteményt az Eötvös Kiadó. A kötetet Mészáros Aranka szerkesztette. Kézdi Balázs szerkesztésében pedig Pécssett a Könyv Műhely adta ki Iskolai mentálhigiéné című válogatást.

Civil szervezetek

A Független Pedagógus Fórum és a TANOSZ kezdeményezését követően összehívta az Oktatási Minisztérium a szakmai szervezeteket, az új kormányzat fokozott segítséget ígér, még az infrastrukturális gondok enyhítésére is. A konstruktív konferencia napirendjén szerepelt a szervezetek támogatásáról döntő kuratórium megújítása is.

Madách-nap

A Várszínház megnyitotta kapuit és színpadát is a nagy magyar drámaíró évnapján. A hazai Madách Gimnáziumok diákszínházi számára kiírt verseny győztesei (megosztva a szereket) előadhatták e jeles helyen Az Ember tragédiáját.

Eötvös József Társaság

Immár a második pedagógiai szakmai szervezet viseli Eötvös József nevét. Korábban a cigány-magyar pedagógusegylet névadója volt a nemzeti liberális oktatáspolitikus, most a „szabadelvű pedagógusok” is – az egyesületi elnök: Vekerdy Tamás – meghatározó mintául választotta Eötvös nevét.

Honismereti diákakadémia

Békéscsabán, a honismereti mozgalom fontos székvárosában gyűltek össze a honismerettel foglalkozó diákok, találkoztak a mozgalom vezetőivel, szakembereivel, nemkülönben egymással, az ország minden vidékén működő aktív közösségek aktivistái cserélték ki tapasztalataikat.

Felnyomták az autót. Na, nem vésszesen, csak a hátsó háromszögablakot, de így is elég észrevehető a dolog. Mármint annak, aki szándékozik kirámolni. Ezért aztán, amíg ki nem cserélik az üvegcserépekkel bőven harmatozó, teljesen fölöslegesen odarakott ablakocskát, az autó a garázs jótékony homályában dekkol. Én meg elcsámsoghatok a tapasztalatokon. Ha vannak. Vannak. Nem túl fontosak, de vannak.

Kezdődött, hogy órát tartottam a Kolibri Színház Pinceszínházában, pályájukat kezdő növendék-hallgatóknak, abban a színházteremben, ahol pár hét óta, próbaidőre vállalt és vállalkozott intendánsként, azon ügyködöm, hogy egy új értelmiségi pincét-színházat-kocsmát buheráljak össze. (A *buherálok* szó etimológiájáról bővebben Jankovics tanár úrnál, érdeklődni bátran, ő ugyanis a szó eredetét, homályba vesző okokból, némi Esterházy közvetítéssel, ifjabb Rajk Lászlóhoz vezeti vissza. E meggyőződésében az a közleményem sem volt képes megtántorítani, hogy a szót, buherálok, kubikus apámtól viszonylag sokszor hallottam kora gyermekkoromban, aki vélhetően nehezen kerülhetett kapcsolatba a belügyminiszter Rajk Lászlóval, kitől a kifejezést nyilván örökölte korunk ismert politikusa és képzőművésze is.) A lényeg, persze, hogy a művészeti tanulmányok fényéből feljöttem a valóságos fényre, és a kicsit ősziés-téliés délutánban azt láttam, hogy a háromszögablak beverve van. Nem rútol, egy rosszabb képzőművész élete végéig tökölhette ilyen kiváló törésmintákon, de nem is túl szépen, éppenséggel a meglepetéstől majd hogy elhánytam magam. Menti a lélek, ami menthető. Milyen jó is, teszem, hogy nem a nagy ablakok valamelyikét verte be a sarházi! (Nem kérek bocsánatot a szóért, és még kicsit szégyenkezem is amiatt, hogy egy ilyen szintelen-szagtalan minősítéssel intézem el azt a genya, briganti, mocsokláda, seggfej, faszkalap, degenerált, anyakoitáló stb. férget, aki békés autók háromszögablakait veri be délutánonként, míg gazdáik Euripidész Kentaur című szatírájátékát próbálják hallgatóik sápatag lelkére ráfösteni.) Sóhajtottam fel, folytatnám a hosszú zárójeles mondat előtt megkezdett téves viselkedésforma rögzítését, volna, ha nem tudnám, hogy korai volt sóhaj, milyenjózás, nem tudtam, meg voltam könnyebbülve. Lemondva programok, Árkossy rendező (remélem!) tettetett könnyedséggel mond le arról, hogy megnézzem A szebeni fiúk első jelmezes próbáját, nem merem az autót az utcán hagyni, bárki csak benyúl, hátsó ajtó ki, ember be, cucc ki, vagy csak be, és autót el. El, védett helyre el, fedezékbe! Telefon ide, oda, elsősorban gyakorlati érzékkel áldott/vert feleségemnek, aki rögtön kideríti, hogy a Szentendrei úti Renault-szervizbe kell mennem, ott mindent megoldanak, van rá telefonban ígéret. Judit lányomat nem viszem zongorázni, Sára lányommal nem trécselek irodalmi problémákról és jelentős tanári tévedésekről, hajtok a csúcsban Szentendre felé. Szerviz olyan, mint az álom. Magyar huszonegyedik század. Ez speciel komoly. Hatalmas monitor, rajta-benne programok, szerkezetek, rajzok és adatok. Egy szép és csupa mosoly lány vezet oda, formaruhás és kellemes férfiú alkatrészt keres, talált, sülyed a monitoron. Csak egy kérdés, mosolyog ravaszskásan, milyen a biztosítása? Mondom, ilyen. Akkor nem fizet a biztosító. Nem-e? E nem? Nem. Kevés a kár. A kurvája! Nem ő, momentán. Nem tudta volna a délutáni genya a szép nagy első szélvédőt felnyomni, vagy a hátsó ablakot a fűtőszálakkal? Vagy, mondjuk, ha már ennyire igénytelen, az oldalablakok valamelyikét? Mert mi is a kár maga? Összeg. Ha az Iskolakultúránál kapott havi díjazással hasonlítom össze, annál egyharmad résszel nagyobb, abban az esetben, természetesen, amikor ösztöndíjként számoljuk el a honort, azaz adómentesen. Ha adózva számolunk, akkor a havi honor háromszorosa. Lapvég, miegymás, per három hónap. Ha a színházi oktatás díjazásával hasonlítjuk, éppen tizennégy hónapig dolgozhatom ingyen. Egy tenyérnyi ablaküvegért, az autóba. Ha csak egy kicsit emberibb ez az állat, akkor nagyobbat üt. Felületileg nagyobbat. Nincs már ezekben a banditákban sem becsület. És ezen a ponton fogtam gyanút. Nem akarta, hogy nekem jó legyen! Hogy a biztosító fizessen, teljes összeg, mínusz tíz százalék. Akkor nem is bandita. – Akkor rossz barát, biztos ismerős. Csak annyit akart, hogy szívjak. Akkor csak szimpla magyar állampolgár, magyar testvér. Rokon, jelentem, megtörtént. Szívtam. Lehet öröm. Három hónapig ingyen-lapvég. Vagy tizennégy hónap színtanodai ingyen-tanítás. Magyar táj, magyar ecsettel, fogom a pemzlit. 1998.

zalan

FOLYOIRATUNK 1998/11. SZÁMA A KÖZOKTATÁSI MODERNIZÁCIÓS
KOZALAPÍTVÁNY SZELLEMI ÉS ANYAGI TÁMOGATÁSÁVAL VALÓSULT MEG.

Kende Ágnes Romológia a felsőoktatásban

Szeptember elején a hírhedtté vált hajdúhadházi Földi János Általános Iskola cigány tagiskolájában egy ámokfutó tanárnő nyolc cigány gyereket késett meg. Diósi Ágnes 1988-ban kiadott Cigányút című könyvében idéz egy tanítónőt, aki tizennégy évet tanított a Földi-iskola Boeskaikerti tagiskolájában, ahová már ekkor is csak cigány gyerekek jártak: „A végén már kicsit bediliztünk, hogy így mondjam, mert valóban megszállottak voltunk. Mindenki csodálkozott, de nekünk évekig eszünkbe sem jutott, hogy meneküljünk erről a területről. Ez csak annak tudható be, hogy megszerettük őket (ti. a cigány gyerekeket). Idegileg nehéz volt éveken keresztül az a súlykolás és útkeresés, egyéni módszereket kitalálni, és mindent magunknak kiokoskodni, teljesen magunkra voltunk hagyatva. Soha nem sikerült összejönnünk tapasztalatszerére, nem kaptunk továbbképzést, hát a tanító-képzőben ezt egyáltalán nem tanítják. Tanácsülésre soha nem hívtak, a tanácselnök soha nem volt ott, nem látta, milyen körülmények között dolgozunk ott, az aládúcolt tanteremben. Hányszor elmondtam: a fene egye meg, hát senki sem kíváncsi erre?”

Radnits Erzsébet Fővárosi cigány ösztöndíjasok

Intézményünk, a Fővárosi Önkormányzat Cigány Ház – Romano Kher 1987-ben alakult. Az alakulás időpontjában Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ néven szerepelt. A névben szereplő területeknek megfelelően a Szervezeti Működési Szabályzatban külön-külön részletezve szerepelnek az egyes tevékenységi területek.

Marcel Courthiades A rromani nyelv

Roma névvel szokás illetni azt a közös indiai eredettel rendelkező néppésséget, melynek tagjait a külső jegyeiken kívül a közös nyelv is összeköti. Ez a nyelv a rromani. A közös nyelvet beszélő csoportok Európába való megérkezése óta a rromani nemzedékről nemzedékre öröklődik. Napjainkban részben az új indiai nyelvekhez változatlanul nagyon közelálló (ez jellemzi a túlnyomó többséget), részben többé-kevésbé módosult (mint a szinto, amely szerkezetében, de mindenekelőtt szókincsében erősen germanizálódott) nyelvjárasok, végül részben „pararromaninak” nevezett, a rromani szókincs maradványait egy idegen nyelv nyelvtanával használó tájnyelvek – ilyen az ibériai kalo, a cigányok tájnyelve, és a Nagy-Britanniában használatos anglo-rromani vagy „pogadi” – formájában él tovább.

Imrei István A tiszabói Freinet- műhelyről

A nyolcvanas évek végén Tiszabón az általános iskolában a gyerekek, különösen a cigány gyermekek rossz iskolai eredményei miatt egy iskola-kísérlet kezdődött. Az iskolakísérlet az új igazgató, Tolnai Antal vezette. Az iskola kétségbeesítő állapotban volt, a tantestület szétesőben, a mély morális válság, mely már évek óta tartott, kihatással volt a gyerekekre, magatartásukra, tanulmányi eredményeikre. Ez igen sürgőssé tette a változtatásokat.