

57096

12

ISKOLA-KULTÚRA

XI. évfolyam, 2001. december

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andor Mihály
szociológus, MTA
Szociológiai Kutatóintézet,
Budapest, szerkesztő,
Iskolakultúra, Pécs

Fleck Erika
zenepedagógus,
Jókai Mór Általános
Iskola, Baranya Megyei
Pedagógiai Szolgálatok
Központja, Pécs

Fóris Ágota
ügyvezető igazgató,
Kozág Kutató-Fejlesztő
Kft., Pécs,
Ph.D hallgató,
PTE BTK, Pécs

Forray R. Katalin
egyetemi tanár,
mb. tanszékvezető, PTE
BTK, Romológia Tanszék,
Pécs

Harmat György
filmkritikus, szerkesztő,
Budapest

Kardos Ferenc
könyvtáros, szakmai
tanácsadó, Halis István
Városi Könyvtár,
Nagykanizsa

Liskó Ilona
szociológus,
Oktatókutató Intézet,
Budapest

Nagy Mária
tudományos főmunkatárs,
Országos Közoktatási
Intézet, Budapest,
docens, PTE, Tanárképző
Intézet, Pécs

Pálmainé Orsós Anna
tanár, Gandhi Gimnázium,
Pécs,
Ph.D hallgató, PTE BTK,
Pécs

Petneki Katalin
egyetemi adjunktus,
ELTE BTK,
Germanisztikai Intézet,
Német Szakdidaktikai
Központ, Budapest

Radó Péter
szociológus,
igazgatóhelyettes,
Oktatáspolitikai Intézet,
Budapest

Tóth Jánosné
pedagógiai értékelési
szakértő,
Jász-Nagykun-Szolnok
Megyei Pedagógiai
Intézet, Szolnok

Varga Aranka
programvezető,
Faág Baráti Egyesület,
Ph.D hallgató, PTE BTK,
Pécs

Vári György
egyetemi hallgató,
PTE BTK, Pécs

Vári Lászlóné
matematika-fizika szakos
tanár, igazgatóhelyettes,
I. sz. Általános Iskola,
Békés

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczy János

E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)

E-mail: csanyie@pitt.yu

Kamarás István

E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

E-mail: kojanzit.laszlo@om.hu

Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás

olvasószerkesztő

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: vega2000@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**

E-mail: somogyiteri@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Tóth József rektor

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Telefon/fax:

(06-72) 501-578;

e-mail: iskolakultura@freemail.hu,

geczy_janos@matavnet.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül,
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
a Könyv- és Jegyzetboltban
(Szeged, Dugonics t. 12.),
a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az
Írók Könyvesboltjában
(Budapest, VI. Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Lapzártá: 2001. november 15.

tanulmány

Liskó Ilona

A cigány tanulók és a pedagógusok 3

Tóth Jánosné

Az utca matematikája 15

Vári Lászlóné

Matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók 35

Nagy Mária

Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén 43

Pálmainé Orsós Anna – Varga Aranka

A beás nyelv állapota 58

Radó Péter

Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola 65

szemle

Kardos Ferenc

Egy közgyűjtemény a cigány olvasáskultúra szolgálatában 91

Harmat György

A velünk élő holokauszt 96

Andor Mihály

Szaporák, mint a cigányok? 99

Vári György

„Kölyökséged örökidőnyi” 103

Fleck Erika

103-as zenesziget 112

iskolakultúra

01/12

Forray R. KatalinRomapedagógia? **119***(Balázs Sándor – Nagy Andor: A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai)***Fóris Ágota**Cigány szótárak **122****Petneki Katalin**Az idegennyelv-oktatás tantervelméleti háttere **127***(Kurtán Zsuzsa: Idegen nyelvi tantervek)*Az Iskolakultúra formai követelményei **131**Satöbbi **135**

Repertórium 2001

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetési számlát. 2002-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg a számlát, kérjük érdeklődjék a Szerkesztőség címén, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben.

A cigány tanulók és a pedagógusok

A cigányok alacsony iskolai végzettsége, az iskolából való korai kimaradása, elkülönített iskolai oktatása (szegregációja) és gyenge tanulmányi előmenetele tradíciónak számít a magyar oktatási rendszerben. Elsősorban ennek és a piacképes szaktudás hiányának köszönhető, hogy az aktív korú cigány lakosság vált a rendszerváltás legnagyobb vesztesévé, a piacgazdaság bevezetésével ők rekedtek ki először a munkapiacról, és ők váltak reménytelenül leszakadó, tartós munkanélküliekké.

Lényegében csak a kilencvenes évek fejleménye, hogy a cigány gyerekek tömegesen és tartósan járnak általános iskolába, és sokan be is fejezik általános iskolai tanulmányait. A kilencvenes években ugyanis több olyan jelentős változás zajlott le a magyar oktatási rendszerben, amely kedvezett a cigány gyerekek iskoláztatásának. Az egyik az iskoláztatási kötelezettség életkori határának felemelése volt, és annak törvényi előírása, hogy a gyerekek iskoláztatásáról 16 éves korukig a települési önkormányzatnak kell gondoskodnia.

A másik jelentős változás, hogy a nyolcvanas évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolába kerülő évfolyamok létszáma, és ez a kilencvenes évek elejétől kezdve már nemcsak az általános, hanem a középfokú iskolákban is éreztette hatását. Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely az iskolákat abban tette érdekeltté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el, és a beiratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartsák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen társadalmi csoportok (így többek között a cigányság) gyerekeinek iskoláztatási esélyeit, és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódást. A tanulólétszám csökkenése sok helyen együtt járt azzal, hogy a pedagógiai munka feltételei is javultak: csökkentek az osztálylétszámok, több idő és energia maradt az egyéni bánásmódra, a speciális problémák kezelésére. Tovább liberalizálódott az oktatás tartalma, több lehetőség nyílt alternatív tantervek, pedagógiai módszerek kidolgozására és bevezetésére.

A harmadik pozitív változás az volt, hogy 1990 után az oktatásügy irányítói a korábinál lényegesen több megértést tanúsítottak a kisiskolák problémái iránt, és módosították azt a több évtizedes gyakorlatot, amely a gazdasági racionalitás szempontjait abszolutizálva kizárólag az erőszakos és egyre növekvő mértékű körzetesítést tekintette megoldásnak. A kilencvenes évek elejétől, elismerve, hogy minél kisebb létszámú egy iskola, annál nagyobbak a fajlagos költségek, a központi költségvetésből változó formában, de minden évben biztosítottak többletforrásokat a kisiskolák finanszírozásához, ezzel is segítve azok fennmaradását. Sőt, az évtized első felében néhány korábban bezárt kisiskola újraindítására is sor került. A cigányok szempontjából ennek azért van különös jelentősége, mert ők lényegesen nagyobb arányban élnek falvakban, illetve ezen belül alacsony lélekszámú, sorvadó kistelepüléseken, mint a népesség egésze.

És végül a cigány gyerekek iskoláztatási esélyeit javította az is, hogy a kilencvenes években csaknem általánossá vált a cigány gyerekek óvodáztatása. Ebben ugyancsak nagy szerepe volt a demográfiai hullámvölgynek, az óvodák fejkvótás finanszírozásának, valamint az 1993-as oktatási törvénynek, amely kötelezően előírta valamennyi gyermek számára az egy éves (iskola-előkészítő) óvodába járást.

Ezeknek az iskoláztatási helyzet alakulása szempontjából kedvező tényezőknek a hatását némileg az is erősítette, hogy a cigányoknak az iskoláztatáshoz fűződő viszonyában is megkezdődött egy lassú elmozdulás. A hetvenes évekig a cigány szülők nem ambicionálták gyerekeik iskoláztatását, a gyerekek többsége legfeljebb néhány évig járt iskolába, és legfeljebb az írás-olvasás tudományáig jutott el. A hetvenes és a nyolcvanas években a cigány szülők többsége ugyan már eleget tett törvényes iskoláztatási kötelességének, de a gyerekek közül még akkor is kevesen végezték el az általános iskolát. Ebben az időszakban a pedagógusok településenként változó aktivitással és változó sikerrel megpróbálták „begyűjteni” az iskolákba a cigány gyerekeket, de az iskoláztatás eredményességét nagy mértékben rontotta, hogy a szülők nem találták fontosnak gyerekeik iskoláztatását és a gyerekeket sem motiválták otthon a tanulásra.

A piacgazdaság bevezetésével azonban, amikor az alacsonyan iskolázott és szakképzetlen cigányok tömegesen szorultak ki a legális munkapiacról, a mai 30–40 éves cigány szülők számára is nyilvánvalóvá vált, hogy magasabb iskolázottság elérése nélkül gyerekeiknek is csak arra van esélyük, hogy szüleik szegénységét és bizonytalan egzisztenciális helyzetét reprodukálják. A szemléletváltáshoz az is hozzájárult, hogy a kilencvenes évek második felében a családi pótlék kifizetését és egyéb szociális támogatásokat (nevelési segély, gyermekgondozási segély) iskolalátogatáshoz kötötték, ami a szülőket anyagilag is érdekeltté tette az iskoláztatásban.

A mai 30–40 éves cigány szülők számára is nyilvánvalóvá vált, hogy magasabb iskolázottság elérése nélkül gyerekeiknek is csak arra van esélyük, hogy szüleik szegénységét és bizonytalan egzisztenciális helyzetét reprodukálják. A szemléletváltáshoz az is hozzájárult, hogy a kilencvenes évek második felében a családi pótlék kifizetését és egyéb szociális támogatásokat (nevelési segély, gyermekgondozási segély) iskolalátogatáshoz kötötték, ami a szülőket anyagilag is érdekeltté tette az iskoláztatásban. Mindezek eredményeként a cigány gyerekek többsége jelenleg már elvégzi az általános iskolát.

Mindezek eredményeként a cigány gyerekek többsége jelenleg már elvégzi az általános iskolát, tehát már nem az az aktuális kérdés, hogy bekerülnek-e az iskolába és bent maradnak-e, hanem az, hogy milyen színvonalú oktatásban részesülnek és milyen esélyük van a továbbtanulásra. A cigány tanulók általános iskolai oktatásának feltételeit az 1999/2000-es tanévben vizsgáltuk az Oktatáskutató Intézetben. (1) A kutatás során többek között arra kerestünk választ, hogy milyen szakmai képzettséggel és felkészültséggel oktatják a pedagógusok a cigány gyerekeket, milyen pedagógiai módszereket alkalmaznak oktatásuk során és milyen attitűdökkel viszonyulnak a cigány gyerekek oktatásához.

A pedagógusok képzettsége

A kilencvenes években a cigány gyerekek oktatásában lezajlott változások azt eredményezték, hogy a pedagógusok egy részének sok egyéb új feladat mellett a cigány gyerekek oktatásának speciális feladatait is el kellett vállalnia. Ráadásul a cigányok által sűrűbben lakott települések és településrészek iskoláinak egy része a többségi társadalom előítéletessége miatt fokozatosan cigány többségű vagy „homogén” cigány iskolává vált. Az ilyen iskolák pedagógusainak többsége nem maga választotta, hanem egzisztenciális kényszer hatására vállalta ezt a feladatot. Míg a cigány és nem cigány gyerekeket „vegyesen” oktató iskolákban csak néhány pedagógus „reszortja” a cigány gyerekek oktatása, a fokozatosan „elcigányosodott” iskolákban az egész tantestület feladatává válik.

A vegyes összetételű iskolákban is előfordul, hogy a cigány gyerekek oktatását erre felkészült, illetve „szakosodott” tanárok vállalják, akik hivatástudatból és érdeklődésből végzik ezt az átlagosnál nehezebb munkát, és az „elcigányosodott” iskolák között is vannak olyanok, ahol a tantestület elfogadta új szerepkörét, és fokozatosan „beletanult” az új feladatba, sőt olyan iskola is akad, amelyik speciális módszereivel éppen ezen a területen vívott ki magának szakmai elismerést. Ugyanakkor az iskolák egy részében még mindig büntetésnek számít, ha a pedagógus úgynevezett „cigány osztályba” kerül, és igyekeznek a valamilyen szempontból (képzettség, életkor, magatartás stb.) problematikus helyzetben lévő tanárookra hárítani ezt a – mások által nem szívesen végzett – munkát.

Ezzel magyarázható, hogy miközben a gyerekszám csökkenése miatt ma már sok helyen munkanélküliség fenyegeti a pedagógusokat, az „elcigányosodó” iskolákban még mindig sokan tanítanak képesítés nélkül. (Van olyan homogén cigány iskola, ahol a tantestület 7 tagjából 4 csak érettségivel rendelkezik.) Sokan képesítés nélkülüként is csak azért mennek „cigány” iskolába tanítani, mert így könnyebben juthatnak be a pedagógusképzésbe, és mielőtt megszerzik a diplomát, átmennek egy másik iskolába.

A vizsgált iskolák 30 százalékában fordult elő, hogy olyan alkalmazottak oktatták a tanulókat, akik nem rendelkeztek pedagógus végzettséggel, és az iskolák 60 százalékában találtunk olyan tanárt, aki nem a szakképzésének megfelelő tantárgyat tanított. Az ilyen típusú tanerők alkalmazása szorosan korrelált a településtípusokkal, vagyis az átlagosnál gyakrabban fordult elő kisebb településeken, kis létszámú iskolákban, valamint azokban az iskolákban, ahol magas volt a cigány tanulók aránya.

az iskola jellemzői		pedagógia végzettség nélküli %	szakmai végzettség nélküli %
település	Budapest	16,7	25,0
	megyeszékhely	6,3	37,5
	város	23,1	33,3
	község	33,7	69,8
	kisközség	43,6	87,2
régió	Dunántúl	25,0	67,9
	Alföld	32,9	57,1
	Észak	31,7	65,9
tanulólétszám	100 alatt	37,5	81,3
	101–200	36,1	83,3
	201–400	21,1	47,4
	401–600	25,9	44,4
	600 fölött	35,0	20,0
a cigány tanulók aránya	25% alatt	17,4	34,8
	26–50%	31,4	62,9
	51–75%	34,2	60,5
	75% fölött	30,8	73,1
összesen		30,2	60,4
N		192,0	191,0

1. táblázat. Tanít-e az iskolában pedagógus végzettség és szakmai képesítés nélküli tanár (cigány szegregáció, iskolai adatok, 2000)

A vizsgált iskolák 30 százalékában, ahol pedagógiai végzettség nélküli tanerő alkalmazása előfordult, iskolánként átlagosan nem egészen két (1,76) ilyen tanerőt találtunk. Az ilyen alkalmazottak száma a cigány tanulók arányával együtt növekedett.

cigány arány	átlag %	szórás %	N
25% alatt	1,0000	0,0000	4
26–50%	1,6970	0,9838	33
51–75%	1,9231	1,8913	13
75% fölött	2,1250	2,1002	8
összesen	1,7586	1,3804	58

2. táblázat. A nem megfelelő pedagógiai képzettségű tanerők száma. Iskolánként, a cigány tanulók aránya szerint (cigány szegregáció, iskolai kérdőív, 2000)

A képzés nélküliek alkalmazásának gyakoriságára az a magyarázat, hogy a feladatok átlagosnál nehezebb volta miatt a pedagógusok többsége nem szívesen tanít cigány gyerekeket. A sok cigány gyereket oktató iskolákban az átlagosnál nagyobb a fluktuáció, és a „hiány-szakokra” (készségtárgyak, idegen nyelv, számítástechnika) alig találunk tanárt. Az ilyen iskolákban adódó állások „népszerűtlenségéhez” az is hozzájárul, hogy annak ellenére, hogy a munka az átlagosnál jóval nagyobb megterheléssel jár, a pedagógusok munkabére ugyanolyan alacsony, mint minden más iskolában. Az itt tanító pedagógusok helyzetét pusztán az javítja, hogy a szinte állandó tanár-hiány miatt több túlórára számíthatnak. Ugyanakkor rontja a helyzetüket, hogy az itt végzett rendkívül megterhelő munka mellett kevesebb energiájuk marad mellék munkák vállalására, és a különórák iránti kereslet is kisebb, mint egy átlagos általános iskolában.

Tanulmányi versenyeken „dobogós” tanítványok felkészítése és jövedelmező különórák helyett az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusoknak az alábbi speciális feladatokra kell felkészülniük:

- az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása;
- a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása;
- a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása;
- a nyelvi hátrányok kompenzálása;
- a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése;
- a nem cigány környezet (szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása;
- a saját előítéletek leküzdése.

Miután a feladatok társadalmi és szociálpszichológiai szempontból is rendkívül „kényesek”, a cigány gyerekeket oktató iskolákban a pedagógusok munkája csak akkor lehet eredményes, ha képesek a gyerekekkel és a szülőkkel is elfogadtatni magukat, vagyis sikerül bizalmukat megszerezniük. Ha a pedagógust a gyerekek nem fogadják el, ellehetetlenítik a munkáját. Nem véletlen, hogy a cigány gyerekeket oktató iskolák tantestületeiben az átlagosnál nagyobb a fluktuáció, aminek nemcsak az az oka, hogy a pedagógus nem képes megbirkózni az átlagosnál nehezebb feladatokkal, hanem az is előfordul, hogy erre nincs is esélye.

A pedagógusok „elfogadásának” gondját az igazgatók egy része úgy látja megoldhatónak, ha a cigány gyerekek oktatásához cigány származású pedagógusokat foglalkoztat. Az erre vonatkozó tapasztalatok azonban nem egyértelműen pozitívak. A cigány származású pedagógusoknak a tantestületen belül általában nincs semmi problémájuk, a tantestületek befogadják, illetve a kollegák ugyanúgy elfogadják őket, mint a többi tanárt. Az igazgatók és a pedagógusok tapasztalata szerint azonban a cigány gyerekek és szülők szemében kisebb a tekintélyük. Találkoztunk olyan véleménnyel is, miszerint szerencsésebb, ha a cigány pedagógus nem azon a településen tanít, ahol felnőtt, mert akkor nem

tudják, hogy honnan származik, és nagyobb a tekintélye. Olyan iskolával is találkozunk, ahol a tantestület kifejezetten elhallgatta a gyerekek előtt, hogy egyik-másik pedagógus cigány származású. Vagyis a pedagógusok „elfogadását” sokkal inkább személyes attitűdjük és szakmai felkészültségük, mintsem „származásuk” garantálja.

A pedagógusok „elutasításának” a leggyakoribb oka azonban nem a pedagógusok etnikai hovatartozása, hanem nyílt vagy burkolt előítéletessége. Miután különösen érzékenyek rá, a szülők is és a gyerekek is azonnal megérik az előítéletességet, és elutasítással, illetve ellenállással reagálnak rá. Az iskolák és a pedagógusok gyakori nevelési kudarcainak többek között az az oka, hogy hosszabb-rövidebb ideig egzisztenciális kényszerből olyan pedagógusok is kénytelenek cigány gyerekeket tanítani, akik előítéletes módon viszonyulnak hozzájuk. Ezekben az iskolákban (osztályokban) állandóak a konfliktusok a gyerekek és a pedagógusok, illetve a szülők és a pedagógusok között, és sem a konfliktusok feloldására, sem hatékony oktatásra nincs reális esély.

Sok esetben nemcsak a pedagógusok, hanem az önkormányzati tisztségviselők és az iskolák igazgatói sem mentesek az előítéletektől, a cigány családokról és a gyerekekről nyilatkozva nyíltan rasszista kijelentéseket tesznek. Viszonylag ritka az olyan iskolaigazgató, aki megköveteli a pedagógusoktól, hogy óvakodjanak a rasszista kijelentésektől („cigányozás”), és még ritkább, hogy ezt az önkormányzat követeli meg az iskolától. Mivel a pedagógusok személyisége, neveltetése és felkészültsége igen különböző, kutatásunk során az eltérő tanári magatartások teljes skálájával találkoztunk:

- kirekesztés, durva megkülönböztetés, előítéletek;
- tekintélyelvűség kirekesztés nélkül;
- erőszakos, tekintélyelvű asszimilációs törődés;
- közömbösség és érdektelenség;
- liberális bánásmód hagyományos pedagógiai módszerekkel;
- liberális bánásmód és módszertani újítások.

Mivel a tantestületek többsége pedagógiai elveit illetően sem homogén, a leggyakrabban egy iskolán belül is többféle tanári magatartás él egymás mellett. Viszonylag egységes tantestületi attitűddel ott találkoztunk, ahol az igazgató határozott meggyőződéssel képviselt valamilyen értékrendet, és ehhez „igazította” a tantestületet.

A szülőkkel való kapcsolat

Pedagógiai közhelynek számít, hogy a gyerekek oktatásának eredményességét sok egyéb tényező között a család és az iskola kapcsolata is befolyásolja. A cigány gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban is alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel, aminek az a feltétele, hogy a szülők elfogadják a pedagógusokat.

A 20. század első felében a középosztályi értékeket képviselő iskola a társadalom legalsó, szegény csoportjaihoz tartozó cigány szülők számára a „fölöttük” álló autoritáshoz tartozó intézménynek számított. A hagyományos értékrend szerint a többnyire férfi tanítónak magas volt a presztízse a településen és különösen a cigányok körében, gyakran egyoldalúan tegezte a cigány szülőket (akik legalább 1–2 évig a tanítványai voltak), akik ezt elfogadták és természetesnek tartották.

Az oktatás demokratizálódásával, az iskolák és a pedagógusok társadalmi presztízisének csökkenésével és a cigány gyerekek tömeges iskolába járásával ez a helyzet alapvetően megváltozott. A pedagógus (főként a tanítói) pálya az utóbbi évtizedek során szinte teljes mértékben „elnőiesedett”, ami a tradicionális cigány értékrendben felnőtt szülők szemében már önmagában presztízcsökkentő tényező. Ezzel egyidőben egyébként is sokat romlott a pedagógusok társadalmi megbecsültsége, különösen az utóbbi évtizedben, amikor iskolázottságuk már nem volt képes kompenzálni alacsony bérüket, illetve mindenki

számára nyilvánvalóan romló egzisztenciális helyzetüket. Ugyanekkor az iskolák nagy részében a hagyományos tekintélyelvű pedagógiai eljárásokat demokratikusabb, a szülőket és a tanulókat is inkább partnerként kezelő szemlélet és pedagógusi magatartás váltotta fel, ami elbizonytalanította a cigány szülők iskolához fűződő hagyományos „alárendelt” viszonyát és a pedagógusokkal szembeni tekintélytisztelő magatartását.

Közben a cigány gyerekek javuló iskoláztatási helyzetének köszönhetően olyan kifejezetten problematikus családokból is tartósan iskolába kerültek a gyerekek, amelyekből korábban legfeljebb 2–3 éves iskolai pályafutásra „futotta”, s mivel a gyerekek oktatását az iskola hamar „letudta”, problematikus magatartású szüleiktől is hamar megszabadult. A cigány gyerekek „tömeges” iskoláztatása megnöveli a családi szocializáció hátrányai-
ból fakadó beilleszkedési zavarokkal küszködő cigány gyerekek számát és a velük kapcsolatban nevelési problémák gyakoriságát, vagyis hosszú évekig készteti a pedagógusokat és az iskolákat a „problematikus” családokkal való együttműködésre.

A cigány szülőkkel való együttműködés során az iskoláknak leggyakrabban azzal a problémával kell számolniuk, hogy – a középosztályi szülőktől eltérően – a cigány szülők nem elég aktívak az iskolával való kapcsolattartásban (nem járnak el a szülői értekezletekre, nem beszélgetnek a pedagógusokkal gyerekeik problémáiról stb.). A kapcsolatok hiányában nem alakulhat ki a család és az iskola közötti együttműködés, a pedagógusok ismeretlen közegként kezelik a gyerekek mögött álló családot, a szülők pedig gyanakodva szemlélik a saját szubkultúrájuktól eltérő értékeket képviselő intézményeket.

Saját bevallásuk szerint 2000-ben a cigány szülők háromnegyed része volt legalább egyszer az iskolában szülői értekezleten, és 30 százalékuk mondta azt, hogy az osztályfőnök legalább egyszer meglátogatta a családot. A gyerekek egynegyede esetében a szülők is voltak bent az iskolában és az osztályfőnök is volt a családnál, a gyerekek felének esetében csak a szülők vettek részt szülői értekezleten, 5 százalékuknak a szülei nem voltak bent az iskolában, de az osztályfőnök járt családlátogatáson, egyötödük esetében viszont egész évben nem találkoztak a szülők az osztályfőnökkel.

találkozás	N	%
mindkettő	449	25,2
értekezlet	880	49,5
látogatás	92	5,2
egyik se	358	20,1
összesen	100	100
N	1779	1779

3. táblázat. Iskolai kapcsolattartás (cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000)

Mínthogy a cigány etnikumhoz tartozók csoportja ugyanúgy rétegzett, mint a nem cigányoké, a cigány szülők és az iskolák kapcsolata is differenciált. Az iskoláknak, akár csak a nem cigány szülők esetében, főként a szegény szubkultúrában élő, legalsó 20 százalékba tartozó cigány szülőkkel adódnak kommunikációs gondjaik.

Ha a szülői értekezletre járásnak és az osztályfőnökök családlátogatásainak gyakoriságát a családok egyéb jellemzői szerint vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy szülői értekezletre az átlagosnál gyakrabban járnak azok a szülők, akik iskolázottságuknak köszönhetően kiemelkedtek a szegénységből és homogén cigány környezetükből.

A pedagógusokkal való kapcsolattartás szorosan illeszkedik a cigány szülők egész iskoláztatási „stratégiájába”. Nem véletlen, hogy összefüggést tapasztaltunk a szülői értekezletre járás és a gyerekek iskolai helyzetének jellemzői között. A korán óvodába kerülő, tagozatos vagy normál általános iskolai osztályba járó, viszonylag jól tanuló és nem „tisztá” cigány iskolába, illetve osztályba járó gyerekek szülei az átlagosnál gyakrabban

családok jellemzői		értékzet %	látogatás %	egyik sem %
település	Budapest	75,5	16,0	19,8
	megyeszékhely	76,2	42,0	19,6
	város	73,7	32,1	20,8
	község	73,6	27,6	21,1
	kisközség	77,3	34,8	17,6
lakóhely	belterület	78,2	33,2	17,0
	település széle	72,6	26,2	22,2
	külterület	67,2	38,9	26,0
	cigánytelep	78,4	32,4	13,5
lakóhelyi környezet	mindenki cigány	68,2	27,6	25,8
	többség cigány	72,7	29,7	20,6
	vannak cigányok	80,5	32,1	15,5
	nincs cigány	78,2	31,1	18,1
iskolázottság	8 általános alatt	59,9	30,3	32,0
	8 általános	75,2	31,2	19,3
	szakmunkás	83,6	28,4	14,0
	érettségi	89,8	28,6	10,2
foglalkozás	kettő keresők	82,8	21,5	12,9
	egyik kereső	79,8	29,5	15,7
	egyik se kereső	72,9	31,6	21,6
összesen		74,7	30,5	20,1
N		1329,0	534,0	358,0

4. táblázat. Az iskolai kapcsolattartás gyakorisága a családok jellemzői szerint (cigány szegregáció, szülői kérdőív, 2000)

járnak be az iskolába, míg az osztályfőnöki látogatások elsősorban a „problematicus” gyerekek esetében fordulnak elő. Ugyanakkor éppen a „legproblematicusabb” (óvodába nem járt, kiegészítő osztályos, gyenge tanuló, homogén cigány iskolákba és osztályokba járó) gyerekek között a legmagasabb azoknak az aránya, akiknek a szülei az elmúlt évben egyszer sem mentek be az iskolába, és az osztályfőnökök sem látogatták meg a családot.

Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy az iskoláknak a szegény szubkultúrában élő cigány szülőkkel problematikus a kapcsolatuk, akiknek az esetében nemcsak a gyerekek oktatása, hanem a szülőkkel való kommunikáció is speciális eljárásokat igényelne. Az ilyen szülőkkel való kommunikáció során jelentkező problémáknak két forrása van. Az egyik az, hogy a szegény szubkultúrában élő szülők nincsenek birtokában azoknak a konvencionális középosztályi magatartási formáknak, amelyeket az iskola elvárna tőlük, a másik pedig az, hogy szegénységük és kisebbségi létük miatt ezek a szülők az átlagosnál érzékenyebben reagálnak az intézmények (adott esetben az iskola) felől érkező vélt vagy valós sérelmekre.

Folyamatos kommunikáció hiányában a pedagógusok és a szegény szubkultúrában élő cigány szülők viszonyát a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi. A cigány gyerekeket oktató pedagógusok ha nem is félnek, de legalábbis „tartanak” a cigány szülőtől (például nem mernék egyedül kimenni a cigányok lakásaiba), a cigány szülők pedig ugyanígy „tartanak” az iskolától. Nem tartják be a formális érintkezési szabályokat, legfeljebb akkor mennek be az iskolába, ha valamivel nagyon elégedetlenek. Ilyenkor viszont keresetlenül és végletesen fogalmazva adnak hangot indulataiknak. Ha valamilyen problémát érzékelnek a gyerekeikkel való bánásmódot illetően, túlságosan heves érzelmekkel (olykor agresszívan) és nem megfelelő formában reagálnak. Frusztráltságukból és korábbi sérelmeikből adódóan felnagyítják és más dimenzióban értelmezik azokat az elkerülhetetlen

– Az átlagosnál hamarabb tekintik felnőttnek a családban a gyerekeket, a szülők elvárják a nagyobb gyerekektől a segítséget a családi munkákban és a családfenntartásban (kereső tevékenységben).

– A korábbi felnőtté válás része a viszonylag korai szexuális érettség. 13–14 éves korukban már a kortársak (szerelem) érdeklik őket, nem az iskola.

– A kamaszodó cigány gyerekeket gyakran jellemzi védekező, agresszív magatartás.

– Erős közöttük a csoport-szolidaritás.

A pedagógusok által felsorolt jellemzők között egyetlen olyan sincs, ami a „cigányokra” mint etnikai csoportra jellemző lehetne. Az első hét pontban felsoroltak a szegény szubkultúrákban felnőtt gyerekek sajátjai. Az utolsó két pontban felsoroltak pedig a kamaszkorú kortárs-csoportok, illetve a kisebbségi (akármilyen kisebbségi) helyzetből fakadó „védekezés” magatartásmintái. Mindamellett a felsorolt „jellemzők” a legtöbb iskolában súlyos nevelési gondokat okoznak.

Ennek az a legfőbb oka, hogy annak ellenére, hogy a pedagógusok megfigyelései rendkívül pontosak, az esetek többségében az iskolák nincsenek felkészülve az „átlagostól” ilyen módon különböző gyerekek oktatására. Lényegében ez a magyarázata annak, hogy míg alsó tagozaton a cigány gyerekek többsége még viszonylag ambiciózusan tanul és magatartása is elfogadhatónak minősül, felső tagozatra egyre több lesz a tanulásban reménytelenül lemaradt és nevelési szempontból „problematikusnak” számító, beilleszkedési zavarokkal küszködő gyerek.

A felső tagozatosok magatartási problémáinak többsége a családokban jellemző és az iskola által elvárt értékrend konfrontációjából származik. A 12–14 éves gyerekeket a cigány szülők már felnőttnek tekintik és nagy önállóságot engednek nekik, míg az iskolák engedelmes gyerek-viselkedést várnak el tőlük. Ezeket a középosztályi viselkedési mintákat azonban a cigány gyerekeknek az iskolán kívül nincs alkalmuk elsajátítani. Gyakori, hogy az iskolán kívül nem érintkeznek (nem játszanak együtt, nem járnak el egymáshoz) nem cigány gyerekekkel, még akkor sem, ha egyébként egy osztályba járnak.

Vagyis a cigány gyerekektől az iskola számukra „ismeretlen” magatartásformákat követel, és azokat szankcionálja, amiért szűkebb közösségükben (családjukban) megdicsérik őket. Míg egy nem cigány gyerek esetében az iskolakezds átmeneti „beilleszkedési” problémái után az iskola, illetve az osztály életük „természetes” közegévé válik, ahol ugyanúgy viselkedhetnek, mint otthon, a cigány gyerekek az iskolában folyamatos alkalmazkodásra, kompenzálásra és „szerepjátszásra” kényszerülnek. Megfigyelhető, hogy az iskolában „gátlásos”, visszahúzódó gyerekek otthon sokkal felszabadultabbak, az iskolában nehezen fegyelmezhető (hiperaktív, bohóckodó vagy agresszív magatartással kompenzáló) gyerekek pedig otthon szelídek és jól alkalmazkodók. Vagyis sokkal jelentősebbek az iskolában tapasztalható magatartás és az otthoni magatartás közötti különbségek, mint a nem cigány gyerekek esetében.

Nehezíti a helyzetet, hogy a cigány gyerekeknek az általános iskolában gyakran előítéletes kortárs-környezetbe kell beilleszkedniük, és ebben tanáraik sem tudják vagy akarják segíteni őket. A cigány gyerekekkel személyesen törődő tanárok beszámolóiból gyakran kiderül, hogy idő kell ahhoz, míg egyáltalán elhiszik, hogy nem előítélettel, hanem segítő szándékkal közelednek hozzájuk. Ha viszont érzelmi biztonságban érzik magukat, akkor több pozitív érzélemmel viszonyulnak tanáraikhoz (ragaszkodóbbak, hálásabbak stb.), mint a nem cigány gyerekek.

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok magatartása egyértelműen befolyásolja a cigány és nem cigány gyerekek közötti viszony alakulását is. A liberális módon oktató, elfogadó pedagógusi magatartás hatással lehet arra, hogy megfordítsa a gyengébb képességű vagy nehezen beilleszkedő gyerekekhez való viszonyt az osztályban. A nyíltan vagy burkoltan előítéletes pedagógusi magatartás viszont jelentősen hozzájárulhat a cigány gye-

rekek durva megkülönböztetéséhez és a kortárs csoportokból való tartós kirekesztéséhez. Nem véletlen, hogy megfigyeléseink szerint azokon az órákon, ahol a gyerekeknek önállóságot hagyva, liberális módszerekkel folyt az oktatás és a gyerekek érzelmi biztonságban érezték magukat, a cigány gyerekek aktívabbak voltak az átlagosnál, ahol viszont tekintélyelv uralkodott és kemény fegyelem, a cigány gyerekek passzívak voltak, unatkoztak vagy éppen fegyelmezetlennek bizonyultak.

Pedagógiai módszerek

A cigány gyerekek oktatásánál alkalmazott pedagógiai módszerekről óralátogatások alkalmával szereztünk információt. Ilyenkor természetesen különleges szituációkat hoztunk létre, amikor a pedagógusok a valóságnál jobb benyomást igyekeztek kelteni munkájukról és a gyerekek teljesítményéről. Az óralátogatások során „megkülönböztető” bánásmódot alig tapasztaltunk, a pedagógusok igyekeztek ugyanúgy bánni a cigány gyerekekkel, mint a többiekkel, sőt talán a „látogatásra” való tekintettel egy kicsit jobban aktivizálták őket a szokásosnál.

Azt tapasztaltuk, hogy az órák többsége hagyományos „frontális” ismeretátadó vagy „számonkérő”, feleltető óra volt, újszerű pedagógiai eljárásokat, a gyerekeket aktivizáló ötleteket csak nagyon kevés esetben lehetett megfigyelni. Kétségtelenül előfordultak módszertani újítások (a hagyományos osztály-keretek felbontása, differenciálás, személyre szóló feladatok stb.), de ez sokkal kevésbé volt jellemző, mint a hagyományos frontális ismeretnyújtó és számonkérő tanítás. Az interjúk során viszont több pedagógus is a differenciált oktatás mellett érvelt. Vagyis tapasztalataink szerint a tanárok többsége pontosan érzékeli saját pedagógiai módszereinek korlátait és hiányosságait, de nincs birtokában azoknak az ismereteknek és készségeknek, amelyeknek segítségével ezen változtatni tudna.

Megfigyeléseink egyik tanulsága az volt, hogy a cigány gyerekek oktatásának megfelelő szintű ellátásához igen nagy szükség lenne speciális ismeretekre, illetve speciális képzettséggel rendelkező tanárookra (például gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus) vagy olyan asszisztenciára (például szociális gondozó, pszichológus stb.), akik az ilyen iskolákban jelentkező különleges feladatokat szakszerűen tudnák ellátni. Az ilyen képzettségű alkalmazottakból azonban szinte minden iskolában hiány mutatkozik, vagyis a speciális feladatok ellátása az esetek többségében átlagos képzettségű pedagógusokra hárul. Annak érdekében, hogy a jelenleginél jobban meg tudjanak felelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, az alábbi kiegészítő ismeretekre lenne szükségük.

Pedagógiai ismeretek

Miután a cigány gyerekeket oktató iskoláknak sok esetben a családi nevelés hiányosságait is pótolni kell, a nevelés az átlagosnál is nagyobb fontosságú. A szükséges pedagógiai ismereteken azonban nemcsak általános nevelési ismeretek, hanem szakmódszertani eljárások is értendők.

Pszichológiai ismeretek

A cigány gyerekeket oktató iskolákban a személyes kapcsolatoknak az átlagosnál is nagyobb a jelentőségük. Ha eredményesen akarnak tanítani, a pedagógusoknak az átlagosnál is több időt kell fordítaniuk és jobb technikákat kell alkalmazniuk a gyerekekkel és a szülőkkel való kommunikáció során. Ugyanakkor ezekben az iskolákban az átlagosnál több és súlyosabb konfliktushelyzetre kell felkészülni (szülő-gyerek konfliktusok, beilleszkedési problémák stb.). Speciális pszichológiai ismeretekre lenne szükség annak érdekében is, hogy segíteni tudjanak a gyerekeknek kisebbségi frusztrációik leküzdésében.

Nyelvi fejlesztésre vonatkozó ismeretek

Miután a cigány gyerekek többsége nyelvi hátrányokkal kerül be az általános iskolákba, az őket oktató pedagógusoknak speciális módszereket kell alkalmazniuk szókincsük és nyelvhasználatuk fejlesztése érdekében. A nyelvi fejlesztés nem korlátozódhat az olvasástanítási órákra vagy a magyar nyelv és irodalom oktatására. Lényegében minden tantárgy oktatása keretében szükséges lenne.

Társadalomtörténeti ismeretek

Mivel a cigány gyerekeket oktató iskoláknak csaknem a fele oktat nemzetiségi ismereteket anélkül, hogy képzésük során a pedagógusok ilyen ismereteket tanultak volna, feltétlenül indokolt lenne, hogy erre módszeresen felkészítsék őket.

Cigány művészeti ismeretek

Mivel a cigány gyerekeket oktató iskolák közel fele oktat cigány művészeti ismereteket is anélkül, hogy a pedagógusokat erre bárki felkészítette volna, feltétlenül szükség lenne ilyenirányú képzésük kiegészítésére.

A cigány gyerekek jelenleginél eredményesebb oktatásához legalább a felsorolt területeken államilag finanszírozott és szervezett továbbképzésre lenne szükség. Az önképzés lehetőségét ugyanis nemcsak az nehezíti, hogy kevés és hiányos az a szakmai módszertani szakirodalom, amelyet a pedagógusok önképzésük során felhasználhatnak, hanem az is, hogy a cigány gyerekek oktatását kényszerűségből vállaló, alulfizetett és túlterhelt pedagógusoknak hiányzik az önképzésre való hajlandóságuk, a szakmai érdeklődésük és szakmai igényességük is.

Általános tapasztalatnak számít, hogy ott, ahol alacsony a szülők iskoláztatási aspirációja és alacsony a gyerekek tanulási motiváltsága, a rossz osztályzatoktól nem lehet „javulást” várni. A pedagógusok szerint a cigány gyerekek oktatásában csak a személyre szabott pedagógiai eljárások lehetnek hatékonyak, a pszichésen sérült vagy sérülékeny gyerekek nevelésére és oktatására a rideg, „büntetéssel operáló” pedagógiai eszközök alkalmatlanok, mert növelik a gyerekek iskolával és pedagógusokkal szembeni ellenállását.

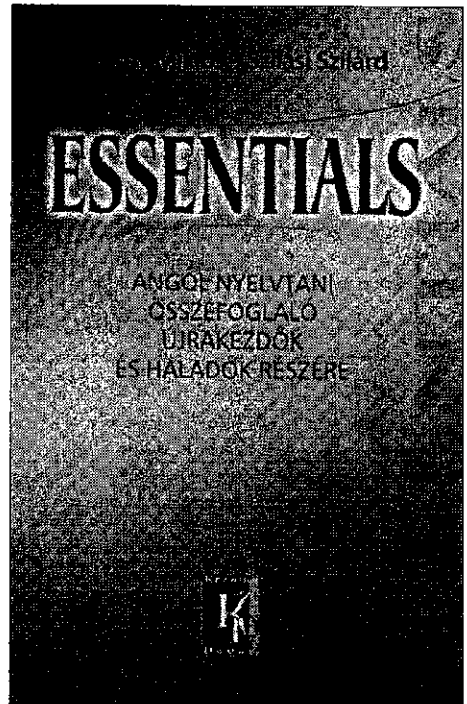
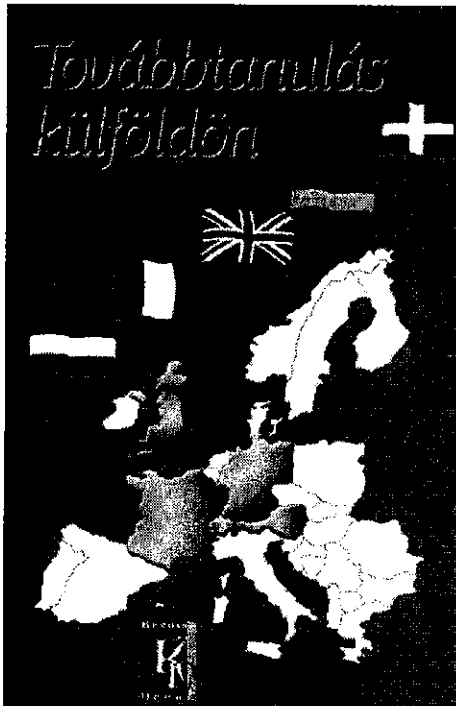
A cigány gyerekeket oktató iskolákban az átlagosnál nagyobb a felelőssége az iskola vezetőjének, mert ő lenne képes leginkább számon kérni az intézményben folyó munka színvonalát és kontrollálni az alkalmazott pedagógiai módszereket. Tőle függ, hogy a cigány gyerekeket oktató pedagógusok milyen gyakorisággal jutnak el továbbképzésekre és milyen mértékben igyekeznek kapcsolatot tartani és tapasztalatokat cserélni más hasonló feladatokkal „birkózó” iskolák pedagógusaival.

Vagyis az iskolák oktatási színvonala nagy mértékben függ az igazgatók felkészültségétől és ambíciójától. Egy-egy igazgató-váltás (amikor például a korábbi elfáradt, elfáult igazgató helyébe jól felkészült, friss, ambiciózus vezető lép) teljesen meg tudja változtatni a pedagógusokkal szemben támasztott követelményeket és ezáltal az oktatás minőségét.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy amelyik iskolára általában is jellemző az igényesség és a színvonalas oktatás, ott a cigány gyerekek is jobb minőségű képzésben részesülnek, ahol viszont alacsony a színvonal, ott a cigány gyerekeknek az iskola átlagánál is alacsonyabb minőségű oktatás jut. Vagyis ezekben az iskolákban különösen nagy szükség lenne az oktatás minőségének folyamatos és rendszeres kontrolljára. A felzárkóztatásra szoruló, hátrányos helyzetű cigány gyerekeket oktató iskolákban elért oktatási és nevelési eredmények azonban az átlagos mérőeszközökkel nehezen mérhetők. Itt ugyanis az átlagosnál gyengébb tanulmányi eredmény elérése is az átlagosnál nagyobb erőfeszítést igényel mind a pedagógusoktól, mind a diákoktól.

Jegyzet

(1) A kutatásban az MTA Szociológiai Intézetéből KEMÉNY István és HAVAS Gábor, az Oktatókutató Intézet részéről pedig FEHÉRVÁRI Anikó és JANNI Gabriella vettek részt. A kutatás mintájában 192 olyan általános iskola szerepelt, ahol 1993-ban 25% fölött volt a cigány tanulók aránya. A kutatás során kérdőíves adatokat gyűjtöttünk és helyszíni megfigyeléseket folytattunk az iskolákban, mélyinterjút készítettünk a cigány gyerekek osztályfőnökeivel és kérdőíves adatfelvételt folytattunk a 6. osztályos tanulók szüleinek körében. Az adatfelvétel során 1779 szülő megkérdezésére került sor. A kutatást az Oktatási Minisztérium, a Soros Alapítvány, a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány és az OTKA támogatta.



Az utca matematikája

Cigány és nem cigány tanulók iskolai és hétköznapi matematikatudása

Az utóbbi időben gyakran találkozunk a híradásokban a cigány etnikai csoporthoz tartozó gyermekek iskolai eredményeit illető elégedetlenséggel, az iskolai és a mindennapokban hasznosítható tudás bírálatával. Más összefüggésben az iskolai továbbhaladást – többek között – a matematika-teljesítmények mértékével kapcsolják össze. Vannak, akik szerint e gyermekek iskolai sikertelensége csökkenthető lenne speciális módszerekkel. A tapasztalat szerint a kisiskolás cigány gyermekek jól és gyorsan végzik el az aritmetikai műveleteket, de a magasabb évfolyamok követelményeinek teljesítése nehézségekbe ütközik, ugyanakkor sokszor jeleskednek azokban a feladatmegoldásokban, amelyekhez kevés iskolában szerzett ismeretre van szükség.

Mi lehet a jelenség magyarázata? A matematika nem választható el a mindennapi élet problémáitól, szükségszerűen gyakoroljuk ott is – például ha átmegyünk az utcán, ha vásárolunk, ha a lakást tapétázzuk stb. –, ahol szándékaink szerint nem matematikával foglalkozunk. A nemzetközi kutatások egy része az évezred utolsó évtizedeiben a mindennapi tevékenység során reprezentált, illetve az iskolán kívül megszerzhető tudás jellemzőinek feltárására irányult. A megfigyelt dokumentumok leírják az iskolai és a hétköznapi tudás között levő hasonlóságokat és különbségeket. Az iskolán kívül megszerzhető, az ott alkalmazott tudást jelöli a szakirodalom „az utca matematikája”, a „mindennapok matematikája” néven. A közelmúlt kutatásai teszik lehetővé, hogy megértsük a különböző korok és társadalmak kultúráinak matematikatudásra gyakorolt hatását. A magyar szakirodalom gazdag a matematika tanítását, képességfejlesztését bemutató publikációkban, ám jóval kisebb azon munkák száma, amelyek a mindennapi élet és a matematikatudás kölcsönhatását írják le, és még kevesebb a cigány gyermekek matematikatudásának jellemzésével foglalkozó mű. Azért van nagy jelentősége annak, ha ismerjük, milyen természetű ez a tudás, mert pontosabban meghatározhatjuk, hogy a cigány etnikai kisebbségnél megfigyelt jelenségekre vonatkozóan honnan indulunk, erőfeszítéseinkkel mit érünk el, hol és mit kellene módosítanunk ahhoz, hogy a kitűzött céljainkat elérjük.

Tanulmányunk a tanulók hétköznapi matematikatudásának egy lehetséges vizsgálati módjáról számol be. A különböző kultúrákban élő gyermekek teljesítményének jellemzése mellett az eredmények értelmezéséhez néhány háttérváltozó bevonására is sor kerül. Feltételezhető, hogy a különböző kulturális környezetben élő gyermekek a mindennapi életben (az általuk ismert kontextusban) is használatos matematikatudásukat jobban tudják alkalmazni, mint az iskolában tanultakat, azaz az ilyen jellegű feladatok megoldásának eredményei magasabb értékkel írhatók le. A szakirodalom tanulmányozása alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a hipotézis ellenőrzéséhez a tanulók gondolkodási képességeit, készségeit, ismereteit, iskolai, illetve hétköznapi kontextusban használt

tudásuk reprezentációját egybevetve választ lehet adni a kérdésekre. A probléma megválaszolásához harmadikos gyermekek körében végzett empirikus vizsgálat adatai állnak rendelkezésre.

Az elméleti megalapozáshoz részben a hétköznapi és az iskolai matematika közötti különbségeket feltáró kutatásokra, részben a cigányság iskoláztatásával kapcsolatos elemzésekre támaszkodhatunk. A hétköznapi matematika értelmezésével kapcsolatban a következő kérdések vehetők fel: Milyen módon tehetnek szert a gyermekek matematikai ismeretre, tudásra iskolán kívül? Milyen jellegű, milyen természetű ez a tudás? Hol és hogyan alkalmazható a már meglévő tudás? Milyen hatása van a tanulói teljesítményekre az eltérő kultúrának? A kérdés a tudáshoz vezető iskolai és iskolán kívüli eljárásokkal, illetve a tudás alkalmazásával hozható kapcsolatba, valamint annak megértését teszi szükségessé, hogy ebben a folyamatban hogyan érvényesül az általános emberi és a kisebbségi kultúra hatása.

A kutatás eredményeinek tanulmányozásából kiemelhető a kultúra hatásának dokumentálása. Az iskolán kívüli matematika tanulásának problémaköréből a tanulmányok alapján felvázolható, hogyan lehet az iskolán kívül szerzett tudást az iskolában felhasználni, hogyan hasznosul az iskolai tudás a mindennapi életben. Fontos információhoz jutunk az iskolán kívül elsajátítható matematikai műveletek (szóbeli összeadás, szorzás) kutatási eredményeiből. A tanulás, a tudás változásának kognitív pedagógiai értelmezése hozzájárul a matematikatudás természetének megismeréséhez. A matematika tanulása a matematikai gondolkodás – képességek, készségek – fejlesztésével valósul meg. Az iskola feladata a realitások világának megismertetése, ami gyakran szóveges feladatokon keresztül valósul meg. A kutatások hangsúlyozzák a kontextus hatását, ami akadályozhatja a transzfer létrejöttét. A magyarországi cigányságra irányuló kutatások közül az iskoláztatásra vonatkozó eredmények emelhetők ki, mivel az empirikus vizsgálat adatfelvétele a cigány tanulók körében történt, akiket, mint tudjuk, a többségtől eltérő kulturális hatás is ér.

A matematikatudás aspektusai

Annak a ténynek a felismerése, hogy a tanulás nem ér véget az iskoláztatás befejezésével, illetve a gyermekek az iskolai tanulmányokat megelőzően rendelkeznek előismeretekkel, a kutatók figyelmét az iskolán kívüli matematikára irányította.

A kisgyerekek matematikatudásának jellege

A tudás, így a matematika tudása nemcsak iskolai instrukciókkal sajátítható el, hanem az iskolán kívüli tevékenységek által is. A pszichológiai tanulmányok, többek között *Piaget (1952)* révén kimutatták, hogy a gyerekek megértik az alapvető matematikai elveket az iskolában használatos utasítások nélkül is. Sok bizonyíték van arra, hogy a kisgyerekek – már csecsemőkorában is – van fogalma a számolásról és az aritmetikáról. Mielőtt formális utasításokat kapna, a legtöbb kisgyerek képes megszámlálni és összehasonlítani kis számú tárgyakat, és nagy részük érti az alapvető számolási műveleteket, mint például az összeadás és a kivonás. Vannak, akik azt állítják, hogy a matematika a kultúrától független, mások nem értenek egyet ezzel. Azok a kutatási eredmények, amelyek azt bizonyítják, hogy a különböző kulturális és társadalmi körülmények között élő csoportokból származó gyermekek hasonló matematikai megértéssel rendelkeznek, azt sugallják, hogy emeljük ki a közös dolgokat a gyermekek matematikai gondolkodásában. Azt állítják, hogy a szám az emberi tudás természetes része (*Klein és Starkey, 1988*), így nem meglepő, hogy a teljesen különböző környezetben felnövő gyermekek hasonló matematikai tudásra tesznek szert. Ez úgy értelmezhető, hogy a matematikatudásnak van olyan része, amely velünk született, ilyen a kis számokkal végzett műveletek egy része.

Például öt alatt egy halmaz számosságát számolás nélkül is meg tudjuk állapítani, vagy két ilyen kis elemből álló halmazról el tudjuk dönteni, melyik a nagyobb, illetve ilyen természetű az egyszerű aritmetikai műveletek egy része is. A kutatók biológiailag elsődleges matematikai képességeknek nevezik ezt az operatív tudást, mert jórészt pusztán biológiai tényezők hatására jön létre, a kultúrától függetlenül. (Miller, K. S. – Smith, Zhu J. – Zang, 1998).

Ugyanakkor van bizonyítéka annak is, hogy az iskolában elért matematika-eredmények a különböző társadalmi és kulturális csoportokban különbözőek. Ezek valamilyen mértékben tükröződnek a gyerekek iskoláskor előtti teljesítőképességében is. (Saxe, Guberman és Gearhart, 1987) Az ázsiai (kínai, japán) gyerekek – mielőtt formális matematikai instrukciókat kapnának – magasabb színvonalon oldanak meg matematikai feladatokat, mint az amerikaiak. (Miller, Zhu és Zang, 1995) Úgy találták, hogy a társadalmi osztály rétegződése és a gyermekek teljesítménye (sorszámnevek képzése, számolási és aritmetikai reprodukció) között kapcsolat van. (Ginsburg és Russell, 1981) A kutatók többféle magyarázatot adtak a különböző nemzetiségű és háttérű gyermekek különböző iskolai eredményeire: a vizsgálatok dokumentálják, hogy a kultúrák közti különbségek egy része a nyelv logikájának különbözőségével magyarázható. Eltérő szisztematikuság található a számok ábrázolásmódja között mind a beszélt nyelvben, mind az írott formában. Ha például az angolban a 10 és a 20 közötti számok elnevezését figyeljük, nem találunk olyan szabályosságot, mint a kínai (vagy a magyar) nyelvben. Amíg a kínai (vagy a magyar) nyelvben a 11 a tíz és az egy kombinációja, az „eleven” az angolban egy teljesen önkényes jel.

Vannak további kivételek is: a 80 a francia nyelvben körülbelül „négy-húsz”-nak fordítható. Az írásmód vizsgálata is jelez különbségeket: példa az arab számjegyek 10-es számrendszere és a római számok rendszere. Ezek a kulturális különbségek hatnak a számolás tanulására. Az amerikai gyerekek például gyakrabban rontják el a tíznél nagyobb számok írását, mint a kínai gyerekek. Ezzel magyarázható, hogy az amerikai gyerekek nem teljesen biztosak abban, hogy a tizenvalahányas számok kombinálhatóak-e például a hússzal, szemben a kínaiakkal. Találtak bizonyítékot arra, hogy ez a különbség a nyelvi eltérésből fakadhat, mivel a 10 alatti számoknál, ahol egyik nyelvben sincs szabályosság – az elnevezések önkényesek –, ugyanúgy teljesítenek az amerikai és a kínai gyerekek (Miura, 1987). Ezek kultúrától függő képességek, amelyeket biológiailag másodlagos képességeknek neveznek. A két képességcsoport között az egyik fontos különbség, hogy a biológiailag elsődleges képességekhez olyan belső motiváció is kapcsolódik, amely annak begyakorlását a gyerekek számára érdekessé teszi (a kisgyerekek szívesen és sokszor számlálnak). Ezzel szemben a biológiailag másodlagos képességeknél – amelyek nagyrészt az iskolában sajátíthatók el – nincs belső készítés ezek gyakorlására, gyakorlatilag kevésbé érdekesek a gyerekek számára. (Geary,

A matematikai ismeretek megszerzésében is fontos induktív gondolkodási képességben nincs lényeges különbség a különböző kultúrában élő gyermekek között. A cigány tanulók a számukra ismert kontextusban jobban teljesítenek, mint a számukra ismeretlenben, tehát a matematikatudást mérő teszten jobb eredményt érnek el az ilyen jellegű feladatokban és ezeknek a feladatoknak a megoldása a hétköznapi tudáshoz kötődik. Az elemi számolási készségükre jellemző, hogy a begyakorlottság az összeadás műveletében a legjobb, mert ez a műveletvégzés iskolán kívül informális úton elsajátítható és ebben az életkorban az aritmetikai műveletek közül gyakran alkalmazott művelet a mindennapjaikban.

1998) A gondolatmenet fontos következménye az IQ-vitára nézve az, hogy a különböző nemzetek közt mért különbség nem a rasszoknak és egyéb genetikai tényezőknek köszönhető, okként csak a kultúra nevezhető meg. Az amerikai, a kínai és a japán gyerekek körében kapott eredmények megerősítették azt a feltevést, hogy a mért intelligenciahányados népcsoportok közti különbségei pusztán az eltérő környezetnek köszönhetőek. (Miller és Parades, 1998)

Matematika a mindennapokban

A kutatások arra irányultak, hogy megértsük, milyen módszerek alkalmazásával oldják meg az alapvető matematikai problémát azok, akik nem formális oktatással szerezték tudásukat. Az iskola és az utca matematikájának hasonlóságát és különbözőségét vizsgálták, vagyis azt, hogyan hasznosítják az emberek az iskolában tanultakat a mindennapi életben, illetve a hétköznapi ismereteiket hogyan alkalmazzák az iskolában.

Hétköznapi matematikai problémák

Az 1980-as évek elején nagy számú emigráns keresett munkát, alacsony iskolázottságuk miatt sokan utcai árusként dolgoztak. Szüleiknek gyakran a nyolc évesek is segítettek. Ezek a gyerekek formális iskolázottság nélkül is képesek voltak az üzlet lebonyolításához szükséges matematikai problémát megoldani: megmérték az áru tömegét, kiszámolták a fizetendő összeget, átváltották a különböző mennyiségeket. Papír és ceruza nélkül, fejben számoltak. Ugyanakkor az iskolai tanulmányaikban nem voltak sikeresek, osztályt ismételték, mert nem tudták az ismert matematikai kontextust az iskolaira áttüntetni. Ennek egyik oka, hogy a gyerekek által alkalmazott eljárások gyakran különböznek az iskolában tanítottaktól. (Carragher, Schliemann és Carragher, 1988; Klein és Starkey, 1988; Nunes, 1995; Resnick, 1986)

A kérdés megjelölése

A tudás gyarapodása a fogalmak, képzetek, szimbólumrendszerek rendszerré fejlődésével írható le, amiben a kultúra hatása is érvényesül. A matematikai gondolkodási képességek közül kiemelt jelentőségű az induktív gondolkodás, mert új ismeret képződését segíti elő. A tudásrepresentációban nagy szerepet kap a megértés foka és a kontextushoz kötöttség. A matematika alkalmazásához szükséges készségeknek megállapítható antropológiai optimum-szintje van, ha ezt ismerjük, meghatározható a fejlesztése. Ezek közé olyan képességek tartoznak, melyeknek a kialakulása már az iskoláskor előtt megkezdődik, a matematikai kulturális örökség részei. Ilyen a kis számok körében végzendő számlálás és a számolási készség, a mértékváltás készsége. Az iskolán kívül szerzett tudás lehet a szóban, fejben végzett műveletek elvégzésének tudása, ami már bonyolult gondolkodási műveletek sorozata. A szorzás műveletével kapcsolatban a kommutativitás nehézsége merül fel kisiskolás korban. A tudás változásában nagy szerepük van azoknak a készségeknek, amelyeket a tanulók otthonról hoznak, amelyeket a szüleik örökítenek át. További iskolán kívüli helyszín lehet a játék, a gyermekek egymás közötti tevékenysége, a más felnőttektől tanult ismeret, de a meglévő tudásuk alapján újat is létrehozhatnak, ami más stratégiát követhet, mint az iskolai.

A hétköznapi kutatások a gyermekek matematikai gondolkodásának, tudásrepresentációjának megfigyelésére alkalmas eszközt dolgoztak ki, ami az empirikus vizsgálat megtervezéséhez ad segítséget. A feltételek olyan elrendezésére van szükség, amelyik a legjobban kedvez a tanuló tudásrepresentációjának. A kapott eredmények értelmezéséhez célszerű ismerni a cigányság iskolához való viszonyát befolyásoló tényezőket: a szociális, regionális, települési egyenlőtlenségek felerősödését, megnövekedését, az igényt a társadalmi kiegyenlítődésként. A nemzetközi matematika-mérések eredményének ma-

gyarázata céljából elindult kutatások az egyes nemzetek közötti teljesítménybeli különbségek eredetét vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy a differenciák nem biológiai eredetűek, hanem kulturális és nyelvi meghatározottságúak, és ezek csak az iskoláskor kezdeti időszakában jelentenek előnyt, illetve hátrányt. A család iskolához való pozitív vagy negatív viszonyának motívumai, illetve a település mérete – mint tényezők – nagy valószínűséggel számításba jöhetnek a különbségek magyarázatában.

A tanulók iskolai és hétköznapi matematikai tudásáról a következő hipotézisek megfogalmazásával nyerhető információ:

A matematikai ismeretek megszerzésében is fontos induktív gondolkodási képességben nincs lényeges különbség a különböző kultúrában élő gyermekek között.

A cigány tanulók a számukra ismert kontextusban jobban teljesítenek, mint a számukra ismeretlenben, tehát a matematikatudást mérő teszten jobb eredményt érnek el az ilyen jellegű feladatokban és ezeknek a feladatoknak a megoldása a hétköznapi tudáshoz kötődik. Az elemi számolási készségükre jellemző, hogy a begyakorlottság az összeadás műveletében a legjobb, mert ez a műveletvégzés iskolán kívül informális úton elsajátítható és ebben az életkorban az aritmetikai műveletek közül gyakran alkalmazott művelet a mindennapjaikban.

Ha kiküszöböljük az olvasásban és írásban mutatkozó nyelvi hátrányokat, akkor az írásban megoldott teszt és a személyes kísérletben felvett adatok közül az utóbbin jobb eredményeket érnek el a gyermekek. (Ez a feltevés szinte nyilvánvalónak tűnik a gyakorló pedagógus számára, de a magyar szakirodalomban erre utaló kutatási eredményt nem találtam.)

Minta

Az empirikus adatgyűjtés 2001. január-márciusában történt kilenc település általános iskoláiban. Egy iskolán belül minden harmadikos tanulót bevontunk, a tanulók személyiségi jogainak tiszteletben tartását ezzel is biztosítani kívántuk.

iskola (település) sorszám	tanulók száma összesen	a mintában képviselet aránya (%)	tanulók száma		tanulói mintában képviselet arány (%)	
			1. csoport	2. csoport	1. csoport	2. csoport
1.	18	5,8	5	13	8,7	3,5
2.	34	11,7	30	4	2,7	21,1
3.	35	12,1	35	–	0,0	24,6
4.	34	11,8	11	23	16,1	7,7
5.	27	9,3	–	27	18,1	–
6.	18	6,2	9	9	6,0	6,3
7.	23	7,9	–	23	15,4	–
8.	45	15,6	18	27	16,8	12,7
9.	57	19,7	34	23	16,1	23,9
összesen	291	100,0	142	149	100,0	100,0

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók összetétele etnikai hovatartozás szerint iskolánkénti megoszlásban

A minta az etnikai hovatartozás szerint nem reprezentatív, de az egyes települések mérete nagyjából azonos. Az „1. csoport” jelöli a cigány etnikai kisebbséget reprezentáló, a „2. csoport” a többséget képviselő tanulókat. A tanulók többsége Jász-Nagykun-Szolnok megye 2–3000 fős településein él. A vizsgálatban részt vevők 24 százaléka képviseli a városi cigányságot, Békés megye egyik iskolájának tanulói. Egy településen csak cigány etnikumhoz tartozó gyermek jár a nevezett osztályokba, kettőn nem is élnek kisebbséghez tartozók. A vizsgálatban részt vevők döntő többsége magyar anyanyelvű. Az iskolák felzárkóztató programokkal, az iskoláskor előtti kompenzáló, képességfejlesztő foglalko-

zásokkal, logopédus alkalmazásával próbálják a tanulók iskolai hátrányait kompenzálni. A tanulók sikeres, illetve sikertelen iskolai előrehaladásáról az életkoruk összehasonlításával nyerhetünk egy nagyon felszínes információt. 44 tanuló túlkoros, ők már legalább egy évet veszítettek. A 142 cigány tanuló közül 70 fiú és 72 lány; a 289 tanulóból 150 fiú (52 százalék) és 139 lány (48 százalék) vett részt a felmérésben.

Eszközök

Az induktív gondolkodás vizsgálata

A harmadik, negyedik osztályos tanulók induktív gondolkodásának vizsgálatára használt teszt a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének 'Gondolkodási képességek és tárgyi tudás' címet viselő kutatási programjához készült (Országos Tudományos Kutatási Alap: TO 18577 számú kutatási program). Feladatsorai betűsorok folytatását, számok analógiáját, szóbeli analógiákat és számsorok folytatását igénylik. A betűsorok esetében a tanulónak ismert betűkből álló, rendezett alaphalmazon kell dolgoznia. Ennek alapján a hét elemmel megadott betűk sorozatát kellett két elemmel kiegészítenie. Akkor tudja helyesen kiegészíteni, ha felismeri a hozzárendelés képzésének szabályát és az adott halmazból sikerült kiválasztania a megfelelő betűt. Az alteszt hét feladatot, feladatonként két itemet tartalmaz. A számanalógiát igénylő feladatoknál két számpárral megadott összefüggés felismerése alapján kell a tanulónak egy harmadik számpár hiányzó tagját képeznie. A sikeres megoldás feltétele annak felismerése, hogy milyen összefüggés kapcsolja össze a megadott számpárokat, majd ezt az összefüggést (szabályt) alkalmazni kell a harmadik számpár hiányzó tagjának meghatározásához. A feladatlapon hat ilyen item található.

A szóbeli analógiáknál öt adott válaszlehetőség közül kell kiválasztani az egyik szópár között felismert kapcsolat alapján a másik szópár hiányzó elemét (20 item). Az analógia lehet halmazba tartozás, rész-egész viszony, időrend, ok-okozati összefüggés, szinonima, ellentét, tulajdonság, funkció stb. A számsorok folytatását igénylő 8 feladatnál a sorozat első hat tagjának ismeretében kell még további két tagot megadnia a tanulónak. A sikeres megoldás feltétele a sorozat tagjai közötti összefüggés felismerése. (Csapó, 1998) Az induktív teszt szóbeli analógiái alkalmasak a hétköznapi tudás alkalmazásának mérésére. A betűsorok, a számsorok és a számanalógiák megoldásához az iskolában szerzett tudás reprezentálására van szükség. Ezekben a feladatokban már szimbólumokkal találkozunk a megoldók.

A számolási készség fejlettsége

Az elemi számolási készségteszt a négy alpművelet (összeadás; kivonás; szorzás; osztás) begyakorlottsági szintjét méri, ezek az operatív műveletek nélkülözhetetlenek a matematikai problémák megoldásához. (Nagy, 1971) A használt mérőlapok műveletenként 75 íte mből álltak. Az összeadás és a kivonás műveleti sebességét mérték a húszas számkörben, valamint a szorzását és az osztását a százas számkörben.

A matematikatudás mérése

A tudásteszt a szokásos iskolai körülmények között, a személyes kísérletet tartalmazó feladatsor életközeli helyzetben vizsgálja a tanulók iskolai és hétköznapi matematikatudását. A tesztek a második évfolyam matematika tananyagára és követelményeire épültek. A számtan, algebra témakörében követelmény a számfogalom biztos ismerete 100-ig, beleértve az adott szám jellemzését, a számok közötti kapcsolatokat. A gyermeknek tudnia kell írni, olvasni, összehasonlítani adott számokat a számkörön belül, fel kell ismernie a számok különböző alakját (összeg, különbség formában). Tudnia kell értelmezni az alpműveleteket, a művelet elvégzésének algoritmusában megfelelő gyakorlottsá-

got kell elérnie. Az összefüggések, kapcsolatok felismerésében a továbbhaladás feltétele az egyszerű szöveges feladatok megoldása a feladatmegoldás lépéseinek alkalmazásával (lejegyzés, megoldási terv készítése, számolás, ellenőrzés, válasz megadása). A mennyiségek témakörében a szabványos mértékegységek ismerete és konkrét esetekben a mértékegységek átváltásának ismerete és alkalmazása az elérendő szint.

A matematikai ismeretek alkalmazásának mérése az iskolai gyakorlatban sokszor szöveges feladatokon keresztül valósul meg. A hétköznapi ismeretek mérésére alkalmas feladatsor összeállításához a tanulói szokások pontosabb megismerése céljából adatgyűjtésre is sor került, amelyben központi helyet kapott az a tény, hogy hétköznapi matematikai ismereteket szerezhetnek, alkalmazhatnak a gyerekek játék, vásárlás közben, valamint az, hogy a cigány etnikai kisebbséghez tartozók szívesen kártyáznak, köztük sok felnőtt vesz részt a kereskedelemben, különböző dolgokat árusítanak. A válaszok értékelése szerint a fiúk és a lányok körében egyaránt kedvelt a társasjáték, gyakran kártyáznak, ez utóbbit a fiúk előnyben részesítik a lányokkal szemben. Szinte mindenki szokott vásárolni, a megkérdezett gyermekek többsége előre kiszámolja, hogy mennyit kell fizetnie, és megszámolja a visszajáró pénzt. A kérdőív kérdéseire adott válaszok azt a – tapasztalati tényeken alapuló – feltevést erősítették meg a kérdezett kategóriákban és osztályban, hogy az etnikai hovatartozás szerint nem mutatható ki lényeges különbség. A szülőktől és pedagógustól kapott információ is ezt támasztotta alá.

a vizsgált	matematikai tartalom	a megoldáshoz szükséges tudás	
		kategória megszerzésének jellege iskolai	és itemszáma hétköznapi
számfogalom	számolás	6	–
	szöveges, sorszám	–	6
	sorszám	–	1
műveletek	művelet, kivonás	–	3
	művelet (+ -)	12	–
	szöveges, összetett	–	5
	művelet (* /)	12	–
	szöveges, osztás	–	4
	szöveges, kivonás	–	2
mennyiség, mérés	mérés (idő)	6	–
gondolkodás	kombinatorikai	4	10
	implikáció	–	8
	logikai fogalom	3	1
	szabályjáték	8	9

2. táblázat. Az iskolai körülmények között alkalmazott tudástest szerkezete

A tesztek tartalmának hétköznapi és iskolai tudás szerinti csoportosítását és a hozzá tartozó ítemek számát a 2. és 3. táblázat mutatja. A matematika tantárgy kategóriarendszere szerinti csoportosítás:

A számok kategóriájába azok a feladatok tartoznak, amelyek a tanulónak a számok világában való tájékozottságát vizsgálták. A számkör, illetve a sorszám ismeretére vonatkozó kérdések, valamint a számtani műveletekkel kapcsolatos ismeretek és eljárások szerepeltek a feladatokban. A hétköznapi tudás minél jobb megismerése miatt külön szerepel a számfogalom és a művelet, mindkettő előfordul szöveges és nem szöveges formában.

Mennyiségek: itt azt vizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire mozognak otthonosan a mindennapi életben előforduló különböző mennyiségek, mértékegységek és nagyságrendek között. Az iskolai teszten az idő meghatározása található, a személyes kísérletben ezen túlmenően becslés szerepel.

Gondolkodás: ide olyan feladatok tartoznak, amelyeknek a megoldásához összetett gondolkodási műveletekre, logikára van szükség. Ezek a problémák általában nem kapcsolódnak közvetlenül a matematikának az iskolában tanult területeihez: logikai ismeretek, kombinatorikai feladat, implikáció, szabályjáték, sorozatképzés formájában jelennek meg a feladatlapon. A szöveges feladatok problémamegoldást igényelnek, összetettebb gondolkodást igénylő, hétköznapiakban is szóba jöhető feladatokból állnak. Az elemi következtetések fejlettségének megállapítására alkalmazott kérdések a PREFER (prevenziós fejlettségvizsgáló rendszer) néven ismert mérőeszköz kérdéssorozatában találhatóak. (Nagy, 1986) A kombinatorikus gondolkodás vizsgálatára a Csapó (1983) által kifejlesztett feladat szerepel a tesztkérdések között.

A személyes megkérdezéskor alkalmazott kérdőív feladatai

A teszt feladatai azokat a kategóriákat tartalmazzák, mint a tudásteszt (3. táblázat), de a tanuló által személyesen végrehajtott kísérletek formájában.

a vizsgált	matematikai tartalom	a megoldáshoz szükséges tudás	
		változók megszerzésének jellege és itemszáma iskolai	hétköznapi
számfogalom	számlálás	–	9
	sorszám	–	1
műveletek	összeadás, kivonás	–	3
	osztás	–	1
	kivonás	–	1
mérés, becslés	időmérés	–	1
	becslés (m, l, V)	–	3
gondolkodás	implikáció	–	8
	logikai fogalom	–	5
	induktív	–	8

3. táblázat. A személyes kísérlet kérdőívének szerkezete

A számok, műveletek kategóriájába tartozó feladatok között az adott helyiérték átlépését, a négy alapművelet elvégzését pénz segítségével, valódi szituációban oldották meg a tanulók. A sorszám képzése dobókocka-dobást követően a játék tábláján lépéssel volt mérhető. Nagy szám részekre osztását is pénzzel végezték a tanulók (ez nem követelmény). A műveletvégzés kártyajáték segítségével volt megoldható. A számlálás mérése a PREFER tesztbatteria felhasználásával készült. Az eszközrendszer a kognitív kompetenciák, a gyermekek iskolán kívül szerzett ismereteinek mennyiségi és minőségi mutatóinak megállapítására adott a gyakorlatban jól használható, máig érvényes, nemzetközi összehasonlításokban kiváló mutatókkal rendelkező eljárást. (Nagy, 2000) Az empirikus kutatás az öt-hat évesek iskolakészültségének feltárására készült, a gyermekek közti differenciák megismerése alapján ajánlva az iskola megkezdését. Mivel a jelenlegi vizsgálatban szereplő gyermekek korban nem állnak messze a beiskolázás korától, az iskolások iskolán kívül szerzett ismereteinek feltárásában célszerűnek látszott az eszköz elemeit felhasználni. A személyes kérdőív a beiskolázáshoz használt számlálási teszt azon részét tartalmazza – a jelenleg vizsgált korosztály számára adaptált változatban –, amely azt kéri a tanulótól, hogy folytassa a tízes átlépést követelő sorozatot a százas és az ezres számkörben több, a tízezres számkörben kevesebb eseten. Ha a tanuló tudta folytatni, a következő sorozatot kapta, ha nem, akkor a következő feladat utasítását kapta.

Mennyiség, mérés: az analóg órán a pontos idő meghatározásán, valamint a matematikafüzet hosszának, a vizespohár térfogatának, az ismert tömegű csokoládé tömegének becslésén keresztül valósult meg. *Gondolkodás:* a tudásteszten található feladattípusok szerepeltek más szituációban, pl. a dominóval kirakott szabály felismerése után megkezesni az alkalmas elemet.

Háttérkérdőívek

A teszteken kívül a tanulói kérdőívek segítették a differenciáltabb elemzést. A tanulói kérdőív adatai elsősorban a diákok tanulmányi előmeneteléről, a szülők iskolai végzettségéről, a tanuló tantárgyi attitűdjéről, értékpreferenciáiról adtak felvilágosítást. A személyes meghallgatáskor a társas- és kártyajátékkal, valamint a vásárlással gyakorolt szokásokról nyertünk információt. Ezek hatásait vizsgáltuk a tanulói teljesítményekkel összefüggésben.

Eljárások

A tanulók személyiségi jogainak védelme érdekében biztosítottuk, hogy a feldolgozásakor már ne lehessen a tanulókat azonosítani. A tudásteszt, az induktív teszt, az elemi számolás, valamint a háttérkérdőív adatfelvétele csaknem azonos időben készült, a személyes kísérleté hosszabb időt vett igénybe.

Az elemi számolás begyakorltságának mérése művelet-típusonként 1 perces időkeletben történt. A feldolgozás során tett megállapítások az összes megoldott feladatból a hibátlanul megoldottakra vonatkoznak.

Az itemek minden teszten 0 vagy 1 értékeket kaptak, úgy, hogy az 1 jelezte a jó megoldást. A személyes kísérletek kimenetele sikeres vagy sikertelen lehet. A kimenet szerint a sikeres kísérlet 1, a sikertelen 0 pontértéket kapott. A feladatok átlaga a tartalmazott itemekből nyerhető, a hétköznapi és az iskolai kategóriák számtani középértéke az összevont feladatok összes itemének pontátlagából számolható.

A személyes kérdőív felhasználása

A mérési útmutató alapján a valóságoshoz közelálló szituációban oldják meg a gyermekek a teszt feladatait. Minden tanulót külön-külön kérdezzük meg. A feszültség feloldására néhány kérdést teszünk fel a játékkal és a vásárlással kapcsolatban (háttérváltozók). A válaszokat minden esetben megjelöljük. A kérdezőbiztos a tudást alkalmazó részben először megkéri a gyermeket, hogy nézze meg, mennyi a pontos idő, választát lejegyzi és megjelöli, hogy pontos volt-e a meghatározás. Ezt követően közli a következő feladat utasítását. A számsorozatot addig folytatja, amíg gyors és pontos választ kap. A tapasztalati következtetés egy hiányos mondat formájában hangzott el, amelyet a tanulóknak gondolkodás nélkül ki kellett egészítenie. Itt minden helyesen kiegészített mondatnál lejegyezzük a 0 vagy 1 pontot. A negyedik problémahelyzetben boltosat játszunk úgy, hogy a gyermek előtt valóban ott van a megvásárolni kívánt füzet és radír, feltüntetett árral, és a tanulóknak odaadjuk a pénztárcát, miközben arra kérjük, fizesse ki a megvásárolt árut. Ezt követően szerepcseré történik, a kísérlet vezetője vásárol, a gyermek ad vissza. Majd ismét a gyermek vásárol, de a szituációban kevesebb a pénze, mint amennyit fizetnie kell. A hatodik probléma 105 Ft elosztása három egyenlő részre. A becslés úgy történik, hogy az asztalon van a füzet, a vizespohár, a csokoládé. Kezébe veheti, nézegetheti. A logikai „és”, „vagy” ellenőrzésére a logikai készlet elemeiből válogathat a tanuló. A biztos nyerési szituációban a gyermek előtt van a kártya (sajnos az idővel való takarékoság miatt nem került sor a tényleges játékra). A társasjáték dobókockájával viszont dob a tanuló, és lép a táblán. Az utolsó probléma a dominó adott sorrendjéhez megtalálni a megfelelőt. Az adatfelvétel ideje tanulónként kb. 15 perc.

Módszerek

A hipotézisek igazolásához a tanulók induktív gondolkodási képességéről nyert információ arról ad felvilágosítást, hogyan jellemezhetők a tanulók a tudáshoz jutás egyik fontos feltételével kapcsolatosan, valamint a különböző kultúrákban élő tanulók mennyire jellemezhetők ennek különbségével. A teszt értékelésekor a két csoport az átlagok és szórások alapján jellemezhető.

Az elemi számolási készség mérése alapján a műveltségvetés rutinjainak fejlettségére lehet következtetni. Az 1 perc alatt elvégzett műveletek átlaga alapján meghatározható négy elemi művelet sorrendje csoportonként, annak jelzésére, hogy melyik műveleti készség fejlettebb.

A tudásteszt és a személyes kísérlet céljára kifejlesztett mérőeszközök esetében a statisztikai eszközökkel történő – jóságmutatók (reliabilitás, itemanalízis), a minta átlagának, eloszlásának – meghatározása után az átlagtól való eltérések vizsgálatára kerül sor. A t-próba segítségével végzett szignifikancia-vizsgálat után az eredménytől függően a csoportok jellemzésére kerül sor. Ezt követően a hétköznapi és az iskolai matematikai tartalmakat kifejező kategóriák mutatóinak meghatározása a 3. és 4. táblázatban közölt csoportosítás alapján történik. A nagyobb teljesítménybeli eltérések okainak megállapítása céljából az összefüggések vizsgálatára kerül sor. Külön-külön is meghatározhatók a különböző kulturális közegből származó tanulók által nyújtott teljesítmények jellemzői (várható értékek és szórások). A két csoport eredményéből kapott értékek közötti különbségek esetén szignifikancia-vizsgálattal dönthető el, hogy az eltérések determinisztikusak vagy a véletlennek köszönhetőek-e. Az okok magyarázatába bevont háttérváltozók: a szülők iskolai végzettsége, a tanuló tanulmányi eredménye, a matematika kedveltsége, perspektívái. A teszt szerkezetét klaszter-analízissel, az összefüggéseket korrelációval, varianciaanalízissel vagy regresszióanalízissel képeztük.

A vizsgálat eredményei

A tudásmérő teszt eredményei

A mérőlapokon nyert adatokkal az vizsgálható, hogy a hétköznapi és az iskolai matematika-teljesítmény hogyan írható le az eltérő kultúrájú csoportok között.

A csoportok (4. táblázat) átlagát figyelve azt látjuk, hogy a cigány etnikai kisebbséghez tartozók eredménye alacsonyabb, mint a nem cigány tanulóké, és a teljesítményük kisebb szóródást mutat. A két csoport iskolai és hétköznapi tudásteszten elért teljesítményét úgy jellemezhetjük, hogy mind a két csoportnak jobb az iskolai tudás-reprezentációja, mint a hétköznapi. A nem cigány tanulóknál ez a különbség nagyobb mértékű. Ez egyben azt is jelzi, hogy a teljesítménybeli különbségek kisebbek a hétköznapi teszten mért tudásban, mint az iskolaival mért kategóriákban. A t-próba szerint szignifikáns különbséget jelez mind a hétköznapi, mind az iskolai értékek tekintetében. Csaknem 100 százalékos valószínűséggel állítható, hogy a két különböző kultúrából származó csoport teszten elért eredményének különbségét nem a véletlen okozza. Az eltérés okai további vizsgálatokkal tárhatók fel.

vizsgált változó	1. csoport		2. csoport	
	átlag (%)	szórás (%)	átlag (%)	szórás (%)
hétköznapi tudás	40,6	18,3	52,6	21,8
iskolai tudás	49,0	22,2	66,8	20,4
együtt	43,6	17,6	58,2	19,7

4. táblázat. A hétköznapi és az iskolai tudást tartalmazó feladatcsoport átlagai és szórásai csoportonként

A műveletvégzés, a számfogalom és a gondolkodás alapján újabb átlagok számolhatók mindkét csoportra vonatkoztatva. (5. táblázat) A táblázat adatait nézve az tűnik elő, hogy a legmagasabb értékek az iskolai részteszt kategóriáiban találhatóak. Mind a két csoport átlaga magas értékkel írható le a számfogalommal kapcsolatos kérdéses csoportban. A magyar gyerekek esetében a műveletvégzéshez is. Közös jellemző, hogy a gondolkodást mérő kategória teljesítménye elmarad a többitől. Az egyes kategóriák különbségeit figyelve nagyjából azonos értékeket kapunk.

A hétköznapi matematikára vonatkozó oszlopokból az tűnik fel, hogy kiegyenlítettebbek a kapott adatok, de sokkal alacsonyabbak. Ezt a trendet csak a cigány tanulók esetében nem mondhatjuk, mert ott jóval magasabb értékeket láthatunk a gondolkodás kérdéskörében. A nem cigány gyerekeknél is ez a tendencia figyelhető meg, de annak kisebb a mértéke. A legnagyobb különbség a számfogalmat leíró értékben van. Ez azt jelzi, hogy kevesebb tanuló vette észre a hétköznapi tartalmú feladatban, hogy számfogalommal van dolga. Ha tovább vizsgáljuk a különbségeket, az látszik, hogy a nem cigány tanulók önmagukhoz viszonyítva csaknem azonos teljesítmény elérésére voltak képesek mind a hétköznapi, mind az iskolai részteszten a gondolkodási feladatok megoldásában.

vizsgált változó	az iskolai részteszt átlaga (%)		a hétköznapi részteszt átlaga (%)	
	1. csoport	2. csoport	1. csoport	2. csoport
számfogalom	70,5	88,7	46,3	57,6
művelet	55,0	73,5	41,1	55,4
gondolkodás	26,0	44,9	38,3	50,2

5. táblázat. A hétköznapi és az iskolai teszt átlagai kategóriánként

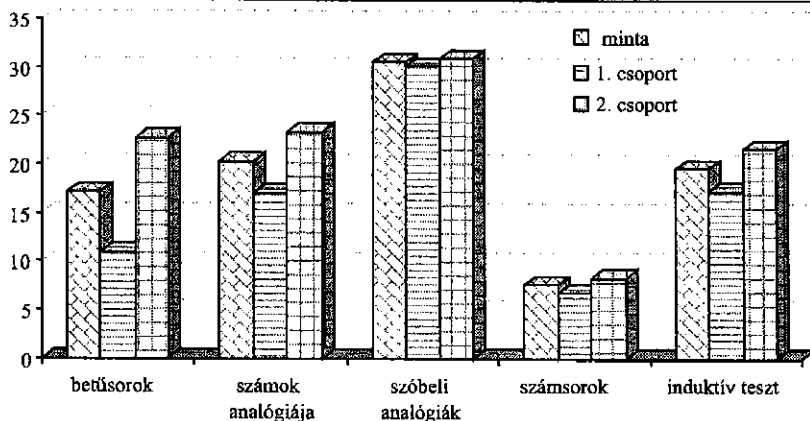
Milyen jellegű feladatokban teljesítettek jól a cigány tanulók? Amelyikhez nem kellett aritmetikai ismeretet felhasználni, az egyszerű következtetést, illetve konjunkciót tartalmazó feladatokban, a sorszám és a társasjáték kapcsolatának felismerésében. Ha a szóveges feladat rövid utasítást és kis számokat tartalmaz, még a legnehezebbnek tűnő osztás műveletét is el tudták végezni. Valószínűleg ilyen természetű probléma megoldásával a mindennapokban is találkozhatnak. Végül a dobókockán levő pontok összegére is nagy számban adtak jó becslést.

A teszten tapasztalt különbségek okának további feltárásába az induktív teszt változóit hívhatjuk segítségül.

Az induktív gondolkodás

A teszt alkalmazásának célja: jellemezni a két csoport képességhez kapcsolható tudásreprezentációját. A vizsgálatba bevont tanulók száma 288; az első csoportba 142, a másodikba 146 gyermek került. A feladattípusonkénti átlagos teljesítményt szemlélteti az 1. ábra.

Az induktív teszten a mintában részt vevő tanulók által nyújtott teljesítmény (6. táblázat) várható értéke 19,5 százalék. Itt is feltételezhető, hogy a két csoport ugyanazt a populációt képviseli. Kétoldali kétmintás t-próba eredménye szerint 99,95 százalékos valószínűség mellett mondható, hogy a két csoport teljesítménye között nincs szignifikáns különbség. Az átlagtól való eltérés 9,5 százalék a kisebbséget és 11,1 százalék a többséget képviselő tanulók esetében. Az alteszteket figyelve látható, hogy legtöbbször a szóbeli analógiákat ismerték fel és alkalmazták helyesen, a számsorok kiegészítése csak néhány tanulónak sikerült. A két minta teljesítményét figyelve szembevetendő, hogy a cigány tanulók az átlag szerint valamivel gyengébb (17,2 százalék) eredményt értek el, de figyelemre méltó az, hogy a szóbeli analógiákban nem maradt el a teljesítményük a nem cigány tanulókétól.



1. ábra Az induktív teszt altesztjeinek pontátlaga és összeredménye együtt és csoportonkénti bontásban

a feladatok típusa	minta		1. csoport		2. csoport	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
betűsorok	17,1	21,6	10,9	17,5	22,7	23,3
számok analógiája	20,2	21,6	17,0	18,1	23,3	24,2
szóbeli analógiák	30,5	17,2	30,1	19,3	30,9	14,9
számsorok	7,6	7,2	6,7	8,0	8,3	6,2
induktív teszt	19,5	10,6	17,2	9,5	21,6	11,1

6. táblázat. A tanulók együttes és csoportonkénti százalékpontban kifejezett átlaga és szórása feladattípusonként (%)

Külön-külön megadva az eredményeket látható, hogy a szóbeli analógiák itemeiből meghatározott átlagokban nincs eltérés. Arról, hogy valóban nincs szignifikáns eltérés, statisztikai módszerekkel győződhetünk meg. (7. táblázat)

változó	várható érték (%)		t-érték	valószínűségi szint	F	p
	1. csoport	2. csoport				
betűsor	10,9	22,7	-40,886	0,017	20,916	0,000
számanalógia	17,0	23,3	-20,479	0,015	8,843	0,003
szóanalógia	30,1	30,9	-0,369	0,013	3,631	0,058
számsor	06,7	08,3	-10,924	0,001	10,525	0,001
induktív átlag	17,2	21,6	-30,578	0,004	0,529	0,467

7. táblázat. A nem cigány és cigány tanulók induktív teszteken kapott várható értékének t-próbája

Az elemi műveletek begyakorlottsága

A készségek jellemezhetők hibátlansággal vagy sebességgel. Az elemi számolási készség a négy alapművelet (összeadás; kivonás; szorzás; osztás) begyakorlottsági szintjét meghatározó kutatás, mert ezek az operatív műveletek nélkülözhetetlenek a matematikai problémák megoldásához. A maximális begyakorlottság szintjén a teljesítmény minősége megnövekszik, a feladatmegoldásra fordított idő lényegesen lecsökken. A kutatási eredmények szerint ez a készség 17–18 éves korra éri el az egyénre mérhető maximális szintet. (Nagy, 1973)

A műveletek begyakorlottsági szintjében nincs szignifikáns különbség. (8. táblázat) Az érdekes, hogy az első csoportban kisebb a változatosság, a szorzás és osztás száma nagyjából egyenlő. Az 1 perc alatt jó műveletek szerint a begyakorlottsági szint szerinti

sorrenden első az összeadás. (9. táblázat) Ez megfelel annak az elvárásnak, miszerint az összeadás műveletének megismerése már az iskolás kor előtt megkezdődik és ezt a műveletet alkalmazzák a hétköznapi életben is, tehát ezt tudják legnagyobb sebességgel végrehajtani. Az iskola hatása már érvényesül, a szorzás mutatja, ami inkább kapcsolódik az iskolai tudáshoz, mint a hétköznapihoz, ezt még lassabban oldják meg. A szorzótábla megtanulása e készség használatának feltétele.

változó	átlag (%)		t-érték	valószínűségi szint	F	p
	1. csoport	2. csoport				
összeadás	17,9	19,5	-0,346	0,73	3,98	0,039
kivonás	15,2	15,6	-0,092	0,93	1,68	0,425
szorzás	12,5	11,4	0,226	0,82	2,14	0,258
osztás	11,1	9,3	0,335	0,74	3,43	0,065

8. táblázat. A: elemi műveletek szignifikanciaszintje

művelet	percenként jól megoldott feladatok átlagos száma		szórás	
	1. csoport	2. csoport	1. csoport	2. csoport
összeadás	17,9	19,5	14,0	7,0
kivonás	15,2	15,6	10,1	13,0
szorzás	12,5	11,4	9,0	13,2
osztás	11,1	9,3	8,6	15,9

9. táblázat. A: 1 perc alatt jól elvégzett elemi műveletek átlagos száma és szórása csoportonként

A személyes kísérlethez használt teszt

A teszt első feladata a hetedikkel együtt a mérés témakörébe tartozik, segítségükkel a tanulóktól mértékváltást előkészítő ismeret meglétéről kapunk tájékoztatást, vagyis arról, hogy mennyire jártasak a mértékegységek ismeretében, illetve azokat hogyan alkalmazzák becslés formájában.

A számfogalom ismeretének megállapítása számsorozat folytatásával történt.

A gondolkodási képességek fejlődésében nagy szerepe van a megértésnek. A megértéshez szükséges, hogy jól ismerjék és alkalmazzák az alapfogalmakat. A vizsgálat két iteme vizsgálta a diszjunkciót, egy a konjunkciót.

A tanulók teljesítménye alapján megfigyelhető tendenciák

A vizsgálat arra irányult, hogy információt nyerjünk arról, hogy az iskolai és a hétköznapi tudást hogyan alkalmazzák a harmadik osztályos cigány gyermekek az iskolai tanulmányaik során.

teszt	átlag (%)		t-érték	valószínűségi szint	F	p
	1. csoport	2. csoport				
tudás	43,6	58,2	-6,696	000	1,260	166
induktív	17,4	21,6	-3,418	001	1,335	085
kísérlet	53,8	63,4	-4,941	000	1,033	844
együtt	38,1	47,9	-8,912	000	1,162	376

10. táblázat. A minta összeteljesítményének és egyes részeredményeinek vizsgálata kétmintás t-próbával

A mintába bevont tanulók eredményeit együtt tekintve feltételezhető, hogy a három teszten nyújtott teljesítmény átlagát tekintve ugyanazon populációból származnak. A t-próba vizsgálat szignifikáns különbséget mutat (10. táblázat), tehát a minta két popu-

lációból származik, a mért kategóriák alapján. A kétmintás t-próba mind az együtt vizsgált, mind az egyes részeszteken szignifikáns különbséget jelez. Az egyes tesztek eredményeinek összefüggése egyrészt a mintára nézve, az induktív és a kísérlet vonatkozásában nem mutat erősebb kapcsolatot, de a tudásteszt és az induktív teszt korrelációja szignifikáns ($r = 0,152$ és $p = 0,1$; a tudásteszt és a személyes kísérlet együttmozgása $r = 0,167$ és $p = 0,04$). Ez a hatás a két csoportnál külön-külön nem érvényesül. A háttérváltozókat figyelve azt mondhatjuk, hogy a matematika jegyben inkább a tudásteszt és az induktív teszt által mért elemek játszanak fontosabb szerepet, míg azok teljesítettek jobban a kísérletben, akik szeretnek iskolába járni. Akiknek fejlettebb az induktív gondolkodási képessége, azok szeretik a matematikát, van a jövőről elképzelésük, ami a hosszabb ideig tartó tanulási periódus vállalását jelenti és elégedettek is önmagukkal. Mindhárom teszt eredményességét befolyásolja a szülők iskolai végzettsége. (11. táblázat)

teszt	matematika osztályzat	szeret iskolába járni	elégedett a teljesítményével	szereti a matematikát	mi lesz? (jövőkép)	apa iskolai végzettsége	anya iskolai végzettsége
tudás	0,17	-0,08	0,01	0,031	0,10	0,18	0,17
együtt	$p = 0,0$	$p = 0,1$	$p = 0,81$	$p = 0,59$	$p = 0,07$	$p = 0,002$	$p = 0,002$
induktív	0,39	0,064	0,15	0,23	0,16	0,15	0,25
együtt	$p = 0,0$	$p = 0,28$	$p = 0,0$	$p = 0,00$	$p = 0,006$	$p = 0,007$	$p = 0,0$
kísérlet	0,04	-0,14	-0,076	-0,089	0,015	0,196	0,18
együtt	$p = 0,48$	$p = 0,02$	$p = 0,2$	$p = 0,13$	$p = 0,8$	$p = 0,001$	$p = 0,002$
tudás	0,12	-0,039	-0,12	0,058	-0,02	0,018	0,23
1. csoport	$p = 0,17$	$p = 0,66$	$p = 0,15$	$p = 0,50$	$p = 0,79$	$p = 0,83$	$p = 0,7$
induktív	0,25	-0,038	0,054	0,139	-0,049	-0,12	-0,18
1. csoport	$p = 0,0$	$p = 0,67$	$p = 0,53$	$p = 0,105$	$p = 0,56$	$p = 0,15$	$p = 0,03$
kísérlet	-0,07	-0,10	-0,098	-0,044	-0,031	0,16	0,15
1. csoport	$p = 0,39$	$p = 0,2$	$p = 0,25$	$p = 0,61$	$p = 0,72$	$p = 0,05$	$p = 0,07$
tudás	0,063	-0,11	0,114	-0,050	0,15	0,059	0,032
2. csoport	$p = 0,45$	$p = 0,15$	$p = 0,17$	$p = 0,54$	$p = 0,07$	$p = 0,48$	$p = 0,69$
induktív	0,445	0,172	0,24	0,32	0,29	0,21	0,37
2. csoport	$p = 0,05$	$p = 0,04$	$p = 0,0$	$p = 0,00$	$p = 0,00$	$p = 0,008$	$p = 0,000$
kísérlet	0,000	-0,16	-0,09	-0,206	-0,004	0,042	0,027
2. csoport	$p = 0,90$	$p = 0,05$	$p = 0,26$	$p = 0,01$	$p = 0,96$	$p = 0,61$	$p = 0,75$

11. táblázat. A háttérváltozók és a tesztek korrelációja és szignifikanciaszintje

Az egyes alcsoportokat vizsgálva elmondható, hogy a cigány gyermekek matematika jegyét kevésbé befolyásolja az, hogy milyen a gondolkodási képességük fejlettsége, mint a magyarokét. A cigány gyermekek körében az iskola és a matematika kedveltsége nem kapcsolódik szignifikánsan sem a gondolkodási képesség fejlettségéhez, sem a tudásukhoz. Az az érdekesség tűnik még fel, hogy a magasabb iskolai végzettségű apák gyerekei jobban teljesítettek a személyes kísérletben, az induktív teszten pedig azok értek el jobb eredményt, akiknél az anya iskolai végzettsége magasabb. A nem cigány gyerekeknél mindkét szülő végzettsége szerepet játszik a gyermek gondolkodásának fejlesztésében. Az okok további vizsgálatokkal tárhatóak fel, valószínűleg a családban betöltött szülői szerepek közötti különbség lehet az egyik magyarázat. Úgy tűnik, hogy a cigány apák gyakorlatiasabb, a mindennapi élethez közel álló ismereteket tudnak átörökíteni. Az is lehetséges, hogy az életmódbeli differenciák hatnak ilyen módon. A nem cigány gyerekek közül azok szeretnek jobban iskolába járni s azok kedvelik a ma-

tematikát, akik a kísérletben jobban szerepeltek és az induktív teszten is jobban teljesítettek. Valószínűleg előnyben részesítik a gondolkodtató feladatokat a sematikusabb feladatmegoldásoknál. A továbbtanulási szándékkal rendelkező és az önmagával elégedett tanuló az induktív teszten jobban teljesített. A cigány gyerekek esetén tetten érhető, hogy szinte teljesen ambivalensek az iskola iránt, mint arról a szakirodalomban olvashatunk, vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy az iskola hatása a vizsgált kategóriákban alig mutatható ki.

A tesztek elemzése azt mutatta, hogy a gyermekek rendelkeznek iskolán kívül szerzett ismeretekkel. A vizsgálatban feltételezhető, hogy a tanulók jobban teljesítenek az általuk ismert kontextusban. A tesztek eredményeit együtt tekintve látható, hogy a tanuláshoz szükséges készségek és képességek szerint a két csoport között nincs nagy különbség, a mindössze 5 százalékos differencia a kísérletben 10 százalékra, a tudásteszten 14 százalékra növekszik. A matematikai ismereteket illetően nem, a kis számokat, illetve kevés számot tartalmazó itemekben érvényes, hogy elérik vagy meghaladják a nem cigány gyerekek teljesítményét. A számokra ismert kontextusban, a kártyajátékban jól teljesítettek mind írásban, mind szóban. A következtetéseket írásban 46 százalékra, szóban 55 százalékra teljesítették. A kivonás szöveges feladat formájában 23 százalékos, tevékenységbe ágyazva 38 százalékos. A számolás szóban nem sikerült olyan jól, mint írásban. Ez valószínűleg az analógiás gondolkodás működésének köszönhető, vizuális tapasztalatát a tanuló a meglévővel össze tudta kapcsolni, tudta folytatni a számsort, de a számok neve nem rögzült. További elemzésnek alávetve ezeket a megállapításokat arra a következtetésre kell jutnunk, hogy ezek nem szignifikáns különbségek. Bármennyire meglepő is, mégis azt kell megfogalmazni, hogy a cigány tanulók nem tudják kihasználni a mindennapi ismereteik előnyeit, nem működik vagy nem jól működik a transzfer hatása. Ez az a pont, ahol a pedagógusoknak ajánlást fogalmazhatunk meg. A szakirodalom tanulmányozása során találhatunk példát arra, hogy a gyermek hétköznapi ismereteire építve sikeresen átjutnak a tanulók ezen a problémán.

A számstruktúra eredményességének vizsgálata azt a tényt is alátámasztja, hogy a kulturális tudás továbbörökítése a különböző társadalmi csoportokban különböző. A nem cigány gyermekek között többen ismerik azoknak a számoknak a nevét, amelyeket még az iskolában nem tanultak. Ha azonban olyan területet vizsgálunk, ahol nagy valószínűséggel csak a hétköznapi ismeretek, a saját tapasztalatok felhasználására támaszkodhatnak (a teszten a 105 forint szétosztása), akkor a két csoport között nincs nagy teljesítménybeli különbség.

Értelmezés

A teszt adatainak értékelése alapján egy nagyon fontos megállapítás tehető: a különböző kultúra a gyermekek tanulás megszerzéséhez szükséges képességei szerint nem differenciál. Ez a képesség biológiai alapú, a teszt adatai alapján azt a feltételezést igazolta, hogy nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Az igaz, hogy egyénenkénti, csoportokon belüli erős differenciáltság jelenlétére következtethetünk. Különösen nagy jelentősége van az iskoláskor elején a képességfejlesztésnek. A gondolkodási képességek között pedig az induktív képesség fejlesztésének jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A műveletek begyakorlottsági szintjében, vagyis a készségek fejlettségében nincs szignifikáns különbség. A begyakorlottság mértéke szerint az összeadás algoritmusának ismerete a legfejlettebb, ennek alapjai már az iskoláskor előtt kialakulnak. Az iskolai matematika hatásának érvényesülését a szorzás műveleténél vizsgálva a teljesítmény változatos, ez a készség még kialakulóban van, a szorzótábla megtanulása e készség használatának feltétele. A személyes kísérletben megfigyelhető volt, hogy nem minden tanuló

jutott még el a megértés szintjéig, nem épült be a reprezentációs hálózatba, a szorzás művelete helyett összeadással oldotta meg a feladatot.

A vizsgálat feltételezte, hogy a tanulók jobban teljesítenek az általuk ismert kontextusban. A tesztek együttes eredményeit tekintve látható, hogy a tanuláshoz szükséges készségek és képességek szerint a két csoport között nincs nagy különbség. A kisebbségi kultúrát képviselő csoport az iskolai és a hétköznapi teszteken elért eredményeiben kis mértékű növekedés mutatható ki az iskolai és hétköznapi szituációban. Azokban a részfeladatokban tudtak jobban teljesíteni, amelyekben nem szerepelt matematikai ismeret, vagy kis számokat, illetve kevés számot tartalmazott. A kártyajáték számokra ismert kontextus lehet, ebben jó eredményt értek el mind írásban, mind szóban. További elemzésnek alávetve ezeket a megállapításokat arra következtetésre kell jutnunk, hogy itt nem szignifikáns különbségekről van szó. Ez a tény egyben azt is jelzi, hogy a cigány tanulók nem tudják kihasználni a mindennapi ismereteik előnyeit, nem működik vagy nem jól működik a transzfer hatása. A számstruktúra ismeretére vonatkozó feladatokban ka-

Az eredmények úgy értelmezhetők, hogy jelentős matematikai kompetencia fejlődik ki az iskolán kívüli tevékenységek által a mindennapokban az iskolai tanulást megelőzően. Mind az iskolai, mind a hétköznapi matematika erősen kontextushoz kötött, csak kis mértékben működik köztük a megszerzett tudás felhasználása során megjelenő átviteli képesség. Ezen akkor tud javítani az iskola, ha a fejlesztésben az általános képességeket előtérbe helyezi, hogy az információk sokféle szempont szerint szerveződhessenek összefüggérendszerbe, az alapvető kulturális készségek folyamatos fejlesztéséről gondoskodik.

pott eredmények vizsgálata azt a tényt támasztja alá, hogy a kulturális tudás továbbörökítése a különböző társadalmi csoportokban különböző. Ha azonban olyan területet vizsgálunk, ahol nagy valószínűséggel csak a hétköznapi ismeretek, a saját tapasztalatok felhasználására támaszkodhatnak a tanulók, akkor a két csoport nem differenciálódik.

Az eredmények úgy értelmezhetők, hogy jelentős matematikai kompetencia fejlődik ki az iskolán kívüli tevékenységek által a mindennapokban az iskolai tanulást megelőzően. Mind az iskolai, mind a hétköznapi matematika erősen kontextushoz kötött, csak kis mértékben működik köztük a megszerzett tudás felhasználása során megjelenő átviteli képesség. Ezen akkor tud javítani az iskola, ha a fejlesztésben az általános képességeket előtérbe helyezi, hogy az információk sokféle szempont szerint szerveződhessenek összefüggérendszerbe, az alapvető kulturális készségek folyamatos fejlesztéséről gondoskodik.

A gyakorló pedagógusoknak meg kell ismerniük, hogy a gyerekek mit hoznak az iskolán kívülről. A gyermek számára ismert kontextus alkalmazásával hatékonyan tudnak segíteni a tanulóknak. A szülő pozitív tanulási, iskolai motívuma szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy a tanulás a gyerekekben is értékke, motívummá fejlődjön. A képességekben jelentkező eltérés jelzés arra vonatkozóan, hogy ennek a képességnek a fejlesztésére nagyobb gondot kell fordítani. Annak eldöntése, hogy e statisztikailag szignifikáns különbségek milyen pedagógiai relevanciát jeleznek, egyrészt további, kvalitatív elemzéseket kíván, másrészt csak a kitűzött célokhoz viszonyítva lehetséges. A háttérváltozókat elemezve jellemzőnek mondható tendencia is továbbgondolkodásra készítő lehet, nevezetesen, hogy az iskola hatása a tanulói teljesítményekre, illetve a teljesítményeket meghatározó változókra, például a továbbtanulási célokra, a matematika tantárgyi attitűdre kis mértékben volt kimutatható. Másrészt erre a populációra is érvényes, hogy a tanulói teljesítményekre nagy hatással van a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége, az apa iskolázottsága a hétköznapi teljesítményekre volt hatással.

Összegzés

Az írás arra keresett választ, hogyan jellemezhető az iskolai és a hétköznapi tudás a matematika területén a különböző kulturális környezetben élő gyermekek között. A szakirodalom szerint a hetvenes évek óta intenzívebben kutatott témában alkalmazott eljárások egyre pontosabban tárják fel a gyermekek iskolán kívül szerzett ismereteinek jellemzőit. A probléma megoldásának lépéseit megfigyelve a tanítók segíthetik az iskolai tudás megszerzését, ha ehhez felhasználják a tanuló által ismert kontextust, ahol a tudás már jól működik, ha a felmerülő problémákat nem elszigetelten, hanem komplex módon dolgozzák fel. A komplexitásnak nálunk már van hagyománya, de a nemzeti és nemzetközi mérések tapasztalatai azt sejtetik, hogy alkalmazására egyre ritkábban, egyre kisebb körben kerülhet sor. A kutatás egy másik vonulata a nemzetközi mérésekben megmutatózó kultúrák között levő különbségeket, illetve azok okát keresi. Arra az eredményre jutottak, hogy a kultúrák közötti különbségek nem biológiai eredetűek, ezek a különböző kulturális hatások következményei. Az iskolai tudás szerkezetének megismerése révén vált lehetővé, hogy a vizsgált minta ismeretszerzéséhez kapcsolódó jelenségek vizsgálatához szükséges mérőeszköz elkészüljön. A kognitív pszichológia és a gondolkodási képességek kutatási eredményeinek megismerése segít abban, hogy az empirikus mérés eredményeit értelmezhesük. A kognitív készségek és képességek egyéni fejlődési és fejlettségi mutatói, tendenciáinak ismerete a realisabb következtetések levonását segíti.

Az empirikus vizsgálatba bevont minta a társadalmi csoportok mérete szerint nem reprezentatív, de tekintettel a minta nagyságára, a felvázolt jelzések hasznosak lehetnek a pedagógiai gyakorlat számára. Az alkalmazott tudásmérő teszt segítségével iskolai kontextusban tárható fel a tanulók iskolai és hétköznapi tudása közötti különbség. Az induktív gondolkodást mérő teszttel választ lehet adni arra a kérdésre, hogy a tudás megszerzésének egyik fontos képességében van-e különbség a két különböző kultúrájú csoport között. Az elemi műveletek elvégzésének gyorsasága és hibátlansága a tudás használatának mértékére utal. Különbségek adódnak a tanulók teljesítményében, ha a tudásukról nem a megszokott iskolai papír-ceruza szituációban kell számot adni, hanem tevékenység során. Az utóbbi esetben alkalmazott mérési eljárás több ponton eltér a jelenleg használatos gyakorlattól: a hétköznapi életben előforduló problémafelvetés (pl. Fizesd ki a megvásárolt füzetet és radírt!) és a kísérlettel megadott válasz (vásárlóként valódi pénzzel fizet) a kísérletvezető és a tanuló interakciójában jön létre.

A mérés eredményei szerint – az alkalmazott eszközökkel – meg lehet mutatni mind az iskolai, mind az iskolán kívül szerzett tudásbeli különbségeket, ezek a különbségek a matematikai ismeretekhez kapcsolódnak. Figyelmet érdemlő megállapítás, hogy a különböző kultúrák hatása nem a tudáshoz vezető képességek, készségek szerint differenciál, a különbségek nem a matematikai gondolkodás eltéréseiben keresendők. Az más kérdés, hogy a gondolkodás fejlettsége nagy változatosságot jelez, de nem a vizsgált csoportok között, hanem az egyes csoportokon belül jellemző. A mintából képzett két csoportban szereplő gyermekek kognitív képessége közti különbség statisztikailag nem igazolt, tehát nem determinisztikus. Mint az a kutatások eredménye alapján várható volt, a különbségek csak másodlagosak, nem biológiai jellegűek. A kulturális hatások azonban érvényesülnek, ami a hétköznapi és az iskolai tudások közti teljesítményekben jelentkezett. A vizsgált két csoport között nagyobb differencia az iskolai szituációban nyert adatok között figyelhető meg, míg a mindennapi gyakorlathoz közel állóban ez kisebb határok között mozog. A háttérváltozókat elemezve jellemzőnek mondható tendencia is továbbgondolkodásra késztető lehet, nevezetesen, hogy az iskola hatása a tanulói teljesítményekben, illetve a teljesítményeket meghatározó változókra, például a továbbtanulási célokra, a matematika tantárgyi attitűdre meghatározó kis mértékben volt kimutatható. Másrészt a kisebbséget képviselő mintára is érvényes, hogy a tanulói teljesítményekre nagy hatás-

sal van a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége. Említésre méltó tény, hogy az apa iskolázottsága a hétköznapi teljesítményekkel hozható kapcsolatba.

Az empirikus vizsgálat hozzájárult ahhoz, hogy jobban megértsük a különböző kulturális környezetben élő tanulók matematikatudásával kapcsolatos problémákat, annak természetébe betekintsünk. Másik eredményként megemlíthető egy olyan mérési eszköz kidolgozása és alkalmazásának kipróbálása, ami újszerűnek mondható a hazai matematika tudásmérés gyakorlatában. A hétköznapi ismeretek feltárására elkészített mérőanyag alkalmas lehet a tanulók előzetes tudásának feltérképezésére. Az adatgyűjtés során segítő kollégák elismeréssel nyilatkoztak róla, pedig egy osztály adatfelvétele több óras többletmunkát jelentett számukra. Ma kevés lehetőség van arra, hogy egy-egy tanuló tudásáról a tanító közvetlen, személyes kapcsolaton keresztül szerezzen információt. Ez pedagógiai szempontból is nagy jelentőségű. Az adatgyűjtés során tapasztaltuk, hogy a gyermekek már várták, mikor kerülnek sorra, senki sem akart kimaradni, pedig tudták, hogy ez is egyfajta megmérettetés, mégis szívesen vettek részt benne, s mikor alanyaivá váltak, már inkább egy jó játék részeseinek érezték magukat. A gyermekek szívesen hajtották végre a kitűzött kísérleteket, alkalmazásáról az adatfelvételt végzők pozitívan nyilatkoztak. Hátránya, hogy időigényes.

Irodalom

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettanterve. Dinasztia Kiadó-ház Rt., 2000.

AZE, I.: *More on mental methods in mathematics.* Mathematics in School. 17 (2) pp, 1988. 30–31. old.

BEISHUIZEN, M.: *The empty number line as a new model.* In: THOMPSON, I. (Ed.): *Issues in Teaching Numeracy in Primary Schools.* Open University Press, Buckingham, 1999.

BERNSTEIN, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* In: SZÉPE György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások.* Gondolat, Bp, 1975.

BRUNER, J.: *On knowing: Essays for the left hand.* Harvard University Press, Cambridge, MA., 1962.

BRUNER, J. S. *Új utak az oktatás elméletéhez.* Gondolat, Bp, 1974.

CARRAHER, T. N. – CARRAHER, D. W. – SCHLIEMANN, A. D.: *The cultural context of mathematics learning.* Research Journal 1982/42. sz. 79–86. old.

CARRAHER, T. N. – SCHLIEMANN, A. D. – CARRAHER, D. W.: *Mathematical concepts in everyday life.*

In: SAXE, G. B. – GEARHART, M. (szerk.): *Children's mathematics.* New Directions for Child Development no. 41. 71–87. old. Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

CSAPÓ Benő: *A kombinatív képesség strukturája és fejlődése.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1988.

CSAPÓ Benő: *Kognitív Pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1992.

CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?* In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Bp, 1998. 39–81. old.

CSAPÓ Benő: *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek.* Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz. 4–12. old.

CSAPÓ Benő – B. NÉMETH Mária: *A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?* Új Pedagógiai Szemle 1995/8. sz. 3–11. old.

DAVID C. Geary: *Biológia, kultúra és a nemzetek közti különbségek a matematikai képességben.* In: STERNBERG, Robert J. – BEN-ZEEV, Talia (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete.* Vince Kiadó, Bp, 1998.

DENVIR, B. – BROWN, M.: *Understanding number concepts in low attaining 7–9 year olds. Part I: Development of a descriptive framework and diagnostic instrument.* Educational Studies in Mathematics 17. 15–36. old.

DOBI János: *Megtanult és megértett matematikatudás.* In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Bp, 1998. 169–190. old.

DRÓTOS András: *Cigány gyerekek az iskolában.* Új Pedagógiai Szemle 2000.

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

EVANS, J.: *Building Bridges: Reflections on the problem of transfer of learning in mathematics.* Paper submitted to Educational Studies in Mathematics 1998.

FORRAY R. Katalin: *Cigánykutatás és nevelésszociológia.* Iskolakultúra 1998/8. sz. 3–13. old.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS András: *Cigánygyermek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja.* Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz.

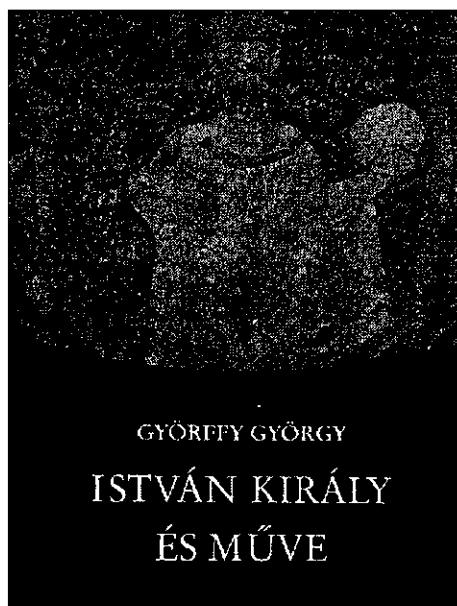
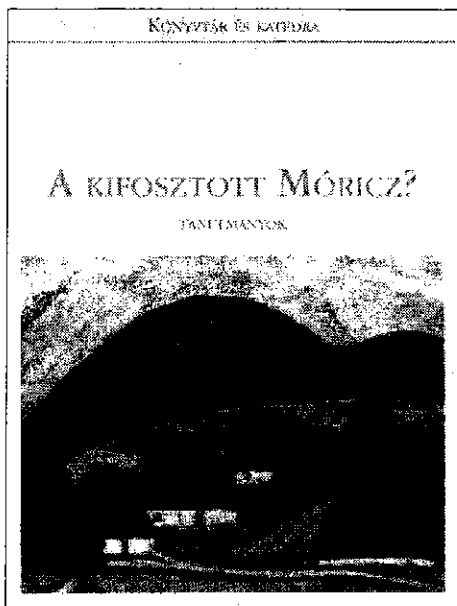
GELMAN, R.: *Preschool thought.* American Psychologist 1979/44. sz. 134–141. old.

GINSBURG, H. P. – RUSSELL, R. L.: *The development of mental addition as a function of schooling and culture.* Journal of Cross-Cultural-Psychology 1981. 1–178. old.

- GRAY, E.: *An analysis of diverging approaches to simple arithmetic: Preference and its consequences*. Educational Studies in Mathematics 1991/22. sz. 551–574. old.
- GRAY, E.: *Spectrums of performance in two digit addition and subtraction*. In: PONTE, J. – J. F. MATOS (eds.): *Proceedings of the 18th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. Lisbon, Portugal, 1994.
- HALÁSZ, Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.
- HARRIES, T.: *Pupils' numerical strategies*. Proceedings of the British Society for Research and Learning in Mathematics 29–38. old.
- HOYLES, Noss – POZZI, P.: *Proportional Reasoning in Nursing Practice*. Journal for Research in Mathematics Education vol. 32. 2001/1. sz. 4–27. old.
- INHILDER, B. – PIAGET, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1967.
- JOHNSON, D. W.: *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, N. J., 1979.
- JÓZSA Krisztián: *A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 270–278. old.
- KLEIN, A. – STARKEY, P.: *Nonuniversal's in the Development of early arithmetic cognition*. In: SAXE, G. B. – GEARHART, M. (eds.): *Children's mathematics (5–25)*. Jossey-Bass, San Francisco, 1988.
- KLEIN, A. – STARKEY, P.: *Universals in the development of early arithmetic cognition*. In: SAXE, G. B. – GEARHART, M. (eds.): *Children's mathematics*. New Directions for Child Development no. 41. Jossey-Bass, San Francisco, 1988. 5–26. old.
- PAAKU, Kujtim: *A román oktatása és képzése Európában*. Iskolakultúra 1998/12. sz. 19. old.
- LAVE, J.: *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1988.
- MILLER, K. F. – SMITH, Zhu J. – ZANG: *Preeschool origins of crossnational differences in mathematical competence: The role of number naming system*. Psychological Science 1995. 56–60. old.
- MILLER, Kevin F. – PARADES, David R. P.: *Óriások vállán: a kulturális eszközök és a matematikai fejlődés*. In: STERNBERG, Robert J. – BEN-ZEEV, Talia (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Bp, 1998.
- MIURA, I. T.: *Mathematics achievement as a function of language*. Journal of Educational Psychology 1987/79. sz. 79–82. old.
- MOORE, D. – CLEMONSON, D. – MASON, M.: *Children's own mental arithmetic strategies for adding and subtracting at key stage 2*. BERA Annual conference. University of Lancaster, 1996.
- NAGY József: *Az elemi számolási készségek mérése*. Tankönyvkiadó, Bp, 1971.
- NAGY József: *Prefer: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.
- NAGY József: *XXI. Század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp, 2000.
- NUNES, T.: *Cultural practices and the conception of individual differences: Theoretical and empirical considerations*. In: J. J. GOODNOW, P. – MILLER, J. – KESSEL, F. (eds.): *Cultural practices as contexts for development*. New Directions for Child Development no. 67. Jossey-Bass, San Francisco, 1995. 91–103. old.
- NUNES, T. – BRYANT, P. E.: *Commutativity in multiplication*. In: GEESLIN, W. – GRAHAM, K. (eds.): *Proceedings of the sixteenth international conference for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 3. University of New Hampshire, Durham, 1992. 133. old.
- NUNES, Terezinha – DIAS, Analucia – CARRAHER, David: *Street Mathematics and School Mathematics*. Cambridge University Press, 1993.
- PIAGET, J.: *Az értelmi műveletek és fejlődésük. Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Bp, 1969.
- PIAGET, J.: *The child's conception of number*. Norton, New York, 1952.
- RADÓ Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Bp, 1997.
- RESNICK, L. B.: *The development of mathematical intuition*. In: PERLMUTTER, M. (Ed.): *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 19. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1986. 159–194. old.
- SAXE, G. B.: *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1981.
- SAXE, G. B. – GUBERMAN, S. R. – GEARHART, M.: *Social processes in early number development*. Monographs of the Society for Research in Child Development 1987/52. sz. serial no. 216.
- SUGGATE, J.: *How do they do it? Children's informal methods of addition and subtraction*. Mathematics in School 1995/24. sz. 43–45. old.
- THOMPSON, I. – SMITH, F.: *Mental Calculation Strategies for the Addition and Subtraction of 2-digit Numbers*. Report for the Nuffield Foundation. Newcastle upon Tyne, Department of Education, University of Newcastle upon Tyne, 1999.
- THOMPSON, I.: *The role of counting in the idiosyncratic mental calculation algorithms of young children*. European Early Childhood Education Research Journal 1995/3. sz. 5–16. old.
- THOMPSON, I.: *Mental calculation strategies for addition and subtraction: Part 2*. Mathematics in School 2000/29. sz. 24–26. old.

VÁRI Péter (szerk.): *Monitor. A tanulók tudásának változása.* Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1999.
VERSCHAFFEL, Lieven – DE CORTE, Erik: *Teaching Realistic Mathematical Modeling in the Elementary School: A Teaching Experiment With Fifth Graders.* JRME Online Issues 1997. november, 577–601. old.
VERSCHAFFEL, L. – DE CORTE, E. – LASURE, S.: *Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems.* Learning and Instruction, 1994/4. sz. 273–294. old.
VIDÁKOVICH Tibor: *Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása.* In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Bp, 1998. 191–220. old.
www.litserver.literacy.upenn.edu/explorer/braz_out.html
www.oki.hu

A tanulmányban bemutatott adatok felvétele az OTKA P030555 számú kutatáshoz kapcsolódik.



Matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók

A matematikatanítás az általános iskola 5–8. évfolyamán megismerteti a tanulókat az őket körülvevő környezet konkrét mennyiségi és térbeli viszonyaival, megalapozza korszerű, alkalmazásra képes műveltségüket, az életkornak megfelelő szinten biztosítja a többi tantárgy tanulásához szükséges matematikai ismereteket és eszközöket. A matematikával való foglalkozás kifejleszti a tapasztalathból kiinduló önálló gondolkodást és ismeretszerzést, a problémamegoldás örömeivel szolgálhat, szerepet játszik a pozitív személyiségjegyek kialakulásában. Cél a megértésen alapuló gondolkodás kialakítása, a valóságos szituációk és a matematikai modellek közötti kétirányú út megismertetése és azok használatának fokozatos kialakítása.

Eszempontokat figyelembe véve feltételezem, hogy a hatodik osztályt végzett cigány gyerekek matematika tudásszintje lényegesen gyengébb, mint nem cigány társaiké. Ez a különbség hétköznapi feladatok esetén kisebb a két csoport között, az általános iskola magasabb évfolyamain viszont növekszik.

A hipotézisek igazolása céljából 2001 első hónapjaiban általam tervezett mérést végeztek a vállalkozó iskolák pedagógusai. A tanulók feladatlapjai név nélkül jutottak el hozzám, a cigány etnikumhoz tartozást a kódszám harmadik számjegye tartalmazta (1: cigány, 0: nem cigány). A kódszám kitöltése a tanulót jól ismerő osztályfőnök vagy szaktanár feladata volt az iskola nyilvántartása alapján.

A mintába azok a hetedik osztályok kerültek, amelyekben a cigány tanulók létszáma eléri a négy főt vagy az osztálylétszám 25 százalékát, és az iskola igazgatója hozzájárult a méréshez. A mintavétel szempontja az önkéntesség és a könnyen elérhetőség volt, ezért a minta nem reprezentatív. Kilenc iskola (Békés megye: 6, Jász-Nagykun-Szolnok: 2, Tolna: 1) tizenöt osztályában 281 tanuló mérését végeztem el az ott tanító pedagógusok segítségével.

Matematika-tudásszintmérő teszt

A mérendő tartalmat a 6. osztályos matematika követelményekhez igazítottam. Ezért a teszt leginkább 6. osztályban év végén az összefoglalás után szummatív értékelésre alkalmazható, vagy 7. osztályban az év eleji rendszerezés után diagnosztizálásra. Az én mérésem 2001 elejére esett, rendszerezés, ismétlés nem előzte meg, így az eredményekből a tanulók állandósult tudására következtethetek.

A teszt hét feladatot tartalmaz.

Az első alapszámítások, hatványozás végzését, műveletek sorrendjének, zárójelek alkalmazásának ismeretét méri. Nyíltvégű kivitelezést igénylő részfeladatokból áll.

A második oszthatósági feladat, zártvégű, több jó válasz kiválasztása a cél.

A harmadik feladatban a leggyakrabban használt mennyiségek mértékegységeit kellett felidézni a tanulóknak.

A negyedik kombinatorikai képességet mér, de geometriai ismereteket is igényel. Az ötödik feladat százaléérték és százalékláb kiszámítása szöveges feladatban. A hatodik feladat minden itemjét egyetlen memorizált vagy más módon kikövetkeztett számmal kellett megválaszolni. (Például: Hány éle van egy téglatesznek?) A hetedik feladat háromszög szerkesztését, kerületének, területének meghatározását, tengelyes tükrözését kérte.

Hétköznapok matematikája

Tapasztalatom szerint a roma gyerekek igen ügyesek a kártyajátékokban, játék közben gyorsan és jól végeznek fejben műveleteket. A másik hétköznapi területe a matematikának számukra a pénzzel összefüggő számolások, nyerő játékok.

A teszt 1. feladata a mértékegységek ismeretét méri hétköznapi szövegek környezetben. A kért mennyiségek becslését kértem a tanulóktól. (Mennyi idő alatt számolsz el százig?) Ez a feladat összemérhető a matematika teszt 3. feladatával.

A második feladat pénzzel összefüggő, de oszthatósági feladat, a matematika teszt 2. feladata a párja.

A harmadik feladatban kártyalapokból kell az összes lehetséges módon kirakni a 21-et. Ehhez hasonló kombinatorikai feladat a matematika teszten a 4. feladat.

A 4. feladat is kapcsolódik a pénzhez, de ez szöveges feladat. Annak érdekében, hogy összehasonlítható legyen a matematika teszt 5. feladatával, százaléérték-számítást is tartalmaz.

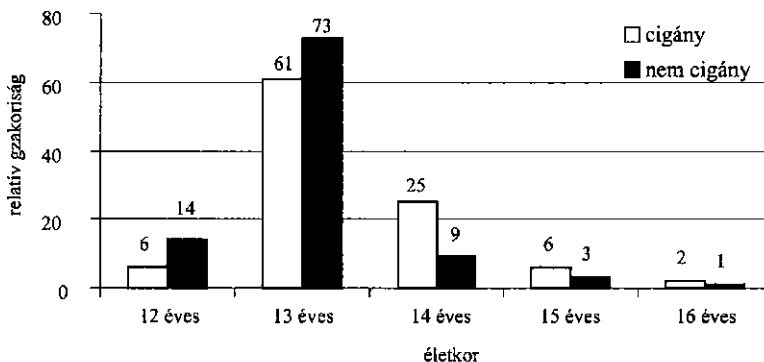
Az utolsó feladatban arra voltam kíváncsi, hogy eredményesebben memorizálnak-e olyan számokat, melyek nem tananyaghoz kötöttek. (Hány játékos van a pályán egy nagypályás focimeccsen?) Ezt a feladatot a matematika teszt 5. feladatával hasonlítottam össze. Azt remélem, hogy ebben az összehasonlításban lesz az eredmény a leglátványosabb, mert a két feladat típusa, itemszáma, alkalmazási szintje azonos.

A vizsgálat eredményei

Életkor

A mintában szereplő tanulók átlagéletkora: 13,17, szórás: 0,71. Az etnikai különbséget az oszlopdiagram (1. ábra) mutatja.

A cigány és nem cigány részmintákon megfigyelhettem, hogy 12, 13 év esetén a nem roma tanulók százalékos aránya a nagyobb, a „túlkorosak” intervallumában pedig a romáké. Az előbbieket átlagéletkora: 13,031 év, az utóbbiaké: 13,353 év. A különbség $p = 0,05$ -os szignifikancia-szinten szignifikáns ($t = 3,87$).



1. ábra. A cigány és nem cigány tanulók életkorának relatív gyakorisága

Matematika jegy

A matematika osztályzatokból átlagot, szórást állapítottam meg a mintán és részmintáin. A legfontosabbakat táblázatba foglaltam. (1. táblázat) Az ott szereplőkön kívül meghatároztam osztályonként és a szülők iskolai végzettsége szerint is a jellemző statisztikai mutatókat. Osztályonként 3,87 és 2,27 közöttiek az értékek. Az anyák végzettsége szerint az iskolázatlan anyák gyermekeinek átlaga: 2,2, a főiskolát végzetteké: 3,67. Ugyanezek az értékek az apák esetén: 2,00 és 4,00. A matematika jegy és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció anya esetén $r = 0,37$, apa esetén $r = 0,32$. A 281 elemű mintán mindkét érték és a táblázatban szereplők is szignifikánsak.

a csoportosítás szempontja	részminták	átlag	szórás	szignifikancia	korreláció
<i>teljes minta:</i>		2,91	1,02		
etnikum	cigány	2,55	0,81	t = 5,52 szignifikáns	0,314
	nem cigány	3,20	1,08		
a tanuló neme	fiú	2,78	0,98	t = 2,32 szignifikáns	0,138
	lány	3,06	1,05		
matematika-szeretet	nagyon	3,68	1,07		0,435
	eléggé	3,17	0,99		
	nem igazán	2,49	0,78		
	egyáltalán	2,32	0,85		

1. táblázat. Az év végi matematika jegyek átlaga

a részmintaképzés szempontja		átlag	szórás	%	r	elemszám
etnikum	cigány	18,93	10,47	37,86	0,4186	122
	nem cigány	27,88	10,17	55,76		159
nem	fiú	22,83	10,43	45,66	0,1141	137
	lány	25,22	10,41	50,44		144
anya iskolai végzettsége	1–4. osztály	15,60	4,72	31,20	0,4517	5
	5–7. osztály	17,72	8,14	35,44		18
	8. osztály	20,59	8,94	41,18		95
	szakmunkás	24,72	10,47	49,44		89
	érettségi	31,24	9,14	62,48		41
	főiskola	33,56	8,78	67,12		18
	egyetem	36,00	18,38	72,00		2
matematika jegy	1	12,00	2,07	36,00	0,6323	9
	2	17,67	6,64	35,34		104
	3	24,38	9,10	48,76		94
	4	30,49	8,50	60,98		49
	5	40,16	6,38	80,32		25
életkor	12	28,79	9,77	57,58	0,3056	29
	13	25,04	10,65	50,08		193
	14	18,73	8,19	37,46		44
	15	17,00	5,53	34,00		12
	16	16,00	8,19	32,00		3
egész minta		24,00	10,47	48,00	1,0000	281

2. táblázat. A matematika teszt átlaga a részmintákon. (A teszten elérhető pontszám 50 volt.)

Kétmintás t-próbát végeztem, hogy megtudjam, szignifikáns-e az átlagok különbsége a részmintákon. Szignifikánsan jobb a nem cigány tanulók átlaga ($t = 7,83$). Nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok teljesítménye között. Ebben az esetben a korrelációs együttható sem szignifikáns. Az én méréssem nem mutat ki a fiúk részéről jobb teljesítményt, vagyis nem erősíti meg az országos méréseket. A lányok átlaga (látszólag) a magasabb. A javítás során azt tapasztaltam, hogy a lányok azért gyűjtöttek több pontot, mert szabálykövetésben fegyelmezettebbek. (Szöveges válasz, számítási képlet, mértékegység feltüntetése.)

További összefüggéseket regresszióanalízis segítségével kerestem. (3. táblázat)

tényezők	β	r	$r - \beta - 100$
matematika jegy	0,4816	0,6323	30,45
anya iskolázottsága	0,1550	0,4517	7,00
etnikum	0,1280	0,4186	5,36
matematika attitűd	0,1241	0,3840	4,77
összesen:			47,51

3. táblázat. A matematika teszt eredményeit magyarázó változók

Tegyük fel, hogy a matematika jegy a matematikatudást most jól méri, s ezért olyan jelentős a magyarázó ereje. A táblázatban szereplő négy változó együttesen 47,5 százalékkal magyarázza meg a matematika teszt teljesítményének varianciáját.

Mélyebbre ásva az okok után több kérdés is felvetődik.

– Attól teljesít jobban a teszten a tanuló, mert jobb a matematika jegye, vagy azért jobb a jegye, mert általában jobban teljesít?

– Azért jobbak az eredményei, mert szereti a matematikát, vagy azért szereti a matematikát, mert jobbak az eredményei?

– Ha idősebb a tanuló, akkor kevesebbre képes, vagy azért vált „túlkorossá”, mert az iskola korábbi szakaszán már kudarcot vallott?

– Azért gyengébbek az eredményei a tanulónak, mert cigány, vagy azért, mert a szülői alacsony iskolázottságúak?

Az első kérdésre azt kell válaszolni, hogy természetesen a teljesítmény magyarázza meg a jegyeket. A teljes mintát tekintve ezt igazolja a fenti korrelációs együttható. Osztályonként vizsgálva nem látok ilyen fokú együttmozgást.

A második kérdés a motiváció szükségességével és öngerjesztő hatásával válaszolható meg. Ha sikerei vannak a tanulónak, akkor szereti a matematikát, ha szeretettel (belső indíttatásból) végzi a feladatokat, további sikerei lesznek. Ezért is fontos, hogy a tanulók minden rétegét olyan típusú feladatokon át vezessük az ismeretszerzésben, amelyek tőle nem idegen kontextusból valók. Rövidebben: esélyük legyen a sikerélményre.

Az életkor kérdése sem olyan egyszerű, mint amilyennek látszik. Egyrészt van a tanulóknak egy rétege, amelyik a felső tagozaton képességek és eszköztudás (írás, olvasás, elemi számolási képességek) hiányában megreked, a követelményeket nem tudja teljesíteni. Nagyobb a tanulóknak az a csoportja, amelyik nem akar már további erőfeszítéseket tenni. A gyakori iskolai kudarcok (és más háttérváltozók) hatására átrendeződött az értékrendje. Például: „Minek tanuljak, akinek van szakmája, az is munkanélküli.”

Az utolsó kérdésre parciáliskorreláció-számítással kerestem választ. Meghatároztam, milyen erős az összpontszám összefüggése az etnikai hovatartozással, ha a szülők iskolai végzettségének közvetítő szerepét kizárjuk. Az $r = 0,1992$ már laza kapcsolatot mutat, de még ez az érték is szignifikáns. A közoktatásban tapasztalható egyenlőtlenséget gerjesztő tényezők közül a szülők iskolázatlanságán kívül még több is érinti a cigányságot (település-jelleg, szociális különbségek), ezek közvetítő hatása is okozza a cigány tanulók alacsonyabb teljesítményét.

E fejezetben igazolódott, hogy a roma tanulók átlagteljesítménye 18 százalékkal elmarad a nem roma tanulók eredményétől. Annak érdekében, hogy a különbség csökkenjen, alkossunk olyan feladatokat, melyek megoldása során a cigány tanulók is eredményesek lehetnek. A hétköznapi feladatokat tartalmazó teszttel azt szeretném beláttatni, hogy ez lehetséges.

Hétköznapi matematika

A feldolgozás menetében követtem az előző fejezet lépéseit. A teszten elérhető legmagasabb pontszám 23 volt.

A szignifikáns korrelációs együtthatók lazább összefüggést mutatnak, mint a matematika teszt esetén.

A két-részmintás esetekben ismét elvégeztem a kétmintás t-próbát. Most is szignifikáns különbség van a cigány és nem cigány tanulók teljesítménye között ($t = 2,49$). A fent megfogalmazott szándékomat – olyan feladatsort készíték, amelynek megoldásakor nem lesz különbség etnikai szempontból – nem sikerült megvalósítani, de a különbség lényegesen kisebb: 5,7 százalék.

Nem szignifikáns a különbség a nemek szerint csoportosított részminták között.

a részmintaképzés szempontja		átlag	szórás	%	r	elemsz.
<i>etnikum</i>	cigány	11,24	4,75	48,87	0,1235	122
	nem cigány	12,56	4,15	54,61		159
<i>nem</i>	fiú	12,17	4,50	52,91	0,0407	137
	lány	11,80	4,42	51,30		144
<i>anya iskolai végzettsége</i>						
	1–4. osztály	10,60	3,78	46,09	0,0797	5
	5–7. osztály	11,94	5,46	51,91		18
	8. osztály	11,64	4,30	50,61		95
	szakmunkás	12,17	4,43	52,91		89
	érettségi	12,51	4,36	54,39		41
	főiskola	13,56	4,80	58,96		18
	egyetem	14,50	10,60	63,04		2
<i>matematika jegy</i>						
	1	9,13	3,00	39,70	0,4447	9
	2	10,17	3,91	44,22		104
	3	11,81	4,28	51,35		94
	4	14,39	3,88	62,56		49
	5	16,44	3,57	71,48		25
<i>életkor</i>						
	12	12,55	3,26	54,56	0,1173	29
	13	12,25	4,61	53,26		193
	14	11,55	4,01	50,22		44
	15	9,83	4,39	42,74		12
	16	4,33	3,51	18,83		3
<i>egész minta</i>		11,99	4,46	49,09	1	281

4. táblázat. A hétköznapi matematika teszt átlaga a részmintákon

További összefüggéseket kerestem regresszióanalízis segítségével. (5. táblázat)

A táblázatban szereplő három változó együttesen 21,52 százalékban magyarázza meg a tesztpontszám összes varianciáját. A változók magyarázó ereje lényegesen kisebb, mint a matematika teszt esetén. A cigányság ténye csak 0,13 százalékban magyarázza meg a teljesítményt.

tényezők	β	r	r - β - 100
matematika jegy	0,4583	0,4447	20,38
etnikum	0,0110	0,1235	0,13
matematika attitűd	0,0437	0,2349	1,01
összesen:			21,52

5. táblázat. A hétköznapi matematika teszt eredményeit magyarázó változók

A két teszt eredményeinek összehasonlítása etnikai szempontból

A továbbiakban arra keresem a választ, hogy van-e olyan feladat vagy item a teszten, amely esetén nincs szignifikáns különbség, esetleg a cigány tanulók átlaga a jobb. 12 feladatot és 73 itemet vizsgáltam meg ebből a szempontból. Gyengébbek a roma tanulók eredményei két hétköznapi feladaton és mind a hét matematika feladaton, továbbá 10 hétköznapi itemen és 43 matematika itemen. Nincs különbség a két rész minta eredménye között három hétköznapi feladaton, 12 hétköznapi itemen és hét matematika itemen. Szignifikánsan jobban oldottak meg egy itemet. (H5C: Hány fehér mező van egy sakktablán?)

Egy feladat és hét item esetén számoltam magasabb átlagot a cigányok csoportjában. Végül csak egy esetben (H5C) igazolt a próba szignifikáns különbséget a javukra.

Annak magyarázatában, hogy miért ők tudták jobban, csak a feltevésemre hagyatkozhatom. A cigányok körében még nem terjedtek el az egyszemélyes játékok. A magyar családokban – különösen ott, ahol csak egy gyermeket nevelnek – a gyerekeknek gyakran nincs játszótársuk, olyan játékok az uralkodóbbak, melyeket egyedül lehet játszani (például: elektronikus játékok). A cigány közösségekben szinte mindig többen vannak egy helyiségben, van ráérő játszótárs, egyszerre több – kevés eszközt igénylő – játék is folyik. Még az a gyerek is megfigyelheti a kártyát, a sakkot, malomjátékot, aki nemigen tud eredményesen játszani vele. Másrészt a fent említett elektronikus játékok, eszközök megvásárlását kevés roma család engedheti meg magának. A cigány tanulók nagyobb arányban napközisek. Ott is van alkalom a sakkozásra.

A többi hétköznapi kérdéssel is azért boldogultak, mert nincsenek elkülönítve a felnőttektől. A felnőttek környezetét jellemző mennyiségekkel a tanulóknak sincs nehézségük. A pénzzel kapcsolatban elmondják, hogy „mennyivel több...” vagy „hányszor annyi...”, de nem fejezik ki százalékban. Ezért a százalékos feladatoknak már alacsonyabb az eredményessége.

A hetedik és a harmadikos tanulói teljesítmények összehasonlítása

Tóth Jánosné tiszaroffi kolleganóm a harmadik osztályban mérte a tanulók matematika tudásszintjét, induktív gondolkodását és matematika tartalmú gyakorlati feladatok teljesítését (óra leolvasása, pénzes feladatok, kártyás feladatok stb.). Az ő kutatási eredményeit felhasználva összehasonlíthatom a cigány és nem cigány tanulók tudásszintbeli különbségeit harmadik és hetedik évfolyamon. (6. táblázat)

	matematika tudásszint			hétköznapi feladatok			induktív gondolkodás		
	cigány	nem cigány	különbség	cigány	nem cigány	különbség	cigány	nem cigány	különbség
3. osztály	44%	58%	14%	54%	63%	9%	17%	22%	5%
7. osztály	38%	56%	18%	49%	55%	6%	–	–	–

6. táblázat. Harmadikos és hetedik osztályos tanulók teljesítményének összehasonlítása

Hetedik osztályban tovább nyílik az olló a cigány és nem cigány tanulók matematika tudásszintje között. Ugyanakkor a hétköznapi feladatokban csökkent a különbség a harmadik osztályban tapasztaltakhoz képest.

Dolgozatom kiinduló problémája a cigány tanulók iskolai eredménytelensége volt. Ezt a kiterjedt, a közoktatás egészét érintő kérdést leszűkítettem az általános iskola felső tagozatán a matematika tantárgyon belül kimutatható egyenlőtlenségek vizsgálatára, illetve olyan módszerek keresésére, melyekkel a teljesítménybeli különbségek csökkenthetők.

A kutatás során elsősorban a hipotéziscim igazolására törekedtem, valamint olyan következtetések megfogalmazására, melyek saját pedagógus munkámat eredményesebbé tehetik. A vizsgálat végeztével kiderült, hogy olyan összefüggéseket is találtam, amelyeket nem láttam előre, illetve a következtetések egy része túlmutat az én pedagógus tevékenységemen, szélesebb körben is hasznosítható, vagy további kutatást, újragondolást érdemel.

Megállapítottam, hogy a cigány gyerekek lényegesen gyengébben oldották meg a matematika tesztet, mint nem cigány társaik, a hétköznapi matematika feladataiban a két csoport különbsége jóval kisebb. (7. táblázat) Mindkét teszten szignifikáns a különbség, de a hétköznapi matematika feladatok és az itemek nagyobbik felének megoldásában nincs szignifikáns különbség, olyan itemet is találtam, amelyet a roma tanulók oldottak meg eredményesebben.

	matematika teszt			hétköznapi matematika feladatok		
	átlag	%	különbség	átlag	%	különbség
cigány	18,93	37,86	17,90%	11,24	48,87	5,74%
nem cigány	27,88	55,76		12,56	54,61	

7. táblázat. Cigány és nem cigány tanulók teljesítményei a teszteken

Harmadik hipotézisem is igaznak bizonyult, miszerint a cigány tanulók tudásszintbeli lemaradása az általános iskola magasabb évfolyamain nagyobb, mint alsó tagozaton. Arra nem számítottam, hogy hétköznapi feladatok megoldásában viszont csökken a hátrányuk. Ezzel magyarázható, hogy később a szakképzésben szakmai tárgyakkban nem teljesítenek gyengébben a roma tanulók, csak a közismereti tárgyak esetén.

Észrevettem, hogy nemcsak a cigány gyerekek teljesítménye marad el nagy mértékben az átlagtól, hanem valamennyi olyan tanulóé, akinek az osztályába többségében cigány tanulók járnak. Feltehetően hasonló háttérváltozókkal rendelkeznek, mint cigány osztálytársaik (rossz szociális helyzet, iskolázatlan szülők, nem megfelelő pedagógiai módszerek stb.). Az ő felzárkóztatásuk is hasonló odafigyelést igényel, mint a roma gyerekeké.

A cigányok alacsonyabb iskolai teljesítményét nem a cigányság ténye magyarázza, hanem az, hogy az ő közösségeikben halmozottan jelentkeznek az eredményességet negatívan befolyásoló háttérváltozók: rossz szociális helyzet, település-jelleg, szülők alacsony iskolai végzettsége, tanulási motiváció hiánya, nyelvi hátrány, nem megfelelő iskola-szülő kapcsolat.

Gyakorló pedagógusként arra törekszem, hogy az ismereteket a gyakorlati élethez jól kapcsolódó feladatokon, szemléltetésen át közvetítsem tanítványaim számára. Céлом, hogy az elsajátításra kijelölt tananyag megfoghatóvá, életszerűvé, érdekessé váljék, felkeltse a tanulóknak a megismerés vágyát. Azon leszek, hogy a logikai játékok megszerettetésére is jusson időm. A játék is része legyen a gondolkodtatva tanításnak.

A cigánygyerekek oktatásának eredményessége néhány pedagógus hasonló törekvéseivel csak kis mértékben javítható. A probléma komplex kezelése társadalmi összefogást igényel. Olyan oktatáspolitikai koncepciót, mely magában foglalja a szabályozási, ellenőrzési, intézményfejlesztési, értékelési, kutatási, valamint finanszírozási feladatokat.

Jó lenne, ha a „bűnbakkeresést” (minden az iskola hibája) felváltaná az együttműködés: iskola-fenntartó-szülők-kisebbségi önkormányzat-szakmai szolgáltatók.

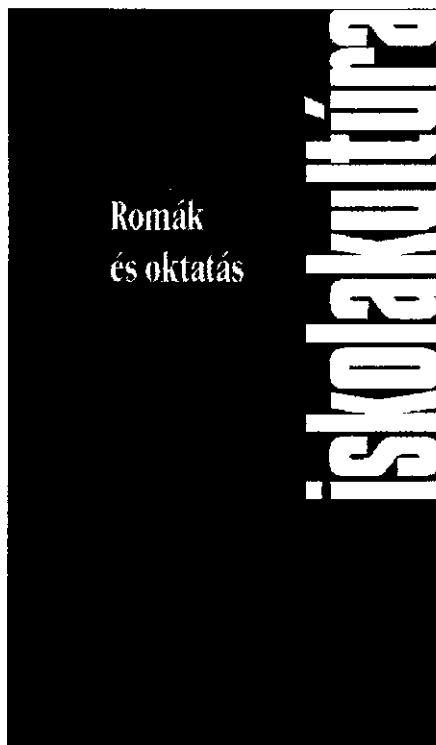
A pedagógusok megfelelő szakmai felkészítést kapjanak ahhoz, hogy a hagyományos felzárkóztató módszerek helyett hatékonyabb fejlesztő tevékenységet végezhesenek.

Végül még egy gondolat – a kollégáim gondolata –: az osztálylétszámok csökkentésétől is az eredményesség növekedése várható. Erre még sohasem volt ilyen jó alkalom, mint most. A tanulók kötelező óraszama a kerettanterv bevezetésével lényegesen csökken, ugyanakkor a pedagógusok kötelező óraszama szeptember elsejétől növekszik. A felszabaduló munkaerő lehetővé teszi, hogy több, kisebb létszámú osztályban tanítsunk.

Optimizmusra ad okot, hogy a cigány közösségek belső folyamatai is jótékonyan hatnak az iskolai különbségek csökkenésére. Egyre iskolázottabb fiatalok válnak szülővé, az ő gyermekeik már nem indulnak akkora hátránnyal iskolakezdekor. A vegyes házasságok arányának növekedésével elmosódik az éles határ, csökken a „cigány – magyar” elkülönülés. A cigányság jövedelem és igény szint szerinti rétegződésével kialakult egy „húzó” közösség (vállalkozók, művészek), akik követendő példát mutatnak a többi család számára. Természetesen sem a társadalom erőfeszítéseinek, sem a roma közösségek belső folyamatainak hatásától nem remélhetünk hirtelen, egy-két tanév alatt látványos eredményt.

A fejlődés sok kis iskolást és sok pedagógust próbáló hosszú folyamat lesz a cigány gyerekek iskoláiban.

A tanulmányban bemutatott adatok felvétele az OTKA P030555 számú kutatáshoz kapcsolódik.



Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén

A cigány tanulók iskoláztatásával kapcsolatban az utóbbi évtizedben örvendetesen sok és sokféle tapasztalat halmozódott fel (említésként és a teljesség igénye nélkül csak néhányra utalunk: Forray R. K., Hegedűs T. A. (1995); Havas G., Kemény I., Liskó I. (2001); Kemény I. (1996); Kertesi G. (1995); Radó P. (2000); Réger Z. (1995). Viszonylag kisebb figyelem irányult mindeddig a „másik” oldalra: a nevelésükkel, oktatásukkal foglalkozó pedagógusokra, illetve arra, hogy az ő felkészítésükben hogyan jelennek meg a felhalmozott ismeretek, hogy az ő iskolai gyakorlatukat milyen szakmai támogató-segítő rendszer veszi körül e téren.

Ezek a kérdések egyre inkább megkerülhetetlenek, hiszen – örvendetes módon – a cigány tanulókkal egyre nagyobb számban találkozunk az iskolarendszer minden fokozatán. Különösen megnőtt számuk és arányuk a kilencvenes évek magyarországi iskoláiban, elsősorban a középiskolázás kiterjedése (expanziója) nyomán. Éppen e jelenség elemzői figyelmeztetnek arra, hogy az expansió nyomán (amikor tehát a tanulók egyre nagyobb arányban, egyre hosszabb ideig benn maradnak az iskolarendszerben) olyan „új” tanulói rétegek is tömegesen megjelennek a magasabb iskolafokokozatokon, akiknek a körében a tanulási tradíciók kevésbé alakultak ki és akiknek a tanítására a hagyományos tanári szakmai kultúra kevésbé van felkészülve. Green az expansió jelenségét nemzetközi összehasonlító adatokra építő, alapvetően elméletalkotó munkájában azt állítja, hogy e jelenségnek a „törvényszerűségei” is kimutathatóak, a változások „előre jelezhetőek”. (Green, 1980) Ilyen előre jelezhető jelenségnek látja „az utolsó belépők törvényé”-t, azaz azt a jelenséget, hogy egy adott – lassan teljessé váló – iskolafokokozatra utolsóként belépő társadalmi csoportok jól definiálható módon a társadalom leghátrányosabb szociokulturális rétegeiből kerülnek ki. Akkor, amikor annak az iskolafokokozatnak az elvégzése már szinte semmi kézzel fogható előnnyel nem jár a többség számára. Az utolsó belépők számára e fokozatnak az elvégzése arra szolgál, hogy a „kudarcot”, a „lemaradás katasztrófáját” elhárítsák, ami – valljuk be – nem jelent olyan pozitív motivációt, mint a korábban belépők számára jelentett a magasabb iskolai végzettség és az azzal járó társadalmi előnyök megszerzésének célja. Ráadásul amire „az utolsó belépők” az adott iskolafokokozatot elvégzik – ha elvégzik –, az már semmiféle előnnyel nem jár, hiszen a többség régóta tömegesen egy magasabb iskolafokokozaton tanul.

A magyar oktatási rendszerben ma általános, illetve általánossá váló iskolafokokozatokra (az általános iskola felső tagozata mindenképpen ilyennek tekinthető, de lassan a középfokú képzés is) utolsóként belépők között kiugróan magas arányban találjuk a cigányságból származó tanulókat. Amikor tehát az ő iskolai pályafutásukról és iskolai kudarcaikról gondolkodunk, nem kerülhetjük meg a bevezetőben jelzett kérdéseket, és megfogalmazhatjuk azt a feltevést is, hogy a pedagógusok felkészültségének vizsgálata hozzájárulhat az e tanulói rétegek számára nyújtott iskolai szolgáltatások sikeresebb és eredményesebb megszervezéséhez.

2000 tavaszán az Oktatási Minisztérium megbízásából kutatást kezdtünk a témáról. A kutatást részben olyan felsőoktatási intézményekben folytattuk, ahol pedagógusképzésre is sor kerül. Intézményvezetőknél és tanszékvezetőknél történt előzetes tájékozódás alapján olyan oktatókat kerestünk meg, akik a fenti témákban az utóbbi öt évben kurzust, felkészítést tartottak, és kérdőív segítségével tájékozódunk e képzések tartalmáról és körülményeiről. Ezt egészítette ki 2001 február-márciusában egy olyan kérdőíves adatfelvétel, amelyben a cigány tanulók magasabb (20 százalék fölötti) arányával jellemzett iskolákban tanító, pedagógus végzettséget az utóbbi öt évben szerzett fiatal pedagógusok (N = 540) körében tájékozódunk arról, hogy jelenlegi munkájuk fényében hogyan értékelik felkészítésüket, milyen gyakorlati problémákkal találkozhatnak mindennapos munkájuk során. A felvételt a TÁRKI munkatársai bonyolították le. (TÁRKI, 2001) Jelen tanulmány ez utóbbi, alapvetően problémafeltáró jellegű kutatásnak az első eredményeit foglalja össze.

Az iskolákról

540 megkérdezettünk 264 iskolában dolgozik. Nem tudjuk természetesen, hogy min-tánk mennyire reprezentálja a cigány tanulókat nagyobb számban oktató/nevelő magyarországi iskolákat, hiszen nem szokásos mintavétellel kerestük meg iskoláinkat, hanem eleve olyan listák alapján, amelyek a cigány tanulók magasabb arányával leírható iskolákat tartalmazták. (TÁRKI, 2001) Az alábbiakban tehát a vizsgálatban szereplő mintáról lesz szó.

Az iskolák többsége (181, azaz 69 százalék) „normál” általános iskola, de 20 óvodát is működtető, 14 csak általános iskola részeként (feltehetőleg tagiskolaként) működő, 16 speciális, 11 általános és szakiskolaként, valamint 4 Általános Művelődési Központ részeként működő intézményt is találunk köztük. Középfokon 4 iskolánk működik (2 szakiskola és 2 szakközépiskola), 14 intézményünket viszont egyik kategóriába sem tudta megkérdezett pedagógus besorolni. Az iskolák 91 százalékát (231 iskola) helyi, 20-at pedig megyei önkormányzat tartja fenn. Az egyházi és alapítványi fenntartók 2–2 iskolával vannak jelen mintánkban. Iskoláink csaknem kétharmada (61 százaléka) községekben található, csaknem felük (48 százalék) a legkisebb, 2000 fő alatti településen. Csaknem kétötödük (38 százalék) az észak-magyarországi régióban, azon belül is főként Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (23 százalék) helyezkedik el. Az intézménytípusok megoszlása erős (statisztikai értelemben szignifikáns) összefüggést mutat a települések típusával és méretével is. Az elemszámok kicsinysége miatt az összefüggés bár kimutatható, de valamivel gyengébb a régiók, valamint a megyék szerinti bontásban is. Ennek alapján megfogalmazhatunk néhány hipotézist a különböző intézmények tipikus előfordulási helyéről. (Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy ezen intézménytípusok mindegyikére jellemző, hogy bennük viszonylag magas – legalább 20 százalék fölötti – a cigány gyermekek, tanulók aránya. A megfogalmazás tehát minden esetben úgy lenne korrekt, hogy „a cigány tanulók magasabb arányával jellemezhető általános iskoláink” stb., az olvasást azonban ez a megfogalmazás nehezítené. Kérjük az olvasót, hogy minden megfogalmazás mögé értse oda ezt az összefüggést.)

A minta több mint kétharmadát kitevő (teljes) általános iskola a községi iskolák négyötödét teszi ki: a községekben kevesebb a más típusú intézmény. Ugyanakkor a 34 nem teljes, vagy óvodával együtt működtetett általános iskola kétharmada is községben található, különösen a legkisebb (az 1000 fő alatti, valamint az 1000–2000 lakossal rendelkező) településeken. Nem csoda, hogy az aprófalvasabb területeken (a Dél-Dunántúlon, illetve Baranya, Nógrád és Somogy megyében) található belőlük több. Érdekes módon ez a típusú intézmény még a települési skála másik végén, a fővárosban található meg nagyobb számban (összesen 8). Nyilván mást jelent ez az intézmény a feltehetőleg egyet-

len oktatási intézménnyel rendelkező kistelepüléseken és mást az ilyen képzési kínálatot is nyújtó fővárosban. Egyébként is fővárosi intézménykínálatunk tűnik a legszínesebbnek: a fővárosi iskolák között a „sima” általános iskolák aránya alig haladja meg a kétötödöt. Speciális általános iskolát viszont 5000 fő alatti településeken, illetve községekben nem találunk. Az intézmények típusa nem mutat statisztikai értelemben szignifikáns összefüggést az ott tanuló cigány gyerekek becsült arányával. Vagyis az, hogy hol milyen arányban találunk az iskolákban cigány tanulókat, az elsősorban a település típusától, illetve attól függ, hogy melyik régióban helyezkedik el maga az iskola.

A mai iskolarendszerek egyik jellegzetessége az, hogy az iskolán belül egyre több segítő szakma képviselőjét megtaláljuk, akik a tanítói, tanári munka kiegészítéseképpen részt vesznek a tanulók nevelésében, gondozásában. Feltételezzük, hogy vizsgált iskoláinkban is nagy szükség van ezekre a segítőkre, és azt is, hogy minél inkább jelen vannak az iskolában ezek a segítő szakmák, annál nagyobb esély van arra, hogy jó pedagógiai eredmények szülessenek az iskola nevelő-oktató munkájában, és azon belül a cigány tanulók nevelésében is. Kérdőívünkben 11 féle szakma jelenlétére kérdeztünk rá. A válaszok megoszlását az 1. táblázat mutatja.

	dolgozik	rendszeresen jár	nem is jár	nem tudja
védőnő	38 (14)	199 (75)	23 (9)	2 (1)*
könyvtáros	222 (84)	11 (4)	31 (12)	–
orvos	31 (12)	168 (64)	62 (24)	1 (0)*
gyógypedagógus	98 (37)	52 (20)	107 (41)	6 (2)*
logopédus	64 (24)	61 (23)	138 (53)	1 (0)*
pedagógiai asszisztens	109 (42)	7 (3)*	145 (55)	3 (1)*
iskolai szociális munkás	47 (18)	43 (17)	161 (61)	13 (5)
szabadidő szervező	76 (29)	3 (1)*	179 (68)	6 (2)*
drámapedagógus	73 (28)	5 (2)*	180 (68)	6 (2)*
iskolapszichológus	25 (10)	41 (16)	192 (73)	5 (2)*
konduktor	10 (4)	5 (2)*	234 (89)	15 (6)

1. táblázat. Különböző segítő szakmák, kompetenciák jelenléte az iskolákban (n=264) n (%) (Kérdés: Az Önök intézményében dolgozik-e vagy jár-e ki rendszeresen....?; * 10 elemszám alatt)

A különböző segítő szakmák jelenléte az iskolában igen eltérő mértékű. Az iskolakönyvtáros rendszeres jelenléte csaknem általánosnak mondható (a megkérdezettek iskolájának 84 százalékában dolgozik, további 4 százalékába viszont rendszeresen kijár). Még általánosabb a védőnő jelenléte, bár itt a „rendszeres kijárás” a tipikusabb (az iskolák három negyedében), és az iskoláknak csak valamivel kevesebb mint egytizedében nem fordul meg egyáltalán védőnő. Az iskolák egynegyede nem lát orvost, kétötöde pedig gyógypedagógust. A többi segítő foglalkozás az iskolák több mint felében nem található meg.

Ha az iskolák egyéb háttérjellemzőivel vetjük össze a különböző szakmai kompetenciák jelenlétét, azt látjuk, hogy a cigány tanulók iskolán belüli aránya nincs összefüggésben azzal. A részletesebb vizsgálat azonban azt mutatja, hogy ez annak köszönhető, hogy a legtöbb cigány tanulóval rendelkező iskolák a skála két végén helyezkednek el, tehát a legtöbbször szakemberrel ellátott, illetve éppen a különleges szakértelmet leginkább nélkülöző iskolák között. Az „átlagos” helyzet tehát éppen elfedi a problémákat, legalábbis a mindenféle szakembert nélkülöző iskolák problémáját. Ami – amint az adatok mutatják – alapvetően az iskola elhelyezkedésével van összefüggésben. Hogy a megnevezett speciális szakemberek közül hány fordul elő egyáltalán az intézményben, azt a varianciaelemzés szerint igen erősen meghatározza az, hogy milyen településtípusban, illetve milyen nagyságú településen van az iskola. (lásd a 2. és 3. táblázatot) Az elemszámok óvatosságra intenek, és a mintánk teljes reprezentativitásáról sem lehetünk meggyőződve, ám az erős összefüggés mindenképpen azt mutatja, hogy az iskolák települési jellemző-

inek vizsgálata, számításba vétele megkerülhetetlen a cigány tanulók nevelésének, oktatásának javításán gondolkodók számára.

település típusa (súlyozva)	7-11	5-6	0-4	N
Budapest város	22 (69)	7 (22)*	3 (9)	32
község	32 (44)	25 (35)	15 (21)	72
teljes minta	32 (20)	55 (34)	73 (46)	160
	86 (33)	87 (33)	91 (34)	264 (100)

2. táblázat. A 11 félé szakemberből hány fordul meg az iskolában az iskola településének típusa szerint (súlyozva) (n, %) (* 10 elemszám alatt; a dőlten szedett előfordulások a cellaértékek statisztikailag várható értéktől való szignifikáns eltérését jelzik, ez érvényes a további jelölésekre is).

a település nagysága (lakosság szám)	7-11	5-6	0-4	N
1000 fő alatt	5 (8)*	22 (33)	40 (60)	67
1-2000 fő	12 (20)	22 (36)	27 (44)	61
2-5000 fő	18 (47)	13 (34)	7 (18)*	38
5-10.000 fő	8 (50)*	5 (31)*	3 (19)*	16
10-20.000 fő	11 (55)	7 (35)*	2 (10)*	20
20-50.000 fő	7 (44)*	6 (38)*	3 (19)*	16
50-100.000 fő	1 (17)*	2 (33)*	3 (50)*	6*
100.000 fő felett	2 (25)*	3 (38)*	3 (38)*	8*
Budapest	22 (69)	7 (22)*	3 (9)*	32
teljes minta	86 (33)	87 (33)	91 (34)	264 (100)

3. táblázat. A 11 félé szakemberből hány fordul meg az iskolában, az iskola településének nagysága szerint (n, %) (* 10 elemszám alatt)

A fenti adatok alapján megfogalmazható, hogy a település jellege és nagysága erősen meghatározza azt, hogy az iskolákban mennyi speciális szakértelemmel rendelkező szakembert foglalkoztatnak. A minta 61 százalékát kitevő községi iskolák hátránya kiugró a városi iskolákhoz képest, és különösen elkészerítő a 2000 fő alatti létszámú kistelepüléseken működő, mintánk csaknem felét (48 százalékát) kitevő kisiskolák helyzete. Érdeemes elgondolkodnunk azon, hogy az iskolában a kistelepülések megtartó erejét hirdető – egyébként jó szándékú – oktatáspolitikai, ha nem párosul a megfelelő szakember-ellátottságot szisztematikusan vizsgáló és azt különleges eszközökkel biztosító programmal, nem éppen e kisiskolák „gettósodásához” járul-e hozzá.

143 iskolában (54 százalék) tudják úgy a megkérdezettek, hogy működik ott cigány etnikai program, ám a program megléte vagy hiánya semmiféle összefüggést nem mutat az iskola egyéb háttérjellemzőivel (a település jellege, nagysága, az iskola típusa), sőt még az iskolába járó cigány tanulók arányával sem. Az azonban már igen, hogy az iskolában van-e olyan osztály, csoport, ahová csak cigány gyerekek járnak. 17 iskolában (7 százalék) állították, hogy mindegyik osztályuk ilyen, összesen viszont (ezeket is beleszámítva) 89-ben (a minta 34 százaléka) fordul elő ilyen csoport (osztály). Ezekben az iskolákban szignifikánsan magasabb a cigány tanulók aránya (átlagosan 57 százalék, a homogén cigánycsoportokat nem alakító iskolák átlagos 41 százalékos cigánytanuló-arányával szemben). Iskolatípushoz, fenntartóhoz vagy az iskola településtípusához nem köthető ez a jelenség, ám ahhoz igen, hogy az ország mely területén (melyik megyében, illetve régióban) helyezkedik el az iskola. (lásd a 4. táblázatot) Mintánkkal kapcsolatos, fent megfogalmazott aggályaink miatt érdemes óvatosan kezelnünk ezeket az összefüggéseket, de valószínű, hogy érdemes lenne feltérképezni a cigány tanulókkal kapcsolatos iskolaszervezési eljárások helyi, térségi meghatározottságait (településszerkezet, szokások, minták stb.).

régió	cigány osztályokat működtető iskolák (n, %)	az összes vizsgált iskola (n, %)
Közép-Magyarország	3 (8)*	36 (100)
Közép-Dunántúl	0*	5 (100)*
Nyugat-Dunántúl	4 (57)*	7 (100)*
Dél-Dunántúl	4 (13)*	32 (100)
Észak-Magyarország	48 (48)	101 (100)
Észak-Alföld	28 (39)	72 (100)
Dél-Alföld	2 (20)*	10 (100)
tefjes minta	89 (34)	263 (100)

4. táblázat. Csak cigány tanulókból álló osztályokat szervező iskolák, régiók szerint (* 10 elemszám alatt)

Egyéb csoportszervezési eljárásokra is rákérdeztünk iskoláinkban. A felkinált lehetőségek közül a legnépszerűbbnek a kötelező korrepetálás szervezése tűnik. Az iskolák több mint négyötödében a tanórai iskolai foglalkozások nem látszanak elegendőnek ahhoz, hogy a tanulók a tananyagot elsajátítsák, így ezekben az iskolákban kötelezővé tett korrepetálással „toldják meg” az iskolai napokat. Egyötödükben egy egész évvel (a felzárkóztató évfolyammal) egészítik ki az iskolai tanulmányokat. Az egyéb, a pedagógiai munka inkább minőségi átalakításával (etnikai foglalkozás, fejlesztő osztályok, speciális tantervű vagy tagozatos osztályok szervezésével) is bőven élnek a vizsgált iskolákban. (lásd az 5. táblázatot) Jó lenne tudni – és erről sokkal inkább pedagógiai, semmint szociológiai felméréseket kellene folytatni –, hogy mit is fednek a gyakorlatban ezek az elnevezések, milyen programok alapján, milyen módszerekkel és eredményességgel folynak ezek a foglalkozások.

	van (n, %)
kötelező korrepetálás	217 (83)
etnikai foglalkozás	128 (49)
fejlesztő osztály	109 (41)
speciális tantervű osztály	99 (38)
felzárkóztató évfolyam	61 (23)
emelt szintű képzésű (tagozatos) osztály	51 (19)

5. táblázat. Különböző csoportszervezési eljárások előfordulása a vizsgált intézményekben (Kérdés: Van-e az iskolájukban/intézményükben....)

A pedagógusok – a felkészítésükről

A megkérdezett 540 pedagógus 37 százaléka (197) általános iskolai tanári, 36 százaléka (196) tanítói végzettséggel rendelkezik, 47-en (9 százalék) rendelkeznek középiskolai tanári diplomával (vagy azzal is), 38-an (7 százalék) óvodapedagógusival (vagy azzal is), 30-an (6 százalék) gyógypedagógusival (vagy azzal is), 32-en pedig (6 százalék) egyéb pedagógusi, nem pedagógusi diplomával rendelkeznek, vagy most tanulnak. 151-en második, 16-an harmadik diplomát is szereztek. A pedagógusképzés néhány területével kapcsolatban zárt kérdés segítségével tájékozódunk a felkészítés színvonalával való elégedettségükről (elégedetlenségükről). A válaszok átlagos megoszlását a 6. táblázat mutatja.

Az egyes képzési tartalmakat megítélő válaszolók száma (a 6. táblázat utolsó oszlopa) jól mutatja, hogy vizsgált területünk (a táblázat utolsó két sora) oktatásaval nemcsak a legkevésbé elégedettek a frissen végzett tanárok, de feltehetőleg nem is nagyon találkoztak azzal: a megkérdezettek alig fele tudott egyáltalán véleményt nyilvánítani róla (hogy egyáltalán ilyen típusú stúdiumokat szükségesnek látnának-e a képzésben, arra dolgoztunk végén még visszatérünk). Feltűnő, hogy az eltérő képességű tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémákra is milyen kevéssé készítenek fel a pedagógusképző intézmé-

a képzés területe	átlagos osztályzat		N
	átlag	szórás	
szaktárgy(ak) (elméleti felkészítés)	4,08 (1)	0,79	525
pszichológiai alapok	4,02 (2)	0,85	528
a gyermekek/tanulók motiválása	3,98 (3)	0,94	527
szaktárgy(ak) (módszertani felkészítés)	3,91 (4)	0,91	523
pedagógiai alapok	3,83 (5)	0,98	531
értékelés	3,64 (6)	0,98	531
pedagógus személyiség fejlesztése	3,28 (7)	1,11	497
a gyermekek/tanulók fegyvermezése	3,12 (8)	1,08	476
eltérő képességű tanulók problémái	2,96 (9)	1,15	457
a szülőkkel való kapcsolattartás	2,93 (10)	1,15	403
az osztályfőnöki munka	2,84 (11)	1,14	388
a cigány tanulók speciális problémái	2,53 (12)	1,22	273
a cigány kultúra, életmód	2,42 (13)	1,22	273

6. táblázat. A fiatal pedagógusok értékelése különböző képzési tartalmak minőségéről azokban az intézményekben, ahol pedagógusi diplomájukat megszerezték (osztályozás: 1–5) (Kérdés: Kérem, értékelje mennyiségi és minőségi szempontból, hogy a következő területekre mennyire készítette fel Önt a képző intézménye (több diploma esetén az első pedagógiai jelleg))

a képzés területe	egyetem	tanárképző	tanítóképző	óvóképző	gyógy- pedagógus képzés	teljes minta
szaktárgy(ak) (elméleti felkészítés)	4,13	4,22	4,01	3,82	3,46	4,08
szaktárgy(ak) (módszertani felkészítés)	3,94	3,88	3,95	3,86	3,31	3,91
pedagógiai alapok	3,53	3,68	3,95	4,00	4,15	3,84
pszichológiai alapok	3,66	3,96	4,11	4,00	4,08	4,02
pedagógus személyiség fejlesztése	3,07	3,20	3,29	3,76	3,42	3,28
eltérő képességű tanulók problémái	3,09	2,73	3,00	3,29	4,08	2,96
az osztályfőnöki munka	2,75	2,76	2,90	2,88	2,89	2,84
értékelés	3,71	3,53	3,72	3,42	3,85	3,64
a gyermekek/tanulók motiválása	3,84	3,91	4,05	4,09	4,00	3,99
a gyermekek/tanulók fegyvermezése	2,88	3,02	3,19	3,55	3,38	3,13
a cigány tanulók speciális problémái	2,20	2,23	2,67	3,43	2,92	2,53
a cigány kultúra, életmód	2,00	2,07	2,56	3,64	2,64	2,42
a szülőkkel való kapcsolattartás	2,68	2,79	2,98	3,61	3,08	2,94

7. táblázat. A különböző képzési tartalmak átlagos értékelése, a képző intézmény típusa szerint (osztályozás: 1–5) (Kérdés: Kérem, értékelje mennyiségi és minőségi szempontból, hogy a következő területekre mennyire készítette fel Önt a képző intézménye (több diploma esetén az első pedagógiai jellegű)).

nyek. Bár a megkérdezett fiatal pedagógusok 84 százaléka feltehetőleg találkozott ilyen tartalmakkal – hiszen van véleménye róla –, ám a véleménye meglehetősen lesújtó. Nagyjából ez mondható el a szülőkkel való kapcsolattartásra vonatkozó felkészítésről is (erről viszont még kevesebben – a megkérdezettek 75 százaléka mondott véleményt). Ugyanakkor a tanulók motiválására való felkészítésüket sem kevésnek, sem rossznak nem tartják a megkérdezettek, és a pedagógiai, de még inkább a pszichológiai alapképzéssel sem elégedetlenek.

A különböző típusú képző intézményben végzettek sokban hasonló módon értékelik a különböző képzési tartalmakból való felkészítésüket. Néhány képzési terület megítélésében azonban szignifikáns eltérés mutatkozik a különböző típusú intézmények végzettjei között. (lásd a 7. táblázatot, azon belül a dölten szedett adatokat) Úgy tűnik, a témánk szempontjából kulcsfontosságú területeken (az eltérő képességű tanulóakra, illetve a kifejezetten a cigány tanulóakra és a cigány kultúrára vonatkozó ismeretek átadása terén az óvodapedagógus-képzés és a gyógypedagógus-képzés felkészültebb, mint a többi képző

intézmény). Figyelmet (és további vizsgálatot) érdemel az a hierarchia, ami a fiatal gyakorló pedagógusainknak a speciális szakmaiságot jelentő „pedagógiai alapok” elnevezésű témakörrel adott értékeléséből kibontakozik. De talán érdemes arra is felfigyelnünk, hogy az egyetemeken végzetek – más képző intézmények volt hallgatóihoz képest – kevésbé elégedettek a pedagógus személyiség fejlesztésével, vagy hogy bizonyos feladatokra (például az osztályfőnöki munkára vagy a szülőkkel való kapcsolattartásra) általában milyen kevésbé készítenek fel ma pedagógusképző intézményeink – legalábbis a megkérdezett gyakorló pedagógusok szerint.

A különböző szakterületek megítélésében a fiatal pedagógusok nem szívesen adtak 5-ös osztályzatot, nem szívesen ítélték „kiváló”-nak képző intézményüket. Egyharmaduk (180-an) egyetlen 5-ös osztályzatot sem adott a megkérdezett képzési tartalmakra, további 169-en egy-két ötöst adtak, s csak a többiek (191-en) mutatkoztak elégedettebbnek. Az összes megkérdezett 98 százaléka a 13 képzési tartalomból maximum 9-et értékelt kiválóan. Ha azonban a képző intézmény értékelésének ezt a mutatóját összevetjük mai iskolájuk értékelésével, érdekes összefüggésre bukkanhatunk. Négy iskolai terület értékelésében is meghatározónak tűnik a képző intézménnyel való elégedettség mértéke. (lásd a 8. táblázatot) Vagyis, úgy tűnik, aki a szakmai képzésével elégedettebb, az iskolai munkahelyén is elégedettebb kollégáival, főnökeivel és a tanulókkal is. Hogy ez általános beállítódásukkal, személyiségjegyeikkel van-e összefüggésben, vagy a pálya (a képző intézményekben és az iskolai munkahelyeken is jelentkező) sajátosságai iránti nagyobb affinitásukkal, netán más, egyéb tényezőkkel, arról adataink nem igazítanak el.

a képző intézmény felkészítésének „kiváló” értékelése 13 területen	a tantestület felkészültségének értékelése		az iskola vezetőjével (vezetőivel) való kapcsolata		a tantestületen belüli munkamegosztás		a tanulók szorgalma	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórása	átlag	szórás
nincs ilyen terület	4,17	0,71	4,16	0,79	3,55	0,89	2,58	0,77
1-2	4,29	0,67	4,26	0,78	3,72	0,83	2,70	0,70
3 vagy több	4,52	0,65	4,61	0,67	4,01	0,86	2,93	0,81
teljes minta	4,33	0,69	4,35	0,77	3,76	0,88	2,74	0,77

8. táblázat. A pedagógusképző intézménnyel és a jelenlegi iskolai munkahellyel való elégedettség néhány mutatója (Kérdés: Ha 1-5-ig osztályoznia kellene a jelenlegi munkahelyét különböző szempontok szerint, milyen osztályzatokat adna? Az ötös jelentse a nagyon jó osztályzatot és az egyes a nagyon rosszat!)

A pedagógusok – a tanítványaikról és az intézményekben folyó munkáról

Hogy milyen munka folyik egy intézményben, arról viszonylag keveset árulnak el a kérdőíves adatfelvételen alapuló szociológiai módszerek. Egyéb ismeretek híján viszont mégis megkíséreljük ezek alapján leírni iskoláinkat. Kérdőbiztosaink megkérték a fiatal pedagógusokat arra, hogy válasszanak ki egy olyan csoportot vagy osztályt, akiket jól ismernek (a mintánk 84 százalékát kitevő 22 óvodai csoportvezető, 271 osztálytanító és 158 osztályfőnökök szaktanár esetében a saját osztályukat), és róluk, valamint a velük folytatott munkájukról adjanak információt. Az alábbiakban ezekből villantunk fel néhányat.

Megkértük a pedagógusokat, hogy bizonyos tulajdonságok szerint jellemezzék csoportjukat, illetve mondják meg, hogy hány gyermekre jellemzőek az adott tulajdonságok, és közülük hány a cigány származású. A válaszokat (átlagszámok) a 9-11. táblázatok foglalják össze. Mindezek alapján igen különböző kép bontakozik ki a különböző szintű iskolai csoportokról, illetve a pedagógusaik által érzékelt nehézségekről.

Az óvodapedagógusok szívesebben jellemezték az általunk csekély számban felkínált pozitív tulajdonságokkal mind a teljes csoportot, mind a cigány gyermekeket (szeretnek óvodába járni, szívesen mesélnek a családjukról, aktívak és figyelők). Lényegesen le-

csökkent a megnevezettek száma, amikor problematikus tulajdonságokra került sor. A teljes csoportra és a cigány tanulókra nézve nagyjából ugyanaz a sorrend alakult ki, talán a meglehetősen rokon fogalmú „túl félszeg”, „visszahúzódó”, illetve „alig szólal meg” tulajdonságok tekintetében van némi – jelentéktelen – különbség a megítélési sorrendben. A különböző tulajdonságok esetében a cigány tanulók száma általában tükrözi a teljes mintán belüli (57 százalékos) arányukat, talán az iskolai pályafutásokban várható tanulási nehézségeiket ítélik pedagógusaik kicsit nagyobbnak, mint az osztály egészéét. Feltűnő, hogy – legalábbis pedagógusaik szerint – csaknem minden gyermek (23-ból 22, illetve 13 cigány gyermekből 12) szívesen jár az óvodába. Az alsó tagozaton már némi-kepp módosul a helyzet.

tulajdonságok	hány gyerekre igaz?	köztük hány a cigány gyermek? (becslés)
szeret óvodába járni	22	12
szívesen mesél a családjáról, otthoni szokásairól	17	9
aktív	13	6
figyelő	12	6
valószínűleg tanulási nehézségei lesznek majd az iskolában	6	4
túl mozgékony	6	4
nyugtalan	5	3
pószte	4	2
agresszív	3	2
túl félszeg	2	1
visszahúzódó	2	1
alig szólal meg	2	1
mozgása elmaradott	1	1
súlyos beszédhibás	1	1
átlagos létszám	23	13

9. táblázat. Az óvodai csoportokba járó gyermekek átlagos jellemzői, a pedagógusok szerint (n=22) (Kérdés: A csoportban hány gyerekre igazak a következő állítások? Ezek közül mennyi a cigány gyermek?)

állítások	hány gyermek?	közülük hány a cigány gyerek? (becsült arány)
szeret iskolába járni	13	7
szívesen mesél a családjáról, otthoni szokásairól	13	6
szívesen szerepel az egész osztály előtt	10	5
szeret tanulni	8	3
valószínűleg tanulási nehézségekkel küszködik majd a felső tagozaton	6	4
gyenge képességű	6	4
könnyen tanul	5	2
túlkoros	3	2
kimagaslóan tehetséges	2	1
súlyos magatartási problémái vannak	2	1
alig szólal meg	2	1
dyslexiás	2	1
nincs barátja/barátnője az osztályban	1	0
átlagos létszám	18	9

10. táblázat. Az alsó tagozatos osztályokba járó gyermekek átlagos jellemzői, a pedagógusok szerint (n=273) (Az osztályban hány gyerekre igazak a következő állítások? Mennyi köztük a cigány gyerek?)

A tanítók ez esetben is több tanulót jellemeztek a pozitív tulajdonságokkal (szeret iskolába járni, szívesen mesél a családjáról, szívesen szerepel az osztály előtt, szeret tanulni), ám a cigány tanulók esetében ez utóbbi állítást megelőzte két negatív becslés is: több

gyerekről gondolja úgy tanítója, hogy a felső tagozaton valószínűleg tanulási nehézségei lesznek, valamint hogy gyenge képességű, mint azt, hogy szeret tanulni. A két rangsor itt már több helyen eltér, mint az óvodás csoportok esetében: a cigány gyermekek között a pedagógusok az osztály egészéhez képest kevesebb kimagaslóan tehetségest, viszont több túlkorost, dyslexiásat és súlyos magatartási problémást találnak. Feltűnően lecsökken az iskolába járni szeretők aránya is, mind az osztály egészét, mind azon belül a cigány tanulókat tekintve. A helyzet még súlyosabbá válik a szaktárgyi képzéssel dolgozó évfolyamok (a mintánk túlnyomó többségét bemutató általános iskolai felső tagozaton, illetve a mintában csekély számban – 4 – szereplő középfokú osztályokban – a továbbiakban összefoglaló néven: felső tagozatos osztályokban) – lásd a 11. táblázatot.

állítások	hány tanuló?	közülük hány a cigány tanuló? (becslés)
szeret iskolába járni	9	4
valószínűleg szakiskolában fog továbbtanulni	7	4
gyenge képességű	6	4
rendszeresen jár korrepetálásra	5	3
szeret tanulni	5	1
valószínűleg szakközépiskolában fog továbbtanulni	4	2
egy vagy több tárgyból bukásra áll	4	3
könnyen tanul	4	1
valószínűleg gimnáziumban fog továbbtanulni	3	0
alig szólal meg	3	1
valószínűleg nem fog továbbtanulni	3	2
kimagaslóan tehetséges	2	0
súlyos magatartási problémái vannak	2	1
évismétlő	2	1
valószínűleg nem tudja elvégezni az általános iskolát	1	1
nincs barátja/barátnője az osztályban	1	0
magántanuló	0	0
teljes minta	19	8

11. táblázat. A felső tagozatos osztályokba járó tanulók átlagos jellemzői, a pedagógusok szerint (n=228)
(A= osztályban hány tanulóra igazak a következő állítások? Mennyi közöttük a cigány gyerek?)

Bár a teljes osztályra vonatkozó listát még itt is egy pozitív állítás vezeti: a tanulók csaknem fele „szeret iskolába járni”, ezt az arányt tragikusan alacsonynak látjuk, hiszen a pedagógusok a vizsgált osztályok tanulóinak több mint feléről, és a cigány tanulók feléről is úgy gondolják, hogy nem szeretnek iskolába járni, azaz azon a helyen lenni, ahol napjaik nagyobb részét töltik. A cigány tanulók körében itt már egy negatív állítás („gyenge képességű”) vezeti a listát. Jól látható az is, hogy a kétféle lista a felső tagozaton már nagyon eltérően alakul. Ez talán azzal is összefügg, hogy az állítások többnyire a tanulók tanulmányi eredményességére, illetőleg további iskolai pályafutására vonatkoznak, és ez – úgy tűnik – már erősen divergál a cigány és nem cigány tanulók esetében. A pedagógusok szerint a tanulók egynegyedét, ezen belül a cigány tanulóknak pedig egyötödét sem jellemzi az, hogy „szeret tanulni”, azaz azt a tevékenységet végezni, ami az iskola fő funkciója. Amin persze nem csodálkozhatunk nagyon, hiszen – pedagógusaik állítása szerint – a tanulók kevesebb mint 20 százalékát, a cigány tanulóknak pedig éppen 10 százalékát jellemzi csak az, hogy „könnyen tanul”. „Kimagaslóan tehetséges”-nek a tanulók kb. 9, ezen belül a cigány tanulók 5 százalékát tartják pedagógusaik. Hiába jár rendszeresen korrepetálásra a tanulók 27, ezen belül a cigány tanulók 36 százaléka, többségük (38, illetve 48 százalékuk) valószínűleg szakiskolába jut csak el, de kb. 4, illetve 8 százalékuk valószínűleg még az általános iskolát sem fogja tudni elvégezni. Nem csodálhatjuk talán, hogy míg az óvodai csoportokban vagy az al-

so tagozatos osztályokban a rangsor végére szorult az a tanulói jellemző, hogy „alig szó-lal meg”, a felső tagozatos osztályokban a 17 állítás közül a tizedik (illetve a cigány ta-nulók esetében a hetedik) legerősebb. A tanulók társas viszonyai (a barátok hiánya) sze-rencsére nem mutatnak ilyen súlyos képet a felső tagozatos osztályban sem, és az isko-lalátogatás alóli felmentés (magántanulói státus) megadásával sem igen élnek a vizsgált intézmények, a tanulás funkciója körül azonban láthatólag nagy zavarok vannak vizs-gált osztályainkban.

Bár a súlyos magatartási problémák az adatok alapján nem tűnnek igazán jellemzőnek, a pedagógusok „saját szavai” (néhány nyitott kérdésre adott válasz) rendkívül súlyos konfliktusokról is tanúskodnak, esetenként a tanár és a diákja közti megértés teljes hiányáról, a tanár, a tanuló és családja közti kommunikáció teljes hiányáról vagy éppen tett-legességig is fajuló konfliktusosságáról.

Végül az iskolai munkát illetően még egy tényezőre érdemes felfigyelnünk. Az osz-tálytermi munkát firtató kérdéseink között (amelyek részletesebb bemutatására itt most nem térünk ki) szerepeltek olyanok is, amelyek azt tudakolták meg, hogy előfordul-e, hogy valaki megnézi a pedagógus óráját. A kérdés mögött az a feltevés húzódott, hogy az adott feladatra általában kevéssé felkészített pedagógus osztálytermi gyakorlatában fordulhat-e konkrét segítségért valakihez, van-e munkájában valamiféle napi kontroll, se-gítség. A válaszok (lásd a 12. táblázatot) azonban a fiatal pedagógusok nagyfokú osz-tálytermi „magányosságáról” tanúskodnak.

ki?	látta az óráját	nem látta az óráját
igazgató	86	14
kollégák	38	62
szociálpedagógus, szociális munkás	29	71
szülő	24	76
szaktanácsadó	21	79

12. táblázat. Ki látja a pedagógus munkáját? (%) (Kérdés: Előfordul-e az Ön csoportjában/osztályában, hogy...)

A gyakorló pedagógusok a pedagógusképzés fejlesztéséről

A megkérdezés során arra is lehetőséget adtunk a fiatal pedagógusoknak, hogy a véle-ményüket néhány kérdésben saját szavaikkal is megfogalmazzák. Az úgynevezett „nyílt kérdések” feldolgozása ugyan többletmunkával és az értékelés megbízhatóságának na-gyobb kockázatával jár, ám a pedagógusok „saját hangját”-nak megismerését nélkülözhe-tetlennek láttuk e fontos és kevéssé feltárt területen. Az egyik ilyen kérdéstünk alapján a fiatal pedagógusok 79 százaléka vállalkozott arra, hogy gyakorlati tapasztalataik birtoká-ban javaslatot tegyen a pedagógusképzés jobbítására vonatkozólag. Az alábbiakban ezeknek a válaszoknak az elemzésére teszünk kísérletet.

A vélemények többsége két nagyobb dimenzió mentén bemutatható: az egyik az, hogy elismerik-e vagy elvetik a speciális, a cigány tanulókra vonatkozó ismeretek, készségek elsajátításának a szükségességét a képzésben, a másik pedig az, hogy a két eltérő kultú-rát (a hagyományos iskolai értékrendet, illetve a hátrányos társadalmi-gazdasági helyze-tű cigány családok kultúráját) közelíteni kívánják egymáshoz, vagy a hagyományos is-kolai értékrend megfellebbezhetetlenségében gondolkodnak-e. 13. táblázatunk e két di-menzió mentén besorolt négy véleménytípusból ad egy-egy példát.

A válaszokat megkíséreltük a fenti séma alapján besorolni, nagyjából a felét sikerült is. Viszonylag nagy számú (161) javaslatot az egyik dimenzió (a speciális képzés elfogadása/el-utasítása) mentén könnyen be tudtunk sorolni, ám a nehezebben megfogalmazható másik di-menzióunk mentén nem lehetett egyértelmű besorolást adni rájuk. (lásd a 14. táblázatot)

1. Nem kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” nem külön világ

„Nem kell a cigánygyerekeknek külön alternatív pedagógiai programot kidolgozni, a főiskolán a pedagógusokat felkészítették a gyerekekkel való foglalkozásra. Minden gyerek egyforma. Nincsen cigány és nem cigány gyerek.”

2. Kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” nem külön világ

„A képzés részévé kellene tenni a pedagógusoknak a személyiségfejlesztését, hogy elfogadóbbak, megértőbbek legyenek a cigánytanulókkal szemben. Gazdagítani kellene a fegyverkezésre használt technikákat. Segíteni kellene a pedagógusnak az oktatási folyamataiban tapasztalt esetleges kudarcok feldolgozásában.”

3. Nem kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” külön világ

„Ezzel nem igazán a pedagógusokat kell terhelni, illetve számon kérni. A nehezen kezelhető gyerekeknek speciális osztály keretein belül csoportos foglalkozásokat kell szervezni.”

4. Kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” külön világ

„Ha van olyan módszer, amivel könnyebben lehet velük boldogulni, akkor ennek az elsajátíttatása.”

13. táblázat. A fiatal pedagógusok javaslata a képzéssel kapcsolatban (Megozlás két dimenzió mentén) (Kérdés: Tapasztalatai alapján mit javasolna, milyen ismeretek, képességek elsajátítására lenne szükség a pedagógusképzésben és a továbbképzésben ahhoz, hogy a cigány gyerekekkel való foglalkozás eredményesebb legyen?)

a képzésre tett javaslat	N	%
1 nem kell speciális képzés, nem külön világ	15	3
2 kell speciális képzés, nem külön világ	131	24
3 nem kell speciális képzés, külön világ	54	10
4 kell speciális képzés, külön világ	78	14
7 vegyes, nem eldönthető (2 és 4), kell speciális képzés	161	30
9 egyéb	38	7
nincs javaslat	63	12
teljes minta	540	100

14. táblázat. A képzésre tett javaslatok megozlása (konstruált típusok)

A (konstruált) tipológiánkat összegezve elmondható, hogy a javaslatot megfogalmazók túlnyomó többsége (370 pedagógus, 68 százalék) szerint szükség lenne arra, hogy a pedagógusképzésben a cigánysággal kapcsolatos ismeretek megjelenjenek. Ezen belül két markáns szakmai nézetrendszer bontakozik ki: a 2-es számmal jelzett, a megkérdezettek kb. egynegyede által vallott meggyőződés, amely szerint a két (az iskolai és a tanulói) kultúrát két irányból is közelíteni kellene egymáshoz, azaz a szakmai kultúrának is változnia, megértőbbé és eszközrendszerében gazdagabbá kellene válnia. Ezt a meggyőződésrendszert nevezzük „gyermekközpontú”-nak. A másik, a megkérdezettek kb. 14 százaléka által vallott (4-es számmal jelzett) nézetrendszer szerint is szükség van speciális, a cigányságra vonatkozó ismeretekre a pedagógusképzésben. Ők azonban ettől azt várnák, hogy segítségükkel a cigány tanulókat sikeresebben közelítsék az iskolai kultúra felé. Ezt a nézetet nevezhetnénk „tanár- vagy iskolaközpontú”-nak, esetleg „tradicionális”-nak, hiszen a mi szakmai kultúránkban ez a megszokottabb. (Ne felejtjük el azonban, hogy megfogalmazóik néhány éve végzett, túlnyomórészt fiatal pedagógusok.) Bár mindkét típusú nézetrendszer szakmailag elfogadhatónak tűnik, gyanítható, hogy éppenséggel a szociokulturális hátrányokkal küzdő tanulók nevelésében az utóbbi kevésbé hatékony.

A javaslatot megfogalmazók egy kisebb része (összesen 13 százalék) utasítja csak el egyértelműen a speciális képzés bevezetésének szükségességét. Köztük is kevesen (3 százalék) vallják azt hogy a jelenlegi pedagógusképzés mindenféle tanulói réteg oktatására, nevelésére felkészít (ez az 1-es számmal jelölt vélemény-típus). A megkérdezettek 10 százaléka viszont nemcsak a speciális felkészítés szükségességének gondolatát utasítja el, de lényegében e tanulói rétegek képzését is (kizárólag a társadalomra, az államra

terhelne a cigányság problémáinak megoldását, vagy külön intézményben, esetleg külön, „saját” rétegből származó tanárookra bízna a cigány tanulók nevelésének/oktatásának feladatát). Ez a nézetrendszer (ha valóban jól olvassuk a rövid megfogalmazásokat) ma szakmailag teljesen elfogadhatatlannak tűnik (ez a 3-as számmal jelölt típus). Végül, érdemes még egy csoportra felhívni a figyelmet: a nem válaszolókra, a javaslatot nem megfogalmazó, „tanácstalan” 12 százalékra.

A javaslatok megoszlása nem mutat statisztikai értelemben szignifikáns összefüggést az iskola vagy a megkérdezett pedagógusok legtöbb háttérjellemezőjével, ugyanakkor az egyes szakmai meggyőződések képviseltségében mégis kimutatható néhány tendencia. Az alábbiakban hipotézisként ezekből mutatunk be egy-kettőt, abban a reményben,

A (konstruált) tipológiánkat összegezve elmondható, hogy a javaslatot megfogalmazók túlnyomó többsége (370 pedagógus, 68 százalék) szerint szükség lenne arra, hogy a pedagógusképzésben a cigánysággal kapcsolatos ismeretek megjelenjenek. Ezen belül két markáns szakmai nézetrendszer bontakozik ki: a 2-es számmal jelzett, a megkérdezettek kb. egynegyede által vallott meggyőződés, amely szerint a két (az iskolai és a tanulói) kultúrát két irányból is közelíteni kellene egymáshoz, azaz a szakmai kultúrának is változnia, megértőbbé és eszközrendszerében gazdagabbá kellene válnia. Ezt a meggyőződésrendszert nevezzük „gyermekközpontú”-nak. A másik, a megkérdezettek kb. 14 százaléka által vallott (4-es számmal jelzett) nézetrendszer szerint is szükség van speciális, a cigányságra vonatkozó ismeretekre a pedagógusképzésben.

hogy további (esetleg finomabb módszerekkel végzendő) vizsgálatok hasznosítani tudják majd e feltevéseket, és segítségükkel közelebb juthatunk nemcsak a cigány tanulók oktatásával/nevelésével kapcsolatos szakmai problémák megértéséhez, de a mai magyar pedagógiai szakmai kultúra mélyebb megismeréséhez és megalapozottabb fejlesztéséhez is. Kérjük az olvasót, ekként, óvatos gyanakvással kezelje a következő megfogalmazásokat (a megfogalmazások alapjául szolgáló, 15. és 16. táblázatokat lásd a mellékletben).

Úgy tűnik, a „tanácstalan” pedagógusok aránya éppen az iskolák túlnyomó többségét jelentő, önkormányzati fenntartású, „normál” általános iskolákban a legmagasabb. Falun és a vidéki nagyvárosokban is tanácstalanabbnak tűnnek a fiatal pedagógusok, mint Budapesten vagy a kisebb vidéki városokban. A 2-es számmal jelölt („gyermekközpontú”) javaslatokat az „és”-típusú (óvoda és általános iskola, általános és szakiskola), valamint a megyei önkormányzati fenntartású intézményekben dolgozók fogalmazzák meg inkább. Budapesten is inkább találkozunk ezzel a nézetrendszerrel, mint egyéb településen. Azokban az iskolákban nagyobb arányban találkozunk ezzel a szakmai meggyőződéssel, amelyekben többféle segítő szakma képviselői dolgoznak (rendszeresen vagy esetileg). A 3-as számú (szak-

mailag elfogadhatatlannak minősített) megfogalmazásokkal is az „óvoda és általános iskola” intézménytípusban, valamint Budapesten találkozunk leginkább, ami azt jelzi, hogy meglehetősen heterogének ezek az intézmények, és kategóriáink nagy különbségeket mosnak össze. A „tradicionális”-nak nevezett 4-es véleménycsoportunk kiugróan magas arányával az iskolák többségét jelentő helyi önkormányzati fenntartású, községi és általános iskolákban találkozunk, viszont a mintánkba került budapesti pedagógusok között kiugróan alacsony a képviseltségük.

Nincs értékelhető összefüggés a pedagógusok javaslatai, valamint egyéb személyes háttérjellemezőik között sem. Az adatok alapján azonban néhány hipotézis megfogalma-

zására itt is vállalkozunk. A különböző végzettségű pedagógusok szakmai nézetrendszerre kicsit eltérőnek tűnik. A mintánkban szereplő gyógypedagógusok kis száma (30) ugyan óvatosságra int, de úgy tűnik, közöttük van a legkevesebb „tanácstalan”, bizonytalan, és az ő körükben a legmagasabb (43 százalékos) a 2-es, a „gyermekközpontú” megközelítés képviselője. A tanítói végzettségűek a minta átlagához hasonló vélekedéseket mutatnak, egyedül a 3-as számú, a szakmailag legkevésbé elfogadható nézetrendszer vallók között tűnnek ki kiugróan alacsony arányukkal: tőlük igen távolinak tűnik ez a gondolkodás. Az általános iskolai tanárok viszont épp itt, valamint a 7-es számú, „vegyes”-ként leírt szakmai nézetrendszert vallók között szerepelnek magas arányban. A szintén igen alacsony számú (47) középiskolai tanárság a „gyermekközpontú” nézetet vallók között alul-, a „tradicionális” megközelítésűek között pedig felülreprezentált. Ők hajlamosabbak egyébként a kicsit idealisztikusnak tűnő 1-es megközelítés hangoztatására is. Minthogy az oktatási expanzió következtében épp az utóbbi két szakmai csoport találkozhat már ma is, de remélhetőleg a jövőben egyre inkább a cigány tanulók váratlanul és gyorsan növekvő arányával, adataink talán az erre való szakmai felkészületlenségeikre is figyelmeztetnek. Hogy a cigány tanulókkal egyre nagyobb számban találkozó felső tagozatos tanárok frusztráltságát csökkenteni, illetve a tanulókkal való foglalkozás eredményességét növelni lehessen, valószínű, hogy az általános és középiskolai tanárképzésben is növelni kell a másik két (a tanítói és a gyógypedagógusi) szakmai kultúra elemét. Mindez azonban valószínűleg nem történhet meg anélkül, hogy a szaktárgyi képzés céljainak és eszközrendszerének egészére vonatkozólag ne induljon meg egy közös szakmai – és oktatáspolitikai – gondolkodás.

A pedagógusok szakmai nézetrendszere bizonyára nem a képző intézményekben kezd kialakulni, feltehetőleg hatással van rá az első iskola, a domináns gyermekkorú szintér, ahol a szakmával – a másik oldalról – megismerkedtek. A vizsgálatunkban megkérdezettek többsége vagy falun (36 százalék), vagy kisvárosban, illetve nagyközségben (34 százalék) töltötte gyermekkorát. Az előbbieket csoportjában a minta egészéhez képest erőteljesebb a 4-es számmal jelölt (a „tradicionálisabb”) szakmai meggyőződés híveinek tábora, míg az utóbbiak éppen ezt a nézetet vallják a minta átlagához képest kiugróan alacsony arányban. A minta 17 százalékát kitevő, Budapesten vagy vidéki nagyvárosban felnőtt megkérdezettek válasza a minta egészétől nem mutatnak nagyobb eltérést, talán az 1-es (amúgy a minta egészét tekintve legkisebb arányban vallott) nézetcsoporthoz (a gyermekközpontú megközelítést normaként átélőket?) képviselik nagyobb arányban.

A pedagógusok képzésre vonatkozó javaslatai, valamint a saját jövőjüket illető elképzeléseik között is mutatkozik összefüggés. Ez utóbbit tekintve elmondható, hogy a megkérdezetteknek valamivel kevesebb mint fele (265) gondolja csupán azt, hogy öt év múlva is jelenlegi iskolájában lesz (közülük öten vezetői karriert sem tartanak kizártnak). További 132-en (24 százalék) csak a jelenlegi iskolájukat, de nem az oktatásügyet kívánják elhagyni (közülük 85-en gondolják úgy, hogy egy másik iskolában fognak tanítani), és csak 81-en (17 százalék) gondolkodnak radikális pályaelhagyáson. Ha a válaszokat leegyszerűsítjük, a jövőre vonatkozó elképzelések és a képzés megújításával kapcsolatos javaslatok között érdekes – bár ismét csak hipotetikusán megfogalmazható – összefüggések mutatkoznak. A saját jövőjükkel kapcsolatban bizonytalanok csaknem egynegyede a képzésre vonatkozólag sem fogalmaz meg javaslatot. Azok között viszont, akik jelenlegi iskolájukban maradni szándékoznak, a legkisebb a képzés jobbításán nem gondolkodók aránya, és az átlaghoz képest magas körükben a 2-es (a gyermekközpontú) szakmai elképzelés híveinek az aránya. Az iskolából távozni kívánók között viszont a minta egészét meghaladó arányban vannak jelen a ma szakmailag legkevésbé elfogadható, az iskola felelősségét a cigány tanulók nevelésében elhárító 3-as javaslat támogatói.

Irodalom

- FORRAY R. K. – HEGEDŰS T. A.: *Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában*. Iskola-kultúra 1995/24. sz.
- GREEN, T. F.: *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse, New York, 1980. Magyarul megjelentek részletei HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete* c. könyvében. Okkcr, é. n.
- HAVAS G. – KEMÉNY I. – LISKÓ I.: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Bp, 2001.
- KEMÉNY I.: *A romák és az iskola*. Educatio 1996/2. sz.
- KERTESI G.: *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle 1.
- RADÓ P.: *Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban*. In: Halász G. – LANNERT J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.
- RÉGER Z.: *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*. Iskolakultúra 1995/24. sz.
- TÁRKI: *Roma. A kutatás dokumentációja és adatai*. Lásd az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának dokumentációjában, 2001.

Melléklet

az iskola néhány háttér-jellemzője	a képzésre vonatkozó javaslat, n (%)**							összesen, n (%)
	nincs	1	2	3	4	7	9	
<i>az intézmény típusa</i>								
óvoda és ált. iskola	1 (2)*	0*	16 (36)	7 (16)*	5 (11)*	13 (30)	2 (5)*	44 (100)
ált. isk. rész	3 (14)*	3 (14)*	2 (10)*	3 (14)*	3 (14)*	6 (29)*	1 (5)*	21 (100)
általános iskola	50 (13)	10 (3)	82 (22)	37 (10)	59 (16)	106 (37)	28 (8)	372 (100)
speciális ált. iskola	2 (6)*	1 (3)*	10 (29)	3 (9)*	3 (9)*	13 (37)	3 (9)*	35 (100)
AMK része	0	0	0	0	1 (17)*	4 (67)*	1 (17)*	6 (100)*
ált. és szakiskola	4 (12)*	0*	16 (47)	3 (9)*	2 (6)*	7 (21)*	2 (6)*	34 (100)
szakiskola	0*	0*	1 (50)*	0*	0*	1 (50)*	0*	2 (100)*
szakközépiskola	0*	0*	1 (50)*	0*	0*	1 (50)*	0*	2 (100)*
egyéb	3 (13)*	1 (4)*	3 (4)*	1 (4)*	5 (21)*	10 (42)	1 (4)*	24 (100)
<i>az iskola fenntartója</i>								
helyi önkormányzat	61 (13)	14 (3)	113 (23)	50 (10)	74 (15)	139 (29)	37 (8)	488 (100)
megyei önkormányz.	1 (3)*	1 (3)*	16 (41)	4 (10)*	3 (8)*	13 (33)	1 (3)*	39 (100)
egyház	0*	0*	1 (33)*	0*	0*	2 (68)*	0*	3 (100)*
alapítvány, magán	0*	0*	0*	0*	0*	3 (100)*	0*	3 (100)*
<i>a település típusa</i>								
község	42 (13)	7 (2)*	73 (23)	32 (10)	53 (17)	87 (27)	26 (8)	320 (100)
egyéb város	11 (10)	3 (3)*	28 (24)	10 (9)	16 (14)	39 (34)	8 (7)*	115 (100)
megyeszékhely	7 (18)*	0*	11 (28)	2 (5)*	5 (13)*	14 (35)	1 (3)*	40 (100)
Budapest	3 (5)*	5 (8)*	19 (29)	10 (15)	4 (6)*	21 (32)	3 (5)*	65 (100)
<i>az iskola ellátottsága speciális szakemberekkel</i>								
7<	23 (12)	6 (3)*	51 (27)	16 (9)	26 (14)	55 (29)	12 (6)	189 (100)
5–6	21 (12)	4 (2)*	40 (23)	20 (11)	27 (15)	56 (32)	10 (6)	178 (100)
<4	19 (11)	5 (3)*	40 (23)	18 (10)	25 (15)	50 (29)	16 (9)	173 (100)
<i>az iskola külső kapcsolatai</i>								
10<	16 (12)	5 (4)*	36 (27)	11 (8)	21 (16)	36 (27)	7 (5)*	132 (100)
7–9	17 (8)	5 (2)*	63 (29)	22 (10)	26 (12)	66 (30)	19 (9)	218 (100)
<6	30 (16)	5 (3)*	32 (17)	21 (11)	31 (16)	59 (31)	12 (6)	190 (100)
összesen	63 (12)	15 (3)	131 (24)	54 (10)	78 (14)	161 (30)	38 (7)	540 (100)

15. táblázat: *A fiatal pedagógusok képzésre vonatkozó javaslatjai (konstruált tipológia) és az iskola néhány háttérjellemzője (* Az elemszám 10 alatti, ** Statisztikai értelemben egyetlen összefüggés sem szignifikáns. A típusok leírását lásd a tanulmányban. A dőlten szedett előfordulások a cellaértékek statisztikailag várható értékétől való szignifikáns eltérést jelzik.)*

a pedagógus néhány háttérjellemzője	a képzésre vonatkozó javaslat, n (%)**							összesen, n (%)
	nincs	1	2	3	4	7	9	
<i>végzettség</i>								
óvodapedagógus	5 (13)*	1 (3)*	9 (24)*	5 (13)*	6 (16)*	11 (29)	1 (3)*	38 (100)
gyógypedagógus	1 (3)*	0*	13 (43)	2 (7)*	1 (3)*	11 (37)	2 (7)*	30 (100)
tanító	25 (13)	4 (2)*	50 (25)	16 (8)	28 (14)	58 (29)	16 (8)	197 (100)
ált. iskolai tanár	21 (11)	4 (2)*	45 (23)	28 (14)	32 (16)	53 (27)	14 (7)	197 (100)
középsiskolai tanár	7 (15)*	3 (6)*	8 (17)*	2 (4)*	10 (21)	13 (28)	4 (9)*	47 (100)
egyéb	4 (13)*	3 (10)*	6 (19)*	1 (3)*	1 (3)*	15 (49)	1 (3)*	31 (100)
<i>hol élt gyermekkorában?</i>								
Budapesten,								
megyeszékhelyen	11 (11)	5 (5)*	23 (24)	10 (10)	13 (13)	31 (32)	4 (4)*	97 (100)
kisvárosban,								
nagyközségben	26 (13)	5 (3)*	49 (25)	19 (10)	22 (11)	58 (30)	15 (8)	194 (100)
falun (tanyán)	25 (12)	3 (1)*	50 (24)	21 (10)	36 (17)	61 (29)	12 (6)	208 (100)
külföldön	1 (7)*	2 (14)*	1 (7)*	2 (14)*	2 (14)*	3 (21)*	3 (21)*	14 (100)
több helyen	0*	0*	8 (30)*	2 (7)*	5 (19)*	8 (30)*	4 (15)	27 (100)
<i>elképzelés a jövőről#</i>								
nem tudja, nincs válasz	8 (24)*	1 (3)*	5 (15)*	3 (9)*	8 (24)	8 (24)*	0*	33 (100)
marad az isk.ban	25 (9)	8 (3)*	71 (27)	21 (8)	37 (14)	81 (31)	22 (8)	265 (100)
nem marad az isk.ban	27 (12)	5 (2)*	51 (23)	30 (14)	31 (14)	66 (30)	13 (6)	223 (100)
összesen	63 (12)	15 (3)	131 (24)	54 (10)	78 (14)	161 (30)	38 (7)	540 (100)

16. táblázat. A fiatal pedagógusok képzésre vonatkozó javaslatai (konstruált tipológia) és a pedagógus néhány háttérjellemzője (* Az elemszám 10 alatt. ** Statisztikai értelemben egyetlen összefüggés sem szignifikáns. A dőlten szedett előfordulások a cellaértékek statisztikailag várható értéktől való szignifikáns eltéréseit jelzik. # Kérdés: Mit gondolsz, hogy öt év múlva a következő lehetőségek közül legnagyobb valószínűséggel melyik lesz igaz Önre?)

A beás nyelv állapota

A beások hazánk cigány lakosságának legkisebb csoportját alkotják. Lélekszámuk mindössze 40–50 ezer fő, döntően a Dél-Dunántúlon laknak. Származásuk története a romungró és oláh cigány csoportokhoz képest a legkevésbé ismert.

„O. M.: Senki nem tagadja meg a beás voltát, mert óhatatlanul tudom, mi az cigánynak lenni, ezzel nincsen semmi probléma... Tulajdonképpen én is azt mondtam, mikor volt itt ez az összeírás, mink nem mondhatjuk azt, hogy beások vagyunk, mert magyarul beszélünk. Az állandó szó a magyar. A származásunk a beás.” (1)

Nyelvjárások

A beások három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) közül az árgyelán a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvjárást. A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „muncsán” nyelvjárást beszél, mely hasonlóan a hazánk keleti részén élő harmadik nyelvcsoporthoz, a „ticsán”-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből. A Dél-Dunántúlon található két nyelvjárás szókincse közel azonos, a muncsánok és az árgyelánok tökéletesen megértik egymást.

Nyelvhasználat

„O. M.: A munkahelyünkön is ez volt, például a L. B. ezt még tiltotta, voltunk ott nyolcan-kilencen ottan, ugye, cigányasszonyok, beások, de nem beszélhettünk. Kijelentette, hogy ezt a szót felejtjük el, otthon folytassuk, de itt csak magyarul.”

A beások alig 150–100 évvel ezelőtt érkeztek Magyarországra, saját szokásokkal, hagyományos mesterségekkel, kultúrával, nyelvvvel rendelkeznek. Nyelvük – valószínűleg – a kezdetektől fogva diglossziás helyzetben volt, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv a magyar. Bár gyakorta hallunk olyan eseteket, hogy a nem cigány lakosság egy része is beszél(t) beásul, azonban a hivatalokban, iskolákban és a munkában a közös nyelv.

A 20. század elejétől folyamatosan letelepedő és a mezőgazdasági bérmunkában egyre nagyobb szerepet vállaló beás közösségek többé-kevésbé betagozódtak a faluk közösségébe. A hagyományos mesterségek elhagyása, a szegényparaszti életmód felé tolodás és a II. világháború utáni asszimilációs jellegű politikai törekvések egyenes következménye a beás közösségek fokozatos nyelvcsereje. (2) Ebben a folyamatban kis mértékű megtorpanás figyelhető meg a rendszerváltás után a cigány nemzetiségi mozgalmak elindulása, az írásbeliség megjelenése és a közösségek „bezáródása” (főként tagjainak munkaerőpiacról való kiesésének, lehetőségeik beszűkülésének) következtében.

A magyar és cigány nyelvek együttélésének funkcionális elkülönülését (3) és e szerepkörben a cigány nyelvek sokrétűségét vizsgáló kutatók rámutattak azokra a hibás tézisekre, amelyek „nyelvi szegénységgel” azonosították a cigány nyelvek diglossziás jellegét. Az ezzel kapcsolatos kutatások (4) eddig főként a romani nyelvre terjedtek ki. (5)

A beás nyelv írásbeliségének megteremtése az 1990-es években kezdődött (6), azonban a nyelvhasználat területeit feltáró kutatások – egy-két szűkkörű vizsgálatról eltekintve (7) – még hiányoznak.

Mindennapi tapasztalatunk, hogy a beások a társadalmi beilleszkedés, illetve asszimilálódás során különböző mértékben őrizték meg hagyományait. Így van ez a nyelvhasználat tekintetében is, amely az egyes beás cigány családok, közösségek esetében más-más képet mutat.

Kérdés, hogy jelenleg folyamatban van-e e népcsoport nyelvhasználatában a nyelvcsere?

Ha igen, nyomon követhető egy közösségen belül, ha a különböző korúak (nagyapó, szülő, gyerek) nyelvhasználatát figyeljük meg.

Igaz-e, hogy csak néhány – leginkább a szegregált helyzetben lévő – közösségben élő a beás nyelv?

Ezt a kérdést érdemes a diglossziás helyzet, azaz a beás és magyar nyelv funkcionális elkülönülésének vizsgálatával megválaszolni.

Ha beszélhetünk nyelvcséről, az más módon zajlik-e, ha a vizsgált személy beás cigány közösségben él, illetve ha máshova költözött?

Itt a földrajzi elhelyezkedés mellett az iskolázottsági mutatók is számottevőek lehetnek.

Nyelvi szocializáció

„O. Z.: Beásul? Beszélek bizonyos szituációkban, haveri körben talán poénszinten megy a dolog. Olyan szituációk, amikor jönnek, hogy talán ne érte a másik. Egyébként nem jellemző. A családban abszolút magyarul. Bár néha a fiaimnak szoktam, például tudják, mit jelent, hogy nincsen pénz, ezt tudják „nu-j bány”, de ezt minden nyelven.”

Az egyén nyelvhasználatát elsősorban családi szocializációja határozza meg, mely a szűkebb közösség nyelvének, szokásainak, életmódjának megtanulását jelenti. Ebben fontos szerepet tölt be a nyelvi szocializáció, melynek során a nyelv (szókincsének, grammatikájának és különböző helyzetekben való használatának) elsajátítása, a kommunikatív kompetencia megszerzése, valamint e folyamattal párhuzamosan a kultúra áthagyományozása történik. A szocializáció folyamatának a nyelv egyszerre tárgya és eszköze. (8)

A nyelvhasználat másik meghatározója a tágabb környezet és az intézmények, ahol az egyén szocializációja folytatódik. Ha az intézményi kultúra és a családok szubkultúrája hasonlóságot mutat, akkor a „bikulturális szocializáció” (9) „zökkenőmentes”. Ez azt is jelenti, hogy a családi és intézményi nyelvhasználat átfedi egymást.

Kérdés, hogy a különböző beás cigány közösségek „bikulturális szocializációjának” kimenete hogyan valósul meg nyelvi szinten.

Az elmúlt években a vizsgált terepeken végzett gyakori résztvevő megfigyeléseink alapján azt feltételezzük, a beás cigány nyelvű közösségekre a fokozatos nyelvcsere jellemző. Az egyes kétnyelvű beás közösségek nyelvhasználatát árnyalják ugyan a társadalmi, csoport- és egyéni szintű faktorok (10), a beás kétnyelvűség alapvetően azonban hátrányt jelent.

A kutatás módszerei, terepei (11)

A különböző beás cigány közösségek nyelvi állapotát vizsgálatunk I. részében kérdőíves módszerrel tekintettük át. Ez előzetes tapasztalatainkat pontosította, számok tükrébe helyezte.

Kérdőívünk (12) azt vizsgálta, hogy a más-más településen lakó személy a különböző élethelyzetekben a beás, a magyar, illetve a beás és magyar nyelvet használja-e. Figyelmünk kiterjedt a 10 év felettiekre, az eltérő iskolai végzettségűekre és a nembéli különbségekre. Minden településen ugyanazt a 6 korcsoportot vizsgáltuk. (A 10–14, 15–19,

20–30, 30–40, 40–50 év közöttiek, az 50 év felettiek alkották a 6 csoportot.) Az egyes korcsoportokból két nőt és két férfit kérdeztünk meg. A kiválasztásánál elsődleges szempontunk volt, hogy egy korcsoporton belül lehetőleg különböző iskolai végzettségűeket kérdezzünk meg.

Kutatásunk terepei olyan települések, melyek méretükben, lakossági összetételükben, földrajzi elhelyezkedésükben különbözőek, így feltételezésünk szerint más-más utat járnak be a beás nyelv használatában. A kiválasztott kutatási helyszínek: Alsószentmárton, Barcs, Bogviszló, Hidas, Nagybajom, Tengelic. Néhány kérdés esetében adatainkat összevetettük a pécsi cigány nemzetiségi intézményben, a Gandhi Gimnáziumban kapott eredményekkel.

A fentieknek megfelelően településenként legkevesebb 24 személyt kérdeztünk meg. Ahol egy korcsoporton belül több eltérő iskolai végzettségűt találtunk, ott néhány személlyel bővült a vizsgálatban részt vevők száma.

Kérdezőinket minden esetben a vizsgált településen lakók közül választottuk ki. Így a kért számra ismerős személy tette fel a kérdőívben szereplő kérdéseket, és egyúttal a válaszokat is a kérdező jegyezte le.

Kutatásunk első szakaszában mindösszesen 190 személlyel töltöttük ki kérdőívünket.

Nyelvhasználat a vizsgált településen

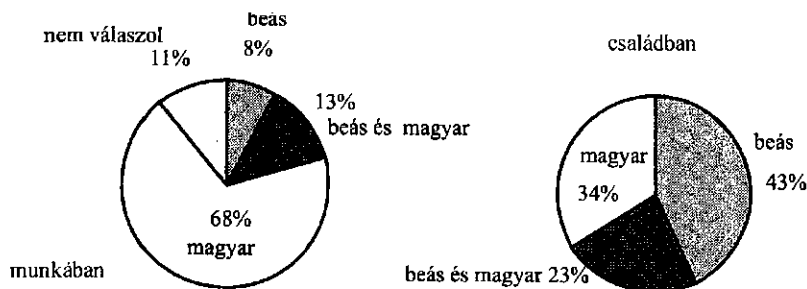
„O. Z.: Legutóbb tegnap beszéltem beásul. Nem attól függ, kivel beszélünk, hanem a szituáció. Valaki földob valami témát, és attól függ. Például „Hungy aj foszt, māj?” viccelődve kérdez esetleg valamit, vagy valaki másról mond véleményt, és ezt kihangsúlyozza maga a nyelvezet, mert ez ugye más. Beásul az mondja „n-áré kupilusztá lukru” ugye egészen más, mint amikor magyarul mondja, az embernek egész más az érzése.”

a vizsgált település	megkérdezettek száma N	munkahelyen használt nyelv (fő)				rokoni körben használt nyelv (fő)			
		beás	beás és magyar	magyar	nem válaszol	beás	beás és magyar	magyar	nem válaszol
Tengelic	27	0	0	26	1	12	3	12	0
Barcs	27	2	7	17	0	4	16	7	0
Bogviszló	32	1	1	30	0	17	0	15	0
Nagybajom	24	0	3	9	12	2	13	9	0
Hidas	28	4	10	6	8	24	4	0	0
Alsószentmárton	28	8	1	19	0	26	0	2	0
Gandhi	24	0	3	21	0	3	6	15	0

1. táblázat

A kérdőívünk olyan élethelyzeteket vizsgál, melyekben a kétnyelvű beszélők esetében eltérhet a nyelvhasználat. Elsőként önkényesen kiemeltük azt a két nyelvhasználati területet, melynek összehasonlítása során a legjobban látható a különbség az intim és a hivatalos szféra között. A vizsgált személyek – bármely korcsoportba tartozóak – munkahelyükön főként magyarul beszélnek. A rokonság körében nagyobb nyelvhasználati eltérés mutatkozik. Az idősebbek inkább beásul, míg a fiatalabbak beásul és magyarul egyaránt beszélnek.

A beás nyelv sajátosan diglossziás helyzetét mutatja a következő diagram, mely valamennyi megkérdezett válaszainak átlagát összegzi az előzőekben elemzett két nyelvhasználati területen. A munkahelyen ugyan kiemelt helyet kap a magyar nyelv, mégsem kizárólagos, ahogy nem kizárólagos a beás nyelv használata sem a rokonság körében. Úgy látjuk, hogy a munka világában továbbra is az intimitás nyelve a beás, a család világában pedig elkerülhetetlenül megjelennek bizonyos civilizációs témák – magyar nyelven.



1. ábra. Nyelvhasználat

Nyelvhasználat a tizenévesek között

„O. A.: Utálja az ember, hogy angolul, meg németül jobban beszél az ember, mint beásul, de azért csak éneklünk beás dalokat, és ha az ember ezt folyamatosan ismétli, csak nem megy feledésbe... Ha angolt akar az ember tanulni, vagy németet, annak van intézményes formája. Elmegyek, és akkor mit tudom én, hat hónapon belül megvan. Már egy majdnem középfokú szinten. Míg ez még a beásnál nincs meg, hiába van meg az igény rá, nincs lehetőség, és nem hiszem, hogy mindenki önállóan el tudna jutni arra a szintre.”

A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének okaként nyelvi hátrányukat szokták elsőként említeni. Arról már megoszlanak a vélemények, hogy a kétnyelvűség, illetve a szociális hátrány jelent-e nagyobb problémát az „iskola nyelvezetének” (13) megértésében. Az adatok elemzése során ezért is tartottuk fontosnak megvizsgálni a 10–19 éves korú diákok nyelvhasználatát.

	megkérdezettek száma (fő)	iskola			rokon			szívesen használ		
		B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M
gandhisok	24	0 0,0%	1 4,2%	23 95,8%	3 12,5%	6 25,0%	15 62,5%	0 0,0%	7 29,2%	17 70,8%
nem gandhisok	46	3 6,5%	3 6,5%	38 87%	14 30,4%	5 10,9%	27 58,9%	13 28,3%	2 4,3%	31 67,4%

2. táblázat. 10–19 éves korosztály nyelvválasztása élethelyzetekben

A táblázat alapján jól látható, hogy a vizsgált települések azonos korcsoportja, valamint a Gandhi Gimnázium tanulói által adott válaszok között nincs nagy eltérés. Az adatok vizsgálata előtt azt feltételeztük, hogy a Gandhi Gimnáziumban tanulók beállítódása inkább a beás nyelv használatát fogja preferálni. Az eredmények azonban rácsáfoltak elképzelésünkre, hiszen a cigány közösségekben élő fiatalok rokonsági élethelyzetben és beállítódásban egyaránt nagyobb százalékban beszélnek beásul, mint a pécsi cigány nemzetiségi gimnáziumban tanuló hasonló korú társaik. Úgy látjuk, hogy bármennyire is tudatosan végiggondolt nemzetiségi program próbálja átvenni a családtól a primér szocializáció identitásformáló szerepét, a faluról városba kerülés, az eddigi életformájától gyökeresen eltérő urbanizációs hatások ezt a folyamatot erőteljesen nehezítik.

A válaszok értékelésének egy másik aspektusa a beás nyelvcsere-folyamat jelenlegi állapotáról ad képet. A százalékos értékek – különösen a családi helyzetben – egyértelműen azt mutatják, hogy a nyelvcsere még nem zárult le, hiszen még a tizenéves korosztály is használja mind a beás, mind a magyar nyelvet.

A nyelvcsere folyamata

„O. M.: Ha ketten vagyunk a papával, akkor igen, beszélünk még, jobban szeretek úgy beszélni, mint magyarul, már egymás között a papával. De há', ha már ő otthon van, vagy valamelyik unoka van itt, akkor már vége, akkor már nincs szó, mert mondom én nekik ezt a beás szót, de „Mi az, mama?“, hát akkor nem beszélek, akkor inkább magyarul.”

Az egyes közösségek különböző korcsoportjainak nyelvhasználata és ennek egybevetése mutatja a nyelvcsere, nyelvmegtartás folyamatát.

A vizsgált települések között jelentős eltérések mutatkoznak. A táblázat adatai szerint Tengelic, Bogyiszló, Nagybjom és Barcs településeken a nyelvcsere folyamata szinte lezárult. Megfigyeléseink alapján a nyelv először az informális helyzetekből szorult ki, legtovább a formális, rituális élethelyzetekben maradt meg. A virrasztásokon még ma is beásul hangzanak el a mesék, karácsonyi, újévi jókívánságokat is gyakran hallani még e nyelven. A legtöbbször azonban azokban az állandósult szókapcsolatokban, szófordulatokban maradt meg a beás nyelv, melyekkel az intimitást, együttérzést, egymáshoz való tartozást, cinkosságot fejezik ki a nyelvhasználók.

Úgy látjuk, hogy ez a folyamat nem napjainkban, hanem jóval korábban zajlott, s az 1960–70-es évek asszimilációs nyelvpolitikai törekvéseinek eredménye.

település	élethelyzet	az egyes korcsoportok nyelvhasználata (fő)												összes fő									
		10–14			15–19			20–29			30–39				40–49			50–					
		B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M				
Tengelic	munka/iskola			4			4			4			4			5			6	27			
	család			4			4	3	1	2	1	3	1	1	3	1	4	1	1	27			
Barcs	munka/iskola			4		2	2			6			4		2	1	2		4	27			
	család			4	4		4		3	3		4		2	3		2	2		27			
Bogyiszló	munka/iskola			4			4		1	10			4			5			4	32			
	család			4			4		6	5	2		2	5			4			32			
Nagybjom	munka/iskola	1	3		1	3		1	3		4			3	1	1	3			24			
	család			4		1	3		3	1		4		3	1	2	2			24			
Hidas	munka/iskola			4			4		3	3		3	3		4		2	2		28			
	család	4			4			3	3		6	4		2	2		2	2		28			
Alsószentmárton	munka/iskola	1	3			4		2	4		1	4	2		3	2		2		28			
	család			4		4		5	1	5		5		5		3	1			28			
<i>összesen</i>				9	1	34		12	4	36	19	11	41	18	9	30	21	14	21	20	12	20	332

3. táblázat. A= egyes korcsoportok nyelvhasználata (B = beás, BM = beás és magyar, M = magyar)

Ennek az állításnak ellentmondanak a Hidason és főként az alsószentmártoni közösségben gyűjtött adatok. Az itt élő minden korosztály még főként a beás nyelvet használja. A gyerekek nem találkoznak olyan felnőttekkel, akikkel magyarul kellene beszélniük. Gyakran az iskolában szembesülnek először azzal, hogy ugyanarról a témáról magyarul is lehet (kell) beszélni. A felnőtt korosztálynak sincs szüksége a magyar nyelvre igazán, hiszen legtöbbször munkanélküliként otthon családjuk és rokonaik körében töltik napjaikat.

A bezáródó közösségekben a társadalmi problémák újratermelődnek. A beás egynyelvű közösségekből kikerülő fiatalok az iskolákban a magyar nyelvet szinte idegen nyelvként tanulják. Az iskolák többségéből még hiányoznak azok a programok, amelyek a más kultúra előnyeinek felhasználásával átvezetnék a diákokat az iskola világába, s elvárásaikban nem a magyar egynyelvűséget, hanem a kétnyelvűséget preferálnák.

Példaértékűnek tartjuk az alsószentmártoni katolikus óvoda kétnyelvű programját, mely a család és az iskola közé „ver hidat” (Réger, 1990). Öröndetes az a tény is, hogy az utóbbi években a hidasi cigánytelepről – ahonnan eddigig senki, most egyre többen in-

dulnak az érettségi megszerzésének. E folyamat elindulásának háttérben egy olyan diákközösség áll, amely tagjainak már sikerült előnyre fordítani a származásukból eddig csak hátrányként cipelt kétnyelvűséget.

Mind a két példaként említett helyzetben a kétnyelvűség és a beás nyelv tudása érték-ként jelenik meg, s a magasabb iskolai végzettség elérésével beállítódásuk még tudatosabbá is válik.

E két közösségben a vizsgált adatok alapján úgy látjuk, hogy a nyelvcseré folyamatata stagnál.

Összegzés

„O. M.: Kint az utcán is, ha hárman vagyunk, ez a korosztály, olyan idős, akkor beszélünk a mi nyelvünkön, de ha megy valaki „Jó napot!”, nem mondja „Bunã zuã!”, ahogy szokták a régi öregek, ahogy elment mellettük valaki. Bunã zuã! Sjë fãsi!, ugye? Ez most már? Vége. Csak magyarul, csak magyar szó, és úgy megszoktuk már, hogy valóba, nem megy már...”

élethelyzetek	Tengelic (27fő)			Hidas (28 fő)			Barcs (27 fő)			Bogyiszló (32 fő)			Nagybajom (24 fő)			Alsószentmárton (28 fő)		
	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M	B	BM	M
templom	0	0	21	2	0	24	3	1	23	0	0	32	0	0	3	20	0	8
hivatal	0	0	27	4	0	24	0	0	27	0	0	32	0	2	17	1	0	27
munka	0	0	27	4	10	6	2	7	17	1	1	30	0	3	9	8	1	19
bevásárlás	0	0	27	4	10	6	2	7	17	1	1	30	0	3	9	8	1	19
iskola	0	0	27	6	4	18	0	3	24	0	0	32	0	2	7	6	0	22
rokon	12	3	12	24	4	0	4	16	7	17	0	15	2	13	9	26	0	2
szomszéd	3	1	23	18	8	2	6	8	12	7	0	25	1	9	14	28	0	2
kolléga	1	1	25	6	8	6	1	12	12	2	0	30	0	5	8	17	1	10
szórakozás	2	1	24	6	12	10	2	15	9	5	2	25	0	12	10	27	0	1

4. táblázat

Kiinduló kérdéseinket megvizsgálva előfeltevéseink beigazolódni látszanak.

A beás nyelvcseré folyamatata elkezdődött, bizonyos helyeken szinte lezártnak tekinthető. Azokban a közösségekben tapasztalható bizonyos megtorpanás, amelyek a rendszerváltás óta egyre inkább bezáródni látszanak.

Ahol a nyelvcseré szinte megtörtént, a különböző korúak nyelvhasználatában egyes élethelyzetekben e folyamat hasonlóságot mutat. Számunkra ez azt jelenti, hogy sok esetben nem generációk közötti, hanem generáción belüli nyelvcseréről beszélhetünk.

A földrajzi elhelyezkedés, valamint az egy-egy településen élők nem beásokkal kialakított kapcsolatrendszere nagymértékben befolyásolja a nyelvhasználatot. Azokra a közösségekre, melyek a társadalmi beilleszkedésnek csak bizonyos fokáig jutnak el, esetenként a nyelvcseré-folyamat stagnálása és a beás nyelv újrakedése jellemző.

Szintén a nyelvcseré-folyamat megfordulását figyelhettük meg olyan személyeknél, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Nem ritka az sem, hogy e nyelv újratanulásába fognak olyan fiatalok, akik szülei már nem használják aktívan a beás nyelvet. Számukra a beás nyelv ismerete hasznosítható tudás (érettségi tantárgy, nyelvvizsga-lehetőség, többletpont továbbtanulásnál, bizonyos munkahelyeken nyelvpótlék). Mindez növelte e nyelv presztízsét, hozzásegítette, hogy tudatosan vállalt értéké váljon.

A régió különböző településeinek beás lakosságának nyelvhasználatát vizsgálva elmondhatjuk, hogy sok olyan személlyel találkoztunk, akik minden élethelyzetben magyarul beszélnek, olyan személy azonban nem volt, aki csak a beást használta. Terepmunkánk során nem igazolódott számunkra az az állítás, melyet a hasonló témában vizs-

gálatokat végző *Gadó Szilvia* tett (14), aki kutatása során nem talált egyetlen olyan gyereket sem, aki legalább egy kerek mondatot tudott volna mondani beásul.

Résztevő megfigyeléseinket alátámasztották kutatásunk számszerű adatai is, melyek szerint valamennyi megkérdezettet figyelembe véve a magyar nyelv használata gyakoribb, mint a beásé. A fenti táblázat beállítódást mutató értékeiből látható, hogy miközben a magyar nyelv használata szélesebb körű, e két nyelv rangsorában a beás nyelvet mégis előbbre helyezik. (Kutatásunk jelenlegi szakaszában készített interjúink alányai is erről beszélnek.)

Nyelvcseré-helyzetben a nyelvmegtartás elsődleges bázisa a család. Ha a család szerepe a nyelvátörökítés során csökken, egy tudatosan átgondolt, több lehetőséget kínáló oktatási program megfelelő választása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszhat. Így válhatnak az oktatási nyelvi jogok a legfontosabb nyelvi emberi jogokká.

Jegyzet

- (1) ORSÓS A.: *A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai*. In: BÓDI Zs. (szerk.): *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 6. Magyar Néprajzi Társaság, Bp, 1997. 194–197. old.
- (2) VARGA A.: *Meseóra – tanári kézikönyv*. Soros Alapítvány, 2000.
- (3) KEMÉNY I.: *A magyarországi cigányság szerkezte a nyelvi változások tükrében*. Régió 1999/1. sz.
- (4) RÉGER Z.: *Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben – Műhelymunkák a nyelvészet és társadalomtudományok köréből*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp, 1987. RÉGER Z.: *A cigány nyelv: Kutatások és vitapontok – Műhelymunkák a nyelvészet és a társadalomtudományok köréből*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp, 1988.
- (5) SZALAI A.: *A beások – Az etnikai identitás határai a nyelvhasználat tükrében*. Kritika 1997/12. sz. SZALAI A.: *A „mi” és „ők” határai, avagy a beások belülről*. Régió 1997/1. sz.
- (6) ORSÓS A.: *Beás nyelvkönyv*. CSVM Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1994. ORSÓS A.: *Beás-Magyar szótár*. CSVM Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1997. ORSÓS A.: *Magyar-Beás szótár*. CSVM Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1999.
- (7) DERDÁK T. – FLECK G. – ORSÓS J.: *A beás nyelv és a beás cigányok nyelvhasználat*. In: KEMÉNY (szerk.): *A magyarországi romák*. Publica Press, 2000.
- (8) RÉGER Z.: *Utak a nyelvhez*. Akadémia, Bp, 1990.
- (9) FORRAY R. K. – HEGEDŰS T. A.: *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, 1998.
- (10) BARTHA CS.: *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1999.
- (11) BARTHA CS.: *A kétnyelvűség-kutatás szociolingvisztikai módszerei*. In: TERTS I. (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. JPTE, 1996.
- (12) GAL S.: *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. Academic Press, New York – San Francisco – London, 1979.
- (13) DERDÁK T. – VARGA A.: *Az iskola nyelve – idegen nyelv*. Kultúra és Közösség, 1996.
- (14) GADÓ SZ.: *Magyarul mondd, anyu!* Iskolakultúra 2000/12. sz.

A dolgozatban közölt interjúrészeleteket kutatásunk jelenleg is folyó II. részéből emeltük ki. Ennek segítségével az I. rész számszerű adatai – a kutatásunk jelen szakaszában is – életközeli válhatnak.

Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola

„Ha csak egy kalapácsod van, szögnek látszik minden” (1)

E tanulmány szerzője három, önmagában is ambiciózus célt tűzött maga elé: az oktatáspolitikai elemzés eszköztárának és logikájának bemutatása; az elemzési eszközök alkalmazásának szemléltetése egy konkrét probléma kapcsán; valamint a cigány gyermekek nevelésével- oktatásával kapcsolatos oktatáspolitikai tervezésének támogatása.

Mindezen célok egyidejű szolgálata már csak azért is nehéz, mert az írás terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé a részletes tervezés lépésenként való végigvezetését, így például a szükséges adatok elemzését és ismertetését. Ennek megfelelően az írás szükségképpen vázlatos képet rajzol majd; sokkal inkább modellálni fogja a cigány tanulók oktatási sikerességét előmozdítani hivatott oktatáspolitikai tervezését, semmint hogy valóban elvégezze ezt a munkát.

Egy kis címmagyarázat

Minden oktatáspolitikáról szóló magyar írás szükségképpen beleütközik egy máshol sem idegen terminológiai problémába: nincs megfelelő kifejezésünk a nemzetközi szóhasználatban meggyökeresedett „policy” szóra. Fontos tehát már itt világossá tenni, hogy a továbbiakban nem politikáról lesz szó, hanem az oktatási rendszer szereplői viselkedésének befolyásolására, illetve megváltoztatására irányuló tevékenységről. (2) Ugyanígy az angol educational policy szinonimájaként használt oktatáspolitikai kifejezés csak abban az esetben tekinthető azonosnak az oktatásirányítással, ha az utóbbi terület leginkább kiterjesztő jellegű, az oktatásban zajló folyamatok befolyásolását jelentő tartalmát veszszük alapul. (Az angol nyelv megkülönbözteti az adminisztratív irányítást jelentő *management*, a folyamatok irányítását jelentő *governance* és az előbbi mellett az ehhez szükséges politikai és érdekegyeztetési alkufolyamatokat is magába foglaló és a klasszikus irányításnál nagyobb eszköztárral dolgozó *policy* kifejezéseket.)

Az így értelmezett oktatáspolitikai olyan folyamat, amelynek jól elkülöníthető tartalmi elemei és szereplői vannak. A legfontosabb tartalmi elemek: a problémák azonosítása és értelmezése, oktatáspolitikai alternatívák és célok kialakítása, az oktatáspolitikai döntési folyamat, az implementáció eszközrendszerének kialakítása, valamint az oktatáspolitikai döntés hatásainak mérése, értékelése. Az oktatáspolitikai folyamat legfontosabb szereplői a politikai és kormányzati döntéshozatalban részt vevők köre: az oktatási szolgáltatók eredményeiben érdekelt csoportok és az oktatási rendszer különböző szereplői. Az oktatáspolitikai elemzés célja, hogy a folyamat különböző tartalmi csomópontjain támogassa a folyamat szereplőit a döntések meghozatalában, illetve a döntéseket megalapozó alku során.

Mindebből következik egy másik, szintén az írás elejére kívánczoló megjegyzés. Az oktatáspolitikai elemzés lényegét tekintve nem azonos az oktatáskutatással. Míg az utóbbi a „helyzet” megismerését, az oktatásban zajló folyamatok feltárását szolgálja, az oktatáspolitikai elemzés amolyan hídszerepet tölt be a megismerést (kutatás) és a beavatko-

zást (oktatáspolitikai, irányítás) szolgáló tevékenységek között. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai elemzés nem vagy csak ritkán – és akkor is kizárólag saját céljait szolgáló mértékben – termel új információkat. Az oktatáspolitikai elemző jellemző módon meglévő adatbázisok és kutatási eredmények felhasználásával dolgozik. Ez a különbség természetesen erősen kontextuális érvényű; minél inkább kialakulatlanok az egyes oktatási információs és kutatási rendszerek, annál nagyobb szerepe van az elemzés igényeit kiszolgáló kutatásoknak és értékeléseknek.

Bizonyos értelemben indoklást kíván az oktatáspolitikai elemzés és a cigány gyermekek oktatása témájának összekapcsolása is. A cigány tanulók oktatásának problémája önmagában nem igényel különösebb igazolást. Várhatóan a következő kormányzati ciklus két legfontosabb oktatáspolitikai kérdése a pedagógusok státusza és a pedagógus szakma professzionalizálódása, valamint a cigány gyermekek eddigieknél sokkal méltányosabb oktatása lesz. (3) Amíg azonban a pedagógusokkal kapcsolatos oktatáspolitikai problémák megoldása során nemzetközi elemzések és mintaként szolgáló külföldi politikák sokasága vált hozzáférhetővé s a témáról folytatott hazai diskurzus is egyre több informá-

Az elemzést nehezíti, hogy nem elégséges a rendszer egyes szegmenseinek az iskolák működésére gyakorolt hatását vizsgálnunk, de ezen elemek belső koherenciája, egymásra gyakorolt hatása legalább ennyire fontos. Így például elképzelhető, hogy a nemzeti tantervekbe kódolt pedagógiai innovációs üzenetek nincsenek hatással a pedagógiai gyakorlatra, mert a finanszírozás módja vagy a pedagógus-továbbképzés kínálata nem támogatja azt. A cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos kérdések közül ez az eddig legkevésbé elemzett kérdés.

cióra támaszkodhat, addig ezek a támpontok a cigány gyermekek oktatásával összefüggésben alig állnak rendelkezésünkre. Ilyen körülmények között kitüntetett jelentősége van a hazai oktatáspolitikai elemzések és döntések szakmai színvonalának. Noha az oktatáspolitikai elemzés módszertana relatíve független az adott témától, annak eszközei nem rugalmatlan. Ennek megfelelően a továbbiakban követett logika nem vihető át automatikusan más oktatáspolitikai problémák elemzésére.

Végül: fontos világossá tenni, hogy határozott különbséget látok oktatási reformstratégiák kidolgozása és oktatáspolitikai problémák elemzése között. Véleményem szerint az oktatási „rendszerátalakítás” Magyarországon napjainkra lezajlott. Ennek megfelelően az elmúlt másfél évtized során kialakult keretek (mint például az oktatási intézmények autonómiája, az oktatásirányítás decentralizációja

és az abban érvényesülő felelősségmegosztás, az oktatási intézmények által „fogyasztott” szolgáltatások liberalizációja stb.) meghatározzák az oktatáspolitikai mozgásterét és kijelölik az általa alkalmazható eszközök körét. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy bizonyos oktatáspolitikai célok érvényesítése nem idézhet elő hangsúlyeltolódásokat az egyes szereplők mozgásterében és a köztük kialakult szerepmegosztás tekintetében.

Problémák és politikák

A kilencvenes években született magyarországi oktatáspolitikák többé-kevésbé általános és közös jellemző vonása, hogy a döntéshozók nem igazán voltak tisztában azzal, mivel is állnak szemben, s hogy lépéseik milyen hatást váltanak ki az oktatási rendszerben. Ez még akkor is igaz volt, amikor az oktatáskutatók különösképpen befolyásolhatták az oktatáspolitikai döntéseket (sokszor maguk az oktatáskutatók kerültek döntési helyzetbe), és még inkább igaz akkor, amikor az oktatáspolitikai döntéseket politikai agendák és miniszteri nüntükék vezérelték. Ennek nem az volt az oka, hogy az oktatáskutatás nem

látja el elég munícióval a döntéshozást vagy hogy a döntéshozók „nem figyelnek” az oktatáskutatók javaslataira. (A magyar oktatáskutatás szakmai teljesítménye nemzetközi összehasonlításban imponálóan nagy.) Az igazi problémát az okozza és okozza, hogy mindkét oldalon változatlanul él az a meggyőződésedett hit, hogy kutatási eredmények és oktatásirányítási döntések rövidre zárhatóak egymással. Ezen írás első részében – a cigány tanulók oktatása kapcsán – arról lesz szó, hogy az oktatás információs rendszere és kutatása által szolgáltatott információk hogyan rendezhetőek az oktatáspolitikai által fogyasztható formába.

Az oktatáspolitikák tervezésének egyik legkritikusabb mozzanata a problémák azonosítása és azok okainak feltárása. Mivel az első lépéseknél elkövetett hibák rossz pályára terelhetik az egész tervezési folyamatot, érdemes rögzíteni néhányat a problémák azonosítását segítő meghatározások és hüvelykszabályok közül.

Az oktatáspolitikai probléma nem más, mint az oktatási szolgáltatásokkal szemben megfogalmazott elvárásoknak nem megfelelő eredmény. Azok a szükségletek (elvárások), melyekhez az oktatás eredményességéről rendelkezésünkre álló információkat viszonyítva problémákat tárhatunk fel, alapvetően négy típusba sorolhatóak (*McKillip, 1987*):

– *Normatív szükségletek* – ebben az esetben várakozásaink szakértők által definiált teljesítmény- vagy szolgáltatás-sztenderdeken alapulnak. Az oktatásban ilyenek a különböző szintű tantervek és vizsgakövetelmények. A cigány tanulók esetében a kérdés jellemzően úgy vetődik fel, hogy teljesítik-e a tantervi követelményeket.

– *Érzékelt szükségletek* – az összehasonlítás a célcsoport tagjainak elvárásán alapszik. Így például cigány szülők elvárhatják az iskolától, hogy modern idegen nyelvekre oktas- sa gyermeküket, az iskolák azonban sok esetben nem teszik azt lehetővé.

– *Kifejezett szükségletek* – a célcsoport viselkedése alapján azonosítható elvárások. Így például több iskola elindítana – alapvetően az oláh cigány kultúrán alapuló – roma népis- mereti programokat, amelyeket a romungró szülők nem vesznek igénybe. Ugyanígy a nagy túljelentkezés a Gandhi Gimnáziumba az elérhető kapacitások szűkösségére utalhat.

– *Összehasonlító szükségletek* – ez esetben a célcsoport számára nyújtott szolgáltatás eredményességét más csoportok teljesítményével összehasonlítva állapítjuk meg. A cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos problémák azonosítása során például a legin- kább alkalmazott eljárás, hogy oktatási teljesítményüket a nem cigány gyermekek telje- sítményével hasonlítjuk össze.

Az oktatási szolgáltatások minőségével kapcsolatos gondok feltárása során alkalmaz- ható eljárások mindegyikének vannak gyenge pontjai. A normatív szükségletek alapján azonosított problémák könnyen elszakadhatnak az iskolahasználók igényeitől, erősen hajlamosítanak elitista célok megfogalmazására. Az érzékelt szükségletek igen gyakran irreális elvárásokon alapulnak. A kifejezett szükségletek azonosítása az éppen elérhető szolgáltatások használatából merít információt, ami könnyen a status quo fenntartását szolgáló célok megfogalmazásához vezethet. Az összehasonlító szükségletek azonosítá- sa a legtöbb esetben gyökeresen más jellemzőkkel rendelkező csoportok teljesítményét veti össze, s ez igen könnyen érvénytelen általánosítások alapjául szolgál. Mindezek a veszélyek oly módon csökkenthetőek, ha a problémák azonosítása során lehetőleg mind a négy megoldást alkalmazzuk.

Mint volt róla szó, van néhány hüvelykszabály, melyek megkönnyíthetik a problémák azonosítása során elkövetett tipikus hibák elkerülését:

A probléma értéktétele. Tudatában kell lennünk annak, hogy már a probléma megfo- galmazásának mikéntje is értéktételeket hordoz magában. Így például ha azt találjuk, hogy a cigány gyermekek a tankötelezettség időszakának lezárulása előtt kilépnek az oktatási rendszerből, a problémát megfogalmazhatjuk úgy is, hogy a cigány szülők nem tesznek eleget törvényi kötelezettségeiknek, de úgy is, hogy baj van az iskolai oktatás minőségé- vel vagy az iskola nem elég vonzó a cigány gyermekek számára. (Akár azt is mondhat-

nánk, hogy ez egyáltalán nem probléma.) Látható, hogy az adott tény különböző percepciói mögött gyökeresen eltérő értékvilágok húzódnak meg, s az is, hogy a javasolt terápia is gyökeresen más lesz. Az értékek nyílt felvállalásának hiánya sokszor ellehetetleníti az oktatáspolitikai problémákról folytatandó diskurzust.

A probléma nem azonos annak okaival vagy a lehetséges megoldásokkal. Az előző pontban említett példák arra is felhívják a figyelmet, hogy milyen veszélyeket rejt magában, ha egy probléma és annak lehetséges okai felcserélődnek egymással. Például erős a kísértés arra, hogy a szülők jogkövető magatartását kikényszeríteni hivatott mechanizmusok hiányát tekintsük problémának és nem a lemorzsolódás egy bizonyos mértékét.

A probléma az oktatáson belül jelentkezik (az okok és a lehetséges megoldások nem feltétlenül). Az oktatáspolitikai nem tud mit kezdeni az oktatási szolgáltatások céljaitól függetlenül megfogalmazott gondokkal. Így például a „cigányság társadalmi marginalizálódása” vagy a „cigánysággal szembeni előítéletek növekedése” az oktatáspolitikai számára értelmezhetetlen problémák. Ez a csapda leginkább úgy kerülhető el, ha a problémákat tanulási eredményekben kifejezve tárjuk fel. Ilyen lehet például a cigány gyermekek lemorzsolódása az általános iskola befejezése előtt vagy a nem cigány nyolcadikos gyermekek cigányokkal szembeni negatív attitűdjei.

A problémának van megoldása. Extrém példával élve, nincs értelme a cigány tanulók és nem cigány pedagógusok közötti kommunikációt nehezíthető problémaként felvetni eltérő etnikai hovatartozásukat, mert az nem változtatható meg. Sok esetben a probléma nem fizikailag megoldhatatlan, „csupán” nincs legitim megoldása. Elméletileg ki lehetne mondani például, hogy bizonyos idő elteltével cigány gyermekeket csak cigány pedagógusok nevelhetnek, az ilyen mértékű elkülönülést azonban nem tekintjük legitimnek.

A probléma kontextuális. Adott környezetben felvetődő és jól dokumentált problémák nem feltétlenül érvényesek egy más környezetben. Így például ami az oktatás etnikai tartalmát illeti, a lehetséges gondok alapvetően másképp vetődnek fel egy romungró, mint egy beás közösségben. Ugyanígy az oktatás minőségével összefüggő problémák nem azonosak egy kis dél-magyarországi faluban és Budapest VIII. kerületében.

Nem feltétlenül az a probléma, amit mérünk. Minden mérési eszköznek és a problémák azonosítását szolgáló valamennyi indikátornak megvan az a veszélye, hogy elfedik azokat az összefüggéseket és problémákat, melyekről nem rendelkezünk információval. A mérés módja is folyamatos kételkedésre kell készítsen minket. Jól ismert probléma, hogy nem feltétlenül a cigány gyermekek között kiugróan magas a speciális oktatást igénylők száma, sokkal inkább azokkal a mérési eljárásokkal van gond, melyek segítség-évek azonosítjuk e gyermekek körét.

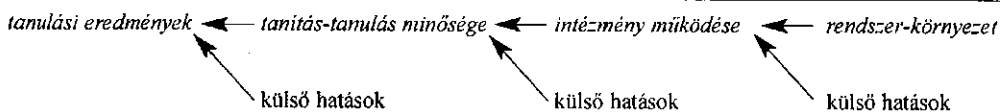
A probléma nem magánügy. Az oktatáspolitikai-kormányzati beavatkozás alapja, hogy az oktatás jórészt közpénzekből finanszírozott közszolgáltatás. Ennek megfelelően nem tekinthető oktatáspolitikai problémának semmi olyasmi, ami túlmutat az állam törvényekben rögzített kötelezettségein. Így például nem lehet oktatáspolitikai probléma, hogy a cigány családok hogyan használják fel jövedelmüket, hogyan töltik szabadidejüket vagy milyen nyelvet használnak otthon.

Ha oly módon szeretnénk azonosítani a problémákat, hogy az hozzásegítsen minket adekvát oktatáspolitikai válaszok kidolgozásához, alapvetően négy kérdésre kell válaszokat találnunk:

- Kikre terjed ki a probléma, ki a célcsoport?
- Mi történik, ha nem csinálunk semmit?
- Melyek a probléma okai?
- Milyen információkra van szükségünk, hogyan szerezhethetjük meg azokat?

E kérdések megválaszolásában egy problématerkép elkészítése lehet segítségünkre. Egy oktatási problématerkép elkészítésének megvan a maga sajátos logikája. A lehetséges problémák több szinten megragadhatóak; kifejezhetőek tanulási eredményekben, a ta-

nítási-tanulási folyamat minőségében, az intézményi működés minőségében és az oktatási intézmények rendszerkörnyezetében kimutatható problémákban. Látnunk kell – ahogy ezt az 1. ábra is mutatja –, hogy e szintek között hierarchikus viszony van. A problématerkép alapja az oktatási szolgáltatások eredményességével kapcsolatos problémák azonosítása. Minden további szint abban az esetben érdekes, amennyiben az ott azonosított problémák magyarázzák a korábbi szinten azonosított problémákat. Fontos ésszben tartanunk, hogy az egyes szintek átugrása – noha néhány esetben indokolt lehet – elemzési hibák forrása lehet. Például finanszírozási és pedagógiai módszertani problémák vagy iskolairányítási és mért tudásszinttel kapcsolatos problémák nem zárhatóak rövidre. Mint az ábrán is látható, sokszor iskolán kívüli hatások negatív következményeivel is számolnunk kell. Ezek azonosítása nem azért fontos, mert az oktatáspolitikai mozgásteret túlterjedhet a nevelés-oktatás világán s még kevésbé azért, mert lehetővé teszi a felelősség áthárítását az oktatási rendszeren kívüli szereplőkre vagy – ahogy ez a cigány családok esetében sokszor megtörténik – magukra az oktatási szolgáltatások fogyasztóira. Sokkal inkább arról van szó, hogy ritka az olyan eset, amikor az oktatási problémák megoldása során nincs szükség más szolgáltató rendszerekkel (szociális-jóléti, egészségügyi, munkaerőpiaci, államigazgatási és más ügynökségekkel és szolgálatokkal) való együttműködésre.



1. ábra

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanulási eredmények valamilyen szintjének elérése elégséges oka az oktatás közszolgáltatásként való működtetésének. Az oktatási eredményeknek alapvetően három, egymást átfedő csoportját vesszük alapul a tanulási eredményekkel kapcsolatos elvárásaink kialakításakor: a gyermekek személyiségének fejlesztését szolgáló nevelési megfontolások; az oktatás munkaerőpiaci hatékonysága; valamint az oktatás társadalmi eredményessége (az egészségi állapotra, a környezet állapotára, az állampolgári magatartásra és politikai attitűdökre, a kisebbségek integrációjára stb. gyakorolt hatás). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy e célok szolgálata oktatáspolitikai értelemben nem képzelhető el másként, mint a kívánatos tanulási eredmények (tudás, készségek, attitűdök és aspirációk) elérésének előmozdításával.

Ami a cigány tanulók oktatását illeti, sok mindenről bőségesen rendelkezünk információkkal, még több dologról azonban adatok és kutatások hiányában nem tudunk képet alkotni. A cigány tanulók oktatásának eredményességét tradicionális módon az iskolarendszeren belüli előrehaladás adatainak elemzésével mérjük. Noha 1992 óta az iskolastatistikák nem gyűjtenek adatokat a cigány tanulókról, az utóbbi években több olyan elemzés készült (Kertesi, 1995, Havas – Kemény – Liskó, 2001), melyek alapján megközelítő pontossággal azonosíthatók a problémák. Sokkal nehezebb dolgunk van, ha a nehézségeket a mérhető tanulási eredményekben (tantárgyi és eszközjellegű tudásban és készségekben) kifejezhető egyenlőtlenségek értelmében szeretnénk megragadni. Noha ezek az információk egyre inkább az oktatásról való gondolkodás és az oktatáspolitikai középpontjában állnak, a magyar monitor-vizsgálatok nem reprezentálják a cigány tanulókat.

Illusztráció gyanánt álljon itt egy dél-baranyai beás közösség szegregáltan oktatott gyermekeivel kapcsolatban összeállított problémalista, amelyet az ELTE kisebbségpszichológia szakos hallgatói készítettek. Ez a lista nem azt a célt szolgálja, hogy a cigány gyermekek oktatásának eredményességéről adjon képet, a lista érvényessége még a mintául választott település esetében is kétséges, mert nem támasztják alá kutatási és mérési ered-

mények. Közlésével sokkal inkább az a célom, hogy szemléltessem a problémák azonosításának azt a módját, mely lehetővé teszi a további elemzést és a beavatkozást szolgáló oktatáspolitikai kialakítását. Az azonosított problémák tehát a következők:

- iskolaéretlenség;
- magas bukásarány, túlkorosság;
- lemorzsolódás;
- alacsony továbbtanulási arány;
- gyenge tanulási motiváció;
- gyenge önbecsülés;
- alacsony tudásszint (gyenge tanulmányi eredmények);
- fejletlen magyar nyelvi kompetenciák;
- fejletlen anyanyelvi kompetenciák;
- saját kultúra hiányos ismerete.

Mint már volt róla szó, a problématerkép elkészítésének következő állomása a tanítási-tanulási folyamat azon elemeinek azonosítása, melyek magyarázzák a tanulási eredményekben kifejezett oktatási problémákat. E szakaszban információkat kell gyűjtenünk a pedagógusok felkészültségével, a követett pedagógiai gyakorlattal, illetve annak hatékonyságával és az osztályteremben zajló interakciókkal kapcsolatos lehetséges problémákról. Ez a problémakör a cigány tanulók oktatása kutatásának egyik legelhanyagoltabb területe. Az ezzel foglalkozó irodalom (*Harsányi – Radó, 1997, Radó 1997, Havas – Kemény – Liskó, 2001*) nehezen dokumentálható információkra építi következtéseit. A helyzetet nagyban javítja, hogy segítségül hívhatóak mindazok a kutatási eredmények, melyek általában a magyar oktatásra jellemző pedagógiai módszertani kultúráról, a differenciált pedagógia elterjedtségéről és a tipikus pedagógiai gyakorlatok eredményességéről tudósítanak. (*Vágó, 2000, Halász, 2000, Radó, 2000/a-b*)

Az intézmények működésével összefüggő problémák azonosításának ki kell terjednie a program tartalmára, a különböző oktatásszervezési megoldásokra, az intézményi működés jellegzetességeire, valamint az iskola külső kapcsolataira. E kérdéskörnek is vannak többször kutatott és elemzett elemei csakúgy, mint fehér foltjai. A cigány gyermekek oktatási rendszeren belüli szegregációja és a kiegészítő kisebbségi „fejkvóta” felhasználásával kapcsolatos kétségek miatt a helyi-iskolai programok tartalmával és ezzel összefüggésben a cigány gyermekek oktatása megszervezésének módjával több tanulmány foglalkozott (*Forray, 1994, Setényi, 1996, Harsányi – Radó, 1997, Radó 1997, Radó 2000/a, Havas – Kemény – Liskó, 2001*) Ezzel összefüggő sajátos kérdés a kimondottan a cigány gyermekek oktatására szerveződött intézményi modellek leírása és elemzése. (*Radó 1997, Orsós és mások, 2001*) A cigány gyermekeket nagyobb arányban vagy számban oktató intézmények belső viszonyairól és külső kapcsolatairól csak töredékes információink vannak.

A problématerkép összeállításának utolsó állomása az oktatási intézmények rendszerkörnyezetében fellelhető, a korábbi szinteken azonosított problémákat magyarázó elemek feltárása. Meg kell vizsgálnunk, hogy az oktatás jogi szabályozása, az oktatásirányítás rendszere, a tartalmi szabályozás, a vizsgarendszer és a képzési követelmények rendszere, a finanszírozás, a tanárképzés és továbbképzés, a tankönyv- és taneszköz-ellátás, a kutatás-fejlesztés és az oktatási információs rendszer mely jellemzői tehetők felelőssé az iskolák működésében és a bennük zajló pedagógiai munkában azonosított problémákért. Az elemzést nehezíti, hogy nem elégséges a rendszer egyes szegmenseinek az iskolák működésére gyakorolt hatását vizsgálnunk, de ezen elemek belső koherenciája, egymásra gyakorolt hatása legalább ennyire fontos. Így például elképzelhető, hogy a nemzeti tantervekbe kódolt pedagógiai innovációs üzenetek nincsenek hatással a pedagógiai gyakorlatra, mert a finanszírozás módja vagy a pedagógus-továbbképzés kínálata nem támogatja azt. A cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos kérdések közül ez az eddig

legkevésbé elemzett kérdés. (Radó, 2001.) Ennek az oka elsősorban az, hogy egyfelől a cigány gyermekek oktatásával foglalkozó tanulmányok – noha általában felvetik a finanszírozással kapcsolatos kérdéseket – jellemzően nem terjesztették ki a figyelmüket az oktatási rendszerkörnyezetet szisztematikusan elemzésére, másfelől viszont a rendszerkörnyezet elemzésével foglalkozó szakértők (Palotás, 2001, Balogh 2001) nem tették fel kérdéseiket a különböző nevelési-oktatási igényű tanulói célcsoportok szempontjait közép-pontba állító módon.

Részletes és szisztematikus elemzés, valamint erre irányuló oktatáspolitikai „megrendelés” hiányában a cigány tanulók oktatásáról szóló problématerkép kitöltésére nincs mód. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a kis részben hivatkozott kutatások alapján nem állítható össze a témával kapcsolatos legfontosabb probléma-csomagok listája. Noha e problémákkal kapcsolatban a témával így vagy úgy foglalkozó oktatáskutatók között konszenzus van kialakulóban, e lista érvényességét erősen korlátozza, hogy az egyes problémák abszolút és egymáshoz viszonyított relatív súlyáról nincs pontos képünk. A helyi oktatási „kontextusok” sokfélesége és a cigányság erős nyelvi, kulturális és szociális rétegzettsége miatt ez egyébként is hihetetlenül nehéz feladat lenne. A fontosabb probléma-csoportok tehát a következők (Radó, 2000/c):

– A nyolcvanas és kilencvenes években a cigány és nem cigány lakosság átlagos iskolázottsága közötti szakadék növekedett.

– A cigány tanulók iskolai sikerességét biztosító pedagógiai és oktatásszervezési megoldások alkalmazása nem terjedt el szélesebb körben. Általában a kilencvenes években nem erősödött a magyarországi oktatási rendszer méltányossága.

– Továbbra is érvényesül a cigány tanulókkal szembeni hátrányos megkülönböztetés teljes skálája. Ez a skála a nyílt és intézményesült szegregációtól a rejtett, sztereotípiákon alapuló negatív tanári elvárásokig terjed.

– A különböző jóléti, munkaerőpiaci, egészségügyi és oktatási szolgáltatások közötti gyenge együttműködés következtében nem alakultak ki azok a mechanizmusok, melyek csökkenthetnék a szociális hátrányok iskolai teljesítményekre gyakorolt negatív hatásait.

– A magyar oktatási rendszerben nem adottak a cigány nemzetiségi oktatás feltételei azok számára, akik erre igény tartanak.

– Igen sok, egymástól elszigetelt program működik a cigány tanulók számára, ezek értékelésének és eredményeik rendszerszintű elterjesztésének nincsenek meg a feltételei.

– A magyar oktatási rendszer az oktatás tartalmát és működési szabályait tekintve igen kevésbé multikulturális, ezért nem képes hozzájárulni egy a jelenleginél befogadóbb környezet kialakításához.

A magyar oktatási rendszer az oktatás tartalmát és működési szabályait tekintve igen kevésbé multikulturális, ezért nem képes hozzájárulni egy a jelenleginél befogadóbb környezet kialakításához.

Az oktatáspolitikai célok azonosítása

A problématerkép elkészítése már lehetővé teszi ugyan oktatáspolitikai célok megfogalmazását, de – nagyjából abban a mértékben, amennyire szerteágazó problémahalmazal állunk szemben – nem feltétlenül teszi lehetővé koherens, könnyen tervezhető és kommunikálható oktatáspolitikai kialakítását. Ehhez egy „felhasználóbarát” oktatáspolitikai koncepcióra van szükségünk.

Rendszerszintű változtatások tervezésének támogatására szolgálnak a különböző közvetítő modellek, mint például az élethossziglan tartó tanulás, a társadalmi kohézió vagy a humán erőforrás-fejlesztési stratégiák. (Ezek azok a stratégiai alapok, amelyeken jelenleg a legtöbb fejlett országban kialakított oktatáspolitikák alapszanak. Mivel a magyar-

országi oktatáspolitikai is egyre inkább az általuk felkínált keretek között fogalmazza meg a maga céljait, tájékoztató pontként kell szolgálniuk a cigány gyermekek oktatásának fejlesztésére kidolgozott oktatáspolitikai számokra is.) Ezek a modellek azon alapszanak, hogy összekapcsolják az oktatás munkaerőpiaci és társadalmi hatékonyságával kapcsolatban megfogalmazott célokat, az e céloknak megfelelő tanulási eredményeket, valamint az e tanulási eredményeket támogatni hivatott oktatáspolitikákat. Mivel – mint azt az előző részben láttuk – a cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos problémák átszövik az egész oktatási rendszert, nekünk is szükségünk van az oktatáspolitikai célok kitűzését és a megvalósításukhoz szükséges eszközök tervezését szolgáló koncepcionális modell alkalmazására.

Ahhoz, hogy felvázolhassunk egy a céljainknak megfelelő oktatáspolitikai koncepciót, vissza kell térnünk a tanulási eredményekben kifejezett, az előző részben felvázolt módon azonosított problémákhoz. E problémák csoportosítása során abból kell kiindulnunk, hogy melyek azok az egymást átfedő kontextusok, melyekben ezek a problémák gyökereznek. Bármilyen kisebbségi csoport esetében négy, egymástól természetesen nehezen elválasztható kontextusról beszélhetünk:

- a kisebbségi csoport jellemzői, a csoportközi kapcsolatokat;
- a kisebbségi jogok érvényesülése;
- az emberi jogok érvényesülése;
- az adott oktatási rendszer jellemzői, az oktatás méltányossága.

A kisebbségek oktatási problémái sok esetben közvetve vagy közvetlenül a kisebbségi csoportnak az interetnikus kapcsolatrendszerben elfoglalt kedvezőtlen pozícióból fakadnak. Ezek a pozíciók viszonylag könnyen leírhatók az ezt a célt szolgáló, az etnikai-nyelvi csoportok vitalitását leíró taxonómia segítségével. Az etnikai-nyelvi csoportok vitalitása az, „ami képessé teszi a csoportot arra, hogy a csoportközi kapcsolatokban megkülönböztethető és aktív entitásként viselkedjen.” (Giles – Bourhis – Taylor, 1977) Az erről szóló kutatások azt valószínűsítik, hogy egy részletes problémaelemzés egyértelműen bizonyítaná a cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai mögött meghúzódó, az alábbi változók segítségével leírható egyenlőtlenségek kiemelkedő szerepét.

<i>státusz</i>	<i>demográfia</i>	<i>intézményes támogatottság</i>
<i>gazdasági státusz</i>	<i>eloszlás:</i>	<i>formális – informális:</i>
<i>szociális státusz</i>	– terület	– média
<i>sociohistóriai státusz</i>	– koncentráció	– oktatás
<i>(a csoport történelme)</i>	– arány	– közigazgatás
<i>nyelvi státusz</i>	<i>nagyság:</i>	– vallás
	– abszolút	– kultúra
	– születési arányok	
	– egyes házasságok	
	– bcvándorlás	
	– kivándorlás	

1. táblázat. Kisebbségek vitalitása

A lehetséges problémák másik forrása a kisebbségi jogok érvényesülésének hiánya. A nemzetközi kisebbségvédelmi jogrendszer és ezzel többé-kevésbé összhangban a magyar jogrendszer meglehetősen sok, a kisebbségek nyelvvel, kultúrájával és önszerveződésével kapcsolatos jogosítványt tartalmaz. Ezek a jogok a kilencvenes években beépültek az oktatás jogi szabályozásába is. A nagyobb nemzeti kisebbségek nyelvi-kulturális jogai az oktatási szolgáltatásokban kielégítő módon érvényesülnek, a cigány tanulók oktatásában viszont alig. A magyar oktatás törvényi szabályozása tiltja a kisebbségekhez tartozó gyermekek hátrányos megkülönböztetését. A cigány tanulók esetében ez a tiltás nem érvényesül. Mint látható lesz, a cigány tanulókkal szemben érvényesülő intézményesült és

rejtett diszkrimináció nem csupán emberi jogi értelemben elfogadhatatlan, de közvetlen hatással van a tanulók tanulási eredményeire is, tehát súlyos pedagógiai hatékonysági gondok forrása is. Az oktatáspolitikai problémák negyedik csoportja az oktatás méltányosságának mértékével függ össze. Ez alapvetően arra utal, hogy – mint arról már volt szó – az iskolák nem vagy alig képesek kompenzálni a különböző társadalmi (szociális, területi, az egyéni képességekkel vagy az etnikai háttérrel összefüggő) hátrányok iskolai teljesítményekre gyakorolt negatív hatását. Ez a pedagógiai, felkészületlenségéből fakadó probléma erős oktatási rendszeren belüli szelekciós nyomást eredményez, ami különösen a cigány gyermekeket sújtja.

Az elmúlt évtizedek során a kisebbségek oktatására irányuló nemzetközi oktatáspolitikai tapasztalatok alapján az állítható, hogy mind a négy problémakör kezelésére sajátos oktatáspolitikai válaszok születtek. Másképpen fogalmazva: mind a négy probléma-csoportnak megfelel egy adekvát oktatáspolitikai koncepció. Ezek a következők:

– Az interetnikus kapcsolatokban gyökeredző problémákra adható válasz a megerősítő intézkedések (affirmative action) eszközrendszerének alkalmazása az oktatásban. A megerősítő intézkedések rendszere egy marginalizálódott kisebbségi csoportot sújtó hátrányok kiegyenlítésére törekszik. Az e körbe tartozó oktatáspolitikák kedvezményezettjei az adott kisebbségi csoporthoz tartozó tanulók, a támogatások alapja pedig a kisebbségi csoporthoz való tartozás. E politikák abból indulnak ki, hogy a kisebbséghez tartozó személyeknek számolniuk kell az egész csoportot sújtó hátrányokkal. Az USA-ban ez a múltban érvényesülő diszkrimináció hatása, Indiában viszont a kasztrendszer által teremtett egyenlőtlenségeké. A megerősítő intézkedések politikája azon alapszik, hogy ezek az egyenlőtlenségek a diszkrimináció megszüntetése, illetve a kasztrendszer jogi felszámolása után is érvényesülnek és továbböröklődnek.

– A kisebbségi jogok érvényesítése részben kisebbségi (a Magyarországon meghonosított szóhasználatnál élve nemzetiségi) oktatási programok biztosításával, részben pedig a kisebbségi kulturális autonómiának az oktatásra való kiterjesztésével történhet. A kisebbségi (nemzetiségi) oktatás célja, hogy érvényesítse a szabad identitás-választás elvének oktatáson belüli érvényesülését. Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai biztosítja a kisebbségekhez tartozó tanulók jogát saját nyelvük és kultúrájuk elsajátítására, valamint az ehhez kapcsolódó nyelvhasználati, kulturális és önszerveződésükkel kapcsolatos kisebbségi jogok gyakorlására.

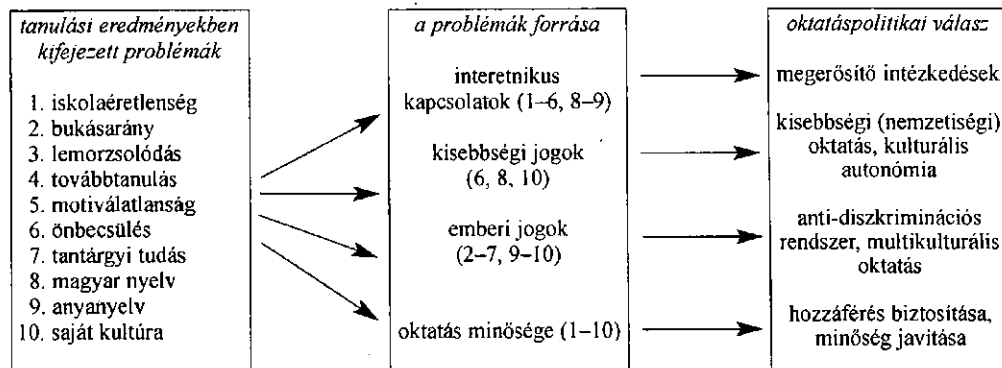
– Az emberi jogok érvényesülésével kapcsolatos problémákra adható válasz egy határozott anti-diszkriminációs és multikulturális oktatáspolitikai kombinációja. E politikában elméletileg három, egymástól elválaszthatatlan elem ötvöződik: a hátrányos megkülönböztetés tilalmának érvényesítése az oktatási rendszerben; az illegitim módon elkülönített gyermekek reintegrációja (mainstreaming); valamint egy befogadóbb, multikulturális légkör kialakítása az oktatásban, illetve az oktatás környezetében az oktatás sajátos eszközeivel.

Az oktatás méltányosságának erősítését az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítását és a kisebbségi tanulói célcsoportok oktatása minőségét javítani hivatott gazdag eszközrendszer szolgálhatja. Az oktatás minősége természetesen meglehetősen diffúz kategória. A cigány gyermekek oktatása szempontjából a probléma négy aspektusa érdemel figyelmet. Ezek szerint minőségi szolgáltatásnak tekinthetjük azt az oktatást, amely:

- a célcsoport egésze számára nyitva áll;
- differenciált, figyelembe veszi minden egyes gyermek nevelési szükségleteit;
- alkalmazkodik a célcsoport oktatási igényeihez;
- alkalmazkodik az egyes személyek és az egész társadalom oktatással szembeni folyamatosan változó igényeihez.

A magyarországi cigány tanulók oktatásával kapcsolatos kérdés e ponton az, hogy a tanulási eredményekben kifejezett problémáik mögött álló okok melyik típusú oktatáspo-

litika alkalmazását teszik indokolttá. Megint csak demonstrációs célból térjünk vissza az ELTE szociológia szakos hallgatói által készített elemzéshez. (2. ábra) A hallgatók azt találták, hogy az általuk kiválasztott tíz legfontosabb tanulási eredményekben kifejezett probléma közül egyetlen sincs, amelyik okait tekintve ne lenne összefüggésbe hozható az oktatás minőségével. Rögtön a második helyre kerültek „holtversenyben” a cigány tanulókkal szemben érvényesülő hátrányos megkülönböztetés és a cigányság interetnikus kapcsolatokban elfoglalt kedvezőtlen pozíciói. Az elemzés azt mutatta, hogy a felsorolt problémák közül csupán három, kimondottan a kisebbségi nyelv és kultúra oktatásával összefüggésbe hozható probléma tekinthető kisebbségi jogi kérdésnek.



2. ábra

Mindez azt sugallja, hogy egy a cigány tanulók iskolai sikerességét biztosítani hivatott oktatáspolitikának a négy oktatáspolitikai rendszer kombinációján kell alapulnia. A megerősítő intézkedések rendszerének, az anti-diszkriminációs rendszernek, a multikulturális oktatáspolitikának, valamint a hozzáférés erősítését és a minőség javítását szolgáló erőfeszítéseknek gyakorlatilag a rendszer egészét kellene megcéloznia, a kisebbségi oktatás kínálatát pedig ott kellene megteremteni, ahol erre kereslet mutatkozik. (A kisebbségi autonómia érvényesülésének problémája megint a teljes rendszerre vonatkoztatható kérdés. Erre a későbbiekben még visszatérek.) Ez már csak azért is hihetetlenül nehéz feladat, mert e politikák bizonyos értelemben ellentmondanak egymásnak. Így például az anti-diszkriminációs oktatáspolitikai – az angolszász szóhasználatból kölcsönzött kifejezéssel élve – színvak, a megerősítő intézkedések rendszere azonban szintudatos. Ugyanígy a minőség biztosításának eszközszerkezete kulturális értelemben semleges, a kisebbségi oktatás azonban a kulturális különbségek érvényesítésén alapszik.

A kilencvenes években született kormányzati cigány oktatásfejlesztési stratégiák (4) elemzésének (Radó, 2000/c) fő következtetése az volt, hogy az összes stratégiai dokumentum valamilyen módon erősen redukcionista volt; az eddigiekben vázolt komplex oktatáspolitikai egyik-másik elemét hangsúlyozta, míg másokat figyelmen kívül hagyott. Összességében az figyelhető meg, hogy a kilencvenes évekre jellemző a hangsúlyeltolódás az etnikai természetű problémák felől az etnikailag semleges problémák felé. A magyar oktatáspolitikai mindezideig nem volt képes egy holisztikus módon és a más oktatáspolitikai lépésekkel összhangban kialakított cigány oktatási stratégia elkészítésére és elfogadtatására. Ennek következtében a cigány tanulók oktatása terén végbement változások sokkal inkább az oktatási rendszerben zajló, alapvetően spontán folyamatok következményeinek tekinthetőek, semmint egy végiggondolt és implementált oktatáspolitikai eredményének.

Visszatérve az oktatáspolitikai tervezés logikájához, a megfelelő koncepcionális keretek azonosítása már lehetővé teszi stratégiai célok kijelölését. A négy típusú oktatáspolitikai

tikai keret egyidejű alkalmazásának szükségességéről mondottakkal összhangban a cigány tanulók oktatásának fejlesztése terén négy fő stratégiai cél kitűzése látszik célszerűnek:

– Az oktatás különböző szintjein az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés feltételeinek biztosítása, valamint – főleg az iskolarendszerű oktatás kezdőszakaszában – a cigány tanulók nevelése-oktatása minőségének javítása.

– Az oktatásban érvényesülő hátrányos megkülönböztetés minden formájának felszámolása, az oktatás multikulturális jellegének erősítése.

– A cigány tanulók kisebbségi csoportjuk státuszával, demográfiai jellemzőivel és intézményi támogatottságával összefüggésbe hozható hátrányainak lehetőség szerinti kiegyenlítése.

– A cigány kisebbségi (nemzetiségi) oktatás feltételeinek biztosítása azok számára, akik ezt igénylik.

Mindezek a stratégiai célok természetesen nem azonosak az oktatáspolitikai tervezése során kidolgozandó konkrét fejlesztési célokkal. Az általánosságnak ezen a szintjén mozgó célkitűzések orientálják az oktatáspolitikát, de semmiképpen sem vezérlik azt. Konkrét fejlesztési célok kialakítása és elfogadtatása nélkül nem leszünk képesek tervezni a célok megvalósításához szükséges eszközöket, forrásokat és feltételeket, s nem leszünk képesek értékelni az oktatáspolitikai eredményességét. A konkrét fejlesztési célok kialakításához szükség van az ebben az írásban vázolt részletes elemzés elkészítésére. E lapon csak arra van tér, hogy felhívjam a figyelmet néhány, a célok kitűzését megkönnyítő hüvelykszabályra és a kisebbségek oktatásával kapcsolatos, nemzetközileg széles körben elfogadott alapelvekre. A legfontosabb hüvelykszabályok a következők:

A fejlesztési célok szintjei között hierarchikus viszony van. Mint arról a problématerkép elkészítése kapcsán már volt szó, a konkrét fejlesztési célok kitűzése során az oktatási szolgáltatások eredményeiből célszerű kiindulni. Ennek megfelelően első körben a kívánatos tanulási eredmények formájában kell meghatározni az oktatáspolitikai céljait. Ezekhez kell hozzárendelni a tanítási-tanulási folyamatra, az iskolák működésére, valamint az oktatás rendszerkörnyezetére vonatkozó fejlesztési célokat.

A várható eredményeknek mérhetőeknek kell lenniük. Vonatkoznak a kijelölt célok bármelyik szintre, azokat úgy kell megállapítanunk, hogy az implementáció előrehaladásának nyomon követése és a későbbi értékelés érdekében a kijelölt célokhoz már ebben a fázisban mérőeszközöket vagy indikátorokat legyünk képesek rendelni.

A kijelölt céloknak koherenseknek kell lenniük. Sok esetben az oktatáspolitikai egymásnak ellentmondó vagy legalábbis egymással nem koherens célokat tűz maga elé. Ez természetesen legyengíti az oktatáspolitikai hatását és/vagy a források herdálásához vezet.

A kijelölt célokhoz egyértelmű célcsoportokat kell tudnunk társítani. Így például pontosan tisztáznunk kell, hogy a fejlesztés célcsoportja az oktatási szolgáltatásokat igénybe vevők valamilyen köre (például a cigány tanulók vagy bizonyos intézményi kör minden tanulója) vagy az oktatási szolgáltatásokban közreműködő személyek vagy intézmények valamelyik csoportja (például pedagógusok, iskolák, továbbképzésben közreműködő intézmények stb.).

Konszenzusépítés. Triviális összefüggés, hogy egyetlen oktatáspolitikai sem ültethető át a gyakorlatba, ha annak céljaival az oktatási szolgáltatások kliensei és maguk a szolgáltató intézmények munkatársai nem értenek egyet. Ennek megfelelően már a fejlesztési célok azonosításának is oly módon kell történnie, hogy az hozzájáruljon az oktatáspolitikai támogatottságának erősítéséhez.

A rendszerben zajló folyamatok meglovaglása. Az oktatásban zajlanak olyan hosszú idejű, a mindenkori oktatáspolitikai cikk-cakkjaitól többé-kevésbé független folyamatok, amelyek sodrában bizonyos célok komolyabb nehézségek nélkül elérhetőek, míg mások implementációja szinte lehetetlenné válhat. Így például az érettségihez vezető középfokú oktatás hosszú ideje tartó expanziója mellett egy a cigány tanulók számára rövid ciklusú

szakképzési programok kínálatának növelését középpontba állító politika megvalósításának igen csekély az esélye.

Más oktatáspolitikai céloknak való megfelelés. A cigány gyermekek oktatásának fejlesztésére hivatott oktatáspolitikák a legtöbbször szervezeti és koncepcionális értelemben is elszigetelten születnek. Ez az oktatáspolitikai fősodornak való meg nem felelés automatikusan elszegényíti a cigány oktatáspolitikai eszközrendszerét és mozgásterét. Rosszabb esetben a cigány gyermekek oktatásának fejlesztése érdekében kialakított célok és alkalmazott eszközök szembenemennek más oktatáspolitikákkal (például tantervpolitikákkal vagy finanszírozási változtatásokkal) így több kárt okoznak, mint amennyi hasznot a célcsoport tagjainak nyújtanak.

Mint említettem, a kisebbségek oktatásának vannak olyan nemzetközileg elfogadott alapelvei, melyek zsinórmértékül szolgálhatnak az oktatáspolitikai konkrét fejlesztési céljainak tervezésekor. Egy nemzetközi fejlesztő ügynökség által elkészített ajánlás szerint ezek az alapelvek a következők (*McDonald – Radó – Kyuchukov, 1998*):

– A kisebbségek oktatásával kapcsolatos összes lehetséges problémát figyelembe kell venni.

– Világos különbséget kell tenni a sajátos, kiegészítő vagy egyedi programokkal kezelhető etnikai problémák és az oktatás minőségének javításával kezelhető etnikailag semleges problémák között.

– A diszkrimináció minden formája tilos és felszámolandó.

– Az elkülönülés egy bizonyos mértéke nem mond ellent az integráció fősabályának, amennyiben az a szülők beleegyezésén és csak az ilyen formában megszervezhető programon alapszik.

– A kisebbségekhez tartozó gyermekek számára hozzáférést kell biztosítani saját kulturális örökségükhöz és a többségi kultúrához egyaránt.

– A kisebbségek integrációjának elősegítése érdekében erősíteni kell a többségi oktatás multikulturális tartalmát.

– A kisebbségekhez tartozó gyermekeket oktató iskolákban befogadó légkört kell kialakítani.

Az oktatáspolitikai implementációjának tervezése

Mint már taglaltuk, tiszteletet parancsoló kelet-közép-európai hagyományoknak megfelelően hajlamosak vagyunk egyenlőséget tenni oktatáspolitikai (educational policy) és oktatásirányítás közé. Ezzel nem csupán az a gond, hogy egy a magyarhoz hasonló decentralizált és liberalizált oktatási rendszerben az oktatási kormányzat hagyományos direkt irányítási eszközei igen szegényesek, de az is, hogy – ahogy az a továbbiakban talán látható lesz – ez a szűkítés végtelenül elszegényíti az oktatáspolitikai eszközrendszerét. Bármelyik hatást nézzük is, az eredmény az, hogy az oktatási kormányzat képtelené válik arra, hogy ráruházott felelősségének megfeleljen. Ne feledjük: a közoktatás alapvetően közpénzekből finanszírozott közszolgáltatás. Az erre fordított források hatékony és eredményes felhasználása a kormányzat felelőssége marad, még akkor is, ha az ebből fakadó feladatokat direkt irányítási eszközökkel már nem képes maradéktalanul ellátni.

Az írás második részében röviden azt vesszük szemügyre, hogy a cigány tanulók oktatásával kapcsolatban az oktatáspolitikának milyen rendszer-kompatibilis eszközei vannak felelőssége érvényesítésére. Szó lesz a korábbiakban említett kisebbségi oktatáspolitikák tipikus eszközeiről, valamint az oktatáspolitikai két irányát tekintve eltérő logikájáról (implementáció „felülről lefelé” és „lentől felfelé”).

A kisebbségi oktatáspolitikák eszközei

A korábbiakban említett négy, a kisebbségek oktatási problémáira választ kínáló oktatáspolitikai (megerősítő intézkedések, kisebbségi (nemzetiségi) oktatás, anti-dszkriminá-

ciós politika és minőségbiztosítás) a négy különböző célrendszerhez az eszközök négy különböző csoportját társítja. (5)

A megerősítő intézkedések rendszere alapvetően kétfajta eszközrendszert alkalmaz: preferenciális és fejlesztő támogatásokat. (Loury, 1997) A preferenciális támogatások leginkább tipikus eszköze a kvóták megállapítása. Ilyen lenne például bizonyos felsőoktatási programokban a betölthető létszámok bizonyos százalékának fenntartása cigány hallgatók számára. A kvóták betöltése során a bekerülés követelményeit tudatosan is csökkenteni lehet, de jellemzőbb eset, hogy ezek a követelmények automatikusan csökkennek, mert a kedvezményezett csoportok tagjai csak egymással versenyeznek. Szintén a preferenciális támogatások körébe tartoznak az olyan támogatási rendszerek (például a Magyarországon is széles körben alkalmazott cigány középiskolai és felsőoktatási ösztöndíjak, valamint tandíjtámogatások), amelyek kimondottan a megcélzott kisebbség tagjainak tesznek hozzáférhetővé, s amelyek igénybeviteléhez szükséges feltételek megállapítása során is eltérő szempontokat vesznek figyelembe. (6) A megerősítő intézkedések másik típusa a különböző fejlesztő támogatások. Így például a felsőoktatásba való bekerülés támogatása érdekében nem kvótákat állapítanak meg, hanem a kisebbségi csoport tagjai számára felvételi előkészítő programokat szerveznek, amelyek szándékuk szerint lehetővé teszik a célcsoport tagjai számára, hogy preferenciális szabályok alkalmazása nélkül, a többségi jelöltekkel azonos szabályok és követelmények alapján versenyezzenek. Elméletileg ebbe a körbe tartoznak a Magyarországon elterjedt „cigány felzárkóztató programok” is. (Tudjuk, hogy e programok eredményei nem igazolják a hozzájuk fűzött reményeket.)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy tartós és látványos eredményeket a kétfajta eszközrendszer kombinációja révén lehet elérni. A nyolcvanas és kilencvenes években a megerősítő intézkedésekről szóló vita középpontjában a preferenciális intézkedésekkel szembeni ellenérvek álltak. Ezek közül különösen három érdemel megkülönböztetett figyelmet: a preferenciális szabályok sok esetben csökkentik a többséghez tartozók esélyeit, csökkentik az oktatási szolgáltatások minőségét és érdemben nem javítják a kisebbségekhez tartozó kedvezményezettek versenyképességét. E viták hatására a megerősítő intézkedések rendszerein belül hangsúlyeltolódás következett be; a preferenciális eszközökkel szemben a fejlesztő eszközök alkalmazása került előtérbe. (7)

A kisebbségi (nemzetiségi) oktatás legfontosabb eszköze a különböző kisebbségi oktatási programok hozzáférhetővé tétele és feltételeik megteremtése. A kisebbségi oktatási programok öt fontosabb típusa a következő: anyanyelvű oktatás (a tanítás nyelve a kisebbségi nyelv), a kétnyelvű oktatás (mindkét nyelv tanítási nyelv), a nyelvoktató oktatás (a tanítás nyelve a többségi nyelv), az interkulturális oktatás (mindkét nyelv és kultúra egyenrangú oktatása egyes csoportokban) és az extra-curriculáris programok széles skálája (vasárnapi iskolák, tantervbe nem integrált nyelvi programok, kulturális szakkörök stb). Az első három program-típus a nyelvi belemerítés mértékében különbözik, a másik kettő az oktatás megszervezésének módjában. Ez a felosztás nem esik egybe a NAT-ban szereplő öt kisebbségi programtípussal, mert azok között szerepel egy kakukktójas is: mint láttuk, a cigány felzárkóztató program nem kisebbségi, hanem fejlesztő megerősítő program. (8)

A kiterjedt kisebbségi jogrendszer folyamányaként a magyar oktatási rendszerben jól bejáratott hagyományai vannak a kisebbségi oktatásnak. E a rendszer azonban kizárólag a

Az anti-diszkriminációs oktatáspolitikai – az angolszász szóhasználatból kölcsönzött kifejezéssel élve – színvak, a megerősítő intézkedések rendszere azonban szintudatos. Ugyanígy a minőség biztosításának eszközürendszere kulturális értelemben semleges, a kisebbségi oktatás azonban a kulturális különbségek érvényesítésén alapszik.

nagyobb nemzeti kisebbségi csoportok igényeit elégíti ki, a nem magyar anyanyelvű cigány csoportok számára azonban sem kellő oktatáspolitikai akarat, sem megfelelő feltételek nem támogatják a szükséges programkínálat megteremtését. Szinte az összes cigány kisebbségi program a „rendes” oktatási rendszeren kívül vagy annak perifériáján indult el.

Az *anti-diszkriminációs oktatáspolitikai* összetett célrendszerét nem kevésbé összetett eszközszer szolgálja. A hátrányos megkülönböztetés tilalma érvényesítésének első feltétele maga a tiltás beépítése az oktatás működését szabályozó joganyagba. A kisebbségekhez tartozó gyermekek hátrányos megkülönböztetését nagy általánosságban tiltja a közoktatásról szóló törvény, e tilalmat azonban nem értelmezi. Emiatt a rendszer szereplői sem kapnak támpontokat a tiltás tartalmát tekintve, akik szándékuk szerint „jogkövető magatartást” tanúsítanak. Így például nincs olyan jogszabály, amely eligazítana abban a tekintetben, hogy szegregációnak minősül-e az elkülönített cigány osztályok megszervezése, illetve milyen esetekben nem minősül annak. Az egyértelmű tiltás azonban még nem elégséges feltétele a szabály érvényesülésének. Ehhez szükség van még a tilalom kellően elrettentő szankcionálására, valamint a tilalom megszegése esetén követendő eljárási szabályok rögzítésére. (Ezek közé tartozhat például a más országokban diszkriminációs ügyekben alkalmazott bizonyítási teher megfordítása, amely a magyar munkajogba már részben beépült.) A hátrányos megkülönböztetés kárvallottjainak kiszolgáltatottsága miatt szükség van még olyan rendszeren belül szerveződő és független mechanizmusokra, amelyek feltárják a diszkriminációs ügyeket és ellátják a megkülönböztetés áldozatainak képviselőit. Noha az itt leírt eszközök egyes elemei sporadikusan megvannak Magyarországon is, kifejlett és jól működő rendszerről nem beszélhetünk.

Jelenleg a magyar oktatási rendszerben igen nagy számban tanulnak gyermekek szegregált cigány osztályokban, egyéni képességeik alapján indokolatlanul speciális iskolákban és programokban és más alacsony pedagógiai hozzáadott értékű programokban. E gyermekek lehetőségek szerinti reintegrációja és a parkoló pályák felszámolása komoly oktatáspolitikai erőfeszítéseket igényel. Sok esetben az elkülönített módon oktatott gyermekek egyszerű visszairányítása erre nem felkészült normál tantervű intézményekbe több kárt okozhat, mint ha integrációjukra nem kerülne sor. Az reintegrációs oktatáspolitikai csomagnak tehát magába kell foglalnia a befogadó intézményeket megcélzó pedagógiai és tárgyi fejlesztéseket is.

Az *multikulturális oktatásnak* megvannak a sok országban jól bevált eszközei arra, hogy az eddigieknél befogadóbb légkört és tanulási környezetet alakítson ki. Magyarországon elsősorban az oktatási tartalmak megújítását célzó programok terjedtek el. Ezek a programok egyelőre elszigetelt innovációs szigetekben működnek, az oktatás egészének tartalmára nemigen gyakoroltak hatást. Van azonban valami, amelyre kevés kísérlet folyt Magyarországon, ez pedig a pedagógusok sztereotípiákon, sokszor előítéleteken alapuló elvárásainak befolyásolására irányuló (anti bias) programok meghonosítása.

Az *oktatás minőségének biztosítása* több, egymástól sok tekintetben különböző logika alapján történhet. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy vannak minőségbiztosítási rendszerek, melyek elsősorban a szolgáltatás külső sztereotípiáknak való megfelelést hangsúlyozzák, s ennek megfelelően a külső értékelés eszközeire építenek, míg más rendszerek – mint például a kipélő magyar szisztéma – sokkal inkább az iskolahasználók igényeinek való megfelelést állítják a központba, így sokkal inkább az intézményi önértékelés és a belső minőségfejlesztés eszközeit alkalmazzák. Ezek a modellek tiszta formájukban komoly problémák forrásai lehetnek. Az utóbbi, Magyarországon közvetett megközelítés korlátai éppen a cigány és más hátrányos helyzetű csoportok oktatása kapcsán válnak nyilvánvalóvá. Ha az iskolák személyzetének hajlandósága a változtatásra (ez esetben a minőség javítását szolgáló fejlesztésekre) nem egyértelműen biztosított, a külső értékelés bizonyos elemeinek nagyobb súlyt kellene kapniuk.

Az oktatás minősége a cigány tanulók oktatására lefordítva azt jelenti, hogy az oktatási programok minden szinten hozzáférhetőek a számukra is, a differenciált pedagógia eszköztárának alkalmazásával iskolai sikerhez juttatja a cigány tanulókat is, az oktatás alkalmazkodik a cigány tanulók nyelvi, kulturális igényeihez és figyelembe veszi a cigányság által megfogalmazott igényeket, s egy folytonosan változó környezetben a cigány tanulók számára is megnyitja a munkaerőpiaci és társadalmi érvényesülés lehetőségét. Mindennek megfelelően a minőség biztosítása ki kell hogy terjedjen az iskolák pedagógiai munkájára, az intézmények működésére és az iskolák által „fogyasztott” szolgáltatásokra (az oktatás rendszerkörnyezetének különböző elemeire) egyaránt. A minőségbiztosítás jelenlegi rendszerben az azt támogató szolgáltatások és támogatások nem jutnak el célzottan azokhoz a – többségükben cigány gyermekeket is oktató – iskolákhoz, melyekben erre a legnagyobb szükség lenne. Ugyanígy az iskolákban folyó munkát támogató szolgáltatások belső minőségbiztosításába (programakkreditáció, képzési követelmények, engedélyezési eljárások, sztenderdek, támogatási szempontrendszerek stb.) sem épültek be a cigány tanulók oktatásával kapcsolatos szempontok.

Implementáció felülről lefelé

Mint már volt róla szó, az oktatáspolitikai célok gyakorlatba való átültetése (implementációja) kétféle logika alapján történhet. Az egyik a „felülről lefelé” (top-down) megközelítés, amely az oktatáspolitikai céljai érdekében a rendelkezésre álló eszközök segítségével alkalmazkodásra kényszeríti, illetve készíteti az oktatás szereplőit. A másik a „lentől felfelé” (bottom-up) megközelítés, amely az oktatáspolitikai prioritásai alapján igyekszik kiterjeszteni helyi-iskolai kezdeményezéseket és modelleket. Ebben a részben a felülről induló kezdeményezések implementációjának lehetséges eszközeiről lesz szó.

Igen sokáig a társadalompolitikák kutatóit elsősorban a szakmapolitikai döntési mechanizmusok foglalkoztatták. A hatvanas évek nagy társadalomátalakító programjainak részleges kudarca, a döntések és a szakmapolitikák céljai és eredményei közötti látványos meg nem felelés irányította a figyelmet az implementációs folyamatok felé. A hetvenes évek kutatásai a bürokratikus struktúrákon keresztül történő implementáció korlátainak sokaságát tárták fel. (Hill, 1997) Így például az államigazgatás szervezetén keresztül történő implementáció csak akkor sikeres, ha:

- az implementációs folyamat minden pontján és szintjén a megfelelő időpontban rendelkezésre állnak a szükséges emberi és pénzügyi erőforrások;
- ha egyetlen szervezet felel az implementációért, amely nem függ más szervezetektől, s ha mégis együtt kell működnie más szervezetekkel, azok szerepe és az implementációs folyamaton belüli fontossága minimális;
- azok, akik felelősek az implementációért, tökéletes kontrollt gyakorolnak a nekik alárendelt személyzet működése fölött;
- az implementációs folyamatot nem zavarják külső hatások stb.

Már ez a néhány példa is azt mutatja, hogy az oktatáspolitikák transzmissziója államigazgatási struktúrákon keresztül szükségképpen tökéletlen, úgynevezett *implementációs deficitet* okoz. Ehhez társult az oktatásirányítás decentralizációjának többé-kevésbé általánosnak mondható tendenciája, amely tovább szűkítette a központi oktatásirányítás mozgásterét. E felismerések hatására szakmapolitikák, ezen belül az oktatáspolitikai implementációja már nem a tökéletes végrehajtás biztosítására törekszik, hanem az adott szolgáltatás szereplői viselkedésének befolyásolására. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai eszközrendszere is sokkal kifinomultabbá, tehát a hagyományos államigazgatási működési módokkal egyre kevésbé összehangolhatóbbá vált.

Az oktatáspolitikai tipikusan ötfajta eszközrendszer kombinációját használja. Ezek a következők: mandátum (feladatok kijelölése), képzés, ösztönzők, meggyőzés és intézmények létrehozása, illetve átszervezése. A mandátum a hagyományos irányítás egyik leg-

fontosabb eszköze. Az oktatásban nemcsak a jogi szabályozás tartozik ebbe a körbe, de például nevelési-oktatási célok kijelölése tantervekkel, vizsgaszabályzatokkal vagy képzési követelményekkel is. Az oktatás szereplői azonban nyilvánvalóan nem látják el feladatukat, ha nincsenek arra felkészítve. Az oktatáspolitikai nem a rendszer napi működtetéséről szól, hanem valamilyen változtatásról. Bármilyen szerepben is dolgozzon valaki az oktatási rendszerben, a megszokott rutinoktól és gyakorlatoktól való eltérés új tudás és készségek elsajátítását igényli. Alapvetően kudarcra van ítélve minden oktatáspolitikai, amely az oktatás szereplőinek alkalmazkodását nem támogatja képzési programokkal. Ma már közhelyszerű megállapításnak számít, hogy oktatáspolitikák implementációjának a pedagógusképzés nem hatékony eszköze, mert a rendszerben dolgozó pedagógusok kritikus tömegének „lecserelése” évtizedekig tartana. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai sokkal inkább a továbbképzésbe való befektetéssel igyekszik javítani a tanárok képességét a szükséges változásokhoz való alkalmazkodásra. Észben kell azonban tartanunk, hogy a továbbképzés hatékonyságával kapcsolatban gyakran illuzorikus várakozásokat táplálunk. Legyen bár egy továbbképzési program bármennyire színvonalas, változatlan intézményi környezetben a pedagógusok nem fognak gyökeresen másképpen tanítani.

Elképzelhető, hogy az oktatás szereplői tudják, hogy mi a dolguk, képesek is ellátni feladatukat, éppen csak nem áll érdekükben a változás vagy túl sok erőfeszítést igényelne a hagyományos rutinoktól való eltérés. A különböző ösztönzők a szereplők érdekelttségét igyekeznek megteremteni. Ezek leggyakrabban pénzügyi ösztönzők, de elképzelhetőek más (erkölcsi, szimbolikus stb.) eszközök is. A sikeres implementáció másik lehetséges akadálya, hogy legyenek bár az oktatás szereplői tudatában a nekik leosztott feladatoknak, képesek lehetnek annak ellátására és érdekeltek az elvárt változásokban, mégis előfordulhat, hogy nincsenek meggyőződve azok helyességéről. (Ne feledjük, elsősorban pedagógusokról van szó, akik ha becsukják maguk után a tanterem ajtaját, képesek megbuktatni bármilyen, akár jószándékú oktatáspolitikát.) Mint arról még

A szakmapolitikák köre, ezen belül az oktatáspolitikai implementációja már nem a tökéletes végrehajtás biztosítására törekszik, hanem az adott szolgáltatás szereplői viselkedésének befolyásolására. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai eszközrendszere is sokkal kifinomultabbá, tehát a hagyományos álmigazgatási működési módokkal egyre kevésbé összehangolhatóbbá vált.

lesz szó, az oktatás szereplői meggyőzésének – az oktatáspolitikai professzionális kommunikációján túl – a legjobb módja bevonásuk az oktatáspolitikai kialakításába. Végül, az oktatáspolitikai sikeres implementációjának a többiekkel egyenrangú feltétele olyan intézmények működtetése, melyek támogatják a változást, illetve az új módon nyújtott szolgáltatás működtetését.

Az oktatás legfontosabb szereplőinek viselkedése tehát abban az esetben alkalmazkodik az oktatáspolitikai céljaihoz és elvárásaihoz, ha e szereplők képesek és hajlandóak azokhoz alkalmazkodni. Az egyes eszközök súlya az oktatáspolitikai implementációjában attól függ, hogy mit gondolunk vagy tudunk az egyes szereplők képességeiről és hajlandóságáról. Némi leegyszerűsítéssel élve – ahogy azt a 3. ábra mutatja – ebben a tekintetben négy alapeset lehetséges. Ha a szereplők képessége és hajlandósága egyaránt magas szinten van, nincs más dolgunk, mint újradefiniálni feladataikat. Ha a szereplők képessége a feladat ellátására magas, de hajlandóságuk alacsony, az implementációban kiemelt szerepe van az ösztönzőknek és a meggyőzésnek, fordított esetben viszont a képzésre és a támogató intézmények kialakítására kell súlyt helyezni. Amennyiben a szereplők képessége és hajlandósága a változtatásra alacsony, – pestiesen szólva – mindent be kell dobni. Ilyen, egyébként általában ritka esetekben még inkább fontos, hogy az okta-

táspolitikai implementációja gondos tervezésen és intenzív alkun alapuljon, s hogy az implementációra megfelelő erőforrások és elegendő idő álljon rendelkezésre.

		<i>hajlandóság</i>	
		alacsony	magas
<i>képesség</i>	alacsony		
	magas		

3. ábra

A probléma szemléltetésére idézzünk fel néhány dolgot mindazon elvárásaink közül, amelyekhez a cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos céljaink megvalósulása érdekében a pedagógusoknak alkalmazkodni kellene. Azt várjuk tőlük, hogy napi nevelési gyakorlatuk közben ne befolyásolják őket sztereotípiákon alapuló elvárások, tekintsek magas presztízsű szakmai kihívásnak a hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozást, legyenek képesek alkalmazni a differenciált pedagógia és a fejlesztő pedagógia teljes eszköztárát, legyenek képesek arra, hogy multikulturális szellemben dútsák fel a tananyagot, segítsék át a gyermekeket a nyelvi hátrányokból fakadó tanulási nehézségeken, legyenek képesek együttműködni a cigány szülőkkel stb. Talán nem túlzás, ha abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a magyar iskolákban oktató pedagógusok döntő többsége jelenleg nem képes és nem is nagyon akar megfelelni ezeknek az elvárásoknak. Ez tipikusan az a helyzet, amikor egy oktatáspolitikai implementációja hihetetlen nehézségekkel kénytelen szembenézni. A kilencvenes évek különböző cigány oktatásfejlesztési stratégiáinak kudarca Magyarországon akár orvosi lova lehetne a felsorolt csapdáknak, melyek implementációs deficitet okoznak. Noha egyik-másik eszköz – a különböző stratégiákban különböző mértékben – megjelent a politikák repertoárjában, szisztematikus, együttes és összehangolt alkalmazásukra sohasem került sor.

Mindig gyanakodhatunk, ha egy oktatáspolitikai implementációja során egy megoldás egyedül üdvözítő eszközként jelenik meg, mert mindig vannak alternatívák. Az oktatáspolitikai tervezés során képesnek kell lennünk arra, hogy feltárjuk ezeket az opcionális megoldásokat, még akkor is, ha azok első pillantásra extravagánsnak vagy a korábban követett eljárásoktól és rutinoktól merőben idegennek tűnnek. Így például a cigány gyermekeket nagy számban nevelő pedagógusok ösztönzése érdekében egy bizonyos szorzóval növelhetjük fizetésüket, egy célzott programfinanszírozásba beépíthetjük túlmunkájuk díjazását, kiegészítő forrásokat oszthatunk le az iskoláknak, hogy azt differenciált módon maguk osszák szét a legnehezebb munkát végző pedagógusok között, a sikeres pedagógusok számára alapíthatunk pénzjutalommal járó díjat vagy a kialakítandó tanári előmeneteli rendszerben a cigány tanulók nevelése során szerzett tapasztalat rövidebb idő után is előrelépésre jogosíthat. (Bármelyik felsorolt vagy nem említett megoldást választjuk is, az akkor fejt ki a kívánt hatást, ha az ösztönzőkhöz világos nevelési célokat, képzést, a pedagógusok „meggyőzését” szolgáló eszközöket és szakmai-pedagógiai támogatásokat rendelünk.)

Az ezt követő lépés a lehetséges eszközök összehasonlító értékelése. A rendelkezésünkre álló eszközök értékelése során alapvetően négy szempontot kell mérlegelnünk: azok hatását, költségeit, megvalósíthatóságát és fenntarthatóságát. (Dunn, 1994, Haddad, 1995)

Elsősorban természetesen az oktatási szolgáltatások eredményességére gyakorolt hatás kell „megjósolnunk”. Ezt megkönnyítheti, ha vannak olyan külföldi tapasztalatok vagy magyarországi modellkísérletek, melyek értékelése információt szolgáltat a különböző eszközök várható hatásáról. Ezen kívül mérlegelnünk kell, hogy az egyes eszközök

alkalmazásának kik lesznek a haszonélvezői, de azt is, hogy kik lesznek annak esetleges kárvallottjai. Például ha a más szektorokban megszerezhető jövedelmekhez képest nagyon alacsonyok a tanári fizetések az várható, hogy bizonyos pénzügyi ösztönzők nem gyakorolnak észrevehető hatást a pedagógusok motiváltságának szintjére. Ugyanígy ha a differenciált bérezésre szolgáló forrásokat a cigány gyermekek neveléséhez kötve „pántlikázzuk”, a többi pedagógus úgy érezheti, hogy pénzt vontak el tőlük. Fontos, hogy amennyire az lehetséges, az eszközök hatásának értékelése azok összehasonlítását lehetővé tevő módon történjen.

A kívánatos oktatáspolitikai implementációja költségeivel kapcsolatban három szempontot okszerű figyelembe venni. Az első a tervezett változtatások megvalósításának költségigénye. Természetesen az olcsóbb megoldás a jobb megoldás, azonban a költségeket mindig a várható eredményekkel szembevetve kell mérlegelnünk; a költségtakarékosabb megoldásról kiderülhet, hogy nem több a közpénzek tékozlásánál, mert a kiadásokkal szemben nem állnak értékelhető eredmények. A második szempont az oktatási szolgáltatások alapfinanszírozására gyakorolt hatás. Relatív magas implementációs költségek is bőségesen visszatérülnek, ha az adott szolgáltatás finanszírozása olcsóbbá válik. Így például a speciális oktatási programokba irányított cigány gyermekek nagy számának reintegrációja igen nagy implementációs költségekkel járó program, oktatásuk költségei azonban csökkennek, mert a normál tantervű oktatás fajlagos költségei alacsonyabbak, mint a speciális oktatásé. A harmadik e körbe tartozó szempont a források allokációjának módja, illetve annak költséghatékonysága. Erre a problémára kitűnő példát szolgáltat a magyar „fejkvóta-fetiszmuson” alapuló oktatásfinanszírozási rendszer. Az iskolák fenntartóinak juttatott normatív kiegészítő támogatás még „pántlikázott” módon sem szolgálja konkrét iskolai programok költségeinek (például munkaerőszükségleteinek) finanszírozását. Ez esetben tehát szükséges lenne átgondolni, hogy a cigány gyermekek iskolai sikerességének javítását szolgáló kiegészítő források hogyan juttathatóak el célzott, de a pályázati támogatásoknál nagyobb stabilitást biztosító módon az iskolákhoz.

A legnagyobb pedagógiai eredményekkel kecsegtető legolcsóbb megoldásokat is el kell hogy vessük, ha alkalmazásuk leküzdhetetlen akadályokba ütközik vagy ha más területen nagyobb kárt okozunk vele, mint amennyi hasznot hajtanak az oktatáspolitikai kitűzött céljai szempontjából. Nem kétséges például, hogy számottevő pedagógiai hozzájárás lenne cigány származású pedagógusok alkalmazása bátorításának, viszont egész egyszerűen nincs elegendő számú felsőfokú végzettséggel rendelkező cigány pedagógus. Elméletileg a cigány pedagógusok tekintetében eltekinthetnénk az alkalmazás rendes feltételrendszerétől, de ezzel valószínűleg a pedagógiai munka színvonalának sérelmével oldanánk meg egy ezzel nem feltétlenül azonos nagyságrendű problémát. Vannak esetek, amikor a megvalósíthatóság legnagyobb korlátja az iskolahasználók, az oktatásban befolyással rendelkező érdekcsoportok, a politikai pártok vagy az oktatási rendszer szereplőinek ellenállása.

Az oktatáspolitikai eszközök értékelésének egyik, Magyarországon ritkán figyelembe vett szempontja a fenntarthatóság. Arra kell törekedni, hogy az oktatáspolitikai keretében megvalósított fejlesztések tartósan beépüljenek az adott szolgáltatás működésébe, azok eredményei ne csak rövid ideig élő hatásokat produkáljanak. Például noha egy pályázat révén elnyert gyermekékeztetési vagy az oktatás költségeit csökkentő szociális támogatási program csökkentheti a cigány gyermekek lemorzsolódását és jó hatással lehet tanulási teljesítményükre, a program kifutása után mindezek az eredmények eltűnhetnek. Hasonló problémát okozhat, ha egy iskola külső szakemberek bevonásával indít el egy extra-curriculáris keretek között működő multikulturális programot. Legyen a program bármennyire sikeres, hatása csak átmeneti lesz, ha nem épül bele az iskola napi pedagógiai gyakorlatába.

Az oktatáspolitikai „felülről lefelé” irányuló logika alapján történő implementációjával kapcsolatos utolsó megjegyzésem az időtávra vonatkozik. Érdemes különbséget tenni az „adminisztratív”, a „politikai” és az „oktatáspolitikai” idő között. Az államigazgatási eljárási szabályoknak megfelelően az oktatásirányítás szervezeteinek harminc napon belül reagálniuk kell(ene) a hozzájuk beesett ügyekre. Noha ez értelemszerűen nem vonatkozik az oktatáspolitikai problémák kezelésére, a minisztériumok hajlamosak a hatósági ügyintézés keretei között válaszolni oktatáspolitikai problémákra. Ennél fontosabb azonban, hogy a kormányzati ciklusokban mérhető „politikai” idő és az oktatás hosszú gesztációs idejű folyamatai szinte sohasem esnek egybe. Ez nem egyszerűen egy adott politika implementációjához szükséges hosszú időintervallumra vonatkozik (természetesen arra is), hanem arra az ennél sokkal hosszabb időszakra, amíg az oktatáspolitikai által elindított fejlesztések hatása érvényesülni kezd. Az implementáció folyamata nem állhat meg egy zárt idejű fejlesztési program megvalósításával, annak lezárulta után is szükség lehet kisebb-nagyobb mértékű korrekciókra. Különösen igaz ez a cigány tanulók oktatására, amellyel kapcsolatban csak hosszú távon várhatóak komoly eredmények.

Implementáció lentről felfelé

Az oktatáspolitikai sok esetben – főleg a magyarhoz hasonló decentralizált és liberalizált rendszerekben – nem a központból vezérelt implementáció révén igyekszik céljait megvalósítani, hanem a rendszerben már meglévő innovációs szigetek modelljeit kísérli meg szélesebb körben elterjeszteni. Ez a „lentől felfelé” (bottom-up) modell a helyi-iskolai kezdeményezéseket bátorítja és olyan rendszerkörnyezet kialakítására törekszik, mely kedvező feltételeket teremt e kezdeményezések számára.

Az iskolai fejlesztési programoknak önmagukban, külső oktatáspolitikai „rásegítés” nélkül nincs, illetve nagyon ritkán van szétsugárzó hatásuk. (Ilyen rendkívüli kitüntetett pillanat volt a magyar oktatás történetében a nyolcvanas évek második fele, amikor a törökbálinti és más kísérleti modellek adaptációja félig-meddig ellenzéki tettek számított.) Az eredetileg elszigetelt kísérletek és fejlesztések szélesebb körben való alkalmazásának bátorítása két, egymástól sok tekintetben különböző oktatáspolitikai eszközrendszer segítségével történhet:

- az elterjesztés (dissemination) politikájának célja az, hogy szélesítse bizonyos projektekre bevont intézmények körét, illetve hogy növelje azon intézmények számát, melyek átveszik és alkalmazzák a projekt kínálta modellt;

- a rendszerszintű kiterjesztés (scaling-up) politikájának célja, hogy az egész oktatási rendszerben teremtsen meg azokat a feltételeket, melyek a kísérleti modellek sikerét biztosították.

A kétfajta politika céljait tekintve igen hasonló és eszközrendszerükben is sok közös vonás van. Ezek közé tartozik az iskolai szakmai és intézményi autonómia szélesítése, pályázati formában megnyitott fejlesztési források hozzáférhetővé tétele, a rendszeren belüli információ- és tapasztalatcsere támogatása és a fejlesztési célokat támogató koalíciók építése. Mindezek ellenére a két stratégia sok tekintetben alapvetően különbözők egymástól. A legfontosabb különbségek a 2. táblázatban olvashatók.

Ami a magyarországi cigány tanulók oktatását illeti, nem kétséges, hogy e területen is hatalmas tömegű értékes tapasztalat halmozódott fel. Hogy csak a legismertebbek közül hozzak néhány példát, vannak köztük innovatív módon kialakított és kibővített cigány felzárkóztató programok, mint például a nyírteleki „Kedves Ház” program, az iskola-rendszerű oktatáson kívül szerveződő programok, mint például a Józsefvárosi Tanoda, vagy önálló intézményi modellek, mint például a pécsi Gandhi Gimnázium és Diákotthon. E mindezedig meglehetősen elszigetelt programok tapasztalatainak szélesebb körű alkalmazásának támogatása nyilvánvalóan elemi oktatáspolitikai érdek. (9) A kérdés most tehát az, hogy a magyarországi kontextusban melyik implementációs megoldás

<ul style="list-style-type: none"> - A központi kérdés: mit és hogyan csinálnak? - A cél a know-how terjesztése. - Legfontosabb eszköz együttműködő intézmények hálózatának építése. - A helyi kontextushoz való alkalmazkodás tekintetében rugalmatlan. - A hatás az intézmények működésére közvetlen, intenzív és azonnali. - A bevonható intézmények száma korlátozott. - A projektszerű működés miatt az intézményben az innováció könnyen elszigetelt marad. - A fejlesztés fajlagos költségei nagyok. 	<ul style="list-style-type: none"> - A központi kérdés: miért tudják csinálni? - A cél a know-how alkalmazhatóságának megteremtése. - Legfontosabb eszköz az intézmények rendszerkörnyezetének módosítása. - A helyi kontextushoz való alkalmazkodás tekintetében rugalmas. - A hatás az intézmények működésére közvetett, kevésbé intenzív és késleltett. - A bevonható intézmények száma nem korlátozott. - Az innováció könnyebben beépül az intézmény működésébe. - A fejlesztés fajlagos költségeit a meglévő intézményrendszer használata csökkenti. - Külső források bekapcsolása nehezebb, a költségvetési terhek nagyobbak. - A költséghatékonyság nehezen biztosítható.
---	---

2. táblázat

szolgálja leginkább bizonyos oktatáspolitikai célok érvényesítését. Nem kétséges, hogy az ideális a két fajta megközelítés kombinációja, egyidejű alkalmazása lenne. Ha azonban hangsúlyok és a rendelkezésre álló források felhasználását orientáló prioritások kérdéseként vetődik fel a dolog, érzésem szerint erősebb érvek szólnak a rendszerszintű kiterjesztés stratégiája mellett. Ennek alapvetően két oka van, az egyik a probléma kiterjedtségével, a másik az állami kötelezettségvállalás mértékével függ össze. Ami a kiterjedtséget illeti, a cigány tanulók oktatása nem csupán abban az értelemben bír kiemelkedő oktatáspolitikai fontossággal, hogy a célcsoporthoz tartozó tanulók száma és aránya igen nagy, ráadásul növekszik. Ennél talán fontosabb, hogy alig van település, ahol a problémák ne vetődnének fel, s egyáltalán nincs az oktatásnak olyan szintje, ahol ne azonosíthatnánk már illegitimnek tekinthető, tehát oktatáspolitikai beavatkozást igénylő egyenlőtlenségeket. Ebből az következik, hogy a terápiának is rendszerszintűnek kell lennie. A másik, a kiterjesztés stratégiája mellett szóló érv az állami kötelezettségvállalás mértékével függ össze. A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos állami kötelezettségvállalás nagyobb, mint általában, mert – mint az látható volt – a kérdésnek komoly kisebbségi jogi és emberi jogi dimenziója is van.

Fentről le vagy lentről fel?

Végül szót kell ejtenünk arról is, hogy – megint csak a cigány tanulók oktatása szempontjából – a „felülről lefelé” vagy a „lentől felfelé” logika alapján tervezett oktatáspolitikai eszközrendszer kecsesget-e több eredménnyel. Ha kizárólag a magyar oktatási rendszer alapvető strukturális jellegzetességeiből indulunk ki, nem kétséges, hogy a lentől felfelé irányuló implementációs stratégia több rendszer-kompatibilis megoldást kínál fel. A kilencvenes évek legnagyobb oktatáspolitikai vállalkozása, a NAT implementáció a két megközelítés kombinációján alapult, de ezen belül lényegesen nagyobb szerepe volt a lentől felfelé típusú eszközöknek. Az írás bevezetőjében említett megfontolás, mely szerint nem lehet cél egy bizonyos tanulói célcsoport problémáiból kiindulva újragondolni a rendszer egészét, minket is arra kell készítsen, hogy ebben a keretben gondoljuk át egy cigány oktatáspolitikai implementációját.

Van azonban egy mindezzel ellentétes megfontolás is, amely az iskolák abszorpciós képességével függ össze. Bármilyen logika és stratégia alapján tervezzük is oktatáspolitikai céljaink megvalósítását, az mindenképpen azzal jár, hogy új erőforrásokat telepítünk az iskolákhoz. Egy intézmény abszorpciós képessége azt a mértéket jelzi, amennyire az képes a kívülről jövő oktatáspolitikai üzeneteket, forrásokat, támogatásokat, szol-

gáltatásokat és információt úgy felhasználni, hogy mindezek beépülve az intézmény működésébe az általa nyújtott szolgáltatás minőségét és eredményességét javítsák. Ennek két aspektusáról, a hajlandóságról és a képességről már bőségesen esett szó. Van azonban még másik két – egymástól nem független – szempont is, amelyet mérlegeznünk kell: az egyik az iskolák intézményi működésének minősége, a másik az elszámoltathatóság mértéke. A rendelkezésre álló erőforrásoknak a szolgáltatás eredményessége szempontjából hatékony felhasználása nagyban függ az intézmény irányításának minőségétől, a pedagógusok közötti együttműködés mértékétől, az iskola ethoszától és külső kapcsolataitól s még megannyi más, az intézmény egészét érintő kérdéstől. Ugyanígy a közpénzekből finanszírozott erőforrások felhasználása az azokkal való elszámoltathatóságot biztosító mechanizmusokon keresztül kell(ene) hogy történjen. Az elszámoltathatóság természetesen nem csupán a pénzügyi források jogszabályoknak megfelelő felhasználását foglalja magában, de – legalábbis elméletileg – az azokból finanszírozott szolgáltatások minőségét is. (Jelenleg az iskolák még mindig az iskoláztatásért felelősek s nem annak pedagógiai hozzáadott értékéért.)

Tudnunk kell, hogy a magyar oktatási rendszer szelektivitása nem csupán azt jelenti, hogy jelentős mértékben szociális, etnikai stb. háttérük alapján „szortírozza” a gyermekeket, de azt is, hogy legalább ilyen mértékben egyenlőtlenül osztja el a pénzügyi és humán erőforrásokat is. Ebből az következik, hogy a hátrányos helyzetű, ezen belül a cigány gyermekeket nevelő-oktató intézmények abszorpciós képessége jellemzően alacsonyabb. Ennek megfelelően egy kizárólag az iskolán belül generált kezdeményezésekre és fejlesztésekre orientált – sok más iskolában igen sikeres – implementációs stratégia szükségképpen csődöt mondana. (Erre valószínűleg nemsokára „jó példát” fog szolgáltatni a most futó PHARE program, mert alapvetően pályázati rendszerű támogatásokra épül.) Nem árt még egyszer hangsúlyozni: mindebből természetesen nem az következik, hogy egy cigány oktatáspolitikának a rendszer szereplőinek mozgásterét szűkítő és a közvetlen államigazgatási irányításra jobban támaszkodó implementációs stratégiát kellene követnie. Azt azonban mindenképpen, hogy a sikeres implementáció érdekében ki kell alakítani bizonyos, a rendszerből még hiányzó mechanizmusokat. (Ezek az implementációt támogató, alapvetően a szemléltetés céljából felsorolt eszközök természetesen nem csupán a cigány tanulók oktatásának fejlesztését, de általában egy a jelenleginél méltányosabb oktatás megteremtését is szolgálják.) Véleményem szerint a jelenlegi magyar oktatási rendszerbe beilleszthető mechanizmusok a következők:

- azok a mérési-értékelési rendszerek, melyek iskolaszinten nyújtanak információt az oktatás pedagógiai hatékonyságáról;
- a különböző tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek azonosítását szolgáló mechanizmus;
- az oktatáspolitikai tanulói és intézményi célcsoportjainak azonosítását szolgáló információs rendszer;
- a szükséges erőforrásokat célzottan, feladathoz kötötten, mégis a helyi programokhoz alkalmazkodó módon eljuttató pénzügyi allokációs mechanizmus;

A kilencvenes évek második felében a cigány tanulók oktatása terén egy lassú, de többé-kevésbé töretlen folyamat figyelhető meg a szakmai diskurzusban: a kérdés egyre inkább az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai egyik középponti problémájává vált, aminek hatására a szakmai nyilvánosság is egyre többször foglalkozik a kérdéssel. Ez jól mérhető a publikációk és az ezzel foglalkozó konferenciák számának növekedésén. Ugyanakkor még mindig az jellemző, hogy a téma szakértői meglehetősen szűk körből kerülnek ki.

- humánerőforrás-fejlesztési stratégia, mely biztosítja a forrásokat egy cigány oktatási stratégia finanszírozásához;
- az alacsony eredményességgel működő intézményeket minőségfejlesztésre kényszerítő mechanizmus;
- a pedagógiai munka értékelésének rendszere, a minőségbiztosítást és a pedagógus szakma professzionalizálódását szolgáló eszközrendszerek összekapcsolása;
- a nevelési-oktatási célok újragondolása (tantervi reform), mely nem a tartalmi szabályozás módjának megváltoztatására, hanem a jelenlegi elitista oktatást fenntartó tantervi nyomás csökkentésére irányul;
- határozott anti-diszkriminációs oktatási szabályozás és monitoring rendszer;
- reintegrációs kormányzati célprogramok;
- az oktatási, szociális, családvédelmi, egészségügyi és munkaerőpiaci szolgáltatások helyi együttműködési kereteinek kialakítása.

Az oktatáspolitikai alku

Az írás utolsó részében kilépek az eddig követett logikából, mely többé-kevésbé az oktatáspolitikai folyamat fontosabb tartalmi csomópontjaihoz igazította a cigány tanulókkal kapcsolatos elemzési problémák leírását. Igazság szerint az oktatáspolitikai alkuról, illetve általában az oktatáspolitikai döntési mechanizmusról az első és a második rész között kellett volna szót ejteni. Annak, hogy ezt a sorrendet jónak láttam felborítani, az az oka, hogy a második, implementációról szóló résznek is komoly, az egyeztetési folyamatokra vonatkozó tanulságai vannak. (Hasonlóképpen töri meg a természetesen adódó logikát, hogy az oktatáspolitikák hatása mérésével kapcsolatos megjegyzéseimet beleszőttem az eddigi részekbe.) Az oktatáspolitikai alku kiemelését indokolja az is, hogy – mint az eddigiekből is kiderülhetett – színvonalas, tehát hatékony oktatáspolitikák kialakításának két egyenrangú feltétele van: professzionális tervezés (a korábbiakban erről volt szó) és az oktatásirányítás minden szintjén biztosított és az oktatáspolitikai folyamat minden lépésénél lefolytatott egyeztetés. Az oktatáspolitikai folyamat nyitottsága tehát nem csupán a demokratikus értékek érvényesülése miatt fontos, de legalább annyira minőségi kérdés is. Egy további ezzel kapcsolatos megfontolás, hogy az oktatáspolitikai elemzés nem csupán támogatja az alku szereplői között zajló informált diskurzust, de legalább annyira magából az egyeztetésből nyeri a számára létfontosságú információk egy részét.

Az oktatáspolitikai alku három egymással érintkező körbe szervezhető egyeztetési folyamatot foglal magában:

Az oktatás eredményeiben érdekelt csoportok bevonása az oktatáspolitikai folyamatba. Mint volt róla szó, az oktatás különböző munkaerőpiaci és társadalmi célokat szolgál. A különböző szektorok oktatással kapcsolatos érdekeit különböző érdekcsoportok jelentik meg. Az egyik legbiztosabb módja az oktatás külső hatékonysága biztosításának az e szektorokat képviselő érdekcsoportok (munkaadói szervezetek, vállalkozások kamarái, valamint különböző társadalmi és nonprofit szervezetek) bevonása az oktatáspolitikai folyamatba. Ez leginkább akkor működik, ha az érdekcsoportokkal folytatott alku intézményesül és garanciák biztosítják kötelező működtetését. Magyarországon az oktatáspolitikai alku intézményei kialakultak, működésük azonban sokszor formális és nincs valóban komoly befolyással az oktatási kormányzat döntéseire. A cigány oktatáspolitikák kialakításának két figyelemre méltó jellegzetessége érdemel figyelmet. Noha nem kétséges, hogy praktikusán nincs olyan oktatáspolitikai kérdés, amely így vagy úgy ne érintené a cigány tanulókat, az oktatáspolitikai döntésekben érdekelt csoportok és szervezetek nem foglalkoznak ezzel a kérdéssel. És viszont: ugyan minden olyan oktatáspolitikai kezdeményezés, amely valóban változtatást szeretne elérni, szükségképpen érinti a kamarák, szakszervezetek, az önkormányzatok és nem állami iskolafenntartók

érdekeit, az oktatásirányítás nem tekinti a cigány tanulók oktatását az e szervezetekkel megvitatandó kérdésnek.

Még mindig él az a merőben antidemokratikus beidegződés, amely kívülről kényszerít „egységet” a többségi társadalomhoz képest nem kevésbé tagolt cigányságra. Ebből fakad az a – nem csupán az oktatáspolitikai alkura jellemző – beidegződés, hogy a cigányságot érintő politikákat (ha egyáltalán ez felmerül) elengedő a cigányság „legitim képviselőjét ellátó” néhány cigány politikussal egyeztetni.

Az oktatási rendszer szereplői között zajló szakmai diskurzus. Az oktatás egy hatalmas, rengetek intézményt és különböző szereplők sokaságát foglalkoztató, stabilitásra törekvő (más megfogalmazásban tehetetlen, a változásoknak ellenálló) rendszer. Általában is kitüntetett szerepe kell legyen annak, hogy az oktatás szereplői azonosuljanak az általunk fontosnak tartott változtatások céljaival és eszközeivel. Ez nem biztosítható másképpen, mint egy a rendszeren belül működő virtuális és intézményesült szakmai agora működtetésével. Ez talán még fontosabb olyan esetekben, amikor az oktatáspolitikai jól felfogott érdekek által vezérelve mintegy „szembe megy” a rendszer szereplői igen nagy részének attitűdjeivel, napi rutinjával és prioritásaival. Ennek a rendszeren belül zajló szakmai diskurzusnak vannak az intézményesült oktatáspolitikai alku világán belül szerveződő elemei (mint például a szakmai szervezetek részvétele az oktatáspolitikai döntések kialakításában), de vannak olyan elemei is, melyek egy sokkal szélesebb körben teszik lehetővé a különböző oktatáspolitikai kezdeményezésekről szóló vitát (ilyenek például a szakmai konferenciák, a szakmai folyóiratok, képzési programok stb.). A kilencvenes évek második felében a cigány tanulók oktatása terén egy lassú, de többé-kevésbé töretlen folyamat figyelhető meg a szakmai diskurzusban: a kérdés egyre inkább az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai egyik középponti problémájává vált, aminek hatására a szakmai nyilvánosság is egyre többször foglalkozik a kérdéssel. Ez jól mérhető a publikációk és az ezzel foglalkozó konferenciák számának növekedésén. Ugyanakkor még mindig az jellemző, hogy a téma szakértői meglehetősen szűk körből kerülnek ki. A cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos problémák ritkán jelennek meg a tartalmakról vagy a pedagógiai módszerekről szóló vitákban.

A szélesebb nyilvánosság körében zajló oktatáspolitikai diskurzus és az oktatáspolitikai „politikai marketingje”. Noha a politikai rendszer és az oktatáspolitikai rendszer közötti kapcsolódási pontok feltárása nem volt feladata ennek az írásnak, így nem is igen esett eddig szó róla, nem szabad elfelejtenünk, hogy lévén az oktatáspolitikai az egyik legnagyobb fogyasztója a közpénzeknek, a szakmapolitikai döntések kialakítása egy politikai folyamat részét képezi. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy a politika és oktatáspolitikai közötti kapcsolat nem egyirányú; az oktatáspolitikai „politikai marketingje” az oktatáspolitikák számára biztosított forrásokról és a legfontosabb célokról szóló politikai döntések befolyásolását szolgálja. Az oktatáspolitikai alapvetően három ponton érintkezik a politikai döntéshozatal mechanizmusával.

Az első az államigazgatás és politika közötti igen szoros kapcsolat. (E tekintetben 1998 óta további, már-már drámainak mondható hangsúlyeltolódás történt a közigazgatás javára.) Ennek megfelelően az oktatásirányításnak kiemelkedő és növekvő felelőssége van abban, hogy a cigány tanulók oktatása milyen súllyal jelenik meg a politikai agendákban. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy ebben az elmúlt években leginkább leértékelődésnek lehettünk a tanúi.

A második, immár áttételesebb kapcsolódási pont az oktatáspolitikai alkuba bevont szervezett érdekcsoportok befolyása a politikai döntésekre. Mivel az oktatáspolitikai alku természetes és befolyással rendelkező nem kormányzati résztvevői nincsenek bevonva a cigány oktatáspolitikák kialakításába, ez a hatás a témánk szempontjából elenyészőnek mondható.

A harmadik, még inkább áttételes kapcsolat az oktatáspolitikai befolyása a nyilvánosságban zajló diskurzusra, illetve annak hatása a politikai döntéshozatalra. E tekintetben

véleményem szerint a legnagyobb korlát változatlanul az a probléma, hogy nem sikerült a cigány tanulók oktatásának problémáit kemény többségi-országos érdekeket érintő kontextusban megfogalmazni.

Összességében tehát az mondható, hogy míg a cigány tanulók oktatása által felvetett pedagógiai és oktatáspolitikai problémák egyre erőteljesebben jelennek meg a szakmai diskurzusban, a formális érdekegyeztetésben, valamint a nyilvánosságban és a politikában zajló diskurzusban (tehát ahol az oktatásirányításnak kiemelkedő szerepe van) éppen ellenkező irányú folyamat zajlik.

Az oktatáspolitikai alknak és konzultációnak az oktatáspolitikai folyamat minden lépésénél kitüntetett szerepe van. Mint említettem, ez a szerep nemcsak az oktatáspolitikai „eladásában”, de annak informálásában is jelentős. Nézzünk néhány példát arra, amikor a tervezést szolgáló elemzés az alku folyamatból nyer ki számára létfontosságú információkat:

A problémák azonosításának fázisában elméletileg elképzelhető, hogy az oktatási szolgáltatások eredményessége és az azokkal szembeni elvárások közötti diszkrepanciák feltárhatóak statisztikai elemzések és empirikus kutatások révén. Hogy e diszkrepanciák közül melyek azok, illetve milyen mértékű diszkrepanciák azok, melyeket az oktatás fogyasztói és szereplői illegitimnek – tehát oktatási beavatkozást igénylőnek – tartanak, az legkönnyebben a velük folytatott diskurzus révén azonosítható. Mint volt róla szó, a problémák azonosítása már önmagában értékfokozó intellektuális lépés. Nem lenne helyes, ha ezt kizárólag az elemzők és döntéshozók által képviselt értékek befolyásolnák, ezért a problémák azonosításába az érdekelték minél szélesebb körét okszerű bevonni. Különösen igaz ez etnikai kisebbségek esetében, ahol az értékek ütköztetése még gazdagabb térben történhet.

A célok kijelölésének fázisában a leglényegesebb kérdés az azokkal kapcsolatos konszenzus (vagy konszenzusközel állapot) elérése. Nyilvánvaló, hogy ennek hiányában nem szerezhetjük meg a szükséges forrásokat, nem biztosíthatjuk a sikeres implementációhoz szükséges stabilitást és időt, valamint nem leszünk képesek mozgósítani a rendszerben meglévő kapacitásokat. A célokról szóló alku láthat el minket azzal az alapvető információval, hogy az általunk követendőnek tartott célok tekintetében megvan-e ez az egyetértés vagy nekünk magunknak kell azt létrehozunk, illetve megerősítenünk. Ez a kérdés kitüntetett módon vetődik fel a kisebbségek oktatása terén, mert a kisebbségi autonómia – meglehetősen képlékeny – határain belül az oktatásirányításnak törvényben rögzített kötelezettsége a kisebbségi önkormányzatok egyetértésének elnyerése. (A cigány oktatáspolitikák kapcsán ez a követelmény még formálisan sem igen érvényesül.)

Az implementáció tervezése során felvetődő kérdések ismertetésekor abból indultam ki, hogy ugyanaz a cél elméletileg eszközök sokaságával szolgálható. Fontos tehát tudnunk, hogy melyek azok az eszközök, amelyek az oktatás irányítói, szereplői és más befolyással rendelkező csoportok számára elfogadhatóak, s melyek azok, amelyek nem. Így például a státuszkülönbségekből fakadó megerősítő intézkedések rendszere Magyarországon hihetetlen nehézségekkel nézne szembe, ha megkísérelné a kvóták alkalmazását, mert az hatalmas ellenállásba ütközne. Az oktatáspolitikai alku által szolgáltatott információk közül nem kevésbé fontos a rendszer különböző szereplőinek a változtatásra való képességének és hajlandóságának mértékéről szóló képünk árnyalása. Általában: az oktatáspolitikai alku mindhárom köre (érdekcsoportok bevonása, szakmai diskurzus és nyilvánosság) felvethet olyan információkat, melyek a rendelkezésünkre álló implementációs eszközök megvalósíthatóságáról szólnak.

Végül egy utolsó megjegyzés: a magyarországi oktatáspolitikák relatíve alacsony szakmai színvonalában közrejátszó tervezési és elemzési kapacitáshiány, valamint az oktatáspolitikai alku gyengesége között szoros összefüggés van. Ez abból fakad, hogy az elemzés és tervezés számára nem az oktatásirányítás vezető döntéshozóinak bölcsessége, hanem az érett, jól informált, érdekeket és értékeket ütköztető szakmapolitikai alku te-

remt keresletet. Amíg tehát a cigány tanulók oktatásának problémája nem kerül a mainál valóságosabb és intenzívebb alkufolyamat középpontjába, nem lehet arra számítani, hogy az e sajátos problémákat felvető tanulói célcsoport oktatásának fejlesztését szolgáló politikák a mainál lényegesen magasabb színvonalon terveződnek.

Jegyzet

(1) Clarence PAGE

(2) Az oktatáspolitikai kormányzat rendelkezésére álló hatalom és más eszközök felhasználása annak érdekében, hogy bizonyos célok érdekében befolyásolja vagy megváltoztassa az oktatás szereplőinek és intézményeinek viselkedését.

(3) Magánbeszélgetés DARVAS Péterrel, HALÁSZ Gáborral és SETÉNYI Jánossal a Garage étteremben.

(4) Az oktatási kormányzat a kilencvenes években négy ízben adott ki a cigányság oktatása fejlesztését szolgáló stratégiai dokumentumot: 1992-ben, 1995-ben, 1997-ben és 1999-ben.

(5) A Magyarországon elterjedt és széles körben alkalmazott pozitív diszkrimináció kifejezés értelme gondos filológiai elemzés után sem világos. Többnyire keverednek benne a megerősítő intézkedések és a kisebbségi oktatás biztosítását szolgáló eszközök, így használatától kénytelen vagyok eltekinteni.

(6) A közhiedelem Magyarországon a megerősítő intézkedések rendszerét helytelenül azonosítja a kvóták megállapításával.

(7) Magyarországon sokan érvelnek azzal, hogy az USA legtöbb államában felszámolták a megerősítő intézkedések rendszerét. Ez a fajta érvelés azért nem állja meg a helyét, mert erre a lépésre a tengeren túl közel negyedszázados meglehetősen sikeres gyakorlat után került sor. Ma Magyarországon az etnikai dimenzióban érvényesülő egyenlőtlenségek nagyobbak, mint az USA-ban.

(8) A cigány felzárkóztató program 1995-ben azért maradt a NAT-ban, mert senki nem vállalta, hogy milliárdos összegek kerüljenek ki az oktatásfinanszírozásból. E pénzek felhasználása módjának megváltoztatását a pénzügyi kormányzat ellenezte.

(9) Az e programok tapasztalatainak széleskörű elterjesztésére irányuló egyetlen erőfeszítés a Soros Alapítvány roma oktatási programja volt, amely – lévén, hogy az Alapítvány nincs birtokában az oktatáspolitikai teljes eszköztárnak – egy disszeminációs, hálózatépítési stratégiát követett.

Irodalom

BALOGH Miklós: *A közoktatás finanszírozása*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

DUNN, William N.: *Public Policy Analysis. An Introduction*. Prentice Hall, New Jersey, 1994.

FORRAY R. Katalin: *A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása*. (Szakértői jelentés) Oktatáskutató Intézet, Bp, 1994.

GILES, H. – BOURHIS, R. Y. – TAYLOR, D. M.: *Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations*. In: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. (Szerk.: GILES, H.) London, 1977.

HADDAD, Wadi D.: *Education Policy Planning Process: an Applied Framework*. UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris, 1995.

HARSÁNYI Eszter – RADÓ Péter: *Cigány tanulók a magyar iskolában*. Educatio 1997. tavasz

HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona: *Szegregáció a cigány gyerekek oktatásában. Kutatási zárótanulmány*. (Kézirat) Oktatáskutató Intézet, 2001.

HILL, Michael: *The Policy Process in the Modern State*. Prentice Hall, London, 1997.

KERTESI Gábor: *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle 1995/I. sz.

LOURY, Glenn C.: *How to mend affirmative action? The Public Interest* 1997. Spring

McDONALD, C. – RADÓ P. – KYUCHUKOV, H.: *Multicultural Education and the Education of Minority Pupils*. Discussion Paper for the Open Society Network. Institute for Educational Policy, 1998.

MCKILLIP, Jack: *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. SAGE Publications, London, 1987.

NAGY Mária: *Pedagógusok*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

PALOTÁS Zoltán: *A közoktatás irányítása*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

RADÓ Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Bp, 1997.

RADÓ Péter: *Speciális igények az oktatásban*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

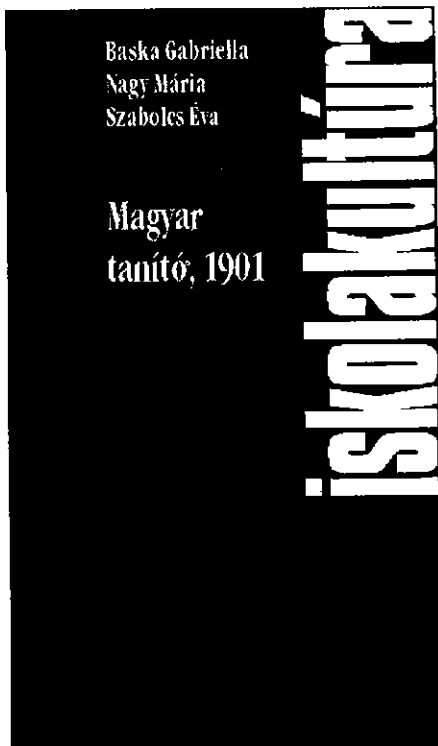
RADÓ Péter: *Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

RADÓ Péter: *Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai*. Új Pedagógiai Szemle 2001. február.

RADÓ Péter: *Roma Education Policies in Hungary*. In: *Roma Education Resource Book 2*. Institute for Educational Policy, Bp, 2001.

SETÉNYI János: *Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban*. Regio 1996/2. sz.

VÁGÓ Irén: *Az oktatás tartalma*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.



Egy közgyűjtemény a cigány olvasáskultúra szolgálatában

Nagykanizsán 1996-ban alakult meg a Délnyugat-dunántúli Cigány Közgyűjtemény. (1) A nagykanizsai Cigány Kisebbségi Önkormányzat hozta létre (a települési önkormányzat hathatós támogatásával) s működteti ma is. A gyűjtemény könyvtárból, képtárból, néprajzi tárlatból és irattárból áll. Folyamatosan gyarapodott, gazdagodott s közben integrálódott egy nagyobb szervezeti egységbe, a Bogdán János Művelődési Házba. Öt év múlt el a kezdetek óta. Milyen folyamat hozta létre a gyűjteményt és hogyan hatott (hat) az a dél-zalai cigány közösségek kultúrájára?

A közgyűjtemény előzményei és társadalmi háttere

Zalában már a nyolcvanas évek elején jelentkeztek cigány kulturális szerveződések. A kulturális seregszemlék legkülönbözőbb szintjein jelentek meg a cigány kultúra színpadi produkciói, s egyszerre váltak önkifejezéssé és a „zenélő cigány” sztereotípiájának erősítő tényezőjévé. (A „mi is tehetségesek vagyunk” érzete jelent meg a cigány fiatalokban, és a „zenélni azért tudnak” gondolata az őket sokszor még mindig egzotikumként kezelő érdeklődőkben.) Az „olvasó cigány” képzete még a cigány tanulók körében is halovány volt akkor, és a helyi magyar értelmiség zöme is legfeljebb a „mesélő cigány”-ig jutott el. De hogyan is lehetett volna másképp, amikor a cigány gyermekek nem vagy csak alig láthattak akár egyetlen magyar mércével mérten is befutott, értelmiségi létet élő cigány embert is?

Világossá vált a cigánysággal barátkozó és nekik segíteni akaró nem cigány értelmiség számára is, hogy a cigány értelmiségi mintát a gyermekek látókörébe kell helyezni. Megsokasodtak azok a táborkok, oktatási kísérletek, amelyeket magyar értelmiségiek (pedagógusok, szociológusok) indítottak útjára, de amelybe bevontak cigány származásukat vállaló segítőköt is. A Balaton mellett, Nagykanizsán olvasó és „életmód”-táborkok jöttek létre. (2) (Ez utóbbiakban az

egészséges, higiénikus életvitel eljárásainak megismertetése mellett az irodalom, a képzőművészet is helyet kapott).

Két elemre különösen fel kell hívnom a figyelmet: megsokasodott azon értelmiségiek száma, akik belátták, hogy először meg kell tanulni, milyen is a cigány ember, a cigány család, a cigány kultúra ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak segíteni. Belátták azt is, hogy nem mehet ez a cigány értelmiség részvétele, bevonása nélkül. Ez a gondolkodás sajnos még ma sem sajátja minden hivatalból, tudományos érdeklődésből vagy kedvtelésből a cigánysággal foglalkozó embernek, csoportnak. Még mindig gyakori, hogy a cigányság ügyeivel foglalkozó tanácskozást tartanak meg úgy, hogy nem hívnak egyetlen cigány embert sem.

A másik fontos tényező a cigány értelmiség léte. Mindaddig, amíg nem szerveződtek a táborkok, nem indultak el oktatási kísérletek, a cigány írók, költők, képzőművészek és pedagógusok kevésbé plasztikusan jelentek meg, leginkább az asszimilációs sikertörténetek illusztrációjaként. Amikor a cigány olvasáskultúráról van szó, nem szabad elfeledkeznünk azokról a cigány emberekről sem, akik nyilvánosan, szakmai közösségükben nem vállalták cigányságuk, de családjukban, rokoni kapcsolataikban cigányok maradtak s olvasó, könyvtárba járó emberek hírében álltak. Ők rokonságukban terjesztették az olvasást.

A cigány fiatalok és Zala értelmisége a rendszerváltás idején ismerkedett meg a cigány művészek színe-javával, cigány pedagógusokkal. De nemcsak ők kerültek elő, hanem azok a zalai cigány emberek is, akik a helyi cigány kultúra ügyvivői, szervezői lettek. Ekkor ismerkedett meg a nagykanizsai lakosság is azokkal, akik később, már mint a cigány kisebbségi önkormányzat tagjai és segítői vállalták fel a cigány kultúra szervezését. Ez a tevékenység bizalmat szerzett és önbizalmat adott a cigány kisebbségi önkormányzatnak, amely érezve ezt fergeteges iramban – néha kapkodva, hiszen számtalan probléma várt megoldásra – kezdte meg 1995-ben a munkát. A munka során azonban kiderült: infrastruktúrára és információkra van szükség ahhoz, hogy megfelelő színvonalú munkát lehessen végezni. Dokumentuméhség alakult ki, s körvonalazódni kezdett egy gyűjtemény gondolata. 1996-ra ért be az erőfeszítések gyümölcse, létrejött a közgyűjtemény, s várakozással töltött el bennünket, létrehozókat és a város vezetését is.

Ezt a korszakot nyugodtan nevezhetnénk a felismerések korának is, hiszen alapvető megállapításokat tett meg a cigány kultúráról a magyar és cigány értelmiség, és ezek a megállapítások hozzájárultak ahhoz, hogy a cigány kisebbségi önkormányzatok nagy erőket csoportosítsanak az oktatásra.

Felismerték a cigány értelmiség létének és erősítésének fontosságát, és azt, hogy szerepét csak úgy töltheti be, ha lehetőséget és feladatokat kap.

Felismerték, hogy az olvasáskultúra szintjétől szorosan függ a képzések eredményessége, a versenyképesség a munkaerőpiacon. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy minden cigány kisebbségi önkormányzat hozott létre kisebb-nagyobb kézikönyvtárat, irattárat. Ezekből a gyűjteményekből nem sok maradt mára, ennek oka elsősorban a gyűjtemények kezeléséhez értő szakemberek és a források hiánya.

Felismerték, hogy a cigányság tradícióiban hangsúlyos a szóbeliség, és ez befolyásolja az írásbeliséghez való viszonyt.

Az olvasás mint érték létezik a cigány közösségekben, de mint minta kevésbé. Még a polgárosultabb cigány családoknál sem volt házikönyvtár. Mára azonban gyökeresen változott a helyzet. Tapasztalataim szerint a polgári értékrendet követő cigány családoknál kialakul a házikönyvtár.

Még egy érdekesség a tradíciók és olvasás kapcsolatáról. Megfigyeléseim és néhány néprajzi adat szerint a mesélés és a meseolvasás sajátos kapcsolatban van egymással. A mesélők történeteibe beleszűrődnek az olvasott (vagy legtöbbször a mesét olvasó gyermektől, unokától hallott) mesék elemei, így változatosabb, izgalmasabb változatok jönnek létre. Egy idő után a mesekönyv felváltja a mesélőt. Sok esetben azonban kimarad a cigány gyermek életéből az olvasott mese, közvetlenül a tévé, a videó által nyújtott kínálat ejti rabul. A mesélés tradíciója pedig már csak a rituális alkalmakon él tovább, ha él.

A rendszerváltás után felismerték többen is (3), hogy a cigányság egyes rétegeinek, csoportjainak kultúrája (így valószínűleg olvasáskultúrája is) függ a szociokulturális környezettől. A hagyományos falusi környezet, a termelészövetkezetek megszűnésével és az ipar visszaszorulásával legális munkájukat veszített cigány családok kulturális állapota hasonló az ugyanabban a szociális helyzetben lévő magyar családéhoz. Ugyanez elmondható a városi szegénység helyzetéről is.

A gyűjteményt alapítók célkitűzései

A gyűjtemény létrehozásának gondolata Nagykanizsán a kulturális stratégia részeként vetődött fel először. Abban állt (s áll ma is) ez a stratégia, hogy elsősorban az általános és középiskolás gyermekeknek kell segíteni ahhoz, hogy megfelelő, versenyképes tanulmányi eredményeket érjenek el. Ehhez kellene egy olyan gyűjtemény, mely a tanulást támogatja. Ugyanennek a stratégiának a másik eleme a nem cigány gyermekek és a pedagógusok oktatása, hogy megismerkedve a cigány nép múltjának és jelenének lényeges mozzanataival empatikusabban, segítőkészebben

tartalmi egység	funkció	jellemző használati kör
cigány, magyar és beás (román) nyelvű cigány szépirodalom	oktatás	CKÖ szakköreinek tagjai, CKÖ hétfégi kollégiuma oktatói és tanulói, általános és középiskolai cigány népismeret oktatói és tanulói, romológiai tanfolyamok hallgatói,
	szórakozás, érdeklődés	cigány fiatalok és középkorúak, érdeklődő magyar látogatók
	szervezett programok	(általában nyugdíjas értelmiségiek)
cigányságról szóló szakirodalom	kutatás	cigányság történetével foglalkozó kutatók (felnőttek és diákok),
	oktatás	általános és középiskolai cigány népismeret oktatói és tanulói, romológiai tanfolyamok hallgatói,
	szakmai programok és pályázatok kidolgozása	a nagykanizsai CKÖ, a dél-zalai cigány kisebbségi önkormányzatok és egyesületek tagjai és munkatársai
a magyar- és világirodalom klasszikusai	tanulás, szórakozás	CKÖ versmondó köre tagjai és vezetői, CKÖ hétfégi kollégiuma oktatói és tanulói, általános és középiskolás cigány fiatalok
általános és középiskolai kötelező irodalom	tanulás	CKÖ hétfégi kollégiuma oktatói és tanulói, általános- és középiskolás cigány és nem cigány fiatalok
általános szociológiai, jogi, politikai szakkönyvek	szervezés, pályázatok, ügyintézés	a nagykanizsai CKÖ, a dél-zalai cigány kisebbségi önkormányzatok és egyesületek tagjai és munkatársai,
	tanítás	cigány felsőoktatásban tanuló hallgatók
adattári, levéltári anyagok (másolatok és eredetiek) a történelmi Zala megye cigányságának múltjáról	kutatás	cigányság történetével foglalkozó kutatók (felnőttek és diákok), kiállítások látogatói,
	oktatás	általános és középiskolai cigány népismeret oktatói és tanulói, romológiai tanfolyamok hallgatói
képzőművészeti alkotások	kiállítási anyag (oktatás, közművelődés)	iskolai kiállítások, közgyűteményi állandó kiállítás
cigány faműves munkák (faragott és fonott, népi és iparművészeti)	kiállítási anyag (oktatás, közművelődés)	iskolai kiállítások, közgyűteményi állandó kiállítás
cigányokról szóló filmek és hangkazetták	oktatás	általános és középiskolai cigány népismeret oktatói és tanulói, romológiai tanfolyamok hallgatói,
	szórakozás	cigány fiatalok és családok

1. táblázat. A gyűjtemény részeinek és funkcióinak kapcsolata

tudjanak együttműködni a tanuló cigány gyermekkel.

Erre rákódtak rá a cigány kisebbségi önkormányzat hivatalának, szakköreinek (versmondó kör, beás nyelvi szakkör, zene- és táncszakkör) kulturális mintái, a

szakirodalomért vagy a helyi cigány közösségekre vonatkozó adatért jelentkező kutatók, dolgozatíró tanulók és nem utolsósorban az érdeklődő cigány emberek igényei. Közben gyűlt a zalai cigányságra vonatkozó történelmi anyag is. Így lassan ki-

alakult a gyűjtemény gyűjtő- és feladatköre. A gyűjtemény

– elsősorban a funkcionális szempontok alapján alakult ki és alakult tovább a cigány fiatalok, tanuló ifjúság és az önkormányzati tevékenységek igényeit figyelembe véve;

– célja nemcsak a cigány kultúra termékeinek minél teljesebb gyűjtése és közreadása lett, hanem a cigány kisebbségi lokális kultúra (a kultúra szót itt a legszélesebben értve) szervezése, működtetése, információs háttérének biztosítása is;

– a gyűjtemény a kulturális híd szerepére is vállalkozott azzal, hogy cigány és nem cigány látogatók találkozási helyévé vált.

Az 1. ábra azt próbálja meg érzékeltetni, milyen kulturális rendszerben helyezkedik el a gyűjtemény, a vonalak vastagsága a kapcsolat erősségét és intenzitását jeleníti meg. A cigány kultúra teljes köréből a CKÖ és a közgyűjtemény felé különböző intenzitással áramlanak az igények.

A gyűjtemény hatása

A gyűjtemény hatása leginkább szolgáltatásain keresztül mérhető.

A gyűjtemény szolgáltatásai ma:

– könyvek, folyóiratok és nyilvános adattári anyagok helyben olvasása;

– másolása;

– kölcsönzése;

– zenehallgatás;

– szervezett filmvetítés (cigányságról);

– állandó képzőművészeti kiállítás;

– állandó néprajzi-iparművészeti kiállítás.

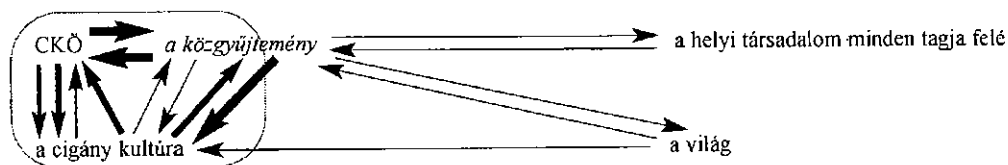
Ha a gyűjtemény hatásáról beszélünk, akkor kétféle irányról szólhatunk: a cigány közösség felé ható vékonyka sugárról és a helyi magyar értelmiség felé ható erősebb nyalábról. A különbség nem szándékunk szerint alakult ki, hanem mert időközben egyre több és többféle oktatási forma (tan-

folyam, konferencia, szakkollégium, antropológiai kurzus) témájává vált a cigányság, s szükség volt szakirodalomra. Ezt az igényt azonban az – egyébként szép számban gyűjtő – városi könyvtár nem tudta kielégíteni. A közgyűjtemény első három évében 17 szakdolgozat (főiskolai vagy egyetemi) készült el szakirodalmi, levéltári és szaktájékoztatói segítségünkkel. (A szakdolgozatok egy-egy példánya a gyűjteményt gazdagítja.)

De milyen hatással volt a gyűjtemény a cigány közösség felé? Elsősorban a fiatalok látogatták és látogatják ma is. Szolgáltatásai is az ő hatásukra fejlődtek: kávézót alakítottunk ki, melyet internettel szeretnénk bővíteni, elkezdtük műveiket gyűjteni és gondozni.

A gyűjteményt használók nagy része a felzárkóztató és tehetséggondozó hétvégi kollégiumba járó gyermekek, a CKÖ szakköreibe járók közül kerül ki. Ők mintegy 80 fő látogatót jelentenek hetente. Hetente összesen 110 fiatal fordul meg a gyűjteményben. A rendezvények közönsége a tavaszi és őszi hónapokban havonta 6–700, a dél-zalai cigány közösségekbe tartozó látogató (és 1500–2000 más protokollvendég vagy segítő). A közgyűjteményt becsléseink szerint az itt élő cigányság 10 százaléka használja közvetlenül. A cigány fiatalok nagyjából ugyanilyen arányban járnak az iskolai és a közművelődési könyvtárakba (15 százalék). Ezek az arányok azonban évről évre javulnak, mert egyre több fiatal végzi el a középiskolát és jut el a felsőoktatásig. Számaiban talán nem, de arányaiban nagy ez a fejlődés.

A kép nem minden oldaláról ilyen egyértelműen kedvező. A könyvtárhasználat és az olvasás minősége terén még van javítani valónk. Sok esetben fordul elő az otthon használt anyanyelv és az iskolában használatos magyar nyelv értelmezési különbsége-



1. ábra. A gyűjtemény helye a helyi cigány kultúrában

in alapuló félreértés vagy tanulási nehézség. (Aki beszél cigányul vagy beásul, maga is tapasztalja, hogy a cigány gyermek által fogalmazott magyar mondatban „ciganizmust” vagy „beaszizmust” fedez fel, és ezek a nyelvi furcsaságok hamar a közönség céltáblájává tehetik a gyermeket.) A harminc év fölötti korosztályok alig-alig látogatnak el hozzánk, ha be nem hozza őket a gyűjteménybe egy-egy tanfolyam vagy akció. De ez általános könyvtári tapasztalat is: a legaktívabb munkaképes réteg jár általában véve is legkevésbé könyvtárba. A cigány felnőttek túlnyomórészt funkcionális okokból és funkcionális szövegeket olvasnak. Leginkább a képzetlen emberekből felállt kisebbségi önkormányzatokra és civil szervezetekre nehezedik az adminisztráció súlya elviselhetetlenül. Eppen ezért számtalan írás- és olvasásfejlesztést is magába foglaló képzés, tréning indult el az utóbbi időkben. Nagy hatással van ez a folyamat a képviselők egész családjára, mert mintegy presztízst teremt az olvasásnak.

Természetesen min-

den olyan tanfolyam, amelyet a CKÖ szervez, együtt jár a közgyűjtemény használatával, és az ezen részt vevők gyakran behozzák gyermekeiket, hírét viszik a helynek.

Olyan folyamat elején vagyunk, amelyben a megadott lehetőség (azaz a gyűjtemény) és a kíváncsi cigány fiatal egyszerűen, az össztársadalmi elvárások hatására és támogatásával kitermeli az olvasás igényét és az „olvasó cigány” mintáját, amely majd remélhetőleg áthagyományozódik a következő nemzedéknek. Feszültség is van ebben a folyamatban: egyfelől a szülők tradíciói és a gyermekek akarata közt, másfelől a képzettség elvárása és a hagyományos olvasást háttérbe szorító, virtuális és vizuális korszellem közt.

A cigány fiatalok olvasáskultúrájának főbb tendenciái megegyeznek a kortársaikéval: szeretik a divatos könyveket és kommunikációs formákat. Azonban – talán épp abból adódóan, hogy az olvasási szokások még nem annyira szilárdak – nyitottabbnak mutatkoznak új irodalmak felé. Viszont a cigány közösségben sem versenyképes az olvasnivaló a tévével szemben.

A gyűjtemény gondjai és jövője

A gyűjtemény fő gondját maga a fejlődés üteme jelenti. Ma már annyi és annyiféle dokumentumunk van, hogy szakkép-

zett és főállású könyvtárosra volna szükség azok feltárására és kezelésére. Ebben a pillanatban nem szakképzett részmunkaidőst foglalkoztatunk, a szakmai irányítást pedig társadalmi munkában végezzük. Két megoldás mutatkozik: az egyik szakképzett státusz teremtése, ami a jelenlegi közművelődési racionalizációs tendenciák mellett le-

A cigány felnőttek túlnyomórészt funkcionális okokból és funkcionális szövegeket olvasnak. Leginkább a képzetlen emberekből felállt kisebbségi önkormányzatokra és civil szervezetekre nehezedik az adminisztráció súlya elviselhetetlenül. Eppen ezért számtalan írás- és olvasásfejlesztést is magába foglaló képzés, tréning indult el az utóbbi időkben. Nagy hatással van ez a folyamat a képviselők egész családjára, mert mintegy presztízst teremt az olvasásnak.

hetetlennek tűnik. A másik a szerzeményezés, feltárás és gyűjteményszervezés feladatát a városi könyvtárra bízni. Úgy látom, ez utóbbi jó és mintaértékű megoldást adhatna, főleg ha az eddig csak a cigány közgyűjteménybe járó fiatalokat beviszi a városi könyvtárba is. Ez egyébként garantálná azt is, hogy a gyűjtemény könyvtári rendszer teljes jogú részévé válhat.

A gyűjtemény nyílt közgyűjteményként alakult és működött az első időszakban. A cél az volt, hogy a könyvtári szokásokban és technikákban járatlan cigány ember is hozzájuthasson irodalomhoz és információhoz. A nyitottság azonban csak az első időszakra volt jellemző, elsősorban nem a cigány fiatalok miatt. Sajnos néhány – a

cigányság múltját és jelenét kutató, cigány gyermekeket tanító – kölcsönzőnk visszaélése miatt a gyűjtemény hosszabb ideig zárttá vált. Nem is az esetek fontosak ebben az ügyben, hanem a hatás:

- egy időre megszűnt a gyűjtemény cigány-magyar kulturális híd szerepe;
- a gyűjtemény csak a cigány közösség kiszolgálására koncentrált;
- a gyűjtemény más gyűjteményekkel fenntartott kapcsolatai nem épültek tovább.

Ezen a sokkon a gyűjtemény 2000-ben került túl, s ekkor nagyobb épületbe, a frissen elkészült Bogdán János Közösségi Házba került. De az állományvédelmi kérdésekben megmaradt a szigor.

Összegzés

A cigány kultúra csak akkor teremhet minőségi alkotásokat, ha intézményesül háttérére, kialakulnak a magyar kultúrával és rajta keresztül a világ kultúrájával a szervezett kapcsolatok. Amikor megteremtődhet az intézményesülés által az információs esélyegyenlőség lehetősége. Ebben vállalt, vállalhat szerepet a nagykanizsai cigány közgyűjtemény. De nem helyettesítheti a magyar kultúra más intézményeit, nem léphet helyükbe. A cigány kultúra intézményesülése még az elején tart, mindannyian, akik részt veszünk benne, tanuljuk módjait. Égető gond a magyar kulturális intézmények munkatársainak képzése, felkészítése a cigány kultúra befogadására.

Jegyzet

- (1) A gyűjtemény történetéről: KARDOS, 1997.
- (2) Egy nagykanizsai, 1990-es táborról tudósít FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András, 1991.
- (3) A szociológia nyomán (erről pl. RÉGER 89–104. old., SZUHAY, 1999. és FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András, 1998.) magyar antropológusok, szociológusok, pedagógusok és nyelvészek kezdték vizsgálni a cigányság szociokulturális viszonyait, lásd: RÉGER 1990. 66–88., 89. 105. 120. old., SZUHAY 1999. és FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András, 1990. és 1998.

Irodalom

- CHOLI DARÓCZI József: *Adalékok a cigány nyelv és a cigány kultúra fogalmához*. In: *Romológiai közlemények I.* Karácsony, 1997. 56–74. old.
- FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András: *Tábor sablon nélkül*. In: *Két tanulmány a cigány gyermekekről*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1991.
- FORRAY Katalin – HEGEDŰS T. András: *A cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Bp, 1998.
- KARDOS Ferenc: *A Cigány Kisebbségi Önkormányzat Délnyugat-dunántúli Cigány Közgyűjteménye*. In: CZUPI Gyula (szerk.): *Könyvtárak Dél-Zalában*. Czupi Kiadó, Nagykanizsa, 1997.
- KÉZDI Gábor: *A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása*. In: GLATZ Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. MTA, Bp, 1999. 217–228. old.
- KEMÉNY István: *Tennivalók a cigányok/romák ügyében*. In: GLATZ Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. MTA, Bp, 1999. 229–256. old.
- ORSÓS Jakab: *Hivatalan vendég*. In: *Gyökerezés*. Zalacgerszeg, 1992. 31–38. old.
- RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
- SZUHAY Péter: *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma, Bp, 1999.

Kardos Ferenc

A velünk élő holokaust

Varga Ágota Porrajmos című filmjéről

A holokaust-témájú filmek között 1993 óta a legfőbb vonatkozási pont Spielberg műve, a „Schindler listája”. Művészi érték tekintetében e státusra leginkább Claude Lanzmann 1985-ös „Shoah”-ja tarthat igényt, ám a francia rendező dokumentumfilmje világszerte csak szűk körben ismert. Steven Spielbergnek régóta személyes ambíciója volt, hogy vászonra vigye a maga holokaust-

verzióját, és – lévén Hollywood egyik vezető rendezője – lehetősége is, hogy tízmilliók részére tegye hozzáférhetővé. A téma tömegek számára hatásos megismertetése, megjelenítése szempontjából kétségkívül tett a „Schindler listája”, művészi-leg azonban több gyengeséggel küzd. Ezek közül az egyik legfontosabb az az ábrázolási aránytalanság, mely ugyancsak megnehezíti az események igazán mély

átélését. A színészilag-íróilag legalaposabban megmintázott, így legerőteljesebben megmutatkozó két figura: a zsidók mentésébe „belesodródó” német üzletember, Schindler (*Liam Neeson*) és *Goeth*, a náci táborparancsnok (*Ralph Fiennes* monstruózus alakításában). Az áldozatoknak viszont nincs arcuk, csak mennyiségük. Nem főszereplők, hanem epizodisták. Nem rendelkeznek élesen körülrajzolt karakterrel, történettel, háttérrel. Így sorsuk (s ezáltal az egész film) kevésbé megrendítő, húsunkba vágó, „aktuális”, mint amilyen lehetne. Varga Ágotának a cigányok üldöztetéséről szóló dokumentumfilmje a holokauszt ábrázolásának legtöbb csapdáját elkerüli, a legpregnansabbban éppen ezt: az említett „Schindler-csapdát”.

A „Porrajmos” sors barázdálta arcai emlékezetünkbe vésődnek, a megszólalók ismerőseinkké válnak, a múlt és a jelen szálai összekötődnek. A dokumentumfilm valóságához való viszonya különbözik a játékfilmétől, ám éppúgy műalkotás, mint amaz. Mindkét filmfajta rendezőjének el kell találnia a témájának, mondandójának megfelelő szerkezetet, arányokat, képi megoldásokat: stílust. Ha téveszt, legyen a bemutatott (tény) anyag bármily erős, a hatás nem bizonyul mélynek, maradandónak. Én úgy vélem, ha filmre kerül, a holokauszt sem „esztétika feletti”. Csak éppen ábrázolása sok mindent nem visel el: a szépelgést, az átlátszó megtervezettséget, az érzelgősséget például.

Művészileg rendkívül termékeny Varga Ágota azon döntése, hogy az „emlékező filmekben” szokásos interjúhelyzetek mellett „szembesítési szituációkat” is létrehoz, s ezek közül talán a legerőteljesebbet éppen alkotása elejére helyezi. *Nagy Ferenc*, a gyerekkorában deportált roma férfi meglátogatja annak a csendőrnek a hozzátartozóit, aki 1944-ben begyűjtötte őt és családját. A csendőrt háborús bűnősként 17 évre ítélték, már nem él. Felesége (ma idős, ágyban fekvő beteg asszony) tudja, mi történt, érti is: a csendőrök azt a rendszert szolgálták, mely üldözte a zsidókat és a cigányokat. „Ki szedte volna össze őket, talán a papnövendékek? Hát nem a csend-

őröknek kellett teljesíteni a kormányrendeletet?” Fia eddig azt sem tudta, hogy a cigányoknak annak idején bántódásuk esett. Több mint ötven éve élnek egy faluban (és jó kapcsolatban) Nagy Ferencsel, együtt gyerekeskedtek, s kiderül: ha nincs ez a film, soha nem ismeri meg a történeteket és bennük apja szerepét. Megkéri Nagy Ferencet, részletesen számoljon be arról, ami vele megesett, s miután az megtette, kezét nyújt neki: „Engedd meg, hogy megkövessék. Az apám nevében is.”

A „Porrajmos” egyik legfontosabb erénye: anélkül, hogy szociálpszichológiai teljességre törekedne, élményszerűen bontakozik ki benne a holokauszt jelenségére egyidejűleg és utólag adott magatartásválaszok széles köre. A csendőr majdnem sír, amikor feleségének otthon azt mondja: „Össze kell szedni a cigányokat.” De megteszi. (Archív felvételtől látjuk a csendőresküt, mely kötelezi: „A hazáért mindhalálig!”) Az egyik német katona úgy löki le a cigánylányt a lépcsőn, hogy annak orrán száján dől a vér, a másik pedig elvezeti, hogy mossa meg magát. A két szökevényt elfogják, kikötik, megverik, az idősebbik utóbb belehal sérüléseibe. (Mindezekről és a továbbiakról természetesen „csak” szóban értesülünk.) Aki lop vagy feldönti a kondért, élve dobják az égő kokszra, és rázárják a vasajtót. De van, akit azért lőnek le, mert inni kért a vagonban. Akad példa a segítségnyújtásra is. A csendőrök gránátjától megsebesült *Katit* egy állatorvos látja el, kötözi be, a falubeliek ápolják. A mentésről az egész filmben egyetlen említés esik: egy roma nő beszél arról, hogy egy „pici ember” a háború végéig rejtegetett három zsidót meg az ő apját.

Úgy tűnik, a túlélők felejteni akarnak – hiába. Ha nincs ez a filmforgatás, nem kényszerülnek felszínre hozni emlékeiket. *Balogh János* fogalmazza ezt meg a legélesebben: „Többet ne jöjjenek. Nem akarok erről hallani se. Azóta, mióta el kellett mondanom ezeket a dolgokat, rosszakat álmodok. Nem akarom. Elfelejtettem... Nem úgy, hogy örökre... Mert az, amíg élni fogok, mindig az agyamban lesz. Ilyet nem szabad, nem is lehet elfelejteni. De rossz

visszaemlékezni. Az embert elkapja a sírás." A többek által említett (védekezésszerű) „kényszerfelejtés” mellett a történet megörökítésére, az „emlékállításra” is van törekvés. Fájdalmas dalokban fogalmazzák meg érzéseiket, gyászukat a romák. Az egyik üldözött családfő tizenöt éven át meghagyja háza spájzában az áldozatok véres tenyerének nyomát. Egy újszülött a lágerban meghalt lány nevét kapja. Egy nagyanya ezt bízza örökségként unokájára: „Ha hazamész, a lelke mért adjál egy kétkilós kenyeret valaki szegénynek!”

Van, aki nem érti („nem tudja azt senkise, hogy mért csinálták”), de a holokausztot átélők magyarázatot keresnek arra, ami történt. Racionalizálni próbálják. Bizonygatják, hogy akiket üldöztek, megöltek, azok rendszeren dolgoztak, nem voltak tolvajok, nem bántottak senkit. (Utalások a cigánysággal kapcsolatos előítéletekre.) Felmerül a gyanú, hogy a csendőrök azért gyilkoltak meg 14 romát, mert tudtak oroszul, és félt volt, hogy majd összejátszanak a közeledő szovjet csapatokkal.

A túlélőkben nem látszik munkálni a bosszúvágy. Nagy Ferenc keze is épphogy csak meglendül csendőr rabtartója fényképét látván: „Most azért kapna egy fülest.” Szó esik egy csendőrparancsnokról, akit a háborút követően elfogtak, s a tárgyalás előtt felakasztotta magát a cellájában. Ül-

dözök és üldözöttek gyakran egy faluban, egy városban éltek a vészkorszak után. Balogh János fuvarozott annak a csendőrtiszthelyettesnek, aki elfogta, s aki vaskos albumban őrizte az 1944-es fotók tömegét, csoportképeket a begyűjtött cigányokkal. Balogh (akit négyéves korában deportáltak) felismeri az egyik képen nagyanyját, apját, rokonait, s mivel az egykori csendőr a fotót nem akarja nekiadni, kitépi a kezéből, és elfut. A szakadt fénykép azóta az egyetlen tárgyi emlék szüleiről.

A „Porrajmos” utolsó megszólaltatottja egy idős néni, aki egyedül tengeti életét egy törött ablakú, ajtók nélküli, nyomorú-

ságos házban, mely egy-két vonásában bizony emlékeztet a komáromi Csillag börtönre, ahol egykor raboskodott.

Az a közeg, amelyet Varga Ágota filmje képileg mutat, nem a mi „szép új világunk”. A cigányság helyzete, a velük szembeni előítéletek és az ezekből fakadó negatív diszkrimináció, az ellenük táplált indulatok: a mai Magyarország megoldatlan kérdései. Azzal,

hogy a rendező a holokausztra való reagálásformákat feltárta, átélhetővé tette és a szálakat a máig vezette, a legtöbbet tette.

Addig lehetett „esztétika felettinek” vagy „esztétikán kívülinek” tekinteni a vészkorszak ábrázolását, amíg bizton hittünk abban, hogy a holokauszt a történelem kiterője, megismételhetetlen botránya. Ám az embercsoportok megkülönböztetése, hátrányos helyzetbe szorítása faji, nemi, vallási, nemzeti alapon azóta is folyamatos, a gyűlölködés is, a népiártás is (legfeljebb nem milliós, „csak” ezres nagyságrendben). Kétségbeesetten írom le: a holokausztnak nincs vége.

Szaporák, mint a cigányok?

Az Iskolakultúra egyik alapító szerkesztőjeként örömmel tölt el, ha visszatekintve a tíz évfolyamra azt látom, hogy a lap több tematikus számot és számtalan önálló cikket szánt arra, hogy segítse azoknak a problémáknak a megoldását, amelyek egy speciálisan hátrányos helyzetű csoport, a cigányság iskolai pályafutását nehezítik. A tíz év alatt sokféle tanulmány jelent meg a szociológiai helyzetleírásról a pedagógiai, módszertani ötleteket adóig, és mindössze egyetlen olyan akadt, amely számomra „fülsértő” volt, Iván M. Zsuzsanna írása „Kis testsúly – evolúciós stratégia?” címmel a 2000. decemberi számban.

Szinte biztos voltam benne, hogy az ehhez értők – demográfusok, pszichológusok és a romakérdéssel foglalkozó szociológusok – nem fogják szó nélkül hagyni ezt a cikket, ezért eszembe sem jutott, hogy „kivülről”, oktatásszociológusként hangot adjak ellenérzéseimnek. Nem is hagyták szó nélkül, de ezek a szavak csak folyószövegek, konferenciák szünetében és telefonon hangzottak el. Teltek-múltak a hónapok, és bíráló cikk csak nem érkezett a laphoz. Augusztus táján úgy gondoltam, hogy ha eddig nem írt senki, akkor már nem is fog, ám egyre inkább úgy éreztem, hogy nem maradhatnak megválaszolatlanul a cikkben megfogalmazott állítások. Még akkor sem, ha a válasz gyarlóbbra sikeredik, mintha az említett demográfusok, pszichológusok és a romakérdéssel foglalkozó szociológusok írták volna.

Iván M. Zsuzsanna cikkével két alapvető bajom van, az egyik szemléleti, a másik módszertani. Hogy a módszertani hiba okozza-e szemléleti torzulást, vagy a *Bereczkei Tamástól* átvett szemlélet („aki a hazánkban élő cigányság szaporodási stratégiáját az r-K szelektív elmélet alapján értelmezi”) okozta elvakultság vezetett a módszertani hibához, ez a végeredményt tekintve mindegy. *Massimo Livi-Bacci* demográfiai alapművében leírja a szaporodás r-stratégiáját és K-stratégiáját. (1) Az r-stratégiát a magas növekedési ráta jellemzi, és biológiai velejárói olyanok, mint amikről Iván cikke – ha más szavakkal is – a cigányokkal kapcsolatban ír: kis test, rö-

vid élettartam, nagy alom, a születések közötti intervallum rövid. A K-stratégia mindenben az ellenkezője: nagy test, hosszú élettartam, egyes szülés, a születések közötti intervallum hosszú. Csakhogy Livi-Baccitól megtudhatjuk, hogy az r-stratégia kizárólag az állatvilágra jellemző. Nem véletlen, hogy illusztrációként patkányt és nyulat rajzoltak, míg a K-stratégiához elefántot és embert. A tudomány történetében persze voltak már zseniális felfedezések, amelyek úgy születtek, hogy valami megszokottat úgy használtak fel, ahogyan még senkinek nem jutott eszébe. De nem hiszem, hogy itt ezzel az esettel állnánk szemben. Sokkal inkább egy mély előítélettel, amely úgy próbál magának igazolást keresni, hogy társadalmilag determinált következményeket megpróbál biológiai eredetűnek mutatni. Iván M. Zsuzsannánál már egyenesen azt a feltételezést olvashatjuk, hogy a cigányok a génjeikben hordozzák azt a stratégiát, hogy kis testsúllyal sok gyereket szülnék. Ha sikerül bebizonyítani, hogy a cigányok „szaporodását” (2) egy r-stratégiának nevezett biológiai automatizmus determinálja, akkor már nem lesz nehéz egyéb különbségeket is biológiai okokra visszavezetni.

És most akkor nézzük a konkrétumokat! Mielőtt a cikk írója saját eredményeit részletezné, ismerteti, hogy a külföldi szakirodalom szerint milyen okai lehetnek a kis testsúllyal születésnek. Tizennégy okot vagy okcsoportot sorol föl, köztük több olyan biológiai jellegűt, ami lehet közvet-

len oka a kis testsúlynak, de mögötte feltehetően társadalmi tényezők húzódnak meg (ilyen például az anya alacsony testmagassága és testsúlya, táplálkozása, egészségi állapota stb.). A szerző azonban nem utal erre a társadalmi háttérre, így a cikket belengi az „egzakt biológia” éthosza, és ez készíti elő a cikk lényegét képező gondolati csetl: első lépésben a szerző utal arra, hogy a biológiai jellemzőknek talán van valami köze „a múltbéli életkörülményekhez”, majd második lépésként megfogalmazza azt a feltételezést, hogy ezek a múltbéli életkörülmények egy génekbe kódolt „evolúciós váltást” eredményeztek a reprodukcióban. A harmadik lépés pedig az, hogy kimutatja néhány biológiai természetű jellemző – az egy nőre jutó átlagos gyermekszám, a mortalitás, a morbiditás, a fejlődés és a szülések közti intervallum – és a kis születési testsúly között kétségkívül meglévő statisztikailag releváns összefüggéseket. Csakhogy önmagában az a tény, hogy két változó között összefüggés van, még nem mond semmit arról, hogy melyik az ok és melyik az okozat, sőt mindkettőnek lehet egy harmadik tényező az oka.

Az első módszertani (vagy inkább elméleti?) hiba ott van, hogy a társadalmi körülmények befolyását a ködös múltba száműzi, mintha azok a bizonyos „múltbéli életkörülmények” ma már nem állnának fenn. De hiszen naponta olvashatunk az iskolában éhségtől szédülő gyerekekről, riportok és szociográfiák tucatja tudósít a cigányok sanyarú életkörülményeiről, mindenki tudja, hogy a rendszerváltás hatására megindult gazdasági szerkezetváltás első és legnyomorultabb áldozatai a zömében szakképzetlen cigányok voltak, és hogy napjainkig köztük van a legtöbb munkanélküli. Az is köztudott, hogy nem kell feltétlenül szakképzetlennek lenni, a mindennapi diszkrimináció az azonos képzettségű munkát keresők közül is a cigányokat sújtja. A cigányok tehát nemcsak a „történeti múltban” éltek rosszabb körülmények között, hanem a közelmúltban is, és így élnek napjainkban is.

Az első adat, amelyet a cikk közöl, az, hogy a vizsgálati minta cigány populáció-

jában a kis testsúlyal születettek aránya 23,5 százalék, nem cigány populációjában 6,8 százalék. Vajon kiket hasonlítottak össze? Arra gondolni sem merek, hogy azokat, akiket éppen elértek a védőnők segítségével. De ehhez a vizsgálathoz egy szabályosan elvégzett véletlen mintavétel is használhatatlan, hiszen – társadalmi okok miatt – a cigány populációban biztosan több lesz a szegény, az alultáplált, a beteg, az iskolázatlan és a hátrányos szociális helyzet összes biológiai következményével sújtott egyén, mint a nem cigány populációban. Bármilyen releváns megállapítást tenni csak akkor lehetne, ha a nem cigány mintában ugyanolyan arányban volt szegény és nem szegény, iskolázatlan és iskolázott, betegeskedő és egészséges, segélyen élő és jól kereső, rossz lakásban és összkomfortos lakásban lakó, éhező és jól táplált, alacsony és magas anya, mint a cigány mintában. Sőt, még ez sem elég a korrekt mintaválasztáshoz, mert még azt is figyelembe kellene venni, milyen körülmények között éltek a vizsgálati személyek szülei és nagyszülei, mert például egészen más higiéniai szokásokra szocializálódott az, aki több generációra visszanyúlva soha nem élt fürdőszobás lakásban, mint az, aki csak nemrégiben csúszott a szegénység küszöb alá, és csak néhány éve cserélte lakását rosszabbra kényszerből. A félmondatban elintézett módszertani „leírás”, hogy „vizsgálatunk során törekedtünk az adatok minél tökéletesebb standardizálására”, semmit nem mond arról, hogyan is történt a mintavétel, holott egy ilyen vizsgálatnál ez alapvető fontosságú.

Miután a szerző megadja az alaphangot, közli a következő adatot: azok a cigány anyák, akiknek legalább egy gyermekük kis testsúlyal született, átlagosan több gyereknek adtak életet, míg a nem cigány anyáknál ez a jellegzetesség nem áll fenn. Ez a megállapítás lenne a döntő láncszem a bizonyításban, vagyis hogy itt egy génekbe kódolt r-stratégiáról van szó. Csak hogy a történelem és a demográfia nem ezt mutatja. Arról ugyan nem maradtak fenn feljegyzések, hogy száz-kétszáz évvel ezelőtt hány grammal születtek a csecsemők,

de arról igen, hogy mennyi. Nos, a 19. század közepén még Nyugat-Európa legtöbb országában is átlagosan 4 és 5 között volt az egy nőre jutó átlagos gyerekszám, vagyis annyi, mint a cikkben ismertetett vizsgálatban a „szaporább” cigány anyáké. Aztán a következő száz év alatt ez az érték 1 és 2 közé csökkent. De nem kell olyan messzire menni sem térben, sem időben: Magyarországon 1920-ban átlagosan 4,62 volt az egy anyára jutó élveszületett gyermekek száma, ami 1990-re 2,14-re esett.

Mi történhetett? A tanulmány-szerző logikája alapján csak arra gondolhatunk, hogy a nyugat-európaiakban két emberöltő alatt – a magyarokban ráadásul csak egy emberöltő alatt – valami genetikusan megváltozott, és ez a valami az r-stratégiáról áttértette őket a K-stratégiára. Erre azonban eddig semmi bizonyíték nincs, arra viszont van, hogy „a növekvő jólét és a csökkenő halandóság viszonyai között egyetlen populáció sem tartotta fenn hosszú ideig a magas termékenységi szintet”. (3) Régi közhely, hogy a szegénység sok gyerekkel jár együtt, és en-

nek számitalan oka lehet, de egyik sem genetikus. Fakadhat abból, hogy ismeretlen a születésszabályozás vagy abból a megfontolásból, hogy legyen, aki a szülőt idős korában eltartja; bizonyos segély- és támogatási rendszer esetén lehet megélhetési – nem szaporodási! – stratégia stb.

Akkor hát mi magyarázhatja az 1. táblázat első sorát (amely azt mutatja, hogy azok a cigány anyák, akiknek legalább egy gyermekük kis testsúllyal született, átlago-

san több gyereknek adtak életet)? Hát például az, hogy a cigányok között is vannak olyanok, akik jó anyagi körülmények között laknak, rendes lakásuk van, egészségesek és jóltápláltak, ezért gyermekeik kisebb valószínűséggel születnek kis testsúllyal, egyben ők azok, akik már valamennyire élnek a születésszabályozás eszközeivel, bár kulturális hagyományaik a magyarországi átlagnál még magasabb gyerekszámot irnak elő számukra. Erről – mint lehetséges magyarázatról – szó sem

Veszélyes dolog a biológiával babrálni, és különösen veszélyes egy olyan népcsoporttal kapcsolatban, mint a magyarországi cigányság. A nem kellő körülményekkel, netán előítélettel végzett kutatások eredményei a tudományosság látszatát adhatják hamis és elfogadhatatlan állításoknak. Ha sokan elhiszik, hogy a mai sanyarú körülmények között élő cigányságot biológiai jellemzői predestinálják sorsára, akkor a politikusok felmentve érzik majd magukat a feladattól, hogy megoldják a cigányság társadalmi problémáit, a pedagógusok felmentve érzik magukat attól a feladattól, hogy a cigány gyerekekkel ugyanazt próbálják elsajátíttatni, mint a többiekkel, a többség pedig felmentve érzi magát attól, hogy a cigányokat is ember-számba vegye.

esik a cikkben. Persze ezt csak akkor lehetne tudni, ha a cigány anyák között el lehetne különíteni több, kellő elemszámú almintát az anyagi helyzet különböző mutatói szerint. Ehhez viszont a korábban említett elvek szerint kellett volna a mintát összeállítani.

És mi magyarázhatja az 1. táblázat második sorát, amely szerint a nem cigány anyáknál az említett összefüggés nem áll fenn? Hát például az, hogy az átlagosan jobb körülmények között élő nem cigány anyáknál a kis testsúllyal született gyermek véletlen malőr, ami semmilyen állandó össze-

függésben nem áll a kulturálisan meghatározott családstruktúrával. Erről sem esik egy szó sem, de ezt is csak akkor lehetne tudni, ha a nem cigány anyák között is hasonló és ugyanolyan elemszámú almintákat lehetne elkülöníteni.

Következő szem a láncban, hogy összességében a cigány csecsemők mortalitása kétszerese a nem cigány csecsemőkének, kis testsúly esetében pedig majdnem háromszorosa. Szinte unalmas ismételtet-

ni, és csak azért teszem, mert a cikkben szó sem esik róla: a cigányok átlagosan szegényebbek, a szegények között mindig nagyobb a csecsemőhalandóság, több a kis testsúlyú csecsemő, és a kis testsúlyal született szegény még halandóbb. Ha viszont egy átlagos körülmények között élő nem cigány családba születik ez a kis testsúlyú csecsemő, a szülők mindent megtesznek és módjukban is áll megtenni, hogy a gyerek életben maradjon és rendszeren fejlődjön. Ugyanez vonatkozik a következő hasonló adatra, a morbiditásra is.

A cikk legelképezetőbb tétele a 'Fejlődés' alcímet viseli, és lakonikusan közli, hogy „a kis testsúlyú cigány csecsemők gyorsabban fejlődnek normál testsúlyú társaiknál”. Ennyi! Semmi több, se magyarázat, se hipotézis. Ez a szüksézszerűség azt sugallja, hogy itt nincs mit magyarázni, hiszen ez a tömény „biologikum”. Ez valóban az, de mi köze a cigányokhoz? Hiszen ez egy olyan általánosabb törvényszerűség élővilágbeli megnyilvánulása, amit például *Jánosy Ferenc* még a gazdasági helyreállítás periódusaiban is kimutatót: ha valami valamilyen ok folytán elmaradt a benne rejlő lehetőségektől, akkor előbb-utóbb utoléri magát. Miért nem közli a szerző ugyanezt az adatot a nem cigány gyerekekről? Mert kiderülne, hogy rájuk is igaz a megállapítás? Vagy nincs ilyen adata, mert rossz volt a vizsgálat mintája? Mindkét esetben az elfogultság gyanúja vetül a vizsgálatra.

Leszögezhetjük, hogy mind a gyermekszám, mind a kis testsúly, mind a csecsemőhalandóság, mind a betegségekre való hajlam, mind a szülések között eltelt idő sokrétű összefüggéseken keresztül kulturális és szociális tényezőkre vezethetők vissza, és semmi nem bizonyítja, hogy közik lenne a génekhez. Van azonban egyetlen dolog, ami tiszta „biologikum”, és semmi köze társadalmi hatásokhoz: a re-

produktív életszakasz hossza. (4) Nos, érdekes módon ebben nincs szignifikáns különbség a cigány és a nem cigány anyák között, és nincs különbség a kis súlyú és normál súlyú gyermekeket szülő anyák között sem. A szerző érdeme, hogy nem titkolta el ezt az adatot, hibája viszont, hogy nem vonta le belőle a megfelelő következtetést.

Veszélyes dolog a biológiával babrálni, és különösen veszélyes egy olyan népcsoporttal kapcsolatban, mint a magyarországi cigányság. A nem kellő körültekintéssel, netán előítéllettel végzett kutatások eredményei a tudományosság látszatát adhatják hamis és elfogadhatatlan állításoknak. Ha sokan elhiszik, hogy a mai sanyarú körülmények között élő cigányságot biológiai jellemzői predesztinálják sorsára, akkor a politikusok felmentve érzik majd magukat a feladattól, hogy megoldják a cigányság társadalmi problémáit, a pedagógusok felmentve érzik magukat attól a feladattól, hogy a cigány gyerekekkel ugyanazt próbálják elsajátíttatni, mint a többiekkel, a többség pedig felmentve érzi magát attól, hogy a cigányokat is emberszámba vegye.

Jegyzet

(1) LIVI-BACCI, Massimo: *A világ népességének rövid története*. Osiris Kiadó, Bp, 1999.

(2) A szóhasználat is árulkodó: szaporodás – miközben a demográfiai szakirodalom az r- és K-stratégiákkal kapcsolatban a reprodukció szót szokta használni

(3) LIVI-BACCI, Massimo, id. mű, 155. old.

(4) Elvileg persze elképzelhető a reprodukív életszakasz megnyújtása orvosi eszközökkel, és akkor előáll ugyanaz az összefüggés, mint a mortalitás vagy a morbiditás esetében: a jobb módúaknak hosszabb lesz az életszakasz. Ez az elvi lehetőség azonban nem életszerű, mert épp annak a rétegnek adná meg a hosszabbítás lehetőségét, amely már amúgy is a legcéljesebben és a legtudatosabban alkalmazza a születésszabályozást. Statisztikailag kimutatható hatása tehát biztosan nem lenne.

Andor Mihály

„Kölyökséged örökidőnyi”

A győri Műhely gyerekirodalommal foglalkozó tematikus számáról Komáromi Gabriella „Megtört a jég” címmel írt recenziót annak idején az És-be. Ha igaza volt, akkor kezelhetjük fordulópontként ezt az eseményt, az újság megjelenését, és megvizsgálhatjuk, mi változott azóta, mi kezdődött el, amikor „a jég megtört”. Az Új Forrás gyermekirodalommal foglalkozó száma már egy radikálisan más diszkurzusterbe csöppent, mint a Műhelyé.

Talán valamivel több figyelem irányul egy-két éve a gyermekkönyvekre, a Népszabadság kritika-rovatában rendszeressé váltak a gyerekkönyv-ismeretések, a József Attila Kör, a fiatal írók és kritikusok szervezete, rendszeresen megtartásra kerülő sziglieti írótáborában idén egy teljes napot szentelt a gyermekirodalom témájának. Ami azonban leginkább intenzívvé tette és átalakította a gyerekirodalomról folyó beszédet, az Harry Potter megjelenése volt. A Műhely-különszám még éppen megtehetette, hogy arisztokratikusan hallgasson a tömegkultúra felől érkező trónkövetelőről (én Izraelben olvastam a folyóiratot, ott már akkor tombolt a Harry Potter-láz, Tel-Aviv külön látványosságává váltak a könyvesboltok előtt tolakvó anyukák tömegei, a kibuc 17 év körüli kamaszlányai megközelíthetlenné váltak, senki sem tudott konkurrálni Harryvel), az Új Forrásnak ez már nem adatott meg.

Az első két szöveg gyerekirodalmi alkotás abban a köznapi értelemben, hogy gyerekeknek szól: *Tandori Dezső* gyerekvers-ciklusa és *Békés Pál* hangjátéka. *Tandori* a maga „gyerekvers ciklusát” nem kezeli a „felnőt” életműtől idegenként, sőt motivikusan hangsúlyosan bele is írja az életműbe, elsősorban Szpéro gyakran feltűnő ánya révén és Pömi szerepeltetése nyitja meg kiemelt intertextusként a ciklus számára a *Tandori-korpuszt*. „Főmedvém”, *Dömi* pedig esetlenségeivel, bárgúnak tűnő mélyértelműségeivel *Micimackót* idézheti meg. A kezdőversben megjelennek az aktorok, *Dömi* és a lírai alany.

Itt álltam.
Előttem egy pult állt
Dömi ott
Tüsszögtem s katapultált.

Az itt és ott már a legelején átjátszanak egymásba. Az első és a harmadik sor közötti viszonyokat már itt összezavarja (én itt, ő ott) a második sor paronomázikus jellegű bennfoglaltsága a negyedikben: „pult állt-katapultált”. (A paronomázia játékosága, eufóniája miatt a gyerekversek közkedvelt alakzata.) Azt, hogy ki, mi katapultált, egyelőre szintén nem lehet eldönteni grammatikailag. (Dö mire, a pult-ra és magára a tüsszögésre egyaránt utalhat az ige.) Később egyértelműsíti az olvasás, hogy a kipurcskolt buborék szállt, „a buborék, mit tüsszögtem én”. A buborék pedig egy képregényt tartalmazott, valamilyen történetet, amely végleg elveszett. „De úgy elszállt velünk, tova, hogy meg nem tudjuk már soha, mit írtunk, mit katapultáltunk” Ez a hiány indítja meg a ciklust, ez fogja szervezni, ennek a hiánynak az árnyékában lépnek fel *Dömiék*: „Főmedvémmel megin’ itt állunk.” Ez a hiány okozza, hogy a versekben nincs meg az aposztróphé, a megszólítás alakzata, épp a távoli másik megszólításának kísérlete a versciklus. A második vers is egy emlék visszaszerzéséről, az ismétlés lehetőségéről szól „Mikor megyünk vissza Londonba?” – kérdezi *Dömi*. A harmadik vers is próbálkozás valamifajta átjutásra egy másik dimenzióba, ami újra illúzióknak bizonyul. „s kezdünk egy életet, egy újat, így lesz. – Főmedvém...!” „Én és ő, ez újra többé nem kezdhető, de mivel

ezt csak én tudom, ezért vagyok én-én és nem ő.” Dömi a két dimenzió között áll, ő az, aki Szpéro és a lírai én közt közvetíthetne, aki lehetővé tenné a megszólítást. A másik, aki „elrepült”, a buborékban lévő képregény hőse ugyanis: Szpéro. Ez az utolsó versből derül ki, ahol a lírai én azt próbálja kitalálni hazafelé sétálva (nyilvánvalóan alludál a kezdő mondat: „Az éjjel hazafelé jöttem”, a ‚Hazám’ kezdő mondatára, azonban ez az allúzió a későbbiekben nem lesz szövegszervező erő, elfelejtődik, és egy gyerekbefogadóban amúgy sem idéződik fel), mit gondolhat otthon főmedvéje. Ez a megoldás (bár nem a gyerekbefogadóban) megidézi *Szabó Lőrinc* versciklusát, ‚A huszonhatodik év’-et, amely szintén a kedves visszahozásának kísérlete, s melynek 3. szonettje, a ‚Képzelt képzeletteddel képzelem’ című vers hasonlóképpen jár el, kölcsönveszi a másik képzeletét, létrehozza Én és Te egymásba kapcsolódását. Az eddig illúzióknak bizonyuló megszólítás, Dömi megszólítása létrejön, az Én most a Másik-Dömi medve megszólításában létesül, s így Dömi közvetíteni tudja Szpéro beszédét. Sikerült a Másik visszahozása. Ezt a sikert, megnyugvást fejezi ki a ciklus utolsó szava, a „hazaértem” metaforikusan. Ez az olvasat annyiban biztosan sérülékeny, hogy több olyan kompetenciát igényel, amely egy kisgyerekeknek nem állhat rendelkezésére.

Ez felveti azt a kérdést, hogyan olvas egy gyerek. Az a válasz, amely az Új Forrásban megjelent tanulmányokból, interjúkból kiolvasható, nem annyira kifejtve, mint inkább előfeltevésként, szerintem árnyalásra szorul. *Rigó Béla* kifejt később még tárgyalandó szövegében egy „kommunikációelméleti” teóriát, amely szerint: „Minden műalkotás recepciója több szinten történik. (Ugyanabból a szövegből mást ért meg a szakember, a kedvtelésből olvasó vagy akit kényszeríteni kell az elolvasásra.) Gyermekirodalom esetén a különböző szintek végül is két markánsan elkülöníthető szintet alkotnak. Az igazi gyermekirodalom kritériuma, hogy a műalkotás egyszerre mondjon valamit a gyer-

meknek és a felnőttek.” Miért feladata „az igazi gyermekirodalomnak”, hogy legyen olyan rétege is, amelyet a gyermek nem ért meg?

Nyilván úgy gondolja *Rigó Béla*, hogy az, ami csak a gyerekeknek szól, nem lehet igazi irodalom, mert a gyerek didaktikailag olvas, esztétikailag, irodalomként olvasni csak a felnőtt tud. *Rigó Lovász Andrea* kritikáját utasítja ugyanis vissza, aki számon kéri a *Rigó* által (is) jegyzett ‚Gyermekirodalom’ című jegyzet didaktikai, üzenet- és tanulságelvű, jelentéssztabilizáló olvasásmódját. „Másfelől viszont a műveknek van egy felnőtt értelmezése, amely a gyermek számára érdektelen vagy érthetetlen mondandókat is megtalálja.” *Rigó* szerint a gyerekek és a felnőttek külön-külön mond valamit, mindkettejüknek valami egész mást a szöveg, olvasatuknak nincsenek metszéspontjaik, ráadásul vannak olyan helyei egy-egy gyermekirodalmi szövegnek, amelyek semmilyen módon nem léphetnek dialógusba a gyermekbefogadókkal, sőt az ilyen vakfoltok (a vakfoltot nem mint a dekonstrukció szótárának terminusát értem – tehát valami olyan szupplementumot, ami kijátszik minden totalizáló olvasatot –, hanem mint olyan zárványt, amelyik nem teszi lehetővé a legprimérből megértést sem, és így megakadályozza mindenfajta esztétikai tapasztalat létrejöttét, tehát – ismét nem a *Paul de Man*-i értelemben – olvashatatlaná teszi a szöveget) egyenesen a szöveg magas-irodalmi rangját biztosítják. Magas-irodalom az, amit a gyerek nem ért.

Az sem merül fel *Rigó*ban, hogy egy gyerek esetleg más jellegű kondicionáltságánál fogva mást és nem feltétlenül kevesebbet ért meg egy-egy szövegből. Én úgy gondolom, ha vannak olyan részei egy gyermekirodalmi szövegnek, amelyekhez egy gyermek semmiféleképpen sem fér hozzá, akkor az a szöveg egyszerűen rossz. Gyermekirodalomként feltétlenül. Az persze elképzelhető, hogy – mint *Tandor* fentebbi versciklusa esetében – vannak olyan jelentései a szövegnek, amelyekhez egy gyermekolvasó nem férhet hozzá, de azt nem hiszem, hogy semmilyen módon

sem nyitható fel egy gyermek számára a szöveg. Nem elég azt leszögezni, hogy a jó gyermekirodalmi szövegek nem értéktelen, kizárólag didaktikai érvényességgel bíró művek, de azt is hozzá kell tenni, hogy gyermekek számára is olvashatóak szépirodalomként (is).

Békés Pál szövegével épp ez az egyetlen apró probléma, bizonyos pontjai olyan olvasási ajánlatot tesznek, amelyet egy gyerek nem képes végrehajtani. (Elsősorban a politikai allegorézisre gondolok, ami a nemzetieskedő retorikát használó szereplő, Vaktyúk kapcsán allegóriaképző olvasási stratégiákat aktivál.) Az a locus a 13. oldalon, amelyikben a birodalmat ért veszedelmek között felsorolja Fikarcföld királya a „földrengés, sáskajárás, szökőár, bubópestis, megszállás, egyiptomi sötétség” mellett a „testvéri segítségnyújtás”-t, azt a furcsa helyzetet idézi elő, hogy az egyértelműen referenciális olvasási ajánlat (ti. a „baráti segítségnyújtás” a magyar vagy a csehszlovák elvtársaknak) nem tud érvényesülni, mert a gyermekolvasó jó eséllyel nélkülözi ezt a referenciát.

Békés szövege egyébként nagyon szóragoztató, mondhatni aranyos. A szöveg folyamatosan bomlasztja, kifordítja architektusa, a mese paneljeit, át-, illetve továbbbírja a műfaji hagyományt. Mesehőseinek merőben atipikus tulajdonságai vannak, a lovag buta és pacsuliszagú, a királykisasszony vészesen elhízott, a legyőzhetetlen háromfejű sárkány pedig allergiás. A mesék paneljeit felvillantja, majd deformálja. A sárkányra rárontó lovagot a sárkány – várakozásunkkal ellentétben – felfalja. A királykisasszony megházasodása is elmarad a mese végén, sőt erre külön figyelmeztet is a történet. Az öreg király rutinból a mese forgatókönyvéhez tartaná magát: „Vendégül látom egész népemet!

Ünnepeljük a birodalom menekvését és leányom menyegzőjét”. A tanácsadó válasza: „Felség, nincs menyegző. Éppen ennek örülünk.”(tudniillik annak, hogy a királylány nem kényszerült a sárkányhoz menni). „Pardon. Tényleg” – kap észbe a mesekliséktől megtévesztett király. Metafikatív szinten is olvassa a mese szöveg-hagyományát Békés hangjátéka, korszerűtlennek minősíti a mesék forgatókönyvének majd minden elemét, elsősorban a sárkányra rárontó királyfi hősiességét. Fránya, a király tanácsadója szerint „az ilyen korszerűtlen megoldásoknak ma már semmi esélyük”. A szöveg felidéz, majd szisztematikusan lebont egy elváráshorizontot.

Békés meséinek kedvelt módszere ez, gondoljunk „A kétbalkezes Varázsló”-ra. Ez az eljárás azért termékeny, mert a gyerekolvasó ezt a mesekánont nagyon is ismeri, fel tudja idézni, és deformálása, a játék a műfaji tradícióval szórakoztatja és kielégíti játékigényét is.

Az újság olyan ravasz módon van megszerkesztve,

hogy bizonyos darabjai olvassák egymást, így például *Kiss Ottó* nyilatkozik egy versciklusáról, melynek egyes darabjait párdallal előbb olvashatjuk, Lovász Andrea Harry-Potter-elemzést ír, mely tartogat tanulmányokat *Mészöly Ágnes* magyar Harry Potter-változatainak elemzéséhez is és Békés Pál meséire is tesz egy utalást. Bár Kiss Ottó úgy nyilatkozik, hogy versei a svéd gyermekversekhez állnak közel, haikuként is olvashatók. Mint mondja, nem biztos, hogy gyermekbefogadókhoz szólnak, annyiban gyermekversek, hogy a lírai alany, az olvasás által megképzett, a szövegek mögé olvasott hang egy gyermeké, a szerző intenciói szerint ugyanazon gyermeké. Kiss tehát egyfajta narratív szálal szeretne megképezni verseiben: „a ver-

Hibás a „rétegelmélet” azon tézise, hogy a gyermekirodalom, ha megfelelő minőségű, a felnőtt esztétikai tapasztalatban részesítheti, míg a gyermeknek az egy napra eső fogmosások optimális mennyiségéről ad tájékoztatást. A rosszkedvű kritikai élet egyik legkirrthatatlanabb előfeltevése az, hogy a „könnyedség” és a „mélység” nem férhetnek össze egymással.

sekben egy egyes szám első személyben megszólaló öt-tíz éves kislány beszél el, hogyan talál társra a szomszéd fiúban, hogyan éli meg szülei válását...”

Ezt azonban nekünk, olvasóknak nem kötelező elfogadnunk, a versekhez rendelhetünk külön hangokat is, én például így olvastam Kiss könyvének részletét. A rendkívül szimpatikus, fiatal költő, *Varró Dani* (nem a bizalmasság okán becézem, erre semmi jogom sem lenne, de neve, hogy a költőt idézzem, így lett áruvédjegy) a *Bedecs László* által készített interjú másik résztvevője, aki megelőlegzi a Rigó Béla által pár oldallal később felállított, főntebb már bíralt teóriát a kommunikációs szintekről. „Lehet, hogy nem lehet eldönteni, a Kisherceg gyerekeknek vagy felnőtteknek szól, de az biztos, hogy másként szól a gyerekeknek és másként a felnőttekhez. Más rétege szólal meg itt és ott a szövegnek.” Varró Dani *Carrol* „Alice Csodaországban”-jával illusztrálja ezt a tételét, melyet ő gyerekként nem szeretett, most meg „kifejezetten jó könyvnek” tartja. Pedig ennek a példának sokkal inkább az a tanulsága, hogy ha Varró Dani tapasztalata általában is jellemző a gyerekolvasókra, akkor az „Alice...” nem alkalmas gyerekkönyvnek. Hibás a „rétegelmélet” azon tézise, hogy a gyermekirodalom, ha megfelelő minőségű, a felnőttet esztétikai tapasztalatban részesítheti, míg a gyermeknek az egy napra eső fogmosások optimális mennyiségéről ad tájékoztatást. Rosszkedvű kritikai életünk egyik legkiirthatatlanabb előfeltevése az, hogy a „könnyedség” és a „mélység” nem férhetnek össze egymással. (Ennek az álláspontnak a tarthatatlanságáról beszél az „Esti Kornél éneke”).

Alighanem a magyar lírában különösen erős váteszi hagyomány továbbélése is felelős ezért: „Ne fogjon senki könnyelműen /A húrok pengetéséhez”. A „mélység”, súlyosság, komolyság kritikai normáját nem tudta igazán megkérdőjelezni *Kosztolányi* (vagy *Szép Ernő*) költészete sem, Varró Dani fogadtatását is nagyban befolyásolta. Bedecs László egyik kérdése azt sugallja, hogy ez a komolytalanság a gyerekirodalomba még belefér: „A készülő könyvedet

azonban nem érheti ez a vád, hiszen az hangsúlyozottan gyerekeknek készül”. Azokról meg tudjuk, milyen rémesen komolytalanok. A Varró Dani pont jó lesz nekik, ezek közé való. Minket, komoly főlnőtt kritikusokat hagyjanak békén az ilyesfajta idétlenséggel. „Minden bűvárnak oly nagy a képe.” Alighanem jobban jártunk volna, ha e nem túl sokatmondó beszélgetés helyett Varró Dani készülő kötetéből is kapunk némi izelítőt.

A következő blokk az immár kihagyhatatlan Harry Potterhez kapcsolódik.

A „Harry Potter”-könyvek magyar verziói (a Harry Péter-ek) közül az egyik díjnyertest, Mészöly Ágnes munkáját közli az újság. A szöveg, noha természetszerűleg átvesz bizonyos dolgokat a „Harry Potter” tárgy- és epikai világából (az eredeti könyvek szereplői közül csak Dumbledore iskolaigazgató kerül érintőlegesen szóba), nem igazán lép dialógusba *Rowling* műveivel, nem igazán szólítja meg őket. Az eredetiben a krimi műfaji kódjai szervezik elsősorban a szöveget, a feszültség lendíti előre az olvasást. Harry Péter viszont nem nyomoz, hanem próbákat áll ki (itt a feladatait ismerjük csak meg), ezzel inkább a népmesék szellemesen megidézett szövegemlékezetét mozdítja be. A hétezer mérföldes cipő: „magyar találmány, Benedek Elek tanár úr fejlesztése. Szüksége is volt rá, amennyit Erdélyben utazott, mivel az ottani utak...” A „Harry Potter”-könyvek mesteri krimidramaturgiáját sem sajátította el a szerző. *Rowling* könyveiben minden a helyére kerül, a rejtély megoldódásánál minden részletről kiderül, hogy mi volt a funkciója, Mészöly Ágnesnél viszont teljesen funkcióatlan epizódok kerülnek be a történetbe, például a szőkenős vicceket mesélő szőke bombázóé, aki csak arra jó, hogy az egyik szereplő elmondhassa róla a nyilvánvalóan méltányosnak szánt sztereotípiát: „Tudjátok kétféle szőke nő van... Az, amelyikről szól a vicc, meg az, amelyik lelkesen meséli”. (Tehát vannak okos szőke nők is, – ad notam vannak rendes zsidók is –, azok, akik „lelkesen” öngyűlölő vicceket mesélnek.) A szöveg nem írja tovább, nem értelmezi a Harry Potter-történeteket.

mert igazán fel sem idézi azokat. A Harry Potter-es keretet inkább egy amúgy használható mese felesleges megterhelésének érezzük. Lovász tanulmánya pedig elsősorban a „Harry Potter”-könyvek fikciós játékaikat járja körül elemzésében. (Amúgy hasonlóval kísérletezett a Lovász által nem idézett *Kálmán C. György (1)* is a Café Babelben.)

A könyveket világsikerükön kívül az is érdekessé teheti, hogy célközönségük nehezen behatárolható. Noha a regény egy varázslóiskolában játszódik és sűrűn szerepelnek benne sárkányok, hippogriffek, mágikus szérumok, óriások, vagyis a mesék kellékei, mégsem egyértelműen a meséshallgató korosztálynak, a kisgyermeknek szól. Terepe ugyanis egy közép- és felsőoktatási intézmény, melynek mindennapjaiban elsősorban a honi gimnazisták ismerhetnek magukra. Ezt az azonosító, ráismerő olvasási stratégiát az teszi lehetővé, hogy maga a regény teljes mértékben, sőt provokativan nélkülözi a mesék nélkülözhetetlen feltételét, a fikcióindexet. A mesék bevezető mondata (hol volt, hol nem volt, az óperenciás tengeren is túl, az üveghegyen is túl stb.) arra utal, hogy a következő történet kívül áll a befogható téren és időn, vagyis fikció. Harry Potter történetének helyszíne azonban Anglia, részben London, és a történet a jelenben játszódik. Ez a megoldás inkább az ágyszéli mesék szóbeli műfajára emlékeztet, melyeket azért mesél a szülő, hogy a gyermek értelmezhesse, feldolgozhassa bennük élményeit, nem ritka, hogy maga a gyermek ezeknek a történeteknek a főszereplője. (Ha lehet hinni – Lovász szerint ezt Rowling cáfolta – a hatalmas kampány szolgáltatába állított narratíváknak, maga Harry is egy ágyszéli mesélés termékeként pattant ki teljes fegyverzetében Rowling anyuka fejéből.)

Kálmán C. György és Lovász Potterelemzésében részletesen bemutatja, hogyan fluktuál a regény fikció és valóság között. Erre a „valós” alapra (valódi helyszín, jelenbeli idő) épül a hangsúlyosan fiktív ráadás-világ, a varázslók, varázslatok világa. A londoni vasúti pályaudvar ki-

lenc és háromnegyedik vágánya vezet át a varázslóvilágba, itt várja a varázslóintézet nebulóit a „Roxfort expressz”, mely elszállítja őket a Roxfort patinás tanintézetébe. Tehát valahonnan a valódi Londonból van bejárás Mágusföldre. Ez az átjáró persze csak a kiválasztottak számára látható. A regény tradíciója már indulásakor is éppen fikció és realitás egymásba játszását, egymásba játszhatóságát tematizálja. A „Don Quijoté”-re gondolok. Ez a regény azt sugallja, hogy a varázslat szintje, a fikció szintje csak egy realitásfeletti, közönséges ember számára nem érzékelhető realitás. Vagyis tesz egy radikális olvasási javaslatot. Azt, hogy a fikcióindexet mellőzve olvassunk, hogy olvassuk bele a valóságba. A „Don Quijoté”-ben sem eldönthető egyértelműen, „kinek van igaza”, Sanchonak-e, aki szerint a borbélytányérnak tűnő tárgy egy borbélytányér, illetve Don Quijotének, aki szerint pedig a Mambrín sisakja. Híszen – véli Don Quijote – a sisakot elvarázsolták (csakúgy, mint a szárnyszerűnek tűnő tárgyat, mely valójában egy paripa nyerge). Mivel mi, varázstalanok (azaz roxfordi műszóval: muglik) nem érzékelhetjük a varázslatokat, ezért sohasem tudhatjuk meg igazán, mi is a borbélytányérnak látszó tárgy. A könyv varázslóperspektívából láttatja az eseményeket. Lehet, hogy nem Don Quijote örült, hanem Sancho Panza egy siralmas, szerencsétlen mugli. (2) Mi viszont, amennyiben elfogadjuk a regény olvasási ajánlatát, Don Quijotévé válhatunk, aki beleolvasta saját valóságába az *Amadis*-regényeket és láthatjuk úgy, hogy a borbélytányér Mambrín sisakja. Félreértés ne essék, ez az ajánlat a szöveg ajánlata, ez a játék a fikció játéka, ettől még senki sem fogja saját életét egy regénnyel összekeverni (ebben mindig különbözni fogunk szegény, reflektálatlanul olvasó Don Quijotétől).

Megfigyelhető az is, hogy a két világ (az igazi és a varázsvilág) metszéspontján lévő figurák a regény főszereplői. Harry, aki rosszindulatú mugli rokonainál nő fel és nem is tud beiskoláztatásáig varázsló származásáról, illetve Harry legfőbb ellen-

sege, a nagyhatalmú gonosz varázsló, Voidemort nagyúr, akinek anyja boszorkány, apja azonban mugli volt, s ebből származik bosszúvágya és kisebbségi érzése. Lovász joggal hangsúlyozza tanulmányában Harry sikerének egyik titkaként az epikai világteremtés gazdagságát, ötletességét, a meseiséget.

A 'Harry Potter'-blokk után elérkezünk a tematikus szám legzavarbaejtőbb részéhez, *Vajda Kornél* és Rigó Béla ellenrecenziójához. Eleve kérdéses, mennyire jó döntés egy tematikus számból ennyire kifelé mutató, annak kompaktságát megbontó szövegeket közölni, illetve hogy nem lett volna-e célszerűbb Lovász Andrea a témához kapcsolódó kritikáját ebben a számban lehozni. (Amúgy is kell pár másodperc, míg felfogja az ember, hogy Vajda és Rigó nem Lovász aktuális, ebbe a számba írt Harry Potter-cikkére reflektál, hanem az előző számbelire.) Persze szemügyre lehet venni egy kritikai, sőt ellenkritikai szöveget is önmagában, érvelését, felépítését, stílusát elemezni, de a kritikus lelkiismeretesség megköveteli a vita-kontextus feltérképezését, arról nem is beszélve, hogy Rigó szövege erősen ráutalt Lovászéra. Rigó nem mulasztja el jó előre figyelmeztetni aktuális és leendő recenzió elvárásaira: „Am a kritikustól nem kevesebbet követelünk, mint hogy alaposan rájga át magát egy több mint harminc íves szakkönyvön, olvasson hozzá körülbelül tízszer ennyi szakirodalmat és legalább(!) százszor ennyi szépirodalmat.”

Rigó Béla az irodalmi diskurzust harc-térként látatja, szövegében mindvégig dominál a hadi metaforika: „harc technikák”, Lovász Andrea azonban saját készítésű fegyverekkel is rendelkezik. „Lovász saját táborával is szigorú”. (Ő irodalomtudományék hadseregének előretolt éke ugyanis, a különböző értelmező közösségek pedig, mondjuk az irodalomtudósok, nem értelmezni, hanem „uraikodni” akarnak, igazából „táborok”. Tagjaik pedig nyilván táborokba gyűlt bitangok. Én mint irodalmár hallgató nyilván szintén ebben a táborban vagyok, Andrea, ne lőj, já vengerszki komunyiszt.) „Nem iro-

dalmár és pedagógus között húzódik a frontvonal”, „saját képviselőikkel csatáznak” – írja Rigó. Lovász Andrea „behívja az irodalmárok felszabadító seregeit Gyermekirodalom-tartományba”. Mert-hogy az irodalomtudomány (mi is az?) nem potenciális dialóguspartner, hanem gaz hódító, Lovász meg faltörő kos. Reszketetek, jövünk. De Rigó Bélának sincs ám galambepéje, megindítja testvéri tankjait „Gyermekirodalom-tartomány” megvédésére. Nehogy azt higgyük, hogy megbántódott a recenzió miatt, ő önmaga miatt egy szót se szólna, csak hát veszélyben van Gyerekirodalom, gyürkőzni kell a halállal, nem maradhat tétlen. Aki őt támadja, az a gyermekirodalmat támadja.

Rigó víziója szerint ő egy szorongatott kis csapat vezetője, egy ostromlott vár kapitánya. Lovász szerinte egész életművét annak szenteli, hogy ellehetetlenítse Gyerekirodalom védőit. Egy a könyvükkel csak érintőlegesen foglalkozó Lovász-írást is a hadművelet részének tekint és, mint megtudjuk, *Dobszay Ambrus* is számíthat Lovász Andrea hódító harcában. A Rigó által kiépített beszédpozíció egyszerűen dialógusképtelenné teszi a szöveget. Mint láttuk, a kritika Rigó számára egyszerűen gáncsoskodás, kötözködés, sőt likvidálási kísérlet. „És – a kivételezettek közé azonnal befogadott – Lovász Andrea is inkább arra kap támogatást, hogy bármilyen eszközzel likvidálja az egyetlen gyerekirodalom kézikönyvet, ahelyett, hogy – egy fiatal csapat összeállítására buzdítva – egy másik hasonló munkát rendelnének meg tőle.” Ez az egy mondat egyszerre nyújtja mintapéldáit az ad hominem érvelésnek (Lovászt, bezzeg, befogadták a kivételezettek közé) és a legdurvább túlzásoknak (az egyetlen gyerekirodalom kézikönyv bármilyen eszközzel történő likvidálása – a bármilyen eszköz egy recenzió volt), sokat elárulva Rigó kritikafelfogásáról is. Státuszát tekintve a kritika nem azonos egy rendes szöveggel, azt érdemes támogatni, a piszkálódást nem. A kritika nem tartalmazhat megfontolandó állításokat, célja csak likvidálási kísérlet lehet. Kissé izgalmasabb vitakérdés, hogy a kü-

lőnböző gyermekirodalmi művek szexuális vonatkozású értelmezései a 'Gyermekirodalom' című könyvben mennyiben legitimek. Lovász szerint már-már patológikus belemagyarázások, de nem mondja meg, mi legitimál egy értelmezést és mi az, ami már nem legitimálható, így kénytelen vagyok becsszóra hinni neki.

Rigó szerint „a szexualitás az egyik legkényesebb problémája a gyermekirodalom kritériumait rögzítő írott-íratlan szabályzatnak. Gyermekeinkkel szemben prüdek vagyunk.” Tehát az irodalom funkciója a

szexuális ismeretterjesztés lenne? A régi didaxis felváltása újjal ugyan tematikus szempontból kétségtelen javulást eredményez (inkább a szex, mint a szocialista erkölcs), de esztétikai szempontból tökmindegy. Persze nem gondolom, hogy szükség van a gyermekirodalomban a szexualitást tiltó tabukra – felőlem, ami belefér –, de az irodalom feladatává tenni, hogy felvilágosítson? Hát? A felvilágosító kézikönyvek (szülők, kortárs csoport, iskola?) nem megfelelőek?

„Elképzelhet-

lennek tartom azonban, hogy valaki gyermekolvasók számára meg merné írni egy petting vagy egy szexuális zaklatás történetét.” Túl azon, hogy azért nagyon nem mindegy, melyikről van szó, úgy tűnik, hogy Rigó azt állítja, hogy noha a gyermekirodalmi alkotásokban nincs benne a szexualitás tematikája („nem merik beleírni”), hogy dőljenek a tabuk, bele kell magyarázni. Azt írja, hogy ha Lovász ismerné az *Ady*-verset, amelyik arról vall, hogy 4 éves kora óta foglalkoztatja a költőt a szerelem, biztos nem kötözködne ve-

le. De hát a vers beszélőjét biztosan Ady Endrének kell olvasni? (Nem túl üdítő dolog számomra sem közhelyes belátások folytonos ismétlése.) Lehet, hogy nem arról van szó, hogy Lovász nem olvasta Adyt, mint Rigó állítja, hanem inkább arról, hogy nem úgy, mint Rigó. Ami a szexuális értelmezést illeti, nyilván azért nevezte Lovász belemagyarázásnak, mert allegorizál, vagyis valami szövegen kívülre való utalásként olvassa a szöveg jelölőit, azt akarja megfejteni, mik azok igazából, a sorok között olvas, ahelyett, hogy magukat

a sorokat olvasná. Szép példája ennek az 'Arany Lacinak' című vers értelmezése. Mármint, hogy a „nagybajuszos ember maga Arany János, aki a lyukból kiöntötte az ürgét, vagyis Arany Lacit”. Hát ha az ember igazából az *Arany János*, ha az ürge a *Laci* (ezt az azonosítást maga a vers is elvégzi, ez kissé elbizonytalanít, ebbe belekapaszkodhat a szexolvasat) és a lyuk meg az... izé, nos, akkor tényleg. „Ez az értelmezés most sem tetszik, de továbbra sem tudom cáfolni.” Hát ez az.

Rigó szerint „a szexualitás az egyik legkényesebb problémája a gyermekirodalom kritériumait rögzítő írott-íratlan szabályzatnak. Gyermekeinkkel szemben prüdek vagyunk.” Tehát az irodalom funkciója a szexuális ismeretterjesztés lenne? A régi didaxis felváltása újjal ugyan tematikus szempontból kétségtelen javulást eredményez (inkább a szex, mint a szocialista erkölcs), de esztétikai szempontból tökmindegy. Persze nem gondolom, hogy szükség van a gyermekirodalomban a szexualitást tiltó tabukra – felőlem, ami belefér –, de az irodalom feladatává tenni, hogy felvilágosítson? Hát? A felvilágosító kézikönyvek (szülők, kortárs csoport, iskola?) nem megfelelőek?

A szöveg alapján nem is lehet sem igazolni, sem cáfolni, mert az allegóriaképzés a szövegen túlira figyel. A szöveg egyszerűen nem tartalmazza a problémát, ahogy 'A tündér' című *Weöres*-vers („Bóbita, Bóbita táncol!”) sem szükségképpen úgy értelmezendő, hogy Bóbita, amikor játszik, „szárnyat ígéz a malacra, ráül, ígér neki csókot, röpteti és kikacagja.”, akkor azt gyakorolja, hogyan kell (el)bánnia a disznó férfiakkal. Mi az, amiben igaza van Rigónak? Egyrészt abban, hogy a „nem” fogalomnak vannak „faj” fogalmai és nem

fordítva. (Lovász elírta.) Másrészt, ami fontosabb, hogy Lovász, amikor a pedagógiát és az irodalmat szembeállítja, figyelmen kívül hagyja, hogy a modern pedagógia belátásai támogathatnák érvelését. Hiszen ha a gyermek nem kis felnőtt, akkor a gyermeknek szóló irodalom sem esztétikum alatti szövegtörzset, hanem szépirodalmi szempontból is megítélhető.

Pedagógia és irodalomtudomány termékeny dialógust folytathatnának egymással a gyermekirodalom tárgykörében. (Tudjuk, a frontvonalak nem irodalomtudomány és pedagógia között húzódnak. De akkor hol? Muszáj nekik húzódnia?)

Föl kell vetnünk még egy irodalmon kívüli problémát, és ez nem a recenzens, hanem a vitázó felek hibája, akiket a másik pénzügyi helyzete, politikai kötődései néha jobban izgattak a vita tulajdonképpeni tárgyánál. (Ez sem feltétlenül baj, csak szellemesebben kéne sértegetniük egymást. Nagyszerűen lehet csinálni. Példa rá *Heine és Karl Kraus.*)

Lovász Andrea számonkéri, hogy a könyvben többször van utalás a trianoni határmódosításokra, de Románia neve csak egyszer kerül elő. Nem szeretnék belegondolni, milyen diszkurzív terrort eredményezne egy ilyen komolyan vett PC- (political correctness) szempont következetes érvényesítése. A másik baja az, hogy székely népmesékről van szó alkalmasint a könyvben. És? Csak nem számít irredentizmusnak az, hogy saját kultúránk kincseiként gondolunk a székely népmesékre? Vagy *Grendelről, Talamonról, Sütőről, Benedek Elekéről* se essék több szó? Ezt teljes joggal nehezményezi Rigó Béla. Igazán nem vagyok vádolható irredentizmussal, kevés dolog van, ami idegenebb tőlem, de azt gondolom, hogy ha megtagadjuk az összetartozást az erdélyi, felvidéki, bácskai magyarokkal, akkor egyrészt rosszul értelmezett kozmopolitizmusból fölösleges öncsonkítást követünk el, másrészt pedig visszaigazoljuk azoknak a valóban sovíniszta, irredenta erőknél olyan retorémáit, melyek szerint ellenfeleik „nemzetiellenek”. Ne tegyük meg nekik ezt a szívességet! Amúgy Lovász is egy táborként

tételezi az irodalomtudományt és kijelenti, hogy az „Irodalomtudomány” sorozatcím nem teszi lehetővé a könyv szerzőinek a „nemzetmentést”. Túl azon, hogy a nemzetmentés szót nem szeretem és engem is untat, akárcsak Lovászt a fogyasztói társadalomról való kultúrkritikus „sopánkodás” (Lovász kifejezése), nem nagyon értem, hogy mire kötelezne ez ügyben az „Irodalomtudomány” sorozatcím. Vannak tézisei az irodalomtudománynak a „nemzetmentéssel” kapcsolatban? Általában az irodalomtudomány valami egységes, homogén dolog, tézisei nem mondanak néha ellent egymásnak, néha nem aporetikusak, egyáltalán mondhatunk-e olyat, hogy mit enged vagy tilt vagy állít az irodalomtudomány en-bloque? És főleg a nemzetmentésről? Hogy kerül a csizma az asztalra?

Ami pedig a kánonról folyó vitát illeti, hogy van-e a gyermekirodalomnak kánona vagy nincs és ha nincs, hiányzik-e neki vagy sem, nos, szerintem ez egyszerűen értelmetlen. A kánon ugyanis nem egyszerűen szövegek listája, hanem szövegek által kialakított elvárásrendszer, amely nélkül egyszerűen nem tudnánk olvasni. Vajda Kornél kritikájában a fölény beszédpozícióját építi ki, megtudjuk, hogy ő idős, tapasztalt úriember, aki házi feladatot ad Lovász Andreának, „magában úgy mondja e sorok szerzője, hogy a kislány.” (A „kislány – és mégis – és mennyire. Ez igen.” sorok feminista szempontú elemzését mellőzöm.) Hogy mi a lecke? „Bizonyos műveltség, a felmerült kérdések tágabb összefüggéseinek ismerete – azt hiszem – kötelező egy ilyen munka megírásakor.” Ez a beszéd, amely élettapasztalatára hivatkozva alapozza meg tekintélyét, óhatatlanul a tiszteltlenség gyanújába keveri vitapartnerét, a fiatal kritikust, ha válaszolni akar ahogy engem is most, mikor elemzem. Távol álljon tőlem. Van Vajda írásának számos megfontolandó érve is és kétségtelenül sokkal kevésbé militáns, mint Rigó szövege. Rámutat, hogy Lovász érvei kritikájában gyakran izlésítéletek, például amikor – ki tudja, miért – elítéli, hogy Rigó Béla anekdotákat mesél el a recenzált könyvben. És miért ne tenné? Egyrészt

szórakoztatóak, másrészt nem kizárt, hogy a szerző körüli mitológémák narratívái befolyásolják olvasatunkat, dialógusba lépnek a szöveggel. Vajda is emlékeztet rá, hogy problematikus az irodalomtudományra hivatkozni általában, bár annyiban talán lehet konszenzusról beszélni a különböző értelmező közösségek között, hogy a megfejtés- és üzenetelvű, a szerző szándékát a jelentések eredőjeként elgondoló értelmezés improduktív. Lovász, amikor ezt bélyegezte túlhaladottnak az irodalomtudományra hivatkozva, talán nem követett el túl nagy pongyolaságot. Az más kérdés, hogy igaza volt-e minden esetben, mikor naivan pozitíviztikus értelmezéssel vádolta meg a 'Gyermekirodalom' szerzőit.

Az, hogy a lényeg szó előfordul egy verselemzésben (Lovász ezt az egy szót idézi magában, az oldalszámmal együtt egy helyen), még nem feltétlenül bizonyítja, hogy az értelmező a logocentrizmus posványába süllyedt. Nem a legcélravezetőbb olvasási attitűd a hibavadászó olvasás, az az olvasásmód, amikor túlhaladott irányzatok szótárának terminusaira vadászunk a szövegben, ahelyett, hogy kissé megkísérelnénk odahallgatni arra, amit mond. (Ez nem a 'Gyermekirodalom' kézikönyv megvédése akart lenni, arról nem feladatom ítéletet mondani.) Lovász érvelése akkor is kétséges, amikor arról beszél, hogy a szociológiai szempont nem juthatna szóhoz egy irodalomtudományi munkában, mert ez a szempont irodalmon kívüli. Én viszont úgy képzelem, hogy a gyermekirodalom leginkább a gyermekolvasók (nyilván rétegzett) értelmező közössége felől definiálható a leginkább, az értelmező közösségek elméletének pedig nyitnia kell a szociológia felé. Lovász zártan műközpontú irodalomeszménye a strukturalizmusával rokon, ez ma már, hogy Lovász meghaladáselvű diszkurzusába bekapcsolódjak, passé, avítt. Nehezen lehetne letagadni, hogy a befogadó az irodalmi kommunikáció része, foglalkozni vele nem irodalmon kívüli szempont beemelése, nem hiba. Az interdiszciplinaritás az up to date. De minek ezt erőltetni? Miért kell az iro-

dalomelméletet csatabárdként használni, azért emlegetni irodalomelméleti teoreémákat, hogy ellenfeleink hozzá-nem-értését igazoljuk? „Minek is kell fegyvert veretni belőled, arany öntudat?”

A következő – utolsó – blokkban Háy, Garaczi, Ficsku, Szíjj, Grecsó, Halász Margit, Haklik Norbert közös játékát szemlélhetjük meg. Állatmeséket kellett írniuk, közönségüknek meg ki kellett találnia az írásból, melyik állatról van szó. A szerzők elsősorban az állatmese didaktikus, allegorizáló olvasási stratégiákat megmozgató műfajának szétírására vállalkoztak, Háy blőd tanulságok levonásával, Ficsku a roppant alulstilizált nyelvhasználattal, Garaczi és Szíjj pedig a tanulság elhalasztásával, a vég alakzatának felfüggesztésével. Halász Margit kisművele táján a legsikerültebb darab, szép, fantázia-dús mese *Lesznai Anna* modorában.

Az írások közül inkább a szépirodalmiakat tudtam maradéktalanul élvezni (elsősorban Tandori és Békés Pál szövegeit), az értekező szövegek, talán Lovász Potter-tanulmányának némely megállapításain kívül, nem emelték a tematikus szám színvonalát. Nem gondolom, hogy én birtoklom az igazságot, tudom, hogy nagyon sokat tanulhatnék Lovász Andreától és Rigó Bélától egyaránt, mint ahogy ők is sokat tanulhatnának egymástól, ha odafigyelnének a másikra. Csak remélni lehet, hogy ez a szám és ez a folyamatban lévő vita egy olyan diszkussziót indít meg, amelyben lassan áttolódik a hangsúly a személyes jellegű problémákról az érdemi kérdések megtárgyalására. Kíváncsi vagyok. Egyelőre kissé csalódott, de rendületlenül kíváncsi. Kölyökségem örökidőnyi. Tanulni szeretnék.

Jegyzet

(1) KÁLMÁN C. György: *Harry Potter játéka*. Lásd az interneten a www.uhu.hu honlapon.

(2) SZERB Antal: *Dulcinea*. In: KENYERES Zoltán (szerk.): *Esszépanoráma*. II. kötet. Szépirodalmi, Bp, 1978. 555–566. old.

103-as zenesziget

Az egykori egyéni hegedűórákon, a Kodály Zoltán filozófiájára kidolgozott mindennapos zenei nevelésben részesülő tizenévesek tanóráin vagy kórustagok foglalkozásain sosem okozott különösebb gondot a gyerekek zenei érdeklődésének a felkeltése. Annál nagyobb energiát követelt a normál általános iskolai gyerekek, így a „Jókai”-s (Jókai Mór Általános Iskola, Pécs) tanítványok érdeklődésének felkeltése, illetve fenntartása. Többek között a hosszas előkészítő munkával járó elemző zenehallgatással sikerült eredményt elérnem.

A legnagyobb örömöm az volt, amikor a gyerekek kezdték hazavinni a meghallgatott zenék kazettamásolatait. Jólesett az is, amikor egyes szülők gyermekük újfajta érdeklődését fogadóórákon köszönték meg. Egyre több diáknak kellett hangszeres tanárt is keresnem.

Örömteli dolog az érdeklődés felkeltése, ám mégsem azonos a zene mély átélésével. Átélt zenei befogadást elérni heti egyszer 45 perces iskolai énekórákon még a legnagyobb szaktudással is a lehetetlenül határos feladat. Kitűnő zenetanárok számtalan bemutató óráján, filmfelvételein vagy a szaktanácsadóként meglátogatott, mégoly kitűnően felkészített énekórák egyikén sem fedeztem fel átlényegült zenebefogadást. Az értelemre ható analízáló zenefigyelem ugyan számos ismeret felfedezéséhez vezet el, irányíthatja a komplex zenehallgatást, ám az átélés öröme kevésse várható el.

Akik hajlandók időt és fáradságot nem kímélve legalább iskolai kórusban énekelni vagy délutánonként zeneiskolába járni, előbb-utóbb megtapasztalhatják a zene kataritikus élményét. Előbb azonban nekik is kimerítő énekkari vagy hangszeres és szolfézsgyakorlásokkal magas szintű zenei automatizmusok kiépítését kell megoldaniuk, kinek-kinek tehetségével fordított arányban mérhető erőfeszítéssel.

A kodályi koncepciót követő mindennapos énekórák szerkezetben tanítók – még a sajnálatos óraszámcsökkenéssel együtt is – tárt kaput nyithatnak tanítványaik minőségi zenebefogadása felé. A nem ilyen rend-

szerben tanító hazai zenepedagógusok megpróbálják a heti két, illetve napjainkban a Nemzeti Alaptanterv által heti egy órára csökkentett időbe bezsúfolni az *Ádám Jenő* által elindított metódust. Lehetetlen feladat, gyakran káros következményekkel. Pedig bármely művészeti tárgy tanításában elvárható az új ismeretszerzés érzelmi töltése, kreatív kombinálása.

Szabad mozgások

Kokas Klára – első zenetanítóm – módszereire 1984-ben Kecskeméten, a Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézetben tartott szuggesztív előadásának hatására figyeltem fel. Tanítványainak empátiás zenefigyelme ámulatba ejtett külföldi és magyar zenepedagógust egyaránt.

A Kokas Klára-féle zenehallgatás résztvevői a törzsféjlődés során egységben kifejlődő ősi hang-, mozgás- és vizuális reflexinger-élményekből meríthetnek. Újfajta zenebefogadásukkor e későbbi életkorban is meglévő reflex-kapcsolataikat hívják segítségül. A hang-mozgás és mozgás-hang kétirányú receptor-ingerületvezetés egymásról való részleges lefejtése ugyanis hosszú tanulási folyamat eredménye. (1) Ezért írja Kokas Klára (2): „nevetséges törekvés iskolapadba – vagy koncertterembe – ültetni hat-hétéves gyerekeket. Hiszen a zene helyett tulajdon mozdulatlan testhelyzetükre kell ügyelniük – a testük természetes igényét megtagadva – valami idegen pozícióra, amihez semmi közük.” Pedig még manapság is él az a rég elavult peda-

gógus szemlélet, miszerint csöndben figyelni csak mozdulatlanul lehet.

Kokas Klára zenefoglalkozásain a gyerekek szabadon mozoghatnak. Felszabadulnak a szekeñülös gyermek-zenehallgatások merevsége alól. A foglalkozások feladata éppen az, hogy a szabad mozgásokat – újfajta rendszabályok bevezetésével – a zene figyeléséből fakadó mozgásokká alakítsa. Így beszélgetés, zaj keltése zene közben kizárt, szavak helyett azonban metakommunikációs jelzések alkalmazhatóak, zene közben szabad a zenéből fakadó mozgás. Mozdás közben természetesen egymást zavarni nem szabad, ügyelni kell egymás épségére, egymás érzelmeit teljes komolysággal kell fogadni.

Bebizonyosodott, hogy a foglalkozáson részt vevő gyerekek a jól előkészített, gondosan kiválasztott, sokszor ismételt párperces zenére az említett formában sokkal hosszabb időn keresztül képesek figyelni. Zenefigyelmük a zene befogadásának olyan új, kreatív, átélte minőségét teremti meg, mellyel addig soha nem tapasztalt esztétikai élményekhez,

ihletett magasságokba juthatnak. A természetes mozgásuk közben felkínált zenét jobban érzékelik, bátrabban elfogadják, hosszabban megőrzik. Az ilyen módon ható zene a gyerekeket – Kokas Klára szavaival – átváltoztatja. Tanítványai a kezdetektől kialakult reflex-kapcsolatokat konvertálják magasabb szintre, miközben személységük minőségileg fejlődik. Kokas Klára a szabad mozgásokkal előhívott képzelet-játékokkal nyit kaput az ihletett zene felé. A zene egészéből kiindulva a zenéhez vezető érzékenységet (3) tanítja. A zene egészéből enged felfedezni.

Nemzetközi híru zenefoglalkozásainak értékét különös magasságokba emeli foglalkozásainak légköre. Személységéből fakadó sugárzó ereje olyan pszichológiai

biztonságot teremt, mely lehetőséget ad az én tudatalattijának szabad feltörésére, annak külső kritikától mentes elfogadására. Lehetőséget ad a realitással való ütközésre, a kockázatvállalásra, az újrakezdésre, a szimbolikus kifejezés teljes szabadságára. Ezért sikerülhet még kameraközlelben is, hogy őszinte, spontán érzelmeivel szólaljon meg a filmezett gyermek: nevének dal- lamimprovizálásával, zene-előhívta bensőséges mozdulataival, tekintetének mélységével, szavaival, festésével, rajzaival, formázásával: önmaga belső lényegét megmutatva. A zene által előhívott katartikus átváltozás a foglalkozások ritka pillanata. Ezért empátiára képes személynék nem kell bizonygatni annak a jelentőségét, ha ezek a megrázó pillanatok a filmfelvételek (4) reflektorfényében is megmutat-

Kokas Klára tanítványai az egyre mélyebben megismert zene nyomán megélt teljes odaadást átváltozásnak nevezték el. Az átváltozások olyan zeneelőhívta történeteket idézhetnek meg, amelyekkel a gyerekek eltáncolhatják felszabadult örömeiket vagy akár rémálmaik rettegéseit is, amelyeket különben nem mernének kimutatni.

koznak. Megmutatkozik a zeneátélésből megérkezöt körbeleleő szeretetsugárzás is, mely mesterségesen nem megidézhető.

Felelősségteljes megfontolás után döntöttem arról, hogy magam is alkalmazni fogom Kokas Klára pedagógiáját. Döntésem-

ben tanítványaim addig is tapasztalt zeneszeretetére és a köztünk kialakult bizalomra támaszkodtam. Tudtam, hogy a 12–14 évesekre jellemző érzékeny, szélsőséges viselkedés nem fogja megkönnyíteni a zenefoglalkozások vezetését, de bíztam a húsz éven át kamaszokkal töltött pedagógiai gyakorlatomban. A kamaszkorúak körében is sikerrel alkalmazott program iránt pedagógusok, pszichológusok érdeklődnek. Eredményeink ismertetését magyar és külföldi egyetemek is figyelemmel követik, sőt nemzetközi konferencia is tárgykörebe vette. Kiegészítő egyetemi tanulmányaimat is e munka kifejtésével zártam. A dolgozat „Invenció” című fejezetében megírtakat alátámasztják az újfajta zenehallgatás gyermek-megnyilvánulásai. Tapasztat-

lom a zene hatalmának erejéből fakadó gyermeki személyiségfejlődést. A csoportban elfogadja egymást a szereplésre vágyó bátor, a sérülten bezárt lelkű, a dislexiásan tanulási problémákkal küszködő, az autista jegyeket mutató személyiség, az országos matematika verseny győztese, a zeneiskolás, az átlagos képességű általános iskolás és a magatartászavaros, úgynevezett „rossz gyerek”. Az utcán velem találkozáva nemegyszer messziről kiabálva kérdezik: „Meg tetszett már találni a következő zenét?”. Többen az évek óta mozdulatlanul sorakozó otthoni komolyzenei CD felvételeiből hoznak zene-ajánlatokat, másoknak pedig a foglalkozásainkon legalább tízszer meghallgatott részletet kell szalagra vennem. Érdemes megjegyezni, hogy a délutáni zenefoglalkozásokon 80 százalékos a fiúk részvételi aránya. Megható és szívet melengető érzés, amikor – a csoport teljes bizalmát élvezve – előttem és társai előtt tárja fel egy kamasz fiú a zene hatására előtörő érzelmeit.

Átváltozások

A zenekiválasztás kényes kérdés. Napjainkban a szórakoztató zene erős csábítás gyerekeknek, felnőttek egyaránt. Tanítványaimat a kommersz zene szárnyai alól kell új védőernyő felé irányítani, minőségi választékból adva ízlésformáló kóstolót. Kamaszoknál különösen kiszámíthatatlan, hogy adott pillanatban milyen zenére reagálnak. Ezért találtam ki a számukra is kedvelt lehetőséget, hogy két különböző karakterű zenéből választhassanak, a többség szavazata szerint. Ez a lehetőség természetesen nehezíti az előzetes otthoni előmunkálataimat, mivel lehetőleg minden gyermek személyiségét figyelembe véve választom ki a foglalkozás zenedarabjait. A zeneművek technikailag tökéletes szerkesztőmunkája alapkövetelmény. A kiválasztásban előnyt élveznek a rövid tételek. A hosszabb darabokból gondos zene-szövelemzés után rövidebb vágható, ám az így is kockázatos vállalkozás. A foglalkozásokon az előkészített zenei miniatűrök figyelését körültekintően kell bevezetni. A koncent-

rált zenehallgatás ugyanis minőségileg más magatartásformát kíván, mint a nap nap után ránk zúduló hangfolyam szelektív észlelése. Alapfeltétele az egymásrafigyelés, a lelki készenlét kialakítása, a feszültséggel teli várakozó pillanat megteremtése.

Az ismétlődő zene valamennyi felidézésével gazdagabbá, részletesebbé, személyesebbé válik. Az egyre érthetőbb zene előhívja a szabad mozgást: a „táncot”. A szabad mozgás pedig a gondolatokkal együtt az egész személyiséget szabadítja fel. Ha elérkezett a zene mély figyelmű átéléséhez, akkor a zene hallgatója csupán önmagának táncol, megmutatva önmaga titkos belső lényegét. Vele együtt az összes jelenlévő átélheti addig talán sosem tapasztalt érzelmeit, új személyiségjegyeit. Kokas Klára tanítványai az egyre mélyebben megismert zene nyomán megélt teljes odaadást átváltozásnak nevezték el. Az átváltozások olyan zeneelőhívta történeteket idézhetnek meg, amelyekkel a gyerekek eltáncolhatják felszabadult örömeiket vagy akár rémálmaik rettegeseit is, amelyeket különben nem mernének kimutatni.

A lelke mélyét táró kamasznak a többiek elé vitt történeteit, mozdulatait sohasem kísérelheti félreérthető félrevezetés, megjegyzés, mert az illető azonnal magába zárja titkát. Ezért kap a csoport minden tagja lehetőséget arra, hogy ő maga is átélhesse a többiek előtti őszinte megnyílást. Tanítványaim tekintetükkel kezdetben mindig csöppnyi aggodással kapaszkodtak belém biztonságot és védelmet keresve. Biztatásukra mély, empátiás figyelemre volt szükség.

Az átváltozások katartikus megélése ritka pillanat. Ezek drámája az egész csoportra erős hatással van. Az átváltozásból megérkezőt a többiek és a foglalkozást vezető felnőtt körbeölelő szeretetsugárzásának kell védenie. A mélységes együttérzés mindnyájunk személyiségében fejlődést hoz.

Az átváltozás-élményeket az eltáncolója gyakran szívesen elmeséli. 14 éves Tamás tanítványom Igor Stravinsky 'Tűzmadár' című művének záróképéhez például a következő történetet táncolta el: „Egy tojásból megszülető kismadár voltam. Ahogy kikeltem a tojásból, máris kezden

megismerni a körülöttem levőket. Szülő-környezetemből kilépve aztán más, hoz-zám hasonló és egészen különböző élőlé-nyekkel is megismerkedtem. Még távo-labb kerülve rácsodálkoztam, hogy még mi mindent nem ismerek. Sorsom később új magaslatokba emelt, ahol megismertem a növényeket, a fényt. Már-már egekig repültem. Akkor aztán a zene hatására rájöttem, hogy épp még magamat nem ismerem. Újra bezárkóztam, hogy magamat is megértsem. Aztán amikor eljött a pillanat – az a vibráló hegedűvarázs –, akkor már bátran szárnyalhattam.”

A zene hatására a gyerekek egyéni moz-gásos kódjeleket találtak ki. A gátlásos moz-dulataikat egyre szabadabbá nyitották, ami nem jelentett feltétlenül nagyobb mozdu-latot. A mozgások intenzitása, térkitöltése személyiségfüggő. A személyes karakterje-gyek meghatározzák a mozdulat nagyságát, minőségét. A test valamelyik része azonban feltétlenül együtt mozdul a zenével. A moz-dulatjelek abban segítenek tájékozódni, hogy mit hallanak meg zenehallgatás köz-ben. Már az első foglalkozások megmutat-ták, hogy valamelyik kiemelkedő vezér-szólam dallamvonalát könnyen követik a gyerekek. A ritmus követése a dallamvon-al vezetésével együtt jár, ám az egyes összetartozó ívek karakteres megmutatko-zása esetén a mozdulatok összekötése gyakran feloldja a ritmus szigorú követé-sét. A hangszínhallást alkalmanként na-gyobb mozdulat, máskor a magas-mély hangszínváltozással egybeeső azonos irá-nyú, kisebb mozdulatváltozás jelzi. A har-mónia-váltásra például a test jobbra-balra döntése, guggolásból felemelkedés utal-hat. A teraszos dinamika kivétel nélkül a mozdulat nagyságának ellentétesre váltá-sát hozza. A crescendo-decrescendo ugyanezen elemek fokozatos összekötésé-vel, a dinamikai változás teljes idejét kitöl-tő időtartamban mutatkozik meg.

Mindezek a mozdulatok bizonyos kar-mesterjegyeket juttatnak eszünkbe: forte-piano, crescendo-decrescendo, hangszín-váltások, szólambelépések jelzése, inten-zív basszus szólam vezetése, beintés-lein-tés, visszatérő témák, azonos formarészek

megmutatása. A többszólamú, bonyolult szerkezetű zenei folyamatok gyors felfo-gása, annak azonnali szinkronkövetése, bi-zonyos esetekben a következő zenei anyag előérése rendkívüli koncentrált zenefi-gyelést követel. A tagolás helyes értelme-zése a tanulási folyamatok, a memoriterek alapsegítője. A zenefigyelés újfajta moz-gás-kifejezési formái és az empátia hosszas figyelemintenzitást biztosít. Nincs mód a figyelem elkalandozására. Minősé-gi változás a tanulási folyamatban.

A zenei érzékenység mozdulattükrözé-sének elsajátítása a zenefolyamatban való tájékozódáson túl hozzásegít a minden- napok informatív jeleinek megértéséhez, magas fokú kulturált üzenetközvetítéshez. Az üzenet befogadása és az üzenetküldés nem eredendő képesség. A mozdulat egy-fajta testbeszéd. Az apró jelek koncentrált együttesének értelmezése, gyakorlati al-kalmazása, azok tudatos irányítása a kö-zösségi életre tesznek alkalmassá.

A lerajzolt zene

A gyerekek a mozdulataikban, történe-teikben lelkük mélyét előtárva kreatív vál-tozatok sokaságát mutatják meg. Kedvük szerint rajzban, festésben, agyagformá-zásban.

Az első foglalkozásokon a rajzok többsé-gén a dallam folyamatos vonalú követése volt szembetűnő. A zenemű szinte kottahú dallamvonal-leképezése gyakran tükrözte a zene formáját a vonalminta ritmusváltozá-sával, új színekkel. Egyesek még az új hangszínt is jelölték. A párosával ülők kö-zül a rajzlapon többen felfedezték a közös munkát. A zene íveinek, dallamvonalának együttes, ám mégis önálló rajzolása az egy-máshoz alkalmazkodás próbája. A gyere-kek másik gyakran alkalmazott ötlete a két-kezes, tengelyesen tükrös rajzolás. Ennek fejlettebb változata, amikor a két kéz némi függetlenedése tapasztalható.

A dallamrajzok az egyszeri zenehallga-tás végére elkészülnek. Akad azonban, aki a következő zenehallgatás alatt a kész dal-lamrajzán újabb ötlettel alakít, például a ceruzarajzba radírsávot töröl. A radírsáv-

rajzolás padtetőn is alkalmazták. Így a rajzot csupán az adott pillanatban és csak képzeletünkben láthattuk. A radír tapadása különösen alkalmas volt legato-k érzékeltetésére.

Amint a gyerekek teljes biztonságban érezték magukat, a zenemozdulatok a rajzolás technikájára is kihatottak. Már nem a pontos dallamrajz volt a szempont, hanem a zene íveinek, hangsúlyainak a kifejezése. Rajzolásukba a teljes testmozdulatokat vitték bele. A mozdulatok és a gondolatok szabadságával egyidejűleg egyre változatosabb formában rajzolták le a zeneidézte képeiket. E képekhez legtöbbször történetek kapcsolódtak. Ezek a történetrajzok vagy konkrétan megrajzolt cselekményt ábrázoltak, vagy absztrakt formákba rejtettek.

A mintegy 500 gyerekrajzhoz kapcsolt történetből zavarbaejtő választani. 13 éves *Kitti* tanítványom *Johann Sebastian Bach*: „106. Kantáta / Sonatina” tételéhez festett képéhez a következő történetét mesélte: „Egy kis vitorlás hajón magam vagyok kinn a tengeren. Nézem a partot, a messzeséget. Nemsokára lemegy a nap. Vöröslök az ég alja, lassan besötétedik. Kis vitorlásom szinte mozdulatlan. Szellő alig jár. A hullámok is épp csak megmozdulnak és megcsillannak a lebukó Nap fényében. Én meg csak ott ülök és gondolkodom. – Miről gondolkodsz? – kérdezem. – Szerelmemről, a családról. – És nem kellene lassan partra érni? Hiszen mindjárt nagyon sötét lesz. – Nem. Itt maradok még sokáig. – Nem fogsz félni, ha besötétedik? – Á, de-hogy, hiszen ez a zene ott is velem van, és nem engedí, hogy féljek.”

Szabadnak érzem magam

Az iskolai körülmények nem segítik a bensőséges zenefogadást. A mozgást a szűkös tanterem, a mozdíthatatlanra összecsavazott padsorok nehezítik. Az elmélyült zenekonzentrációt az iskolaudvarra néző ablakokon keresztül a sportedzések túlfutott bekiabálásai, a belvárosi utcazaj, a közeli vasúti pályaudvar vonatdudálásai, a tantermet tűző déli napsütés, a takarítónő

benyitogatásai, a zenés óravégi csengőszó nehezíti. S mégis, talán e rettentően zavaró hangáradat is segítette tanítványaim páratlan zenekonzentrációjának kialakulását. Egy alkalommal meg is kérdeztem: „Mondjátok, nem zavar benneteket ez az udvari láрма?” Mire egyikőjük így válaszolt: „Miért, volt valami zaj?” S valóban: tanítványaim oly mértékű zenekonzentrációs fokra jutottak, mely példa nélküli a több évtizedes zenepedagógusi pályafutásom alatt.

Ez a zenefogadási mód oly kedvelt tanítványaim körében, hogy mozgásos zenehallgatásukat az énekórákon is alkalmazni kívánták. Ezért a tanórákra is bevezettük az újfajta zenehallgatásra vonatkozó szabályokat. A csendben összpontosult zenefigyelem és a teljes komolyság magától értetődő elfogadása után az osztály minden tagja lehetőséget kap az effajta zenehallgatásra. A zenék kiválasztását ugyan behatárolja a tanrend, a zeneisméltéseket korlátozza a kiszabott időkeret, ám még ilyen körülmények között is minőségi különbség tapasztalható a gyerekek zenefogadásában.

A zenehallgatásunkon való teljes szabadságú részvételét némelyiküknek nehezíti, hogy zenehallgatásunkról adott időben német órára kell menniük. Gyakran megcsillan, hogy a német óra végeztével újra visszajönnek a 103-as zenetermünkbe, hogy folytassák ugyanannak a zenének a megfejtését. Ez a belülről fakadó igény olyan erős, hogy olykor, tanítványaim kérésére akár hétféteken is órákig foglalkozunk a számukra nagy gonddal kiválasztott pár perces zenével.

Minden fáradságot megér az élmény, amellyel kamasz tanítványaim ajándékozhatnak meg hétről hétre, az a bizalom, mely tanítványaim legnagyobb elismerése, az a mélységesen tiszta tekintet, mellyel köszöntenek, s az az újfajta zenehallgatási igény, mely addig soha nem tapasztalt zenefogadási magasságokhoz vezet. 103-as zenetermünkben Kokas Klára pedagógiája nyomán újfajta iskolától elkülönített zenesziget alakult ki, melyről így írnak a gyerekek: „Amióta ezt a programot csi-

náljuk, teljesen kikapcsolódom. Felszabadulok minden gond alól, mintha nem is én lennék, és a fellegekben járnék. Mintha csak a testem lenne az iskolában, de a lelke valahol máshol járna.” „Sok mindent szeretem! Például azért, mert a zenére mozoghatok, rajzolhatok, festhetek, kikapcsolhatom magam. Felsorolhatatlan, hogy mit csinálhatok.” „Az a jó, hogy nem kell a darabok hibátlan elzongorázásáért izgulnom. Itt egyből a zenére figyelhetek.” „Ilyenkor mindig egy kicsit felszabadul az ember lelke. Néha kedvem lenne felállni és elröpülni!” „Az osztály egy kicsit jobban összeemelegedik. Ilyenkor a legkomolytalanabb gyerek is nagyon komolyvá válik.” „Elárulom, hogy ilyenkor boldog és vidám vagyok!” „Az a legjobb, hogy ilyenkor olyan szabadnak érzem magam, mint az iskolában máskor sosem, még az óráközi szünetekben sem.”

„Másként nyúl majd a gyerekéhez, másképp szereti azt, akit szeretni szeretne, okosabb lesz, gazdagabban él, többféleképp kifejezi magát, az életet jobban befogadja, és többet tud adni másoknak.

...amit valaki kapott szeretetből, az mindig érzelmi tartalék. Abból mindig jut. Későbbre is. ...Hát ezt szeretném” – fogalmazza meg Kokas Klára 'Tűzet viszek' (6) című filmjében.

Mi ennek a zenebefogadási módszerek a titka? Tapasztalataim szerint a Kokaspedagógia sikerének lényege, hogy megengedi az önálló felfedezést, a direkt irányításmentes tanulást. Megengedi, hogy adott pillanatban ki-ki a maga által elért legmagasabb szinten vehessen részt a tanulási folyamatban. A kitaráshoz szükséges emocionális érdeklődést észrevétlenül alakítja ki. Nem szabályozza előre, csupán felkínálja a tanuláshoz segítségül kínáló társművészeteket, tudományágakat. Lehetőséget ad a zene irányította fantázia és szimbolika

megmutatkozására. E szabadságban hagyott kreatív zenefelfedezést talán a kiemelkedő képességű matematikus tanítványaim feladatmegoldó elmélyüléséhez, ötletváltozataihoz, „heuréka” felfedezéseihez hasonlíthatom. Merőben más pedagógus attitűdöt kíván ezért a gyermekfantázia felfedezéseit követve-megértő vezetési stílus. A továbbhaladást problémafelvető kérdésekkel segítő, számtalan újracélszerű lehetőséget adó, a gyermeki fejlődést szüntelen követő észrevétlen irányítás. Ez az a bírálatmentes, bensőséges bizalmat feltételező légkör, melyben biztonságban alakulhat a kreativitás. Ez az a tanulási folyamat, ahol nem létezik az osztályzat, ahol jutalomértékre emelkedik egy mosoly, egy elismerő tekintet. Ez az a zenefoglalkozás,

Adott pillanatban ki-ki a maga által elért legmagasabb szinten vehessen részt a tanulási folyamatban. A kitaráshoz szükséges emocionális érdeklődést észrevétlenül alakítja ki. Nem szabályozza előre, csupán felkínálja a tanuláshoz segítségül kínáló társművészeteket, tudományágakat. Lehetőséget ad a zene irányította fantázia és szimbolika megmutatkozására.

ahol szabadon alkothat és változtathat véleményt bárki. Ahol a csoport tagjai megtanulják megmutatni saját s elfogadni egymás öszinte érzelmeit. Ahol a hagyományos zenebefogadási szempontokat ki-ki sajátmaga alakíthatja ki. Ez az a zenebefogadást tanító folyamat, mely tekintetbe veszi

azt a tényt, hogy noha a muzikalitás az agynak mindkét féltekéjében adott, a zeneileg képzetek más agyféltekében regisztrálják a zenét, mint a zeneileg képzetlenek. (7) Ez az a módszer, mely akár botfűlüt, akár mutáló kamaszt, akár a zenei írás-olvasást nem ismerőt is eljuttathat az ihletett zene önálló, magas szintű befogadására.

Messzeható eredményeket hozhat tehát ez a zeneérzékenység-nevelő pedagógia különösen azoknál a gyerekeknél, akik nem jutnak el zeneiskolába, énekkarba aktív zenemegtapasztalásra, zeneátélésre. Ezért lelkesednek a máshol zenét nem tanulók e program iránt. Ám a módszer gazdag élményszerző tapasztalásaival a zeneiskolák automatizmus-kiéptítés időszakában is segítséget adhat. Észrevétlenül kap

a tanítvány a zene egészén keresztül a zene elemeiről olyan információkat, melyeket később az interpretációban bőséges haszonnal aknázhat ki. Magyarországon csupán néhány kiváltságos nevelési-oktatási intézmény él a Kokas-pedagógia lehetőségeivel, bölcsen, előrelátóan gondoskodva a jövő nemzedékének harmonikus neveléséről. A bensőséges empátiás zenefigyelem segítő utat mutat a gyermek lelkének a későbbi megkapaszkodáshoz. Formát, keretet, mértéket, arányokat merítve Johann Sebastian Bach, Igor Stravinsky, Bartók Béla és mások (8) ihletett zenéiből.

Manapság többféle zenepedagógia is igyekszik kaput tární a zene felé. Melyik módszer szerint tanítson egy magyar zenepedagógus? Meggyőződésem, hogy a legjobban kidolgozott metódus is pontosan annyit ér egy zenefoglalkozáson, amennyit az alkalmazója meg tud belőle mutatni, amennyit átglyúrt önmaga valójába. Messzeható eredmények akkor érhetőek el, ha a zenepedagógus teljes lényével sugározza a zene üzenetének filozófiáját.

Jegyzet

- (1) KOVÁCS Géza: *Zene és mozgás összefüggéseinek gyökerei*. Kodály Szeminárium, Kecskemét, 1980.
 (2) *Gyermekekkel Kodály nyomában*. Vathi, 2000.
 (3) KOKAS Klára: *A zene felemeli a kezeimet*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1992.
 (4) KOKAS Klára: *Öröm, bűvös égi szikra*. Magánkiadás, Bp, 1998.

(5) KOKAS Klára filmlistája. www.bmc.hu/kokas/
 (6) FLECK Erika: *Dr. Kokas Klára zenepedagógiájának alkalmazása 12–13 éves gyermekek általános iskolai zenei nevelésében*. Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar, 2000.

(7) MÉREI Anna: *Tűzet viszek*. Magyar Televízió, 1982.

(8) A muzsikuskok az agy bal féltekéjében regisztrálják a zenét. A zene befogadásához elsősorban a zenei elemek analízise és kombinációja útján jutnak el. A zeneileg képzetlenek főleg az agy jobb féltekéjével, a zenei élmény egységes állapotában dolgozzák fel a zenét. [PÉTER Agnes: *Neurológia – Neuropszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp, 1984.]

Tanítványaimmal KOKAS Klára módszerével egy év alatt meghallgatott zeneművek jegyzéke: J. S. BACH: *Gottes Zeit ist die allerbste Zeit*. BWV. 106/1. t. Sonatina, J. S. BACH: *d-moll versenymű 2 hegedűre és vonósokra*. BWV. 1043. 1. t. *H-moll mise*. BWV. 232/Osanna, J. S. BACH: *Die kunst der Fuge/gisz-moll*. BARTÓK B.: *Este a székeleyknél*. BARTÓK B.: *Zene... IV*. t. BARTÓK B.: *Csodálatos mandarin*. VI. t., I. t., BARTÓK B.: *Magyar képek/Kicsit ázottan*. L. van BEETHOVEN: *IX. szimfónia*. 14. t. Presto. P. BOULEZ: *Notations III. Rythmique*. G. F. HÁNDEL: *B-dúr orgonaverseny*. Op. 7. No. 1. 4. t. BOURRÉE: *Allegro*. G. F. HÁNDEL: *Messiás/e-moll szimfónia*. G. F. HÁNDEL: *B-dúr concerto grosso*. No. 7. 12. t., G. F. HÁNDEL: *F-dúr concerto grosso*. No. 2. 12. t. G. F. HÁNDEL: *d-moll concerto grosso*. Op. 6. No. 10. 1. t. G. F. HÁNDEL: *B-dúr orgonaverseny*. Op. 7. No. 1. 4. t. BOURRÉE: *Allegro*. W. A. MOZART: *Eine kleine Nachtmusik*. K. 525. 1. t. H. PURCELL: *Music for the funeral of Queen Mary*. 11. t. H. PURCELL: *Dido and Aeneas/Nyitány*. I. STRAVINSKY: *Tűzmadár-Zárókép*. I. STRAVINSKY: *Le Sacre... /A nagy áldozat*. TELEMANN: *e-moll trombitaverseny*. 12. t. A. VIVALDI: *Op. 3. No. 10. d-moll concerto*. 1. t. Allegro. Ír népzene, tahiti tradicionális szertartás.

Fleck Erika

Romapedagógia?

Zavarban vagyok, amikor erről a kötetről írok. Nem tudom eldönteni, miről van szó pontosan, kik a szerzők, kiknek szól a könyv.

Szöveggyűjtemény ez (vagy a belső borítón: „Antológia”), de nem tudni, kinek, minek az „antológiája”. Az is csak az olvasó (recenzens) véletlen tájékozottságával magyarázható, hogy tudja, a kötet valószínűleg az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola vállalkozása, az ELTE Neveléstudományi Tanszékére támaszkodva.

Már a kötet címe is zavarba ejt. Mit jelent a „romapedagógia”? Eddig hallottam drámapedagógiáról, gyógypedagógiáról, szociálpedagógiáról, zenepedagógiáról és még sorolhatnám, de a pedagógia – mint diszciplína – szűkebb megjelenése elsősorban sajátos metodológiára utalt. Valamely népcsoport megjelenítése az általam ismert hazai és külföldi szakirodalomban soha nem szerepelt a specializációt jelző előtagként: „magyarpedagógia”, „svédpedagógia”, „csecsenpedagógia”, „székelypedagógia” – teljes értelmetlenség.

Mit jelenthet hát ez a fogalom? Érteni vélem: olyan pedagógiai eszköztár felvonultatását, amely speciálisan a cigány/roma népcsoport nevelését és oktatását tűzi ki célul. A balul sikerült szóösszetétel jelzi a gondolatok zürzavarát. Annyira „mások” volnának a cigány/roma gyerekek, hogy őket a neveléstudomány eddigi módszereivel nem lehet megközelíteni? Annyira speciális volna nevelésük és oktatásuk, hogy ez új neveléstudományi paradigma kialakítását tenné indokolttá?

Nagy Andor, a kötet egyik szerkesztője írásában maga is felteszi a kérdést (Új diszciplína a palettán?), s igenlően válaszol rá két sorban azzal, hogy az „indiaiakra emlékeztető, Keletről jött népről szóló pedagógia” (26. old.) az, amiről a kötetben szó van. Ennek megfelelően a kötetben gyakoriak a tudományosnak álcázott, előítéletes fontoskodások, amelyek a szerzők munkáját legitimálják.

De miről van szó a paradigmatis cím alatt összegyűjtött anyagokban?

Az „Előszó” már beharangozza a rettenetes tény: „2000-ben minden harmadik első gyermek roma tanuló lesz”. Nehéz ironia nélkül szólni arról, honnan veszi egy 2000-ben megjelenő mű szerkesztője az ismeretet arról, hogyan oszlanak meg etnicitásuk szerint az általános iskolások a kézirat leadása utáni egy hónapban, miért kellene neki ehhez kutatások, és honnan szerzi be a statisztikákat (amelyek összeállítását egyébként törvény tiltja).

Az előszó egy további bekezdésben tisztelettel adózik a *Várnagy Elemér* által a hetvenes évek végén elkészített főiskolai jegyzetnek, amelyről másutt megtudjuk, hogy a kötet egyik szerkesztőjéé volt a megtisztelő feladat ennek lektorálása. Arról azonban nem esik szó, hogy ezt a jegyzetet az akkori finanszírozó a tudományos bírálók elmarasztalása és a roma értelmiségiek tiltakozása nyomán a forgalomból kivonta.

A szerkesztők arról panaszkodnak, hogy a „romapedagógiai” szakirodalom hozzáférhetősége „meglehetősen problémás”. Bárhogyan értelmezzük is ezt a megállapítást (tehát létezik-e ilyen pedagógiai paradigma, olvasnak-e a szerkesztők és a szerzők szakirodalmat), a kötet szerzői ezt az állítást teljes mértékben alátámasztják, ugyanis alig néhány tanulmányhoz csatolnak szakirodalmat. A (kivételképpen) jelölt és a szövegközi irodalmi hivatkozások *Bábosik István* és *Mezei Gyula* neveléstanai jegyzetét, *Várnagy Elemér* és *Vekerdi József* főiskolai jegyzeteit, *Kemény István* tanulmányát 1971-es kutatásáról, a *Kemény – Havas – Kertesi* szerzőtrió közlebbéről nem ismertetett publikációit, *Kertesi Gábor* és *Kézdi Gábor* másutt megjelent tanulmányát, valamint *Kertesi Gábor* 1993-as statisztikájának (több szerző által idézett) táblázatát foglalják magukba, hozzájuk csatla-

kozik még a hazai szerzők közül *Csillei Béla* – a kötet mottóját is adó – mondásának közelebről meg nem nevezett forrása. Ezért aztán kétség támad az olvasóban, vajon a célközönség a felsőoktatásban tanulók vagy a kérdéssel foglalkozók lennének-e, vagy olyanok, akiket nem ismerünk, akik nem néznek filmeket, nem olvasnak, nem böngésznek az interneten, nem találkoznak cigány/roma emberekkel.

Az olvasónak nehézséget okoz az is, milyen műfajú írásokkal találkozunk. Egyes szövegek részletek nagyobb tanulmányokból, mások előadásmásolatok, megint mások esettanulmányok összefoglalói, amelyekhez csatlakoznak különböző (legfeljebb a témában rendkívüli módon jártasak számára ismert) külföldi szerzők szösszenetei.

Ráadásul a szerzőkről semmilyen információ nincsen a kötetben, nem tudni, ki gyakorló óvónő, ki akadémiai doktor, ki hol dolgozik, hol találhatóak egyéb publikációinak vagy közszereplésének nyomai.

Az eddig leírtak azonban az igazán nyomasztó feladat alóli kibúvást, az egyes írások értékelésének mellőzését is dokumentálhatnák. Valóban nehéz feladat ez, hiszen néhány tiszteletre méltó kivételtől eltekintve a szöveggyűjtemény kritikán aluli szerzői művekkel van tele. És a dilettantizmus ráadásul szépítés, eufémizmus: a könyv egésze és az egyes írások nyíltan vagy rejtetten előítéletesek, rasszisták, jobb esetben csak paternalisták.

Az első rész az „Elméleti jellegű tanulmányrészletek” címet viseli (11–128. oldal). Ebben a részben minden benne van, amit a szerkesztők „romapedagógiának” tartanak: a hátrányos helyzetűtől az oktatáspolitikán át a cigányok egészségtelen magatartásáig. A „Vizsgálatok” (129–176. oldal) című részben néhány esettanulmány és esszé kap helyet, ráadásul egy cigány népmesmereti (egyébként korrekt) teszt, mindezt négy külföldi szerző írása követi „Kitekintés” címen (177–199. oldal).

Az első részben egymást követik tekintélyes, illetve a szerkesztésben részt vevő szakírók művei. Bábosik István tanulmányrészletében a „spontán kirekesztődésről” elmélkedik; eszmeifuttatása pedagógiaileg korrekt lenne – ha nem ebben az összefüggésben olvasnánk. Így arról szól, hogy nincsen nyílt vagy rejtett rasszizmus az iskolában: a cigányok, ugyanúgy, mint más rossz tanulók „maguk rekesztik ki magukat”. Jóindulattal úgy is olvasható ez az írás, hogy a szokásos pedagógiai eljárások sajnálatos velejárója a nehezebben haladók „kirekesztése”, figyelmen kívül hagyása, s ezt csak differenciált, az egyénre koncentráló eljárásokkal lehet korrigálni.

Ennél mellbeverőbb *Balázs Sándor* írása, aki arról értekezik, hogy a cigány tanulók destruktívak, ezért a „romapedagógia” feladata a „konstruktív életformára nevelés” lenne. Ezen belül a szerző elméletileg fontosnak olyasmiket gondol, mint az önellátásra, a karitativitásra, a fegyelmezett magatartásra való nevelés. Eltekintve attól, miért gondolja és írja le valaki – történetesen a „romapedagógia” egyik szövegírója –, hogy a cigányok destruktívak, szinte hihetetlen, hogy az új évezred fordulóján egy pedagógus ezekben az elemekben találja meg a nevelés fő komponenseit.

Ma Magyarországon – bár nem szokás beismerni – jó üzlet a cigányügy. Nem is baj ez, ha az erre ráharapók időt, energiát, sok-sok tanulást fordítanak a felkészülésre. Az üzleti szimat és a hétköznapi tapasztalat azonban nem elég arra, hogy társadalmi problémákat megismerjünk és kezelni tudjunk. Ez a kötet riasztó példája annak, amit nem szabad. Nem szabad tananyagoknak adni főiskolai hallgatóknak, gyakorló pedagógusoknak. A hétköznapi rasszizmusnak ez a gyűjteménye arra oktat, hogy „igazunk van”, mindaz a rossz, amit tapasztalunk környezetünkben, tanítványaink körében, a mértéktelelenül szaporodó cigányok rossz szokásainak következménye.

Nagy Andor a cigányokkal szembeni toleranciáról ír, feltehetőleg egy konferencia hozzászólásában. Nyilván minden józan ember egyetért abban, hogy nem célravezető a másokkal szembeni gyűlölködés, de a cigány tanítványt szerintem nem „tolerálnia” (elviselnie, eltűrnie) kell egy pedagógusnak, hanem – éppúgy, mint másokat – kemény munkával segítenie abban, hogy kihozza magából a legjobbat, amire képes.

Vármagy Elemér rövid írásában egy korrekt és mindenféle „cigánymegváltó” elméletől mentes kismintás vizsgálatról számol be. A kérdés legfeljebb az lehet, mitől elméleti ez az munka.

Vámos Ágnes írásának jelentős hányada szintén az üdítő kivételek közé tartozik, elsősorban az a rész, amely a jelenlegi magyar kisebbségi oktatásról számol be (bár itt is hiányolható a szakirodalom). A cigányságra vonatkozó bevezető oldalak (ez sem kevés!) viszont tele vannak előítéletes, kevés és felületes szakirodalmi tájékozottságra valló megállapítással. Különösen fájdalmas a recenzens számára, hogy egy (más egyetemen dolgozó) kolléga nem veszi észre például azt, hogy ha egy (forrás nélkül!) közölt vizsgálat a kisebbség-fogalomhoz kötődő negatív konnotációkat bizonyítja, akkor esetleg a fogalmat magát kellene vizsgálat alá vonni, nem pedig a közvéleményt „átnevelni”.

Az első rész kevésbé neves szövegírói a cigány problematika más aspektusait vizsgálják egy-egy falu vagy felületesen elemzett és forrás nélküli országos minták alapján. Egyes szerzők még a jelenlegi kormányzati összetételről is úgy értekeznek, mintha nem vették volna észre a kormányváltást, az utóbb megjelent jogszabályokat, s az oktatáspolitikáról szólnak az 1995. évet a jelenlét összekeverve. Újra és újra ismétlik azokat a közhelyeket, amelyek az évtized közepén a sajtóban a cigány oktatáspolitikára kapcsán helyt kaptak.

S ezek még a mértéktartó megjegyzések.

Egyes írásokban a szegregált cigány oktatás, a cigány osztályok (az állampolgári jogokat legsúlyosabban sértő iskolák!) dicshimnuszait olvashatjuk. A „romapedagógia” szakértői előrevivőnek tekintik a cigány gyermekek speciális oktatását, a külön iskolát, ahol „higiénit” tanítanak a gyerekeknek és a szülőknek. Szerintük a cigány gyermekek inger-szegény környezetben nőnek fel, a cigányok érzelmvilága „tűlfűtött”, de pszichés elhanyagoltság és érzelmi elsívárosodás jellemzi őket; a lányok „elhálnak”, saját törvényeik szerint élnek és így tovább. Mindez konkrétumok és a helyi, illetve közösségek és családok közötti különbségtételek nélkül. Szó nincsen arról, hogy Magyarországon milyen cigány/roma közösségek élnek, milyen a nyelvük. Ugyanígy nincsen különbségtétel abban a tekintetben, hogy egyes cigány családokra és közösségekre a szélsőséges nyomor a jellemző, mások viszont konszolidált körülmények között élnek. Ugyanígy arról sem, hogy a munkanélküliség hol és milyen mértékben tipikus, hogyan élnek ugyanott a nem cigányok. Nincsen szó a civil szerveződésekéről, a továbbtanulásról és így tovább.

A fenti idézetek különböző szerzőktől származnak, és hosszan citálhatnák hasonlókat. Az áltudományosságot talán még ezeknél az elköptatott előítéleteknél is jobban jellemzi, hogy az egyik szerző nagy jóindulattal néhány cigány kifejezést megtanulására buzdítja a pedagógusokat: például „úbaxtaló – szerencse (szerencsés)”, s fogalma sincs a romani nyelv alapjairól, ami nem lenne baj, ha a lektor kijavította volna (különbséget téve a névelő és a főnév között).

A külföldi szerzők írásai hasonló módon felületes ismeretekről tanúskodnak. Nehéz eldönteni, hogy például a szerzőt vagy a szerkesztőt kell-e elmarasztalni azért, ha az osztályviszonyokról szóló dolgozat alkotója semmilyen ismerettel nem rendelkezik Burgenland Trianon előtti hovatartozásáról, s tudatlansága alapján von le következtetéseket az ott élő cigányokról.

Ma Magyarországon – bár nem szokás beismerni – jó biznissz a cigányügy. Nem is baj ez, ha az erre ráharapók időt, energiát, sok-sok tanulást fordítanak a felkészülésre. Az üzleti szimat és a hétköznapi tapasztalat azonban nem elég arra, hogy társadalmi problémákat megismerjünk és kezelni tudjunk. Ez a kötet riasztó példája annak, amit nem szabad.

Nem szabad tananyagnak adni főiskolai hallgatóknak, gyakorló pedagógusoknak. A hétköznapi rasszizmusnak ez a gyűjteménye arra oktat, hogy „igazunk van”, mindaz a rossz, amit tapasztalunk környezetünkben, tanítványaink körében, a mértéktelenül szaporodó cigányok rossz szokásainak következménye.

A szerkesztői és kiadói hanyagság mintegy igazolója társadalmunk hanyagságának, közönyének, lustaságának. Mi volna jobb igazolás saját magunk számára, mint „a másik”? Ez a kötet arról szól, hogy „a másik” a hibás, s nem mi vagyunk trehányak, felületesek, paternalisták.

BALÁZS Sándor – NAGY Andor (szerk.): *A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai*. Szöveggyűjtemény (Antológia). OKKER, Bp, 2000.

Forray R. Katalin

Cigány szótárak

Az utóbbi években egyre jobban előtérbe kerültek a magyarországi cigánysággal kapcsolatos kutatások, amelyek mind több tudományterületre terjednek ki. A kulturális antropológiai, a szociológiai, a politológiai, az egészségügyi stb. kutatások mellett a cigányság nyelvével is egyre több szerző foglalkozik, a nyelv lexikájának gyűjteményeként pedig egyre több cigány szótár jön létre.

A magyarországi cigányságnak – az 1971-es országos vizsgálat adatai szerint – körülbelül 71 százaléka kizárólag magyarul beszélt, őket romungróknak hívják, és valamikor az úgynevezett kárpáti-cigány nyelvet beszélték, amelyet kisebb közösségek még ma is használnak Csobánkán és Versenden.

A cigányok 7,6 százaléka a beás nyelvet beszélte (1971-ben), amely a román nyelv egy archaikus változata. A beások nagy része a Dél-Dunántúlon él.

A harmadik csoport, amely az 1971-es adatok alapján a cigányság 21,2 százalékát tette ki, az oláh cigány (romani) csoport, melynek tagjai öt különböző nyelvjárást beszélnek. A legjelentősebb dialektusa a lovári, amely az újind nyelvcsaládba tartozik.

Az 1993–94-es országos vizsgálat szerint megváltozott a cigányok anyanyelv szerinti megoszlása: a magyarul beszélők aránya 89,5 százalék, a beásoké 5,5 százalék, az oláh-cigányoké 4,4 százalék. Ezek a csökkenő cigány nyelvtudást jelző számok nem feltétlenül a beások és oláhcigányok számának a csökkenését jelzik, hanem a beás és oláhcigány nyelvet beszélőket.

Megjegyzem, hogy nem egyértelmű, mely esetekben használjuk a „nyelv”, illetve „nyelvjárás” meghatározásokat a cigány nyelv/nyelvjárások esetében. Ebben az írásban nyelvként definiálom a „nagy”, egymástól elkülönülő, más-más eredetű cigány nyelveket (beás, oláh cigány), és nyelvjárásként kezelem az egyes csoportokon belüli nyelvjárásokat (lovári, gurvári) – ellentétben *Vekerdi József* szóhasználatával.

Az oláh cigány és a beás írásbeliség kialakulása csak az 1960–1970-es évekre tehető, amikor a cigány értelmiség megerősödött Magyarországon. Kétféle helyesírása létezik a cigány nyelveknek: egyrészt az angol ortográfián alapuló nemzetközi írásmód, másrészt a magyar nyelven alapuló helyesírás.

Magyarországon többféle cigány szótár jelent meg, egy részük viszont csak kéziratbar hozzáférhető. Szótárának bevezetőjében *Vekerdi József* tizennégy szótárt sorol fel (amelyeket fel is használt munkája során), ebből négy oláh cigány szótárt, négy beást, egy

szintót, és öt olyat, amelyek többféle nyelvjárást egyesítenek. Külön említtem még a *Rostás-Farkas György* és *Karsai Ervin* szerkesztésében megjelent szótárat, valamint az alábbiakat:

– ‚Magyar-cigány, cigány-magyar szógyűjtemény’ 1893-ból, amely ‚Cigányok’ címen megjelent külön mellékletként: A Pallas Nagy Lexikona. IV. kötet. Bp, 1893. (a 364. és a 356. lap között) (XLIII-XLVIII.lap), valamint megtalálható a www.obh.hu/nek/hu/erdeks/cig-ma/m_cig.htm Internetcímen.

– *Hancock, Ian*: ‚A Handbook of Vlax Romani’. Slavica Publishers, Columbus, Ohio, 1995.

– *Pobozniak, Tadeusz*: ‚Grammar of the Lovari Dialect, The Lovari Vocabulary’. Polska Akademia Nauk, 1964. (Információk találhatóak a www.osi.hu/iep/minorities/Bibliography.htm címen.)

– *Szabó Géza*: ‚Magyar-cigány, Cigány-magyar szótár’. Komp-Press Kiadó, 2000. (Románia), kb. 8000 címszavas szótár.

Nem térek ki az olyan munkákra, amelyek például szlengként tartalmaznak cigány szavakat, mint például a diáknyelvi szószedetek, vagy a börtönszlenget tartalmazó jegyzékek. Kizárólag a cigány köznyelvre és az irodalmi nyelvre vonatkozó anyagokból válogattam. Ebben a recenzióban a szótárak közül hárommal kívánok részletesen foglalkozni.

Choli Daróczy József – Feyér Levente: Cigány-magyar kisszótár (Romano-ungriko cino alavari)

Szerk.: Boros József. TIT Országos Cigány Ismeretterjesztő Munkabizottsága, Bp, 1984.

A szószedet az oláh-cigány lovári nyelvjárásán alapul. A köznyelvi lexika mellett szerepelnek benne nyelvújítási szavak is. Vekerdi József szerint dialektális szempontból fenntartással kezelendő, mivel más cigány nyelvekből is felvesz szavakat, valamint a szerzők nagy mennyiségű helyesen képzett, de használaton kívüli cigány szóval gazdagítják a szótár anyagát. Roma használók szerint azonban igen jól alkalmazható, jól kezelhető szótár, amely remek kiegészítése a *Choli*-féle *Zhanes-Romanes* nyelvkönyvnek, amelyet ma is használnak a lovári nyelv tanítása során. A szótár a magyar nyelvi átírást veszi alapul, a magyar állami cigány nyelvvizsgálóhoz is szükséges ortográfiával.

A szószedet bevezetőjében a szerzők részletes tájékoztatást nyújtanak a használathoz szükséges tudnivalókról. Megtudjuk, hogy a cigány ragozó nyelv, két nyelvtani nemet különböztet meg (hím- és nőnem) és nyolc esetet. Létezik múlt, jelen és jövő idő, kijelentő, feltételes, felszólító mód.

A főnevek után a szerkesztők zárójelben feltüntették a többes szám végződését is, a melléknemeknek pedig a hím- és nőnemű, valamint a többes számú alakját. Az igék szótári alakja után zárójelben a befejezett múlt idejű alak végződését is megadják. Minthogy tipográfiai problémák miatt nem jelölték a szóhangsúlyokat és a magánhangzók hosszúságát, a bevezetőben összefoglalják a legfontosabb hangsúlyszabályokat. Jelölik az egyes betűk kiejtését, a szószedetben alkalmazott rövidítéseket, valamint közlik az alkalmazott betűrendet is.

A konkrét szószedet két különálló részből áll: cigány-magyar és magyar-cigány részekre oszlik. A két fejezet nem tükre egymásnak, a magyar-cigány szószedetben a szerzők saját bevallásuk szerint a magyar-idegennyelvi kisszótárak címszóanyagát vették alapul (bár nem tudni, pontosan melyik szótárakra gondolnak).

A szószedet végén, a függelékben rövid nyelvtani útbaigazítást találunk a főnévragozásra, a melléknévragozásra, a névmásragozásra és az igeragozásra vonatkozóan. A szószedet maga kb. 1800–1800 címszót tartalmaz.

A szócikkek egységes betűtípussal szedettek, a címszavak mögött található rövidítések dőlt betűsek. Egyes esetekben a címszavak jelentése után szóhasználati példákat is találunk.

Végezetül nézzünk néhány példát a cigány-magyar és a magyar-cigány részből:

aba *hat*, már
 abav/a/ *h*, lakodalom;
 abav kerel/das/ lakodalmat
 csap/ül
 abdyarel/das/ *ts i*, villogtat, ragyogtat

a, az /*határo:ou* névelő/ o, e
 abba/n/ ande kodo, ande kodi
 ande kodoleste, ande kodolate
 ablak felyastra
 abroncs cherkó

Rostás-Farkas György – Karsai Ervin: Cigány-magyar, magyar-cigány szótár.

Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1991.

Ez az 1991-ben megjelent szótár az előzőhöz hasonlóan a romani nyelv lovári dialektusára épül. A lexikai anyag tudományosan megalapozott, egyfajta nyelvújítási szótárként is számontartott mű.

A szótár előszavában *Szépe György* professzor mind magukról a cigány szótárakról és előzményeiről, mind a szerzőkről tájékoztatja a használókat. Jelentős állomásként említi a szerzők „Kenyva Kiponca – Képes szótár” (Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984) címmel megjelent öt füzetből álló munkáját. Jelentős kezdeményezésként tartja számon a cigány szótárak közül harmadikként bemutatásra kerülő szótár első kiadását. (Ez *Veerkdi József*, „A magyarországi cigányság szótára” címmel 1983-ban, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen kiadott szótára.)

Rostás-Farkas György és Karsai Ervin (másokkal egyetemben) a magyarországi cigány irodalmi és köznyelv megteremtését tűzték ki célul, erre pedig a legalkalmasabbnak a lovári dialektust tartják. Nemcsak a köznyelvben, a beszélt nyelvben létező szavakat vették fel a szótárba, hanem a cigány írók, költők műveiből is gyűjtöttek, válogattak. Nyelvújításra töreksenek, és mivel a szótár már tíz éve jelent meg, és azóta is jelentős mértékben bővült a cigány irodalom verses és prózai művekkel, valamint számos műfordítás gyarapította a romani irodalmat, már meg is kezdték a szótár felújítási munkálatait.

Természetesen az újonnan keletkezett szavak nem gyakran fordulnak elő a köznapiszóhasználatban, a magukat nyelvújítónak valló szerzők azonban bővíteni, gazdagítani szeretnék nyelvük lexikáját.

Az előszó után rövid tájékoztató következik a cigány nyelv hangjairól és kiejtésükről, a cigány ábécéről és a szótárban használt rövidítésekről és jelekről. A szótár az előzőekben bemutatott műhöz hasonlóan a magyar nyelven alapuló helyesírást alkalmazza. Grammatikai információkat is megad: külön jelöli a hat igeragozási osztályt (1) (6), az egyes és a többes számot (esz, tsz), a nőnemű (nm) és a hímnemű (hn) főneveket, tárgyast (tgy) és tárgyatlan (tgytl) igéket stb. Stilisztikai információként a vulgáris (vulg), illetve a ritka vagy nyelvújítási (Δ) szavakat jelölik. Két fejezetből áll: az első rész a cigány-magyar szótár, a második a magyar-cigány szótár. A szótári részt függelék követi, melyben széles körű tájékoztatást kapunk a cigány igék ragozásáról, a hatféle ragozási típusról, a cigány főnevekről (ragozási típusokról, hímnem-nőnemről), a melléknevekről, a számnevekről, a névmásokról. A kötet végén a szerzők a cigány szavak hangsúlyozására is kitérnek, egyébként a magánhangzó fölé húzott vízszintes vonallal jelölik a szóhangsúlyokat.

A szótári rész körülbelül 2200 címszót tartalmaz, mind a cigány-magyar, mind a magyar-cigány részben. Maga a szótár két oszlopban található, az első oszlopban a cigány szavak a grammatikai és stilisztikai információkkal, a második oszlopban a magyar megfelelőik. A címszavak félkövér betűkkel szedettek.

Nézzünk néhány példát a szótárból, először a cigány-magyar felé:

Δab *hn* (*ts: ab*)
 aba *hat*
 ābav (-a) *hn*
 ābav kerel (1)

folyó
 már
 lakodalom
 lakodalmat tart

Keressük vissza ezeket a jelentéseket a magyar-cigány részből:

folyó <i>fn</i>	△len (ya), folyōvo (-ura) <i>hn</i> , dorija (-i) <i>mn</i> , begej (-a) <i>hn</i>
uár <i>hat</i>	aba
lakodalom <i>fn</i>	ābav (-a) <i>hn</i> , bijav (-a) <i>hn</i>
lakodalmat <i>tart</i>	abav kerel (1)

Ebből az egyszerű példából rögtön kitűnik, hogy a cigány-magyar és a magyar-cigány rész nem feltétlenül tükörképe egymásnak, hiszen például az „ab” („folyó” jelentésű) ritka cigány szó egyáltalán nem szerepel jelentésként a magyar „folyó” címszó szócikkében.

A magyar-cigány második részből is nézzünk meg még néhány példát:

a, az <i>határozott névelő</i>	e <i>nm</i> , o <i>hn</i> , le <i>tsz</i>
abál <i>igy</i>	peril (4), perisárel (1)
abba	ande kodo/-i
abbahagy <i>igy</i>	mukei (1)

József Vekardi: A Comparative Dictionary of Gypsy Dialects in Hungary (A magyarországi cigány nyelvjárások szótára).

Szerk.: Várnai Zsuzsa. Terebess Kiadó, Bp, 2000.

Vekardi József egy háromnyelvű szótárt készített, amely szerkezetében erősen különbözik az előzőekben vizsgált szótárakétól. A preface/bevezetés először angol, majd magyar nyelven ad tájékoztatást a magyarországi cigány csoportokról, nyelvcsoportokról, majd nyelvjárások szerint felsorolja az eddigiekben megjelent szógyűjteményeket, amelyeket szótára elkészítéséhez felhasznált:

Oláh cigány nyelv:

– *Sztojka Ferenc*: 'Ő császári és királyi fensége József főherczeg magyar és cigány nyelv gyök-szótára'. (Románé álava. Iskolai és utazási használatra. Kalocsa, 1886. (Paks, 1890.) 13740 címszó, többségük cigány képzővel ellátott magyar szó.

– *Hutterer Miklós – Mészáros György*: 'A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana. Hangtan, szóképzés, alaktan, szótár.' A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai 117. Bp, 1967.

– *Horváth Rudolf*: 'A magyarországi kóbor cigányok eredete, életmódja, szokásai'. Kézirat, 1911. Szegedi Egyetemi Könyvtár. Kb. 1500 szó.

– *Sztanyovszky Tibor* szójegyzéke, kézirat, a két világháború között keletkezett. Magyar cigány nyelv:

– *Bornemissza János*: 'A cigány nyelv elemei'. Pest, 1853. (A mai nógrádi nyelvjárással azonos.)

– *Gyórfy Endre*: 'Magyar és cigány szótár. Czigányul mondva Vakeriben'. Paks, 1885. (Egykori dunántúli cigány nyelvjárás)

– *Romano Rácz Sándor*: 'Kárpáti cigány-magyar, magyar-kárpáti cigány szótár és nyelvtan'. Bp, 1994. (A ma élő romungro nyelvjárás)

– *Erdős Kamill*: 'A ma élő magyar-cigány nyelv'. Kézirat a Néprajzi Múzeum adattárában. 1950–55 között Nógrád megyében gyűjtött anyag.

Szinto nyelvjárás:

– *Mészáros György*: 'A magyarországi szinto cigányok. Történetük és nyelvük'. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 153. Bp, 1980. (Rövid szójegyzéket is tartalmaz, német kölcsönszavakkal.)

Több nyelvjárást egyesítő szójegyzékek:

– Miklosich, Franz: 'Über die Mundarten und die Wanderungen der Zigeuner Europa's'. Bd. II. Wien 1872., S. 37–61: Vocabular zusammengestellt aus drei Wörtersammlungen des Herrn Prof. Dr. F. Müller und aus der Grammatik von J. Bornemissza.

– 1864 szó, részben magyar cigány, részben vend cigány szavak.

– Choli Daróczi József – Feyér Levente (vö. fent, az első elemzett szótár)

– Csenki Sándor: 'Cigány szótár. 1934–35'. Kézirat a püspökladányi Karacs Ferenc Gimnáziumban. (püspökladányi másári cigány nyelvjárás, recski magyar cigány, hosszúpályi gurvári stb.)

– Mészáros György: 'Cigány-magyar szótár. Magyar-cigány szótár'. Kézirat, 1971. (Többsége lovári.)

A bevezető hátralevő részében a szótár szerkezetéről kap tájékoztatást az olvasó, majd a rövidítések jegyzéke következik, végül pedig információk az írásról és a kiejtésről.

A szerző minden egyes szó után jelöli a nyelvjárást, amelyben az adott szó előfordul, és a szavak alakváltozataira is utal (>). Amikor egy szó után nem tüntet fel nyelvjárás-típust, az azt jelenti, hogy az adott szó minden nyelvterületen használatos. Ha más-más alakváltozatokat használnak az egyes nyelvek, illetve nyelvjárások, a nyelvjárási változat után zárójelben feltünteti a többi nyelvjárásban használt eltérő szavakat is. Zárójelben található a szabálytalan ragozási alakok; helyenként pedig etimológiai információkat is feltüntet a szócikk végén. (pl. Germ. – német eredetű szó) Lényeges információ a szótár használatához, hogy ellentétben az előbb bemutatottakkal, Vekerci az angol ortográfián alapuló nemzetközi átírási rendszert alkalmazza a cigány szavak írásakor. Körülbelül 2600 címszót tartalmaz a szótár.

Az angol-cigány és a magyar-cigány szöszedetben csak az első címszó szerepel nyelvjárási változatok nélkül. A szerző művének ez már a második kiadása.

Lássunk a szerkezetre néhány példát a cigány-magyar részből:

a>la.

aba V (mār R Ve G, šun S)
already // már; ~ či birij l
can no longer endure it //
már nem bírom; *de m'-ek*
felija mārro give me a piece
of bread, please // adj már
egy szelet kenyeret <Gr.
π 'α? already // már?; Rom.
abia scarcely // alig?

abav / abev > bijav.

abdjol V r. Ch (syn. *fimlal*) to
aber / shine // fénylik.

ābēr / ōbēr / ōvēr S (de V G R
Ve <H.) but, however // de
<Germ. *aber*.

A szótári rész után következik az English-Gypsy Word Index:

abandon: *mukel*
abduct: 1. *čhivel*, 2. *našavel*
abhor: *grecoj pe*
able, be~: *birij*

Ezt követi a magyar-cigány szójegyzék:

ablak: 1. *bloka*, 2. *fejāstra*
abroncs: *čerko*
acél: *aspin*
ad: *del*

A magyarországi lexikográfia újabb fellendülő ágához érkezett – ebbe a fejlődési tendenciába szervesen épülhet be a magyarországi cigányság szótárainak kiadása. Örömmel látjuk, hogy az évek óta megjelenő kevés, de jelentős cigány szótár nyelvi anyaga folyamatosan bővül, a szótárak szerkezete egyre modernebb vonásokat mutat, és a nyelvészeti kutatások eredményeiből is egyre több tükröződik a munkákban. Igen jelentős lépés a cigány szótárak megjelentetése, hiszen nem csak a nyelvi, de a kulturális identitás megerősítésében is fontos szerepet játszanak, és nem utolsósorban a nyelvtanításban is kulcsfontosságú helyet töltenek be. Méretükben, címszóanyaguk alapján a kisszótárak kategóriájába sorolhatóak; a cigány nyelvek szókincséhez viszonyítva azonban akár a középszótárak közé is beilleszkednek. További lépésként hasznos volna egy széleskörű lexikai adatbázis kiépítése, amely kiválóan szolgálhatná a további szótárak megjelentetését.

Ebben a recenzióban nem szerepel beás szótár. Mivel a beás egy jelentős magyarországi cigány csoport nyelve, a későbbiekben szándékomban áll egy külön írás keretében foglalkozni kiadott szótáraikkal.

Fóris Ágota

Az idegennyelv-oktatás tantervelméleti háttere

Miután megismerhettük a Nemzeti Tankönyvkiadó 'Nyelvpedagógia' című sorozatának első kötetében az idegennyelv-oktatás elméleti alapjait és gyakorlatát, most mód nyílik arra, hogy a nyelvoktatás megtervezésének tudományos hátteréről is összefoglaló ismereteket szerezzünk. A sorozat idén megjelent második kötete az idegen nyelvi tantervekkel foglalkozik. A kerettanterv bevezetésének évében ez mind az elméleti szakemberek, mind a gyakorló nyelvtanárok szempontjából is igen aktuális téma. Kurtán Zsuzsa kötetének értékét is jelzi, hogy Katona Lucia – előző számunkban megjelent – recenzióját követően újabb elemzésnek adunk helyt.

Csak amikor a Nemzeti Alaptanterv bevezetése a küszöbön állt, akkor eszmélt fel sok nyelvtanár, hogy az idegen nyelvek oktatásához szükséges tantervi háttér milyen nagy súlyt kaphat a napi munka során. Sokáig fel sem merült, hogy a tantervet a mindennapi munkában a tanár kézbevegye. A nyelvtanítás folyamatát – tudatosan vagy csak véletlenszerűen – többnyire a tankönyvként használt nyelvkönyv szabta meg. Ilyen előzmények után a NAT alapján is csak kevés olyan helyi tanterv született, amelyik egy iskola önálló oktatási programját tükrözte volna vissza. *Kojanitz (1)* adatokat is említ, miszerint „a helyi tantervek nagy része, mintegy 90 százaléka átvett tantervi mintákat használt fel”, ezen belül „az iskolák 67 százaléka 5–10 mintatantervből” dolgozott, aminek eredményei szakmailag eléggé eklektikus, nem koherens tantervek lettek. Az országos érvényű dokumentum nem váltotta be igazán a hozzá fűzött modernizációs reményeket. A nyelvtanítás tantervelméleti hátterével csak igen kevesen foglalkoztak. A fenti állítást saját tantervbíráói tapasztalataim is megerősítik: azok a német tantervek, amiket bíráltam, alapvetően a tantervi adatbankból átvett munkák. A hazai szakirodalom csak akkor kezdett el a témával behatóbban foglalkozni, amikor a tanárok már súlyos problé-

mákkal találták szembe magukat. A külföldi szakirodalom is elég új keletű és idehaza kevésbé ismert. Ezért érzem nemcsak hiánypótlónak, hanem igen aktuálisnak Kurtán Zsuzsa művét.

A könyv tíz fejezetből, fogalomtárból és bibliográfiából áll. Az első fejezet általános tantervelméleti fogalmakat tisztáz: mi a tanterv fogalma, milyen tantervtípusok léteznek, ezeknek mi a struktúrája és melyek a legfontosabb tantervelméleti irányzatok.

A második fejezet a tantervek készítéséhez szükséges döntési mechanizmusokkal foglalkozik. Az idegen nyelvek oktatása ebben a fejezetben jelenik meg először. Itt mutatja meg a szerző azokat a legfontosabb oktatáspolitikai döntéseket, amelyek az iskolai idegennyelv-oktatást meghatározzák. Ilyen döntések például, hogy milyen nyelvet, milyen életkorban, milyen intenzitással és mennyi ideig tanuljanak a tanulók, mit kell mindenki számára előírni, és hol van választási lehetőség.

A harmadik fejezetben ismerkedhetünk meg az idegen nyelvi tantervek általános jellemzőivel. A szerző röviden bemutatja a nyelvoktatás főbb tantervtípusait, így a grammatikai, a tematikus, a szituatív, a funkcionális, a tevékenységközpontú, a készségközpontú, a feladatközpontú, a lexikális, a célnyelvi tartalomközpontú, a multifunkcionális tantervet és az úgynevezett euro-tanterveket. Egy elméleti keret ad (ábra formájában is) szemléletes segítséget azokhoz a szempontokhoz, amelyek alapján az idegennyelv-oktatás tanterveit tanulmányozni lehet.

A negyedik fejezet nagy vonalakban vázolja fel a hazai nyelvoktatás tanterveinek fejlődését, elsősorban a 20. századra összpontosítva. Így a latin nyelv szerepét csak éppen érinti a könyv, jóllehet ennek a nyelvnek nagy hatása volt a hazai nyelvoktatásra. Mivel a történelmi háttér a nyelvtanítás alakulásában igen fontos, feltételezem, hogy a hazai tantervek fejlődéséről részletesebben majd a tervezett 'Az idegen nyelvek tanításának története' című kötetben olvashatunk. (2)

Ezt a részt a szükségletelemzés fogalmának, értelmezésének, szintjeinek, résztvevőinek, típusainak és módszereinek tömör leírása követi. Minden tantervnek tulajdonképpen szükségletelemzésre kell épülnie. Megismerhetjük többek között Munby szükségletelemzési modelljét ill. azt, hogy miképp lehet az objektív és szubjektív szükségleteket valamint a tanulói attitűdöket felmérni. Az egyik legismertebb szükségletelemzésen alapuló és a nyelvtanárok körében is jól ismert dokumentum a 'Threshold level', illetve a 'Kontaktschwelle'. Kár, hogy e jelentős munkákkal is csak nagyon röviden foglalkozik az írás, hiszen a hazai idegen nyelvi tantervfejlesztésben ezek irányadóak voltak.

A gyakorló tanár számára ezután következnek a napi munka szempontjából is fontos részek, azaz az idegennyelv-oktatás céljai, feladatai és követelményei, és az, hogy ezek miképp valósulhatnak meg az idegen nyelvi tantervek tartalmain keresztül. A hatodik fejezet a fentiek közül a célokat, a feladatokat és a követelményeket taglalja. Ezeket a nyelvtanítást alapvetően befolyásoló tényezőket előbb általános pedagógiai oldalról ismerhetjük meg, de bepillantást kapunk a nyelvtanítás céljainak alakulásába is. Kár, hogy itt *Lux Gyulát* idézve jó néhány elírás, illetve az Umlaut hiánya furcsává teszi az egyébként szakszerű szöveget. (3) A célrendszer szintjeinél foglalkozik a könyv a NAT, illetve a kerettanterv élő idegen nyelvekre vonatkozó fejezeteivel. A követelményeknél újbó olvashatjuk az Európa Tanács idegennyelv-oktatásra vonatkozó szintleírásait szóról szó ra abban a formában, ahogy a kerettanterv is tartalmazza.

Számomra az egyik legérdekesebb rész a hetedik fejezet volt, amely az idegen nyelv tantervek tartalmaival foglalkozik. A nyelvoktatás számára nem könnyű feladat a tantervi tartalom meghatározása, mint ahogy azt a NAT és a kerettanterv esetében tapasztalni is lehetett. A tartalom itt leírt komponensei: a kommunikációs szituáció, az általános kompetencia, a kommunikatív nyelvi kompetencia, a nyelvi tevékenységek, a szövegek a feladatok és a stratégiák. Ezt követi a tartalom kiválasztásának kérdése. Külön felhívom a figyelmet arra az érdekes összefoglalóra (4), amelyben a szerző bemutatja, miképp

változnak meg a tantervi tartalmak attól függően, hogy nyelvközpontú avagy folyamatközpontú tantervről van-e szó. Ezután részletesen fejti ki a szerző az idegen nyelvi tantervekben a tartalom alkotórészeinek taxonómiáit. Ide tartoznak a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs, a pragmatikai és az interkulturális elemek, valamint a szövegek, tevékenységek, feladatok és stratégiák. (Ez a rész igen hasznos lett volna már a NAT implementációja során, de még most sem késő esetlegesen átdolgozandó helyi tantervek esetében tanulmányozni.) Az idegennyelv-oktatás tartalmának elrendezésének, azaz a progresszió megállapításának különböző módjait és kritériumait egy újabb alfejezetben ismerheti meg az olvasó. Majd röviden megint a NAT és a kerettanterv követelményszintjeivel foglalkozik a szerző. Értelmezésében olyan elemeket is találhatunk, amelyeket nem minden tantervolvasó venne észre (pl. az interkulturális szemlélet fontossága), hiszen ezek a fenti dokumentumokban csak utalások formájában jelennek meg).

A nyolcadik fejezet az idegen nyelvi tananyagokkal, a nyelvkönyvekkel foglalkozik. Ez talán első pillanatra kissé eltér a fő témától, de hamarosan kiderül, hogy a tantervek

Csak amikor a Nemzeti Alap-tanterv bevezetése a küszöbön állt, akkor eszmélt fel sok nyelvtanár, hogy az idegen nyelvek oktatásához szükséges tantervi háttér milyen nagy súlyt kaphat a napi munka során. Sokáig fel sem merült, hogy a tantervet a mindennapi munkában a tanár kézbe vegye. A nyelvtanítás folyamatát – tudatosan vagy csak véletlenszerűen – többnyire a tankönyvként használt nyelvkönyv szabta meg. Ilyen előzmények után a NAT alapján is csak kevés olyan helyi tanterv született, amelyik egy iskola önálló oktatási programját tükrözte volna vissza.

és a tankönyvek között milyen szoros az összefüggés. A tankönyv fogalmának meghatározása után a tankönyvek funkcióinak alaklásáról olvashatunk, ezen belül többek között a tankönyv-centrikus, illetve követelmény-centrikus nyelvoktatásról, majd a tantervi tartalom és a tankönyv összefüggéseinek leírása következik. Megismerhetjük az „euro-tantervek” tananyagokra vonatkozó ajánlásait is. Érdekes adatokat találunk arról, hogy milyen arányban cserélődtek le a nyelvkönyvek egyéb közismereti tárgyak tankönyveihez hasonlítva és hogyan alakult nyelvenként a tankönyvjegyzékben szereplő tankönyvek és segédkönyvek száma 1989/90 és 2000/2001 között. A fejezetet a tankönyvválasztás problematikája zárja le, ahol az optimális tankönyvválasztás lépéseit ismerhetjük meg.

A kilencedik fejezet témája az értékelés: mit jelent a tantervi értékelés, milyen irányai és szintjei vannak. Az értékelés a pedagógiában tehát nem kizárólag a tanulói teljesítményekre vonatkozik. Magát a pedagógiai programot és a tankönyveket is folyamatosan értékelni kell és ennek eredményeit a tantervi, illetve tananyagfejlesztő munkába be kell építeni. Ennek keretében olvashatjuk az Országos Köznevelési Tanács általános tankönyv-értékelési szempontjait, majd azt, hogy mit kell(ene) idegen nyelvi tankönyvek esetében értékelni, azt azonban már nem, hogy ezek a szempontok valójában nem szerepelnek a kötelezően figyelembeveendő kritériumokba.

Az utolsó fejezet címe: „A nyelvtanár szerepe az idegennyelv-oktatás szervezésének szintjein”. A tantervek céljai a nyelvtanítás folyamán valósulnak meg, ezért a nyelvtanár szerepe döntő fontosságú. A tanár lehet egy tanterv egyszerű végrehajtója, lehet egy adott tanterv átdolgozója, transzformálója és lehet akár önálló programfejlesztő is. Ez utóbbi tanári szerepre egyre nagyobb szükség van, ezért fontos, hogy a nyelvtanár saját feladatait és döntéseit tanári munkájában kellően tudatosítsa.

Kurtán Zsuzsa könyve rendkívül nagy témát fog át. Érdeme az, hogy nagyfokú taxonómiai precizitással ír le tantervi fogalmakat, ehhez ismerteti az ugyancsak igen gazdag szakirodalmat. A 19 oldalnyi irodalomlista áttekintését megkönnyíti az a tény, hogy fe-

jezetenként külön is találunk az egyes témákhoz kapcsolódó rövidebb bibliográfiát. A tudományos igényességgel készült mű tömörségre törekszik, hogy minden lényeges szempont helyet kaphasson benne. Ezért a könyv nem nevezhető könnyű olvasmánynak, de a szerző segíti az olvasót: minden fejezet elején pontokba szedve áttekintést ad arról, hogy mit tárgyal a következő részben, a fejezet végén pedig az „Összefoglalás”-ban újra olvashatjuk a legfontosabb gondolatokat. Ez már csak azért is fontos, mert a munkát tankönyvnek szánta a kiadó. Hogy a tankönyvjellegnek még jobban megfeleljen a könyv, a fejezetek végén feladatsor található. Ezek rövid kérdéseket tartalmaznak, amit az olvasottak alapján vagy meg tud válaszolni az olvasó, vagy nem, ugyanis a kérdések, illetve feladatok nem mindegyikére lehet a szövegben a választ megtalálni és arra sem ad mintát a könyv, hogy pl. miképpen lehet elemezni konkrétan tanterveket. A 146. oldalon pl. a következő feladat áll: „Soroljon fel forrásokat, amelyek segítségével tájékozódhatunk az idegen nyelvi tankönyvek választékáról!” A tájékozódási forrásokról szóló részben viszont néhány folyóirat megemlítésén túl csak azt tudhatjuk meg, hogy kevés a megfelelő forrás és azok színvonala vegyes (142. old.). A III. fejezet végén pedig a következő feladat áll: „Elemesse az idegen nyelv mint tantárgy leírásának formai specifikumait a különféle dokumentumokban” (48. old.) – ezek között például portfóliókban. Ez utóbbi definícióját ugyan megtaláljuk a könyv végén a fogalomtárban, de ezzel az újfajta dokumentummal igazán nem foglalkozik a könyv, és nem tudom, hol talál ma egy nyelvtanár egy már ténylegesen elemezhető portfóliót. De remélhetőleg egy-két év múlva már ez is megvalósítható feladat lesz.

A fentiek azonban cseppet sem vonnak le a könyv szakmai értékéből. Ezért ajánlom a könyvet mindenkinek, aki az idegen nyelv-oktatásban tantervfejlesztéssel foglalkozik, legyen az tudományos jellegű vagy a napi tanítási gyakorlatban megvalósuló munka.

Jegyzet

(1) KERBER Zoltán: *A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre – Interjú Kojanitz László főosztályvezetővel.* Új Pedagógiai Szemle <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-04-np-Kerber-Kerettanterv.html> (2001.01.30.)

(2) Valószínűleg a tömörségre való törekvés miatt ebbe a részbe egy pontatlanság is becsúszott: „II. József rendeletére a német került bevezetésre hivatalos nyelvként, 1784-ben kezdődött mindenki számára kötelező tanítása, ami csak 1949-ben szűnt meg” (51. old.). Mint tudjuk, II. JÓZSEF legtöbb rendeletét visszavonta, így ez is, ez tehát így nem egészen stimmel. De nyilván ez arra vezethető vissza, hogy a szerteágazó téma miatt rövidegre kellett törekedni és a könyvnek nem volt célja történelmi áttekintést adni.

(3) Vö. 89. old. LUX Gyula: *Modern nyelvoktatás* (1932) c. munkájában kétnyelvű terminológiát használt. Megpróbálta a német kifejezéseket magyarul megnevezni, de biztonság kedvéért zárójelben odaírta az akkor használatos német szakkifejezést is. Egyébként az „Umlaut” hiányzik a megadott német szakirodalom bibliográfiai adatainál is.

(4) Vö. 109. old.

KURTÁN Zsuzsa: *Idegen nyelvi tantervek.*
Nyelvpedagógia tankönyvsorozat, szerk.: BÁRDOS Jenő.
Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2001, 204 old.

Petneki Katalin

A pedagógusok pedagógiája

A Nemzeti Tankönyvkiadó kiadásában jelent meg az ELTE pedagógiai kutatóinak nagyszabású vizsgálati jelentése *Golnhofer Erzsébet* és *Nahalka István* szerkesztésében. 100 gyakorló pedagógussal készített széleskörű interjú alapján kísérelték meg a kötetben feltérképezni: milyen elméletek, nézetek „igazgatják” rejtett vagy nyilvános módon napjaink magyar pedagógusát.

Tantervek egykor és ma

A sárospataki Comenius Főiskola Művészeti Nevelési Tanszékének jóvoltából izgalmas összehasonlításokra módot adó kiállítás nyílt „Rajzok és tanítási tervek” címmel. A rendező *Sándor Zsuzsa* tanácsvezető, a tanszék vezetője.

Négyzetű Kerekasztal

A szellemes cím az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum rendezvénysorozatának elnevezése. A gyermekirodalomról zajló beszélgetéssorozat legutóbbi találkozásánál *Békés Pál* faggatta *Nógrádi Gábort*, az Év gyermekkönyve szerzőjét.

Konferenciák ideje

Az Országos Közoktatási Intézet nagyszabású intézményi konferenciát rendezett. Ezt követte a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága szervezésében megtartott I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecenben *Kiss Árpád* neve és szellemi hagyatéka volt konferencia-szervező erő. A Magyar Pedagógiai Társaság a pedagógus-etikáról szervezett vitát Veszprémben. A drámapedagógusok budapesti tanácsülésükön a tanügyigazgatás és a gyermekszínház viszonyáról kezdeményeztek diskurzust ok-

tatáspolitikusokkal. Lillafüreden a nevelés és értékelés kérdéseiről esett szó, Miskolcon a Kassa-Miskolc Eurorégió pedagógiai kutatásairól, Kecskeméten a projekt-módszer alkalmazói találkoztak országos konferencián, Győrött a hagyományos Apáczai-napokra került sor.

Az angol nyelv könyve

Nozdroviczky Sándor a szerkesztője annak az angol nyelvkönyvnek, mely az Alkalmazott Oktatástan metodikáját alkalmazza az idegen nyelvtanításra. Kiadó a HTM Könyvkiadó.

ÁMK-k Győrben

A minőségbiztosítás és a széles értelemben vett kultúrákövetítés kérdései álltak az ÁMK-sok országos konferenciája érdeklődésének homlokterében.

Kész a leltár

„Leltár: közoktatás és felsőoktatás 1985–2000” címmel rendezett egész napos konferenciát a fővárosban a Friedrich Ebert Alapítvány. Az előadók áttekintették a hazai tanügy minden alapvető kérdését.

TDK

Ünnepi ülést tartott az Országos Tudományos Diákköri Tanács. Egyben meghirdették a 2002. év országos rendezvényeinek színtereit. Ezek szerint az agráriushallgatók Kaposvárott, a jogászok Debrecenben, a biológusok Szegeden, a fizikusok, földrajzosok és matematikusok Miskolcon, a hadtudósok Szentendrén, a humán tudományok diák-képviselői Veszprémben, az informatikusok Győrött, a vegyészek a fővárosban, a közgazdászok Gyöngyösön, a műszakiak Debrecenben, a pedagógusok, pszichológusok, népművelők és könyvtárosok Nyíregyházán, a tan-

tárgypedagógusok Kecskeméten, a társadalomtudósok Debrecenben, a sporttudósok Győrben találkoznak.

Művészetpedagógia a világban és itthon

Az OKKER Kiadó átfogó művészetpedagógiai kötetet adott ki 'Művészetpedagógia' címen. Jelzi ez is, hogy az érdeklődés homlokterében áll szakmánk ezen ága. A pécsi Dialóg Campus Kiadó a vizuális nevelés kincstárát gyarapítja *Kárpáti Andrea* igazán szép kiállítású könyvével ('Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig'). A drámapedagógusok szokásos háromnapos szakmai találkozójukon cseréltek eszmét a Marczibányi téren, a Gyermekszínház Házában. A néptáncosok az Örökség Gyermek Népművészeti Egyesület hagyományaihoz híven megrendezték Gyermektánc Antológiájukat a fővárosi színpadon. A múzeumpedagógia jeles eseménye volt a '21. századi művészet – múzeum – iskola' című rendezvény a Ludwig Múzeumban. A zeneterapeutákat a németországi Herbert von Karajan Alapítvány elnöke képezte tovább nyilvános konferencián. A fiatal londoni dzsessz-zenész, *Nick Tomalin* olyan „oktató”-CD-t adott közre 'Molly és a bagoly' címen, mely *Prokofjev* 'Péter és a farkas'-ához hasonlóan e zenei ág világába a legifjabb hallgatókat vezeti be. A Miskolci Egyetem Régi Magyar Irodalomtörténeti Tanszéke 2002 őszére olyan nemzetközi konferenciát szervez, amelynek középontjában az iskoladráma hagyománya áll, azzal a céllal, hogy hidat verjen nemes tradíció és a modern drámajáték közé.

Könyvműhely 21

Az 1992-ben indult kiadó célja elsősorban a filozófiai témakörökből válogatott, alapvető jelentőségű művek közreadása. Ennek jegyében jelentek meg például Seneca 'A haragról', 'A lelki nyugalomról' szóló traktátusai, illetve *Aquinói Szent Ta-*

más 'Előadások a Tízparancsolatról' című műve. A kiadó különös gonddal szerkesztett sorozatai a Seneca Könyvek és A keresztény bölcsélet klasszikusai, amelyek az ókortól a jelenkorig ívelően mutatják be a filozófia fejlődését, legizgalmasabb irányzatait, illetve a „gondolkodás hőseit”.

Mindkét sorozat jellemzője az egységes, konzervatív kivitel és a magas színvonalra való törekvés.

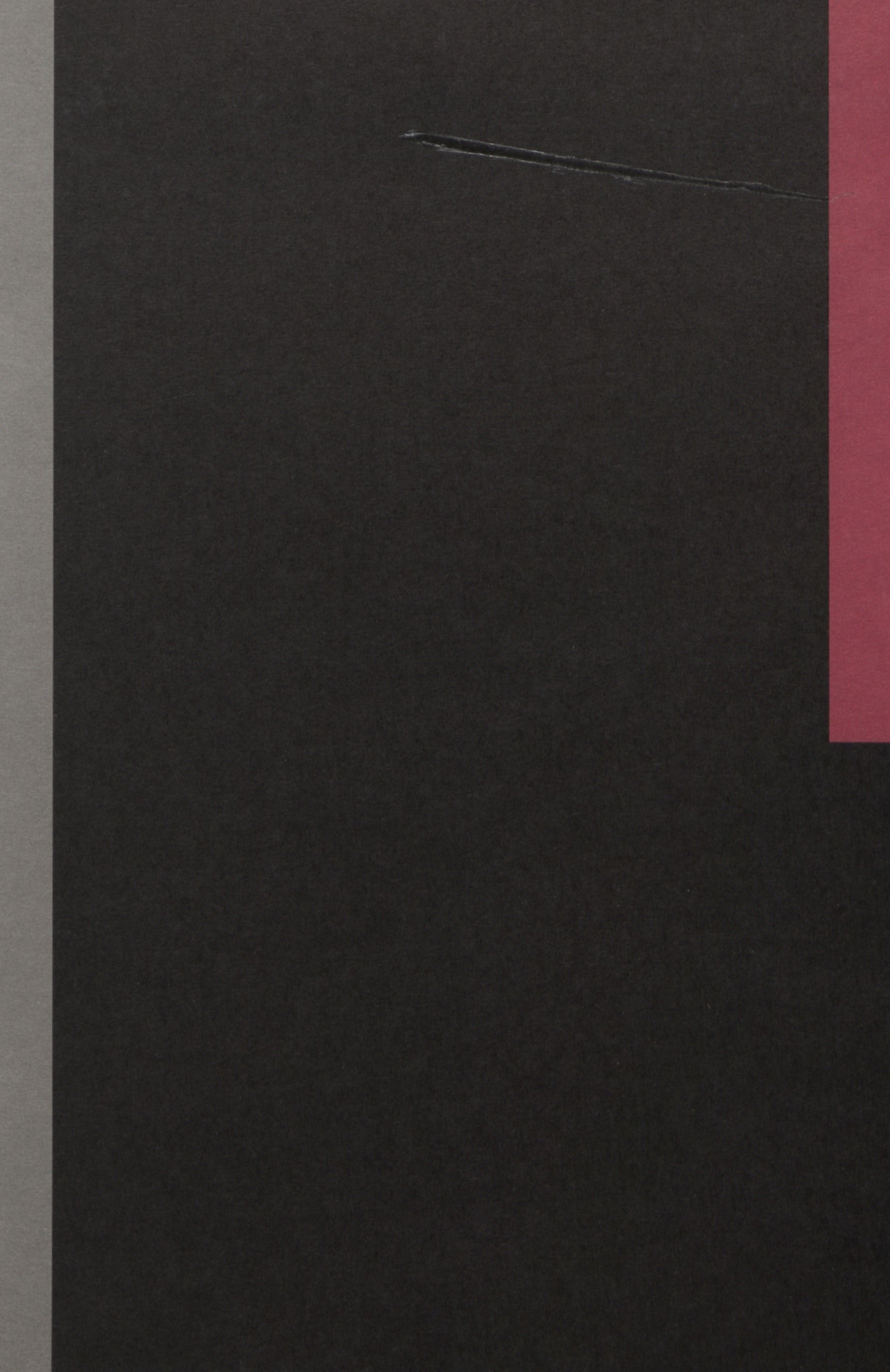
A kiadó fontos feladatának tekinti oktatási anyagok, tanulást segítő avagy e témával foglalkozó művek megjelentetését. E törekvést jelzi Comenius 'Didactica Magna' című nagy művének közreadása, illetve *Adamik Tamás* négykötetes rendszeres római irodalomtörténetének kiadása.

1994-ben két sorozat indult útjára: a The-saurus, illetve a Családi könyvtár. Az első a kortárs magyar irodalmat kívánja bemutatni, a második a nagyközönség számára klasszikusokból összeállított házi „alapkönyvtár” létrehozását szeretné elősegíteni.

Ács Kató alapítvány

2001. december 6-án már tizenkettedik évfordulója volt *Ács Kató* író- és halálának. Meséit, regényeit sok-sok gyermek szerette. Ő volt 27 évig, 1976-ig a 'Miska bácsi levelesládája' című rádióműsor üzeneteinek – akkoriban meg nem nevezett – írója. Az ő emlékéét őrzi az Ács Kató Alapítvány. Minden év november 25-én, Katalin napján hirdetik meg irodalmi- és rajzpályázatukat. Az eddigi évek során határon innenről és túlról közel hatezer gyerek küldte el alkotásait. Évről-évre fogadják a hátrányos helyzetű, valamint a gyermekotthonokban élő fiatalok pályaműveit is, hogy ők is megmutathassák tehetségüket.

A jutalomosztás minden évben ünnepi esemény, a legjobb íráskor és a legszebb rajzok bemutatásával egybekötve. 1999-től pályázataikat Katalin napi kiállításra és zenés irodalmi gyermekműsorral indítják útjára. A győztes rajzok iskoláról iskolára járó vándorkiállításokon mutatkoznak be.



Liskó Ilona

A cigány tanulók és a pedagógusok

A cigányok alacsony iskolai végzettsége, az iskolából való korai kimaradása, elkülönített iskolai oktatása (szegregációja) és gyenge tanulmányi előmenetele tradíciónak számít a magyar oktatási rendszerben. Elsősorban ennek és a piacképes szaktudás hiányának köszönhető, hogy az aktív korú cigány lakosság vált a rendszerváltás legnagyobb vesztesévé, a piacgazdaság bevezetésével ők rekedtek ki először a munkapiacról, és ők váltak reménytelenül leszakadó, tartós munkanélküliekké.

Tóth Jánosné

Az utca matematikája

Az utóbbi időben gyakran találkozunk a híradásokban a cigány etnikai csoporthoz tartozó gyermekek iskolai eredményeit illető elégedetlenséggel, az iskolai és a mindennapokban hasznosítható tudás bírálatával. Más összefüggésben az iskolai továbbhaladást – többek között – a matematika-teljesítmények mértékével kapcsolják össze. Vannak, akik szerint e gyermekek iskolai sikertelensége csökkenthető lenne speciális módszerekkel. A tapasztalat szerint a kisiskolás cigány gyermekek jól és gyorsan végzik el az aritmetikai műveleteket, de a magasabb évfolyamok követelményeinek teljesítése nehézségekbe ütközik, ugyanakkor sokszor jeleskednek azokban a feladatmegoldásokban, amelyekhez kevés iskolában szerzett ismeretre van szükség.

Radó Péter

Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola

E tanulmány szerzője három, önmagában is ambiciózus célt tűzött maga elé: az oktatáspolitikai elemzés eszköztárának és logikájának bemutatása; az elemző eszközök alkalmazásának szemléltetése egy konkrét probléma kapcsán; a cigány gyermekek nevelésével-oktatásával kapcsolatos oktatáspolitikai tervezésének támogatása.

Kardos Ferenc

Egy közgyűjtemény a cigány olvasáskultúra szolgálatában

Nagykanizsán 1996-ban alakult meg a Délnyugat-dunántúli Cigány Közgyűjtemény. A nagykanizsai Cigány Kisebbségi Önkormányzat hozta létre (a települési önkormányzat hathatós támogatásával) s működteti ma is. A gyűjtemény könyvtárból, képtárból, néprajzi tárlatból és irattárból áll. Folyamatosan gyarapodott, gazdagodott, s közben integrálódott egy nagyobb szervezeti egységbe, a Bogdán János Művelődési Házba. Öt év múlt el a kezdetek óta. Milyen folyamat hozta létre a gyűjteményt és hogyan hatott (hat) az a dél-zalai cigány közösségek kultúrájára?

