

tétkrend értelmében) állnak s nem az ismeretek.

Helytállóan bizonyult az a hipotézis, hogy az ÁMK elszakadt a par excellence szakmai áramkörtől, amit az említett eszmei-tartalmi profilon és formai jellemzőkön kívül az is megerősít, hogy meglepő módon hiányoznak a kínálatából a sikeres és elterjedt művelődési otthoni formák, még az olyan közkedveltekkel is csak elvétve lehet találkozni, mint a Játszóház. Ez nem is olyan meglepő, ha az ÁMK-k szervezeti felépítését nézzük, melynek bármely mutatója azt a tapasztalatból ismert

tényt támasztja alá, hogy az ÁMK-n belül súlyosan alárendelt helyzetben lévő közművelődés képtelen a saját immanens logikája szerint működni.

### Jegyzet

(1) Önkitöltős postai kérdőívet használtunk, melyet a listánkon szereplő 165 ÁMK-ból – többszöri kérés mellett – 129 küldött vissza. (78 százalék, ami jó aránynak számít). Az intézmények kb. 10 százalékában készültek interjúkon alapuló esettanulmányok is. Az adatfelvétel 1999 első felében történt.

Lipp Márta

## A roma oktatásról – Kerecsend ürügyén

*A roma-kérdés megoldása Magyarországon – úgy fest – az elkövetkezendő idők egyik fontos feladata lesz. Annál is inkább, mert a közelmúlt eseményei következtében várhatóan nemzetközi figyelem fogja kísérfni ez irányú próbálkozásainkat. A rendszerváltás után, a téma körüli csend éveiben úgy látszott, a politika és a közvélemény egyaránt az iskolától várta (az iskolára hárította?) a megoldást. A közben végbement gazdasági, társadalmi – és különösen a tanügyet érintő – változások azonban sok tekintetben nehezítették a roma tanulókat is nevelő iskolák helyzetét.*

A gazdaság átalakulását követően a roma betanított és segédmunkások vesztették el leghamarabb állásukat; legtöbbjüknek évek óta legfeljebb alkalmi munka jut. Az ország elmaradottabb, szegényebb, depressziós térségeiben él a roma lakosság legnagyobb része – leszámítva Budapestet és Miskolcot –, emiatt az önkormányzatoknak általában nincs anyagi lehetőségük hatékony stratégiák kidolgozására és végrehajtására.

A szabad iskolaválasztás és a csökkenő gyermeklétszám hozta meg a versenyhelyzetet az általános iskolák számára. Mivel a roma családokban több gyermek születik, az iskoláskorú népességben nő a romák aránya. Erre a tényre a legtöbb iskolában ugyanúgy reagálnak a nem roma szülők: igyekeznek másik iskolába vinni gyermekeiket.

Mára már nyilvánvalóvá vált: a probléma túl komoly és túl bonyolult ahhoz, hogy az iskola egyedül megoldhatná. A kérdés rendezése átgondolt, összehangolt, többszintű intézkedést kíván, és valószínűleg sok pénzt, időt és kitartást igénylő folyamat lesz. Jelenleg azonban az iskolák még lényeges állami-politikai támogatás nélkül kénytelenek küzdeni a roma tanulók oktatásának nehézségeivel. A probléma körüli elvi-ideológiai bizonytalanság, a világos (oktatás)politikai koncepció és a fokozódó feszültség nem könnyíti meg a pedagógusok dolgát.

Mi lehet a megoldás? Nyilvánvaló, hogy nincs királyi út: minden iskolának a maga viszonyaira kell kidolgoznia saját megoldási koncepcióját. Eme evidencia leszögezése azonban nemcsak hogy nem segít, hanem

azt sugallja, mintha egyenesen felesleges is volna a világos keretek, egy széleskörű egyetértésen nyugvó, az egyéb területekre kidolgozott stratégiákkal összehangolt (oktatás)politikai koncepció megfogalmazása. Bár egyre több pénz áramlik a roma-kérdéssel összefüggő területekre, meggyőződésünk, hogy a holtpontról való elmozdulás nem csupán pénz kérdése. Az iskoláknak a jelenleginél átgondoltabb, megalapozott elvi és konkrét szakmai segítség-re volna szükségük.

Természetesen mondhatnánk, hogy ez a probléma még túlságosan új(!) ahhoz, hogy kialakulhatott volna a stabil szakmai háttér, a pedagógiai-módszertani tudásbázis. Ebben a helyzetben a szakmai segítség döntő jelentőségű eleme lehetne az iskoláknak nyújtott segítség a tapasztalatok megosztásához, átadásához, a közös gondolkodáshoz; egy-egy ötlet, program több helyen való kipróbálásához, „teszteléséhez”; az információk szervezett, gyors, szabad áramlásának biztosítása. Jelenleg a roma tanulókat is

nevelő iskolák munkája segítésének, szakmai koordinálásának feladatát a pedagógiai intézetek végzik, de e tevékenységük keretei csak lazán körülhatároltak.

A pályázati rendszer logikája, hogy a támogatásokat értelmes célokra, konkrétan meghatározott feladatok, projektek támogatására adják. A dolognak azonban van néhány szépséghibája. Először is: a „pályázati talenter” nem feleltethető meg közvetlenül az intézményben folyó munka színvonalának. A pénzhez jutás nagyrészt attól függ, van-e a testületben olyan elköte-

lezett és rátermett kolléga, aki hajlandó idejének jelentős részét pályázatok írására áldozni. (Bár határozott elvárás, hogy az iskolák mozduljanak el a menedzser-szemlélet felé, nem biztos, hogy ez a változás leg hamarabb a roma gyerekeket nevelő intézményekben fog bekövetkezni.) Problematis, hogy nem mindig történik meg a felhasználás korrekt ellenőrzése, az indított program eredményességének vizsgálatára nincsenek kialakult eljárások. Nyugtalanító,

*Nem mindig történik meg a felhasználás korrekt ellenőrzése, az indított program eredményességének vizsgálatára nincsenek kialakult eljárások. Nyugtalanító, hogy a pályázat megvalósulása nem kap elég nyilvánosságot, az eredmények közkinccsé tételének nincs olajozottan működő gyakorlata. Ugyanakkor a pályázatokért folytatott (konkurencia)harc nem kedvez az együttműködésnek; inkább abban teszi érdekeltté az iskolákat, hogy jó ötleteiket ne propagálják. Egy-egy program átvételének finanszírozására nehezebb pénzt szerezni, mint az eredeti ötletek megvalósítására, ezért az iskolák rengeteg szellemi energiát pocsékolnak arra, hogy mindenáron valami újat – és főleg jól hangzót – találjanak ki.*

to, hogy a pályázat megvalósulása nem kap elég nyilvánosságot, az eredmények közkinccsé tételének nincs olajozottan működő gyakorlata. Ugyanakkor a pályázatokért folytatott (konkurencia)harc nem kedvez az együttműködésnek; inkább abban teszi érdekeltté az iskolákat, hogy jó ötleteiket ne propagálják. Egy-egy program átvételének finanszírozására nehezebb pénzt szerezni, mint az eredeti ötletek megvalósítására, ezért az iskolák rengeteg szellemi energiát pocsékolnak arra, hogy mindenáron valami újat – és főleg

jól hangzót – találjanak ki.

Ha valaki tájékozódni szeretne arról, mi is zajlik ezen a területen, lényegében informális kapcsolataira van utalva. Holott az iskoláknak arra volna szükségük, hogy folyamatosan tájékozódjanak egymás munkájáról, hogy működő, átvehető, másutt is megvalósítható modelleket tanulmányozzanak, egyrészt hogy lássák, a feladat nem reménytelen, másrészt hogy ötleteket meríthessenek saját gondjaik megoldásához.

Bár az utóbbi időben örvendetesen sok publikáció jelenik meg a roma tanulókat

nevelő iskolákról, az a benyomásunk, hogy ezek vagy nagyon konkrétak – azaz esettanulmány jellegűek, egy-egy iskolát vagy kezdeményezést mutatnak be –, vagy túlságosan magas absztrakciós szinten mozognak. Szükség lenne a köztes szintre: olyan elemzésekre, amelyek a konkrét, megvalósult rendszereket elemzik, azaz felderítik, ezek milyen elemekből állnak, az elemek hogyan működnek és hogyan kapcsolódnak össze; mit várhatunk tőlük, mi teszi ezeket hatékonnyá, melyek azok a körülmények, amelyek között működőképesek, hogyan mérhető eredményességük stb.

Magunk – bár egy ilyen mélységű, komplex elemzésre nem vállalkozhatunk – ebbe az irányba szeretnénk elmozdulni. A Kerecsendi Általános Iskola bemutatásán túl szeretnénk kiemelni az itt működő rendszer néhány olyan elemét, amelyet modellértékűnek, azaz fontosnak és követhetőnek, másutt is megvalósíthatónak tartunk.

Az iskolák dolgát jelentősen megnehezíti, hogy a roma-kérdéssel kapcsolatos különféle szintű és távlatú célok összemósódnak. Kulcskérdés e célok prioritásának meghatározása – véleményünk szerint ehhez volna szükség világosabb szakmai és elvi-politikai segítségre –, hiszen így lehetséges hatékony stratégia kidolgozása. Az országot járva háromféle iskolai modellel találkoztunk, bár valószínűleg több is létezik. Ezek a modellek tükrözik a célok egymástól eltérő prioritását. (Természetesen (?) nincsenek pontos információink arról, hogy ezek a megközelítések milyen mértékben terjedtek el az iskolákban, hol, milyen változatokban és milyen eredménnyel működnek.)

A modellek felrajzolása, rövid és hosszú távú bevalásának elemzése és értékelése meghaladja e tanulmány kereteit. Itt épp csak jelölni próbáljuk, miről is van szó, hozzáfűzve rövid reflexiónkat.

Az egyik legerjedtebb modell filozófiájának meghatározó gondolata, hogy a roma-kérdés kulcsproblémája a kulturális különbözőség. Az elsődleges cél – ennek megfelelően – az interkulturális türelem, a kölcsönös megismerés és elfogadás. E modell központi eleme tehát a multikulturális

nevelés, a roma kultúra megismertetése, a roma identitás erősítése. Ezáltal viszont – rövid távon – a különbözőségek mintegy hangsúlyt is kapnak. E modell eredményei hosszú távon várhatók. Problematikusnak érezzük viszont, hogy nem foglalkozik a roma tanulók iskolai sikertelenségével. Márpedig ha a sikertelenség tartósan fennmarad, féltő, hogy az ebből eredő, az etnikai feszültségeket fenntartó kedvezőtlen folyamatok elmosássá az interkulturális türelem eredményeit is. Megítélésünk szerint a modell számos problémát vet fel a mindennapokban is. (Miben áll, meddig terjed a kulturális különbség, azaz van-e, kell-e roma pedagógia, roma módszertan – mindez ideológiailag ingoványos terület. Másfelől: akarják-e akár a nem romák, akár a romák tanulmányozni a roma kultúrát? stb.)

Egy másik létező modell középpontjában a pedagógus toleranciája áll. Ennek háttérében – kimondva-kimondatlanul – az a gondolat húzódik meg, hogy a roma tanulók iskolázásának problémáit alapvetően a pedagógusok előítéletei, ellenséges attitűdjei okozzák. A fő cél tehát a személyes kapcsolatok erősítése (tanárok, szülők és gyermekek közt), a tolerancia növelése, az attitűdök befolyásolása, főként pszichológiai-mentálhigiénés módszerekkel. Az attitűdök megváltozása természetesen alapvető a roma-kérdés rendezése szempontjából. Ez a módszer csak hosszú távon eredményes. (Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a pozitív attitűdöt erősíteni sokkal könnyebb, mint a negatív apró lépésekben átformálni. Ebben a szakaszban a munka Déva várának építéséhez hasonlatos: amit felépítünk, könnyen lerombolja egy rossz, negatív élmény.) E modell még kevésbé elterjedt, és nem állt módunkban informálódni a bevalásáról, tehát nem vonhatunk le túlságosan messzemenő következtetéseket. Szeretnénk megfogalmazni azonban egy hipotézist: lehetséges, hogy a pedagógusok ellenséges attitűdjei mögött nem pusztán az etnikai előítéletek állnak, hanem a sok évnyi – nevelési és oktatási – sikertelenség és kudarc is. A mentálhigiénés jellegű tanácsadás bizonyára megkönnyíti a feszültségek elviselés-

sét, de nem segíti a roma gyerekek tanulási gondjainak megoldását. Amennyiben a roma tanulók sikertelenségének mégsem csupán a pedagógusok nem megfelelő hozzáállása az oka, ez a modell önmagában nem elegendő e tendenciák megfordításához. (Ráadásul, mivel azt sugallja, hogy velük van a baj, az érzelmi-pszichikus erőfeszítések ellenére fennmaradó tanulmányi kudarc okozta frusztráció súlyos lelki terhet rak a pedagógusokra.)

A harmadik modell „lépésről-lépésre” logikában gondolkozik, azaz mindig a legégetőbb problémára igyekszik megoldást találni, ezt pedig jelenleg a roma gyerekek iskolai sikertelenségében, tanulmányi kudarcában látja. A középpontban tehát a tanulmányi munka áll. Meggyőződésünk szerint ez az a modell, amely jó szívvvel ajánlható az iskolák számára. Érveink felsorakoztatása után röviden szeretnénk bemutatni a Kerecsendi Általános Iskolát, ahol e modellel találkoztunk.

Minden magyar állampolgárnak a magyar iskolarendszerben kell boldogulnia, megalapoznia a jövőjét, szakmához jutnia stb. A gyerekeket tehát abban kell segíteni, hogy ebben az iskolarendszerben érjenek el eredményt, mutassanak fel értékelhető teljesítményt. Ez a modell tehát tanulási problémákról beszél, és mindenki ennek megfelelően áll a kérdéshez. Nem speciális roma-oktatásról van szó tehát, hanem gyerekekről, akiknek gondjaik vannak a tanulással, és ebben kapnak célzott segítséget.

Ez a modell a pedagógus számára átláthatóbb, konkrét feladatokat jelent; egyértelműbb és vállalhatóbb, mint a „roma gyerekekkel másképp kell bánni” bizonytalan és ideológiailag maszatos elve. Szakmai kérdés válik tehát az érzelmileg túltelített és megfoghatatlan, hihetetlen mértékben kitáguló, „mindent felfaló” elvárásrendszerből. (Nem elhanyagolható körülmény az sem, hogy ha ezt a megközelítést következetesen és hitelesen képviselik, védhetőbb az esetleges roma túlérzékenységből eredő támadásokkal szemben is.) Igazolódhat az a hipotézis is, hogy a tartósan munkanélküli, lumpenizálódó családokból

származó gyerekek – akik egyre nagyobb számban fognak megjelenni az ellehetetlenülő kisebb települések és a lakótelepek iskoláiban – nagyban hasonló szocializációs hátrányokkal és tanulási nehézségekkel küzdenek, mint a roma tanulók. Ebben az esetben a „roma vagy nem roma” kérdésnek egyre kisebb lesz a jelentősége.

Múlt ősszel jártunk Kerecsenden, tanárok és pedagógia szakos hallgatók egy csoportja, tanulmányi kiránduláson. Programunk – a szokott forgatókönyv szerint – azzal kezdődött, hogy az igazgató úr bemutatta a helyzetet és az iskoláját. Kellemes meglepetésként értük meg, hogy a meglehetősen drámai helyzetet nyugodt, tárgyilagos stílusban adta elő. Nem vádaskodott, nem sopánkodott, és az iskola tevékenységét sem igyekezett heroikussá emelni. (Beszámolója akkor is higgadt és tényszerű volt, amikor azokról a sajátos manőverekről beszélt, amelyeket a törvényi/rendeleti szabályozások által „nehezített pályán” megtenni kényszerültek, hogy az iskola számára a legkedvezőbb feltételeket biztosíthassák.)

A kerecsendi iskola helyzete – bizonyos szempontból – viszonylag kedvezőnek mondható más, roma tanulókat nevelő iskolákéhoz képest. Itt a romák anyanyelve is magyar, ez kiküszöböli a tanulási nehézségek egyik komoly tényezőjét. Az itt élő romáknak a rendszerváltás előtt volt munkájuk, és bár ma már gyakorlatilag mindenki munkanélküli, a gondolkodásmódban, életvitelben sokat számítanak a munkában eltöltött évek. Eger város és a borvidék közelsége (azaz az alkalmi munka lehetősége) miatt itt valószínűleg nem akkora a nyomor, mint mondjuk Borsod megye városoktól távol eső, apró falvaiban. Jobb kilátásaik lehetnek a gyerekeknek is saját jövőjükre nézve, mert nem látszik teljes képtelenségnek – Eger közelsége miatt – a továbbtanulás.

Mindennek ellenére az iskolában egyre sokasodtak a gondok. Mint ahogy egy városközeli községben történni szokott, az utóbbi évtizedben a beiskolázott elsősök között a roma származású tanulók aránya 30 százalékról (ami megfelel a község la-

kosságához mért arányuknak) 90 százalékra nőtt, mert a nem roma szülők egyre fiatalabb korban kezdték gyermekeiket a városi iskolákba hordani. Mára már ott tart a helyzet, hogy óvodába is Egerbe járatják a gyerekeket. Az iskolában fellazult a fegyelem, egyre több lett a bukás, a túlkoros tanuló, ami a tanulmányi munka romlásának spirálját indította el.

Az iskola vezetői és tanárai 1994-ben határozták el magukat arra, hogy változtatnak. Azóta is folyamatosan keresik a megoldást az újabb és újabb problémákra. Kezdetben elsődleges célként tűzték ki, hogy megszűnjön a bukás, a túlkorosság, és megteremtődjenek a megfelelő színvonalú munka feltételei. (Az 1993/94-es tanévben még a tanulók valamivel több mint 10 százaléka bukott meg osztályismétlésre. Ez az arány az 1999/2000-es tanévben 2 százalékra csökkent.) Ma már az a fő cél, hogy a 8 osztályt minden gyerek végezze el; a távlati cél annak megalapozása, hogy a fiatalok képesek legyenek eljutni a szakmunkás bizonyítványig. 1996 óta a végzett tanulók több mint 95 százaléka továbbtanul – nagyrészt szakmunkásképzőben, szakiskolában, de néhányan szakközépiskolában is, sőt, az Arany János tehetség-gondozó program keretében négy tanuló gimnáziumban. Sajnos az iskolának alig van információja arról, mi ezeknek a tanulóknak a további sorsa, hogyan teljesítenek, hogyan állják meg a helyüket, kikerülve a szülőfalu védettségéből. (A középiskolák alig küldik vissza a hozzájuk eljutatott, információt kérő kérdőívet.)

Ami elhangzott az igazgatói beszámolóban, nem tartalmazott semmi rendkívülit. Folyamatosan írják a pályázatokat, így igyekeznek megteremteni a munka tárgyi feltételeit. (1995-ben 14 pályázatot nyújtottak be, ebből 4 kapott támogatást. 1999-ben a 12 beadott pályázatból már 9 volt eredményes. Elképzelhető, a folyamatos pályázás milyen nagy terhet ró az iskolára.) A koncepció kezdetben abból indult ki, hogy minden módon támogatni kell a tanulmányi eredményességet. (Erre nemcsak szellemes iskolai módszereik vannak, hanem egy, az önkormányzat által 1993-

ban alapított közalapítvány félévenként 40–50 gyermeket részesít féléves tanulmányi ösztöndíjban.) Hamar nyilvánvalóvá vált azonban, hogy az iskolai teljesítés akadályai már az iskolába lépéskor jelen vannak, és később folyamatosan halmozódnak. A hosszú távon is eredményes munka feltétele tehát, hogy a tanulást zavaró, hátráltató körülményeket pontosan megismerjék és a problémákat szakszerűen orvosolják.

1994-ben – pályázati pénzből – egy logopédus és egy pszichopedagógus egyéves munkáját tudták finanszírozni. Megtörtént a tanulók teljes körű szűrése. Világossá vált tehát, milyen tanulási problémákkal kell megküzdeni. 1995-ben – szintén pályázati támogatással – korai fejlesztési program indult be az úgynevezett nulladik osztályban. A véglegesített koncepció lényege, hogy már az óvodában „szűrik” a gyerekeket, és akinél komolyabb részképesség-zavart találnak, azt az úgynevezett fejlesztő osztályba iskolázzák be. (Ez a program még csak a harmadik événél tart.) A fejlesztő program kétéves, azaz harmadikban már „normál” tanterv szerint folyik az oktatás. Úgy fest, az eltérő tanterv ebben az esetben nem a kisegítő osztály eufemisztikus megjelölése, mert ezek a tanulók – az igazgató úr szerint – képesek lesznek a felső tagozatot is a normál tantervű osztályban elvégezni. A felsőbb évesek közül azoknak, akiknek erre szükségük van – hiszen ők még nem járhattak fejlesztő osztályba –, kiscsoportos fejlesztő foglalkozásokat tartanak, hogy felzárkózhassanak.

Mindez idáig – semmi különös. A meglepetés akkor ért, amikor átballagtunk az iskolába. Az első kellemes csalódást a kollégák jelentették. Nem egy nehézségekkel küzdő iskolát láttunk már; ismerjük a nyújtott, zaklatott arcokat, a szemekben bujkáló reménytelenséget. Itt ennek nyomát sem láttuk. A tanárnők nyugodtak, derűsek, ápoltak. Tartásuk van.

Második meglepetés: a diákok. Többen többféle foglalkozáson vettünk részt, de mindenki hasonló élményekről számolt be: a gyerekek rendben, fegyelmekkel,

sőt, lelkesen végigdolgozták a 45 percet, holott az órákon semmiféle hókusz-pókusz nem történt. Nehéz elképzelni, hogy csupán a mi tiszteletünkre erőltették meg magukat. A foglalkozások nem lát-szottak „kirakat”-óráknak.

Vajon miért sikerült itt az, ami olyan sok helyen nem? Miért boldogulnak itt a roma gyerekekkel?

Természetesen óvatosan kell bánni a kijelentésekkel, hiszen nem ismerünk minden részletet. Mégis megkíséreljük, hogy rávilágítsunk néhány fontosnak tűnő, talán máshol is megvalósítható körülményre.

Fontosak a tárgyi-anyagi feltételek. Természetesnek tartjuk, hogy a nem „átlagos” gyermekekkel dolgozó tanárok, tanítók az átlagosnál jobb felszereltségű iskolában dolgozzanak, az átlagosnál több pénzért. Kerecsenden jó körülmények között folyik a munka. Legnagyobb-részt pályázati pénzekből készült el a korszerű informatikai szaktanterem, de van az iskolában jól felszerelt tornaterem és technikai műhely is.

Kiválónak mondható a fejlesztő pedagógiai eszközellátottság is (szintén a pályázatoknak köszönhetően, hiszen ezek az eszközök nagyon drágák).

Lényeges körülménynek tartjuk, hogy az iskola élvezi az önkormányzat támogatását. Bár kisebb településeken természetes a falu és az iskola egymásrautaltsága – a tanárokon kívül jóformán alig van iskolázott ember a kistelepüléseken –, ez azért mégsem mindenhol magától értetődő. A polgármester jelenléte a bemutatkozáson nem tűnt pusztán protokolláris gesztusnak. Kerecsenden az önkormányzat és az iskola kölcsönösen támogatja egymást. Az ön-

kormányzat a normatíván túl is hozzájárul az iskola költségvetéséhez. A korábban már említett Kerecsendi Fialatok Továbbtanulásaért Közalapítvány mellett az önkormányzat 1994-ben megalapította a Kerecsend Községért Jóléti Alapítványt, amelynek célja a nyolcadik osztályt elvégzett, tovább nem tanuló, munkanélküli fiatalok helybeli szakképzésének megszervezése. (Mivel a program pályázati pénzek-től függ, ezért csak akadozva halad előre.)

Szerencsésnek mondható, hogy a ki-sebbségi önkormányzatban vannak ráter-

mett, agilis emberek, akik jól együttműködnek az önkormányzattal közös céljaik érdekében.

Döntőnek tartjuk a perspektívát, valamiféle elképzelhető, belátható jövő felmutatását. Ha a 8. osztály után nem lehetséges folytatni a tanulmányokat, maga az általános iskola befejezése sem bír valódi értékkel; azaz szinte értelmetlenné válik. (A roma-probléma megoldásának egyik fontos eleme lehetne a szakképzés talpra állítása és elérhetővé tétele, kol-

*Vajon kik fogják elvégezni ezt a nehéz feladatot: a roma gyerekek egyre népesebb táborának integrálását a magyar oktatásba?*

*Mostanában egyre-másra olvashatjuk a cikkeket elszánt, elhivatott, minden akadállyal megküzdő pedagógusok kisebb-nagyobb csoportjairól, akik végül... Nos, bár őszintén tiszteljük a pionírokat, nem tartjuk szerencsésnek ezt a példát a pedagógusok elé állítani. Egy lassan százezressé duzzadó tömeg oktatását nem lehet – nemes egyszerűséggel – a megszállottakra bízni. Ez a perspektíva a fiatalokat nem vonzza, a pályán lévőkre teljesíthetetlen elvárásokat, gyakorlatilag elviselhetetlen terhet ró.*

tündij-rendszerrel és elhelyezkedési kilátásokkal.) Esetünkben perspektívát jelentenek Eger elérhető távolságban lévő szakmunkásképzői, a továbbtanuláshoz biztosított ösztöndíjak.

Kerecsenden tavaly készült el – szintén pályázati pénzből – az a gombatermesztési „tanműhely”, ahol azoknak a fiataloknak is tudnak valamiféle megélhetési lehetőséget, perspektívát, esélyt mutatni, akik nem mennek tovább szakmát tanulni. (A gombatermesztés a környéken stabil jövedelemforrás. Az igazgató úr szerint nem nagy beruházást, inkább odafigyelést igé-

nyel. Az ezzel kapcsolatos ismeretek be vannak építve a tantervbe.)

A legfontosabb tényező természetesen a pedagógus. A tanteremben rajta áll vagy bukik minden. Jó volt látni a kerecsendi iskola tanári gárdáját, legfőképpen azt a gögtőt és messianisztikus hevülettől mentes önbizalmat, amely olyan ritka ezen a pályán. Vajon hogyan sikerült itt ilyen légkört teremteni?

Úgy véljük, nem csak egyszerűen arról van szó, hogy némely pedagógus hogy éri magát a bőrében. A kérdés túlmutat önmagán. A fő probléma ugyanis az, vajon kik fogják elvégezni ezt a nehéz feladatot: a roma gyerekek egyre népesebb táborának integrálását a magyar oktatásba. Mostanában egyre-másra olvashatjuk a cikkeket elszánt, elhivatott, minden akadállyal megküzdő pedagógusok kisebb-nagyobb csoportjairól, akik végül... Nos, bár őszintén tiszteljük a pionírokat, nem tartjuk szerencsésnek ezt a példát a pedagógusok elé állítani. Egy lassan százezressé duzzadó tömeg oktatását nem lehet – nemes egyszerűséggel – a megszállottakra bízni. Ez a perspektíva a fiatalokat nem vonzza, a pályán lévőkre teljesíthetetlen elvárásokat, gyakorlatilag elviselhetetlen terhet ró. A megszállottság mint életforma romboló; felemészti saját belső tartalékait, szinte szükségszerűen vezet kiégeshez.

A pedagógus személye valóban döntő láncszeme a gépezetnek, semmiképpen nem akarjuk elbogatellizálni a kérdést. De vajon hogyan lehet elérni egy átlagos tanítónél, hogy tartása, önbizalma legyen, és szakmailag színvonalas munkát végezz? Három tényezőt szeretnénk kiemelni a kerecsendi tapasztalatok alapján: bizalom, kontroll és siker.

Bizalom. Ezen elsősorban az iskola vezetésének feltétlen bizalmát értjük a kollégák szakmai kompetenciájában. A kerecsendi iskola igazgatója saját feladatát elsősorban abban látja, hogy menedzselje a kollégák munkáját, azaz minél jobb feltételeket teremtsen hozzá.

A bizalom megszűli az önbizalmat is. Manapság gyakran látni – az élet legkülönbözőbb területein –, hogy az emberek

túlságosan tisztelik a tudományt, a szakértelmet (vagy azt, amit annak vélnek). Ennek következtében elbizonytalanodnak, nem is próbálják közben tartani a dolgokat, nem igyekeznek saját erejükből megoldani legkülönbözőbb problémáikat. Kiszolgáltatottá válnak, ha nem képesek másra, mint várni a szakértőre. Ez gyakran rendjén is van, de komoly gondok származhatnak ebből a magatartásból, ha nincs elérhető szakértő.

Az iskolában sokszor akkor mondjuk: mi ehhez nem értünk, ha el akarjuk hárita- ni magunkról a felelősséget. Kerecsenden nem vártak arra, hogy majdcsak téved oda néhány gyógypedagógus, sem arra, hogy majd heti egy-két órában kijár Egerből egy agyonterhelt fejlesztő pedagógus. Belső és külső továbbképzéseket szerveztek, és a Nevelési Tanácsadó szakemberével rendszeresen konzultálva megkezdtek a fejlesztő foglalkozásokat. Tanulva tanítanak. Itt talán ingoványos talajon járunk, felidézvén a dilettantizmus meg a hályogkóvácsolás rémét, de véleményünk szerint szakmailag nem egészen tökéletesen, de csinálni valamit többet ér, mint semmit sem tenni, csak várni, hogy majdcsak megteremtődnek a feltételek, majdcsak elkezdődhet az „érdemi” munka. Ebben az esetben – úgy véljük – ártani nem lehet. A gyerekekkel való foglalkozás mindenképpen előrébb visz, legfeljebb a hatékonyság nem éri el a gyakorlott, tapasztalt szakemberét. Ugyanakkor ne felejtjük el, a gyerekeknek és a felnőtteknek egyaránt jó, ha ugyanazok a tanárok tartják a fejlesztő foglalkozásokat, akik tanítanak. (Fontosnak tartjuk a szemléletváltást is. A pszichopedagógiai, gyógypedagógiai ismeretekkel rendelkező pedagógus kicsit más- képp tartja a hagyományos órát is, ami csak hasznára válik a gyerekeknek.)

Kontroll. Bár jelentéktelen részletnek tűnik, komoly súlya lehet annak, hogy az órákról gyakran készül videofelvétel. (Az igazgató úr szerint ez olyannyira minden- napos, hogy a gyerekek már megszokták. Valóban, mi is így tapasztaltuk. A felvételeket elemzik, felhasználják egymás és mások épülésére.) A videó jelenléte fegyve-

lemre, önkontrollra szoktat. Ezáltal rögzülnek azok a magatartásformák, amelyeket méltónak találunk arra, hogy megmaradjanak.

A kontroll másik eleme az a „önteszt”, „önvizsgálati kérdőív”, amelyet már öt éve minden félévben kitöltenek a pedagógusok. A kérdések a vezetésre, a munkához való viszonyra, a kommunikációra (egymással és a gyerekekkel) vonatkoznak. A kérdőív ereje abban van, hogy pusztán a léte ráirányítja a figyelmet bizonyos területekre, kérdéskörökre, magatartásformákra, ezáltal elősegíti a reflektivitást, a tudatos-ságot, erősíti az önkontrollt.

Siker. A végére hagytuk a legfontosabbat. A pedagógusnak – mint mindenkinek – alapvetően sikerre van szüksége ahhoz, hogy élni, dolgozni tudjon. Az értelmetlennek látszó, hiábavaló munka, erőfeszí-

tés az, ami szétrombolja az embert, ami kiégetté, fásulttá, cinikussá tesz. Meggyőződésünk, hogy egyetlen pedagógus sem olyan örült vagy elvetemült, hogy ha megtapasztalja egy módszer eredményességét, továbbra is a rosszat alkalmazná. A kereszteni pedagógusok elindultak egy úton, és most már látják az eredményeket. Tudják, hogy mindezt önmaguknak köszönhetik. Ez olyan tartást és annyi energiát ad nekik, hogy ez már maga garancia a további eredményekhez, hiszen a tanárból sugárzó belső meggyőződés, erő az, ami a legnagyobb hatású dolog a nevelésben. Ezért derűsek itt a tanárok, ezért nincs fluktuáció, és ezért jönnek az eredmények – így válik a folyamat önfenntartóvá, önmagát erősítővé.

*Buda Mariann – Kalivoda Katalin*

## Divináció és szociológia

*A mezopotámiai jóslási eljárásokról, pontosabban azok gondolkodásmódjáról szóló tanulmányaiban Komoróczy Géza az ősi divinációs szisztémák, vagy ha úgy tetszik: predikációs rendszerek valódi tudományként történő értelmezése mellett tör lándzsát. (1) Az én érdeklődésemet a mezopotámiai tudományos gondolkodás nem tudománytörténeti szempontból keltette fel, hanem egy elsősorban bizarrnak tetsző ötlet nyomán kezdtem el foglalkozni vele. Ugyanis valamiféle furcsa hasonlóságot véltem felfedezni e jóslási rendszerek metodikája és saját szakmám, a szociológia módszertanának bizonyos aspektusai és szerkezeti elemei között.*

Talán meglepő, hogy két ilyen, első látásra nagyon távolinak látszó dolog vonok analógiába. Pedig a két tudományt – az ősi predikációs eljárásokat és a mai szociológiát – nem csupán szerkezeti vagy gondolkodásmódbeli hasonlóság kötheti össze, hanem tárgyuk is, amely voltaképpen maga a társadalom. A babilóniai jóslás ugyanis tágabb értelemben társadalomtudománynak is tekinthető – természetesen az adott kor kulturális kontextusán belül, vagyis az akkori tudományos életben nagyjából ugyanazt a helyet foglal-

ta el, mint korunkban a társadalomtudományok. Egyrészt ugyanis azok a feltett kérdések, melyekre választ kerestek, az ország sorsára, a gazdaságra, az egyén és a család boldogulására – azaz voltaképpen a társadalomra – vonatkoztak. Másrészt e predikációs rendszerek szimbólumai és azok kódolásai, implicit módon ugyan, ámde mégiscsak a mezopotámiai társadalom leírásai.

Már *Hahn István* felhívja a figyelmet az ókori álmoskönyvek társadalomtudományi jelentőségére, pontosabban azok társadal-