

36
1383

∞

iskola kultúra

XII. évfolyam, 2002. augusztus

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Burányi Péter
Ph.D hallgató,
SZTE, Elméleti
Nyelvészet
Ph.D-program, Szeged

Csákány Antalné
tanár, a fizika
szakmódszertan főiskolai
oktatója, ELTE, Budapest

Csatay Richárd
Ph.D hallgató, ELTE
Nyelvtudományi Doktori
Iskola, Elméleti
Nyelvészet, Budapest

Cserhalmi Zsuzsa
egyetemi adjunktus,
ELTE BTK, Magyar
Irodalomtörténeti és
Összehasonlító
Irodalomtudományi
Intézet, Budapest

Gordon Győri János
tanár, ELTE Radnóti
Miklós Gyakorlóiskola,
Budapest

Gömöri György
University of Cambridge,
Faculty of Modern and
Medieval Languages,
Cambridge,
Nagy-Britannia

Halmi Tamás
tanár, Nagy László
Gimnázium, Komló

Makai Éva
főiskolai tanár,
Kecskeméti Főiskola,
Kecskemét

Mayer Erzsébet
főiskolai oktató,
ELTE TFK, Budapest

Nikolov Marianne
egyetemi docens, PTE
BTK, Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Pécs

Polónyi István
egyetemi tanár,
Debreceni Egyetem,
Közgazdaságtudományi
Kar, Debrecen

Romano Rác Sándor
ELTE BTK,
Neveléstudományi Intézet,
Romapedagógiai Központ,
Budapest

Takács Gábor
tanár, Magyar Hajózási
Szakközépiskola,
Budapest

Takács Tímea
tanár, Terézvárosi
Kereskedelmi
Szakközépiskola és
Szakiskola, Budapest

Tót Éva
kutató, szociológus,
Oktatáskutató Intézet,
Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczy János
e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitz.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@axelero.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, 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 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**

iskolakultúra

02/8

tanulmány

Csákány Antalné
Kapkodva haladni? 3

Takács Tímea – Takács Gábor
Szakközépiskolások analogikus gondolkodása 8

Gordon Győri János
Iskolarendszer és tehetséggondozás Szingapúrban 17

Romano Rácz Sándor
A roma kisebbség és a társadalmi kohézió 29

Polónyi István
A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete 44

Reisz Terézia
A kisebbségi közoktatás-politika helyzete 57

Burányi Péter – Csatay Richárd
Nyelv, nyelvtörvény, nyelvtudomány 73

vita

Halmi Tamás
Műveltség nélküli nemzedékek? 81

Cserhalmi Zsuzsa
...valójában mindannyian reménykedünk 86

Fábián Márton
Mi van a posztmodern után? 89

Köteles

szemle**Tót Éva**Informatikai eszközök az iskolában **93****Gömöri György**Angol nyelvtanítás a 17. századi Magyarországon és Erdélyben **102****Makai Éva**Komprehenzív válaszok az átmenet kihívásaira **106****kritika****Mayer Erzsébet**Visszapillantó **113****Nikolov Marianne**A pszicholingvisztika állásáról **116***(McGroarty, Mary. [szerk.]: Annual Review of Applied Linguistics)*

Kapkodva haladni?

Természetismeret az ötödik osztályban

A 2001/2. tanévtől a kerettanterveknek megfelelően integrált jellegű tantárgyban kell tanítani a természettudományokat az általános iskola 5. és 6. osztályaiban. Vagyis ettől kezdve nem külön tárgyként tanulják a 10–11 éves gyerekek a biológiát, a földrajzot és a fizikát, hanem egy összevont, komplex tárgyban, a természetismeretben.

Sok vita kísérte és kíséri még ma is e kötelezően elrendelt, alapvető változást. Ennek több oka is van. A '78-as tantervi reform eredményeként a természettudományok tanítását eluralta a minden ésszerű méretet felülmúló elméletieskedés, az elvont fogalmak halmaza. Erről minden tapasztalt tanár már a reform bevezetése idején sejtette, nem fog jóra vezetni, mert nem veszi figyelembe a gyerekek életkori sajátosságait, és a tananyag túlméretezettségéből fakadó állandó sietség okozta gyakorláshiány miatt nem lesz idő az ismeretek begyakorlására, elmélyítésére. Mivel nagyon sok mindent előbb kellett tanulniuk a gyerekeknek, mintsem annak befogadására érettek lettek volna, nagy tömegekben fordultak el az iskolai tananyagtól. Motiválatlanok voltak, és saját hibájukon kívül sokszor vallottak kudarcot az iskolában. Ez megmutatkozott a tudásszint-mérések folyamatosan romló eredményeiben éppúgy, mint az attitűd-vizsgálatokban. A fizika mind az általános iskolában, mind a középiskolában a legkevésbé szeretett tárgy lett.

Ebből a szempontból tehát valamelyest indokolható a fizikaórák megszüntetése a 6. osztályban. A biológia azonban az egyik legkedveltebb és legsikeresebb tárgy volt az általános iskolában, innen nézve vétek volt beavatkozni a jól működő rendszerbe, és arra kényszeríteni a tanárokat, próbálják ki, más körülmények között is meg tudják-e tartani a korábbi sikereiket, eredményeiket.

Még az előzőeknél is jobban vitatható azonban az új tárgy bevezetése azért, mert semmi bizonyíték nincs arra vonatkozóan, hogy a természettudományok integrált formában való oktatása sikeresebb lenne, mint elkülönült szaktárgyakban. Mindössze annyit lehet tudni, hogy a természettudományokat sikeresen oktató országoknak egy része integráltan, más része pedig szaktárgyi rendszerben tanítja a természettudományokat. Magyarországon eddig a szaktárgyi rendszerben való oktatásnak vannak jó hagyományai.

Azaz sem a bevezetés idején, sem azóta semmit sem lehet hallani arról, miért is érdemes vállalkozni erre az egyáltalán nem kis feladatra, és mi lesz jobb, ha ezután nem földrajzot, biológiát, fizikát tanulnak majd a gyerekek, hanem természetismeretet.

A minőségileg új koncepció bevezetését egyetlen kísérleti tanítás sem előzte meg – mert erre a bevezetés előtti rendkívül rövid időszakban végképp nem volt idő. Emiatt senkinek nincs fogalma arról, hogy a kötelezően előírt tananyag egyáltalán befér-e a hozzárendelt időkeretbe, hogy valóban jobb hatásfokkal, eredményesebben lehet-e így tanítani, mint korábban.

Arról pedig, hogy az iskolákban levő tanárok földrajz, biológia, fizika, testnevelés stb. szakosok, és soha, sehol nem tanultak arról, hogy hogyan lehetne a természettudományokat a most kötelezően előírt integrált módon tanítani, végképp nem beszélt senki. Vagyis a legfontosabb „tárgyi feltétel”, a tanárok felkészültsége nem volt és ma sem adott.

A kétkedő kérdésekre az volt a válasz, hogy „annyit, amennyit az 5. osztályban kell tanítani a természettudományokból, mindenkinek tudnia kell”. Ami egy baráti társasági be-

szélgetésben teljesen helyén való kijelentés. De egyáltalán nem az, ha az említettek tanításáról van szó. Ugyanis az, aki csak egy kicsit is ért a tanításhoz, pontosan tudja, hogy valamit tudni nem ugyanaz, mint annak a valaminek a megtanítását tudni. A tanítás során – annál inkább, minél kisebb gyerekeket tanítunk – a tanítás módszere legalább olyan fontos, mint maga a tananyag.

Kihez, hova fordulhatnak ma az általános iskolai tanárok az integrált tárgy tanítására vonatkozó módszertani kérdéseikkel?

Az is könnyen előfordulhat, hogy a ma sikeres biológia, földrajz szakos tanár középiskolás korában az érdeklődési körébe nem eső, illetve nem felvételi tárgyait nem vagy alig tanulta. És – ismerve a hazai oktatási gyakorlatot – könnyen lehet, hogy diák korában nem vagy alig látott a természettudományok témakörébe eső kísérleteket. Így a komplex tárgy tanítása során a szaktárgyaiban nem szereplő anyagrészek tanításakor nincs sem hasznosítható módszertani emléke, de még a mozgósítható tárgyi ismeretei is hiányozhatnak.

Így ha például földrajz-testnevelés szakos tanár tanítja a természetismeret biológiai és fizikai vonatkozásait, az lényegében olyan, mintha képesítés nélküli tanár tanítaná. Készenítés nélkül pedig sem gyógyítani, de még villamost vezetni sem lehet, és – elvileg – tanítani sem. Csak a természetismeretet?!

El kellene végre kezdeni a természetismeret szakos tanárok tömeges főiskolai, egyetemi képzését. Mivel azonban az első néhány száz végzős csak négy-öt év múlva jelentkezhethet az iskolákban munkára, gondoskodni kellene már ma a több mint 3000 általános iskolában jelenleg tanítók sürgős továbbképzéséről.

Jelenleg azonban, mivel általában nincs az iskolákban természetismeret szakos tanár, könnyű elképzelni, hogy egyelőre nem lesz semmilyen integrált oktatás. Más megoldás nem lévén, például a biológia szakos fogja tanítani a fizikai jellegű ismereteket. Ez pedig – pláne a csökkent óraszámban – nem kifejezett előrelépés.

Pálkás József volt miniszter tanévnyitó beszédében többek közt azt is mondta, hogy az ország összes tanulóival nem szabad kísérletezni. – Az összes ötödikkessel sem volna szabad!

Az arra illetékesek valamennyien tudják, hogy a közoktatásnak rettentő nagy a tehetetlensége. Egy ilyen jelentős tantervi változás előkészítése, illetve bevezetése hosszú időt vesz igénybe. Ezért a mostaninál sokkal gondosabban, tudományos megalapozottsággal kell(ett volna) azt előkészíteni.

Mint ismeretes (és mint saját tapasztalataimból is tudom), ennek fontosabb lépései: a javasolt program alapján kísérleti tanítást kell végezni; ezt ki kell értékelni, majd a tananyagot és a tanítási módszereket módosítani; újabb tanítási kísérletben kell meggyőződni arról, hogy most már ajánlható programot lehet a kísérletek kiterjesztésében részt vevő szélesebb tanári közösség elé terjeszteni; meg kell írni a – még mindig csak – kísérleti tankönyvet. És csak ha már elég sok tanár látja úgy, hogy sikerrel valósítható meg az új program, akkor lehet(ne) még mindig csak az önként vállalkozó tanárok számára elérhetővé tenni annak tanítását, és további adatokat gyűjteni a szélesebb körben való alkalmazás eredményeiről.

Ezek után jöhet szóba a tankönyv megírása és az új tárgy kötelező bevezetésének elrendelése. És a hathatós, országos propaganda az új feladatok mellett. A tanárokat meg kell nyerni az új feladatok számára és fel kell készíteni az új feladatok megoldására. El kell érni, hogy értsék, mik az új módszer előnyei, milyen változásokat várunk az új program bevezetésétől és ők mit tehetnek a sikerek érdekében.

Szükséges a szülők tájékoztatása is, hiszen a felső tagozatban eddig csak külön álló tantárgyakat tanultak a gyerekek, és a nem pedagógusok között nagyon kevesen vannak

az országban olyanok, akik egyáltalán tudják, mi az az integrált tantárgy, továbbá milyen előnyökkel jár az, ha egy kisgyerek tanulmányai elején ilyen módon ismerkedik a természettel.

Egyúttal el kellene végre kezdeni a természetismeret szakos tanárok tömeges főiskolai, egyetemi képzését. Mivel azonban az első néhány száz végzős csak négy-öt év múlva jelentkezhet az iskolákban munkára, gondoskodni kellene már ma a több mint 3000 általános iskolában jelenleg tanítók sürgős továbbképzéséről. El nem felejtve, hogy más típusú felkészítésre van szüksége a földrajz-történelem szakosnak, hogy fizikai témákat tudjon tanítani, mint például a kémia vagy biológia szakosnak ugyanehhez.

Mindehhez persze még négy évnél hosszabb időre van szükség. Pedig itt, a kiszabott idő szorításában van az a bizonyos eb elhantolva.

De mit csináljunk, ha a siker reménye és a gyerekek érdeke ezt kívánja? Valahogyan meg kellene találni a megoldást!

Tovább növeli az új anyag tanításával kapcsolatos nehézségeket, hogy a nagyra törő terveket megvalósító „közkatona”knak, a tanároknak senki sem mondta meg, a tananyagnak mely részeibe kellene, lehetne be-, illetve mely témákhoz lehetne hozzáilleszteni a korábbi földrajzi, biológiai anyagrészekben nem szereplő fizikai témaköröket. Úgy tűnik, mintha a tanterv készítői a NAT „Természetismeret, 6. osztály”-os anyagából egész egyszerűen, mechanikusan kiúrták volna az ott szereplő fizikai címszavak többségét, és beírták volna azokat a kerettanterv ötödikes anyagába.

Így aztán vannak tanárok, akik úgy gondolják – mert az eszük csak a régi módon tud járni –, hogy ezeknek a részeknek a tanítását esetleg a régi hatodikos fizikában megszokott feldolgozáshoz hasonlóan kell megoldani. Sőt, esetleg el is lehet különíteni a biológiai, földrajzi témáktól – hiszen eddig is úgy volt. Mások megpróbálják a fizikai részeket a velük leginkább hasonlóknak látszó földrajzi témák mellé tenni, megint mások úgy vélik „elintézhetőnek” a fizikai témák tanítását, hogy a tantervben szereplő szavakat valahová beillesztik a tananyagba, és ezzel „le is tudják” azok megtanításának feladatát.

Ez utóbbiak úgy gondolkodnak, hogy úgyis kevesebb idő van most a biológiai, földrajzi részekkel való foglalkozásra, mint volt korábban, továbbá jobb, ha adott esetben például a földrajz-történelem szakos tanár nem ártja bele magát a fizikai részek tanításába. Szóval vannak, akik úgy látják, minden amelletttől, a lehető legkevesebb időt kell tölteni a szaktanár számára ismeretlen témakörökkel.

Mindezek nem siettetik az új tárgy tanításával kapcsolatban kitűzött célok megvalósulását.

Az is növeli a bizonytalanságot, hogy a kerettanterv követelményei meglehetősen szűkszavúak. Nincs kellő részletességgel meghatározva, mit kell pontosan érteni például ezen: „szerezzen gyakorlottságot (...) a sűrűség, a nyomás (...) mértékegységeinek használatában”, miközben – természetesen – nem tananyag sem a sűrűség, sem a nyomás. Úgy kellene tanítani valaminek a mértékegységét, hogy nem tudjuk, mi az a valami?

Csak a rend kedvéért jegyzem meg, ez a két „valami” definícióval meghatározott fizikai mennyiség. Bár a sűrűség az anyag egyik tulajdonságát számszerűsíti, ettől függetlenül azonban egyik mennyiség mögött sincs semmilyen természeti folyamat, egyik sem köthető semmilyen jelenséghez. Emiatt mindkettővel kapcsolatban „csupán” egy-egy képlet és az abból kiolvasható mértékegység lehetne a tanulnivaló. (Persze a tanítás során értelmezni is szoktuk a mennyiségeket. Ennek során lehet a fogalom tartalmát megvilágító illusztratív kísérleteket végezni.) Ezek a mennyiségek csupán jelenségek matematikai leírását könnyítik meg, aminek pedig semmi helye az 5. osztályban.

Az olyan tantervi részletek sem igazítják el érdemben a bizonytalanokat, mint például „A fény és anyag egyszerű kölcsönhatásainak (visszaverődés, törés, prizma, színek) vizsgálata”. Mit kell(ene) tanítani ezekről? Milyen mélységben? Milyen terjedelemben? És főleg: mit kell tudni ezekből a gyerekeknek? Mert a fenti címszavakat az általános iskola 8. osztályos tankönyveitől kezdve, a középiskolai és az egyetemi tankönyvekben is

meg lehet találni. Mire gondoltak a tanterv alkotói ezekkel kapcsolatban? Csak be kell mutatnia a tanárnak ezeket a jelenségeket, vagy a gyerekeknek tudniuk kell azok meghatározását a jelenségek leírásához szükséges szakkifejezésekkel együtt? A jelenségekre vonatkozó törvények ismerete valószínűleg nem tartozik a követelmények közé. De az alkalmazások? Bele kell azokat érteni a „vizsgálatba” vagy nem?

Az sem magától értetődő, hogy a felsorolt jelenségek mellett miért egyedül csak a prizmat mint fénytörő eszközt említi a tanterv.

Annyit lehet tudni a tanterv alkotóinak elképzeléseiről, hogy a jelenségek bemutatását tartják elsőrendűen fontosnak, „csak” a természet érdekességének, szépségének bemutatása a cél. „Kívánatos, hogy a gyermeknek (...) legyen módja kielégíteni egyéni érdeklődését, illetve szerezhessen örömteli megismerési, tanulási élményeket” – olvasható a „Természetismeret, 5–6. évfolyam”-ának célokat és feladatokat meghatározó részében.

Ez – részemről legalábbis – maximálisan helyeselhető. A 10–11 éves gyerekeket teljesen el lehet „varázsolni” érdekes, különösen váratlan eredményre vezető kísérletekkel. A világ tele van érdekességekkel, és ezekre nagyon kíváncsi ez a korosztály. Biztos sikerre számíthat az a tanár, aki eszerint végzi napi munkáját. – De hogy jön akkor ide a sűrűség mértékegysége?!

Csak hogy a tanítás nem show-műsor. Mit kell a bemutatott, illetve a gyerekek által elévzett kísérletekből számon kérni, miből kell esetleg dolgozatot íratni, mire kell osztályozni, minek a nem tudása von maga után elégtelen osztályzatot? – Ezekre a kérdésekre a kísérleti tanítás után lehet, illetve kell a tanterv kidolgozóinak egyértelmű utasítást adniuk. Jelenleg sem a „Fejlesztési követelmények”, sem „A továbbhaladás feltételei” nem adnak választ ezekre a kérdésekre.

Aggódnak a fizika tantárgyat féltők, hogy a gyerekek nem fogják megtanulni a „rég” 6.-os anyagot, és mi lesz majd hetedikben, ahol szintén kevés az idő az anyag megtanítására. Aggódnak amiatt, hogy milyen eredménnyel fogja megtanítani biológia vagy földrajz szakos kollégájuk például a hőterjedés jelenségét, amely nem része sem a hetedikes, sem a nyolcadikos fizika anyagnak. Aggódnak azért is, hogyan fogják megtanítani ők például az úszást a sűrűség fogalma nélkül, amely viszont nem része sem a természetismeretnek, sem a fizikának.

Egyáltalán, milyen mélységben kell az 5. osztályban a fizikai témaköröket tanítani? Fel kellene tudni idézni ezeket a gyerekeknek a hetedikben, a fizika tanítás megalapozásának kell tekinteni a tananyagot ezt a részét, vagy csak amolyan kedvcsináló bevezetésnek szánták a tervezők?

Valakinek sürgősen válaszolnia kellene ezekre a kérdésekre, mert most a legtöbb iskolában csak amolyan kényszer szülte megoldásokra futotta a feladatokra országosan egyáltalán fel nem készített helyzetben.

Feltétlenül szükség volna egy országos és reprezentatív vizsgálatra annak érdekében, hogy kiderüljön, milyen mértékben valósultak meg a tantárgyi célkitűzések. Megvalósultak-e egyáltalán? Ha most rosszabbak is az eredmények, mint voltak korábban, várható-e, hogy előbb-utóbb elérik a korábbi szintet? Ha igen, mitől?

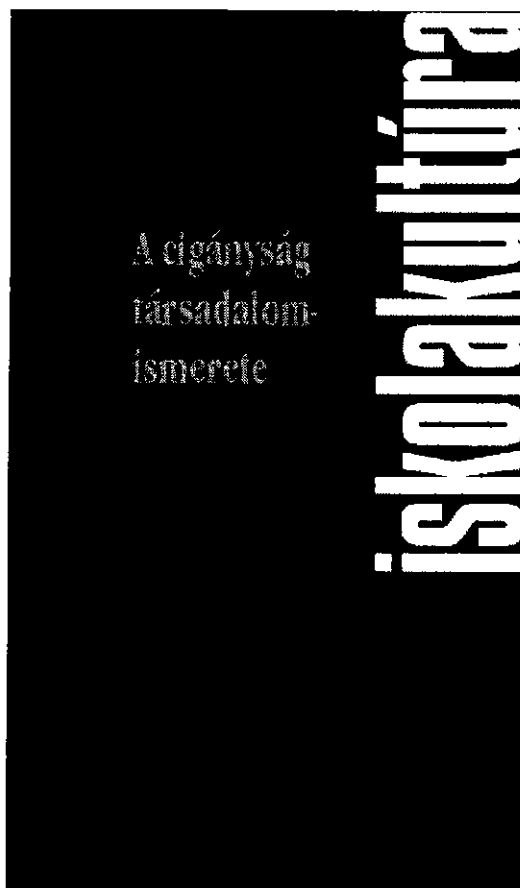
Ha pedig sikeresnek mutatkozik az új tantárgy, meg kellene tudni, minek köszönhetőek a sikerek, hogy reprodukálhatóak legyenek. Érdemes volna vizsgálni, melyik tankönyv segíti a legjobban a tanítás-tanulás folyamatát, milyen szakosoknak ajánlható leginkább a tárgy tanítása, hogyan sikerült egy tárgyat létrehozni az eddig egymástól elkülönült tantárgyakból stb. Egy szakszerűen összeállított kérdőívvel figyelemmel kellene kísérni, elérte-e a célját az új program, és hogy mik a további teendők.

Továbbá ki kellene dolgozni a tanárok számára egy továbbképzési rendszert, amelyben a részvételt néhány éven belül kötelezővé kellene tenni mindenki számára, akik a tárgyat tanítják.

A legsikeresebb tanárokat pedig ösztönözni kellene bemutató órák tartására, népszerűsítsék sikeres módszereiket.

Meg kellene vizsgálni, rendelkezik-e minden iskola a tárgy tanítása közben feltétlenül bemutatandó kísérletek elvégzésének minimális feltételeivel. Tudják-e használni az ehhez szükséges eszközöket a tárgyat tanító tanárok? Ha nem, meg kell őket tanítani arra.

Nagy lelkiismeret-furdalások közepette teszem közzé nem éppen szívderítő, aggodalmaskodó gondolataimat az új program bevezetésének évében, az új feladatokkal való birkozás idején. De sok mindennek az átgondolására talán még most sincs késő, és bizonyára lesznek még hasonló változások a magyar közoktatásban, s akkor majd – bízom benne – hasznosulhatnak a fentebb leírtak.



Szakközépiskolások analogikus gondolkodása

Az oktatás minőségének valódi fejlesztését az esetlegesen idővel elavuló ismeretanyag átadásának, rögzítésének javuló mutatói helyett a képességek maradandó fejlesztésében elért eredmények jelentik. Ilyen fontos képesség a gondolkodási műveletek alkalmazása. Ezért választottuk vizsgálatunk tárgyául egy fontos és egyúttal jól körülhatárolható gondolkodási művelet, az analógia alkalmazását.

Ma már az oktatás minden szintjén elvárható volna, hogy tudatosan kiválasztott és tervezett feladatokkal fejlesszék a tanulók gondolkodási műveletekben való jártasságát. Minden iskolaérett gyermek képes a gondolkodási műveletekre, ha megfelelő külső körülményekre támaszkodhat. Különös jelentősége van a gondolkodási műveletek gyakoroltatásának kisiskolás kortól az oktatási-nevelési folyamat végéig, mert sajnos tanítványaink többsége iskolai elvégzését követően a tanult ismeretek legnagyobb részét elfelejti. Viszont a megfelelően beágyazódott gondolkodási struktúrák bizonyos fókig maradandóbbak és értékesebbek is, mint a tárgyi ismeretek. Nem véletlen, hogy Pólya György így fogalmaz: „A tanítás céljáról régimódi felfogást vallok: először és elsősorban gondolkodni kell tanítanunk!” (Pólya, 1968.)

Ez az oktatási cél nem régimódi, hanem inkább örökérvényű. Azt inkább csak sajnálni lehet, hogy megvalósítása a gyakorlatban enyhén szólva egyenlőtlenül eredményes. Egyetlen, figyelmeztető példát említünk a magyar felnőtt lakosság (16 és 65 éves kor közötti népesség) olvasási kultúrájának, pontosabban az írott információ megértésének vizsgálatáról. A nemzetközi felmérés keretében nemcsak az irodalmi szövegek olvasását, hanem azt is vizsgálták (Vári Péter, Andor Csaba, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Horváth Zsuzsanna, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs, 2001), hogy olvasóik milyen mértékben értik meg a hirdetésekben, használati utasításokban, újságcikkekben, szakkönyvekben, tankönyvekben rejlő információkat. A húsz országban elvégzett vizsgálat magyar eredményei megrázó adatsorainak jelentőségét Andor Mihály szociológus figyelemfelkeltő írásában (Andor, 2001) elemezte. Ebből egyetlen gondolatot kiemelve: „Magyarországon a felnőtt lakosság harmadának semmi, további 43 százalékának kevés esélye van arra, hogy a munkaerőpiac változásait önképzéssel vagy továbbképzéssel követni tudja, ily módon reménytelenül leszakad. (...) A felnőtt népesség nagy része anélkül dönt vagy nyilvánít véleményt bonyolult ügyekben, hogy meg tudná érteni a bonyolult ügyet leíró bonyolult szöveget. Ily módon kiszolgáltatottá válik...” (Andor, 2001) Vitathatatlan, hogy tanítványaink gondolkodásának fejlesztése legfontosabb feladataink közé tartozik.

A gondolkodási struktúrák beágyazódását a gondolkodási műveletek gyakorlásával lehet elérni. Hiszen nem tagadható, milyen nehéz, szinte lehetetlen úgy megtanulni kerékpározni, hogy a stadion lelátóján ülve figyeljük a kerékpárversenyzőket. Aki meg akar tanulni kerékpározni, annak fel kell ülnie a kerékpárra. Úszni is csak vízben lehet megtanulni. A gondolkodási műveleteket is gyakoroltatnunk kell tanítványainkkal.

Analógián azt a gondolkodási műveletet értjük, amelynek során két vagy több adatnak, jelenségnek bizonyos tulajdonságokban való egyezéséből (vagy hasonlóságából) más tulajdonságokban, struktúrákban való egyezésre (vagy hasonlóságra) következtetünk.

Az analógia az összefüggések felfogását és a kiegészítés gondolkodási műveleteinek egymás utáni alkalmazását jelenti (ebben a sorrendben!). Bizonyos következtetések, sőt néha jelentős felfedezések is, az analógia segítségével születtek meg. Ez a módszer abban áll, hogy két dolog több-kevesebb tulajdonságának megegyezése alapján feltételezzük, hogy e két dolog más tulajdonsága is megegyezik. A megismerési folyamat során oly gyakran használt modellalkotás (Takács, 1999) esetében is a vizsgálandó objektumnak – rendszernek – jelenségnek valamely ismert objektum – rendszer – jelenség struktúrájával való valamely szempont szerinti analógiája alapján alkalmazunk absztrakciót, extrapolációt.

Az oktatási gyakorlatban fontos szerepet tölt be az analógia kihasználása, mert az analógiás gondolkodás az alapja a típusfeladatok felismerésének, a megoldási algoritmusok alkalmazásának, probléma-megközelítési szabályok használhatóságának. (Takács, 1993, 1998) Az analógia segítséget jelent a kisgyermekeknek, a serdülőknek, de még a tudósoknak is. Az analógiás gondolkodás fiziológiailag a feltételesreflex-kapcsolat kialakulásán alapszik. Szorosan kötődik a transzfer jelenséghez is. A transzferhatás létrejötte a tartalom hasonlóságának, a módszerek és szokások hasonlóságának, az alapelvek hasonlóságának függvénye.

Az analógia alapján történő következtetésekre alapozott konklúzió nem bizonyító erejű, csak valószínű, feltételes, sejtés jellegű. Az analógia nem bizonyít semmit, csak ötletet ad, amelyeket ellenőrizni és igazolni kell. Gyakran a legkézenfekvőbbnek látszó analógiák is téves következtetésre készíthetnek. Például síkbeli tulajdonságokat a modell térbeli változatára kiterjesztve egy konkrét ellenpélda: minden háromszögnek léteznek magasságvonalai és a magasságvonalak egy pontban metszik egymást, míg viszonylag könnyű mutatni olyan tetraédert, amelynek magasságvonalai nem metszik egymást.

A helyesen alkalmazott analógia a matematika tanítása során különösen hatékonyan funkcionál. Hiszen a matematikai összefüggések gyakran azonos szerkezetűek, a matematikai eljárások (a matematikai műveletek elvégzésének szabályai) általában függetlenek a számkör terjedelmétől, ahol alkalmazzuk.

A fizika különböző tárgyköreinél találhatunk olyan törvényeket, amelyek matematikai alakjukat tekintve hasonlóak, míg különböző mennyiségek közötti összefüggéseket adnak meg. Például az általános tömegvonzás törvénye (Newton gravitációs törvénye) és a pontszerűnek tekinthető elektromos töltések között fellépő erőt megadó Coulomb-törvény tökéletesen analóg szerkezetű. A fizikai összefüggésekben a matematikai szempontból azonos helyzetben lévő (azonos műveletek elvégzésére kijelölt) mennyiségeket tekintjük analóg mennyiségeknek. Az analógiát kihasználva az egyik objektumra – rend-

A szimbólumok szabályai mentén a gondolkodási képességet, az analóg helyzetek felismerését nem a szokásos iskolai feladatok felhasználásával vizsgáljuk. Ez azért célszerű, mert az iskolai feladatok általában előzetes ismereteket igényelnek, többnyire egymásra épülnek. Így megoldásukhoz szükség van az előző órákon, hetekben, hónapokban, években tanított (tanult?) ismeretekre is. Ennek következtében az iskolai tananyaghoz közvetlenül kapcsolódó feladatokat nem tudják megoldani azok a tanulók, akik az iskolai tanulásban valamilyen oknál fogva lemaradtak

szerre – jelenségre kidolgozott számítási eljárások alkalmazhatók a másakra is. Analóg modellt használva a nehezebben mérhető folyamatok (például elektromos hálózatokban) is könnyen (illetve könnyebben) vizsgálhatók. Például egy mechanikai rezgőrendszer és egy elektromos rezgőkör analóg modelljénél a lineáris mechanikai mennyiségek elektromos analogonjai: elmozdulás – töltés, sebesség – áramerősség, erő – feszültség, impulzus – fluxus, tömeg – induktivitás, rugóállandó – kapacitás.

Ember a kezét, ló az első lábát, oroszlán a mancsát, denevér a szárnyát, bálna az uszonyát fajoként lényegesen eltérő módon használja, bár az említett szervek (testrészek) hasonló részekből állnak és hasonló módon kapcsolódnak egymáshoz. Ezért analóg rendszerek, hiszen megfelelő részeik világosan megfogalmazható kapcsolataikban megegyeznek. (Pólya, 1988)

A vizsgálathoz használt eszközök

A tanulók analógikus gondolkodásának vizsgálatára három tesztet használtunk. Fogalmi analógiák, szimbólumok változásai közötti kapcsolatok és számok közötti analógia felismerését igénylő itemeket tartalmazókat.

A fogalmi analógia itemjeit az induktív gondolkodás vizsgálatára használt *Csapó Benő*-féle teszt „szóbeli analógiák” részének (Csapó, 1998) mintájára készítettük. Az említett teszt a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének „Gondolkodási képességek és tárgyi tudás” elnevezésű kutatási programjához készült (Országos Tudományos Kutatási Alap: TO 18577 számú kutatási program). A szimbólumok szabályai felismerésének vizsgálatához egyrészt a televízió egykori „Kapcsoltam” műsorában előfordult feladatok (Fröhlich – Rózsa, 1987), másrészt az OPI által közreadott segédanyag függelékében szereplő feladatok (Újszász, 1979) közül választottuk. A számok közötti analógia felismerését vizsgáló itemeket tanítási tapasztalataink alapján állítottuk össze.

A szóbeli analógiákra vonatkozó 16 itemnél egy megadott szópár analógiájára kell a tanulónak egy másik szópárt képeznie, amely szópárnak az első szava a feladatlapon megadott, a második szava pedig a szintén megadott öt különböző szó közül választandó ki. Az analógia alapja természetesen változó. A mindennapi életvitel ismereteire vonatkozó témákat érintik ezek az analógiák. Az itemek a tantárgyi felkészültségtől remélhetőleg függetlenek, bár a tanuló verbális képességének fejlettsége, szókincsének gazdagsága nyilván nem küszöbölhető ki teljesen. Az analógia alapjaként mint felismerendő kapcsolat előfordul például az időrend, az ok-okozat kapcsolat, valamely halmazba tartozás ténye, a rész-egész viszony, a tulajdonság, a funkció, a szinonima, az ellentét, az átalakulás (valamiből valami lesz).

A szimbólumok szabályai mentén a gondolkodási képességet, az analóg helyzetek felismerését nem a szokásos iskolai feladatok felhasználásával vizsgáljuk. Ez azért célszerű, mert az iskolai feladatok általában előzetes ismereteket igényelnek, többnyire egymásra épülnek. Így megoldásukhoz szükség van az előző órákon, hetekben, hónapokban, években tanított (tanult?) ismeretekre is. Ennek következtében az iskolai tananyaghoz közvetlenül kapcsolódó feladatokat nem tudják megoldani azok a tanulók, akik az iskolai tanulásban valamilyen oknál fogva lemaradtak (tantárgyi ismereteik hiányosak, bár ezeket a tényeket előbb-utóbb a többiek is elfelejtik). Történhet ez annak ellenére, hogy értelemi képességeik esetleg átlagon felüliek.

A számok analógiájának felismerését igénylő feladatoknál három számpárral van megadva valamely összefüggés, amely összefüggésnek megfelelően kell a tanulónak egy negyedik számpárt képeznie. Pontosabban egy megadott számhoz kell az összefüggésnek megfelelő párt találnia a tanulónak. Nyilván a sikeres megoldás feltétele annak felismerése, hogy milyen összefüggés kapcsolja össze a megadott számpárokat, majd ezt az ösz-

szefüggést (szabályt) alkalmazni kell a negyedik számpár hiányzó számának meghatározásához. A feladatlapon található 14 ítem egyre nehezebb, az egyszerű összeadástól (például: x párja $x+15$) a még könnyen felismerhető egyszerű szorzáson át (például: x párja $5x$) a viszonylag nehezen felismerhető lineáris (például: x párja $2x + 3$), illetve másodfokú polinomokig (például: x párja x^2-x) összefüggésekig terjed.

A vizsgált minta jellemzése

A vizsgálatba bevont tanulók a budapesti Terézvárosi Kereskedelmi Szakközépiskola és Szakiskola érettségi vizsga előtt álló tanulói. Az analogikus gondolkodás vizsgálata a 2000/2001-es tanév második félévében történt, szervezési okokból az iskola érettségi előtt álló 88 tanulója közül 71 tanuló (a tanulók 80,7 százaléka) adatait tartalmazza. Három különböző tanterv szerint tanuló osztály tanulóiról van szó.

A tanulók teszteredményei és a háttérváltozók közötti korreláció vizsgálhatósága érdekében adatlapot is töltettünk ki a tanulókkal. Ez az adatlap a tesztek megoldásainak azonosító adatain kívül tartalmazza a tanuló szüleinek (külön-külön mindkettőét) legmagasabb iskolai végzettségét (általános iskola – szakmunkásképző – érettségi – főiskola – egyetem) és a tanulók iskolához, tanuláshoz, a tantárgyukhoz való beállítottságáról biztosít bizonyos tájékoztató lehetőséget. Konkrétan: a tanuló iskolai teljesítményéhez való viszonyáról (nagyon elégedetlen – elégedetlen – közepesen elégedett – elégedett – nagyon elégedett); valamint a tanuló által elérni szándékozott legmagasabb iskolai végzettségre (a doktori fokozat megszerzéséig terjedően hat választási lehetőséget kínálva) vonatkozóan (Csapó, 1998 alapján).

Ezentúl a tanuló nyomtatott és elektronikus információhoz való jutásának feltételrendszerére vonatkozó kérdéseket tettünk fel:

„Körülbelül hány könyvetek van otthon?” (szakkönyv, szépirodalmi, egyéb, lexikon, szótár bontásban, a tanuló saját könyveinek száma); a tanuló családja által előfizetett vagy rendszeresen vásárolt újságok, hetilapok, folyóiratok száma, van-e számítógép otthon, ha van, szokta-e használni az internetet.

A felmérés eredményei: a háttér adatok

A vizsgálatba bevont tanulók körében a 12 évfolyam végén kapott tantárgyi osztályzatok, valamint a magatartás és szorgalom jegyek megoszlása látható az 1. táblázatban.

A vizsgálatba bevont tanulók elégedettsége iskolai teljesítményükkel a 2. táblázatban található.

Egyrészt a vizsgálatba bevont tanulók szakmaspecifikus irányultsága, viszonylag alacsony létszáma, a tantárgyi érdemjegyek, osztályzatok vitathatatlan „helyi értéke” miatt (Réthy, 1998), valamint annak elismerése okán, „...hogy a magyar természettudományi és matematikai nevelésben kemény szelekciós mechanizmusok működnek, s ez a szelekció jobbra a családi, társadalmi háttér által meghatározott, s nem az adottságokhoz kötődik” (Nahalka, 1998), nem végeztük el a tanulók osztályzatai, a családi háttér, a továbbtanulási szándékok közötti korrelációs számításokat. Egyébként az e témában alaposabban tájékozódni szándékozó olvasó könnyen talál sokkal szélesebb mintákon alapuló dolgozatokat. (Andor, 1998; Csákó, 1998)

Másrészt a „Gondolkodási képességek és tárgyi tudás” kutatási programja részeként elvégzett mérések, az induktív gondolkodás vizsgálatának tapasztalatai szerint középiskolában már nem mutatható ki a családi háttér közvetlen hatása, „...és az általános iskola utolsó előtti évében is csak csekély kapcsolatot találtunk a szülők iskolázottsága és a gyermek induktív gondolkodás teszteken nyújtott teljesítménye között.” (Csapó, 1998) Viszont „...az analógiákban való gondolkodás, analógiák értelmezése és használata az

tantárgy	jeles		jó		közepes		elégséges		elégtelen	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
magatartás	25	35,21	22	30,99	16	22,54	8	11,27	0	0,00
szorgalom	14	19,72	20	28,17	28	39,44	9	12,68	0	0,00
nyelvtan	6	8,45	18	25,35	22	30,99	25	35,21	0	0,00
irodalom	10	14,05	14	19,72	30	42,25	17	23,94	0	0,00
történelem	4	5,63	15	21,13	31	43,66	20	28,17	1	1,41
matematika	4	5,63	10	14,08	28	39,44	28	39,44	1	1,41
közgazdaságtan	4	5,63	31	43,66	23	32,39	13	18,31	0	0,00
áruismeret	16	22,54	25	35,21	23	32,39	6	8,45	1	1,41
angol nyelv	6	12,00	4	8,00	17	34,00	23	46,00	0	0,00
francia nyelv	0	0,00	3	60,00	2	40,00	0	0,00	0	0,00
német nyelv	17	27,42	9	14,52	19	30,65	17	27,42	0	0,00
testnevelés	46	66,67	21	30,43	2	2,90	0	0,00	0	0,00
társadalmi ismeretek	9	19,15	13	27,66	13	27,66	12	25,53	0	0,00
marketing	12	25,53	10	21,28	16	34,04	9	19,15	0	0,00
taniroda	21	44,68	19	40,43	3	6,38	4	8,51	0	0,00
informatika	4	16,67	19	79,17	1	4,17	0	0,00	0	0,00
ker. és váll. ism.	0	0,00	0	0,00	6	0,25	13	54,17	5	20,83
szakmai gyakorlat	0	0,00	6	0,25	14	58,33	4	16,17	0	0,00

1. táblázat. A tanulók eredményei

nagyon elégedetlen		elégedetlen		közepesen elégedett		elégedett		nagyon elégedett	
n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
4	5,63	16	22,54	18	25,35	27	38,03	6	8,45

2. táblázat. A tanulók elégedettsége

induktív gondolkodásnak az a komponense, amelyik legjobban áthatja a megismerés más területeit, ez az az összetevő, amelyik legszélesebb körben befolyásolja a kognitív teljesítményeket.” (Csapó, 1998)

Elegendőnek tartjuk a vizsgálatba bevont tanulók családjában található könyvek számának átlagát (564 db, amelyből 136 db a tanulóé) közölni, így összehasonlítható egy 1998-ban végzett reprezentatív felmérés adataival. (Andor, 1998)

A tanulók családjának számítógéppel való ellátatlansága (hiszen csak 4 százalékuknál van otthon számítógép) miatt internet-hozzáférésük 3 százalék, még az országos átlagtól is jelentősen elmarad, hiszen a 17–29 éves népesség 17 százaléka rendszeres internet-használó. (Csákó, 2001) Az informatikai ismeretszerzés témánkhoz való kapcsolatát nem kívánjuk ezen írás keretében elemezni, csupán egy lényeges befolyásoló tényezőre hívjuk fel a figyelmet. Reprezentatívnak tekinthető, 1686 pedagógussal végzett felmérés tapasztalata szerint „Magyarországon az informatikai tapasztalatszerzés a pedagógusokban nem kapcsolódik össze nevelési-szakmai attitűdjeikkel, hanem külsődleges marad azokhoz képest.” (Csákó, 2001)

Az analogikus gondolkodás vizsgálatának eredményei

A felmérés elvégzésével birtokunkba került adatok nyilván csak egy látlelet erejéig jellemzik a budapesti szakközépiskola tanulóinak analogikus gondolkodását. Általánosan érvényes következtetések levonására a felmérés értékelésével nyert adatok (a tesztek kitöltő tanulók viszonylagos alacsony száma miatt) nyilván nem elégségesek. Ezért a felmérés elemzésekor felmerült gondolatok és következtetések közül a következőkben csak azokra térünk ki, amelyeket a helyi (iskolai szintű) felhasználáson túlmenően is hasznosnak remélünk.

A vizsgálatba bevont 45 tanuló feladat-típusonkénti átlagos teljesítményét kvantitatív szemlélettel adjuk meg. Mivel analitikus módszerrel történő értékelés a tesztekben szereplő itemek típusa miatt fel sem merülhet, az adatok globális módszerrel történő értékelésre vonatkoznak.

A tanulók teljesítményét (százalékban), az eredmények szórását és a mérés hibáját a 3. táblázatban összesítettük.

feladatok típusa	teljesítmény	szórás	standard hiba
szóbeli analógiák	72,3	18,4	2,18
szimbólumok szabályai	34,2	23,6	2,80
számok analógiája	53,8	21,7	2,57

3. táblázat. A tanulók teljesítménye, a teljesítmény szórása

Az analogikus gondolkodás és a teljes mintára jellemző háttérváltozók közötti korreláció a 4. táblázatban található.

háttérváltozó	korrelációs együttható			összesen
	számok analógiája	szimbólumok	szóbeli analógiák	
matematika osztályzat	0,51	0,42	0,58	0,62
nyelvtan osztályzat	0,38	0,27	0,42	0,43
irodalom osztályzat	0,32	0,23	0,37	0,40
történelem osztályzat	0,26	0,17	0,35	0,38
idegen nyelv osztályzat	0,31	0,26	0,38	0,37
közgazdaságtan osztályzat	0,44	0,31	0,47	0,53
áruismeret osztályzat	0,42	0,34	0,54	0,59
tanulmányi átlag	0,37	0,28	0,53	0,49

4. táblázat. A háttérváltozók közötti korreláció

Vizsgálataink eredményeinek összehasonlíthatósága érdekében a reliabilitásmutatót is kiszámítottuk az összes itemre együtt (a három teszt valamennyi feladatát egyetlen tesztnek tekintve) és feladattípusonként külön-külön is. A Cronbach- α értékeit az 5. táblázatban foglaltuk össze.

feladatok típusa	itemek száma	Cronbach- α
szóbeli analógiák	16	0,72
szimbólumok szabályai	10	0,66
számok analógiája	14	0,69
összes itemre együtt	40	0,75

5. táblázat. A reliabilitásmutató feladattípusonkénti értéke

Az alacsony reliabilitásmutatók sajnos nagy valószínűséggel nem a mérsékelt itemszámmal magyarázhatók. Az iskolai szintű vizsgálatokhoz remélhetőleg ezek az adatok is összehasonlítási alapot nyújtanak.

Következtetések

Az egyéni bánásmód alkalmazásának pedagógiai stratégiája olyan nevelői magatartást igényel, amely valamennyi tanuló személyiségének ismeretében az egyes tanulók szempontjából a leghatékonyabb pedagógiai eljárást követi. Az egyik legeredményesebb ta-

mulási módszer az, amelynek során a tanulni szándékozó egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismeretei felhasználásával-újrászervezésével vagy analógia alapján igyekszik megtalálni a kitűzött probléma helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a helytelenül feltételezett analógia jó néhány hiba forrása lehet a tanulás-tanítás során. Az analógiás gondolkodás első megközelítésben „a hasonló; az, ami hasonlít”. Az analóg és a cél viszont nem pontosan ugyanaz. A tanulók viszont gyakran gondolhatják, hogy a két fogalom jellemzői ugyanazok. Pedig ez az egyezés legtöbbször csak az analógia miatt kiemelt jellemzőkre igaz. A hibák döntő többsége abból ered, hogy a tanuló analóg kapcsolatra gondol olyan esetekben is, amelyekben az a valóságban nem áll fenn. Feltételezett analógia alapján (elhagyva a szintézisen alapuló analízist) a tanuló a más esetben alkalmazott eljárást automatikusan alkalmazza az új problémára is. Ennek következménye lehet például a természettudományos téveszmék kialakulása. A tévképzet (misconception) elnevezést a szakirodalom általában a félreértett, a tévesen használt fogalmakra használja. A természettudományos tévképzet ebben az értelemben olyan fogalom, amely eltér az általánosan elfogadott természettudományos értelmezéstől.

A természettörvények, a szabályszerűségek feltárásakor nemcsak a hasonlóságokra, hanem a különbségekre, az általánostól való eltérésekre is figyelni kell. A mindennapi élet problémái általában nem annyira egyértelműek, hogy mellőzhetnénk tanítványaink felkészítését a bizonytalanról való gondolkodásra.

Napjainkban az ismeretek viszonylagos értékállósága miatt egyre nagyobb jelentősége van a képesség jellegű tudásnak

A tévképzetek lényegében a tanulók próbálkozásai arra vonatkozóan, hogy az éppen aktuális természettudományos információt olyan, a tudatukban már létező fogalmi keretek között értelmezzék, amely az elfogadott természettudományos nézettel ellentétes. (Fónagy, 1995; Juhász, Márkus és Szabó, 1999; Korom, 1997, 1999; Radnóti, 2000; Takács, 2000) Mindezek ellenére az analógia alkalmazásának előnyeire viszonyítva a helytelenül történő kiterjesztéséből származó problémák nem jelentősek. A tanulók téveszméinek esetleges kialakulása részben a korrelatív gondolkodás fejlesztése területén elért eredmények (eredménytelenség) függvénye. (Takács – Takács, 2000.)

A természettudományos ismeretek tanítása során, legalábbis az ismeretanyag tankönyvi feldolgozásait vizsgálva nem kap jelentőségének megfelelő figyelmet a természet

törvények sztochasztikus voltának megjelenítése. Pedig a természet megismerése, törvényeinek gyakorlati hasznosítása nem nélkülözheti annak ismeretét, hogy nem létezik két tökéletesen egyformán viselkedő élő rendszer, de még két pontosan megegyező mérési eredmény sem fordulhat elő. Amikor azonos, megegyező adatokról beszélünk, akkor azokat az általunk elfogadott mérési hiba – ez nyilván lehet objektív és szubjektív eredetű is – határain belül tekinthetjük csak azonosnak. A természettörvények, a szabályszerűségek feltárásakor nemcsak a hasonlóságokra, hanem a különbségekre, az általánostól való eltérésekre is figyelni kell. A mindennapi élet problémái általában nem annyira egyértelműek, hogy mellőzhetnénk tanítványaink felkészítését a bizonytalanról való gondolkodásra. Napjainkban az ismeretek viszonylagos értékállósága miatt egyre nagyobb jelentősége van a képesség jellegű tudásnak. A képességek között a korrelatív gondolkodásnak is fontos szerep jut. Ugyanis annak felismerése, hogy miként kell értelmezni valamely sokaság inhomogenitását, hogy jó néhány esemény determinisztikus jellege csak látszat (hiszen csupán nagy valószínűségekről van szó), az értelmes életvitel nélkülözhetetlen része.

A korrelatív gondolkodás sikerében jelentős szerepe van a gondolkodó által ismerős tartalmi környezetnek is. Korrelatív gondolkodás során valószínűleg a tanulók azokra az adatokra támaszkodnak, amelyekhez (a priori) ismereteik, illetve saját (egyéni) tapasztaláson alapuló ismereteik következtében kötődésük van. Ennek az oktatási folyamat szervezését tekintve nyilvánvaló tanulsága, hogy a pedagógus, illetve más tanulók tevékenységének megfigyelése sokkal értéktelenebb, mint az egyén közvetlen erőfeszítése (legyen az egy mérés, egy kísérlet elvégzése, valamely – akár egy gyakorlatias, akár valamely intellektuálisnak minősíthető – probléma megoldása).

A matematikán és az alkalmazott logikán (ami tulajdonképpen a matematika egyik ága) kívüli ismereteink feltételezésekből állnak. Természetesen a feltételezések között lényeges különbségek lehetnek, vannak. Egyes feltételezések vitathatatlanul megalapozottak, megbízhatóak, nyugodtan elfogadhatóak, ilyenek például a fizika megmaradási törvényei. Viszont más feltételezések esetleg se nem megalapozottak, se nem megbízhatóak, amelyekkel például napilapot olvasva könnyen találkozhatunk. A két véglet között előfordul mindenfajta sejtés, megérzés, találgatás. Matematikai ismereteinket bizonyító okoskodással tesszük megbízhatóvá, míg sejtéseinket plauzibilis okoskodással igyekszünk minél valószínűbbé tenni. A plauzibilis okoskodás lényegében az ésszerű és kevésbé ésszerű sejtések megkülönböztetésére irányul. Bizonyító okoskodás a matematikai bizonyítás. A bizonyító okoskodás eredménye biztos, vitathatatlan és végleges. Plauzibilis okoskodás minden más érvelés, például a közgazdászok statisztikus eredményei, a fizikusok induktív következtetései, az ügyészek-ügyvédek közvetett bizonyítékai. A plauzibilis okoskodás eredménye kockázatos, vitatható és időleges. Új ismeretek szerzésének nélkülözhetetlen módja a plauzibilis okoskodás, sőt a mindennapi életben is ezt használjuk. Az analógiák felismerésének a plauzibilis okoskodás eredményességében jelentős szerepe van.

Az analógiákat mint pedagógiai eszközöket az oktatásban úgy indokolt használni, hogy a téves értelmezés (téves magyarázat – hibás címzés) kockázata lehetőleg minimális legyen.

Az analógiák felismerése, eredményes alkalmazása a gondolkodás folyamatában gyakorlati jártasságot igényel. Így vitathatatlan, hogy mint minden gyakorlati dolog, az analógikus gondolkodás is utánnézéssel és gyakorlással tanulható.

Irodalom

- Andor Mihály (1997): Mért a tudást. *Iskolakultúra*, 8. 102–104.
- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 8. 14–28.
- Andor Mihály (1999): A könyv mint a kulturális tőke mutatója. *Iskolakultúra*, 11. 62–70.
- Andor Mihály (2001): Leszakadó ország. *Népszabadság*, május 29. 12.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 1–2. 53–80.
- Csapó Benő (szerk., 1998): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csákó Mihály (1997): Hányan, honnan, hová? *Iskolakultúra*, 6–7. 17–26.
- Csákó Mihály (2001): Informatika-Internet-pedagógusok. *Iskolakultúra*, 1. 61–68.
- Fónagy Iván (1995): Gondolkodási hibák, gondolatalakzatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4. 139–177.
- Fröhlich Márta – Rózsa György (1987): *Kapcsoltam*. Pallas Könyvkiadó, Budapest.
- Juhász Erika – Márkus Edina – Szabó Irma (1999): Természettudományos tévképzetek iskolai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. 97–103.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásában. *Magyar Pedagógia*, 1. 19–41.
- Korom Erzsébet (1999): A naiv elméletektől a tudományos nézetekig. *Iskolakultúra*, 10. 60–71.
- Nahalka István (1998): Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról. *Iskolakultúra*, 8. 109–116.
- Pólya György (1968): *A problémamegoldás iskolája II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pólya György (1988): *Indukció és analógia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2000): Az induktív módszer zavarai az oktatásban. *Iskolakultúra*, 10. 34–44.
- Réthy Endréné (1998): Érték, minőség, tudás. Megjegyzések egy könyv margójára. *Iskolakultúra*, 8. 102–108.

Takács Gábor (1993): Az analógia alkalmazása a matematika tanításakor. *Tanító*, 10. 13–14.

Takács Gábor (1998): Analitikus megközelítés a fizika feladatok megoldásához. *Iskolakultúra*, 5. 114–117.

Takács Gábor (1999): A modell szerepe az oktatásban. *Budapesti Nevelő*, 2. 31–40.

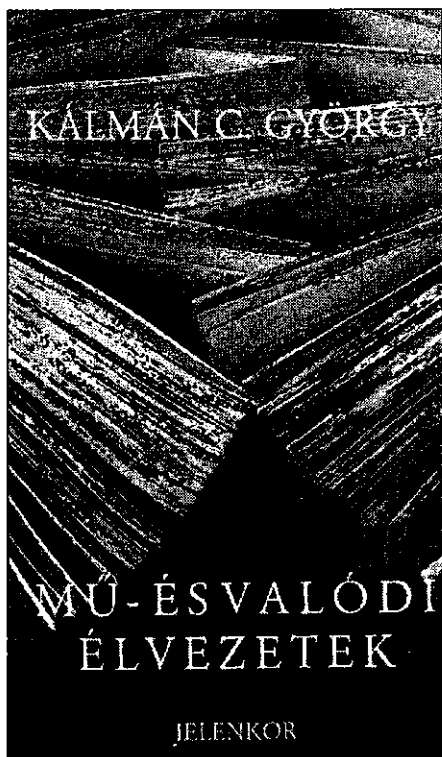
Takács Gábor (2000): Természettudományos tévképzetek és az oktatás kapcsolata. *Budapesti Nevelő*, 2–3. 29–40.

Takács Gáborné – Takács Gábor (2000): A tanulók gondolkodásáról. *Iskolakultúra*, 1. 44–54.

Takács Tímea (1996): Bizonyosságtól a kételkedésig, kételkedéstől a bizonyosságig. *Módszertani Közlemények*, 4. 155–157.

Újszászi Jánosné (szerk., 1979): *Útmutató a gimnáziumi tanulók felzárkóztatásához*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Horváth Zsuzsanna – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra*, 5. 3–20.



Iskolarendszer és tehetséggondozás Szingapúrban

Az utóbbi évtizedekben az összehasonlító és nemzetközi pedagógiai kutatásokban mind nagyobb figyelem irányul Kelet-Ázsia országaira. Japán és Kína mellett ez mindenekelőtt a négy „ázsiai kistigris” (Dél-Korea, Hongkong, Szingapúr, Tajvan) jelenti, hiszen körülbelül az 1960-as évektől kezdődően ezekben az országokban mind a gazdaság, mind az oktatás mennyiségi és minőségi fejlődése olyan mértékű volt, hogy az az egész világ gazdaságára és oktatásügyére jelentős hatással bírt.

A hazai pedagógiai publikációkban azonban szinte sohasem vagy csak szórványosan – leginkább különböző nemzetközi oktatásügyi statisztikák ürügyén – bukkannak föl ezek az országok. A csaknem félévszázad alatt, miközben sikertörténetük lejártszódot, egyetlen komolyabb szakmai publikáció sem jelent meg Magyarországon, amely célzottan és behatóan igyekezett volna feltárni, mi és miképpen zajlott/zajlik ezeknek az országoknak az oktatásügyében, s akár csak érzékeltette volna, hogy ezeknek a – tőlünk pusztán földrajzilag és pusztán látszólag távol játszó – folyamatoknak milyen implikációi lehetnek a magyar oktatásügyre vonatkozóan. Üdítő kivételnek számítanak az olyan magyar nyelvű munkák, amelyekben egyik-másik országról legalább néhány alapinformációt – bár sajnos többnyire elavult tudnivalókat – találni (ld. például *Arany*, 1985; *Vajó*, 1990). Talán *Mátrai* (2001) nemrég megjelent kötete az első olyan, önálló kutatásra épülő magyar pedagógiai munka, amelyben a szerző Európa országai és az Egyesült Államok mellett megfelelő szakmai hangsúllyal foglalkozik Kelet-Ázsia több országával, a két nagy területűn – Kínán és Japánon – kívül két kicsivel, Hongkonggal és Szingapúrral is. *Mátrai* figyelme elsősorban az érettségi és vizsgarendszerekre irányul; ezekkel kapcsolatban tár föl számos naprakész és fontos tudnivalót olyképpen, hogy közben az iskolaszervezeti alapokat is bemutatja.

E tanulmányban nem vállalkozhattam arra, hogy részletezően átfogó képet adjak egy délkelet-ázsiai ország, ez esetben Szingapúr oktatásügyéről. Csupán egyetlen – igaz, kiemelkedően fontos – pedagógiai területtel foglalkozom: nevezetesen a tehetséggondozás szingapúri modelljével. Kutatómunkámat 2001 nyarán folytattam Szingapúrban (1): iskolákat látogattam meg, óramegfigyeléseket végeztem, valamint interjúkat készítettem és konzultációkat folytattam oktatáspolitikai vezetőkkel, pedagógiai kutató/fejlesztő szakemberekkel, iskolavezetőkkel, tanárokkal, diákokkal, szülőkkel.

Tereptanulmányom természetesen a szakirodalom széleskörű feltárásával és elemzésével kapcsolódott össze; a tapasztalatok értelmezésében a szakirodalom adatai voltak segítségemre, és fordítva: a szakirodalomban rögzítettek a napi tapasztalatok fényében nyerték el értelmüket és jelentésüket. Munkámat a kétféle forrás folyamatos egymásra vonatkoztatása jellemezte, valamint ezek állandó egyeztetése a kontrollált szubjektív kutatói reakciókkal.

Oktatásszerkezet, tehetség gondozás

Mint a világ legtöbb államában, az oktatás Szingapúrban is három szint köré szerveződik: elemi iskola, középfokú oktatás és felsőoktatás. Az utóbbi évtizedig a hangsúly az elemi és a középfokú oktatás megszervezésén és színvonalának stabilizálásán volt, amit jól mutat az is, hogy 1991-ig Szingapúrban csak egyetlen egyetem működött.

Elemi iskola

Az elemi iskola hatéves korban kezdődik és 6 éven keresztül tart. Bár ez intézményileg és a kurrikulum bizonyos vonásait tekintve is egységes oktatási szakasz, valójában – kétféle módon is – két részre oszlik.

Az egyik felosztás szerint az elemi iskola első 4 éve (P 1–4) megalapozó szakasznak, a fennmaradó két év (P 5–6) orientációs szakasznak mondható. Az első négy év alatt a hangsúly az angolnak mint a kétnyelvűség közös alapnyelvének az oktatásán, valamint természetesen az anyanyelven és matematikán van. A 4. osztály végén a diákok írásbeli vizsgát tesznek angolból, anyanyelvből és matematikából. Az ezen a teszten mért teljesítményeik alapján a továbbiakban különféle képzési vonalakra kerülnek a gyerekek; az 5–6. osztályban tehát képességeik/teljesítményeik alapján szegregáltan képzik őket. Az EM1 jelű vonalra kerülnek azok, akik kiemelkedően jók a fentebb említett alaptantárgyakban: ők éppúgy kiemelt szintű kínai (vagy maláj, vagy indiai) nyelvtanításban részesülnek, mint angolból és matematikából. Az EM2-es vonal az átlagosaké, míg az EM3-as az átlag alatt teljesítők képzési vonala. Ez a képességek szerinti elemi iskolai képzési szétválasztás (streamelés) 1979 óta része a szingapúri oktatási rendszernek; alapvető célja természetesen az, hogy a gyerekek a képességeiknek/teljesítményeiknek legmegfelelőbb, azokhoz leginkább illeszkedő oktatásban részesüljenek. A gyerekek ilyen szétválasztása természetesen sokféle, napjainkban is állandóan megújuló társadalmi vitát váltott és vált ki.

Ezek eredményeképpen a streamelés kezdete óta néhány fontos korrekciós vonást építettek a rendszerbe. Egyrészt a rendszer rugalmasságának növelésére törekedtek. Ma az iskolában mért teljesítménye alapján az 5. osztályt követően az utolsó elemi iskolai évre mind lefelé, mind fölfelé elmozdulhat egy gyerek, tehát például EM3-ből EM2-be kerülhet, vagy EM1-ből EM2-be stb. Másrészt 1993-tól kezdve lehetővé tették, hogy ahol igény van rá, ott úgynevezett ME3-as csoportokat is megindítsanak. Az ME3-as képzési vonalat azoknak a tanulóknak hozták létre, akik az anyanyelvben ugyan kiemelkedően jók, de az angol nyelvet nem tudják vagy nem akarják magasabb szinten elsajátítani az elemi iskolában. Ők emelt szinten tanulnak kínait vagy malajt vagy indiait anyanyelvként, minden más akadémikus tartályt is ezen a nyelven sajátítanak el, angolt pedig csupán alapszinten tanulnak.

Ezzel a képzési formával a szingapúri oktatás vezetői egyrészt azon társadalmi csoportok igényeit elégítik ki, amelyek ellene vannak a korai erős anyanyelvi és angol nyelvi képzésnek, s helyette az anyanyelvi képzést preferálják. Másrészt ezzel azoknak a gyerekeknek is képességeikhez jobban illeszkedő képzési formát ajánlanak, akik nem egyformán tehetségesek minden tantárgyban. Ha ugyanis belegondolunk, az EM1-es képzési vonal mögött világosan preferált tehetségkép áll: azok a gyerekek kerülnek erre a kiemelt képzési vonalra, akik sok területen, vagy (az akadémikus tudásterületek értelmében) általánosan, de legalábbis az úgynevezett alapvető transzfertárgyakban (Mátrai, 2001) tehetségesek. Az ME3-as azonban nemcsak azoknak megfelelő, akik nem akarnak angol nyelven is és minden tárgyat kiemelt szinten tanulni, hanem azoknak is, akik ugyan anyanyelvből tehetségesek, de a többi tárgyban s főképp az oktatás másik nyelvében nem azok – vagyis legalábbis az utóbbi tárgyat illetően kiegyensúlyozatlanabb képességstruktúrájúak.

Témánk szempontjából azonban még inkább figyelemre méltó, hogy van az elemi iskola alsó hat osztályában egy másik képesség/tehetség-alapú válogatás is, amely mintegy „metszi” az előzőt. Nevezetesen: a gyerekek már a harmadik osztály végén kitöltenek egy másik, meghozzá kétfordulós tesztorozatot is, amelyet a Szingapúri Oktatási Minisztérium (Ministry of Education: MOE) Tehetségpedagógiai Osztálya (Gifted Education Branch: GE Branch) állít össze és értékeli. Először egy angol nyelvi, illetve egy matematika teszt kérdéseire válaszolnak a gyerekek („Primary Three Common Screening Test in English and Mathematics”), majd a válogatóteszt eredményei alapján a következő fordulóra meghívott legjobbak angol nyelvből és matematikából töltenek ki egy tesztet, valamint válaszolnak egy úgynevezett „General Ability Test” kérdéseire is (ezek együtt adják a „Primary Three Selection Test”-et). A General Ability Test általános megértési/értelmeségi képességeket mér, tehát egyfajta helyben (Szingapúrban) kialakított kognitív teszt; a General Ability Test a teszt leírása szerint általános megértést, „general reasoning ability”-t mér (a reasoning szó magyar nyelvre fordításának nehézségeiről ld. Csapó, 1992).

E kétrészes szelekció (nem mi nevezzük szelekciónak: maga a teszt viseli a szelekció elnevezést) több ponton is különbözik a másiktól, a negyedikes kori képzési vonalra való válogatástól. Először is: a kétnyelvű oktatás nyelvei közül mindkét tesztbatterióban csak az angol nyelv szerepel, a családi anyanyelv nem. Másodsorban: az anyanyelvi teszt helyére egy általános kognitív teszt kerül. Harmadszor: szemben a képzési vonalra válogató, nagy képzési csoportokat létrehozó vizsgálóval, ez a vizsga erősen szelektív.

A második tesztorozatot kitöltő diákok legeredményesebb 1 százalékát, és csak őket, meghívják a 4. elemiben kezdődő tehetséggondozó képzésre (Gifted Education Program: GEP). Mivel egy-egy kohorszba Szingapúrban körülbelül 30 000 gyerek tartozik, az 1 százalék azt jelenti, a 4. osztálytól induló GEP-képzésben évente kb. 300 gyerek kezd meg tanulmányait.

Amíg tehát a negyedikes kori válogatás elsősorban a diákok képességei szerint történik, különféle oktatási „sínekre” váltva, addig a harmadikos kori tehetségselekció világosan egy nagyon szűk, általános értelmességben, akadémikus képességekben kiemelkedő, intellektuálisan tehetséges gyerekcsoport azonosítása és speciális oktatási keretekbe illesztése. Olyan gyerekeké, akik

- általánosan értelmesekek;
- a legfőbb akadémikus transzfertárgyakban komplex tehetséget mutatók (nemcsak matematikában vagy nyelvben, hanem egyszerre mindkettőben kiemelkedők);
- kiemelkedők angolból (is), vagyis abból a nyelvből, amely megfelelő predikciója lehet annak, hogy ezek a gyerekek később képesek lesznek a legjobb angol nyelvű egyetemekre (mindenekelőtt — a szingapúri oktatás erős angol hagyományai ellenére is — amerikai elit egyetemekre) bejutni és ott megfelelően helytállni;
- jól mérhetően kimagaslanak átlagos társaik közül a valamennyi természettudományos tárgy alapját jelentő matematikából, jó esélyük van tehát arra, hogy a későbbiek során valamely természettudományos területen jó eredményeket érjenek el.

A válogatás célja egy jól körülírható tehetségcsoport igen korai azonosítása és „testreszabott” oktatása/képzése: a későbbi amerikai (esetleg más külföldi) képzésben a lingua franca-beli jártasságuk miatt is jó eséllyel részt vevő, általánosan értelmes, a természettudományok terén prediktív értelemben eredményekkel rendelkező intellektuális tehetségek azonosítása és szegregálása; azoké, akik felnőtt korukra egy nemzetközi orientációjú, technokrata irányultságú társadalom irányító intellektuális elitjéhez tartozhatnak.

Világos tehát, hogy a válogatás célja egy jól körülírható tehetségcsoport igen korai azonosítása és „testreszabott” oktatása/képzése: a későbbi amerikai (esetleg más külföldi) képzésben a lingua franca-beli jártasságuk miatt is jó eséllyel részt vevő, általánosan értelmes, a természettudományok terén prediktív eredményekkel rendelkező intellektuális tehetségek azonosítása és szegregálása; azoké, akik felnőtt korukra egy nemzetközi orientációjú, technokrata irányultságú társadalom irányító intellektuális elitjéhez tartozhatnak.

A tehetségesek válogatása maga, illetve a tehetségesek képzésének kerete is mutat néhány olyan jellemző jegyet, amely feltétlenül figyelemre méltó pedagógiai/tehetségpedagógiai szempontból.

Először is: szokatlanul korai a tehetségazonosítás. A fejlett oktatással és gazdasággal rendelkező országokban nemigen találni olyan oktatási rendszert, amelyben egy egész országra, minden gyerekre kiterjedően ennyire korai tehetségazonosítási rendszert alakítottak volna ki (bár a szingapúri tehetséggondozás alapjául szolgáló izraeli tehetségpedagógiában (Tan, 2001) föllelhető hasonló vonás, és a korai tehetségszelekció éppenséggel a kínai tradícióktól sem idegen. (Harsányi, 1994)

Másodszor: bár a GEP 1984-ben történt megindítása óta (Wu – Cho – Munandar, 2000) már tettek lépéseket ennek módosítására, a válogatás alapvetően kognitív jegyek alapján és teszteljesítmények segítségével történik, egyéb vonások (például fontosabb személyiségjegyek) mellőzésével. Márpedig a csak kognitív képességekre összpontosító, a pusztán teszttel mérhető képességek általános pedagógiai túldimenzionálásának, s azon belül különösen az (intellektuálisan) tehetségesek identifikációjában játszott eltúlzott szerepének veszélyeire sokan, mások mellett Sternberg már évekkel ezelőtt felhívta a figyelmet, többek között a „Succesful intelligence” (1996) című kötetében.

Harmadszor: a tehetségidentifikáció (és -képzés) valamennyi mozzanata központosított, a MOE-n keresztül államilag vezérelt, hiszen a minisztérium állítja össze és értékeli a tehetségazonosításra szolgáló valamennyi tesztet, a kb. 1 százalékos határt ők pontosítják minden évben, vagyis ők döntenek el, hogy az adott évben még milyen eredménnyel kerülhet be a programba egy gyerek és milyennel már nem. Ugyancsak a minisztérium határozza meg – és csak a minisztérium határozhatja meg –, hogy mely iskolák vesznek részt a tehetséggondozó programban. Magát az elemi (majd később a középiskolai) tehetséggondozó programot is – annak oktatási tartalmát és az ehhez használandó tankönyveket és egyéb oktatási segédleteket ugyancsak – a minisztérium dolgozza ki és engedélyezi. A tehetséges gyerekekkel foglalkozó iskolák mindebben nem önállóak tehát, hanem egy központosított minisztériumi rendszer követői. Ez meglehetősen szokatlan a nemzetközi tehetségpedagógiai gyakorlatban.

Fontos azonban megemlíteni néhány olyan vonást is, amely a többi szereplő, vagyis a gyerek, a család, illetve az iskolák önállóságát növeli.

Mindenekelőtt: a minisztérium nem kötelezi az iskolákat arra, hogy GEP-képzést indítsanak, csupán eldönti a jelentkező iskolák közül, hogy melyek vehetnek részt a GEP-oktatásban.

Másrészt: a GEP-válogatáson (különösen annak 2. fordulóján) nem kötelesek a gyerekek részt venni, illetve ha egy gyereket kiválogattak GEP-oktatásra, a szülő, a család nem köteles odaküldeni a gyereket, a tanuló továbbra is maradhat az oktatási főáramban.

Harmadrészt: egyetlen iskola számára sem tilos önálló tehetséggondozó program kidolgozása és megindítása, de annak szakmai felügyeletét is a minisztérium látja el, és ezek az iskolák nem kapják meg azt az anyagi kölöntámogatást, amely a GEP-képzésekre a minisztérium által irányított programokban jár. Ezek által – és más nehezítő körülmények miatt – a MOE végül is el tudja érni, hogy Szingapúrban lényegében csak az általa irányított GEP-programok működjenek az iskolákban.

Akármilyen képzési vonalra, GEP-programba, EM1-re vagy bármely másikra járt is egy diák, a 6. osztály végén egy kötelező nemzeti vizsgát kell letennie: az úgynevezett

PSLE-vizsgát (Primary School Leaving Examination-t). Ez a vizsga ugyan némiképp más tartalmú az egyes képzési vonalakon, mint nemzeti záróvizsga alapvetően mégis egységes és komprehenzív, mint ahogy a céljaiban is az. Nevezetesen annak tisztázásában, hogy mit tudnak az adott korosztály hatodikosai, illetve melyik gyerekek milyen képzési vonal felel meg a legjobban a majdani középfokú oktatásban. Az egyéni teljesítmény, illetve a további iskolai streamelés érdekében így minden egyes diákról világos, a többiek teljesítményével egyértelműen összehasonlítható képet lehet nyerni.

Ily módon a következő specializálódási szisztéma vázolható föl:

– P1–3: bármilyen képességű gyerek egységes képzésbe jár (az iskolák homogének, a gyerekek képességei heterogének);

– P4–: a tehetségválogató teszt alkalmazása eredményeként az akadémiusan legtehetségesebb 1 százalék kiválik és szegregálódik ebből az egységes képzésből, egyébként marad a fent vázolt szisztéma (homogén iskolák heterogén képességű gyerekekkel);

– P5–6: a negyedikes kori teszt alapján a gyerekek központilag megállapított eredményszintekhez igazítva képzési vonalakra kerülnek (homogén iskolák, iskolán belüli képességek szerinti csoportosítás);

– a PSLE eredményeként: különböző eredményű gyerekek különböző szintű középiskolákba kerülnek (az iskolák szintje heterogén, az iskolán belül a gyerekcsoportok szintje relative homogén – ezt később még pontosítjuk).

Az iskolák és a gyerekek képességei homogenitásának, illetve heterogenitásának ilyenképp való alakulása az iskolai képzés során a japán oktatás egyik fontos alapvonására emlékeztet. (Gordon Györi, 1998, 2000) Ez nyilván nem véletlen: mint Cummings (1997) tanulmányából is tudjuk, a második világháború óta, de különösen az 1960-as évektől kezdve (tehát éppen Szingapúr önállóvá válásának idejétől) a japán oktatás hatása meghatározó volt az egész kelet-ázsiai térségben. Ugyanakkor persze nem kevés lényeges különbség is megfigyelhető a szingapúri és a japán iskolai streamelés között. Csak példaképp néhány:

– a japán rendszerből teljesen hiányzik a korai tehetségidentifikáció (Morris, 1996);

– a szingapúri rendszerben az „iskolák heterogének, az odajáró diákok képessége homogén” szint jóval korábbi, mint Japánban (ahol ez csak a 9. tanítási év után következik be, akkor, amikor a gyerekek 15 évesek);

– a japán streamelés kevésbé központilag vezérelt;

– ugyanakkor a 10. évfolyamtól a középiskolai képzést átvevő intézmények diákanyaga a képességek szerint homogénabb, mint a szingapúri iskolákban.

Középiskola

A középiskola Szingapúrban 4 éven keresztül, a 7.-től a 10. évfolyamig tart, és többféle változata van. Az akadémikus orientációjú képzés mellett nagy hangsúlyt helyeznek a szakmai képzésre is.

A középiskolai képzés – a tehetséggondozó, vagyis GEP-oktatáson kívül – három áramra oszlik, amelyre a diákok a PSLE-vizsgán elért eredményeik alapján kerülnek. Ez a három képzési áram a special (a legkiválóbbaknak), az express (a kiválóknak) és a normal (az átlagos képességűeknek és teljesítményűeknek).

Az általános iskolából a középiskolai GEP-képzésre való továbbjutás nem automatikus. A már korábban a tehetséggondozásban részt vevő diákoknak a vizsgaeredményeikkel meg kell erősíteniük a kivételes képzésre való alkalmasságukat. Mérésük meglehetősen komplex módon történik: részint beszámítják a PSLE-n elért eredményüket, a GEP-ben a P4 és P6 között elért teljesítményüket, valamint azt, hogy milyen attitűddel viszonyultak az elemi iskolai évek alatt a GEP-hez, az itt felállított magasabb követelményekhez. A nem megfelelő eredményt elérőknek el kell hagyniuk a GEP-képzést; ugyanakkor mód van arra is, hogy egy diák a középiskola első évétől vegyen részt a tehetséggondo-

zásban. Az ilyen tanuló ismét több vizsgával tehet tanúságot az alkalmasságáról. Ahhoz, hogy egyáltalán lehetősége legyen a tehetségesek kiválasztására szolgáló tesztek kitöltésére, azzal nyeri el a jogot, ha a PSLE-vizsga tantárgyai közül legalább háromból A (vagyis legjobb) eredményt ér el. Ebben az esetben a diák letehet egy Selection Test-et, amely éppúgy angol nyelvi, matematikai és általános kognitív képességeket mérő altesztekből áll, mint a harmadikoskori válogató teszt, de természetesen némileg nehezebb kérdések tartalmaz annál. Ezen az úton évente körülbelül újabb 100 diák (egy kohorsz 0,3 százaléka) jut be a tehetségesek oktatásába. (*Singapore Ministry of Education, 1999; Wu – Cho – Munandar, 2000*) Ha a lemorzsolódókat is figyelembe vesszük, illetve azokat a diákokat is, akik ugyan részt vehetnének a GEP-képzésben, mégsem kívánunk élni e lehetőségükkel, akkor azt mondhatjuk, hogy a tehetségesek oktatásában a középiskolai szinten is körülbelül mintegy 300 tanuló vesz részt.

Mindaddig nem szóltunk azonban a tehetségnevelés tartalmi sajátosságairól. A középszintű GEP-oktatást éppúgy, mint az elemi iskolait, a lehetséges tehetségefejlesztő eljárások közül (*Herskovits, 1994*) mindenekelőtt a gazdagítás jellemzi. (*Lim, 1997/1; Singapore Ministry of Education, 1999; Wu – Cho – Munandar, 2000*). Ez a gazdagító program a nemzeti alaptantervre épül, minden elemében ahhoz kapcsolódik. Ez jelentős vonás az átjárhatóság érdekében, vagyis ha a tanuló a programból bármilyen okból kilép, könnyen be tudjon illeszkedni más középiskolai képzési áramokba. A MOE részben valószínűleg éppen azért ragaszkodik a GEP központi kidolgozásához és fenntartásához, hogy a minden ponton a reguláris nemzeti alaptantervhez való kapcsolódás elve ne sérüljön. A mélyítés részben igen, a gyorsítás azonban deklaráltnan nem célja a GEP-nek. Év-folyamugrásra vagy hasonlókra – többek között az oktatási egyenlőségelv további fenntartása miatt – annak ellenére sincs lehetőség, hogy a szülők, a pedagógusok és a szélesebb közvélemény is újra és újra felveti ennek szükségességét. (*Tan, 2001*) Azt, hogy az oktatásügy irányítói továbbra is elsősorban az általános intellektuális tehetségeket támogatják ebben a képzési formában, az is mutatja, hogy a diákok mind az anyanyelvet, mind pedig 7 másik meghatározó tantárgyukat (angol nyelv, irodalom, történelem, földrajz, matematika, tudomány, állampolgári és etika) gazdagító tananyaggal sajátítják el, s e mellé még joguk van egy harmadik idegen nyelvet is felvenni és emelt szinten foglalkozni vele. A minisztérium tehetsépedagógiai osztálya mindamelllett eklektikusnak nevezi az általuk kidolgozott tehetséggazdagító programot, olyannak, amely számos különféle, más országokban is alkalmazott részmódszerekből tevődik össze. (*Singapore Ministry of Education, 1999*)

A tehetségprogramban részt vevő diákok számára a középiskola négy éve világosan két egyenlő időtartamú képzési egységre tagolódik: a második év (S2) után ugyanis dönteniük kell, hogy tudomány vagy művészet orientációjú tehetségképzésben kívánják-e a hátralevő két évben továbbhaladni. Vagyis mindazoknak a tanulóknak, akiknek eddig éppen általánosan magas intellektuális képességeik miatt volt lehetőségük tehetségképzésben részt venniük, ezen a ponton (14 évesen) határozottan „szakosodniuk” kell.

Mindamelllett a rendszer különféle módszerekkel, például speciális kutatási és képzési lehetőségekkel, a másik három középiskolai képzési vonalénál jóval kisebb létszámú, 25 fős osztályok szervezésével, speciálisan képzett tanárok bevonásával továbbra is igyekszik fenntartani azt, hogy az intellektuálisan tehetséges gyerekek sokirányúan képzettek legyenek. Azt, hogy e célt sikerül is megvalósítani, jól bizonyítja az a tény, hogy a GEP-es gyerekek középiskolai kimeneti eredményei általában minden területen nagyon jók, némelyiküké valóban kimagasló.

A szingapúri tehetségnevelés egyik jellemző vonása, hogy az intellektuálisan tehetséges gyerekeket külön osztályokban, de nem külön iskolákban képzik. Ez egyféle átmenetet jelent a tehetségesek szegregációjára, illetve a fő oktatási áramba való integrációjára között. A szingapúri középiskolákat úgy alakították ki, hogy azok mindig két képzési szint-

tet foglaljanak magukba: a GEP a special képzési árammal együtt, a special az expresszel és az express a normallal egy intézményben működik. E számunkra szokatlan szerkezet kialakításának és működtetésének nyilvánvalóan legalább két fontos oka, illetve célja van. Az egyik az, hogy a kiemelten tehetséges gyerekek (éppígy a többi képzési szintre járók) ne szegregálódjanak túlságosan a többiektől. Ez nyilvánvalóan a kamaszkor harmonikus, társadalmilag is kívánatos társas fejlődésformájának támogatása, nevezetesen annak elősegítése, hogy a tehetséges diákok ne legyenek egy intellektuálisan elit tanulói csoport zárt rendszerének foglyai. Ugyanakkor ez a szisztéma aránylag természetesen megoldható átjárást biztosít a rendszer egyes oktatási áramai között. Könnyen elképzelhető – és ebben a rendszerben gyakorlatilag is egyszerűen kivitelezhető –, hogy egy gyerek szükség esetén egy képzési árammal följebb vagy lejjebb folytassa a tanulmányait (hiszen ugyanannak az iskolának, ugyanannak az intézménynek kell csupán egy másik képzési áramára átmennie – nem kell iskolát váltania). Az pedig úgysem valószínű, hogy egyszerre két képzési áramot ugrana lefelé vagy fölfelé (amihez viszont még ebben a rendszerben is feltétlenül iskolát kellene váltania). Az tehát, hogy a szingapúri középiskolák a diákok képességét tekintve némileg heterogénabbak, mint a japán felső középiskolák ugyanebben a tekintetben, éppen ebből az „egy iskola – két stream” alapelvből adódik; a japán középiskolák ugyanis mindig egyetlen képességcsoportot ölelnek fel.

A tehetséges gyerekek morális, szociális és vezetői készségeinek fejlesztésére, arra, hogy a társadalom más rétegeitől értékeikben és egyéb szempontokból ne szegregálódjanak, egyébként is nagy hangsúlyt helyeznek Szingapúrban: erre utal az a fentebb már említett tény is, miszerint a GEP-ben az állampolgári és etikai ismeretekkel is gazdagabb tartalommal, bővebben és mélyebben foglalkoznak az intellektuálisan tehetséges diákok, mint más képzési áramok tanulói.

Az utóbbi években a középiskolai tehetséggondozásban jelentős szerkezeti és tartalmi változások is történtek. Megnövekedett ugyanis az igény arra, hogy más képességterületeken is külön lehetőségeket, speciális képzési formákat nyújtsanak a tehetségeseknek. Évek óta működnek másféle – de ugyanígy központilag a minisztérium által szervezett, kidolgozott és irányított – középiskolai tehetséggondozó programok. Mivel a GEP deklaráltan az intellektuálisan, akadémikus területeken tehetséges gyerekek képzési programja, az újabban létrehozott programok inkább a humán területeket, azon belül is a művészeteket ölelik fel. Ilyenek az Art Elective Program és a Music Elective Program. Ezek egyik fontos jellemzője, hogy csak később (a középiskola 3. osztályától [S3]) és más módokon lehet bekerülni rájuk, mint a GEP-re, viszont ezek a képzési formák egészen 18 éves korig tartanak.

Más középiskolai képzési vonalak

A special képzési vonalra évente ugyancsak meghatározott számú diák kerülhet. Ez többnyire nem több, mint egy kohorsz 10 százaléka (a PSLE-vizsga alapján), vagyis azok a tanulók, akik a külön tehetséggondozásban részt vevő néhány száz diákot követően a legjobbak. Képzésük erősen akadémikus orientáltságú, és egyértelműen arról szól, hogy később, egy újabb oktatási szint teljesítését követően majdan egyetemekre, főiskolákra kerüljenek Szingapúrban vagy külföldön.

A további képzési vonalakra is a PSLE-eredmények alapján kerülnek a gyerekek. Az express képzési vonal (amelyre az egyes életkori kohorszok kb. 50 százaléka be) még mindig 4 éves és akadémikus orientációjú. A normal irány pedig az utóbbi években két-féle alirányt foglal magában: a normal academic (kb. 20 százaléknyi diákkal) és a normal technical (kb. 15 százaléknyi diákkal) képzési vonalat. Alapesetben a normal képzési irány is 4 évig, tehát 7-től 10 éves korig tart, de ha egy diák kiválóan teljesít a középiskolai záróvizsgán, akkor módja van arra, hogy egy 5. évben is a középiskolában folytassa tanulmányait. Ezek után, éppúgy, mint a normal képzési vonalat 4 év alatt elvég-

zóknek, a tanulóknak elvileg módjuk van arra, hogy az akadémikus felsőoktatás irányában haladjanak tovább tanulmányaikban, gyakorlatilag azonban ez kevésbé jellemző.

A középiskolát záró vizsgák

Szingapúrban a 4. középiskolás évet mind a tanárok, mind a diákok a középiskolát záró vizsgára való felkészülésnek szentelik. Az utolsó középiskolás tanévben ugyan még tovább folytatódik a GEP, de az, mivel a nemzeti kurrikulumra épülő gazdagító program, nem zavarja a felkészülést a záróvizsgára. A tehetséggondozásban oly gyakran alkalmazott önálló vagy csoportos projektmunka azonban a közös tananyagtól merőben idegen témákat is magába foglalhat, sőt, többnyire éppen ilyeneket választanak az iskolai jellegű témákon kívüli kérdésekben is nagyon nyitott érdeklődésű tehetséges középiskolások:

A szingapúri középiskolákat úgy alakították ki, hogy azok mindig két képzési szintet foglaljanak magukba: a GEP a special képzési árammal együtt, a special az expresszel és az express a normállal egy intézményben működik. E számunkra szokatlan szerkezet kialakításának és működtetésének nyilvánvalóan legalább két fontos oka, illetve célja van. Az egyik az, hogy a kiemelten tehetséges gyerekek (éppígy a többi képzési szintre járók) ne szegregálódjanak túlságosan a többiektől. Ez nyilvánvalóan a kamaszkor harmonikus, társadalmilag is kívánatos társas fejlődésformájának támogatása, nevezetesen annak elősegítése, hogy a tehetséges diákok ne legyenek egy intellektuálisan elit tanulói csoport zárt rendszerének foglyai.

például háztartási robot építése, automata újratöltő tervezése, újfajta cipőtisztító eszközök kialakítása, hidroponikus paradicsomtermesztés kidolgozása (Lim, 1997/2); ezért az ilyen típusú tevékenységekre a középiskolát záró tanévben már nincs mód.

A tehetségprogramokat, valamint a special és express képzési irányt végzők a 10. év végén a szingapúri oktatás rendszerében kimagasló jelentőségű záróvizsgát tesznek le: a GCE 'O'-t (Cambridge General Certificate of Education 'Ordinary' level). A vizsga – mint neve is mutatja – a cambridge-i vizsgarendszerhez tartozik, a Cambridge-vizsga Szingapúrra adaptált (de alapvonásaiban az eredeti jellemzőit megőrző) változata. A diákoknak 2 nyelvből, 2 humán tantárgyból, kétféle matematikából (matematikából és emelt matematikából), valamint 2 természettudományos tantárgyból, összesen 5 kötelező és 1 választható tantárgyból (Mátrai, 2001) kell vizsgát tenniük.

A normal képzési vonalban részt vevők az úgynevezett GCE 'N' vizsgát teszik le, amely jellegében (főképp tesztszerű kérdés-sorok stb.) hasonlít a GCE 'O'-hoz, tartalmában, a tantárgyak összetételében és néhány más vonatkozásban azonban különbözik attól. (Mátrai, 2001) Azon diákok, akik a GCE

N-t teszik le, többnyire a felsőszintű szakképzés irányában haladnak tovább, vagy további képzés nélkül munkába állnak.

A felső középfokú képzés bemutatásakor róluk már nem szólnunk, csak az akadémikus képzési irány további oktatási útját mutatjuk be.

Felső középiskola: a „junior college”-ok és „pre-university center”-ek

Nemzetközi összehasonlításban a szingapúri junior college-ok és pre-university center-ek (a továbbiakban: junior college-ok) meglehetősen speciális, legfeljebb a brit közösség országaiban ismert oktatási intézménynek tűnnek: ugyanakkor a szingapúri közoktatási rendszernek évtizedek óta integráns részei. Lee Kuan Yew, a Szingapúrt ipari, gazdasági és oktatási nagyhatalommá tevő, több évtizeden át hatalmon lévő miniszterel-

nők már 1965-ben javasolta az egyetemre előkészítő felső középfokú oktatási formát, és nem sokkal a függetlenség elnyerése után, 1969-ben meg is nyílt az első junior college.

A junior college az akadémikus orientáltságú fiatalok képzési intézményrendszere. Az oktatás 11–12. évében (vagyis 17–18 évesen) járnak ezekbe az iskolákba azok a diákok, akik 16 éves korukban a legjobb teljesítményt nyújtották az alsó középiskolai tanulmányok lezárásául szolgáló GCE 'O' vizsgán. Az egész országban összesen 14 ilyen intézmény van – tehát az mondható, hogy ezek az iskolák az ország intellektuálisan tehetséges diákjainak képzőhelyei: ez persze a szó tágabb értelmében értendő, hiszen a „legjobb” 20 százalékot jelenti, merthogy egy kohorsznak évente körülbelül egyötöde kerül ezekbe az egyértelműen az egyetemi tanulmányokra előkészítő tanintézményekbe. (Gopinathan – Ho, 2000)

Ugyanakkor a hivatalos GEP-program ezen a képzési szinten már nem működik, hiszen az a 10. iskolai tanévvel (16 éves korban) lezárul. (Csak összegzéseképp: a MOE által kidolgozott és futtatott GEP-képzésben tehát 7 éven keresztül, a 4. elemi osztálytól a 10. év végéig részesülhetnek a tanulók.)

Bár első pillantásra újabb paradoxonnal állunk szemben, valójában bizonyos oktatási alrendszerek mégis világossá teszik, miképpen lehet, hogy éppen az intellektuális fejlődésnek ebben a kimagaslóan fontos két évében nincsen GEP, vagyis szervezett tehetséggondozás a szingapúri oktatásban.

Az egyik az, hogy a junior college-ok képzési formája olyan, mintha azt csupa intellektuálisan tehetséges diák képzésére dolgozták volna ki. A rendszert mindenekelőtt a flexibilitás jellemzi: igen nagy a szerepe az önálló és egyénre szabott képzési programok kialakításának. A szinte maradéktalanul humán képzéstől kezdve a szinte maradéktalanul reál képzésig mindenféle kombináció összeállítható. Ezt a specializációt egyébként a junior college erősíti, illetve manifesztté is teszi: a szabad választás és a flexibilis képzési program kidolgozásának lehetőségével együtt is a junior college-ok megkívánják a diákjaiktól, hogy eldöntsék, inkább humán vagy inkább reál (esetleg közgazdasági) irányt választanak-e a két év idejére. A junior college-ok diákjai, főleg a fiúk, elsősorban a reál képzési irányt preferálják.

Másrészt olyan oktatási formák jellemzik a junior college-okat, amilyenek sok országban inkább csak a felsőoktatásban jelennek meg. Ilyen például az, hogy évfolyam-előadások váltogatják egymás szemináriumszerű kiscsoportos foglalkozásokkal. Az évfolyam-előadások módot adnak arra, hogy az iskola legkiválóbb tanárai ismertessék meg az egész évfolyam diákjait az adott diszciplína leglényegesebb és legkorszerűbb elméleti alapjaival, méghozzá meglehetősen nagy tempóban haladva annak ellenére, hogy a diákok az előadások alatt és végén föltehetik – és gyakran föl is teszik – értelmező kérdéseiket az oktatóknak. Az évfolyam előadáson megismert tananyagot aztán a szokásos osztálykeretekenél kisebb létszámú csoportokban, lényegében az egyetemi szemináriumoknak és gyakorlatoknak megfelelő keretek között dolgozzák fel, bővítik és mélyítik a tanulók egy másik, erre a képzési formára szakosodott tanár irányítása mellett. Ha mindehhez hozzátesszük, hogy a számonkérés fő formái között ebben az iskolatípusban is ott vannak (de azért nem kizárólagosak) a nagyobb anyagmennyiség visszaadását igénylő félévi és év végi vizsgák, akkor jó okkal állíthatjuk, hogy a junior college-okban a 17–18 éves diákok – ahogy azt az intézménytípus neve is sugallja – kvázi felsőfokú képzési formákban tanulnak; mintha csak (de azért nem egészen) intellektuálisan az átlagnál gyorsabban érő tehetségek lennének (olyanok, akik kordedvezménnyel járnak felsőfokú oktatási intézményekbe).

Harmadrészt: noha a szó szoros értelmében vett GEP-képzés már nem működik ezen az oktatási szinten, a tehetséges diákoknak egy sor olyan lehetőségük van, amely lehetővé teszi, hogy az intellektuálisan az átlagot meghaladó képességekkel rendelkező, motivált tanuló kielégítse speciális érdeklődését, mintegy a maga által választott tehetség-

fejlesztő munkatevékenységek segítségével. Nem véletlen, hogy ezeket a lehetőségeket a MOE által kiadott GEP-program-ismertető füzet is bemutatja. (*Singapore Ministry of Education*, 1999) Ezek az alábbiak:

– Humanities Award Programme (HAP); 5 junior college által futtatott, magas ösztöndíjjal járó képzési program évente 50–60 diák számára, akik humán területek kiemelkedő szakembereinek tutorálása-mentorálása mellett végeznek speciális tanulmányokat és kutatómunkát.

– Science Research Programme (SRP): a MOE és a National University of Singapore (NUS) által szervezett természettudományos mentorálási és kutatóprogram évente 70–80 tizenegyedikes (JC1) diák számára.

– Creative Arts Programme (CAT): szépirodalmi tevékenység iránt érdeklődő elsőéves junior college-os diákok programja; évente 30–40 diák vehet benne részt a MOE GE Branch és a NUS szervezésében.

– Science Vision (SV): a természettudomány legújabb elméleti és gyakorlati lehetőségeinek megismerését lehetővé tevő program elsőéves junior college-istáknak a MOE GE Branch és a NUS szervezésében. A képzésre csak azok juthatnak be, akik egy képességfelmérő teszt kitöltésével bizonyították, hogy az adott területeken (például biológia, fizika) valóban a legkiemelkedőbbek közé tartoznak. A képzésbe egyetemi jellegű előadások, laboratóriumi tevékenységek, tutorálás és hasonlók tartoznak.

– Humanities and Social Sciences Research Programme (HSSRP): évente 50–60 elsőéves JC-diák számára lehetséges képzési program a humán tudományok és a társadalomtudományok területén.

– Language Elective Programmes: éves ösztöndíjjal járó nyelvi képzési program a nyelvekben tehetséges tanulók számára. Három junior college ajánlja fel a kínai nyelv emelt szintű tanulmányozásának lehetőségét, egy junior college-ban a német nyelvet, egy másikban a franciát, egy harmadikban pedig (történetesen az ország legjobbnak tartott közoktatási intézményében, a Raffles Junior College-ban) a japánt lehet ennek a programnak a keretében tanulmányozni.

(Mindamellett, ahogy arról már korábban szó volt, a 17–18 éves korosztály más területeken tehetséges diákjai számára – szemben a szorosan értett GEP-programokkal – képzési lehetőségekként továbbra is rendelkezésre áll a Music Elective Programme [MEP] és az Art Elective Programme [AEP], igaz, nem a junior college-okban, hanem más oktatási intézményekben).

Mint az ismertetésből látható, legalább két közös vonása van szinte valamennyi tehetséggondozó programnak. Az egyik: lényegében valamennyi program tartalmazza a kiemelkedő szakemberek által való tutorálás, mentorálás mozzanatát; ez az a komponens tehát – a tehetséges gyerekekre való legszorosabban, legszemélyesebben értett szakmai figyelem, illetve a tehetséges tanulók irányított/önálló kutatási lehetősége –, amelynek biztosítását a MOE a 17–18 éves intellektuálisan tehetséges gyerekek számára feltétlenül és általánosan szükségesnek tartja. A másik: majdnem mindegyik program elsőéves junior college-istáknak (JC1) és csak nekik szól. A magyarázat természetesen ezen a képzési szinten is ugyanaz, mint az alsó középfokú képzésben: a 12. évet az év végi nemzeti záróvizsgára való koncentráció jellemzi.

Akárcsak a(z) alsó) középiskolások, a junior college-okban végzett diákok is egy Cambridge-vizsgát tesznek le: a 18 évesek vizsgája a GCE 'A' level (haladó szintű GCE-vizsga). Eppúgy, mint a GCE 'O' vizsgát, a GCE 'A' vizsgaanyagait is külföldön (Angliában) értékelik, tehát a szingapúri tanároktól és diákoktól függetlenül, vagyis amennyire csak lehetséges, objektív módon. A junior college diákjai vizsgatantárgyainak összetételét nagyban befolyásolja, hogy szakirányuknak megfelelően milyen 'A'-szintet biztosító tárgyakat tanultak a kétéves képzés során (legalább három vagy négy ilyen tantárgyat kell fölvenniük; ezenkívül anyanyelvből kell vizsgáznuk, és egy lentebb még be-

mutatandó esszévizsgát kell letenniük). A GCE 'A' vizsga eredménye erősen befolyásolja a diákok továbbtanulási lehetőségeit a felsőoktatásban.

Annak ellenére, hogy amint az a fentebb ismertetett rendszer különféle elemeiből világosan látszik, a junior college a képességeik fókuszálására igyekszik ösztökélni az átlagos tanulókat éppúgy, mint a tehetségeseket, a GCE 'A' mint kimeneti vizsgarendszer arra is igyekszik ösztökélni az iskolákat és a diákokat, hogy minél komplexebben és sokoldalúbban képződjenek, illetve készüljenek fel a vizsgákra. Az egyes tantárgyi vizsgák ugyanis vizsgák egész sorozatát jelentik: többféle tesztet s olykor bizonyos szóbeli vizsgákat is, amelyet a diákok különféle napokon tesznek le. E komplex és időben is elhúzódó (hetekig tartó) vizsgáztatási mód nemcsak azért kívánatos, mert a tanulók nem egyféle módon és nem csupán egyetlen „mindent jelentő” napon kénytelenek „mindent bizonyítani”, hanem azért is, mert ugyanakkor ezen a módon a tanulók hosszú távú stressz- és igénybevétel-tűrése, illetve ennek stabil vagy instabil mivolta is detektálható. E vizsgarendszerrel világosan identifikálható tehát az is, hogy kik azok a tehetségek, akik csak rövid távon és esetleg csak egy- vagy néhányféleképpen képesek koncentráltan teljesíteni, s kik azok, akik hosszú távon, különböző körülmények és vizsgázási módok között is kiegyensúlyozottan magas szinten teljesítenek. A felsőfokú képzésre szóló különféle, olykor kifejezetten jelentős összegeket nyújtó tehetség támogató ösztöndíjak (amelyek nemzetközi összehasonításban is figyelemre méltó rendszerének ismertetésétől ehelyett eltekintünk) elsősorban azokat részesítik előnyben, akik sok tantárgyból érnek el kiemelkedő eredményt – vagyis azokat a sok-területi tehetségeket, akik a junior college képességkoncentráltást preferáló szerkezete mellett képesek mégis igen jól fejlődni, teljesíteni többféle akadémikus területen.

Következtetések, tanulságok

Szingapúr példája arra tanít minket, hogy a tehetséggondozás az egész nemzetet átfogó egységes rendszerre formálható, és kívánatos is, hogy ezek a pedagógiai tevékenységek ilyen szinten szervezettek legyenek. Fontos, hogy Szingapúrban egy nagy létszámú minisztériumi osztály koordinálja a tehetséggondozás pedagógiai kérdéseit. Ugyanakkor nem lehet elfelejteni, hogy a hazai oktatásügy sok szempontból (és nem csak kulturális aspektusokat tekintve) lényegesen más helyzetben van, mint a szingapúri. Szemben (a rendszerváltás utáni) Magyarországgal, ott ugyanis az egységesített és központosított tehetséggondozás és gondolkodásikészség-fejlesztés olyan környezetben valósul meg, amelyben az erős állam a társadalmi élet és az oktatás sok más területét is központosított módszerekkel irányítja vagy befolyásolja. Más szavakkal: míg Szingapúrban lényegében természetesen az ilyenféle centralizáció, a ma Magyarországon alkalmazott és alkalmazható módszerektől meglehetősen idegen. Nem kerülheti el a figyelmünket az sem, hogy Szingapúr Magyarországnál is kisebb népességű ország, ennek megfelelően jóval kevesebb iskolával rendelkezik, jóval könnyebb tehát egy új oktatási szisztémát vagy új oktatási elképzeléseket egységesen implementálni Szingapúr esetében. Az egységesítés elvi és gyakorlati kérdéseinek végiggondolásakor attól sem lehet eltekinteni, hogy Szingapúrban a gyors oktatásügyi újításokhoz, egységesítő programok bevezetéséhez jelentősen nagyobb pénz áll rendelkezésre, mint Magyarországon. És végül: Szingapúrban jelenleg jóval egységesebb az oktatási rendszer, mint Magyarországon.

Figyelemreméltó az az erőfeszítés, amellyel a GEP fejlesztői, illetve a szingapúri oktatás kidolgozói általában igyekeznek egyensúlyba hozni az egy-területi és az akadémikus területeken általánosan tehetséges gyerekek képzését: bizonyos fázisokban és iskolatípusokban inkább a képességek koncentráálásának elvét követik, máshol és máskor pedig inkább a több-területiséget támogatják. Mindebből valószínűleg nem akkor értjük meg a tanulságot, ha megpróbáljuk eldönteni, melyik hatékonyabb (ez nyilván tanulón-

ként változhat), hanem ha azt vesszük észre, hogy az egy-területi/több-területi tehetség kérdése egyáltalán a pedagógiai figyelem, tervezőmunka, fejlesztés, gyakorlat stb. fontos része.

Ugyancsak figyelemreméltó az a tudatosság is, ahogy Szingapúrban arra törekszenek, hogy a papír-könyv jellegű feladatok és teljesítménymérések mellé s részben helyébe is a tehetséggondozásnak és a gondolkodásikészség-fejlesztésnek s ezekkel együtt a tudásmérésnek is jóval szélesebb eszköztárat állítsák, mint azt hagyományos oktatási keretekben szokás (erről ld. *Mátrai*, 2001 is). Amerikai mintára is nagyon nagy hangsúlyt helyeznek a projekt jellegű munkára, a csoportmunkára, az együttműködésre, a hosszú távú összetett feladatmegoldásra (is), és mint láttuk, elsődlegesen fontos koncepció, hogy minden tehetséggondozó vagy gondolkodásikészség-fejlesztő tevékenység valódi, reális, de legalábbis erősen életszerű helyzetekben nyerje el értelmét.

Jegyzet

(1) A kutatómunkát szingapúri részről Mr. Willie Yong, a Science Culture Technology Publishing igazgatója, magyar részről az Oktatási Minisztérium Európai Ügyek és Kétoldalú Kapcsolatok Főosztálya, valamint az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola Alapítványa támogatta. A szerző ezúton fejezi ki köszönetét a munkáját támogató személyeknek, illetve intézményeknek.

Irodalom

- Arany É. (1985): *Szingapúr Köztársaság oktatási rendszere*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Cummings, W. K. (1997): Human resource development: The J-model. In: W. K. Cummings – P. G. Altbach (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implications for America*. State University of New York Press, New York. 275–291.
- Csapó, B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gopinathan, S. – Ho, W. K. (2000): Educational change and development in Singapore. In: Townsend, T. – Yin, C. C. (szerk.): *Educational change and development in the Asia-Pacific region*. Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse. 163–184.
- Gordon Györi J. (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 4, 273–319.
- Gordon Györi J. (2000): Érdekessegek az amerikai és a japán iskolákról. In: Schiller M. (szerk.): *Évkönyv: 2000*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Radnóti Miklós Gyakorlóiskolája, Budapest.
- Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Herskovits, M. (1994): Irányzatok a nemzetközi tehetséggondozásban. In: Balogh L. – Herskovits M. (szerk.): *Tehetség és személyiség: A fejlesztés kritikus pontjai*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 62–77.
- Lim, T. K. (1997/1): *Maximizing academic potential: The Chinese High School Gifted Education Programme in Singapore*. Times Academic Press, Singapore.
- Lim, T. K. (1997/2): Nurturing giftedness through the Mentor-Link Programme. In: Lim, T. K. (szerk.): *Maximizing academic potential: The Chinese High School Gifted Education Programme in Singapore*. Times Academic Press, Singapore. 34–43.
- Mátrai Zs. (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Morris, P. (1996): Asia's Four Little Tigers: A comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, 32, 1. 95–109.
- Singapore Ministry of Education (1999): *Gifted education programme handbook: A pamphlet on gifted education program*. (2. kiad.) Gifted Education Branch Ministry of Education, Singapore.
- Sternberg, R. J. (1996): *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Simon & Schuster, New York.
- Tan, B. G. (2001): Szóbeli közlés.
- Vajó P. (1990): Délkelet-Ázsia a közoktatásban. *Pedagógiai Szemle*, 40, 4. 353–362.
- Wu, W. – Cho, S. – Munandar, U. (2000): Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia outside the Mainland of China. In: Heller, K. A. – Mönks, F. J. – Sternberg, R. J. – Subotnik, R. F. (szerk.): *International handbook of gifted education*. (2. kiad.) Elsevier, Amsterdam. 765–778.

A roma kisebbség és a társadalmi kohézió

A különféle országokban együtt élő cigányok és nem-cigányok közti társadalmi összetartó erő egészen más természetű, mint az egyéb társadalmi alegységek közt működő kohézió. Két (matematikai értelemben vett) rendszer, két „halmoz” él egymás mellett: az egyik óriási, a másik parányi, de vitathatatlanul életképes. A nem-cigányoknak van saját területük, nemzettudatuk, nyereségcentrikus gazdaságuk, hivatalaik, intézményeik, iskoláik, írott történelmük, erőszakszervezeteik, törvényeik, nemzetközi egyezményeik. A cigányoknak mindez nincsen.

Két értékrend, életszemlélet, gondolkodásmód, két földi modus vivendi él egymás mellett, a történelem homályba vesző kezdete óta. Lényegében a biztonságra való törekvés kétféle stratégiájáról van szó: az egyik a hatalmat, a másik a szeretetet igyekszik eszközül használni.

A megoldásra váró probléma összetett. A cél egy véglegesen leszakadni látszó etnikai kisebbség helyzetének megnyugtató rendezése, s e törekvésnek különös aktualitást ad – bár a megoldás nem csupán ezért szükséges – hazánknak a közeljövőben várható csatlakozása az Európai Unióhoz. A feladat komplex volta nyilvánvaló. Kezeleni kell egyrészt a társadalmi békét veszélyeztető akut konfliktusokat, feszültségeket, másrészt követelő szükségyszerűség egy, a jövőbeni konszolidációt megalapozó program elindítása és végrehajtása. Egy probléma megoldására viszont csak akkor van esélyünk, ha ismerjük a hátterét, a lényegi tartalmakat, a jelenségek mozgatórugóit. Ma viszont azzal a sajátos helyzettel kell szembenéznünk, hogy ez a terület alapvetően és meghatározó mértékben ismeretlen. Nyilvánvalóan ez az oka annak is, hogy a közéletben és a mindennapok gyakorlatában egyaránt a többségi társadalom kategóriái, rendszerező elvei alapján ítélik meg a roma kisebbséget. Ennek egyenes következménye, hogy a mára kialakult cigánykép erősen sztereotipizált, továbbá hogy a problémák megoldására tett kísérletek kudarcra úgyszólván előre programozott.

A kisebbségek helyzetét taglaló szociológiai és szociálpszichológiai kutatások a néger, zsidó, kínai stb. lét specifikumait elemzik; a pszichológia általában szól a kisebbségi létből fakadó szorongásról és következményeiről; a kisebbségek helyzetét taglaló szakdolgozatokban a transzregionális kisebbségekről esik szó általában vagy konkrétan, de kiemelten a cigányságot mint önálló és sok tekintetben speciális etnikumot mostanáig nálunk egyetlen tudományág sem méltatta figyelemre. Nyugaton a múlt század hatvanas éveiben vette kezdetét az az új szemléletű kutatómunka, amely a részt vevő megfigyelés módszerével látott a roma közösségeken belül zajló folyamatok felderítéséhez, s amelyek eredményei mostanában válnak nálunk is hozzáférhetővé. Magyarországon a kilencvenes évek elején kezdtek hozzá roma értelmiségiek a saját világuk, kultúrájuk tudományos igényű megfigyeléséhez, kutatásához. Ennek első jelentős eredménye, hogy – bár egymástól függetlenül, de rövid időn belül – megjelent a lovári-magyar szótár (Rostás-Farkas György – Karsai Ervin munkája), a beás-magyar szótár (Varga Ilona) és e tanulmány szerzőjének munkájaként a kárpáti cigány-magyar szótár és nyelvtan, majd tovább-

bi, többé-kevésbé figyelemreméltó publikációk is napvilágot láttak. Intézményes keretek között 1992-ben kezdtük az ELTE Tanárképző Főiskoláján azt a munkát, amelynek során román és nem-román közösen kutatták a roma kultúrát – ennek terméke a 'Gyerekcigány' című tanulmánykötet, majd 1996. szeptember 1-én megalakult az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékén a Cigánypedagógiai Szakcsoport. Ezáltal jelentős javulás állt be a kutatómunka feltételrendszerében. Lényegében itt teremődött meg annak lehetősége, hogy a tapasztalatok, élmények, a belülről látás képességével szerzett ismeretek szembesüljenek a szaktudományokkal. E munka során született a 'Romapedagógia' című tanulmánygyűjtemény, amely a Tanszék kiadvány-sorozatában jelent meg.

Sajátos problémával szembesülünk, ha a roma kisebbségre vonatkozóan fogalmazzuk meg a társadalmi kohézió kérdését. Már az első pillanatban világossá válik, hogy egy mély kulturális szakadékkal van dolgunk, de ha egy kicsit körülnézünk a magyar-cigány

A sajátos életforma csak egy teljes értékű kulturális autonómia viszonyai között volt fenntartható, miközben az is evidens, hogy ezeknek a közösségeknek a többségi társadalom közelében kellett létezniük, hiszen csak így biztosíthatták a megélhetésüket. A világ más tájain élő roma közösségek gyakori helyváltoztatással, illetve a mindenkor kínálkozó keresletek kielégítésére való rugalmas szakosodás képességével oldották (oldják) fel ezt az elmentmondást. Mivel nálunk nagyjából stabilizálódtak a kinálatti-keresleti viszonyok, egy jellegzetes, úgynevezett láthatatlansági stratégia kialakítása vált szükségessé.

együttélés történetében, kiderül, hogy ez a szakadék áthidalható, csak meg kell találni a hídverésre alkalmas pontokat. Ehhez viszont meg kell ismerni a roma kultúrát, különösen annak implicit tartalmait, tekintve, hogy az igazán fontos dolgok mindig a felszín alatt történnek. Ebből a szempontból nincs jelentősége a különböző eredet-elméleteknek, amelyek jórészt a „jó lenne rászózni valakire ezt a renitens népséget”, illetve a „jó lenne tartozni valahová” érzéséből táplálkoznak.

Hiteles forrásokból tudjuk, hogy az első roma csoportok a 14. században érkeztek Kis-Ázsia irányából a Balkán félszigetre, majd innen kiindulva a 14–15. század fordulóján kezdődött el Európa „bejárása”, ami hozzávetőleg egy fél évszázadot vett igénybe, s ez az akkori közlekedési viszonyokat figyelembe véve komoly teljesítménynek tekinthető. Körülbelül ugyanebben az időben érkezett Észak-Afrikából a Gibraltári szoroson át egy másik csoport, a flamencóról közismert spanyol cigányok ősei, bár a nyelvi kapcsolatok más átkelőhelyek lehetőségét is

felvetik. (Például a magyarországi kárpáti cigány nyelv erőteljes hasonlóságot mutat a dél-olasz nyelvjárással.) Krisztus-követökként mutatkoztak be, ami jó taktikának bizonyult a középkor végi Európában, bár az nem világos, hogy ebben a kezdeti időszakban milyen nyelven folyt a párbeszéd. Később rosszabbra fordult a helyzet, amennyiben egyre nyilvánvalóbbak lettek a két kultúra és életforma különbségei, lényegében azok a normakonfliktusok, amelyek jó része ma is jelen van kapcsolatainkban. Kitoloncolások, a románok elejtésére irányuló sportvadászatok, tömeges kivégzések, majd deportálás a gyarmatokra – ez volt a Nyugat válasza a cigánykérdésre. Kelet-Európa kevésbé volt elutasító, minden bizonnyal a kisebb távolság okán. A Nyugat már akkor is fejlettebb volt... Erőből a korszakról a legalaposabb leírást Sir Angus Fraser adja 'A cigányok' című könyvében, amelyből az is kiderül, hogy ezeknek a 15. században Nyugat-Európában kalandozó roma csoportoknak a közösségi struktúrái teljesen azonosak voltak azokkal, amelyeket a magyarországi románok a 20. század közepéig megőriztek.

A magyarországi román hivatalos története Zsigmond magyar király és német-római császár 1422-ben kiadott menlevelével kezdődik. Ez a dokumentum megengedi őseink-

nek, hogy a Német-Római Birodalom és a Magyar Királyság területén vándoroljanak s munkát vállaljanak; az ezzel induló történetet dolgozza fel *Mezei Barna, Pomogyi László és Tauber István* „A magyarországi cigányok története dokumentumokban 1422-től 1985-ig” című könyve. Ez azonban csak az érem egyik oldala. A másik oldal: a roma közösségeken belül zajló folyamatok összessége, a roma világkép vagy – *Illyéssel* szólva – a roma „néplélek”. Ennek vázlatos bemutatására teszek most kísérletet, a szakcsoportunkban folyó kutatómunka eddigi megállapításaira támaszkodva.

Az alaphelyzet

A jó orvos a gyógyítást a körelőzmény feltárásával kezdi. A roma kisebbség és a többségi társadalom közti akut konfliktusnak mint szociális kórnak mind a mai napig nem készült el az anamnézise. Minket, romákat saját normái szerint értékeli és minősít a többség, aminek következtében a normakonfliktusok természetesen rendre normaszegésnek minősülnek. Az ítélet ráadásul többnyire olyan felszíni kritériumok alapján születik, mintha mondjuk a magyarságot valamely szomszédos ország népe azért találná magánál alsóbbrendűnek, mert a sztrapacska nem tartozik nemzeti eledelei közé.

Mivel az Európába érkezést megelőző időkre vonatkozóan nincsenek megalapozott ismereteink, ezt az időpontot kell kiindulási alapként kezelnünk. Meg kell kísérelnünk a két kultúra akkori viszonyainak, állapotának, fő jellemzőinek meghatározását és összevetését, majd ebből kiindulva felvázolni az anamnézist.

A középkor végén Európában már kialakult vagy alakulóban lévő állami struktúrák, közigazgatás, jogrendszer, pénz, írásbeliség, tulajdonviszonyok, rangok, társadalmi rétegződés, érdekkonfliktusok alakultak ki, háborúk zajlottak. Ezzel szemben a romák intézmények és tulajdon nélkül, kis csoportokba szervezeten, különböző irányokból és időpontokban, szétszórtan érkeztek ide. Nagy volt a két kultúra kontrasztja, vagyis minden feltétel adott volt a xenofóbia, az előítéletek kialakulásához. Ez az állapot a mi esetünkben körülbelül egy fél évezreden át változatlan formában létezett. Vagyis úgy tűnik, stagnált a roma kultúra, miközben a környezetében jelentős változások zajlottak. Kimaradtunk a történelemből, s ez a körülmény teszi egyedülállóvá a roma népesség helyzetét Európában.

A roma identitás

Anélkül, hogy az identitás kialakulásának, illetve formálódásának törvényszerűségeibe beleásnánk magunkat, kijelenthetjük, hogy a roma identitást nem azok a tényezők formálták, amelyek az európai, alapvetően nemzeti szimbólumoktól megtámogatott nemzeti identitásokat alakították és alakítják ma is. Ezeknek a közösségeknek nem voltak mesterséges szimbólumaik, volt viszont egy minden csoport és egyén számára adott stratégiai cél: az életben maradás, minden körülmények között. Hozzá kellett férniük a természeti erőforrásokhoz, s eközben hatékony védekezési mechanizmusokat kialakítani.

Az erőforrások megszerzésére irányuló tevékenységeket célszerű három csoportba sorolni, megjegyezve, hogy nem minden esetben húzható határozott választóvonal az egyes tevékenységformák közé.

Az első csoportba tartoznak a tulajdon tartományán kívül található erőforrásokra irányuló akciók. Ez a klasszikus, az ősközösségi létformában gyökerező gyűjtögetés; gyűjtötték közvetlenül hasznosítható dolgokat (gombát, fűszer- és gyógynövényeket, vadon termő gyümölcsöket, bogyókat, illetve a fegyvertelen vadászattal megfogható, ehető hússú kisállatokat), valamint a különböző kézműves tevékenységek (kosárfonás, lábtörlő-, gyékény-, kötél-, seprő-, kefe- stb. készítés) végzéséhez szükséges természetes alapanyagokat, illetve a kovács, fémműves mesterségeknél hasznosítható hulladékokat. Ezek voltak a közvetve hasznosuló erőforrások.

Ezzel át is léptünk a tulajdon tartományán belül zajló tevékenységekre, amelyeknek a létfenntartáson túl alapvető szerepük volt a külső kapcsolatok épülésében is. Ez a kör a többségi törvényeknek megfelelő tevékenységek köre. Ezen a bázison fejlődtek ki az úgynevezett hagyományos cigány mesterségek. Keresletet elégitettek ki, ezért hosszú távon, problémamentesen üzhetők voltak mindaddig, amíg a fejlett tömegtermelés ki nem szorította őket a piacról. A magyarországi helyzet megítélése szempontjából érdekesek a rendszeresen vissza-visszatérő mezőgazdasági és erdészeti szezonmunkák, mert velük kezdődött az előrelátás, a tulajdonszemlélet kialakulásának folyamata.

A harmadik csoport a tulajdon tartományán belüli, de a többségi törvényeknek nem megfelelő tevékenységek köre. Ide tartozik a lopás, koldulás, kártyavetés, tenyérjósolás és egyéb boszorkánypraktikák. Azon csoportok, illetve személyek jellemző tevékenységei ezek, amelyek – illetve akik – valamilyen oknál fogva nem találtak adekvát válaszokat, megoldásokat az új kihívásokra. Fontos megjegyezni, hogy az itt említett lopás a modern kriminológia szóhasználatára szerint a megélhetési bűnözés kategóriájába sorolandó. Lényegében a gyűjtögető életmód továbbélése, megváltozott körülmények között.

Hogy ez a háromféle tevékenységforma hogyan hatott a roma identifikáció folyamatára, azt egy tipikusan falusi roma szokással tudom szemléltetni. Egy olyan roma közösségről van szó, amely ekkorra integráns részévé vált a falu magyar közösségének. A csoport tagjai alapvetően muzsikálásból, illetve kiegészítő tevékenységként gyűjtögetésből, házilag készített használati tárgyak értékesítéséből és alkalmi munkákból tartották fenn magukat. Vagyis kizárólag az első és második pontba sorolt tevékenységeket folytatták. Az együttélés a kölcsönös szükségletek kielégítésén nyugodott. A csoport identitását a muzsikálásban és az anyanyelv használatában élte ki zavartalanul, ami elégségesnek tűnő védelmet nyújtott az asszimilációval szemben. Volt azonban a csoportnak egy évente egyszer rendszeresen visszatérő akciója, amelynek közvetlenül érzékelhető, gyakorlati haszna nem, az identitást erősítő, illetve életben tartó hatása azonban kétségtelenül volt. Nevezhetjük rituális lopásnak, vagy a tulajdon nélkülség oltárán bemutatott áldozatnak. Minden évben egyszer, ősszel, rendszerint októberben, amikor már minden be volt takarítva, a felnőtt férfiak este összegyűltek egy-egy zsákkal felszerelve, és rövid, nagyon komoly tanakodást követően elindultak egy meghatározott helyre. Oda, ahol egy helyen vagy közel egymáshoz volt több gazda szőlőskertje, gyümölcsöse. Lopni mentek, de ez egy különleges lopási akció volt. Minden parcelláról egy-két szem almát, diót, egy-egy fürt szőlőt vettek el, nagyon óvatosan, nehogy megsérüljön az ág, nehogy a hulaj (gazda) észrevegyen valamit. Majd csendben mindenki hazament a családjához. A gyerekek reggel arra ébredtek, hogy már ott volt a zsákban a legédesebb szőlő, alma, dió és ették, áhitattal. Mert bár ebben az időszakban korlátlan mennyiségben volt mindenféle, finomnál finomabb gyümölcs, ennél mennyibb élvezetet elképzelni sem tudtak.

A közösségszerveződés roma modellje

A hatékony védekezési mechanizmusok a közösségszerveződés módjában testet öltő globális túlélési stratégiában sűrűsödtek. E terület felderítése éppen hogy elkezdődött, ezért egyelőre csak vázlatos bemutatására vállalkozhatom. A csoporthatárok kijelölésében meghatározó tabuk és rítusok feldolgozása, az összefüggések rendszerének megfigyélése és feltárása a következő idők feladata lesz.

Egy ismert mintával kezdem a modell bemutatását. Előzménye ismeretlen, mert a roma emlékezet tartománya azonos azzal, amit egy személy emlékezete tud befogni, vagyis lényegében a nagyszülőkkel bezáruló időtartammal, s ez általában nem több hat-hét évtizednél. Nincs roma kollektív emlékezet, történetírás. Az ellenünk elkövetett holocaustokra is mások emlékeztetnek.

Egy kis magyar faluban él egy három családból álló roma kisközösség, nevezzük őket az egyszerűség kedvéért A-nak, B-nek és C-nek. A családfők testvérek, tehát a csoportszerveződés itt tisztán vérségi alapú és patrilineáris. A házasságkötések időpontja a 20. század tízes éveire tehető. A-nak, és B-nek egyaránt tizenegy gyermeke születik, C-nek kettő. A negyvenes évekre a csoportlétszám 30-ra nő, ami még nem olyan nagy, hogy zavarná a stabilitást, a harmonikus együttélést. Nincs tulajdon, hatalom, előjogok, belső agresszió. Nincsenek érdeellentétek, hiszen az egyéni és a csoportérdek mindig, minden körülmények között azonos. Nincs szükség intézményekre, bürokráciára. Vannak viszont ritualizálódott szokások, szokásjog, íratlan törvények, amelyek egyrészt a csoport stabilitását, másrészt a külvilággal való konfliktusok enyhítését vagy elhárítását szolgálták. Az összes gyermek felnő, családot alapít, amiből az következik, hogy a csoport nagyobb lesz annál, mint ami még személyes kapcsolatokkal átfogható. Viszont mire ez bekövetkeznék, a csoport már kezd kettéválni. Egy láthatatlan fal emelkedett, észrevétlenül, A és B család közé. Lazultak a kötelékek, egyre ritkábbak lettek a közös akciók, és már nem minden esetben érvényesült a szolidaritás elve. A kis létszámú C családot ez a folyamat nem érintette, ezért megmaradt egy köztes állapotban. A és B típusú csoportok keletkeztek, amelyek most már külön-külön integrálódtak a régióban található más, hasonló típusú csoportok rendszerébe. Ezek között voltak nem vérségi alapon, hanem a jellemző termelő tevékenység szerint szerveződő közösségek is: alapvetően zenész, szegkovács közösségek, illetve alkalmi munkából, gyűjtögetésből élők. Egyébként a jellemző termelő tevékenység szerinti csoportszerveződés a magyar cigányok körében éppen csak elkezdődött, míg a 18–19. században ideérkezett oláh cigányok esetében már ezt megelőzően lezárult. Ezért vannak közöttük lovári (kereskedő), kelderás (fémműves), csurári (késes, köszörűs), colári (szőnyeges), cerhári (sátoros), márári (halász) stb., nyelvileg-kulturálisan viszonylag zárt csoportok.

A családok nőtagjai házasságkötésüket követően elköltöztek, más csoportok tagjai lettek, de az is előfordult, hogy a fiúk költöztek a feleségük családjához, illetve volt olyan, aki miután sikeresen „beépült” a termelőszövetkezetbe, gádzsót vett feleségül és asszimilálódott. A végeredmény az lett, hogy az A csoportban 3, a B csoportban 4 fiútestvér maradt helyben a családjával. Úgy tűnik, visszaállt az eredeti állapot, lezárult egy ciklus, következhetett volna az újabb – de éppen ekkor indult be a pártállami rendszer kényszer-asszimilációjának gépezete és a rendszer szétesett. Egy-egy ciklus időtartama érdekes módon egybeesik az egyéni emlékezettartománnyal, s mintha minden új ciklussal új időszámítás venné kezdetét: ez magyarázhatja a roma kultúra látszólagos stagnálását. Hogy ez valóban így van-e, azt csak egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat deríthetné ki.

A nyugat-európai kultúrantropológusok elég részletesen tárgyalják a roma csoportképző mechanizmusokat. A kulcsszó náluk a „marime”, amelynek az etimológiája még nem tisztázott, a jelentése viszont – szerintük – egy univerzálisan értelmezett tisztaságfogalom, amelynek döntő szerepe van a csoporthatárok kijelölésében. Magyarországon ez konkrétan azt jelentette, hogy egy A típusú csoport tagja nem köthetett házasságot egy B típusú csoport tagjával, és nem ehetett meg azt az ételt, amelyet egy B típusú csoport tagja készített. Ezek a tabuk – amelyek egészen az 1980-as évek végéig elevenen éltek – nem azonosak a más kultúrákból ismert, hiedelem-alapú tabukkal. Ilyenek egyébként voltak a roma közösségekben is, például az újszülött körüli teendőket illetően, ezek azonban távolról sem voltak olyan erősek, mint az előzők.

Az azonos típusú csoportokat szoros kötelékek fűzték egymáshoz, sűrűn látogatták egymást, baj esetén – miképpen csoporton belül – nem volt kétséges a segítségnyújtás, amiért soha senki nem várt viszonzást. Egyetlen szempont a rászorultság elve volt. A csoporthatárok átjárását semmi sem korlátozta, előfordult, hogy valaki időlegesen vagy véglegesen csoportot (lakhelyet) váltott. Ez a kapcsolatrendszer tökéletesen horizontális volt, amiből egyenesen következik a roma kultúra páratlan sokszínűsége; például a romák csak Európában körülbelül hatvan nyelvet, nyelvjárást beszélnek.

Szó szerint a szabadság terei voltak ezek a kisközösségek. Mindenki garantáltan igazat mondott, soha senkinek sem kellett attól tartania, hogy becsapják, ismeretlen volt a zárt ajtó, a kerítés. Nem volt frusztráció, neurózis, csak mimelt, verbális agresszió, amely az asszonyok naponta ismétlődő „mű-veszekedéseiben” öltött testet, melyek részben a feszültségek levezetésére szolgáltak, részben pedig az esetleg majd kívülről jövő atrocitások elhárítására.

Nyilvánvaló, hogy ez a sajátos életforma csak egy teljes értékű kulturális autonómia viszonyai között volt fenntartható, miközben az is evidens, hogy ezeknek a közösségeknek a többségi társadalom közelében kellett létezniük, hiszen csak így biztosíthatták a megélhetésüket. A világ más tájain élő roma közösségek gyakori helyváltoztatással, illetve a mindenkor kínálkozó keresletek kielégítésére való rugalmas szakosodás képességével oldották (oldják) fel ezt az ellentmondást. Mivel nálunk nagyjából stabilizálódtak a kínálati-keresleti viszonyok, egy jellegzetes, úgynevezett láthatatlansági stratégia kialakítása vált szükségessé. Ez egy sajátos roma térhasználati módot jelentett, amelynek segítségével a csoportok a többség közvetlen közelében is megőrizhették önállóságukat.

A roma proxemika (1)

Tudjuk, hogy a roma közösségek megállapodása, letelepedése a különböző országokban különböző időpontokban történik. Egyes helyeken még ma is állandó lakóhely nélkül vándorolnak a csoportok, több-kevesebb komforttal ellátott lakókocsikban. A leírások szerint Magyarországon a 19. században következett be ez a fontos esemény. A kérdés az, hogy volt-e valaha ezt megelőzően ezeknek a közösségeknek állandó lakóhelyük, házaik, vagy kezdettől fogva nomádok? A másik idekapcsolódó kérdés, hogy egy épületnek, illetve elemeinek az elnevezése mikor, milyen körülmények között került a nyelvbe, illetve hogy egy ilyen szó mennyi idő alatt stabilizálódhat egy közösség nyelvhasználatában. A mi nyelvünkben négy olyan szó található, amelyek egy épület nélkülözhetetlen, tehát minden esetben meglévő elemeit jelölik. Ezek: ház = kher, ajtó = vuder, ablak = bloka és padlás = pódo. A kérdés tehát összegezve az, hogy elég lehetett-e ez a hozzávetőleg egy évszázad e szavak stabilizálásához?

Egy cigányember, ha az erdőt, mezőt járva meg akar pihenni, keres magának egy védett helyet. Jól megnézi, a szemével rajzolt láthatatlan körrel bekeríti, kitakarítja, elhelyezi benne kalapját, botját, tarisznyáját, majd ő is elhelyezkedik. Birtokba veszi ezt a kis térrészletet. Ha huzamosabb ideig kíván itt tartózkodni, az eső, a hideg elleni védelmet biztosítandó, lefedi faágakkal, egyszerű vázra szerelt sátorlappal vagy állatbőrrel, a sátor szerű építményre hányt földdel, esetleg a jobb hőszigetelés végett részben vagy egészben a földbe süllyeszti az építményt és ez tekinthető a roma építészet kezdetének. Az ezzel kezdődő fejlődési folyamatot mutatja be Karsai Ervin „A cigányok lakásépítése a sáttortól a kőházig” című könyve, amely a magyarországi oláh cigányok lakásépítési szokásait örökíti meg szemléletesen.

Ezek a sátor szerű, illetve földbe vájt építmények már a nomád élet és az egyhelyben lakás közötti átmenetet tükrözik. A tartós helybenlakás kezdetét az jelentette, amikor ezek a kunyhók (putrik) már valamilyen rendszer szerint épültek egymás mellé. Többnyire dombtetőre vagy hegyoldalra, sorban egymás mellé, bejárattal a lejtő irányába nézve, hogy a közeledő veszélyt időben észrevegyék. A végleges letelepedés szándékát tükrözik azok a már épületnek tekinthető, alaprajzukban a négyzethez közelítő, teljes terjedelmükkel a talajszint felett álló lakások, amelyek a 20. században leginkább jellemzők voltak. Alapjuk termésköböl, falazatuk vályogból, földem- és fedélszerkezetük fából, tetőfedésük szalmából, nádból, kukoricaszárból vagy más szálas növényből készült. A falakat kívül-belül (volt, ahol csak belül) vakolták és fehérre meszelték; a keményre döngölt-taposott földpadlót időnként agyagmázolással újították fel. A természetes világítást

és szellőzést egy vagy két kisméretű ablak biztosította. Új fejlemény, hogy ezeket a házakat többnyire már a faluból hívott kőműves, ács építette vályogért, napszámért vagy zeneszóért cserébe. A telepek szerkezete, a házak egymáshoz való viszonya kezdetben olyan volt, mint a kunyhó-telepeké, majd később szorosan egymás mellé épültek a házak. Csak annyi hely maradt közöttük, amennyi a gyalogos közlekedéshez szükséges. Kert és kizárólagos használatú udvar helyett egy vagy több közös udvar létesült a házak között, attól függően, hogy hány csoport lakott együtt.

Minden csoportnak volt egy saját közös udvara. Ezek határozták meg a házak elhelyezkedését, tájolását, ezek voltak a társadalmi érintkezés kizárólagos szinterei. Fontos követelmény volt, hogy a lakások bejárata mindig a közös udvarra nézzen, hogy minden ház bejáratából közvetlen rálátás legyen az összes többiére. Ily módon nem volt éles határ a belső és a külső, a személyes és a társas tér között. (Ugyanez az alapelv érvényesül a párizsi kelderások mai településszerkezeti megoldásában is, csak itt már modernebb feltételek között. Komfortos, polgári életformát tükröző lakások veszik körül a közös udvart. Alapkövetelmény, hogy a lakásnak a társas együttlétre szolgáló helyisége – nappali szoba, szalon – közvetlen kapcsolatban legyen a közös udvarral.) Úgy tűnik tehát, hogy ez egy autentikus roma proxiemikus séma.

A településszerkezet változásának következő stádiumában a házak sorba rendeződtek. Megjelent az utca, amely nevet kapott, a házak számot, így ezek a telepek már kezelhetővé váltak a közigazgatás számára. Az utcák zsákutcák vagy olyan utcák, amelyek a többség által használt útból nyíltak, s egy szigetet körbefogva oda is kanyarodtak vissza: egy jellegzetes kitérő rendszert alkotva egyszerre jelentettek nyitást és a különállás megőrzését.

Ebben a rendszerben jelentek meg az első kéttérű, szoba-konyhás lakások, amelyek többé-kevésbé már megfeleltek a kor színvonalának, hiszen a szegényparasztokéhoz hasonló életszínvonalat, életformát tükröztek. Kezdetét vette a kertművelés, a háztáji állattartás, bővültek, majd rendszeressé váltak a külső kapcsolatok. Hogy ezek a különböző fejlődési fokozatokat tükröző építési és településszerkezeti megoldások egy időben léteztek egymás mellett, azt jelzi, hogy még a kulturálisan egységesnek tekintett magyar cigányok közössége sem tekinthető homogénnek. A különbségek a környezet fogadókészségéből éppúgy adódhattak, mint abból, hogy az egyes csoportok eltérő időpontokban érkeztek. De szerepe lehet ebben a létszámviszonyoknak is. Az előzőekben bemutatott csoport esetében például az történt, hogy a csoportlétszám megnövekedése az adott közösségnek a falu magyar közösségétől való eltávolodását, leválását, visszafejlődését eredményezte. Szélsőséges példái ennek azok az esetek, amikor egyes roma közösségek több száz éves helybenlakást követően keltek újra vándorútra.

A telepek lakóinak külső kapcsolatai változó intenzitásúak, viszont szinte kizárólag funkcionálisak, valamilyen gazdasági tevékenységhez kötöttek. Egymással fenntartott kapcsolataik viszont rendkívül szorosa és intenzívek voltak. Sűrűn látogatták egymást egy, a többségi közlekedőutaktól független, általuk kizárólagosan használt gyalogút-rendszeren, amely egyben információs hálózat is volt. Valaki mindig úton volt, a fontos

Az MSZMP Központi Bizottsága 1961-ben határozatban irányozta elő a cigánytelepek felszámolását. Ez meg is történt. Eltűntek a közös udvaros és kitérő utas telepek, a mágikus gyalogutakat beszántották vagy ellepte őket a gaz. A tabuk és rítusok ereje fokozatosan gyengült. Több tízezeren kerültek olyan helyzetbe, amelyre mentálisan nem voltak felkészülve. Drámai változások mentek végbe a családokban, lévén, hogy az európai – nagyrészt törvényekbe foglalt – család jog máshová helyezi az együttélés hangsúlyait.

információk naprakészen terjedtek. Ezek a mágikus jelentőségű utak, ösvények részei voltak a romák által kizárólagosan használt térnek.

Szóbeliség – írásbeliség

A szóbeliség, illetve írásbeliség által meghatározott gondolkodásmódok erősen különböznek egymástól. Másképpen strukturált a beszédbe és másképpen az írásba foglalt gondolat. A szóbeli kommunikáció mindig személyes kapcsolathoz kötődik. A közlésben a tónus, a hanglejtés, a kísérő gesztusok, a testbeszéd erősítik meg a mondandót, közvetlen kapcsolat van a jel és a jelzett dolog között, a beszéd szerves része a történéseknek, a szituációnak. Minden bizonnyal ez is magyarázza a roma személyek nem verbális jelzések iránti fokozott érzékenységét. A kulturális örökség, a hagyományok átörökítése kizárólag személyközi kapcsolatokban történik. Az emlékezet csak azt őrzi meg, ami valóban fontos. A szóbeli nyelvek fejlődését tehát a valós szükségletek határozzák meg, ezáltal biztosított a kultúra homeosztatis, lényegében az ösztönös dialektika szerinti szerveződése, fejlődése. Az írásbeliség által használt fogalmak közül csak az alapvetően fontosakat tartja számon, például: jó, rossz, szép, csúnya, nagy, kicsi, hideg, meleg, igazság, hazugság stb. Ezért tűnik az írásbeliség szemszögéből nézve a roma nyelvek szókészlete szegényesnek. A homeosztázis tipikus példája nyelvünknek két, más nyelvekre csak körülírással lefordítható kifejezése. A roma személyiségnek sajátos helyzetéből adódóan sokszor kellett félrevezető akciókhoz, cselekhöz folyamodnia. Az ilyen helyzetek jelölésére született meg nyelvünkben a „kamukore” (ejtsd: kamukóre) = egy konkrét cselekedetben megnyilvánuló blöff. Például: kamukore khére dzhal (ejtsd: kamukóre khére dzsal) = úgy tesz, mintha hazamenne; illetve a habisi (ejtsd: habiszi) = egy ráutaló magatartással elkövetett félrevezetés. Például: habisi kamel le = úgy tesz, mintha szeretné. A roma nők sűrűn alkalmazták ezt a trükköt. Innen ered ledérségük közismert sztereotípiája, amely nemegyszer jónevű írókat is tévútra vitt.

Az írás ezzel szemben teljesen izolált. Lehet a napi történésektől független, ideológiai és történeti jelentésrétegek hordozója, hatását tekintve pedig térben és időben korlátlan. Megosztja a társadalmat írástudókra és írni-olvasni nem tudókra. Az ideológiai-történeti jelentésrétegek a beszélt nyelvre is ráakódnak, ami által a beszéd hatalomtechnikai eszközévé válik.

A telefon, a rádió, a televízió, illetve a különböző hangrögzítők megjelenésével elérkezett a másodlagos szóbeliség kora, amely az elsődleges szóbeliséghez hasonlóan erős csoporttudat formálójává válhat, hiszen amíg az írásbeliség értelemszerűen befelé fordulóvá teszi az individuumot, a beszéd kapcsolatokat létesít, közösséget formál. A romák nagy örömmel vették birtokba mindezeket az eszközöket!

A zene a roma kultúra vezérmotívuma

A zene az egyetlen olyan művészet, amely áttételek nélkül fejt ki hatását. Közvetlenül tud üzeneteket küldeni, gondolatokat, érzelmeket indukálni, illetve összehangolni (lásd himnuszok, indulók, mozgalmi dalok, slágerek, szerelmes dalok stb.). Sok kérdést felvet a Nagyecsed-i Fekete Szemek nevű együttes gregorián hangzásokat idéző harmóniavilága, a kilencvenes évek elején megismert Ando Drom mediterrán, latinos motívumai, az indiai, zsidó, arab, latin hatásokat ötvöző flamenco szublimált érzékisége, illetve az a furcsa helyzet, hogy ma, amikor a magyar nóta és csárdás a magyar közösség körében úgyszólván teljesen kiment a divatból, a cigánybálók és lakodalmak repertoárja szinte kizárólag ezekből áll.

Milyen ember a cigányzenész? Ha csak a külsőségeket nézzük, jólöltözött, jómodorú. Ha egy kicsivel közelebb lép a szemlélő, észreveszi, hogy figyelme élénk, mindenre kiter-

jed, ami a környezetében történik, hogy óvakodik a bonyolult helyzetektől, biztos érzékel kerüli el a konfliktusokat. Különleges képessége van a testbeszéd megértésére. Mindig tudja, mit jelent egy-egy hangsúly, szórend, mozdulat, póz, tekintet. A jó primás egy pillantással felméri a belépő vendégről, hogy „mennyi van benne”. De azt is rögvest felismeri, kinek kell barátságából muzsikálnia. Akinek a szemébe nézve húzza a nótáját, az méltán érezheti magát úrnak, mert az a nóta csak neki szól. Ha még közelebből vesszük szemügyre, azt is megértjük, hogy ez az egyedi világkép egy sajátos történeti fejlődés eredménye, aminek legfőbb jellemzője a kint is – bent is állapot. A cigányzenész két világ mezsgyéjén egyensúlyoz, fennmaradásának záloga, hogy mindkettőnek megfeleljen.

Magyarországon a cigányzene térhódítása vélhetően a 17. században vette kezdetét. A népdal-interpretációk révén a parasztság körében szerzett pozíciókat, majd elérte a társadalom magasabb régióit is. A méltóságot sugárzó lassú csárdás, palotás az urak világát idézi, míg a verbunkos, a kesergő, a toborzó a kuruc időket. A cigányzene alapszükségletévé vált minden társadalmi, ünnepi eseménynek.

A magyar társadalomnak a 19. század második felében beinduló polgárosodása a romákat sem hagyta érintetlenül. A sorra nyíló kávéházak, éttermek, kaszinók kizárólag cigány bandákat alkalmaztak. Az új helyzet új életformát, új karaktert teremtett. Megszületett a képzett városi muzsikus típusa, aki fogékonyra vált a zeneművészet más irányzataira is. Mindent megtanult, ami hangszerén megtanulható, előadható volt, majd rövidesen kilépett a nemzetközi porondra. E kor szülöttei *Dankó Pista, Radics Béla, Rácz Pali, Harminchatodik Rácz Laci, Rácz Béla, Magyar Imre* és még hosszan sorolhatnám azokat a hírességeket, akikre ma is büszkén emlékezünk, és akikről az utóbbi időben megfeledkezni látszik a magyar kultúrtörténet. A magyar cigányzene felkeltette a szakma érdeklődését is, aminek következtében megszületett *Berlioz*, *Rákóczi induló*’-ja, *Liszt* magyar rapszódái, *Brahms* magyar táncai, *Sarasate* *Cigányfantáziá*’-ja, de ott vannak motívumai *Kodály*, *Háry János*’-ában, *Erkel*, *Hunyadi László*’-jában és az egész magyar operett-irodalomban. Fennmaradt egy anekdota ebből az időből. A Zeneakadémia hegedűtanára így búcsúztatta végzős hallgatói: „...és most menjenek el tónust tanulni Magyar Imréhez!” A cigányzene s vele együtt a cigány a mindennapok részévé vált mind falun és városban, szegények és gazdagok körében egyaránt. Ekkorra már kialakult a szolgáltatás rituáléja, amely szigorú normákat írt elő a szolgáltató és a megrendelő számára egyaránt. Ennek szerves része volt a nagyon szigorú roma etikett, amely előírta, hogyan kell öltözni, viselkedni, mikor és miként kell beszélni, és mikor hallgatni. A szakmai tudás mellett ez is alapkövetelmény volt az érvényesüléshez. Az esetenként – többnyire az alkohol hatására – előforduló sértéseket, megaláztatásokat „hazavitték” s ott alaposan kibeszélték.

A második világháború után sorra zárták be a kávéházakat, éttermeket, szűkös megélhetési forrásként csupán a családi, ünnepi események maradtak a muzsikus romák számára. Többségük nehéz fizikai munkára kényszerült, hivatásukat csak a hétvégeken, alkalmi rendezvényeken gyakorolhatták. Ebben az időben szerveződött a Magyar Rádió Népzenekeara, valamint a magyar folklór ápolására hivatott együttesek. Ezek közül is kiemelkedett a Magyar Állami Népi Együttes, amely a *Kállai-kettős*’-sel, az *Ecseri lakodalmas*’-sal, a *Székelyfonó*’-val meghódította a világot. A cigányzene pallérozottabbá vált, valamelyest visszatért a magyar folklórhoz. Az említett együttesek tagjai számára újra realitássá vált a biztos egzisztencia, a tartós, polgári lét. A közös próbák, a hosszú külföldi turnék és sikerek egy új közösségi formát hoztak létre, amelyben már nem volt szempont a borszín, és ez komoly fordulat volt a romák életében. Ekkor szerveződött újjá a Rajkózenekar, ahol a magyar cigányzene történetének új fejezetét jelentő tehetségek tömege nőtt fel.

Valószínű, hogy ezeknek az új intézményeknek, illetve az általuk gerjesztett pozitív folyamatoknak szerepük volt a magyar idegenforgalomnak és vendéglátásnak a hatvanas-hetvenes években bekövetkezett fellendülésében. A másik jelentős tényező az 56-os

forradalmat követő enyhülés volt. Egyrészt a társadalmi viszonyok konszolidálódása, másrészt a nyugati turisták tömeges megjelenése adott lökést a vendéglátó-szórakoztató iparnak s vele együtt a cigányzenének. Es nemcsak itthon szaporodtak a munkahelyek, hanem külföldön is kapós lett újra a magyar cigányzene. Magyar éttermek nyíltak Németországban, Hollandiában, Belgiumban, Ausztriában, Svédországban, Kanadában, az Egyesült Államokban, majd a Közel- és Távols-Keleten is. A cigányzene szó szerint jelentős exportcikk lett, miközben élénkültek a hazai és a nyugati magyarság kapcsolatai is. A hirtelen nagyra nőtt keresletől felbolydult a roma társadalom. A fiatalok újra kedvet kaptak őseik foglalkozásához, a családos emberek, feladva addigi biztos egzisztenciájukat, beiratkoztak az Országos Szórakoztatózenei Központ Stúdiójába tanulni. A kínálat követni tudta a keresletet, s ez olyan pezsgést indított el, amelyhez hasonló talán csak a századforduló idején, a roma polgárosodás kezdetekor létezett. A saját kultúra felértékelődése, a valódi siker elérésének lehetősége új perspektívát jelentett.

Az idegenforgalom a fővárosra és a Balatonra koncentrálódott, aminek következtében lényegében ide, de főleg Budapestre költözött a magyarországi cigányzenész társadalom zöme. A vidéki vendéglők nagy része bezárt vagy átalakult, a főváros viszont érdekes történések színterévé vált ebben az időben.

Az események három helyszínen sűrűsödtek: a Kulacs Étteremben, a Nemzeti Szálló éttermében és a Vígmatróz Étteremben. Legendába illő ebből az időből a Kulacs Étterem sikere, ahol *Oláh Kálmán* fantasztikus zenekara mellett *Solti Károly*, majd *Jákó Vera* nőtaénekesek búvólték el estéről-estére a közönséget. Az óceán túlsópartjáról is eljöttek az emberek csak ezért, hogy ezt a színvonalas és atraktív produkciót lássák-hallják. A Nemzetit minden bizonnyal központi fekvése tette elsőrendű találkozóhellyé. Záróra táján ebben az étteremben és környékén, a Blaha Lujza téren, az Emke aluljáróban gyülekeztek minden este a romák. Itt beszéltek meg ügyes-bajos dolgaikat, itt alakultak a zenekarok, folytak a szakmai viták, terjedtek a hírek. Hatalmas, több száz fős tömeg verődött össze minden este. Feltámadt a közös udvar. A Vígmatróz Étteremben ért a csúcspont az előző két helyszínen generált hangulat. Ez a kivételesen jó akusztikájú üzlet reggel öt óráig tartott nyitva. Itt gyülekeztek a muzsikusok, amikor a többi étterem már bezárt. A zenekar ettől fogva nekik játszott, s a szórakoztató zene egycsapásra örömezenévé változott. Átalakult a harmóniaszerkezet: dominánssá váltak azok az alapvetően kistercre épülő, szűkített és moll hangzások, amelyek mindenütt a világon felismerhetővé teszik a roma zenét. A formai elemeket tekintve magyar népzene volt ez is, a tartalma azonban már a roma lélek mélyéről fakadt.

A kettős törés

A 20. század közepére Magyarországon kialakult egy többé-kevésbé kiegyensúlyozott kapcsolatrendszer magyarok és romák között. Voltak olyan romungro csoportok, amelyeknek anyagi és szellemi nívója, gondolkodásmódja, életformája közelített a többségéhez. Külső kapcsolataik már nemcsak funkcionális, gazdasági kapcsolatok voltak. Ebben a körben nem volt nehéz az identitás vállalása, a kulturális értékek, hagyományok ápolása, bár kétségtelenül jelentős azok száma is, akik az asszimiláció útját választották. És voltak olyan csoportok, amelyekre ezek az ismérvek kisebb mértékben voltak jellemzők. Nagyobb távolságban éltek a többségtől, életforma és gondolkodásmód tekintetében is, jóval szűkebb volt külső kapcsolataik köre, viszont intenzívebbek, tartalmasabbak voltak egymás közötti kapcsolataik.

A másik, az ország roma népességének körülbelül 25 százalékát kitevő nagy csoport az úgynevezett oláh cigányok csoportja. Ők a 18–19. században érkeztek Romániából. (Innen az elnevezésük. Egyes helyeken csángóknak nevezik őket.) Kultúrájuk archaikusabb, és ami talán a legfontosabb: náluk már az ideérkezést megelőzően lezárult a jellem-

zöld termelő tevékenység szerinti csoportképződés folyamata. Nyelvileg-kulturálisan viszonylag zárt egységet alkotnak a lovárik, a kelderások, csurárik, cerhárik, colárik, másárik stb. Az idevezető folyamatok felderítése a közeljövő egyik izgalmas kutatási feladata lehet, tekintve, hogy ez a társadalomfejlődési folyamat jelentősen eltér az általánosan ismerttől.

Mára elterjedt a közvélekedésben, hogy a romungrók és az oláh cigányok nem igazán szeretik egymást. Miután a két népcsoport ideérkezése között hozzávetőleg egy fél évezred telt el, valóban – és szükségszerűen – kialakultak bizonyos feszültségek. Ugyanakkor, ha figyelmesen szemügyre vesszük a közelmúlt roma közösségeit, találunk olyanokat, amelyekben a magyar cigány és az oláh cigány kultúra elemei keverednek. Az viszont kétségtelen, hogy a romungró és a vlaho közösségekben egyaránt vannak olyan csoportok, amelyek még ma is óvakodnak a másik féllel kialakítandó kapcsolatoktól.

A harmadik számottevő (kb. 5 százalék) csoport a nagyrészt a Dél-Dunántúlon élő beásoké, akik szintén Romániából érkeztek, a 19–20. század fordulóján. Délről lépték át a határt a görög katolikus vallású muncsán beások és keletről a római katolikus árgyelán beások. Anyanyelvük az oláh cigány nyelvjárással kevert óromán nyelv, jellemző foglalkozásuk a fateknők, fatalak készítése volt. Ez a magyarázata dél-dunántúli letelepedésüknek, ott ugyanis bőven volt erre alkalmas, könnyen megmunkálható nyárfa. Ideérkezésüket követően erdőkben laktak, majd a negyvenes és hatvanas évek között beköltöztek a falvakba. A Magyarországon élő három nagyobb roma csoport közül ők a legfigyelemre méltóbbak, értelmiségük bázisuk abszolút értelemben is a legszámottevőbb. Egy generáció időtartama alatt elérték azt, amihez a magyar cigányoknak 600 évre volt szükségük, sőt, bizonyára nem véletlen, hogy ők alapították Európa első roma gimnáziumát.

Említésre méltó még a Nyugat-Dunántúlon élő, német nyelvterületről áttelepült szintők (vagy más néven vend cigányok) kis létszámú csoportja, akiknek anyanyelve a magyarországi kárpáti cigány nyelv németesült változata, illetve az a néhány család, amely az orosz polgárháború elől menekült hozzánk a húszas években.

A második világháborút követően, de különösen a hatvanas évektől kezdődően a pártállamnak a teljes foglalkoztatottságban és a mindenki alatt feszülő szociális védőhálóban is megnyilvánuló egyenlőségeszménye azt az üzenetet küldte a romáknak, hogy most már nekik is helyük van ebben a modern világban. Tömegesen kezdtek levetkőzni ekkor már stigmaként érzékelt szokásaikat, egyre kevesebben beszéltek anyanyelvüket, megkezdődött a hagyományok, a kulturális értékek eróziója. A városok, de különösen a nagy ipari-gazdasági centrumok – s itt első helyen Budapest, Miskolc, Ózd, Salgótarján említendő – tömegesen vonzották, a városi rangra pályázó községek pedig – a lélekszám növelése érdekében – betelepítették a roma családokat. De új helyzet állt elő a falvakban is, hiszen pontosan ekkor zajlott az erőszakos tévesztés, amely a hagyományos paraszti életformát rombolta le. Az MSZMP Központi Bizottsága 1961-ben határozatban irányozta elő a cigánytelepek felszámolását. Ez meg is történt. Eltűntek a közös udvaros és kitérő utas telepek, a mágikus gyalogutakat beszántották vagy ellepte őket a gaz. A tabuk és rítusok ereje fokozatosan gyengült. Több tízezren kerültek olyan helyzetbe, amelyre mentálisan nem voltak felkészülve. Drámai változások mentek végbe a családokban, lévén, hogy az európai – nagyrészt törvényekbe foglalt – családjog máshová helyezte az együttélés hangsúlyait. Ettől rengeteg roma házasság került válságba, s elsősorban erre vezethető vissza az a közismert tény, hogy az állami nevelőintézetekben és a fiatalok börtöneiben túlireprezentált a roma kisebbség. Ugyanakkor az anyagi helyzet javulásával kialakult egy konszolidált, a többségéhez közelítő életforma is, amelynek legnyilvánvalóbb jeleként megjelentek az OTP-hitelből épített és berendezett, immár minden tekintetben a kor színvonalán álló lakások. Ebből a konszolidáltabb körből kerültek ki a szakmunkások, alsó- és középszintű vezetők és egy nagyon kis létszámú értelmiség. Valószínűleg azok jártak a legrosszabbul, akik az elhíresült fekete vonatokon ingáztak a fő-

város és más nagyvárosok építkezéseire. Nekik a munkahely volt az egyetlen kapcsolatuk a külvilággal, miközben fokozatosan elszakadtak a saját természetes élőhelyüktől. Vákuumba kerültek, majd elsősorban velük töltődtek fel a városi gettók. Általánosságban elmondhatjuk, hogy rohamléptekkel zajlott a kényszerasszimiláció.

Ez volt az első törés. Megszűnt a kiscsoportok izolációja, erőteljes bomlás vette kezdetét. Kialakult azonban néhány, a roma kultúra továbbélésének ígéretét hordozó, új típusú csoportképződmény; az egyik ígéretesnek tűnő fejlemény az volt, amelyet a zenészek kapcsán már említettem. Ez szinte kizárólag a fővárosra korlátozódott. A hatvanas-hetvenes években beköltözött nagy számú vidéki és a már korábban is itt lakó cigányzenészek eleven, fejlődőképes, jelentős kohéziós erővel rendelkező közösséget alkottak. Ezt jelzi, hogy a Ki mit tud?-ban egyre nagyobb számban tűntek fel tehetséges roma fiatalok (*Berki Béla*, a primás kiskatona), majd a Vonópárbaj, ahol *Puka Károly* és társai lepték meg a publikumot azzal az új típusú, magas színvonalú cigányzenével, amely a Kulacsban, a Nemzetiben, a Vígmatrózban született. A másik jelentős kulturális fejlemény a munkás-

A romák számára leginkább a kisebbségi önkormányzatokra vonatkozó szabályozás problematikus. Ezt az intézményt a nemzeti kisebbségek számára alkották, s ebben a körben minden bizonnyal be is tölti szerepét. A roma kisebbség azonban etnikai kisebbség. Hibás döntés volt beemelni a nemzeti kisebbségek sorába. Ami pedig a testületek megválasztásának törvényben szabályozott módját illeti: mivel a kisebbségi önkormányzatokra minden állampolgár szavazhat, a képviselői tisztségre pályázók szembesülnek azzal a dilemmával, amellyel a pártok is, hogy tudniillik cigánybarát politikával nem lehet szavazatot szerezni.

szállókön lakó nagy számú roma fiatal körében bontakozott ki. Itt született a később világhírűvé vált Kalyi Jag (Fekete Tűz) folklóregyüttes. Figyelemreméltó, hogy ez az együttes ma a művészeti tevékenység mellett egy iskolát is fenntart és működtet. A harmadik új típusú csoportképződmény – felülről irányítottan – a Hazafias Népfront kebelében született. Létrehozták a Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetségét, azzal a céllal, hogy a hatalmi elképzelések szószólója legyen a romák körében. Ennek a lényegében értelmiségi tömörülésnek az életképtelenségét szemléletesen ábrázolja *Schiffer Pál* 'Cséplő Gyuri' című filmje, amelynek egyik jelenetében az e körbe tartozó értelmiségiek megpróbálják a szárnyuk alá vonni *Cséplő Gyurit*, ő azonban nem érti az általuk beszélt, számára idegen nyelvet...

A rendszerváltást követően először a munkahelyek tűntek el, majd a szociális háló foszlott széjjel. Akiknek sikerült megkapaszkodniuk, igyekeznek minél jobban belesimulni a többségi társadalom szövédékebe. Akik viszont a szocialista nagyiparból vagy

mezőgazdaságból az utcára kerültek, teljesen kilátástalan helyzetben találták magukat. A piacgazdaság már nem igényli a képzetlen munkaerőtömeget. Ez volt a második törés, amelynek során a roma társadalom nagy része egyik napról a másikra visszazuhant a fél évszázaddal korábbi viszonyok közé, de most már eszköztelenül kell szembesülnie a társadalmon kívüliség tényével. Lényegében ez a háttere a napjainkban tapasztalható konfliktusoknak.

A rendszerváltás után

A rendszerváltást követően kialakult helyzetet a következőképpen jellemezhetjük: hirtelenül nagyra nőtt munkanélküliség, majd a szociális ellátórendszerek leépülése; szociális feszültségek, amelyek azért válnak helyenként etnikai konfliktussá, mert a roma ki-

sebbségnek már nincs, a többségnek pedig még nincs receptje a kezelésükre. Még tart az előző rendszer által elindított kényszerasszimiláció lendülete, miközben már egy új típusú roma kultúra csirái is mutatkoznak. Politikai, kulturális szerveződések, az amerikai gospel hangulatát idéző vallási mozgalmak kelnek életre.

A politikai szerveződések körében két irányzat volt megfigyelhető. Az egyik a Haza-fias Népfront által bevezetett gyakorlat továbbélése a demokrácia viszonyai között, amelynek életképtelensége kezdettől fogva nyilvánvaló volt. A másik: a liberális értelmiség által ösztönzött és irányított, magukat függetlennek és szabadelvűnek valló politikai és kulturális szerveződések köre. E kör alapfeltevése az volt, hogy a roma közösségek alkalmasak az európai normákat követő civil szerveződésre. Hamar kiderült azonban, hogy a roma személyiség nincs felkészülve az európai fejlődéstörténet által kiérlelt intézmények használatára. Bár kultúrája jelentősen sérült, lélekben még mindig a horizontális társadalomszerveződés híve. A vertikális rendszerek – ilyen a képviselői demokrácia is – kezelhetetlenek a számára.

1991-ben mindkét irányzat összeomlott. Maradványa egy politikai-ideológiai tartalmú polarizálódás, amely a nagyon kis létszámú roma értelmiséget is megosztotta. A több helyen spontánul kibontakozó vallási mozgalmak közül a legígéretesebbnek a fővárosi cigányzenészek körében megszületett Szentlélek Gyülekezet tűnt, amely egyszerre volt vallási és kulturális szervezet, és pontosan illeszkedett abba a rendszerbe, amelyben ma a világ több pontján működnek egymástól függetlenül, mégis azonos liturgia szerint különböző roma, manus, kálo, szinti stb. vallási-kulturális mozgalmak. Nagy veszteség a roma kultúra számára, hogy mára ez a közösség beolvadt a Hit gyülekezetébe.

Az ezt követő történéseket meghatározó kisebbségi törvényről mára kiderült, hogy nem tökéletes. A romák számára leginkább a kisebbségi önkormányzatokra vonatkozó szabályozás problematikus. Ezt az intézményt a nemzeti kisebbségek számára alkották, s ebben a körben minden biztonnal be is tölti szerepét. A roma kisebbség azonban etnikai kisebbség. Hibás döntés volt beemelni a nemzeti kisebbségek sorába. Ami pedig a testületek megválasztásának törvényben szabályozott módját illeti: mivel a kisebbségi önkormányzatokra minden állampolgár szavazhat, a képviselői tisztségre pályázók szembesülnek azzal a dilemmával, amellyel a pártok is, hogy tudniillik cigánybarát politikával nem lehet szavazatokat szerezni. Mindenképpen szükséges lenne a kisebbségek regisztrációjának tilalmából adódó alkotmányossági dilemma feloldása, de mindenképp azt kellene alaposan végiggondolni, hogy hosszú távon mit hozhat egy etnikai kisebbség számára az önkormányzatiság.

A rendszerváltás egyik pozitív következménye viszont a roma kisebbség gazdasági aktivitásának növekedése a vállalkozások megjelenésével. Ez jelentős kitérés lehetőség lehetne, melynek révén nagyobb mértékben bővíülhetne a törvényes termelőtevékenységek köre; sajnos a kisvállalkozások zöme még nem elég erős hozzá, hogy valóban aktív résztvevője legyen a gazdasági életnek.

A roma társadalom integrációja, helyzetének konszolidálódása csak egy jól felkészült és kellően széles bázisú, saját értelmiség aktív részvételével lehetséges. Neki kell irányt mutatnia és húzóerővé válnia; bekapcsolódnia a közigazgatás, az igazságszolgáltatás, az oktatás, a kultúra, az egészségügy, a gazdaság, a szociálpolitika tevékenységrendszerébe, illetve nem maradhat ki a romavilág megismerését célzó tudományos feltáró munkából sem. Ennek feltételei azonban ma még hiányoznak. Egyrészt mert a ma létező roma értelmiségnek az össznépszerűséghez viszonyított számaránya csak ezrelékekben fejezhető ki, másrészt pedig, mert a roma fiatalnak már az értelmiségivé válás folyamatában kényszerűen el kell szakadnia a saját közegétől. Ez minden elsőgenerációs értelmiségire igaz, a romák esetében azonban – a nagy kulturális távolság miatt – ennél többről van szó. Akik egyszerre vállalják a roma és az értelmiségi identitást, skizofrén helyzetbe kerülnek: a szóbeliség és az írásbeliség, egy horizontálisan és egy vertikálisan szervezett vi-

lág határvidékén találják magukat. A politizáló roma személyiséggel például az történik, hogy – sporthasonlattal élve – idegen pályán játszik, az ellenfél által alkotott szabályok szerint. Ennek lehetséges következményei közül a legsúlyosabb, hogy kialakulhat – akár már a közeljövőben – roma civilszerveződés címén valamiféle militáns képződmény, amelynek ugyan nem sok köze lesz a roma közösségekhez, viszont a maiaknál is súlyosabb társadalmi feszültségek okozója lehet. Ezért kiemelt figyelmet kellene fordítani a legsérülékenyebb, ezért leginkább manipulálható városi gettó-lakókra.

Mindenképpen kezelni kell az akut konfliktusokat, ami elsősorban az önkormányzatok felelősségének körülhatárolását jelentené egy központilag meghatározott – esetleg törvényben szabályozott – elvrendszer szerint. A jelenlegi helyzet ugyanis az, hogy a többségi társadalomban meglévő és folyamatosan erősödő cigányellenesség politikailag ellenérdekelte teszi ebben a kérdésben a helyi vezető testületeket. Ennek jeleként értékelhető, hogy a választásokat megelőző kampányok idején mindig sűrűsödnek a cigányellenes akciók. Ezzel párhuzamosan szükség lenne az előítéletességet mérséklő tájékoztató, felvilágosító programokra, a tolerancia, az empátia erősítésére. Az erre alkalmas, kipróbált módszerek széles skáláját alkalmazzák a fejlett demokráciájú nyugati országokban. Rendkívül fontos lenne továbbá a hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatását célzó programok beindítása. Ez nemcsak a foglalkoztatási helyzet javulását, a szociális feszültségek enyhülését eredményezné, hanem segítené az előítéletek visszaszorulását, a kulturális önszerveződés erősödését is.

Azon felnőtt munkavállalók esetében, akik már nem tudnak visszatérni a munka világába, kézenfekvő megoldás a közhasznú munka, a szociális foglalkoztatás, a munkaerőpiaci képzés-átképzés. Itt azonban meg kellene vizsgálni, hogy célszerű-e például egy zenészt személy- és vagyonörnek átképezni... (Néhány évvel ezelőtt megpróbáltam elindítani egy hangszerjavító képzést munkanélküli zenészek számára, amit a Kéz-műves Kamara megakadályozott.) E területen talán célszerű lenne követnünk az indonéz példát, ahol a gyarmati időszak végén holland munkapszichológusok kezdték vizsgálni az őslakók képességeit, s ennek során kiderült, hogy a Bali-szigeti bennszülötteknek kitűnő érzékük van a fafaragáshoz. Ennek eredményeképpen ma az indonéz faragott bútorsláger az egész világon, jelentős devizabevételt hozva az országnak. Úgy tudom, nekünk is vannak munkapszichológusaink, akik végezhetnének ilyen vizsgálatokat például a fiatal roma munkanélküliek körében, de az iskolákban is.

Egy másik kitérés lehetősége lehetne az életképes, de tőkehiánnyal küszködő roma kisvállalkozások támogatása, „helyzetbe hozása”. Erre alkalmas lenne a Széchenyi-program, amelyen belül alakulhatna egy roma alprogram. A probléma súlya ezt indokolná. Egy olyan, gazdaságilag aktív roma középosztály megerősödését segíthetné elő, amely már természetes úton termelhetné ki a saját autentikus értelmiségét.

A ma már mindenki által kardinális kérdésnek tekintett oktatás csak akkor válhat jelentős hatóerővé a roma kisebbség integrálódásának folyamatában, ha radikális szemléletváltás történik ezen a területen. Ma még az a helyzet, hogy a társadalom egészének előítéletessége jelen van a gyakorló pedagógusok, iskolavezetők és -fenntartók, oktatáspolitikusok körében, sőt, némely elméleti szakember sem képes kitörni a konform előítéletesség csapdájából. Ez utóbbiak munkásságának köszönhetően a korábbi években kialakult „bűnöző cigány” sztereotípiájához mára az „elesett, nyomorult”, vagyis alsóbbrendű cigány sztereotípiája is társult. Ezt erősíti a sajtó, még az úgynevezett roma sajtó is. Ebben a helyzetben szóba sem jöhet, hogy odafigyeljenek a gyermek alapvető szükségleteire. Sok esetben a pedagógus kísérletet sem tesz rá, hogy megértse, mit gondol a roma tanuló önmagáról, másokról, egyáltalán a világról, milyen elvárásai lehetnek. Szemrehányást kap, amiért nem képes alkalmazkodni a bevált sablonhoz, majd elkülönítik. Nyugtalanító, hogy egyre nagyobb méreteket ölt a roma gyerekek iskolai szegregációja. Ez a tendencia a jelen állapotok konzerválódásához, sőt rosszabbodásához vezet,

tekintve, hogy a körülöttünk lévő világ közben rohamosan változik, fejlődik. E probléma megoldására tesz kísérletet a PHARE-program keretében előkészítés alatt álló, gyakorló pedagógusoknak szánt Roma Társadalomismeret Szakirányú Továbbképző Szakunk, amelyhez terveink szerint egy átfogó kutatási program is csatlakozik. Célunk a roma kultúra, világkép minél szélesebb körben való megismertetése, illetve olyan pedagógiai, oktatásszervezési módszerek kidolgozása, majd a pedagógusképzésbe való integrálása, amelyek révén idővel a roma gyerekek is képességeiknek megfelelő színvonalon végezhetik el a különböző iskolákat.

Zárszó

Mostanáig az adhézió (tapadóerő) tartotta, illetve tartja meg a roma közösségeket a más kultúrájú közösségek közelében. Ilyenkor a szükségletek kölcsönös kielégítése a domináns tényező. Ahol nagyobb az egymásra utaltság, ott nagyobb a tapadóerő, ahol kisebb, ott lazábbak a kötelékek. Sajátos, érzelemmotivált kapcsolatokat indukál viszont, ha az együttélés során közös kulturális érték születik, s lényegében ez történt a magyar és a roma közösség több száz éves együttélése során.

A globalizáció egyik ismérve az uniformizálódás, ami a helyi, nemzeti, sőt, regionális kultúrák létét veszélyezteti, és ez nem hagyható figyelmen kívül a roma kultúra jelen- és jövőbeni helyzetének megítélésakor sem. Az autonómiák megszűntek, s a nyomukban egy erőteljes, a különböző politikai szándékok által is motivált belső és külső szegregáció maradt. Ez kétségtelenül a konfrontáció irányába mutató tendencia, amelynek megállítása követelő szükségyszerűség, és ennek módját kell megtalálnunk egy jól átgondolt, tudományosan megalapozott programmal. A roma kultúrának kétségkívül meg kell újulnia, hiszen vannak korszerűtlenné vált elemei. Alapvetően arról van szó, hogy a roma közösségek által kifejlesztett, végül egy jellegzetes életformává ritualizálódott túlélési stratégiák a demokráciahiányos többségi rendszerek környezetében voltak adaptívak. Most olyan stratégiára van szükség, amely a demokrácia viszonyai közt alkalmazható. E feladat természetesen nem oldható meg rövid távon, viszont ahhoz, hogy esélyünk legyen a megoldásra, minél előbb hozzá kell látnunk, mert az idő ellenünk dolgozik.

Jegyzet

(1) Proxémika = az élőlények s különösen az emberek távolság- és térérzékelésével, társaitól való távolságtartásával, illetve egymáshoz való közelítésük és közelségük (proximitásuk) fiziológiai, pszichológiai és kulturális kihatásaival foglalkozó tudomány.

Irodalom

- Assman, Jan (2001): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó.
 Csányi Vilmos (2000): *Az emberi természet*. Vince Kiadó.
 Frazer, J. G. (1998): *Az aranyág*. Osiris.
 Fraser, Sir Angus, (1996): *A cigányok*. Osiris.
 Fromm, Erich (1993): *Menekülés a szabadság elől*. Akadémiai Kiadó.
 Fromm, Erich (1994): *Birtokolni vagy létezni*. Akadémiai Kiadó.
 Hall, Edward T. (1995): *Rejtett dimenziók*. Katalizátor Iroda.
 Karsai Ervin (1996): *Cigányok lakásépítése*. Anda Romani Kultúra Alapítvány.
 Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris.
 Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk., 1998): *Szóbeliség és írásbeliség*. Áron Kiadó.
 Piasere, Leonardo (1997): *A ciganológusok szerelmei*. ELTE BTK Kulturális Antropológia Szakcsoport.
 Prónai Csaba (1995): *Cigánykutatás és kulturális antropológia*. ELTE BTK Kulturális Antropológia Szakcsoport.
 Prónai Csaba (szerk., 2000): *Cigányok Európában I. Tanulmánygyűjtemény*. Új Mandátum Kiadó.
 Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Kiadó.

A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete

Ebben az írásban a cigány népesség számának, iskolázottságának és foglalkoztatási sajátosságainak néhány jellemzőjét elsősorban az oktatáspolitikára és a foglalkoztatáspolitikára váró feladatok tükrében összegezzük. A bemutatott adatok nem igazán újak, mégis rendkívül fontosak és figyelmeztetőek. (1)

A cigány népesség demográfiai jellemzőinek feltárása egyáltalán nem könnyű feladat. Alapvető problémát jelent ugyanis a cigány népesség körülhatárolásának kérdése. A cigány populáció létszámának meghatározását számos alkalommal elvégezték az elmúlt több mint száz év alatt.

év	népszámlálás szerint		minősítés szerint	forrás
	anyanyelv	nemzetiség		
1893			65 000	Cigányösszeírás. Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal
1900	5662			Népszámlálás
1910	9799			Népszámlálás
1920	6989			Népszámlálás
1929			80–100 000	Szakértői becslés: Gesztelyi Nagy László
1930	7841			Népszámlálás
1930			100 000	Szakértői becslés: Komény Gábor
1938			100–150 000	Szakértői becslés: Drózdny Győző
1941	18 640	27 033		Népszámlálás
1949	21 387	37 598		Népszámlálás
1960	25 633	56 121		Népszámlálás
1963			222 000a	Reprezentatív adatfelvétel. Központi Statisztikai Hivatal
1970	34 957			Népszámlálás
1970			220–250 000	Megyei Tanácsok becslései. Minisztertanács Tanácsi Hivatala
1971			320 000	Reprezentatív adatfelvétel. MTA Szociológiai Kut. Csop.
1977–78			325 000	Megyei Tanácsok becslései. Minisztertanács Tanácsi Hivatal
1980	27 915	64 040 (3)		Népszámlálás
1990	48 072	142 683		Népszámlálás
1993			394 000b	Reprezentatív adatfelvétel. Központi Statisztikai Hivatal
1993–94			482 000	Reprezentatív adatfelvétel. MTA Szociológiai Kutatóintézet

1. táblázat. A cigányság lélekszáma Magyarországon 1893–1993 (2)
(a – telepeken élő cigányok, b – magánháztartásokban élő cigányok)

A 20. század végén végzett különböző megközelítésű számlálások különböző számú cigánynépességet állapítottak meg (3): az összlakosság 1,4 százalékától (1990 évi népszámlálás) 3,9 százalékáig (1993 – KSH vizsgálat), illetve 6,6 százalékáig (1996 – Sonda Ipsos).

Az egyik legmegbízhatóbbnak az 1993-94 telén, *Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor* által vezetett, az MTA Szociológiai Intézete által végzett országos reprezentatív cigánykutatások adatait tartják. (*Kemény – Havas – Kertesi, 1994*) (4) E vizsgálat során azokat tekintették cigányoknak, akiket a környezetük cigánynak tartott. Az 1994. január 1-jei (eszmei dátumon) Magyarországon mintegy 450 ezer fő volt a cigánynépesség száma, mintegy 100 ezer háztartásban.

A cigány népesség számának és arányának mérésével és előrebecslésével, illetve annak lehetséges és szükséges voltával kapcsolatosan egy viszonylag éles vita bontakozott ki a kilencvenes évek végén a kérdéskörrel foglalkozó néhány kutató között. *Ladányi János* és *Szelényi Iván*, „Ki a cigány?” című írásukban (5) arra mutattak rá, hogy rendkívül vitathatóak azok a kutatási erőfeszítések, amelyek a cigányság vagy más etnikum lélekszámának, részarányának, társadalmi összetételének elemzésére irányulnak. Ugyanis ezen etnikai csoportok körülhatárolása elkerülhetetlenül önkényes, a csoportképző ismérvek szükségszerűen vitathatóak. *Kertesi Gábor* – akinek *Kemény Istvánnal* és *Havas Gáborral* 1993–1994-ben közösen végzett empirikus vizsgálatát is támadja az említett cikk – „Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről” című írásában (6) száll vitába a *Ladányi – Szelényi* szerzőpárossal. *Kertesi* igen alapos elemzést ad a mérés és mérhetőség problémájáról, valamint az 1993–94-es vizsgálat céljairól és módszereiről, kitérve más vizsgálatok eltérő eredményeinek okaira is. Végül *Kertesi* saját kutatói elkötelezettségéről is ír: azt hangsúlyozza, hogy ő „a cigánysággal kapcsolatos kutatási célok közül, társadalmi horderejénél fogva, kitüntetetten fontos célnak tekinti az etnikai klasszifikációhoz tartozó előítélet és diszkrimináció nyomán keletkező társadalmi határvonal és e választóvonal két oldalára kerülő népességek összehasonlító vizsgálatát”.

A cigány népesség demográfiai vizsgálataival, demográfiai előreszámításaival kapcsolatosan is fel-felmerülnek hasonló viták. Például a Központi Statisztikai Hivatal „Demográfiai forgatókönyvek 1997–2050” címen közreadott tanulmányával kapcsolatosan – amely a népesség előrejelzések kapcsán a hazai cigány népesség előreszámítására (7) is közöl forgatókönyveket – *Neményi Mária* (8) (MTA Szociológiai Kutatóintézete) fejezi ki abbéli kételyeit, hogy mennyiben tekinthető helyesnek az előreszámítás bázisaként használt cigánynépesség-meghatározás. *Neményi* szerint „összemosódik a kutatás tárgya – adott esetben a „cigány” populáció leírása – egy társadalmi viszonyrendszer szomorú következményével, és amikor a kutató azt hiszi, hogy objektív módszerekkel egy sajátos népcsoportot ír le, valójában a megkülönböztetés áldozatainak kilátástalan helyzetéről tudósít.” *Neményi* nem tudja elfogadni a KSH 1993-as reprezentatív adatfelvételének módszereit s így adatait sem. (9) Ezek a fenntartások sok tekintetben jogosak. Más a helyzet azonban az előreszámítás módszereivel kapcsolatban tett megjegyzéseket illetően. Nem igazán logikus támadni az előreszámítás azon előfeltevését, hogy a roma népességet sem az asszimiláció, sem a nemzetközi vándorlás érdemben nem fogja érinteni (10) – ez ugyanis egyszerű módszertani előfeltevés (ehhez képest lehet kiszámítani mind az asszimiláció, mind a kivándorlás létszámcsökkentő hatását). Azok az előfeltevések sem igazán támadhatók, amelyek a termékenység és a várható élettartam mai adataiból igyekeznek a cigány népesség jövőbeli demográfiai jellemzőire következtetni (nem igazán van ugyanis más megalapozott becslési módszer). (11)

Mindezek előrebocsátására azért volt szükség, mert jelen tanulmány is a szóban forgó – az 1993-as reprezentatív adatfelvétel segítségével korrigált 1990-es népszámlálási adatokra épülő, 2050-ig kitekintő – KSH-előrebecslést, valamint az 1993-as KSH-felvétel adatait, továbbá a *Kemény – Havas – Kertesi*-munkákat (12) használja vizsgálódásaihoz.

A fentiekben bemutatott néhány vélemény rámutat arra, hogy egy ilyen népesség-előre-számítás természetesen számos leegyszerűsítést és hibalehetőséget tartalmaz. Mint minden jövőre vonatkozó vizsgálat. Ebből azonban nem következik az, hogy az ilyen elemzésekre nincs szükség – sokkal inkább az, hogy a hibalehetőségeket mindig szem előtt tartó rendszeres elemzésekre van szükség, mert a hibák éppen azzal korrigálhatók, ha a rendszeres vizsgálatok eredményeit rendszeresen szembesítjük a ténnyel. (13)

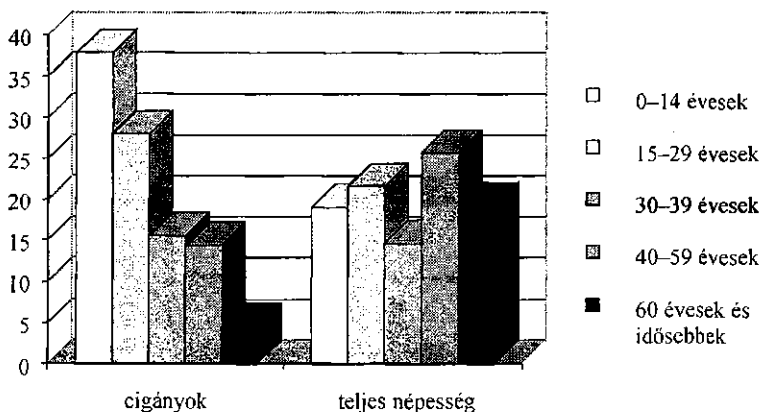
A hazai össznépesség és a cigány népesség várható alakulása

A Kemény – Havas – Kertesi-vizsgálat alapján tehát 1994-ben mintegy 450 ezer főre (a lakosság 4,4 százalékára) becsülhető a hazai cigány népesség. Az 1971-es hasonló elveken nyugvó vizsgálat közel 320 ezer fő (kb. 3 százaléknyi) cigánypopulációt becsült – ami bő 20 év alatt 41 százalékos növekedést jelent. Az összlakosság viszont 1981 óta évi 1–3 ezrelékes fogyást mutat. A jövőben további eltolódás várható Kemény és szerzőtársai szerint. Jelenleg az elveszülések száma ezer lakosra számítva a cigányoknál 28,7 – ugyanakkor az összlakoságnál mindössze 9,9, míg a halálozás tartósan 13 és 14 fő körül mozog. Húsz éves időtávon számolva az ország lakóinak száma 9,6 millió körül várható, míg a cigányság létszáma 700 ezer fő körül fog alakulni, azaz a népesség több mint 7 százalékát teheti majd ki. (Puporka – Zádori, 1999)

„Még markánsabb a gyermekszületésre vonatkozó adat: ma minden nyolcadik Magyarországon született gyermek cigány származású.” (Puporka – Zádori, 1999) Tegyük hozzá, hogy a cigány családoknál is mind általánosabbá válik a családtervezés és kevesebb gyermek születik.

A gyermekszám az összlakosságénál sokkal nagyobb a magyarországi cigányok körében, de sokkal nagyobb a halálozások száma és aránya is, és ennek következtében sokkal kisebb a várható élettartam is. Egyes (nem reprezentatív) vizsgálatok (Pik, 1991) szerint a férfiak 12,5, a nők 11,5 évvel élnek kevesebbet, mint a nem cigányok.

A fenti folyamatok következményeként erősen eltér a cigány lakosság és a teljes népesség generációs megoszlása. A teljes populáció generációs megoszlását az „idősödő” társadalom korcsoport-megoszlása jellemzi – azaz alacsony létszámú fiatal korcsoport, majd viszonylag magas középkorú korcsoport, s lassan csökkenő létszámú idős korcsoportok. A cigány populáció generációs megoszlása a fiatal közösségek képét mutatja, azaz a népességben belül a gyermek korosztály létszáma a legnagyobb, s az idősebb korosztályok létszáma csökken.



1. ábra. A cigány és a teljes lakosság generációk szerinti megoszlása 1993-ban

A hazai népesség-előreszámítások keretében készült előrebecslés a cigányság számáról és arányáról is.

A teljes populáció előreszámítása során abból indultak ki, hogy az össznépeség termékenységét tekintve folytatódik a kilencvenes évek közepén megkezdődött folyamat, (14), a teljes termékenység (amely az 1990-es 1,92-ről 1996-ban 1,46-ra, 1998-ban 1,33-ra, 2000-es évek elejére pedig 1,3 kötékre csökkent) – a gazdasági fejlődéstől, a társadalmi jóléttől és a családpolitikától függően – hosszabb távon 1,3–1,9 között alakul. (15) A közepes változat szerint a 2000. év körüli 1,28-as szintről 2030-ra 1,6-ra emelkedik a termékenység. A várható élettartamok tekintetében a jelenlegi igen kedvezőtlen helyzet (16) – lassú javulására lehet számítani, amelynek nyomán 2010-ig mintegy 3 évnyi élettartam-növekedéssel számolnak a szakértők, s azzal, hogy 2050-ig a hazai halálozás mutatói a nyugat-európai mutatókhoz zárkóznak fel. (17)

korcsoport	1995	2000	2010	2020	2030	2040	2050
0–19 éves (e fő)	2725,4	2371,2	2040,3	1894,1	1817,1	1635,7	1521,6
20–64 éves (e fő)	6083,7	6220,9	6126,7	5733,7	5366,5	4958,1	4408,7
65– éves (e fő)	1436,6	1472,4	1510,3	1730,3	1803,8	1918,7	2106,2
összesen (e fő)	10245,7	10064,4	9677,3	9358,1	8987,3	8512,5	8036,5
teljes termékenységi arány szül. várható élettartam	1,6 69,8	1,3 70,9	1,4 72,5	1,6 74,3	1,6 76,0	1,6 77,4	1,6 78,3

2. táblázat. A népesség előreszámítása, 1995–2050

A cigány népesség előreszámítása során először az induló demográfiai jellemzőkkel kell tisztában lennie. *Hablicsek László* elemzése (18) szerint 1995-ben a cigány népesség létszáma 491 ezer főre tehető. Az élveszületések száma 13 ezer, a halálozások száma 4–5 ezer fő évente. Ezek szerint a roma népesség évente 9 ezer fővel gyarapodik. A keresztmetszeti átlagos gyermekszámot (más néven a teljes termékenységi arányt) 3,0-ra, a férfiak születéskor várható átlagos élettartamát 54,4 évre, a nőké 64,3 évre becsülte Hablicsek. A feltevés szerint a 0–19 évesek száma 240 ezer, a 20–64 éveseké 237 ezer fő, s 14 ezer fő a legalább 65 évesek száma. A fiatalok, valamint az aktív korúak aránya a roma népességen belül 49–48 százalék. A roma népességben mintegy 3 százaléknyi idős, legalább 65 éves ember él.

Az előreszámítás közepes hipotézise szerint a roma termékenység gyorsan lecsökken 2,4 körüli szintre. Majd a csökkenés lelassul: 2030-ban 2,2 felett várható, majd ezt követően jelentős csökkenés várható, s végül megközelíti az országos átlagot. A végső gyermekszám 2050-re már jóval az egyszerű reprodukciós szint alatt lehet (1,83).

A születéskor várható élettartamot tekintve az előreszámítás alapváltozata szerint a roma férfiak élettartama az 1995. évre becsült 54,4 évről 72 évre, a nőké 64,3 évről 80 évre emelkedne a következő 50 év alatt, vagyis alulról közelítené a jelenlegi európai átlagokat.

korcsoport	1995	2000	2010	20	30	40	50
0–19 éves (e fő)	272,0	280,6	300,0	323,6	359,5	365,1	362,0
20–64 éves (e fő)	266,5	309,6	388,2	476,7	544,5	618,8	684,3
65– éves (e fő)	15,2	19,0	24,5	34,4	57,3	88,8	128,4
összesen (e fő)	553,8	609,2	712,7	834,7	961,2	1072,6	1174,7
teljes termékenységi arány szül. várható élettartam	3,22 60,67	2,72 62,17	2,70 64,76	2,76 67,78	2,56 70,69	2,31 73,39	2,09 75,80

3. táblázat. A roma népesség előreszámítása, 1995–2050

Végül is 2050-ben a cigány népesség várható létszáma 700–1100e fő között várható, az össznépesség létszáma pedig 7400–8800e fő között. A leginkább valószínű változat szerint a cigány népesség aránya az alábbiak szerint várható az összpopulációban és a jellemző nagy korcsoportokban.

	2000	2010	2020	2030	2040	2050
a cigány népesség aránya az összpopuláción belül	6,1	7,4	8,9	10,7	12,6	14,6
a cigány népesség aránya a 0–19 éves korosztályban	11,8	14,7	17,1	19,8	22,3	23,8
a cigány népesség aránya a 20–64 éves korosztályban	5,0	6,3	8,3	10,1	12,5	15,5
a cigány népesség aránya a 65– éves korosztályban	1,3	1,6	2,0	3,2	4,6	6,1

4. táblázat. A cigány népesség arányának várható alakulása korcsoportonként, 2000–2050. %

	2000	2010	2020	2030	2040	2050
a cigány népesség aránya az 5–9 éves korosztályban	12,5	15,6	17,5	20,8	23,0	24,1
a cigány népesség aránya a 10–14 éves korosztályban	11,1	15,1	16,2	19,0	22,2	23,4
a cigány népesség aránya a 15–19 éves korosztályban	9,4	12,4	15,5	17,4	20,7	22,9

5. táblázat. A cigány népesség arányának várható alakulása az iskolás korcsoportban, 2000–2050. %

A számítások tehát azt mutatják, hogy a cigány népesség aránya a teljes populáción belül 2030 körül éri el a 10 százalékot, s 2050-ben megközelíti a 15 százalékot. Hasonló arányok becsülhetők a munkaképes korú népesség tekintetében is. Ugyanakkor az általános iskolai korosztályban 2010 körül 15 százalék, 2030 körül 20 százalék lesz a cigány gyermekek aránya. A középiskolás korú korcsoportban ugyanezek az arányok 10 évvel később várhatók.

A cigány lakosság néhány iskolázottsági jellemzője Magyarországon

A cigány lakosság iskolázottsági adatai erősen eltérnek az országos átlagtól. Az 1993. évi KSH-vizsgálat megállapította, hogy bár jelentősen emelkedett a cigány népesség iskolázottsági színvonala, azonban a többségi társadalométól tovább növekedett.

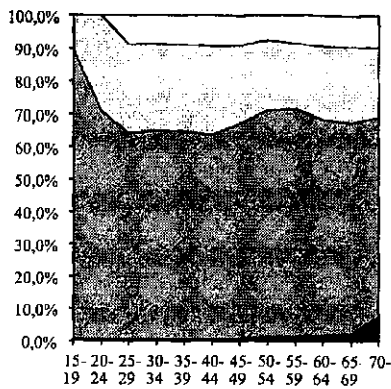
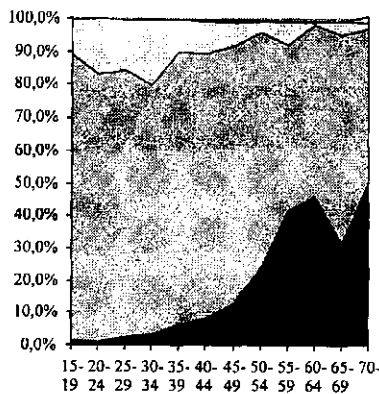
	0 osztály	1–7 osztály	8 osztály	szakmunkásképző/ szakiskola	szakközépiskola/ gimnázium	főiskola/ egyetem
14–19	1,5	32,3	55,2	10,4	0,4	–
20–24	1,1	22,2	59,7	15,6	1,5	–
25–29	2,5	22,5	59,4	13,2	2,0	–
30–34	3,2	26,4	50,0	17,2	2,7	0,4
35–39	6,3	39,1	44,4	7,4	2,3	0,2
40–44	8,3	36,4	44,7	8,5	1,5	0,4
45–49	12,9	44,2	34,8	5,6	1,3	0,9
50–54	24,0	47,1	24,8	2,1	1,2	0,4
55–59	41,5	35,9	14,9	5,6	1,5	–
60–64	46,1	44,2	7,9	0,6	–	0,6
65–69	31,5	59,2	4,6	3,8	–	–
70–	50,0	39,4	7,7	1,0	0,8	1,9
átlagosan	9,4	32,8	45,5	10,4	1,5	0,3

6. táblázat. A cigány népesség korcsoportjainak iskolai végzettség szerinti megoszlása 1993-ban (19)

A cigány és a nem cigány népesség iskolázottságát összehasonlítva azt állapíthatjuk meg, hogy 1993-ban a nem cigány férfiak befejezett iskolaéveinek száma valamivel több, mint két osztállyal volt több, mint a cigány férfiaké, a nők esetében pedig több, mint 3 osztály volt a különbség a nem cigány nők javára.

	cigány lakosság iskolai végzettsége, 1993 (20)				össznépesség iskolai végzettsége, 1990 (21)			
	0 osztály	1-8 oszt.	befejezett középisk.	főisk./ egyetem	0 osztály	1-8 oszt.	befejezett középisk.	főisk./ egyetem
15-19	1,5%	87,5%	10,8%		0,6%	88,7%	10,7%	
20-24	1,1%	81,9%	17,1%		0,5%	70,3%	29,2%	
25-29	2,5%	81,9%	15,2%		0,5%	63,7%	26,9%	8,9%
30-34	3,2%	76,4%	19,9%	0,4%	0,5%	64,6%	26,1%	8,9%
35-39	6,3%	83,5%	9,7%	0,2%	0,4%	64,3%	26,4%	8,8%
40-44	8,3%	81,1%	10,0%	0,4%	0,5%	63,3%	27,0%	9,2%
45-49	12,9%	79,0%	6,9%	0,9%	0,7%	66,4%	23,7%	9,1%
50-54	24,0%	71,9%	3,3%	0,4%	1,2%	69,9%	21,3%	7,6%
55-59	41,5%	50,8%	7,1%	0,0%	1,5%	70,0%	20,1%	8,5%
60-64	46,1%	52,1%	0,6%	0,6%	1,7%	66,8%	22,2%	9,3%
65-69	31,5%	63,8%	3,8%	0,0%	2,2%	65,2%	23,1%	9,5%
70-	50,0%	47,1%	1,8%	1,9%	7,7%	61,4%	21,2%	9,7%
átlag	9,4%	78,3%	11,9%	0,3%	1,2%	67,8%	23,9%	7,2%

7. táblázat. A cigány népesség és az összlakosság iskolázottsága korcsoportok szerint



□ főiskola vagy egyetem
 ▨ befejezett középiskola
 ▩ 1-8. osztály
 ■ 0 osztály

2. ábra. A cigány népesség iskolázottsága korosztályonként 1993-ban

3. ábra. A teljes népesség iskolázottsága korosztályonként 1990-ben

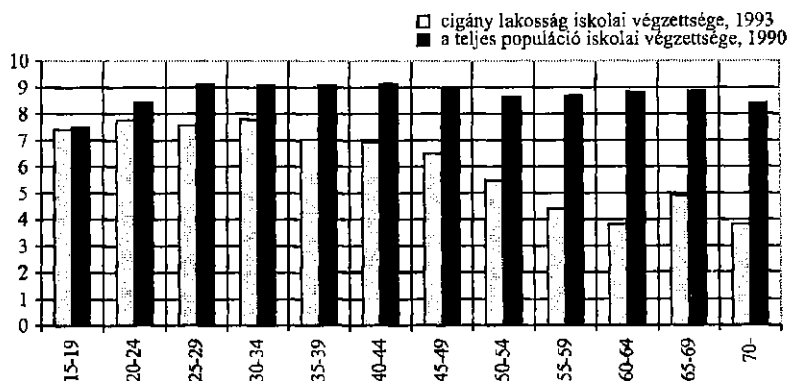
Igen egyértelmű a cigány és a nem cigány férfiak és nők iskolázottságában mutatkozó különbség (22):

	nem cigány férfiak és nők			cigány nők és férfiak		
	férfi	nő	együtt	férfi	nő	együtt
0 osztály	0,23	0,33	0,28	5,94	12,09	9,08
1-7 osztály	8,21	13,84	11,17	28,06	36,96	32,61
8 osztály	32,80	38,66	35,88	48,24	43,39	45,77
szakmunkásképző	27,02	12,54	19,42	15,61	5,97	10,68
középiskola	21,42	25,98	23,81	1,86	1,39	1,61
felsőfok	10,32	8,65	9,45	0,28	0,19	0,24
összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

8. táblázat A cigány és nem cigány férfiak és nők iskolai végzettsége 1993-ban

Ugyanakkor jelentős különbség van a budapesti és a vidéki cigányok iskolázottsága között – a fővárosi adatok jóval kedvezőbbek. De eltérnek az iskolázottsági adatok a romungrók, a beások és az oláh cigányok között is – legkedvezőbb a romungrók, legkedvezőtlenebb az oláh cigányok helyzete.

A sok kedvezőtlen adat között felismerhetők kedvező folyamatok is. Az adatok tanúsága szerint a kilencvenes évek közepén, végén a 15–19 éves cigány fiatalok iskolai végzettsége már alig mutat elmaradást. Ugyanakkor az idősebb korosztályok iskolázottságában igen jelentős különbségek vannak. Például a 30–34 éves korosztály esetében a cigány fiatalok között 2,5 százalékponttal több az iskolázatlan, közel 12 százalékponttal több a csak 1–8 osztályt végzett, 6 százalékponttal kevesebb az érettségizett és 8,5 százalékponttal kevesebb a diplomás. Az 50–54 éves korosztály esetében pedig a cigány népesség között 22,8 százalékponttal több az iskolázatlan, 2 százalékponttal több a csak 1–8 osztályt végzett, 18 százalékponttal kevesebb az érettségizett és 7,2 százalékponttal kevesebb a diplomás.



4. ábra. A befejezett iskolévek számának alakulása korcsoportonként a cigány és a teljes populáció esetében (1990, illetve 1993)

A kilencvenes évekre jelentősen javultak a cigány gyermekek továbbtanulási mutatói, – azonban a leszakadás mértéke gyakorlatilag nem csökkent: „megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltás előtti három évtizedben a beiskolázás a cigány gyerekek körében is általánossá vált. 1971-től 1994-ig a 20–29 éves korosztályban 77 százalékra nőtt azok aránya, akik megszerezték a 8 általános iskolai végzettséget. A korábbiakhoz képest ugyan jelentősen megnövekedett az érettségit adó középiskolákban továbbtanuló cigány fiatalok száma (1981: 3,6 százalék, 1994: 10,6 százalék), de a különbség cigányok és nem cigányok között gyakorlatilag semmit sem csökkent.” (Kállai Ernő – Törzsök Erika, 2000) Egy 192 iskolára kiterjedő vizsgálat szerint a nyolcadikat végzett cigány tanulóknak 1997-ben a 13, 1998-ban a 15,8, 1999-ben a 19 százalékát vették fel érettségit adó középiskolába (szakközépiskola, gimnázium). (23) Ezek az adatok a 1994-es számokhoz képest nagyon lassú javulást mutatnak. (9. táblázat)

Összességében tehát a cigányok iskolázottsága súlyos lemaradást mutat, s bár a helyzet lassú javulását lehet megállapítani, nincs áttörés. Úgy fest, az oktatási rendszer nem tud azonos esélyeket biztosítani a cigány gyermekeknek, ami annál is aggasztóbb, mivel várhatóan egyre nagyobb lesz az arányuk az iskolás gyermekek között. Pedig az iskolázás alapvető szereppel bír a cigányság társadalmi helyzetének alakításában. Ugyanis az iskolázás határozza meg alapvetően a foglalkoztatási jellemzőket is.

iskolatisíp	teljes népesség	cigányok
szakiskola	6,0	9,4
szakmunkásképző	35,5	31,2
szakközépiskola	32,0	10,0
gimnázium	24,2	0,6
<i>összesen</i>	<i>97,7</i>	<i>51,2</i>

9. táblázat. A továbbtanulók aránya a cigány és a nem cigány népesség körében (24), 1994 (%)

A cigány lakosság néhány foglalkoztatási jellemzője Magyarországon

A 1970-es években a cigány és nem cigány népesség nagyjából hasonló foglalkoztatási képet mutatott. Még 1989-ben is a cigány férfiak 60–80 százaléka, a nők 35–40 százaléka volt állásban.

	teljes népesség %	cigány %
aktív	87,7	85,2
inaktív, munkaképtelen, tanuló vagy egyéb eltartott	12,3	14,8
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

10. táblázat. Foglalkoztatottság a 70-es években a cigány és nem cigány népesség körében (25)

A kilencvenes évekre a cigányság foglalkoztatási helyzete nagyon jelentősen leromlott, az adatok a munkapiacról való radikális kiszorulásukról tanúskodnak.

	nem cigány %	cigány %
foglalkoztatottak	54,8	28,7
munkanélküliek	9,0	28,8
inaktívak	36,2	42,5
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

11. táblázat. Az aktívak és inaktívak aránya 1993-ban (26)

	férfiak		nők	
	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány
foglalkoztatott	54,8	28,7	42,6	15,3
munkanélküli	9,0	28,8	5,4	14,6
inaktív	36,2	42,5	52,0	70,4
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

12. táblázat. A cigányok foglalkoztatottsága nemenként (%) (27)

Miközben a nem cigány férfiaknak több, mint a fele dolgozott 1993-ban, a cigány férfiaknak alig több, mint egynegyede. A nők esetében még rosszabb az arány.

A kilencvenes évek végén az iskolából frissen kikerült cigány fiatalok között a tartós munkanélküliek aránya negyven százalékkal haladja meg az azonos végzettségű és életkorú, nem cigány pályakezdeket. A szakmunkásképzőt végzett cigány fiatalok esetében több, mint kétszer akkora eséllyel vannak huzamosabb ideje – majdhogynem iskoláik elvégzése óta – munka nélkül, mint nem cigány pályatársaik. (Doncsev, 2000)

Még nagyobb különbségeket találunk a cigány és nem cigány családok gazdasági aktivitásában a háztartásfők munkaerőpiaci státusza alapján. A cigány háztartásfőknek

mindössze 18 százaléka dolgozik – tehát a cigányok 82 százalékának a családjában nincs kereső családtag. A cigány háztartásfők kétharmada (63 százalék) egyéb inaktív, 19 százaléka pedig munkanélküli. Míg tehát a felnőtt cigány népesség körében hétszer annyi munkanélküli van, mint a nem cigány népességben, addig a cigány lakosság háztartásfői közül tízszer annyian munkanélküliek, mint ahány munkanélküli van a nem cigány háztartásfők között. (Sági, 1997) (28)

	felnőtt népesség		háztartásfők	
	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány
foglalkoztatott	17,0	48,0	18,0	60,0
munkanélküli	24,0	6,0	19,0	3,0
egyéb inaktív	59,0	24,0	63,0	36,0
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
munkanélküliségi ráta	57,9	11,7	51,0	4,9

13. táblázat. A felnőtt cigány népesség és a cigány háztartásfők munkaerőpiaci státusza, 1996 (29)

A foglalkoztatottságot leginkább az iskolázottság befolyásolja, mint azt az adatok is mutatják (30):

	nem cigányok			cigányok		
	foglalkoztatott	munkanélküli	inaktív	foglalkoztatott	munkanélküli	inaktív
0 osztály	3,5	3,4	93,1	4,5	13,0	82,4
1–7 osztály	7,0	2,1	90,9	13,9	18,1	68,0
8 osztály	33,0	7,0	60,0	25,9	24,6	49,5
szakmunkásképző	70,2	12,9	16,9	41,7	28,0	30,3
középiskola	62,8	6,9	30,3	53,7	20,7	25,6
felsőfok	76,1	2,3	21,6	–	–	–
<i>átlag</i>	<i>48,4</i>	<i>7,1</i>	<i>44,5</i>	<i>21,8</i>	<i>21,6</i>	<i>56,5</i>

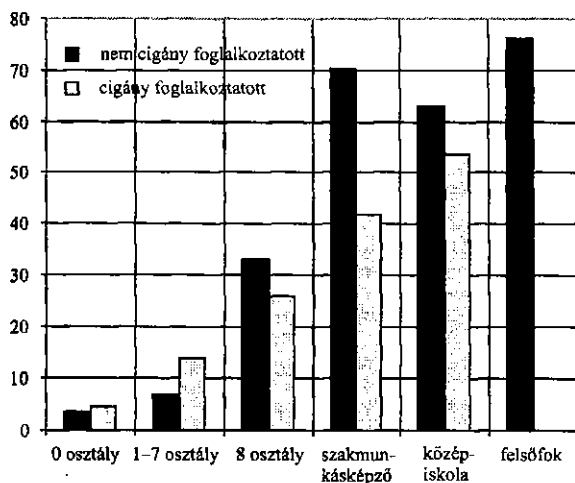
14. táblázat. A cigányok és nem cigányok iskolázottsága és foglalkoztatottsága

Sajátos tendenciák figyelhetők meg az egyes végzettség-kategóriába tartozó cigányok és nem cigányok foglalkoztatottsága között. Az adatok tanúsága szerint a cigányok között – egy kategória kivételével – alacsonyabb az inaktívak aránya – (tehát nagyobb arányban szeretnének dolgozni) –, mint a nem cigányok között. (31) Ugyanakkor minden kategóriában jelentősen nagyobb a cigány munkanélküliek aránya, mint a nem cigányoké. (32) Miközben a végzettség nélküli és a befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkező cigányok foglalkoztatása valamivel nagyobb, ugyanakkor a magasabb iskolázottsággal rendelkező cigányok alacsonyabb foglalkoztatási rátával rendelkeznek, mint a nem cigányok.

A foglalkoztatás adatai egyértelműen a cigányság munkapiaci diszkriminációjáról tanúskodnak.

Befejezés helyett

A cigányság magyarországi helyzete a rendszerváltás óta eltelt időben annyiban javult, hogy ennek a helyzetnek nagyon sok eleme feltárára került. Ugyanakkor a foglalkoztatási helyzetük és ennek nyomán szociális, anyagi helyzetük igen jelentősen romlott. Felerősödött diszkriminációjuk.



5. ábra. A cigány és nem cigány foglalkoztatottak aránya az egyes iskolafokozattal rendelkezők között

A kisebbségi jogok országgyűlési biztosának a cigánysággal kapcsolatos vizsgálatairól készített jelentései egyértelműen utalnak a diszkrimináció meglétére mind az oktatás, mind a foglalkoztatás területén.

A roma tanulók oktatási rendszerben való hátrányos megkülönböztetése a szegregációból és az oktatásuk során alkalmazott pedagógiai módszerek alkalmatlanságából adódik. Az iskolán belüli hátrányos megkülönböztetés okai sok esetben nem a cigány tanulókkal szembeni előítéletességben, hanem a megfelelő feltételek és felkészültség hiányában keresendők. Az ekként minősíthető iskolai gyakorlat a csökkentett értékű oktatástól a különböző mértékű elkülönítésig terjed. (Doncsev, 2000)

Ennél keményebben fogalmaz Radó Péter (33): „Mind ez ideig nem született olyan oktatáspolitikai koncepció, amely a cigány gyermekek iskolai sikertelensége mögött álló problémák mindegyikére (hátrányos megkülönböztetés, szociális helyzet, kisebbségi jogok, az oktatás minősége) stratégiaileg átgondolt választ kínált volna. (...) Az oktatáspolitikai eszközrendszernek a cigány tanulók szempontjából három kiemelkedően fontos elemét szükséges megemlíteni. Az első a határozott antidiszkriminációs politika. (...) A második a kisebbségi jogok biztosítása az oktatásba. (...) A harmadik a nem kis részben a cigány kisebbséghez tartozásból fakadó, a rossz szociális és gazdasági pozíciók által okozott esélykülönbségek enyhítését szolgáló támogatások rendszere.”

Annak ellenére, hogy a foglalkoztatásbeli hátrányos megkülönböztetés megakadályozására történtek jogalkotási lépések, nem történt viszont előrelépés a munkaviszony-létesítés diszkriminatív megtagadásával összefüggő jogvédelem területén. Megítélésem szerint az előrelépést a pozitív diszkrimináció biztosíthatná. (34)

Aligha lehet kétségbe vonni, hogy a cigányság helyzetét csak rendkívül jelentős erőfeszítésekkel lehet javítani – s még ez esetben is nagyon nehéz lesz kitörni abból az ördögi körből, amit az iskolázatlanság, az alacsony presztízssű munka és a munkanélküliség képez.

Jegyzet

(1) Polónyi István a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar egyetemi tanára.

(2) Forrás: Hablicsek László (2000): *Kísérlet a roma népesség előreszámitására 2050-ig*. <http://www.ksh.hu/pls/ksh/docs/intezmenyek/nki/magyar/regdata/rompap6/rompap6.html>

(3) Az eredeti közleményben 6404 fő szerepel – ami nyilvánvalóan sajtóhiba.

(4) Az 1990-es országos népszámlálás során azt tekintették cigány nemzetiségűnek (illetve nyelvűnek), aki an-

nak vallotta magát. Ez alapján 1990-ben 48 072 fő vallotta magát cigány anyanyelvűnek és 142 683 fő cigány nemzetiségűnek, (ami az összlakosság valamivel kevesebb, mint 1,4 százaléka).

A KSH 1993-ban a cigányság létszámát, életkörülményeit feltáró, nem önbevalláson alapuló vizsgálatot végzett. Ennek során a vizsgálatos „jó helyismerettel rendelkező számlálóbiztosok” végezték, akik az életvitel szerinti osztályozták a háztartásokat (cigány életvitelű, átmeneti/bizonytalan, nem cigány életvitelű). Ezen vizsgálat során a magyar lakosság 3,9 százaléka volt cigány életvitelű 1993-ban.

A Szonda Ipsos 1996-os kutatása 6,6 százalékra becsülte a cigányok arányát a 18 év feletti életkorú népességben. (5) A szerzőknek több publikációja jelent meg ezzel összefüggésben: Kemény Istvánnak az *Educatióban* (1996 tavasz), és a *Magyar Tudományban* (1997/6), Kertesi Gábornak az *Esélyben* (1996/3), továbbá: Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon*. Soci-typo, Budapest; valamint Kemény I. – Havas Gábor (1996): *Cigánynak lenni*. In.: *Társadalmi Riport*. Századvég – TÁRKI, Budapest.

(6) Lásd a *Kritika* 1997. decemberi számában.

(7) *Replika*, 29. 1998.

(8) *A roma népesség demográfiai jellemzői, kísérleti előszámítás 2050-ig*. KSH, Budapest. 1999. augusztus.
(9) http://www.akm.tti.hu/nemenyi_maria_kis_roma_demografia.htm, illetve Horváth Agota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk., 2000): *Cigánynak születni*. Aktiv Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 277–282.

(10) Mint Neményi írja: „... a KSH valójában kérdezőbiztosaira bízta, hogy az összeírt lakásban lakók összességéről a következő megállapítást tegye: »cigány életvitelű közösség« tagjai-e, »átmeneti életvitelű közösségnek« tekinthetők, vagy pedig »nem cigány életvitelű közösségről« van-e szó. Jobb nem belegondolni, minek alapján döntöttek el az adatfelvételt végzők, hogy az együtt élő személyek cigány származásúak, a cigány kultúrát, hagyományokat ápolóak-e, vagy esetleg csak egy részük kötődik vérései vagy életviteli okokból a cigánysághoz. Nem tudok máásra gondolni, minthogy a bőr-, haj- és szemszín, testalkat »rasszjegyeit« kiindulópontnak tekintve olyan jellegzetességeket kerestek, amelyek a többségi társadalom szemében a cigány életvitel attribútumai, és amelyeket a magyar lakosság körében végzett előítélet-vizsgálatok oly bőségesen tártak fel az elmúlt évek során.”

(11) Neményi azt kérdezi: „Vajon csak az egyszerűbb számíthatóság kedvéért, vagy Kasszandraként a szerző tudja, hogy a kiszorítás, a marginalizáció, a szegregáció az elkövetkező 50 évben is fennmarad?”

(12) Neményi szerint: „Azt feltételezni, hogy a termékenységi arányok a továbbiakban is jelentősen eltérnek a többségi arányoktól, megint csak abból a statikus szemléletből fakad, hogy a cigánynak tekintett populáció tagjai körében az elkövetkező években sem fog jelentősen növekedni az iskolázottság, a szakképesítés megszerzése – ezen belül különösen a nőké –, hiszen ha e téren történne változás, ugyanaz következne be, mint Európa legkülönbözőbb kultúrájú, vallású, nemzetiségű népeinél a 20. század folyamán, ahol ez az egyszerű összefüggés (magasabb iskolai végzettség – alacsonyabb termékenységi ráta) mindenütt a gyermekszám radikális csökkenését eredményezte.” Függetlenül attól, hogy ez a Neményi-megállapítás igaz, azonban akkor sem kifogásolható módszer, ha a cigány lakosság jelenlegi demográfiai jellemzőiből indul a becslés (természetesen az előszámítás során feltételeztek termékenység-csökkenést).

(13) Illetve Puporka Lajos – Zádori Zsolt (szerk., 1999): *A magyarországi romák egészségi állapota*. Roma Sajtóközpont anyagát, amely szintén az előző adatforrásokra építkezik.

(14) Ezzel együtt jelen sorok szerzője elfogadja Ladányi János és Szelenyi Iván (1998): *Még egyszer az etnikai besorolás „objektivitásáról”* című írásának végső megállapítását (*Replika*, 30.): „... arra a kérdésre, mekkora a magyarországi cigány (vagy bármelyik más etnikai csoportba sorolható) népesség száma, és milyen a társadalmi összetétele, a definíciótól függően többféle tudományos válasz adható; a különféle definíciók megalkotásának és az ezekből adódó adatok előállításának pontosan rögzíthető szabályai vannak; az etnikai klaszifikációs folyamat társadalmi értékek által igen erősen meghatározott, az »egyetlen helyes« definíció kiválasztása pedig nem objektív, tudományos ítélet, hanem politikai döntés kérdése”.

(15) „A gazdasági-társadalmi váltás radikális változásokat hozott a fiatal generációk családalapítási, gyermekvállalási magatartásában. Ennek a változásnak a lényege abban foglalható össze, hogy a korábbi, a demográfiaiában keleti típusúként emlegetett házasságkötési, gyermekvállalási mintát nagyon gyorsan felváltják a nyugati típusú házasodási, szülési jellemzők. Ennek egyik szembetűnő jele az, hogy az első gyermek megszületése a nők életében lényegesen későbbi életkorban történik meg. Amíg korábban 20–22 év volt a nők átlagos kora első gyermekük megszületésekor, ez rövid idő alatt 25–28 év lesz a kohorszokban. Mindennek az a következménye, hogy a jelenlegi átmeneti időszakban hiányoznak a korábban fiatal korban szült gyermekek.” (Hablicsek László [1998]: *Öregedés és népességcsökkenés demográfiai foratókönyvek, 1997–2050*. *Demográfia*, XLI. évf. 4.)

(16) Az előszámítás itt és később bemutatott adatai: Hablicsek László (2000): *Demográfiai foratókönyvek 2000–2050. Hipotézisek és eredmények 2000*. január (<http://www.ksh.hu/pls/ksh/docs/intezmenyek/nki/magyar/freecadat/projprep1/prjpl.html>) alapján

(17) Amelyet az jellemez, hogy 1980 és 1990 között a férfiak várható élettartama 65,45 évről 65,13 évre csökkent (s a nőké is csak igen szerény mértékben, 72,7 évről 73,71 évre növekedett). A 90-es éve végén – 1999-ben és 2000-ben – némi javulás tapasztalható: a férfiak esetében 66,32-ről 67,11 évre, a nők esetében 75,13-ről 75,59 évre növekedett a születéskor várható élettartam.

(18) Itt a közepes és a felső hipotézisről volt szó, az alsó hipotézis azzal számol, hogy „folytatódna az a különleges halandóság-alkulási szakasz, amelyet leginkább Magyarországon figyelhetünk meg az 1960-as évektől, nevezetesen a mortalitás stülledésének visszafordulása, a férfiak, azon belül a középkorúak elhalálzási gyakoriságainak jelentős emelkedése, a férfiak és a nők életartamái közötti különbség jelentős megemelkedése. 1960 óta a 45–49 éves férfiak elhalálzási gyakorisága több mint háromszorosára, a nők 40 százalékkal emelkedett. 30 éves kortól 65 éves korig a férfiak 49 százaléka meghal, ez több mint az 1920-as évek átlaga. A 30 éves nők 76 százaléka éri meg a 65. életévet, annyi, mint 40 évvel ezelőtt. Az európai közepes helyzetből a magyarországi mortalitás a legrosszabbá vált 1980-ra és ezt a pozícióját »megőrizte« az utóbbi 15 évben. A súlyos magyarországi halandósági helyzet megítélése mára annyiban változott, hogy a volt Szovjetunió utód-államaiban elképesztő halandóság-romlást mértek az utóbbi három évben. Ugyanakkor ütemes csökkenésnek indult például a cseh és a lengyel halandóság.” (Hablicsek, 2000)

(19) Hablicsek László (2000): Kísérlet a roma népesség előreszámítására 2050-ig. <http://www.ksh.hu/pls/kslh/docs/intezmenyek/nki/magyar/regdata/rompap6/rompap6.html> (megjelent *Cigánynak születni...*), illetve Hablicsek László: Kísérlet a magyarországi roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: *Tanulmányok a cigányság helyzetéről*. Aktív Társadalom Alapítvány, 5. (megjelenés alatt).

(20) Forrás: Kemény – Havasra hivatkozva *A magyarországi romák...* (1999) 23.

(21) A fenti táblázat alapján számított adatok.

(22) Saját számítás a *Magyarország népessége és gazdasága. Múlt és jelen*. KSH, Budapest. 1996 adatai alapján.

(23) Forrás: Kemény – Havasra hivatkozva *A magyarországi romák...* (1999) 24.

(24) A külügyminisztérium 2000-es anyaga szerint: „Napjainkban a nem cigány tanulóknak kb. 91,4%-a jut be középszintű oktatásba, míg a roma tanulóknak 33,6%-a.” (Doncsev Toso [szerk., 2000]: *Állami intézkedések a magyarországi cigányok társadalmi integrációjára érdekében*. Budapest. [<http://www.mfa.gov.hu/Hungary/roma/social.htm>])

(25) Forrás: Kállai Ernő – Törzsök Erika (szerk., 2000): *Cigánynak lenni Magyarországon*. Jelentés. EÖK P, Budapest. 33.

(26) Forrás: Doncsev Toso (szerk., 2000): *Állami intézkedések a magyarországi cigányok társadalmi integrációjára érdekében*. Budapest. (<http://www.mfa.gov.hu/Hungary/roma/social.htm>)

(27) Forrás: Kemény – Havas – Kertesire hivatkozva Doncsev Toso (2000).

(28) Forrás: Kemény – Havasra hivatkozva *A magyarországi romák...* (1999) 25.

(29) Sági Matild (1997): *Társadalmi folyamatok a rendszerváltás után*. (<http://www.oki.hu/tanulm/hattct/sagi-0.htm>)

(30) Forrás: Sági Matild (1997).

(31) Forrás: Kemény – Havasra, illetve a KSH-ra hivatkozva *A magyarországi romák...* 26.

(32) Meg kell említeni, hogy Sági Matild (1997) ezzel részben ellentmondó eredményre jutott – mint írja: „a cigányok körében a (nem munkanélküliségből eredő) inaktivitás lényegesen gyakoribb, mint a nem cigány felnőttek körében” (1996-os adatok alapján).

(33) Itt Sági Matild (1997) is hasonló megállapításra jut: „A cigány munkanélküliség – a teljes felnőtt népesség adatait elemezve – nyolcszorosa a nem cigányokénak, az inaktivitás pedig kétszerese” (1996-os adatok alapján). Radó Péter: *Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai*. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2001-02-tarado-tarsadalmi.html>)

(34) A pozitív diszkrimináció azt jelenti, hogy a cigány munkavállalókra, illetve munkát keresőkre – a munkaviszonnyal összefüggésben – azonos feltételek esetén előnyben részesítési kötelezettséget írhat elő a törvény.

Irodalom

A roma népesség demográfiai jellemzői, kísérleti előreszámítás 2050-ig. (1999) KSH, Budapest.

Doncsev Toso (szerk., 2000): *Állami intézkedések a magyarországi cigányok társadalmi integrációjára érdekében*. Budapest. <http://www.mfa.gov.hu/Hungary/roma/social.htm>

Hablicsek László (1995): *Népesség-előreszámítások, demográfiai foratókönyvek a nemzetközi vándorlás figyelembe vételével, 1994–2010*. Budapest.

Hablicsek László (1998): *Öregedés és népességsökkenés demográfiai foratókönyvek, 1997–2050. Demográfia*, XLI. évf. 4.

Hablicsek László (2000): *Demográfiai foratókönyvek 2000–2050. Hipotézisek és eredmények*. <http://www.ksh.hu/pls/kslh/docs/intezmenyek/nki/magyar/freecadat/projprep1/prj1.html>

Hablicsek László (2000): Kísérlet a magyarországi roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: *Tanulmányok a cigányság helyzetéről*. Aktív Társadalom Alapítvány, 5.

Hablicsek László (2000): *Kísérlet a roma népesség előreszámítására 2050-ig*. <http://www.ksh.hu/pls/kslh/docs/intezmenyek/nki/magyar/regdata/rompap6/rompap6.html>

Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 1996): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. OKI, Budapest.

Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk., 2000): *Cigánynak születni*. Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

- Horváth Róbert (1992): A mai demográfiai elmélet a paradigmaváltás tükrében. *Demográfia*, 3–4.
- Kállai Ernő – Törzsök Erika (szerk., 2000): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2000*. EÖK P, Budapest.
- Kemény István – Havas Gábor (1996): Cigánynak lenni. In: *Társadalmi Riport 1996. Századvég – TÁRKI*, Budapest.
- Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja közötti végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Intézet.
- Kemény István (1992): A magyarországi cigány lakosság. In: Kemény István: *Szociológiai írások*. Replika Könyvek 1., Szeged.
- Kertesi Gábor (1998): Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről. *Replika*, 29.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon*. Soci-typo, Budapest.
- Kovacsisné Nagy Katalin – Klinger András (szerk., 1996): *Demográfia*. KSH, Budapest.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, december.
- Magyarország népessége és gazdasága. Múlt és jelen*. KSH, Budapest. 1996.
- Miltényi Károly (1994): Az utóbbi évek népesedési trendjei és ezek gazdasági háttere. *Demográfia*, 2.
- Neményi Mária (2000): Kis roma demográfia. In: Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk., 2000): *Cigánynak születni*. Aktiv Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pik Katalin (1991): A munkavégzés és az egészségi állapot összefüggése. Vizsgálat egy Pest megyei faluban élő idős cigányok és hasonló korú nem cigányok körében. In: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes (szerk., 1991): *Cigányélet*. MTI PTL.
- Puporka Lajos – Zádori Zsolt (szerk., 1999) *A magyarországi romák egészségi állapota*. Roma Sajtóközpont.
- Radó Péter: *Társadalmi kohézió és oktatáspolitiká*. <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2001-02-ta-rado-tarsadalmi.html>
- Sági Matild (1997): *Társadalmi folyamatok a rendszerváltás után*. <http://www.oki.hu/tanulm/hatter/sagi-0.htm>
- Vukovich György (1997): *Népesedési helyzetünk nemzetközi megközelítésben – Társadalom és gazdaság Közép- és Kelet-Európában, 1997. 2.* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Folyóirata. XIX. évf. 2.



A kisebbségi közoktatás-politika helyzete

A magyar közoktatási rendszerben 1921 óta létezik kisebbségi oktatás. (1) A rendszerváltó törvénykezés és az új intézményi keretek megalkotásának sodrában Közép-Európában egyedülálló módon születtek meg mindazok a törvények, amelyek a kisebbségek jogait szavatolják.

A nemzeti és etnikai kisebbségek közoktatási jogosítványait megerősítő intézkedéseket a pozitív diszkrimináció oktatáspolitikai szándéka vezérelte. A kisebbségi jogok biztosítása mellett a magasabb rendű törvényi, szakmai szabályozók dokumentumai célul tűzték ki a sajátos szociokulturális helyzetű fiatalok népesség hátrányainak kompenzálását. A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatását átformaló törvénykezés meghatározó állomása volt a Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, valamint ennek 1996. évi módosítása. A joganyagok egyrészt a 1993. évi LXXVII. Nemzeti kisebbségek és etnikumok jogaira, másrészt – a közoktatási intézmények alapítását és működtetését meghatározó – 1990. évi LXIV. Önkormányzati törvényre épültek.

A magyar oktatási rendszer vertikális és horizontális átrendeződését az oktatáspolitikát formáló társadalmi, politikai, gazdasági folyamatok kényszerítették ki. Markáns változások játszódtak le az oktatásirányítás közigazgatási struktúrájában, az intézményi szerkezetben, a finanszírozásban, az oktatás tartalmi, értékelési és vizsgarendszerében, valamint a szolgáltató intézményi hálózatban és a pedagógusképzésben is. A hazai oktatáspolitikai változásai a nemzeti etnikai kisebbségi oktatáspolitikai formálására is hatottak, azonban a kisebbségi oktatás terén korszakos megújulást nem eredményeztek.

A hazai oktatáspolitikai irányítása – a nyugat-európai demokratikus országok gyakorlatához hasonlóan – kettős felelősség-megosztásra épül. Az egységes oktatáspolitikai felső szintű szakmai és törvényességi irányítója az oktatási minisztérium, élén az oktatási miniszterrel. Az oktatáspolitikai másik felelősségi szintje a helyi intézményi fenntartók, akik – jellemzően – a települési önkormányzatok.

A kisebbségi oktatásügy hagyományosan integrálódott,allokálódott a nemzeti oktatáspolitikai irányítási rendszerébe, ahol az egyes nemzetiségek és etnikai kisebbségek azonos jogosítványokkal rendelkeznek. A kisebbségi oktatás nem rendelkezik ténylegesen önálló felső, illetve helyi irányítási szintekkel. A kisebbségi oktatáspolitikai minisztériumi szintű irányítója a Közoktatási és Kisebbségi Kapcsolatok Főosztálya, mely a kisebbségekhez kötődő közoktatási ügyeket koordinálja.

A helyi fenntartó szintjén ugyan biztosítottak az egységes, kisebbségenként önállóan megjeleníthető oktatási jogosítványok, azonban a kisebbségi önkormányzatok infrastrukturális, működési, szakmai, humán és egyéb erőforrások hiányában jogaik érvényesítésében korlátozottak. A kisebbségi önkormányzatok működési feltételei hiányosak, a települési önkormányzatok hivatalaiban megtűrt testületek. Számítógép, kommunikációs eszközök, ügyfélforgalmat bonyolító szakképzett, kisebbségi nyelvet beszélő apparátus hiányában a körjegyzők – törvényben nem rögzített – feladatait gyarapítják. (2) Alljon itt néhány adat a helyi kisebbségi önkormányzatok működését biztosító állami források alakulásáról. Az 1996. évben 188 000 Ft-ot, a 2000. évben 583 962 Ft-ot, a 2002. évben 652

000 Ft-ot fordíthattak a kisebbségi önkormányzatok kiadásaira. Működési zavarait a megyei közigazgatási hivatalokban halmozódó törvényességi felülvizsgálati eljárások dokumentálják. Ilyen körülmények között a kisebbségi önkormányzatok helyi oktatáspolitikai formálásáról alig beszélhetünk. Helyet kaptak ugyan az iskolatanácsokban, de azok megalapítása ma már nem kötelező. Kikérik véleményüket a költségvetés, az oktatási, művelődési és civil programok alakításában, ennek ellenére véleményalakító, döntést befolyásoló eszközük vajmi kevés az önkormányzatok működésében. Helyük, jogositványaik törvényben biztosítottak, azonban az állandósult forráshiányok miatt szerepük valójában súlytalan a helyi közoktatás irányításában.

A helyi kisebbségi társadalom önkormányzati autonómiája, az intézményi fogyatékoságai miatt csak egyfajta „kvázi önállóság”. Amit mindeztidájig az aktuálpolitika a politikai legitimáció eszközeként működtet.

A kisebbségi oktatásirányítást, szakmai fejlesztést célzó alulról induló folyamatok permanensen blokkolódtak. A rendszer hiányjelenségeit késleltetett döntések, pótlólagos intézményi funkciók, „utánkövetéses” folyamatok jelzik. Oka a kisebbségenként elkülönülő ágazati irányítási intézményrendszerének teljes hiánya. A centrális irányítás eszköze a politológiai értelemben vett zsiliprendszer, amely a jogositványok, fejlesztési stratégiák és források adagolt elosztásának tipikus módja. A megosztott felelősségen alapuló irányítás fogyatékoságai – szakmai átgondolatlanság és politikai gátoltság miatt – olyan struktúrát és gyakorlatot eredményeztek, amely megerősíti, legitimálja a jelenlegi praxist.

A kisebbségi érdekérvényesítő funkciókat döntés-előkészítő grémiumokkal léptették be a minisztériumi irányítás rendszerébe. Az elmúlt évtizedben a többször módosult minisztériumi struktúrában helyet kaptak olyan korporatív szervezetek, amelyeknek tagjai az egyes kisebbségek országos önkormányzatai delegálták. Az oktatási miniszter mellett működő Országos Köznevelési Tanácsba és annak állandó bizottságaiba, az Országos Kisebbségi Bizottságba és a Közoktatáspolitikai Tanácsba, az Országos Közoktatási Értékelési Vizsgaközpontba, valamint a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézménybe delegáltak kisebbségi képviselőket.

A közoktatásban lezajlott nagy iramú modernizáció a kisebbségi oktatást tulajdonképpen érintetlenül hagyta. A rendszerváltó törvényeknek és az ágazati rendeleteknek a kisebbségi oktatásba való adaptációját, begyűrűzését sajátos egyeztetési, döntés-előkészítési mechanizmusok jellemezték. A felülről „levezényelt” törvényváltozások áradatát az egyes kisebbségek érdemi vita, szakmai párbeszéd nélkül szünetelték el. A szakbizottságok tagjai mind a Nemzeti Alaptanterv (NAT), mind a Kerettanterv bevezetését, illetve az ezekhez igazított úgynevezett nemzetiségi irányelveket szűk határidőn belül, lényegében szélesebb szakmai és társadalmi vita nélkül fogadták el. A nem feltétlenül oktatási vagy szakmabeli önkormányzati delegáltak a kisebbségi oktatás fejlesztését célzó szakanyagokat, a törvényi változás javaslatait – kisebbségi pedagógiai szakértői intézmények hiányában – legfeljebb az országos kisebbségi önkormányzatok szintjén egyeztetették. Kisebbségenként eltérő módon, de alapvetően országos önkormányzatok oktatási bizottságaiban, ad hoc grémiumokban, szakértők bevonásával végzik a „tűzoltó” munkát. Hiányoznak azok az intézmények, pedagógiai kutató és szolgáltató központok, amelyek a kisebbségi képzés egyes oktatási intézményeinek szakfeladataihoz igazodó tanügyigazgatási, tartalmi kérdéseket kisebbségenként rendszerszerűen gondozhatnak. A kisebbségi oktatás irányításának intézményi fogyatékoságai, a törvényi, szakmai kompetenciák hiánya miatt a kisebbségi kliensek (szülők, tanulók, pedagógusok, kisebbségi önkormányzatok) teljes egészében kimaradnak az őket érintő változásokból. A kisebbségi intézményrendszer közvetlen használói így gyakorlatilag csak legitimálják, szentesítik a minisztérium által javasolt fejlesztéseket.

Ide kívánkozna több konkrét változás esettanulmányának idézése. Helyhiány miatt csak utalok a NAT bevezetését követő nemzetiségi pótmunkálatokra. A fejlesztéseket

nem előzte meg állapotfelmérés, így a változások hatékonysága sem mérhető. Tartós gondot, a kisebbségi oktatás stagnálását eredményezte a tanári segédanyagoknak, a nemzetiségi taneszköz-fejlesztés infrastruktúrájának teljes hiánya. A helyi nemzetiségi pedagógia-programok átalakítása is hasonló anomáliákat hoztak felszínre. A Kerettanterv bevezetéséhez kötődő helyi tantervek 2001. évi átdolgozása kapcsán úgy fogadták el a fenntartó önkormányzatok a nemzetiségi népismeret műveltségi területet tartalmazó helyi tanterveket, hogy az országos egyeztetés még nem zárult le. Készek a kisebbségi népismereti programok, a cigány népismeret a mai napig sem készült el. A Kerettanterv változásainak a helyi tantervek kisebbségi programjaiban történő átalakítását az iskolák saját forrásból végezték el. A módosításokat elrendelő ágazati irányító szerv sem pénzeszközöket, sem órakedvezményt, sem humán erőforrást nem rendelt az irányelvek és a népismeret műveltségi területet megfogalmazó helyi tantervek kidolgozásának munkálataihoz. A minisztérium normatív, illetve kiegészítő támogatás hiányában csak pályázati utakat nyitott meg a fejlesztések finanszírozására.

A helyi kisebbségi oktatáspolitikáért felelős intézményfenntartók és kisebbségi önkormányzatok illetéknéppen csupán elszenvedői, de nem aktív alakítói a kisebbségi oktatásügy változásainak.

Tartalmi változás

A hazai kisebbségi közoktatás tartalmi változásait a nemzetközi és hazai oktatáspolitikai modernizációk „utánkövetése” jellemzi. A kisebbségi közoktatás-politikai mozgásokat nem az egyes kisebbségekre jellemző belső, szerves fejlesztések mozgatják, hanem az országos oktatáspolitikai dokumentumokhoz igazodó adaptációs kényszer. A fő áramokat követő módosulások időben, szakmai és kommunikációs síkon is jellegzetesen eltolódtak. A tendencia mögött a kilencvenes évek politikai váltógazdálkodásának látens politikai szándékai, valamint az egyes kisebbségek érdekartikulációjának, intézményrendszerének kiforratlansága és politikai járatlanságai húzódnak meg. (3)

A kisebbségi oktatás szabályozásában mérföldkőnek számított 1996-ban a NAT bevezetése. A hazai kisebbségi oktatás tartalmát jelenleg is a NAT, illetve az ahhoz igazodó Kerettanterv, valamint a a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai oktatásának irányelvei és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvei (32/1997. XI.5 MKM rendelet) szabják meg.

A cigány tanulók oktatása szempontjából a dokumentumok megjelenése annyiban is jelentős, hogy formálisan törvényben is biztosítják a cigány tanulók speciális helyzetéhez igazodó oktatáspolitikai eszközöket.

Az irányelvek – részben megőrizve a hagyományos képzési modelleket – több oktatási és nevelési formát rögzítenek. A kisebbségi óvodai nevelés módjai:

- anyanyelvű (kisebbségi nyelvű) óvodában az élet kisebbségi nyelven zajlik, de lehetőséget biztosít a magyar irodalmi és zenei kultúra megismerésére is;

- kisebbségi nevelést folytató kétnyelvű óvodában a kisebbségi és a magyar nyelv használata együttesen érvényesül. A gyermekcsoport nyelvismeretéhez alkalmazkodó formában a kisebbségi nyelv fejlesztésére helyezik a hangsúlyt.

Cigány kulturális nevelést folytató óvodában három nyelvhasználati lehetőséget rögzít az irányelv:

- kisebbségi nyelvű óvodai nevelés;
- kétnyelvű nevelés;
- cigány kulturális nyelv keretében magyar nyelvű nevelés.

Az óvodáskorú cigány gyerekek tevékenységeiben kiemelten kezelik a cigány kultúrát, művészetek és hagyományok, játékok, versek, mesék, dalok, táncok óvodai értékközvetítését. Az irányelv kívánatosnak tartja a cigány gyerekek sikeres iskolai előmenete-

lének előkészítését, valamint a többségi és cigány kultúra közötti különbségekre és hasonlóságokra való építkezést.

A nemzeti és etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve öt kisebbségi oktatási formát különböztet meg. A gyakorlatban ennek több variánsa, ötvözete él.

A jelenlegi oktatásirányítás nem rendelkezik olyan oktatáspolitikai stratégiával, amely a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás tartalmát, minőségét javító fejlesztés irányait kijelölné. Tekintettel arra, hogy a kisebbségi oktatás minőségbiztosításának, tervezésének, fejlesztésének mind az intézményi, pénzügyi, kutató és humán erőforrás-háttere hiányzik, ezért nem várható a jelenlegi ágazati szakirányítás logikájától lényegesen eltérő tartalmi korszerűsítés.

A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás és nevelés tartalmi korszerűsítésére több stratégia kínálkozik, e témában élénk vita zajlik a szakírók körében. (4) Az elképzelések közös nevezői: az emberi és ifjúsági jogok védelme, a kisebbségenkénti kulturális autonómia biztosítása és annak önálló intézményi megjelenítése, valamint a konszenzuson alapuló nemzeti oktatáspolitikai igénye. Ebben az összefüggésben érdemes egységes kisebbségi oktatáspolitikai elvekről beszélni. A gyakorlatban viszont kisebbségenként önálló, plurális művelődési és oktatáspolitikára van igény. Az autonóm kisebbségi ágazati politikákat önálló kisebbségi művelődési és oktatási irányítás alapozhatja meg, melyeknek működési feltételeit törvényi szinten kell garantálni. Az autonóm oktatáspolitikai intézményi rendszerének kialakítását és működtetését, finanszírozását az állami feladatok körében kell rögzíteni. Ennek reális lehetősége csak több törvényi feltétel együttes összehangolásával alakítható ki. A hazai kisebbségek kulturális autonómiáját biztosító irányítási rendszer felállításának egyik elgondolása az lehet, hogy a jelenlegitől merőben eltérő decentralizált ágazati politikát biztosító irányítási struktúrát hozunk létre. Az államigazgatási struktúrában és hatáskörökben lényeges változtatások indokoltak. Az egyes nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának irányítását és tartalmi fejlesztését önálló nemzetiségi minisztériumban, kisebbségenként önálló főosztályok látnák el. A főosztályok nemcsak a közoktatás, hanem a felsőoktatás komplex irányításának és fejlesztésének felső szintjét jelenítenék meg. A tartalmi fejlesztéseket az egyes kisebbségek szakmai irányítása alatt álló, önálló művelődési, oktatáskutató és fejlesztő intézmények készítenék elő. A kisebbségi kutató-fejlesztő intézmények – az országos kisebbségi önkormányzatok horizontális és vertikális kontrollja mellett – alapoznák meg a közoktatás és felsőoktatás komplex korszerűsítésének tartalmi munkálatait. A szakmai központok szolgáltató szervezetként végeznék el a területi közoktatás-igazgatási és finanszírozási rendszer, a taneszközfejlesztés, minőségbiztosítás folyamatos elemzését, monitorozását. A szubszidiaritás elvén és folyamatos szakmai önreflexión nyugvó struktúra a tartalmi korszerűsítés intézményrendszerét az alulról szerveződő kisebbségi óvodákra, általános- és középiskolákra, valamint a felsőfokú oktatási intézmények kisebbségi innovációs központjainak fejlesztő munkájára építené. A regionális és kistérségi kisebbségi közoktatási innovációs központok az egyes kisebbségek oktatási rendszerének új típusú fejlesztési és szakmai irányítási egységeiként jelennek meg. A lassan alakuló innovációs központok ma sem és várhatóan a jövőben sem a hagyományos megyei struktúrába szerveződnek. Hálózatuk várhatóan az egyes kisebbségek társadalomföldrajzi eloszlását követő regionális struktúrában fog terjedni. Az oktatási innovációs központok kisebbségenként, regionálisan, kistérségenként várhatóan eltérő nagyságrendben működnek majd. A scenárió egyes elemeinek megvalósítására a törvényi és finanszírozási feltételek ma is biztosítottak, de a lehetőségek kiaknázása még várat magára.

A hazai közoktatás és kisebbségi oktatás modernizálásának egyik központi kérdése a hátrányos helyzetű térségek és népesség gazdasági, társadalmi esélyeinek javítása. A térségi oktatási innovációk kanalizálását a közeljövőben az EU által szorgalmazott közigazgatási, területfejlesztési modellben az előcsatlakozási források tervszerű felhasználásával építhetjük ki.

A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás intézményi sajátosságai

A kisebbségi oktatás intézményi struktúrájában bekövetkezett változások mérése egy sor módszertani problémát vet fel. A nemzetiségi irányelvek bevezetése előtt nem volt olyan reprezentatív kutatás, amely a nemzeti és etnikai kisebbségi közoktatás állapotát, helyzetét dokumentálta volna. Viszonyítási adatok hiányában nehéz a változást, az elmozdulások irányát mérni. Gondot jelent az is, hogy az oktatásstatisztikai adatok gyűjtésének köre, metodikája, az adatfelvétel szerkezete az elmúlt tíz esztendőben többször is módosult.

Teljes mértékben hiányoznak a területi, regionális adatbankok, a megyék adatgyűjtési kötelezettsége megszűnt. A megyei pedagógiai intézetek szakmai ellenőrzési funkciója módosult, a középszintű tervezésben korábban betöltött szerepük megváltozott. Az iskolákkal kialakult szakmai kapcsolatuk is meglazult. A megyei közgyűlések mellett működő nemzetiségi és kisebbségi bizottságok szerepe tisztázatlan, szakmai kompetenciájuk gyakorlatilag nincs. A térségek nem rendelkeznek megyei, kistérségi oktatási statisztikai adatokkal, a helyzetképre vonatkozó elemzésekkel. A 2000. évre tervezett OM Statisztikai Főosztálya adatbankjának interaktív információs rendszere ma sem működik. A minisztérium által tárolt éves oktatási statisztikák nem követik a közoktatási törvényi változásokat. Nem tartalmazzák a hazai kisebbségek teljes körének oktatás-statisztikai adatait. Az irányelvekben közzétett képzési formákról csak részben nyújtanak információt.

A szakszolgálatok által a kisebbségi tanulók körében végzett nevelési feladatok ellátásának intézményi hátteréről sincs információnk. Nincs adatunk a kisebbségi programot folytató kollégiumi, tehetséggondozó, művészeti, kiegészítő és gyógypedagógiai oktatásról sem, holott ezek az intézmények is a kisebbségi közoktatás részét képezik.

Ismertek viszont például a cigány tanulók beiskolázásával és nevelésével kapcsolatos becslt adatok. (5) Nagy mintás kutatások elemezték szegregációs folyamatok sajátos területi, szociológiai hátterét és azok intézményesült formáit. Az oktatási adatbankok azonban még ma sem tartalmazzák a cigány etnikai kisebbség iskoláztatására vonatkozó aktuális adatokat. A felzárkóztató programokat biztosító intézményi hálózat mutatói – amelyek a hátrányos helyzetű kisebbségi rétegek, így a cigány tanulók neveléséről is gondoskodnak – szintén konzekvensen kimaradnak a közoktatási adatbázisból.

A nemzetiségi irányelvekben rögzített interkulturális nevelési programot folytató közoktatási intézményekről a statisztika nem gyűjt adatot. Előfordulásuk szórványos, holott az interkulturális nevelés a nem kizárólag kisebbségi tanulókhoz hozza közelebb a nemzetiségi és etnikai kultúrák értékeit. A szempontok meg sem jelennek a közoktatás értékelését megalapozó adatbankok mélyén, így elsikkadnak a kisebbségi jogokat garantáló közoktatási tervezés, elemzés, forráselosztás differenciált lehetőségei elől.

A rendszer hatékonyságára utaló adatok hiányában az oktatáskutató számára nehéz feladat elemzést prezentálni. Éppen ezért a meglévő adathiány miatt csak tendenciákról beszélhetünk. Ily módon csupán óvatos előrejelzésekbe bocsátkozhatunk a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás helyzetének és jövőbeli alakulásának körvonalazását illetően.

Intézményi alapellátás

Nemzetiségenként eltérő módon alakult a kisebbségi programot biztosító intézmények köre. A számszerűen és strukturálisan is jól érzékelhető eltérések oka részben a nemzetiségi és kisebbségi oktatás intézményi ellátottságában hagyományosan meglévő különbségekből adódik. (6) Másrészt az egyes kisebbségek eltérő érdekartikulálódása, makro- és regionális politikai hatások is meghúzódnak az intézményi alapellátás stagnálása, romlása és mára konzerválódott szerkezeti aránytalanságai mögött.

Az Oktatási Minisztérium Statisztikai Adattárából nyert kisebbségi oktatási adatok az 1993–2000. évek közötti időszakra vonatkoznak. A kisebbségi oktatásban jelenleg 1009

fő óvodapedagógus, 1433 fő általános iskolai tanító és tanár végez oktató-nevelőmunkát. Jelenleg összesen 830 intézményben zajlik nemzetiségi programú képzés. A kisebbségi oktatási intézményekben 1999-ben összesen 77 630 fő tanulót oktatnak. Az intézményeknek csaknem a fele, 49,6 százaléka (19 792 fővel 412 intézményben) óvodai, 47,6 százaléka (55 013 fő tanulóval 395 intézményben) általános iskolai, 2,8 százaléka (2825 fő diákkal 23 iskolában) középiskolai programot folytat. Hét év alatt csupán újabb 55 közoktatási intézmény vállalt kisebbségi képzést, így az intézmények számában szolid (7,1 százalékos) növekedés volt tapasztalható. Tanulói lélekszámban mindez 7811 fő többletet jelentett, amely így a vizsgált időszakban szerény 11,2 százalékos beiskolázási élénkülést mutat.

A csekély mértékű növekedési rátában hangsúlyosabb volt az „egyéb” besorolású kisebbségek intézményeinek bővülése. Az egyéb kategóriába sorolt cigányság és további kisebbségek (adatrögzítési hiányosságok miatt közelebbről nem pontosítható) intézményei körében háromszoros növekedést regisztráltak, ami további 12 új intézményi program beindítását jelentette. (1. táblázat)

nemzetiségi nyelv	1993/1994	1997/1998	1999/2000	változás (1993–2000)	
	N	N	N	fő	%
német	477	539	560	83	117,40
román	31	29	31	0	100,00
szerb	20	18	21	1	105,00
horvát	82	74	73	-9	89,02
szlovák	150	137	134	-16	89,33
szlovén	9	10	10	1	111,11
görög	2	2	2	0	100,00
egyéb	5	13	17	12	340,00
<i>összesen</i>	<i>775</i>	<i>806</i>	<i>830</i>	<i>55</i>	<i>107,10</i>
ebből					
tannyelvű	67	72	80	13	119,40
kéttannyelvű	51	60	54	3	105,88
nyelvet oktató	702	712	752	50	107,12

1. táblázat. Intézmények (képzési helyek) száma és az összes fenntartónak nemzetiségi nyelvenkénti alakulása

A kisebbségi oktatási formák körében jelenleg meghatározó a nemzetiségi nyelvet oktató 752 intézmény, ez az összes program 84,8 százaléka. Kisebbségi tannyelvű képzést 80 intézmény (6,0 százalék), kéttannyelvű oktatást 54 intézmény (7,0 százalék) folytat.

A visszafogott növekedésre jellemző, hogy az újonnan induló intézmények közel 20 százaléka nemzetiségi nyelvet oktató, 7,0 százaléka tannyelvű oktatást, 5,8 százaléka kéttannyelvű képzést indított. Az eddigi gyakorlat és a fejlesztések iránya is azt mutatja, hogy a nemzetiségi nyelvet oktató formák hangsúlyosabban jelennek meg a kisebbségi közoktatásban.

A kommunikációs nevelés, az anyanyelv ápolása és az identitásformálás tekintetében az óvodák szerepe meghatározó a kisebbségi közoktatásban. A beszélt kisebbségi nyelvek intézményi szocializációs bázisaiként működő ún. nemzetiségi óvodák ma a kisebbségi közoktatási rendszer relatíve legstabilabb intézményei. A közoktatásban részt vevő gyerekek számának csökkenése és a demográfiai folyamatokat kísérő intézményi összevonás és megszüntetés sem érintette negatívan a kisebbségi óvodai intézményhálózatot. (7) A drasztikus leépítések főként a nagyobb városok jellegzetes vagyongazdálkodási és költségracionalizálási törekvéseit kísérő jelenségek. A kisebbségi népesség kétharmada pedig vidéki, rurális környezetben él. A kisebb településtípusokban ismert a fenntartók népességmegtartó törekvése, amely együtt jár az alsó fokú oktatási intézmények megőrzésére irányuló szándékkal

és magas áldozatvállalási képességükkel. (8) A soknemzetiségű Baranya megyében a kilencvenes évek első felében önállósult települési önkormányzatok állami támogatással és saját forrásaik mozgósításával az óvodát és legalább az alsó tagozatos osztályok újraindítását vállalták (KSH-TSTAR adatbázis; 1990–2001. évi megyei adatok).

a kisebbségi oktatás formái

	óvoda	általános iskola	középsiskola	együtt
összes intézmény, N	412,0	395,0	23,0	830,0
	49,6%	47,6%	2,8%	100,0%
ebből tannyelvű, N	51,0	18,0	11,0	80,0
ebből kéttannyelvű, N	–	54,0	–	54,0
ebből nyelvet oktató, N	361,0	379,0	12,0	752,0

2. táblázat. A kisebbségi programot folytató intézmények összesített adatai a 1999/2000. tanévben

Óvodai nemzetiségi pedagógiai program alapján szervezte meg nevelő munkáját az 1999/2000. tanévben 412 intézmény. Összességében 40 nemzetiségi óvodával van több, de ez a rendszerben 98 fő óvodáskorú gyerekek kevesebbet jelent, mint hét évvel ezelőtt. (3. táblázat) Kisebbségenként eltérő módon alakult az óvodai intézményhálózat. 35 új óvodai program elindításával a német nemzetiségi intézmények 263-ra növekedtek elsősorban Budapesten és a nyugati régióban, így Veszprém megyében. (Baranyában 749 fővel, Fejér megyében 138 fővel csökkent az óvodások száma.)

1993 és 1999 között az „egyéb” kisebbségek óvodái a duplájára gyarapodtak. A négy nevesített (szerb, horvát, szlovák, görög) és egyéb nemzetiségi kategóriába sorolt óvodai intézményi hálózat számszerűségében stagnálást mutat. A román nemzetiségi nyelvű óvodák 20 százalékos csökkenése pedig az intézményhálózat erodálódását jelzi.

Az újonnan induló programok egyenlő arányban oszlanak meg a nemzetiségi tannyelvű és nemzetiségi nyelvoktató formák között. Az ezredfordulóra a 361 óvodában meghatározóvá vált (87,6 százalék) a kisebbségi nyelvoktató óvodák működése, ami azt jelenti, hogy a tannyelvű programot csupán 51 óvodában vállalják.

A kisebbségi tannyelvű forma visszaszorulása részben azzal magyarázható, hogy a gyerekek egyre szerényebb nyelvi készséggel érkeznek az óvodába és később az iskolába. A családi nyelvváltás következtében a szülők és az óvodapedagógusok is az irodalmi nyelv tanítását erősítik meg a mindennapi nyelvhasználat során. Ezt a törekvést ösztönzik a nem kisebbségi származású szülők is. Az idegennyelvtanulás megalapozása érdekében – urbánus környezetben növekvő arányban – íratják be gyermekeiket nyugati nyelveket oktató óvodákba, így a kisebbségi óvodákba is. Másrészt az óvónőképzésben csak az utóbbi időben erősödött meg a tájnyelv használata. A pedagógusjelöltek a nyelv szaknyelvi, tudományos, a középosztály nyelvhasználatára jellemző kommunikációs formáit sajátítják el. Az óvodapedagógusok kvalifikációjában, képesítési követelményében is az irodalmi nyelv ismeretére alapozó nyelvvizsga jelenik meg.

A helyi tájnyelv, nemzetiségi tánc és zenei nyelv, a helytörténet reneszánszát éli. A pedagógiai programok feladatsorai bővelkednek a helyi népi kultúra értékeinek tematikus gyűjtésében és bemutatásában. Az egyes kisebbségi nyelvek és azokon belül számtalan tájnyelvi variáns óvoda-didaktikai alkalmazása még várat magára. Ma még eldöntetlen szakmai körökben is az a kérdés, hogy milyen arányban és milyen képzési területeken jelenjen meg a tájnyelv és az irodalmi nyelv. A vita eldöntése előtt az alapképzésben fel kell készíteni a pedagógusjelölteket az adott kisebbségi nyelv gyűjtésének, nyelvművelésének legújabb metodikai képességeivel. A kisebbségi tannyelvű forma elterjedését a pedagógusképzésben kellene megalapozni, általános nyelvészeti, szociolingvisztikai, kisebbségi jogi, művelődéstörténeti, szociológiai, néprajzi, kutatás-módszertani, kulturális antropológiai kurzusokkal. A pedagógusképzésben a műveltségterületek hiányos oktató-

sa mutatkozik meg a jelöltek saját és hazai kisebbségekről alkotott képében is. Ami egyébiránt jelentősen befolyásolja a hallgatóknak más kisebbségekhez fűződő attitűdjét is. (9; 10)

kisebbségek	1993	1997	1999	1999-93 változás, N	1999-93 változás, %
német	228	252	263	35	115,35
román	17	15	14	-3	82,35
szerb	9	9	9	0	100,00
horvát	36	38	37	1	102,78
szlovák	72	70	73	1	101,39
szlovén	5	5	5	0	100,00
görög	0	0	0	0	
egyéb	5	5	11	6	220,00
összesen	372	394	412	40	110,75
ebből					
egytannyelvű	31	38	51	20	164,52
kéttannyelvű	0	0	0	0	0,00
nyelvet oktató	341	356	361	20	105,87

3. táblázat. Nemzetiségi programot folytató óvodák száma – összes fenntartó nemzetiségi nyelvenkénti alakulása (N)

Az általános iskolai nemzetiségi és kisebbségi oktatás intézményrendszerében számserűsíthető változás nem volt jelentős. A gyermeklétszám 6301 fővel növekedett. A keleti megyékben a Bács-Kiskun (304 fő) és Szabolcs-Szatmár megyei beiskolázás növekedett (472 fő). A tanulók létszámának gyarapodása csupán egy-egy iskolányi létszámtöbbletet jelent Budapesten, Fejér, Baranya, Győr-Moson-Sopron, Komárom és Veszprém megyékben.

Az általános iskolai kisebbségi intézményrendszer igen érzékenyen reagál a változásokra. Az 1993. évi úgynevezett rendszerváltó közoktatási törvény bevezetésekor 393, az 1999/2000. évi tanévben pedig 395 iskolában folytattak kisebbségi programú oktatást. A vizsgált időszak felezési idejében a nemzetiségi programot folytató közoktatási intézmények száma csökkent, majd enyhe növekedést követően mára stagnálást jelez a kisebbségi általános iskolák hálózata. A változások mögött az egyes kisebbségek iskola alapellátásának strukturális átrendeződése figyelhető meg. A kilencvenes évek elején kialakult szerkezeti aránytalanságok ma is szembetűnők.

A stagnáló, illetve a hullámzó iskolaszervezet okait több iskolai, fenntartói és oktatáspolitikai tényező magyarázza. Az okokat részben a kisebbségi oktatás közigazgatás-irányítására, a fejlesztés hiányára, valamint az eltérő fenntartói stratégiákra, a kisebbségi önkormányzatok tényleges kompetenciáinak, az iskolamenedzsment hiányosságaira vezethetjük vissza. Az iskolák működtetésében a kilencvenes évek közepén némi megtorpanás volt megfigyelhető. Ez megmutatkozott a programot vállaló intézmények számának (14 iskolai program) csökkenésében is. A Bokros-csomagnak az önkormányzati gazdálkodásra és így a közoktatás működtetésére ható regresszív hatása is kimutatható a kisebbségi programot vállaló iskolák számának apadásában. A kilencvenes évek végére szolid növekedés volt megfigyelhető, amely a korábbi időszakra jellemző kisebbségi intézményrendszer stagnálásához vezetett.

Nem rejthető véka alá azonban az az egyenlőtlenségi körülmény sem, amely az egyes kisebbségek regionális koncentrációjában, illetve kistéleplési, depressziós, határmenti szóródásában fogható meg. Más az egyes kisebbségek társadalomföldrajzi elhelyezkedése. A különböző gazdasági adottságú, differenciált társadalmi összetételű kisebbségi

népesség és iskolafenntartók tehervállaló-képessége igen eltérő. A térségek más-más intézményfenntartói adottságai megmutatkoznak az oktatási intézmények működéséhez szükséges források eltérő mértékű ráfordításában is. (11)

A nemzetiségi alapképzés makrostatisztikái nem tartalmazzák a cigány nyelv és kultúra, valamint az interkulturális nevelési programot folytató általános iskolák intézményi adatait. A kilencvenes évek eleje óta azonban mindkét kisebbségi képzési forma területén voltak változások, kezdeményezések. A képzési formák becült adataira támaszkodhatunk csak akkor, amikor a cigány nyelvi és kulturális, valamint az interkulturális programot folytató iskolák nagyságrendjét megkíséreljük körvonalazni. (12)

Az oktatás-statisztikában is regisztrált kisebbségi képzési formák, mint a kisebbségi tannyelvű, kéttannyelvű és kisebbségi nyelvet oktató modellek elterjedtségüket és összetételét tekintve nem mutatnak lényeges változást. A kilencvenes évek elején az általános iskolákban a kisebbségi nyelvet oktató programokat vállaló iskolák voltak (359 iskola) a legelterjedtebbek és ma is ez az oktatási forma a legjellemzőbb a 379 iskolában. Kéttannyelvű képzés 54, kisebbségi anyanyelvi képzés csupán 18 általános iskolában van. Az anyanyelvű tanítás leépülése látványosan ment végbe. Az elmúlt időszakban egyharmadára apadt a kisebbségi anyanyelvű programot folytató iskolák száma. A kisebbségi önkormányzatok helyi irányítási és a szakmai ellenőrzési anomáliái, valamint a pedagógusképzésben az oktatás strukturális, forráselosztási, finanszírozási, humán erőforrásbeli kutatás-fejlesztési, Ph.D. programok stb. tartós problémái begyűrűztek a képzési formák aránytalanságaiba, ami az anyanyelvi képzés gyorsuló leépüléséhez vezetett. Az oktatási piac új versenyhelyezete olyan beiskolázási és profilmódosítási gyakorlatot indított el az iskolák körében, amely a forrásokért és a tanulók után folyósított normatív támogatásért való versenyben a beiskolázásra váró tanulókat elsősorban az idegen nyelvi és/vagy kétnyelvű iskolákba vonzotta. További kutatás tárgya lehet annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a szerkezetváltó iskolák megjelenése milyen módon hatott a nemzetiségi általános iskolák leépülésére, illetve átalakulására.

Ha a kisebbségi oktatás intézményhálózatának fejlődési trendjeit körvonalazzuk, akkor elmondható, hogy az óvodák számának (40 intézmény) növekedésével párhuzamosan az általános iskolai hálózat stagnált, viszont az középiskolák száma 1993 óta megduplázódott. A középiskolai iskolahálózat jelenleg mindösszesen 23 gimnáziumot, szakközépiskolát és szakmunkásképzőt számlál, ami 2825 fő diákot jelent a középfokú kisebbségi képzésben. Ez pontosan azt jelenti, hogy 1993-ban 10 középiskolában működött nemzetiségi program, amelyek száma 1997-re 22-re nőtt, illetve a vizsgált időszak utolsó harmadában csupán egy középiskolával bővült.

A tannyelvű (tizenkettő) és nyelvet oktató (tizenegy) középiskolák aránya azonosnak mondható. Az utóbbi képzési forma növekedése a legdinamikusabb. Kéttannyelvű középiskolai program nem működik Magyarországon.

A kisebbségi középiskolai hálózat megtorpanása mögött a közoktatás-irányítás, -finanszírozás, a kisebbségek pedagógiai szakmai érdekeinek gyenge artikulációja, a szakképzésben a munkaerőpiaci szegmensek kezelésének problémái, a kisebbségi felsőoktatási rendszer hiánya és eltérő társadalompolitikai érdekek húzódnak meg. A középiskolai hálózat fejlesztése, irányítása terén lezajlott változások részben a szerkezetváltó iskolák megjelenéséhez, az új érettségi és felsőfokú felvételi rendszer előkészítéséhez, valamint a munkaerőpiachoz igazodó profilváltásokhoz kötődtek.

A kilencvenes évek derekán a középfokú intézmények – különös tekintettel a kollégiumokra – települési önkormányzatainak jelentős hányada lemondott az intézmények fenntartásáról. A helyi források hiánya, valamint az állami normatíváknak az infláció mértékét meg nem haladó növekedése arra készítette a településeket, hogy megyei önkormányzati működtetésbe adják át középfokú intézményeiket. A relatíve jobb működési feltételek azonban nem kedveztek a kisebbségi beiskolázású tagozatok, szakirányok bővítésének.

A szerkezetváltó iskolatípusok megalapítását vagy meglévő intézmények ilyen irányú átalakítását ösztönző közoktatási törvény a kisebbségi programú intézményeknek is lehetőséget nyújtott az új iskolatípusok fejlesztésére. Az önkormányzatok – és más kisebbségi programot vállaló fenntartók – azonban csak kismértékben éltek a szerkezetváltó iskolatípusok kialakításával. Holott e fejlesztés nyithatná meg az utat a közoktatásban tanuló kisebbségek számára az érettségit adó iskolatípusok felé. (A 6+6-os szerkezetváltó típus szinte kizárólag városi környezetben jött létre, oly módon, hogy a hagyományos 4 osztályos gimnáziumok és szakközépiskolák bővítették ki meglévő képzésüket.) A kisebbségi programot folytató általános iskoláknak a középfokú intézmények irányába történő reális fejlesztési esélye igen kevés. A nemzetiségi tanulók lakóhelyére a kisebb településtípusok erősen szóródó területi elhelyezkedése jellemző. A kisiskolák elégtelen oktatási infrastruktúra-, humán erőforrás-, pénzügyi ellátottsága a jelenlegi ösztönzők mellett ezt a fejlesztési lehetőséget is befékezi. Holott a kisebbségi értelmiségi nevelés intézményi modernizációjának egyik útja a szerkezetváltó iskolák felé vezet.

A középiskolák számának stagnálásának okai között a finanszírozási rendszer jelenlegi gyakorlata is jelentős szempontként nyom a latba. A jelenlegi normatív támogatási rendszer nem differenciál kellő mértékben a középiskolai iskolatípusok között. A kisebbségi szakmai képzés nem támaszkodik a vállalkozásfejlesztés, versenyszféra, EU-támogatási rendszer ismert elemeire. Ez a finanszírozási rendszer nem ösztönzi a kisebbségi középfokú oktatási intézmények számszerű és szakmailag differenciált fejlesztését. Így módon a stagnáló középiskolai rendszer hosszútávon befékezi a kisebbségi szakértelmiségivé válás lehetőségeit és csökkenti a kvalifikált kisebbségi középréteg rekrutációjának csoportos társadalmi mobilitásának esélyeit.

A középiskolai kisebbségi oktatás megtorpanásának okai a hazai kisebbségi felsőoktatási rendszer strukturális fejlesztési hiányosságaira is visszavezethetők. A hazai kisebbségek felsőoktatási rendszere igen hiányos. Az egyetemek, főiskolák karain nincs elegendő kisebbségi nyelven oktató versenyképes szak, amely a felsőoktatás kínálati piacával „húzná maga után” a középiskolai kisebbségi képzés megfelelő tagozatait, szakmai választékát. A középiskolai kisebbségi tagozatok fejlesztésének blokkolását az egyetemi tagozatok hiánya, a felsőfokú képzési formák kínálatának szűk keresztmetszete is befolyásolja.

A kisebbségi szülők és tanulók beiskolázási gyakorlatát magyarázza, hogy a középiskola befejezését követően – a nemzetiségi nyelvészeti, illetve hiányos pedagógusképzési fakultásokon kívül – alig van kisebbségi képzési nyelvű felsőoktatási szak, amelyet a nemzetiségi érettségivel rendelkező fiatalok megpályázhatnak. Egyre erősebb az a beiskolázási szokás, amely a hazai kisebbségi tanulókat külföldi egyetemek felé motiválja. Ez a lehetőség csak azoknak a fiataloknak jelent perspektívát, akiknek van anyaországuk és ahol fogadják is a diákokat. Az értelmiségivé válásnak ezt az útját csak a hazai kisebbség elit rétege biztosíthatja gyermekei számára. Ezek a megoldások nem segítik a hazai kisebbségi rétegek mobilitását, széles társadalmi rétegekből való rekrutációját.

Nincsenek vagy csak szűk szakmai területeket preferálnak a külföldi ösztöndíjak. (A DAD kizárólag nyelvész hallgatók ösztöndíj-pályázatait fogadja be.) A külföldi tanulmányokat vállaló családok nagy anyagi áldozatvállalással taníttatják gyermekeiket az anyaországokban. A kisebbségi értelmiségivé válásnak ezt a lehetőségét választó családok és fiatalok elesnek az első ingyenes diplomaszerezés lehetőségétől, állampolgári és kisebbségi jogaikban sérülnek.

Modernizációs fékek

Összegzésképpen elmondható, hogy a rendszerváltó kisebbségi törvények és a kisebbségek oktatását érintő dokumentumok, joganyagok életbe lépése óta a kisebbségi közoktatási intézményrendszerben jelentős fejlődés nem mutatható ki. Az anyanyelvi nevelés és iskolai előkészítés kisebbségi intézményrendszerében – a korábbi időszakokhoz ha-

sonló – szerény intézményi és tanulói létszámnövekedés volt tapasztalható. Némileg átstrukturálódott a kisebbségi középfokú intézményhálózat is, de ez – az óvodák számának növekedéséhez hasonlóan – jószerivel csak a német kisebbségi programokat folytató intézmények mérsékelt növekedésében figyelhető meg. Az alapfokú képzés iskola-hálózatában mind számszerű, mind kisebbségi összetételét tekintve aránytalanság, illetve csökkenés figyelhető meg. Az általános iskolák számának stagnálása várhatóan nem fog kedvezően hatni az érettségit adó középiskolák növekedésére.

A közoktatás modernizálási folyamatainak más szegmensei is érintetlenül hagyták a kisebbségi oktatást. Az 1993 óta zajló iskolai profil- és szerkezetváltó hullám elkerülte a kisebbségi közoktatást. Az intézmények csak kis mértékben éltek a szerkezetváltó iskolatípusok, a piacérzékeny, a versenyszférában keresett szakmai profilok, végzettségek vagy új pedagógiai technológiák, az alternatív nevelési módszerek bevezetésének lehetőségével.

A kisebbségi oktatás csekély innovációs érzékenységének gyökerei a hazai pedagógus-társadalom egyre kedvezőtlenebb egzisztenciális helyzetére, romló társadalmi megítélésére is visszavezethetők. A kisebbségi oktatás területein dolgozó pedagógusokra fokozottabban érvényes a kedvezőtlen társadalmi presztízs és a szakmai, anyagi felemelkedési lehetőségek beszűkülése. Megváltozott a kisebbségi pedagógusok társadalmi rekrutációja. Az a körülmény, hogy többségük kistelepeleken vagy vidéki, peremvárosi környezetben él, önmagában is behatárolja szakmai és egzisztenciális mozgásterületét. A kisebbségi oktatásban dolgozó pedagógusok összetétele (iskolatípusonként, településtípusonként, regionálisan, származásukat, rekrutációjukat, nemüket, életkorukat tekintve) szociológiaiilag erősen differenciálódott. Az egyes kisebbségi pedagógusok körében – más-más tartalommal – felerősödő kontraszelektációs folyamat figyelhető meg ugyanúgy, mint a hazai pedagógustársadalom egészében.

A kisebbségi pedagógusképzés tartalma és jelenlegi gyakorlata is befolyásolja a pedagógusok innovációs attitűdjét. A képzés mára a felsőoktatás marginalizálódott területévé vált. A pedagógusokat képző intézmények országszerte – egyetemi, főiskolai karokba allokálódva – szervezeti innovációs és forráshiányokkal küszködnek. Az önálló pedagógus normatív támogatás megszüntetése, illetve a pedagógusok képzésére fordítható források nagyságrendjének és felhasználásának jogszabályi kötöttségei e képzési területet a felsőoktatás leggyengébb pozíciójába sodorta. A felsőoktatási törvény, a tanári képesítési törvény (111. / 1997. Korm.r.) és további szakok képesítési előírásai, valamint az ún. kreditrendelet dokumentumainak – bár már évek óta meghatározzák a felsőoktatás működését – összehangolása várat magára.

Hiányos a kisebbségi pedagógusok posztgraduális képzési rendszere is. A jelenlegi képzési formák nem épülnek egymásra. A végzettséget biztosító dokumentumok és azok kredit-értékei nem konvertálhatók a kisebbségi pedagógusok közalkalmazotti és szakmai előrelépési lehetőségeit biztosító rendszerbe. A posztgraduális képzés számos formája létezik, de nem rendelkeznek a felsőfokú oktatási intézmények pedagógus szakvizsgát nyújtó akkreditált szakokkal. A doktori iskolák, ösztöndíjak hiánya a felsőoktatás fejlesztéséért munkálkodóknak sem rövid, sem hosszú távon nem nyújt tudományos előrelépést, egzisztenciális biztonságot. A kisebbségi pedagógus életpálya perspektíváinak kiépítéséhez a kisebbségi akadémiai szakterületek fejlesztését hosszú távú stratégia keretében időszerű lenne megtervezni. Jelentős forrásokat kell rendelni az évtizedes elmaradások kompenzálására. A határon túli kisebbségek felsőoktatásának javításában nem várható lényeges előrelépés, amennyiben a hazai kisebbségi felsőoktatás területén sem gyakoroljuk a pozitív diszkrimináció elvét.

A kisebbségi közoktatás finanszírozása

A közoktatási rendszer finanszírozásának elveit és módját az Önkormányzati Törvény, a normatívák felhasználhatóságának feltételeit viszont az aktuális éves költségvetést szabályozza. A finanszírozás állandó eleme a közoktatás kedvezményezettjeinek köre, vala-

mint a kvóta típusú források rendszere az óvoda, általános iskola, középfokú oktatás intézményeiben. A kisebbségi közoktatásra az ún. kiegészítő támogatások körébe sorolt tevékenységek – állami forrásokra alapozott – finanszírozási gyakorlata érvényes. A fenntartói finanszírozás alapegysége az oktatásban részt vevő tanulókra vetített normatív támogatás. A támogatás elvei minden kisebbségre egységesek, de tervezési gyakorlata nem stabilizálódott. Erre utal az a körülmény is, hogy a Magyar Köztársaság költségvetésének aktuális éves mellékleteiben más-más felhasználási körben tervezik meg a kisebbségi oktatás forrásait. Az egységes normatív támogatási rendszer egyfajta ál-egalitáriánus támogatási rendszert erősít meg. Oktatáspolitikai szándék vagy a tények kellő ismeretének hiánya vezethetett ahhoz a finanszírozási elvhez, amelyben a finanszírozó nem mérlegeli sem a feladatok nagyságát, sem a rászorultság mértékét. E szempontok negligálása a pozitív diszkrimináció elvének érvényesítését kikerülő virulens technika.

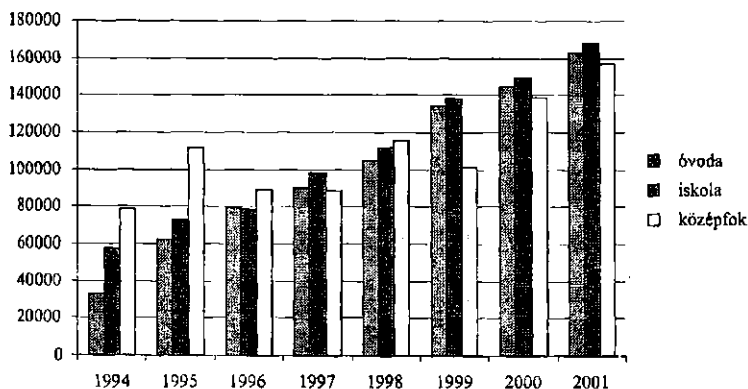
Az oktatás-gazdaságtani elemzések nemzetközi összehasonlító adatai (11; 13) látlelettel szolgálnak a hazai oktatási rendszer finanszírozásának alakulásáról. A kisebbségi oktatás finanszírozásának nagyságrendi változásaiba az ország gazdasági teljesítőképessége, valamint az iskolafenntartók költségráfordításait befolyásoló tényezők erősödtek fel. A rendszerváltást követő években a – relatíve magas – közoktatási ráfordítás 1992-ben tetőzött, majd folyamatos csökkenés után a Bokros-csomag bevezetésével érte el mélypontját. Csak 1999 óta stabilizálódott a közoktatás GDP-hez viszonyított ráfordítása, ami azt eredményezte, hogy jelenleg érték el az 1998. évi (3,64 százalék) állami költségvetési kiadásokat.

A nagyarányú forráskivonást, pontosabban az infláció mértékét meg nem haladó – reálértékükben csökkenő – állami ráfordításokat mára a fenntartó önkormányzatok sem győzik saját forrásaikból kompenzálni. A megszorító intézkedések következtében a fenntartók felértékelték tartalékaikat, így pénzügyi és jogi technikákkal csökkentették a kisebbségi oktatásra fordított pénzeszközöket.

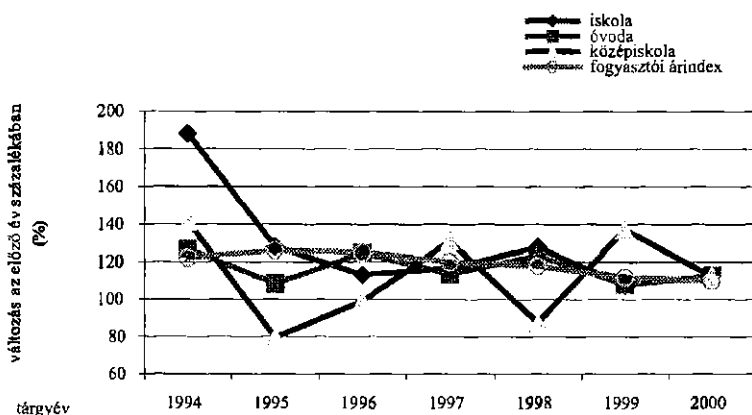
A fiskális eszközök sorában számtalan megszorító megoldás született. Az egyik látványos módszer a kötött felhasználású normatív támogatási formák megszüntetése volt. A vizsgált időtartamban – két gazdasági évet kivéve – nem kötött felhasználású gazdálkodással kezelték a fenntartók a kisebbségi normatív támogatásokat. Az ÁSZ az önkormányzatok gazdálkodásának liberalizálása és a könnyebb ellenőrizhetőség indokával szabadította fel a normatív támogatások felhasználási korlátjait, így a kisebbségi költségvetési tételek szabad felhasználhatóságát. Ezzel az intézkedéssel elvették a kisebbségi önkormányzatoktól a helyi kisebbségi társadalom pénzügyi kontrolljának egyik fontos eszközét. A kötött felhasználású támogatási forma – amelyet a mindenkori költségvetés 8. számú melléklete foglal össze – kiiktatása szabad teret nyitott a települési önkormányzati költségvetések belső sorainak átvezetésére. A legjellegzetesebb forráselvonási módszer a nemzetiségi normatív támogatások biztosítása mellett ugyanakkora volumenű intézményi összköltségvetési csökkentés technikája. Az országszerte elterjedt gyakorlat helyi farizeus politikai üzenete az, hogy a kisebbségek megkapják az éves költségvetési törvényben előírányzott normatív támogatást, de az alapellátási feladatokra szánt támogatási pénzeszközt ennek arányában elvonják. Ezzel a technikával a kisebbségi állami források tulajdonképpen eltűnnek a felhasználó költségvetésében és azt a fenntartó – az egyébként is forráshiányos – közoktatási alapellátási feladatokra fordítja.

A normatív támogatások közoktatási alapfeladatokat szolgáló forráskiegészítő funkcióját erősítik meg az Állami Számvevőszék jelentései is. (14) A vizsgálatok által feltárt önkormányzati típus-hibák:

- a kisebbségi képzésben részt vevő tanulók számának megállapításával kapcsolatos téves vagy jogosulatlan felhasználások;
- a bejáró, felzárkóztató-, magántanulói státusszal együtt járó nemzetiségi kvóták jogosulatlan felhasználása tipikusan a cigány tanulók képzésével kapcsolatos finanszírozási problémák sokaságát vetítik elő;



1. ábra. A kisebbségi oktatás normatív támogatásának alakulása az 1994–2001. években



2. ábra. A kisebbségi oktatás normatív támogatása és a fogyasztói árindex alakulása az 1994–2000. években

– az oktatási intézmény nem rendelkezik a kisebbségi program elindításához szükséges helyi kisebbségi önkormányzati írásbeli nyilatkozattal;

– a fenntartó nem rögzítette a közoktatási intézmény alapító okiratában és/vagy a helyi nevelési programban a nemzeti és etnikai kisebbségi program tevékenységét.

Az Állami Számvevőszék által feltárt hiányosságok közül a két utolsó arra utal, hogy a fenntartók jelentős hányada az elemi tartalmi, szakmai kérdésekkel sem foglalkozik. A normatív támogatások összege jelenleg – deklaráltan – a költségek 95 százalékát biztosítja. Kutatási adatok bizonyítják, hogy a fenntartók – településtípusonként eltérően – a visszaforgatott SZJA mértékének arányában és saját bevételeik függvényében jelentős pénzeszközöket mozgósítanak intézményeik működtetésére. A gyerekekért és a fejkvótaért folytatott versenynek – a számos pénzszerzési technikák közül – a nemzetiségi normatív támogatás lehívása csak egyik eszköze. További kutatások szükségesek annak felderítésére, hogy a hiány és pazarlás együtt és külön-külön a kisebbségi közoktatás mely elemeiben számottevők. Újabb elemzések alapozhatnák meg a kisebbségi oktatás finanszírozásának differenciált, felhasználó-barát modelljeit.

A kisebb települések, különös tekintettel az 1000 fő lélekszámnál kisebb ún. aprófalvak kisiskoláiban homogén kisebbségi népesség esetében kevesebb problémát, heterogén kisebbségi népesség esetében szinte megoldhatatlan pénzügyi feszültséget jelent a cso-

portbontás vagy a tanárok helyettesítésével együtt járó továbbképzés. E pénzügyi kérdés megoldása nélkül nehezen kérhető számon a hátrányos helyzetű tanulók vagy a tanulási nehézségekkel küszködő cigány tanulók differenciált, kiscsoportokra alapozott képességfejlesztő pedagógiai programjainak alkalmazása. Hiányoznak azok a forrásleletek, amelyek a jellegzetesen kisebbségi térségekben működő kisiskolák pénzügyi és humán erőforrás gondjait orvosolnák. Problémát jelent az is, hogy a kistelepülések és hátrányos helyzetű térségek felzárkóztatására megnyitott fejlesztési források nem erősítik egymást. A gazdaság és infrastruktúra fejlesztésére koncentrált regionális programok terveiből és finanszírozási elveiből következetesen kimaradnak a humán erőforrás intézményrendszerének fejlesztési szempontjai (ISPA, SAPHARD, PHARE).

A demográfiai folyamatoknak a kisebbségi közoktatásra ható változásai ma még ismeretlenek. Néhány demográfiai prognózis azonban kísérletet tett egyes kisebbségek iskoláskorú népességszámának előrejelzésére. (7) Az elemzések nem terjednek ki a hazai kisebbségek teljes körére. A kistelepüléseket sújtó népességcsökkenés és a közoktatási rendszerben tanuló népességet érintő demográfiai tendenciák következtében a közoktatási intézményhálózatban további erőteljes koncentrálódás várható. Az intézmények társulási kedvének növekedése mögött részben ez a folyamat körvonalazódik, amelynek finanszírozási vonzatai is ismertek. (15)

A kisebbségi oktatás finanszírozási rendszerét is új modellben, több szempont együttes beemelésére érdemes alapozni. Kit, mikor, hol, milyen mértékben és meddig támogassunk? Ezekre a kérdésekre válaszolnak a területfejlesztés posztmodern követő elméletei. (16) A modern innováció-elméletek számos megközelítése közül néhány hasznosításra, algoritmizálásra érdemes. Az egalitáriánus elvekre épülő támogatási rendszer idejét múlta. Miközben hátránykompenzálásra törekszik, nem csökkenti a hiányokat, ugyanakkor olyan területeket is túldotál, ahol a források az önfejlesztő mechanizmusok révén is előállhatnak.

Megfontolásra javasolandó az a kétpólusú finanszírozási modell, amely a hátrányos helyzetű kisebbségi népesség oktatási intézményeinek támogatásába olyan új elemeket is beemel, amelyek érvényesítésében szociálpolitikai, munkaerőpiaci és ún. „önhibáján kívüli” szempontok kompenzálását is felvállalja. Másrészt a fejlett oktatási hálózattal rendelkező kisebbségek számára a fejlődést tovább biztosító forrásokat célszerű bevezetni. Az innovációk terjedésével, a transzfer felerősödésével a kevésbé fejlett területek is jelentős erőforrásokat profitálhatnak. Végezetül e modellek csak olyan felhasználói finanszírozás mellett működőképesek, ahol a kliens fizet az oktatási szolgáltatásokért. Amennyiben az oktatási piacon a szülőkhöz juttatott támogatási forrásokból a család vásárolja meg az iskola termékeit, úgy meg is választhatja a kliens, hogy kinek, milyen színvonalú szolgáltatására tart igényt. E finanszírozási modell lassan valóságos versenyt teremtene az oktatási piacon. Ugyanakkor kihullanának a rendszerből azok a társadalmi diszfunkciók, szelekciók, szegregációk felerősítő iskolák, amelyek a társadalmi hátrányokat újratermelik.

A kisebbségi oktatáspolitikai modernizálásnak kitörési pontja

A nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatás stagnál. Ennek jelei tükröződnek a kisebbségi oktatáspolitikai irányításának felső és helyi szintjén megnyilvánuló anomáliákban, a tartalmi fejlesztés konzekvens lemaradásában, az egyes kisebbségek fejlesztési forrásainak strukturális és nagyságrendi aránytalanságaiban, az innovációs mechanizmusok intézményeinek értékvesztettségében, a kisebbségi pedagógusképzés és oktatáskutatás hiányosságaiban. A nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatáspolitikai fejlesztésének fogyatékoságai rányomták bélyegüket a kisebbségi oktatás teljes vertikumára.

Társadalompolitikai szempontból nem elhanyagolható kérdés, hogy a nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatás megújítását milyen kontextusba helyezzük. Amennyiben a je-

lenlegi anomáliákkal terhes tervezési gyakorlattal, a meglévő irányítási struktúrában gondolkodunk, ezzel hosszú távon tartósan konzerváljuk a rendszer egyenlőtlenségeit.

Éppen ezért a nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatáspolitikát új, de a nemzeti oktatáspolitikától nem idegen alapelvekre kell helyeznünk.

A nemzeti oktatáspolitikai decentralizált intézményi struktúrájának és irányításának elve, logikája mentén körülhatárolhatók azok a modernizációs elemek, amelyek a kisebbségekhez tartozó népesség nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatásának megújítását biztosítják. Mindazok az alkotmányos jogok, emberjogi értékek, amelyeket a kisebbségi jogokat szabályozó alapdokumentumok rögzítenek, megerősítik a modern nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatáspolitikai kialakításának lehetőségét. A célkitűzés megvalósításához fel kell térképezni azokat a társadalmi és meglévő intézményi szándékokat, erőforrásokat és eszközöket, amelyek hosszú távra szólóan tartósan garantálják a nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatás egyenletes fejlődését és magas színvonalát.

A hazai nemzeti oktatáspolitikai széleskörű szakmai viták és plurális politikai értékeken alapuló társadalmi konszenzus eredménye. A törvényalkotási folyamatból tartósan kirekesztett hazai kisebbségek sem az oktatáspolitikai keretek körvonalainak kialakításában, sem a makrofolyamatok szabályozásában nem kaptak kellő helyet. A hazai kisebbségeket legmagasabb szinten képviselő országos önkormányzatok ajánlási-, megfigyelő-státuszukkal és vélemény-nyilvánítási jogosítványaikkal súlytalanok a törvényalkotás folyamataiban, holott kulturális, politikai legitimitásuk, értékartikulációjuk sorában erőteljesen megnyilvánul a kulturális autonómia igénye.

Az EU országjelentései nemcsak a cigány népesség hátrányos helyzetének intézményes megoldását sürgetik. A jelentések rávilágítanak a hazai közigazgatás intézményrendszerének hiányosságaira és az újabb előcsatlakozási pénzeszközök folyósítását az EU-konform közigazgatási és területfejlesztési intézményhálózat kialakításához kötik. A hazai oktatáspolitikai új rendszerében már megjelennek az ágazat regionális és kistérségi fejlesztésre alapozó koncepcionális elemek. Még várat magára az oktatáspolitikai településpolitikai és regionális fejlesztésre alapozó nemzeti koncepciója. Éppen ezért a kisebbségi oktatás helyi és területi tervezésének kiépítése során e hiátusokkal és a meglévő törvényi, intézményi lehetőségekkel kell számolnunk. Az önkormányzati törvény, a terület- és településfejlesztésről szóló törvény, valamint a közoktatási törvény 1997. évi módosítása alapozza meg a közoktatási és művelődési ágazat alulról építkező tervezésének lehetőségét. A területi közoktatás-fejlesztés és -tervezés mai rendszerében a megyei közoktatási tanácsok és az általuk kifejlesztett tervek alkalmasak arra, hogy a preferált közoktatási fejlesztéseket, így a nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatás modernizálását regionálisan szervezzék. Nyomokban már megtalálhatók azok a kistérségi igazgatási központok is, amelyek alkalmasak lehetnek a helyi szintű kisebbségi közoktatási fejlesztések megjelenítésére. Jelenleg csak pályázati forrásból építkezhet a közoktatás kistérségi tervezésének e szegmense. Nem megoldott a térségi feladatok állami forrásból történő finanszírozása sem. Hiányzik a nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatás területi és helyi szintű tervezésének és forrásellátásának rendszere. Az alakulófélben lévő regionális és kistérségi intézményrendszer várhatóan nemzetiségenként eltérően, a társadalomföldrajzi adottságokhoz igazodóan fejlődik tovább.

Jegyzet

(1) A 20. századi nemzetiségi iskoláztatás intézményesítése a Bethlen-kormány oktatáspolitikai tevékenységéhez fűződik. A nemzetiségek védelmét az 1921. évi XXXIII. tc. trianoni békeszerződés ratifikálta. 1923-ban a kisebbség védelmét biztosító 4800/1923. M. E. rendelet 16. paragrafusa rögzíti a kisebbségek oktatásának jogait. „A nyelvi kisebbséghez tartozó magyar állampolgárok nem korlátozhatók abban, hogy tanulmányaikat a törvényeknek megfelelő fajú, fokozatú és jellegű tanintézetek közül milyen tanítási nyelvű intézetben folytassák.” Iskolát alapíthatott az egyház, községek, magánszemélyek és egyesületek. A magyar nyelvű tanításnak

kötelezettsége mellett bármely nemzetiségi nyelv oktatható volt. A vallás- és közoktatási miniszter által 1923. augusztus 24-én kiadott 110. 478/VIII. számú rendelet szerint a népiskolai kisebbségi képzés A, B és C típusokban formalizálható.

– A típus: Kisebbségi tanítási iskola, amelyben a magyar nyelv kötelezően oktató tanítvány.

– B típus: Kisebbségi és magyar nyelvű iskola, ahol egyes tantárgyakat a kisebbségi, a többi pedig magyar nyelven tanítanak.

– C típus: A magyar tanítási nyelvű iskolákban az oktatás magyarul folyik, de a nemzetiségi nyelv rendes és kötelező tantárgy. Az írás és olvasás tantárgyakat nemzetiségi nyelven tanították.

A II. világháborút követően a nemzetiségi iskolák újraindítását (a 68 800/1945. V.K.M. számú rendelet szerint) két formában engedélyezték: teljes anyanyelvű oktatás, ahol a magyar nyelv rendes tantárgy, illetve magyar nyelvű oktatás, ahol a kisebbségi anyanyelv önálló tantárgyként tanítható.

A kisebbségi jogok (1949. évi XX. törvény és 1972. évi I. törvény) alkotmányban történő biztosítását követően az ágazati szintű irányítás erős politikai kontroll alatt szabályozza a kisebbségi oktatást. A kisebbségi közoktatás új elemeként az 1953. évi. III. törvény lehetőséget biztosít a nemzetiségi nyelvű óvodai foglalkozások beindítására: „Azokban a községekben (városi kerületekben), ahol magyar nyelvű óvoda nem működik, nemzetiségi óvoda létesíthető 25 gyermek szülőjének kérésére. Ahol magyar anyanyelvű óvoda működik, ott a szülők kívánására az óvodán belül a nemzetiségi anyanyelvű gyermekek részére 25-ös létszám esetén külön csoportot kell létesíteni.”

A kisebbségi oktatás politikai és tartalmi irányelveit a '60-as évektől a '80-as évek közepéig párthatározatokban és ún. feladattervekben teszik közzé. Így az 1968. évi, majd az 1978. évi I. 10. MSZMP PB KB határozat szabályozza a kisebbségi oktatást. A '60-'70-es években a helyi, járási, megyei tanácsi rendszerrel párhuzamosan kialakul a – politikai és közigazgatási, kettős irányításra épülő – tanügyi igazgatási rendszer. Ágazati szinten csak a '70-es évek központi tanterveiben jelennek meg a kisebbségi oktatás tartalmi elemeinek szabályozói oly módon, hogy a kisebbségi tantárgyak önálló oktatásának tanrendi feltételeit írják elő. A tantervek, így a nemzetiségi centrális dokumentumok kidolgozásának szakmai központja az OPI Nemzetiségi Tanszék volt. A kisebbségi oktatás jelenlegi rendjét meghatározó törvényi háttér az 1993. évi LXXVII. „Nemzeti kisebbségek és etnikumok jogairól” szóló törvény, valamint az 1993. évi LXXIX. „Közoktatási törvény” és módosításai, illetve a (32/1997. XI.5 MKM) „Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve” rendelet szabályozza.

(2) Jegyző, (2001): Kisebbségi önkormányzatok. 1.

(3) Csefkó Ferenc – Horváth Csaba (2002): *A Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának, a hazai németiség önkormányzatainak és társadalmi szervezeteinek viszonya a 2002. évi országgyűlési és helyhatósági választásokhoz.* MTA RKKI, Pécs.

(4) Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 33–48.

(5) Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2000): *Cigánygyerekek az általános iskolában.* Oktatási Minisztérium, Budapest. Kézirat.

(6) Hoóz István (1993): *Baranya megye nemzetiségeinek jogállása, oktatási és kulturális helyzete.* Pécs.

(7) Polonyi István (2001): *Magyarország emberi erőforrás helyzete a XXI. században és annak oktatáspolitikai kihátásai.* Oktatókutató Intézet, Budapest. Kézirat.

(8) Forray R. Katalin (1998): *A falusi kisiskolák helyzete.* Educatio füzetek. Oktatókutató Intézet, Budapest.

(9) Kaltenbach Jenő (2001): *Kisebbségi Ombudsman jelentése, A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban 2001.*

(10) Havas Gábor – Lengyel Gabriella (2002): *Kisebbségi kérdések a felsőoktatásban 2000/2001.* Kézirat, Budapest.

(11) Halász Gábor – Lannert Judit (1997): *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Budapest.

(12) Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2000): *Cigánygyerekek az általános iskolában.* Oktatási Minisztérium, Budapest. Kézirat.

(13) Halász Gábor – Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Budapest.

(14) *Jelentés A helyi önkormányzatok 2000. évi normatív állami hozzájárulás igénylésének és elszámolásának vizsgálatáról.* www.asz.hu

(15) Györgyi Zoltán – Imre Anna (1999): *Fenntartói társulások.* Educatio Füzetek. Oktatókutató Intézet, Budapest.

(16) Rechnitzer János – Dóry Tibor (2000): *Regionális innovációs stratégiák.* OM, Budapest.

Nyelv, nyelvtörvény, nyelvtudomány

A magyar nyelvtudomány története nem nélkülözi a gyakran durva személyeskedésig fajuló szakmai vitákat, ebből a szempontból talán egyetlen más tudományhoz sem hasonlítható. A nyelvészet rendkívül sokoldalú diszciplína, határterületei révén vannak bölcsészettudományi (például irodalomelmélet, irodalomesztétika), természettudományi (biológia, neurológia, mesterségesintelligencia-kutatás stb.) vonatkozásai, és nagyon sokan hangsúlyozzák a nyelvészet társadalomtudományi aspektusait.

Ez a tény azonban önmagában még nem elegendő a nyelvészeti viták hátterének magyarázatához. A nyelvtudomány másik jellegzetessége, hogy tárgya, a nyelv, a társadalom minden egyes tagja számára különös jelentőséggel bír, a személyes boldogulás egyik meghatározó tényezője.

Tanulmányunkban az utóbbi évek egyik legnagyobb, mindkét oldalon heves indulatokat kiváltó vitája kapcsán szeretnénk rávilágítani néhány háttértényezőre, tőlünk telhetően objektív módon. A vita a 2002 februárjában életbe lépett úgynevezett reklámtörvény kapcsán robbant ki, ám előzményei messzebbre nyúlnak.

A nyelv mint tudományos objektum

A modern nyelvészet alapkérdései közé tartozik a nyelvnek mint a nyelvtudomány tárgyának a definiálása. Jól elkülöníthető két egymással szembenálló érvrendszer, melyek között a fő különbség a nyelv társadalmi rendszerrel való kapcsolatának meghatározásában rejlik.

Az egyik álláspont szerint a nyelv csak társadalmi vonatkozásaival együtt szemlélhető, a nyelvhasználat és a társadalom állapota között valamilyen hatásmechanizmus működik, így a nyelvi rendszer alakítása (jobbítása) nemcsak feladata, de egyenesen kötelessége azoknak, akik a nyelv és a nyelvi folyamatok tanulmányozásával képesek az értékes (és értelmes) nyelvhasználat támogatására és a rendszerbe szervesen nem illeszkedő vadhajtások visszametszésére. A szakértő tehát ajánlást tehet a beszélők nyelvhasználatára vonatkozóan, azaz preskriptív (előíró) módszerekkel él. Ez a gondolat kiindulási alapját tekintve az ún. nyelvi relativizmus elképzelésével rokonítható. A *Benjamin Lee Whorf* nevéhez fűződő elmélet szerint a világról való gondolkodásunkat befolyásolja az, hogy milyen nyelvet beszélünk. (1) Az elmélet szerint tehát a nyelv képes befolyásolni gondolatainkat. Mivel gondolkodásunk és a nyelv között szoros kapcsolat áll fenn, ezért ez az álláspont első ránézésre védhető. Nem tűnik túlzásnak *Orwell* regényében (2) az, hogy egy totális diktatúra a nyelv útján szabályozza állampolgárainak gondolkodását. Ennek ellenére a nyelvi relativizmus valószínűleg nem tartható, a nyelv egyrészt sokkal önállóbb annál, semhogy egy bizonyos ponton túl a beszélők akarata ellenére szabályozni lehessen, másrészt a nyelv és a gondolkodás a szoros kapcsolatok ellenére mégis elválasztható dolgok. (3) Ami a „nyelvvédő” álláspontot ezzel az elmélettel rokonítja, az az a gondolat, hogy a nyelvhasználatnak (nem az egyes megnyilatkozásoknak, hanem magának a rendszernek) hatása van egy nyelvtől független dologra, például a nemzeti kultúrára. A nyelvhelyesség nem egyenlő a használati gyakorisággal, sőt, éppen akkor je-

lentkezik nagyobb veszély, ha egy helytelen alak a beszélt nyelvben rendszeressé válik. A nyelvi alakzatok nemcsak szerkezetük szerint, hanem a nemzet önfenntartó erejéhez való viszonya alapján is osztályozhatók.

Másfajta megközelítés az, amely nem tagadja ugyan a nyelv társadalmi vonatkozásait (sem), de úgy gondolja, hogy maguk a nyelvészek csak tanulmányozói és nem alakítói a nyelvnek, akárcsak a naprendszer kutató csillagász, aki nem kíván beleavatkozni a naprendszer ügyeibe, csupán a rendszer megfigyelésére, működési elveinek feltárására és bizonyos következtetéseket levonására (például a tizedik bolygó létének valószínűsítése) szorítkozik. E tekintetben ugyanakkor egyrészt könnyebb, másrészt nehezebb helyzetben van az asztronómusnál. Könnyebb helyzetben, hiszen következtetéseit azonnal ellenőrizni tudja, nem kell várni egy új, jobb távcső elkészítésére, hanem a nyelvi adatokon a modellel tesztelhető, így – elvileg, a lehetőségeket végiggondolva – hibái hamar lelepleződnek. Nem szabad azonban elfelejteni azt sem, hogy míg a Naprendszer többé-kevésbé kézzelfogható egyedi objektum, a nyelv közvetlen eszközökkel nem tanulmányozható, hiszen egy adott nyelvnek is számtalan változata él, és csak az egyes beszélők egyes megnyilatkozásai által válik tanulmányozhatóvá. Ezért a tudós egy olyan idealizált objektummal foglalkozik, amely az egyes használatok „mögött” alkot absztrakt rendszert. Ez a rendszer létezhet ugyan (4), de a tudós számára csak kimenete révén, az egyes nyelvi megnyilatkozásokon és az anyanyelvi beszélők intuícióján (5) keresztül ragadható meg. A 20. század második felében fogalmazódott meg az a gondolat, hogy az egyes nyelvek közötti látszólag hatalmas különbségek ellenére a nyelvelsajátítás és a nyelvek bizonyos attribútumai között olyan nagy a hasonlóság, hogy léteznie kell egy „nyelvtanok feletti nyelvtannak”, az univerzális grammatikának. (6, 7) Ez együtt járt azzal a gondolattal, hogy a nyelvet nem tanuljuk olyan módon, ahogyan például az írást, olvasást vagy a történelmet, hanem az anyanyelv-elsajátítás minden ember veleszületett lehetősége, genetikailag kódolt képesség, mint mondjuk a látás vagy a térdreflex. (8)

Arra még egyszer sem volt példa, hogy egy politikailag független társadalom a kívülről érkező idegen hatások következtében teljesen „elfelejtse” saját nyelvét. Azt sem szabad viszont figyelmen kívül hagyni, hogy még soha nem volt olyan szituáció, amelyben a kommunikáció, az információ terjedése annyira gyors legyen, mint napjainkban, és amelyben a társadalom minden rétegére egyszerre gyakoroljanak hatást a rendkívül sokféle és „nagy hatótávolságú” kommunikációs felületen megjelenő verbális üzenetek.

Ezen álláspontok közötti eltérés nem túl meglepő módon hosszas viták táptalaja lehet. A reklámtörvény kapcsán például az egyik oldal ellenzi a beavatkozást a nyelv természetes rendszerébe, míg a másik támogatja azt, hivatkozva a nemzeti érdekekre, melyek – mint láttuk – szerintük a nyelvhasználat minőségének függvényében háttérbe szoríthatnak. A reklámtörvénynek nevezett jogszabály a reklámok, hirdetések közzétételét arra kötelezi, hogy a cég- és termékneveken kívül minden idegen nyelvű hirdetésben jelenítsék meg az adott szöveg magyar megfelelőjét is, ugyanazokkal a méret- és tipográfiai paraméterekkel. A cél tehát az, hogy kiszoruljanak (vagy másodlagossá váljanak) a reklámokban megjelenő idegen (elsősorban indogermán) nyelvi elemek. Ez természetesen a nyelvhasználatnak csupán egyetlen területe, az ehhez hasonló rendelkezések globális célja az lehet, hogy az átvételek, a nyelvi hatások a minimális (vagy ha úgy tetszik, az egészséges) szinten maradjanak és a legtöbb esetben a nyelv produktív módon saját elemeivel helyettesítse őket.

Gyakorlatilag egyik oldalnak sincsenek cáfolthatatlan érvei a vita során. A nyelvi átvétel, azaz idegen elemek (elsősorban lexikai és nem szerkezeti elemek) beszűrődése és a

szókincs részévé válása a történelem folyamán mindig együtt járt idegen nyelveket beszélő népek interakciójával. Ennek ellenére az idegen hatás csak akkor vezethetett egy adott közösség nyelvének eltűnéséhez, ha erős politikai dominanciával is párosult, tehát ha a közösség autonómiája teljes mértékben megszűnt. Még ilyen helyzet sem vezet azonban feltétlenül egy nyelv kihalásához, ez mindig függvénye a beszélők számbeli gyarapodásának vagy csökkenésének. Arra még egyszer sem volt példa, hogy egy politikailag független társadalom a kívülről érkező idegen hatások következtében teljesen „elfelejtse” saját nyelvét. Azt sem szabad viszont figyelmen kívül hagyni, hogy még soha nem volt olyan szituáció, amelyben a kommunikáció, az információ terjedése annyira gyors legyen, mint napjainkban, és amelyben a társadalom minden rétegére egyszerre gyakoroljanak hatást a rendkívül sokféle és „nagy hatótávolságú” kommunikációs felületen megjelenő verbális üzenetek. Mielőtt a két oldal vitájának konkrét elemzésébe és az érvekre rátérnénk, egy rövid kitérőt szentelünk a nyelvműveléssel összefüggő viták történeti bemutatásának.

Történeti adatok – a nyelvújítás

A nyelv a beszélők tudatában egységes, változatlan egészként jelenik meg. A beszélők nyelvvismeretüket kódként használják mindennapjaikban: ennek segítségével kísérik meg az érintkezést embertársaikkal a társadalom megannyi területén. Ez a kód tehát társadalmilag érvényes: egyfajta megállapodás, amiről szeretnénk hinni, hogy egységes, változatlan minden beszélő (használó) számára, azaz mindenki pontosan ugyanúgy használja.

Ez azonban legfeljebb kíváncsi lehet; tudjuk, hogy ilyen nyelv nem létezik. A nyelv változik, és bár ez rövid életünk során szinte észre sem vehető változás, gyakran félreértések forrása lehet, akár a generációs különbségek mentén. Ennél súlyosabb jelenség, hogy a nyelvek dialektusokra bomlanak, azaz egyetlen nyelv sem egységes.

A nyelv tehát társadalmi jelenség, s mint minden társadalmi szinten jelentkező folyamatot, standardizálni lehet. A standardizálás végső soron azt jelenti, hogy a nyelv egy változatát a többi fölé emelve elfogadjuk, hogy ez a nyelvváltozat lesz az, amelyet például az iskolában idegen nyelvként tanítanak. Elképzelhető, hogy a hivatalos nyelvet senki sem beszéli, mert ez csak valamilyen történetileg releváns, azaz korábbi nyelvváltozat; a leggyakoribb azonban az, hogy a többség és/vagy a szellemi elit által használt nyelvváltozat emelkedik standard változattá. Ez a folyamat nem mindig zökkenőmentes: az 1635-ben, *Richelieu* által alapított l'Académie Française, mely a párizsi francia nyelv standardizálását tűzte ki célul, heves nyelvi viták kiváltója is volt egyben.

Hasonló nyelvi viták nemzetünk történetében sem ismeretlenek. 1790 óta, amióta törvény rendelkezett a magyar nyelv kötelező iskolai oktatásáról, a magyar nyelv ügye széles társadalmi viták középpontjába került. A magyar nyelv önrendelkezése ezután már lehetővé tette, hogy a beszélők maguk vitassák meg nyelvük standardizálódásának mikéntjét. A legkorábbi időkből kiemelkedik *Révai Miklós* és *Verseghy Ferenc* vitája az ikes ragozás és a helyesírás kérdéseiről. Az inkább történészi beállítottságú Révai a reformáció korának nyelvezetét tekintette mérvadónak, így ragaszkodott nemcsak néhány, már akkor is kiveszőben levő nyelvtani forma standardizálásához (mint amilyen az ikes ragozás vagy a passzív birtok), hanem a szóelemző helyesírás egyes elemeinek megtartásához (ez volt az úgynevezett jottista-ipszilonista vita). A Révai által képviselt álláspont tulajdonképpen az anyanyelvi beszélőnek azt az ösztönös attitűdjét képviselte, amely jobban akceptálja a nyelvi rendszerbe már korábban beilleszkedő elemeket, mint az új, képlékeny képződményeket. Ennek kiegészítése azzal, hogy a „dicső múlt” fogalmát kiterjesztette a nyelvhasználat állapotára is, elképzeléseit koherens rendszerré formálta. Érdekes, hogy Verseghy nem azt az érvet támadta, hogy a nyelv története különböző életszakaszokkal jellemezhető, csak nála az akkori nyelvhasználat jelentette a nyelv „ifjúkorát”. A vitát akkor *Kazinczy* döntötte el, és bár helyesírásunk ma is a Révai-féle álláspontot tükrözi

(„tudja”, és nem: „tuggya”), a már gyakorlatilag eltűnt nyelvtani alakok még Kazinczy tekintélye ellenére is csak ideig-óráig maradtak meg a nyelvben.

Maga Kazinczy Ferenc volt egyik főszereplője a másik rendkívül jelentős nyelvi vitának: ez a sokak által ismert ortológus/neológus-vita. Az akkori időben (felvilágosodás, romantika) a nemzeti egység, a nemzetállam ügye előtérbe került. A nyelv mint a nemzeti lét egyik legfontosabb szimbóluma tudományos és politikai kulcskérdéssé vált. A politikai és szellemi élet főszereplői közül legtöbbször egyetértettek azzal, hogy halaszthatatlan a nyelv német befolyásoltságának tompítása, a két tábor felfogása azonban az új szavak megalkotásának mikéntjéről eltért egymástól. A neológusok a német hagyományt véve alapul úgy gondolták, hogy a nyelv „teremtése” a költő-zseni feladata, így neki joga van önkényesen új szavakat alkotni vagy meglévő szavakat eltérő módon alkalmazni az irodalmi szövegben. Az ortológusok (*Kis János, Beregszászi Nagy Pál, Pázmándi Horváth Endre*) véleménye szerint a nyelvet úgy kell magasabb „nívóra”, azaz a tudomány és társadalom széles körében használhatóvá tenni, hogy a fejlesztés tekintettel van a szavak történetére, a grammatikusok véleményére. E tekintetben ez a tábor képviselte a konzervatív felfogást, ellentétben a „liberálisoknak” nevezhető neológusokkal, akik gyakran az érthetlenség szintjéig eltúlozták a korábban nem létező szavak használatát szövegeikben. A nyelvkérdés tehát ebben az időben (is) szorosan kapcsolódott politikai irányvonalakhoz. A ‚Mondolat’ és a ‚Felelet a mondatra’ címet viselő írások a legfontosabb dokumentumai ennek a szembenállásnak. (9)

Bár a vitában a hagyomány Kazinczy győzelmét tartja számon, ez a győzelem nem volt minden kompromisszum nélküli (mint azt az 1810-ben megjelent ‚Ortológus és Neológus’ című írásából is nyomon követhetjük). (10)

Ha tekintetbe vesszük, hogy Kazinczy elképzelése egyes nyelvtani formák megtartása mellett – részben azért is, mert azokat saját írásaiban sem alkalmazta – hibásnak bizonyult a későbbiekben, illetve, hogy az idegen szavak átvétele, melyet Kazinczy elfogadott, sőt, követendő mintának tekintett, a mai napig nem elfogadott felfogás, nem túlzás azt állítani, hogy a nyelvújítás egyik nagy vesztese éppen Kazinczy volt. Fontos azonban hozzátenni, hogy ő maga is rendkívüli módon hajlott mindenféle kompromisszumra, így tulajdonképpen éppen a kompromisszum, a nemzet kompromisszuma szolgálta leginkább Kazinczy és így a magyar nyelv ügyét.

Az oktatásban még ma is tabutéma azonban az, hogy a nyelvújítás rengeteg hibával és sokszor nem kellő körültekintéssel ment végbe. Gyakori, hogy egyes alakok létrehozásánál a nyelvi szerkezet megfelelő ismeretének hiánya tévedésekhez vezetett. Egyes tőelvonások (amikben nem ismerték fel az igazi tövet) addig nem létező töveket teremtettek, ráadásul zárt morfológiai osztályok is gyarapodtak szintén a hibás tőelvonások nyomán. Így olyan alakok keletkeztek, melyek belső fejlődés útján aligha kerültek volna bele nyelvünkbe. (11) Hogy mi lett volna a magyar nyelvvel a nyelvújítás nélkül, azt sosem tudjuk meg. Elképzelhető, hogy gyakorlatilag semmi, nyelvújítás korabeli szavaink egy részének talán ma idegen eredetű töve lenne, ahogyan idegen eredetű töve van sok, azóta a nyelvünkbe került kifejezésnek.

A vita

Napjaink legnagyobb nyilvánosság előtt zajló nyelvészeti vitáját a sajtóban megjelent cikkeken keresztül mutatjuk be. Az első kapcsolódó dokumentum egy 1997-ben a Magyar Nyelv Hete alkalmából elhangzó felszólalással kapcsolatban megszülető tiltakozó nyilatkozat, melyet elsőként az Élet és Irodalom (12) közölt. Ebben vezető nyelvészek egy nyelvvédő rendelet ellen tiltakoznak a nyelvtudományi kutatások eredményeire hivatkozva. Ezt követően egy rövid ideig tartó sajtóvita indult, amely elvi alapon támogatót vagy támadott egy ilyen meg nem szövegezett dokumentumot.

Az 1998-as kormányváltás idején a kérdés háttérbe szorult, de tovább folytak politikusok és nyelvészek között az egyeztetések egy nyelvvédő szabályozás törvénybe foglalásáról. Egészen addig, míg végül megkezdődtek a reklámtörvény előkészítő munkái. A törvényt a parlamenti pártok szokatlan egységgel támogatták, a nyelvészek azonban korántsem vallottak egységes nézeteket annak szakmai megalapozottságáról. 10 felett van azoknak a cikkeknek a száma, amelyek országos lapokban láttak napvilágot és tartalmuk ehhez a vitához kapcsolható. Szerzőjük sok esetben nyelvész, de más tudományágak képviselői, így *Kálmán C. György* (irodalomtörténész) vagy *Tamás Pál* (szociológus) is hozzászóltak a vitához.

Kezdjük az ellentábor fent említett nyilatkozatával, melynek szellemében az utóbbi évek állásfoglalásai születtek. „A nyelv változása demokratikus folyamat, és ez jól van így. Bár nyelvérzékünket mindenkor sérteni fogják az újítások, nem lenne helyes, ha adminisztratív eszközökkel próbálnánk harcolni ellenük.” Jól tükrözi ez a nézőpont azt az alap gondolatot, melyet az első fejezetben mutattunk be, nevezetesen a nyelv szabad változását kívülről szemlélő magatartást, amely a nyelvet olyan öntörvényű rendszernek tekinti, amelybe nem lehet vagy legalábbis nem érdemes kívülről beavatkozni. A nyelv kérdése (még az anyanyelv kérdése) sem nemzeti ügy olyan módon, hogy állami eszközök bevetése váljon szükségessé, ezt a nyelv szerkezetére vonatkozó kutatások nem indokolják.

Az ellenérvek két gondolat köré csoportosulnak: az egyik az, hogy a nyelv nem képes a természetes „öntisztulásra”, mivel túlságosan sokfelől éri erős idegen hatás, másrészt, mivel a társadalom nagy része nem beszél idegen nyelveket, ezért számukra a reklámokban megfogalmazott üzenet elérhetetlenné válik, amit akár diszkriminációnak is nevezhetünk. A Magyar Narancsban (13) megjelent olvasói levelet. *Hende Csaba* államtitkár fogalmazta *Nádasdy Ádámnak* korábban ugyanebben a lapban megjelent írásának hatására. Ebben a levélben találjuk a következő véleményt: „...elsősorban a televízióból ... özönlenek az idegen szavak, a germanizmusok, az anglicizmusok, sőt az amerikanizmusok. Nincs idő befogadni, átalakítani, magunkévá tenni, hanem csak kritikátlanul átvenni.” Egy másik idézet az Új Ember című folyóiratból a származik *Grétsy László* tollából: „Azoknak az állampolgárainknak, akik a magyaron kívül nem beszélnek, nem ismernek más nyelvet, s ezért képtelenek eligazodni az idegen nyelvű feliratok, elnevezések, reklámjelmondatok rengetegében... nem kell majd idegennek érezniük magukat saját hazájukban, mert attól kezdve az addig nem értett szövegek magyarul is olvashatók lesznek...” Ha nem sikerül megállítani az idegen szavak özönét és az állampolgárok továbbra is otthontalanok lesznek a reklámok világában, az végső soron a nemzeti létet veszélyezteti. Ugyancsak *Grétsy László* írja a következőt az idézett helyen: „Az ellene [ti. a reklámtörvény ellen – a szerzők] szólók harmadik része pedig már eleve viszolyog mindentől, ami nemzeti”. A nyelv ügye tehát nem pusztán tudományos, hanem tudományos-nemzeti kérdés. Mindez megint csak jól illeszkedik abba a gondolati keretbe, amelyet az első szakaszban a nyelvvédők álláspontjával kapcsolatban bemutatunk.

Még inkább jellemző a vita tudományelméleti beágyazottságára a következő két ellentétes vélemény megfogalmazása. Az újság fent idézett számában megjelent „Sok hühhő semmiért” című írás *Kenesei István* nyelvészprofesszort idézi: „A nyelv esetében sem romlásról, sem fejlődésről nem beszélhetünk. Az idegen szavak meg sem kaparják a nyelv lényeges tulajdonságait.” A másik részlet a Magyar Nemzetben megjelent, *Balázs Gézával* készített interjúból származik: „A román, szlovák, szerb és ukrán nyelv másként osztályozza a világot, ezért más kategóriákkal találkozunk a határon túli tankönyvekben is.” *Kenesei István* szerint tehát pusztán a szavak nem befolyásolják a nyelv egységes rendszerét, hiszen egyezményes szimbólumok (14), melyek bármikor lecserélhetők anélkül, hogy egy olyan univerzális, mentális rendszerre hatással legyen, mint amilyen a nyelvtudás képessége. A másik vélemény abszolút whorfiánus nézőpont, mely szerint a szavak rendszere nemhogy a nyelvre, de a világról való gondolkodásra (a világ osztályozására) is

hatással van. Az elvi különbségekből adódó nézeteltérésekre még számtalan példát lehetne sorolni, ehelyett azonban nézzük meg két érdekes vonatkozását a vitának.

Az egyik kérdés kapcsán érdemes felidézni a Francia Akadémia alapításában rejlő szándékokat. A l'Académie Française-t azzal a szándékkal alapították, hogy ellássa a helyes francia nyelvhasználat megőrzésének és a nyelv ápolásának feladatát. A nyelvhelyesség így egy testület kezébe került, mely végrehajtotta a nyelv standardizálását, a párizsi köznyelvet a többi dialektus fölé emelve. Ez egyes beszélők nyelvhasználatának megbélyegzéséhez vezetett, mivel a társadalmi érvényesülés összefüggött a nyelvhasználattal, a nem párizsi franciát beszélők alacsonyabb társadalmi státusba kerültek. Ez a szemlélet (mely gyökeresen nem változott) máig tartó megkülönböztetésekhez vezetett, például a tömeges arab anyanyelvű francia állampolgárok esetében. (15) Nem véletlen hát, hogy a törvénnyel kapcsolatban nálunk is felmerült annak kérdése, hogy mely testület látja el az egyes nyelvi formák feletti ítélkezés hivatalát. Az egyik elképzelés szerint az Akadémia Nyelvtudományi Intézete lett volna erre hivatott, azonban mind az érintett fél, mind a törvényt támogatók elutasították ezt a verziót. Így – jobb híján – a törvény magát az Akadémiát jelöli meg mint az ítélkezés jogának gyakorlóját. (16) Ez tehát a francia hagyományokra emlékeztet, arra a szemléletre, melyben az akadémia nem az egyes tudományok legjelentősebb szervezete és fóruma, hanem kifejezetten nyelvi kérdésekkel foglalkozó testület.

A l'Académie Française-t azzal a szándékkal alapították, hogy ellássa a helyes francia nyelvhasználat megőrzésének és a nyelv ápolásának feladatát. A nyelvhelyesség így egy testület kezébe került, mely végrehajtotta a nyelv standardizálását, a párizsi köznyelvet a többi dialektus fölé emelve. Ez egyes beszélők nyelvhasználatának megbélyegzéséhez vezetett, mivel a társadalmi érvényesülés összefüggött a nyelvhasználattal, a nem párizsi franciát beszélők alacsonyabb társadalmi státusba kerültek. Ez a szemlélet (mely gyökeresen nem változott) máig tartó megkülönböztetésekhez vezetett, például a tömeges arab anyanyelvű francia állampolgárok esetében.

A másik összefüggés, amelyet nem lehet nem észrevenni, az a vitapartnerek politikai kötődése. Arról fentebb már szoltunk, hogy a „nemzeti” szellem mennyire befolyásolja a nyelvápolással foglalkozók álláspontját. A fent idézett Balázs Géza-interjúból származik a következő mondat: „A polgárra jellemző igényes magatartás nyelvileg is tetten érhető.” A „nemzeti” és „polgári” fogalmak az utóbbi évtized magyar politikájában az egyik oldal által előszeretettel használt kulcsfogalmak. A másik oldal megnyilatkozásait pedig leginkább a liberális lapok közölték, mint

pl. például a Mancs vagy a HVG. Mint ahogyan Grétsy László elítélően fogalmaz: „Ellene [ti. a törvény ellen – a szerzők] a háromszázötvenhét jelen levő képviselő közül mindössze húszan szavaztak, s közülük tizenheten összehangoltan ugyanabból a pártból.” A helyzet azért érdekes, mert míg a 19. század elején éppen a konzervatív irány bírálta a nyelvújítást, a nyelvvédelem egyes túlkapásait, manapság úgy tűnik, hogy a helyzet fordított: a nyelvvédő mozgalmak elsősorban a konzervatív politika támogatását élvezik. Bár nem várható el, hogy a tudományos gondolkodóknak ne legyenek politikai nézeteik, talán a tudományos vitáknak hasznára lehetne az, ha egyik oldalról sem szűrődne be a politika.

Amennyiben a hirdető a hirdetés tulajdonképpeni szövegtestében (tehát nem a termék- és márkanevben) idegen kifejezést kíván használni, annak magyar megfelelőjét mintegy járulékosan köteles megjelölni, így tehát sem az „idegen”, sem a nemzeti nyelv nem kap kitértetett szerepet. Maga a vita központi magva a következő: létezik-e, és ha léte-

zik-e, és ha léte-

zik, hol lelhető fel az a döntési jogkörrel felruházható testület, amely bármely (esetünkben a magyar) nyelv esetében kétséget kizáró tudományos érvrendszerre hivatkozva kijelentheti az adott nyelv egy jelenségét illetően, hogy az a nyelv része-e? Tekintve, hogy a nyelvtudomány maga sem egységes e tekintetben, erre a kérdésre ma még nem adható egyértelmű válasz.

Összefoglalás

A nyelvvédők és a nyelv adminisztratív szabályozását elítélő oldalak közötti ellentét a nyelv státuszára vonatkozó alapelvek nagyfokú különbségéből ered. Az egyik oldalon megfogalmazott természetes nyelvi rendszer elképzelésével szemben a másik oldalon a nyelv nemzeti szimbólumként való értelmezése áll. A viták elmérgesedéséért a politikai nézetek nyilvánvaló különbsége is felelős. Mindezt egybevetve úgy véljük, hogy a tudomány számára is hasznosabb lenne, ha a politika nem folyna bele szakmai jellegű kérdésekbe akár az egyik, akár a másik oldalon, így elkerülhető lenne az is, hogy alapvetően szakmai jellegű kérdések kapcsán felerősödjének a személyeskedő hangvételű vélemények. Ez utóbbira, sajnos, minden általunk vizsgált cikkben találunk példát, a szakmai sértettségétől (17) az eltúlzott indulatokig. (18)

A nyelv csodálatos képességünk, minden beszélő sajátja. Jó lenne, ha ezzel szemben a nyelvtudomány vitái csak egy szűk kört érintenének – a nyelvészekét.

Jegyzet

- (1) Whorf erre a következtetéseit a különböző nyelvekben található szinnek eltéréseiből (tehát abból, hogy egy nyelv mely színspektrum mely elemeit képes megnevezni és melyeket nem), illetve egyéb lexikai elemek különbségeiből vezette le. A részletekről lásd Carroll (1956).
- (2) Orwell (1949).
- (3) Gondoljunk csak arra, amikor „nem ugrik be” valakinek a neve. Gondolatunkban az illetőhöz kapcsolódó képzet megjelenik, de a nyelvi formát időlegesen nem tudjuk hozzákapcsolni.
- (4) Az a tény, hogy az egy nyelvet beszélők általában megértik egymást, legalábbis erősen valószínűsíti ezt a dolgot.
- (5) Az anyanyelvi beszélő intuícióját szokták anyanyelvi kompetenciaként megfogalmazni, mely három dolgot foglal magába: a beszélő azon képességét, hogy (a) gondolatai kifejezésére jólformált nyelvi megnyilatkozásokat tegyen, (b) más által tett jólformált nyelvi megnyilatkozásokat megértsen és (c) egy nyelvi kifejezésről meg tudja ítélni, hogy az anyanyelven jólformált nyelvi megnyilatkozás-e avagy nem (erről ld. Chomsky [1972, 1986]).
- (6) Chomsky (1963).
- (7) Bár a leíró (deskriptív) nyelvészet felgöngyölítő táborá korántsem olyan egységes, mint ahogy ebben a tanulmányban esetleg láttatjuk, a sok különböző ág – még akkor is, ha esetleg a chomskyánus tanokkal semmi-lyen nem ért egyet – mindegyikében elfogadott az univerzális grammatika léte.
- (8) Pinker (1999).
- (9) A témáról bővebben lásd: Cser (1997).
- (10) Az idézett írásokat lásd: Fodor (1995).
- (11) Pl. az „abra”, „ború”, „szomj” stb. Ezek az alakok tehát akár „idegen” szavaknak is tekinthetők.
- (12) *Élet és Irodalom*, 41. 19.
- (13) *Magyar Narancs*, 2001. szeptember 27.
- (14) Saussure (1922).
- (15) A témáról ld. Grácsin (2002).
- (16) Időközben az Akadémia elnöke létrehozta a Nyelvhelyességi Tanácsadó Testületet.
- (17) „Mi volt hát a »feljelentés«? Az, hogy a kiművelt norma elutasítói kapják a nagy ösztöndíjakat? Nos: csak össze kell hasonlítani az erről szóló nyilatkozat aláíróinak és a Széchenyi-ösztöndíj első két évben díjazottjainak a névsorát” (Deme László, *Népszabadság*, 59. 271.)
- (18) „A nyelvtörvény arról szól, hogyan talált újból egymásra az, ami mindig is összetartozott: a politika és a nyelvművelés. Az új jogszabály támogatja az emberek nyelvhasználat szerinti diszkriminációját és annak intézményesült terjesztőt, a szellemi alvilág álnyelvész szélfhamosait” (Kis Tamás, *HVG*, 2001. november 17.)

Irodalom

- Carroll, J. B. (ed., 1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Mass., MIT Press. Cambridge.
- Chomsky, Noam – Miller, G. (1963): Finitary Models of Language Users. In: Luce, R. et al. (eds.): *Handbook of Mathematical Psychology, Vol II. Chap. 13*. John Wiley and Sons, New York.
- Chomsky, Noam (1972): *Language and Mind*. New York.
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.
- Cser András (1997): A magyar nyelvtudomány történetének vázlata. In: Robins, Henry Robert: *A nyelvészet rövid története*. Fordította: Siptár Péter. A fordítást ellenőrizte és az utószót írta: Cser András. Osiris Kiadó – Tinta Kiadó, Budapest.
- Fodor Irén (szerk., 1995): *A magyar nyelvújítás antológiája: Mondolat: Felelet a Mondolatra; Kazinczy, Ferenc: Ortológus és neológus nálunk és más nemzeteknél*. Polis, Kolozsvár.
- Grácsin Erika (2002): *Az arabok helyzete Franciaországban*. Szakdolgozat, PTE BTK, Pécs. (Megjelenés előtt).
- Orwell, George Arthur (1949): *Nineteen eighty-four*. Penguin Books, London. Magyarul: Szijgyártó László (ford., 1996): *1984*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Pinker, Steven (1999): *A nyelvi ösztön: Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Typotex, Budapest. 1999.
- Saussure, Ferdinand de (1922): Les origines indo-européennes ou les aras primitifs. *Journal de Genève*, 17. 19. Avril, 25. Réimprimé dans: *Recueil des publication scientifiques*, Lausanne-Genève, 1922. Magyarul: B. Lőrinczy Éva (ford., 1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest.

...valójában mindannyian reménykedünk

Reflexiók Halmai Tamás cikkére

A közoktatásban dolgozók több évtizedes tapasztalata, hogy azok az értékek, eszmények és a hagyományok, amelyeket képviselnek, ott, és csakis ott, az iskola falain belül érvényesek maradéktalanul. Egy nagy magyar tanár szerint az iskolát például többek között az különbözteti meg olyan előnyösen az élettől, hogy mindenekelőtt az igazságosság függőkertje tudott és akart lenni. S ha vétenek falai között az igazságosság ellen, az is csak az igazságot hangsúlyozza, mint a templom templom voltát a szentségtörés.

A modern kor médiumai sokáig az iskoláéval azonos értékrendet közvetítettek, ezzel ellentétes tapasztalatot a társadalmi működésben szereztek, szerezhetek az emberek. De sokáig élt az illúzió, hogy az egyéni, családi szocializációs tapasztalatok erősségétől függően van tere az örökölt, tanult, elfogadott értékrend szerinti egyéni életnek.

A posztmodern kor mediatisztált világa folytonos bizonytalanságban tartja az önreflexióra hajlamos egyént: fontosak-e a világgal kapcsolatos kérdései, jó ügyekért lelkesedik-e, van-e értelme a munkájának, vannak-e választásai, értékek vagy érdekek mentén választ-e, autonóm vagy kívülről irányított ember-e.

Félve ugyan a sommás kijelentések vitathatóságától, mégis megkockáztatom, hogy az industrializált, a posztindustrializált társadalmaknak nem ilyen egyének sokaságára van szüksége. És bár a gondolkodásra tanítás korántsem a művészeti tárgyakat tanítók privilégiuma, mégis megkockáztatom: éppen a művészeti tárgyakat oktatók motivációs bázisát gyengíti elsősorban, hogy nálunk is tömegoktatás folyik lassan immár a felsőoktatásban is.

Miközben a fejlett ipari országok fejlődésének tapasztalatai igazolják, hogy a gazdaság növekedésének egyik legfontosabb alapfeltétele a tömegoktatás, a tömegoktatás lényegében összeegyeztethetetlen az oktatás minőségének megőrzésével.

A magyar közoktatásban a legnagyobb óraszámban oktatott művészeti tantárgy az irodalom. Részben ezért, részben mert e sorok írója is az irodalomtanítás művelője és kutatója, a sok mindent megértés gesztusával és álláspontja megértetésének szándékával szól az irodalomtanítás néhány kérdéséről.

Részben a már elmondottak következtében a közoktatásban Magyarországon nem a szóbeliség és írásbeliség elítjét azzal közel egyenrangúan képviselni tudó irodalomtanárok állnak szemben a populáris kultúrában otthonos, a fogyasztók gesztusnyelvét ismerő és használó tanítványokkal. A tanárok fizetése, óraszámja, a pálya elnöiesedése, a könyvterjesztés és könyvkiadás hazai sajátosságai, a könyvtári beszerzések nehézségei együttesen eredményezték, hogy a közoktatásban dolgozó tanárok csak töredékesen képesek követni a kortárs magyar- és világirodalom fejleményeit. Az irodalomtanárnak a mindennapi olvasás híján nincsenek olyan releváns tapasztalatai, amelyek beépülhetnek az irodalomtanításba, holott elsődlegesen a kortárs irodalom – ha úgy tetszik, a jelen horizontja – ad hírt mindarról, amit az irodalmi kánon finom elmozdulásairól érdemes tudni.

A kortárs művek olvasásának, olvastatásának tapasztalatai motivációs bázist jelenthetnek az irodalom – akár kronologikus – tanulmányozásához is, de egyúttal szakmailag megalapozottá teszik azt a tanári döntést, hogy a többségében kronologikus elvű tankönyvekben tárgyalt, szerepeltetett szerzők közül kire mennyi időt fordítanak a tanításban. Ez az úgynevezett tananyagcsökkentésnek egyik autonóm értelmiségit feltételező módja.

A követelményeket támasztó iskola egyik jellemzője, hogy a folyamatokat irányító szereplők, a tanárok, nemcsak tudják a szakmát (az irodalomtanárok például olvasottak, művelődéstörténeti, irodalomtörténeti és irodalomelméleti tájékozottságuk van), hanem azt is tudják, hogy például az irodalom mögött működő tudomány struktúrája eltér a tanítás struktúrájától.

Az irodalom történeti létmódja nemhogy nem zárja ki, hanem éppenhogy lehetővé teszi, hogy a művek megértésében föllelhető személyes érdekelttség mozzanatát a tanulók hallgatás, meghallgatás útján ismerjék föl. Ez a tanári fölolvadás gesztusát éppen úgy lehetővé teszi, mint ahogy lehetővé tenné a modern hang- és képhordozók, ha úgy tesszik, a technika alkalmazását az irodalomtanításban. (A mű, az irodalom érdekében nem teszi viszont lehetővé, hogy az olvasás gyakoroltatásának módszertani illúziója jegyében arra alkalmatlan tanulók mutassanak be szövegeket.)

A befogadót, tehát a diákot középpontba állító irodalomtanítás ad esélyt egyedül arra, hogy a megértésben való legszemélyesebb érdekeltséget fölismerve a diák akarjon olvasni vagy újraolvasni.

Mindezekből az is következik, hogy a metodikai kultúra radikális újjáalakítására van szükség: a frontális tantermi munkát föl kellene váltania az egyéni, a pár- és a csoportmunkának. A módszertanilag az egyéni megértésekre alapozott tanítás képes revelatív tapasztalattá tenni az ember nyelv általi meghatározottságát, a kortársi közös tapasztalatot és a tudás, vagy ha úgy tetszik, a műveltség hiányát mint egy teljesebb vagy más értelmezési lehetőség akadályát. Ma már a – a tanárok választására számító – tankönyvek legjava nem tartalmaz egyetlenként rögzíthető jelentést – értelmezési lehetőségekről, történetileg kialakult olvasatokról nyújt képet. Ez a tapasztalat motiválhatja a tanulást, a művelődést, másrészt pedig legitimálja a tanár, az iskola ismeretet adó, műveltség- és értékközvetítő tevékenységét. A történeti olvasatok megtanítása, megtanulása és naponkénti szembesítése a saját naiv olvasattal az irodalom történeti létmódját teszi tapasztalattá. (Éppen ezért, egy ilyen kontextusban nem hiszem, hogy valódi kérdéssé tehető például a politikailag korrekt vagy inkorrekt beszéd kérdése a fikciókban, a fiktív beszédhelyzetekben. Mint ahogy éppen az elmondottak alapján látszik megalapozatlannak az az aggodalom, hogy a hermeneutikai fordulat következményeinek érvényesítése az iskolákban szükségképpen az ismeretek, a műveltség látványos hanyatlásához vezetne.)

A kiténtetett kulturalitás eszméjének ideje a romantikus fordulat óta folyamatosan múlik. Az ember, a tanár is, az ő iskolája is valahogyan válaszolhat erre a tapasztalatra is. Identitásának meghatározó és működő, működtethető elemeivel, valamilyen koherens kultúrafogalommal. *Vannak szubkultúrák, amelyekről kiderülhet – rendre –, hogy kultú-*

Vannak szubkultúrák, amelyekről kiderülhet – rendre –, hogy kultúrák, de lehetséges, hogy egyik sem a tanár kultúrája. Az elismerés, a belátás, a tisztelet, a kíváncsiság, a megértés, az érdeklődés mind-mind értelmiségi reakciók, de sem a globalizációból, sem a kultúrák érintkezéséből nem következik, hogy a sajátjától eltérő kultúrák részei a tanár koherens kultúrafogalmának. Ez a velünk folyamatosan történő megértés egyik fontos tapasztalata, ezzel a tapasztalattal, ha tetszik, ezzel a korláttal vagyunk kénytelenek betölteni kultúraközvetítő szerepünket.

rák, de lehetséges, hogy egyik sem a tanár kultúrája. Az elismerés, a belátás, a tisztelet, a kíváncsiság, a megértés, az érdeklődés mind-mind értelmiségi reakciók, de sem a globalizációból, sem a kultúrák érintkezéséből nem következik, hogy a sajátjától eltérő kultúrák részei a tanár koherens kultúrafogalmának. Ez a velünk folyamatosan történő megértés egyik fontos tapasztalata, ezzel a tapasztalattal, ha tetszik, ezzel a korláttal vagyunk kénytelenek betölteni kultúraközvetítő szerepünket.

Bizonyára lesznek, akik Halmai Tamás felvetéseinek más aspektusaira reagálnak. Felvetései okán kellene szólni még a tankönyvkiadás, a tankönyvválasztás motívumairól és mechanizmusairól, de szorosan e tárgykörbe tartozó kérdéskör a tanárok továbbképzése és a továbbképzések összes következménye is.

Az irodalomtanítást meg kellene tartani irodalomtanításnak.

De csak az irodalomtanárnak kell folyamatosan újraolvasnia az egész irodalmat, hogy tapasztalatból tudja: hol ez szólal meg, hol az.

A sokszor mondott, leírt mondatok szemantikailag telítődnek, s nem szólítanak meg senkit. Megkockáztatva tehát, hogy ezúttal is ez történik, de esélyt adva az újraolvasás új jelentést konstituáló természetének is, írom le: az oktatás kulcsszereplője a tanár. Az oktatásügynek őt kell olyan helyzetbe hoznia, hogy felelős értelmiségiként, azaz a kérdéseket ismerve, felismerve művelhesse szakmáját az iskolákban.

Németh László nagybányai tanár apjáról is emlékezve írta: „Szent az, aki megadja magát a jelennek. ... Azaz nincs benne sem törekvés, sem ragaszkodás; egyik teendője sem fontosabb, mint a másik; ha emberbaj kerül elé, azt nem kell egy másik bajért otthagynia(minthogy magának semmit sem akar, mindenre egyformán rászentelheti magát. A jó tanár az ilyen modern értelemben vett szenttől abban különbözik, hogy ő boldog is közben. Nem a szenvedés neveli rá az örökös önmagát adásra, – a kárpótlást nem váró ajánlékozás enyhe mámorea vezeti végig az életen.”

S talán még gazdaságilag – „szellemgazdaságilag” sem olyan pocsékolás az...

A tanár azért van, hogy ne maradjon irányítás nélkül egyetlen gyerek sem, és csak úgy bánhat tanítványával, mint aki tudja: a diák képes a szellemi erőfeszítésre, és ő, a tanár, képes ezt irányítani.

A kultúra világának nagy tendenciái ettől még igazak.

Műveltség nélküli nemzedékek?

Kultúra és kulturáltság dilemmái az ezredfordulón

„A pesszimizmus tisztességtelen. Saját magunknak hazudunk, ha pesszimizisták vagyunk. Mert valójában mindannyian reménykedünk.”

Hans-Georg Gadamer (1)

„...az értelemmel átvilágított céltalanságban kell bízunk, hogy elszertett ráfogások helyett azt kapjuk a leplezett fényről, amiben az ember legkiszámíthatatlanabb tartalékai magukra ismerhetnek.”

Mészöly Miklós (2)

E sorok írója 1975-ben született. Gyerek- és kamaszkora a nyolcvanas évekre esett. Az internet megjelenését, a kereskedelmi televíziózás térhódítását, a telekommunikációs eszköztár kibővülését s a kultúra digitalizálódását az elmúlt években már felnőt看 fejjele érte meg. S jóllehet, részleges komolysággal szívesen aposztrofálja magát az utolsó „olvasó nemzedék” tagjának, mégis azok nézetét osztja, akik úgy vélik: egyértelműen nem „generációs problémáról”, hanem szellemtörténeti korszakfordulóról van szó.

Az univerzális értékviszonylagosság belátását kulturális alapvetésként elfogadó és esztétikai szervezőelv gyanánt is érvényesíteni igyekvő, posztmodern korszellem tapasztalatával szemközt természetesen többféle álláspont foglalható el. Az írásbeliség „elitjének” értékörző reflexeire a multimedialitás szétnyílt horizontján tájékozódók kevésbé kötött gesztusnyelve felel. A klasszikus (polgári) kultúra kérdésfölvetéseire a modernség távlatain túlra tekintés óhaja. A nyugati kulturális-művészeti kánon és paradigma oszthatatlanságának hitere a kánonok és paradigmák sokféleségének és egyenrangúságának gondolata. A zsidó-keresztény műveltség rögzült hagyományára egy új antropológia és megújult/megújított „humanizmus” igénye.

Történelmünk és kultúránk e korszakhatáros helyzetében nem lehetünk eléggé óvatosak és eléggé merészek egyben. Nem, „hiszen valójában a művészet[,] sőt az egész kultúra helye és funkciója a kérdés.” (3)

Most kultúrkritikai avagy művelődésszociológiai tanulmány helyett néhány elemi megfontolást ajánlunk ez ügyben. Vállalt rendszertelenséggel, esetlegességgel, kapkodással és csapongással. (E sorok írója nem oktatásügyi szakember: bekezdései elsősorban egy magyartanár benyomásait, reflexióit és rigolyáit rögzítik.)

Az értékahagyományozás és értékteremtés mikéntjét és minőségét (akármit gondoljunk is értékről, hagyományról és teremtésről) a média növekvő hatása mellett még mindig a közoktatás szemléleti-módszertani kultúrája látszik leginkább meghatározni. Ezért sem mindegy, milyen válaszokat ad az iskola az ezredforduló valóságának sok szempontból gyökeresen új kérdéseire.

A kultúra, pontosabban a humánkultúra, még pontosabban a művészeti kultúra újraírott képleteiről, újjászerveződött struktúráiról pedig értelemszerűen a művészeti tárgyak oktatásának kell újszerűen gondolkodnia.

Az esztétikumról való gondolkodás bonyolultsága, a szépségről való beszéd nehézsége évszázadok óta készleten folytonos megújulásra a filozófiai gondolkodás egy sajátos ágát, az esztétikát. (Ahogy egy szaktanulmány fogalmaz: „a szépség megbeszélésére nincsen adekvát nyelvünk”. [4]) A kultúra időbeliségére reflektáló értelmezői tanok és nyelvek maguk is történeti mivoltuk tudatában tesznek kísérletet szempontok kidolgozására, elvek, tételek, föltevések megfogalmazására.

Az ezek értő közvetítésére, tolmácsolására és továbbgondolására hivatott közoktatás – szűkebben az ezen belüli művészeti képzés – további kihívással szembesül, amikor kulturális nevelő szándékával a diákok nyelvi és mentális horizontját célozza meg.

E kettős feladatot most két újabb tetézi.

Az egyik az új kulturális korszak (a posztmodern) szellemi-technikai közegében történő adekvát tájékozódás sürgetettsége. Belátva, elfogadva és alkotó módon továbbgondolva – lét és idő, nyelv és „igazság”, dialogicitás és jelentés, én és te kapcsolatrendszerének radikális átrendeződését a filozófiában, a művészetekben s részben a társadalomtudományokban;

- a vizualitás szemiotikájának térnyerését az élet minden területén;
- az interaktivitás s a multi- vagy intermedialitás mindennapivá válását az elektronikus média és az informatika világában (s „a művészeteknek a nagymértékben industrializált világ jelenére és új médiumaira való rányitását”-t [5]);
- a virtuális valóságok valóságát;
- a kultúra kommersz, populáris, illetve elitisztikus tartományai közötti határok feloldódását;

– a politikai és gazdasági globalizáció kultúrköröket „egymásba nyitó” hatását stb.

A másik a kulturális hagyományokhoz való viszonyban – a fentiekkel szoros összefüggésben – bekövetkezett hermeneutikai fordulatok kihívása. Vagyis az egyetlenként rögzíthető jelentés, a konzerválható múlt, a „megörzendő” hagyomány képzete ellenében a folyamatos rekanonizáció (6) természetességének, az új s újabb értekező nyelvek és értelmezői látószögek létjogosultságának, a hagyomány újraalkotva működtetésének esze-meisége mint immár megkerülhetetlen „követelményrendszer”.

Nehezen vitatható, hogy a „kommunikáció kétezer év szövegalapúsága után éppen most válik képalapúvá” (7), „poszt-Gutenberg galaxis”-ban élünk, „amelyben a kulturális kánon felborult, s új arányokat mutat”. (8) (Fontos megjegyezni: a „képalapúság” s az „új arányok” idején a nyelvi és művészeti nevelés nemhogy veszítene fontosságából, de – kétségtelenül új hangsúlyokat kapva – egyre lényegesebb és felelősebb megalapozójává válik, helyesebben kellene, hogy váljék, a gyorsulva változó világban eligazodni képes, autonóm, integer személyiségek kialakulásának.)

A kor embere mint (már-már) „elektronikus lény” (9) előtt a technicizált életközeg belakása és megélése nem annyira választható, mint inkább egyedül választható útként kínálkozik föl. Az újtól, az ismeretlentől való természetes félelem helyét olyasfajta megfontolt lelkesültségnek kell idővel elfoglalnia, amilyen például *Kosztolányinak* a távbeszélőt üdvözlő szavaiban, egy hasonló korhelyzetben, kifejezésre jutott: „Micsoda föl szabadulás ez. Csak a megdicsőült és üdvözült angyalok lehetnek ennyire szabadok és könnyűek. Egy ember a telefonban csupa szárny, csupa zene, csupa fény. Azzá egyszerűsödik, azzá nemesedik, ami a mivolta, lélekké és szellemmé. Nincs is ehhez fogható elmes találmány.” (10) (Egy ilyen nézőpontból akár a televízió metafizikája is kidolgozható volna: a részben a kinti, részben a „saját” világából lényeket, eseményeket, történeteket a lakásunkba „varázsoló” készülék mesei természetességgel telíti meg otthonunkat más idők és idegen terek egyéb módon ilyen formában elérhetetlen valóságával. S mind ezt úgy, hogy ugyanazt a valóság-hatást háztartások ezreibe, millióiba sokszorozza szét. E profán technikai transzcendencia interaktívált kiteljesülését alighanem az internetben figyelhetjük meg.)

Mindezek fényében az oktatás feladata, úgy tetszik, egyrészt az, hogy számoljon a technicizálódott-elektronizálódott kultúra újszerűségével és újszerű összetettségével; másrészt, hogy az elérhető technikai elemekkel mint oktatási segédeszközökkel médium voltokban éljen, azaz hangzó és képi anyagok bevonása, szövegszerkesztő vagy rajzprogram alkalmazása mellett például az internet adta kutatási és kommunikációs lehetőségeket is minél teljesebb körben kihasználja.

A kulturális hagyományokhoz való viszonytal együtt átalakult vagy legalábbis átalakulóban van a hagyományos kultúra- és kulturáltság-fogalom is. Egyre bizonyosabbnak rémlik: „a kultúra nem a művelt ember luxusa, hanem az emberiség túlélési stratégiájának egyik eleme”. (11) A kitüntetett kulturalitás eszméje mind idejétmúltabbnak érezhető. A klasszikus (például latinos) műveltség hiánya ma már éppúgy nem egyértelműen azonosítható műveltségként, amint a szubkulturákról is rendre „kiderül”: kulturákról van szó. Ezzel együtt bizonyult kevésbé tartható képzetnek „az általános műveltség elérhetetlen ideálja” (12) is – tekintettel a világról való tudások sokféleségére, illetve a történelem során felhalmozott ismeretanyag (immár bizonyosan) áttekinthetetlen, befogadhatatlan és memorizálhatatlan voltára. Mindezek belátása nélkül felelős pedagógiai munka aligha folytatható. (13)

Statisztikai kimutatás ugyan nincs, nem is lehet róla, ám sejthető: ritkaságszámba megy az olyan tanóra, amely után „a diák és talán a tanár is azt érzi, hogy jól történt, ami történt, ugyanakkor nincs befejezve, sőt[,] csak most kezdődik: az elhangzottak feladatát válva újabb és újabb megfontolásra, megbeszélésre hívják.” (14) S lényegi változásra a belátható jövőben vélhetőleg illúzió volna számítani. Illúzió, amíg (kiragadottak a példák):

– a tudásteljesség ideájának bővületében s a kronologikum szorításában 14–15 éves diákoknak a „Kalevala” s a görög drámák nyelvén kell megtanulniuk irodalmat olvasni, miközben a koruk – kulturális és esztétikai – nyelvét beszélő, kortárs irodalom a tananyag zsúfoltsága miatt az utolsó év utolsó óráin szinte csak mint fakultatív anyag kerül (ha ugyan kerül) napirendre;

– közoktatásunk verskánonában *Petőfi* vagy *Ady* nagyságrendekkel több művel képviselteti magát, mint *Tandori*, *Petri*, *Kukorelly* vagy *Kovács András Ferenc* (ha utóbbiak megjelennek egyáltalán a szöveggyűjtemények lapjain);

– az irodalomkritikai diszkurzus tudományosan reflektált regisztereit a szakma és a szakoktatás jelentős hányadának elutasító értetlensége övezi (15);

– tankönyveink nem reflektálnak a „magyarok istene” („Nemzeti dal”) típusú szöveg-helyek szemléleti anakronizmusára (avagy például a „Ne lógasd a lábadat hiába”) [„A vén cigány”) sztereotip roma-képének vagy az „oktondi néger” [*Verlaine*: „Költészettan” – Kosztolányi fordításában] jelzős szerkezetének – a mai olvasó látószögében – „politika-ilag” egészen durván „inkorrekt” voltára);

– a művészeti tárgyak tematikai, szemléleti és módszertani összehangolatlanságát fásult belenyugvással veszik tudomásul a legjobb tantestületek is;

– *Bereményi Géza* (*Cseh Tamás*-dalok), *Lovasi András* (Kispál és a Borz) vagy *Lukács László* (Tankcsapda) dalszövegköltészetét a tankönyvírás sznobisztikus szeméremmel tartja távol az irodalmi (és ének-zenei) törzsanyagtól;

– a művészettörténeti és ének-zenei képzést tragi(komi)kusan alacsony óraszám kényserfírti alulteljesítésre;

A tudásteljesség ideájának bővületében s a kronologikum szorításában 14–15 éves diákoknak a „Kalevala” s a görög drámák nyelvén kell megtanulniuk irodalmat olvasni, miközben a koruk – kulturális és esztétikai – nyelvét beszélő, kortárs irodalom a tananyag zsúfoltsága miatt az utolsó év utolsó óráin szinte csak mint fakultatív anyag kerül (ha ugyan kerül) napirendre

– egész évfolyamok a „Schindler listája” s a „Honfoglalás” típusú, esztétikailag más-más okokból, de egyaránt tarthatatlan produktumok példáján ismerkednek a vizuális jelentésképződés kultúrájával ahelyett, hogy ha nem is rögtön *Bergman* vagy *Tarkovszkij* alkotásait, de első körben – akár videóklipek és reklámfilmek mellett – a „Ponyvaregény”-t, a „Trainspotting”-ot, a „Mátrix”-ot vagy a *Kusturica*-műveket beszélné meg, elemezné ki tanári irányítással az osztályközösség;

– középiskolások úgy hagyják el érettségivel az alma matert, hogy nagy többségüknek fogalma sincs arról, hogyan kell biztosítékot cserélni, adóbevallást kitölteni vagy éppen elsősegélyt nyújtani (miközben a periódusos rendszer absztrakt rejtjelmeivel s írók, költők életrajzának szaktárgyi szempontból teljességgel érdektelen intimitásaival órák hosszú sora foglalkozott behatóan)... (16)

...és így tovább.

Persze, tananyag és módszertan elavultsága, életidegensége mellett külső, tantermen kívüli okok is felelősek azért, hogy az iskolai nevelés hatóereje a lehetségesnél és kívánatosnál jóval alacsonyabb. Mindenekelőtt a tanári tekintély és presztízs immár tradicionálisan csekély fokára gondolhatunk – tanuló és szülő előtt egyaránt.

Erősebb és gyakorlatcentrikusabb képzés s a jelenleginél magasabb bérezés: a pedagógusszakma társadalmi megbecsülése emelkedésének feltételét mindközönségesen e két tényezőben jelölhetnénk meg. (17) (Föl nem említve e helyt a szaktudás szinten tartását, illetve folyamatos fejlesztését gátló – mert ahhoz képest időt és energiát emésztően magas – tanári óraszámokat vagy a 35–40 fős osztályokban oktatás – azaz az érdemi és értelmes munka – képtelenségét...).

Európa, *Konrád György* szép kifejezésével szólva, még mindig „verbális kontinens”. (18) Az „írastudók” szava az emberről mint nyelvi létezőről a közoktatás arculatát meghatározó értelmiség számára ma sem kevésbé fontos, mint száz évvel ezelőtt; az internet és a mobiltelefonok korában az emberek közti kommunikáció éppúgy, mint a világról való gondolkodás, nyelvi alapú. (19)

Ezzel kell számolnunk – s azzal, hogy ez talán nem mindig lesz így.

Ám az elsietett kétségbeesésnél (20), mint általában, most is célravezetőbbnek látszik a kialakult helyzetet felmérő bizakodás. Annak a dervisnek a bölcsességére hagyatkozva, aki a „fenekestül felfordult” világ erkölceit felpanaszoló, szent életű muzulmán aztal igyekezett megnyugtatni: e feje tetejére állott világ akár még jobb is lehet a réginél.

Jegyzet

(1) Gadamer, Hans-Georg (1999): „Rítusok nélkül nehezebb lenne az életünk”. Hajdú Farkas-Zoltán beszélgetése a századik évében járó heidelbergi filozófussal. *Korunk*, 8. 10.

(2) Mészöly Miklós (1994): A világhosszág romantikája. In: uő: *Othon és világ*. Esszék, tanulmányok. Kalligram Könyvkiadó („Dominó Könyvek”), Pozsony. 296.

(3) Halász László (2000): Az emberi lét harmadik tere. In: uő: *Az értelmezés változatai*. Csokonai Kiadó („alföld könyvek” 5.), Debrecen. 158.

(4) Schein Gábor (1997): „Gondolkodni és beszélni”. Az irodalmi nevelés és az irodalomtudomány vitája, találkozása a retorikában. *Irodalomismeret*, 4. 28.

(5) Jaus, Hans Robert (1997): Az irodalmi posztmodernség. Visszapillantás egy vitatott korszakküszöbre, Ford. *Katona Gergely*. In: uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok*. Válog., szerk., utószó: Kulcsár-Szabó Zoltán. Osiris Kiadó („Osiris Könyvtár”), Budapest. 217.

(6) Vő.: „A kánonok lényegéhez tartozik, hogy már megalkotásuk pillanatában érvényüket veszítik. [...] Olvasni annyit jelent, mint megtagadni olyan kánonokat, amelyeket elődeink alakítottak ki.” Szegegy-Maszák Mihály (1998): Utóhang: Kánon és (de)konstrukció. In: uő: *Irodalmi kánonok*. Csokonai Kiadó („alföld könyvek” 1.), Debrecen. 194.

(7) Sipos Júlia (2001): A hálózott ember. Beszélgetés Nyíri Kristóf filozófussal. *Filmvilág*, 3. 22.

(8) György Péter (2001): A Titanic kora. Hatalom és szabadság. *Filmvilág*, 5. 7.

(9) Halász László: i. m. 159.

(10) Kosztolányi Dezső: Óda a telefonhoz. In: uő: *Ember és világ. Nyugat*, („Kosztolányi Dezső hátrahagyott művei” 6.) é. n. 235.

- (11) Nyíri Kristóf: i. m. 23.
- (12) Vekérdi László (1994): Az általános műveltség és a felsőoktatás. In: uő: *Tudás és tudomány*. Typotex, Budapest, 143.
- (13) „Az irodalomoktatás még külön is nehéz. A kultúrához való klasszikus európai magatartás van ugyanis változóban. Úgy mondanám, amerikanizálódik, azaz a gyakorlatiasság kerül előtérbe, a használhatóság, azaz a műveltség önértéke kérdőjeleződik meg. Lényegében az tehát, hogy a világ középpontja a könyv.” Esterházy Péter (1994): Miben lakik a magyar tündér? In: uő: *Egy kékhárisnya följegyzéseiből*. Magvető, Budapest, 120.
- (14) Schein Gábor (2001): i. m. 29. Vagy, személyesebb és „praktikusabb” megközelítésben: „Mondom, tanárnak lenni jó. Ha jól csináljuk, az iskola tényleg második otthonná válhat, s a legjobb benne, hogy úgy rendezzük be, ahogy akarjuk. A tanárság egyik nagy titka és a berendezés metafora magyarázata az, hogy egy tanárnak a mindennapi élet szintjén nem a többi tanár a kollégája, hanem a diákság. Én erre második tanítási évem után döbbsentem rá, de még nem későn. Ez a felfogás nem egyenlő a gyermekcentrikus oktatással, mert az ugye, ettől függetlenül alaphelyzet, hanem azt jelenti, hogy az ember a mindennapi munkáját olyan közegben végzi – s ez a diákság –, amely legfőbb jellemzője a nyitottság, csak éppen venni kell a fáradságot, hogy erre rátaláljunk. De ha megvan, akkor minden megvan.” Czifrik Balázs: Iskola a tűréshatáron. Tanárnak lenni ma. *Kritika*, 11. 2.
- (15) Az esztétizált közérthetőség gyakran hangoztatott kívánalmát érdemes például az esszéista Kosztolányi nézetével szembevetni: „Tudom, mennyire utálok azokat, kik lírikusról lírizálnak. Ezek nevetségesek. Fakalapással próbálják kivésni a márványt. Fényes hidegség, kemény ész mutassa meg, hogy mit alkotott.” Kosztolányi Dezső (1924): Párbeszéd magammal. *Nyugat*, ápr. 1. 484.
- (16) Egy, a kérdésnek etikai dimenziót adó olvasatban: „Különbözik meg rendkívüli méretű az »átadandó anyag« az iskolában. S elsikkad a legfontosabb dolog a tengernyi adat, tény, fogalom, táblázat, évszám, matematikai, fizikai, kémiai, nyelvtani törvény stb. mellett. (Ráadásul ott a statisztikai adat, mely szerint az általános és középiskolában tanult »tényanyag«-nak csak igen kis százalékát tudjuk használni az »élet gyakorlatában«.) Tehát elsikkad a legfontosabb dolog: hogyan kell embernek lenni?” Dénes Gábor (2002): Iskola, erkölcs, érték, nevelés, az új évezred hajnalán. *KIDS*, 2. 29.
- (17) Vö.: „...szükség van jelentős minőségi javulásra is. A középiskolában nem utolsósorban az oktatási és nevelési módszereket kell fejleszteni, hogy tanár és diák megértse egymást, hogy a diákok többsége ne utálja az iskolát. (Különböző vizsgálatok tanúsága szerint ma utálja.) Ehhez azonban a tanár anyagi és társadalmi helyzetének gyökeres megváltoztatása szükséges.” Falusné Szikra Katalin (2002): Diplomás-túltermelés van. *Élet és Irodalom*, február 22. 9. (Nota bene: „Egy 1999-es felmérésben a lakossági preferenciák között a tanárok életkörülményeinek javítása az ötödik helyen szerepelt, az első helyen az iskolák modern technikával való felszerelését nevezték meg. Más kérdés, hogy az informatikai képzésen kívül máshol nemigen használják a számítógépet, és fel sem merül, hogyan lehetne integrálni más tárgyak tanításában is.” Ambrózy Miklós – Czobor Szabolcs – Speier Anna (2002): A magyar oktatás versenyképessége: Ökör lesz belőled. *Magyar Narancs*, február 14. 13.
- (18) Konrád György (2001): A harmadik tekintet. *Népszabadság*, máj. 26., 24. Ld. még: „Lehet, hogy a papirkorszaknak vége van, de a szóvilágnak nincsen vége.” uo.
- (19) Ennek fényében különösen elgondolkodtató és rendkívül komolyan veendő az OECD-tagállamokban 15 évesek körében végzett, PISA 2000 felmérés kedvezőtlen mérlege: „Az olvasási-szövegértési képesség tesztben, ami az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításához a legfontosabb, hazánk jóval az OECD-átlag alatt teljesített. Eszerint a magyar diákok 48 százaléka olyan szövegértési képességszinten van, hogy problémát jelent neki egy úrlap, jelentkezési lap vagy használati útmutató feldolgozása, egy bonyolultabb szöveg értelmezése. Ez gyakorlatilag azt is jelenti, hogy új ismeretek önálló elsajátítására teljesen alkalmatlan. Ebből a szempontból hazánk nyújtotta a leggyengébb teljesítményt.” Ambrózy... i. m. 12. A problémát, úgy fest, a problémáról való közbeszéd nehézsége is bonyolítja: „A magyar társadalom, csakúgy mint az oktatási rendszer belső szereplőinek meghatározó része, valószínűleg egyszerűen nem akar szembenézni azokkal a problémákkal, amelyeket a szerzők [Polónyi István és Timár János, a *Tudásgyár vagy papírgyár* című kötet szerzőpárosa – H. T.] jeleznek. A társadalom többsége hinni akar a magyar oktatás kiválóságában, és – ezt közvélemény-kutatások adataival is megerősíthetjük – nem reformokat, hanem stabilitást akar.” Halász Gábor (2002): A „papírgyár” reformja. *Élet és Irodalom*, február 15. 9. (Az ÉS hasábjain ez év eleje óta futó vitacikksorozat e tekintetben mindenestre némi bizakodásra adhat okot.)
- (20) Ld. még: „Nehéz tanárnak lenni. De hát, vonom meg a vállam, mi nem nehéz?” Esterházy: i. m. 121.

Mi van a posztmodern után?

...És így tovább.
(Kurt Vonnegut)

Műveltség nélküli nemzedékek? – veti föl Halmai Tamás cikke címében. Mely nemzedékekről beszél? A jelenlegi középiskolásokról, egyetemistákról vagy az 1975 után születettekről? Sejtethetően az előbbiekről, azokról a generációkról, melyeket a jelenlegi iskolai oktatás elmaradottsága „veszélyeztet”. Elsősorban a művészeti tárgyokról, főként az irodalomról tesz említést, bár egy bekezdést szán az adóbevallás és a biztosíték cseréjének problematikájára is, miként a „régí szólamok” is felhangzanak írásában a nagy osztálylétszámról és a pedagógusok anyagi és erkölcsi megbecsülésének hiányáról. Fölveti az „erősebb és gyakorlatcentrikusabb képzés” szükségességét, s elsősorban a jelenlegi „kulturállapotok”-ból kiindulva érvel (bár az nem derül ki írásából, hogy mit ért „erősebb” képzésen).

Miközben több kérdés fölvetésében, sőt megítélésében is egyetérthetünk a szerzővel, vannak kételyeink, s egyes kérdésekben nem érthetünk vele egyet. Mindezekelőtt érdemes leszögezni, hogy ha igaz a szerző azon állítása, mely szerint jelen korunk „kulturális alapvetése az értékviszonylagosság belátása”, akkor számomra az az első kérdés, hogy beszélhetünk-e kultúráról, létezik-e egyáltalán olyan egyetemes (globális) érvényű fogalom, mely megengedi az egyes szám használatát? Nem kell-e ismét arra törekedni, hogy szavainknak jelentését pontosítsuk? Gondolok itt például civilizáció és kultúra jelentéseinek egybemosódására, illetve arra a törekvésre, mely a sokféleséget a többséggel próbálja kifejezni, kultúra helyett kultúrákról beszél. Ha elfogadjuk a szerző azon állítását, mely megengedi „többféle álláspont” természetes együtt-létezését, akkor, persze, fölmerül az a kérdés, hogy az iskolának, az oktatásnak ebben a közegben hol a helye, mely álláspontokat kell képviselnie és hogyan? Szerző, miközben látólag liberális álláspontot vall – tehát elfogadhatónak véli a sokféleséget –, tendenciózusan egyetlen irányzat érvrendszerét érvényesíti, s a modern irodalom-oktatást, művészeti képzést ennek alapján látja megújíthatónak (a tekintélyes jegyzetapparátus, illetve az első mottó is ezt sugallja). Miközben, természetesen, egyetértünk a kánonok érvénytelenné válásáról szerzővel is és *Szegedy-Maszák Mihállyal* is, s magunk is igyekszünk megfelelni a „hermeneutikai fordulatok kihívásainak”, nem érthetünk egyet azzal, hogy, ha burkoltan is, de elfogadjuk egyetlen irányzat privilégiumát, s ezt tekintjük egyedül mérvadónak. Az gondolom, hogy az irodalmi művek hermeneutikai megközelítése kiváló módszer, s a középiskolai oktatásban eredményesen alkalmazható, de nem feltétlenül és nem szükségszerűen „írja felül” az egyéb módszereket.

Szerzőnek megszívlelendő gondolatai vannak a „posztmodern kultúra” „képalapúságáról” is. Igaza van, amikor azt állítja, hogy korunkban olyan „hordozók” váltak részévé mindennapi életünknek, melyek a kőtáblák, papirusz-tekercek és a papír adottságaival szemben több teret adnak a vizualitásnak, s ennek a folyamatnak valamilyen módon hatnia kéne a közoktatásra is, az iskolai oktatásban valóban nagyobb szerepet kellene kap-

nia a filmnek, az internetnek stb. Ezzel kapcsolatban csak az a kérdés merül föl, hogy a „vizualitás szemiotikájának térnyerése”, az „interaktivitás mindennapivá válása” valóban eredményezett-e döntő jelentőségű változást a gondolkodásban és a megértésben. Könnyebben értünk-e valamit azáltal, hogy látjuk? Nem kellene-e külön metodikát kidolgozni a kép megértésére? Erőteljes szkepszis van bennem azzal kapcsolatban, hogy a képi élmény megértése, megértetése, elemzése, értelmezése mennyivel eredményesebb, mint az írás, az írott szöveg megértése. S lehetséges-e dialógus nélkül? Nem beszélve arról, hogy a képi kódok legalább annyira bonyolultak, mint a nyelvek. Az interaktivitás, az intermedialitás kiváló eszköz, s nyilván egyre elterjedtebbé válik alkalmazása a közoktatásban is, de úgy gondolom, hogy az interaktív eszközöket, médiumokat úgy kell az oktatás részévé tenni, hogy azok ne pótolják, hanem egészítsék ki a hagyományos módszereket. Különösen fontosnak gondolom – „technicizálódó világunkban” – a személyes kontaktust, a hagyományos viszonyokat (tanár és diák), a dialógust. Igen, tanítsuk a filmművészetet, tanítsuk a vizuális kultúrát, de ki? Szerző érveiből, példáiból arra lehet következtetni, hogy ezt (is) a magyartanár feladatának gondolja. Miért? Miért nem a rajztanáré ez a feladat? Emlékeim szerint az egyetemek bölcsészettudományi karán a filmművészet hosszú időn keresztül nem képezte részét a magyar szakos hallgatók stúdiumainak, mint ahogy a középiskolából is jórészt kiszorult a filmesztétika. Mintha csak a nyolcvanas években került volna be ismét az egyetemekre, s akkor is csak az esztétika szak speciális kollégiumaként. Tudjuk, hogy ma már szakként is létezik, de a magyar szakos hallgatók számára nem kötelező a filmművészet tanulása minden egyetemen, főiskolán – s ez, talán, nem is baj. Nem a film, a televízió, akár a magyarórán való megjelenése, használata ellen szólok, hisz magam is fontosnak tartom ezt, de épp akkor érezzük a probléma súlyát, amikor filmklubot vezetünk vagy a magyarórán filmmel, tévékommunikációval stb. foglalkozunk.

Mint minden ilyen kérdés, ez is fölveti azt a problémát, mely minden oktatási, közoktatási elképzeléssel együtt jár: 1. nem lehet a közoktatás vagy akár a közoktatás egy szűkebb területének (irodalmi, művészeti tárgyak) modernizációjának kérdéseit elválasztani a felsőoktatás modernizációjától, 2. s nem lehet ezekről a kérdésekről önmagukban (más tárgyaktól elválasztva) gondolkodni. Nemcsak új vagy annak mondott, gondolt módszerek bevezetéséről, korszerű eszközök alkalmazásáról van szó, nem az élet, a mindennapok kihívásait kell csupán mérlegelni, szem előtt tartani, amikor *Babits* „Jónás könyvé”-t tanítjuk. Az iskoláról kell gondolkodnunk. Arról, hogy mi az, ami megtartható ebből az intézményből, s mi az, ami korszerűsítendő, arról, hogy milyen legyen a 21. század iskolája. Csak ha az „egész”-et változtatjuk meg, akkor van (lesz) értelme a „részek” megváltoztatásának. Megállapíthatjuk (magunk), hogy nem tudjuk, milyennek kéne lennie a 21. századi iskolának, csak azt tudjuk, hogy másnak, mint amilyen ma. Szükség van az új módszerekre, szükség van egy, a korhoz igazodó szemléletre, de alapvető strukturális változásokra van szükség elsősorban, mely az iskola intézményének, társadalmi elvárásokat teljesítő intézményének átalakulását, átalakítását eredményezi. Újra kéne gondolni az időt, a teret és a kapcsolatokat. Valóban a jelenlegi időbeosztás az optimális (nyolctól háromig)? Nem lehetséges az „egész napos” tanítás vagy más rendszer Magyarországon? Valóban 185 napos tanévre van szükség, és annak felosztása (szorgalmi időszakok, szünetek) csak így lehetséges? Egy tanóra ideje csak 45 perces lehet? Az oktatás helyszíne csak az iskola épületére szorítkozhat? Az iskola belső terei csak a mostaniak lehetnek (tanterem, szaktanterem, nyelvi terem, tanári szoba, tehát mindenféle szinteken az elkülönülés, elkülönítés)? A tanár-diák viszonyban ragaszkodni kell a jelenlegi kapcsolati szintekhez (szaktanár, osztályfőnök, igazgató)? Nem szervezhető másképp a tanulócsoport, mint osztály, nyelvi csoport, biológia-csoport stb.? (Például feltétlenül külön kell tornáznuk a fiúknak és a lányoknak?) A tanárak együttműködése csak a mai szinten lehetséges? A tantárgyi integráció csak kísérlet vagy egyes iskolák speciális programja le-

het? A különböző hátrányok, redundanciák, devianciák csak a mai módon megoldhatók (vagyis elfogadjuk, hogy a bármiféle hátránnyal küszködőt előbb-utóbb „kiveti magából” az iskola)?

Miközben azt gondolom, hogy ezek az igazán fontos kérdések (meg még másik száz), aközben azt is tudom, hogy Magyarországon a különböző alternatív, altruista iskolák kiváló eredményeket tudtak elérni – olykor sokkal rosszabb körülmények között is – pusztán azért, mert mertek másképpen gondolkodni az iskoláról, s mert fel tudtak építeni új (vagy más országokban már évtizedek óta ismert és alkalmazott) rendszerű iskolákat. Van honnan meríteni, van hová fordulni, van kitől tanulni, iskola-építést is. Csak egy példa: a hagyományos osztályfőnöki rendszer helyett és mellett kiválóan alkalmazható lehetne az ún. tutoriális rendszer. Tanár és diák viszonyát, a felelősségi köröket tartalmasabbá tehetné, s talán a tanulás-tanítás folyamatát is színvonalasabbá tenné. Mindezekből, persze, az is kiderül, hogy egy új megoldás nem feltétlenül azért új, mert eddig még soha, sehol nem alkalmazták.

Azt gondolom, hogy a teljesség is többféleképpen értelmezhető (lásd például *Weöres Sándort*). Való igaz, hogy a kronologikum büvkörében vergődik az irodalomtanárok sokasága, de az ebből és ettől való szabadulást, véleményünk szerint, nem a „Kalevala” nem tanítása, *Petőfi* megtanítandó verseinek radikális csökkentése és a kortárs irodalom „beemelése” jelenti. Ha például *Kukorellytől* vagy *Tandoritól* éppúgy nyolc vers van a tananyagban, mint *Kosztolányitól*, akkor semmi egyéb nem történik, mint hogy – nyilván a szerző ízlésének is megfelelő módon – „igazítunk” a kánonon, akár *Illyés Gyula* a „Bánk bán”-on. Mint tudjuk, Illyés átigazítását teljes mértékben a jó szándék vezette, mégsem ért el többet irodalmi viták és álviták gerjesztésénél. A kortárs irodalom mennyiségének megnövelése az irodalmi tananyagban csak akkor értelmes megoldás, ha bekerül abba a diskurzusba, melyet általában folytatunk az iskolában az irodalomról, úgymond az irodalom egészéről. Azt gondolom, hogy *Ady* „nincs” *Petőfi* nélkül, miként *Tandori* „sincs” *Kosztolányi* nélkül vagy *Hajnóczy Kleist* nélkül, miközben azt is gondolom, hogy *Pilinszky* „Négysoros”-a is olyan szöveg, mint bármely más szöveg, amellyel irodalomórán foglalkozni kell és lehet. Csak szelíden jegyzem még meg, hogy amíg „az irodalomkritikai diskurzus (!) tudományosan reflektált regisztereit” kifejezést használjuk ahelyett, hogy az irodalomtudomány irodalommal kapcsolatos vitáiról, eredményeiről beszélünk, addig vannak és lesznek értetlenségek is. Talán a kortárs irodalomtudomány is tehetne ez ellen.

Erőteljes ellenérzés támadt bennem azzal kapcsolatban, hogy mire kéne reflektálniuk a tankönyveknek. Miközben tudomásul vesszük és elfogadjuk azt, hogy a közbeszéd különböző szintjein megvalósuló nyelvi rasszizmusok ellen fel kell lépni, addig azt gondolom, hogy irodalmi szövegek ilyen irányú megközelítése problematikus. Közhely, tehát lehet, hogy nem is igaz az, hogy az Egyesült Államok néhány államában tiltott *Mark Twain* „Huckleberry Finn kalandjai” című könyve, mivel több százszor szerepel benne a néger szó. Véleményem szerint az efféle megoldás túl radikális, de valószínű, hogy társadalmi igény kényszerítette ki (miként az is társadalmi igény kielégítésére szolgál, hogy más államokban *Mark Twain* műve az irodalmi kánon egyik alappillére). Azonban azt is gondolom, hogy a társadalmak közt és nyelvi tradíciók közt is van különbség. Ezekhez való viszonyunk megváltozásának nem a tankönyvek az elsődleges közvetítői, hanem mi magunk, tanárok. A „magyarok Istene” szókapcsolat értelmezését is megoldhatónak vélem egy olyan országban, mely ezer éve csatlakozott az akkori keresztény Európához, s lett a hagyomány szerint Mária országa. A keresztény szellemiség, a vallásosság különböző mértékben és szinteken vált részévé a magyar irodalomnak *Balassitól* *Pilinszkyig*, *Zrínyitől* *József Attiláig*, s ha szövegeket nemcsak önmagukban vagy részleteikben vizsgálunk, hanem tágabb kontextusaikban, akkor, talán, ezek a feszültségek feloldhatók. Ugyanakkor, ha elfogadjuk szerző javaslatát, tehát azt, hogy a tankönyvek reflektáljanak

a „politikailag inkorrekt” sorokra, a „szemléleti anakronizmusokra”, a sztereotip előítéletekre, akkor ezt miként tegyék? Morális alapon, ideológiai alapon, nyelvi szinten? Tudatot akarunk formálni, átformálni, vagy gondolkodó, szellemi lényeket akarunk valamivel megismertetni? Ha van értelme a történetiségnek az irodalom oktatásában, akkor talán az is, hogy megértsük, megértsessük, a szó, a beszéd, a nyelv a különböző korokban más volt, mint saját korunkban. Az adott szöveg nyelvi konnotációja mégiscsak a maga korában volt adekvát a leginkább, az „utókorok” számára pedig mindig megvolt annak a lehetősége, hogy „magához igazítsa” a szövegeket, vagy vitatkozzon velük, miként teszi a mindenkori befogadó is. Azt gondolom, *Nádasdy Ádám* 'Szentivánéji álom'-fordítása is *Arany János*éval együtt igazán érdekes és izgalmas, de kételyeim vannak afelől, hogy valaki (mondjuk, *Térey János*) megírja a 'Szigeti veszedelem' korszerű, minden mai igényt kielégítő verzióját. S lehet, hogy a 'Szigeti veszedelem' lassan kikopik a kánonból, s a kétszintű érettségén már nem lesz kötelező, de, talán, azt is mondhatjuk, hogy ettől még maga a szöveg esztétikai, morális stb. értékét, jelentőségét nem veszíti el.

Azt is gondolom, hogy ahogyan a kultúrák határai elmosódtak, elmosódnak, úgy válik „láthatatlanná” a kulturális szintek határa is. Mindig fölmerül, hogy a „klasszikusan” „közköltészet”-nek nevezett irodalomhoz miként viszonyuljon az iskolai irodalomtanítás. (A közköltészet fogalmát az irodalomtanításban – emlékeim szerint – *Horváth Iván* vezet-

A mai befogadó számára a százszázötven évvel ezelőtti „tömegkultúra” szinte értelmezhetetlen, míg a kortárs szövegek neki „üzennek”. De meddig? És, valóban, melyek azok a bizonyos szövegek, melyekre szükség lehet? Tudjuk mi, irodalomtanárok, hogy tanítványainknak mi a „tömegkultúrájuk”, „szubkultúrájuk”? Vagy csak előfeltevéseink vannak, illetve saját ízlésünk?

te be [Irodalom II., Tankönyvkiadó] még a sokat átkozott Szegedy-Maszák-féle tankönyvsorozat népköltészetéről szóló fejezetében). Ha továbbra is alkalmazhatónak véljük ezt a folklorizmusból eredő fogalmat (mely megfeleltethető a tömegkultúra fogalmának), akkor a szerző által hiányolt szövegek talán e témakörben kerülhetnének az irodalomtanítás fókuszába. Persze nehéz kérdés, hogy *Cseh Tamás* dalai, a Tankcsapda-számok szövegei vagy *Cipő* dalszövegei tankönyvi fejezetet igényelnek-e? És mi a helyzet a többiekkel? *Koós János*, *Kovács Kati*, vagy *Kozsó*, vagy *Lagzi Lajcsi*, *Garxta Zolee* stb. miért ne szerepelnének egy közép-

iskolai tankönyvben, vagy miért igen? Mi indokolja akkor, hogy Petőfi helyett ne *Lisznyai Kálmán*, Ady helyett ne *Szabolcska Mihály* vagy *Csizmadia Sándor* szerepeljen a tankönyvekben? A probléma itt tehát a határ. S nem minősítve a felsoroltakat, mégis azt gondolom, hogy inkább *Orbán Ottó*, *Tandori, Garaczi* vagy *Térey, Cserna-Szabó* vagy *Tóth Krisztina* műveinek kéne helyet keresni egy tankönyvben, s a dalszövegekkel, mondjuk, egy fakultáción lehetne foglalkozni. Azt is tudom, persze, hogy a mai befogadó számára a száz-százötven évvel ezelőtti „tömegkultúra” szinte értelmezhetetlen, míg a kortárs szövegek neki „üzennek”. De meddig? És, valóban, melyek azok a bizonyos szövegek, melyekre szükség lehet? Tudjuk mi, irodalomtanárok, hogy tanítványainknak mi a „tömegkultúrájuk”, „szubkultúrájuk”? Vagy csak előfeltevéseink vannak, illetve saját ízlésünk? Ha az utóbbi az igaz, akkor még mindig számtalan lehetőségünk van arra, hogy óráinkon teret adjunk a dalszövegek elemzésének vagy dalszövegek és szépirodalmi szövegek összehasonlító elemzésének, de ehhez nincs szükség tankönyvi fejezetekre.

Azt gondolom, hogy a magyar irodalom és nyelv (!) tanítása valóban korszerűsítésre szorul, mégpedig sürgősen, de nagyon sok mindent végig kéne gondolni – elsősorban magát az iskolát – ahhoz, hogy ez a korszerűsítés sikeres lehessen, mégpedig azért, mert a posztmodern után is lehet még valami, talán egy újabb korszak.

Informatikai eszközök az iskolában

A hazai iskolák felszerelése informatikai eszközökkel két egymást követő hullámban zajlott. Az elsőben a modernizációs felzárkózás, a másodikban a kényszerű megfelelés az információs társadalom munkaerőpiaci elvárásainak jóval erősebb ösztönző volt, mint a pedagógiai megfontolások. E folyamat következményeinek feltárása, a hatékony oktatási módszerek kidolgozása még korántsem tekinthető befejezettnek. Az iskolák formálódó számítástechnikai kultúrája igen sokszínű, a felszereltség és a tanárok hozzáértése terén jelentős különbségek érzékelhetők.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy az iskolákban szerzett tapasztalatokra és a közelmúltban készült empirikus vizsgálatok (1) eredményeire támaszkodva bemutassuk a hazai iskolai számítástechnikai kultúra alakulásának néhány jellemzőjét.

Hogy került a számítógép az iskolába?

Az iskolák számítógépes felszerelése, a számítástechnikai kultúra megalapozása Magyarországon az elmúlt évtizedek során két fejlesztési hullámban zajlott. A nyolcvanas évek fejlesztési programja – az úgynevezett első iskola-számítógépesítés – a modernizáció és a fejlett országok utolérése érdekében szükségességét hangsúlyozva főszerepet szánt az oktatási intézményeknek a számítógépes kultúra terjesztésében, a szakemberképzésben. Az oktatást, részben a felhasználói szoftverek hiánya miatt, a programozás-centrikusság jellemezte. A témakörben alig készült társadalomtudományi jellegű kutatás. Az általunk ismert felmérés a tanároknak a számítógéppel kapcsolatos attitűdjére helyezte a hangsúlyt mint olyan tényezőre, amely döntően befolyásolhatja az új eszköz terjedését vagy éppen útját állhatja annak, hogy az megjelenjen az oktatásban. Az akkori adatfelvétel a számítógépek térnyerésével szemben érzékelhető tartózkodást regisztrált a tanárok körében. (2)

A kilencvenes évekre – a fejlesztés második hullámának idejére – a helyzet alap-

vetően megváltozott. A felkészítés a számítástechnikai eszközök használatára sürgető igényként fogalmazódik meg a közoktatási rendszerrel szemben (s mindeddig kevés olyan terület akadt, ahol szülők, leendő munkaadók, illetve a további képzést folytató intézmények ilyen egybehangozóan szorgalmazták volna a fejlesztést). Maguk az informatikai eszközök is alapvetően átalakultak. A legjelentősebb fordulatot a multimédiás lehetőségek bővülése és a kommunikációs funkció, az Internet megjelenése hozta. Az informatika, illetve a számítástechnika tantárggyá vált, a kötelező közös ismeretanyag részévé, bár a terület fejlődési sebessége miatt a szükséges ismeretek körének rögzítése, „kanonizálása” szinte megoldhatatlan kihívást jelent. A számítástechnika oktatásának középpontjába a felhasználói programok alkalmazására történő felkészítés került. A tanárok viszonya a számítógéphez fokozatosan átalakult. Széles körben szerzett tapasztalatok és vizsgálati adatok szerint az „ellenzők” már csak törpe kisebbséget alkotnak, a tartózkodás nagyrészt feloldódott, és azok, akik valamilyen ok miatt nem tudják használni ezt az eszközt, többnyire külső tényezőkre hivatkoznak (idő- és géphiány). Ma széles körben jellemzőnek mondható, hogy az iskolában dolgozók a tárgyi feltételek hiányát látják az intenzívebb használat legfőbb akadályának. A számítógép munkaeszközzé, gyors és viszonylag olcsó kommunikációs eszközzé vált, ami az egyedi gépek rendszerbe szervezését, belső és kül-

só hálózatba kapcsolását igényelte, s ez újfajta szakértelem igénybevételét is szükségessé tette, új munkakörök formálódtak az intézményekben. Jelenleg egyre inkább előtérbe kerül az a kérdés, hogy hogyan segíthetik az informatikai eszközök a szaktantárgyak oktatását.

Próféták és ellenzők

Az iskolák informatikai fejlesztését ma világszerte lelkesült proféták és szkeptikus kritikusok figyelik. Az előbbieket elsősorban az eszközökben rejlő lehetőségeket hangsúlyozzák, sokszor azonban a szükségességnél kevesebb figyelmet fordítanak azoknak a korlátoknak a számbavételére, amelyek az iskolai alkalmazás során jelentkeznek. A digitális proféták látomásában az iskola hamarosan az informatikai eszközökkel támogatott önálló tanulás mintaintézményévé válik. A hagyományos oktatás kereteinek meghaladására korábban is sokféle elképzelés és kísérleti program született, egészen a szervezett oktatás szükségességének (legtöbbször *Illich* nevével összekapcsolt) teljes tagadásáig, mely szerint a szervezett iskolai oktatás csupán egy átmeneti történeti kor terméke, amelyet a nemzedékek közötti tudásátadás hagyományos módjában bekövetkezett szakadás idézett elő, s amint megteremtődik az áthidalás eszköze (például az önálló ismeretszerzést lehetővé tévő világméretű tudástárak hozzáférhetővé válásával), feleslegessé is válnak az iskolák.

A mérsékeltbb optimisták a multimédiás eszközök és programok hozzáférhetővé válásától a korszerűnek tartott didaktikai eljárások – mindenekelőtt az egyéni igényekhez és tanulási stílushoz alkalmazkodó, önálló ismeretszerzésre építő módszerek – felgyorsult térhódítását várják, a hagyományos oktatás szerepvizonyainak gyökeres megváltozásában reménykedve. E reményekkel szemben azonban számos jele van annak is, hogy a számítógép a konzervatívnak számító pedagógiai megoldások eszköztárába is zökkenőmentesen beilleszthető (például a frontális oktatás dominanciája digitalizált formában is kon-

zerválódhat, amelybe egyszerű szemléltetőeszközként illeszkedik a számítógép).

Miközben írni-olvasni nem tudó gyerekek spontán módon igen rövid idő alatt képesek elsajátítani a számítógép irányításának alaplépéseit, heves szakmai viták folynak arról, milyen életkorban szabad, illetve kellene elkezdni az eszköz megismertetését. A kisgyermekek számára kifejlesztett LOGO program lelkes tanárok munkájának eredményeként központi támogatás nélkül is széles körben elterjedt, s a logoműhelyek kiterjedt hálózata valamennyi oktatási szinten megtalálható. E sikerek ellenére az ellenzők pedagógiai szempontból túlságosan korainak, illetve feleslegesnek tartják, hogy óvodás vagy kisiskolás korú gyerekek ismerkedjenek a számítógép használatával. Megítélésük szerint a gyerekek szellemi fejlődését – különösen a korai gyermekkorban – inkább korlátozza, mintsem segítené az informatikai eszközök sietős birtokbavétele. Más szerzők az intenzív számítógép-használatból eredő fizikai károkat hangsúlyozzák, s azzal érvelnek, hogy a monitor előtt töltött órák tovább súlyosbítják az amúgy is túl sok ülésel, kevés mozgással jellemezhető tanulói életmód hatásait. Az egyik tábor a világháló használatának soha nem látott lehetőségeit, az egyetemes kulturális örökség hozzáférhetővé válásának jelentőségét ecseteli és személyiséggazdagító szerepét hangsúlyozza, a másik oldalon egyre gazdagodik az úgynevezett számítógép-függőség, illetve a net-függőség jelenségének irodalma, s a téma egyre intenzívebb kutatása nyomán formálódnak a terápia különféle irányzatai is.

Amíg a hívők tábora a „kibertérben” kivirágzó, a tömegmédiá hatásaitól független, sőt azt ellensúlyozni törekvő szubkultúrák megszületését ünnepli, a világháló iskolai használatának ellenzői a média ellenőrizhetlenségének és ellenőrizhetetlenségének inkább a veszélyeit látják, kiemelve a káros tartalmak elérésének könnyebbé válását, az erőszaknak és a pornográfiának a formálódó személyiséget károsító hatásait.

Szerencsére növekszik azoknak a vizsgálatoknak a száma, amelyek azt elemzik,

végül is mire használhatók az új eszközök, s a gyakorlatias eredmények egyre inkább lehetetlenné teszik az általánosító túlzásokat, a szélsőséges megközelítéseket. Az elemzések ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy ez az eszköz sem azonosítható a benne rejlő technikai lehetőségekkel, jelentősége abban van, amire az iskolákban ténylegesen használják, használni tudják.

A számítógéppel segített oktatás eddigi

tapasztalatainak tárgyilagos áttekintő elemzése azt jelzi, hogy nem minden tantárgy eredményei javíthatók ezzel az eszközzel. Nem eredményez például jelentős javulást a matematika és a társadalomismereti tárgyaknál, ezzel szemben igen hatékony a nyelvi képességek fejlesztésében, és jól használható a mechanikus begyakorlatható feladatok esetében. Sikeresnek bizonyul a számítógéppel segített oktatás a képzés speciális helyzetű célcsoportjai esetében: a fogyatékosoknak szánt, illetve a tehetséggondozó programokban. A számítógép a leginkább azoknál a tananyagrészeknél hatékony eszköz, amelyek ké-

pi- és hangzóillusztráció-igényesek, sok önállóan végezhető feladatot tartalmaznak, s ahol az azonnali visszajelzés a sikeres továbbhaladás fontos feltétele. Hasznosak az olyan feladatok esetében, amelyek nem igénylik a tanár állandó, magyarázó jelenlétét, mert az ismeretek áttekinthető formában rendelkezésre állnak, és a gyakorlásra is alkalmat adnak, tehát nem a tanárnak kell gondoskodnia a folyamatos motiválás-

ról. Ahol a valódi élethelyzeteket utánzó, „szituatív” tanulás hagyományos eszközökkel megoldhatatlan, ott jelentős szerephez juthat a számítógépre épülő képzés. A diákok erős motiváltsága azonban – amelyet olyan sokszor emlegetnek a számítógép használatának indokaként – a tapasztalatok szerint idővel csökken. (3)

Ahelyett a kérdés helyett tehát, hogy melyik tárgyat lehet számítógéppel tanítani és melyiket nem,

célszerűbb az oktatás folyamatának jellegzetesen eltérő feladatai és módszerei szerint elemezni, hogy mely területeken alkalmazható az informatika jelenlegi eszköztára, és az ehhez szükséges ráfordítások megtérülnek-e az oktatás hatékonyságában.

Az informatikai eszközök használatának elsajátíttatása érdekében az egyes országok eltérő stratégiát követnek. Egyelőre nincs megvizsgálható mérés arra vonatkozóan, hogy hosszú távon melyik eredményesebb (vagy ami ma már nem elhanyagolható kérdés a közoktatásban, melyik költség-hatékonyabb). Az országok egy része

A számítógép a leginkább azoknál a tananyagrészeknél hatékony eszköz, amelyek képi- és hangzóillusztráció-igényesek, sok önállóan végezhető feladatot tartalmaznak, s ahol az azonnali visszajelzés a sikeres továbbhaladás fontos feltétele. Hasznosak az olyan feladatok esetében, amelyek nem igénylik a tanár állandó, magyarázó jelenlétét, mert az ismeretek áttekinthető formában rendelkezésre állnak, és a gyakorlásra is alkalmat adnak, tehát nem a tanárnak kell gondoskodnia a folyamatos motiválásról.

Ahol a valódi élethelyzeteket utánzó, „szituatív” tanulás hagyományos eszközökkel megoldhatatlan, ott jelentős szerephez juthat a számítógépre épülő képzés. A diákok erős motiváltsága azonban – amelyet olyan sokszor emlegetnek a számítógép használatának indokaként – a tapasztalatok szerint idővel csökken.

önálló, kötelező, illetve választható informatika tárggyá formálta az oktatást, másutt a szaktantárgyak oktatásába integrálják az informatikai eszközhasználat elsajátítását, vagy a matematika, illetve a technika tárgyba építik be ezeket az ismereteket, de arra is van példa, hogy az alsó- és középfokú képzés között egy országon belül is eltérő megközelítést alkalmaznak. Egyelőre tehát az iskolai informatika fejleszté-

sében nem alakult ki – általánosan elismert eredményei alapján – követendőnek ítéltető modell.

A hazai fejlődés tendenciái

Felszereltség

A kilencvenes évek közepén az iskolai számítógépek mennyiségét tekintve a magyar iskolák a gazdaságilag jóval fejlettebb országokhoz képest sem rendelkeztek behozhatatlannak látszó hátránnyal. Ehhez persze hozzá kell tenni, hogy a hazai géppark, amint azt az 1999-es vizsgálat adatai is jelzik, máig igen vegyes képet mutat. A gépek számát tekintve Magyarország a kilencvenes évek közepén az európai középmezőnyhöz sorolódott. Egy 1995-ös adatokra támaszkodó nemzetközi összehasonlítás (4) szerint azokban az iskolákban, ahol a 8. osztályosok (is) tanultak, 43 gyerek jutott egy számítógépre, ezzel az összehasonlításba bekerült 23 ország között Magyarország a 17. helyen állt az éllovas Nagy-Britannia, Ausztrália és Kanada 5 gyerek/gép mutatójától távol, közvetlenül Belgium és Németország után, megelőzve azonban Koreát, Görögországot, Csehországot, Spanyolországot és Portugáliát. Jóval kedvezőtlenebb képet mutatott azonban a gépek tényleges használatára vonatkozó összehasonlítás. Akkor a végzős középiskolások 12 százaléka naponta, 19 százaléka hetente, 4 százaléka pedig csak havi rendszerességgel használta a számítógépet. Emellett a diákok 65 százaléka úgy nyilatkozott, hogy csak nagyon ritkán vagy soha nem használja ezt az eszközt.

A gépekhez való hozzáférést jellemző mutató, az egy gépre jutó diákok száma iskolatípusonként ma is igen eltérő. 1999-ben a vizsgálat adatai szerint a rutinszerű használat elsajátításához ideálisnak nem mondható volt a helyzet, egy számítógépre az általános iskolában 30, a gimnáziumokban átlagosan 17, a legjobban felszerelt intézménytípusban, a szakközépiskolában pedig 13 diák jutott, és a tanáriskolákban is jellemző volt a sorban állás a gépekért.

Magyarországon az oktatásügy informatikai felzárkózási kísérlete, a Sulinet

projekt a középiskolákra koncentrált, s nagyságrendekkel növelte a felszereltség szintjét. Az általános iskolák nagy erőfeszítéssel követni próbálják a trendet – nagyobb hányaduk azonban a feltételek hiánya miatt fokozatosan távolodik a mezőny egészétől.

Az informatikai eszközök iskolai jelenléte három területen jellemezhető, ezek szerencsés esetben egymáshoz kapcsolódnak: a számítógépek használata az intézmény működtetésében, az informatika mint tantárgy és az informatikának az oktatást/tanulást támogató eszközként való használata.

Ami az elsőt illeti, adataink szerint az iskolákban igen elterjedt a számítógépek használata az adminisztratív feladatok – nyilvántartások, gazdasági ügyek – szervezésében (iskolatípustól függően 88–98 százalék között mozog). Lendületesen folyik a könyvtári katalógusok digitalizálása (az intézmények 40–69 százaléka). Igen egyenetlen színvonalon, de egyre több iskola próbálja megmutatni magát a világhálón (iskolatípusonként eltérően a vizsgált intézmények 10–53 százaléka). Az iskolák 10 százalékában az iskolaújtságot elektronikus úton állítják elő, és mintegy 90 százalékában férhetnek a gépekhez az órán kívül, például szakkörök keretében.

A képzés célja

Ami a számítástechnikai képzés funkcióját illeti, a hazai iskolák vezetői nemzetközi összehasonlítást tekintve igen jelentős arányban képviselik azt az álláspontot, hogy az információs és kommunikációs eszközökkel az iskola célja a munkaerőpiacra történő felkészítés. Azaz az eszközhasználat elsajátítását jóval fontosabbnak ítélik, mint a tanulást segítő vagy egyéb pedagógiai funkciókat (például a tanulás vonzóbbá tételét vagy a tanulói aktivitás növelését stb). Az OECD már idézett felmérése keretében megkérdezett magyar iskolavezetők 64 százaléka jelölte meg a munkaerőpiacra történő felkészítést az iskolai informatikai képzés céljaként (a többi ország esetében ez az arány országonként 26–50 százalék között mozog, s átlá-

gosan 37,6 százalék). Ugyanakkor a legtöbb pedagógiai irányultságú cél esetében a mezőnynél jóval alacsonyabb számok jellemzik a magyar válaszokat. Az aktív tanulás, a gyakorlás és a teljesítménynövelés például csak 11–15 százalék körüli értékben fordul elő. A kooperatív tanulás – azaz a dominánsan individuális jellegű iskolai elvárások oldásának igénye – csak egy kisebbség részéről fogalmazódott meg célként (a válaszadók 8 százaléka, szemben a vizsgálatban szereplő többi ország 26,7 százalékos átlagával).

Struktúra és pedagógia

A hazai fejlesztési program meghatározó jellemzője volt, hogy a fejlesztés teljes laborok kialakítására irányult – amivel magának az informatikának az oktatását kívánták megalapozni. A gépek elhelyezésének módja azonban meghatározó az alkalmazható didaktikai eszköztár tekintetében. Vagyis egy hatékonynak és ezért észszerűnek tűnő műszaki megoldás egyúttal behatárolja a lehetséges pedagógiai és didaktikai megoldások körét.

A nemzetközi tapasztalatokat tekintve a számítógépek iskolai telepítésének és használatának alapvetően két eltérő stratégiája jellemző. Az egyik az oktatás fő helyszínének, az osztályteremnek az informatikai eszközökkel való felszerelését tűzi ki célként, a másik – eltérő szakmai érveket szem előtt tartva – az önálló számítógépes laboratóriumok kialakítását. Mindkét megközelítésnek megvan a maga logikája. Az osztálytermek felszerelésére koncentráló megközelítés alapja az a feltevés, hogy a számítógép szervesen beépül az órai munkába, azt az egyes tantárgyakat oktató – a géphasználatban kompetens, vagy azt éppen a mindennapi alkalmazások során elsajátító – tanárok és diákok kezelik. Ezzel szemben a gépek laborokba telepítése elsősorban a számítástechnikai ismeretek elkülönült oktatásának, az egész órát a számítógép köré szervező megoldásoknak kedvez. Ha azonban ez az utóbbi megoldás nem egészül ki az iskolai tér más helyszínein hozzáférhető gépekkel, az azt sugallhatja, hogy az informatika is

csak egyike a specializálódott ismeretanyagoknak, olyan tantárgy, mint a többi.

Az informatikai fejlesztés és képzés sokféle hatás erőterében alakul. Az informatikát jelenleg oktató tanárok (akiknek adataink szerint közel 60 százaléka a reáltárgyakat tanítók köréből kerül ki) a magyar oktatási rendszer szaktárgy-centrikus hagyományaihoz illeszkedve az óraszám növelésében, az informatikai képzés „tantárgyasításában” érdekeltek, ettől remélve az informatikának a többi tárgy rangjára emelését. Ez önmagában is erős nyomást jelent afelé, hogy az informatika csak mint egy újabb tantárgy illeszkedjék az iskolai oktatásba, s elsősorban a számítógépnek mint egy eszköznek a használatára készítsen fel. Azoknak az oktatási intézményeknek, amelyeknek nem lesz módjuk, hogy korszerű eszközparkra, sokoldalúan felkészült tanárookra és tanulás-centrikus informatikai szemléletre alapozva alakítsák át a hagyományos oktatást, meg kell elégedniük azzal, hogy csupán egy speciális gép használatára készítik fel diákjaikat.

Innováció

A hazai iskolákban, minden nehézség ellenére, időnként még saját intézményükben is viszonylag elszigetelten, de egymáshoz különféle szakmai szerveződésen keresztül (5) több szálon kapcsolódva, sok száz tanár kísérletezik azzal, hogy a multimédia kínálja lehetőségeket és az Internetet mindennapi tanári munkája, illetve szaktárgya oktatásának részévé tegye. Az 1999-es vizsgálat adatai szerint az iskolák harmadában-felében akad legalább egy olyan tanár, aki próbálkozik a számítástechnikai eszközök felhasználásával a nem informatikai órákon. Szinte bizonyosnak látszik, hogy az amúgy is igen jelentős intézményi autonómiával jellemezhető magyar iskolák e téren sem követnek egyetemes mintát, az informatikai megoldások és pedagógiai illeszkedésük rendkívüli sokszínűsége van kialakulóban. E munka eredményességét nagy mértékben növelhetnék olyan speciális támogatási programok, amelyek ösztönöznék a kísérletek szakszerű monitorozását és értékelését, a

sikeres kísérletek eredményeinek közzétételét, szakmai műhelyek és hálózatok működtetését.

Professzionizáció

Az informatika iskolai alkalmazása, akár szűkebben a számítástechnika-oktatásról, akár a széles értelemben vett oktatástámogató lehetőségek kiaknázásáról beszélünk, a felszereltség, a rendszer működtetése és az alkalmazói kompetencia kényes egyensúlyától függ.

Tanári kompetencia

Az informatika-oktatás sikerességében vitathatatlanul a tanároké a főszerep. A helyzet egyik alapvető ellentmondása azonban, hogy miközben vizsgálatok sora tárja fel, hogy a pedagógus társadalom egy jelentős része szakmai önértékelésében egyre inkább elbizonytalanodik és anyagi életfeltételei még tudásának szinten tartását is nehezé teszik, az újabb elvárások szerint olyan, most formálódó kultúrába kellene bevezetniük a diákokat, amelyet még maguk sem ismernek, és amelyhez nagyrészt anyagi okok miatt nehezen férnek közel. A tanárok kereseti viszonyainak ismeretében különösen fontos tény, hogy – legalábbis az 1999-es adatfelvétel tanúsága szerint – a tanárok az országos statisztikai átlagot meghaladó mértékben rendelkeznek otthonukban számítógéppel (az 1999-ben kérdezettek 50–60 százaléka). A számítógép használatának intenzitását és a géphasználati kompetenciát tekintve azonban a tanárok nem minősíthetők mintaadó csoportnak.

Az informatika iskolai megjelenése és az ezzel kapcsolatos igények újabb komoly többletterhet jelentenek a tanárok számára. Időt és erőfeszítést igényel a kompetencia megszerzése, a saját eszközök beszerzése (otthoni gép, Internet-elérés) és a hozzáértésen kívül jelentős többletidőt igényel az számítástechnikai eszközök alkalmazására épülő órák előkészítése is.

A kilencvenes évek második felében s különösen a továbbképzési rendszer átalakítását követően tömeges méretűvé vált a

tanárok számítástechnikai kurzusokon való részvétele. Az 1999-ben megkérdezett általános iskolai (nem számítástechnikát tanító) tanároknak több mint a fele jelezte, hogy az elmúlt években részt vett szervezett számítástechnikai képzésben. A középfokú iskolák tanárai között ez az arány 60 százalék.

Részben a továbbképzés, részben a fiatalabb, már számítástechnikai alapokkal az iskolába érkezők jelenléte következtében a vezetők és a tanárok mintegy kétharmada valamilyen mértékig már megbarátkozott az új eszközzel. Ha azonban szigorúbb kritériumok alapján a kezdőket, illetve a csak némi segítséggel elboldogulókat nem soroljuk ebbe a csoportba, és kizárólag az önálló géphasználatra képeseket számítjuk, akkor az általánosiskola-igazgatók közel fele, a középfokú iskolák vezetőinek 56,5 százaléka, az általános iskolák tanárainak több mint 44 százaléka tekinthető tényleges számítógép-használónak (olyannak, aki képes egy programot önállóan megismerni és tanári munkájában alkalmazni). A középfokú tanárok körében ez az arány magasabb, 63,3 százalék. Tehát a szigorúbb kritérium szerint nagyjából a kérdezettek fele sorolható az önálló eszközhasználatra képesek körébe. A válaszadó tanárok egyötöde csak az iskolában használ számítógépet, 17 százaléka csak otthon. A tanároknak az a része – hozzávetőleg a fele –, amelyik képes a gép önálló használatára, hetente átlagosan 5 órát tölt a számítógép előtt, ennek az időnek kb. egyötöde, valamivel több mint egy óra az internet használata, és átlagosan (ami mögött jelentős szórású adatok állnak) 5 levelet küldenek/kapnak havonta. Az 1999-es adatok szerint az általános iskolai tanárok 12 százaléka rendelkezett saját e-mail címmel, a középiskolában tanítók 49,1 százaléka.

A számítógépnek mint munkaeszköznek a legintenzívebb használata az iskolai adminisztráció területén jellemző. Ezt követi közel azonos arányban az órára történő felkészülés (a tanárokkal készült interjúkban legtöbbször a különféle feladatlapok szerkesztését említették) és a kommunikáció (hagyományos levélírás és elekt-

ronikus levelezés egyaránt). A kérdézet tanárok 15 százaléka nyilatkozott úgy, hogy ritkán, 5,6 százaléka pedig úgy, hogy rendszeresen használja a számítógépet oktatómunkájában. Az iskolákban ma jellemzőnek tekinthető feltételek között a számítógép-használat kínálta előnyök (például az egyéni tanulói igényekhez alkalmazkodni tudó rugalmas tanulás-szervezés) kihasználásához maguknak a szaktanároknak kell rendelkezniük átlagon felüli számítógépkezelői ismeretekkel, vagy olyan segítő személyzetnek kell működnie az intézményben, amely az órák előkészítésében, esetleg lebonyolításában is részt vesz. Pillanatnyilag azonban mindkét feltétel megléte kivételesnek mondható. További tényező – amely szerepet játszik abban, hogy közvetlenül az oktatómunkában jelenleg szerénynek mondható mértékben használják a számítógépet – az oktatást, tanulást segítő programok igen vegyes színvonala. A meglévő kínálat – különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy természetesnek tekinthető igény az, hogy az anyagok magyarul legyenek hozzáférhetőek – egyelőre nem ösztönzi a széles körű felhasználást.

Sokan a generációváltástól, a tanárképzésből frissen kikerülők tömeges megjelenésétől várják a fordulatot. A számítógép használatának rutinszerű ismerete azonban legfeljebb kedvezőbb kiinduló helyzetet jelent a korszerű pedagógiai alkalmazás elsajátításához. A leendő tanárok alapképzését illetően a felkészítés igénye megfogalmazódott, a programok kialakítása is

megkezdődött, de részben a felszereltség hiányosságai, részben a képzés tartalmát érintő szakmai kérdések nyitottsága miatt a kívánatosnál jóval lassabban halad.

Rendszergazdák

A számítógépes felszereltségnek – mivel működése jelentős részben ettől függ – szerves „tartozéka” az üzemeltetéshez szükséges tudás, a szakember. A „rendszergazda-kérdés” azonban az iskolai fejlesztésnek mindmáig neuralgikus pontja (a munkát végzők feladatainak pontos megfogalmazásától kezdve a javadalmasításukon át a munkaerőpiac erős elszívó hatásáig). Az adatfelvétel idején az általános iskolák felében, a középiskolák 82–88 százalékában volt főállású rendszergazda (azaz olyan személy, akitől elvárható, hogy folyamatosan gondoskodjon a géppark működéséről). Az eseteknek csaknem a felében ezt a feladatot az iskolában számítástechnikát oktató tanár látta el.

Finanszírozás

Az informatikai eszközök minden korábbinál gyorsab-

ban avuló eszközök, s a jelenlegi finanszírozási rendszer nem biztosítja sem a lemaradók felzárkózását, de még az élénjárók fejlődését sem. A Sulinet, e jelentős pénzügyi eszközöket felhasználó nagy projekt csupán lökést adhatott a fejlesztésnek, hatásában hosszú távon azonban komolyan megnöveli a finanszírozási igényeket. Amennyiben a magyar iskola-rendszer jövőbeli képe a fejlődéséért felelős szakemberek előtt mint informatizált iskolák hálózata jelenik meg, ez nagyság-

A számítógép-használat kínálta előnyök (például az egyéni tanulói igényekhez alkalmazkodni tudó rugalmas tanulás-szervezés) kihasználásához maguknak a szaktanároknak kell rendelkezniük átlagon felüli számítógépkezelői ismeretekkel, vagy olyan segítő személyzetnek kell működnie az intézményben, amely az órák előkészítésében, esetleg lebonyolításában is részt vesz. Pillanatnyilag azonban mindkét feltétel megléte kivételesnek mondható. További tényező – amely szerepet játszik abban, hogy közvetlenül az oktatómunkában jelenleg szerénynek mondható mértékben használják a számítógépet – az oktatást, tanulást segítő programok igen vegyes színvonala.

rendnyi növekedést igényel az oktatás finanszírozása területén, bármilyen forrásból történjen is az.

Esélyek

A bekapcsolódást a világméretű kommunikációs hálózatba többnyire az esélyek kiegyenlítésének egyik lehetséges eszközeként emlegetik. Ez volt a Sulinet projekt egyik sokat hangoztatott törekvése is. Jelenleg azonban minden jel arra mutat, hogy erőteljesebben érvényesül a meglévő különbségek fokozódásában játszott szerepe. Sőt úgy tűnik, az informatika megjelenésével az iskolák közötti különbségek egy újabb dimenzióval bővültek. A vizsgálat során érdekes és további elemzésre érdemes tapasztalat volt, hogy az iskolák közötti versengésben nem csak a korábbi elit intézmények közül kerültek ki a számítástechnika oktatásában, iskolai felhasználásában élen járó intézmények. A számítástechnika szempontjából a „top”-hoz sorolható iskolák között a korábbi középmezőnyből is felzárkózott néhány iskola. Majdnem bizonyos, hogy az informatika területén az intézmények új elitje van formálódóban, és egyre jelentősebb szemponttá válik egy-egy iskola megítélésében, hogy milyen eredményes képzést kínál ezen a területen.

Mind a tanárok, mind a diákok esetében kimutatható, hogy a rutinszerű használat kialakulásában kulcsszerepe van az otthoni hozzáférésnek. Az általunk vizsgált diákok tanév közben átlagosan heti 13–14 órát töltenek tanulással, több mint 11-et televíziózással, több mint 7 órát számítógép előtt, és körülbelül 4,5 órát olvasással. A válaszadók közel 80 százaléka fér hozzá iskolájában az Internethez, de csak a tanulók fele jelezte, hogy több-kevesebb rendszerességgel használja a világhálót. Otthoni Internet-elérése minden ötödik tanulóknak van, és a kérdezettek több mint fele rendelkezett saját e-mail címmel. Számos vizsgálat eredménye megerősíti, hogy a számítógép és az Internet otthoni használatának különbségei a már ismert egyenlőtlenségi törésvonalak mentén rendeződnek el. Az otthoni számítógéppel való ellá-

tottság sokkal jellemzőbb a Budapest-környéki régióban (30 százalék), valamint Nyugat-Magyarországon (24 százalék), s általában kevésbé jellemző a kelet-magyarországi régiókra (14–17 százalék), a jövedelemszint meghatározó szerepet játszik benne: a legfelső jövedelmű húsz százaléknál 28 százalékos az arány, az alsó négy jövedelmi sávban 14–18 százalékos. A felsőfokú végzettségűek körében 58 százalék, a legfeljebb 8 általánossal rendelkezők körében 14 százalék. A felsőfokú végzettségűek 45 százaléka internetezik, az érettségizettek 24 százaléka, a szakmunkásképzőt végzetek 5 százaléka. Minél nagyobb településről van szó, lakói annál nagyobb arányban használják a világhálót. Az 1000 fős kistélepüléseken átlag 1 százalék, Budapesten 13 százalék éri el otthonról az Internetet. (6)

Mi a versengés tétje?

Az informatika iskolai alkalmazásának kettős tétje van – egyfelől a diákok szempontjából az új média használatára történő felkészítés irányultsága, színvonala, másrészt az intézmény szintjén magának az iskolai keretek között folyó oktatásnak a rugalmasabbá tétele.

Az a tény, hogy jelentős különbség mutatkozik az eltérő társadalmi, jövedelmi háttérrel rendelkező diákok között abban, hogy hozzáférnek-e otthonukban az adott eszközhöz, vagy csupán az iskola biztosítja számukra a megismerésük lehetőségét, speciális „civilizációs” kihívást jelent az iskolai oktatás számára. Az iskolának lépést kell tartania az otthonokban elérhető, ismeretszerzést szolgáló eszközök fejlődésével, hiszen jelentős lemaradása az oktatás egészének presztízsét csökkenti. Emellett egyes társadalmi csoportok számára csak vagy elsősorban az iskola képes biztosítani ezeknek az eszközöknek a megismerését. De vajon mire elég önmagában a hozzáférés, az elemi alkalmazói ismeretek biztosítása?

Az Internet értelmezhető olyan új tömegmédiumként, melynek oktatási szempontból is a legfontosabb jellemzője, hogy

a kommunikáció kínálta lehetőségek révén különbözik az egyirányú közlést megvalósító médiumtól, például a televíziótól. Éppen ezért alapvető kérdés, hogy az iskola vajon az új médiumot mint a korábbi, befogadásra épülő tömegmédiától különböző eszközt tudja megismertetni, vagy csupán mint kiegészítő szemléltetőeszközt, új információforrást kezeli.

Ahogy az iskolai autonómia kiszélesedése is csupán az iskolák egy részében járt együtt az intézményi szintű innovációk kibontakozásával, egyelőre nincs jele annak, hogy az informatika megjelenése képes lenne gyökeresen átalakítani a hagyományos tanítási gyakorlatot. Részből mert az iskola nem pedagógiai megfontolásból fordult az informatikai eszközök felé, s a képzés céljai között erőteljesebben jelenik meg a munkaerőpiac elvárásainak való megfelelés, mint a változatlanul tanár és tantárgy-centrikus iskolai gyakorlat változtatására való igény. Hosszabb távon azonban az informatikai eszközök oktatási célú alkalmazásának az egész tanulási kultúra – ezen belül az iskola mint tudásközvetítő intézmény – megújulását is szolgálnia kellene. A közoktatás jelenleg az informatikai kultúra kialakulásának a kezdetén tart, emiatt szükségképpen az eszközök használatának megismerése került előtérbe. Az iskolának azonban nem lehet csupán az a feladata, hogy egy új eszköz használatát oktassa. Az informatikai eszközök lehetőséget adnak a hagyományos (időhöz és helyhez kötött) tömegoktatás kereteinek kitágítására, rugalmasabbá tételére. A tanulás-támogató eszközök fejlesztése hozzájárulhat az egyéni adottságokhoz és szükségletekhez jobban igazodó tanulásszervezés iskolai térnyeréséhez. Mindez szerepet játszhat abban, hogy az iskolából kikerülő diákok további pályafutásuk során képesek legyenek a folyamatos tanulásra és önképzésre. Az iskolai informatika fejlesztésének ezeket a célokat kellene hangsúlyosabbá tennie és az ehhez vezető utat kiszélesítenie.

A kommunikációra képes számítógép mint új oktatási médium térhódítása – a média-kultúra egészének kontextusába he-

lyezve – általánosabb összefüggéseket is felvet. Az internet révén létrehozott kibertér a tömegmédia egy új, kialakulófélben lévő formája, amely tulajdonviszonyai és strukturális jellegzetességei miatt eltér a korábbi médiumoktól. Egyes álláspontok szerint ma már a kibertér az egyetlen, amely lehetőséget teremt arra, hogy ellensúlyozza a tömegmédia által működtetett szocializációs folyamatot. Ez a megközelítés a kibertérrel úgy határozza meg, mint a szimbólumok akadálytalan, ellenőrizetlen (és ellenőrizhetetlen) áramlását, azaz a szimbólumtermelés és -terjesztés demokratizálódását – a média-monopólium megtörését – a médiakultúrán belül. Míg a tömegmédia, legfőképp a televízió a domináns társadalmi osztályok értékeit és mintáit terjeszti, addig a kibertérben – amely ebben az álláspontban a kulturális demokrácia és szabadság utolsó menedékeként jelenik meg – teret kapnak, illetve kaphatnak az alternatív szimbólumrendszerek és valóság-értelmezések is. A kibertér használói, ahogyan azt az úgynevezett hálózat-társadalom elemzői (például *Castells*) kifejtik, alapvetően két csoportra oszlanak. Azokra, akik pusztán fogyasztóként – a hagyományos médiumokon elsajátított mintázatok szerint – használják a világhálót, és azokra, akik képesek azon keresztül saját értékeiket – akár a fő kulturális áramlatokkal szemben is – megfogalmazni és forgalmazni. Mindez azt jelenti, hogy a számítógépekhez vagy a világhálóhoz való hozzáférés biztosítása, az alapismeretek elsajátítása önmagában kevés, az igazi tét az eszközök autonóm módon történő használatára történő felkészítés.

Jegyzet

(1) Ezek egyike, az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága által pályázati keretek között támogatott kutatás, 1999-ben kezdődött az Oktatás-kutató Intézetben. Arra kereste a választ, hogy milyen módon használják a számítógépeket az iskola működtetésében és az oktatásban, és hogy lehetővé teszi-e a tanárok felkészültsége a számítógépek munkaeszközként történő alkalmazását. Iskolatípusra, települési szintre, földrajzi elhelyezkedésre reprezentatív mintán 265 iskolából sikerült adatot gyűjtenünk. 265 intézményvezető és 1226 tanár töltötte ki a 32

kérdésből álló kérdőívet. A kérdőíves adatfelvételt esettanulmányok és interjúk egészítették ki. A vizsgálat részletes adatai hozzáférhetőek Tóti Éva (2001): Számítógépek az iskolában. *Kutatás Közben*, No. 239., Oktatókutatató Intézet, Budapest. 1999 végén sor került egy szűkebb körű, kiegészítő jellegű, kísérleti adatfelvételre is. 20 kiválasztott iskolában teljes osztályokat kértünk fel a közreműködésre, és összesen 1580 diák töltött ki kérdőívet. A diákvizsgálatról önálló feldolgozás készült, Török Balázs (2001): Az informatika oktatás a diákok ismereteinek és igényeinek tükrében. *Educatio*, 1.

(2) Csákó Mihály (1989): *Számítógép, oktatástügy, iskola*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.

(3) Kárpáti Andrea (1999): *Digitális pedagógia – A számítógéppel segített tanítás módszerei. Új Pedagógiai Szemle*, 4.

(4) *Computers in schools and their use, OECD Education at a Glance – 2000*. OECD, Paris. 254.

(5) Leginkább az évente rendszeresen szerveződő konferenciák, illetve az azonos munkakörben dolgozók levelezőlistái – és az ezekhez kapcsolódó kiadványok – teremtenek keretet az iskolában dolgozó szaktanárok és informatikusok információ- és tapasztalatcseréjéhez.

(6) *A digitális jövő*. 2001. 21.

Tóti Éva

Angolnyelv-tanítás a 17. századi Magyarországon és Erdélyben

Az angol nyelv hosszú ideig (a némettel vagy az olasszal ellentétben) különlegesnek számított Magyarországon. A 16. század angliai magyar látogatói nem beszélték még a lakosság nyelvét – Skaricza Máté és teológus-társai 1571-ben vagy Ujfalvi Imre 1595-ben még latinul értekeztek az oxfordi és cambridge-i tudós doktorokkal. Jószerivel még a több évig Angliában élő Budai Parmenius Istvánról sem tudjuk, beszélt-e, s ha igen, milyen szinten angolul (fennmaradt művei, illetve levele latinul íródtak).

Sha ugrunk egyet, még az 1612-ben Oppenheimben „Basilikón Dóron”-t magyarul kiadó *Szepszi Korotz György*-ről sem állíthatjuk, hogy tudott angolul: bár *I. Jakab* angol király „fejedelmi tükrét” magyarította, azt minden valószínűség szerint a könyv valamelyik latin kiadásából tette (*RMNy II.*, 1983. 1038.). Ugyanez áll egy nyolc évvel később Debrecenben kiadott *William Perkins*-műre, a „Catholicus Reformatus”-ra is – ez esetben a fordító, *Keckeméti C. János* már magán a címlapon feltünteti, hogy latinból és nem angolból készítette fordítását, az *RMNy* azt is tudja, hogy egy 1601-es hanau *Perkins*-kiadás alapján dolgozott. (*RMNy II.*, 1983. 1214/A).

Más szóval az 1623 táján megindult első angliai magyar peregrinus-hullám előtt nincs semmiféle adalékunk arra vonatkozólag, beszéltek-e egyáltalán magyarok angolul, illetve tanúsítottak-e bármilyen komo-

lyabb érdeklődést az angol nyelv iránt. Az első angol szöveg, a „Miatyánk”-é ugyan már 1614-ben megjelent Kassán egy többnyelvű imádság-gyűjteményben (*RMNy II.*, 1983. 1067.), de ennek nem tulajdoníthatunk különösebb jelentőséget. Fiktívnek kell tekintenünk azt az utalást is, miszerint egyes hollandiai angol emigránsok peregrináló magyarokat tanítottak volna anyanyelvükre: bár egy magyar kutató hivatkozik erre (*Pálffy*, 1999), *Sir Dudley Carleton* állítólagos levele egyszerűen nem található az idézett helyen. De még ha lenne is ilyen levél, hasonló jellegű elírások másutt is előfordulnak. Így például *W. D. Macray* az oxfordi Bodleian könyvtár történetét ismertetve azt állítja, hogy itt már a 17. század első éveiben jártak magyar látogatók (*Macray*, 1890), de forrásának visszakeresése alapján kiderül, hogy bár a Bodleian-könyvtáros, *Thomas James* valóban beszél külföldi látogatókról már 1605-ben, az álta-

gyászolt Zrínyi Miklósig. Argumentum, Budapest. Herepei (1965): *Adattár XVI-XVIII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez 1.* Herepei János cikkei. Szerk.: Keserü Bálint. Budapest – Szeged.
 F. Hervay (1970): *Acta Litteraria Academiae Scientiarum Hungariae* 13. 155–160.
 Kaposi Sámuel (1695): *Manuscriptum Tomus Septimus Continens Omnium Samuelis Capossii.* (kézirat, mikrofilmje a szegedi Egyetemi Könyvtárban)
 W. D. Macray (1890): *Annals of the Bodleian Library.* Oxford.
 Medgyesi Pál (1936): *Praxis pietatis azaz Kegyeség-gyakorlás.* Budapest.

Pálffy István (1999): *Az angol nyelvi művelődés kezdetei Magyarországon.* Modern Filológiai Közlemények, 1. évfolyam 2. szám. Miskolc.
 Rawlinson C. 6.66. fol. 78. (Thomas James beszédének angol nyelvű kézirat-másolata az oxfordi Bodleian könyvtárban)
Régi Magyar Nyomtatványok II. 1601–1635. (1983) Akadémiai, Budapest.
 Zoványi (1977): *Egyháztörténeti lexikon.* 3. kiadás. (szerk.: Ladányi S.) Budapest.

Gömöri György

Komprehenzív válaszok az átmenet kihívásaira

A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának Neveléstudományi Tanszéke 2001-ben a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium kutatási támogatását nyerte el. A kutatás tárgya: Komprehenzív válaszok az átmenet kihívásaira Kecskeméten és a városkörnyéken. Az alföldi városban évek óta működik a komprehenzivitás elvét vállaló, immár tizennyolc iskolából álló Iskolatársulás. (1)

Miert fontos (kutatásra érdemes téma) az Iskolatársulásban kibontakozó program? Miért „történelmi jelentőségű” az Iskolatársulás létrejötte? Az Iskolakultúra a program első hazai jelentkezéséről az elsők között tudósított. (Loránd, 1991, 1994) Hosszú, az évtized pedagógiai történéseit sajátosan tükröző történet az úgynevezett KOMP-csoport végvárról végvárra költöző országjárása. A KOMP-csoport alapító vezetője, a nagy hatású innovátor maga is elismerte, hogy ezt a „közoktatási Odüsszeiát” érdemes lenne feldolgozni. Számunkra most annyira fontos, hogy a kalandvágyó hajósok mintha baráti szigetre érkeztek volna az alföldi székvárosba. A Vásárhelyi Pál Általános Iskola köré csoportosuló társulás elfogadta a felkínált szakmai segítséget.

Ennek megfelelően a Kecskeméti Főiskolának mint képző intézménynek szinte erkölcsi kötelessége, hogy ismerje és ismertesse a környezetében, körzetében zajló innovációkat. Ugyanakkor szakmai kö-

telesség az is, hogy egy képző intézmény a leendő pedagógus nevezdeknek mindenkor hiteles képet adjon a pedagógiai valóságról, a pedagógiai változásokról.

Az Iskolatársulás, amikor innovációként a komprehenzív programot választotta, döntésével célként tűzte ki a társadalmi demokrácia, a társadalom integráltságának (a társadalmi békének) a megteremtését, illetve megőrzését. A Kecskeméthez kötődő szakembert büszkeséggel tölti el, hogy éppen e régióhoz fűződik a kezdeményezés.

A kutatás az átmenetek kérdésére összpontosított, hiszen a komprehenzivitásnak ez az egyik kulcskérdése, s az Iskolatársulás e ponton ígért áttörést, konstruktív, újszerű megoldásokat. Az elemzések nyomán az is körvonalazódott: mely eszközcsoport az, amely segítheti az átmeneteket, az alsó fokú és középfokú intézmények közti átjárást úgy, hogy a szelekció (legalábbis képmény eljárásainak) kerülése lehetőleg ne ártson az iskola – hagyományos értelemben vett – eredményességének sem.

A társulás önideológiájában (a KOMP-csoport szellemi befolyására) az alábbi elemek mutathatók ki, a gyakorlati megvalósulás nyilvánvalóan különböző szinteknél tart.

– Mindenkit felvesznek, nem szelektálnak. Nem osztják szét a tanulókat a tankötelezettség felső határáig.

– Az iskolán, illetve az osztályon belül differenciálnak. Míg a jelen oktatás szegregáló formájával erősíti, manifesztálja a társadalmi rétegek közti különbségeket, ezzel szemben az integrált oktatásban emelkedik a közös általános műveltség színvonala. Erősíti a belső és külső társadalmi kohéziót, növeli az egyetemes műveltség és kulturáltság színvonalát.

– Minél későbbre halasztanak minden döntést, a döntések nem irreverzibilisek. (Magyarországon az általános tankötelezettség 18 éves korra való kiterjesztésének is ez volt az egyik célja.)

– Minden kultúrát, csoportkultúrát, rétegkultúrát egyformán pedagógiai kiindulópontnak tekintenek. A kultúra nem egyetemes. Nem az iskola saját kánonja dominál. Nem a gyerek alkalmazkodik az iskolához, hanem az iskolát alakítják olyanná, hogy alkalmazkodni tudjon a különböző gyerekekhez.

– A gyereket nem a nevelés tárgyának, hanem alanyának tekintik, és úgy is kezelik. Az alany, aki cselekszik, a tárgy, akit nevelnek. Az interaktív tanulás kerül túlsúlyba. A gyermek szabadon megválaszthatja, hogy mit akar tanulni. Nem ugyanazt adja az iskola, és nem ugyanúgy adja minden gyereknek. Technikákat fejleszt, és nem célokat teljesít.

– A komprehenzív iskola – szándékai szerint – áthidalja a társadalmi rétegek közti különbségeket.

A kutatás középpontjába ennek megfelelően az alábbi nyolc témakör került:

- a komprehenzív program során az Iskolatársulásban zajló folyamatok, történetek, kutatási problémák összegyűjtése;
- egységes követelmények alkalmazása;
- esélykiegyenlítés, esélynövelés;
- a szintfelmérő vizsgák;
- pályaválasztás, továbbtanulás;
- tantervi szabályozás;

- közös extracurriculumok;
- támogatottság, külső kapcsolatok.

A kutatás objektivitásának biztosítása érdekében a részkutatások párhuzamosan haladtak, s négy vizsgálati eszköz köré szerveződtek (dokumentumelemzés, interjú az intézmények vezetőivel, kérdőív az Iskolatársuláson belül továbbtanuló 8. osztályos tanulók szüleinek, kérdőív ugyan ezen tanulóknak). A részkutatást végző szakemberek maguk dolgozták ki vizsgálati eszközeiket. Ezt követően a márciustól szeptemberig terjedő időszakban magas fokú autonómiát élvezve bonyolították le az adatfelvételt, készítették el az egyeztetett kérdésekkel számot vető részkutatási jelentéseiket. A részkutatások eredményeit a kutatásvezető összegezte.

Milyen kulcsválaszok adhatók a nyolc kiemelt kérdéskörre?

Az Iskolatársulásban zajló folyamatok, történetek

Az Iskolatársulás létrehozásának motívumai közt a gyermekellenességig fokozódó verseny élezése elleni fellépés mutatkozik hangsúlyosnak. Lényegében komprehenzív megoldások irányában tájékozódtak és tájékozódnak az iskolák és a pedagógusok. Egy folyamat biztató kezdetéről van szó.

Az iskolák visszatükrözik a társadalmi elvárásokat, igyekeznek kielégíteni a kliensi igényeket. Figyelembe veszik a város oktatási koncepciójában megfogalmazottakat. Sajátos iskolai arculat megteremtésére törekszenek. Az összehasonlító dokumentumelemzés megállapításai szerint az elemzett 13 iskola közül 11 pedagógiai program megjeleníti a Társulás sajátos céljait, a komprehenzivitás elvét, eszközeit, módszereit, a más intézményekkel való együttműködés lehetőségeit. Egy iskola az alapító okiratában is megjelölte az iskolatársulási tagságot (Arany János Általános Iskola, Kecskemét).

Néhány iskola küldetésnyilatkozatában vagy a 'pedagógiai alapelveink' címszó alatt szerepelteti a komprehenzivitás elvét, illetve fogalmát. Így például:

„Alapelként fogadjuk el a folyamatos és differenciált fejlesztés elvét. Ezért csatlakoztunk a Kecskemét és Környéke Iskolatársuláshoz, melynek keretében az OKI KOMP csoportjának segítségével időről-időre felmérjük helyzetünket, fejlesztési prioritásokat határozunk meg” (Lánchíd Utcai Általános Iskola).

„Iskolánk számára minden tanuló optimális fejlesztése egyformán fontos. A differenciálást az oktató-nevelő munka alapelvének és nemcsak tanulás-szervezési eljárásnak tekintjük” (Kocsis Pál Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakmunkás-képző Intézet).

„Célunk a komprehenzív iskola megteremtése” (Táncsics Mihály Általános Iskola).

Úgy tűnik, hogy személyes érdek nem fűzte az iskolaigazgatókat az Iskolatársulás létrehozásához. Az Iskolatársulásban való részvétellel a pedagógusok kompetenciája fejlődött. A komprehenzivitás elvének érvényesítését az iskolaközi munkaközösségek működtetésében, egymás munkáját konferenciákon, továbbképzéseken megismerve igyekeznek megvalósítani. Az intézmények ugyanakkor nem egységesek a komprehenzív irányultságot kifejező fogalmak használatában, esetenként sajátos, egyedi értelmezésben használják azokat. Szükségesnek látszik egy fogalomértelmezés, hogy ne lehessen a saját, egyedi céloknak megfelelően átértelmezni az alapelveket.

Kimutatható, hogy az Iskolatársulás egyes számú érdekeltje a tanuló és rajta keresztül a szülő.

A középiskolák igazgatóival készített interjúk tanúsága szerint az Iskolatársulás működtetésében az iskolahasználók teljes köre érdekelt. A belépéshez fűződő érdekeltségeik az érintettek vonatkozásán, érdekeltségi körönként is megjelölhetők.

Az intézmények érdeke: közvetlen kapcsolat az általános iskolákkal abból a célból, hogy pontosabb képet kapjanak egymás munkájáról; közelíteni az alap-középfok követelményeit egymáshoz, elősegíteni a körültekintőbb pályaválasztást; a gyermekek számára lehetővé tenni a felkészülést a

középiskolai követelményekre; lehetőség szerint homogenizálni az előzetes/hozott tudásanyagot, ellensúlyozni a szerkezetváltó középiskolák gyermekelszívó hatását; reklámozni/menedzselni a különböző profilú intézményeket a szülők, a gyermekek előtt a környező településeken; elősegíteni, hogy a gyermekek ne formális jegyek alapján döntsenek a pályaválasztásról.

A pedagógusok érdeke: a munkaprogramban megjelenő korai foglalkozások által kapcsolatba kerülnek a leendő tanítványokkal; a javítás és visszajelzés konkrétá teszi a gyermekek fejlődésének követését; az eltérő iskolafokokon dolgozó tanárok módszertani kultúrája közeledik egymáshoz a vertikális munkaközösségek munkája során; segít a kiválasztásban.

A tanulók számára a társulások üzemmód megkönnyítette, illetve elősegítette a középiskolába való átlépést azáltal, hogy tudatosabb és szervezettebbé tette az iskolafokok illeszkedését; a tanulási motiváció növekedett (kapcsolatok, visszajelzés, javítás stb.); a tanulók szabad döntési joga is érvényesül, mert az előkészítés alatt lehetőségük van a középiskolák között választani, illetőleg bármelyikbe „válhatnak” a felvételi eljárás idején (például az úgynevezett felvételi „igérvény” a Bolyai János Gimnáziumra szól, de bármelyik másik középiskolára is érvényes, ha a tanuló változtatni akar korábbi választásán, döntésén).

A szülők számára érdekeltsgéi elem, hogy a társulások működés késlelteti a kiszakadást a családból, mert nem kell túl korán (4. osztály, 6. osztály után) iskolát választani; kapcsolatba kerülhet a középiskolával, közös feladatként és közös felelősségként jelenik meg a felkészülés; a városkönyv informáltsága az iskolakínálatról növekszik.

Egységes követelmények alkalmazása

Az Iskolatársulás tagintézményei szándékaik szerint arra vállalkoztak, hogy olyan komprehenzív rendszert építenek föl, amely a részt vevő iskolák számára egységesülő követelményrendszert s ehhez társuló mérőeszközt vezet be. Az egy-

ségesülő követelményrendszerre a társulás önideológiájához képest kevés utalás található. Ilyen utalás öt iskola dokumentumaiban volt fellelhető. A kecskeméti Lánchid Utcai Általános Iskola (mely intézmény 1995 óta tagja az Iskolatársulásnak) pedagógiai programjában jónak tartja az iskolaközi munkaközösségek törekvését, hogy három tantárgy (anyanyelv, matematika, idegen nyelv) vonatkozásában kidolgozták a közös követelményeket, szinteket, közreműködtek a szintfelmérő vizsgák feladatainak összeállításában. Rendszeresek az Igazgatói Tanácsülések is. Az eredmények között tartható számon, hogy az Iskolatársulás működésének folyamatában pontosabb kép alakult ki az általános iskolákban a középiskolák követelmény- és feladatrendszeréről. Így az általános iskolák követelményrendszere is egységesebbé vált. Erősödött az intézmények közötti kommunikáció és együttműködés.

Középtávon a (társuláson belül) egységes szakmai követelmények megjelenését remélik a társulás iskolái, azaz vállalják az eredeti célkitűzéseket.

Esélykiegyenlítés, esélynövelés

Elsősorban az esélyteremtést segíti a komprehenzivitás. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás egymástól elválaszthatatlan a pedagógus-vélekedésekben és az ezt követő praxisban. Tizenhárom iskola mindegyike fontosnak tartja a differenciált tanulásvezetés módszerének alkalmazását. Elsősorban a projektpedagógia alkalmazásában látják a tanulás-szervezési problémák feloldását – erős az iskolák kapcsolata a Magyar Projektpedagógiai Társasággal is.

Nem minden iskolában jelenik meg az esélyegyenlőség kihívásaira adandó válasz a maga hangsúlyával, teljes tudatosságában. Az esélyegyenlőség iránti érzékenység erősebb az iskolaként is hátrányos helyzetben leledző városkörnyéki iskolák egy részében, ahol az esélyegyenlőség kifejezetten a perifériáról való bejutás lehetőségeként jelenik meg, így az érdekeltség a komprehenzív program esélyegyenlőséget teremtő céljait illetően fokozottabb.

A megkérdezett középiskolai igazgatók ugyanekkor diszkrepanciát véltek felfedezni a komprehenzivitás elve és a kiválasztási gyakorlat között, amely meglátásuk szerint végső soron szelektív, mert a tanulók egy bizonyos körének biztosít csak egyenes továbblépést. A megkérdezett középfokú intézmények vezetői szerint az intézmények nem egységesek a fogalmak használatában sem, esetenként sajátos egyedi értelmezésben használják azokat. Feladatként jelölték meg a differenciálás bővítését két tekintetben: egyrészt a fogadó középiskolák számának és profiljának bővítése, másrészt a folyamatos mérések differenciált jellegének erősítése szempontjából. Véleményük szerint enélkül nem teremthető meg a vonzáskörzet valamennyi tanulójának törésmentes továbbhaladása.

A célok elérése érdekében a tizenhárom iskola mindegyike fontosnak tartja a differenciált tanulásvezetés módszerének alkalmazását. Több pedagógiai programban olvashattunk a projektek szervezésének fontosságáról. (Például: Lánchid Utcai Általános Iskola, Kocsis Pál Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakképző Intézet, Szent-Györgyi Albert Egészségügyi Szociális Szakközépiskola és Szakképző Intézet). Az általános iskolák igazgatóival folytatott interjúkban esélykiegyenlítő szerepként, a tanulók megtartásának lehetőségeként jelenik meg a komprehenzivitás programja. Ugyanakkor a gyermeknek is esélyként a helyben maradásra, a többlettudásokhoz való hozzájutásra. Az általános iskolák igazgatói szerint az Iskolatársulás a periférius iskolák tanulóinak esélyt és garanciát jelent a továbbtanulásra. Szerintük a gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók számára teremt több jó lehetőséget az Iskolatársulás.

Más interjúkból az tűnik ki, hogy nem minden iskolában jelenik meg az esélyegyenlőség kihívásaira adandó válasz a maga hangsúlyával, teljes tudatosságában. A környéki iskolák egy részében az esélyegyenlőség a perifériáról való bejutási lehetőséget jelenti. Sok iskolában nem volt

észlelhető a komprehenzivitás és az esélyegyenlőség összefüggésének tudatos vállalása. Ezen intézmények vagy nem tartják fontosnak hangsúlyozni az esélyegyenlőséget, vagy egyenesen az iskola elitiztikus koncepciójának új megvalósítási lehetőségét látják az Iskolatársulásban.

A középiskolák igazgatói az esélykiegyenlítő szereppel kapcsolatosan úgy fogalmaztak, hogy a pedagógusok számára érdekeltséget teremt az Iskolatársulás: a munkaprogramban megjelenő korai foglalkozások által korábban kapcsolatba kerülnek leendő tanítványaikkal, a felmérők folyamatossága, a javítás és a visszajelzés konkréttá teszi a gyermekek fejlődésének követését. Az eltérő iskolafokokon dolgozó tanárok módszertani kultúrája közeledik egymáshoz a vertikális munkaközösségek munkája során, az együttes munka segít a kiválasztásban. Fontos pedagógiai eredményként jelzik a minőségjavulást a tanulási tartalmak közvetítésében.

Az esélykiegyenlítő szereppel kapcsolatosan erényként mutatkozik a különböző képességű és érdeklődésű gyermekek fejlesztésének egységessége, a tehetséggondozás feladatainak megoldása és a lemaradás megakadályozása ebben az egységesülő keretben.

Az iskolák alapvetően gyermekbarát jellegűek, tanuló- és tevékenységközpontúak.

A szintfelmérő vizsgák

Néhány iskola pedagógiai programjában szövegszerűen is megjelenik a szintfelmérő vizsga mint teljesítendő küszöb a felvételi nélküli átmenethez. Érvényesülő működési elv a folyamatos szintfelmérés. (Az Iskolatársulás koncepció-

jában ez az összehangolt értékelés, közelebbről e rendszer alapos kidolgozása meghatározó.)

Új elem mindazonáltal, hogy az egységes szintfelmérő vizsgák jelentőségét az iskolák a minőségbiztosítási feladatokkal hozzák összefüggésbe. Ez a tény a program felgyorsításának irányában hathat.

Pályaválasztás, továbbtanulás

Az Iskolatársulás bővülését várják középfokon: ez a feltétele annak, hogy a gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók előtt is lehetőség nyíljon továbbtanulásra az Iskolatársulásban.

A gyermekeiknek elképzelt továbbtanulási aspirációkból az tűnik ki, hogy a szülők körében a szakközépiskola és a 4 évfolyamos gimnázium „jövőképe” a domináns. Mindössze 8 tanulót szánnak „kisgimnáziumba” (64 megkérdezett tanuló válasza szerint).

A település jellege és a gyermekek tanulmányi eredménye közötti összefüggést vizsgálva szembevetendő volt, hogy a kisebb településekről 4-es, 5-ös (gyakorta kitűnő) eredménnyel jelentkeztek továbbtanulásra az Iskolatársulás iskoláiba, míg Kecskemétről gyakorta előfordult a közepes (esetenként elégséges) osztályzatú gyermek.

Mit várnak a szülők az Iskolatársulástól? (1. táblázat)

A szülői kérdőíveken nyilatkozó szülők szerint az Iskolatársulás keretében nemcsak jó vagy jobb képességű gyermekek tanulhatnak (a gyerekek 78 százalékát gondolják ilyennek), hanem közepes képességűek is (ilyennek vélik az Iskolatársuláson belül tanuló gyermekek 19 százalékát). Az iskolatársulásos formában törté-

kizárólag így látom biztosítottnak a középiskolába való bejutást	12%
ez a legkényelmesebb felkészítő forma	11%
olyan előkészítést kap a továbbtanuláshoz, amelyet más módon nem tudnék biztosítani	62%
az általános iskolában ezt javasolták	14%
egyéb oka van, éspedig:	1%
– osztályban már kipróbálhatta önmagát, tudását	
– jobb képességű gyermekek kerülnek egy csoportba és nem szakadnak el a megszokott környezettől	
– a 8 + 4 osztályos képzési formával ért egyet	
– ösztönzi a gyermeket a folyamatos felkészülésre	

nő tanulást 83 százalékban tartják előnyösnek. A hátrányokat megnevezők (8 százalék) hátrányként az alábbiakat sorolják fel:

- a tanulmányi eredmény leromlik a többletterhek miatt;
- a mennyiség a minőség rovására mehet;
- kevesebb a szabadidő.

Az esélykiegyenlítő szerep vizsgálatánál fontos adat lehet, hogy mennyiben választották kényszerből az iskolatársulások formát. Az igennel válaszolók az alábbi okokat jelölték meg:

- nem jó a gyermek tanulmányi eredménye;
- nem akartuk terhelni az utaztatással;
- hogy biztosan legyen helye valamelyik középiskolában;
- reméltem valami pluszt.

Nagyobb arányban voltak a nemmel válaszolók. Az öntudatos Iskolatársulás-választók indokai az alábbiak:

- képességei alapján nem okoz gondot a társulás (26 fő);
- a gyerek akarta (18 fő);
- próbalehetőségnek tekintették;
- kitűnő a tanulmányi eredménye;
- több lehetőséget jelent;
- ezt az oktatási formát tartottuk a legmegfelelőbbnek;

- jó lehetőségnek bizonyult;
- lehetőséget adott kétszeri felvételre;
- testvére is ezt a formát választotta, és választása nagyon kedvezőnek bizonyult.

Végül is a 6. év végén az Iskolatársulásba bekerült 143 tanulóból 79 fő nyert felvételt iskolatársulások középiskolába a vizsgálat tanévében. Ha az adatként önmagában vizsgáljuk, akkor értelmezhetjük úgy is, hogy az Iskolatársulás biztosítja a továbbtanulási döntés elhalasztását 14 éves korig.

Vannak ugyanakkor jelek arra, hogy az Iskolatársulás általános iskolai és középiskolai között mégiscsak működik szelekció, vagyis a komprehenzivitás korlátozottan érvényesül. Ennek megfelelően kutatási eredményként meg kell fogalmazni, hogy a kecskeméti Iskolatársulás iskolai részlege, korlátozottan komprehenzív intézmények ma. Ezt több társadalmi kényszer részben magyarázza. Az Iskolatársulás létrehozásában alapvető motívumként jelzett visszatartás a tanulókért folytatott verseny

élvezéséről a társulás oktatáspolitikai környezetében nem szűnt meg. S végtére a társulás mégsem szigeten működik!

Tantervi szabályozás

A Hírös-tantervnek elnevezett (a keret-tantervhez képest alternatív, ugyanakkor legitím), az Iskolatársuláson belül egységes vagy egységességre törekvő tantervfejlesztésről több – belső és külső – okból a szakemberek lemondtak.

A helyi tantervekbe nem épülnek be minden esetben tudatosan az Iskolatársulás alapelvei. A tantervi dokumentumok konvencióinak ma még nagyobb a tehetetlenségi nyomatóka, hogy új alapelvek érvényesüljenek benne.

Közös extracurriculumok

A tanórán kívüli elfoglaltságok a vizsgált intézményekben színesek és sokrétűek. Minden iskolában gazdag és változatos a hagyományörző tevékenység, a Diákönkormányzatok is jelentős szerepet látszanak betölteni.

Mégis az a tapasztalat, hogy kevés tanuló vehet részt a közös extracurriculumok programjában, a tanulók viszonylag szűk körének nyújtja az indításkor elhatározott előnyöket, tudniillik hogy az egyes műhelyek egyesítik kompetenciáikat, s a társuláson belül bármely tanulónak kínálják szolgáltatásaikat.

Extracurriculáris tevékenység igazán az Iskolatársulás alapító iskoláiban található olyan formában, amely szervesen kapcsolódik a komprehenzivitáshoz, vagyis az átmenetet, az egyenlő hozzáférést szolgálja. A többi iskolában az extracurriculáris tevékenységek inkább hagyományosak, a komprehenzivitás szempontjából indifferensek.

A közös extracurriculumok fontosságába vetett hitet nyilván tompította az, hogy a szülők nem elsősorban az extracurriculumoktól várják a segítséget, ők hagyományosan „jól tanító iskolát” várnak.

Az extracurriculumok „erkölcsi kopását” fokozza az iskolák nehéz pénzügyi helyzete is.

Támogatottság, külső kapcsolatok

Az interjúkban adatokat gyűjtöttünk arra nézvést is, milyen a vállalkozó innovátorok közérzete, hogyan érzik beágyazódásukat a közoktatás, a pedagógia fejlődési, változási trendjeibe. A segítőtársak között – természetesen – első helyen jelenik meg az Országos Közoktatási Intézet (Loránd Ferenc vezette) KOMP-csoportja.

Az önkormányzatok támogató szerepét illetően a tapasztalatok eltérők. Nem éreznek egységesen magas hőfokú támogatást az intézmények. Az általános iskolák igazgatóival készített interjúkból kitűnt továbbá, hogy az önkormányzati támogatás csak az iskolavezetők egy része szerint van meg. A jártasabb iskolavezetők megkülönböztetik a formális, szóbeli, egyénektől ígért támogatást a valós önkormányzati támogatástól, amely szerintük nincs jelen.

Támogató, külső kapcsolatot jelentenek a szülők, a szülői ház. Az adatok egyértelműen arról beszélnek, hogy azért élvez szülői támogatottságot a komprehenzív pedagógia és az Iskolatársulás, mert kiegészíti a gyermekek kiszakadását a családból.

A komprehenzivitás kérdéskörében, a hazai és nemzetközi pedagógiai helyzetben igazán azok a vezetők tájékozottak, akiknek képzettsége és elkötelezettsége magasnak mondható, szívügyüknek tartják az Iskolatársulást.

A komprehenzivitás elvének érvényesítését az iskolaközi munkaközösségek működtetésében, egymás munkájának közös konferenciákon, továbbképzéseken való megismerésében gondolják megvalósítani az intézmények vezetői. Az általános iskolák igazgatóival lefolytatott interjúkat összegezve a részkutatás vezetője szerint az Iskolatársulás értelmét eltérően látják az intézményvezetők. Az iskolaigazgatók nagy része kiemelte a kollégák szakmai továbbképzésének lehetőségét. A válaszadók 71 százaléka a tanulók tehetséggondozásának lehetőségét is megemlítette. Az interjúkból kitűnt, hogy személyes érdek nem fűzte az iskolaigazgatókat a Iskolatársuláshoz. Az Iskolatársulás egyes számú érdekeltje a válaszok 57 százaléka szerint

a tanuló és rajta keresztül a szülő. Az Iskolatársulásban való részvétellel a pedagógusok kompetenciája az igazgatók szerint javult. Ez a szakmai konzultációk, az intézménylátogatások, a módszertani tapasztalatok megszerzésén keresztül valósul meg. Volt olyan egyedi igazgatói vélemény, amely szerint a Társulás működési elvei nem egységesek, nem egyértelműek.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a komprehenzív iskola kialakítására vállalkozó, jelenleg egyetlen hazai innováció működését vizsgáló alkalmazott kutatás elérte célját. Feltárta, hogy az Iskolatársulás realitásában jól kimutathatóak a vállalt értékek, kimutathatóak ugyanakkor a konfliktusforrások is, melyek további okait egyrészt a nevelőtestületeken belüli belső folyamatokban, másfelől a társadalmi környezet különböző ágenseiben érdemes és kell keresni.

Jegyzet

(1) A Kecskemét és Környéke Iskolatársulás partneriskolái:

Általános iskolák: Arany János Általános Iskola, Kecskemét, Béke Általános Iskola, Kecskemét, Fekete Erdei Általános Iskola, Helvécia, Hunyadi János Általános Iskola, Kecskemét, Ladánybenedi Általános Iskola, Ladánybenedi, Lajosmizsei Általános Iskola, Lajosmizse, Lánchid Utcai Általános Iskola, Kecskemét, Móra Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézet, Kerekegyháza, Petőfi Sándor Általános Iskola, Szabadszállás, Tancsics Mihály Általános Iskola, Izsák, Vásárhelyi Pál Általános Iskola, Kecskemét, Wéber Ede Központi Általános Iskola, Helvécia, Zrínyi Ilona Általános Iskola, Kecskemét.
Középisiskolák: Bolyai János Gimnázium, Kecskemét, Kada Elek Közgazdasági Szakközépisiskola, Kecskemét, Kocsis Pál Mezőgazdasági Szakközépisiskola és Szakképző Intézet, Kecskemét, Széchenyi István Idegenforgalmi, Vendéglátóipari Szakközépisiskola és Szakmunkásképző Intézet, Kecskemét, Szent-Györgyi Albert Egészségügyi és Szociális Szakközépisiskola és Szakképző Intézet, Kecskemét.

Irodalom

- Loránd Ferenc (1991): Egy 12 (10+2 vagy 11+1) évfolyamos általános és szakképzőiskola modellvariánsainak kifejlesztése. *Iskolakultúra*, 3. 58.
Loránd Ferenc (1994): Egy épülő komprehenzív iskolamodellről. *Iskolakultúra*, 19. 24.

Visszapillantó

Szemünket és figyelmünket ezúttal Bocsor Istvánra (1807–1885), a történetész-filozófus iskolaszervezőre; Jedlik Ányosra (1800–1895), az ismert természettudósra; valamint Fülep Lajosra (1885–1970), a művészettörténészre vetjük: a róluk szóló kötetek a 'Tudós tanárok – tanár tudósok' című sorozat tagjaiként láttak napvilágot.

A három személyiség a világ megismerésének három alapbeállítódását képviseli: Jedlik elsősorban a tudományos, Fülep a művészi viszonyulást, Bocsor pedig a humángondolkodót. Hármójuk élettevékenységének ideje átölel két évszázadot, a 19. és a 20. század nemzetet és személyiséget érlelő korszakát. Valamennyiük közös tulajdonsága, hogy nagy szellemi utazók, akik személyiségükkel hitelesítették tevékenységüket, a szó erejével hatottak, s felismerték az „összhangzó” nevelés fontosságát, lényüket pedig világszeretet járta át. Ezzel a minősítő felsorolással össze is foglaltuk a nagy és hatékony tanáregyeniségek alaptulajdonságait, illetve tevékenységük közös lényegét.

A tanulmánykötetek, mint korábban, most is egyenetlen teljesítményt mutatnak. Zavaróan hat, hogy a könyvek nélkülöznek bizonyos tartalmi és tipográfiai következetességet, egyöntetűséget. Nem sikerült a válogatott szövegek helyesírásában és magyarázó értelmezésében a mai kor követelményeit szem előtt tartani. Az eredeti szövegek korhű írással történő bemásolása, az értelemzavaró elütések, bosszantó gépelési hibák (különösen a neveknel), a makacsul visszatérő helyesírási hibák, a vesszők elmaradása vagy éppen felesleges használata, a számok elütése, a mai olvasó számára alig értelmezhető kifejezések magyarázat nélkül hagyása nehezíti vagy éppen akadályozza a szövegértést, ami a sorozat szolgálattevő célja ellen hat. A latin idézetek magyar fordítását is nehéz nélkülözni. A gondos, értelmes olvasást segítené a név- és tárgymutató.

Mit mutat a fenti jeles egyéniségek életpályája?

Korban, eleven kisugárzásban Fülep Lajos áll a legközelebb hozzánk. Már csak azért is, mert életpályáját olyan felismerés vezérli és szervezi, mely ma is vezérelvként fogalmazódik meg:

„A művészetre való oktatásnak kérdését túlzás nélkül lehet a magyar kultúra létkérdésének nevezni.” Féltreértés ne essék, nem holmi szakmai bódulat mondatta Füleppel ezt a mondatot, s nem valami elfogult önérdék diktálta, hanem az a felismerés, hogy a szellem napvilágának ragyogása létkérdés. A szellemé, az egyénivé tett felismerésé! Tanárként még hozzáteszi, ennek megvalósítása nagyon nehéz, pedig a szemlélet átadásának, illetve átadhatóságának problémája nem kikerülhet. Belső meggyőződésű tanáremberként járja körül újra és újra a kérdést, hogyan lehet az éltető szellemet kiszabadítani az írásból és a képből, hogyan lehet a művészetet életközelségre hozni, s hogy mi a műértés lényege?

A kísérő tanulmányt író és a szövegeket válogató *Vajda Kornél* azon kevesek közé tartozik, akik az életmű többszálú problematikájának felfejtésére vállalkoznak. Így vált köteté elevenné és életszerűvé, s ezáltal méltóvá – szüntelenül problématerképeket felvázoló – mestere emlékéhez.

A külső elismertséget sem nélkülöző Füleptől mint kritikustól tanulhatnak legtöbbet az utódok. Jóllehet a kritikák csupán rámutatások, utalások, a problémák feltérképezései. Hiányoznak a teljesség igényével megírt, kifejtett, összegező tanulmányok, de eligazításnak, „helyzetbehozásnak” ez sem kevés. A kritikai észrevételek mögött felsejlik a filozofikus gondolkodás igénye. Fülepet a művészet lényegével összefüggésben az örök és az idő kérdése foglalkoztatta. Az 1911-ben megjelent *Szemlem* című filozófiai lapjában valási, filozófia és esztétikai kérdések felvetését és körüljárását ígéri. Célja a problémalá-

tás, a problémák felvetése, az apóriák boncolgatása. Mindez az igény kiegészül nála az átadás, a filozófiai gondolkodás tanításának szükségességével. A műelemzésben, a művészettörténet-írásban is ezt hangsúlyozza, amivel ezen a téren is új szemléletet képviselt. Valóban sajnálhatjuk, hogy tervezett önálló művészetfilozófiája nem készült el. A töredékek halmaza, a töredék mint műfaj nem csupán Fülep életművének jellegzetessége. A magyar gondolkodásnak, a magyar tanári létnek is állandó, szinte szükségszerű velejárója.

A gondolkodó ember és a cselekvő tanár harmonikus összhangját bizonyítja, hogy Fülep pedagógiájának is a kérdésfelvetés, egy probléma körbejárása adta a lényegét. Ehhez szívesen felszolgált saját apóriáit is. Igényelte és el is várta a kérdések belemártását a mindennapi élet áramába. Tette mindezt körültekintő tapintattal. Az ilyen típusú pedagógia viszont nem a szaktudományra figyel és nem az úgynevezett tudományos módszerrel dolgozik, hanem tematikus megközelítéssel, inkább reflexiókra számít, mint megoldásokra. A felvetett problémák boncolgatását igényli, nem pedig azok külső nézőpontú vizsgálatát. Az előadásai a fentiek következtében csak címükben feleltek meg a hivatalos tanmenetnek. Tanítványait is önálló nézetekért, önálló felismerésért dicsérte és ismerte el. Nem kész, kierőltetett válaszokat várt, hanem a problémáknak való nekifejlesztést, a témában felfedhető apóriák felfedését. Akkor örült leginkább, amikor tanítványai fejlődése nem kifelé, hanem befelé, az elmélyülés irányába mutatott. Ugyanakkor látta a tanítás szélső határait is. Tudta, hogy az anyagról, a színről lehet igazságokat tanítani, de az általuk képviselt igazságot nem lehet tanítani. Tisztában volt azal, hogy lehet tanítani a lélek titkairól, de nem lehet a szüntelenül változó lélekről lezárt ismereteket közölni. Ahogy olvassuk Tihanyi Lajosról írt kritikáját, felsejlik előttünk Fülep „önarcképe” is. Tihanyihoz hasonlóan ő is olyan, akinek a fejlődése a belső viaskodásból és nem a kívülről kapott újszerűség majmolásából áll. A képek elemzése kapcsán a műértés szabályait is meghatározza: a képen észlelt valamennyi jel kölcsönhatása a lényeg, valamint annak megértése, hogy a tárgyak miként keresik egymást s helyüket az alkotáson.

Az életmű belülről láttatása alapján Vajda Kornél tanulmányának a legnagyobb hozadékát abban látom, hogy az önmagát Don Quijoténak érzékelő Fülepet átültette a magyar kultúra Pegazusára.

„Engem soha semmi kiténtetés nem ért. Egyedüli jutalmam tanítványaimnak folyamatos jó emlékezete és szeretete, melyet dicsekvés nélkül említek s tapasztalhatok most is, akármerre megyek.” – mondja Bocsor István történész-filozófus, iskolaszervező a tanári pályája béréről. Személyében képzeljük el egy több nyelven beszélő, zenéhez értő, a zenét művelő érzékeny, nagy szorgalmú tanárt, aki a Pápai Református Kollégium felvirágoztatásának szentelte életét. Fiatalon meg is gyűlik baja merészen újszerű pedagógiai elképzelései miatt. Bocsor fáradhatatlan a Kollégium ügyében. Ha tankönyvre van szükség, akkor azt pótolja nagy alázattal, kifogástalan szakszerűséggel. A tankönyvírás mintapéldáját láthatjuk latin nyelvkönyvében, amely irodalmi szemelvényeket, nyelvtant

Jedlik figyelemmel kísérte a külföldi folyóiratokat. Tanári hatékonyossága érdekében eszközöket épített, rendszeresen kísérletezett. A fizikai jelenség bemutatására nagy gondot fordított. Ezek alapján jutottak el tanítványai a fogalmak kialakításához. Ez után következett a jelenségekben szereplő fizikai mennyiségek közötti kapcsolat tudatosítása, majd utoljára a mérés. (Ösztönszerűen tette mindezt, ahogy Fülep is a saját területén arra törekedett, hogy még mielőtt bármi következtetésre jutna a műértő, a műalkotáson látható elemek kölcsönviszonyát kell felismernie.)

és szótárt is tartalmaz. A célszerűség és a használhatóság kiegészült nála széles látókörrel, korszerűséggel.

Neveléstudományi munkájában is a korszerű ismeretekre alapoz, de tisztában van azal, hogy az embert a sors, a természet s az emberek közösen nevelik. Roppant tág horizonton, Európán túlra is tekintve követi nyomon, miként változtak a nevelés eszméi, maguk után vonva a nevelési módszerek átalakulását.

Bocsor István történészként is a haladó eszmék képviselője. Élvezetes, meggyőző előadóként őrzi az utókor emlékezetét. Írásbeli és élőszóban elhangzott megnyilatkozásait logikus elrendezés, világos szerkezet jellemzi. Történeti gondolkodásában *Hegel* történetfilozófiai elvei érvényesülnek. A szellem és a lélek szabadságát olyannyira komolyan vette, hogy protestáns létére a protestánsok vallási türelmetlenségét is elutasította. Történelmi írásaiban, előadásaiban a világtörténelem eseményeit rávetítette a magyar helyzetre. Analógiákat találva jelölte ki a szükséges fejlődés irányát. Zsarnokgyűlölete, szabadságvágya az egyetemes történelem példáiból táplálkozott. Olyan szempontok követését jelöli ki a történelmi események elemzésében, amelyek újak és merészek a 1830-as években. Ez különösen a francia forradalom – Bocsor szóhasználata szerint a francia zendülés – értelmezésében szembetűnő. Kérdéseit a jog és a szabadság dimenziójába helyezi. Kritikai szemléletét jól tükrözi, hogy a Függetlenségi Nyilatkozat örömteli üdvözlése és óhajta mellett éles kritikai hangon szól a rabszolgaság rendszeréről. A tényszerűség a személyes állásfoglalással ebben az írásában is együtt érvényesül. A reformkorral kapcsolatos gondolataiban a magyar nyelv joga, a jobbágyság felszabadítása a leghangsúlyosabb. Az 1848–49-es szabadságharc ideje alatt, majd a kiegyezést követően roppant teherként kerül vállaira a Kollégium értékeinek őrzése s elért eredményeinek védelme.

A fent elmondottakat jól tükrözi Bocsor legnagyobb történelmi munkája, amely „Magyarország története, különös tekintettel a jogfejlődésre” címmel jelent meg négy kötetben. Ez a munka főtanodai és magánhasználatra készült 1861-ben. Ha a mai olvasó Bocsor megközelítésével, gondolkodásmódjával nem ért is egyet, a válogatott szemelvények jól fogják szemléltetni az oknyomozó, elemző módszer alkalmazását a történelmi eseményekkel és dokumentumokkal kapcsolatban. *Fehér Katalin* a magyar nemzetállam szempontjából különösen fontos események reflexióit választotta ki Bocsor kötetéből.

Bocsor István napjaink pedagógusának szóló üzenetét pedig az oktatásügy örökzöld dallamaiként hallgathatjuk:

- Aki nevelni akar, annak ismernie kell a szüntelenül változó embert.
- Az iskolának nem az a feladata, hogy halomba hordja az ismereteket.
- A magoltatás káros az elmére, és akadályozza az öntevékenységet.
- Nagy kár következik a felszínességből.
- A növendékek korához alkalmazkodni kell.

Jedlik Ányos népszerűségét nem csupán találmányai és a róla elnevezett iskolák biztosítják, hanem életpályájának egésze. Jedlik ötvenhárom évi tanítás után a Magyar Tudományos Akadémia tagjaként zárja pályafutását.

Tanári tevékenységében a módszertani kultúrát nagyon fontosnak tartotta, mint ahogy az érdeklődő nyitottságot is. Ennek megfelelően Jedlik figyelemmel kísérte a külföldi folyóiratokat. Tanári hatékonysága érdekében eszközöket épített, rendszeresen kísérletezett. A fizikai jelenség bemutatására nagy gondot fordított. Ezek alapján jutottak el tanítványai a fogalmak kialakításához. Ez után következett a jelenségekben szereplő fizikai mennyiségek közötti kapcsolat tudatosítása, majd utoljára a mérés. (Ösztönszerűen tette mindezt, ahogy Fülep is a saját területén arra törekedett, hogy még mielőtt bármi következtetésre jutna a műértő, a műalkotáson látható elemek kölcsönviszonyát kell felismernie.)

A belső készítésre működő Jedlik roppant erőkifejtését mutatja, hogy 292 általa elvégzett kísérletet jegyzett le. Ezekre építette tanítását. 1850-ben megjelent, „Természettan elemei” című tankönyvének újszerűsége éppen a bemutatott kísérleteken ala-

puló fizikatanítás volt. „Jedlik tankönyvét a kémiai és alkalmazott matematikai rész, műszótár, valamint számtanpéldák, táblázatok és a legfrissebb irodalomra történő pontos hivatkozások tették teljessé”. Ezt az igényességet napjainkban is követendőnek tarthatjuk.

Az elhivatottságból dolgozó szolgálattevők nyomorúságát ő sem kerülhette el. Alkotóerejét lekötötte, idejét elvette a sok kísérletezés, de ezek nélkül nem tudott tanítani. Pénzt viszont nem kapott, így az eszközökre és a tankönyvére a sajátját költötte vagy előlegezte. Ez az elhivatottság, áldozatkészség már önmagában is velős nevelési program, de ezen túlmenően kötelességtudatot, szorgalmat, munkát, tiszteletudó viselkedést várt el tanítványaitól. Azt igényelte tőlük, amit ő is adott nekik. Jedlik értette a személyre szóló feladatok pedagógiai, emberi hasznát. A tehetségeseket külön törődéssel serkentette. Gondolatai, cselekedetei mindvégig a tudomány szolgálatában álltak. Amikor a tudomány fontosságáról értekezik, kitér mindegyik tudományág szerepére, és érveket sorakoztat fel nélkülözhetetlenségük mellett. Végkövetkeztetésként pedig kijelenti: minden ország anyagi jólléte a tudomány művelésének színvonalával áll összefüggésben. Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy a tudományok hatékonysága csak a művészetek művelésével és az erkölcsiség védelme mellett lehetséges.

Kovács László bemutató tanulmányának legizgalmasabb fejezete a vállalkozó Jedlik vonásait festi fel a jól ismert, megszokott portréra. A szódaüzem, az optikai rácsok, valamint az elemek gyártása az életmű sikerét mutatják. A sikerek, a hatékonyság ellenére az utókor meglepve észleli, hogy Jedliket mennyire nem érdekelték a földi elismerések. Való igaz, Jedlik illetéknéppen a középkori kőfaragókra emlékeztet, akik ott is szépre faragták a templomok köveit, ahol azt a templomi fényviszonyok nem engedték látni, mivel ők elsősorban nem a földi megrendelőnek dolgoztak, hanem a mindent látó Istennek, az igazi megrendelőnek.

Mayer Erzsébet

A pszicholingvisztika állásáról

A Cambridge University Press Annual Review of Applied Linguistics nyelvészeti sorozatának eddig kiadott kötetei is mind alapvető alkalmazott-nyelvészeti témákat jártak körül, de a mostani, a pszicholingvisztikáról szóló, úgy érzem, minden eddiginél jobban sikerült, és széles olvasóközönségre számíthat.

Elsősorban nyelvszakos egyetemistáknak, nyelvtanároknak és nyelvpedagógiával foglalkozó szakembereknek ajánlom a könyvet, de hasznos a kötet pszichológiai és nyelvészeti kérdések iránt érdeklődő nem nyelvszakosok számára is. Az egyes fejezetek legelőnyösebb jellemzője, hogy a kiválasztott részterületeken a ma kurrens és meghatározó álláspontokat kritikusan elemzik, ezzel az érdeklődő számára lehetővé teszik a lényeges kérdések megértését, míg az említett források visszakereshetőek, további tájékozódásra adnak lehetőséget. A könyv annotált bibliográfiát is tartalmaz minden egyes fejezet után. Ugyanakkor szinte kizárólag az angolul megjelent irodalmat szintetizálják a szerzők, bár elvétve német, japán vagy holland cím is előfordul a források között.

A könyv öt nagyobb részre tagolódik: a bevezetőt négy tematikus egységbe rendezve követi összesen tizennégy tanulmány. Az előszót *Wilga Rivers* írta, aki napjainkban ritkán publikál, bár a pszicholingvisztika egyik úttörő kutatójaként és kiváló népszerűsítő-

puló fizikatanítás volt. „Jedlik tankönyvét a kémiai és alkalmazott matematikai rész, műszótár, valamint számtanpéldák, táblázatok és a legfrissebb irodalomra történő pontos hivatkozások tették teljessé”. Ezt az igényességet napjainkban is követendőnek tarthatjuk.

Az elhivatottságból dolgozó szolgálattevők nyomorúságát ő sem kerülhette el. Alkotóerejét lekötötte, idejét elvette a sok kísérletezés, de ezek nélkül nem tudott tanítani. Pénzt viszont nem kapott, így az eszközökre és a tankönyvére a sajátját költötte vagy előlegezte. Ez az elhivatottság, áldozatkészség már önmagában is velős nevelési program, de ezen túlmenően kötelességtudatot, szorgalmat, munkát, tiszteletudó viselkedést várt el tanítványaitól. Azt igényelte tőlük, amit ő is adott nekik. Jedlik értette a személyre szóló feladatok pedagógiai, emberi hasznát. A tehetségeseket külön törődéssel serkentette. Gondolatai, cselekedetei mindvégig a tudomány szolgálatában álltak. Amikor a tudomány fontosságáról értekezik, kitér mindegyik tudományág szerepére, és érveket sorakoztat fel nélkülözhetetlenségük mellett. Végkövetkeztetésként pedig kijelenti: minden ország anyagi jólléte a tudomány művelésének színvonalával áll összefüggésben. Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy a tudományok hatékonysága csak a művészetek művelésével és az erkölcsiség védelme mellett lehetséges.

Kovács László bemutató tanulmányának legizgalmasabb fejezete a vállalkozó Jedlik vonásait festi fel a jól ismert, megszokott portréra. A szódaüzem, az optikai rácsok, valamint az elemek gyártása az életmű sikerét mutatják. A sikerek, a hatékonyság ellenére az utókor meglepve észleli, hogy Jedliket mennyire nem érdekelték a földi elismerések. Való igaz, Jedlik ilyenképpen a középkori kőfaragókra emlékeztet, akik ott is szépre faragták a templomok köveit, ahol azt a templomi fényviszonyok nem engedték látni, mivel ők elsősorban nem a földi megrendelőnek dolgoztak, hanem a mindent látó Istennek, az igazi megrendelőnek.

Mayer Erzsébet

A pszicholingvisztika állásáról

A Cambridge University Press Annual Review of Applied Linguistics nyelvészeti sorozatának eddig kiadott kötetei is mind alapvető alkalmazott-nyelvészeti témákat jártak körül, de a mostani, a pszicholingvisztikáról szóló, úgy érzem, minden eddiginél jobban sikerült, és széles olvasóközönségre számíthat.

Elsősorban nyelvszakos egyetemistáknak, nyelvtanároknak és nyelvpedagógiával foglalkozó szakembereknek ajánlom a könyvet, de hasznos a kötet pszichológiai és nyelvészeti kérdések iránt érdeklődő nem nyelvszakosok számára is. Az egyes fejezetek legelőnyösebb jellemzője, hogy a kiválasztott részterületeken a ma kurrens és meghatározó álláspontokat kritikusan elemzik, ezzel az érdeklődő számára lehetővé teszik a lényeges kérdések megértését, míg az említett források visszakereshetőek, további tájékozódásra adnak lehetőséget. A könyv annotált bibliográfiát is tartalmaz minden egyes fejezet után. Ugyanakkor szinte kizárólag az angolul megjelent irodalmat szintetizálják a szerzők, bár elvétve német, japán vagy holland cím is előfordul a források között.

A könyv öt nagyobb részre tagolódik: a bevezetőt négy tematikus egységbe rendezve követi összesen tizennégy tanulmány. Az előszót *Wilga Rivers* írta, aki napjainkban ritkán publikál, bár a pszicholingvisztika egyik úttörő kutatójaként és kiváló népszerűsítő-

jeként tartja őt számon a szakma. Írása személyes hangvételű történeti áttekintés az USA-ban az ötvenes években kezdődő folyamatról, amelynek során a nyelvelsajátításra oly jellemző egyéni különbségek egyre nagyobb hangsúlyt kaptak.

A kötet első része a pszichológia és nyelvészet kapcsolatát járja körül, melyben a két területet átfedő kutatási kérdések adják a közös fonalat. *Segalowitz* tanulmánya szintén történeti kontextusban tekinti át azokat a kérdéseket, melyek megválaszolásától alapvető változásokat reméltek a kutatók. Három területet emel ki: a konnekcionista modellek kidolgozásával olyan asszociációs tanulási elmélet született, amely segít megérteni, hogyan lehetséges modellezni a veleszületett nyelvi ösztön nélküli nyelvelsajátítást; a kognitív tudomány, a neurobiológia és a neurolingvisztika új távlatokat nyit a nyelvelsajátítási és nyelvhasználati kutatások területén; ezeket a kognitív nyelvészet hasznosítja.

A neurobiológiai vonalat fejti ki részletesen *Schumann* fejezete, amelyben azokat az agyi struktúrákat és folyamatokat ismerhetjük meg, melyek meghatározó szerepet játszanak a nyelvtanulási motiváció, a kognitív folyamatok és a nyelvhasználatot befolyásoló pragmatikai döntések kialakulásában.

Dörnyei a nyelvtanulási motiváció kutatásának újabb megközelítéseit elemzi a következő részben. Külön érdekessége fejtegetéseinek, hogy néhány hazai szakember kutatásait az átfogó trendekbe integrálja, továbbá igen széles szakirodalmi áttekintést ad az érdeklődő olvasónak.

A negyedik fejezet eddig ritkán tárgyalt fókuszot választ: *Hansen* a nyelvtudás megkopásának, elfelejtésének (attrition) kutatásába és elméleti kérdéseibe vezet be, ami a kötetben tárgyalt témák közül az egyik legújyszerűbb. Ezzel az éppen kutatási témát kereső olvasó ismét megfontolandó kérdéskörbe kap bepillantást.

Címében a második tematikus rész az egyéni különbségeket emeli ki, bár kétségtelen, hogy az első részben tárgyalt nyelvtanulási motiváció és nyelvelfejtés legalább annyira ide tartozik, mint az életkor, a nyelvérzék, a szorongás és az írás- és olvasástanulás. *Singleton* rövid áttekintése az életkornak és a kritikus periódusnak a nyelvelsajátításban játszott szerepéről részletesen tárgyalja a gyakran ellentmondó kutatási eredményeket, az azokból levont következtetéseket, és reális, középutas álláspontot fogalmaz meg.

Sparks és *Ganschow* a nyelvérzék konstruktumáról és mérésének eszközeiről ad történeti és egyben kritikus elemzést. Érdekes, hogy ezen a területen a kognitív kutatások előtérbe kerülésének ellenére lényeges előrelépés a hatvanas évekhez képest a mai napig nem történt. Ebből a fejezetből hiányzik ugyanakkor a nyelvérzék egyetlen újszerű tárgyalásának hivatkozása (*Skehan, P.* [1998]: 'A Cognitive Approach to Language Learning'. Oxford: OUP.), bár a szerző előző munkáit elemzik.

A nyelvi szorongás mibenlétét és a nyelvtudással való kapcsolatát tárgyalja *Horwitz* a következő fejezetben. Ezen a területen érdemes volna hazai kutatást végezni: jó volna többet tudni arról, milyen összefüggés található a szorongás és a nyelvi teljesítmények, valamint a nyelvtanítás minőségét befolyásoló egyéb tényezők (például a tanári magatartás, az alkalmazott módszer, a motiváció) között.

A nyolcadik fejezet az alapvető, illetve használható írni és olvasni tudás (literacy) kialakulásával kapcsolatos pszicholingvisztikai kutatásokat tekinti át, egyaránt merítve az első és a második nyelvre vonatkozó vizsgálatok tanulságaiból. Talán ez a fejezet a legelnagyoltabb, mivel hatalmas területet fog át, mégis itt a helye. Ugyanis a második nyelv kutatásakor gyakran megfeledeknek arról, hogy a nyelvtanulók már használnak egy nyelvet, és ennek erős, illetve gyenge pontjait átviszik a következő nyelvre. *Perfetti, Van Dyke* és *Hart* tanulmánya a szófelismeréssel és olvasott szöveg értésével kapcsolatos kutatásoktól az írásjelek elsajátításán át az olvasással kapcsolatos neurobiológiai tanulmányokig terjed. Kiváló bevezetőként szolgál e kutatási területre, a következő rész – szintén olvasáskészséget tárgyaló – 11. fejezetével, melyet *Geva* és *Wang* írt.

A kötet harmadik része a kétnyelvűség kérdéseit (bilingual issues) járja körül, ebben elkülönítve a hagyományosan „kétnyelvűség” címszó alatt tárgyalt területet, bár kétségtelen, hogy a könyv eddigi fejezetei is a kétnyelvűségről szólnak, ha azt tágabban értelmezzük. A nyelvelsajátítási képesség mibenlétét tárgyalja *Genessee* tanulmánya, melynek alap gondolata az a ma már elfogadott álláspont, mely szerint a gyerekek el tudják különíteni a párhuzamosan elsajátított nyelveket, második nyelven az elsőként elsajátított-hoz hasonló utat járnak be és ez nem jelent számukra megterhelést. A szerző szerint az emberi elme legalább annyira alkalmas több nyelv elsajátítására, mint egy nyelvére.

A kétnyelvű gyerekek nyelvelsajátítási folyamatainak metanyelvi vonatkozásait vizsgálja *Bialystok*, aki az idevágó empirikus tanulmányok kritikus elemzése során arra a következtetésre jut, hogy a metanyelv fejlődésében két kognitív folyamat játszik szerepet: az analízis és a kontroll. A kétnyelvű gyerekek azokban a feladatokban teljesítenek jobban az egynyelvűeknél, melyekben a kontroll magasabb szintű alkalmazása fontos, míg az elemző tevékenység magasabb szintjét követelő feladatokban teljesítményük nem különül el az egynyelvűekétől. Tehát általában a metanyelvi készségek nem fejlődnek könnyebben kétnyelvűek esetében, de a fi-

gyelem kontrollját igénylő területen előnyel rendelkeznek.

A könyv negyedik tematikus egysége kutatásmódszertani problémákra tér ki, ezért elsősorban a kutatással foglalkozó szakemberek figyelmébe ajánlom. Három fejezet foglalkozik elsősorban a pszichológiában hosszabb ideje elfogadotként alkalmazott eljárások alkalmazásával nyelvelsajátítási vizsgálatokban. A három fejezet együtt sem bővelkedik választékban, mindháromban összesen két eljárás altípusai szerepelnek, és láthatóan a kvalitatív eljárások vannak túlsúlyban.

Juffs fejezetének címe jóval többet sejtet, mint amit nyújt. A reakcióidő mérésével összekapcsolt eljárásokat tárgyalja teljes mondatok, illetve szavak felismerése szintjén, jobbára a nyelvi megformáltság helyességére (grammaticality judgement tasks) vonatkozó eljárásokat alkalmazó, főként kísérleti vizsgálatokban. Ugyanezt a területet is

Juffs fejezetének címe jóval többet sejtet, mint amit nyújt. A reakcióidő mérésével összekapcsolt eljárásokat tárgyalja teljes mondatok, illetve szavak felismerése szintjén, jobbára a nyelvi megformáltság helyességére

(grammaticality judgement tasks) vonatkozó eljárásokat alkalmazó, főként kísérleti vizsgálatokban.

Ugyanezt a területet is felöleli Gass fejezete, de emellett a stimulált visszaemlékezéses eljárásokat is áttekinti. Smagorinsky a protokoll elemzést mint kutatási eljárást az információfeldolgozás folyamatába ágyazva, kulturális szempontból elemzi.

felöleli *Gass* fejezete, de emellett a stimulált visszaemlékezéses eljárásokat is áttekinti. *Smagorinsky* a protokoll-elemzést mint kutatási eljárást az információfeldolgozás folyamatába ágyazva, kulturális szempontból elemzi. Az itt tárgyalt eljárásokkal a nyelvfeldolgozásnak azokat a folyamatait próbálják feltárni, melyekről a nyelvi produkció során csak részleges és tökéletlen képet kaphat a kutató. Ezek az eljárások a pszicholingvisztikai folyamatokat feltáró kutatások validitását hivatottak növelni, de nem véletlen, hogy mindhárom fejezet hosszasan taglalja a szerzők fenntartásait is velük kapcsolatban.

Összegezve: széles és mély áttekintést adnak az egyes fejezetek a pszicholingvisztika lényeges kérdéseiről a második nyelv elsajátításával kapcsolatban. Külön figyelmet érdemelnek az egyes fejezetek végén található hivatkozási listák és indexek, melyek igen sok fáradságtól megkímélik az érdeklődő kutatót.

Felsőoktatás

Szeptemberben rendezik meg a „Felsőoktatás tömegesedése mint pedagógiai probléma” című országos konferenciát. A rendezvény fő szervezője *Patkós András* akadémikus professzor, a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztályának elnöke.

Egyszer egy királyfi

A Kolompos együttes új név a táncmuzsikában. A world music hatása, a Ghymesé, tán még Sztravinszkijé is érezhető azon a gyermekeknek szánt kazettán, melyen egy óvodai multság hangzó anyaga található: beköszöntő játékok, aprók tánca, mese, köszöntők, lecsendesítő-búcsúztató énekek.

Drámapedagógusok

November 22–24-én tartják tisztújító közgyűlésüket a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagjai. Mindenképpen elnökcseré lesz, mert a nyolc éve elnöklő *Szakáll Judit* bejelentette: visszavonul. A választások előkészítői remélik, hogy a személyi változás nem fosztja meg az 1200 fős társaságot komfortot, otthont adó székhelyétől, a fővárosi Marczibányi téri Művelődési Központtól. Június 11-én egyébként nagyszabású gálával zárult az ez évi Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztivál.

Civilek

Az Országos Köznevelési Tanács tagjai – kiknek szerepét a kormányzat is felértékelni készül – az elkövetkezőkben a korábbinál jelentősebb társadalmi kontroll alá kerülnek. Először a progresszív pedagógiákat képviselők közt hegemon szerepre készülő Alapítványi és Magániskolák Egyesületében (a Független Pedagógiai Intézetben) látták vendégül az OKNT tagjait, s egyeztek meg negyed-

évenként sorra kerülő dialógusban a civil szervezetekkel, később a (tradicionalista pedagógiákat inkább képviselő) Független Pedagógus Fórum „számoltatta be” az OKNT választott tagjait nagy érdeklődés mellett megtartott rendezvényen. A jelen voltak évente rendezendő hasonló konferenciában állapodtak meg.

Európai uniós portál pedagógusoknak

Várja látogatóit 2002 májusától Magyarország első olyan tematikus webkikötője, amely az oktatás és képzés európai integrációs folyamatairól, kapcsolódási pontjairól tájékoztatja a hazai szakmai közvéleményt. A módszertani anyagokat, háttéranyagokat, oktatási híreket és számos szolgáltatást kínáló portál a Külügyminisztérium EU Közvéleményfelkészítési Programja keretén belül, a közép- és általános iskolai oktatók EU-képzését célzó programcsomag részeként készült.

Gyermek- és ifjúsági színházi biennálé

Kaposvár volt a helyszíne a kétévente sorra kerülő színházi szemlének. Újdonság, hogy ezúttal meghívták a „színházzal nevelés” (angolul: TIE) hazai képviselőit is. Bizonyára elismerése ez a pedagógia és a színház határán álló új szakmaiság hazai színvonalának. De azt is jelzi: „igazi”, „profi” színház ma ritkán játszik gyermekdarabot. Felleptek a házigazdák, a nyíregyházi Móricz Zsigmond Színház, az eri Gárdonyi Színház, a debreceni Csokonai Színház, a Merlin Színház, a Nyitrai Színház, a Szabadkai Gyermekszínház, a temesvári Csiky Gergely Színház, a Kolibri Színház, a nürnbergi Mumpitz Theater, továbbá a Stúdió K, a Maskarás Céh, a Baltazár Színház, a győri Vaskakas Bábszínház, a kecskeméti Ciróka Bábszínház,

a Figurina Bábszínház, a Fabula Bábszínház, a Színművészeti Egyetem Bábosztálya, a Dunaújvárosi Táncszínház, a Közép-Európai Táncszínház, a Keleti István Művészeti Iskola együttese, a Káva Kulturális Műhely, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.

Petőfi CD-n

A Magyar Rádió minden olyan magyar közösséget, intézményt (iskolát, művelődési házat, gyerekcsapatot) megajándékozott a 29 darabos 'Petőfi-összes' CD-vel, amelyik a költő nevét viseli.

Sulinet Rendezvény-Tár

Az Írisz-SuliNet Programiroda elindította legújabb szolgáltatását a Rendezvény-Tárt. Ebben pedagógusoknak, oktatási intézményeknek és diákoknak szóló szakmai rendezvényeket, programokat gyűjtik csokorba. A Rendezvény-Tár folyamatosan bővülő-frissülő szolgáltatás, amelyben a rendezvények programjainak feltüntetése mellett a jelentkezést is megkönnyítik.

Csodaceruza

A Csodaceruza szülők, pedagógusok, könyvtárosok, gyermekek havi lapja. A folyóirat könyvismertetőket, interjúkat, könyvjegyzékeket, illusztrációkat, híreket, újdonságokat közöl a gyermekirodalommal kapcsolatosan. (www.csodaceruza.com)

Hulladék-suli

Az Országos Közoktatási Intézet ökoiskola projektjének támogatásával kibővült az iskolai szelektív hulladékgyűjtés megvalósítását segítő Hulladék-suli.hu weboldal. A bővített oldal óravázlatokkal illusztrálva bemutatja a szelektív hulladékgyűjtés kerettantervbe ágyazásának és

gyakorlati megvalósításának lehetőségeit. Eligazítja az olvasót az iskolai szelektív hulladékgyűjtéssel kapcsolatos jogi szabályozásában is.

Fejlesztő Pedagógia online

1990-től jelenik meg az első magánkiadású pedagógiai szaklap, a Fejlesztő Pedagógia. Elméleti és az innovatív szakmai tapasztalatokat megjelenítő írásaival a pedagógusok mindennapi iskolai gyakorlatát kívánja segíteni. (www.mentor-konyvesbolt.hu/fejped/fpindex.htm)

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: 'Krisnások Magyarországon' (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A szöveg megközelítései' (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: 'Iskolaváltás és mobilitás' (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: 'Világirodalmi kon-túr' (2000)
5. 'Olasz nyelvi tanulmányok' (2000)
6. *Takács Viola*: 'A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása' (2000)
7. *Szépe György*: 'Nyelvpolitika: múlt és jövő' (2001)
8. 'Romák és oktatás' (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: 'A magyar tanító 1901-ben' (2001)
10. 'Muszlim művelődéstörténeti előadások' (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A multimediális szövegek megközelítései' (2002)
12. 'Nyelvpedagógia' (2002)
13. 'A cigányság társadalomismerete' (2002)



Csákány Antalné
Kapkodva haladni?

A 2001/2. tanévtől a kerettanterveknek megfelelően integrált jellegű tantárgyban kell tanítani a természettudományokat az általános iskola 5. és 6. osztályaiban. Vagyis ettől kezdve nem külön tárgyként tanulják a 10–11 éves gyerekek a biológiát, a földrajzot és a fizikát, hanem egy összevont, komplex tárgyban, a természetismeretben.

Romano Rácz Sándor
A roma kisebbség és a társadalmi kohézió

A különféle országokban együtt élő cigányok és nem-cigányok közti társadalmi összetartó erő egészen más természetű, mint az egyéb társadalmi alegységek közt működő kohézió. Két (matematikai értelemben vett) rendszer, két „halmaz” él egymás mellett: az egyik óriási, a másik parányi, de vitathatatlanul életképes. A nem-cigányoknak van saját területük, nemzettudatuk, nyereségcentrikus gazdaságuk, hivatalaik, intézményeik, iskoláik, írott történelmük, erőszakszervezeteik, törvényeik, nemzetközi egyezményeik. A cigányoknak mindez nincsen.

Polónyi István
A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete

Ebben az írásban a cigány népesség számának, iskolázottságának és foglalkoztatási sajátosságainak néhány jellemzőjét elsősorban az oktatáspolitikára és a foglalkoztatáspolitikára váró feladatok tükrében összegezzük. A bemutatott adatok nem igazán újak, mégis rendkívül fontosak és figyelmeztetőek.

Halmi Tamás
Műveltség nélküli nemzedékek?

E sorok írója 1975-ben született. Gyerek- és kamaszkora a nyolevanas évekre esett. Az Internet megjelenését, a kereskedelmi televíziózás térhódítását, a telekommunikációs eszköztár kibővülését s a kultúra digitalizálódását az elmúlt években már felnőtt fejjel érte meg. S jóllehet, részleges komolysággal szívesen aposztrofálja magát az utolsó „olvasó nemzedék” tagjának, mégis azok nézetét osztja, akik úgy vélik: egyértelműen nem „generációs problémáról”, hanem szellemtörténeti korszakfordulóról van szó.

