

2010 NOV. 9

56655
371174



iskolaértés

11

XX. évfolyam 2010. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

tanulmány

D. Molnár Éva

A tanulás értelmezése a
21. században 3

Pléh Csaba

Az állati emlékezet és a lelki élet eredete:
Kardos Lajos magyar összehasonlító
pszichológus koncepciója 17

Török Imre András

Az identitásépülés folyamatai 30

Kiss Kata

Szexuális kisebbségek 40

Pataki Annamária

Szocializációs terek Sopachuyban 58

Boros Bianka

Szociális túlélés, tudás, adomány:
a wuppertali törökök identifikációi 92

Varga Andrea

Rendszerváltások rendszerei 105

Szász Antónia

Progresszív zsidó tanulás 118

szemle

Soltész Márton

„Ami nem is jó, azt is, most is értem” 134

kritika

A. Gergely András

A kultúra mint iskola – újabb könyv-
tükörben 139

Torgvik Judit

Interdiszciplináris pedagógia,
tanárok, értelmiségiek 146
Buda András és Kiss Árpád (2010, szerk.):
Interdiszciplináris pedagógia, tanárok,
értelmiségiek.

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2011-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 500Ft / példány, azaz 6000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (8200, Pannon Egyetem, BTK, Veszprém, Vár u. 20., e-mail: geczijanos@vnet.hu, tel: 06 30 235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527, e-mail: info@gondolatkido.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A tanulás értelmezése a 21. században

Alvin Toffler (1970, 414. o.) kijelentése, miszerint a 21. század „analfabétái nem azok, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tanultak meg tanulni”, már 30 évvel ezelőtt megfogalmazódott, igazságtartalma azonban napjainkban vált leginkább egyértelművé. A megfelelő tanulás képessége nélkül elveszünk a töménytelen információhalmazban, nem tudunk boldogulni sem a hétköznapi szituációk megoldására váró problémáiban, sem pedig szociális kapcsolataink megfelelő irányításában.

A szülők, és sok esetben a pedagógusok is, tanácstalanul állnak az olyan esetek előtt, amikor egy-egy gyerek sehogy sem boldogul a tanulással. Hosszú időn keresztül nem foglalkoztunk ezzel a kérdéssel, magától értetődő volt, hogy 'mindenki tanul, hiszen iskolába jár, és ott tanulni szoktak'. Sokan felnőttként tapasztalták meg először, hogy tudatos szervezéssel és egy kis energiabefektetéssel hatékonyabbá és akár élvezetesebbé is lehet tenni a tanulást. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy mindenki tud tanulni, mert ez velünk született adottság, nem sokáig lehet elboldogulni az iskola falai közt, az iskolán kívül pedig alig. A bennünk rejlő tudásvágy segít egy rövid ideig, de az információk növekedésével párhuzamosan szükség van hatékony tanulási stratégiák elsajátítására, a tanulás megtanulására. Ezt támasztják alá azok a kutatási eredmények is, amelyek arról számolnak be, hogy az iskolai oktatásban eltöltött idő növekedésével egyre kevésbé akarunk tanulni, egyre kevésbé érdekel az iskola, egyre kevésbé vagyunk motíváltak a tanulásban (lásd például: Józsa, 2007; Molnár, 2003).

A tanulással kapcsolatos tisztánlátást nehezíti egyrészt az is, hogy számos könyv ígér gyors és „fájdalommentes” segítséget, amelyek szerint, ha elolvassuk azokat, pillanatok alatt a hatékony tanulás birtokosaivá válhatunk. Ne feledjük azonban, hogy a tanulás munka; tudatos erőfeszítés és lemondások nélkül nem jutunk eredményre. Másrészt pedig az utóbbi egy-két évtizedben lezajlott társadalmi, gazdasági változások miatt az eddigi tanulásértelmezés hiányosnak bizonyult, szükségessé vált a tanulással kapcsolatos tudásunk kiegészítése és újragondolása.

Jelen tanulmányban felvázolom a tanulás új értelmezését szükségessé tevő tényezőket, a modern tanulásértelmezés kritikai szempontjait, ismertetem a tanulás aktuális nézőpontját és definícióját, és végül bemutatok néhány tanulásmodell, amelyek a kurrens kutatásoknak megfelelően a tanulás általános szemléletét képviselik.

A tanulás újraértelmezését szükségessé tevő tényezők

A tanulás újraértelmezésének igényét számos egymással összefüggő jelenség robbantotta ki. Egyrészt a társadalmi, gazdasági változások, másrészt a technológiai, digitális kommunikáció fejlődése, harmadrészt a szociálpszichológiában megjelenő „egész életen

át tartó tanulás” igénye, és végül a biológiai, agyi kutatások új eredményei határozzák meg napjainkban a tanulás újszerű felfogását.

A mindennapokban is tapasztalható rendkívüli mértékű társadalmi és gazdasági változások eredményeként minden eddiginél jobban felértékelődött a tanulás szerepe. Az „információs társadalom” vagy a „tudás-alapú társadalom” kifejezések újabb szerepet szántak a tanulásnak: a tanulás a gazdasági fejlődés és általános versenyképesség központi paramétereként fogalmazódik meg. A folyamatos változásban lévő társadalmi felépítés szükségessé teszi a rugalmas tanulási készségek meglétét, amelyek révén gyorsan és hatékonyan lehet elsajátítani a mindennapi kihívásokban alkalmazható tudást. Ma már nem adatok, ismerethalmazok megtanulására van szükség, hanem olyan készségek, képességek elsajátítására, amelyek főként a következő területek köré szerveződnek: információs és kommunikációs technológiák, gondolkodás és problémamegoldás, interperszonális és önszabályozó készségek (Yelland, Lee, O'Rourke és Harrison, 2008). Ezek a készségek lehetővé teszik a digitális eszközök, a mindennapi élethelyzetekben felmerülő problémák kezelését, illetve saját magunk és mások megismerését és megértését.

A gazdasági versenyképesség égisze alatt jelent meg a munka-alapú tanulás igénye ('work-based learning'), amelynek lényege, hogy egyrészt a tanulást a munka világába helyezve egy természetesebb környezetet hozzon létre, szemben az iskolai tanulás művi világával (Raelin, 2008), másrészt pedig, a munka világából közelítve a tanulóhoz, olyan szituációkba vonja be a főként egyetemi képzésben részt vevő hallgatókat, amelyek révén valós, munkához közeli szituációkkal ismerkedhetnek meg (Roodhouse, 2007). A munka-alapú tanulás eredményeként hasznos, a munkahelyen alkalmazható tudásra tehetnek szert a hallgatók.

A munka-alapú tanulás összefügg a felnőttek tanulásának kutatásával is, amely szintén az utóbbi évtizedekben kezdett erőteljesen fejlődni. Egyrészt a tanulás egész életen át tartó folyamatként való felfogása, másrészt a munkaerőpiaci igények eredményeképpen szükségessé vált a felnőttek tanulási kapacitásának újragondolása. Kiderült, hogy a felnőttek sokkal eredményesebben tanulnak, mint ahogyan azt régebben feltételezték (Mehrotra és Wagner, 2009).

A digitális technika robbanásszerű fejlődése szintén átgondolásra készítet a tanulás természetét illetően. Egyrészt a számítógép és az internet segítségével felfoghatatlan és kezelhetetlen mennyiségű információhoz juthatunk a nap minden órájában és percében. Másrészt az iskolába már azok a gyerekek járnak, akiket az 'új digitális generáció' néven szoktak emlegetni (Yelland és mtsai, 2008), és akiknek otthonában több digitális eszköz is megtalálható (tévé, videó, mobiltelefon, dvd-lejátszó, MP3-lejátszó, számítógép, interaktív játékok stb.), amelyek kezelése más készségeket és képességeket igényel, mint a régebbi hagyományos időkben.¹ Az információs és kommunikációs technológiák vizsgálatának eredményeként önállóan fejlődő kutatási ágazat különült el az 'e-learning' néven, amit röviden elektronikai tanulásként lehet jellemezni (Tai, 2008). Általánosan elfogadott definíciója szerint az e-tanulás minden olyan technikát magába foglal, amelyekkel az egyének információkat gyűjtenek az interneten keresztül teljesítményük és tudásuk fejlesztése céljából (Rosenberg, 2001). Az e-tanulás jelentőségét a tanulók szabad döntésében látják a kutatók, hiszen a tanuló dönti el, hogy mikor, mit és mennyi időt szánva akar a tanulóval foglalkozni. Továbbá az internet egyedülálló sajátossága miatt az egyének tudása naprakész lehet, hiszen újrakereshetik az információkat, elmenthetik, frissíthetik és számos összefüggésben ellenőrizhetik az adatokat (Tai, 2008).

A szociálpszichológiai kutatásokban, illetve az oktatáspolitikai színterén megjelent az egész életen át tartó (vagy élethosszig tartó) és az egész életet átfogó tanulás ('lifelong', illetve 'life-wide learning') igénye, amely a társadalomban, szociális környezetben valósul meg és összekapcsolódik a gazdasági fejlődés és versenyképesség

fogalmával (Illeris, 2007). Az élethosszig tartó tanulás jelentőségét az OECD (1996) fogalmazta meg, és határozta meg annak legfontosabb tényezőit, de sokkal hamarabb megfogalmazódik ez az igény, már John Dewey (1983, idézi Collins, Harkin és Nind, 2002) beszélt a tanulás iránti hajlandóság megőrzéséről mint az egyik legfontosabb tanulási attitűd fejlesztéséről.

Az egész életen át tartó tanulás egyik kulcskomponense a tanulás tanulásának kérdése, hiszen megvalósításában az önálló tanulás játssza a legfontosabb szerepet (James, Black, McCormick és Pedder, 2007). A 'learning how to learn', 'learning to learn' fogalmak régóta szerepelnek a pedagógiai köztudatban, általános elterjedésük azonban az utóbbi években figyelhető meg. „A tanulás tanulása” divatos kifejezéssé vált, amely megnehezíti a fogalom egyértelmű meghatározását. A szakirodalomban három alapvető értelmezéssel találkozhatunk: (1) annak megtanulása, hogyan lehet valakiből jobb tanuló, (2) azt megtanulni, hogyan kell az új tudást felépíteni, (3) és végül annak megtanulása, hogyan lehet a tanulás folyamatát önszabályozni (Fink, 2003). A legáltalánosabb értelmezés szerint a tanulás tanulása alatt azoknak a hatékony tanulási gyakorlatoknak az összegyűjtését értjük, amelyek révén a tanulók reflektívek, stratégikusak, tudatosak és kollaboratívak lehetnek (James és mtsai, 2007). Ugyanakkor a tanulás tanulásának elősegítése folyamán elképzelhető, hogy a tanároknak többet kell tanulniuk, mint a tanulóknak.

Az utóbbi évtizedekben erőteljes fejlődésnek induló agykutatások a tanulás terén is jelentős tudással gazdagították a szakirodalmat. A kognitív forradalom óta egyre intenzívebbé vált az agy megismerésének és felderítésének kutatása, a klasszikus neuropszichológia, majd később a kognitív neuropszichológia vizsgálatai révén pedig a neveléstudomány területén is egyre ismeretesebbé váltak ezek az eredmények. Az agykutatások egyik legfontosabb hozama a tanulással kapcsolatosan annak kimutatása, hogy a kognitív képességek az emóciókkal együtt működnek és valósulnak meg a tanulás folyamatában (Illeris, 2007). Továbbá tisztábbá vált a tudás, a végrehajtó funkciók és a memória kapcsolata, az agy fejlesztésének lehetőségei a hatékony tanulás szempontjából, illetve az agy szerepe az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) egészséges fejlődésében (OECD, 2007).

A tanulás mai felfogásában tehát jelentkeznek mindazok a tényezők, amelyek a különböző folyamatok eredményeként jelen vannak a modern társadalom mindennapjaiban, a tudományok fejlődési tendenciáiban.

Míg sok évtizeden át a tanulás által az ismeretek gazdagításának célja volt az uralkodó szemlélet, a mai változó társadalomban leginkább a képességekben történő tartós változást tekintik a hatékony tanulás alapjának.

Továbbá a tanulást ma már nem csupán egyéni folyamatnak tekintik, hanem a tudás és képességek mellett a szociális folyamatok megvalósulását is magában rejtí, és azok a tanulási folyamatok kerültek a figyelem középpontjába, amelyek elősegítik, hogy a tanulók alkalmazható és transzferálható tudásra, illetve olyan gondolkodásmódra és problémamegoldási beállítódásra tegyenek szert, amely révén megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás folyamata.

A tanulás mai értelmezése

A tanulás értelmezésével számos tudományág foglalkozott, de hagyományosan a pszichológia hatáskörébe tartozik a fogalom vizsgálata. A pszichológián belül elsőként a sokáig egyeduralommal bíró behaviorista iskola foglalkozott a tanulás vizsgálatával, és a tanulást mint viselkedést, mint észlelhető folyamatot határozta meg (*Illeris*, 2007). Ebben az értelmezésben azonban nem jelenik meg, hogy például mit gondolnak vagy mit éreznek a tanulók, ezért szükségessé vált a tanulás vizsgálatát kiterjeszteni más tényezőkre is. Az asszociatív, funkcionalista, kognitív és neuropszichológiai paradigma, a tanulás különböző aspektusait helyezve előtérbe, más-más értelmezését adták a tanulásnak.

Az asszociatív tanulás lényege, hogy a tanulást egyszerű kapcsolatok (asszociációk) létrehozásaként értelmezik. A kutatók leginkább a klasszikus, illetve operáns kondicionálást sorolják ebbe a csoportba (*Balogh*, 1993; *Szabó*, 1999). A funkcionális paradigmaiban Darwin hatása érhető tetten, és a tanulás mint a környezethez való alkalmazkodás szemléletében nyilvánul meg. A kognitívizmus csírái Platón munkáiban fedezhetőek fel, és ez a paradigma a tanulás kognitív aspektusainak kiemelésére vállalkozik. A neuropszichológiai paradigma a tanulás, észlelés, gondolkodás és intelligencia témakörével foglalkozik behatóbban (*Hergenhahn* és *Olson*, 1993). Mivel a tanulás sok tényező függvénye (öröklött adottságok, emocionális háttér, szociális közeg stb.), ma a pszichológia minden dimenziót vizsgál, amivel összefügg vagy összefügghet a tanulás.

A tanulás újraértelmezése előtt tekintsük át, általában milyen összefüggésekben fordul elő a tanulás említése. *Illeris* (2007) négy pontban fogalmazta meg a tanulással kapcsolatos értelmezéseket:

(1) A leggyakoribb értelmezés alapján a tanulás a tanulási folyamat eredményére, következményére vonatkozik. Ebben az értelemben a tanulás a tanulóban végbemenő változásokat, a tanuló által megtanultakat jelenti.

(2) Továbbá a tanulás kifejezés a mentális folyamatokra is vonatkozik, amelyek a tanulóban végbemennek a tanulás során, és amelyek következményeként létrejön az egyes pontban felvázolt tanulási eredmény. Ezeket hívják tanulási folyamatoknak, és ezek képezik a pszichológiai kutatások leggyakoribb alapját.

(3) Harmadszor a tanulás azokra az interaktív folyamatokra is utalhat, amelyek az egyének között szociális környezetben jönnek létre, és amelyek közvetlenül vagy közvetve előfeltételei azoknak a belső folyamatoknak, amelyeket a második értelmezés vázolt fel.

(4) Végül a tanulás kifejezés megjelenik tudományos kontextusban is, többé-kevésbé a tanítás szinonimájaként értelmezve. Ebben az értelmezésben tetten érhető a tanítás és tanulás általánosnak mondható összekeveredése.

A tanulás meghatározása során tehát érdemes egyértelműen körülhatárolni, hogy a tanulást milyen aspektusból közelítjük meg. Napjainkban a pedagógiai és pszichológiai kutatások a tanulás általános, átfogó szemléletére törekednek, amelyben megtalálható minden fontosabb aspektusa a tanulás folyamatának.

James és munkatársai (2007, *Hargreaves*, 2003 alapján) három lényeges dimenziót neveznek meg, amelyeket figyelembe kell venni a tanulás meghatározása során. Ezeket szociális, intellektuális és szervezeti tőkeként határozzák meg. A tőke fogalmát a gazdasági ágazatból kölcsönözték, amely megítélésük szerint jól alkalmazható a pedagógia terén is. Az intellektuális tőke az egyén képességeinek, készségeinek, kompetenciáinak, tehetségének, tapasztalatának és gyakorlatának összességét jelenti, amelyet az iskolában mozgósíthat a tanuló folyamán. A szociális tőkének kulturális és strukturális aspektusai vannak, és azon a bizalmon és tiszteleten alapul, amelyben az intellektuális tőke ki tud bontakozni. A szervezeti tőke az intézményi szintre vonatkozik, és azt jelzi, hogy az iskola milyen mértékben tudja az intellektuális és szociális tőkét fejleszt-

teni. A szerzők szerint a hatékony tanulás megvalósításában mindhárom töke mozgósítása elengedhetetlen.

Kalantzis és Cope (2008) részletesebb kifejtését adják a tanulás definiálásában szerepet játszó tényezőknek, és nyolc dimenzió köré sorolták a kortárs tanulás-meghatározás kritikai szempontjait:

(1) A tanulás meghatározásában figyelembe kell venni az oktatás szociális aspektusát, amelynek középpontjában a gazdasági tudás áll mint szociális igazságosság és mindenki számára méltányos eredmény.

(2) Figyelembe kell venni a tanulás intézményes dimenzióját, amely azt jelenti, hogy a tanulás különböző típusú intézményekhez köthető (beleértve az iskolát is), amelyek legfontosabb funkciója a tanulás alkalmazása a különböző helyzetekben (munkahelyi, mindennapi élethez köthető stb.).

(3) A tanulás új eszközeinek figyelembevétele, amely magában foglalja az új technológiai újításokat, amelyek meghatározzák mindennapi életünket, és amelyeket szükséges bevonni az oktatásba is.

(4) A tanulás eredményeinek figyelembevétele során érdemes követni az új tendenciát, amely alapján megfigyelhető az egyéni kognitív tanulási következményektől való elmozdulás a fogékonyság, adottság és kollaboratív dimenzió felé, amelyek révén az új tudás megvalósulhat.

(5) A tanulás hatóerejének vizsgálata során megfigyelhető egyfajta megosztott egyensúly a tanulásban részt vevők között. A tanulóknak már nem csak arra kell képesnek lenniük, hogy meglévő tudásukat használják, hanem arra is, hogy olyan új szituációkban alkalmazzák, amelyeknek társadalmi haszna és értelmezése is van.

(6) Kiemelkedő szempont az egyéni különbségek szerepe. Azokat, akik nem illenek egy általánosnak mondható pedagógiai modellbe, ma már nem eltanácsolják, hanem sokkal inkább arra törekednek, hogy egyenjogú partnerekként integrálják őket olyan oktatási kontextusba, amelyben az igazságosság, egyenlőség és méltányosság elvei teljesülnek.

(7) A régi, meglévő tudásnak nagy szerepe van az új tudás kialakításában. Nem elvetni, megcáfolni, hanem sokkal inkább integrálni kell az új tanulásba úgy, hogy aktuális relevanciát kapjon.

(8) A tanárok szerepének figyelembevétele szintén lényeges szempont, hiszen az utóbbi évtizedekben megváltozott a pedagógusszerep felfogása. A tudás egyedüli képviselőitől elmozdult a diákok tanulásáért felelős autonóm szerep irányába: a közösség egyik értékes résztvevőjévé vált, aki a tanulásban partner, kutató és társadalmi tudós.

A tanulás újradefiniálásában tehát szükség van az említett tényezők együttes figyelembevételére. Van, aki ezt 'új tanulásnak' (*Simons, van der Linden és Duffy, 2000*), más 'szignifikáns tanulásnak' (*Fink, 2003*) nevezi, illetve találkozhatunk az 'aktív, hatékony tanulás' (*Watkins, Carnell és Lodge, 2007*) kifejezésével is. Hamarosan kifejtem azt is, hogy pontosan mit értenek az új megfogalmazások alatt, előtte azonban érdemes felidézni a tanulás hagyományos értelmezését. Hergenahn és Olson (1993) szerint a tanulás első, hagyományos definíciója alapján a tanulást megerősítés eredményeként értelmezhetjük. Ez a meghatározás a fentebb említett behaviorizmus egésze alatt fejlődött ki, azonban az azt követő pszichológiai iskolák eredményeként megszületett egy általános definíció is, amely valamennyi értelmi képesség, az egész személyiség fejlődését, fejlesztését (*Báthory, 2000*) magában rejti. A tanulás általános definíciója alatt a legtöbb kutató a pszichikumban történő tartós változást érti. Elég, ha szó szerint idézek egy definíciót, hiszen valamennyi ezt az alapgondolatot járja körül. Nagy József (2000, 118. o.) szavaival tehát a „tanulás funkcióját tekintve olyan pszichikus aktivitás, amelynek eredményeként a pszichikumban tartós változás következik be”.

Az új tanulásfelfogások nem cáfolják és nem is döntenek meg ezt az alapigazságot, inkább arról van szó, hogy az újraértelmezés során jobban kifejtésre kerülnek a „pszichi-

kus aktivitás”, illetve a „tartós változás” mai elvárásoknak megfelelő követelményei. Míg sok évtizeden át a tanulás által az ismeretek gazdagításának célja volt az uralkodó szemlélet, a mai változó társadalomban leginkább a képességekben történő tartós változást tekintik a hatékony tanulás alapjának (*Watkins és mtsai, 2007*). Továbbá a tanulást ma már nem csupán egyéni folyamatnak tekintik, hanem a tudás és képességek mellett a szociális folyamatok megvalósulását is magában rejtji, és azok a tanulási folyamatok kerültek a figyelem középpontjába, amelyek elősegítik, hogy a tanulók alkalmazható és transzferálható tudásra, illetve olyan gondolkodásmódra és problémamegoldási beállítódásra tegyenek szert, amely révén megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás folyamata (*James és mtsai, 2007*).

Mindezek ismeretében a mai tanulást a következőképpen definiálhatjuk: az egyén által megvalósított és irányított szándékos folyamat, amely aktív és interaktív folyamatokból áll (*Shell és mtsai, 2010; Yelland és mtsai, 2008; Watkins és mtsai, 2007*), és amely által hosszantartó, rugalmas, funkcionális, értelemgazdag, általánosítható és alkalmazható tudásra (*Simons és mtsai, 2000*) tehetünk szert. Érdeemes a definíció minden elemét alaposabban is értelmezni, hiszen az egyes jellemzők kifejtésére az utóbbi években külön tanulásmodellek jöttek létre.

A tanulás mint önállóan véghezvitt, szándékos és önszabályozott folyamat főként a tanári irányítással szembeni önálló tanulás igényét kívánja megfogalmazni. Az önszabályozott tanulás elmélete révén külön kutatási területté nőtte ki magát ennek a kérdésnek vizsgálata (lásd *Molnár, 2002a, 2002b, 2009*). A tanulás önszabályozása röviden összegezve azt jelenti, hogy a tanuló képes célokat megfogalmazni a tanulásával kapcsolatosan, amelyek megvalósulását figyelemmel kíséri, ellenőrzi és értékeli a tanulási folyamat végén (*Pintrich, 2000*). Azonban az önszabályozott tanulás nem csupán a terv-tett-ellenőrzés hármasa, hanem stratégikus és metakognitív gondolkodást is igényel (*Watkins és mtsai, 2007*), amelyek segítségével a tanulók ismerik és megértik saját gondolkodásukat, képességeiket és terveiket, nyomon követik stratégiáikat, a következményeket és a kontextust, és ezek függvényében képesek módosítani azokon, ha szükséges.

A tanulás aktív és interaktív folyamatainak vizsgálata szintén az utóbbi évek kutatásaihoz köthető. Tulajdonképpen bizonyos értelemben minden tanulás aktív, hiszen „aktívan” részt veszünk benne, azonban az újabb kutatások alapján néhány fajta tanulást „aktívabbnak” tekintenek. Az aktív tanulás kétféle értelmezésével találkozhatunk. Az egyik értelmezés alapján a tanulás aktív jellege abban nyilvánul meg, hogy a tanuló maga dönt a tanulás folyamatáról, a tanulás lebonyolításának aspektusairól (például a tananyag aktív használata és elkészítése, másokkal való aktív együttműködés stb.). A másik értelmezés a mentális aktivitáshoz kapcsolódik, vagyis annak fokát írja le, hogy a tanuló mennyiben érzi kihívásnak mentális képességeit működtetni a tanulás folyamán (mennyiben akarja átgondolni és megkonstruálni tudását) (*Watkins és mtsai, 2007*). Ez utóbbi értelmezés a konstruktív pedagógiához kapcsolódik, amely a tanulást konstruktív folyamatként írja le, amelyben a tanuló nem az ismeretek passzív befogadója, hanem aktívan konstruálja meg tudását a környezettel való interakciók által (*De Corte, 2001*). A konstruktív pedagógia hátterében a konstruktivizmus ismeretelmélete áll, amely tanulásértelmezésében, miszerint a tanulás „állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése” (*Nahalka, 1997a, 24. o.*), az önálló, aktív tanulás igénye jelenik meg. A konstruktív tanulás-szemlélet alapján a kialakított belső világ belső értelmező rendszerként működik, és az új ismerettel való találkozáskor dinamikus folyamat zajlik le, amely egyfajta konceptuális váltást eredményez (*Nahalka, 1997c*). Ez a konceptuális váltás jelenti tulajdonképpen a tanulást, aminek eredményeképpen megváltozik a belső kognitív struktúra, és létrejön egy új ismeret-feldolgozó struktúra (*Nahalka, 1997b*).

Az interaktív tanulási folyamatok hangsúlyozásával egyrészt a tanulás szociális aspektusa, másrészt pedig a tanulás különböző komponensei közötti interaktív kapcsolat szemlélete (lásd

például Fink, 2003) jelenik meg. Az elmúlt 20 évben a szociális közeg jelentősége felerősödött a tanulás vizsgálatában. Szociális tanulás vagy szituatív tanulás néven került a vizsgálatok középpontjába, és a napjaink oktatási gyakorlatát még mindig uraló individualista tanulás nézetével szemben foglal állást. Az ezzel kapcsolatos kutatások felhívták a figyelmet arra, hogy a tanulásnak egyaránt van individuális és szociális oldala, és egyik értelmezés nélkül sem kapunk teljes leírást a tanulás jelenségéről. A szituatív tanulás elmélete szerint a tanulás és a gondolkodás egy kontextualizált társas folyamat, nem csupán a tanulók fejében megvalósuló kognitív folyamat, hanem társas interakciókon keresztül, a gyakorlati tevékenységek során jön létre (De Corte, 2001). Az elméleten belül megfogalmazódik az az igény is, hogy a tanulás realiztikus helyzetekben menjen végbe, ne pedig dekontextualizált, formális helyzetekben, mint amit például az iskolai tanterem nyújt (Sinha, 1999; de Jong, 2002). Ehhez köthető egyrészt a realiztikus, komplex helyzetekben történő tanulás és problémamegoldás, a probléma-alapú tanulás vizsgálata, amely az utóbbi évtizedben az egyik legintenzívebben kutatott területté vált (lásd például: Kelemen, 2006; Csíkos és Kelemen, 2009; Molnár, 2001, 2004). Másrészt pedig szorosan összefonódik az információs és kommunikációs technológiák (IKT) vizsgálatával is, amelyek leginkább alkalmasak a realiztikus helyzetek minél hűbb szimulálására (Lehtinen, 2001). A számítógépes oktatással lehetőség nyílik olyan kísérleti helyzetek teremtésére, amelyek révén az oktatás segítheti a gyakorlati tapasztalatok megszerzését.

A tanulás szituatív megközelítéséből adódik, hogy egyben kooperatív jellegű is. A helyzethez való kötöttség elmélete hangsúlyozza a tanulás társas és interaktív természetét. Ez azt jelenti, hogy a tudás ma már nem valamely külső objektív igazsághoz való viszonyban értelmezett, hanem egyéni jellegéből adódóan más és más, így a társas interakciókban az egyéni tudatállapotok kicserélődése valósul meg (de Jong, 2002). A tanulás és a megértés alapvetően közös és megosztott tevékenységgé válik, amely az eredményességet nagymértékben meghatározza. Tehát a kooperatív szemléletmód azt

tartja, hogy sokkal eredményesebb a tanulás, ha lehetőséget biztosítunk a tanulók számára az együttműködésre, különösen olyan tevékenységeken keresztül, mint az eszmecsere, a problémamegoldási stratégiák összevetése, megvitatása (De Corte, 2001).

A szakirodalom több szempontból is alátámasztja a kooperatív tanulási situáció jótékony hatását a tanulói teljesítményre (Kagan, 2001), azonban ez nem jelenti azt, hogy ez a szemlélet tagadná az egyéni úton szerzett tudás és tapasztalatok jelentőségét. Mint ahogyan De Corte (2001) is megjegyzi, az eredményes tanulást a kooperatív és egyéni kogníció kölcsönhatása jellemzi. A kooperatív tanulás jelentősége nem vitatott, azonban még számos kutatásra van szükség ahhoz, hogy ez az összetett jelenség egyértelmű alapelvekkel legyen leírható. Még nem tisztázott a szakirodalomban például, hogy a kiscsoportos foglalkozások pontosan hogyan befolyásolják a tanulók gondolkodását és tanulását, továbbá az sem világos, hogy a csoportfolyamatok milyen hatást gyakorolnak az egyéni különbségekre (De Corte, 2001).

Visszatérve a tanulás definíciójához, a hosszantartó, rugalmas, funkcionális, értelemgazdag, általánosítható és alkalmazható jellemzők értelmezésére szintén különböző elméletek fejlődtek ki az utóbbi évek során.

A tanulás az összekapcsolódásról szól. A tudást nem egyetlen neuron alkotja, hanem számos neuron összekapcsolódásából áll. A komplexebb tanulási formák sikeressége alapvetően a kapcsolódásokon múlik, ami azt jelenti, hogy azok a dolgok vannak összekapcsolva, amelyek szükségesek, és nincs kapcsolat azokkal a tényezőkkel, amelyek nem fontosak.

A hosszantartó, rugalmas, funkcionális és értelemgazdag kifejezések a tudás szerkezetére vonatkozóan fogalmazznak meg fontos kitételeket. A hosszantartó kifejezés arra vonatkozik, hogy a tudás hosszú időn keresztül megmarad, a hosszú távú memóriában található és bármikor előhívható. A rugalmas tudás azt jelenti, hogy könnyen hozzáférhető, több úton is elérhető, nem csak egy szempontból közelíthető meg, míg a funkcionális arra vonatkozik, hogy a tanulás eredménye a legjobb időben és helyen van (Simons és mtsai, 2000). Ezzel kapcsolatosan a mnemotechnikai eljárások vizsgálatát és hatását érdemes megemlíteni, amelyek szerepe az ismeretek megfelelő feldolgozásában, rögzítésében és előhívásában érhető tetten.

Az értelemgazdag kifejezés a 'meaningful learning' (értelemgazdag tanulás) elméletén keresztül terjedt el, amelynek alapelveit már sokkal korábban megfogalmazták, de önálló elméletként való létezése az utóbbi évtizedekben alakult ki (lásd Habók, 2004). Lényege az előzetes és az új tudás közti kapcsolatok minőségi és mennyiségi kapcsolatában mutatkozik meg, amely jól strukturált, ok-okozati összefüggéseken alapszik. Az alapvető elvek megértését szolgálja, amelyek lényegesek a hosszú távú megtartásban (Simons és mtsai, 2000).

Az általánosíthatóság és alkalmazhatóság kérdése szintén régóta foglalkoztatja a kutatókat, azonban a nemzetközi nagymintás mérések tudásfelfogása révén jelenik meg erőteljesebben az utóbbi 20 év során (lásd például: OECD, 2000, 2003). A két fogalom összefügg a transzfer elméletével, amely szerint lényeges, hogy a tanulás eredményei ne csak egy szituációban és kontextusban legyenek értelmezhetőek, hanem több kontextusban és szituációban is alkalmazhatóvá kell tenni azokat (lásd Molnár, 2006).

A hatékony tanulást elősegítő tényezők vizsgálata mellett az utóbbi években előtérbe került a tanulást negatívan befolyásoló, gátló tényezők szerepének megismerése is. A tanulást akadályozó tényezőket három csoportba lehet sorolni: a helytelen tanulás ('mislearning'), a tanúlással szembeni védekezés ('defence against learning') és a tanulásnak való ellenállás ('resistance to learning') (Illeris, 2007).

A helytelen tanulás a tanulás tartalmához kapcsolható, amely az előzetes negatív minősítés eredményétől a gyenge koncentráción, a rossz stratégiahasználaton, a tévképzeteken keresztül az alkalmazatlan kommunikációig széles skálán helyezkedik el. Ezeket rossz tanulási szokásoknak is nevezhetjük, amelyeket a legtöbb esetben ki lehet javítani, ha szükséges.

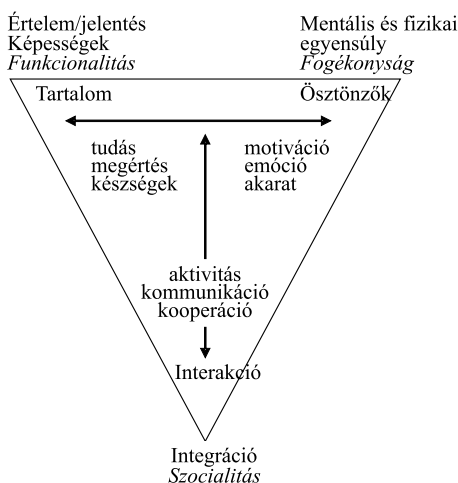
A tanúlással szembeni védekezés egyrészt egyfajta szelektív védekezés az állandóan jelentkező tanulási impulzusokkal szemben, amelyekkel nap mint nap találkozunk, másrészt magában foglal egyfajta mentális védekezést is az állandó változással szemben. A tanulásnak való ellenállás olyan szituációkban és kontextusokban lép fel, amelyek elfogadhatatlanok az egyének számára.

A tanulás modern elméletei

A pszichológia és pedagógia önálló tudományként való létezésével több száz tanuláselmélet látott napvilágot, és ennek expanziója napjainkban is tart. Jelen írásnak nem célja az összes megjelent tanuláselmélet ismertetése, hiszen egyrészt erre még a könyv kerete sem tudna megfelelő teret biztosítani, másrészt pedig sok hasznos tankönyv foglalkozik a tanulás elméleteinek átfogó és részletes bemutatásával (lásd például: Catania, 1992; Hergenbahn és Olson, 1993; Valsiner és Voss, 1996; Wood, 1996). A továbbiakban részletesebben ismertetek néhány modellt, amelyek a tanulás mai értelmezése alapján arra törekednek, hogy a mai kor követelményeinek megfelelően a tanulás átfogó, általános szemléletű értelmezését adják.

A tanulási kompetencia. Illeris modellje

Napjaink egyik legátfogóbb tanulómodellje Illeris (2007) nevéhez köthető, amelyben a tanulás kompetenciaként való értelmezése jelenik meg. A tanulómodell három dimenzió együttes működésén alapul (1. ábra), amelyek mindenfajta tanulás esetén előfordulnak: (a) tartalom ('content'), (b) ösztönzők ('incentive') és (c) interakció ('interaction').



1 ábra. A tanulás mint kompetencia. Illeris (2007, 28. o.) tanulómodellje

(a) A tartalom arra vonatkozik, amit megtanulunk. A dimenzióhoz tartozó „hívószavak” a tudás, megértés, készségek, vagyis a kognitív dimenzió képviselői, amelyekről azt vallja a szerző, hogy a tanulás szükséges, de nem elégséges tényezői. A dimenzióhoz tartozó komponensek legfontosabb szerepe a megtanulandó tananyag megfelelő értelmezése, jelentéssel való felruházása, illetve a mindennapi életben való boldogulásunkat lehetővé tevő képességek fejlesztése. E dimenzió működése által az általánosságban vett alkalmazkodó képességünket (funktionalitásunkat) fejlesztjük, amely révén képesek leszünk a lehető legtöbb különböző szituációban helytállni.

(b) A modell másik fontos alappillére az ösztönzők dimenziója, amelyhez a motiváció, emóció és akarat komponensei társulnak. Ez a dimenzió a tanulás során igénybe vett mentális erőfeszítésünket támogatja, a mentális és fizikai egyensúly kialakítása érdekében. A tanulást hátráltató negatív érzelmek, motivátlanság, akaratgyengeség feldolgozásáért és megoldásáért, illetve a tanulásához kapcsolódó pozitív emóciókért, motívumok kialakításáért felelős. A sikeres működés révén fejlődik önmagunk és mások iránti fogékonyságunk, saját magunk és mások emócióinak, motívumainak megismerése és megértése.

(c) A tartalom és ösztönzők dimenziója általában párhuzamosan működik az interakció dimenziójával, vagyis a tanulás a legtöbb esetben szociális környezetben, másokkal kölcsönhatásban jön létre. A tanulók kontextussal való interakciója két szinten valósul meg: egyrészt a szoros értelemben vett szociális szinten, amely az iskola vagy munkahely színteréhez köthető, másrészt egy általánosabban értelmezett szociális szinten, amelyet társadalmi szintnek is lehet nevezni, és amely meghatározza a konkrét szociális szintér alapjait, elveit. A dimenzióhoz tartozó komponensek, aktivitás, kommunikáció és kooperáció egyrészt lehetővé teszik a szociális környezettel való kapcsolatunkat, másrészt megvalósítják a személy integrációját az aktuális szociális kontextusba és közösségbe.

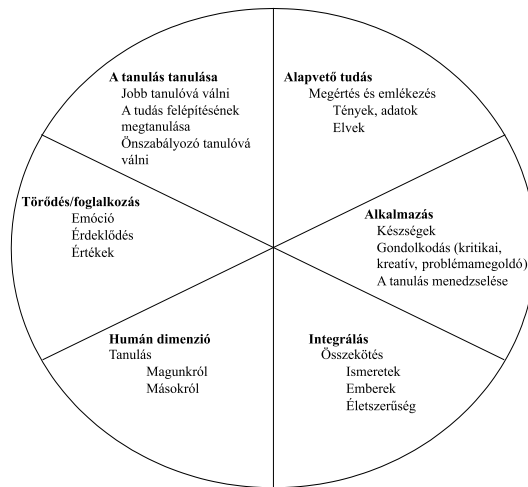
Ezáltal fejlődik a tanuló szociabilitása, képes lesz adekvát módon viselkedni a szociális helyzetekben másokkal való együttműködése révén.

Illeris modellje a hagyományos kognitív, emocionális és szociális kategóriákat öleli fel. Újszerűsége abban rejlik, hogy integrálja a tanulás régebbi és újabb elemeit, és e három kategóriát egy egységben kezeli.

A szignifikáns tanulás. Fink tanulásmoddellje

A Fink (2003) által kidolgozott tanulásmoddell Bloom taxonómiájára épül. A bloomi taxonómia három nagy egységét (kognitív, affektív, pszichomotoros) Fink fontosnak tartja mint kiindulási szempontot, azonban megítélése szerint hiányoznak belőle a mai elvárásoknak megfelelő tényezők (mint például: a tanulás tanulása, interperszonális képességek, a változásokhoz való alkalmazkodás képessége stb.).

A szerző kidolgozott egy új tanulási taxonómiát, a szignifikáns tanulás taxonómiáját ('taxonomy of significant learning'), amelyet elsősorban a felsőoktatásra vonatkoztat. Szignifikáns tanulás alatt a hatékony tanulást érti a szerző, amely azt jelenti, hogy a diákok releváns, a mindennapi életben alkalmazható információkat tanulnak meg, amelyek mind önmaguk, mind környezetük fejlődését szolgálják. A tanulást úgy értelmezi, mint alapvető változást, amely meghatározza a tanuló egész életét. Taxonómiájában hat kategóriát különböztet meg: (1) alapvető tudás, (2) alkalmazás, (3) integrálás, (4) humán dimenzió, (5) az emóciók és motivációk kezelése, (6) a tanulás tanulása (2. ábra). A hat kategória egymással összefonódva, párhuzamosan működik, és mindegyik kategóriának vannak speciálisabb tanulási formái is, amelyek önállóan is működhetnek.



2. ábra. A szignifikáns tanulás taxonómiája (Fink, 2003, 30. o.)

A továbbiakban ismertetem a hat kategóriához tartozó fontosabb elveket.

(1) Alapvető tudás ('foundational knowledge'). A tanulás működéséhez elengedhetetlen az alapvető tudás megléte, amire a további információk épülhetnek. Tudás alatt azokat az információkat és elveket érti a szerző, amelyeket a tanulók a megértés által feldolgoztak, és amelyeket képesek előhívni az emlékezetükből. Az alapvető tudás legfontosabb szerepe a tanulás szempontjából lényeges régi és új információk összekapcsolása, az új információk megértése.

(2) Alkalmazás ('application'). A tanultak megfelelő alkalmazása a hatékony tanulás egyik legfontosabb mutatója. A tanulás alkalmazását a különböző problémahelyzetekben való adekvát viselkedés határozza meg, a kritikai, kreatív, illetve a problémamegoldó gondolkodás megfelelő szintű fejlettsége. A modell felépítése alapján szintén ide kapcsolódik az alapvető készségek és képességek elsajátítása, illetve a különböző komplex tanulási feladatok lebonyolítása. A tanulás alkalmazása hozzájárul a további tanulási szituációk eredményes kivitelezéséhez.

(3) Integrálás ('integration'). A tanulás egyik legfontosabb alapelve a különböző dolgok közötti kapcsolatok felismerésének teljesülése. Az integrálás révén a különböző tények, elvek közötti új kapcsolatok kialakítása, a régi és az új információk összekötése valósul meg. Ez a fajta tanulási mód a tanulóknak egyfajta intellektuális erőt ('intellectual power') kölcsönöz, vagyis magabiztosabban mozoghatnak a különböző tudást igénylő szociális helyzetekben.

(4) Emberi dimenzió ('human dimension'). A tanulás egyik lényeges fajtájához tartozik a magunkról és a másokról szerzett ismereteink feldolgozása, amelyek a hatékonyabb interakciók végrehajtásában nyújtanak segítséget. Hozzájárul ez a tudás énképünk formálásához, mások megismerése révén pedig hatékonyabb szociális kapcsolatok kialakításához vezet. Ez a kategória a tanulás szociális környezetben való megvalósulását segíti elő.

(5) Az emóciók és motivációk gondozása ('caring'). A tanulás eredményességét nagyban befolyásolja, hogy a tanulók hogyan kezelik az érzéseiket, az érdeklődésüket vagy a különböző tanúlással kapcsolatos elveket, értékeket. Az emóciók és motívumok megfelelő kezelése révén több energiával, hatékonyabban tudnak teljesíteni mind a tanulásban, mind pedig a mindennapi problémahelyzetekben.

(6) A tanulás tanulása ('learning how to learn'). A tanulás tanulása során a tanulás folyamatát lehet megismerni, amely abban segíti a tanulókat, hogy jobb tanulókká váljanak, hogy a speciális tanulási helyzeteket hatékonyan felépítsék, kiválasszák a megfelelő stratégiákat, illetve megtanulhatják azt is, hogyan válhatnak önszabályozó tanulókká. Ez a fajta tanulás abban segíti a tanulókat, hogy az intézményből kilépve is folytassák a tanulást, és a jövőre nézve egyre hatékonyabbá váljanak.

Fink taxonómiája nem hierarchikus, hanem egymással interakcióban lévő, egymással szorosan összefüggő elemekből tevődik össze. Ez azt jelenti, hogy az egyik teljesítése párhuzamosan növeli a többi tényező megvalósulásának a lehetőségét. A szerző az oktatásra vonatkozóan fogalmaz meg ezzel kapcsolatosan példákat, például ha az egyik kurzuson segítséget kap a hallgató, hogy hogyan oldjon meg hatékonyan egy lényeges problémát (alkalmazás), könnyebben megtalálja majd az adott kurzus értékét (értékek gondozása). Vagy ha megtanulja a tanuló, hogy az adott tananyag hogyan kapcsolható más tárgyakhoz (integrálás), könnyebben megtalálja saját életében vagy másokkal kapcsolatosan is az adott tananyag hasznát (emberi dimenzió). A szerző szerint, ha egy kurzus képes mind a hat típusú tanulást elősegíteni, akkor az a tanulás valóban szignifikáns.

A tanulás egyesített modellje

Shell és munkatársai (2010) létrehozták a tanulás egyesített modelljét (Unified Learning Model – ULM), amely a legfontosabb tanulási elméletek szintézisét alkotja. Nem egy forradalmian új értelmezést adja a tanulásnak, hanem sokkal inkább a klasszikus elméletek és nézőpontok összekapcsolásával megmutatja, hogy hogyan tanulunk már évezredek óta. A modell a kognitív, motivációs és neurobiológiai kutatások eredményeit ötvözi, azaz a mai tanulásfelfogás legfontosabb dimenzióit egyesíti. A modell a tanulás alapvető folyamataira és komponenseire koncentrál, és három nagy komponensbe sorolja ezeket: munkamemória, tudás és motiváció. A modell központi eleme a munkamemó-

ria, amelyet a szerzők az agy azon részeként definiálnak, amelyben időlegesen végrehajtjuk az információk feldolgozását.

A tudás alatt a szerzők nem csak tényeket és adatokat értenek, hanem sokkal tágabban értelmezik, beleértik a problémamegoldó készségeket, a viselkedést és a gondolkodási folyamatokat is. A tudás a hosszú távú memóriában tárolódik, amit a pszichológiában gyakran emlékezetnek neveznek. A szerzők megállapítása szerint a memória az agy és az idegrendszer kognitív kifejezése. A tudás pedig (minden, amit tudunk és amit teszünk), a memóriánkban van elraktározva. Továbbá a tudást a szerzők egyrészt a munkamemória következményének, másrészt a munkamemóriát befolyásoló tényezőnek tekintik. Vagyis akkor beszélünk tanulásról, ha változás következik be a tudásunkban, ugyanakkor a meglévő, előzetes tudásunk meghatározza a munkamemória működését is, hiszen minél nagyobb a tudásunk egy bizonyos területen, annál könnyebb lesz újabb ismereteket gyűjteni azzal kapcsolatosan.

A harmadik tényező a motiváció, amelynek a szerzők egy speciális szerepet tulajdonítanak tanulásmodelljükben: az a funkciója, hogy irányítsa a munkamemóriát a tanulás feladatában, a figyelem és a pozitív emóciók fenntartásával.

Shell és munkatársai (2010) a modell kidolgozása során megfogalmazták a tanulás három alapelvét, amelyekben a három komponens egymáshoz való viszonya:

1. A tanulás a munkamemória működésének eredménye.
2. A munkamemória kapacitását az elsődleges tudás befolyásolja.
3. A munkamemória működését a motiváció irányítja.

A három alapelv értelmezése során egyértelművé válik, hogy a munkamemória működése nélkül nincs tanulás, hiszen minden információfeldolgozás ezen az agyi területen valósul meg. A munkamemória legfontosabb szerepe az összes inger közül kiválasztani a tanulási feladathoz szükséges információkat, amelyek feldolgozását az elsődleges tudásunk határozza meg. Továbbá a munkamemória kapcsolatban áll az emóciókért felelős agyi területtel, ami azt jelenti, hogy a munkamemória fontos üzeneteket kap az emócióktól, és ezek az emocionális inputok befolyásolják a figyelmet és a munkamemória kapacitását. A figyelem erőfeszítést igényel, amelyet a motiváció tart fenn. A motivációt pedig az emóciók és az előzetes teljesítményről, célokról, jutalmakról, eredményekről lévő tudásunk befolyásolja.

A munkamemória működését helyezve a hatékony tanulási folyamat középpontjába, a szerzők öt általános tanulási szabályt fogalmaztak meg.

(1) Az új tanulás figyelmet igényel. Csak azok az információk kerülnek a hosszú távú memóriába, amelyeket a munkamemória „felügyelt”, vagyis amelyekre odafigyelt a tanuló.

(2) A tanulás ismétlést igényel. A tanulás több, mint csupán elraktározás. Nem elég az információkat memorizálni, többször is elő kell hívni, „használni” kell az információkat ahhoz, hogy jól rögzített tudássá váljanak.

(3) A tanulás az összekapcsolódásról szól. A tudást nem egyetlen neuron alkotja, hanem számos neuron összekapcsolódásából áll. A komplexebb tanulási formák sikeressége alapvetően a kapcsolódásokon múlik, ami azt jelenti, hogy azok a dolgok vannak összekapcsolva, amelyek szükségesek, és nincs kapcsolat azokkal a tényezőkkel, amelyek nem fontosak.

(4) Néhány tanulás kevesebb, néhány több erőfeszítést igényel. A mindennapi élethelyzetekben számos olyan szituációban veszünk részt, amelyek véghezvitele nem igényel különösebb erőfeszítést. Vannak azonban olyan tanulási szituációk, amelyek megvalósításához erőfeszítésre van szükség (például egy kávéfőzőgép beüzemelése).

(5) A tanulás az tanulás. A neuronok szintjén minden emberi tanulás egyforma. Ez nem azt jelenti, hogy minden tanuló egyformán tanul, hiszen teljesen másként hat ugyanazon módszer a különböző gyerekekre, más értékekkel, motívumokkal, képességekkel rendel-

keznek. De ha neurobiológiai szempontból közelítünk a tanuláshoz, az információ rögzítése ugyanazon az úton halad a munkamemóriától a hosszú távú memóriába.

Összegzés

A tanulás értelmezése a 21. században szorosan összefügg a napjainkat meghatározó gazdasági, technológiai, társadalmi és tudományos változásokkal, amelyek eredményeképpen megfigyelhető a tanulás szerepének erőteljes felértékelődése. Egyértelművé vált, hogy olyan tanulási készségek és képességek fejlesztésére van szükség, amelyek révén élni tudunk a digitális technika lehetőségeivel, és könnyen elboldogulunk nem csak az iskola, hanem a munka és a hétköznapi világában is. Ezt a szemléletet képviselik a modern tanuláselméletek is, amelyek arra törekednek, hogy a tanulást befolyásoló összes kutatási eredmény és hatás szerepét szintetizálják, és megalkossák a tanulás általános modelljét.

A tanulás fejlesztése a tanulás megfelelő értelmezésével kezdődik. Jelen tanulmány összefoglalja a mai tanulásfelfogások lényegi elemeit, értelmezi a modern tanulásfelfogást, és bemutat három fontosabb modern tanuláselméletet azzal a céllal, hogy kiindulási pontként szolgáljon a témában kutatók és gyakorló pedagógusok számára.

Jegyzet

(1) 'Digitális öslakosoknak' is nevezik ezt a generációt, míg azokat, akik tanítják őket, 'digitális bevándorlóknak' (lásd például: Herczegh, 2009).

Irodalom

- Balogh László (1993): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. KLTE, Debrecen.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest. (3. kiadás)
- Catania, A. C. (1992): *Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. (3. kiadás)
- Collins, J., Harkin, J. és Nind, M. (2002): *Manifesto for Learning*. Continuum, London – New York.
- Csikós Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 14–25.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. sz. 413–434.
- de Jong, T. (2002): Tudáskonstrukció és -megosztás média-alapú alkalmazásokkal. *Magyar Pedagógia*, 102. 4. sz. 445–457.
- Fink, L. D. (2003): *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Herczegh Judit (2009): *Digitális öslakosok – digitális bevándorlók – digitális remeték*. Konferencia-előadás. VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, 2009. szeptember 18–19.
- Hergenhahn, B. R. és Olson, M. H. (1993): *An Introduction to Theories of Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. (4. kiadás)
- Illeris, K. (2007): *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge, London – New York.
- James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M. és Mtsai (szerk.): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks*. Routledge, London – New York. 3–29.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kiadó, Budapest.
- Kalantzis, M. és Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kelemen Rita (2006): Nemzetközi tendenciák a matematikai szöveges feladatok elméletében. *Iskolakultúra*, 16. 1. sz. 56–65.
- Lehtinen, E. (2001): Az oktatási technológia hatásai: Elméleti távlatok és gyakorlati tapasztalatok. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. sz. 449–459.
- Mehrotra, C. M. és Wagner, L. (2009): *Aging and diversity: an active learning experience*. Routledge, New York. (2. kiadás)
- Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63–79.

- Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, **12**, 9.sz. 3–17.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103**, 2. sz. 155–175.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, **109**, 4. sz. 343–364.
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az életszerű feladat-helyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **101**, 3. sz. 347–373.
- Molnár Gyöngyvér (2004): Problémamegoldás és probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra*, **14**, 2. sz. 12–19.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, **7**, 2. sz. 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, **7**, 3. sz. 22–40.
- Nahalka István (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, **7**, 4. sz. 3–20.
- OECD (2000): *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Author, Paris.
- OECD (2003): *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Author, Paris.
- OECD (2007): *Understanding the brain The birth of a learning science*. Author, Paris.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 452–503.
- Raelin, J. A. (2008): *Work-based learning. Bridging knowledge and action in the workplace*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Roodhouse, S. (2007): Special issue introduction. Putting work-based learning into practice. *Education and Training*, **49**, 3. sz. 161–170.
- Rosenberg, M. J. (2001): *E-Learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill, New York.
- Shell, D. F., Brooks, D. W., Trainin, G., Wilson, K. M., Kauffman, D. F. és Herr, L. M. (2010): *The Unified Learning Model. How Motivational, Cognitive, and Neurobiological Sciences Inform Best Teaching Practices*. Springer, London – New York.
- Simons, R. J., van der Linden, J. és Duffy, T. (2000): *New Learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Sinha, C. (1999): Situated selves: Learning to be a learner. In Bliss, J., Saljo, R. és Light, P. (szerk.): *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Pergamon. 32–46.
- Szabó Csaba (1999): *Tanulás-émlékezés*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tai, L. (2008): *Corporate E-learning*. Oxford University Press, New York.
- Toffler, A. (1970): *Future Shock*. Bantam Books, New York – London. 2010. 08. 21-i megtekintés, Amazon.com, http://www.amazon.com/Future-Shock-Alvin-Toffler/dp/0553277375#reader_0553277375
- Valsiner, J. és Voss, H. G. (1996): *The structure of learning processes*. Ablex, Norwood.
- Watkins, C., Carnell, E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company, London.
- Wood, D. (1996): *How children think and learn. The social context of cognitive development*. Blackwell, Oxford. (9. kiadás)
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. és Harrison, C. (2008): *Rethinking learning in early childhood education*. Open University Press.

Az állati emlékezet és a lelki élet eredete: Kardos Lajos magyar összehasonlító pszichológus konceptiója⁽¹⁾

Dolgozatom fő célja az, hogy (a hazai közönségnek is) újra rámutassak a 20. század közepének egyik kiemelkedő magyar összehasonlító pszichológusára, Kardos Lajos jelentőségére a kognitív mozgalom egészének története szempontjából. A negyed századdal ezelőtt elhunyt Kardost olyan szerzőként mutatom be, akinek munkája a Gestalt pszichológia észlelési hagyományától a modern kognitív pszichológiáig terjedt.

Kardosnak három átfogó gondolata volt, amelyeknek érdekes párhuzamai vannak a mai kognitív elméletben. Az első, hogy a tárgylátás feltételeként működő konstancia-jelenségek mögött álló kontextuális hatásokra matematikai értelmezést adjon. Másik témája az állati emlékezetre vonatkozó elmélete, mely az emlősök emlékezeti teljesítményeit a Tolman (1948) által feltételezett, kognitív térképekhez hasonlító képi folyamatokkal magyarázza. Kardos emellett egy még átfogóbb elméletet is megfogalmazott a reprezentációs folyamatok eredetéről, ahol a reprezentációt mint a lelki élet kulcsmozzanatát kezeli, s visszavezeti a környezetre vonatkozó járulékos információra. Kardos sajátos felfogásában a reprezentáció exaptált működés.

Egy élet tele fordulatokkal

Kardos Lajos, német szerzői nevén Ludwig Kardos (1899–1985) az 1950-es, 1960-as években a magyar kísérleti pszichológiának egyszerre volt megmentője és mentora, mint a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Tanszékének vezetője 1947–1972 között. Azokban az időkben a pszichológia nem volt különösebben népszerű diszciplína, javarészt az emberi paramétereket háttérbe szorító marxista értelmezés és a kommunista politika miatt. Az 1. táblázat azt mutatja, hogy milyen fontos szerepet játszik Kardos a nála fiatalabb nemzedék önbeszámolóiban. Az életük 60–70-es éveiben járó pszichológusok önéletrajzaiból származnak az adatok. A megkérdezettek az 1990-es években adták közre az önéletrajzi számolót. Kardos mint alapvető mentor- és referencia-figura tűnik fel, mellette legtöbbször pszichoanalitikusok, Mérei pedig mint korai szociálpszichológus látható.

Kardos ezt a státust a kelet-európai értelmiségiekre oly jellemző vándorút után érte el. (Életútjáról lásd Halász László [1986] és Hunyady György [1985] nekrológiát, valamint Kardos interjút: *Kardos*, 1975; *Murányi*, 1985; *Pléh*, 1985.) Negyvenes éveinek végén telepedett csak le mint az akadémikus pszichológia vezetője Magyarországon.

Rákospalotán született – ami akkor még Budapestnek csupán egyik elővárosa volt – 1899. december 11-én, zsidó kispolgári családba, és 1985. július 12-én Londonban hunyt el, amikor az egyik külföldön élő lányát látogatta meg. A numerus clausus következtében

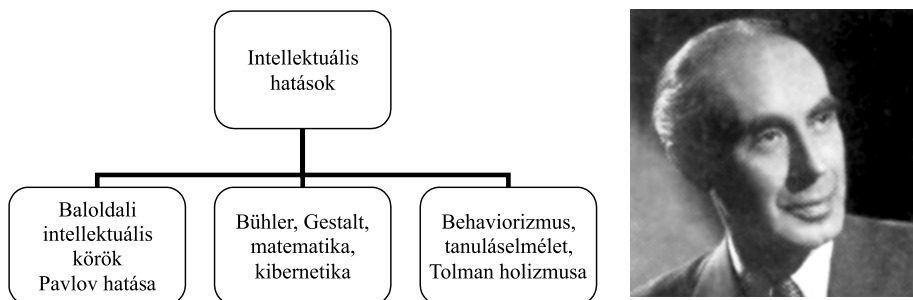
<i>Említett pszichológus</i>	<i>Hivatkozás</i>
Kardos Lajos	86
Mérei Ferenc	45
Harkai-Schiller Pál	33
Szondi Lipót	29
Ferenci Sándor	22
Hermann Imre	18
Várkonyi Hildebrand	18
Radnai Béla	17
Benedek István	13
Gimesné Hajdú Lili	12
Lénárd Ferenc	11

1. táblázat. Kardos mint a pszichológusok egész nemzedékének vezető mentora (Bodor, Pléh és Lányi, 1998 nyomán)

a zsidó értelmiségi migráció első hullámában vett részt (erről a drámai folyamatról lásd: Kovács, 1994), s Bécsben végezte egyetemi tanulmányait. Bécsben egyszerre tanult medicinát és matematikát. 1925-ben kapott orvosi diplomát. Életének igazi fordulópontja azonban az volt, hogy az 1920-as években Karl Bühler tanítványává vált (Kardos, 1984a; Pléh, 1985; Murányi, 1985). Miután megírta doktori értekezését és megjelentette azt Németországban (Kardos, 1934), mégpedig a már náci Németországban, Bühler jóindulatú hazugsága révén támogatva, amiről maga is beszámolt egy interjúban (Pléh, 1985), az 1930-as években Rockefeller-ösztöndíjasként jutott ki az Egyesült Államokba. Amerikai főiskolákon tanított, köztük az Ithaka mellett található Wells College-ben, ami akkoriban magán lányiskola volt. Igencsak irracionális módon az 1930-as évek végén tért vissza Európába és Magyarországra. Szondi Lipót körébe integrálódott, megpróbált gyakorló klinikussá válni. A háborús hányattatások és a túlélés után 1947-ben ő lett a Pázmány Péter, majd 1950-től az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai (Lélektani) Tanszék, illetve Intézet (később Általános Pszichológiai Tanszék) alapító tanszékvezetője. Tudjuk, hogy másodszer jött létre ezen az egyetemen ez a Tanszék, hiszen 1918–19-ben, Révész Géza vezetése alatt már egyszer létezett (Pléh, 2009).

Különböző címei közül kiemelkedik a Paduai Egyetem díszdoktori címe. Kardos évtizedeken át folytatott összehasonlító pszichológiai kísérleteket Paduában (Neményi, 1978). Röviddel halála előtt, 1985-ben pedig tagjává választotta a Magyar Tudományos Akadémia (székfoglalójának posztumusz megjelent részleteit lásd: Kardos, 1986).

Kutatóként Kardos az 1930-as években három újító mozzanat hatása alatt állt, mint az 1. ábra mutatja.



1. ábra. A fiatal Kardos intellektuális irányítói

Gimnazistaként látogatta a magyarországi független liberális köröket, a Galilei Kört, innen származik a modern tudomány és társadalmi eszmék iránti érdeklődése, valamint kapcsolata néhány későbbi kommunista vezetővel, például Fogarasi Bélával is.

Bécsben Karl Bühler (1913, 1927, 1937) hatására Kardos három pszichológiai megközelítés képviselőjévé vált. Az egyik intellektuális mozzanat a Gestalt-szerű szerveződés eszméje, a másik az emberi elme jelelméleti kontroll-terminusokban történő kezelése, a harmadik pedig mindennek az állati viselkedéshez kapcsolása. Ezek az eszmék Bühler köréből származtak. Kardos saját adaléka azonban, hogy a percepciót matematikai megközelítésben kezeli. Az Egyesült Államokban töltött néhány év során pedig megismerkedett a korabeli tanuláselmélettel, ahol az alaklélektanos irányultságú Kardos számára a Tolman-féle (1932) egészes megközelítés vonzóbb volt, mint a Hullhoz (1934) hasonló behaviorista tudósok molekuláris hozzáállása.

A fiatal Kardos perceptuális kutatásai

Kardos Karl Bühler tanítványaként vizuális konstancia jelenségekkel kezdett foglalkozni (*Brunswik és Kardos, 1929; Kardos, 1930*). Közismertté egy monográfiája révén vált, amely a tárgylátásban elemzi az árnyékok és a megvilágítás szerepét (*Kardos, 1934*). Ő volt az egyik első perceptuális pszichológus, aki a gondos kísérletező hozzáállását összekapcsolta a bátor matematikai modellálással. Alapvetően azt hirdette, hogy a konstancia-elvet olyan matematikai modellben lehet kezelni, amely a felületről érkező fénybemenetet összeveti a szomszédságból érkező bemenettel (*Kardos, 1934, 1935*).

Kardos szerint a szín- és megvilágítás-konstancia jelenségei alapvetőek a felületek megértése szempontjából. A konstanciát pedig egy matematikai modellel lehet visszaadni, amely összeveti a célfelületről érkező bemenetet a környezetből érkező átlagos bemenettel. Kardos hozzáállása a konstanciákkal kapcsolatban a fenomenológiai elemzés, a gondos kísérletezés és a magasabb matematika finom összekapcsolása volt. Fenomenológiai elemzésében olyan fogalmakat mérlegelt, mint tárgy, mező, jel stb. Kardos számára a fenomenológia nem a laza beszédmód engedélye, hanem a fogalmi elemzés és az elsődleges élmények bemutatásának összekapcsolása: „...a természetes, laikus, a »tárgyi mozzanatokra« irányuló beállítódásban a látás olyan fenomenális mezőt szolgáltat, amelyben valódi tagoltság árnyék és beárnyékolatlan rész között – legalábbis olyan, mint például figura és háttér között, nincs.” (*Kardos, 1984, 33. o.*)

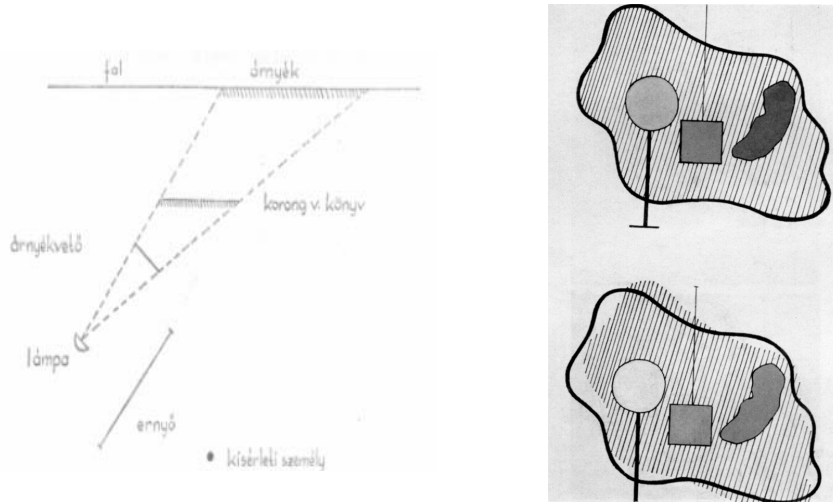
1934-es monográfiájának 1984-es kiadásában azon sajnálkozik, hogy nem álltak rendelkezésre olyan kibernetikai fogalmak, amelyek a fenomenológiai nyelvet matematikailag semlegesebb beszédmódba tették volna át:

„Mennyivel könnyebb dolgom lett volna, ha a viszonylatok leírásához [...] rendelkezésemre áll a modern információelméleti és kibernetikai fogalomrendszer! [...] Mennyivel egyszerűbb lett volna rámutatni arra, hogy színélményeink információk a tárgyak bizonyos optikai tulajdonságairól, s az ingerek mint információs csatornák működnek [melyek] »zajosak«” (*Kardos, 1984, 13. o.*)

Ezt a gondolatmenetet folytatva a magyar pszichológiában Kardos Lajos volt az egyik első pszichológus, aki az olyan kibernetikai fogalmak, mint a kontroll, szabályozás, visszacsatolás kulcsjelentőségét hangsúlyozta abban, amit ő az észlelés korrekciós rendszereinek nevez (*Kardos, 1964*), amellet, hogy Ashby (1972) könyvét is ő adta ki magyarul.

Összhangban a reprezentációs kísérletezés szintén Bécsből származó gondolatmenetével (*Brunswik, 1934, 1956*), Kardos kontextuális kísérletezést használt, ahol a finoman kidolgozott kísérleti helyzetek valamit tényleg közvetlenül képviselnek a valóságból. Ez az ökológiai reprezentációs hozzáállás érvényes későbbi összehasonlító munkáira is: Kardos számára a labirintus például kifejezetten a rágszálók tanulásának megismerési eszköze, s nem általában minden állati tanulásé.

A '30-as években végzett híres árnyékkísérleteiben a kör alakú korong átélésének változását az árnyékvetés függvényében vizsgálta, mint a 2. ábra mutatja. Az egyik esetben (felső rész) szürke korong élményéről van szó, amikor a szem még nem látja, hogy a korong árnyékban van, míg a másik esetben, amikor az árnyék kontúrját látjuk, akkor a korong árnyékban lévő fehérnek tűnik.



2. ábra. A változó árnyékvető helyzet s az élménybeli változás

A személyeknek a kör alakú korong élményének változásáról kell beszámolniuk. Az alsó ábra azt mutatja, hogy mi történik, amikor az árnyék széleinek megmutatásával a személy észreveszi, hogy a korong valójában árnyékban van. Matematikai modelljében Kardos a konstanciákat mint a ko-determináció egy esetét mutatja be.

Ahogy Gilchrist (2004) jellemzi Kardost: „Kardos legfontosabb elméleti adaléka a kodetermináció fogalma volt. Amellett érvelt, hogy egy tárgy világosságát sosem kizárólag saját vonatkoztatási rendszeréhez viszonyítva számítjuk ki, hanem ez függvénye az idegen, mellette álló megvilágítási felületeknek is.”

A matematikai modellben mindez a tárgyról és az őt körülvevő mezőről érkező megvilágításra vonatkozó differenciál-egyenletek formájában jelenik meg:

A képlet helye

Kardos a mai kísérleti pszichológiában is jelen van kiemelkedő kísérletezési készségei révén. Grannell (1948) ezt már saját korában is észrevette. Kardos másik jelenléte matematikai modelláló készségének köszönhető.

„Kardos szerint egy céltárgy világosságát részben a releváns megvilágítási mező, részben az a megvilágítás adja meg, amelyet Kardos idegen mezőnek nevezett. A Katz-féle fény/árnyék elrendezés használható Kardos fogalmainak illusztrálására. Ha a céltárgy éles megvilágításban van, akkor a megvilágított terület a releváns mező, az árnyékban lévő pedig az idegen mező. Árnyékban ezek a szerepek megcserélődnek. Empirikus tény, hogy speciális eseteket kivéve, egy adott céltárgy világossága valahol a releváns mező legnagyobb önmagában tekintett megvilágítási értéke és az idegen mező megvilágításához viszonyított megvilágítási értékek között áll.” (Gilchrist és Annan, 2002; lásd még: Gilchrist, 2006)

A kontextuális kísérletezés és a kontextuális hatások matematikai modellálásának ezt a kombinálását Kardos magyar követői (Tánczos, 1977, 1984) is nagyra értékelték. Az ifjú nemzedék számára pedig nagy büszkeséget jelentett, hogy Kardos és árnyékvető

kísérlete az akkori kísérleti pszichológia bibliájában is szerepelt (*Woodworth és Schlossberg, 1966*).

Figyelemre méltó az elméleti modell hosszú távú gyakorlati alkalmazása. Kardos kísérleti munkája még ma is megjelenik a formalítás visszaverődési feltételeinek elemzésében (*Fleming és Adelson, 2004*), valamint az illúzió-jelenségek tényleges perceptuális kutatásában (*Logvinenko, Petrinyi és Malaney, 2008*).

Az 1960-as években Kardos megőrizte érdeklődését az észlelés kérdései iránt. Próbálkozásokat tett arra, hogy a Kohler (1951, 1962, 1963) által végzett, akkoriban igen nagy visszhangot kiváltó innsbrucki adaptációs kísérletek eredményeit értelmezze. Kardos szerint ezeknek az adaptációs mozzanatoknak a lényege is a tárgyra irányuló regresszió. „A végső szakasz, a lelki jelenség egyetlen korábbi szakasszal variál együtt, a tárggyal.” (*Kardos, 1965b, 15. o., de lásd már: Kardos, 1947*).

Az idézet az Innsbrucki Egyetemen 1963-ban tartott előadásából származik. Ide feltehetően fiatalabb kollégája (Ivo Kohler, 1915–1985) hívta meg. Ugyanezeket a kísérleteket Kardos egy másik dolgozatban is értelmezte (*Kardos, 1966*), amelynek alapja a Német Pszichológiai Társaság konferenciáján tartott előadása. A két előadás azt mutatja, hogy az 1960-as évek német kísérleti pszichológus közössége számára ismert volt Kardos azon törekvése, hogy a kibernetikai megközelítést és beszédmódot a hagyományos fenomenológiai hozzáállással kapcsolja össze. Ezekben az előadásokban is már formálódik későbbi hozzáállása a mentális és neurális események kapcsolatához: „az idegrendszeri történes nem saját jellegei folytán szükséges és elégséges feltétele az élménynek, hanem szerepe folytán, melyet a pszichofizikai ösztörténesben betölt” (*Kardos, 1966, 29. o.*).

A filogenezis nem analóg itt az adaptációval: „a pszichofizikai ösztörténes természetes zavarásai, mint a megvilágítás ingadozása és a testmozgással járó recephártya eltolódások, már ott vannak a látás születésénél és évszázadokon át befolyanak annak kialakulásába; a filogenezis során nincs semmiféle utólagos átalakulás ilyenfajta ingadozások kiiktatása érdekében” (*Kardos, 1966, 31. o.*)

A kondicionálástól az állati emlékezetig

Az 1960-as években Magyarországon Kardos volt szinte a kísérleti pszichológia egyetlen túlélője, egy kézen megszámolható munkatársakkal és követőkkel, mint Barkóczy Ilona, Marton Magda és Tánczos Zsolt, a tágabb körben pedig Engländer Tibor, Halász László. A pszichológiával szembeni erőteljes marxista kampányok a pszichológiát hivatásként és tudományként egyaránt megkérdőjelezték. Kardos beszámolója szerint (*Pléh, 1985*) a Galilei Körből ismerős, fiatalkori, baloldali mentorainak egyikét, Fogarasi Bélát, az akkori kommunista párt (Magyar Dolgozók Pártja) egyik befolyásos egyetemi vezetőjét próbálta meggyőzni arról, hogy egy természettudományos szemléletű pszichológia mégiscsak lehetséges. Egyetértettek abban, hogy a tanulás alapvető társadalmi probléma, ahol a pszichológiának szava lehet a pedagógia segítségével.

Ebben a korszakban ment végbe a Szovjetunióban a pszichológia erőteljes pavlovizációja. Kardos kockázatos kirándulást tett: amerikai élményei és a magyar viszonyokban érvényes ideológiai szükségletek kombinációjával megpróbálta az amerikai tanuláselméletet összeilleszteni a pavlovi eszmékkel (*Kardos, 1957b, 1960*). Ennek az erőfeszítésnek mára csupán történelmi érdekessége van. Arról tanúskodik, hogy milyen nehéz volt összeilleszteni a nyitott kísérleti hagyományt a zárt ideológiai értelmezéssel, ahol az eszményített Pavlovnak minden elméleti és kísérleti kérdésre eleve meglenne a válasza.

A mi perspektívánk szempontjából fontosabb azonban, hogy Kardos az 1950-es évektől kitartó kísérletsorozatba kezdett. Patkányokkal végzett kísérleteiben az állati emlékezés és tanulás törvényszerűségeit próbálta feltárni. Elméleti szinten „az állati életmód” és a men-

tális szerveződés közötti viszony kapcsolatából indult ki. E tekintetben egy gestaltos pszichológust látunk itt (lásd: *Kardos*, 1970), aki Bühler (1927, 1934) körében érzékennyé vált a korai etológia gondolataira, amelyek az állatok különböző világát és a fajspecifikus viselkedéseket emelték ki. Kardos fontos olvasmányélménye Köhler (1921), s ugyanakkor pozitívan hivatkozik azokra a marxista gondolatokra is, amelyek keretében az emberré válás folyamatában Engels (1963) a munka jelentőségét emeli ki. Kardos számára az alapkérdés, amely az emlősök és a főemlősök közötti vízvonalat megteremti, a lokomóció és a manipuláció eltérése. Saját szavaival: „Az emberré válás alapvető vonatkozása talán az, hogy a lokomóciós tanulási képességet felváltja a manipulációs tevékenység” (*Kardos*, 1959, 54. o.). Az alaklélektanról szóló, ideológiai felhangoktól sem mentes bírálatában – mely ismét mentorához kapcsolódik, hiszen Fogarasi lapjában jelent meg – már szintén evolúciós lehorgonyzást kért számon az alaklélektanon. (*Kardos*, 1957a).

Lokomóció és manipuláció viszonya Kardos további munkásságában is központi téma maradt. Jóval később kísérleteket tervezett annak megmutatására, hogy embernél a manipulációs alapú tanulás könnyebb, mint a lokomóciós alapú tanulás (*Kardos*, *Barkóczi* és *Kónya*, 1971).

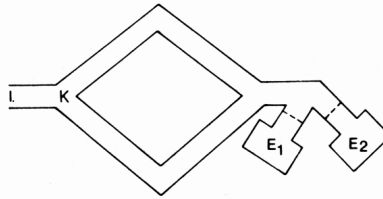
Kardos 30 éven keresztül folytatta összehasonlító lélektani kísérleteit. Ezek néha romantikus helyzetekben születtek meg: olykor gangos házban lévő saját lakásában, vagy az Eötvös Egyetem két épületében. Az egyik ezek közül a mai Sapientia Szerzetesi Főiskola Pesti Barnabás utcai épületének 4. emeletén volt, a másik az Izabella utca 46. alagsorában. Eközben Paduában is dolgozik a Fülészeti Klinikán, s azért ott, mert kísérleteinek egy része a vestibuláris rendszert is érinti. A korai kísérletek néha meghatóan nehezen megteremtett körülményeiről *Barkóczi* írt 1998-ban. Kardost egyébként gestaltos barátja, *Fabio Metelli* (1907-1987) hívta Paduába, aki sokszor meglátogatta Budapesten is. Erről *Neményi* (1978) interjúja ad összefoglaló bemutatást.

Az első kísérletsorozatokat Kardos labirintustanulással végezte. Ötletes módszereket használt annak kimutatására, hogy a rágcslók emlékezete a lokomóciós tevékenységhez kapcsolódik. Alapvetően azt mutatta ki, hogy az állati emlékezet helyhez kötődik. A patkányok nem képesek megtanulni, hogy különböző céltárgyak lehetnek ugyanazon a helyen, ha ugyanazt a helyet különböző utakon érték el. A rágcslóknak képszerű, szinte perceptuális emlékezetük van, amely a tárgyakat a lokalizációjukkal együtt tárolja. Kardos kiindulópontja az az eszme, hogy a viselkedéses ekvivalenciának alapvető jelentősége van a tanulásban. Ez az ötlet visszamegy Kardos tanárának, Bühlernek (1927) a korai európai etológia keretében hangsúlyozott viselkedési ekvivalencia eszméjére. Kardos szerint az állati tanulásban alapvetők a jel-alapú ekvivalenciák, melyek a következők: egy hely – egy jel – egy viselkedés.

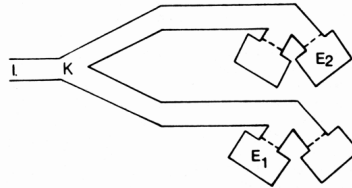
Az első híres kísérletek az aequiterminális utakkal kapcsolatosak (*Kardos* és *Barkóczi*, 1953).² A patkányoknak két, kicsit eltérő labirintust kellett megtanulniuk. A 3. ábra felső részén látható labirintusnak ugyanarra a helyre vezetően két eltérő útja van. Az, hogy melyik doboz pozitív, attól függ, hogy az állat az alsó vagy a felső utat választotta-e. Az állat ugyanazon a helyen áll, s azon alapon kell döntenie, hogy milyen utat tett meg előtte. Az alsó részen viszont a két divergáló út nem találkozik újra, s így az állat két eltérő választási ponton van, miután az alsó és felső úton végigszaladt.

A patkányoknak a felső variáció megtanulása nem megy. Nem tudnak különbséget tenni aközött, hogy ha balról jöttél, akkor E1-be kell menned, ha pedig jobbról, akkor E2-be. Az alsó részen látható eltérő utakat használó változat viszont könnyen megtanulható számukra.

A kísérlet értelmezése szerint az emlékezeti reprezentáció a lokomóciós életmódot folytató állatoknál helyhez kapcsolódik, s a patkányok képtelenek megtanulni, hogy ugyanaz a hely más jelentésű, attól függően, hogy hogyan értünk oda. Kardos ezeket a viselkedéses eredményeket egy mnemonikus mező (*Kardos*, 1981, 1982a, 1986, 1988)



I. ábra

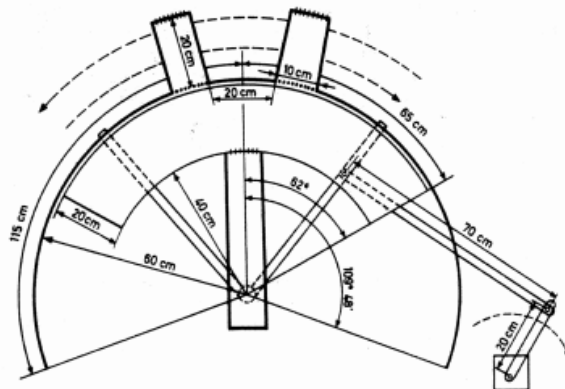


3. ábra. Két labirintustípus, ahol az állatnak a felső részen két céldoboz között aszerint kell választania, hogy hogyan ért oda, illetve ahol a két eltérő út végén két eltérő választási ponton áll (alsó rész) (Kardos és Barkóczi, 1953)

feltételezésével magyarázza. Olyasmí ez, mint a fotografikus másolat, s bizonyos értelemben a tárgyakat együtt tartalmazza a helyükkel, ma azt mondanánk, hogy egocentrikus vonatkoztatási keretben. Kardos Lajos és Zöld Gyula (1974) hasonló hatásokat madaraknál is kimutattak.

Diszkriminációs tanulás, mozgó platformmal

Kardos diszkriminációs tanulási elrendezésben is igazolta a helytanulás jellemzőit lokomóciós életmódú állatoknál. Klasszikus diszkriminációs tanulási helyzetben, amikor különböző ajtók közül kell a patkánynak választania, a hely és a többi kód, például az ajtón látható forma, randomizálásra kerül. Kardos magát a helyet, a pozíciót tette kulcs-tényezővé. A 4. ábrán látható elrendezést használta (Kardos és munkatársai, 1978a, 1978b; Kardos, 1988).

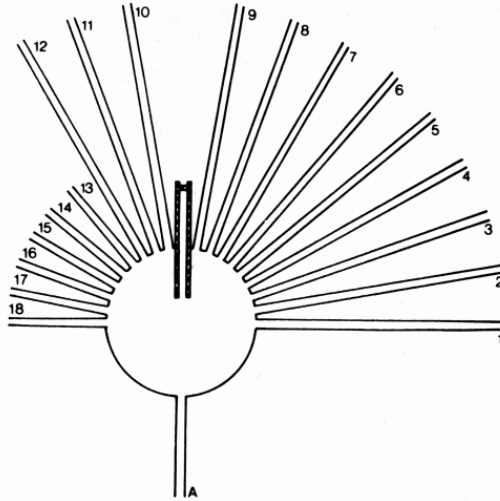


4. ábra. Mozdó platformot és mozdó ajtókat használó diszkriminációs tanulási elrendezés (Kardos, 1988)

Az állatoknak a fehér ajtó kiválasztását kellett megtanulniuk. Mindegyik próbánál másutt, hol balra, hol jobbra volt az ajtó. A feladat igen nehéz volt. 100 próbára volt szükség a megtanulásához. Ha viszont állandóan mozgott az a platform, amin az állatok

álltak és az a fal, amelyen az ajtók voltak, az elhelyezkedési támpont relevanciája megszűnt és a feladat könnyűvé vált. Az állatok 17 próba alatt megtanulták a diszkriminációt. Az eredmények, Kardos szavaival, „alátámasztják azt a hipotézist, hogy a diszkriminációs tanulás mozgó céltárgyaknál könnyebb, mint álló céltárgyaknál” (Kardos és munkatársai, 1978).

Kardos bonyolultabb helytanulási feladatokat is használt. Összekombinálta a diszkriminációs tanulást a labirintus-helyzettel (Kardos és Zöld, 1981), alkalmazott például csillag alakú labirintusokat, mint az 5. ábra mutatja, ahol a futófolyosó orientációját kell megtanulni.



5. ábra. Csillaglabirintus tanulási helyzet (Kardos, 1988)

Mindezekből kiindulva egy Tolman (1948) felfogásától kicsit eltérő mnemonikus elméletet alakított ki. Kardos (1986, 1988) értelmezésében a rágcsálók olyan emlékképeket tartanak meg, amelyek hasonlítanak az érzékletekhez. Kardos a rágcsálók emlékezetét a főemlősök és az emberek manipulációsabb életmódjával szembeállított lokomóciós ökológia keretében értelmezte. A kognitív orientációjú szenior összehasonlító pszichológus természetesen nagy örömmel fogadta a kognitív pszichológia megjelenését. Még nyolcvanas éveiben is világosan látja és kifejti, hogy a kísérleti módszernek van kulcsjelentősége minden pszichológiai megismerésben. Ezt védelmezte minden ünnepi helyzetben (Kardos, 1970a, 1970b), s ezt védte a neokonstrukcionistaikkal kapcsolatos vitákban (Kardos, 1983). Ugyanakkor állatiemlékezet-kutatásainak igen kicsi hatása volt: Paál, Jagaro és Wilkinson (2008) Kardos munkálatainak egy technikai mozzanatára hivatkoznak, mégpedig arra, hogy az ingerhelyzet elmozdítása könnyíti a diszkriminációs tanulást.

Itthon ezeknek a kutatásoknak és a hozzá kapcsolódó elméleti megfontolásoknak (Kardos, 1981, 1982a) viszont igen nagy hatása volt. Az állati emlékezet Kardos munkáiban megjelenő sajátos (perceptuális) reprezentációs modellje mintát adott az erősödő kognitív pszichológiai irányzatok számára a reprezentációs felfogás bátor képviselőjére. Barkóczy Ilona (1992) pedig visszatekintve mutatta be, hogy mi is Kardos állatiemlékezet-kutatásainak relevanciája az összehasonlító pszichológia összképében.

A lelki élet eredete

Kardos az 1970-es években egy még ambiciózusabb vállalkozásba fogott, mely részben közvetlenül visszamegy a Bühler-i örökséghez (Bühler, 1927, 1934). Kardos a lelki élet eredetének a lokomóciós tanulás problémájánál még átfogóbb információ- és vezérlés-alapú felfogását alakította ki. Elképzelése szerint a mentális, vagy ahogy ő nevezi ezeket, a neuropszichológiai jelenségek akkor merülnek fel az állat életében, amikor a környezetre vonatkozó korolláriumok, mellékes információk felhasználásra kerülnek egy olyan sémában, amelyet Kardos adiafor meghatározásnak nevez.³ A lelki élet fokozatosan úgy jön létre, mint az inger elrendezéseiben rendelkezésre álló, az ártó eseményekre vonatkozó prediktív információ felhasználása.

Bühler-örökség

Kardos (1976, 1980) magyarul is megjelent elméleti könyve, *A neuropszichikus információ eredete*, az össze többi munkájához képest meglepően spekulatív. Nem végez a témával kapcsolatos kísérleteket, s nem merül el a szakirodalomban sem. Néhány egyszerű biológiai háttér alapján feltételezett egyséjtű szervezetek mint elméleti létezők viselkedését elemzi. Ez a kirándulás arra szolgált, hogy megvilágosítsa a lelki élet eredetét. Ebből a szempontból figyelemre méltó, hogy fél évszázaddal azelőtt korábbi tanára ugyanezt a hozzáállást és ugyanezt a példát, az amöba példáját használja, amikor a pszichológiát egy egységes, jel-alapú keretben próbálja értelmezni. A biológiai és az értelmes mozzanatok egysége az emberi életben és az egészségesség volt Bühler számára az alapfogalom:

„Az amöba integrált viselkedése és az emberi gondolkodás közti távolság nyilván áthatolhatatlan. Ugyanakkor a legmodernebb megfigyelések alapján, mindkettő két közös fogalom alá tartozik: egészségesen szerveződtek és jelek irányítják őket.” (Bühler, 1927, 392. o.)

Az elme eredetét vizsgálva Kardos számára a kiindulópont az elkerülő viselkedés. A figyelmeztető jelzések alapvetők a lelki élet születésekor. A prevenció etimológiájából indul ki (‘praevenio’ = előtte érkezni), és azt hirdeti, hogy a szervezetek olyan információt használnak, amelyek megelőzik a káros eseményeket (Kardos, 1980, 24. o.). A jelzések figyelmeztetnek a káros eseményekre, ezért az állat elkerüli a káros térrészt, s az „adiafor tér biztonságos kiindulóponttá válik; innen, jól ellenőrzött cselekvései segítségével, el tudja kerülni a veszélyes kapcsolatot, illetve kapcsolatot tud létesíteni, ha szüksége van rá” (Kardos, 1976, 94. o.).

Az adiafor determináció Kardosnál

A mellékhatások tehát megelőzik a kellemetlen hatásokat, információvá válnak, és ezek képezik a lelki élet alapját. A környezet minden aspektusának „többé-kevésbé egy az egyhez kapcsolatban valamilyen reprezentatív folyamat feleltethető meg”. (Kardos, 1980, 140. o.) Ez az információ funkcionálisan függetlenné válik, és így jelenik meg az állatvilágban a lelki élet.

Kardos szerint a pusztá oksági jelezés „tisztá” információvá válik. A lelki élet megértésének kulcsa az információ és a dekontextualizáció megértése.

A reprezentáció keletkezése a modern kognitív elméletekben

Kardos elmélete és a modern kognitív elméletalkotás egyes irányzatai között érdekes párhuzamosságok vannak. (Kardos ennek egyébként nem volt tudatában.) Paul Dretske (1981, 1988) *A tudás és az információáramlás* című könyvében veti fel a mentális-fizikai

megkülönböztetést. Mentális mozzanatok akkor lépnek fel, amikor bizonyos neurális konstrukciók emulálják azt, hogy az ok még mindig jelen van. Az indikációtól, vagyis a természetszerű jelölő kapcsolattól a reprezentáció felé haladva hasonló utat teszünk meg, mint Kardosnál az amóba. A döntő mozzanat itt Dretske szerint a jelölési viszony viszonylagos autonómiája és így a téves reprezentáció lehetősége. Kardosnál ez a hiba-lehetőséget jelenti. Dretske filozófiai elemzésében a reprezentációs működések filogenetikailag lépésenként jönnének létre. Kulcsdöntő fontosságú ebben az eseménysorban, hogy létrejönnek olyan neurális események, amelyek a tényállásokat mint igazakat jelenítik meg a szervezet számára, míg azok valójában nem igazak. Ennek következtében az oksági esemény információhordozóvá válik, gondoljunk például az utóképekre.

Természetesen számos eltérés van a két felfogás között. Ugyanakkor figyelemre méltó párhuzam a korolláris események és a idegrendszeri oksági lánc átszerveződésének feltételezése.

Tanulságok?

Van néhány mozzanat, ami miatt fontos Kardos emlékét megőrizni:

1. A Bühler-örökség. Figyelemre méltó, hogy a két világháború közötti közép-európai hagyomány a drámai társadalmi változások közepette is megmarad mint motiváló metaelmélet. Ez a metaelmélet az emberi jelenségekben kulcskérdésnek tartja a jelzés-viszonyokat, s ez megjelenik Kardos mindhárom kutatási területén.

2. A pavlovi jelzőrendszer-elmélet és a tanuláselmélet kreatív összekapcsolása. Dacára a társadalmi nehézségeknek, Kardosnak sikerült egy meglehetősen eredeti tanulás- és emlékezzetipológiai felfogást kialakítania, melyek összekapcsolják a tanulásfajtákat az állat életműdjával.

3. A matematikai információelméleti szájíz igen fontos mozzanat Kardosnál, ezáltal tud szubsztanciától semleges módon beszélni a mentális világról.

4. Az elme-agy viszony sajátos kezelése: a neurális azáltal válik mentálissá, hogy információvá alakul.

Mindehhez járult Kardos sajátos magyar jelentősége, a kísérleti szemlélet és a pszichológia önálló hivatásként való védelme.

Jegyzet

(1) Előadás a XXIII Nemzetközi Tudomány- és Technikatörténeti Kongresszuson, a Kognitív Tudomány Története tematikus szekcióban, Budapest, 2009. július 28.

(2) Ami a nyelvet illeti, Kardos igen furcsa purista volt. Egyrészt állandóan harcolt azért, hogy magyar terminológiát használjunk a szakmai szövegekben. Ugyanakkor saját latin és görög szótöveket hozott

létre olyan jelenségek leírására, amelyeket saját felfedezésének tartott. A latinizmusok Kardos szerint kiemelnek a hétköznapiaságból. Az ekviterminális utak ez utóbbihoz tartoznak. Latin töve azonos véget jelent. Ugyanez igaz másik kulcsfogalma, az adiafordetermináció szó használatára is, lásd később.

(3) A kifejezés az 'adiaphoros' görög szóból származik, jelentése: indifferens.

Irodalom

Ashby, R. (1972): *Bevezetés a kibernetikába*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Barkóczy Ilona (1992): A téri és az idői tájékozódás egyes újabb eredményei az összehasonlító pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 32–33. sz. 3–17.

Barkóczy Ilona (1998): „Önarckép háttérrel”. In Bodor Péter, Pléh Csaba és Lányi Gusztáv (szerk.): *Önarckép háttérrel*. Pólya, Budapest. 73–86.

Bartlett, F. (1958): *Thinking: An experimental and social study*. Allen Unwin, London.

Bartlett, F. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat, Budapest.

Bodor Péter, Pléh Csaba és Lányi Gusztáv (1998, szerk.): *Önarckép háttérrel*. Pólya, Budapest.

Brunswik, E. (1934): *Wahrnehmung und Gegenstandswelt. / Perception and the world of objects*. Deuticke, Oxford.

- Brunswik, E. (1956): *Perception and the representative design of psychological experiments*. University of California Press, Berkeley, CA. 2. kiadás.
- Brunswik, E. és Kardos, L. (1929): Das Duplizitätsprinzip in der Theorie der Farbenwahrnehmung. *Zeitschrift für Psychologie*, 111. sz. 307–320.
- Bühler, K. (1913): *Die Gestaltwahrnehmungen*. W. Spemann, Stuttgart.
- Bühler, K. (1922): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Fischer, Jena. 3. kiadás.
- Bühler, K. (1927): *Die Krise der Psychologie*. Fischer, Jena.
- Bühler, K. (1934): *Sprachtheorie*. Fischer, Jena.
- Bühler, K. (1936): *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Fischer, Wien–Leipzig.
- Crannell, C. W. (1948): Modification of the Kardos Shadow Experiment for Demonstrations of Color Mixing. *Science*, 108. 2799. sz. 190–191.
- Dretske, F. (1981): *Knowledge and the flow of information*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Dretske, F. (1988): *Explaining behavior: reasons in the world of causes*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Engels, F. (1963): *A természet dialektikája*. Kossuth, Budapest.
- Fleming, R. W., Torralba, A. és Adelson, E. H. (2004): Specular reflections and the perception of shape. *Journal of Vision*, 4. sz. 798–820.
- Gilchrist, A. (1999): *Early models of brightness constancy*. Előadás. Európai Látás Konferencia, Triest, 1999. augusztus.
- Gilchrist, A. (2004): Kardos Lajos: outstanding Hungarian Gestaltist. *Perception*, 33. ECVF Abstract Supplement
- Gilchrist, A. (2006): *Seeing Black and White*. Oxford University Press, Oxford.
- Gilchrist, A. és Annan, V. Jr. (2002): Articulation effects in lightness: Historical background and theoretical implications. *Perception*, 31. 2. sz. 141–150.
- Halász László (1977): Kardos Lajos a nevelő, túl az általános lélektan határain. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 34. 402–406.
- Halász László (1986): Kardos Lajos 1899–1985. *Pszichológia*, 6. 155–183.
- Halász László (1998): „Beérni a minden embernek kijutó különöséssel”. In Bodor Péter, Pléh Csaba és Lányi Gusztáv (szerk.): *Ónarckép háttérrel*. Pólya, Budapest. 73–86.
- Harkai Schiller Pál (1940): *A lélektan feladata*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Hull, C. L. (1934): The concept of the habit-family hierarchy and maze learning. I–II. *Psychological Review*, 41. sz. 33–54., 134–152.
- Hunyady György (1985): Kardos Lajos. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 373–375.
- Jagaroo, V. és Wilkinson, K. (2008): Further considerations of visual cognitive neuroscience in aided AAC: The potential role of motion perception systems in maximizing design display. *Augmentative and Alternative Communication*, 24. sz. 29–42.
- Kardos Lajos (1947): A pszichofizikai történet főbb mozzanatai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 16. 15–25.
- Kardos Lajos (1957a): Az alaklélektan bírálata. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1. 124–140. 272–304.
- Kardos Lajos (1957b): *A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások*. Akadémiai, Budapest.
- Kardos Lajos (1958): A nyelv eredete és a munka. *Filológiai Közöny*, 47. sz. 539–551.
- Kardos Lajos (1959): Tanulás és emberbreválás. *Pszichológiai Tanulmányok*, 1. sz. 105–113.
- Kardos Lajos (1964): Kibernetika és pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 21. 523–529.
- Kardos Lajos (1965a): Az állatlélektan kutatások jelentősége és néhány elvi kérdése. *Pszichológiai Tanulmányok*, 8., 105–113.
- Kardos Lajos (1965b): Az érzékletek átalakulása. *Pszichológiai Tanulmányok*, 8. sz., 11–32.
- Kardos Lajos (1966): A korrekciós rendszerek szerepe az érzéleti szerveződésben. *Pszichológiai Tanulmányok*, 9. 11–20.
- Kardos Lajos (1970a): A pszichológiában alkalmazott kutatási módszerek elvi kérdései. *Pszichológiai Tanulmányok*, 12. 7–28.
- Kardos Lajos (1970b): Megnyitó előadás. *A Magyar Pszichológiai Tudományos társaság III. tudományos – jubileumi – nagygyűlése*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 7–23.
- Kardos Lajos (1974): Az alaklélektan. In uó (szerk.): *Alaklélektan*. Gondolat, Budapest. 5–34.
- Kardos Lajos (1975): Beszélgetés Kardos Lajossal. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 32. 93–97.
- Kardos Lajos (1976): *A neuropszichikus információ eredete*. Akadémiai, Budapest.
- Kardos Lajos (1980): *The Origins of Neuropsychological Information*. Akadémiai, Budapest.
- Kardos Lajos (1981): Az emlékkép két funkciója. *Pszichológia*, 1. sz. 5–23.
- Kardos Lajos (1982a): Az emlékezéstről általában. *Pszichológia*, 2. sz. 3–25.
- Kardos Lajos (1982b): Emlékezés Karl Bühlerre. *Pszichológia*, 2. sz. 432–442.

- Kardos Lajos (1983): Válságban van-e a pszichológiai kísérlet? *Pszichológia*, 3. sz. 298–307.
- Kardos Lajos (1984a): Erinnerungen an Karl Bühler. In Eschbach, A. (szerk.): *Bühler Studien*. I. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 31–39.
- Kardos Lajos (1984b): *Tárgy és árnyék*. Akadémiai, Budapest.
- Kardos Lajos (1986): *Kardos Lajos*. [Válogatás kevésbé ismert írásaiból, illetve készülő székfoglalója kéziratából. A szöveget gondozta Halász László és Marton Lajosné.] *Pszichológia*, 6. 155–183.
- Kardos Lajos (1988): *Az állati emlékezet*. Akadémiai, Budapest.
- Kardos Lajos (1970, szerk.): *Behaviorizmus*. Gondolat, Budapest.
- Kardos Lajos és Barkóczi Ilona (1953): „Aequiterminális” viselkedésrészletek jelentősége az állati tanulásban. *MTA Biológiai Osztályának Közleményei*, 2. 95–114.
- Kardos Lajos, DaPos, O., Dellantonio, A. és Saviolo, N. (1978a): Diszkriminációs tanulás folytonosan változó céltárgyakkal. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 35. 315–321.
- Kardos, L., Da Pos, O., Dellantonio, A. és Saviolo, N. (1978b): Discrimination learning and visual memory. *Italian-Journal-of-Psychology*; 5. sz. 101–133.
- Kardos, L. és De Renoche, I. (1966): Role Of The Vestibular Apparatus In The Locomotor Functions Of Rats. *Rivista di Psicologia*, 60. sz. 15–33.
- Kardos Lajos és Zöld Gyula (1974): Lokomóciós tanulás vadkacsáknál (*Anas platyrhynchos*). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31. 267–287.
- Kardos Lajos és Zöld Gyula (1981): Diszkriminációs tanulás útvesztő-jellegű elrendezésben. *Pszichológia*, 3. sz. 317–330.
- Kardos Lajos és Zöld Gyula (1983): „Belátásos” tanulás és állati emlékezet. *Pszichológia*, 2. sz. 159–174.
- Kardos Lajos, Barkóczi Ilona és Kónya Anikó (1971): Kísérlet a lokomóciós és manipulációs cselekvésformák tanulásának közvetlen összehasonlítására. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 28. 1–15.
- Kardos, L. (1929): Die „Konstanz” phanomenaler Dingmomente. In *Bühler Festschrift*. Fisher, Jena. 1–77.
- Kardos, L. (1930): Diskussionen über Probleme des Farbensehens. Erwidernung an D. Katz. / Discussions of problems of color perception. Reply to D. Katz. *Archiv für die Gesamte Psychologie*, 78. sz. 185–215.
- Kardos, L. (1934): *Ding und Schatten*. Leipzig.
- Kardos, L. (1935): Versuch einer mathematischen Analyse von Gesetzen des Farbensehens. *Zeitschrift für Sinnesphysiologie*, 66. sz. 188–218.
- Kardos, L. (1960): *Die Grundfragen der Psychologie und die Forschungem Pawlow's*. Akadémiai, Budapest.
- Kohler, I. (1951): Über Aufbau und Wandlungen der Wahrnehmungswelt. *Sitzungsberichte der österreichischen Akademie der Wissenschaften*, 222.
- Kohler, I. (1962): Experiments with goggles. *Scientific American*, 206. 5. sz. 62–86.
- Kohler, I. (1963): The formation and transformation of the perceptual world. *Psychological Issues*, 3. 12. sz. 1–173.
- Kovács, M. (1994): *Liberal Professions and Illiberal Politics: Hungary from the Habsburgs to the Holocaust*. Oxford University Press, Oxford.
- Köhler, W. (1921): *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin, Springer.
- Logvinenko, A. D., Petrini, K. és Maloney, L. T. (2008): A scaling analysis of the snake lightness illusion. *Perception & Psychophysics*, 70. sz. 828–840.
- Marton L. Magda (1981): Hipotézis a lelki jelenség eredetéről (Kardos Lajos: A neuropszichikus információ eredete, Budapest, Akadémiai Kadó, 1976.). *Pszichológia*, 1. sz. 134–139.
- Marton L. Magda (1978): Kardos Lajos: A neuropszichikus információ eredete. *Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályának Közleményei*, 27. 23–30.
- Murányi Gábor (1985. január 19.): „Amire talán a legbüszkébb vagyok”. Múlt és jelenidézés Kardos Lajos professzorral. *Magyar Nemzet*.
- Neményi Mária (1978): Beszélgetés Kardos Lajos Professzorral páduai kísérleteiről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 35. 396–402.
- Pléh Csaba (1985): Élmények, barátok, örömök. Interjú a 85 éves Kardos Lajossal. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 42. 345–351.
- Pléh Csaba (1987): Kardos Lajos: Tárgy és árnyék. [recenzió] *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 503–504.
- Pléh Csaba (2001): Kardos Lajos emlékezete. *Pszichológia*, 21. sz. 139–158.
- Pléh, Cs. (2008): *History and theories of the mind*. Akadémiai, Budapest.
- Pléh Csaba (2009): A korai magyar kísérleti pszichológia és a nagyvilág: Révész Géza emlékére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 467–495.
- Pléh, Cs., Bodor, P. és Lányi, G. (1995): *The decline and Rebirth of a Social Science: Psychology in Hungary 1945–1970*. Paper presented at the CHEIRON-EUROPE Meeting, Passau University.
- Tánczos Zsolt (1977): Kardos Lajos munkássága a színkonstancia területén. Eredményeinek jelentősége

a pszichológiai elméletalkotásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **34**. 517–535.

Tánczos Zsolt (1984): *A látás alapfolyamatai. A fiziológiai és pszichológiai optika néhány kérdése*. Akadémiai, Budapest.

Tolman, E. C. (1932): *Purposive behavior in animals and men*. Century, New York.

Tolman, E. C. (1948): Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, **55**. sz. 189–208.

Vallortigara, G. és Zanforlin, M. (1989): Place and object learning in chicks (*Gallus gallus domesticus*). *Journal of Comparative Psychology*, **103**. sz. 201–209.

Woodworth, R. S. és Schlossberg, H. (1966): *Kísérleti pszichológia*. Akadémiai, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az identitásépülés folyamatai

Intimitás és pszichoszexuális fejlődés serdülőkorban

A korai és középső serdülőkori identitás alakulásában a kortárs kapcsolatok lényeges korrigáló és kiegészítő szerepet tölthetnek be a korábbi szülői alapozás után. Az iskolai közeg az identitás árnyalása mellett fontos kipróbáló és hitelesítő terepet is jelent. Az iskolai kortárskapcsolatok jelentősége a modernkori társadalmi átalakulás óta folyamatosan növekszik a lakóhelyi kortárskapcsolatok jelentőségével szemben. Természetesen a pedagógusok mint idegen felnőttek szerepe is növekedett. Tanulmányomban kitérek a párkapcsolatok és a kötődés szerepére is, melyek egyrészt építik az identitást, ugyanakkor feltételei az egészséges identitásnak.

A kortárskapcsolatok mellett áttekintem az identitásfogalom alapvető épülésének mechanizmusait. Ebben szerepet kapnak az Erikson és Marcia által feltárt identitásépítési mechanizmusok, de kiemelem a narratív identitás szerepét is, mely az utóbbi évtizedben kapott fokozott figyelmet. A szemlélet hangsúlyozza, hogy a serdülőkorban növekvő éntudatosság (belső beszéd, elképzelt viselkedés) szintén kiemelt szerepet kap az identitás és az énkép (szelf) alakulásában.

A lehetséges énképek (szelfek) elmélete fontos híd a személyiséglélektani és a szociálpszichológiai megközelítés között. A komplexebb én a rugalmasabb szerepviselkedés miatt kevesebb stresszel jár a hétköznapokban, és összeköti az egészségpszichológiát is az identitásfejlődéssel. Az árnyalt identitás alapvető a későbbi párkapcsolatok és a pszichológiai jóllét szempontjából. Emellett az utóbbi időben az identitás és a szomatikus egészség közötti kapcsolatot is igazolták.

Bevezetés

Az identitás-fogalom a pszichológia különböző alaptudományai mellett a szociológiában és a filozófiában rendkívüli módon elterjedt és divatos terminussá vált az utóbbi néhány évtizedben. A multidiszciplinális használat élettelen és sokértelművé tette jelenlétét (Pataki, 2001). Gyakran a szelffel szinonimaként is használják (Rudman és Spencer, 2007), amiről konferencia-címek is tanúskodnak, bár a címben külön említik a két fogalmat. A szelf meghatározása többnyire a tudatos énképre utal, mégis a modern szelfelméletek a tudattalan komponenseket és azok viselkedésalakító, motivációkon keresztül érvényesülő hatását is kiemelik, így például a lehetséges szelfek elmélete (Markus és Nurius, 2003) vagy a szelfkomplexitás megközelítése (Linville, 2003).

Abban a legtöbb pszichológiai megközelítés egyetért, hogy a rugalmas, érett identitás, vagy a komplex lehetséges szelfekkel és szilárd mag-szelffel rendelkező személy a pszichikai egészség szempontjából védettebb. Linville (2003) még a testi betegségekkel való kapcsolatot, védőhatást is talált a szelfkomplexitással összefüggésben, ami az immunrendszer jobb működésén keresztül fejti ki hatását, és erős stressz esetén érvényesül.

A serdülőkori személyiségalakulás markáns megnyilvánulása az identitás megszilárdulása, mely számos folyamat következménye és más életkori fejlődési feladat és adaptív

viselkedés feltétele. Ezeket a folyamatokat először Erikson (1991) és Marcia (1966) koncepciója világította meg az identitás fejlődése mentén.

Az identitás alakulása a serdülőkorban. Identitás és intimitás

Az identitásalakulás meghatározói serdülőkorban elsőként a személyiség testi és társas jellemzőinek az egyén által megtapasztalt megváltozásai. A testi változások hatása az énképre kézenfekvő: a testméretek felnőttekéhez hasonló kialakulása, a hang megváltozása, mely a szociális kapcsolatokban különösen szembeötlő, a másodlagos nemi jellegek megjelenése a testkép megváltozását, így annak észlelését is drámaian gyorsá teszi.

Ennek a folyamatnak az identitásra való hatását az önészlelés mellett a társas világ viszonyulásának megváltozása fokozza. Ilyen mechanizmus a társas összehasonlítás is (*Festinger*, 1976), mely referencia-szerepet kap a társak testi változásaival való összevetésben, és könnyebben beépíthetővé teszi az énképbe és az identitásba az egyén testi és szociális szerepének változását, így az önértékelésre is hatást gyakorol.

Erikson (1991) kiemelte a serdülőkori identitásalakulás feladatában a nemi identitás fejlődését és megszilárdulását, az önellfogadást, ami szorosan összefügg az önértékelés alakulásával. A jövőbeli tervek és célok kialakulását és ezek beépülését a személyiségbe, továbbá az identitást az intimitás megalapozójának és feltételének tartotta. Az egészséges identitással csökken a kortársak társas nyomásának való engedelmeskedés, nő a felelősség érzése és a felnőtt feladatok vállalása. Erikson hangsúlyozta, hogy az identitás adaptív fejlődése csak társas környezetben valósulhat meg, kommunikációs aktusokban való aktív részvétellel. A serdülőnek képessé kell válnia közölni és észlelni is új ideákat. Hiányos kommunikációs képességekkel a személy nem tudja kifejezni szükségleteit, ideáit és bemutatni személyiségét. A nemi identitás érése a serdülőkorban drámai átalakuláson megy át, hogy megállapodjon egy kialakult, kapcsolatokban is funkcionáló identitásnál.

A fentebb említett testi változások szolgáltatják az énkép-alakulás egyik bázisát. A társas világból érkező információk, a testi változások észlelésének és értékelésének társas visszatükrözése, modellek viselkedésének kipróbálása, saját kreatív kezdeményezések hatása a másik fő információforrás. Közben változik az éntudatosság is (*Fenigstein*, 1975), mely a változások miatt is élesebben irányul a személyre magára, de a tapasztalatok feldolgozására is fogékonyabb lesz.

A serdülőkor előtt és a serdülőkor kezdetén a testi erő és ügyesség növekedésének megtapasztalása az iskolás csoportokban a társas rangsorban alapvető szerepet játszik. A korán érőknek ezen sajátosságai drasztikusan változnak meg, ami a felső tagozatos csoportokban, osztályokban a csoport erős referencia-szerepe miatt még nagyobb szerepet kap. Ezeknek a gyerekeknek a magabiztosságát több tényező együttes hatása növeli, különösen a fiúk esetében. A társas összehasonlítás szerepe már korábban megjelenik, de egyre nagyobb szerepet kap az énkép építésében és az önértékelésben. A serdülőkor kibontakozásával megváltozik a helyzet. Az észlelt kommunikációs hatékonyság, mely serdülőkorban egyébként is kiemelt a társas rangsor szempontjából, a kortárs társas világ leglényegesebb kompetenciájává válik. Egyrészt mert a kortárskapcsolatok megerősítését és a kortársak megbecsülését biztosíthatja, másrészt feltétele a párkapcsolatok kialakításának. A 16 éveseknél a csoportban való érvényesülésben a testi erőhöz kapcsolódó értékek már kisebb szerepet játszanak, nő az intellektus és a nemi attraktivitás szerepe. A fizikai agresszió visszaszorul, kiesik az elfogadott, széles legitimitású megoldási módok közül. A kommunikációs készségek közül kiemelkedik a humorérzék szerepe, ez váltja fel a fiúk körében a fizikai erő és ügyesség okozta társas hatékonyságot (*Ranschburg*, 1983).

A humor mint konfliktusmegoldó és társas helyzetekben énvédő, önérvényesítő eszköz kap helyet. A kommunikációs képesség és ezáltal a társak felé érvényesített, közvetített

énkép kap szerepet. Ennek sikerességét persze a társak reakciója is legitimálja, a folyamat körkörös.

Egy pszichopatológiai párhuzam: a borderline személyiségzavar. Célok és identitás, intimitás és szexualitás

A célokkal való rendelkezés és ezek foglalkozási szerepek köré szerveződött megvalósításának potenciálisan észlelt lehetősége adja az identitás további összetevőjét.

A célok szerepe az identításban első hallásra nem tűnik nagy ügynek, az ember kitűz maga elé egy célt, ami csak elhatározás és intelligencia kérdése, gondolhatnánk. A célok jelentőségét éppen a hiányukból adódó zavarok mutatják és teszik érthetővé. A pszichoanalízis elméletépítési módszere, miszerint a zavarokból következtethetünk az egészséges fejlődésre, az identitásfejlődésnél és a célok szerepének értelmezésénél hasznos részeredményekre vezet. A megértés teljesebbé tételéhez a borderline személyiségzavart hozom például.

Hosszú távú, az identitást befolyásoló célok választása nem egyszerűen egy ötlet és elhatározás vagy akaraterő kérdése. Az egészséges emberek mindennapi életét is megkönnyíti a célokkal kapcsolatos elköteleződés és az ehhez kötődő távlati énkép elképzelése. Egészséges embereknél a mindennapok kitöltését és a fejlődés érzését is biztosítja. A hosszú távú, megvalósítható, képességekre építő célok egyértelmű kapcsolatban vannak az egészséges identitással, önismertet igényelnek és foglalkozási szerephez is kötődnek. Ezért úgy is felfogható a hosszú távú, szerepekhez kötött célrendszer, mint a személyiség és a társadalom közötti kapcsolat potenciáljainak internalizálása.

A borderline személyiségzavar tünetlistája fenomenológiai szinten egészében is jól lefedti az eriksoni és Marcia-féle értelemben vett identitás zavarának lehetőségeit.

A borderline személyiségzavarra azért is hasznos fókuszálni, mert tünetei a serdülő- és ifjúkorban válnak nyilvánvalóvá és panaszt okozóvá. A serdülőkori testi és szerepváltozások az új életkori feladatoknak megfelelő, új identitáselemek számára nyitott, erős személyiséget igényelnek.

A párhuzamot erősíti az eriksoni és a klinikai, pszichopatológiára építő identitásfogalom között az a tény, hogy a borderline személyiségzavar valóban ebben a korban okoz markáns tüneteket, amikor az Erikson (1991) által leírt képességek hiánya a tünetlistában leírt zavarokat okozná. Ez a tény a klinikai gyakorlat oldaláról empirikusan erősíti az eriksoni elmélet serdülő- és ifjúkorra vonatkozó hitelességét.

Ha a párhuzamot kibontjuk, az identitás fogalma, ahogyan a serdülőkortól használjuk, kiforrottabbá válik.

Szexualitás és intimitás

A borderline személyiségzavarral való párhuzamot a szexualitás mentén kezdem kibontani.

A szexualitás az egyik komplex viselkedés- és élmény-egység, mely az identitás alakulásában szerepet kap. Meghatározó, mert optimális kapcsolatban és „elfogadott” vágyakban való kiélése a személyiségben való integrációját igényli a felnőtt, testileg és lelkileg is megfelelő nemhez tartozásnak, a megvalósításhoz szükséges viselkedéskészlet

birtoklásának, a szexuális váagnak, a testképnek, az önellfogadásnak és az intimitásnak. A borderline személyiségzavarban a szexualitás maga mégis ritkán okoz panaszt. A nemi identitás zavara ebben a betegségben nem szembetűnő, bár szexuális szabadosság, biszexualitás, esetleg bizonyos parafilák megjelenhetnek, de ezek nem okoznak a páciens számára problémát. Inkább a szexualitás impulzív, élményszerzést szolgáló eszközként való funkcionálása a szembetűnő, amit a pszichopatológia azzal magyaráz, hogy a személyiség üresség-érzését megszüntető könnyű eszköz az impulzív szexualitás (Döme, 1996). Az intimitás stabil átélése már problémás.

A hosszabb távú célok is hiányoznak, a személyiség üresnek érzi magát és sokat unatkozik, nem bírja az egyedüllétet. Az üresség emelkedik ki alapproblémaként. Így már érthetőbb, hogy miért szerepel kínzó panaszként a célok hiánya (APA, 1995).

Hosszú távú, az identitást befolyásoló célok választása nem egyszerűen egy ötlet és elhatározás vagy akaraterő kérdése. Az egészséges emberek mindennapi életét is megkönnyíti a célokkal kapcsolatos elköteleződés és az ehhez kötődő távlati énkép elképzélése. Egészséges embereknél a mindennapok kitöltését és a fejlődés érzését is biztosítja. A hosszú távú, megvalósítható, képességekre építő célok egyértelmű kapcsolatban vannak az egészséges identitással, önismeretet igényelnek és foglalkozási szerephez is kötődnek. Ezért úgy is felfogható a hosszú távú, szerepekhez kötött célrendszer, mint a személyiség és a társadalom közötti kapcsolat potenciáljainak internalizálása. Így a cél fogalma már kevésbé elvont és nem is elsősorban kognitív pszichológiai fogalom, hanem érzelmekkel, viszonyokkal telített identitás-rész, ami egyáltalán nem elhatározás, hanem személyiségfejlődés következménye. Ezért az ürességérzés és az unalom inkább tünetnek tekinthető borderline személyiségzavar esetén, ami abból a hiányból fakadhat, hogy a személyiségnek nincs olyan foglalkozási körhöz kötődő identitása sem, mely teleologikus szerepet játszhatna az életérzésében. Így mindjárt kapcsolatot találtunk más személyiségelméletekkel (önmegvalósítás, időstruktúrálás képessége [Berne, 1984]), és az identitás fogalma kézzel foghatóbbá válik.

Az identitás épülése, kortárskapcsolatok és intimitás

A nemi identitás kérdése mint hosszmetzeti probléma régóta kutatott és az identitás és a személyiség meghatározójaként kiemelt terület. A fentebb említettek alapján, a patológiát helyezve a középpontba, a nemi identitás zavarai ritkán járnak olyan átfogó zavarokkal, mint az intimitás megélésének zavara. A borderline személyiségzavarra utalva sem ez a szenvedés fő forrása. A szexualitás egyéb zavarai a serdülőkorban, amikor a szexualitás már inkább interperszonális kapcsolatban realizálható optimálisan, gyakran járhatnak átmeneti diszkomfort érzésekkel, melyek a fejlődés normálvariánsai és átmeneti átélései az identitás épülésével együttjáró moratóriumnak vagy éppen kapcsolathianyoknak. Ez fakadhat a személyiség éretlenségéből és a kapcsolatépítésre alkalmas helyzetek fel nem ismeréséből, a kezdeményezéshez szükséges eszköztelenségéből vagy az egzisztenciális mező objektív jellemzőiből.

Az intimitás, elsősorban annak testi, érzelmi, érzéki formája viszont tartalmazza a szexualitást is, és a valóban szilárd személyiség határokat igényel, így a nemi identitás mint feltétel szempontjából ez központi fogalom. Az intimitás megvalósításához olyan viselkedéses készlet is szükséges, mely többek között modelltanulással és más módokon válhat a személyiség által használható eszköztárrá.

Az intimitás mint az egészséges fejlődés kimenetele kitűnő operacionális kritériumnak tűnik, ugyanakkor az intim kapcsolatok megtapasztalása olyan tapasztalatokat nyújt, melyek a nem lezárt identitású serdülők identitását tovább fejleszthetik. Ezért lényeges Marcia (1966) stádiumait is figyelembe venni, mert differenciáltabbá teszik az eriksoni

identitásfogalom alakulásának egyéni különbségeit, továbbá viselkedés és az élmény szintjén jelentkező következményeit.

Az intím kapcsolatok, együtt járáások lehetőséget nyújtanak az ellentétes nemű kapcsolatokban átélni a nemi identitást és a nemi szerepeket. Megtapasztalni a férfi, illetve a női létet egy párkapcsolaton belül, a másiktól visszatükrözött képeket kapni (Cooley, 1902) saját férfiasságunkról és nőiességünkéről, viselkedésünk adekvátságáról, egyediségéről, nemi attraktivitásunkról, stb. Ez természetesen későbbi folyamat, a kibontakozás a nemi identitás alakulása szempontjából. A szülői modellek után, a gyakori és egészséges tapasztalati háttérrel nyújtó mód, az énről és a nemi szerepekről, az azonos nemű kortárs kapcsolatokban való intenzív részvétel. Emellett a szimbolikus modellek, az úgynevezett paraszociális kapcsolatok is fontossá válnak (Maltby, 2003), melyek a médiumokon keresztül érhetnek minket.

Marcia (1983) is kiemeli, hogy nem igazán lehet elérni az identitás érzését jelentőségteljes kapcsolati tapasztalatszerzés nélkül. A serdülőnek szüksége van referenciapontra ('home base'), hogy onnan induljon felfedező kapcsolatépítésekre. A 'home base' az érettebbé válással a szülőkről a kortársakra, barátokra tevődik át, illetve mindkettőt tartalmazza. Ha nincs kötődés, nincs alap az explorációhoz, írja Marcia.

Éppen azért lehet funkcionális a prepubertás kori nemi elkülönülés, mert a fiúk és a lányok is kialakítják saját világukat, kialakulnak ideáljaik (Dekovic és Meeus, 1995), melyekkel azonosulva stabilabb referenciapontokat kapnak a serdülőkorban változások feldolgozásához és szintetizálásához egy stabilabb énképbe. Ezek nemcsak referenciapontok, de a serdülőkorban kialakuló szexuális és szerelmi alapon épülő párkapcsolatok lehetőséget adnak a másik nemnek a fiú-, illetve a lányvilág megismerésére.

A nemi identitás megszilárdulásában és alakulásában tehát a párkapcsolatokban viszszajelentett észlelt saját férfiasság és nőiesség az önértékelés szilárdításával együtt alakítja és differenciálja tovább az identitást is.

Kapcsolattípusok szerepe az identitás és a kötődésalakulás mentén

A nemi identitás kiteljesedése a serdülőkorban sok esetben nem ér véget, itt már nagy az egyéni variabilitás. Kialakulnak olyan párkapcsolatok, melyek hosszabb, akár 4–5 éves együttjáráshoz, majd házassághoz vezetnek. Egy másik út a több szoros, de rövidebb párkapcsolatban résztvevők útja, és egy jelentős csoport promiszkuus kapcsolatokat alakít ki, nem beszélve azokról, akiknek a serdülő- és ifjúkorából társas készségek és szerepmódel hiányok miatt kimarad az együtt járás. Nem elemezhetjük ezeket a fejlődési utakat, de a késő-modern társadalom kínálta néhány tipikus fejlődési utat érdemes megvizsgálni.

A korai, 14 éves kor körül elkezdődő, hosszú együtt járáások a korai zárást képviselhetik a párkapcsolat-választás szempontjából. Számos kérdést vetnek fel. Szerencsések akkor, ha az ebből épülő házasság tartós marad. Ebben az esetben a nemi identitás kevésbé differenciált, de szilárdabb, a másik nem képe egyértelműbb a személyben. A fogyasztói társadalom társas vonatkozása szempontjából ők szembe mennek a trenddel, miszerint mindent ki kell próbálni és a legjobbat választani. Ha az ilyen kapcsolat olyankor vezet szakításhoz, amikor az egyén már több fejlődési szakaszon keresztülment (serdülőkor, ifjúkor) és azonos volt a partner, komoly identitás-válságot okozhat, mert a másik személy szinte részévé válik az identitásnak ('we-self'). A személynek nem alakult ki forogatókönyve, viselkedérepertoárja kapcsolatok kialakítására, nincs sajátos „lehetséges szelf”-je erre az esetre, mert nem rendelkezik olyan énképpel, amely könnyen át tudja fordítani a helyzetet a „szabad vagyok” érzésébe az „elhagyott szelf” érzésével szemben. Az identitását sokkal inkább a „valakivel együtt vagyok” érzése hatotta át a meghatározó két eriksoni szakaszban. Ráadásul az ifjúkorban egészen mást jelent a partner nélküli állapot, mint később, amikor még ez

a korosztály jelentős részére jellemző, és a csoportnorma inkább a kapcsolatépítés és keresés, nem pedig a kapcsolattal való rendelkezés. A késői szakítás vagy válás akkor lehet igazán problematikus, ha valóban korai zárással járt együtt.

Korai zárás esetén Marcia (1966) szerint az értékrendszer merevebb, az intim kapcsolatokban a korai zárással jellemezhető személyek konvencionálisabbak és sztereotipikusabbak. Korai zárás esetén nem véletlen az ilyen hosszú távú kapcsolat választása. A személy identitásalakulása gyakran ilyen kapcsolat megvalósítását „engedi meg” és igényli, ezért olyan személyt „keres”, akivel ez kialakítható. Természetesen ezt számos személyiség-tényező alakítja, többek között a kötődési stílus (Nagy, 2005). A párkapcsolat résztvevőinek kötődési stílusa összefüggésben van azzal, mennyire lesz tartós a kapcsolat. Meggyőzően bizonyította ezt Kirkpatrick és Davis vizsgálata (1994, idézi: Nagy, 2008). 354 pár vizsgálata alapján megállapították, hogy általában tartósabb kapcsolat alakul ki a biztonságosan kötődő nő és férfi között, továbbá a biztonságos – elkerülő pár között is, a nemtől függetlenül. A biztonságos kötődésű nők és a szorongó férfiak között is körülbelül 10 százalékban alakult ki hosszabb kapcsolat. A kötődés itt valószínűleg egy fontos változó. Természetesen nincs egyértelmű kapcsolat a kötődési stílusok és a korai zárás és a moratórium között, de a kötődési stílussal bizonyára korrelál a korai zárás, illetve a moratórium.

A másik gyakori eset az identitásalakulás szempontjából kedvezőbb, amikor több szoros, hosszabb kapcsolat lehetősége után alakul ki tartósabb kapcsolat, mert a több kapcsolat lehetővé teszi, hogy a partnerek által tükrözött énképek (Cooley, 1902) férfi, illetve női differenciált, több helyzetben kipróbált, kiharcolt identitást alakítsanak ki, mely úgy szilárd, hogy nem kell információt kizárnia saját stabilitása védelmében. Ilyenkor az identitás része a nemi attraktivitás tudata, a kapcsolatba lépés képességének érzése és a nagyobb nem tudatos viselkedés repertoár. Így a személy több lehetséges szelffel (Markus, 2003) rendelkezik a férfi-nő kapcsolatban átélhető helyzetekkel kapcsolatban, melyek identitásának és énképének részévé válnak.

Természetesen mindkét fenti esetben kialakulhat az intimitás képessége, ami tulajdonképpen a kulcs a továbbfejlődéshez és a teljesebb önmegvalósításhoz (Rogers, 2003; Fromm, 1984).

Személyes és szociális identitás

Az eriksoni identitás-felfogást ma sokan a perszonális identitáshoz sorolják a perszonális-szociális dichotómia mentén, ahogy erre László (2003) felhívja a figyelmet.

Erikson (2007, idézi: Gyöngyösiné és Oláh, 2007) olyan folyamatokat értett az identitás kialakulása mögött, amelyek részben átfedő metszetei Tajfel (1981, idézi: László, 2003) szociális identitás koncepciójának. A személyes identitás és a szociális identitás azonban szoros kapcsolatban van egymással (László, 2001).

Marcia (1983) inkább a procedurális (nem tudatos) memória közvetítésével végbemennő változásokat hangsúlyozza az identitás kialakulásában, ha nem is ezzel a terminussal teszi. Az identitás Eriksonnál tartalmazza definíciószerűen is az egyediséget és a folytonosságot, és az ego-identitás kifejtésénél jellemzően a személy társas világba való integrációjáról beszél. Ennyiben megelőlegezi a szociálpszichológia szociálisidentitás-felfogását, mely propozíciókban kifejezhető identitásformákat is tartalmaz. László (2003) kiemeli, hogy Erikson a narratív identitásnak is előfutára, amennyiben a személyes identitás fogalmában hangsúlyozza a mesélő azonosságát, így az egyén történetiségének folytonosságát.

Fentebb utaltam rá, hogy Erikson (1991) azt állította, hogy az identitás adaptív fejlődése csak társas környezetben valósulhat meg, aktív kommunikációs lehetőségekkel. Ezek a feltételek rejtetten implikálják a korábbi fejlődés eredményeként kialakuló megapozitást, melynek feltétele a megfelelő viselkedésrepertoárral való rendelkezés, ami

általában modelleket igényel. Így Bandura (1976) elmélete az utánzásos tanulásról hasznos a fogalom teljesebb megértéséhez, hiszen a modell segít építeni a viselkedérepertóárt. Ezek a képességek tükröződnek a tudatossá tehető énképben és önértékelésben. Az egyén ez alapján evokatív és proaktív módon is úgy alakítja a helyzeteket, hogy az visszahat az identitásalakulására. Ezeknek a procedurális tulajdonságoknak a reprezentációja Erikson elméletében a személyiség érettségét tükröző sajátosságára utal, elméletében inkább a szerepszerűség és a társadalomban való hely megtalálása a domináns. Természetesen Freud (1997, idézi Révész és Bernáth, 1997) azonosulás fogalma is alapvető az egészséges identitásfejlődéshez. Már Freud hangsúlyozta, hogy az identitás alapja az érzelmi kötelék és a mintakövető azonosulás, ami az ént is aktívan alakítja és hasonlóná teszi a másik személyhez.

A serdülőkorban a társakkal való beszélgetés erős intrinzik motívummá válik. A narratív identitás koncepciója alapján hangsúlyozódik a kortársak szerepe az identitás kialakulásában azáltal is, hogy viselkedési modellek nyújtása mellett az élmények elmesélése az identitás tapasztalati anyagaként meg erősíti az autobiográfiai emlékezet hatását, annak narratíván újrászervezett anyagává válik. Az identitás a narratív aktus révén azáltal is bővül, ahogyan a barátok reagálnak az ilyen sikerekre, kudarcokra, és reakcióik a tükrözött én révén az identitás részévé válhatnak.

komunikációt lehetővé tevő kapcsolatban való létezés. A korai zárás és a diffúzió állapotában kevesebb kommunikáció figyelhető meg, ami annak is lehet a következménye, hogy az intenzívebb kommunikáció eszköz az identitásépítésre (Selman, 1980, idézi: Damon, Lerner és Eisenberg, 1997).

Ugyanakkor a kommunikáció során gyakorolható perspektívaátvétel segíti az identitásépítést és a problémamegoldást. A korábban említett éntudatosság-növekedés (Fenigstein, 1975) egy fontos ponton segíti az identitásépítést, amire a narratív pszichológia hívta fel a figyelmet. A serdülőkori élmények narratív pszichológiai vizsgálatok alapján különösen erősen rögzülnek és visszaidézhetők (Pataki, 2001). A serdülőkorban a társakkal való beszélgetés erős intrinzik motívummá válik. A narratív identitás koncepciója alapján hangsúlyozódik a kortársak szerepe az identitás kialakulásában azáltal is, hogy viselkedési modellek nyújtása mellett az élmények elmesélése az identitás tapasztalati

Bandura (1976) Freudhoz hasonlóan szintén kiemeli, hogy a szülő modellé válik, bár más motivációkat említ a háttérben. Mindenesetre mindkét irányzat (szociális tanulás, pszichoanalízis) kiemeli a gyermekkorban fennálló szoros érzelmi kapcsolatot a későbbi modellé váló személlyel.

Az identitás fogalma alatt Marcia (1966) nem csak tudatosan elérhető azonosulásokat ért, hanem ego-struktúrát, mely a tapasztalatok által is szervezett. Tartalmaz procedurálisan működő képességeket, jártasságokat (nem verbális tudás arról, hogyan csináljunk valamit), emellett hiedelmeket és az egyén történeti folyamatosságát.

Intim beszélgetés és az identitás épülése serdülőkorban

Az interperszonális kommunikáció jelentősége Marcia (1983) elméletében az identitás fejlődése kapcsán különösen fontos. Az újabb eredmények kapcsolatot találtak egyes identitás-állapotok kommunikációs jellegzetességei közt. Azt is mondhatjuk, hogy kvázi szenzitív periódusnak tartja az identitás kialakulása szempontjából a serdülő- és ifjúkört, melynek környezeti feltétele a kommu-

latali anyagaként megerősíti az autobiográfiai emlékezet hatását, annak narratíván újra-szervezett anyagává válik. Az identitás a narratív aktus révén azáltal is bővül, ahogyan a barátok reagálnak az ilyen sikerekre, kudarcokra, és reagálásaik a tükrözött én (*Cooley*, 1902) révén az identitás részévé válhatnak. Ebben az énnel kapcsolatos érzelmek is szerepet kapnak, mert a történet mesélése közben megtapasztaljuk, hogyan tükröződünk mások értékeltő ítéleteiben. Cooley ezeket a szociális képeket nyersanyagnak tekinti az énalakulás szempontjából és Pataki is a nyersanyaggá válás, újrastrukturálás szerepét emeli ki az elbeszéléseknek. Természetesen ezek a hatások erősebbek, ha viszonyítási csoporttagoktól származnak. A barátok között megélt, illetve számukra elmesélt élmény növeli az érzelmi intenzitást, affektív reciprocitással és az érzelmi megértettség magasabb szintjével jár (*Newcomb* és *Bagwell*, 1995). A viszonyítási csoport tagjai lehetnek közeli barátok is, de a virtuális kortárs csoport ('super peers') általában a kompetencia szempontjából erős referencia-szerepet kap, és az önértékelésre is jelentős a hatása (*Markus* és *Cross*, 2003). Így a tágabb kortárs környezet, például az osztályközösségben kialakult és visszatükrözött kép a személy számára szintén fontos identitásépítő.

A fenti hatások konkrétan az identitás-épülés mechanizmusára világítanak rá, mely a kategoriális identitás, illetve a 'Me-szef' James (1890) által megfogalmazott részét képezi, a tudatos énképet.

Erikson (1991), összegezve az identítasalakulás folyamatát, a gyerekkor erős identitás-mintáinak és a különböző pszichoszociális szakaszokban létrejövő azonosulásoknak a jelentőségét hangsúlyozza. Az integráció fontosságát emeli ki a korábbi és az aktuális azonosulások között.

Serdülők elbeszélésének elemzésével Péley (2002) is megerősítette a korai szülő-gyermek kapcsolat jelentőségét az életvezetés alakulásában. Az identitás-integráció pszichológiai jó közérzettel jár, és hatékonyabbá teszi a viselkedésszabályozást, emeli ki Vajda (2001). Tehát az identitás újraszervezése a serdülőkorban éri el csúcspontját, amikor a személy kortárs baráti és párkapcsolatokban tapasztalhatja meg énjét, amiben a korábban beépített viselkedéskészlet segíti, és az újabb tapasztalatokkal, a párkapcsolatokban kapott visszatükrözött énképpel gazdagodik identitása. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül annak a hatékonyságérzésnek a kialakulását sem, mely az intim kapcsolatok kialakításának képességével az identitás és a pszichés jó közérzet része lesz. Ez tartalmazza a szociális kompetencia kiterjesztését egy új területre, egy új identitás-integráció, a nemi identitás részeként.

Az identitás és a pszichés egészség kapcsolata több szerző művében megjelenik, így jellegzetes képviselője Antonovsky (1987, idézi: *László*, 2005), aki a koherencia érzését a testi egészséggel is kapcsolatba hozta.

Kitekintés. Identitás és implicit/nem tudatos memória

Már Erikson (1991) és különösen Marcia (1983) a történetiség hangsúlyozása mellett úgy gondolta, hogy az énkép nem férhető közvetlenül hozzá minden működésében és tartalmában.

A memóriakutatás később valóban bizonyította, hogy az énkép számos olyan elemet is tartalmaz, melyek nem tudatos tudást, hanem implicit, nem közvetlenül hozzáférhető tudást is képviselnek (*Tulving*, 1983). Jó példa erre a kommunikációban az autoriter diák támadó viselkedése esetén az ösztönösen aktív sikeres leszerelés, elterelés vagy visszahúzódás. Így a 'bullying' viselkedés esetleges kialakulását megelőzheti, ha sikeres, automatikusan kiváltódó viselkedéssel találkozik. Az ilyen sikeres viselkedés így az énkép részévé válhat „én képes vagyok megoldani ilyen helyzeteket” implicit tudás formájában. Ha a társak ezt visszatükrözik, természetesen könnyebben tudatosul és a tudatos énkép részévé válva növeli az önértékelést.

Az én működésében és az identitás építésében is megjelennek ezek a procedurális elemek, elég az elhárító mechanizmusok motivált működésére, a különböző identifikációk tudattalan motivációira, magára az identitásépülés folyamatára (például azonosulás az agresszorral, vikariáló tanulás) vagy a testkép bizonyos összetevőire gondolnunk.

Az természetesen más kérdés, hogy ha maga a folyamat tartalmaz tudattalan elemeket, tudatosítható részei is lehetnek az énkép részeként. A Marcia-féle identitás-fogalom egyértelműen tartalmaz nem tudatos mechanizmusokat is, nem egyszerű imágóról van szó, de a mechanizmusok vagy éppen aktuálisan nem érvényesülő identitás-elemek hangulatától vagy egy baráttal való találkozástól is aktivizálódhatnak, mint a később megfogalmazott lehetséges szelfek elmélete (Markus és Nurius, 2003) kiemelte.

A pedagógia és a pszichológia számára hasznos stratégia, ha külön is foglalkozik az identitásépítés, énképalakulás kérdéseivel, melyek az iskolában a kortárskapcsolatok és a tanári modellek által is épülhetnek. A kialakult identitást az iskolapszichológusok is vizsgálhatják, nem beszélve az érett identitás és énkép szerepének jelentőségéről a pszichés és szomatikus egészséggel fenntartásában (Linville, 2003).

Irodalom

- American Psychiatric Association: (1995) *A DSM-IV diagnosztikai kritériumai*. Animula, Budapest.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Baddeley, A. D. (2005): Az emberi emlékezet. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1976): *Szociális tanulás utánpótlás útján*. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- Berne, E. (1984): *Emberi játsszámok*. Gondolat, Budapest.
- Bernáth László és Révész György (szerk.): *A pszichológia alapjai*. Tertia, Budapest.
- Derkovic, M. – Meeus, W. (1997): Peer relation in adolescence: effects of parenting and adolescent' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20., 2. In Damon, W., Lerner, R. M. & Eisenberg, R. (eds.): *Handbook of Child Psychology III. Social, Emotional and Personality Development*. Wiley
- Döme László (1996): *Személyiségzavarok*. Suliker-Filum Könyvkiadó, Budapest.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Gyöngyösiné Kiss E. és Oláh A. (2007, szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum, Budapest.
- Fenigstein és munkatársai (1975): *Public and private self-consciousness. Assessment and theory*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46. sz. 150–170.
- Festinger, L. (1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 259–291.
- Fromm, E. (1984): *A szeretet művészete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Fromm, E. (2001): *A rombolás anatómiája*. Háttér Kiadó, Budapest.
- James, W. (1890): *The principles of psychology*. I. Holt, New York. 2009. 05. 12-i megtekintés, <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>
- Kirkpatrick, L. A. és Davis, K. E. (1994): Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. sz. 502–512.
- László J. (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. sz.
- László J. (2005): A mai pszichológia emberképe. *Magyar Tudomány*, 11. sz.
- Linville, P. (2003): Az énkép-komplexitás, mint kognitív védelem. In V. Komlósi A. és Nagy J. (2003, szerk.): *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3. sz.
- Marcia, J. E. (1983): Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3. sz. 215–223.
- Markus, H. és Cross, S. (2003): A személyközi én. In V. Komlósi A. és Nagy J. (szerk.): *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Markus, H. és Nurius, P. (2003): Lehetséges énképek. In V. Komlósi A. és Nagy J. (szerk.): *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Maltby, J., Giles, D. C., Barber, L. és McCutcheon, L. E. (2005): Intense-personal celebrity worship and body image. Evidence of a link among female adolescents. *British Journal of Health Psychology*, 10. sz. 17–32.

Nagy L. (2005): A felnőtt kötődés mérésének új lehetősége: a Közvetlen Kapcsolatok Élményei kérdőív. *Pszichológia*, 3. 25. sz. 223–245.

Nagy L. (2008): *A kötődés jellemzői pszichés zavarokban*. Előadás: Magyar Pszichológiai Társaság XIV. Vándorgyűlés. Newcomb, A. F. és Bagwell, C. L. (1995): Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117. sz. 306–347.

Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest.

Pataki F. (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris, Budapest.

Péley B. (2002): *Rítus és történet*. Új Mandátum, Budapest.

Ranschburg J. (1983): *Félelem, harag, agresszió*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Révész Gy. (2007): Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In

Gyöngyösiné Kiss E. és Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglelektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum, Budapest. 224–243.

Rogers, C. R. (2003): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.

Rudman, L. A. és Spencer, S. J. (2007, szerk.): The implicit self. A Special Issue of Self and Identity. *Psychology Press*. 2009. 05. 12-i megtekintés, <http://www.socialpsychologyarena.com/books/The-Implicit-Self-isbn9781841698267>

Selman, R. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press, New York.

Tulving, E.(1983): *Elements of episodic memory*. Oxford University Press, New York.

Vajda Zs.(2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szexuális kisebbségek és oktatás

E bevallottan feminista és queer elkötelezettségű dolgozat célja áttekintést nyújtani a leszbikus, meleg, biszexuális, transgender és transzszexuális fiatalok helyzetéről az oktatási intézményrendszerben, kiváltképp a közép- és felsőoktatásra vonatkoztatva, és az LMBT-emancipáció – tágabb értelemben véve egy, a heteroszexista patriarchális társadalmi berendezkedéstől és ideológiától távolodó, genderre és szexualitásra vonatkozólag szabadabb, diverzív és támogató iskolai szociokulturális környezet – létrehozására irányuló stratégia felvázolása, további konkrét szakirodalmi és szervezeti források megjelölésével kiegészítve.

A szexuális kisebbségek koncepciójának tisztázása, elméleti és politikai kontextusba helyezése után összefoglalást nyújtok a szexuális kisebbségi státusz mibenlétéről, a domináns társadalom elnyomó hatásmechanizmusairól és egyes, az oktatási intézményben mint munkahelyen előforduló gyakorlati megnyilvánulásairól, a szexuális zaklatás különböző formáiról.

A heteroszexizmus, homofóbia, genderizmus és transzfóbia oktatási intézményekben ható nyílt és rejtett formáinak, romboló következményeinek áttekintése és a hazai helyzet példázása után következik a dolgozat jövőirányultságú része, azaz a cselekvés lehetőségeinek, erővonalainak felvázolása, egy átfogó LMBT-releváns stratégia ajánlása. Bemutatók egy 2000 óta létező magyarországi iskolai LMBT-programot, továbbá közlök egy négykategóriás (szakirodalom; magyar LMBT-szervezetek; magyar jogsegélyszolgálatok; magyar LMBT-weboldalak) listát olyan szakirodalmi és szervezeti forrásokat összegyűjtve, melyek oktatási intézmények számára segítséggel és gyakorlati tanácsokkal szolgálhatnak hosszútávú LMBT-releváns politikájuk, de rövidtávú intervencióik kidolgozásához is, valamint hozzáférhetővé is tehetők az iskolákban mint amelyek hasznosak az információkat, segítséget és/vagy közösséget kereső LMBT-személyek számára.

Szexuális kisebbségek

A szexuális kisebbség mint szociológiai fogalom azon emberek csoportjára vonatkozik, akiket valamely, biológiai vagy társadalmi nemükkel, illetve szexualitásukkal kapcsolatos észlelt jellemzőik révén szociális státuszukban, illetve akár civil jogaikban is relatív megfosztottság, kollektív diszkrimináció és kulturális-ideológiai elnyomás jellemző egy adott társadalomban, illetve kultúrában. A domináns csoportokkal és ideológiával szembeni alárendelt és kiszolgáltatott helyzetben ugyanakkor a kisebbségként való általános elismertség, valamint a kisebbségi csoport önszerveződése az emancipáció felé vezető út első lépései (Gamson, 1998; Haerberle, 2007).

A nyugati kultúrkörben a szexuális orientációs és gender identitás alapján mindenképpen szexuális kisebbségnek tekinthetők a leszbikusok, a melegek, a biszexuálisok, valamint a transzszexuális és a transzgender személyek, együttesen LMBT-személyek. Szexuális kisebbségnek tekinthetők még az aszexuálisok is; továbbá azok, akik szexuális identitásukat nem a saját és a preferált partner biológiai és/vagy társadalmi neme alapján

határozzák meg, hanem egyéb szempontok szerint, például preferált (sokszor nem-hagyományosnak számító) szexuális szerepük, gyakorlatuk, illetve életmódjuk mentén (a BDSM (1) vagy egyes fetiszizmusok gyakorlói, swingerek, stb.). Ugyanakkor maga a nő nem is értelmezhető szexuális kisebbségként a patriarchális jellegű társadalmi berendezkedések és ideológiák tükrében. A jelen dolgozat azonban az LMBT-személyekre szűkíti fókuszát.

A leszbikus, meleg és biszexuális identitások, illetve fogalmak jelentései maguk is elméleti, valamint sokszor politikai és egészen konkrétan gyakorlati vita tárgyát képezik. A magam részéről röviden így definiálnám jelentésüket (2):

Leszbikus: olyan nőnemű (biológiailag nőnemű és/vagy nőként identifikálódó) személy, aki kizárólag vagy túlnyomórészt nőnemű vagy akként identifikálódó személyek iránt érez vágyat, illetve velük lép szexuális kapcsolatba.

Meleg: olyan hímnemű (biológiailag hímnemű és/vagy férfiként identifikálódó) személy, aki kizárólag vagy túlnyomórészt hímnemű vagy akként identifikálódó személyek iránt érez vágyat, illetve velük lép szexuális kapcsolatba. (3)

Biszexuális: Olyan személy, aki mindkét/bármely nem iránt érez vágyat, illetve mindkét/bármely nemmel hajlamos szexuális kapcsolatba lépni; illetve szexuális vonzalmait tekintve irreleváns a másik személy neme.

Ugyanakkor kiemelendő, hogy a szexuális orientáció és meghatározása kapcsán megkülönböztethetjük: (1) a szexuális orientációt mint feltételezett önálló entitást; (2) a szexuális orientációs identitást, azaz a személy szexuális orientációval kapcsolatos énképét, jelentésalkotását; (3) a megfigyelhető, „megnyilvánuló” szexuális orientációt, azaz a szexuális viselkedést (lásd például: *Simon, 2008*). Ezen három tényező személyenként változó mértékben és minőségben korrelálhat egymással (azaz például túlnyomó homoszexuális viselkedés mellett a személy egyértelműen heteroszexuálisnak is identifikálhatja magát vagy fordítva; vagy például szexuális együttlétek teljes hiánya mellett is kifejezhet homo-, hetero-, bi- vagy egyéb szexuális orientációs identitást; stb.), valamint időben is változhat ugyanazon személy esetében.

Transzgender/transznemű: (1.) Átfogó megnevezés olyan személyekre vonatkozóan, akik eltérnek a hagyományos, „normálisnak” tekintett nemi identifikációktól (például mert az eltér a nekik születésükkor tulajdonított és abban szocializált nemüktől), nemi önkifejezéstől/prezentációtól, illetve nemi szerepektől, tehát a maskulinitás-femininitás bináris normáitól. A transzgender személyek tekinthetik magukat nőnek, férfinak, mindkettőnek, egyiknek sem, illetve valamely ezektől különböző gender tagjainak. Szexuális orientációjukat tekintve lehetnek heteroszexuálisak, homoszexuálisak, biszexuálisak vagy aszexuálisak, vagy használhatnak más fogalmakat szexualitásuk jellemzésére. (2.) Szűk értelemben véve transzszexuálist jelent.

Transzszexuális: Olyan (nem interszexuális) személy, aki a nemi szervei alapján azonosítható és a neki születéskor tulajdonított nemmel nem azonosul, ennek kapcsán intenzív diszkomfortot él át, és a másik nem tagjának érzi magát. Ez az identifikáció együtt járhat a testi nem átalakítására irányuló vágygal, illetve annak megvalósításával (‘sex re-assignment’: hormonális és sebészeti eljárások együttese).

A szexuális orientáció és nemi azonosság kérdéskörében vitatott többek közt azok eredete, meghatározottsága (például esszencialista versus konstruktivista viták), etikai-morális vetülete; de maguknak a kategóriáknak a létezése, „valós” elkülönülése/elkülöníthetősége, valamint stabilitása is. Amellett, hogy az azonos nemű emberek közötti szexuális vágy és viselkedés (akárcsak a különböző neműek közötti) különböző formái univerzálisan, tehát történelmen és kultúrákon átívelően, mindig is léteztek, az ezekhez kapcsolódó értelmezések, a kogníciót strukturáló kategóriarendszerek és normák azonban történelmileg és kulturálisan változóak, ám mindig a társadalmi erőviszonyok és dinamika szerves részei. Tehát az a felfogás például, mely szerint a melegek, lesbiku-

sok (és alkalmasint a biszexuálisok), valamint a heteroszexuálisok a népesség egymástól jól elkülöníthető tagjai, akiknek szexualitása az anyaméhben/születéskor/az élet egy adott szakaszában eldőlt, illetve rögzült, majd ettől kezdve állandó marad, csak egy a szexuális orientációról alkotott elméleti-ideológiai-politikai konstrukciók közül. Azonban jelenleg ez számít a fősodor szexuális orientációra vonatkozó legelterjedtebb felfogásának, melyre az identitásalapú, kisebbségi meleg-leszbikus politikai stratégiák építenek, és amelynek befogadására és tolerálására a többségi heteroszexista társadalom még leginkább hajlik. Más szavakkal, a „modern meleg identitás”, melynek révén a fókusz a szexuális cselekedetről a szexuális szubjektumra helyeződik át, azaz megszületik a homoszexuális személyiség mint speciális embertípus koncepciója, történeti folyamat, a 19. század második felére tehető (Foucault, 1996); habár már a korai homofil mozgalmak is diskurzusba foglalták, az 1970-es évek meleg felszabadítási

Más szavakkal, a „modern meleg identitás”, melynek révén a fókusz a szexuális cselekedetről a szexuális szubjektumra helyeződik át, azaz megszületik a homoszexuális személyiség mint speciális embertípus koncepciója, történeti folyamat, a 19. század második felére tehető; habár már a korai homofil mozgalmak is diskurzusba foglalták, az 1970-es évek meleg felszabadítási mozgalma (a meleg identitás öntudatos, büszkeséggel („pride”) való feldúsítását is beleértve) emelte be a közgondolkodás és aktivizmus főáramába.

mozgalma – a meleg identitás öntudatos, büszkeséggel („pride”) való feldúsítását is beleértve – emelte be a közgondolkodás és aktivizmus főáramába (Jagose, 2003). (4)

Ugyanakkor röviden megjegyezném, hogy az 1980-as évek reakcióssága, a növekvő melegverések és a Reagan- (majd Bush-) és a Thatcher-érák neokonzervatív homofóbiája, a HIV-AIDS krízis kitörése és az USA, Nyugat-Európa és a nemzetközi szervezetek kezdeti vonakodása a gyors és hatékony beavatkozások biztosításától, valamint a meleg és lesbikus mozgalmak belső, nemhez és rasszhoz kapcsolódó feszültségei és növekvő önkritikája a dominánsan fehér, középosztálybeli, férfi nézőponttal szemben elvezettek egy új, fluid identításra avagy identitásnélküliségre építő politikához/aktivizmushoz és duzzadó elmélethez, a queerhez (Nunokawa, 1991; Seidman, 1993, 1994; Altman, 1994; Sendziuk, 2003). A queer elveti a civil polgárjogi melegmozgalmak asszimilációra törekvő, defenzív és a többségi társadalom előtt öngazolást felmutató, kisebbségi stratégiáját, és a heteronormatív társadalom és állam radikális kritikáját adva annak alapjaiban való átalakítására törekszik

(5) (Berlant és Freeman, 1992; Jagose, 2003; Gamson, 1998; Bredbeck, 2000). A queer többek közt rámutat a természetesnek, állandónak és világosan elkülöníthetőnek beállított, tisztán leíró jellegű nemi és szexuális kategóriák modernista mítosz jellegére és az egységes, koherens meleg, lesbikus avagy heteroszexuális szubjektum illuzórikusságára (például: Hostetler és Herdt, 1998).

Ennek értelmében a becslések, melyek egy bizonyos populáció (például magyar középiskolai diákok) homoszexuális-heteroszexuális arányának (mint nemcsak objektíven megállapítható, de egyáltalán megállapítható) kimutatására törekszenek, a nyugati ismeretelméletben kulcsszerepet játszó homoszexuális-heteroszexuális és férfi-nő kettőségek (Sedgwick, 1990) határstabilizáló újraírási törekvéseként is értelmezhetők.

Szexizmus, genderizmus, transzfóbia, heteroszexizmus, homofóbia

Fogalmi tisztázások

A jelen fejezet címében megnevezett, egymástól eltérő, ugyanakkor egymással korreláló és azonos pszichológiai-szociológiai alapokon nyugvó ideológiákhalmazokat a jelenkori magyar társadalomra is messzemenően érvényesnek tekintjük – ugyanakkor jelen dolgozat kereteit túllépne ezen érvényesség széleskörű megvitatása. Ezúttal saját munkadefinícióimat közlöm Connell (1987), Jagose (2003) és Herek (2000, 2004) alapján. Ezen izmusok mindegyike messzemenően releváns a dolgozat fókuszában álló leszbikus, meleg, biszexuális, transzszexuális és transzgender személyekre mint szexuális kisebbségekre vonatkozóan, beleértve mindennapi életüket az oktatási intézményekben:

A szexizmus olyan attitűdök és cselekedetek halmaza, melyek szerint az egyik (biológiai és/vagy társadalmi) nem és tagjai (bizonyos tekintetben vagy általában) alacsonyabbrendűek, kevésbé kompetensek, illetve értékesek, mint a másik nem és tagjai; illetve a nem alapján való hátrányos megkülönböztetés. A szexizmus tág értelemben azon meggyőződésre, ideológiára vonatkozik, mely a nemeknek a testi vonatkozásokon túlmenően, az összetett humán szférákban is jelenlévő inherens és általános különbözőségének képzetére apellál.

A genderizmusnak része a szexizmus, ugyanakkor az előbbi inkább vonatkozik azon attitűdök és viselkedések rendszerére is, melyek a heteroszexista patriarchális társadalmi rend feltételezett és előírt bináris *sexus-gender-nemiszerep* korrelációinak fenntartását és megerősítését, valamint az ezzel nem egyező jelenségek és személyek elítélését, leértékelését, érvénytelenítését, diszkriminációját avagy megsemmisítését vonják maguk után vagy arra töreksenek (azaz például a femininitás és maszkulinitás attribúcióhalmaz kettősségének és *sexus*-alapú disztribúciójának megerősítésére vagy újraírására).

Hasonlóan ahhoz, ahogy a homofóbiát a heteroszexizmus egy közvetlenebb, adott esetben intenzívebb megnyilvánulási formájának tarthatjuk, a transzfóbiát is tekinthetjük a genderizmus egy formájának, mely a transzgenderizmussal, transzszexualitással és a TS-személyekkel és csoportosulásokkal szembeni nyíltabb / erősebben érinvolvál / intenzívebb negatívizmusra, ellenségességre vonatkozik.

A heteroszexizmus azon attitűd- és viselkedéshalmaz, mely a heteroszexualitás (relatív) természetességét/egészségességét/szépségét/stb., azaz felsőbbrendűségét hirdeti más szexuális orientációkkal szemben, avagy a heteroszexualitást tekinti az egyetlen létező, érvényes, „valós” szexuális orientációnak. A heteroszexualitás automatikus feltételezése olyan személyek esetében, akiknek szexuális orientációjára vonatkozóan egyébként nincsenek információink, a heteroszexizmus egyik jellemző formája, mely megerősíti a heteroszexualitás nem pusztán normaként, illetve normálisként, hanem természetesként való felfogását.

A homofóbia a homoszexuális (illetve azzal asszociált vagy annak feltételezett) viselkedések, személyek és közösségek elleni direkt negatív és ellenséges vélekedések, érzések és viselkedések.

Megjegyzendő, hogy a heteroszexizmus és a homofóbia közötti különbség felfogható abban, hogy az előbbi inkább szociológiai/nyilvános/kognitív, míg az utóbbi inkább pszichológiai/személyes/emocionális jelenség (például: *Boellstorff*, 2004), ám személyes véleményem szerint a különbség inkább intenzitás- és explicitásbeli, az utóbbi nagyobb intenzitását és ezen negativitás explicittebb jellegét feltételezve; valamint azt, hogy mind a heteroszexizmusnak, mind a homofóbiának azonosíthatóak intézményes/nyilvános, magánjellegű és kifejezetten érinvolvál formái. Például a homoszexuális viselkedést folytatók állami nyilvántartásba vétele, büntetése, illetve összegyűjtése és módszeres elpusztítása nyilvánvalóan inkább homofób, mint heteroszexista megnyilvánulás, míg egy konkrét személy különösebb érzelmi intenzitást és feszültséget nélkülöző automatikus feltételezése,

miszerint (hacsak valami szokatlan ezt nem látszik cáfolni) a másik a vele ellentétes neműekhez vonzódik, önmagában nem meríti ki az élesebb homofóbia fogalmát.

A fentebb felsoroltak mindegyike számos formában létezik, különbséget tehetünk például ezen attitűdök személyen belüli tudatosságát, az ezekkel való azonosulást és érinvolváltságot, valamint a konkrét megnyilvánulási formákat tekintve. Utóbbiakra példa:

- intézményesített népirtás (például meglegholocaust);
- a büntető- és civiljogi intézményrendszerben jelenlévő állami-intézményesített üldözés és nyílt diszkrimináció (például az azonos neműek közti szexuális érintkezés büntetése vagy a különböző neműekre vonatkozó szabályozástól való eltérések);
- rejtett diszkrimináció (történelmi diszkrimináció, aránytalan bánásmód, szándékos diszkrimináció, „de jure” diszkrimináció, lásd: *Siklósi*, 2005) az igazságszolgáltatás és büntetésvégrehajtás, a munka, az oktatás, szolgáltatások igénybevétele, a személyes szféra stb. területén;
- direkt fizikai/szexuális/verbális bántalmazás, abúzus, 'hate crimes', azaz gyűlöletbűncselekmények; (6)
- kulturális-szimbolikus negatív, félre- és alulreprezentáltság, láthatatlanság.

Szexuális zaklatás

A szexuális zaklatás típusai

A szexizmus, genderizmus, heteroszexizmus és homofóbia mint a biológiai és társadalmi nemen és a szexuális orientáción alapuló attitűdök és viselkedések ideológiai és gyakorlati összefüggését – azaz, hogy közös bázisuk a tradicionális patriarchális gender szerepek és erőviszonyok fenntartására való irányultság – jól példázza Konik és Cortina (2008) elméleti elképzelése és empirikus vizsgálata a „szexuális zaklatás” koncepciójára vonatkozóan. A szerzők a munkahelyi zaklatás három kategóriáját feltételezték:

1. 'gender harassment' (gender alapú zaklatás):
 - a) 'gender derogation' (gender derogáció; nemi becsmérlés): az ellenségesség a zaklatott személy nemén alapszik.
 - b) 'gender-nonconformity' (gender nonkonformizmus): ellenségesség, negativitás egy személy hagyományos gendernormáktól való eltéréseivel szemben.
2. 'heterosexist harassment' (heteroszexista zaklatás): negatív attitűdök szexuális orientációs kisebbségi identitások ellen, függetlenül a zaklatott személynek a feltételezett identitással való saját azonosulásától.
3. 'sexualized harassment' (szexualizált zaklatás): a célszemély szexuális kontaktusba való kényszerítése, illetve ennek kísérlete.
 - (a) 'unwanted sexual attention' (nemkívánt szexuális figyelem/közeledés): nem szívesen fogadott, nem viszonzott viselkedések, melyek a szexuális kapcsolat valamely formájának kialakítását célozzák.
 - (b) 'sexual coercion' (szexuális kényszerítés): a nemkívánt szexuális figyelem/közeledés egyik specifikus, súlyos és viszonylag ritka formája, mely esetében az előbb leírtak mellé megvesztegetés vagy fenyegetések társulnak a beleegyezés kikényszerítése érdekében.

A szexuális zaklatás háttere és empirikus adatok

Ahogy a szerzők is megjegyzik, a szexualizált zaklatás egyben nemi, azaz gender-alapú elnyomás is, hiszen az nem pusztán és elsősorban a szexuális kielégülésre mint fiziológiai igényre irányul, hanem az erő, kontroll és dominancia erőszakos aktusai. Azaz a zaklatást elkövető férfiak „szociális, gazdasági, szervezeti és fizikai hatalmukat hasz-

nálják a társadalmi nemek szervezeti környezetben való strukturálására” (*Stockdale*, 2000, 117. o., saját fordításom). Továbbá, a heteroszexista zaklatás, mely a szexuális kisebbségi identitásukat nyíltan vállalók mellett a gender-atipikus avagy -nonkomform személyeket éri; révén a heteroszexista patriarchális ideológiában a nonheteroszexualitás és a genderatipikusság szorosan összefüggő, egymásra utaló fogalmak (lásd pl. a Butler-féle „heterosexual matrix”-ot: *Butler*, 1990), miközben ezen gender-atipikus személyek (akik tehát valamely módon, módokon sértik a maskulinitás-femininitás nemi alapú, bináris hierarchikus előíró koncepcióit) valójában akármilyen szexuális orientációval rendelkezhetnek, illetve identifikálódhatnak. Röviden, a heteroszexista zaklatás LMBT- és heteroszexuális személyeket is sújt (például: *Takács és mtsai*, 2008), és a gender-atipikusság önmagában rizikófaktor a viktimizálódás, zaklatás és ezek közvetítésével az öngyilkosság tekintetében (lásd például: *Remafedi és mtsai*, 1991; *D’Augelli és mtsai*, 2002; *Friedman és mtsai*, 2006).

Konik és Cortina vizsgálatukat az USA északnyugati régiója egy állami egyetemének tantestületi tagjai és alkalmazottai körében végezték, a szexuális zaklatás különböző formáinak előfordulását térképezték fel. Vizsgálati eredményeik közül néhányat kiemelve: a szexuális kisebbségek (jelen esetben meleg, leszbikus és biszexuális identitású személyek) a szexuális zaklatás mindhárom kategóriájában szignifikánsan (és szembetűnően) gyakoribb zaklatásról számoltak be, mint a heteroszexuális identitású tanárok és egyetemi alkalmazottak (az elmúlt egy évben minimum egy-két alkalommal tapasztalt [1] szexualizált zaklatás: 39,7, illetve 15,5 százalék; [2] gender-alapú zaklatás: 76,9, illetve 30 százalék; [3] heteroszexista zaklatás: 66,4, illetve 15,5 százalék).

A nemek szerint nem találtak szignifikáns eltérést a zaklatást elszenvedők arányában. Kiemelendő azonban – habár a jelen empirikus vizsgálat ezt nem mérte fel, de a szerzők más kutatásokra hivatkoznak –, hogy a szexuális zaklatást elkövetők túlnyomó többsége férfi; a zaklatások férfi áldozatai pedig leginkább gender-atipikus és/vagy meleg férfiak, valamint olyanok, akik a maskulinitás egyéb követelményeiben az adott környezetben relatíve gyenge „teljesítményt” nyújtanak, tehát például a fiatalabb, alacsonyabb státuszban lévő, tapasztalatlanabb férfiak (*Stockdale*, 2005).

A szerzők faktoranalízis segítségével bizonyították, hogy a szexuális zaklatás általuk is hipotetizált hármas modellje illeszkedett a legjobban az adataikhoz három alternatív modell-lel szemben, kiemelkedően magasnak találva (0.84) a gender-alapú és a heteroszexista zaklatás közötti korrelációt.

Az előzőekben taglalt, az egyetemen mint munkahelyen előforduló szexuális zaklatás-vizsgálat bevezetésével a következőkben elsősorban a genderizmus és a transfóbia, valamint a heteroszexizmus és a homofóbia LMBT-személyeket az oktatás keretei között közvetlenül érintő egyes konkrét relevanciáit fogom tárgyalni. Oktatás alatt jelen esetben elsősorban az általános, közép- és felsőszintű kortárs közoktatás értendő, megintcsak euroamerikai vonatkozathatósággal.

Heteroszexizmus, homofóbia és genderizmus, transfóbia az oktatási intézményekben

Ahogy más kontextusban, az oktatási intézményekben is előfordulhatnak a releváns izmusok intézményesített, nyílt vagy rejtett formában, kollektív vagy egyedi/személyes szinteken.

Az intézményesített homofóbia, illetve heteroszexizmus megnyilvánulhat az intézmény hivatalos szabályzataiban, (szándék-)nyilatkozataiban és közleményeiben, állásfoglalásaiban. Megjegyzendő, hogy például az észak-amerikai és európai térséget tekintve egyértelmű tendencia az LMBT-kisebbségek diszkriminációval szembeni jogi védelmének törvénybe iktatása – miközben ugyanakkor számos állam maga diszkriminálja a

szexuális kisebbségeket többek közt a házassághoz vagy adoptáláshoz való joguk relatív megfosztottsága révén –, vagyis az oktatási intézményeknek elvileg nincs vagy egyre kevesebb jogi lehetőségük van a diszkriminációra.

Magyarországon a szexuális orientáció miatti diszkrimináció 2003 óta expliciten törvényellenes (Eszenyi, 2002, 80. o.). Nagy botrányt kavart azonban ugyanebben az évben Cs. Gábor akkori egyetemi hallgató esete, akit 2003-ban kirúgtak a Károli Gáspár Református Egyetemről nyíltan vállalt melegsége, illetve az indoklás szerint konkrétan homoszexuális életmódja, viselkedése miatt. (7) A bíróság 2004-ben ugyan hatályon kívül helyezte az egyetem döntését, mondván, hogy a felsőoktatási törvény az egyházi egyetemre is vonatkozik, ám az egyetem ellen a Háttér Társaság a Melegekért által indított keresetet 2005-ben elutasították, lehetővé téve az egyetem kirekesztő állásfoglalását és ezzel a jövőbeli diszkriminációt a lelkész- és

Magyarországon a szexuális orientáció miatti diszkrimináció 2003 óta expliciten törvényellenes. Nagy botrányt kavart azonban ugyanebben az évben Cs. Gábor akkori egyetemi hallgató esete, akit 2003-ban kirúgtak a Károli Gáspár Református Egyetemről nyíltan vállalt melegsége, illetve az indoklás szerint konkrétan homoszexuális életmódja, viselkedése miatt. A bíróság 2004-ben ugyan hatályon kívül helyezte az egyetem döntését, mondván, hogy a felsőoktatási törvény az egyházi egyetemre is vonatkozik, ám az egyetem ellen a Háttér Társaság a Melegekért által indított keresetet 2005-ben elutasították, lehetővé téve az egyetem kirekesztő állásfoglalását és ezzel a jövőbeli diszkriminációt a lelkész- és vallásnári képzésben.

Az indoklás az egyház hitéletének belső ügyeként tekinti az egyetem által korábban tett nyilatkozatot a homoszexuális életvitelt élők alkalmatlanságáról a vallásnári és lelkészi képzésre – miközben a KGRE egy közpénzzel támogatott intézmény, és az általa kiadott oklevelek államilag elismertek. A Cs. Gábor versus KGRE-ügy jól példázza az állami törvénykezés és az intézmények autonómiájának potenciális konfliktusait, valamint a kirekesztés azon jelenségeit, melyek fölött az igazságszolgáltatás, az állam végső soron szemet huny.

Az intézmények kollektív ügyének számít nem csak a hivatalosan kinyilatkoztatott, illetve alkalmazott diszkriminatív vagy antidiszkriminatív attitűd, hanem az intézményben zajló nem hivatalos megkülönböztetésekkel vagy abúzusokkal szembeni gyakorlati eljárás vagy annak hiánya is, legyenek ezen diszkriminációk és abúzusok elkövetői, illetve elszenvetői diákok, a tantestület tagjai vagy az egyetem más alkalmazottai.

Oktatási intézmények LMBT-politikája – Roffmann modellje

Roffman (2000) kiemeli a 'philosophy'/filozófia, a 'community norms'/közösségi normák és a 'practice'/gyakorlat megkülönböztetendőségét, melyek együttese, egy egymással nem feltétlen kongruens variációja alkotja az iskola 'policy'-jét, azaz politikáját. Roffman szerint az iskoláknak gyakran nincs formális 'policy'-jük (tehát a szexuális kisebbségekre vonatkozó explicit állásfoglalásuk, lefektetett programjuk), ám minden esetben nyilvánvalóan van létező, a gyakorlatban megnyilvánuló 'policy'-jük, mely utóbbi esetben a domináns kultúra formális és informális politikája és gyakorlata érvényesül az intézmény falai között is. A szerző a három összetevő segítségével négy konzisztens alapmodellt vázol fel:

'Acquiescence Model' (Hallgatólagos Beleegyezés Modell)

a) Filozófiája az LMBT-problémakörrel való szembesülés elkerülése, szándékosan vagy különösebb intenció nélkül hagyva, hogy a domináns kulturális attitűdök uralkodjanak az iskolai közösségen belül, elnémtva ugyanekkor ezzel más nézeteket.

b) Közösségi normái teret engednek a heteroszexizmusnak és melegellenes attitűdöknek (8), és ezeket reflektálatlanul, megkérdőjelezetlenül hagyják.

c) A meleg vagy melegnek észlelt, továbbá melegbarát vagy annak észlelt személyek elleni negatív, ellenséges verbális megnyilvánulások és cselekedetek hallgatólagos jóváhagyásával, végső soron bátorításával jár.

'Heterosexism Model' (Heteroszexizmus Modell)

a) Melegellenes pozíció hivatalos felvétele. (9)

b) A heteroszexizmus mint egyetlen helyes közösségi norma és azon attitűdök táplálása, miszerint a homoszexualitás gonosz, abnormális, perverz, egészségtelen és/vagy veszélyes.

c) A meleg vagy melegnek észlelt, továbbá melegbarát vagy annak észlelt személyek elleni negatív, ellenséges megnyilvánulások és cselekedetek nyílt támogatása.

'Tolerance Model' (Tolerancia Modell)

a) A homoszexualitás témájának összetett, vitatott problémakörként való meghatározása (Roffman vonatkoztatásában a kortárs amerikai társadalomban, azonban ez véleményem szerint a magyar viszonyokra is érvényesnek tekinthető), melynek mélyen személyes és vallási implikációi vannak, és amelyekkel szemben az iskolának semlegesnek kell maradnia.

b) Közösségi normaként a homoszexualitás és heteroszexizmus, valamint a releváns személyes és vallási hiedelemrendszerek, tudományos eredmények és politikai történések tiszteletteljes, nyílt vitatárgyként való meghatározása.

c) Bizonyos személyek elleni verbális megnyilvánulások és cselekedetek tiltása azok állásfoglalásától függetlenül, a tolerancia szellemében.

'Equity Model' (Egyenlőség Modell)

a) Az iskola hivatalosan jóváhagyott politikája, melynek célja az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés, az emocionálisan és fizikailag biztonságos környezet biztosítása a diákoknak, valamint egyenlő bánásmód biztosítása az intézmény dolgozói, a tantestület tagjai és a szülők számára, azok szexuális orientációjától (és tegyük hozzá, gender-identifikációjától és/vagy -prezentációjától – Kis K.) függetlenül, továbbá az előítéletek és sztereotípiák nyílt elutasítása.

b) Annak elismerése, hogy habár a homoszexualitás a kortárs amerikai társadalomban vitatott problémának számít, az iskola állást foglalhat (10) – mi több, morális kötelessége állást foglalni – ezen témával kapcsolatban, mely nagyban meghatározza az oktatás gyakorlatát és a diákok jóllétét és jólétét; ugyanakkor az iskolai politikával egyet nem értéshez való jog biztosítása; az iskola tisztviselői jogi kötelességének és felelősségének biztosítása, hogy az iskolai politikát tényszerű tudásra, elfogadott közösségi normákra, a diákok észlelt szükségleteire alapozva alakítsák, és ne egy személy vagy vallási közösség elgondolásaira.

c) Mindenfajta intézményesített heteroszexizmus kiiktatása, az előítéletek közvetlen támadása és a meleg és leszbikus fiatalok és felnőttek számára konkrét, jól meghatározott támogatás nyújtása a tágabb kultúra melegellenességével szemben.

Még ha Roffman modellje, etikai feltételezései és sugallt irányvonala nem is teljes mértékben vagy teljes formájában elfogadandó például az alapvetően emancipáció-pártiak számára sem, annyi bizonyos, ahogyan azt a szerző is hangsúlyozza, hogy az intézmények (többek közt az) LGBT-kisebbségekkel kapcsolatos önismereti vizsgálata és politikájuk explicit alakítása (a szőnyeg alá söprés, konfrontációkerülés és szemethunyas taktikáját felváltandó) feltétlen szükséges, folyamatos feladat.

Az LGBT-státusz kedvezőtlen korrelátumai

Az USA-ban készült, középiskolákat, illetve tizenéves fiatalokat érintő vizsgálatok (*Remafedi*, 1991; *Remafedi és mtsai*, 1998; *McFarland*, 1998; *Jordan*, 2000; *Rivers*, 2000; *McDaniel és mtsai*, 2001; *Russel*, 2001; *Bontempo és D'Augelli*, 2002; *Galliher és mtsai*, 2003; *Rostovsky és mtsai*, 2003; *Williams és mtsai*, 2005; *Friedman és mtsai*, 2006; *Saewyc és mtsai*, 2006; *Gruber és Fineran*, 2007; stb.) egybehangzóan mutatják, hogy a nem-heteroszexuális és bizonytalan identitású (*II*) fiatalok heteroszexuális kortársaikhoz képest szignifikánsan gyakrabban elszenvedői az alábbiaknak:

- viktimizáció, azaz a szexuális kisebbségekhez sorolható fiatalok gyakrabban válnak:
 - verbális abúzus,
 - fizikai erőszak,
 - szexuális zaklatás és szexuális erőszak áldozatává,
- iskolai terrorizálás, azaz „bullying”, mely a módszeres és tartós fenyegetés, zsarolás, és erőszak különféle formáit kombinálja,
 - szociális izoláció, kiközösítés,
 - iskolai diszkrimináció (például bizonyos tevékenységekből vagy közösségekből való kizárás; tanárok részéről érkező negatív-torzító értékelés, stb.),
 - alacsony önértékelés (az internalizált izmusok következtében).

E jelenségeket közvetítő-oki tényezőkként mutatták ki az alábbi negatív kimenetekben, melyek tehát szintén nagyobb arányban sújtják a szexuális kisebbségekhez sorolható fiatalokat, mint a heteroszexuálisokat:

- az iskolából való kiesés, a tanulmányok idő előtti félbehagyása,
- hajléktalanná válás (családjuk elutasítása miatt), illetve ezzel összefüggésben prostitúció,
- egészségre vonatkozó kockázatviselkedések, például drog- és alkoholabúzus,
- szexuális kockázatviselkedés (például kisebb arányú kondomhasználat),
- szorongásos és stresszbetegségek (a szexuális kisebbségi identitásukat titkolók esetében a titoktartás, a lebukástól való félelem, stb; a már zaklatottakat nyilván az állandó, nyílt fenyegetettség és bántalmazás miatt),
- öngyilkossági kísérletek száma és a halálos kimenetelű öngyilkossági kísérletek aránya.

Összefoglalva: a szexuális kisebbségekhez tartozó diákok kedvezőtlenebb esélyeit a biztonságos és támogató iskolai környezetre és ebből következően a mentális egészségre egyértelműen a heteroszexizmus, homofóbia és genderizmus közvetlen vagy közvetett formái okozzák, azaz a diákok (mások által észlelt) homo- vagy biszexualitása, gender-atipikussága, valamint saját internalizált heteroszexizmusuk, homofóbiájuk. Más szavakkal, egy korábbi, homoszexualitással kapcsolatos ideologikus tévhit, miszerint a homoszexualitás inherens jellemzője a csökkent pszichés egészség, azaz a homoszexualitás maga mentális betegség, egyértelműen megcáfolódott empirikus kutatások útján is: a

nem-heteroszexuális identitás, illetve viselkedések a szűkebb és tágabb szociális környezet heteroszexizmusa és homofóbiája, valamint a megküzdési források és stratégiák mértéke függvényében társulhatnak nagyobb arányú pszichés problémával.

Hazai helyzet

Takács és munkatársai (2008) nagyszabású empirikus kutatás keretében a hazai LMBT-személyek önbeszámoló (múlt- és jelenbeli) diszkriminációs tapasztalatait mérte fel, és mutatta ki többek közt az előzőekkel egybevágó eredményeket az iskolaévekre vonatkozóan:

- az LMBT-személyeket relatíve gyakrabban érő diszkriminációt és rossz bánásmódot mind a tanárok, mind a kortársak által;
- a kortársak általi gyakori verbális és fizikai abúzust, és a nem közvetlenül rájuk, hanem a szexuális kisebbségeket általában megcélzó verbális támadásokat;
- az iskolai tananyagban az LMBT-releváns reprezentációk torzítottságát, negatív elfogultságát, ugyanakkor általában véve az LMBT-releváns reprezentációk nagyon ritka előfordulását, szinte láthatatlanságát.

Továbbá, hasonlóan Roffmanhoz (2000) és más kutatásokhoz, a Takács-féle vizsgálatban is beszámoltak arról, hogy a kortársak általi abúzus gyakran a tanári kar és az iskola más felnőtt munkatársainak elnézése, be nem avatkozása mellett zajlik.

Lopakodó izmusok – a rejtett diszkrimináció

Heteroszexizmus és nyelvhasználat: a káromkodás

A szitokszavak, szitokszavakként használt szavak jelentős részét homoszexuális asszociációjú kifejezések teszik ki. Kiemelendő, hogy ezen szitokszavakat a köznyelvben használják egyrészt a konkrétan homoszexuálisnak (illetve ezzel szoros összefüggésben gender-atipikusnak, a gender előírásoknak nem megfelelőnek) észlelt személyek megbélyegzésére, megszegyenyítésére, leértékelésére, a normálistól, az „Én”-től való elhatárolására, out-group-képzésre. Thurlow (2001) az Egyesült Királyság öt középiskolájának 14–15 éves tanulói közt térképezte fel a szitokszó-használatot. A 377 diák által felsorolt mintegy 6000, az iskolában már hallott szitokszó mintegy 10 százalékát adták a konkrétan homoszexualitáshoz kötődő kifejezések (a 6000 kifejezés 28 százalékát, legnagyobb kategóriáját a szexista pejoratív kifejezések tették ki). Hasonló nyelvi vizsgálatot magyar nyelvi közegben is érdemes volna elvégezni.

A homoszexualitás témaköréhez kapcsolódó szitokszavakat másrészt azonban a káromkodás, indulatkifejezés, leértékelés-lefitymálás, nemtetszés általános kinyilvánítására is használják, azaz ezen homoszexualitáshoz kapcsolódó kifejezések a „rossz” kifejezéseinek is differenciálatlan eszközei a szlengben. (12) A homoszexuális denotációjú és konnotációjú kifejezéseknek a szexuális orientációtól, identitástól és viselkedéstől elszakadó jelentéshasználatai a széleskörben elterjedt, reflektálatlanságig megszokott, sokak számára láthatatlan heteroszexizmus megnyilvánulásai, míg az első fajta használat, tehát ami a nem-heteroszexuálisnak és/vagy gender-atipikusnak észlelt személyek explicit bántására és kiközösítésére szolgál, a homofóbia/heteroszexizmus direkter, jobban látható megnyilvánulása. Ugyanakkor mindkét fajta nyelvhasználat kimeríti a verbális abúzus kategóriáját, mely verbális abúzus (amely tehát vagy direkt és személyesen irányul nem-heteroszexuálisnak észlelt személy[ek] ellen – amelynek természetesen más személyek is fültanúi és közvetett elszenvetői –, vagy univerzális kontextusban hallható leértékelő, pejoratív címkék) mindennapi szinten, valószínűleg naponta többször fordul elő bárki, de még hangsúlyosabban egy nem-heteroszexuálisnak észlelt személy életé-

ben, folyamatosan és gyakran teljesen reflektálatlanul sulykolva a homoszexualitás és inferioritás különböző formáinak jelentésbeli összekapcsolódását.

Láthatatlanság

A láthatatlan heteroszexizmus és genderizmus egy, már említett fontos fajtája a tananyagokban való láthatatlanság, azaz a homoszexualitáshoz, biszexualitáshoz, transzszexualitáshoz, gender-atipikussághoz kapcsolódó témák láthatatlansága, illetve ilyen információk hiánya. (Ismételten: az ezekre vonatkozó esetlegesen fellelhető szegényes és explicite negatív, illetve torzított reprezentációk, például a homoszexuális orientáció betegséggként, rendellenességgként való meghatározása a direkter, közvetlenebb homofóbia megnyilvánulásai.) Az alábbi nemszakos és szakos tanórák és foglalkozások, valamint általánosan elterjedt iskolai rendezvények jól példázzák az LMBT-láthatatlanság fenntartását:

Elsőként kitűzött cél a nyílt homofóbia, azaz a zaklatás, bántalmazás, abúzus és diszkriminációk megszüntetése és lehetőségének kiiktatása az iskolai környezetből, azaz az LMBT- (és gender-atipikus) fiatalok legszűkebb értelemben vett fizikai és pszichés biztonságának megteremtése. További lépés a homofóbia és heteroszexizmus rejtettebb formáinak azonosítása, a személyes és a kollektív önismeret fejlesztése, az LMBT-releváns megismerés felé való nyitás, információszerzés, és a konfrontációkerülés, struccpolitika, represszió és láthatatlanság felszámolása. Mindehhez szorosan kötődik az LMBT-releváns attitűdök, problémák nyílt és őszinte, ugyanakkor kölcsönös tiszteleten alapuló publikus megvitatása, a nyilvánosság, nyilvános megvitatás lehetőségének folyamatos biztosítása.

Iskolai szexuális tájékoztatás, nevelés: az általában eleve szegényes és ritkán előforduló, szexualitással foglalkozó iskolai foglalkozásokon a heteroszexuális irányultság mint egyetlen létező irányultság automatikus feltételezése, a heteroszexuális irányultság mint normális feltételezése, a nem-heteroszexualitás alul- vagy félre-reprezentáltsága, a nemi identitás, szexuális orientáció és más fogalmak tisztázatlansága és helytelen használata (13), ezek megvitatásának teljes hiánya.

Biológia szakos óra (az emberi szexualitás témakörénél): lásd az előző pontot. Magyar irodalom, történelem és egyéb humán szakos órák: míg az egyes irodalmi vagy történelmi személyek számos heteroszexualitáshoz köthető kapcsolatát expliciten tárgyalják (például házasságkötések, híres műzsák és szerelmek, stb.), addig az ugyanilyen, de homoszexualitáshoz köthetők nem nagyon kerülnek említésre sem; a szexuális orientáció, szexuális életmódok és ideológiák és történelmi-társadalmi összefüggései reprezentálásának hiánya (például az ókori

athéni vagy spártai városállamok társadalmi berendezkedéseinek kulcsfontosságú eleme volt a speciálisan intézményesített férfi homoszexualitás, miközben erről a középiskolában, ahol részletesen foglalkoztunk ezen ókori városállamokkal, egy szóban sem hallottam); az LMBT (vagy akár például a feminizmus) mint politikailag releváns mozgalmak történelmi vonatkozásainak, reprezentálásának teljes vagy nagyfokú hiánya.

Ballagás, tablófotózás, stb.: egyenruhák biológiai nemek szerinti, bináris különbözősége és automatikusan előírt viselése.

Szalagavató: biológiailag ellenkező nemű párok alkotásának automatikus, reflektálatlan előírtsága.

Minimális célkitűzések és módszerek a szexuális kisebbségek helyzetének javítására az oktatási intézményekben. Az LMBT-emancipáció 10 stratégiai csomópontja

A célkitűzéseket és lehetséges eljárási módokat, eszközöket az iskola, azaz az intézmény, a tantestület és az iskola más, felnőtt dolgozóinak szemszögéből fogom vázolni (nem pedig például a diákok, hallgatók szemszögéből).

Elsőként kitűzött cél a nyílt homofóbia, azaz a zaklatás, bántalmazás, abúzus és diszkriminációk megszüntetése és lehetőségének kiiktatása az iskolai környezetből, azaz az LMBT- (és gender-atipikus) fiatalok legszűkebb értelemben vett fizikai és pszichés biztonságának megteremtése. További lépés a homofóbia és heteroszexizmus rejtettebb formáinak azonosítása, a személyes és a kollektív önismeret fejlesztése, az LMBT-releváns megismerés felé való nyitás, információszerzés, és a konfrontációkerülés, struccpolitika, represszió és láthatatlanság felszámolása. Mindehhez szorosan kötődik az LMBT-releváns attitűdök, problémák nyílt és őszinte, ugyanakkor kölcsönös tiszteleten alapuló publikus megvitatása, a nyilvánosság, nyilvános megvitatás lehetőségének folyamatos biztosítása. Mi szükséges ehhez? Ajánlásom az alábbi 10 pontban foglalható össze:

– Az iskola mint intézmény önvizsgálata, jelenlegi, nagy valószínűséggel implicit LMBT-politikájának azonosítása, megvitatása, és egy tudatosan felvállalt eszmei és gyakorlati irányvonal és szabályrendszer megalkotása és nyilvánossá (az iskolai minitársadalom minden tagja számára elérhetővé, sőt inkább nem megkerülhetővé) tétele, mely az LMBT- és gender-atipikus és/vagy LMBT-hozzátartozókkal és/vagy barátokkal rendelkező, LMBT-szimpatizáns diákok, tanárok és más dolgozók fizikai és pszichés biztonságának és szabad megnyilvánulási és önkifejezési lehetőségének megteremtését és fenntartását, valamint a láthatatlan heteroszexizmus és genderizmus felszámolását célozza meg, lehetővé téve egy nyitott, befogadó, diverzív iskolai szociokulturális környezetet.

– Az antihomofób és a heteroszexizmust felszámolni kívánó szabályrendszer felvállalt és következetes alkalmazása, a diszkriminációs és abúzussal kapcsolatos ügyekben való gondos eljárás; az iskola vezetőségéhez, tantestületi tagjaihoz vagy más alkalmazottaihoz forduló LMBT- és LMBT-barát diákok és dolgozók számára figyelem és problémájuk komolyan vételének biztosítása; támogatás és védelem, a szabályrendszer érvényesítése, valamint igény szerint titoktartás avagy nyilvánosság biztosítása.

– A szabad genderreprezentáció lehetőségeinek explicit biztosítása (például hajviselet, öltözékek és egyenruhák, a testbeszéd, hanghordozás stb. terén).

– A heteroszexualitás automatikus feltételezésének mellőzése; inkluzív, gendersemleges nyelvhasználat a hivatalos dokumentumokban, a curriculumban és a személyes interakciók során.

– A tanári kar és más dolgozók (valamint a diákok) számára ismeretterjesztő-látókörszélesítő és toleranciatréningek tartása, valamint a tanárok legalább minimális felkészítése a tekintetben, hogy szükség esetén a diákokat LMBT-szervezetekhez és információforrásokhoz tudják irányítani.

– Az iskolapszichológus felkészültségéről, tájékozottságáról való megbizonyosodás, szükség esetén (ön)képzésen való részvételre kötelezése.

– Legalább egy, az iskolában dolgozó, LMBT-ügyekben kompetens felnőtt személy jelenlétének biztosítása, akihez fordulni lehet, és akinek ilyen státusza messzemenően nyilvánossá tett az iskolai közösségben.

– A szexualitással és nemiséggel, valamint konkrétan az LMBT-vel kapcsolatos témák, problémák, programok beiktatása az iskolai oktatásban a curriculumba, a szakos és

nemszakos órák anyagába (például szexuális neveléssel kapcsolatos és mentálhigiénés foglalkozások; osztályfőnöki órák; szakos tanórák tananyaga, stb.), és ugyanitt egy nyitottságot és tiszteletet biztosító légkörben ezen témák közös megvitatása lehetőségének biztosítása.

– A toleranciára, diverzitásra, kisebbségi státuszokra és kooperációra, köztük konkrétan az LMBT-kisebbségekre fókuszáló kötelező és/vagy fakultatív iskolai kulturális programok szervezése (hasonlóan például a Challenge Day-hez).

– A tolerancia, a diverzitás elősegítésével a kisebbségi státuszokra és kooperációra fókuszáló, illetve konkrétan az LMBT-kisebbségekkel foglalkozó, alulról szerveződő / önszerveződő (diák-, szülői-, tantestületi vagy más) iskolai csoportok támogatása, számukra iskolai terem és eszközök, valamint az eszmei azonosulás kinyilvánításának biztosítása, ugyanakkor autonómiájuk tiszteletben tartása (például az úgynevezett 'gay-straight alliance'-ek, azaz meleg-heteró diákszövetségek; szexuális kisebbségi klubok; stb. esetében).

A Melegség és Megismerés program és további konkrét források tanárok, nevelők, iskolapszichológusok és más iskolai tisztviselők számára

A Labrisz Leszbikus Egyesület 2000-ben, az Európai Unió PHARE Demokrácia Projektje támogatásával indított el egy középiskolákat, illetve felsőoktatási intézményeket is megcélzó programot, a Melegség és megismerést azzal a céllal, hogy hozzájáruljon a biztonságos, a sokféleséget tiszteletben tartó iskolai környezet létrehozásához, az előítéletek, sztereotípiák és a láthatatlanság csökkentéséhez, a párbeszédhez, valamint a pedagógusok felkészültségéhez, hogy kompetensen tudjanak reagálni LMBT-személyek zaklatása esetén, valamint ha hozzájuk fordulnak segítségért (a programmal kapcsolatosan részletesebben lásd: <http://www.labrisz.hu/mm>; vagy a hozzá kötődő kezdeti politikai vitáról és fogadtatásról: *Solymár*, 2002). A program lényege, hogy az iskolák kooperációja esetén LMBT-személyek keresnek fel és tartanak foglalkozást osztályoknak, illetve egyetemi vagy akár tanári csoportoknak:

„Az órákat lehetőség szerint egy nő és egy férfi vezeti, akik rövid bemutatkozás után a következő négy témát érintik, majd a diákok kérdéseinek adnak teret:

melegek, leszbikusok, biszexuálisok és transzneműek mindenütt, minden társadalomban és a társadalom minden csoportjában vannak
miért láthatatlanok mégis
mi a homofóbia és a diszkrimináció
mit tehetnek a diákok, ha környezetük előítéletesen viselkedik.”

A Soros Alapítvány segítségével a Labrisz a Melegség és Megismeréshez kapcsolódóan egy tanári kézikönyvet is kiadott tájékoztató információkkal és az iskolai környezetben alkalmazható konkrét ötletekkel *Már nem tabu* címen (*Sándor*, 2002), mely kiindulási alap lehet az iskola mint intézmény és mint szociokulturális közeg LMBT-releváns megreformálásához.

Az alábbiakban közlöm saját gyűjtésű, az oktatási intézményeket, azok vezetőit, tanárait, pszichológusait és egyéb dolgozóit az LMBT-reformban, a releváns izmusok felszámolásában segítő forrásokat.

További, oktatási intézményeket, iskolai vezetőket, tanítókat-tanárokat és iskolapszichológusokat megcélzó szakirodalmi források

Bahr, M. W., Brish, B. és Croteau, J. M. (2000): Addressing Sexual Orientation and Professional Ethics in the Training Of School Psychologists in School and University Settings. *School Psychology Review*, 29. 2. sz. 217–230.

- Callahan, C. J. (2001): Protecting and Counseling Gay and Lesbian Students. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, **40**. 1. sz. 5–10.
- Goodenow, C., Szalacha, L. és Westheimer, K. (2006): School Support Groups, Other School Factors, and the Safety of Sexual Minority Adolescents. *Psychology in the Schools*, **43**. 5. sz. 573–589.
- Henning-Stout, M., James, S. és Macintosh, S. (2000): Reducing Harassment of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Questioning Youth in Schools. *School Psychology Review*, **29**. 9. sz. 180–191.
- Hill, R. J. (2007): Finding a Voice for Sexual Minority Rights (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Indigenous/Two_spirit, and Queer¹). Some Comprehensive Policy Considerations. *Convergence*, **40**. 3–4. sz. 169–179.
- Kreiss, J. L. és Patterson, D. L. (1997): Psychosocial Issues in Primary Care of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal of Pediatric Health Care*, **11**. 6. sz. 266–274.
- Muller, L. E. és Hartman, J. (1998): Group counseling for sexual minority youth. *Professional School Counseling*, **1**. 3. sz. 38–41.
- Roffman, D. M. (2000): A Model for Helping Schools Address Policy Options Regarding Gay and Lesbian Youth. *Journal of Sex Education and Therapy*, **25**. 2–3. sz. 130–136.
- Weiler, E. M. (2003): Making School Safe for Sexual Minority Students. *Principal Leadership Magazine*, **4**. 4. sz. 10–13.
- Weiler, E. M. (2004): *Legally and morally, what our gay students must be given*. *The Education Digest*, **69**. sz. 38–43.

Magyarországi LMBT-szervezetek

Labrisz Leszbikus Egyesület
Budapest, VIII. kerület, Szentkirályi u. 22–24.
1395 Budapest, Pf. 408.
06-21-2523566
www.labrisz.hu
labrisz@labrisz.hu

Meleg Háttér Információ és Lelkiségegy Szolgálat (Mindennap 18–23 óráig)
06-1-3293380 és 06-40-200358

Háttér Társaság a Melegekért
1554 Budapest, Pf. 50.
06-1-2380046; telefon/fax: 06-1-3292670
www.hatter.hu
hatter@hatter.hu; jogsegely@hatter.hu

Dél-Alföldi Meleg Barát Kör (DAMKÖR)
6713 Szeged-Tanposta, Pf.: 112
06-20-9704662 (naponta 21:00–23:00 óra között)
06-62-488820 (csütörtökönként 20:00–22:00 óra között)
www.tar.hu/damkor
damkor@mailbox.hu

VándorMások Meleg Túracsoport
1463 Budapest, Pf. 926.
www.gay.hu/vandormasok

Szimpozion Baráti Társaság
1553 Budapest, Pf. 50.
06-30-5958174
http://www.szimpozion.hu/
info@szimpozion.hu

Melegbarát jogsegélyszolgálatok

Habeas Corpus Munkacsoport
1021 Budapest, Ötvös János u. 13.
06-30-9718412
habeascorpus.hu

PATENT Jogvédő Egyesület
06-70-2525254 (szerdánként 16–18 óra között)
www.patent.org.hu/
jog@patent.org.hu

Együtt Egymásért Kelet-Magyarországon Egyesület
4400 Nyíregyháza, Belső körút 31.
06-20-3658767
www.egymasert.com

Néhány további LGBT-releváns magyar internetes oldal

<http://www.atlaszsport.hu/drupal/> (az Atlasz LGBT Sportegyesület honlapja)
<http://budapestpride.hu/>, illetve <http://www.szivarvany-misszio.hu/> (a budapesti LGBT fesztivál honlapja)
<http://gbme.uw.hu/> (a Budapesti Meleg Egyetemista Kör honlapja)
<http://www.lmbtszovetseg.hu/> (9 magyar LGBT-szervezet szövetségének honlapja)
www.otkenyer.hu („keresztény-meleg portál”)
<http://pinkvanilla.hu/> („A queer portál”)
www.pride.hu („Az első magyar LGBT portál”)
www.trannybaratikor.hu (transzvesztita baráti kör portálja)
<http://tsonline.blog.hu/> (transzszexualitásról szóló honlap)

Konklúzió

Ahogy azt demonstrálni igyekeztem, az LGBT-személyek kisebbségi státusza, hátrányos helyzete, relatív megfosztottsága és fizikai és pszichés veszélyeztetettsége ugyan intuitíve is belátható, ugyanakkor empirikusan igazolt és koherens elméletekbe ágyazott, beleértve a oktatási-nevelési intézmények speciális kontextusát. A heteroszexizmus, homofóbia, genderizmus és transzfóbia az iskolai közeget is (mint a tágabb társadalom szerves részét, ugyanakkor egyben önálló minitársadalmat) átszövő jelenségeinek rendszerezésével azt céloztam meg, hogy mindezek értelmében az intézmények, a tantestület tagjai és az adott oktatási intézmény további alkalmazottai kollektív és egyéni szinten (ha eddig nem tették) LGBT-releváns önismereti és önfeljesztési munkába kezdjenek. Ezen munka remélhetőleg mind a szándék, mind a gyakorlati megvalósítás szintjén egy nem csak az LGBT-személyek, de mindenki számára kevésbé elnyomó, kooperatívabb és biztonságosabb szellemi, érzelmi és fizikai oktatási-nevelési és munkahelyi környezet-hez járul majd hozzá, nagyobb perspektívában tekintve, hosszú távon pedig a társadalom és kultúra heteroszexista, patriarchális jellegének felszámolásához.

Jegyzet

(1) A BDSM olyan konszenzuális szexuális szerepjáték gyakorlatot, illetve szubkultúrát jelöl, amelyben a fájdalom és a hatalmi erőviszonyok explicit megjelenítése középponti szerepet kap a szexuális vágytelésben és kielégülésben. A mozaikszó az alábbi fogalompárokat foglalja magában: 'bondage & discipline', 'dominance & submission', 'sadism & masochism'.

(2) További definíciókért lásd: *Sándor*, 2003, 8–11. o.; *Eszényi*, 2006, 9–10. o.; *Takács*, 2006, 9–10. o.; http://www.glbtc.com/social-sciences/sexual_orientation.html; <http://www.scribd.com/doc/20777394/Dictionary-of-LGBT-Terms>.

(3) Megjegyzendő, hogy a meleg ('gay') kifejezést néha összefoglalóan használják a homoszexuális identitású nőkre és férfiakra.

(4) Megjegyzendő, hogy a homoszexualitás, homerotika emancipációjára irányuló mozgalmak itt hivatkozott rövid kultúrtörténete elsősorban Észak-Amerikára és Nyugat-Európa egyes országaira vonatkoztatandók. Magyarországon például csak a késő nyolcvanas években önszerveződhet meg az explicit, hivatalos meleg aktivizmus, azaz mintegy két évtizeddel a stonewall-i lázadás után (lásd például: Tamás, 2008).

(5) Tehát míg például a leszbikus-meleg polgárijogi aktivizmus az azonos neműek közti házasság mint az egyenlőség lehetőségéért küzd, addig a queer aktivizmus a házasságot mint ideológiai-szimbolikus és ugyanakkor jogi-gazdasági intézményt kritizálja, mely az emberi kapcsolatok egy szűk tartományát (lehetőleg életfogytig tartó, kétszemélyes, monogám, családalapításra törekvő) favorizálja, és rövidlátónak tartja a meglegházasságért küzdőket mint a heteronormatív hegemonia és status quo fenntartását segítőket (erről bővebben lásd például: Foucault, 1997; Warner, 1999; Wegwood, 1999; Kaplan, 2001; Wintemute, 2001; Kis, 2009).

(6) A gyűlöletbűncselekmény jogi kategória, olyan bűncselekményekre utal, melyeknél az áldozat elleni cselekedetet annak valamely észlelt társadalmi csoport-hovatartozása (például szexuális orientációs identitása, faji/nemzeti/etnikai hovatartozása, stb.) motiválta.

(7) Cs. Gábor ügyének összefoglalója hivatkozásokkal és linkekkel megtalálható az Öt Kenyér keresztény-meleg portál honlapján: <http://www.otkenyer.hu/ref-ugy.php>.

(8) A „melegellenes” kifejezést összefoglaló értelemben használom, beleértve a többi tárgyalt szexuális

kisebbséget is. Véleményem szerint helyesebb volna az „LMBT-ellenes” kifejezés használata, ám Roffman a legtöbb esetben a „gay” és „antigay” formulákat használja, de egész szövegét tekintve kiderül, hogy nem pusztán a homoszexuális identitású férfiakra/fiúkra vonatkoztatja megállapításait.

(9) Ahogyan azt a Károli Gáspár Református Egyetem említett 2004-es nyilatkozata példázza (Tamás, 2004)

(10) vö. az adott államban érvényes törvényi szabályozás

(11) A hivatkozott kutatások leszbikus, meleg, illetve biszexuális és bizonytalan identitású fiatalokat is hasonlított össze heteroszexuális identitásúakkal; illetve azonos neműek iránt (is) vonzalmat kifejezőket olyanokkal, akik csak más neműek iránti vonzalomról számoltak be. A transzgender és transzszexuális identitású fiatalok mint csoport ritkán vagy egyáltalán nem jelenik meg a felsorolt kutatásokban, ám jó okunk van feltételezni, hogy (akármilyen szexuális orientációs identitással is rendelkeznek) legalább annyira súlyosan érintettek a következőkben taglalt problémákban, mint LMB-társaik (akiknek egy része, megint csak megjegyzendő, akár a transzgender vagy más szexuális kisebbségi kategóriába is sorolható egyben), lásd például: Pugh, 2008.

(12) Gondolhatunk például a már differenciátlanul használható ’köcsög’, ’buzi’, ’ratyi’ szavakra és széleskörű behelyettesíthetőségükre/behelyettesítő potenciáljukra.

(13) Én például még egyetemi tanárképzéses órán is tanúja voltam 2007-ben, amint a tanár a nemi identitás fogalmát helytelenül szexuális orientációs identitás jelentésben használja.

Irodalom

Altman, D. (1994): The Emergence of a Non-Government Response to AIDS. In Nardi, P. M. és Schneider, B. E. (szerk.): *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies: A Reader*. Routledge, London – New York. 506–520.

Bahr, M. W., Brish, B. és Croteau, J. M. (2000): Addressing Sexual Orientation and Professional Ethics in the Training Of School Psychologists in School and University Settings. *School Psychology Review*, 29. 2. sz. 217–230.

Berlant, L. és Freeman, E. (1992): Queer Nationality. *boundary 2*, 19. 2. sz. 149–180.

Boellstorff, T. (2004): The Emergence of Political Homophobia in Indonesia: Masculinity and National Belonging. *Ethnos*, 69. 4. sz. 45–66.

Bontempo, D. E. és D’Augelli, A. R. (2002): Effects of At-School Victimization and Sexual Orientation on Lesbian, Gay or Bisexual Youth’ Health Risk Behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30. 5. sz. 364–374.

Bredbeck, G. W. (2000): Queer Politics. In Haggerty, G. E. (szerk.): *Gay Histories and Cultures: An Encyclopedia*. Taylor and Francis, New York. 1116–1117.

Butler, J. (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, New York.

Callahan, C. J. (2001): Protecting and Counseling Gay and Lesbian Students. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 40. 1. sz. 5–10.

Connell, R. W. (1987): Sexual Character. In *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford University Press, Stanford, CA. 167–190.

D’Augelli, A. R., Pilkington, N. W. és Hershberger, S. L. (2002): Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17. sz. 148–167.

Eszenyi M. (2006): „Férfi a férfinál, nő a nővel”. *Homoszexualitás a történelemben, a társadalomban és a kultúrában*. Corvina, Budapest.

- Foucault, M. (1996): *A szexualitás története – A tudás akarása*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1997): Friendship as a Way of Life. In *Ethics: Subjectivity and Truth: The Essential Works of Foucault, 1954–1984*. I. The New Press, New York.– 135–140.
- Friedman, M. S., Koeske, G. F., Silvestre, A. J., Korr, W. S. és Sites, E. W. (2006): The impact of gender-role nonconforming behavior, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. *Journal of Adolescent Health*, 38. sz. 621–623.
- Gallagher, R. V., Rostocky, S. S. és Hughes, H. K. (2003): School Belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents: An Examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 33. 3. sz. 235–245.
- Gamson, J. (1998): Must Identity Movements Self-destruct? A Queer Dilemma. In Nardi, P. M. és Schneider, B. E. (szerk.): *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies: A Reader*. Routledge, London and New York. 589–604
- Goodenow, C., Szalacha, L. és Westheimer, K. (2006): School Support Groups, Other School Factors, and the Safety of Sexual Minority Adolescents. *Psychology in the Schools*, 43. 5. sz. 573–589.
- Haerberle, E. J. (2007): *Magnus Hirschfeld Archive for Sexology – Course 6.: Human Sexual Behavior*. 2010. január 29-i megtekintés, <http://www2.hu-berlin.de/sexology/ECE6/index.html>
- Henning-Stout, M., James, S. és Macintosh, S. (2000): Reducing Harassment of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Questioning Youth in Schools. *School Psychology Review*, 29. 9. sz. 180–191.
- Herek, G. M. (2000): The Psychology of Sexual Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9. 1. sz. 19–22.
- Herek, G. M. (2004): Beyond “Homophobia”: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. *Journal of NSRC*, 1. 2. sz. 6–24.
- Hill, R. J. (2007): Finding a Voice for Sexual Minority Rights (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Indigenous/Two_spirit, and Queer). Some Comprehensive Policy Considerations. *Convergence*, 40. 3–4. sz. 169–179.
- Hostetler, A. J. és Herdt, G. H. (1998): Culture, Sexual Lifeways, and Developmental Subjectivities: Rethinking Sexual Taxonomies. *Social Research*, 65. 2. sz. 249–291.
- Jagose, A. (2003): *Bevezetés a queer-elméletbe*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Jordan, K.M. (2000): Substance Abuse among Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender, and Questioning Adolescents. *School Psychology Review*, 29. 2. sz. 201–206.
- Kaplan, M. (2001): Sexual Politics of the New Right Constructing Queer Communities: Marriage, Sex, Death, and Other Fantasies. Constellations. *An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 8. 1. sz. 57–77.
- Kis, K. (2009): *The Same-Sex Marriage Debate: Putting Perspectives Together*. Seminar Paper for Human Rights and Biopolitics, Professor Sándor, J., at Department of Gender Studies, CEU.
- Konik, J. és Cortina, L. M. (2008): Policing Gender At Work: Intersections Of Harassment Based on Sex and Sexuality. *Soc Just Res*, 21. sz. 313–337.
- Kreiss, J. L. és Patterson, D. L. (1997): Psychosocial Issues in Primary Care of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal of Pediatric Health Care*, 11. 6. sz. 266–274.
- McDaniel, J. S., Purcell, D. és D’Augelli, A. R. (2001): The relationship between sexual orientation and risk for suicide: Research findings and future directions for research and prevention. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31. 1. sz. 60–83.
- McFarland, W. P. (1998): Gay, lesbian, and bisexual student suicide. *Professional School Counseling*, 1. 3. sz. 26–29.
- Muller, L. E. és Hartman, J. (1998): Group counseling for sexual minority youth. *Professional School Counseling*, 1. 3. sz. 38–41.
- Nunokawa, J. (1991): ‘All the Sad, Young Men’: AIDS and the Work of Mourning. In Fuss, D. (szerk.): *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. Routledge, New York. 311–324.
- Pugh, R. (2008. április 24.): Lonely road: Why school is hell for transgender pupils. *The Independent*. 2010. január 26-i megtekintés, <http://www.independent.co.uk/news/education/schools/lonely-road-why-school-is-hell-for-transgender-pupils-814378.html>
- Remafedi, G., Farrow J. A. és Deisher, R. W. (1991): Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. *Pediatrics*, 87. sz. 869–875.
- Remafedi, G., French, S., Story, M., Resnick, M. D. és Blum, R. (1998): The relationship between suicide risk and sexual orientation: results of a population-based study. *American Journal of Public Health*, 88. 1. sz. 57–60.
- Rivers, I. (2000): Social Exclusion, Absenteeism and Sexual Minority Youth. *Support for Learning*, 15. 1. sz. 13–18.
- Roffman, D. M. (2000): A Model for Helping Schools Address Policy Options Regarding Gay and Lesbian Youth. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25. 2–3. sz. 130–136.
- Rostocky, S. S., Owen, G. P., Zimmerman, R. S. és Riggle, E. D. B. (2003): Associations among sexual attraction status, school belonging, and alcohol and marijuana use in rural high school students. *Journal of Adolescence*, 26. sz. 741–751.

- Russel, S. T., Seif, H. és Truong, N. L. (2001): School outcomes of sexual minority youth in the United States: evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24. sz. 111–127.
- Saewyc, E., Skay, C., Richens, K., Reis, E., Poon, C. és Murphy, A. (2006): Sexual Orientation, Sexual Abuse, and HIV-Risk Behaviors Among Adolescents in the Pacific Northwest. *American Journal of Public Health*, 96. 6. sz. 1104–1110.
- Sándor B. (2002, szerk.): *Már nem tabu. Kézikönyv tanároknak a leszbikusokról, melegekről, biszexuálisokról és transzneműekről*. Labrisz Leszbikus Egyesület, Budapest.
- Sándor B. (2003): Előszó. In Jagose, A.: *Bevezetés a queer-elméletbe*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 7–11.
- Sedgwick, E. K. (1990): *Epistemology of the Closet*. University of California Press, Berkeley.
- Seidman, S. (1993): Identity and Politics in a “Post-modern” Gay Culture: Some Historical and Conceptual Notes. In Warner, M. (szerk.): *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. University of Minnesota Press, Minneapolis. 105–142.
- Seidman, S. (1994): Symposium: Queer Theory / Sociology: A Dialogue. *Sociological Theory*, 12. 2. sz. 166–177.
- Sendziuk, P. (2003): *Learning to Trust: Australian Responses to AIDS*. University of Washington Press, Washington.
- Siklósi M. (2005): A homoszexuálisok diszkriminációja társadalmpolitikai szemszögből. *Szocháló*. 2008. április 25-i megtekintés, Szocháló. Társadalomtudomány online, http://szochalo.hu/fileadmin/szochalo/Uj_Szochalo/tudomany/homosex_diszkriminacioja.pdf
- Simon L. (2008): *A női és a férfi szexuális másság antropológiai pszichológiája – a neurobiológiától a művészetelméletig*. Egyéni PhD.-disszertáció. Kézirat. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Solymár I. (2002): Forradalmi lépések – A Melegség és Megismerés című programról. *Fundamentum*, 3–4. sz. 121–124.
- Stockdale, M. S. (2005): The sexual harassment of men: Articulating the approach-rejection theory of sexual harassment. In Gruber, J. E. és Morgan, P. (szerk.): *In the company of men: Re-discovering the links between sexual harassment and male domination*.
- Takács, J. (2006): *A lélek műtétei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Takács J., Mocsonaki L. és Tóth T. P. (2008): *Social Exclusion of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Hungary. Research Report*. Háttér Társaság a Melegekért, Budapest.
- Tamás T. (2004. július 17.): Református etikai állásfoglalás a homoszexualitásról. Mondjanak le vágyaik kielégítéséről és gyógyíttassák magukat. *Népszabadság*. 2010. január 25-i megtekintés, Népszabadság Online, <http://www.nol.hu/archivum/archiv-141804>
- Tamás T. (2008, július 14.): A Stonewall lázadás története. *Népszabadság*. 2010. január 25-i megtekintés, Népszabadság Online, <http://www.nol.hu/archivum/archiv-158081>
- Thurlow, C. (2001): Naming the „outsider within”: homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence*, 24. sz. 25–38.
- Warner, M. (1999): Normal and Normaller. Beyond Gay Marriage. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 5. 2. sz. 119–171.
- Wegwood, R. (1999): The Fundamental Argument for Same-Sex Marriage. *The Journal of Political Philosophy*, 7. 3. sz. 225–242.
- Weiler, E. M. (2003): Making School Safe for Sexual Minority Students. *Principal Leadership Magazine*, 4. 4. sz. 10–13.
- Weiler, E. M. (2004): *Legally and morally, what our gay students must be given*. *The Education Digest*, 69. sz. 38–43.
- Williams, T., Connolly, J., Pepler, D. és Craig, W. (2005): Peer Victimization, Social Support, and Psychosocial Adjustment of Sexual Minority Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34. 5. sz. 471–482.
- Wintemute R. (2001): Strasbourg to the Rescue? Same-Sex Partners and Parents Under the European Convention. In Wintemute, R. és Andenæs, M. (szerk.): *Legal Recognition of Same-Sex Partnerships: A Study of National, European and International Law*. Hart Publishing, Oxford.

Szocializációs terek Sopachuyban

Dolgozatom szocializációs tereket mutat be egy bolíviai andoki faluban, Sopachuyban megélt tapasztalatok alapján, ahol önkéntesként egy évig dolgoztam a Comedor Popular Infantil (Népi gyermekétkezdé) koedukált kollégiumában. Az állami iskolától függetlenül működő intézmény (1) apácák vezetésével két „célközösségnek” épült: járásbeli gyerekeknek, akik a falu comunidadjaiban (2) laknak, szállást és étkezést biztosít, második otthonként szolgál (mintegy ötvenes létszámmal), másrészt a falu gyermekeinek, akik itt írják a házi feladatukat, itt étkeznek, egyfajta napközi funkciót lát el (szintén ötvenen vannak). „Itt” (Comedor) a gyerekek máshogy élnek, mint „ott” (otthon).

Erre a másságra szeretnék rámutatni egy-egy életút-modell felvázolásával, melyek társadalmi háttérét felfejtve a „válasz-töredékek” mentén kirajzolódó jelentések értelmezhetők. Az elmúlt lassan fél évben igyekszem folyamatosan át- és átinterpretálni mindazt, amit láttam, átéltem, feljegyeztem. A munka ezzel még nem befejezett, itt ennek is csak töredékét villanthatom fel.

A kutatás főbb kérdései

A helyi kultúra mindig mélyebben van, mint azt a kutató föltárni képes lenne (A. Ger- gely, 2005, 30. o.), én csupán egy rétegére koncentrálnék, amely a kultúrába való bele- nevelődés két terét hasonlítja össze.

A gyermekkor mint társadalmi képződmény a társadalmak speciális strukturális össze- tevője s a társadalomvizsgálat egyik változója. A sopachuyi gyerekkor sajátosságait a családban levés és a „kényszerű” (?) intézményesülés oppozíciójából próbálom meg- ragadni. Megpróbálok rámutatni azokra a változókra, melyek a gyereknevelés során, a családban és a comedorbán megjelennek. (3)

Csökken-e, változik-e a családi nevelés társadalmi jelentősége? Más hangsúlyok dominálnak s fognak dominálni a comedor és a családi nevelés tereiben. A társadalmi létezéshez szükséges tudás már nem szerezhető meg családi milióban, csak speciális intézmények keretei között. A szocializációs minták átalakulásának társadalmi jelentései akkor hát mik lehetnek? Terepemen a migráció, a városba áramlás, az alkalmi munkavál- lalás, a „családnak” nem-családban élése, sőt szétszóródása milyen funkciók elvesztését, illetve átalakulását eredményezi, alakítja? Mi az, amelyet a két terep – a család és a comedor – nyújt, s mi az, amit elhagy? Hogyan néz ki az otthoni szociokulturális környe- zet, s milyen a comedori közeg? Mit őriz és mit ad a comedor a családnak képest, mire és hogyan készíti fel a bent élő gyerekeket? A gyerekek hogyan érzik a hétköznapi- ikban az időt és a teret, mennyiben szabadok, szabályozottak idejük konstruálásában és tereik felhasználásában?

Hitelesen írni róla mindenképp csak a szociokulturális háttér, környezet bemutatása után lehetséges. Ahhoz, hogy jobban „megfogható” legyen a nevelés milyensége, el kell

tudni helyezni a családot a társadalom makroszintjében, vagyis jelen esetben itt a faluban, illetve a campón, tágabb kulturális kontextusban láttatva világukat. Ennek során nem lehet nem beszélni azokról a határokról, amelyek ugyanazon ország állampolgárai esetében a demokrácia égisze alatt ember és ember között a társadalmi érintkezések vagy inkább nem-érintkezések során fellelhetők, láthatók, leírhatók. Mindezen intézményekről és szereplőkről, melyek a gyerekeket körülveszik, a miliőről, amiben felnőnek, a „kinti” világról és a szülők világáról is szólnék az első szocializációs közeg, a család szerepét felvázolva, továbbá a változásokról, melyeket a migráció, a munkamegosztás, a munkavállalás és az esetenként nagyobb sikerrel is járó munkába állás jelent a falusiak számára.

Meg kell ismerni azt a szocioökonómiai státust, amiből a gyerek származik, már ami az identitást érinti, melynek alakulása és formálódása időben végbemenő szocializációs folyamat. Meglátásom szerint alapvető a családi értékvilág megismerése: hogyan gondolkoznak, milyen túlélési stratégiák mentén szervezik életüket az itt élők. Mik az andoki világ sajátos jegyei, filozófiai, melyek a mai napig áthatják az itt élők gondolkodásmódját?

A gyermekkori szocializáció „munkamegosztása” itt a három terep – iskola, comedor, család – tengelye mentén értelmezhető, ebben számolni kell a gyerek megváltozott társadalmi környezetével, mellyel a hagyományosnak tartott életkori, családi szerepek és kapcsolatok is újraíródnak.

A szocializáció kapcsán Somlai (1997, 13. o.) három lehetséges megközelítést ad meg. Egyrészt a Durkheimtől származó rekonstruktivizmust, melynek lényege, hogy az új nemzedékek tagjai újratermelik a szociális és kulturális mintákat, melyek szüleik világát jellemezték. Így az értékrend és a beilleszkedés a társadalomba e kulturális mintázatok elsajátításából áll. Az elméleti ellen-irányzatok szerint nem természeti adottságok a beilleszkedés keretei, hanem a marxisták szerint a gondolkodást és viselkedést szabályozó normák az osztályviszonyoknak megfelelő keretek, a reformpedagógia szerint pedig az iskolarendszer, az oktatás, a fegyelmezés keretezi, de háttérbe szorítja a gyerek tehetségét. A konstruktivizmus szerint továbbá a beilleszkedés felszínes jelenség, mivel a befogadók nem passzív, hanem cselekvő, aktív alanyok, akik maguk határozzák meg és értelmezik magatartásuk normatív helyzeteit.

A szocializáció legfontosabb célja a személyi identitás megformálása. Margaret Mead (1952) a kultúra szocializációs jelentőségével, gyermekneveléssel és a szocializáció periódusaival foglalkozott, következtetése szerint mindez kultúrafüggő, így neveltetésüinktől függ, milyen módon vagyunk férfiak vagy nők. Az ifjúsági korszakváltás egyben civilizációs korszakváltásként fogható fel, amely folyamán a társadalom különböző rétegeit változások érik. A korszakváltások vizsgálatának lényege annak leírása, hogy az adott csoport milyen módon és milyen mértékben válhat önálló társadalmi csoporttá és milyen az adott csoport cselekvési autonómiája. Mead kultúrantropológiai megközelítése a nemzedékváltást és a nemzedékek közti szakadék (‘generational gap’) kérdését és annak szerepét kulturális szempontból vizsgálta: a civilizációs fejlődés általános folyamatába helyezi az ifjúsági kultúra korszakváltását. Három korszakát különíti el, mely mind más funkciót és szerepet ad a fiatalok felnőtt társadalomhoz való viszonyának: posztfiguratív, konfiguratív és prefiguratív korszakokat nevez meg, melyekben a fiatalok más és más orientációt, cselekvési mintát követ. (4)

A konfiguratív szakaszt a felnőtt társadalomra való felkészülés jellemzi, melyben az ifjúság felnőttekkel szembeni alávetettségét autonómiák egész sora kezdi el fellazítani. Ez a modell olyan társadalmakban jellemző, ahol a társadalmi mobilitás megengedi a születési pozíció megváltoztatását. A magatartásnormákat erősen befolyásolják a kortárs kultúrák és példaképek. Eltéréseket mutat a különböző generációk együttélése, kialakul az ifjúsági viselkedés és normarendszer. A jelen felkészít a jövő elvárásaira. Ez alapján Mead megkülönbözteti azokat a kultúrákat, ahol a változás olyan lassú, hogy a fiatalok

számára a kulturális elvárásoknak megfeleltethető tudás már eleve adott születésükkor, illetve azokat, amelyekben a változás gyors – itt a felnőtteknek is a kortársaiktól, nem a korábbi nemzedéktől kell elsajátítani azt a tudást, amely a civilizációs elvárásnak megfelel. Ennél a modellnél a felnőtt társadalom is vesz át mintákat az ifjúságtól.

Gábor Kálmán (2006, 337. o.) a nemzedékváltás kapcsán felveti a kérdést, hogy a fiatalság önálló társadalmi réteggént milyen mértékű cselekvési autonómiát alakíthat ki. Az ifjúság és felnőttkor határa hol, miben határozható meg, hol van a normarendszer bomlása, feszültsége... A meadi modellben leírt társadalmi mobilitás használatával a generációk közti szakadék mentén létrejövő autonómiák olyan etnikai identitás életréhevását segítik, amelyben a határok átjárhatókká válnak, ahol „senki sem akar indián lenni” (lásd: *Degregori*, 1998).

A kutatás színhelye

Sopachuy, vagy kecsuául 'supay churu' ('az ördög szigete'), a 2400 méter magasságban elterülő andoki falu, járásközpont, Sucre-től (Bolívia fővárosától) 180 km-re fekszik, mely a helyi útviszonyokban mérve 6 óra utazást jelent.

Sopachuy és vonzáskörzete 626 km², a harmadik járásközpontja Tominának, Chuquisaca tartományban. Egyes feltevések s a falu emlékezete szerint valaha itt egy tó terült el, melyet a bejövő conquistadorok megszüntettek, megnyitvatván a helyi lakosokkal a hegygerinc egy részét, ahol a falu két legfontosabb természeti értéke, a rio San Antonio és a rio Horcas egybefolyik.

Supay churu neve az inka korból származik. A hódító felfedezések után (1578) érkeztek a jezsuiták, evangelizálni a kecsuákat és chiriguanokat. 1581-ben 9 spanyol család birtokba vette a spanyol uralkodónó által ajándékozott javadalmakat, végül Sopachuyt 1608. október 30-án alapították meg.

Egy itt született, idősebb mesztic így mesél a falu múltjáról: „Amikor én gyerek voltam, a falu csak pár házból állt, itt a tér körül laktak azok az emberek, akiknek nagyon sok pénzük volt. S nekik nagy földbirtokuk ('haciendas') volt itt a környéken, Horcas s arrafelől, ahol a közösségek ('comunidades') vannak, ott csak maguk által szőtt ruhát viseltek a nők, s a férfiak is a fejedőjüket is maguk készítették összenyomott juhgyapjúból, napszámoként dolgoztak s a gazda (patrón) fizette ki őket, terményekben, mint kukorica ('maíz'), vagy krumpi ('papa'), vagy amit termeltek. Régen csak kukoricát és krumplit termeltek, most már hagymát és erős paprikát ('locoto') is. A krumplit októberben ültetik és áprilisban szedik ki, a kukoricát szintén áprilisban szedik. A meggazdagodottak lassan elhagyták a falut, vagy meghaltak. Ma már nincsenek gazdagok a faluban, akik voltak, elmentek Európába, vagy az USA-ba, vagy meghaltak, van még itt földjük, de senki sem műveli, sokat ezek közül már elmosott a folyó, ráhordta a hordalékát.”

24 közösség, járás (comunidad) tartozik Sopachuyhoz, öt körzetre bontva, mely három földrajzi egység szerint taglalható. (5) A körzetben javarészt kecsuák laknak. (6) A járás 60 százaléka a kecsuául beszélik, 40 százalék pedig mindkét nyelvet (*Sopachuy...*, 2000). A spanyol hódítók és a katolikus egyház zsigerileg új rendszerei létrehozta egy sajátos életeret, új berendezkedést illesztettek a régiókba, ám az alkalmaz(kod)ás nem sikerült teljesen, és nem fejeződött be...

Határvonalak – mozgás a faluban

Az idegenek/öshonosok (tradicionális/modern) „törésvonal” mentén létrejövő határok kérdése a társadalom működésének megértése szempontjából fontos. Ezek a „mi” és „ők” társadalmi kategóriák tudatosítása révén jönnek létre, e határokat a csoportok tagjai

fenntartják, mivel annak kezeléséhez megfelelő identifikációs bázissal, kulturális reper-toárral rendelkeznek (*Bindorffer*, 2001, 27. o.).

Az identitás kérdése a tradicionalista és modern „kategóriacimkék” használata mentén is megfoghatóvá és összehasonlíthatóvá válik. A nem látható határok érzékelhetők a nagyon látványos ünnepek alkalmával, amikor a falu együtt lélegzik, él, ünnepel, de az alapvető státuszkülönbségek, rangok, értéknormák, hitek, erők mássága érezhető, tapasztalható a helyben születettek és a kívülről érkezettek közt. A „másik” közösség megte-remti magának a falut, amelyet nem a földhöz való tartozás, hanem a hétköznapiok megszervezése s a benne való idő élményszerűbb eltöltése kovácsol egybe.

Az oktatás kötelezővé tételével és az állami adminisztráció jelenléte miatt a falvak társadalmi összetétele heterogénebbé vált. A sopachuyi társadalmon belül két nagy éles csoport, elhatárolódás olvasható le. Az egyik a kisszámú falusi őslakos zárt világa, akik kapcsolatba – akár komasági viszonyba is – kerülnek a campesinókkal, s esetlegesen kecsuaúl is beszélnek. Őket nevezném tradicionalistának.

Mellettük vagy „felettük” a másik csoport a faluba érkező, átmenetileg (évekig vagy néhány hónapig) ott tartózkodó meszticizáló értelmiségi, kiszolgáló réteg, a modernnek. A „campesinók”, akiket maguktól megkülönböztetve csak így hív az elit-réteg, margina-lizálódott csoport. A tradicionális és a modern egymással csak a gyerekeiken keresztül érintkezik. Az utóbbit neutrálisabb réteggént fognám fel, mert még se ide, se oda nem tartoznak. A modernizálódó mesztic családok (7) fogyasztói magatartásával szembeál-lítható a campesinók hagyományos, termelő és előállító funkciója.

A kecsua közösségek helyzete Bolíviában

A tradicionális életformák, önálló modellek

Számos kutató az andoki régió elemzése-kor az inkák koráig nyúlik vissza, és a recip-rocitás szerepének megvilágításával, bemutatásával hozzák összefüggésbe a társadalmi változásokat, jelenségeket. A kecsua paraszti faluközösségek a chuquisacai régió általam ismert részein a tradicionális 'ayni' és a 'mink'a' intézménye ma is fellelhető, melyek közösségi munkaalkalmak, munkaformák. A még mindig működő munkarendszerek átalakulásában érezhető az elmozdulás a piac és a bérmunka irányába. A reciprocitás, a reciprok kapcsolatok működése, azok megléte és fenntartása eredményezte a különböző együttműködési formák kialakulását és fennmaradását. A földművelés, a közösségi föl-dek előkészítése kalákában történik ('min'ka', 'ayni'), melynek szakrális arculata a Pachamama-vallásban csúcsosodik ki, illetve feleltethető meg vele.

Hofer Tamásnál (1994) olvasható, hogy a paraszti gazdálkodás évszázadok során kialakult gyakorlata szoros kapcsolatban áll az erkölcsi viselkedés- és vélekedésrend-serrel. A morális elvek ugyanolyan fontos részei a kultúrának, mint a gazdasági tevé-

A kecsua családok számára a mindennapi megélhetéshez szükséges javak előteremtése több ember közös munkáját kívánja meg, ez látható a 'mink'a' és az 'ayni' esetében, ami mintegy arra mutat, hogy a társadalom szerkezeti alapegy-sége egyrésztől nem kizárólag a család, hanem a családok vala-milyen együttese (a munkameg-osztás formáit tekintve). Éppen ezért már a gyerek nevelése, szo-cializációja a közösségi értékre irányul. Viszont mindez a ter-melőmunka kikerül a családi keretek közül, és az addigi gaz-dasági szerkezetben, amiben volt, már nem termelőegység többé.

kenység, hiszen a két pólus egyensúlyi működése a továbbélés feltétele. Mindezek a „belenövés” révén megszerezhető tudáskészletek, melyek kiinduló- és végpontja a munka. A változáshoz a minták átadása is hozzájárul, az átalakulások választóvonalára a generációk közt feszül, akik a bemutatásra kerülő morális alapelvektől elrugaszkodnak, és másfajta, máshogyan elérhető forrásokat keresnek.

A migrációval átalakulnak a földdel, illetve a földműveléssel kapcsolatos szabályok, és megváltozik a parasztság társadalmi struktúrája. Prekapitalista termelési mód szerint működik a gazdaság: akiknek feleslegük van, azokat a felsőbb osztályok (így a falusi kereskedők) tartják függőségi viszonyban. Akinek van valami eladnivalója, az falun kívülről, a tanyáról (‘campo’) behozza, s a helyi kereskedőknél, a falu „boltjaiban” értékesíti.

„Ha jól vagyunk a szívünkkel, mindig van termés”

Az andoki világ gondolkodása, kozmovíziói még ma is hatással vannak a földművelők életére, ők e rendszer keretein belül értelmezik magukat.

Az andoki világ az élők sokféleségéből konstruálódik: az emberek, állatok, csillagok, hegyek, kövek, növények, föld, a ‘pachamama’, ‘achachilas’ (a hegyek istene) – mindegyik étellel rendelkezik, ezért alkotja az étellel rendelkező létezőket (‘kausajkuna’), vagy személyeket, akik éreznek, dialogizálnak, táplálkoznak, hallgatnak, van karakterük, nevük, nemük, stb.

Egyetlen helyszínként fogható fel az étellel rendelkezők sokféleségének találkozási, interakcionális helye, melyeknek célja az élet reprodukálása, fenntartása. Az andoki kozmovízióban minden élő; ebben az értelemben a kollektív természet részei, tagjai, akik kötelezettek, felelősek nevelni vagy nevelni hagyni (‘uywana’), és tisztelni az élet minden megjelenési formáját.

Mindennek megvan a maga párja, tehát a kollektív természet minden tagja része egy komplett világnak. (8) A személyek közti függés a hiányosságnak, a befejezetlenségnek, a nem-teljességnek a jele. Az élet „nevelése” egyedül nem lehetséges, szükséges egyfajta egység az embercsoportok között. Például a személyné (‘runa’ vagy ‘jaqi’) váláshoz fontos, hogy legyen egy pár. A közösségek (‘comunidad’) feloszlanak felső (‘hanan’-‘alto’) és alsó (‘urin’-‘abajo’) részre.

Az emberek közötti reciprocitás szintén a dualitáshoz kapcsolódik (kölesönösség, viszonyosság), számos formában megtalálható. Ebben az értelemben az ‘ayni’ (segítség az aratási időszakban), a ‘mink’a’ (segítség, együttműködés egyes tevékenységek során családok közt), a ‘compadrazgo’ intézménye az emberek közötti síkon működik. A ‘q’oas’ (rituális hálaadás, gyógyítás) és a ‘ch’allas’ (rituális ünnepekkor), a ‘pachamamá’-val való rituálék pedig a természetfeletti vel való kapcsolatba lépés emberi oldalai, melynek duális párja a jövőben jelentkezik, de a mi cselekedeteinkkel függ össze, ezért is mondják: „Ha jól vagyunk a szívünkkel, mindig van termés.”

A kecsua paraszti tudásvilágról megállapítható, hogy morális elvei az élet működésének egészére hatással vannak. A morális elv egy gócpontja, meghatározója a ‘pachamama’, a földanya, a kecsuák hitvilágának alapvető eleme. A földdel és az állatokkal való kapcsolat szakrális jellege a pachamamával való kapcsolattartásban csúcsosodik ki.

Az áthagyományozott ismereti alapállás egy kisgyermek számára is nyilvánvaló, hiszen a család minden tagja részt vesz a pachamamával való kommunikációban. „A pachamama, ez egy másik isten, akit respektálunk, a föld anyja, az összes vad és háziállat anyja, ő az, aki adhat neked és el is veheti azt. Ha a pachamama mérges, van öt kecskéd, elviszi mindet, vagy ha pachamama elégedett veled, jól tisztelted és felajánlottál neki, és akkor két kecskéből lesz száz kecskéd, most már érted, ugye?”

Amit a ‘campesino’ a földanyától elvesz, szimbolikusan vissza is kell adnia neki. A mezőgazdaságból élő parasztok periodikusan kapcsolatba lépnek a saját pachamámájukkal

a mezőgazdasági év kiemelkedő időpontjaiban: minden ültetéskor, aratáskor, továbbá a marcada rítusai alkalmával. (9)

A kecsua 'pacha' szó nemcsak földet jelent ('pachamama'), hanem teret, szintet ('espacio', 'nivel') és időt is. (10) A pachamama forrása mindannak, ami a földön történik, benne és rajta. A reciprocitás a teljesség etnikai-szociális alapja (rokoni kötelékek és a komasági rendszer). Minden emberi tett akkor ér a teljességéhez, amikor megfizet a megfelelő reciprok tettel. Egy egyoldalú tett eltorzítaná az egyensúlyt a szereplők között, mind gazdasági, etnikai és vallási szempontból is.

A kecsua családok számára a mindennapi megélhetéshez szükséges javak előteremtése több ember közös munkáját kívánja meg, ez látható a 'mink'a' és az 'ayni' esetében, ami mintegy arra mutat, hogy a társadalom szerkezeti alapegysége egyrésztől nem kizárólag a család, hanem a családok valamilyen együttese (a munkamegosztás formáit tekintve). Éppen ezért már a gyerek nevelése, szocializációja a közösségi értékre irányul. Viszont mindez a termelőmunka kikerül a családi keretek közül, és az addigi gazdasági szerkezetben, amiben volt, már nem termelőegység többé.

A pachamama jelenségek bemutatása a tradicionalitás egy fontos, élő eleme, amit a felnövő generáció egyre inkább elhagy: „a fiataloknak már nem fontos, már nem respektálják őt”. A földdel való közvetlen kapcsolat hiánya, a mezőgazdasági munka elhagyása vezet oda, hogy ezek az entitások átalakulnak vagy lassan eltűnnek (a pachamamát pont a földdel való közvetlen kapcsolattól fosztják meg), esetleg individualizálódnak a város tereiben.

Itt Jorge vagyok, ott csak egy colla

A migráció okaként Sopachuyban a gyér mezőgazdasági lehetőségek, a megmunkálható földek felparcellázása, feltöredezése és a kismértékű gazdasági bevételek nevezhetők meg (*Sopachuy...*, 2000). Ezen okok a családok tagjait bizonyos folyamatos áramlásba kényszerítik. A Sopachuyhoz tartozó öt szektorban a migráció célja a nyolcvanas évek elejétől alapjaiban véve a gazdasági bevételek növelése, másrésztől a családi kiadások redukálása. A migráció az egész járásban jelen van, a legrelevánsabban a fiatalok körében. Náluk érezhető az olyan barátok befolyása, akik már visszatértek és kommentálják, hogy a városokban jobb a megélhetési viszonyok. Valójában a migráció motivációja a minifundiók sokszorozódása, hiszen ezeknek az új családoknak már nincsen helyük a közösségükben, ahol dolgozni tudnának, mivel a területek tovább osztódnak, felaprózódnak, és a termés nem fedezi a családok ellátási szükségleteit. Még kevesebb annak az esélye, hogy felesleget termeljenek, amit elcserélhetnének vagy eladhatnának, ami még az előző generációkra jellemző volt. Éppen ezért sokan szinte kötelezve érzik magukat elmenni és jobb lehetőségeket keresni. Sok esetben az ország másik tartományában saját birtokhoz juthatnak, amelyet többen együtt bérelnek, akár a saját közösségből, akár a család más tagjaival, akik ugyanabba a zónába migráltak. Ezek a családok, ha szerencsésük van, tudnak valamennyit spórolni és saját földet venni, s akár végleg elhagyják, gazdátlanul, ugaron hagyják egykori földjüket. Ezeket utána azok használják, akiknek nincsen szándékukban elhagyni a comunidadot. (11)

Ez a kitérés legfőbb iránya, ami mindenki számára egy vágy, amelyben számukra a jobb jövő potencialitása rejtőzik. Itt gondolok a gyerekekre, akik arra vágnak, hogy elmenjenek oda, ahol a szüleik pénzt keresnek, ahol „van minden”, s ahonnan mindig „ajándékkal” – ruhával, gyümölcssel – térnek haza; továbbá a fiatalokra, akiknek egyetlen lehetősége vagy „A Lehetőség” kizárólag a migráció mentén képzelhető el. A fiatalok egy része tizenévesen esetleg elhagyja az iskolát (vagy kölcsön pénzből csak a nyári szünetre mennek alkalmi munkára), és elutaznak Santa Cruzba dolgozni – van, hogy csak halottak napjára ('todos santos') (12) jönnek vissza. A migránsok jelen-nem-létükkel is visszahatnak a faluban maradtakra. A városban élők egyre nagyobb befolyást gyakorol-

nak a vidéken élő kecsuákra (*Degregori*, 1998, 113. o.). Elhagyják földjüket, nyelvüket, pachamamát.

Campesino, kecsua, colla-cholita

Írásom egyrészt a már a comedorba és a még a campón tanuló, ott élő gyerekekre s azok szüleire fókuszál. Rájuk a faluban a 'campesino' (földműves) szóhasználat az általános, amely megnevezés a többségi környezet által használt. A bemutatásra kerülő identitás-minták a felnövekvő generációk számára már-már mintaértékűvé válnak.

A kecsuák etnikai identitásának meghatározásához meg kell ismerni a különböző politikai, kulturális és gazdasági erők hatásait. (13) Az indián megnevezést az agrárreformot követően a hetvenes évek óta különböző politikai pártoknak köszönhetően (MNR) kezdtek háttérbe szorítani, helyette a földműves, campesino terminust népszerűsítették (*Albó*, 2001, 121. o.). Ez a kifejezés osztályjellegű (*Albó*, 2000, 121. o.), új szó az indián helyett. Pozitívuma, hogy egyesíti valamennyire az etnikumokat (14) (a területi, nyelvi és kulturális különbségeket), ezzel egyidejűleg viszont a státusz-rasszizmust konstruálja (indián = paraszt).

Ahogy Albó írja: a helybeli identitás mindig egy másik helybeli csoporttól való elhatárolódásban fogalmazódik meg. A helybeliség alapján nevezik meg magukat (előtagként használva a 'khari' [=ember] szót), s adják meg a lokális közösségeiket, így például: Silvamanta, Pazlapayamanta, Horcasmanta (15), tehát a Sopachuy körüli települések ezek a határvonalak. A regionális törekvések közösségi igényének eredményeképp fogható fel a Sucreből sugárzó, de a járásban is fogható kecsua rádióadó, ahol zenétet, híreket, riportműsorokat sugároznak, melyekben maguk és comunidadjuk is megszólalhatnak, ami etnikai összetartó szálként fogható fel, mely által a régióhoz való kötődésük sajátos módon, új fórumon is kifejeződhet.

Az 'indián' elnevezéshez negatív konotációk társulnak: a társadalmi hierarchiában mindig a lentebb elhelyezkedők az indiánok, még akkor is, ha nem nevezik ők magukat annak. Bolíviában a hetvenes évektől jelen vannak és szaporodnak az etnikai alapon szerveződő mozgalmak is. Degregori (1998, 106. o.) felvázol néhány meghatározást, fogalmat, megközelítési módot az etnikai csoportról: „az etnikumok olyan javakért versengő érdekcsoportosulások, melyek céljuk elérése érdekében a nyelvet, a rítusokat és más kulturális aspektusokat mozgósítják, s más csoporttal való interakciók során, illetve azokkal való konfrontáció által nyerik el azonosságukat”.

Kitekintésként néhány terminus használatát szeretném bemutatni, ahogyan a falubelieket, az andoki részről származókat a nem andoki, városi terekben meghatározzák. Ezek a kategóriák visszahatnak a falura is. Ha a falusi elme egy Santa Cruzba, a városba dolgozni, akkor ráébred saját 'colla'-ságára. „A cambák lusták, nem? Collák dolgoznak, mindent dolgoznak... cambia semmit.” – mondja Reyna anyja, aki 'cholita' asszony és évek óta a városban dolgozik.

A 'camba', 'colla' megnevezések etnikai jelentéstartalmat hordozó kategóriák, amelyek fiziológiai jegyekben is megmutatkoznak: a 'camba' világosabb bőrű, szemben a rézbőrű, nagy orrú, szívós, vékony 'colla'-val. Az interetnikus viszony lehetőségét a migráció teremti meg. A 'colla'-'camba' oppozícióban harmadik út nincsen: „A colla az olyan, mint a kecsua, nem mondják: kecsua, hanem azt mondják: colla... a collasuyoból... aki nem cambia, az colla... ezt egyből tudod... aki keleti, az cambia, aki nem, az colla.”

A látszólag nyelvhasználati kérdés felvet társadalmi problémákat is. A collák egymás közt kecsuául beszélnek, hegyvidéki ételeket esznek, máshogy működnek, mint a cambák. Etimológiailag a 'colla', 'Qulla' szó az aymara 'K'ullu' szóból származik, jelentései: kemény, bátor, nehéz felbosszantani, nehéz meghódítani. Ezen a néven lettek ismertek a collák az inkák körében, harciasságuk és az inka invázióknak ellenálló képességük miatt. Maga a 'colla' szó pejoratív, adaptált a köznyelvben, mely megengedi meg-

nevezni a másikat, a másokat, akik valójában sokféleképpen identifikálhatók: cochabambaiak, oruroiak, aymarák, és egyéb tájegység és etnikum szerint besorolhatók, de ami közös bennük, az a collaságuk.

A 'camba' (Stearman, 1987, 39. o.) guaraniul barátot jelent. Elsőként a parasztok ('campesino') a béres ('peón') szinonimájaként alkalmazták. Később a camba olyan terminussá vált, amibe belefoglaltattak az egész alföld társadalmát, parasztok ('campesinos') és arisztokraták egyaránt. Még később olyan eszközzé vált, amellyel az alföld lakosai fenn tudták tartani a kulturális és földrajzi távolságukat a hegyvidék lakóival, a collákkal szemben. A cambák területe Santa Cruz, ahol a collák csak mint munkások kaphatnak teret. (16) „Az mondják, hogy a colla bárhova is megy dolgozni, szorgos, munkásember, míg a camba az lusta és pletykás, beszélős..., beszédben numero unók, de dolgozni lusták... nem csinálnak semmit.” A dichotómiában a kecsuák képviselik a szívós, munkára kész, munkára termettet, ahogy a létfenntartásuk, életfilozófiájuk is a munkára épül; velük szemben a cambák mindennek ellentéteit. E terminusok használata a mai napig megosztja a két világot, ami a másik csoporttal való interakció által nyeri el azonosságtudatát.

A colla az őshonos világot képviseli a camba szemében – használva rájuk a sztereotíp kifejezéseket. Önmagában a camba, a cambaság nem létezik, csak a colla oppozíciójaként, „mozgásba hozva” a collát. Minden cambának tehát megvan a „collája”, az ellentétpárja, akit utál és fitymálhat, alábecsülhet. „»Colla, oiga«”, kicsúfolnak, ahogy te kifejezed magad, ahogy beszélsz..., japue, comopue, asi.” A cambák rájuk vetített stigmáinak használata (chica-ivó, coca-evő, láma, stb.) szembesíti őket a másik kultúrával (Cohen, 1997, 101–108. o.), és egyben el is határolja őket.

Santa Cruz Plan 3000 negyedében található a Sopachuy környékéről származó collák migrált közössége, ahol szimbolikus jelrendszereik mellett (kecsua), identitásuk egyéb szimbólumait is (chicha, zapateo, coca) újraértelmezik, használják, megélik, melyek a kívülálló cambák számára a belső tartalmak

hiányában félreértelmezhetők s az előítéleteket szülik. A collákra jellemző kulturális jegyek, szimbólumok, mint a chicha kultúra, a pachamama tisztelete a városi környezetben újraértelmeződnek, s az új környezetben a „felhasználók” alkalmazkodási stratégiái alakulnak ki, lévén annak újszerű praktikái. Ezek azok a folklorisztikus kultúrelemek – a pachamama rítusai, a karneváli események, a coca, chicha használata –, melyek kivételként a többségi társadalom felé, emblematizálódtak és a nemzeti kultúrába áthagyományozódnak.

Coca-colla

Fortunata huszonévesen „szerencsétlenül járt” a városban, jelenleg két kisfiú édesanyjaként saját szüleivel lakik a faluban. Mondom az édesapjának: jó, hogy itt van a Fortunata, segít is sokat a ház körül stb.: „Ha fiú lenne, jobb lenne, azzal többre megy az ember...”

A férfiakat az út mellett gyalogolni, a kokát rejtő zöld nejlonzacszkóval s rádiójukkal lehet látni. Ő az, aki az információt szerzi, s ezáltal a család feje. Ha esetleg van, akkor az órát is ő hordja, az idő ura – mindez jelzi az idő fontosságának növekedését. A férfi,

A nők hagyományos viseletet hordanak ('pollera'), diszkriminációtól szenvednek, iskolázottságuk a férfiak szintje alatt van. Amíg azonban a ma középkorú generáció asszonyai az utcára nem lépnek ki az orsójuk nélkül, mert „egy rendes asszony folyton dolgozik, mindig kell valamit csinálni”, addig a mai choliták már máshogy gondolkodnak.

aki a családot fenntartja, s aki az otthoni világot uralja, a döntéseket hozza, és kifelé a kommunikációt reprezentálja. Mint ahogy a föld, a családi tűzhely is a férfi tulajdona, és generációkról generációkra a férfiágon adódik tovább.

A döntésekben nem egyenlő félként vesz részt a két fél. A férfi az, aki megmondja, mit kell tenni, ám a nő a nővel szemben a férfitől magára vonatkoztatott információt adja tovább, így éli meg azt a szerepet (egy rendes asszony így és így főz, mos, stb.). Az asszony is a férfi tulajdona, ő szabja meg azt is, mennyi gyereke legyen. Egy idősebb mesztic mondja: „Régebben a comunidadban élőknek 8–10 gyereke volt, most csak 4–6 a jellemző. A nőt a férfi mindig hazaküldi a tűzhelyhez, ő szinte nem beszél, csendesek..., aki a döntéseket hozza, az csak a férfi... Nem tudják szabályozni, hogy mennyi gyerekük legyen, ha van, akkor meg nem tudják eltartani őket.” Az asszonyok férjeik beleegyezésével beoltathatják magukat ingyen, amely oltás három hónapos védettséget biztosít. A férfiak gyakran nem élnek ezzel a „jogukkal”, féltve a feleségüket attól az időtől, amíg esetlegesen egy-egy alkalmi munka idejére távol vannak...

Férfiak végzik a pachamama rítusait, ha esőt kérni mennek fel a hegyekbe, a környék legmagasabb pontjára. Mint ahogy a comunidad maguk közt választott irányító testülete is csak belőlük áll. A természetfeletti való kommunikáció, a rituális alkalmak szimbólumai is leginkább hozzájuk kötődik: a coca, alkohol/chicha, cigaretta használata. „A coca-rágás az azért van, hogy menjen jól a családnak, hogy az állatok jól szaporodjanak, hogy ne legyenek betegségek, ezt csináljuk mindig. Minden évben, minden fiestán, mindig, amikor valami tevékenységbe kezdünk, ahogy most is, mindenki kifejezi a háláját a pachamamának, ezzel engedélyt, vagy segítséget kérnénk”.

A coca természetfeletti dimenziójától elvonatkoztatva közösségi és egyéni szinten is a legfontosabb colla identitást meghatározó elem a chica mellett. A születéstől a halálig kíséri az élőket a coca, az egyedüli, mindennapi társ, a munka velejárója, ami az erőt adja. Számos legenda övezi, a természetfeletti is összeköt, közben az evilági, társadalmi alkalmak állandó, szerződő-jellegű főszereplője is (jelen van a marcadánál, a virgennel való kommunikációkor, minden életeseemény fordulókör és a mindennapokban).

A „haremos un picho”, kifejezés jelentését leginkább a „cocázzunk” terminussal tudnám megfeleltetni, mely a mesztic társadalomban is befogadtásra talált, árnyaltabb jelentéssel. Kizárólag férfiak közötti időtöltésre utal, aminek már nincs meg a spirituális tartalma, hanem profanizált. A meszticeknél a campesino lét fizikai munkájával szemben szellemi aktivitáshoz kapcsolódik, együtt beszélgetéshez, együtt gondolkodáshoz. (17) A történelmileg kialakult közös kulturális jegyek egy példájává vált.

Aki egyszer viseletet hordott, az úgy is maradt – cholita, chota, chola

Zéline Lacombe antropológus cikke (2006) egy idézettel kezdődik: „Amikor ez a nő megy eladni, az awayojában a hátára felkötve a fiacskájával ad el az utcán, de ha leveszi azt a ruhát, felvesz egy farmert, levágja a copfokat, fésülködik, úgy ahogy te, így egy nő lenne, nem lenne indián. Igen, akkor úgy látjuk, mint egy nőt.” A fenti mondat sejteti a többségi társadalom nőkről való gondolkozását. Bolíviában még mindig létezik a machista és tradicionális kultúra, amely a nőknek másodrendű, hagyományos és függő szerepet oszt, amely a családi életre, ezen belül a nevelésre, gondozásra és a reprodukcióra szorítkozik.

A nőknek – a férfiakkal szemben – még egy kizárólagos felelősségük van: a háztartási munka. Leonát, a comedorbán élő gyerekek édesanyját egy alkalommal kérdeztem, mit csinál a hétvégén. „Még nem tudom, ma hová megyünk. Ha [az uram] azt mondja, megyünk a campóra, akkor oda megyünk, de ha azt mondja, mossak, akkor ma mosok.”

A nők hagyományos viseletet hordanak (‘pollera’), diszkriminációtól szenvednek, iskolázottságuk a férfiak szintje alatt van. Amíg azonban a ma középkorú generáció

asszonyai az utcára nem lépnek ki az orsójuk nélkül, mert „egy rendes asszony folyton dolgozik, mindig kell valamit csinálni”, addig a mai choliták már máshogy gondolkodnak.

A fiatal lány két kategóriába osztható: 'cholita' az, aki viseletet hord, aki pedig nem, az a choliták megnevezése szerint 'señorita'.

A tanítási szünetekben a fiatalok Santa Cruzba mennek dolgozni. Az évről évre megélt villám-migráció, a várossal való találkozás új öltözködési stílus kialakítását vonja maga után. Egyre nagyobb presztízzsé válik a fiatalok körében, amely a hagyományos viselet elhagyásának szándékát erősíti. A comedorban tartózkodó gyerekek között is vannak tradicionális viseletet hordók, szüleik pedig kivétel nélkül pollerát hordanak.

A városba kerülés a parasztlányok esetében kivetkőzéssel jár: esetükben nincs meg a magukkal hozott stratégiájuk az idegen környezetre, sem a helyes viselkedésre, így beszédstílusuk átalakul, magatartásuk más lesz.

Fülemile Ágnes (1991, 54. o.) ír az ötvenes években magyar falvakban megfigyelt hasonló jelenségről, amikor a viseleti kultúra átadásának generációs láncja megszakad, az átadás és befogadás folyamata megszűnik, s a kisebbségi csoport által őrzött tradíciók módosulnak. A munkavállalás, a városba áramlás a hagyományos paraszti viselet elhagyását vonja maga után, melyben a lányok saját döntéseik nyomán maguk is részt vesznek. „Azok, akik a campón élnek és viseletet hordanak... szoknyájuk van és bejönnek a faluba is és mennek máshová is, egyesek visszajönnek és lecserélik nadrágra a viseletet, ezek a choták. Ott átveszik...”

Sandra és Thereza (két cholita) példája csak egy arra a gyakorlatra, ahogy a fiatal lányok a városban enkulturálódnak. Sandra újszerű rejtőzködési stratégiaként a városban levette a pollerát, hogy jobb állást kaphasson, és ne cholitaként bánjanak vele, a copfokat és ruhát eltüntetve kivetkőződött, de visszatérve a faluba újra cholita lett. „Amikor Santa Cruzban voltam, én is seniorita voltam..., amikor elmentem innen, akkor felvettem a nadrágot. De amikor visszajövök ide, már nem akarok az lenni. Mit fognak mondani itt, ha visszajövök, itt ismernek, ezért vettem vissza..., de most gondolkozok rajta, hogy cserélek.” Láthatjuk, hogy a viselethez való emocionális kötődés erőteljes.

Ennek a – Boglár Lajos (1999) terminusával élve – kétarcú kulturális, paraszti gyakorlatnak, a viseletben nem látható rejtett jegyeinek konkrétabb jelentései vannak. A sopachuyi ifjak „új ideálja” már nem a cholita. A fiatal lányok kivetkőzéssel kapcsolatos döntéseit a férfi vélemények is befolyásolják. Az öltözködési stílushoz „viselkedéskultúra” is tartozik, tehát egy chotára, azaz egy volt cholitára jellemzőek olyan magatartásformák, amik a cholitáságuk maradványait magukban hordozzák. Ezek a kódok pedig a colla fiúk számára olvashatók. „...A kifejezései, a viselkedése... – az cholita marad, mert csak a ruhát cserélte le, de ahogy magát előadja, ahogy beszél, ahogy gondolkozik, még mindig cholita...”; „nem tudják megtagadni magukat, ahogy nevetnek, már messziről látszik, ha ez a valaki régen cholita volt, de ahogy nevet, az nem változott, se ahogy eszik, egészen addig, ahogy megy, mozog, ezért vannak elveszve. Ez egy fatális változás náluk..., ezt látom a saját testvéreimen..., egy nap choliták, másnap nadrágot viselnek, saját maguk nem tudják, mi történik magukkal.”

Tehát a városi világhoz való asszimilációs vágy ellenére nem sikerül az „átvétel”. „Ugyanabból a rasszból vagyunk mindketten, de már más az én környezetem és a mentalitásom már nem a cholitát akarja” – mondja Jorge, aki maga campesino, viszont választásában már nem a tradicionálishoz kötődik. Az öltözködés városi modelljének átvétele nem jelenti a tradicionalitás teljes feladását: ahogy a fenti példa is jelzi, a kétféle öltözködési stílus keveredése, váltakozása cholita-chota szerepet jelöl ki a fiatal lányoknak, amely egy sajátos mentalitáskultúra megélésének lehetőségét takarja a colla fiúk igényei szerint.

Szocializáció az indián közösségekben

A szocializációt maga a kultúra írja elő, az egyén és a társadalom viszonyában fejt ki hatását. Sok olvasata, megfogalmazása van, de a legfontosabb szempontjai: egyenértékű a neveléssel, szociokulturális keretben végbemenő tanulási folyamat, mely során elsajátítja az egyén a csoport értékeit, normáit, s elfoglalja a helyét az adott társadalomban. Ez interperszonális folyamat, egyének között hat. Alapvetően a rokoni egység felelős a szocializációért, ez biztosítja a társadalmi pozíciók szabályszerű átadását generációról generációra (Hollós, 1993, 103. o.). Az enkulturáció az egyén kultúra szerinti formálását jelenti, az antropológiai szótár fogalom-meghatározása szerint. Az enkulturáció folyamán az idősebbek biztosítják a felnövekvő nemzedéknek a személyes és szociális identitást, az elsődleges nevelők révén, ami mindig a család.

A gyerekkor az életnek az a szakasza, amikor a gyerekek különböző előkészítő mechanizmusokon keresztül szerzik meg a megfelelő kompetenciákat a felnőtt életre (Golnhofer, 1996, 177. o.). Jenks (1996) kutatásaira utalva Golnhofer kiemeli, hogy a gyerekkor nem választható el olyan más dimenzióktól, mint az osztály, nem, etnikum. S mindezek mentén a gyerekkort nem egy univerzális jelenségként, hanem kultúránként változó entitásként kell felfognunk, ahol a gyerekek aktív résztvevői, szervezői, alakítói társas életüknek, s nem passzív elszenvetői a társadalmi folyamatoknak. A gyerekek szociális kompetenciái a családi elvárások függvényében változnak. A gyermek döntésekre képes, alakítja a maga világát, maga is konstruálja a társadalmi folyamatokat, amiben él.

Mi a szerepe a gyereket körülvevő tágabb és szűkebb társadalmi hálónak, a családnak, az iskolának és a comedornak a gyerekkor időszakának létrehozásában? Hogyan pozicionálják magukat otthon, az iskolában és a comedorban – felnőttektől függő szabályozott vagy autonóm individualizált egyéneknek (Golnhofer, 2005, 65. o.)?

„Amikor kicsi vagy, megnyírják a hajadat” – a felelősség kezdete

A 'compadrazgo' intézménye, azaz a keresztszülő-választási stratégia a vérrokonság mellett működő „szociológiai struktúra” (Losonczy, 2004, 43. o.), amely két családot köt össze. Egyfajta szövetség, a szülők által választott, szerződés-értékű, „felbonthatatlan” kapcsolat. A komaság rendszere a spanyolok által az andoki világba integrálódott társadalmi gyakorlattá vált, amely már a gyerek születése előtt kötöttetik: „az apa vagy az anya keres valakit, aki nevet ad a kicsinek. Egy keresztpát keres neki, szeretettel... Elmegy hozzá, visz neki burgonyát, vagy kukoricát, vagy amije van. Elmegy és felkéri, hogy szeretném, hogy te lennél a gyermekem keresztpaja.”

Fortunata egyedül neveli gyermekét, szüleivel él. Esetében édesapja volt az, aki a komaságot intézte: „Az édesapám vitt egy ajándék tyúkot, burgonyát, és mondta, hogy szeretném, ha lennél a keresztpaja a lányom gyerekének. Ebben az esetben, ha ajándékkal megy, nyilván nem mondhatod azt, hogy nem. El kell fogadnod.”

A keresztszülőiségre való felkérés szavainak elhangzásával és a felkérésre való beleegyezéssel (a felkérés visszautasítása sértés lenne), tehát az ajándék elfogadásával megkötöttetik az a szövetség, amely nemcsak a gyerek javát szolgálja, hanem a szerződő felekét is. A „szerződéskötés után” megszűnik a keresztnév-használat, és a megszólítás 'compadre' (komám) és 'commadre'-re (komámasszonyom) változik. Lássuk először a koma, azaz keresztszülő kötelezettségeit a keresztyerekére ('ahijada/o') vonatkozóan.

A gyerek születésekor már kijelölődik számára a „jövője”. A placentát, ha fiú született, a földéken kell elásni, hogy jól dolgozó munkásember legyen belőle, ha lány, akkor pedig a ház sarkában, a tűzhely alatt. (18) A gyerek megszületése utáni első három napban elérkezik az első látogatás. „A padrino leönti a gyereket vízzel, ebbe rakni kell sót, és

meg kell jelölni kereszttel a gyerek száját. Majd a keresztszülők adják neki a nevet. Azt mondja, hogy »én adom neked ezt a -x- nevet«. És ezután itatni vele egy kis vizet. Nekem is a keresztanyám adta a nevem, így lettem Fortuna.” (19) A névválasztásra „jogot szereznek” a keresztszülők. A gyermeknek tehát szimbolikus értelemben két szülő-párja van, így a komákon keresztül egy másik védelmi hálóba illeszkedik az újszülött.

A következő aktus vagy rítus a keresztszülő és a keresztgyerek „hivatalos” találkozásai alkalmával az a keresztelő, melyet fiesta követ. „Ezután két-három évvel a lehetőségektől függően megkeresztelnek. Ekkor ott van a katekista, vagy a pap is. Valójában átadnak az istennek. Nem tudom, ez a szokás (’creencia’). Van, ahol mondják is: »isten gyermeke«, megkeresztelnek és akkor már nem fog megközelíteni az ördög, isten gyermeke vagy.”

A már járóképes gyermeknek megrendezik az első hajvágás rítusát, az ’uma rutucu’-t. A „campo keresztelője” egybeeshet a keresztelővel (a család és a keresztszülők gazdasági helyzete alapján), de van, ahol később és ettől külön tartják meg. Ennek feltételei, hogy a gyerek már ne lógjon az anyja mellén (’Ilullu wawa’), már „önálló” (’pukllaq wawa’ – játszó gyerek) legyen. Több szerepe van a keresztelőnek. Egyrészt megkapja a Taytacha védelmét a ’kukuchi’ (20) megkísértése ellen, másrészt ez egy „egészséget kívánó” ceremónia, a harmadik funkciója pedig a komaság intézménye révén egy másik rendszerbe való bekapcsolódás.

Az első hajvágástól kezdve már rá fognak bízni bizonyos feladatokat, amelyeket lassan-lassan képes lesz elsajátítani. „Amikor kicsi vagy, megnyírják a hajadat” (amely által egyre inkább személylé válik a gyerek), „...ezt csináljuk, mert mindig is csináltuk”. Az első hajvágásig nem fésülük meg a gyereket, hanem kócosan, szabadon hagyják.

Albó (1988, 82. o.) szerint a haj (’chujcha’), a körmök és a verejtékezés veszélyt hozhatnak az egyénre. Megválni ezektől a saját testrészekről kockázatos, mert a manipulálásra, a rontásra felhasználhatók. (21) Ezért a gyerek haja speciális kezelést igényel. Az

első éveiben a haja kibontva, szabadon, levágtatlanul és fésületlenül, a maga természeteségében kell maradjon. Amikor eléri azt a bizonyos kort, egy ceremónia keretében, a keresztszülőkkel és egyéb meghívottak jelenlétében levágják a gyerek haját, az „értékes” hajcsomókat. „Mindenki, aki ott van, de legfőképpen a keresztanya, keresztapa levág egy csomót és felajánl valamit: adok neked egy bárányt, vagy egy tehenet, így mondják. A másik azt mondja, adok neked 10 bolivianót. Ezt mondják és levágnak egy hajcsomót. Ezt egyesek elrakják, mások elégetik. Attól függ.”

Annál „értékesebb” a gyerek, minél több hajcsomója van, ami levágásra kerül. A haj levágásakor elhangzó szavak szerződés-jellegűek, vagyis a vágás közben kell kijelenteni, bejelenteni, hogy én levágom ezt a tincset egy bárányért, vagy húsz bolivianóért, stb.

Az ajándékozás a keresztszülőséggel járó fogalom. „A keresztanya a campón ajándékoz egy tehenet, vagy egy bárányt a keresztgyerekének. A keresztapa is, egy tehenet vagy egy lovat, ami használni fog a keresztgyereknek.. Sok ember van és ugye van a fiesta is, és az összes jelenlévő előtt mondja: »ez az ajándék a keresztfiannak«. Így mindenki tudja, hogy ez tőle van, és nem tudja elvenni az anyja vagy az apja. Amikor megnő a gyerek, megmutatják neki.” A faluközösségekben a keresztelő során nem jellemző a pénz

Az andoki világban minden a reciprocitás elve alapján működik, a tisztelet jegyében. Reciprocitás, mint a javak és szolgáltatások cseréje, adás és az arra adott válasz, bizonyos idő eltelével a visszaadás. A gyerek köteles meghálálni, megköszönni keresztszülei segítségét, támogatását a fiatalkorba való belépés, átlépés alkalmával egy ajándék fiestával, ebédvel.

használata. „A campón nem így csináljak. Nincs ott pénz, ugye. De mindig van tehén, bárány, kecske vagy disznó, tyúk. Mindig állatot adnak.”

Amikor levágnák a gyerek hajtincsét, minden ajándékozó megtekintheti a gyerek valódi életének kezdő tőkéjét. Így ezzel az aktussal maga mögött hagyja a kötelezettségektől mentes gyerekkorát, hogy egy lehessen azok közül, aki a ház körüli mindennapos feladatokat végzi (Albó, 1988, 83. o.).

A komák látogatása a gyerekekre kicsi koruktól hatással van, és ezeket a szerepeket, mintákat már játékaikban is megidézik. „...amikor kicsik voltunk, a testvéremmel házacskát formáltunk sárból és komámasszonyosat játszottunk. Én a nővéremmel voltunk a komaasszonyok, a fiútestvérem volt a koma, aztán cseréltünk. A fiútestvérem érkezett meg a nővéremmel látogatóba és mondták: »commadre, imallnaya casanqui, visita salliqui pasallyu...« és leültettem őket egy köre, és megkínáltam őket sár étellel. Mert mindig így is van, és volt is ez. Ha megjön a komaasszony, köszöntik egymást, leültetik egy köre, és adnak neki ételt, ha nincs, akkor kukoricát, bármit, és utána elkezdnek beszélni mindenféle dologról. De minket nem hagytak soha hallgatni ezeket, mert ekkor elküldtek onnan minket. Így volt”. E látogatások ismétlődése során találkozik és tanulja meg a gyerek a tiszteletadást, azt a formalitást és beszédfordulatokat, melyek a vendég érkezéséhez, köszöntéséhez és meghívásához kapcsolódnak.

A gyerek élete során a szülei jóvoltából több keresztszülőre tehet szert, és a szülőnek is a gyerekei számától függően több komája és komaasszonya lehet. A lányok esetében a 15. születésnap megünneplése, a házasság is alkalmat ad újabb komák szerzésére. Minél tehetősebb valaki és minél nagyobb fiestával ünnepli az adott ceremóniát, annál több keresztszülőt kér fel. Példaként a faluban egy mesztic tanár gyerekének a 15. születésnapján külön volt padrinója a terembérlésnek, a tortának, a hangosításnak, a díszítésnek, a videózásnak, a meghívókártyáknak, stb. Módosabbak esetében ugyanezek a felkérések a költségek jobb elosztása érdekében megsokszorozódhatnak.

Az andoki világban minden a reciprocitás elve alapján működik, a tisztelet jegyében. Reciprocitás, mint a javak és szolgáltatások cseréje, adás és az arra adott válasz, bizonyos idő elteltével a visszaadás. A gyerek köteles meghálálni, megköszönni keresztszülei segítségét, támogatását a fiatalkorba való belépés, át lépés alkalmával egy ajándék fiestával, ebéddel. A 't'inka' jelentése: „vissza kell adni, újra kell adni”. Jorge így emlékezik a t'inkáról: „Ez egy megköszönő aktus, amit csinálni kell. Mert az ő környezetükben nőttél fel, nevelődtél, és néhány dolgot esetleg megtanultál, amit nem csinálnak nálatok, és ezért köszönetet kell mondani. Így formálisan, a szüleiddel együtt. És nem csak te, de ők is ezt viszonozzák, meghálálják, azt mondják, hogy jó keresztgyerek voltál, és elmondják, hogy milyen gyerek voltál.” A t'inka adása után kötelességgé válik a keresztszülőnek segíteni: már nemcsak a komák között kölcsönös ebben a viszonyban a segítség, hanem a gyerek is beszáll és része lesz ennek a reciprocitásnak, neki is kell szívességeket tenni. „Nekem is vannak kötelességeim. Ha megyek oda, akkor nem csak sétálgatni megyek, hanem segítenem kell, egy napot dolgozni, vagy ha nincs fa, akkor kell mennem gyűjteni fát, úgy hogy nem várok el érte semmit.” „Két apja és két anyja lesz a gyerekeknek, és így nagyobb esélye lesz jobb jövőre. Sokszor elmegy a keresztszülő a városba dolgozni, ilyenkor szinte kötelessége segíteni a keresztgyereket, a szülő a városban a keresztszüleihez küldi.”

A keresztszülőkhöz való kötődés tehát a gyermek számára éppoly meghatározó, mint a szüleihez, testvéreihez való viszony. Az andoki társadalom alapértéke, forrása és meghatározó morális eleme a tisztelet: „ha a fiam valami rosszat csinál, eljöhök hozzám és beszél velem, vagy velem vagy az apjával, aggódik érte..., néha nem vagyunk korrektek, és a keresztanya is megfeddheti, nevelheti valamennyire...”. Így ebben a társadalomban a szocializációnak nem kizárólagos színtere a család, hanem az a tágabb közösség keretei között valósul meg. (22)

Nevelés kecsua módra: a munka a nevelés egy formája

Holisztikus szemléletmódot tükröz az andoki nevelési vízió, mely a nevelni és nevelődni hagyni ('uywana') kettősségét olvasztja egybe. Az andoki pedagógiában kiemelkedik a nevelés tevékenységének hármás dimenziója, amelyet az „ama suwa ama llulla ama qhella” (ne válj tolvajjá, hazuggá és lustává) erkölcsi „vezényszó” foglal össze. A tevékenységek alakítják a természetet, környezetet, ennek következményeként magát az embert is. A tevékenység mint munka kijelöl egy hasznos célt. Az andoki nevelés alapjai a mezőgazdasági tevékenységek, melyek mintegy forgószinpadot konstruálnak, segítve a tudások különböző formáinak cseréjét, növényeknek, állatoknak és földnek életben maradását, fajfenntartását.

A családok a természeti környezetükhöz alkalmazkodnak, így fontos elv tehát a gondoskodni és gondozva lenni és a „nevelni a növényeket, mint a gyerekeidet” hasonlat üzenete. „Az én apám megtanított arra, hogy meg kell próbálnod, hogyan kell csinálni, hogy megtanuld.” A megtanítás terminus – mint megtanulni együtt élni az élet más formáival – nem az ismeretek közvetítését jelenti aszerint, hogy ezt valaki tudja, más meg nem. A 'companero' (barát, társ), aki tudja, hogyan kell ültetni, megmutatja, hogyan csinálja, „minden társnak mindig van valamije, amit megoszson” – ezek a szólások a családok és a comunidad tagjai közt. A tudások és ismeretek cseréje és szocializációja nemzedékre nemzedékre adódik át. A megtanítás tudásátadási és tanulási folyamatként értelmezhető, mely minden esetben türelemmel és kellő időráfordítással történik (belenőnek a tevékenységekbe). A megtanítás mellett a megőrzés hangsúlyozódik: amit a szülők szülei és rokonok megtanultak, az ismeretek átadása a megőrzés valódi lényege. A szocializáció a közösségi életben szerzett tapasztalatok alapján megy végbe. A nevelés alapja a szolidaritás és az együttműködés, mely a szóbeliség révén generációról generációra adja át a kulturális tudást.

A család szocializációs funkciói közé tartozik a gondozás, az interakciós tér biztosítása, a kommunikáció rendjének megalapozása. Az interakciós térben, ahol ki-ki szerepet tanul és tölt be, a szülő a gyermekét társas lényévé szocializálja. Kik azok a személyek, akik a gyerek nevelésében részt vesznek? Az egész család neveli a gyereket, de ugyanúgy felelősek a keresztszülők, a nagyszülők és a nagybácsik, nagynénik is, mindenkinek a szava „ér”. Mondják, hogy az anya, már azzal, hogy dolgozik, formálja a gyerekeit. Milyen nevelési elveket jelenít meg az anya? Ő az, aki a legtöbb időt a gyerekeivel van, s reggel korán felkel, respektálja, amit az idősebbek mondanak, s amiket a férje mond, egész nap vigyáz a gyerekekre, a ház körüli munkát látja el. Magával a tevékenységgel neveli a gyerekeit, azzal, ahogy mutatja. Kötelessége segíteni a férfinak. „A nőnek kötelessége, hogy segítse a férfi munkáját, a vágyait, hiszen amit ő mond, az jó, helyes.”

A nő feladata az, hogy „a tűzhely mellett legyen, vigyázzon az állatokra, tanítsa a gyerekeket”. „Nekünk is azt mondták régen, hogy nem játszhatunk, hanem mindig kell, hogy tegyünk valamit, mert ha nem és megláttak, akkor mindig büntetést adtak. Engem úgy neveltek, megtanítottak nem hazudni, nem lopni, s megtanítottak arra, hogy ne legyek lusta.” Itt konkrétan látható, hogy azt a nevelési mintát követi a szülő, amiben maga is részesült.

Láthatjuk tehát, hogy az erkölcsi erényvilág – tisztelet, szófogadás, engedelmisség – a hagyományos rend alapja, amely összefonódik a végzett tevékenységgel. „Fel kell kelnie korán, hogy időben menjen dolgozni. A legfontosabb, hogy felelősek legyenek, és megtanulják a tiszteletet, hogy jó személy váljék belőle, aki segít az embertársainak.”

A család nevelési modelljét a kölcsönös függőség-kompetencia jellemzi (*Nguyen és Fülöp*, 2003, 317. o.), mely elsősorban a falusi-mezőgazdasági társadalmakban jellemző, ahol esetleg több generáció él együtt, s a javak előállításában, a gazdasági termelésben, a gyereknevelés terén is jellemző az egymásrautaltság, s ahol a gyerekeknek konkrét szerepeik vannak a háztartásban.

A fiúk és a lányok tradicionális szerepei

Goodnow (2003, 343) szerint a tevékenységekben, amelyeket a gyerekek végeznie kell, tükröződik a társas és az erkölcsi rend, s ezek biztosítják az útvonalakat, amelyeken keresztül a kultúra résztvevőivé válnak. Mivel az alapvető funkciómegosztásoknál más a viselkedésmód a lányok és a fiúk esetében, ezért külön bontva mutatom be az otthoni feladatokat.

Az iskolás korukig otthon „el kell végezniük azokat a feladatokat, amit adunk nekik, megtanulják gondozni a növényeket, és a kisebb állatokat, fát gyűjteni”. LEADA gyerek fő szerepe a család keretein belül végzendő munka elsajátítása utánzás, megismerés után. Először említik, hogy „Megtanulnak beszélni”. Az enkulturáció útját a nyelvben jelölik meg, mely a kecsuát jelenti. „Fontos, hogy tiszteljék a felnőtteket”, „amit leginkább meg kell tanulniuk, az a felnőttek köszöntése, üdvözlése”. Az üdvözlés, a köszöntés a legfontosabb gesztus, mely minden későbbi szóbeli interakció alapja. LEAD „Meg kell tanítani keresztet vetni, meg azt, hogy köszönjön a felnőtteknek, meg a viszonyokat, tia, tio...” A gyerekek számos rokona van. A tio megnevezés nagybácsit jelent, de mindenkire használják, arra is, aki nem vérszerinti rokon. A tiszteletet fejezik ki vele. „Tiszteletből azt kell mondani, hogy tio, tia. Az engedelmessegre neveljük őket.” A közvetlen parancs vagy utasítás követésének alapja az engedelmeség, mely feltételez egy felette álló tekintélyt. Az idős nemzedék áll a csoport élén, amelynek feltétlen tisztelettel és engedelmességgel tartoznak. Gyerekként más családtagok gondozásában, ellátásában is aktív szerepet vállalnak. „Az idősebbekkel szembeni tisztelet, megtanítani őket a felnőtteket köszönteni [...], nem veszekedni [...], vigyázni a házra...” Az erkölcsi, morális érték, mint a tisztelet, az egyén és a közösség jogainak és értékeinek felismerését és méltányolását jelenti. A gyermeket fokozatosan vonják be a felnőttek különböző tevékenységeibe, attól kezdve, hogy járni tud: „a fiút az apjuk elviszi magukkal, akkor, amikor már jár és beszél. Amikor megy munkára a földekre, megfogja a dolgait, meg a fiát és megtanítja a dolgokra. Mivel látja az apját, már tudja, hogy hogyan van, ugyanúgy csinálja, így tanulja meg...” Ezek a hagyományos kötıtségek észrevétlenül a munka világába varázsolják a gyermekeket.

„A lányok ott maradnak. Krumplit pucolni, miután már nagyobbacska, megtanulnak szőni, vigyázni a testvéreire, ők viszik ki ételt a földekre. A lányokat megtanítjuk arra, hogy mit kell tenniük a házban, terelni az állatokat, segíteni a tűzhely körül.” „Megtanítjuk vigyázni őket a nagyszülőkre.” „Addig nem mehetnek játszani, amíg nem végezték el a feladataikat.” Amikor a gyerekeket az otthon rájuk bízott munkáról kérdeztem, hasonló válaszokat kaptam. A most iskolás gyerekek szülei, nagyszülei és saját maguk is ugyanolyan jellegű munkát végeztek s végeznek. „Hoztunk együtt fát, vigyáztunk a tehenekre, meg a bárányokra, aztán mostuk a gyapjút, aztán segítettünk, csak vasárnap volt egy kis pihenés, ilyenkor a férfiak a gyűlésen voltak, ekkor mentünk a folyóhoz halászni, fürdeni...”

Az iskolás kor előtti életszakaszról szóló történetekben a felelısség fogalma a pásztorodás révén és a kisebb testvérek felügyelete alapján sajátítódik el. Például egy bárány elvesztése már érinti, magával vonja a pachamamával való viszony megtanulását, a morális értékek tapasztalatát is magában rejti. A gyerekkor során a későbbiekben már a fiúk az apának, a lányok az anyának segítenek. Az iskoláskorú fiúk feladatainál megint csak a munkára való tanítás hangsúlyozása látható: „Megtanulják a dolgokat, megismerik a környezetet, és megtanulják a földet gondozni, majd vetni, betakarítani, tapasztalatot szereznek. Segítenek az apáknak a föld körüli munkában és a fagyűjtésben. A fiú gyerekek mindig az apjukkal vannak, vele mennek, úgy 6–7 éves kortól, van, amikor maradnak a háznál, de akkor is elviszik neki az ebédet, de a földek néha egy két órára vannak az otthontól.” (23)

Az iskoláskorú lányok esetében a legfontosabb személyek, akikkel kapcsolatban vannak, az anya és esetleg a nagymama. „Megtanulnak szót fogadni a szülőknek, hogy legyen kimenetelük az életben. Megtanítani őket a munkára, mint szőni, fonni, főzni, és egyéb házkörűli munkára, azért, hogy egy dolgozó nő legyen az életben. Megtanítani a pástorkodást, a növények vetését, főzést, házsöprést. Segítenek a krumpli ültetésében. Megtanulja a tűzgyújtást, a tűz őrzését. Megtanulják elrendezni az állatokat, adni nekik élelmet, vigyázni az állatokra, sajtot csinálni...” A ház körüli munkát s a sajátos kézműves tevékenységet (szövés, fonás, fonal készítése, orsó használata) sajátítják el, melyek a jövőbeli életük tevékenységeinek, várható családi szerepeiknek felelnek meg.

A következő munkákkal már teljes értékű munkaerőnek számít a fiatal férfi. A tudás birtokában van. A nagyobb fiúk a lányokkal szemben már több mozgásszabadsággal bírnak: „Ők felelősséggel kell, hogy a dolgukat végezzék a ház körül. Már tudják, hogyan kell fát gyűjteni, fát szedni, már tudja, hogyan kell a szamarat felmálházni. Ebben a korban tanulja meg, hogyan kell eladni a krumplit. S meg kell tanulnia, hogyan kell fogni az ökröt, és dolgozni vele. 15 év körül a fiataloknak már tudniuk kell minden munkát a családon belül és a ház körül.” S itt látható a legfontosabb szempont a fiúk esetében: ő az, aki a külvilággal kapcsolatba kerül, aki tárgyal, képvisel, családot reprezentál és a gazdasági szerepekbe beletanul. Mint ahogy fent említettem, a férfi az idő ura, a család feje, aki a családot a külvilág felé képviseli. A tanulás tehát nem határolódik el, hanem beleágyazódik a napi tevékenységekbe. A munkába való belenövést egyfajta munkacentrikus szigor révén érik el.

A normaszegés jutalmai, avagy hogyan „fogják” a gyereket – utasításokban való nevelés

A szóbeli fegyvelmezés tapasztalataim szerint mindig higgadt, de utasító, soha nem hangos, kiabáló, harsány a szülők gyereknevelése során. Boglár tanár úrnál (1999, 164. o.) olvastam, miszerint a felnőttek, akárcsak egymással, a gyerekekkel is türelmesen beszélnek”.

Az ellenőrzés formáinak célja a gyerek engedelmsége. „Ha meg kell büntetni, megbüntetem. „Ha a gyerek hazudik, akkor megégetem a kezét, a nyelvét, hogy soha ne térjen ehhez vissza, s így megtanulja, hogy ezt nem szabad. Mindig előre kell haladniuk az életben, nem visszafelé.” Azt szeretnék a szülők ezzel elérni, hogy a gyerek egy életre megtanulja azt az életbevágóan fontos dolgot, hogy nem szabad, s hogy ne térjen vissza még egyszer ehhez a tettehez. „Megmondtam nekik, ha nem lesznek a comedorbán jók, akkor menni fognak a campóra, s nem tanulhatnak tovább, meg a nagymamához, ott keményen kell dolgozniuk. Nem akarnak odamenni.” „Semmilyen módon nem szeretném, hogy felelőtlen és inkorrekt és lusta gyerekeim legyenek. Jó dolgozóvá kell válniuk, akik respektálják a körülöttük élőket.” A vezérmondat a hazugságot, lopást és lustaságot tartja a büntetendőnek. A szokásos reakciók ilyen esetekben: az apa megveri szíjjal a gyereket, s ha lop, az anya megégeti a gyerek kezét, s ha hazudik, akkor a nyelvének a levágásával fenyegetőzik. Ha egymás közt verekszenek a testvérek, akkor nem adnak nekik enni eleget, esetleg ketten esznek egy adag ételt.

Egy édesanya hazavitte a lányát egy alkalommal ebéd után a comedorból, mert lopott valakitől élelmet, és megégette a kezét, a tűz fölé tartotta. Egy másik apuka elmondta: „a büntetés azért fontos, hogy majd egyenes és munkásemler váljon belőle, most kell a gyereket »fogni, megfogni«”. A szülői értekezleten, a büntetés-téma kapcsán a comedorbán egy apuka felszólalásában mondta: „részemről kerüljön elő az a pálcá, ha nem fogad szót az a gyerek, úgy akkor majd megtanulja”.

Ahogy Kapitány (1983, 28. o.) írja, a munkavégzés parancsa annyira erős, hogy már fiatal korban automatizmussá, majd később belső szükségletté válik. A tanyasi iskolában

a tanár szerint a campo nevelése így néz ki: „A campón félénkek a gyerekek, mert azt hiszem, a szüleiktől is félnek, és nem akarnak beszélni, [...] a szülők csak parancsolgatnak nekik, rendelik, igazítják ide-oda őket, és a gyerekek, akarják vagy nem, csak teljesítik ezeket [...] ez a campo nevelése [...], nincs az a szabadságuk, hogy amit akarnak, vagy gondolnak, azt csinálják [...], kis koruktól kezdve megvannak a szerepeik, és vezélnyelve, küldve vannak...”

Fortunata, aki már anyuka, ugyanazokat az utasításokat emlegeti, mint amik az én fülemet is megütötték, s melyeket a tanár is megjelölt mint jellegzetes nevelési stílust: „engem mindig csak küldtek, menj a tehenekkel, menj a juhokkal, vagy, hogy menj, hozz fát, menj vízért [...] mindig ez volt [...], én is néha mondom a fiaimnak, de már nem úgy, mint ahogy nekem mondták...”

Rosaldo tanulmányában (1980) a Fülöp-szigeti ilongók között figyelte meg, hogy ők a hierarchiát az utasításokban tanulják meg.

A nyugati gondolkodásban referenciát tanítunk, ők pedig direktívát (hozd ide a machetét!), viszonyokat tanítanak. Tehát nem úgy tanítják a világot, hogy ez a kutya, ez meg a ház, hanem hogy „adj enni a kutyának”. Ez azt rejti magában, hogy viszonyokat és ezáltal hierarchiát közvetítenek az utasításokkal. „Hétségére adok nekik feladatot, de akkor meg a tehenekre kell vigyázniuk, nincs idejük, az apjuk megmondja nekik: ‘ide kell menj, ezt csináld, stb.’, küldik őket [...], és ha az mondja, hogy nem, van leckém, akkor nem, először ezt és ezt csináld.”

A férfiak utasítják a nőket, a nők pedig a gyerekeket. Nő férfit nem, gyerek nőt nem, gyerek férfit nem utasít. A beszédcselekvés evidenciaként fogható fel, ennek mintájára szerveződik a fiatalok szocializációjának menete. Nem azt mondják, hogy „ez a kanál”, hanem, hogy „hozd ide a kanalat”. Így az irányítás révén a nyelv használatáról és a gondolkodásról való tudáson kívül eső cselekvési minták átadása is megtörténik, mint például az, hogy „tiszteeld szüleidet”. Hogyan nevelik a gyerekeiket? – kérdeztem egy másik communidad tanárát: „Nem sokat beszélnek velük, de chicote, az van [...], nem mondják, hogy így vagy úgy van, fiacskám, hanem látod, így előkapják a botot vagy a szíjat és megmutatják [...] szép szavak nincsenek [...], bot az van! Küldik őket, utasítják [...] csak ezt hallják, menj, csináld [...], nem mondják, csináld, papito, kérlek, így meg úgy, nem [...], ők ezt nem szokták meg, hogy így beszélnek velük, hanem ezeket a szavakat szokták meg, így kell beszélni velük, így értik meg.”

A nyugati gondolkodásban referenciát tanítunk, ők pedig direktívát (hozd ide a machetét!), viszonyokat tanítanak. Tehát nem úgy tanítják a világot, hogy ez a kutya, ez meg a ház, hanem hogy „adj enni a kutyának”. Ez azt rejti magában, hogy viszonyokat és ezáltal hierarchiát közvetítenek az utasításokkal. „Hétségére adok nekik feladatot, de akkor meg a tehenekre kell vigyázniuk, nincs idejük, az apjuk megmondja nekik: ‘ide kell menj, ezt csináld, stb.’, küldik őket [...], és ha az mondja, hogy nem, van leckém, akkor nem, először ezt és ezt csináld.”

Golnhofer (2005, 33. o.) szerint a felnőtt ideológiai nézőpont természetesnek veszi a gyermek felnőtté váló függését s a gyermek feletti hatalmát. Ez az én terepemen, az én értelmezésemben máshogy jelenik meg, hiszen otthon a természetes környezetében együttműködik, együtt dolgoznak, s a gyerekekre is rá vannak utalva. „Az ő munkájuk mindig valami könnyű fizikai munka, de már felelősséggel jár [...], erejükhez mérten [...], 5 éves gyerekeknek még nem kell az igát húzni, hanem bárányokra vigyázni, de utasítás szerint, nem a saját akaratából. Ő nem mondja, hogy megyek és vigyázok a birkák-

ra, hanem az apja mondja, hogy te mész és vigyázol rájuk, és ha egy elveszik, chicotea...”

Életút-modell mintája a campón – a nyolc éves Elizabeth szombatja

A premodern társadalmakban a cselekvési kompetenciák és munkaelosztások hagyományokon, a lokális közösségek által fenntartott szabályokon alapulnak (Somlai, 1997, 22. o.). Itt összefonódnak a gyermekek és felnőttek tér- és időzónái. A kecsuák múltjában az 'allyu' intézménye volt az, a családdal belefoglalva, amelybe a gyermek beleszületett, ezek mint önszabályozó közösségek működtek, működnek. Ez volt az alapvető bázisközösség, ahol megtanulta s megszerezte az élethez szükséges tudást, amely az egyént élete végéig szabályozta a közösség keretein belül.

A lokális települések – a bentlakók igazi otthona – néhány órára találhatók egymástól s Sopachuytól. „Vigyáztunk („miramos los wacas”) a tehenekre” – mondták a gyerekek rendszeresen, mikor az otthoni tevékenységük felől érdeklődtem. Elizabeth hét évesen hétköznap a comedorbán van, hétvégén otthon. Több alkalommal elkísértem haza, és végigcsináltam vele a feladatait, segédkezni próbáltam, az édesanya utasításait követve. (24) Csak a tehenekre kellett vigyázni... Házuk egy völgyben fekszik, a visszhang segítségével kurjongatnak egymással a családtagok. Az anya a házból jól látja, merre vannak a tehének, így nyomon tudja követni lánya „munkáját”. (25) Elizabeth-tel állomáshegyünk egy mezőn volt, kis bokrocskákkal, viszont a nap magasan járt, ezért először Eli elment faágakért, majd felpakolta az ágakat a mezőn található bokrokra, és készen lett az árnyékunk, ami alá befeküdhettünk... Voltak tehének, amelyek a „tilosban jártak” (bementek a kukoricásba vagy a krumpliföldre), de közben folyamatosan szemmel kell tartani a többit is, melyik merre van (körülbelül 20 tehén volt összesen – minden tehének van neve, a színe vagy a fajtája alapján). A tehének helyváltoztatásra való „rávétele” kódobálással, rájuk célzással történik. Néhány óra elteltével, utasításra át kellett őket terelni egy másik területre, amihez megérkezett az édesanya segíteni. Ilyenkor körül kell őket venni és a gígdondolt irányba terelni. A tarló a betakarítás után legelőként használható. Ez is egy állomás a legeltetési útvonalak közül.

Egyetérték Punch (idézi: Golnhofer, 2001, 62. o.) bolíviai faluban végzett etnográfiai kutatásának megállapításaival, miszerint a gyerekek a gyermekkor kötöttségei közt relatív autonómiát tudnak maguknak teremteni a felnőttekkel szembeni alkuk során. Ilyen a felnőtt-gyermek kapcsolat azon formája, ami a nyugati világban megszokott, mint a munka és iskola világának szétválasztása, illetve a gyermek életkori tevékenységeinek „beszabályozása”, a kompetencia és inkompetencia menti szétválasztása nem tehető meg megfigyelései szerint. Szerinte a kölcsönös függés a jellemző szülő-gyermek között, hiszen a gyermekeknek felnőtt feladataik vannak, melyek nem választódnak el a munka világától. A kölcsönös függésen a család „jólétéért” végzett házimunka értendő, melyben minden tag, így a gyerek is részt vesz, melyre a fenti csupán egy példa volt. A hét éves Elizabeth már most tudja: „nem akarok a campón élni, mert akkor úgy fogok szenvedni, mint az édesanyám...”.

A munka és a tisztelet

A fenti idézetekben a szülői nevelési ideológia lényege az adott rendszer stabilitása. Szocializációs eszköze a büntetések mellett az együttműködő nevelési stílus. A moralitás oldaláról az engedelmesség és a tisztelet az erkölcsi nevelés fókuszpontjai, amelyet a gyerekek feltétlenül meg kell tanulni, s amelyek a szülők szemében a sikeres nevelés eszközei. Mindezek a viselkedés alapjai, a mások tisztelete és az engedelmesség.

A nevelés elemei a munka köré csoportosulnak. A munka a tanulás egyik formája, melyet folyamatos gyakorlással sajátítanak el. A gyerekek magukra vállalnak és megva-

lósítanak szerepeket a közösségben, de nem ugyanazon képzetekkel rendelkeznek a munkáról és kötelezettségekről, mint a nyugati világ emberei. A közösségekben a gyerekek az élet aktív formáit tanulják meg, míg az iskolai tanulás a passzív formát képviseli, s nem a felelősségre nevel. (26)

A gyerekek a mezőgazdaság és az állattartás világában nőnek fel és ők a jövő magjai, akik a jövő ideáját hordozzák. Már kisgyerekkortól megtanulják a családi és társadalmi feladatokat, nemüknek megfelelően, amelyet a szülők saját tapasztalataik révén adnak tovább. A munkaszeretetre szocializálás fontos nevelési tényező.

A gyereknevelés és a felnőttek életének tér- és időzónái itt összefonódnak, a gyereknek egész nap alkalma van az utasítások teljesítésére, állapotok felügyeletére, amíg nem jön a következő teljesítendő parancs. Az életterükben nincs külön tér a gyermekek tanulási lehetőségeihez. Valamilyen, és mindig más formában, a munkában találják meg a játékot.

A fiúgyerekek szerepei kifelé, a lányoké befelé, a család felé irányulnak, s a betöltendő nemi szerepek mentén nevelik őket. Nem-specifikus munkamegosztás, a férfi és női szerepek polarizált elkülönítése jellemző. Itt az iskolai neveléssel szemben a gyakorlati, szociális értékek adódnak tovább. Az iskola az írást, olvasást részesíti előnyben, itt a szóbeliség, a szóbeli nevelés él. Itt a nem kellő felelősség díja (mint láthattuk) a büntetés, az iskolában pedig a nevelés egyfajta eszköze. Az ostor itt nevelő-formáló eszköz, ott az erőszak egy eszközének számítana.

Az iskola mint szocializációs közeg

Az iskolás kor elérése a védett világból való távozással jár, amely egyet jelent az idegen kultúrával találkozás első lépésével: a mesztic világgal. Sopachuy környéki tanyákon az ifjúsági életszakasz eseményeit a család mikrovilága határozta meg, mely fellazulni látszik az oktatás intézményesülése révén, így változik az ifjúság társadalmi szerkezetben elfoglalt helye. A következő részben megkíséreljük felvázolni azt a folyamatot, ahogy az iskola mint az írott kultúra reprezentálója hat. (27)

Az iskolával kapcsolatos reakciók nem érthetők, ha nem mutatunk rá azokra a relációkra, amelyek a castellanizált társadalom és az őslakosok között fennállnak, s amelyek óhatatlanul is konfliktusos együttélést generálnak. Milyen képet alakít ki a comunidad az iskoláról, milyen elvárással vannak vele szemben? Milyen stratégiákat fejlesztettek ki, és hogyan illesztik bele az élettereikbe? E kérdések megválaszolásával megkísérelhetjük, hogy a comunidad és az oktatás intézményes oldalát egymáshoz közelítsük.

Az iskola és a campo – két rendszer konfliktusai (Pampas de Carmen esete)

A tanyasi iskolák közül Pampas de Carmen comunidad kerül bemutatásra. A magaslati zónához tartozik, egy kanyon tetején fekvő kecsua ajkú faluközösség. (28) A parcelálk produktivitásának visszaesése okozza a migrációt a zafra (cukornádföld) irányába. (29) Az iskola a faluközösség révén a hetvenes években alapult, három másik comunidad diákjait is befogadta. 10 éve egy kollégium is felépült, hogy a környező tanyákról érkező gyerekeket elszállásolja, ekkor az iskola létszáma meghaladta a száz főt, 8 osztállyal működött. Pampasra kellett felgyalogolniuk Rodeo, Matela és San Blas comunidadok gyermekeinek, ott nem voltak iskolák. Viszont mára ez a helyzet visszajára fordult, alig van tanuló. „Most 14 lány és 14 fiú van az iskolában. A comunidadban már nincs is újszülött, nincsenek fiatalok, 40–50 év felettiiek vannak [...], a húszasok korosztálya hiányzik, mindenki Santa Cruzba ment...” (30)

Megérkezni az iskolába egyeseknek 5 percbe, másoknak, akik a másik comunidadból érkeznek, egy vagy két órába telik. Reggel 9 órakor kezdődik a tanítás. „Van, aki negyed tízkor érkezik, vagy fél 10-kor, amikor már átvettük az ismétlést, és olvasunk, akkor jön,

sokszor már a következő nap nem emlékeznek arra, amit előző nap átvettünk, délutánra nagyon elfáradnak, korán, már nyolc felé alszanak, előtte küldik őket a chacrára, hozni kukoricát, vagy fát gyűjteni, az iskola után ugyanúgy dolgoznak.” Mivel nagyon kevesen vannak, egy tanár egyszerre tanítja a különböző osztályokat, ami sok nehézséggel jár. Egyszerre elsősökkel, másodikosokkal és harmadikosokkal: „Amikor az egyikkel haladok, a többieknek kiadok valamilyen feladatot és ott kell maradniuk ülve az asztalnál, de mindig csinálnak valamit.” Az iskolába járáshoz egy füzet, ceruza kell, könyvük nincs. „Néha a szülők sem figyelnek erre, nem vesznek füzetet, csak úgy küldik el őket, és ha nincs ceruza, akkor valakinek kölcsön kell adnia, de mindenkinek csak egy van.”

Az idő és tér más struktúrái

Az iskola nem volt része a szülők túlélési stratégiáinak. Az agrárreformot megelőző időben a Sopachuyhoz tartozó járásokban nem létezett infrastruktúrális oktatási hálózat.

Amikor a családok elkezdnek a comunidadon kívül dolgozni, ezen keresztül kapcsolódik be életstratégiájukba az iskolai oktatás és annak szükségességének felismerése. A családok gazdasági helyzetéből kiindulva érthetjük meg a lakók pozícióit az iskolával szemben.

A szülők saját magukat a gyerekekkel szembeállítva, azokkal összehasonlítva, a hiányok mentén tudják megfogalmazni. „Szeretném ha előrefelé mennének, hogy ne úgy végezzék, mint én, aki nem tud írni-olvasni, semmit [...], azt szeretném, hogy tanuljanak, hogy legyenek valakik, és legyen szakmájuk, hogy ne szenvedjenek, mint én.”

Amikor arról beszél, hogy „valaminek lenni az életben”, akkor ez az édesanya már impliciten a más formájú szocializációban való részvétellel céloz. Ahogy Mendoza (2006) írja, saját múltjának kritikája szól belőle, ami mintegy a saját életformájuk elértéktelenedését, használhatatlanságát jelezné. A családoknak a külvilág felé megtett lépései (a magánból a nyilvánosság felé, a rurális létből az urbanizált világba), a mással, az idegennel való találkozás élménye vetette fel a hegemon kultúrával való viszony kérdését. A tapasztalatok alapján oltódtak be lassan-lassan azzal az ideával, hogy a hegemon kultúrának méltóbb értéke van. Az iskolával való találkozás révén, ezen keresztül adják át gyerekeiket a nyilvános körökbe. A tanyasi iskolákba járó gyerekek szüleinek vágya a „valakinek lenni az életben”. Az iskolát eleinte a tér- és időráblás intézményeként értelmezték: „Régen a lányok nem mehettek iskolába, a fiúk mehettek csak, a lányoknak nem volt fontos, a fiúk mentek katonának, ezért rakták be őket [...], nekünk a mosás, főzés, szövés, fonás volt, meg a tűzhely...”

Bianchetti (idézi: Mendoza, 2006) szerint a colla gondolkodás a természettel harmóniában áll, amely a gyerekevelésben úgy manifesztálódik, hogy a gyerekeknek nincs egy „kinevezett” helye, ahol fejlődik, magát kifejezi és feltalálja, hanem minden, őt körülvevő hely ilyen. Ezzel szemben az iskola a fegyelemmel az időt és a teret is alapvetően máshogy strukturálja. Vizsgáztató és normatív, ami összevonható az idővel és a térrel, s ami az első összeütközést generálja. Az iskoláztatás révén a családok munkáskezet veszítenek, amellyel a tanár is tisztában van. „Ezek a gyerekek nagyon sokat segítenek otthon [...], vigyáznak a tehenekre, kinn a campón, hazaterelni őket, fát gyűjteni, felügyelni a házra, a földekre [...], mindent csinálnak [...], ha nem az anyukájuknak kell csinálni [...], nagyon fontosak otthon [...], például amikor valamelyik gyerek anyjára kerül a sor főzni az iskolában, akkor aznap hiányoztatják a gyereket, és ők jönnek csak [...], ha jön az anya, akkor a gyerek otthon marad.”

Azon túl, hogy az oktatás a teret és az időt máshogy strukturálja, az otthon tereibe is bevisz az iskola tereiből és időiből, a házi feladatok formájában. „Azt mondta apám, minek hozol haza feladatot onnan, ha az iskolába voltál?, akkor minek mész? hogy utána itt csinálod? Akkor mit csináltál ott? munka itt is van” (Mendoza, 2006). A munka itt is

van – az iskola által indikált tanulási folyamatokon keresztül a családi elvárások szempontjából nem értelmezhetők. De ahogy a gyerek visszautasítja a segítséget otthon, és a szülők kevésbé tudják befolyásolni gyerekeiket, ezért az iskolát és a tanárt mint az egész intézmény reprezentálóját okolják a tisztelet elvesztéséért is, illetve a lustaságot az iskolára fogják. Ahogy az egyik don mondja: „Meg kell tanulniuk dolgozni, amióta egyre többet az iskolába járnak, egyre lustábbak lesznek, nem akarják a munkát elvégezni.” A családban annak a munkának van értéke, amilyen mintát maguk kaptak, viszont a tanulókkal mint munkával, házi feladat-írással egyszerűen a szülők nem tudnak mit kezdeni. A tanár ezt tiszteletben tartva és ismerve a körülményeket jelöli ki diákjai feladatát. „Néha mondja a gyerek: papa van leckém, segíts! – nem, először menj a tehenekhez, vagy a birkákhoz, és a gyerek, mint ahogy a campón megszokta, hogy utasításokat teljesít, mint egy kis katona, megy. Amikor onnan visszajön, mivel már sötét van, megy is aludni [...], nincs egy hely, ahol csinálhatják, nincs áram se, a földön írják a leckét, se szék, sem lapok [...], nem is tudják szépen leírni így a számokat, összepiszkolják csak a lapot, elal szanak. Másnap felkel, jön iskolába, és ugyanaz a házi feladat, amit adtam, ugyanúgy visszajön, semmi betű nincs benne [...] És megkérdezem, miért nem csináltad, megbüntetni sem akarom [...], nehéz velük...”

Az első önálló lépést megtették a szülők azzal, hogy beíratták az iskolába. Neveltetni hagyják, egy külső szereplőre, egy „idegenre” bízzák a „tulajdonuknak” számító gyereket. Az információcsere, a beszélgetés az értekezletre korlátozódik, amely a nyelvhasználat kérdését is felveti. Diego keveset beszél kecsuául, a szülők spanyoltudása szintén csekély. A családok, azaz a családfő és a tanár relációjának hiánya a nyelven túl a más mentalitás, más kultúra kérdéseit is felveti. Albó (1995) szerint az iskola látszik az elspanyolítás fő képviselőjének. Az iskola és egyben a mesztic világ egy emberben van reprezentálva, magában a professzorban, aki egy személyként képviseli az oktatási rendszert. Diego már a második éve dolgozik ebben a tanyasi iskolában, más pedagógiai módszerekkel próbál a gyerekek felé közeledni, és máshogy bánni velük, mint ahogy otthon megszokták. A szülők nevelési módszerére is hatni próbál: „Azt mondom nekik: Önök az apjuk a gyerekeknek, de én a második apjuk vagyok, és szeretem őket, ők az wawaim [kecsua: gyerek], ne üssék meg őket [...], mi itt a maguk comunidadját szolgáljuk, azért jöttünk, hogy segítsünk, amit tudunk...” Másik ok lehet a példaadás hiánya: a szülők nagy része nem járt iskolába, így a segítségnyújtás hiánya is jellemző. Ahogy a szülők látják, hogy a gyerek sok időt szán a füzeteire, a házi feladatára, azt feltételezik, hogy jól is mennek dolgai, s tudja a feladatát. Illetve a szülők az alapján döntenek el, hogy a gyerekük jól tanul-e, hogy a tanár jól vagy rosszul bánik velük az iskolában. A gyerekekkel való együttműködés hiánya is jellemző. Ahogy a gyerek egyre többet fedez fel az iskolai térből és időből, így tudja, hogy az otthoni terekben és időben ő birtokolja azt a tudást, amit az iskolában szerzett, ami valamelyest autonómiát jelent számára: „De a gyerekek ürügyeket keresnek, hogy szabadon játszhassanak, és ahogy az anyák nem értenek az iskolához, könnyen átverik őket [...] – ezt és ezt kell csinálnom”. (31) „A fiatalok ma már nem tisztelik a szüleiket, ezt tanulják meg az iskolában. Mi nem tudunk olvasni, hazajön a gyerek az iskolából és mondja, van leckém, nem tudok segíteni, ez lehet igaz és nem is.”

Az iskola, az integráció eszköze

Számos tanulmány jut el arra a következtetésre, hogy iskola idegen elem az indián faluközösségekben (Penner, 1998, 124. o.), s egyben az egyetlen kitörési lehetőségként értelmezhető intézmény. A szülők hozzáállásában már egy újfajta gondolkodás van az iskoláról és gyermekeik neveltetéséről. A család gondolkodásmódját érő változások méltán értelmezhető az oktatásról és a kultúráról való újszerű koncepciók eredménye is. A

más kultúrával, a városiassággal való találkozással feleltethető meg, amely az állami nyelvhasználatba bevonással jár.

A szülők az iskolázatlanság hiányát magukkal szemben annyiban látják, hogy nem beszélnek a spanyol nyelvet. A nemzeti nyelvhez való hozzáférést az iskola első és legfontosabb funkciójaként határozzák meg. Aki járt iskolába, az egy fokkal közelebb érezheti magát, hogy javítson a szituációján a spanyolajkúakkal szemben.

A nyelvhasználat identitás kérdése is. Hiszen a kecsua nyelv életszerűsége a szocializáció folyamatába van ágyazva, a szülei nyelvi kontextusa, szokásaink az állattenyésztéssel, a marhatartással összefüggő tevékenységeik, feladataik kizárólag a kecsuára épülnek. Ez azt jelenti tehát, hogy a generációk közti közvetítő nyelv a kecsua, akkor is, ha a szülők kétnyelvűek.

A tanuló arra is kötelezve van, hogy egy másik nyelvet abban a napi öt hat órában megtanuljon, ami csak egy csatornából (a tanár által, aki az esetek nagy részében nem beszél a kecsuát) érkezik. A saját nyelv tanulása és értékeinek felismerése az identitásformálás eszköze: „azt szoktam mondani: a castellano segíteni fog neked, papito, ha méz a faluba, így fogsz majd tudni beszélni az emberekkel, vagy ha Sucrebe, vagy Santa Cruzba méz [...], ha tudtok beszélni castellanót, nem vagytok elveszve [...], de ha csak kecsuát beszéltek, csak itt a comunidadban ér valamit... – így kell kinyitni az elméjüket...!” Az iskolában töltött idő a két nyelv mentén is felhasználható: a formális nyelv a spanyol, de az iskola területén egymással történő interakciók a saját nyelvükön folynak. Az iskola auláján kívül a kecsua dominál.

A nyelvhasználat, nemzetépítés, nemzettudatra nevelés – nacionalizáció az iskolában

„Dolgozunk, dolgozunk, a munkában nincs pihenés, dolgozunk, dolgozunk, mivel a munka Isten törvénye” – állt a táblán mottóul egy tanyasi iskolában.

A politikai szocializáció során a társadalmi, politikai rendszer adja át, neveli bele az új generációba a „kész”, de folyamatosan formálódó nemzetképeket, valóságértelmezéseket, s ezek részeit, a magatartási mintákat, ismereteket, normákat, szimbólumokat. A nemzeti ünnepeket évről évre felidéző felvonulások a nemzeti identitás formálásának egyedi színterei, ahol a gyerekek a falu ünneplő közösségének részévé, sőt inkább alakítóivá válnak, bevonódnak, beavatódnak a társadalmi gyakorlatokba.

Egy ilyen „ritus” a hétfői iskolai zászlófelhúzás is, amikor minden iskolában eléneklük a himnuszt, s az arra a hétre megbízott tanár elmondja, hogy az adott héten milyen napokra s miért kell megemlékezni, közli az ünnepek jelentéstartalmát. (32) Ez egy más időszemléletre tanítja a gyerekeket, viszont ezek jelentéstartalmait nem otthonról hozzák. A szülők nemzetismerete a gyerekeiké alatt van, s általuk szocializálódnak: „Hogy bolíviaiak vagyunk, nem nagyon ünnepeltük [...], nem tudunk túl sokat erről [...], nincsenek így érzelmeink [...], tudjuk a zászló színeit, de így a himnuszt, meg a szövegét, azt nem...”

Az ünnepi felvonulásokból minden hónapra minimum egy jut. Ezek az alkalmak már gyermekkortól kezdve erősítik a haza iránti szeretetet, racionális és ugyanakkor változathatatlanul érzelmi kötődést is kialakítva, ezzel a nemzeti identitás is „stabilizálódik” a közösségi élményen keresztül. A legszemléletesebb példa erre „a tenger napja” (Día del mar), amikor az elcsatolt tenger jogtalan elvételére emlékeznek (33), s a körzet minden iskolája az iskolai fúvósbanda zenéjére, az osztályfőnök és a diákok által készített feliratos táblával vonul fel a falu főteréig. A feliratok közül egy: „A tenger jog szerint hozzánk tartozik, visszaszerezni kötelességünk” E felvonulásokon az iskola mellett minden állami intézmény a saját zászlójával felvonul. A legjobb tanulók az osztály első sorában menetelnek, jutalmul egy nemzeti színű szalaggal a vállukon keresztbe átkötve, a falu főteréig,

ahol a falra erősített piros szőnyegre helyezik Bolívia címere alá, majd Bolívar és Sucre képe felé a gyerekek szalutálnak.

A gyerekekben már óvodás kortól kezdve kifejlődik egyfajta erős érzelmi kötődés az országhoz. Az ovisok házi feladatai között gyakori a nemzeti szimbólumok, a zászló rajzoltatása, Bolívia nevének leírása. Később a nagyobbaknál a nemzeti hősök személyének rajzoltatása (Sucre, Bolívar), a függetlenségi háborúk történései körüli időszakra koncentrálnak, tehát a közös „nemzetre” helyezve a hangsúlyt (a negyedikeseknél egyszer a matek lecke kérdése volt: hány év telt el Simón Bolívar születése óta?). Mindezen szövegek és tankönyvek elemzése a nemzetépítésről és a bolíviai szocializálódásáról szól.

Ami elválaszt: az írni és olvasni tudás

Azt ugye már belátják, hogy az iskola kikerülhetetlen állomás gyermekeik számára, hisz maguk mondják: „csak kifelé lehet menni a campóról, befelé már nem nagyon”. Eszerint a szülők elfogadják az iskolát, és tolerálják a comunidadon belül, részt vesznek és szervezik az oktatással kapcsolatos alkalmakat³⁴, miközben nincsenek tisztában és bizonytalanok mindazzal kapcsolatban, amit az iskola jelenthet. Ez vezet ahhoz a magatartásmódhoz, passzivitáshoz, ami a szülőket jellemzi. A szülők évenkénti visszatérő kérdése a következő: még hány évig kell járattatni?

Az iskolával szemben támasztott követelmények az olvasni és írni tudás, összeadás, kivonás tudása volt. Élve a tanulás adta lehetőséggel, a paraszti létből a munkás létbe léphet át az egyén. Maga az iskola, a tanulás is a munka egy más jellegű formájává vált. Az oktatás egy közege, amely más jellegű munkára készít fel. Az iskola nemcsak a munkával való újabb asszociációt jelentette, hanem azon túl az integráció bizonyos formáját, a „bolíviainak lenni” büszkeség-érzését is – melynek felelősei kizárólag a tanárok.

Mendoza (2006) szerint mindehhez hozzájárult a comunidadban megforduló, velük kapcsolatba lépő különböző foglalkozásaikkal való közvetlen találkozás. Ennek megtapasztalása, az új intézmények és azok alkalmazottainak jelenléte (doktor, nővér, pap, tanár, hivatali munkás) mindennapivá vált. Ebből jöhetett a gondolat számukra, hogy a tanulás és a munka között van egy megfeleltethető reláció, mely egyben az integráció első lépése. A gyerekek projekciói is ezt támasztják alá. Amikor írásban kérdeztem őket, mik szeretnének lenni, a következő válaszokat írták: Sofőr – elvinni az embereket és a betegeket; nővér – segíteni a betegeknek; doktor – a szegényeket meggyógyítani; autóval dolgozni; tanár szeretnék lenni, mert szeretek segíteni a gyerekeknek, akik nem tudnak semmit. A válaszokban a comunidadba járó, dolgozó külső intézmények képviselői jelentek meg.

Azt ugye már belátják, hogy az iskola kikerülhetetlen állomás gyermekeik számára, hisz maguk mondják: „csak kifelé lehet menni a campóról, befelé már nem nagyon”. Eszerint a szülők elfogadják az iskolát, és tolerálják a comunidadon belül, részt vesznek és szervezik az oktatással kapcsolatos alkalmakat (34), miközben nincsenek tisztában és bizonytalanok mindazzal kapcsolatban, amit az iskola jelenthet. Ez vezet ahhoz a magatartásmódhoz, passzivitáshoz, ami a szülőket jellemzi. A szülők évenkénti visszatérő kérdése a következő: még hány évig kell járattatni?

A tanár szerint úgy tűnik, csak kívülről érdekes beírattatni a gyereket az iskolába: „Leginkább a Juacito Pinto (35) miatt járattatják iskolába [...], kevésbé érdekli őket, hogy

tanuljon [...], ezt a bánt is adhatnák inkább az év elején, amikor az iskolai dolgokat kell venni [...], egyesek ebből semmit nem költenek a gyerekeikre [...] De csak rutin, semmi más [...], mennie kell az iskolába [...], küldik [...] ennyi az egész, nem gondolják végig, hogy azért fontos, hogy egy napon jobbak legyenek, mint ők [...], csak azt mondják: ez az utolsó év, hogy a fiam megy, vagy hogy még mennyi hiányzik neki?; nem mondják, hogy innen majd megy Sopachuyba, tanulni, hanem azt mondják: ott nem tud pénzt gyűjteni, nem tud spórolni, menjen egyből Santa Cruzba!” Mivel nem terem egyből szakasztható gyümölcsöt, mint az általuk megszokott munka, így azt a munkafolyamatot részesítik előnyben, amely „azonnali” látható eredményeket ad.

Mivel még döntéseiben a szüleire van utalva, esetenként megtörténik, hogy a kötelező osztályok elvégzése után a szülő úgy látja, a legjobb, ha a gyerek elmegy a városba dolgozni. A faluközösségekben a gyerekek az élet aktív formáit tanulják meg, míg az iskolai tanulás a passzív formát képviseli. (36) Az otthon és az iskola a gyerekek számára két külön világ, amely naponta relációba kerül.

A „valakinek lenni az életben” érzés felismerése megtörténik, de sok esetben nem tudják, milyen és hová vezet ez az út. A gyerekek szociális kompetenciái a családi és az iskolai elvárások függvényében változnak. A gyermek alakítja a maga világát, ezáltal az őt körülvevő társadalmi folyamatokra is hatással van. Az iskola és a comunidad relációjában jelen vannak a szembeállítások és ellentétek a két mikro-szisztéma, az iskola és a család közt, amely a más elvek mentén strukturált kultúrák között zajlik.

A comedor mint másodlagos szocializációs intézmény

A comedori nevelés ideológiája

A nevelés az egyén és egyén viszonyára szorítkozik, viszont a szocializáció folyamán ez az egyén beilleszkedik a közösségi és társadalmi környezetbe, a két folyamat nem elválasztható. Más nevelési célok és nevelési módszerek érvényesülnek az egyházi intézményrendszer törvényei, elvárásai, normái szerint, a szülői nevelési kompetencia háttérbe szorításával. A hasonló társadalmi, kulturális háttér más-más módon megélt gyerekvilágokat teremt.

A comedori gyerekek nagy része először a campón járt iskolába, majd a szülők gazdasági döntései révén kerültek be az intézménybe – ki hosszabb, ki rövidebb időre. A comedor német segélyek által fenntartott hely, mely európai elvek s igen kötött időbeosztás szerint működik, kecsua apácák vezetésével, fontos funkciója a gyermekmegőrzés. A belső fluktuáció igen nagy, gyakran cserélődnek lakói. Kettős szocializáció folyik itt, a helyben dolgozó falubeliek is a munkába szocializálnak, továbbá a gyerekek a comedorban az együttélés szabályait, a viselkedési mintákat sajátítják el, s emellett valóságos nevelésben is részesülnek.

A település legújabb kori történetének kiemelkedő személyisége Padre Juan, aki pasztorációs munkáját a faluban végezte, épített egy kórházat, egy utcát több, mint húsz házzal, és sok egyéb szociális tevékenységet végzett. Az intézményt is ő hozta létre 1995-ben. Tapasztalta, hogy az itt lakók nagy része sok szociális problémával küzd, mint analfabetizmus, szegénység, s esetenként alkoholizmus. A nővérek munkájának célja, hogy biztosítsák a gyerek alapvető szükségleteit, s főként a házi feladat segítése során jobb iskolai eredmény elérését. Gyakran a szülők nem tudnak ebben segíteni, hisz maguk is írástudatlanok, vagy sok esetben magával a spanyol nyelvel is problémájuk, nehézségük van, tehát otthonról nem hoznak kész mintát, ami a tanulásra ösztönözné őket.

A comedor napköziként funkcionál azoknak, akik a faluban laknak, s itt étkeznek, készítik a házi feladatunkat, este hazamennek. Hétfvégén ők otthon tartózkodnak. A gyerekek másik része itt lakik, ők a környező tanyák gyerekei, vagy sopachuyiak. Akik ide

küldik a gyerekeiket, kecsuák. Sokan közülük Argentínában vagy Santa Cruzban, Sucrében, Chaparéban, Cochabambában dolgoznak. Tehát a hely mintegy kiszolgálja a migrációt. Más esetben, bár a szülő otthon tartózkodik, nincsen elegendő élelem a gyermek ellátására, vagy pedig egy szülő egyedül neveli a gyermekét. Így átalakul a család szerepköre, s változik a comedorbán élők szerepe. A comedor természetesen nem ingyenes, de jelentős egyházi és állami támogatásban részesül. A bentlakók szülei 60, a bejáróké havi 30 boliviano hozzájárulással bízhadják a comedorra gyerekeiket. Aki nem tud esetleg pénzzel fizetni, havi 5 napi közmunkával ledolgozhatja (férfiaknak kertészás, egyéb segédmunkák, nőknek kukorica-örlés, mogyorótszítítás, ajó-örlés, egyéb konyhai előkészítő munkák révén).

A comedor mint másodlagos szocializációs közeg

Adam Smith nyomán Somlai Péter (1997, 26. o.) bevezeti a „funkcionális differenciálódás” fogalmát, mely átrendezi a szocializáció intézményrendszerét. A differenciálódás során új módjai és intézményes közegai alakulnak ki a társadalmi alrendszer működésének, azaz megváltozik a társadalom szervezete és a kulturális átörökítés folyamata, majd ezek a változások idézik elő a szocializáció mai módozatainak kialakulását. Ez elkülöníti és funkcionálisan szabályozza a szocializáció intézményeit, kiterjed az intézményekbe foglalt társadalmi státuszokra és szerepekre, az emberi tevékenységekre, az egyének magatartását, illetve együttműködésük rendjét szabályozó normák tartalmaira, az értékekre és motivációkra. Ha jól értelmezem, akkor ennek a differenciálódásnak egy példája lehet a comedor mint intézmény. Somlai szerint a gyermeklét új tartalmait akkor bontakoztak ki, amikor megváltozott a családok szervezete, funkcióköre. Itt is éppen erről van szó: a családok egy része az időszakos migrációban talál megoldást. Arra még nincs módja a családfenntartónak, hogy a családjával más városban kezdjen új életet, ezért a szülők gyakran külön-külön keresnek munkalehetőséget a falutól távol. Ekkor jól jön nekik a comedor szociális védelme, amely így a családot is segíti.

Napirend – az idő és a tér strukturálódása

A gyerekek napjainak kisebbik részét (mintegy 5 órát) az iskolában, a maradékot a comedorbán töltik. Reggel 6-kor a comedori gyülekezőkre invitáló harang ébresztőt jelez. Felkelés, átöltözés, fogmosás (ha van még fogkrém s fogkefe), hajfésülés (nagyon fontos a tiszta, ápoltság hajjal való megjelenés, ez a haj vizezését és átfésülését jelenti). Mikor mindenki elrendezkedett a szobában (ez tíz-tizenkét főt jelent), akkor újra megrázzák a csöngőt, hamar le kell futni a gyülekező színterére (‘patio’), beállni a nemnek megfelelő sorba, a magasság szerinti megfelelő helyre, s várni. Ha már mindenki ott van, akkor az ott sorakoztató önkéntes beenged a comedorbába, ahol már meg van terítve az asztal, azaz minden asztalon körben műanyag tányér, rajta a kenyér s mellette egy pohár forró ital. A bevonulás után ima, amit a heti imafelelős kezd el reggeli alatt, fél nyolckor befejező ima, majd mindenki az udvarra távozik. A bentlakók a szobába mennek, bepakolják az iskolában használandó füzeteket, majd nyolc előtt tíz perccel elindulhatnak az iskolába. De hamarabb nem, mert a nővérek szerint akkor csak az utcán csatangolnak. Elmennek az iskolába a kicsik (1–3. osztály). Otthon maradnak a nagyobbak (4–7), és írják a házi feladatukat. Háromnegyed egy felé megérkeznek a kicsik, sorakozó, irány a comedor, ebéd a reggelihez hasonló körülmények között (sorakozás, ima, evés csöndben, ima, távozás). Egy óra tájt ebéd, akinek turnusa van, törölgöt vagy mosogat. Fél kettőkor a nagyok indulnak iskolába, kicsiknek következik a játék, futkosás szabadon a comedor területén háromig. Szól a csengettyű, s mindenki elindul a csoportjához a megfelelő terembe a házi feladatot írni. Itt a felügyelő segíti és koordinálja a munkát, s fegyelmezi

a csoportot, próbálja rendbe szedni őket, mindenkivel gyakorolni az olvasást, esetleg egyéb korrepetatív feladatokat ad. Hat óráig, amikor is jön a vacsora (fél 7 felé), már szól a csengő, irány kézmosás, sorban állás, ima, evés, ima, távozás. (Csütörtökön mise van 7-től, akkor sietni kell.) Ekkor már körülbelül fél nyolc van, némi játék az udvaron, majd mindenki bevonul a szobájába, és nyolc óra felé a felügyelő jön, s következik a lefekvés. Vagyis ruhacsere, és fogmosás, arcmosás, lábmosás vödörben (fürdés vasárnap a folyóban, és szerdai nap reggel), közös esti ima, pizsamacsere (ami számukra teljesen idegen – német segélyekből egyen-pizsamát kapott a comedor, amit kötelező esténként viselniük) és alvás... S már kezdődik is a következő nap.

Életút-modell mintái a comedorban

Reyna (5), Pero (7), Ana Maria (9) testvérek. Az előző fejezetben bemutatott campón kezdtek az iskolát, most a comedorban, száz másik társukkal élnek. A comedor nagy lehetőség nekik, hiszen addig a nagymamával laktak. A szülők rá voltak kényszerítve, hogy munkát vállaljanak a falutól távol, Santa Cruzban, így a gyerekeiket mindig a nagyszülőkre kellett bízni. „Nem akarom, hogy úgy nőjenek fel a gyerekeim, mint én, folyamatosan gyalogolva, megrakott háttal, cipekedve a campo és a falu között. Azt akarom, hogy jobb életük legyen. Azért is küldöm őket a comedorba, hogy tanuljanak, ott legalább szót fogadnak, együtt vannak, tanulnak szépen, esznek is jól, mi meg tudunk menni és tudjuk, hogy jó helyen vannak. Én bent akarom hagyni őket, ameddig csak lehet” – mondja Reyna édesanyja, Leoni. 26 éves, a három gyerek édesanyja, cholita. Évek óta Santa Cruzban dolgozik, a nagy piacon Ramadán, amely a sopachuyiakat befogadó körzetben van. A férj ugyanazon a piacon mint cargador (a vásárlók talicskába rakják a terményeket, amit a cargadorok a taxiig tolnak) dolgozik. A gyerekek biztos helyen, a comedorban vannak ez idő alatt. A gyerekeik már voltak a városban: „Mikor a Reynával meg az Ana Mariával voltam, ők is mindig árultak az utcán cukorkát, rágót. Összeszedtek minden nap négy, öt pesót. A Reyna azért is beszéli jól a castellanó, mert ott volt velem.” A család generációi így térben is messze kerülnek egymástól. „Tavaly a Pedro még a nagymamájával lakott, ott járt iskolába. De nem szeretett ott lenni. Mennie kellett fát gyűjteni, magára felkötni, hazacipelni... S a gyerekek sem voltak együtt, az Ana Maria az én anyukámnál volt, ott járt iskolába, a Reyna meg velem. Így most együtt lehetnek mind a hárman egy helyen”.

Ahány gyerek, annyi élettörténet. A helyek, ahol laknak: Sopachuyhoz tartozó comunidadok, mint Milanes alto, Pampas Punta, San Pedro, Silva, Horcas. Hogyan élik meg a bent élő gyerekek a szüleik távolságát, milyen reményekkel várják őket haza, hogyan tartják a kapcsolatot velük abban az esetben, ha más városban dolgoznak? „– Hol van az apukád? – Santa Cruzba dolgozik. – Mit dolgozik? – Dolgozik, pénzt keres. – Mennyit? – Dollárt.” Sok esetben a gyerekek nem tudják, mit dolgozik az édesapjuk, és azt se, mikor érkezik. Örömmel számolt be nekem mindig Reyna és testvérei is, ha valami hírt hallottak az édesapjukról, hétvégente ha telefonált (37), főleg, ha csomagot küldött Santa Cruzból, narancsal, gyümölcsökkel, mely presztizs-értékkel bír, és rivalizás tárgyává válik egymás között. Reynát, ha megkérdezem, mit szeretne majd csinálni az iskola után, mindig büszkén Santa Cruzra utalt: „Ha véget ér az iskola, az anyukám el fog vinni Santa Cruzba, ott maradunk és ott dolgozunk.” Az év folyamán a gyerekek mindig elmesélték az aktuális családi terveket, helyzeteket, mely mind a munka és Santa Cruz köré csoportosult.

A comedor sok esetben átmeneti megoldást kínál a szülők számára, mint ez Pedróék esetében is megtörtént. A Santa Cruz-i gyümölcs piac kamionsorán (épp ott jártamkor) Leoni egy dinnyével megrakott kamion egyik árusa volt. „Reggel 4-kor jövök, korán, mi? 6–7-ig délután... 40–50 boliviánót adnak minden nap... itt van pénz [...], de ott sokkal

szebb a campón [...], itt csak elfáradsz... este 8-kor hazaérek, 10-kor már alszom... 3-kor fel kell már kelnem [...], minden hétfőn 3-kor ott kell lenni, akkor jönnek a kamionok.”

Leoni 3 gyereke pár hónappal ezelőtt még a comedorbán, bentlakásos kollégiumban éltek, és nagyon ritkán találkoztak csak szüleikkel, ami megviselte őket, azért döntött most úgy a család, hogy kiveszik a gyerekeket, és magukkal viszik. Ma Pedro mint hordár dolgozik a piacon, az iskola mellett, Reyna 6 évesen egy cholita 3 éves kislányára vigyáz, Ana Maria szintén kisgyerekekre vigyáz az iskola mellett. S egy palatetős fakunyhóban laknak egy nagyobb ház udvarán, amelynek minden helységében más és más család lakik.

A család migrációs döntése a nagyszülők nemtetszését váltotta ki, mivel a szülők keveset keresnek, a bérleti díj és a gyerekek taníttatása is nehézkes, ezért kellett a gyerekeknek is munkába állniuk. Pedro büszkén mesélte, hogy ő már vett magának új nadrágot és inget, a saját pénzéből... A campón a földdel való munka lett volna predestinálva számukra, a comedorbán egyfajta szabad gyereklét, addig a szülei döntései nyomán a család gazdasági döntéseinek önálló szereplőivé váltak.

A comedor vallásos és világi missziója

A vallási intézmény tevékenysége révén nagy társadalmi szerephez jut a faluban. A helyi vallási missziója a nővér szerint: „Comedor működtetése és fenntartása a San José nővéreinek feladata. Filozófiánk keresztény. Krisztus szeretete sürget minket. A filozófiánk szerint a következő aspektust tartjuk fontosnak: hagyjuk, hogy a gyerekek felfedezzék Krisztus szeretetét és közeledjenek feléje az alatt az idő alatt, amíg a comedorbán velünk együtt vannak. Célunk elérni, hogy a gyerekek felfedezzék a kegyelmet és az erényeket, melyet kaptak.”

A vallásos közösség saját mozgásterét fenntartani, növelni egy ilyen intézménnyel is tudja. Minden kérdés mögött ott van a vallásos és profán intézmények, közösségek viszonyának kölcsönhatásának kérdése is...

A Comedor célja: a gyerekek világnézetére hatva a katolikus világkép erősítése, az egyazon hitűek közösségének megeremtése a szociális segítségen túlmenően. Tomka (1986) szerint a vallásszociológiát két irányból lehet megközelíteni: egyrészt hogyan épül bele a vallásosság a személyiségrendszerbe, a másik pedig, hogy a vallásos meggyőződés, nevelés miképpen hat a szocializáció egyéb területeire. Ez elősegíti az emberi kapcsolatok kiépítését, növeli a kezdeményező-készséget, azaz nemcsak hitrendszert jelent, hanem társadalmi elvárásoknak való megfelelést is, tehát a szocializációt jelentős mértékben befolyásolja.

Tomka (1986, 101. o.) Allportot idézi, amikor megkülönbözteti az intézmény-orientációjú és a belső orientációjú vallásosságot. A külső vallásosságnál a hívő előnyöket, kényelmet, státuszt, biztonságot vár tőle. „Ez a vallás az életben nem vezérmotívum, hanem csak az eszköz szerepét játssza, az önérdék egyes formáit szolgálja és racionalizálja.” Véleményem szerint a comedorról való gondolkodás mentén a szülők formálisan ez utóbbi felosztásba sorolhatók.

A comedorbán pasztorációs munka folyik, mely nemcsak a gyerekekre, hanem a szülőkre is egyaránt vonatkozik. Míg a tanár a gyerekeken keresztül próbálja nevelni a szülőket, vagyis próbál rájuk hatni, addig a comedorbán ez kiegészül. A szülőket a keresztény erkölcsi erényvilág, a jézusi gondolatok példái mentén is próbálják orientálni, s az általuk megmutatott módon szocializálni a vallásra nevelésre.

A vallásos elemek a comedorbán a mindennapi rutin során is megmutatkoznak. A nap folyamán közösségi imákra az étkezések előtt és után, illetve lefekvés előtt az ágyban felülve kerül sor. A vallásgyakorlás irányított idői a napi imák mellett a hetente háromszori misehallgatás. A templom liturgikus terében az oltár jobb oldalán található padso-

rokat a comedori gyerekek foglalják el. A lányok szerint a legjobb dolog a templomba járásban az éneklés, a nagyobbak megfogalmazása szerint azért szeretnek templomba járni, mert szeretik az ottani énekeket.

Amit jobban szeretnek, az a falu profán tereiben megmutatkozó vallásgyakorlat. A falu négy nagyobb utcájában a négy részre osztott gyereksereg részt vesz a vasárnap esti, mindig más háznál megrendezésre kerülő fél órás imádkozáson, ahol együtt énekelnek, felolvasnak egy részt a *Bibliából*, és azt szabadon értelmezik, általában kecsuául. Ezen alkalmakon a nővérek ritkán fordulnak meg, éppen ezért kötetlen lehetőség ez arra, hogy a kötött vallási rend társadalmilag viszonylag szabadabban kifejeződjön, és a felnövekvő generációt a nem hivatalos egyházi emberek mellett akár a falu gyógyítói, katekétái (és bárki, aki jelen van) „vallásosságra” neveljék. Egyben jó közege is a népi vallásosság egyéni praktikák közösségi megélésének, terjedésének, továbbélésének. Helyszín, ahol mindenki hozzászólhat az adott bibliai szakaszhoz, és a saját életükben tapasztalt csodáikkal írhatják felül, értelmezhetik újra az aznapi evangéliumi szakaszt. Tanúságtétel alkalmai is, ahol egy-egy jó módú őslakos elmondja, mi a hit: „Kérhetitek Jézust, a Szüzecskét vagy bármely szentecskét, hogy segítsen, ez a hit.” A történelmi egyház jelenlétének peremén ezekből a forrásokból is töltekezhet a gyermek és a felnőtt, a sopachuyi őslakos és a campesino egyaránt. A külső vallásossággal szemben, amit a comedortól megkapnak, ezeken az alkalmakon a belső, rejtettebb, az otthoni praktikákhoz „közelebbi” vallásosságukat élhetik meg.

Bolíviában mindenhol kötelező a katolikus vallásoktatás, így az iskolában, hittanóra keretében a fentiek felül még heti két alkalommal részesülnek vallásos neveltetésben. A vallási hagyományokat sajátosan gyakorló, szinkretista környezetben a comedor központosított katolikus bázisközösségként értelmezhető, amely a vallási kultúra egy konkrét megvalósulásának számít.

A hely világi missziója

A szülők igényei alapján a hely misszióját a migráció kiszolgálásában adhatjuk meg, amellyel késleltetik a gyerekek városba kerülését. Az intézmény célja nevelési, oktatási és gondozási funkciók ellátása. A nővér megfogalmazása szerint: „Elérni, hogy a gyerekek jó oktatásban, nevelésben és étkezésben részesüljenek, hogy folytatni tudják az életüket.” „A gyerekek közül sokan olyan családból jönnek, ahol a család egy része külön él, vagy az apa, vagy az anya elhagyta a családot, vagy a szülők más városban dolgoznak. És akik bent laknak a comedorban, messze laknak s nem tudnak hazamenni a közösségükbe gyakran. Egy másik faktor, ami miatt ezek a gyerekek a comedorba jönnek, az gazdasági, nincsenek jól táplálva, vagy nincs mit enniük otthon és ezért

A helyszíni megfigyeléseken alapuló antropológiai elemzés bevezetőjében leírt szempontrendszer szerinti megállapításaim a következők: úgy vélem, az intézmény mintegy kiszolgálja az iskolai oktatást, azaz az iskolai munka folytatásának helye.

A nyugati mintára épült comedor létrehívása egy sajátos átalakulási folyamatot enged láttatni, amely mintegy akaratlanul is asszisztál a változásokhoz. A szabályozott comedori rendszerben élés befolyásolja a gyerek életének és tevékenységének kereteit. Az élet időrendje, időtere teljes szabályozás alá kerül, szemben az otthoni viszonylagos autonómiával. Itt az iskolához alkalmazkodva az időkeretek mintegy duplikálódnak.

sokan közülük nem akarnak visszatérni az otthonukba, inkább itt maradnak a comedorbán hétfévente is.”

A comedorba való belépés nagyon megviseli az új belépőt. Pasqualina és nővére évközben érkeztek a comedorba. Napokig alig ettek valamit, sírtak, egy ágyban aludtak, holott mindketten kaptak külön ágyat. A beilleszkedésük nehezen ment, magukkal a szükségletek kielégítésével voltak gondjaik. „Nem tudom megenni itt az ételt, nem olyan, mint otthon”. Ez több újonnan érkezett gyereknél előfordult. Az első időszakot nagyon nehezen viselik, amíg nem alkalmazkodtak a közösséghez, meg nem szokták az új normákat, rengeteg szabályt, és bele nem kerülnek a comedor ültetésébe, ritmusába.

A nővérek elmondása szerint itt nem csak az iskolára készítik fel a gyerekeket, hanem a higiénés viszonyaikon is javítani akarnak, a heti kétszeri mosakodás, napi fogmosás, étkezés előtti kézmosás s a jól szervezett időbeosztásuk felépítésével. A turnusokban való együttműködés jól szervezettnek tűnik. Külön turnus van a mosásra, a hétfőnkénti kenyérsütésre, mosogatásra, felmosásra, stb. Ezen túl marad idő a kötelező házi feladat teljesítését követően közösségi labdajátékokra is.

A helyszíni megfigyeléseken alapuló antropológiai elemzés bevezetőjében leírt szempontrendszer szerinti megállapításaim a következők: úgy vélem, az intézmény mintegy kiszolgálja az iskolai oktatást, azaz az iskolai munka folytatásának helye. A nyugati mintára épült comedor létrehívása egy sajátos átalakulási folyamatot enged láttatni, amely mintegy akaratlanul is asszisztál a változásokhoz. A szabályozott comedori rendszerben élés befolyásolja a gyerek életének és tevékenységének kereteit. Az élet időrendje, időtre teljes szabályozás alá kerül, szemben az otthoni viszonylagos autonómiával. Itt az iskolához alkalmazkodva az időkeretek mintegy duplikálódnak. Hasonlóan szabályozott a gyerek térbeli mozgása, mely az otthonihoz képest itt gyér, s a környezet sem természetes. Kívülről szabályozottak tevékenységeik és személyközi kapcsolataik is. Viszont a szabályozott idő nagy részét tanulásra „szabadon” felhasználhatják. Mászt jelent a munka otthon, s mászt jelent itt. Itt a tanulás a munka, míg a campón a munka a tanulás.

A szocializációs minták átalakulásának társadalmi jelentései a migráció és a modernizáció mentén értelmezhetők. A közösségek, így a család változása is ide tartozik, az őket fenntartó kohéziós erők fellazulnak, szerepük átértelmeződik, s ezek alapján a gyerekek elé állít egy követendő mintát, jövőképet, mely eltérő értékek mentén szerveződik. Egyben átalakítja azokat a működő struktúrákat, melyek adott esetben a gyerek nevelését, enkulturálódását eddig jelentették.

A comedori politika a gyerek és a felnőtt világának elválasztását segíti elő, a gyerek világának kizárását a felnőttekéből. Tehát a comedor nem a család hagyományos normáit közvetíti, hanem új gyermekszerepeket ír elő, tömegesíti, vallásos felügyelet alatt és szigorú időbeosztással szervezi a gyerekek életét. Bizonyos szinten a gyerekeket felmenti az eddigi hagyományos társadalmi kötelezettségek alól.

Somlai (1997, 168. o.) szerint az egységesített intézmények veszélye, hogy nem hagynak elég játékerteret a felnőttek és gyerekek alkudozásai, egyezkedései és szociális kreativitása számára. Itt jelen esetben pontosan erről van szó. Hogyan pozicionálják magukat a comedorbán? Egyfajta egéretut nyerne az otthoni munka alól, és kényelmesen eltelepszene a tanulás égisze alatt.

A nagycsaládból való kiszakítás és a fent említett individualizáció jó alkalmat kínál a fiatalnak arra, hogy egy új közösséghez tartozva újfajta autonómiákra tegyen szert az újszerű kötöttségek megléte mellett. „Ahogy megérkeznek a faluba, egyből önállóak akarnak lenni, csak kérnek és kérnek, ez meg ez hiányzik, mondják a szüleiknek, de valójában nem hiányzik nekik semmi...” Az önállósodás folyamata azonban a korábbi élettől való minél messzebbi eltávolodással jár. S ez a későbbiekben erősödik a középiskolába kerüléssel. A campón a napot a munka strukturálja, a munkával töltött idő nem választható el a nem munkával töltött időtől. Dona Antonia mondja: „régem nem volt

nekünk így időnk [...], ők boldogan gyalognak s közben mondják, hogy rengeteg lelkém van, nincs időm csinálni ezt meg ezt [...], de nem így van ez [...], a campóra – na oda végképp nem akarnak menni...”

Aki nem dolgozik, gyanús. Ennek következtében nem helyeslik és nem támogatják azokat az időtöltési formákat, amelyek nem járnak munkával, magyarul nem produktívak. A szabadidős tevékenység megjelenése egybeeshet az otthoni, addig megszokott napi rutinok és az azon túl kezdődő munka elmaradásával is. A tanyavilágról a hagyományos közösségi szabályok nyomása alól kiszabadult fiatal utolsó gondolata, hogy hazamenjen segíteni: „már megszoktuk, hogy nem akarnak jönni segíteni, és mindannyian mondjuk, hogy minden lehetségest megteszünk, hogy jól menjen nekik, és amikor elkezdenek a kinderbe járni, aztán az iskolába, majd jön Santa Cruz... – ezt világosan lehet látni, csak nem tudni, mi lesz évekkkel később [...], mert mi szeretjük a campónkat, és con carino csinálunk mindent [...], de tudom, hogy a gyerekeim már nem [...], már nincs kapcsolatban velük.”

Másrészt ez előrevetíti a középiskolás koruk és szerepeik felé, ahol az autonómiák kijátszása révén a szülei világától kerülnek távolabb. Egy köztes térként fogható fel a comedor: egyrészt állandó a fluktuáció, az év bármely részében meggondolják a szülők és kivesszik a gyerekeiket, saját életstratégiájuk alakulásához igazodva. A comedori gyerekek nem a család és a comunidad közösségélményébe kapcsolódnak bele, hanem a saját kortárs közösségük közösség-élményei válnak normává, abban erősödnek. A comedor mintegy kiszolgálja a migrációt és az emiatt széteső családokat segíti azzal, hogy gyerekeiket befogadja és neveli. Mindennek a veszélye, hogy nem a „hagyományos módon és szereplőkkel nőnek bele kultúrájukba”. Kikerülve a campóról, a kollégiumban az individualizálódás jelenségével találják magukat szemben, amelynek gócpontját dona Dioni, egy ott dolgozó jól megfogalmazza: „egy házban annyi gyerek van együtt, néha megjelenik az egoizmus... mert amikor valaki jön látogatóba a campón, fel kell ajánlanod neki valamit [...], legalább egy kis főtt motét, és hellyel kínálnod [...], és a gyerekek ezt tanulják meg [...], megosztani, ezt kell megtanulnia... – viszont ott ez nincs...”

Mindenképpen pozitív az intézmény a kommunikáció és a kapcsolat kialakítás szempontjából. Az a gyerek, aki ide bekerül és benn él, sokkal nyitottabb és barátkozóbb az iskolai közösségekkel és az otthonival szemben. Talán ebben az önkénteseknek lehet valami szerepük, akik baráti és egyben nevelői szerepben vannak köztük, akikkel gyerekként lehet viselkedniük. Az interkulturalitás, az önkéntesekkel való találkozás „megnyitja” ezeket a gyerekeket, szemben azokkal a társaikkal, akik nem léptek még soha kapcsolatba idegenekkel.

Elérhető státuszokból tulajdonítottá váltak azok a szerepek, melyek az otthonira ráépültek, illetve azok kiegészítéseként már a gyerek mindennapjait meghatározzák (evési, tanulási, comedorban élelt meghatározó státuszok, szerepek). A comedorba bekerülés előtt még csak elérhetőnek nevezhető státuszok a közösségben élés folyamatában válnak idővel tulajdonított státuszokká.

Az iskola területe a versengés színterét adja. A két szociális mező, az otthoni és a comedori, azaz a tulajdonított státuszokkal és az azokhoz kapcsolódó szerepekkel szemben az elérhető státuszokat közvetítő comedor szocializációs terepkínálata differenciált képet mutat. Viszont a két szocializációs mező útja idővel egymás felé fog közelíteni, az oktatás, a jövő útja szempontjából... A campo zárt világából való kiszakadás, a kortárs csoportok jelentős hatása és a nevelés egyéb terei és helyei alapján a sopachuyi gyermektársadalmat a konfiguratív Mead-i felfogással feleltethetném meg. A comedorban az iskola terei és idői erősödnek, melyek az otthon világával szemben újszerű autonómiákat teremtenek. A cselekvési autonómiák nőnek, egyre inkább azok a habitusok erősödnek bennük, melyek a szülők életformájának elutasítását, a létrejövő új kortárs csoportok megerősödését eredményezik.

A résztvevő megfigyelés lezajlott időszaka, a jelenlét intenzitása máris számos felismerésre módot ad, de munkám folytatásakor sokkal tudatosabb és előre felépített kutatási tervvel indulnék el, több időt töltenék a családoknál, jobban megismerve a campo iskolarendszerét, életkörülményeit, vallásos praktikáit... A gyerekkor kutatása más aspektusaiból is érdekelne, például hogyan jelenik meg az autonómia-függőség, szabadság és irányítottság a gyerekkor különböző szinterein, mindennapi életükben. Nagyobb figyelmet szánnék a gyerekkort felügyelő felnőttek mellett a gyermekek megszólaltatására is...

Jegyzet

- (1) A dolgozatban az intézmény szót szűkebb értelemben a comedorra vonatkoztatva használom.
- (2) Faluközösség, tanyaközpont. Sok szülő a migráció miatt küldi ide gyerekeit.
- (3) Nem az intézményt szeretném bemutatni, amely egyben egy másodlagos szocializációs közeg, hanem azon változásokat kidomborítani, melyek a gyerek itteni életét az ottani (otthoni) életétől megkülönbözteti. Fontos, hogy dolgozatomban ne az absztrakt gyermekről gondolkozzak, hanem az adott társadalomba ágyazottan, adott helyen és adott időben élő gyermeki egyedekről írok, vizsgálva folyamatosan változó szerepkörüket s bonyolódó társadalmi funkciójukat.
- (4) A posztfiguratív korszakban az ifjúság a felnőtt világhoz adaptálódik, a születés határozza meg a felnövekvő egyén helyét a társadalomban, így a szerepek elsajátításában is nekik van lényeges szerepük. Ezekben a kultúrákban alig változtak a normák, a jövőkép, magatartásminták, így a saját identitás kialakításának tartalmát is a helyi társadalom a korai életkorban és nagy biztonságba közvetíti (Gábor, 2006, 447. o.). A biológiai és a szociális érettség azonos, több generáció együttélése jellemző. A jövő ismétli a múltat, a felnőtt társadalomtól való függőség jellemzi, annak leutánzása megy végbe. A prefiguratív korszakban a felnőtt társadalom is vesz át mintákat, értékeket az ifjúságtól, amely pedig értékeiben, irányultságukban, cselekvési mintáiban kezd függetlenedni a felnőtt társadalomtól. Párbeszéd jellemzi a szocializációs folyamatokat. Ez a globalizációs kor kultúrmodellje, ahol nagy a generációs szakadék. Itt a jövő a jelen integrált része.
- (5) Indicadores Sociales y Económicos; Dialogo nacional 2000.
- (6) A magaslatokon ('altura') kilenc, a hegyerinc lábai mentén öt, s a völgy részein tíz közösség található. A falu és körzetének össznépsége 7000 főt tesz ki, 1300 családra lebontva. A népsűrűség 9,78 fő/km², amely a tartományi átlag alatt van, s ebben a körzetben a legmagasabb a szegénység (93,4 százalék) a tartományi átlaghoz képest (76,8 százalék).
- (7) Fontos kiemelni, hogy a bevándorlók, a nem őslakosok csak a fogyasztásban vesznek részt.
- (8) A kétpólusúság a halál utáni élet képzeteivel is megfeleltethető: a halál nem az élet megszűnése, hanem épp ellenkezőleg, az élet egy más formáját produkálja.
- (9) A campón mindenkinek megvan a saját pachamamája: egy hely, amit egy fa vagy nagy kő, vagy hangyaboly, nagy, öreg fa reprezentál.
- (10) Az andoki gondolkodás az időt máshogy értelmezi. A múlt a szemünk előtt van, ugyanúgy, ahogy a jelen is, már látott. Viszont a jövő a hátunk mögött van, még nem látott, nem megélt.
- (11) Sopachuy 5 szektorának migrációs mutatója 1,82 százalék, az időszakos migrálás 12,91 százalék, motivációjuk: minifundio, időszakos munka, földvándorlás vagy házasság; a legkedveltebb célpontok: Santa Cruz, Argentina, Huacareta, Cochabamba, Chapare, Sucre, Tipuani.
- (12) A halottaik lelke visszatér, ez a „legfontosabb” családi nap az év során (főleg, ha abban az évben „friss halott van a családban”).
- (13) Evo Morales politikája kulturális és politikai törésvonalat eredményez e soknépű, változatos kultúrájú országban. Népe megszólítására legtöbbször az „origines, és campesios y campesinas” fordulatot használja.
- (14) Bolíviában 33 nyelv, 36 indián csoport létezik, ezek közül néhány: Quechua, Aymara, Guarani, Weehnyek, Chácobo, Yaminawa, Grarayu, Sirionó, Bésiro, Itonama, Movima, Baure, Mojeño, Ignaciano, Trinitario, More, Tsimane, Mosestén, Araona, Cavineño, Ese Ejja, Takana, Yurakaré, Ayoreo.
- (15) Manta = -ból, -böl; Silvából, Horcasból való.
- (16) Santa Cruz célja a regionális autonómia elérése. Mára már a 9 megyéből 6 támogatja az autonómiát. Valójában Santa Cruz léte – mint Bolívia legnagyobb városa a migránsok célpontja – az etnikai problémák valódi háttere. Az állami bevételek, illetve források (földgázmezők) a Santa Cruz-i gazdag camba régióban található, melynek ellentétpárjaként fogható fel a hegyvidéki megrekedt colla társadalom. A belpolitikai ellentét oka a moralesi politika, az ásványkincsek újraelosztása, azaz a keleti rész gazdagságának egyfajta veszélyeztetése és szétosztása, megosztása a kevésbé kedvelt honfitársakkal. A cruzena identitás létrehozásának kiváltó oka a migráció. A határok fenntartásánál érhető tetten az identitás: a cikk szerint a collák megérkezése hozza létre a 'cruceño'-t. Mialatt a kibocsátó származási hely táplálja és egységben megőrzi, erősíti, összetartja a máshonnan jött migránst, azalatt a többségi társadalom megkülönbözteti, meghatározza, létrehozza a határt a cruzi

(‘cruzeno’) és a mások között. Így láthatjuk a falu kolláit a cambia városban szigetektől élni.

(17) A falu mesztic tanárai keddi és pénteki napokon az esti órákban cocáztak. Ezek az alkalmak többnyire politikai színezetűek, a baloldali nézeteik megdiskurálásul szolgálnak.

(18) Születés utáni első hónapban teljesen szoros kötésbe tekerik, pólyázzák a gyermeket, aki így mozgásra képtelenné válik. Ez a betekerés szilárdan tartja a gyerek testét – „így nem lesz görbe a lába” –, majd az awayoba (régén szótt, ma már vásárolt mintás 1,5x1,5 méteres anyag) a megfelelő technikával magukra kötik. A kisgyerekkorban az anyja magán hordja awayojában gyermekét, két-három éves koráig fel van kötve a hátára, cipeli, akkor is, ha már tud járni.

(19) Ez a sürgősségi kereszttség egy formája. Mivel a gyerek lelke még nagyon gyenge, ezért könnyen felborulhat az egyensúly a lelkében, ha megijeszítik (por el susto, mancharisqa), mely halálos is lehet.

(20) A kukuchi egy lény megnevezése, aki a gyermekeket ijesztgeti, s nekik jelenik meg. A felnőttek a gyerekeket a kukuchival ijesztgetik, hogy jön, s elviszi őket. A gyerekek egymás között is félelmet keltenek, történeteket mesélnek egy alakról, aki éjjel jelenik meg. A kukuchi valójában a keresztelés előtt meghalt gyermek lelke.

(21) Ezért is van, hogy fésülködés után az asszonyok és leányok is összegyűjtik a kihullott haját és azonnal elégetik, hogy ezeken keresztül ne tudjanak ártani nekik.

(22) A komák egymás között, egymásra vonatkozó szabályai dióhéjban: egymást kell segíteniük mindenben. Ha valami munka van a campón, akár az ayni, vagy a mink^a keretében, akkor komák és komaasszonyok a kölcsönösség rendszere alapján ott kell legyenek: „a koma az valaki, aki nem a rokonod, de mégis az, vagy máshogy az... morális kötelezettséget jelent, és erős szokás.” Egmás között ihatnak a komák, s ez alkalmak nem „megszólhatók”, mert ez mint egy feladat vagy mint kötelesség él, megújítják és megidézük általa komaságukat; „ők egymás között komák, nekem a második szüleim. Még arra is van joga, hogy megüssön, vagy bármit megkérdézhaz, ha valami rosszat csináltam, vagy ha hiányzott a tisztel-tet részemről a szüleim iránt... ők a második tekintély, akik nevelhetnek”. A komáknak egymás közt megvan az iratlan etikai kódexe (Lomnitz, 2008, 239. o.), amely meghatározza a szabályokat. Albó megkülönbözteti a horizontális és a vertikális komaságot. Az első két, egyenlő feltételek közt élő családot köt össze, az utóbbi két gazdasági-társadalmi helyzetben eltérőt. A vertikális komaság célja gazdasági kondíciókhoz jutni, jobb befolyáshoz, és presztízshez. Ez utóbbi kitörési lehetőséget rejt magában azoknak, akik a faluközösségben élnek, ha például komájuk a városba ment dolgozni, így a segítségére számíthatnak. Don José egy tehetősebb őslakos, mesztic volt a marcada levezetője, don Theodor compadréjeként, akiknek viszonya példa a horizontális komaságra

(Rosa a lánya, egyik keresztlánya). A viszony jellege társadalmi egyenlőtlenséget feltételez, amelyben maga a munka – itt a marcada – relációt teremt két fél között. Ebben a tudások más-más egysége jelenik meg, ezzel teret adva az egyenlőtlenségeknek. A komasági kapcsolatok stratégiák kiépítésére alkalmasak. Ez magába foglalja mindkét fél részéről a „számitás” mozzanatát, amit a gyerek születése előtt, a felkérésbe beleszámoltak. Ezzel don Theodor presztízse nő, mivel van egy „közösségén túli” komája. De don José is jól jár, hogy e földműves gyerekének ő a keresztapja, ha kölcsönad nekik valamit, vagy segít alkalmi munkához jutni a városban, amit majd don Theodor ledolgozhat, vagy más formában visszaadhat. Tehát a keresztszülőségtől elindulva (a kölcsönös szívességek működésének megállapításával) már a létfenntartásra vonatkozó területekre jutunk.

(23) A gyerekek már egészen fiatalon ismerik környezetüket. Reyna ott éves volt, amikor 2 testvére kíséretében ellátogatott hozzájuk, s már büszkén ő vezetett: tudta, melyik bokornál merre kell mennünk, hol milyenek a terepviszonyok, pedig bő 2 óra volt gyalog a tanyájuk a falutól. Ha kisebb dolgot kell a faluból beszerezni, akkor a gyereket küldik. Don Segundo amikor a gyerekeit a faluba kokaért vagy alkoholért küldi, nem ad nekik enni, mert tapasztalata szerint „eljátsszák az időt és nem sietnek haza, de ha éhesek, akkor igrkeznek...”.

(24) Az első reggelén ayniban oltották be a teheneket. (Ezért a szülők hajnalban elmentek munkásokat hívni, még sötétben indultak el, lemlámpával, és pirkadatkor értek vissza. Mivel nyolcadikos gyermekek – várakozásuk ellenére – nem jött haza a falu kollégiumából hétvégére, így kénytelenek voltak még embert hívni, aki segít a karámban, az állatok lasszóval történő elfogásában, kifeszítésében és az oltóanyag beadásában.) Santosról édesanyja kesergett: „Tudtam, hogy nem fog hazajönni, amikor sok a munka, amikor beoltjuk a teheneket, és még aratás is volt, nagyon jól tudja, ezért nem jött...” Mivel Santos tisztában van a campo mértékegységeivel és arányai-val, a közösségi és családi munkaalkalmat igrkezett elkerülni. Anyja szerint lusta, nem akar segíteni, de Santos már a saját autonómiáit kiismervve, a tanulásra hivatkozva maradt távol az otthoni munkától. Helyette ott volt az öccse, a tíz éves Zamiro, akinek imponált a felnőttek munkájába való besegítés. Hozzáértéssel helyettesítette bátyját, forgatta a lasszót és „csipte nyakon” a kisebb borjakat, teheneket. Ő a többi férfival a karámban volt.

(25) Ha az anyuka messziről meglátta, hol mozog a bokor, hogy milyen messzire mentek a tehének, akkor egyből kiabált, és utasított: „bement a barna a trigóba”, „Éli, hol vagy? vidd őket ide, oda...”.

(26) Forrás: on-line tanulmány az iskola és közösség viszonyrendszeréről, több hozzászólóval: <http://74.125.39.104/search?q=cache:xVEM8BzvMuEJ:www.redeaipeu.org/textos/La%2520discriminaci%C3%B3n%2520una%2520de%2520las%2520ra%C3%ADces%2520de%2520la%2520violencia.doc+en+el+cam>

po+creer+quechua&hl=hu&ct=clnk&cd=11&lr=lang_hu|lang_de|lang_es

(27) Bolíviában a gyerekek öt éves koruktól vesznek részt az oktatásban. Sopachuyban is létezik Kinder (Educacion inicial, primer y segundo ciclo), azaz óvoda. Az úgynevezett „Educacion Primaria” az oktatás első kötelező szakasza. Az első ciklus három év, a Primaria második szintje ismét három évig tart. Ezután következik a már középiskolának számító Collegio, a középiskolai oktatás (7., 8. +1-4.), mely érettségivel zárul.

(28) Az egykori patrón által La Pazból hozott Mária-szobor után Virgen de Carmen védőszent alapján lett a comunidad Pampas de Carmen. A gazdasági tevékenységük a mezőgazdaság és a migráció váltakozására épül. A családok a mezőgazdaságból és azt kiegészítve állattartásból élnek, s a mezőgazdaság holt időszakai-ban Santa Cruzba mennek, pénzt keresni.

(29) Ahogy ezt a tanár is meséli: „most az apukák épp Santa Cruzban vannak, ott keresnek úgy 3000 bolíviaiót három hónap alatt, abból megveszik a rizst, cukrot, kölcsönkérnek az utazáshoz, azt visszaadják [...], van aki jön Santa Cruzból értük, külön kocsival, s mondja, hogy kell neki negyven ember, elszerződötti őket, s viszi is [...], így meg is van egy cukornád-vágó csoportja...”

(30) „Már nem fognak visszajönni, itt nincs élet, ki fogja ezt megszokni! Itt nincs áram, villany, semmi... A szülők is mondják: ki fog visszajönni ide élni? Csak jönnek látogatóba, maradnak két-három napot, halottak napja vagy karácsonyra és mennek. Ezek az iskolák lassan, így vagy úgy, el fognak tűnni... – csak idő kérdése, két-három év és itt nem lesznek már tanulók, a mostani elsősök nyolcan vannak [...], nincsenek gyerekek. Régen nem volt itt családtervezés, nyolc-kilenc gyerek volt családonként [...], semmit nem ismertek ebből és csak lettek a gyerekek[...], ma csak 2–3–4–5 van...”

(31) A tudáshoz, információhoz való hozzáférés tereit az oktatás révén a gyerekek „hozzák helyzetbe”. Így a tudás mentén az irányítás és ellenőrzés funkciói is átalakulnak. Jorge meséli, hogyan tudott mamáját kijátszva autonómiához jutni fiatalabb korában, amikor az édesanyja a kellő kompetenciák hiányában nem tudott feladataiba eléggé belelátni: „Anyám úgy tudta, hogy rendszeren járok az iskolába, de nem mentem [...] helyette a folyóhoz mentem a barátaimmal[...], [...] adtam fel magamnak házi feladatot, mivel ő nem tud olvasni, irtam mindig valamit a fűzetbe, de nem mentem be az iskolába [...] persze csak egy ideig volt ez, mert utána a tanárnő behívta anyámat [...] ő meg csak sirt, mert akarta, hogy tanuljak...”

(32) Lehet ez nemzeti hős születésnapja, valamely városalapítás napja, fontos csaták napja, tanárok napja, barátság napja, az ajmara újév, a nemzeti zászló, a nyelv, az apák napja, a campó, kutyák, anyák, gyerekek napja, az erőszakellenes világnap, stb., egyházi állami és egyéb ünnepek megélése és arra való felkészülés.

(33) 1879-ig Bolíviának volt tengeri kijárata a Csendes-óceánra Chile és Peru között. A területet hatalmas nitrátlelőhelyei miatt a chilei kormány vette el „erőszakkal” Bolíviától.

(34) A járásközpontban, Sopachuyban található a falusi iskolák koordinátori irodája. A gyermekétkeztetés (‘desayuno escolar’) külföldi segítséggel működő, állami program, mely bizonyos terményekkel (rizs, tészta, apí, keksz és mani, mogyoró) kisegíti a tanyasi iskolákat. Ennek értelmében az alutápláltság és egyoldalú táplálkozás küzdelme ellen Bolívia-szerte az iskolákban a gyerekek kapnak tízórait, és a tanyasi iskolákban ebédet is. Ennek megszervezése a havonta vasárnap megrendezésre kerülő félnapos szülői értekezlet témája. A gyűlésen minden gyermek valamely szülőjének részt kell vennie, a hiányzás pénzbüntetéssel jár, aminek összegét saját maguk szabták meg, ezt pedig a konyhapénzbe teszik bele (5 bolíviaio). A szülői értekezletek főbb témái a szülők turnusainak megbeszélése, az étkezések és az alapanyagok beszerzésének koordinálása. Az iskola rendelkezik egy darab földdel (5 hektár), ahová krumplit vagy hagymát ültetnek a szülők. A szülők turnusokban szerveződve főznek, minden napra más anyuka van beosztva. Azon a napon, amikor az adott gyerek édesanyja főz, a gyereke nem megy iskolába, otthon marad a napi teendők elvégzése miatt. Fát a főzéshez szintén tanulónként hoznak, minden hétfőn.

(35) Juancito Pinto állami támogatás, amit Evo Morales vezetett be, minden gyerek után 12 éves korig jár egy bón (200 bolíviaio értékben) a tanév végén.

(36) http://74.125.39.104/search?q=cache:xVEM8BzvMuEJ:www.redeaipeu.org/textos/La%2520discriminaci%C3%B3n%2520una%2520de%2520las%2520ra%C3%ADces%2520de%2520la%2520violencia.doc+en+el+campo+creer+quechua&hl=hu&ct=clnk&cd=11&lr=lang_hu|lang_de|lang_es

(37) A hét napjai közül vasárnap az, amikor a campesinók legnagyobb számban megtalálhatók a falu két nyilvános telefonja körül. A campókról eljönnek várni hozzátartozójuk hívását, reggeltől-estig, leginkább nők. A családtagok életjelet adnak magukról, elmondják, mikor küldenek esetleg haza pénzt (ezt a busszal tehetik meg, posta nem létezik), vagy mikor érkeznek, mit dolgoznak, hogy vannak.

Irodalom

A. Gergely András (2005): Kulturális antropológia: egy elmélet gyakorlata vagy egy történet elmélete. *Világosság*, 46. 7–8. sz. <http://www.vilagosság.hu/new/index.html>

Albó, X (1985): „Pacha Mama y q’ara: El aymara ante la opresión de la naturaleza y de la sociedad”. *Estado y Sociedad*, 1. 1. sz. 73–88.

- Albó, X. (1988, szerk.): *Raíces de América: El mundo Aymara*. Alianza/UNESCO, Madrid.
- Albó, X. (1998): Khitiptxansa? Kik vagyunk? *Replika*, 29. sz. <http://www.replika.hu/29-09>.
- Albó, X. (2000): „Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales”. En: *Revista Andina* (Cusco).
- Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bindorffer Györgyi (2001): *Kettős identitás. Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Boglár Lajos (1999): Gyermek a dél-amerikai indián törzsekben. *Műhely*, 5–6. sz. 162–164.
- Bonami, M. (2005): *Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano*. <http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collec tion/available/BelNucetd-04052005-120123/unrest ricted/JZV.pdf>
- Degregori, C. I. (1998): Etnikai identitás, társadalmi mozgalmak és politikai szerepvállalás Peruban. *Replika*, 29. sz. <http://www.replika.hu/29-08>.
- Cohen, A. P. (1997): A kultúra, mint identitás egy antropológus szemével. In Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris, Budapest. 101–108.
- Cortes, G. (2004): *Partir para quedarse, Supervivencia y cambio en las sociedades campesinas andinas*. La Paz, Bolivia.
- Firestone, H. L. (1988): *Pachamama en la cultura andina*. Cochabamba, La Paz.
- Fülemile Ágnes (1991): Megfigyelések a paraszti női viselet változásához Magyarországon. *Ethnographia*, 102. 50–77.
- Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (2006, szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged.
- Golnhofer Erzsébet (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Hofer Tamás (1994): A parasztcsalád morális ökonómiája. *Demográfia*, 37. 3. sz.
- Hollós Marida (1993): *Bevezetés a kulturális antropológiába*. Szimbiózis, Budapest.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1983): *Értékrendszereink*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Lacombe, Z. (2006): La construcción de la identidad como fuente de acción: de la cudenidad a la deriva nacionalista. *Revista Socio-lógicas*, 5. sz..
- Letenyei László (1998): Etnikum és hatalom az Andokban. *Replika*, 29. sz. <http://www.replika.hu/29-06>.
- Letenyei László (2008, szerk.): *Tanulmányok az Andokról*. TeTT Könyvek, Budapest.
- Lomnitz, L. A. (1998): „Komaság”. Kölcsönös szívesességek rendszere a chilei városi középosztályban. *Replika*, 29. sz. <http://www.replika.hu/29-11>.
- Losonczy Anna (2001): A szentek és az erdő. Helikon, Budapest.
- Mead, M. (1952): *Male and Female*. William Morrow, New York.
- Meleg Csilla (szerk., 2003): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Mendoza, M. E. (2006): *La escuela y la subjetividad de los collas*. In Ponencia 34 Publicada, Santa Rosa, La Pampa, Argentina, Facultad de Ingeniería Agronómica y Facultad de Ciencias Humanas. <http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identidades/Ponencias/34.doc>.
- Nguyen, L. L. A. és Fülöp Márta (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Penner, E. (1998): *Entre maíz y papeles. Efectos de la escuela en la socialización de las mujeres guaraní*. Hisbol, Museo Nacional de Etnografía y Folklore, La Paz.
- Rosaldo, R. (1980): *Ilongot Headhunting: 1883–1974. A Study in Society and History*. Stanford University Press. <http://books.google.com/books?id=J9EXAOx-qYAC&pg=PP1&dq=Renato+Rosaldo#v=onepage&q&f=false>
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció*. Corvina Könyvkiadó, Budapest.
- Sopachuy, problemática agraria y desarrollo municipal*. (2000). Kézirat.
- Stearman, M. A. (1987): *Camba y colla, migración y desarrollo en Santa Cruz*. Librería Editorial Juventud, La Paz.
- Szeljak György (2000): Alkoholfogyasztási minták egy mexikói nahua indián közösségben. *Tabula*, 4. sz.
- Taytayku, A. (é.n.): Implicaciones Teológicas del Pensamiento Andino. ISEAT, La Paz. http://www.iseatbolivia.org/pdf/Teologia_Andina/TeologiaIndigena.pdf
- Tomka Miklós (1984): *Vallásszociológia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Tomka Miklós (1996): A vallásszociológia új útjai. *Replika*, 21–22. sz. 163–172.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szociális túlélés, tudás, adomány: a wuppertali törökök identifikációi

Jelen munka egy egyéves kutatás első fázisának eredményeit hivatott ismertetni, melynek során a németek, a németországi törökök és a Törökországból érkező „Bildungsausländerok” egymásról alkotott képét vizsgáltam. Mindeközben körvonalazódott a török „Bildungsausländerok” sajátos helyzete, ön-identifikációja, kialakult „szociális túlélési stratégiáik” is, melyek a németországi török származású lakosság egyáltalában vett jelenlétének és helyzetének erre való hatásai nélkül értelmezhetetlenek.

A kutatás későbbi fázisaiban egy, a kulturális különbségek szempontjából meghatározó motívumra, a társas kapcsolatépítésben főszerepet nyert spontaneitásra koncentráltam, különösképpen a – szinte minden önreflexiót nélkülöző – spontán ajándékozás jelenségére, melynek minősége, közvetlensége és intenzitása a helyi (első-sorban kulturális) környezetben (de még baráti körökön belül is) szokatlannak, szinte érthetetlennek minősül. A jelenség mögött meghúzódó életszemléletet, gondolati és kulturális hátteret igyekeztem feltárni, török adatközlőim szituáció- és ön-interpretációi nyomán, melynek legjelentősebb előmozdítója az eltérő kulturális környezet és annak reakciói voltak.

Beilleszkedés és kapcsolatháló

Módszertanilag a résztvevő megfigyelés és a kapcsolati hálót megmozgató, ezáltal feltáró szituációk (tanács, illetve segítség kérése munka-, lakás- és egyéb – nehézkes, de egykor mindegyikük által átélt – ügyekben), valamint kifejezetten célzott szituációk megteremtése (vendégség szervezése, ebédmeghívás, spontán ajándékozás) mellett főként interjúkat készítettem. Kutatásom első öt hónapja alatt a kollégium egyik apartman jellegű szobájában laktam, ami lehetővé tette összejövetelek szervezését, ahol a könnyed beszélgetős estek alkalmával – esetenként taktikusan összeszervezett társaságban – figyelhettem meg adatközlőim reakcióit, válaszait a felvetődő témákra és véleményekre.

Az interjúk lényegében spontán beszélgetések keretében zajlottak, néha négyszemközt. Direkt kérdések, az ajándékozást érintő tematikus interjú ugyanis csak alkalmanként volt lehetséges, a téma tabu volta miatt. Diktafont ezek során – az említett okok miatt – nem használhattam. A beszélgetések közben vagy röviddel utánuk azonban részletes jegyzeteket készítettem.

A kutatás kezdeti fázisa után felébredt az érintettekben egy bizonyos fokú – korábban legtöbbször még hiányzó – önreflexió a témát illetően, s ennek folyamán egyre több új/megújult perspektíva bontakozott ki, melyek fontos forrása volt egyes adatközlőim velem való párhuzamos együttgondolkodása is. Egyes régi történetek is újrainterpretálódtak számukra, ahogy megpróbálták megfogalmazni és megérteni a Németországban tapasztalt különbségeket és hasonlóságokat, ezáltal új szemszögből vizsgálva önmagukat, a saját kultúrájukat is.

A szituáció bemutatásához mindenekelőtt helyzetem tisztázása lenne a legfontosabb. A vizsgált csoporttal a nyelvtanfolyamon megismert török lány révén kerültem kapcsolatba. Néhány hónap után azonban a lány bátyja Wuppertalba érkezett, így ő visszavonult és minden energiáját a német nyelv tanulásának szentelte, hogy sikeresen letehesse az egyetemi tanulmányai megkezdésére jogosító német vizsgát (DSH). (1) Az, hogy magyar vagyok, érezhetően bizonyos fokú előnyt jelentett. Rögtön megkérdezték: „Ugye tudod, hogy mi rokonok vagyunk?” (Néhányan kifejezetten azért kérdezték, mert úgy tudják, hogy – bár számukra ez tény – mi nem így tanuljuk az iskolában.) Furkan és Sulejman egymástól függetlenül a következő mondattal fogadott: „Cebimde çok küçük elma var” („Zsebemben sok kicsi alma van”) Az első időkben kíváncsian faggattak, mit gondolunk mi otthon a törökökről. Mivel beilleszkedésem fokozatosan történt, lényegében nem mint antropológusra, hanem egy fiatal, kíváncsi filozófus-hallgatóként (2) tekintettek rám. Többségük (koruknál fogva) lényegében kishúgaként kezelt, s így különböző válság-szituációkban is közvetlenül tapasztalhattam segítőkészségüket, gondoskodásukat, mely számos szorult helyzetből mentett ki. Akkor is, amikor még lényegében csak egy barátságos idegennek számítottam, akinek néha nehézségei vannak. Mondhatjuk akár, hogy baráti kapcsolatok esetén mindez sokhelyütt természetesnek számítana, azonban – bár eleinte csak észrevétlenül, de – olyannyira hamar működésbe lépett valamiféle „szociális védőháló” körülöttem, ami semmiképpen sem természetes, sokkal inkább kultúra-specifikus jelenségnek tekinthető.

Bizonyos fokú önreflexiót tőlem is megkövetelt, illetve esetenként – nem feltétlenül csak, de néha kétségtelenül: jobb híján – önmagamat is mint kísérleti felületet kellett alkalmaznom. Ez nyilvánvaló veszélyeket rejt magában az objektivitás megkívánt szint-jét illetően, de reményeim szerint sikerült, s ezzel sikerült egy még elfogadható határon belül maradnom, ami mindenképpen szükséges volt, sőt az ajándékozás tabuként való kezelése miatt, a motivációk megértéséhez valószínűleg az egyedül lehetséges módszer. Tekintheznék a résztvevő megfigyelés színönimájának, azonban el kell ismernem, valójában több annál, de talán nem vezetett abszolút szubjektívizmushoz.

Beilleszkedésem kulcsmomentuma és alapvető lehetőség-feltétele is a spontaneitás volt. A vizsgált közösség értékrendje szerint ehhez tartozik az is, hogy az ember kimondja a véleményét. Vagyis egyben őszinteséget, nyíltságot is jelent. Adatközlőim többször megfogalmazták, tudtomra adták, hogy engem is e tulajdonságom miatt kedveltek meg igazán.

Wuppertal

A vizsgált közösség Törökország két nagyvárosából, Izmirből és Isztambulból képzési céllal Németországba érkező 18–32 év közötti török egyetemista férfiakból áll, akik viszonylag lazán kapcsolódó baráti társaságot alkotnak (10–15 fő). Némelyek csak az idei évben érkeztek (Furkan, Fatih, Tayfun), mások 6–7 éve itt tanulnak (Ismail, Mustafa, Emrah, Sabri, Serdar, Sulejman, Mehmet, Birol, Burak, Hasan) építészmérnök, gépészmérnök, szociológus, közgazdaságtan szakokon. (3) Többségükről a felületes szemlélő nem tudná megmondani, melyik országból érkeztek; bőrük nagyon világos, akcentusukon – különös módon – alig vagy egyáltalán nem érezhetők a török nyelv hatásai.

Wuppertal németországi kisváros Észak-Rajna-Vesztfáliában, lakossága: 381.900 fő, ennek 14,9 százaléka (56.900 fő) külföldi (Burghardt, 2009). Wuppertalban 163 különböző nemzet él. Török igazolványa 13.053 férfinak és nőnek van, török gyökerei pedig körülbelül 25.000-nek (Lukesch és Opiz, 2009). Serdar szerint: „Németországban minden töröknek van rokona.”

Az északi városrészben (Nordstadt) és a Friedrich-Elbert Straße-n viszonylag sok török kávézót találunk. A helybéli törökök gyakran ülnek össze ezek valamelyikében. A férfiak fő témája Wuppertalban a törökök számára szigorított munkaerőpiaci szituáció, a

munkanélküliség és az alacsony fizetés. Adatközlőim általában szintén török származású tulajdonosoknál, üzletvezetőknél kaptak munkát (különböző kávéházakban, éttermekben, üzletekben), mely mindenképp szükséges tanulmányaik finanszírozásához.

A város számára a nyelvtanítás előmozdítása az integráció fontos eszköze. Már az iskoláskor előtti időszakra is rendelkezésre állnak nyelvkurzusok. A török egyesületek is gondoskodnak tagjaik jobb nyelvismeretéről, nyelvkurzusokat szerveznek a nőknek és foglalkoznak az iskoláskorú gyermekek szü-leivel is (Burghardt, 2009).

A németországi törökök helyzete köztes, ami abból adódik, hogy míg a többségi társadalom törökökként identifikálja őket, Törökországban már nem tekintik őket annak. Külön kifejezést használnak a Németországból hazalátogató/hazatérő törökök megnevezésére: 'almanyal', melynek jelentése „ő, Németországból”.¹⁰ Adatközlőim beszámoltak a komikus képről, amit számukra a Németországból márkás autóval visszatérő, de megváltozott gazdasági helyzetük ellenére is láthatóan vidéki származású, műveletlen almanyal-ok nyújtanak számukra. Hiába tehát a Németországban megszerzett javak és a gazdasági felemelkedés, presztízsük nincsen a török társadalomban, s társadalmi helyzetük bizonytalanságát ők is érzékelik.

A wuppertali egyetemen működik az Islamische-Hochschulgemeinschaft. (4) Alapvetően a muszlim egyetemistákat gyűjti össze, de rendkívül nyitott, a környező társadalmi problémákra érzékeny szervezet, rendszeresen szervez vallási, kulturális témájú előadásokat, tudatos célja a multikulturális német társadalombeli vallás- és kultúráközi előítéletek és félelmek lebontása, illetve a dialógus megkezdése és fenntartása. Ezenfelül a külföldi származású gyermekek iskolai nehézségein próbál segíteni pályaválasztási tanácsadás, illetve korrepetáló kurzusok szervezésével. Évente több alkalommal is rendeznek a szülők számára a képzési lehetőségekkel kapcsolatos információs napokat. A „Bildungsausländer” által említett egyik leggyakoribb nehézség is a német képzési rendszerben való eligazodás, az ezzel kapcsolatos információk hiánya (Isserstedt és Link, 2008)

„Bildungsausländer” és „Bildungsinländer”

„Bildungsausländer” és „Bildungsinländer” kifejezés alatt olyan külföldi felsőoktatási hallgatót értünk, aki jogosult a felsőoktatási intézmény látogatására. A különbség abban áll, hogy a „Bildungsausländer” e jogosultságát külföldön nyerte el, a „Bildungsinländer” pedig a német képzési rendszerben (Deutscher..., 2009).

2006/2007 téli szemeszterének adatai szerint 2308 külföldi hallgató folytatott tanulmányokat Wuppertalban, a Bergische Universitätén; ebből 1291 Bildungsausländer, ez a hallgatók mintegy 9,4 százaléka. A legtöbb hallgató Kínából érkezett (213), ezt követi Marokkó (208), majd Törökország (81), illetve Ukrajna (71) (Ronge, 2007).

Törvényi keretek a török Bildungsausländerek számára

Németország az első azon célországok közt világszerte, amit az egyetemisták külföldi tanulmányaik céljából választanak. 2009-ben a török hallgatók száma 22 090, ebből 7180 Bildungsausländer, 14 910 Bildungsinländer.⁵ A különböző szakok százalékos megoszlása

a török hallgatók között: jog, gazdaság, szociológia 36,6 százalék; mérnök: 24,4 százalék; matematika, természettudományok: 20,1 százalék; nyelv- és kultúratudományok: 12,4 százalék; művészet, művészettudomány: 1,6 százalék; egyéb szak: 5 százalék.

Ismail:

De miért pont Németország, és miért Wuppertal?

Tulajdonképpen az apám miatt jöttem pont ide. A szüleim elváltak és az apám régóta itt él... De egyébként is, tudod, a kép mifelénk Németországról rendkívül pozitív. Jól menő gazdaságú európai ország.

Gondolom, az is egy jó szempont, hogy a külföldön végzett tanulmányokat értékelik majd otthon.

Igen, ez így van. Sokkal nagyobbra értékelik a külföldön megszerzett szaktudást. Az építészetre ez fokozottan jellemző, de igazából majdhogynem bármelyikre igaz.

A Törökországból érkező török hallgatóknak vízumra van szükségük (5), az egyetemi tanulmányok folytatása céljából igényelt vízumhoz szükséges igazolás a következőkről: egy német felsőoktatási intézményben tett sikeres felvételi vizsgáról (vagy a felsőoktatásra való jogosultságot igazoló dokumentum a teljes pályázattal), illetve a stúdium első évének finanszírozásáról és egy egészségügyi biztosításról. (6) A beutazás után megkapják a tartózkodási engedélyt, majd maximum két évük van tanulmányaik megkezdésére, ez alatt kell sikeres, felsőoktatási tanulmányokra jogosító nyelvvizsgát tenniük, amihez célzott nyelvkurzus áll rendelkezésre. (7)

A legtöbb hallgató számára Németország mindössze átmeneti állomás a szakmai fejlődés útján. Csak nagyon kevesen maradnak tartósan Németországban. Ennek sok oka van, mindenekelőtt a maradást érintő szigorú szabályok a nem EU-polgárok számára (*Bundesamt...*, é. n.). 2005 óta a bevándorlási törvény értelmében a felsőoktatási tanulmányok sikeres befejezése után a tartózkodási engedély meghosszabbítása a végzettségnek megfelelő munkahely kereséséhez maximum egy évre lehetséges. (8) Németország valódi Bildungs-export-Land-ként szinte „küldi haza” a friss diplomás fiatalokat (*Senol, 2007*).

Adatközlőim meglehetősen pesszimisták a maradást illető kérdésben. Gyakran emlegetik egyik jó barátjukat, akinek néhány hónapja hirtelen vissza kellett térnie Törökországba, annak ellenére, hogy végzettségének megfelelő, jól fizető, számára ideális állást talált, a papírok aláírása azonban lassan ment, s a vízumát végül nem hosszabbították meg.

A történetek fényében, s a törvények ismeretében, többnyire határozatlanok és tanácsaltalanok azzal kapcsolatban, mit tesznek majd tanulmányaik befejezése után.

Ismail: Ha Németországnak nincs szüksége rám, engem a továbbiakban már nem érdekel. Megkaptam, amit akartam. Megvan a diplomám.

A legvalószínűbbnek azt vélik, hogy megpróbálnak képesítéseiknek megfelelő állást találni a német munkaerőpiacon – amennyiben lehetséges, folyamatosan nyomon követve a hazájukban lévő viszonyokat is –, s ha a munkakeresés az egy év letelte után sikertelen, visszatérnek hazájukba, de nem zárják ki annak lehetőségét sem, hogy egy harmadik országban próbáljanak szerencsét. Mindannyian úgy látják azonban, Törökországban jó eséllyel indulnak majd németországi stúdiumuk magas presztízse miatt a munkaerőpiaci küzdelmek során.

Németek, német-törökök és törökök

A kutatás témája megköveteli, hogy kitérjek a helyzetre, körülményekre, amikkel a Németországba érkező török hallgatók szembesülnek, ezen belül az integrációval kapcsolatos aktuális diskurzusról is szót fogok ejteni, mivel mindez adatközlőim számára is ismert, sőt kikerülhetetlen, alapvető meghatározó eleme a Németországban való török vendéghallgató-létnek és ön-identifikációnak, azok minden dimenziójára kihatnak.

Maga a helyzet sem új, Fredrik Barth (1996) több évtizedes előzmények párhuzamai-ról ír az etnicitás elemzésében: „A kultúrát bármilyen tetszőlegesen kiválasztott populáción belül is folyton áramlásban lévőnek, ellentmondásosnak és inkohereusnak tapasztaljuk, és azt látjuk, hogy különböző módon oszlik meg a különféle pozíciókban lévő személyek között. Ezek a jellemzők éppen a kultúra reprodukciójának sajátosságából erednek: mert noha nagyrészt másoktól sajátítjuk el azt mint a világ értelmezésének és a világban való cselekvésünknek alapját, mégis mint saját tapasztalataink eredője csapódik le bennünk. Kétségkívül így van ez identitásérzésünkkel is: noha nem magunk találtuk fel, mégis csupán mi magunk alakíthatjuk, a világban való cselekvésünk és másokkal való interakcióink révén. Ha tehát az antropológus meg akarja ragadni egy sajátos etnikus identitás lényegét, azokra a tapasztalatokra kell összpontosítania figyelmét, amelyek során az kialakult.”

Az almanyali-ok

Kínálkozó a párhuzam, ahogy azt Edmund Leach (1996, 30. o.) megfogalmazza: „...a valóságban a társadalmat szót úgy használjuk, hogy beleértjük: az individuum könnyedén elhagyhat egy társadalmat, s átmehet egy másikba. Továbbá, attól függően, hogy a tagság kritériumait hogyan határozzuk meg, egyetlen személyt mint egyidejűleg több különböző társadalom tagját vehetjük szemügyre”

A németországi törökök helyzete köztes, ami abból adódik, hogy míg a többségi társadalom törökökként identifikálja őket, Törökországban már nem tekintik őket annak. Külön kifejezést használnak a Németországból hazalátogató/hazatérő törökök megnevezésére: 'almanyali', melynek jelentése „ő, Németországból”. (9) Adatközlőim beszámoltak a komikus képről, amit számukra a Németországból márkás autóval visszatérő, de megváltozott gazdasági helyzetük ellenére is láthatóan vidéki származású, műveletlen almanyali-ok nyújtanak számukra. Hiába tehát a Németországban megszerzett javak és a gazdasági felemelkedés, presztízsük nincsen a török társadalomban, s társadalmi helyük bizonytalanságát ők is érzékelik. „A németországi törökök gazdasági tőkéje Törökország kontextusában eltérő értelmű, és elméletileg ugyan lehetővé teszi, hogy előrelépjenek az ottani középosztályok felé, mégsem elegendő ahhoz, hogy elismert helyet biztosítson számukra a török társadalom középosztályai körében. Bármit is tesznek vagy érnek el, mégis csupán almanacik vagy almanyalik – ezek a szavak pedig a nouveau riche lét, a visszamaradottság, a civilizálatlanság stb. képzetét keltik”. (Cagolar, 1995)

Adatközlőim – saját bevallásuk szerint – nem igazán értik meg magukat a Németországban született török generációval.

Ismail: Ők egyszerűen mások. Nem úgy értem, hogy rosszabbak, vagy jobbak. Nem is igazán értjük egymást. Nincs semmi közös bennünk, ami nem is csoda, hiszen ők itt születtek, itt élnek.

Különbséget főleg az érdeklődési területet illetően látnak. Furcsállják, hogy míg őket magukat (annak ellenére, hogy egyesek már évek óta nem tudtak hazalátogatni munkájuk vagy az egyetemi teendők miatt) napi szinten foglalkoztatják a törökországi politikai, gazdasági kérdések, s gyakran vitatják meg egymás között az aktuális eseményeket, addig a velük egykorú németországi törököknél (akár Törökországot, akár Németországot illetően) ebben a témában teljes érdektelenséggel találkoznak. Ennek okát a két ország gazdasági, szociális és kulturális komplexumának különbözőségében vélik megtalálni. Egyfajta sajátosan kevert világnézet és kultúra birtokosaiként tekintenek a németországi törökökre; akik, ha pusztán a mai török kultúra szempontjából néznek rájuk – itt nyilvánvalóan a napról napra fejlődő, vibráló török nagyvárosokra gondolnak, hiszen ők onnan érkeztek –, gyakran „ódivatúnak” ('altmodisch') tűnnek a szemükben.

Emrah: Egyszerűen, olyan... ódivatúak, – nem találok jobb szót.

Adatközlőim mindegyike kényesen figyel arra, hogy napi szinten nyomon kövesse a Törökországban zajló eseményeket. Néha azt éreztem, szinte félnek attól, hogy hazatérve tájékozatlannak bizonyulnak, s rájuk ragad az 'almanyali' kifejezés.

„Andere Deutsche”?

A Statistisches Bundesamt adatai szerint 2007 végén 7 255 395 külföldi (a lakosság 8,8 százaléka), ebből 1,713 millió török állampolgár él (10) Németországban – de az összes török származású lakos száma mintegy 2,5 millióra tehető.

A „németországi törökök” kifejezés hivatalosan azon török állampolgárok megjelölése, akik Németországban élnek. A köznyelv törököknek hívja azokat is, akik török állampolgárságukat feladták, s felvették a német állampolgárságot. Ez esetben azonban szigorú értelemben véve tulajdonképpen vagy Törökországból származó ('Türkeistämme') (ez a kifejezés magába foglal más etnikai eredetű egykori török állampolgárokat is, például a kurdot), vagy török származású ('Türkischstämmige') (ez a fogalom kizárólag az etnikai értelemben vett törökökre vonatkozik) személyekről beszélünk. (11)

Meglátásom szerint a leginkább helyes kifejezés az integrált, török származású német állampolgárok megnevezésére a „török kulturális háttérrel (is!) rendelkező németek”, esetleg „török kulturális háttérrel (is!) rendelkező német állampolgárok”, az utóbbi azonban már – az állampolgársággal kapcsolatos, nagy vihart kavart 2000-es törvény utóregzései és az állampolgárság fogalmának a kortárs német szociológiai és főként politikai diskurzusban jelenlévő differencialista szellemű kezelésmódja miatt – mégsem teljesen korrekt.

A törökök mellett (az etnikai hovatartozás értelmében) nagy számban vannak kurdok (a feltevések szerint körülbelül 4–500 000 fő), de majdnem minden Törökországban élő etnikai és vallási csoport képviselteti magát Németországban. (12) Pontos számadatok nincsenek a lakosság ezen csoportjairól, mivel Németországban nincs statisztikai felmérés az etnikai hovatartozásról illetően. A csoportok meglétére és körülbelüli nagyságukra elsősorban az egyes önálló szervezetek meglétéből tudunk következtetni. A Törökországból érkezetek összesen 47 különböző etnikai és vallási vagy felekezeti csoport tagjai (Sen, 2002).

A saját egyesületek alapítása azt mutatja, hogy az etnikai, kulturális, vallási vagy felekezeti vonatkozások fontosak. (13) E szervezetek feladata a sajátosságok megőrzése és ápolása. Egyes esetekben politikai orientációhoz is kötődik, mint például a kurd származású migránsok egy részénél. A politikai aktivitások miatt időleges feszültségek vannak a kurd származású és más bevándorló csoportok között. 1973-ig homogén csoportként tekintettek a németországi törökökre. A török élet differenciáltsága Németországban csak lassan és késve került be a német társadalom tudatába. A már kezdetekben, 1961-ben bevándoroltak közt fennálló etnikai és vallási különbségek is alig ismertek.

A Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung kutatóinak legújabb adatai szerint a török származású lakosság 30 százalékának nincs iskolai végzettsége, mindössze 14 százalékuknak van érettségije (ez feleannyi sincs, mint az aránya a német lakosság körében, s kevesebb, mint más bevándorló csoportoknál) (Elger, Kneip és Theile, 2009). Ami a foglalkoztatottságot illeti, lemaradnak „minden más migráncsoporttól”. Gyakran munkanélküliek, a háztartásbeli asszonyok száma nagyon magas, sokan függenek a szociális támogatásoktól, Saarland tartományban pedig a törökök és török származásúak 45 százalékának nincs semmilyen képzettsége. A kulcs a képzéshez és a sikerhez a német nyelv elsajátításában rejlik, hangsúlyozta Reiner Klingholz, a Berlin-Institut igazgatója. A prezentált tanulmány „az egyes migráncsoportok” „integrációjának sikerességét” hasonlítja össze (beleértve azokat a bevándorlókat is, akik német igazolvánnyal rendelkeznek) a különböző tartományokban.

Jóval árnyaltabb képet nyújt – s kritikusan reagál a fent idézett tanulmány eredményeire, mely általában a török származású lakosságot a „legrosszabban integrált migráncsoportnak” („für immer fremd”, mindörökre idegen) nevezi – a Sinus-Institut 2008 decemberében publikált tanulmánya (*Sinus Sociovision*, 2009). Egyértelmű ugyanis: nem lehet szó „általában a törökökről” mint a legrosszabban integrált csoportról, hisz korántsem homogén egységről van szó.

A Bundeszentrale für politische Bildung megállapítása szerint a török származású lakosság Németországban (a második és harmadik generációnak nyilvánvalóan egész

más a helyzete, háttere és motivációi) mára olyannyira heterogénné vált, hogy egy integrációs mérleg készítése a „törökökről” majdhogynem lehetetlen volna (*Sen*, 2002).

Ilhami Atabay (1998) empirikus kutatásait figyelembe véve a németországi törökök három nagy csoportra oszthatók. Az első az iszlám által definiálja magát, a második csoport az úgynevezett tradicionális és modern értékek és normák között mozog, a harmadik pedig mindkét kultúrával radikálisan szembehelyezkedik. (14)

H. Bausinger (2000, 140. o.) beszél egy, a fiatal törökök által kialakított tudatos, a kultúrák között mozgó identitásról: 'Kanakan/n' (kanak/ok; a szó jelentése polinéziai bennszülött, s egyúttal [török] vendégmunkás is). Akcentusuk jellegzetes, nyelvhasználatuk a török és német nyelv sajátos keveréke, az úgynevezett 'Kanak Sprach'.

A németországi törökök helyzetéről sok mindent lehetne tehát mondani, akár homlokegyenest ellentétes véleményeket is találunk a kortárs diskurzuson belül is. Ennek oka az, ami igazán fontos: a németországi török lakosság milióinak sokfélesége, melyek mindegyikét különböző – az egyes mezőket érintő – integráltsági fok, illetve különböző – a migránsháttér kezelésének következtében kialakult – kulturális identitás jellemzi. Ahogy Friedrich Barth-nál (1996) is olvashatjuk: „Pozíciója és kulturális háttere – tudása, képességei és értékei – egyedülállóan reá jellemzőek, az ő tapasztalatai alakították

Az idegenektől való görcsös félelem, a saját kultúra elkeseredett féltése a keveredéstől, új, „idegen” elemek beszivárgásától egy többségi társadalom esetében, ahol az „erőviszonyok” egyértelműen nekik kedveznek, az adott kultúra öntudatának nem eléggé megszilárdult voltára vagy alapvető erejének, „többségben levőségének” reflektálatlanságára, röviden: önbizalombeli hiányosságaira engednek következtetni. Az asszimiláció a vizsgált helyzetben egyértelműen a kisebbség részéről való bizonyos fokú alkalmazkodást követeli meg, amíg azonban a többségi társadalom elutasításával találják magukat szemben, nyilvánvalóan egyre kétségbeesettebben hangsúlyozzák különbözőségüket, ami végül sajátos „ön-etnizáláshoz” vezethet.

ki azokat, és állandó változásban vannak; belül vallott, és kifelé tanúsított etnikai identitása pedig folytonosan alakul.”

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az integráció nem egyoldalú, sokkal inkább kölcsönös folyamat. Ennek sikeréhez alapkövetelmény, hogy azok felé, akiktől elvárt az integrálódás, meggyőzően közvetítsük, hogy jelenlétük kívánatos és elfogadott. Csak így kaphatják meg a beilleszkedéshez számukra szükséges segítséget (*Boztepe*, 2006, 100. o.). Amennyiben azonban az egyik oldalon hiányosságok vannak, szükségszerűen problémák lépnek fel a másik oldalon is. Önmagam egy közösséghez tartozóként való identifikációja a mások általi akceptálás nélkül – és a különbségek állandó hangsú-

lyozása, a viszonylagos nyugvópont el nem ismerése az asszimiláció kezdetben feszült, majd egyre oldódó folyamatában (hiszen folyamatról van szó) – nyilvánvalóan nem lehet tartós, s hamar vagy egyszerűen az ellentétébe (szegregáció, ön-etnizálás), vagy súlyos identitásválságba csaphat át.

Itt meg kell jegyezmem, időközben szerzett tapasztalataim szerint a német szakirodalom és az aktuális diskurzus fogalom-használatához elővigyázatosan és némi kritikával ajánlott hozzáállni. Az esetek nagy részében az „integráció” és a belőle alkotott fogalom-egységek használata oly módon zajlik, hogy a fogalom vagy majd minden referenciát nélkülöz, vagy túlzottan általánosított, vagy egyszerűen nem tisztázott, pontosan mit jelöl. Emellett számos, ezen a területen látott és tematizált probléma esetében nem veszik figyelembe, hogy azok mindössze némely török társadalmi miliőben állnak fenn, s alapvető hiba a németországi törökök általános problémájának tekinteni őket. Mindez jelentősen hátráltatja – ha nem lehetetlenné teszi – a fennálló, valójában miliő-specifikus problémák kezelését, megoldását.

Meglehetősen jól védhető álláspont volna tehát az is, miszerint egyáltalán nem létezik általában vett, a török származású lakosságot érintő integráció-probléma, sőt, a probléma gyakran épp a szituáció problémaként való szemlélésében rejlik, hisz az egyes problémák általánosítása negatív hatású, s feszültséget generálhat az eredendően nem problémás miliókben is.

Ki a török?

A török *Bildungsausländer*ek gyakran találkoztak az alábbi megállapítással: „Ő, te olyan más vagy, mintha nem is török lennél”. Bár értik, eredendően honnan jön ez a megdöbbenés (a törököket azonosítják az ’almanyali’-okkal), valójában azonban mégis furcsállják, hogy a többség törökökről alkotott képe az együttélés eltelt számos éve és a rengeteg változás ellenére még mindig ennyire „felvilágosulatlan”. A tényt azonban egyértelműen tudomásul veszik, és nem foglalkoznak a kérdéssel.

Adatközlőim jelentős része építész-mérnök hallgatóként folyamatosan csoportos projektmunka keretei között kell elkészítse tervezési feladatait. A csoportok keverték, különböző módon azonban ennek ellenére sem alakulnak ki szorosabb baráti kapcsolatok a német és török hallgatók között. Ennek oka nagyrészt abban keresendő, hogy mindkét részről a projekt munkán kívül inkább megszokott baráti társaságukkal töltik szabadidejüket. A német hallgatókat különösen zártnak, merevnek találják ebből a szempontból, egyiküknek sincs egyetlen német barátja sem. Itt általános értelemben figyelembe kell azonban vennünk a nyilvánvaló különbséget a *Bildungsausländer*ként egy idegen országba utazó és a normál hallgató alapvető nyitottságát illetően. A törökökkel kapcsolatban gyakran említik, mennyire elfogultak saját hazájukkal kapcsolatban. Ismail a következőképpen vélekedik a kérdésről:

Néha jó konzervatívnak lenni [„konservativ zu sein”]. A konzerválás [’konservieren’] jó a kultúrának. De ez csak egy bizonyos fokig igaz. Nyitottságra is szükség van, megismerni más kultúrákat, felfedezni bennük is az értéket. Konzervatívnak és liberálisnak lenni, mindkettő fontos. Az ember legyen tisztában saját kultúrájának értékeivel, de nem jó, ha ez egyoldalú marad. A törökökre sokszor mondják, mennyire lokálpatrióták... [...] Persze, nagyon szép hely, nekem is mindig az marad a legszebb, de másnak meg más a legszebb és ez így is van jól.

A helyzet „kezelésében” két stratégiát figyeltem meg. Mindkét stratégiát alkalmazók között vannak olyanok is, akik már 6–7 éve Wuppertalban tanulnak. Az ilyen típusú stratégiák nyilvánvalóan csak Németországban tartózkodásuk ideiglenes volta miatt működhetnek. Az ő problémájuk ugyan nem „integrációs probléma”, de el-nem-fogadottság-érzésük nagymértékben befolyásolja az arra vonatkozó döntésüket, melyik országban vállaljanak munkát tanulmányaik befejezése után.

Az első akár a „menekülés egy alternatív világba” nevet is viselhetné. Az ezt alkalmazó fiatalok gyakran találkoznak egymással, s egyfolytában új szociális kapcsolatok kialakításán fáradoznak. Minden új szemeszterben megismerkednek az aktuális részképzés kereteiben érkezett vendéghallgatókkal, akik különböző országokból, kultúrákból érkeznek, s a rendelkezésükre álló rövid idő miatt rendkívül intenzív életet élnek, mindenre nyitottak, kíváncsiak. E vendéghallgatók mindegyike, a célból, hogy a kezdeti nehézségeket könnyebben áthidalják, invitálást kap a hétfőnkénti rendszeres találkozóra az Uni-Kneipe-be. Mivel mindannyian „idegenek”, hamar kialakul egyfajta sorstárs-érzés, csoport-tudat, ami pótolni hivatott a német lakosság általi be-nem-fogadottságot. A Bildungsausländerek körében végzett statisztikákat nézve is láthatjuk, hogy általában a külföldi hallgatók egyik legnagyobb, leggyakoribb nehézsége a kapcsolatteremtés a német hallgatókkal (*Isserstedt és Link, 2008*). „Mind ugyanolyanok vagyunk, mind külföldiek.” – fogalmazhatnánk meg ezen folyamatosan cserélődő tagokból álló, szellemiségében azonban azonos csoport mottóját. E kapcsolatok birtokában tehát, sajátos szigetet képezve, nem is keresik a kontaktust a német lakossággal. Ezt egyfajta sajátos (multikulturális) ön-etnizálásnak is tekinthetjük.

A másik stratégia a felelős, célorientált fiatalé, aki jövőjével, tanulmányaival törődik, s nem fáradozik szociális kapcsolatok kialakításán. A munkahelyi kapcsolatok vagy egyetemi tanulmányok révén kötött barátságok szilárd szociális bázist biztosítanak számára, s megóvják az elszigeteltségtől.

A média (destruktív) hatása

H. Bausinger (2000, 142. o.) említi: gyakran hallani mostanában, hogy az olaszok „eigentlich keine richtige Ausländer mehr” („tulajdonképpen nem igazi külföldiek már”). Ez egy olyan külföldi-fogalomra utal, amiben a hangsúly inkább a szociális és kulturális distancián, mint a jogi és biológiai vonatkozáson van. Ez részben nyilvánvalóan azzal függ össze, hogy vallási különbségek vagy nincsenek, vagy nem domborodnak ki. (15)

A németországi török származású lakosság szemlélésében, úgy tűnik, súlyos változásokat hozott az, hogy a szeptember 11-i merénylet óta kialakult egyfajta félelem az iszlám vallástól. A médiában naponta hallunk híreket és kommentárokat az iszlámizmussal, a radikális iszlám terroristákkal és az iszlám nők által hordott kendőt illető vitával kapcsolatban. Ebből kifolyólag akár némi természetességgel is tekinthetünk Heitmeyer (2003, 45. o.) kutatásának eredményére, miszerint a németek 65 százaléka kételkedve szemléli a muszlimokat. A médiától ebből a szempontból mindenképpen felelősségteljesebb viselkedés volna elvárható. (16) A muszlimok és az iszlám ez időben mint veszély, fenyegetés jelennek meg a német társadalom egy része számára. Ennek legfőbb oka, hogy nincs megalapozott tudásuk az iszlámról (*Boztepe, 2006, 97. o.*).

2009. április 2-án az Antidiskriminierungsstelle des Bundes ismertette a Sinus Sociovision Diszkrimináció a mindennapokban – a diszkrimináció és az antidiszkriminációs politika felfogása társadalmunkban című szociológiai tanulmányát (Flaig és Wippermann, 2008; lásd még: Kemper, 2009). A vizsgálat a társadalomban fellelhető jelentős deficitről és torz felfogásról tudósít: „Kapitel für Kapitel lesen sich die Ergebnisse der Erhebungen so, als lebten viele der Befragten nicht im Europa des 21. Jahrhunderts” (Senol, 2009).

A „vallás” szóval a megkérdezettek elsősorban olyan kifejezéseket asszociáltak, mint: iszlám, muszlimok, törökök, maradiság, intolerancia vagy fundamentalizmus. A megkérdezettek 45 százalékának nincs ellene kifogása, hogy minden terrorcselekmény után először a muszlimokat gyanúsítsák. A nézetel, hogy a legtöbb muszlim intoleráns és erőszakos volna, majdnem 40 százalék egyetért. Minden második megkérdezett nem szeretne egy házban lakni egy törökkel, és minden negyedik azt a nézetet vallja, hogy „a

sötét bőrszínű emberek nem illenek Németországhoz”. A tanulmány a lesújtó eredmények okaként a média befolyását említi.

2009. május 15-én, a wuppertali egyetemen ellátogattam a már említett Islamische Hochschul-Gemeinschaft (17) által szervezett *Der Islam in deutschen Medien* című előadásra. Dr. Sabine Schiffer, az Institut für Medienverantwortung vezetője az előadás első részében az analitikus és kritikus „média-fogyasztás” fontosságára hívta fel a figyelmet. Számos példát hozott a média általános szimbólumokkal való visszaéléseire, melyek például az iszlámmal kapcsolatban felvilágosulatlan nézőt/olvasót könnyen félrevezetik. A távolabbi megoldást a gyermekek korai, az iskolában történő informálásában, felkészítésében látja. A jelenlegi helyzetben pedig a Németországban élő muszlim lakosságot illetően picit több természetességre és kevesebb diskurzusra biztat, a téma túlzott mértékű tárgyalása ugyanis azt az érzetet kelti, mintha valóban valamiféle probléma volna a háttérben.

Félelem az idegenektől

A modern társadalomtudományban az idegen az adottól merőben eltérő életformát reprezentálja. (18) „Az ’idegen’ a befogadó csoportba kerülve tapasztalja meg, hogy bevett mintái, tájékozódási sémái az asszimilációs helyzetben hasznavehetetlenek... [...] Az ’idegen’ személyes válsága fokozatosan, eredeti életvilágának elmélyülő relativizálásával párhuzamosan oldódik” (Biczó, 2004).

A német és török életformát, értékrendet, vallást, kulturális hagyományt tekintve két egymásnak merőben és alapvetően idegen komplexitással állunk szemben. A németországi török népesség a német szakirodalom által említett „rossz integrációs mérlege” – bármily egyszerűen hangozzon is – elsősorban és alapvetően a két kultúra gyakorlatának ezen alapvető idegenségében keresendő, helyesebben az adott különbözőség kezelésében.

Egy adott csoport megzavarva érezheti magát „betolakodóktól”, akik nem hozzá tartoznak. „Die passen nicht zu uns.” Életformájuk különböző volta annyiban zavaró, amennyiben akadályozzák a csoportot addigi megszokott életvitelének folytatásában. Létezik azonban különböző életformák konfliktusmentes egymás mellett élése is.

Látunk kell, hogy a másik csoport megjelenése előtti nyugalmi helyzet korántsem a másik, más módon élő csoport által megzavart. A csoport tulajdonképpen megbotránkozik, hogy a másíkok nem úgy élnek, ahogy ő gondolja, hogy élniük kellene. Ekkor lép fel egyfajta különös félelem a saját identitás elvesztésétől, károsodásától. Ez azonban nem más, mint az alapvető félelem a saját gyengeségtől, tehát meggyengült öntudat (Hättich, 1996, 150. o.).

Az idegenektől való görcsös félelem, a saját kultúra elkeseredett féltése a keveredéstől, új, „idegen” elemek beszívárgásától egy többségi társadalom esetében, ahol az „erőviszonyok” egyértelműen nekik kedveznek – M. Hättich értelmezésében –, az adott kultúra öntudatának nem eléggé megszilárdult voltára vagy alapvető erejének, „többségben levőségének” reflektálatlanságára, röviden: önbizalombeli hiányosságaira engednek következtetni. Az asszimiláció a vizsgált helyzetben egyértelműen a kisebbség részéről való bizonyos fokú alkalmazkodást követeli meg, amíg azonban a többségi társadalom elutasításával találják magukat szemben, nyilvánvalóan egyre kétségbeesettebben hangsúlyozzák különbözőségüket, ami végül sajátos „ön-etnizáláshoz” vezethet.

Egy társadalom homogenitása mindig veszélyeztetett, ha fellép más kultúrák befolyása. Azonban, ahogy M. Hättich-nél (1996, 151. o.) is olvashatjuk, Németország régóta nem homogén társadalom már, még ha az is szeretne lenni. Ideje hozzászokni a pluralizmus gondolatához, amennyiben az alapvető emberi jogok biztosítását a legfelsőbb politikai értéknek szándékoznak kezelni. Az idegen hatások eluralkodásától való félelem valójában a homogenitás elvesztésétől való félelem. A nemzeti homogenitás azonban öncsalás, a valóságban nem létezik.

A spontaneitás motívuma

A spontaneitás maga adatközlőim beállítottságának egyik legalapvetőbb, de a németek számára leginkább érthetetlen, legnehezebben közvetíthető, lefordítható motívuma. Az ebből eredő interpretációs nehézségek így minden területen jelen vannak, az ajándékozás dimenziójában azonban különösen jól körvonalazhatóak. Maga a spontaneitás olyan tényező, mely jelentésáryalatainak többségében gyakori konfrontációt eredményezett a törökök számára a németországi közegben. A spontaneitás jelenségét több szempontból vizsgáltam, az általános életszemlélet, életérzés, nyitottság értelmétől a spontán időbeosztáson és látogatásokon át közelítettem az ajándékozás spontaneitásához.

A spontán ajándékozás tárgyalásához mindenképp szükséges volt annak felvázolása, mit is jelent töröknek lenni Németországban, milyen előítéletekkel, elvárásokkal szembeesül egy Németországba érkező török egyetemi hallgató. Az ezt érintő alapvető viszonyokat az egykori török vendégmunkások leszármazottainak németországi jelenléte nagyban meghatározza.

Jegyzet

(1) *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber* (német nyelvvizsga a külföldi pályázóknak a felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz). A felsőoktatási intézménybe való bejutás feltétele ennek – esetenként más, hasonló, például: TestDaF – a nyelvvizsgának a letétele. A vizsgán való részvétel az adott felsőoktatási intézmény nyelvi intézete (amely a vizsgát is szervezi) által kínált, az egész szemeszteren át tartó intenzív nyelvkurzuson való részvételhez van kötve, melynek félévenkénti tandíja megegyezik a szakos költségtérítés díjával. A vizsga letételére évente kétszer van lehetőség, s a szabály szerint maximum háromszor lehet próbálkozni.

(2) Kutatásom egy éve alatt filozófia szakos hallgatóként, Erasmus-ösztöndíjjal tanultam a wuppertali egyetemen.

(3) A nevetek némely esetben adatközlőim kérésére megváltoztattam.

(4) *Islamische Hochschulgemeinschaft*, 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.ihg.uni-wuppertal.de>

(5) *Aufenthaltsgesetz*, Abs. 1. Allgemeines, § 6 Visum, 2009.12.10-i megtekintés, <http://www.aufenthaltstitel.de/aufenthaltsg.html>

(6) *Aufenthaltsgesetz*, Abs. 1. Allgemeines, § 3–12.

(7) *Aufenthaltsgesetz*, Abs. 3. Aufenthalt zum Zweck der Ausbildung, § 16 Studium; Sprachkurse; Schulbesuch

(9) *Aufenthaltsgesetz*, Abs. 3. Aufenthalt zum Zweck der Ausbildung, § 16. Studium; Sprachkurse; Schulbesuch

(10) Az 'alman' szó jelentése német (valaki).

(11) 1999-ben az állampolgárság megadására vonatkozó szabályokat illetően változásokat vezettek be, miszerint a Németországban külföldi szülőtől született gyermekek is megkapják az állampolgárságot, amennyiben legalább az egyik szülő legalább 8 évig

Németországban élt. A felnőttkor elérésekor (18 év) azonban választaniuk kell a német és külföldi állampolgárság között (a korábbi szabályzat szerint a Németországban élők felvehettek egy második állampolgárságot is) (*Brubaker*, 2002).

(12) A török vendégmunkások beáramlásának történetét lásd: *Bozeppe*, 2006.

(13) Az azerbajdzsánok például nagy csoportot képeznek, de ott vannak például a kisebb számban, de mégis jelen lévő krími tatárok, kazahok, ujugrok.

(14) Vallásuk tekintetében sem voltak sohasem homogén csoport. 98 százalékuk iszlám vallású, ebből a többség szunnita. Körülbelül egyharmad részük azonban alevita, akik mind életmódjuk, mind vallásgyakorlásuk szempontjából jelentősen különböznek a szunnitáktól (*Sen*, 2002).

(15) Atabay (1998) a Németországban született török generáció sajátos köztes, gyökértelen, bizonytalan helyzetéből eredő identitás-válságát és -keresését vizsgálja. Megfigyelése szerint egy részük elbizonytalanodva nyúl vissza az iszlámhoz, ill. meghatározott tradicionális érték- és normaalképzésekhez, s úgy vélnek biztonságot találni, hogy elszigetelik magukat a többségi társadalomtól. Másik részük nyitott a kölcsönhatásra, az esetleges konfliktusokra. Ők a változás nyílt fázisában vannak, aminek kimenetele nem megjósolható.

(16) A 2001-es adatok szerint 714 178 olasz származású személy él Németországban. 2009. 12. 10-i megteintés, <http://www.italianieuropei.de/ds/comunicati/20020206fes.html#nota1>

(17) „Mit größter Sorge verfolge ich die feindlichen und ablehnenden Reaktionen gegenüber muslimischen Menschen nach den Terroranschlägen. [...] Denn die Grenzziehung verläuft nicht zwischen den Religionen, nicht zwischen Christentum und Islam, sie verläuft zwischen Zivilität und Respekt vor menschlichem Leben und einem politischen Fundamentalismus, der

sich der Religion bedient.” Beck, Marie Luise (2001. 09. 14.), idézi: *Boztepe*, 2006. 97. o.

(18) 2009. 04. 15-i megtekintés, <http://www.ihg.uni-wuppertal.de/veranstaltungen/7ef6e09bfe10a5a01.php>

(19) „... azt is feltételezem, hogy a másik kultúra tartalmát tekintve, hagyományában, szokásaiban, nyelvében, értékészletében eltér, különbözik mindattól, ami számomra ismerős.” (Biczó, 2004)

Irodalom

Atabay, I. (1998): *Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.

Barth, F. (1996): Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Regio*, 7. 1. sz. 2010. 02. 02-i megtekintés, http://adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf670.pdf

Bisinger, H. (2000): *Typisch deutsch: wie deutsch sind die Deutschen?* Verlag C. H. Beck, München.

Biczó Gábor (2004): *Asszimilációkutatás – elmélet és gyakorlat*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest.

Brubaker, R. (2002): Az asszimiláció visszatérése. A bevándorlással kapcsolatos szemlélet megváltozása és annak következményei Franciaországban, Németországban és az Egyesült Államokban. *Regio*, 1. sz. 2009. 12. 10-i megtekintés, http://www.mtaki.hu/docs/all_in_one/rogers_brubaker_az_asszimi_lacio_visszaterese_regio_2002_01.pdf

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (é. n., szerk.): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung: Migrationsbericht 2007*. 2009. 12. 10-i megtekintés, http://www.bamf.de/cln_092/n_n_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2007,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/migrationsbericht-2007.pdf

Burghardt, F. J. (2003): *Ausländer-Statistik. Personen mit Migrationshintergrund*. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.auslaender-statistik.de/>

Boztepe, A. F. (2006): Türken in Deutschland. In Fischer Mayer, M. (szerk.): *Integration und Islam*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. 86–102.

Cagolar, A. C. (1995): German Turks in Berlin Social Exclusion and Strategies for Social Mobility. *New Community*, 21. 3. sz. 309–323. old. (Magyar nyelven: *Törökök Berlinben: társadalmi kirekesztés és mobilitási stratégiák*. <http://terebess.hu/keletkultinfo/ayse.html>)

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2009, szerk.): *Wissenschaft weltoffen 2009. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/1/2/1>

Elger, K., Kneip, A. és Theile, M. (2009): Für immer fremd? *Spiegel Heft*, 5. sz. 32–37. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-63806907.html>

Flaig, B. B. és Wippermann, C. (2008): *Diskriminierung im Alltag- Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Heidelberg. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/RedaktionADS/PDF-Anlagen/2009-04-02-schriftenreihe-band4,property=pdf,bereich=ads,sprache=de,rwb=true.pdf>

Hättich, M. (1996): Überfremdungsängste und deutsche Identität. In Deschamps, B. és Kroker, E. J. M. (szerk.): *Deutschland auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft?* Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt. 150.

Heitmeyer, W. (2003): *Deutsche Zustände. Folge 2*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Isserstedt, W. és Link, J. (2008): *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. 2009. 12. 10-i megtekintés, Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung_des_studiums_2008.pdf

Kemper, A. (2009): *Ohrfeige für aktuelle Antidiskriminierungspolitik*. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://klassismus.blogspot.com/2009/04/ohrfeige-fur-aktuelle.html>

Leach, E. (1996): *Szociálanropológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Lukesch, A. és Opitz, B. (2009. január 26.): Türken in Wuppertal: „Wenn du hier leben willst, solltest du Deutsch lernen”. Integration: Auf der Suche nach Perspektiven in der neuen Heimat. *WZ newsline Westdeutsche Zeitung*. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.wz-newsline.de/?redid=417232>

Ronge, V. (2007): *Rechenschaftbericht des Rektorates 2005/2006*. Presse-Archiv Uni-Wuppertal (26.02.2007) 2009. 12. 10-i megtekintés, http://www.presse-archiv.uni-wuppertal.de/html/module/medieninfos/archiv/2007/2602_rechenschaftsbericht_rektor.htm

Sen, F. (2002): *Türkische Minderheit in Deutschland*. Informationen zur politischen Bildung. 2009. 12. 10-i

megtekintés, http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=7LG87X&page=2

Senol, E. (2007): *Aufenthaltsitel nach ARB 1/80 für türkische Bildungsausländer*. 2009. 12. 10-i megtekintés, <http://www.jurblog.de/2007/09/10/aufenthaltsitel-nach-arb-180-fuer-tuerkische-bildungsauslaender/>

Senol, E. (2009): *Der Teufel an der Wand hat einen türkischen Migrationshintergrund!* <http://www.jurblog.de/2009/04/20/der-teufel-an-der-wand-hat-einen-tuerkischen-migrationshintergrund/>

der-teufel-an-der-wand-hat-einen-tuerkischen-migrationshintergrund/

Sinus Sociovision (2009, szerk.): *Problemgruppe Deutschtürken? Vorsicht vor Schubladendenken!* 2009. 12. 10-i megtekintés, http://www.sociovision.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Aktuell_30012009_Deutschtuerken_Hauptdokument_01.pdf



A Gondolat Kiadó könyveiből

Rendszerváltások rendszerei

A kollektív történelem kísértete és tudás-vesztéségei

A kollektív emlékezet gyakorlatai, a megemlékezések és felhatalmazások, legitimálások és identitás-keresések, reformok és elszámoltatások korszakai vissza-visszatérő etapjai az emberi progresszió-történetnek. Hol optimista jövőképpé, hol sötét múlt-élménnyé válnak ugyan, de az időbeli kontinuitást a magabiztos társas tudás alapjává teszik, mindezek révén pedig a rendszerváltások hermeneutikájához járulhatnak hozzá. S mert forrásanyag egyre több adódik a levéltárak már megnyíló körében, e feladat elvégzésének felelőssége a történészekre, kommunikátorokra marad, de kiegészül a pedagógusokéval, a megértés „hasznát” sokszorozó szerepkörökkel, a tudomány feladatvállalásával és a közgondolkodást befolyásoló programosságokkal is.

Írásom a megismeréstudományok felelősségét sugallja, de a politikai kommunikáció „plebejusabb” vagy „populárisabb” diskurzus-szintjein kérdez rá, miként válhat mintegy rendszerré(-rendszeressé) a rendszerváltások változás-logikája. A példák a nemzetivé tágitott-szűkített múlt történeti elbeszélését követik magyar, kelet-európai és szűkebben véve romániai értelmezések terében.

Veszteség érzete vagy a hátratekintés öröme, a diktatúra revíziója vagy az örök nyugalom ásatag reménye lengi át meg át az 1989 utáni rendszerváltásokat Kelet-Európában... – kevesen tudhatjuk és csak ritkán mérhetjük föl, mi lakik az emberi pszichében, ha visszatér a Név, a Nagy Vezető, a Kondukátor kísértete, mint Romániában 2010 nyarán, vagy Nagy Imre újratemetése heteiben-hónapjaiban Budapesten a rendszerváltozás előestéjén. Ha kihantolják, ha ezt hangosan vagy nyilvánosan teszik, s ha erre mások örvendezhetnek vagy szitkozódhatnak, majd megint mások ismét teóriákat akaszthatnak egymással szembe, mérlegelendő a népitélet, a közvélekedés, a rejtve maradt érzelmek és hovátartozások titkait, avagy csupán egyszerűen azt: kik és miért, mikor és hogyan vállalhatják-kockáztathatják a szembenézés merészségét és felelősségét a politikai széljárásban. Visszasírják-e a népek a kegyetlen, de kiszámíthatóan kényszerű múltat Hitler, Sztálin, Ceaușescu esetében, vagy szembeállítják azt az emlékanagyot a kiszámíthatatlanul kénytelen jelennel, amelyben egyre kevésbé lehet önállóan értékítéletet mondani, egyre kevésbé szabad régi rosszakról és becstelen gonoszakról is másként beszélni, mint valamely „nagy tanulság” tantételeit használva, vagy a megbocsátás tónusában?

Emlékezetes, sőt korszakosan kihívó maradt Vlagyimir Jankélévics (1967) hírhedett alapműve a *Megbocsátásról*, melyben már Épíktetosz kézikönyvecskéjétől származtatja át a 20. század második felébe a tettek-események-folyamatok megbocsáthatóságának problematikáját: kinek van joga, kinek lehet mersze, kísértő bátorsága, feljogosíttósága a megbocsátást gyakorolni, sajnálattal vagy anélkül, kísértésre válaszolva vagy épp előidézve azt, menekülésképpen vagy a felsőbbes győzedelmesség tónusában. S ha van is morális fennsége, ha merészelteti is gyakorolni, mégis hogyan birkózik meg a rezignációval, a cinizmussal, a legyintésekkel, amelyek mind a tetteket, mind a megbocsátó

gesztust körülveszik vagy problematikáját eltompítják (*Jankélévics*, 1967, 2–27. o.). A megtérés-megértés gesztusa mégoly mélyen, de alapvetően a belátás, az elfogadás vagy a tudomásulvétel tónusát simítja a túlélők felől az elkövetés vadságára, ezzel mintegy szakrálisan is felmenti, de egyúttal varázstalanítja is azt. A sajnálat és a megbocsáthatatlanság végtelenjébe illesztve, s olykor pusztán valamely „elvitathatatlanak” tetsző nagy tanításként a megszolgált bűnök valójában csakis a túlélők felejtésén múlnak – márpedig ezek az elévülések, beillesztések, újratárgyalások éppen az átbeszélések idejében kapnak pontosabb tartalmat, felelősebb arculatot, számonkérhetőbb alakzatot. A végletes megbocsáthatatlanság és a megbocsátható végesség talán ezért veti föl minduntalan a szembenézés felelősségét, az újratárgyalás, a kihantolás, a megbizonyosodott változtathatatlan-ság erejének próbatételét. Talán a mauzóleumozás, balzsamozás, szakrális tiszteletadás mint az örök megnyugtatás eszköze éppúgy a jelen közbékéjét szolgálja, mint a titkos, rituális, végsővé tett elhantolás, a kommemoratív emlékezetépítés, a kultuszok pantheonja (lásd még: *Mungiu-Pippidi*, 2005, 10–11. o.; *Gyáni*, 2008).

Mindezekről „végső” vagy „teljes igazságokat” kimondani nem a történész dolga, teszik ezt gőzerővel a sajtó és a politikai felhőmagasságok főszereplői helyette is. Feltehető azonban talán már a kortárs szemtanú nézőpontjából az a kérdés is a közös történelem átélési élményéről, hogy hol is tartunk

ma a belátás és megtérés, felmentés és megbocsátás terén, ha az 1989-et követő húszéves átmenetünkről, a rendszerváltó időszakról immár alkalmi számadást kell készítenünk, s ha önmagunkba tekintve azt kérdezzük: megtettük-e, amit megtehettünk az elmúlt két évtizedben a megértés és belátás, feldolgozás és gyászmunka, értékelés és kritika terén, vagy sem? Megtér-e a megértés a történelem átélésének, a tudás letisztulásának keretei közé, s ha erre nem „a régi rendszer visszasírásának” vádja a folyton siránkozók válasza, akkor vajon elégedettek lehetünk-e azzal az úttal, amelyen elindultunk Romániában az 1989 decemberi „karácsonyi forradalom” óta, beláttuk-e a történelem értelmének jelenvalóságát, számunkra valóságát a felelősség oldaláról? Okulunk-e a történelmi történelem „élettanító” hatásából, vagy csupán alkalmilag használjuk föl példázatait a kollektív tudás és a politikai narratívák érvkésztetésén belül?

A kérdés itt szándékosan leegyszerűsített – de csupán a lehetséges válaszok esélyéért. A kérdezősködés, amely a „visszasírjuk-e a régi rendszert?” tónusban fogalmazódik meg, súlyosan publicisztikus, de megkerülhetetlenségében is eleve az igen/nem ellentétre és a sarkított vélemények jelentőségére, súlyára alapozott. A tömeglélektan vagy a politikai pszichológia kutatóját talán kevésbé lépi meg az eredmény, melyet az IRES intézet felméréseiből hallhatunk ki: a diktatúra bukása és a diktátor-házaspár kivégzése óta eltelt immár húsz és fél év után a megkérdezettek 63 százaléka szerint 1989 decembere előtt a mainál jobb volt az életszínvonal Romániában, 37 százalék pedig pozitívan méltatja az akkori rendszert. (1) Igaz, mintegy 30 százaléknál válaszadó szerint be kellene tiltani a kommunista pártokat, de a válaszadók 49 százaléka Nicolae Ceaușescu jó államvezetőként értékeli, feleségéről ugyanakkor 67 százaléknak van rossz véleménye. Ezzel együtt a felmérés adatai alapján 71 százaléknál válaszadó szerint a diktátort nem kellett volna kivégezni, és csak 23 százalék fogadja el jogosnak a rögtönítélő és végrehajtó különítmény akkori döntését. Amde a válaszolók 84 százaléka most azt gondolja önmagáról: a

A diktatúra alaptermészete, hogy szétrombol, de ezenközben (önkéntelenül) elő is segít szolidaritást, kölcsönösséget, együttérzést, elfogadást és belátásokat, egybehangolja a közösségek apró köreinek intim viszonyrendszerét és elősegíti a túlélési praktikák életbenmaradását.

kivégzést ellenezte volna mint az egykori ítélőszék tagja, nyolcvan százalék még a gyors tárgyalás korrektségét is vitatná. A felméréskor a megkérdezett közel másfél ezer ember 87 százaléka tudott arról, hogy a diktátor házaspár földi maradványait 2010. július 21-én azonosítás céljával kihantolták, de a válaszadók nagy hányada csupán a televízió híradóiból értesült erről.

Tény és esemény, visszatekintés és gyorsmérleg, közitélet és felmentő megértés kavarg ebben a futólagos véleményyszondában. Mint a helyszíntől, kérdezősi módtól és helyzettől, árnyaltabb válaszok besorolási módjától függő bármely „tényközlés”, ez a tudósítás mégis alaposabb megfontolásra inti a történeti hűségre kíváncsi természetet. Különösen az a sodrás, amely történeti párhuzamot kínálna a második világháború utáni német értékeléssel, amely a Sztálin utáni korszakban vagy Tito presztízsmaradványainak mind a mai napig örökéletű mauzóleumot kínál a nép emlékezetében, jól tükrözve a hitleri-sztálini-titói idők „visszasírását” legalább oly mértékben, mint a fellelegzést a nyílt terror és a félelem korát követő időszakban. Miként a diktatúrák időszejében is vannak haszonlesők, szenvedők, élelmesek és megbúvók, hódolók és ellenbeszélők, sikerre futók és megszegyenülten elmerülők (erre analóg példa az elmúlt 20 év német belső fejlődésváltozása is, vagy a magyarországi „rendszer-tagadások” vissza-visszatérő ciklusait, de akár a lengyel műltfeldolgozás praktikáinak körét tekintve), úgy a hasonlóság abban is komoly tény, hogy a kíméletlenül „útmutató” diktatúrák is képesek erősíteni a társadalmi kohéziót, meg egyszersmind szét is szaggatják a társadalmi hálót, lett légyen az „rendszerpártiaké” vagy ellenzékéé. Vagyis a diktatúra alaptermészete, hogy szétrombol, de ezenközben (önkéntelenül) elő is segít szolidaritást, kölcsönösséget, együttérzést, elfogadást és belátásokat, egybehangolja a közösségek apró köreinek intim viszonyrendszerét és elősegíti a túlélési praktikák életbenmaradását.

Tény és esemény, közitélkezés és megértő felmentés dül tehát a történő történelem mindennapjaiban. Szükségtelen a „túl-moralizálás” ekörül, hisz ha nem is „történelmi tény”, de látható fejlemény, hogy amennyien elestek a legutóbbi rendszerváltáskor az előző rendszer biztosította kedvezményektől, talán épp annyian hozzá is jutottak az új rendszer előnyöket kínáló pozícióihoz. Az elhantolás, az érdemesültek rehabilitálása ugyanakkor jó esetben leginkább csak azokkal történik meg a méltatlan utókor színe előtt, akik diktátorok vagy hazaárulók (ceaşescuk és pcepaták, beriják vagy mengelek) voltak, de sokkal kevésbé esélyes a karizmatikus emlékezet működésbe jövele, ha névtelen áldozat, pozíció nélküli elszenvető, „szimpla” kárvallott voltál... Ha nem vagy Mihály király, vagy esetleg nem találsz megértő hangot a jelenkori aktív politikusokkal, akkor se méltó neved, se illő sírod, se keresztényi megértésed, se tényleges kárpótlásod nem várható... Földterületed, ingatlanod, sírköved, emléktáblád sem lehet még (ez gyakorlat volt évtizedeken át a sikerképes szocializmus korában), hisz a hajdan együttműködők, a rendszerhű kollaborálók, a titkosszolgák mégiscsak előbbre valók – valakik-nek. Átvilágítási törvény...? – készült az, minden posztkommunista országban, de hát hol is lett annak értelme, haszna, kárpótlás követelésére, vagyonelkobzásra, nyugdíjkorlátozásra érdemesítő gyakorlata...? Ahol esetleg az ügynökök névsora nyilvánosságot kapott is, a rövid ideig zajló köpködésen túl éppúgy a megbocsátás homályra szállt le a vétkesek vagy (morális-mentális) bűnözők körére, mint ereszkedett a megsarcoltak-megnyomorítottak tíz- és százezreinek ismeretlen tömegeire.

Hol hát a megbocsátás limitje, hol a határ a tudomásulvétel, a felmentésből származó haszonvételt követő nyugalmas lét esetében – szabadjon itt a magyar politikai elit sors-történeti kiválóságaira, Homra, Medgyessyre, Hegedűsre, Aczélna, vagy akár az egykori hírszerző-katonatiszt-miniszterelnök Sztójayra utalni, esetleg a német, holland, francia, olasz história hasonló típusaira, zárópéldaként a román köztörténet olyan arcaira, akik belügyi-titkosszolgálati-ügynöki múlttal az életműükben még ma is magas politikai polcokon sétáfnálnak...?! A legszigorúbb számonkérő indulatok alkalmával rendszerint

kiderül: a megbízható vagy titkos szolgálakat ma is védik a törvények, a lelkiismereti paródia nem tépázta meg funkciójukat, esetleg még a szolgálatok aktivitási mutatóit sem különösebben, „dossziéjuk aktív”, feladatvállalásuk csak árnyaltabb vagy rejtettebb lett időlegesen. Pedig „igazságosság nélkül az állam is csak egy rablóbanda” – idézi Szent Ágostont a demokratikus kormányzás morális felelősségére figyelmeztető politológus (Kende, 2001, 41. o.). Avagy: tanítható-e iskolában a demokratikus társadalmi működés-hagyomány példája a diktatúrák utó-korszakaiban, átvehető-e a titkosított levéltárak anyagai mint megnyugtató emlékezeti bizonyosságok az utókor tudástárába, s megnyithatók-e a titkos tudások zsilipjei a megismerést áhító tömegek előtt, az ismeretközlésre és tudásátadásra felkent kommunikátorok, pedagógusok, média-munkások számára? Létezik-e egyáltalán a morálfilozofikus magasságtól épp konkrétságukban függetlenített „igazságosság”-kritériumok oktathatóságának, átörökítésének problémája maguk a közvetítők, pedagógusok, hangosbeszélők, mediatizálók számára? „Ki viszi át” a hitelesség és érvényesség problematikáját „a túlsó partra”, avagy a jövőendő új korszakokba?

A túlmoralizált rendszerváltási véleményesodrások, melyek ezt a túlpoetizált kérdést nemigen teszik megválaszolhatóvá, ugyanakkor szemben is állnak vagy szembekerülnek azzal a közmegítéléssel, amely a kollektív emlékezet igényére mutat. Nem csupán a számonkérés, leszámolás, büntetés, érvénytelenítés értelmében, hanem az elszenvető átélés és az ehhez társuló magatartáslelektani alakzatok szférájában is. E közös érzemény Ceaușescu vagy Tito, Kádár vagy Brezsnjev „szeretete”, illetve respektusa terén sok százerek mentsége volt és maradt mindmáig – más százerek halála, kínzása, megfigyelése és kifosztása árán, saját gyöngeségük háttereként, saját pozíciójuk biztonságos páholyában. De akkor „ki a hibás”? A vétlen, szolidáris vagy megbocsátó százerek, vagy a számonkérést harsogó véleménykisebbség? A titkosszolgákkal kollaboráló pátriárkák (akik ma is fungálnak) (2), a hamis hiteltet hozsannázó papok (akiket a megbocsátás kegye továbbműködni hagy), a száműzött értelmiségiek (akik negyedszázada ontják a volt haza volt politikája elleni forrásműveket), a meghurcolt irodalmi vagy Béke Nobel-díjasok amerikai karrierrel (a névsor legyen az olvasó emlékezetére bízva), éppenséggel egymásra sem hasonlító életútjuk során is összhangba kerülnek azáltal, hogy a történeti emlékezet offenzívájának szolgálatába kerülnek, s arra vetemednek, hogy igaznak kívánják elfogadtatni magukat, „mert a legvalószínűbbek lévén, a nagy egész összefüggésébe is a legjobban illeszkednek bele”, a mindenkori kritikai éleslátással feltárt írott és hagyománykövető formák-források korpuszára igyekezvén „szűkíteni a nemzetivé tágitott múlt történetileg érvényes elbeszélését” (Gyáni, 2008). A történetészt, aki talán mindezen szereptudatoktól semmiben sem különbözne a mindezek hagyatékait lapozgató szerepkörében, ha úgy tekintene vissza saját kora „igazából”, hogy lesöpri vele a korábbi korok sokféle más igazait, jó esetben „nem elégíti ki a ’megtörtént dolgok pusztá ábrázolása’, hanem a múlt igazságát is meg kívánja a jelennel ismertetni” (Gyáni, 2008). Mert hát ez is a kollektív emlékezet összetevője, a felelősök és jóljárók, a meghurcoltak és a huncibálók, a mentesültek és a sorsvállalók épp oly súlyos tényezői, miként a morális fenntartások és forradalmas emlékek élményanyaga, adattári forrásgyűjteménye! Akkor hát kinek, kiknek, s milyen alapon van inkább morális súlya a közgondolkodásban, s kinek legyen feltárási felelőssége a kollektív tudat értéktartományait háttérben megépítő kutatók körében? Mi több: kutatás és feltárás, megismert „másvélemények” és úgynevezett „makacs tények” serege végül is arra vár, hogy átadható legyen egy pedagógiai folyamatban, utódok és boldog ősök közötti híd formájában belátást kínáljon a „megtörtént dolgokról”, mintegy „anyagává” legyen a megismerési folyamat jövődójének, a megértés reményét még vállalóknak és a belátás feladatát továbbadóknak.

De hát hárrítható-e a megértés felelőssége, a megbocsátás kegye, a megismerés kötelezettsége arra a szimpla gesztusra, hogy „adattárba velük!”, s majd az emlékezet feldolgozása, elvégzi az értékelő munkát is? Tegyük egy kísérletet, akár a fentebb utalt közzéle-

mény-szondával ellentett oldalon! Ha „igazságossági” mércével latolgatunk, avagy „erkölcsi” alapon nézzük a folyamatokat (melyhez nem kevés tudományos pökhendiség kellene, de alapszinten a legökonomikusabb felelősségérzet is elegendő!), vehetnénk példaként az egyházakat, amelyek körében a rendszerhű kollaboráció szintje egészen más volt a pártpolitikai kormányzattal véleményeket szembehelyező német magatartásban, mint a magyarországi papok együttműködési hajlandóságában (erre ékes példakkal lásd Ungváry) (31), és ugyancsak más volt a nagyorosz földön (mint erre Szolzsenyicin 1972-ben Vlad Óboldogságának megírt levele utal) (4), sőt más volt a gyulafehérvári katolikus püspökség Márton Áron idején és a moldvai katolikus püspökség esetében ugyanakkor (vagy később is), megint más a hetvenes-nyolcvanas években a szovjetföldi neoprotestáns egyházak kardos kívülállása és az erdélyi (neo)protestáns egyházak „együttműködése” terén is. Elnyomás itt is, ott is volt, de a gyónási titkot jelentésekkel megszegő (katolikus vagy ortodox) lelkipásztorok lényegében azóta sem éltek át megkülönböztető kiátkozást vagy meghurcoltatást, szolgálnak mindmáig, ha kedvük-koruk még engedi. Hol van akkor (akár csak ezen a téren) a kollektív emlékezet méltányossága mellett a tisztán átlátható értékrend, a normák és lelkiismereti törvények harmóniája, a szakrális bűnbocsánat és a társadalmi respektus, a közös értékvilág komolyan vehető és követhető szintje?

Tudjuk jól, persze: a közös múlt közös élménye mindig közös erő egyes korosztályok (akár erősek, akár erőtlen tömegek, akár hatalmak vagy normarendek) birtokában is. Több német és nem-német szerző írt köteteket a második világháború utáni német helyzet kapcsán (*Elias*, 2002; *Fulbrook*, 2001; *Arendt*, 1992; *Poliakov*, 1987; *Heller*, 1990, stb.), mennyire hiányzott nekik a Vezér, az útmutatás, a világkép, a célrendszer, de ez csak felszínes „olvasatban” szól a diktatúra és a félelem visszakívánásáról, igényéről. Az individualizálódó világban, amelyet a poszt-weimari korszak jelentett (új ipari forradalom, fordizmus, gazdasági válság után!), igenis lehet „normális” társadalmi igény egy konzisztens, kimódolt, célszerűnek tetsző, nemzeti dicsőségre épített világkép elfogadása, a verseny-jellegű kapcsolatok helyetti közös cél kitűzése, a közösségek hiányát pótló nemzeti közösség ígérete – és ezzel az a látszat is, hogy a diktatúra jó, mert építi a kollektív (csoport- vagy össztársadalmi) kapcsolatokat. Epp ily szolid és stabil jövőépítési feladatköre volt az orosz történeti útnak, az első világháború utáni román, magyar, osztrák, szerb, bolgár rendszerváltásoknak is (vesd össze: *Arendt*, 1992; *Elias*, 2002; *Gsovski*, 1961; *Molnár és Reszler*, 1988; *Tanasoiu*, 2005).

A diktatúrák iránti igény, a vezérkeresés vágya persze nem lenne komolyan vehető, ha nem jeleznék, hogy a hosszú távú berendezkedésnek, megállapodásnak, nyugalomnak mindenkori vágya él a társadalom java részében. A polgári fejlődésben ugyanakkor a szolidaritás igénye (és hiánya) viszont ellene hat mindennek: a munkapiaci tulakodás, a tőke útja, az időarányos haszonvétele és a darabbéres munka stressze egymás ellen hangolja még az együttműködőket is. Aki veszít azonban, az nemcsak a közös munka eredményét és nem csupán „énjét” veszíti el, hanem ugyanakkor a visszavágásra is késztetést kap. A modernitás korában nincs idő a hosszútávú építkezésre, egymás megismerésére, a kapcsolatok elmélyítésére, a bizalom kiépítésére – időlegesség van csupán, szűk pálya és kíméletlen sebesség. Itt nem segít a sorsközösségi élmény, a szolidaritásra és megértésre, önszervezésre és regenerálódásra sincs tér. Marad a hamari haszonvétele, a moralizálgatás nélküli siker, a flexibilis alkalmazkodás, a célracionális távlatokkal eszköz-értékként számoló pragmatikusság. Legyen szó akár politikáról, hitről, eszmei irányokról, népszerűségről, normákról vagy értékekről...

S épp ez az „egynapló” emberi stratégia teszi lehetővé, hogy a mai sikert vagy a gyors és kíméletlen tempóval, vagy a múltba merengő érzülettel vészeljük át. A kollektív történelem a tartós érdek- és értékközösség fikciójára épül, nem pedig a napi hajcihőre; a mai globális piac nem lírázik azon, ki a lelkes, ki a becsületes, ki a jólélek: a sztenderdizált világ szinte azonos terekben azonos árucikket kínál szinte mindenkinek, így a helyhez és múlt-

hoz, emlékekhez és értékekhez kötődő „termékek” (mint például a lelkiismeret, a ragaszkodás, a hovatartozás, az értékek és normák rendszere is) „haszontalanná” lesznek ebben a sodrásban, a helyekhez és élményekhez lecövekelt lelkek a semlegesség szintelen tónusába süppednek, s elszágnak fölöttük a „korszerű”, a „sikerese”, az „innovatív”, majd egyre jellemzőbbé válik, hogy már a kollektív emlékezet tárházai sem maradhatnak a történet történelem alapjai vagy részecskéi. Ebben a „felületi rekonstrukcióban” tehát, amely átírja, újraépíti a múltat vagy elszínteleníti a jelent,

Nincs oktatása annak, mi történt, miért történt, kivel történt, s történt-e egyáltalán... Nincs az átmenetről alkotott történetfelfogás, sem iskolai tananyagként, sem pedagógusok számára módszertani kézikönyvbe adagolt rejtett tudásként. Nem ismernek a tizenéves diákok névtelen halottakat, temesvári áldozatokat, burkus indulattal felheccelt ellentüntetőket, felbérelt cigányokat és kivezényelt bányászokat, löni sem rest elhárítókat és mindezt kiszolgálni bátor újságírókat sem. Nem ismernek román ellenállókat, disszidenseket, magyar lelkészeket vagy költőket, újságírókat vagy egyetemi oktatókat, egyenlőségért pályájukat vagy életüket áldozó máskéntgondolkodókat, szolidáris románokat vagy menekülő svábokat, önkormányzó-hagyománykövető székely falvakat és csángó munkamigránsokat sem.

igényeket, európai normákhoz igazított értékrendet és ezzel szembeállító más felfogásmódokat sem. Persze, ha a megbocsátás, a megértés, a belátás esélyéről kezdtem értelmezési logikámat fölépíteni, talán nem helyes itt épp ezt a megbocsátást alárendelni a hiányérzetek hangos reklamálásának... – de arra vetemedni, hogy mindezt talán ne tekintsük a rendszerváltás sodrásban áldozatul esett értékszempontnak, mégsem érvényes megoldás, mégsem elfogadható beállítódás. A történelemhiányos korszak esetleg visszahat később, s megerősödik a belátás igénye azokban, akik ilyesmit sosem is láthattak...

semlegessé, „haszontalanná” válnak a megkülönböztetések, az összehasonlítások, elsilányul a különbségtétel és a minőségi másság rangja is. Mit várunk akkor a jelen történelmétől, a múlt értékelésétől, a mérlegelő megkülönböztetéstől...?! A sztenderdizált fogyasztás mindenütt a világon kikezdi a helyi jelentéseket, ahogy az újfajta élethelyzet vagy korosztályi élmény is kikezdi a közszájon forgó, régi közös történeteket, a tudás piac egykori termékeit, vagy a transzcendentális vagy emlékezeti piac kínálatát is.

A román általános és középiskolákban a „karácsonyi forradalom” óta nincs kigondolt és bevezetett rendszerváltás utáni történeti kép. Nincs oktatása annak, mi történt, miért történt, kivel történt, s történt-e egyáltalán... Nincs az átmenetről alkotott történetfelfogás, sem iskolai tananyagként, sem pedagógusok számára módszertani kézikönyvbe adagolt rejtett tudásként. Nem ismernek a tizenéves diákok névtelen halottakat, temesvári áldozatokat, burkus indulattal felheccelt ellentüntetőket, felbérelt cigányokat és kivezényelt bányászokat, löni sem rest elhárítókat sem. Nem ismernek román ellenállókat, disszidenseket, magyar lelkészeket vagy költőket, újságírókat vagy egyetemi oktatókat, egyenlőségért pályájukat vagy életüket áldozó máskéntgondolkodókat, szolidáris románokat vagy menekülő svábokat, önkormányzó-hagyománykövető székely falvakat és csángó munkamigránsokat sem. Nem ismerik a diákok saját tanáraik világképét, vagy ha igen, annak arcot-formát rajzolni nem képesek. Nem ismernek pártokat és pártérintetteket, titkos törekvéseket és autonómia-

A történelem-nélküli nemzedék felnövekedése, a történeti ismeretek, belátások, megértések és kérdések „sötét” világától távoli generációs életélmény persze nemcsak panaszra okot adó ártalomként fogható fel, hanem az adott korszak áldásaként is. Nemzedékek szabadulnak meg a múlt cipelésének nyűgjétől, a hasonlítás kényszerétől, a tisztánlátás igényétől, a megértés kalandjától. Simább, problémátlanabb lesz talán a jövőjük is. Ha... Ha az lesz, s ha nem épp a közös emlékezet hiánya teszi majd közösen emlékezetmentessé, kíméletlenül pragmatikussá, szimplán haszonelvűvé épp Őket, akik jobb jövőjéért a múltbeli nyüzsgések többsége zajlott... A modernításban totálissá lett folyamatos idő a rugalmas átélést hozta: „ne kötelezd magad, ne keveredj bele, gondolkozz rövid távon...!” s ahelyett, hogy főlhalmoznál, építenéd a családi otthont, és hiányozna az idegenek szomszédsága mint környezet, inkább ne engedj az elfogultság készítésének, az informális tereknek vagy a múltba révedő értékeléseknek, hozd meg helyette a minimális áldozatot, melyet a döntési hatalom kíván, s élj látszatra függetlenül mindettől, amennyire csak tudsz...! Ez is lehet megoldás, ez is lehet kollektív tudatforma, kétségtelenül.

A kollektív tudás számára a társadalmi többség szegénysége, kényszerített létmódja, gyökértelemné tett hovatarozása ugyan a túlélés egyfajta eszköze, de egyúttal gyanús, bizonytalan és főképpen „vegetatív” tudás-szint, bizonytalan tudások és kevés hipotézissel ellátott meggyőződés halmaza is. A válságban lévő kultúrák gyakran az újrakeresésen és az új módon lehetséges felhasználáson alapulnak. E folyamatokat a posztiszocialista államok politikai átmenetében kritikus vagy épp tartózkodó állapotot kialakító lakói használták fel húszéves harcuk során. Mintegy újrahasonosítják a politikai-kommunikációs technológia kultúrájának hulladékát, a történelmi idők átmeneteit, melyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy a dolgok értelmet, új jelentéseket kapjanak, valamint ahhoz, hogy stratégiát dolgozzanak ki az élet, a történetfelfogás, a túlélés számára. Így a többség nemcsak egyszerű túlélő, hanem a história újraalakításának is fontos része, személyes főszereplője lett. Főszereplője saját történelmének, mely immár nem része a közönsnek, csakis annyiban, amikor e találkozás elkerülhetetlen. A magántörténelem, vagy a köztörténet magán-elbeszélése átvette helyét a diktatúrák utáni történeteknek. Talán nem is haszontalanul: mert ha nem (marxista módon) „nevetve szabadulunk meg történelmünkötől”, még fennmaradó lehetőségünk, hogy individuális históriával magasztaljuk föl a meg nem történtet, a reménybelit, a jövendőre esélyeset, a virtuálisat vagy a múltat tagadót akár.

Esetleg annyit tényleg elveszítünk ezzel, hogy közössé legyen a történelem... De ha elnyertük a jogot, hogy erre legyintsünk, vagy a készítését, hogy össze akarjunk hasonlítani, még lehetünk sikeresek is e téren. Legfőleg majd a történészek későbbi korokban átírják és százalékokba foglalják élő jelenünket, az „emlékezet nélküli kultúrát”, hogy ne kelljen árnyalt jelentéseiben minden sorsot egyenként megismerni és megérteni...

Esetről esetre, életvilág és közös emlékezet közötti mezőben kellene talán a megismerés és megértés gyakorlatára is kitérni. Írásomban, mintegy szemléletmódot illusztrálva, egy történeti súlyú és jelentésterű képződményre fókuszálva, arra teszek kísérletet, hogy az emlékezetmunka fontosságát ne a história „diplomáciai” magasából vagy méltó idői távolságából húzzam alá, hanem az élő társadalomszervezet egy adott állapotára tekintve érvényesítsem. Hely és emlékezet, saját univerzum és politikai konstrukcionizmus tagolja itt az összképet, akár ha a határok menti kisebbségi vagy a diaszpóra-szétszórtságban élők mikroközösségi világát szemléljük, közelebről például a csángókéét. Megértésükhöz azonban nem elég a jelen pillanatfelvétele, hanem szükséges a számukra valóan más, az alakuló, a révükön is módosuló történeti kép előzményeinek belátása is. Miként Gyáni Gábor (2008) értelmezi a hasonló helyzeteket: „A helyekbe beköltöző kollektív emlékezet szükségképpen újradefiniálja a történelmet: az emlékezetben tartott múlt ennek eredményeként tudományból szociális, valamint kulturális tudássá és gyakorlattá alakul át, ami identitást teremt. Amikor a hely birtokba veszi

a maga múltját, megkonstruálja a maga történelmét, univerzumot hoz létre” Nem véletlen tehát, adja tudtunkra, hogy a „kommemoratív emlékezet döntő referenciája az origóhoz kapcsolódó kultikus viszony”, ehhez pedig akár rang, presztízs, jogi státus megszerzése, kiváltságos helyzet vagy mitikus előkép is elegendő: „A helyi identitás megteremtéséhez és ápolásához elengedhetetlen helyi tudás, lokális történelmi tudat számos specifikus vonást mutat a nagytörténettel összefüggő tudáshoz és tudathoz képest. Ennek részben az is oka, hogy a helyi történetet megkonstruáló racionális megismerés a nemzeti történetíráshoz viszonyítva fejletlenebb intézményes keretek közt kénytelen működni. S még ha történetírói igénnyel beszélnek is el adott hely (település) múltját, az így megszerzett tudás kanonizálásának és elterjesztésének láthatóan csekélyebb a lehetősége, mint a nemzeti történelmi narratívának. Már csak azért is, mert nem kerül be a kötelezően előírt iskolai tananyagba, ezért kevesen is tudhatnak róla. Ráadásul a helyi múlt képe többnyire töredékes: nem csak a történet kezdete vész gyakran teljesen homályba, hanem olykor még a későbbi etapok is roppant hiányosan fűzhetők fel a kronologikus és lineáris történelmi elbeszélés vonalára” (Gyáni, 2008).

A csángók világát és életvalóságát kitaróan, régóta és látszólag makacsul veszi körül az a bizonytalanság, mely hollétüket, hogylétüket, identitásukat, vallásukat lengi be a kívülről pillantása révén. A kérdésre tehát, hogy miként alakulnak aktuálisan a csángók érdekérvényesítési, oktatási, megélhetési, kulturális, vallásgyakorlási, foglalkoztatási vagy egészségügyi gondoljai, csakis felszínesen lehet válaszolni. Felszínes válaszokban persze meg lehet fogalmazni drámákat, „végjátékot”, szélsőséges megoldásokat, kihárlást, fenyegetést, stb. – de ezeknek nem látom értelmét, csupán politikusok érvelésébe illenek mint sötét jövőképek. Emberközeli képet alkotva egyrészt a megoldások sokfélesége a szembeszökő, melyekkel kísérleteznek az érintett populáció egvedei-családjai... Minél több a kérdés és a mérlegelendő aspektus, nyilván annál riasztóbb az összkép. Nem véletlen ezért, hogy a napi sajtó, a publicisztika vagy a határon túli magyar policy-k némelyikének rájuk irányuló tekintete elsősorban a szaporodó gondokat, az elbizonytalanodás fokozódását, a kiütkeresés reménytelenségét és az elesettség elterjedését (időszakos hangulatokban még erőteljesebb drámáját is) hajlamos kiolvasni a feltételekből és történésekből. Mindezzel tehát a kollektív emlékezet sajátos konstrukciója készül, hibrid műfajban, hisz nem kimondottan csak a csángóké, hanem épp annyira a jelen kortörténetét idegenből konstruálóké is.

Ezzel szemben ugyanakkor éppen az érdekérvényesítésben komoly változások, „haldás”, látványos trendváltozás tapasztalható (természetesen nem a hétfalusiakról, hanem a moldvaiakról szólva). Ezek egyik aspektusa a kisebbségi lét egyik kulcskérdése: az oktatás és a nyelvhasználat. Vannak már/még magyar nyelvű alternatív osztályok, a „hiánykérdés” sürgőssége lekerült a napirendről, talán időlegesen csupán, talán tartósan. Am korántsem bizonyos, hogy véglegesen, és messze nem hihető, hogy a munkaerőpolitikai mozgásokkal, a migrációs potenciál változásával ez nem alakul át (vagy vissza). Ennek oka részint az önszervező erők érdemi térnyerése, a helyi igazgatási érdekkörök lobbitevékenysége, valamelyes „europeizálódás” környezeti hatása is, részint a lokális politikai szereplők aktivizálódása, amely a sajtó és talán a nemzetközi közvélemény hatására látszólag megnyugtató helyzetet teremtett. Ennek garanciái azonban nem okvetlenül vannak meg, amire helyi válasz a fiatalok külföldi (elsők között is magyarországi) munkavállalása, elmozgása, ennek pedig hatása lehet a fiatalabb generációk utánpótlására, iskolai osztálylétszámok változására. A magyar kormányzat lehetséges stratégiai befolyása mentén lehetne a korábbi célhelyzet változását figyelembe venni, vagyis nem az „alulról” építkezést szorgalmazni, hanem hosszabb távú prognózzsal a jövőt tervezni, ezen belül is például a tanárok képzésére koncentrálni. Előképként érdemes utalni a csángók 1947 utáni magyar nyelvű oktatására, amikor valósággal elfogytak a tanárok, akik Erdélyből mentek volna Moldvába tanítani – s ez a helyzet megismétlődhet ma is, bár a körülményeket összehasonlítani sem lehetne.

Az akkori és a mai helyzet párhuzamait keresve át lehet látni, hogy a felelőtlen elgondolások nem okvetlenül a központi hozzáállást jellemezték csupán, hanem a helyi adminisztrációt legalább annyira. Főként a régi, bevált „gárda” nehezíti a változások intenzifikálódását – érdemes példaként utalni Dumitru Zaharia cikkeire a *Desteptarea* című bákói napilapban, aki mint a Román Állami Levéltár bákói részlegének volt igazgatója majdnem harminc éven át, és szellemiségében még mindmáig is azt a kort idézi, amikor a csángók asszimilációja állampolitikai érdek volt... Ennek persze „szövegtörnyezetében” jelen volt a hetvenes évek közepének belbiztonsági hangulata és állampolitikai érvelése, amikor a Vatikán és a külföld előtt bizonyítani kellett, hogy a csángók római katolikusok. Midőn Dumitru Martinas könyvét újra előveszik a naftalinból, ez a régi szellemiség járja be ismét Romániát.

Ezenközben még román levéltári forrásokkal is bizonyítható, hogy a csángók erőszakos asszimilációja az egyház érdekeit szolgálta, ezt a papság maga kezdeményezte, mert ahogyan a zsidóknak, ugyanúgy a csángóknak sem volt egyenrangú állampolgárságuk. Kogalniceanu fejedelem megoldási kísérlete jelezte, hogy az addigi joggyakorlatban (állampolgársági törvényben) és választójogban kodifikált állampolgársági rang csak az ortodox vallásúak számára volt teljes értékű. Épp ezért nem volt véletlen, hogy a iasi római katolikus püspökség (bizonyos engedmények fejében, amilyen a föld, erdő tulajdonlása volt) készséggel lemond magyar nyelvű híveinek egy részéről – ennek minden következményével nem okvetlenül számolva. (Erről-ezekről részletesebben a csángó témakörrel tartott budapesti konferencián elhangzott előadásom és néhány kisebb reflexióm szólt, lásd az elektronikus hivatkozások között.)

Mindezek alapján, amennyiben a magyar kormányzat a csángó-kérdés hosszabb távú megoldását tervezi, jelenleg főként gazdasági, megélhetési-túlélési kérdésként kell kezelje a fölmerülőket. Ez természetesen túlmegy azon, hogy kisebbségpolitikai és gazdasági innovációs kihívás helyett kizárólagosan „magyar ügyként” kezelhető legyen a csángók helyzete. Túlmegy tehát a nyelvhasználat politikáján, a követelések és feltételek hatásain, a pusztá „kisebbségvédelmi” kérdésként tematizálható aktuálpolitikán. Befektetések, megélhetési bázisok, innovációs mikrostratégiák szükségesek a tervezésben, nem elegendő a kulturális autonómizálás vagy a nyelvi jogok biztosíthatóságának kieszközölése. Márcsak azért sem egyirányú vagy egylényegű a folyamat, mert a „magyar ügyként” kezelt kérdések nem érnek el (vagy fel) a Vatikán magasába, ahol a döntő szavakhoz áldás is járulhatna. Az egyház azonban nem fog máról holnapra lemondani eddigi stratégiájáról, s más álláspontot elfoglalni, mint a korábbi, amelyet megtagadnia nem ésszerű. E tekintetben Josif M. Pal és mások munkái mindig is valamelyest hivatkozási alapot fognak jelenteni a csángók eredete, nyelvi fejlődéstörténete, stb. szempontjából. Ezért praktikusán túl kell lépni ezen a nyelvtörvény-vitán, ki kell szakítani a közvitából a csángók eredet-kérdését, ami nem valamiféle „lemondást” tükröz, hanem a kor szavának meghallását inkább, hisz 500 év múltán már egyáltalán nem az számít: magyarok voltak-e a csángók, vagy sem... A „kiszakítás” ugyanakkor ne jelenthesse a „cserbenhagyás” gesztusát – ez roppant fontos komponens!

A nyelvkérdésben is volnának természetesen lehetőségek, hisz talán nem lenne megoldhatatlan a Duna Tv és a Román Tv magyar adását románul feliratozni, amelynek segítségével a közölt tartalom fordítására, a magyar nyelvi jelentés megerősödésére kerülne át a hangsúly, és szinte nyelvlecke-szerűen tanulhatnának magyarul ennek révén. A csángó gyerekek, éppúgy, mint szüleik, nem szívesen szabadulnak meg otthonuktól – ezáltal lehet, egy új nyelvi tudat részesei lennének, de a nyelven túli identitás-elemek éppúgy, mint a túlélési technikák ettől még nem lennének elfogadhatóbbak. Számukra a szülőföldi környezet a kikerülhetetlen jövő része (amennyiben nem menekülni, migrálni próbálnak ennek következtében), ezért felzárkóztatásukhoz éppen a biztos román nyelvismeret a minimális szint, erre azonban már épülhetnek akár nyelvi és kulturális, nevelé-

si és életvezetési oktatási-pedagógiai stratégiák is, épp olyanok, mint a magyarországi roma népesség gyermekeinek oktatásakor, kollégiumi környezetben, ideális feltételek között, saját kulturális miliőre építve. Egyfajta „láthatatlan kollégium” lehetne ez, időleges bentlakás az „élet iskolájának” kezdeti idején... Vagy nyári egyetem formájában, melyet nyaranta meg lehetne szervezni, együttműködésben más nyugati (például finn) egyetemekkel. (A finn érdeklődést is ki lehetne használni – ha már az európa tanácsi jelentést a volt finn művelődési miniszter írta...).

Amennyiben a magyar kormányzat a csángó-kérdés hosszabb távú megoldását tervezi, jelenleg főként gazdasági, megélhetési-túlélési kérdésként kell kezelje a fölmerülőket. Ez természetesen túlmegy azon, hogy kisebbségpolitikai és gazdasági innovációs kihívás helyett kizárólagosan „magyar ügyként” kezelhető legyen a csángók helyzete. Túlmegy tehát a nyelvhasználat politikáján, a követelések és feltételek hatásain, a pusztán „kisebbségvédelmi” kérdésként tematizálható aktuálpolitikán. Befektetések, megélhetési bázisok, innovációs mikrostratégiák szükségesek a tervezésben, nem elegendő a kulturális autonomizálódás vagy a nyelvi jogok biztosíthatóságának kieszközlése.

A közelmúlt néhány évben a csángókkal összefüggő fontosabb fejlemények, továbbá ezek politikai és gazdasági leágazásai még mindig érvényben vannak hatásukat tekintve (amilyen példaképpen a magyar iskolák körüli huzavona volt, vagy a magyar nyelvű mise szolgáltatása), de ezek mára a közelmúlt aktualitásai maradtak, nem többek. A helyi hatóságok kísérlete az alternatív iskolával, illetve osztályokkal ugyancsak ilyen törekvés volt, ennek ügyviteli nehézségeit már kezelni tudják – de ehhez talán kellett a külső nyomásgyakorlás is, Viorel Hrebenciuc közbenjárása a bákói helyi közigazgatásnál és másutt, aminek erőhatásai és következményei korántsem vezethettek egyetlen generáción belüli változáshoz, sőt a központi döntéshozók egyöntetű jóváhagyására sem számíthattak.

Belátva a nehézségek számosságát, ugyanakkor keresve a nyelvi-kulturális örökség megóvási kísérleteit is, annyi hangsúlyosan kimondható, hogy a nyelvi helyzet megoldása nem lesz kézenfekvő, minthogy ebbe kívülről, politikai célokkal és programokkal belenyúlni nem érdemes... A magyar nyelvű mise kérdése örök szimbolikus küzdelem és tét tárgya – de szükségképpen nem lesz bevezethető általánosságban egészen addig, amíg a helyi politikai erők és a Vatikán apparátusai nem lesznek képesek egyezkedni, vagy ameddig ugyanez a kérdés be nem kerül a téttek és játszmák újabb köreibe, kiérdemelve a Vatikán figyelmét, amely képes lenne egyéb politikai célok okán a iasi püs-

pökséget utasítani a helyzet európaias rendezése érdekében.

A csángókkal jelenleg összefüggő egyéb releváns körülményekről csupán röviden, említés-szerűen szólva, annyit mindenképpen jelezni kell, hogy a csángóság helyi nyomora és szegénysége köztudottan magasan áll a romániai átlag fölött (igaz, a két székely megye némely vonatkozásokban még meg is előzi a „Csángóföldet”). Roppant magas Bákó megye lakosságának külföldi munkavállalása (mintegy 80 százalék körül van), ami visszahat a helyi problémák megoldásában vállalt nyomásgyakorlásra, az érdekerők közösségére, a célok és tervek kibontakoztatásának mikéntjére, valamint az egész „csángókérdésre” és alkufolyamatra is. Az olasz vagy izraeli csángó munkavállalók egyre csökkenő érdeklődése és motiváltsága lassan már olyan folyamat jele (legfőbb jegye),

amelyben az egyház által segített külföldi munkavállalás már-már burkolt migráció-erőltetésnek, a kizárás legitim és árnyalt megvalósításának kihívásává válik. Megannyi érintett család vagy munkaképes kereső épp az egyház segítségével helyezkedik el, a helyi lelkész gondozására vár, az Ő segítségével reménykedik döntéshozatal előtt. Ebben a bizonytalanságban, vagy épp az egyházi miliőből való önkéntes „ex-clusióban”, időleges amnéziában mégis nagyon fontos lehet a helyi pap véleménye, az egyház presztízse is. Az európai szinten mérve „elmaradott” népcsoport, amely fölöttébb szegény is, fokozottabban kiszolgáltatottá lesz az egyház hatásának, szinte „utolsó kapaszkodó” vagy a menekülésre készítő vállalkozási merészség utolsó cseppje lesz számára az összetartozás szimbolikus közösségi válasza a modernitás hatásaira, a migrációs nyomásra és a kultúráközi tanulásra. A rurális gyökerek, a nehéz megélhetés mentális szférája, a helyi zárt közösségek nehézkes nyitási hajlandósága főszerepet ad a pap felfogásának, s megítéli magát a papot is, aki ha ellene van a magyar nyelvű misézésnek, akkor azonnal megfélemlítő hatást vált ki. E hatások ellensúlya, a magyarországi aggodalmak levezetésének méltó formája is a kényszerű migráció, a nyelvvetés vagy nyelvi inkompetencia, a tájékozatlan és kárvallott sorsra kényszerített emberek mikrostratégiája – s ez így marad mindaddig, amíg az európai vagy a globalizációs hatás érvényesülni tud.

A csángókérdés mindazonáltal nem a legsúlyosabb viszonylat Romániában. Csupán egyike a korszak kihívásainak – melyre a csángóknak mindig is megvoltak a maguk „ellenstratégiái”, válaszai. Viszont éppen azért, mert ezek kezelése nem pusztán „Románia belügye”, s ugyanakkor nem is „magyar ügy”, sőt még csak nem is az Unió problematikája, talán érdemes lenne hangsúlyozni, hogy az érintettek köre, a csángók java többsége érdekelt a megoldásban. De nem abban, amely ellene érvényesül, hanem abban, ami Érte...

Azt azonban, hogy a csángóság kérdései, a rendszerváltások (olykor évtizedekig elhúzódó) látens folyamatai miképpen válnak-válhatnak a történeti emlékezet tematikájává, s miként lenne megoldható a permanens történelem mikrotörténeteinek érdemi fölbecsülése, politikai, megismeréstudományi vagy oktatható anyagként tálalása, ma még túl korai kérdés. A politikai-gazdasági rendszerváltások kérdései, melyek forrásanyagai ha vannak is, jobbára ismeretlenek maradnak, ma még szinte csupán a képtelenül messzi jövőben lehetnek töredék részei a közgondolkodást befolyásolni képes történeti tudatnak és kollektív emlékezetnek. A megismerés, megértés, megbocsátás szándékai és gesztusai még jó ideig csak a kurrens és permanens kérdéseket továbbítani, átadni képes pedagógiai problematizálásba, szinte vízió-értékű értelmezéspolitikába férhetnek bele. Ekként azonban minden érdemi politizáló, független státusban vagy önállóan gondolkodni és rákérdezni hajlandó felfogásmódban kellene biztos státuszt kiépítsenek, magabizó nézőpontot megfogalmazzanak, hogy a rendszerváltások hermeneutikájához hozzájárulhassanak.

Jegyzet

(1) <http://www.tashy.ro/sondaj-ires-romanii-suspina-dupa-ceausescu>

(2) 2010. 09. 13-i megtekintés, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/7767015.stm>; 2010. 09. 13-i megtekintés, <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,903404,00.html#ixzz0o84BS0sR>; 2010. 09.13-i megtekintés, <http://www.scripturecatholic.com/orthodoxy.html>; 2010. 09. 13-i megtekintés, http://www.newliturgicalmovement.org/2007_12_01_archive.html

(3) Ungváry Krisztián utal erre az *Elhallgatott múlt* kötetben, konkrétan az 1983-ban kiadott érseki körle-

vélre, melyet Joachim Meisner fogalmazott a polgári szolgálat mellett, és egy másikra, amelyben 1988-ban az állami vezetésnek küldte a katonai szolgálat újrágondolásának kérését, szemben a magyar egyházi vezetést ért megkülönböztető és lekenyerező hatalmi gesztusok sikerességével. Lásd: Tabajdi és Ungváry, 2008, 308. o. 954. lábjegyzet.

(4) *Pasternak and Solzhenitsyn, Patriarch Pimen*, 2010. 09. 13-i megtekintés, http://www.lasvegasorthodox.com/library/history/century/Church_History_22_1_950-1979.htm.

Irodalom

- Ash, T. G. (1990): *A lengyel forradalom*. AB-Beszélő, Budapest.
- Arendt, H. (1992): *A totalitarizmus gyökerei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Barracrough, G. (1980): *Tendances actuelles de l'histoire*. Flammarion, Paris.
- Bronowski, J. (1956): *Science and Human Values*. Harper-Row, New York.
- Elias, N. (2002): *A németekről*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Ellis (1986): *The Russian Orthodox Church*. Allan Croom, London. 2010. 05. 07-i megtekintés, <http://wariah.hostse.com/guildfordian2002/History/OrthodoxChurch20thCenturyP4.htm>
- Eörsi István (2008. május 28.): Akik lukat fűrtak a koponyákba, és akik fűrtak. A HVG.hu interjúja alapján. 2010. 09. 19-i megtekintés, http://archiv.ringmagazin.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=3384&catid=80&Itemid=72
- Fulbrook, M. (2001): *Német nemzeti identitás a holokauszt után*. Helikon, Budapest.
- Gáspár Zsuzsa (1997, szerk.): *Szemtől szemben a történelemmel és önmagunkkal*. Korona Nova Kiadó, Budapest.
- Gsovski, V. (1961): Survey of State-Church Relation. In Alex Inkeles, A. és Geiger, K. (szerk.): *Soviet Society. A Book of Readings*. Hughton Mifflin Company, Boston. 414–424.
- Gyáni Gábor (2008): Identitás, emlékezés, lokalitás. 2000, június. 2010. 09. 21-i megtekintés, http://www.ketezer.hu/menu4/2008_06/gyani.html
- Haynes, M (2009): *1989–2009: celebrations muted by the disappointments of the present*. 2010. 09. 13-i megtekintés, <http://www.socialistreview.org.uk/article.php?articleid=11014>
- Heller Ágnes (1990): *Az igazságosság túl*. Gondolat, Budapest.
- Inkeles, A. (1961): Myth and Reality of Social Classes. In Inkeles, A. és Geiger, K. (szerk.): *Soviet Society. A Book of Readings*. Hughton Mifflin Company, Boston. 558–573.
- Jankélévitch, Vladimir (1967): *Le pardon. Les grands problèmes moraux*. Aubier Montaigne, Paris.
- Kende Péter (2001): A demokratikus kormányzat morális felelőssége. In Karikó Sándor (szerk.): *Európaiság. Politikai és morális kultúra*. Áron Kiadó, Budapest. 41–51.
- Lefever, E. W. és Lugt, R. D. V. (1988, szerk.): *Perestroika: How news is Gorbachev's new thinking? Mikhail Gorbachev and His Critics*. Ethics and Public Policy Center, Boston.
- Lindner, B. (1998): *Die demokratische Revolution in der DDR 1989/90*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Majtényi György (2009): *K-vonal. Uralmi elit és luxus a szocializmusban*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Metz, J. B. (2004): *Az új politikai teológia alapkérdései*. L'Harmattan, Budapest.
- Molnár, M. és Reszler, A. (1988): *Vienne, Budapest, Prague, ... Les hauts-lieux de la culture moderne de l'Europe centrale au tournant du siècle*. PUF, Paris.
- Mungiu-Pippidi, A. (2005): Democratization without Decommunization. The Balkans Unfinished Revolutions. *Romanian Journal of Political Science*, 5. 1. sz. 7–28.
- Nikolov, E. (1987): *A titok*. A kommunikáció ellentéte. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Összeesküvés-elméletek leleplezése. Interjú Ungváry Krisztiánnal. (2010. ápr. 27.) *HVG*. 2010. 04. 28-i megtekintés, http://hvg.hu/itthon/20100427_vudu_tortenelem_konyvfesztival_video
- Poliakov, L. (1987): *Les totalitarisme du XX^e siècle*. Fayard, Paris.
- Santini, A. (1988): *Ezeréves az orosz egyház. Beszélgetés Pimennel. Minden Oroszok Pátriárkájával*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Schwartz, S. (1988–2000): *Intellectuals and Assassins. Writing at the End of Soviet Communism*. Anthem Press, London.
- Sebők Marcell (2000, szerk.): *Történeti antropológia. Módszertani írások és esettanulmányok*. Replika könyvek, Budapest.
- Solzhenitsyn, A. (é. n.): *Autobiography*. Nobel E-Museum. 2010. 09. 13-i megtekintés, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1970/solzhenitsyn.html
- Strasbourg-i fazon. (2010. május 12.) *HVG*. 2010. 08. 04-i megtekintés, <http://hvg.hu/hvgfriss/2010.19>
- Székely Ádám és Kiszely Gábor (2002): *Szigorúan titkos. A Medgyessy-Bizottság*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Tanasoiu, C. (2005): Post-Communist Political Symbolism: New Myths – Same Old Stories? An Analysis of Romanian Political Mythology. *Romanian Journal of Political Science*, 5. 1. sz. 111–128.
- Tabajdi Gábor és Ungváry Krisztián (2008): *Elhallgatott múlt. A pártállam és a belügy. A politikai rendőrség működése Magyarországon 1956–1990*. Corvina – 1956-os Intézet, Budapest. 2010. 09. 13-i megtekintés, http://kurrenstortenelem.org/dokument/recenziok/2008.05/tabajdi_200805.html
- Telesin, J. (1973): Inside „Samizdat”. *Encounter*, 40. 2. sz. 25-33. 2010. 09. 13-i megtekintés, <http://www.cs.ucl.ac.uk/staff/M.Rogers/inside-samizdat.html>

Tucker, R. C. (1961): Religious Revival in Russia. In Inkeles, A. és Geiger, K. (szerk.): *Soviet Society. A Book of Readings*. Houghton Mifflin Company, Boston. 424–428.

Vágvölgyi B. András (2009): *1989 – tűzijáték*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Varga Andrea (é. n.): *Problemele catolicilor din Moldova - Între Vatican și Securitate*. Moldvai Magyar-ság, 2010. 09. 26-i megtekintés, <http://www.erdely.com/moldvaimagysag.php?id=59&what=archivu m#9> (utolsó ellenőrzés: 2010. szept. 26.)

Varga Andrea (2006): Problemele catolicilor din Moldova – Între Vatican și Securitate – Gazda Árpád: Interdependențe ceangăiești – Interviu cu istoricul Varga Andrea. *Moldvai Magyar-ság*, július. 2010. 09. 13-i megtekintés, <http://www.erdely.ma/moldvaimagysag.php?id=59&what=archivum>

Varga Andrea (2009): *Rolul bisericii Romano Catolice în apariția crizei de identitate a ceangăilor din Moldova*. Patrimoniul cultural – evenimente recomandate de CIMEC – Institutul de Memorie Culturală. 2010. 09. 26-i megtekintés, <http://cimec.wordpress.com/2009/10/26/bucuresti-conferinta-minoritatile-etnice-n-romnia-n-secolul-al-xix-lea/>

Will, G. (1993): Perils of Perceived History. Részlet In Gáspár Zsuzsa (1997, szerk.): *Szemtől szemben a történelemmel és önmagunkkal*. Korona Nova Kiadó, Budapest.

Zărnescu, V. (2008): Esența hungarismului este antiromânismul (2). Marius Oprea susține discret secesionismul maghiarilor. 2010. 09. 26-i megtekintés, http://ro.altermedia.info/minoritati/esenta-hungarismului-este-antiromanismul-2_8963.html, <http://cryptome.org/>



A Gondolat Kiadó könyveiből

Progresszív zsidó tanulás

A progresszív judaizmus a legnépesebb zsidó vallási irányzat, de Magyarországon még kevéssé elfogadott reformer felfogása és gyakorlata miatt. A hazai progresszív közösségek számos oktatási (zömmel felnőttoktatási) és kulturális programot kínálnak tagjaiknak és az érdeklődőknek, akik ezt igénylik, mi több, főleg így közeledtek korábban és jelenleg is a zsidóság(uk)hoz. A tagok közül többen eljártak a '70–'80-as években informális tanulókörökbe, Raj Tamás és Lovász Ferenc lakására. Az alapításkor fontos momentumként említik e tanulások élményét.

Bevezetés

Az asszimilációs folyamatok, majd a holokauszt okozta veszteségek és traumák, a pártállami rendszer által felkínált újfajta identitás-opció, a szocialista és szekuláris út, a rendszer vallásellenessége, az Európa több részén növekvő szekularizáció mind-mind hozzájárult a zsidó kultúra kontinuitásának megtöréséhez, a zsidó hagyomány családban való átörökítésének megszakadásához. Sok családban a zsidóság „nem volt téma”. Kevés gyermek tudta meg természetes módon azt, hogy zsidó (vesd össze: Erős, Kovács és Lévai, 1985; Kovács, 1999, 2002; Kovács, Kashti és Erős, 1992; Szász, 2002).

Az 1970-es évek második felétől kezdve a zsidó vallás és kultúra iránt érdeklődő fiatalok Scheiber Sándor rabbiszemináriumi előadásain találkoztak. Ezután magánlakásokban hallgatták a házigazda tanításait, illetve kávéházakban beszélgettek zsidó történelemről, művelődéstörténetről, vallásról, filozófiáról, másutt a cionizmusról, Izraelről. Több ilyen kezdeményezés is volt, a legismertebbek Raj Tamás rabbi, Lovász Ferenc, Antalfi Mária és Engländer Tibor köré csoportosultak. Működésüket a politikai rendőrség figyelte, mígnem 1986-ban közbelépett rendszerellenes összeesküvés vádjával. Azonban a közös tanulások nem múltak el nyomtalanul: meghatározóak voltak a fiatalok későbbi életére is, további tanulásra ösztökéltek kis baráti társaságokat, és magját jelentették a rendszerváltás hajnalán megszülető új zsidó közösségeknek.

A rendszerváltozás a magyar zsidóság életében is változást hozott. Zsidó szervezetek éledtek újjá és alakultak. Elsőként a Magyar Zsidó Kulturális Egyesület, 1988-ben. 1989 után már három, igen eltérő szellemiségű zsidó iskola fogadta a zsidóság iránt érdeklődő családok gyermekeit: a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, a Wesselényi utcai Mszoret Avot Amerikai Alapítványi Iskola és a régóta működő Anna Frank, a későbbi Scheiber Sándor Gimnázium és Általános Iskola (lásd: Gadó, é. n.; Zsigmond, 1999). A társadalmi változás okozta bizonytalanságban a zsidó gyökerek felkutatása, az identitáskeresés, az új közösség utáni vágy nem ritkán a zsidó tradíciókat őrző és ápoló vallási közösségek felé vette az irányt, kinél időlegesen, kinél tartósan (Szász, 2002).

A rendszerváltás után létesült vagy újraéledő vallási szervezetek oktatási programokat és ismeretterjesztő, sajátélmény-adó tevékenységeket – tanulóköröket, tanfolyamokat, zsinagógai tanulási programokat, szervezett tanulóhétvégét, családi hétvégét, hagyományörző gyerektábort, rendszeres gyermekfoglalkozásokat, szabadegyetemet – indítottak el felnőttek és gyermekek számára is, amelyek a hiányos ismeretek és gyermekkori

élmények pótlását, illetve felelevenítését, gazdagítását célozták. Ezek közösségi programként, tanfolyamként működnek, vagy oktatási egyesületek, alapítványok létrehozása által kapnak jogi, funkcionális, adminisztratív keretet. Napjainkban a választási lehetőségek széles spektruma áll nyitva az érdeklődők előtt. A hazánkban fiatalnak mondható progresszív irányzatnál is számos tanulási és kulturális program indult már el: *Bevezetés a judaizmusba* tanfolyam, liturgiaóra, Tóra-kör (közös tóraértelmezések), közös felkészülés az ünnepekre, daltanulás, tanuló istentisztelet, családi hétvége, gyermekprogramok. Az irányzat jellemzőiről, magyarországi megjelenéséről, helyéről és szerepéről, az általa kínált tanulási lehetőségekről lesz szó az alábbiakban, a hazai progresszív zsidó közösségekben végzett több éves, résztvevő megfigyelésen alapuló terepmunkám tapasztalataira, valamint a zsidó vallási és világi mezőben folytatott kvalitatív kutatás eredményeire támaszkodva.

A progresszív judaizmus

A zsidóságban mindig is voltak újító mozgalmak, de a legmarkánsabb változást a liberális judaizmus indította el, amely az 1830-as évek Németországában bontakozott ki. Újfajta vallásfilozófiáját a közép-európai zsidó értelmiség nagy nemzedéke fektette le: Martin Buber, Gershom Scholem, Franz Rosenzweig (lásd: Löwy, 1988). Szemlélete rokon a buberi gondolattal, amely a törvények értelmét kereső, azok szellemében cselekvő vallásosságot tartja a zsidóság követendő példájának a háláchikus, a vallási törvényeket betű szerint követő életforma helyett. (A háláchá szó járt utat, járható ösvényt jelent. A zsidó vallás életviteli és rituális szabályrendszerét értik rajta.)

Hasonló alapelvek mentén fejlődött ki német hatásra az Amerikai Egyesült Államokban a reform-judaizmus, amely az 1910-es években már stabil társadalmi bázisra tett szert, és ott is terjedt el leginkább, mivel életképes választ adott az amerikai kultúra növekvő szekularizációjára és az asszimilációs nyomásra (*Silverstein, 1994.*)

A liberális és a reform-judaizmus követőit tömöríti a Progresszív Judaizmus Világszervezete (World Union for Progressive Judaism, röviden WUPJ), amely 1928-ban alakult meg Berlinben. Ma már a legnépesebb zsidó vallási irányzat. Amerikában, Izraelben, Nyugat-Európában és több kelet-európai országban, összesen 45 országban képviselteti magát; több, mint 1200 zsinagóga tagja, és 1,8 millió hívő tartozik hozzá. Magyarországon két közösség a WUPJ elismert tagszervezete: a Szim Salom Progresszív Zsidó Közösség és a Bét Orim Reform Zsidó Közösség.

A progresszív irányzat felfogásában és gyakorlatában is eltér a hagyományostól. A különbségek egy része teológiai, liturgiai, más része a háláchához való liberálisabb viszonyból, illetve az emancipációs törekvésekből adódik.

A progresszív irányzat hívei a *Tórát* (Mózes öt könyvét) isten által ihletett, de emberek által írt műnek tételezik. Értelmezéseikben felhasználják a korábbi évszázadok kommentárjait, de tágabb teret engednek egyéni meglátásaiknak. A tradíciót folyamatosan változónak tartják, amely reagál a társadalmi változásokra, és magába építi az egymást követő nemzedékek tapasztalatait. Kinyilvánítják azt, hogy számukra bizonyos vallási előírások, parancsolatok prioritást élveznek, míg másokat mellőznek, mivel azokat csupán egy adott történelmi korban ismerik el relevánsnak. Szerintük mindenkinek jogában áll a parancsolatokat – néhány alapvető előíráson túl – a maga számára hierarchikusan rendezni. Szemléletük egalitárius, emancipációt hirdetnek a hitéletben is: egyenlő jogokat és kötelességeket biztosítanak a férfiaknak és a nőknek, a papi és a nem papi származásúaknak. Úgy gondolják, hogy az ideológiai elemeknek és a rituális gyakorlatoknak a mai embert megszólítónak kell lenniük, ezért megváltoztatásuk, új elemekkel való gazdagításuk megengedhető. Egalitárius felfogásuk és a tradícióhoz való eltérő viszonyulásuk folyamánya a vallási törvények újraértelmezése, a szertartások bizonyos változtatása. Az emancipáció jegyében megváltoztatják a liturgiát szövegszinten és a gyakorlatot, a tér- és

tárgyhasználatot illetően. A nemi státuszra vonatkozó részeket kihagyják vagy módosítják. (A hagyományos imarendben például a férfiak ezt mondják: „Aldott vagy Te, világ Királya, aki nem teremtettél nőnek” – míg a nők: „...aki kedvére teremtett”. A progresszív irányzatoknál a férfiak is az utóbbit recitálják. A hagyományosan „minden férfira” mondott áldásokat „minden emberre” mondják.) A nők magukra vehetik az imasálat és az imaszíjakat, nem kell elkülönülve ülniük a férfiaktól, beleszámítanak a minjában (a tíz imádkozó ember közösségébe). A férfiak és a nők egyenlő eséllyel tölthetnek be bármely közösségi vagy zsinagógai posztot, akár a rabbi hivatását is.

A többi irányzat részéről a progresszív szemlélet és gyakorlat nagy ellenállásba ütközik, minthogy számukra a tórai törvények és rabbinikus döntvények betartása kötelező érvényű. Úgy gondolják, hogy a diaszpórában élő zsidóságot évszázadokon át a zsidó tradíció fenntartása, a hagyományos értékek szerint való életvitel, a zsidó tanítások által közvetített normák szigorú betartása őrizte meg, ezért a reformban veszélyt látnak. A progresszív judaizmus követői ezzel szemben úgy tartják, a tradícióőrzők száma rohamosan fogy, mozgalmuk viszont az asszimilált rétegek számára a megnövekedett szekularizáció közepette is alternatívát nyújt a zsidó vallás és hagyomány megismerésére és követésére, ezáltal pedig komoly szerepet játszik a zsidó hagyományok megőrzésében, a teljes zsidó identitásvesztés elkerülésében.

A többi irányzat részéről a progresszív szemlélet és gyakorlat nagy ellenállásba ütközik, minthogy számukra a tórai törvények és rabbinikus döntvények betartása kötelező érvényű. Úgy gondolják, hogy a diaszpórában élő zsidóságot évszázadokon át a zsidó tradíció fenntartása, a hagyományos értékek szerint való életvitel, a zsidó tanítások által közvetített normák szigorú betartása őrizte meg, ezért a reformban veszélyt látnak. A progresszív judaizmus követői ezzel szemben úgy tartják, a tradícióőrzők száma rohamosan fogy, mozgalmuk viszont az asszimilált rétegek számára a megnövekedett szekularizáció közepette is alternatívát nyújt a zsidó vallás és hagyomány megismerésére és követésére, ezáltal pedig komoly szerepet játszik a zsidó hagyományok megőrzésében, a teljes zsidó identitásvesztés elkerülésében. Lehetőséget ad arra, hogy a magukat valami módon zsidónak valló személyek átélhessék zsidóságuk pozitív töltetét, és zsidó identitásukat megtölthessék tartalommal (Szász, 2008).

Röviden a hazai progresszív mozgalomról

Magyarországon sokáig az egyetlen progresszív zsidó szervezet az 1992-től egyesületként bejegyzett Szim Salom Progresszív Zsidó Közösség volt, élén női rabbiival. Kelemen Katalin eredetileg német nyelv- és irodalomtanári végzettséggel rendelkezett. Londoni progresszív zsidókkal való találkozás nyomán fellelkesülve a londoni Leo Baeck College-ban végezte rabbinikus tanul-

mányait, 1999-ben iktatták be Budapesten. A közösség több, mint egy évtizedig vallási tevékenységet is végző egyesület volt. Hitközségként 2004 decemberében jegyezte be őket a Fővárosi Bíróság Szim Salom Progresszív Zsidó Hitközség néven. (A „Szim Salom” jelentése: Adj békét! – Ezzel a sorral kezdődik a *S'mone eszré b'ráchot*, a „18 áldás” utolsó áldása.)

2006 júniusában a tagság egy része kivált a Szim Salomból, és megalakította a Bét Orim Progresszív Zsidó Egyesületet, amely 2007-ben tett szert hitközségi státuszra, amelyet 2008 februárjában emeltek jogerőre. (A „Bét Orim” jelentése: Fények Háza.) Vallási vezetője Raj Ferenc rabbi (a Berkeley-beli Beth El hitközség nyugalmazott rabbija) lett. Ő a budapesti neológ Rabbiképző Intézetben végzett, itt avatták rabbivá. 1972-ig Budapesten praktizált, majd az Amerikai Egyesült Államokba emigrált, ahol reform rabbiként tevékenykedett. A Bét Orim Közösséghez 2007-ben jött el először tanítani testvérbátyja, Raj Tamás rabbi invitálására. Amerikai reform rabbiként ösztönözte, hogy a Bét Orim hitközségi minőségében nevében és szemléletében is reform zsidó legyen. Így Magyarország második reformer felfogású és gyakorlatú hitközsége Bét Orim Reform Zsidó Hitközségként került bejegyzésre.

A hazai progresszív zsidóság számára nehézséget jelent a más zsidó irányzatok részéről irányukban megmutatókozó egyéni és intézményi ellenszenv, elutasítás, s ilyen körülmények között saját egzisztenciális biztonságuk, társadalmi bázisuk megteremtése.

A két közösség mindamellettt törekszik arra, hogy betöltse a zsinagóga hagyományos hármas funkcióját: egyszerre legyen az ima háza, a tanulás háza és a gyülekezet háza is.

Tanulás a Szim Salomban

A Szim Salom Közösség későbbi alapítói az 1970-es években mentek el a József körúti rabbiszeminárium péntek esti kiddusaira (szombat-fogadási szertartásaira), majd Raj Tamás rabbi körül kialakult egy tanulókör, ahol zsidó kultúráról, vallásról, filozófiáról tanultak a Raj család lakásán. Az 1970-es, 1980-as időszak tehát a zsidó kultúra iránti érdeklődés felélénkülésének, a kulturális tanulás időszakának kezdete volt.

A rabbiszemináriumban találkoztak egy Londonban élő, progresszív zsidó házaspárral, akiknek személyisége, életvitele rendkívül szimpatikus lett számukra. A házaspár segített abban, hogy útmutatást és gyakorlati segítséget kapjanak a zsidó kultúra progresszív szemléletű gyakorlásához. Londoni progresszív zsidó fiatalok tartottak nekik előadásokat és rítusokat Budapesten, majd Londonban. 1991-ben a kis közösség egyik nőtagja kedvet kapott ahhoz, hogy rabbinikus tanulmányokat folytasson a londoni Leo Baeck College-ban. A kis baráti társaság 1992-ben informális közösségből hivatalosan bejegyzett egyesületté alakult. Első évében egy segítő rabbi töltött néhány hónapot a közösséggel Fred Morgan személyében, aki támogatta őket abban, hogy jövőbeli életüket, tevékenységüket liturgiai, szervezeti és teológiai szempontból is megalapozzák. Az alapítók ezért a mai napig hálásak neki: „azt, hogy eljutottunk idáig, nagymértékben neki köszönhetjük”.

Az volt az eredeti elképzelésük, hogy a szombatot – ők, akik világi zsidók voltak – szeretnék „sábbáttá tenni”, vagyis megélni azt, milyen is zsidó keretek között ünnepelni a szombatot. A Szim Salom alapszabálya az egyesület célját a következőkben határozta meg: az Egyesület közhasznú célja a zsidó hagyományok tanulása és ápolása, kulturális és karitatív tevékenység végzése (kulturális örökség megővése, illetve szociális tevékenység, családsegítés, időskorúak gondozása). Alapvető célja, hogy nyilvános imádkozás számára zsinagógát teremtsen, továbbá, hogy elősegítse a kortárs judaizmus tanulmányozásában való részvételt, a gyermekek és felnőttek zsidó történelemre, kultúrára, teológiára, liturgiára oktatását, valamint tagjai számára lehetővé tegye az egyéni élet fordulópontjainak a zsidó rítus szerint történő átélését.

„Tudatosan kell megtanulnunk, hogy mindazt, amiben gyerekkorunkban nem részesültünk, most a gyerekeinknek, magunknak és a szüleink generációjának nyújtani tudjuk.” (a Szim Salom rabbija)

A Szim Salom egykori és a Bét Orim későbbi elnökhelyettese a '80-as években maga is aktív szerepet vállalt a közösségi élet és a tanulási lehetőségek megteremtésében. A

rabbiszeminárium péntek esti kiddusai után a Béke Szálló kávézójában folyó érdekes beszélgetéseken egyre többen gyűltek össze. Új helyszín után kellett nézni, ezért felkereste a Bethlen téri zsinagóga rabbiját, hogy a szombat kimenetele után (estefelé) összejöveleket tarthassanak.

„A Béke Szálló kávéházának vezetője ismerős volt, aki nem nézte ki a társaságot a kávéházból. Egy ideg nagyon jól működött, rengeteg ember fordult meg ott, híre volt a városban. Amikor vége lett, nem volt hova menni, ennyi ember nem tudott már egy lakásban lenni. Elmentem a Bethlen téri zsinagógába, és beszéltem ott azzal a rabbival, aki tanfolyamokat tartott, héber nyelvtanítást, zsidó történettanítást. Ez '87 körül lehetett. Akkor még nagyon kevesen jártak oda. Azt találta ki, hogy a zsinagóga melletti közösségi helységben lehet a társasági rendezvény, amikor már kimegy a szombat. Szinte a mai értelemben vett klubéletet csináltunk, volt egy kisebb csapat, aki ezt szervezte.” (a Szim Salom, 2006-tól a Bét Orim elnökhelyettese)

A Szim Salom rendszeres programjai a szombatköszöntő szertartások és tanulási alkalmak, a heti-kétheti rendszerességű oktató programok, tanulókörök, alkalmi programjaik pedig a jeles napokhoz és ünnepekhez kötődő ünnepi rendezvények és a kedvelt, de alkalmoszerű események, mint a családi hétvégék, közös kirándulások, eseti megmozdulások (jótékonyági akciók, béketüntetésen való részvétel). A jeles napok történetével, kapcsolódó szokásaival való ismerkedés, az ünnepek és a rájuk való felkészülés számos lehetőséget kínál a tanulásra, és mindegyiknek részét képezi a reformszemlélet és gyakorlat megismerése is (Szász, 2002).

A péntek esti programok kiddussal és közös vacsorával változatos formában és tartalommal szolgálják a tagok igényét (a tanulásra, az ismerkedésre, a spiritualitásra, a közösségépítésre).

Régebben a zsinagógában nem mondtak kiddust, csak otthon, családi körben. Később a zsinagógában is megszentelték a szombatot, hogy a közösség szegényei és a vándorok is eleget tudjanak tenni a kiddus kötelezettségének (Jólesz, 1985, 78. o.), manapság pedig azért, hogy a szekularizált környezetből érkezők is megismerhessék, közösségben ünnepelhessék. A hagyományos gyakorlatban a családfő az istentiszteletből hazajövet tartja meg a kiddust.

A progresszív közösségekben a péntek esti találkozók két fajtáját különböztetik meg. A *Kábblát Sábbát* („szombat fogadása”, köszöntése) zsoltárénekléssel egybekötött istentisztelet. Az *Oneg Sábbát* („szombati öröm”) alkalmakon (amerikai mintára) hagyományos szombati dalokat énekelnek, előadásokat hallgatnak, tematikus beszélgetések vannak. A tagok bemutathatják a civil életben végzett munkájukat, művészeti, tudományos vagy egyéb tevékenységüket, külföldi utazásaik élményanyagát. Irodalmi, filozófiai, teológiai előadásokat tartanak kortárs külföldi vagy magyar szerzők írásairól. Családtörténeti sorozatuk nagyon kedvelt volt: egy-egy tagjuk mesélt életéről, családjáról, a zsidósághoz fűződő viszonyáról, s arról, hogyan került a közösségbe.

„Mindig nagy megtiszteltetés számunkra, amikor ilyen személyesen és közelről beavatódunk a saját tagjaink életébe. Azt hiszem, hogy nekünk is és a gyermekeinknek is ez az egyik legérdekesebb és legtermészetesebb tanulási folyamat a zsidóságról.” (40 éves nő, Szim Salom-tag)

Időnként egy-egy Szim Salom-tag mesél a szakrális térről vagy a kasrutról (az étkezési törvényekről) a gyakorlatban, családjának háztartásán keresztül. Így az érdeklődők megismerhetik, hogyan tartják mások, s hogyan tarthatnák ők otthon, a privát szférában a zsidóságot.

Egyszer egy idősebb nő meghívott három külföldi vendéget az otthonába. Elárulta, hogy ő nem tud kiddust tartani, nem lesz autentikus. Majd mosolyogva hozzátette: „Hát igen. 'Értelem és érzelem'. Valaki mondta egyszer nekem, hogy én érzelmileg zsidó vagyok, de értelmileg soha sem leszek az. Nincs meg hozzá a rituális tudásom.” Az egyik fiatalasszony rögtön felajánlotta a segítségét: elmagyarázta, miként kell szépen fogadni a szombatot, mit

kell vásárolnia, hogyan kell megterítenie az ünnepi asztalt, gyertyát gyújtani és áldást mondani. – Itt tehát azzal a jelenséggel találkozunk, hogy nem az idősebbek adják át tudásukat a közösségnek, a fiatalabbaknak, hanem a zsidó környezetben felnőtt vagy az azt egyre jobban ismerő fiatalabb nemzedék tanítja az idősebbet a rituális gyakorlatra.

A Szim Salom Közösségben évekig használtak fénymásolt füzeteket péntek esténként. 1999 végén kezdtek el intenzíven foglalkozni saját reform imakönyv, vagyis sziddur elkészítésével, amely tükrözi a reformszemléletet, az egalitárius felfogást. Ez éveken át tartó gondos munkát igényelt. A költségekre (fordítás, szerkesztés, nyomdai munkák) sikerült külföldi támogatást szerezniük. Magyarországon addig nem volt reform imakönyv, csak hagyományos liturgia szerinti.

„Saját imakönyvünkben az imák héberül, magyarul (ami részben saját fordításuk) és transliterációval (latin betűs átírással) is szerepelnek. Az a célunk, hogy mindenki otthonosan érezze magát nálunk, és instrukciókat kapjon ahhoz is, hogyan kell megfogni egy imakönyvet – azért, hogy ne érezze azt, hogy én ebben benne is vagyok meg kívül is vagyok, hogy hiába vagyok zsidó, de nem tudok az egésszel mit kezdeni. Úgyhogy elkészítettük ezt a kis imakönyvet, amelyet bárki tud kezelni és használni: az is, aki egész életében imádkozott, az is, akinek most van életében először imakönyv a kezében, s aki ily módon velünk tud rögtön imádkozni, még ha nem is tud héberül” – mesélte a rabbiasszony.

A Tóra-kör egy tudományos igényű, ugyanakkor személyes hangvételű bibliai szövegelemzés, amely a Szim Salom talán legkedveltebb és a legáltalánosabb érdeklődésre számot tartó programja. 15–20 ember jön össze a különleges közös tanulásra. A résztvevők közül van, aki zsidó vallású, más a maga módján istenhívó, vagy ateista. A Tóra-kör 1992-ben indult. A dr. J. H. Hertz által szerkesztett, kétnyelvű, nyomtatott *Zsidó Bibliát (Tórát)* használják, illetve a *Tóra* könyv alakú (magyar és angol nyelvű) kiadásainak többféle változatát. A sokféle forrásnak megvan az az előnye, hogy különböző kommentárokat és fordításokat nézhetnek meg. Mondatról mondatra haladnak, minden részletét megvitatják irodalmi, teológiai, nyelvészeti, szociológiai, történelmi szempontból, illetve nagyon személyes módon, egyéni életük egy-egy pillanatát feltárva a többiek előtt. A szöveget különböző, egyre mélyülő szinteken elemzik, kezdve a héber szavak lefordításától, értelmezésétől a szereplők etikai megítélésén át a filozófiai, teológiai magyarázatokig és személyes interpretációkig. A résztvevők számára a Tóra-köri közös szövegelemzések, az ezzel kapcsolatban kialakuló viták nemcsak szellemi pezsgést jelentenek, hanem kaput nyitnak a zsidó kultúra és saját zsidóságuk megismeréséhez is.

„Azt hiszem, azért élvezzük annyira a Tóra-köri beszélgetéseket, mert mi, akik szekuláris zsidónak mondtuk magunkat eleinte, amikor ez az egész elkezdődött, egyre inkább a saját mítoszunkat látjuk a Tórában. Igazán furcsa, ahogy az ember világi zsidóból vallásos zsidóvá válik” – mondta el egy olyan nő, aki a Szim Salommal fejlődve vált fokozatosan vallásossá.

A szombati és ünnepi dalok tanulása, éneklése is kedvelt elfoglaltságuk: a kezdetektől 2002-től gitárkísérettel énekelnek, tagjuk lett ugyanis egy fiatal énekes, lant- és gitárművész, aki zsidó fesztiválokon is előad szefárd dallamokat.

A Szim Salomban egy évtizede volt még Hávdálá-klub, Minján-kör, *Bevezetés a judaizmusba* előadássorozat. Ezek megszűntek, illetve más formában folytatódtak.

A Minján-kör egy kis liturgiai kör volt, amelyet két harmincéves fiatal alapított 2000-ben, ahova barátsággal várták mindazokat, akikben hozzájuk hasonlóan élt a vágy a zsidó hitnek a mindennapokban történő megélésére, azonban ez irányú ismereteiket még hiányosnak tartották. A névválasztás kifejezte az alapítók céljait: ugyanis a minján tíz, közösen imádkozó, a zsidó vallási életben járatos felnőttből álló gyülekezetet jelent (a reform irányzatban a nőket is beleértve), s ők azt szerették volna, hogy a Szim Salom Közösségben is „kinevelődjenek” olyan emberek, akikből istentiszteletekkor biztosítva lenne a minján. Tervük az volt, hogy a liturgiát a *Tóra* és a *Talmud* alapján közelítik meg

közös tanulás során. A héber szövegeket eredetiben és latin betűs átiratban is közreadják, és a reform irányzatra jellemző szefárd mellett feltüntetetik, mit mondanak az askenázi liturgiát követők. Úgy gondolkodtak, hogy ezáltal lehetővé válik, hogy más zsinagógák istentiszteleteire is elmehessenek, és azokon tevélegesen részt vehessenek.

A Minján-kör azonban néhány találkozó után megszűnt, mivel az alapítók (vélegleg vagy időlegesen) elmentek az egyesületből. Rövid élete ellenére két fontos ok miatt nem hagyhattam említés nélkül. Egyrészt kifejezte az igényt a hitélet területén való tanulásra, a közösségi mellett az otthoni szférában megvalósuló vallásgyakorlatra. Másrészt a litur-

giaoktatás néhány évvel később szervezett formában is elindult a közösségben kezdő és haladó szinten, *Liturgia óra* címen. Ez az oktatási program annyiban különbözött a Minján-körtől, hogy a tagság igénye nyomán a vezetőség szervezte meg, az órákat a rabbinó tartotta, ami által frontális, de interaktív szeminárium jellegűt öltött.

A *Bevezetés a judaizmusba* előadás-sorozat egy zsidó vallás- és kultúratörténeti kurzust takar, amely 1999-ben indult el a Szim Salomban. Az előadó Kelemen Katalin rabbi, általában 6–12 személy vett részt rajta, közöttük olyanok is, akik máskor nem jártak a Szim Salomba, esetleg nem is voltak tagok, de érdeklődtek a zsidóság, a judaizmus iránt, és máshol nem lett volna lehetőségük – felnőtt fejjel, munka mellett, kötöttségek nélkül, akár vallástalanul is – ezzel megismerni, erről tanulni. Az előadás-sorozat ütemezésénél ügyeltek arra, hogy a témák lehetőség szerint kötődjenek az aktuális ünnepekhez, hogy bárki megismerkedhessen azok történeti, vallási, rituális, tradicionális vonatkozásaival, eszmeiségével. Az érdeklődők megismerték az egyes témák progresszív vonatkozásait, gyakran több reformelgondolást is, párhuzamba állítva az ortodoxia és a neológia felfogásával. 2000-ben felvetődött, hogy érdemes lenne külső (zsidó közösségi) helyszínen folytatni a sorozatot. 2003-ban a Bálint Házba került, aminek megvolt az az előnye, hogy jóval többen értesültek az előadás-sorozatról. Ennek folytán bővült azoknak a köre, akik a Szim Salommal és a reform irányzattal megismer-

„Mióta rabbinkat beiktattuk, járok istentiszteletre. Egy kisebb csoport jön itt össze rendszeresen. Nekünk szükségünk van erre is. Elmerülünk a héber szavak dallamában, megtanulunk egy rutint – amit bármikor elő tudunk venni –, és ha elfárad a szemünk, odapillantunk a magyar fordításra. Az istentisztelet kétnyelvű, ahogy az imakönyv is. Fontos, hogy értsük, amit mondunk. Az elmélyülés így teljes. Az istentisztelet egyes részei jól elkülönülnek, követhetőek és megtanulhatóak. A dróse [a hetiszakasz magyarázata] magyarul hangzik el. A rabbi időt hagy, hogy csöndben gondolkodjunk, összefoglaljuk magunkban ilyenkor az elmúlt hetet, és egy-egy szombathoz illő, személyes örömet is elmesélünk egymásnak. Fontos ez. Kis lépések az egyensúly felé.”

kedhettek, növelve a potenciális tagok, a későbbi pártoló és tényleges tagok, szimpatizánsok számát.

1999-ben és 2000-ben bemutató, tanuló istentiszteletek és szertartások is kapcsolódtak a sorozathoz. Ezek olyan alkalmak voltak, amikor az előadások keretében hallott, elméletben megismert dolgokat kipróbálhatták a gyakorlatban is. A rabbinó és a rítusokban jártasabbak elmagyarázták a kevésbé járatosoknak az istentisztelet és az egyes rítusok felépítését, menetét és kellékeit (dramaturgiáját), teológiai és ideológiai hátterét.

Elmondták, mi az ima, hogyan imádkoznak, és miért úgy. Utána kipróbálták a gyakorlatban is, meg-megállva, magyarázattal. A rabbinó elmondta, hogy ő mélyen átérzi a tagok erre való igényét, annál is inkább, mert a közösség alakulásakor neki is még zárt, felfedezni való volt minden ima, nem tudott mit kezdeni velük, nem tudta, hogyan kerülhet közelebb hozzájuk. A bemutató istentisztelet keretében tanultak a szombatfogadás liturgiájának felépítéséről, gondolatvilágáról és költészetéről, sok dallal és hazavihető „tan-kazettákkal”. Máskor megismerkedtek a kiddus (a borszentelés) és az asztali áldás, a bencsolás (birkát hámazon, „étkezés utáni ima”) mikéntjével, utána a Hávďálá szertartás (a Szombat búcsúztatása, elváltasztása a hétköznapoktól) dramaturgiájával. Ilyenkor egymástól is sokat tanulhattak. Az istentiszteletre rendszeresen eljárók remélték, hogy ezután bátrabban jönnek majd mások is a közös imádkozásra.

2010-ben ismét tartottak két tanuló istentiszteletet a liturgia óra keretében, ahol az érdeklődő, de a liturgiában kevésbé járatosak számára alkalmat adtak a tanulásra, hogy ők is magabiztosabban vehessenek részt a szertartáson, és így egyben a liturgia menete gördülékenyebb, a szertartás harmonikusabb, fennköltebb legyen, mindenki számára megteremtve és növelve a spirituális (illetve emocionális, hangulati) átélést és élményt. A rabbinó az alábbi felhívással invitálta a tanuló istentiszteletre az érdeklődőket 2010-ben: „Kedves liturgisták, sáhárita járók és mindazok, akiket vonz a sábat csúcspontja: a Tóra-olvasás körüli szertartás mélyebb megismerése! Két alkalommal mini-tanfolyamon tanuljuk-gyakoroljuk a Tóra-szertartás micváit. Mit, mikor, miért és hogyan csinálunk? Jó lenne, ha még szebben, gördülékenyebben, méltóságteljesebben zajlana nálunk ez a szertartás, ennek záloga az, hogy most minél többen »kiművelődjetek«. [...] Várlak minél többeteket! L'salom, Kelemen Kata.”

Az istentiszteletek a zsidó liturgia megismerésének, átélésének és gyakorlásának is teret adnak. Péntek este szombatfogadást tartanak kiddussal, szombat délelőtt pedig sáhárit (reggeli, itt délelőtti) istentiszteletet. Most már saját reform imakönyvüket használják az istentiszteleteken. A tóratekercset sokáig csak jeles alkalmakkor vették elő, és könyv alakú *Tóra*-kiadást használtak. Az utóbbi néhány évben viszont a sáhárit istentiszteletek alkalmával is felmutatják a díszes ruhába öltöztetett *Tórá*t, és abból olvassák fél a heti szakaszt. Mindenkinél lehetősége van arra, hogy elmondja első benyomásait, hozzátegye korábban szerzett ismereteit az olvasottakról, feltegye kérdéseit, amelyet közösen próbálnak megválaszolni. A rabbiasszony elmeséli a hagyományos értelmezéseket. A héber szöveget is göröcső alá veszik, bizonyos többletjelentéssel rendelkező szavakat lefordítanak, megfejtik, milyen gyökből származnak. Megnézik a Plaut-féle, reformszellemiségű kommentárokkal ellátott, héber-angol nyelvű *Tóra*-kiadásban is a magyarázatokat. A heti szakasz értelmezése után folytatódik az istentisztelet, progresszív liturgia szerint. Az istentiszteletet kiddussal fejezik be: áldást mondanak a szombatra, a borra és a kalácsra.

A Szim Salom Közösségben sokáig csak kéthetente szombat délelőtt tartottak sáhárit (reggeli) istentiszteletet kiddussal, részben az akkor még kis számú érdeklődés, részben a tagok elfoglalt élete miatt. Az istentiszteletre járók egy idő után igényelték a péntek esti Kábbálát Sábbat („szombatot fogadó”) istentiszteletet is, amelyet 2000. márciustól tartanak a párhuzamos heteken.

„Mióta rabbinkat beiktattuk, járók istentiszteletre. Egy kisebb csoport jön itt össze rendszeresen. Nekünk szükségünk van erre is. Elmerülünk a héber szavak dallamában, megtanulunk egy rutint – amit bármikor elő tudunk venni –, és ha elfárad a szemünk, odapillantunk a magyar fordításra. Az istentisztelet kétnyelvű, ahogy az imakönyv is. Fontos, hogy értsük, amit mondunk. Az elmélyülés így teljes. Az istentisztelet egyes részei jól elkülönülnek, követhetőek és megtanulhatóak. A dróse [a hetiszakasz magyarázata] magyarul hangzik el. A rabbi időt hagy, hogy csöndben gondolkodjunk, összefoglaljuk magunkban ilyenkor az elmúlt hetet, és egy-egy szombathoz illő, személyes örömet is elmesélünk egymásnak. Fontos ez. Kis lépések az egyensúly felé.” (30 éves nő, Szim Salom, 2000)

A szombati istentiszteletek és Tóra-körök előtt héber nyelvtanulás folyt. 2004 után a *Bevezetés a judaizmusba* sorozat egy ideig szünetelt, majd más formában, liturgia órák keretében folytatódott tovább: 2006-ban *Héber óra. Bevezetés az imák világába*, majd *Bevezetés az imák világába* (2007. áprilisig), illetve *A zsidó imakönyv: liturgia haladóknak* címmel. 2010-ben többek részéről jelentkezett igény a hébertanulásra. Májustól tanfolyami jelleggel egy héber nyelvtanárno oktatja.

A Szim Salomban rendszeres gyermekprogramok is vannak. A kezdeti programok idővel átalakultak, korosztályonként és jellegüket tekintve differenciálódtak.

Egy évtizede a Hávdálá-klub keretében szülők és gyermekek közösen vettek részt gyermekprogramokon és uzsonnán havonta egy szombat délután. A programok után közösen búcsúztatták a szombatot a hávdálá szertartás keretében – innen kapta a klub-foglalkozás a nevét. A gyerekprogramok szervezője úgy látta, hogy gyakoribb összejövetelekre és szakképzett óvónőre, tanárnőre lenne szükség.

2002-ben már szakképzett vezetője lett a gyerekfoglalkozásoknak, aki az ünnepi eseményeken is foglalkozik a gyerekekkel.

Ugyanebben az évben alapították meg a Szimcház Ifjúsági Csoportot tizen- és huszoneves fiatalok a közösséghez csatlakozó fiatal felnőttekkel, amely több évig prosperált. Közös múzeum- és színházlátogatásokat, mozi- és videofilm-nézéseket, meghívott vendégekkel folytatott beszélgetéseket és egyéb szabadidős tevékenységeket szerveztek. A fiatalok részéről egyre határozottabb igény mutatkozott a zsidó hagyomány megismerésére, ápolására, közülük is részt vettek az istentiszteleteken. Az elmúlt 3–4 évben nem hirdetnek programot: többen külföldre mentek, dolgozni kezdtek. A Szimcház egykori vezetője ma rabbinövendék, a Leo Baeck College hallgatója.

Nagyobb ünnepekhez kapcsolódóan, illetve a családi hétvégék alkalmával továbbra is nagyon figyelnek a gyerekekre, élvezetes tevékenységek, ünnepi istentiszteleteken külön programok várják őket, nyár elején családi tábor. A gyermekek egy részét zsidó óvodába, iskolába járatják szüleik, ahol a hét öt napján foglalkoznak velük, náluk kisebb igény van rendszeres gyermekprogramokra, másoknál a szülők szeretnek volna rendszeres foglalkozásokat. A kisiskolás (6–8 éves) korosztálynak 2008 novemberétől progresszív Talmud-Tóra (hittan) oktatási programot indítottak el *Talmud Tóra kita alef/első osztály* címmel, amelyet a közösség rabbija tart egy általános iskolai tanárno részvételével, sok játékkal, zenével, alkotótevékenységgel, kéthetente vasárnap délelőttönként. Párhuzamosan a kistestvérek számára is biztosítanak foglalkozásokat az őket már jól ismerő óvónő vezetésével.

„Történelmi esemény a Szim Salom életében, hogy 5769-ben megnyitja kapuit a Talmud Tóránk. Minden k'hilá k'dusá fennmaradásának záloga az, hogy mit tesz a gyermekekért. Kezdetnek egy kita Alef osztályt indítunk, 6–8 éves gyermekek számára. Ez az iskola az első progresszív magyar Talmud Tóra lesz, melynek alapfilozófiája a hagyományos zsidó általános emberi morális értékekre nevelés. Célunk egy olyan spirituális-lelki fejlődés érzékeny, finom támogatása, amelynek kulcsszavai: a világ iránti bizalom, a szeretet és a kapcsolódás képessége, a pozitív énkép, az intellektuális kíváncsiság. Az első tanév gerince hagyományosnak a betűvetés. Tananyagunk az alefbét komplex módszerrel való elsajátítását tartalmazza, valamint néhány áldás, bibliai történet és az ünnepek a gyerekek korának megfelelő szintű megismerését, megélését. Az élménycentrikus, a gyerekek kreativitására épülő órákon a verbalitás mellett fontos szerepet kap majd a mozgás, a zene, a vizualitás-kézművesség, a drámajátzás.” (Kelemen Katalin rabbi a Talmud Tóra programról, 2008-ban)

A havonta megjelenő *Szim Salom Hírlevél*ben a programajánlókon és az azokról való beszámolókon, személyes hangú reflexiókon túl helyet kapnak a közösséget érintő adminisztratív, ideológiai, teológiai kérdések, a vezetőség beszámolói. Olvashatóak a tagok egyes tórai részekkel, bibliai alakokkal, vallással, etikával kapcsolatos gondolatai. Figyelemmel kísérik a magyar sajtót és a zsidó lapokat, valamint a nemzetközi reformmozgalom híreit. Az igényes írások hasznos ismeretforrást jelentenek olvasóinknak.

A Szim Salom Közösség rövid- és középtávú tervei között szerepel további programok, tanfolyamok elindítása, amellyel kapcsolatban megkérdezték tagjaik, szimpatizánsaik véleményét is (tetszik-e nekik az ötlet, illetve maguk is részt vennének-e rajtuk). A héber alapozó tanfolyam folytatásaként *Bibliai és imakönyv-héber nyelvtanfolyam* elindítását tervezik heti egy alkalommal, és felvetették egyéb héber nyelvtanfolyamok megszervezését is, annak függvényében, hogy az érdeklődők milyen szintű és típusú, klaszszikus (bibliai), vagy modern (ivrit) héber órára járnának el szívesen. A haladó liturgia órák kiegészítéseként egyéb tanulási lehetőségeket kínálnak a rabbi vezetésével, amellyel kapcsolatban várják a javaslatokat. A rabbinó *Szövegtanuló siúr* címmel szívesen tartana előadásokat kétheti rendszerességgel. A kisebbek számára *Új Talmud-Tóra osztály* indítását tervezik 5–6 évesek számára. A nagyobbak számára *Mi kérdezzünk – a Tóra válaszol* címmel tanulás és beszélgetés venné kezdetét a rabbival kéthetente. Könyv- és filmklubot havonta egy alkalommal tartanak majd, a kézműves kört az érdeklődők igénye szerint alakítanák ki.

A Bét Orim eleinte sokat merített a Szim Salomban szerzett tapasztalatokból, és saját ötleteik nyomán is elindítottak számos programot. 2010 nyarán elérkezett az idő, amikor a Szim Salom Közösség is merít az ötleteikből, s látva közösségépítő tevékenységüket (tagok bevonása, online fórum), maga is új lendületet kapott e téren.

2005 óta a Szim Salom rabbija és az ifjú rabbinövendék számos külső tanulási programon, konferencián tart előadást és progresszív tanulást.

A Szim Salom rabbija 2006-ban részt vett a Bálint Zsidó Közösségi Ház *TanHáz – XXI. Századi Jesiva – Zsidó egyetem felnőtteknek* című programjában, ahol heti váltásban modern ortodox, progresszív, ortodox és neológ szellemiségben folyt a tanulás (így minden hónap második szerdáján a *Szim Salom Tanház* keretében progresszív módon). Ez a programsorozat 2008-tól átalakuló formában és tartalommal futott tovább, vallási kérdésekkel is foglalkozó, de nem a vallási tanulásra épülő előadás-sorozatként *Szabad Zsidó Tanház* néven a Magyar Zsidó Kulturális Egyesület és a *Szombat* folyóirat szervezésében. Kelemen rabbinó tartott második alkalommal előadást *Vannak-e korlátok a reformzsidóságban?* címmel.

A Szim Salom bekapcsolódott a Limmud Magyarország Alapítvány égisze alatt megrendezett Limmud napok (más néven KESET konferencia) szervezésébe, amelyen előadóként is részt vesznek. Az alapítvány leírja: azzal a céllal jött létre, hogy elősegítse önfenntartó, pluralista zsidó közösség építését Magyarországon, elsősorban a tanulás élményén keresztül, olyan alkalmak (konferenciák, klubnapok) szervezésével, amelyek lehetővé teszik a zsidó kultúrával való ismerkedést, a zsidósághoz való közeledést.

A Szim Salom Közösség PR-tevékenysége során újabb és újabb megmutatózások és párbeszéd-lehetőségeket keres. 2010 őszére már azt tervezték, hogy a zsidó ünnepekhez kapcsolódó programjaikat külső helyszínen, a gazdag programokkal tulajdonképpen szabadtéri kulturális fesztivál formájában valósítják meg. 2010. szeptember 26-án a Szent István parkban rendezték meg nyilvános Szukkot [sátoros] ünnepüket, az eddigieknél nagyobb sátorral (szukkával) és sokféle programmal (kézműves program, tanulás, rítusok, éneklés, óra táncház, közös étkezés), a rabbival és az ifjú rabbinövendékkel közös, felnőttek részére szóló tanulással.

Tanulási programok és sorozatok a Bét Orimban

A Bét Orim Közösség 2006 nyarán alakult meg, a Fővárosi Bíróság 2006. szeptemberi hatállyal vette nyilvántartásába. Az alapítók és az érdeklődők az őszi ünnepekre már a Bét Orim kereteiben készültek. Első Ros Hasana (újévi) ünnepüket szeptember 22-én a Lauder Javne Zsidó Iskola zsinagógájában tartották, Raj Tamás, a Lauder Iskola rabbija jóvoltából, Riszovannij Mihály vezetésével.

A Bét Orim Közösség alapítói a Szim Salom korábbi vezetőségi tagjai, aktivistái voltak, így az új közösségben kamatoztatni tudták a közösségi munka terén szerzett tapasztalataikat. Ez látható módon felgyorsította a korábban éveket átfogó folyamatokat szervezeti szinten, információ-áramlásuk kiépítését, programjaik beindítását illetően. Nagy segítségükre volt, hogy egykori tanítómestereik, Raj Tamás és Lovász Ferenc, szívükön viselték a kis közösség sorsát, tanították az érdeklődőket, egészen halálukig.

Már megalakulásuk után útjára indították *Agora Akadémia* néven Progresszív Zsidó Szabadegyetemüket, amelynek keretében zsidó történelemről, irodalomról, művészetekről, pszichológiáról, szociológiáról, politikáról, filozófiáról, zsidó hagyományról, jogról, tudománytörténetről, zsidó misztikáról, illetve a

A hagyomány megismeréséhez (illetve az idősebbeknél a korábbi ismeretek és gyakorlatok felelevenítéséhez) a tanuláson keresztül vezet az út, személyes élmények erősítik meg, és a közösségben megélt identitás interdependens viszonyában lesz az egyén számára ismert, valami módon sajátjának érzett. A tanulás által egyúttal a közösségi alkalmakon való létezés és élmény összetettebbé – s egyúttal a tudás, az ismerősség érzete által komfortosabbá is – válik, újabb jelentésekkel, összefüggésekkel telítődik. A tanuláson, az ismeret- és élménygyűjtésen keresztül tehát nemcsak a zsidó kultúrához és a hagyományhoz kerül közelebb az egyén és a közösség, hanem a zsidó önazonossága tartalmilag és érzelmileg is gazdagodik.

laikus és a vallásos gondolkodásban megjelenő szabadelvű, progresszív irányzatokról hallhatnak előadásokat az érdeklődők neves, nemzetközileg is elismert előadók tolmácsolásában. Az egyik főszervező mesélt a koncepciójáról, miszerint arra törekszik, hogy ne csak a médiából jól ismert kutatókat, hanem általa „másodvonalbelinek” nevezett előadókat is elérjen, akik saját tudományuk kiváló művelői, témájuk méltán elismert szakértői, de nem vagy csak ritkábban jelennek meg a médiában, illetve zsidó fórumokon.

Az *Agora Akadémiát* azért alakították ki nyitott formában, szabadegyetemi jelleggel, mert úgy látták, igény van a szélesebb értelemben vett zsidó és egyetemes kultúráról szóló, ilyen jellegű, magas színvonalú, neves oktatók és kutatók előadásából álló sorozatra, s e tekintetben – idézem a szervezőket – „az Agora Akadémia új és hiánypótló elemként illeszkedik a magyarországi zsidóság oktatási rendszerébe”. Az előadások havi rendszerességgel, szombat délután vannak. Elképzelésük szerint a szabadegyetemi előadások azon túl, hogy érdekes témákról szólnak, lehetőséget adnak az ismeretbővítésre, hozzájárulnak ahhoz, hogy a zsidóság iránt érdeklődők tudományosan megalapozott információkhoz jussanak, és a zsidó kultúra egyes területeibe való bepillantás által a magukat valami módon zsidónak valló emberek zsidó identitásának erősítésére. Az eredeti tervek szerint az előadásokról

írásos, alkalmanként audio- és audiovizuális anyagokat adnak közre, amelyeket kötetbe rendezve jelentetnek meg. A terv részben megvalósult: a Bét Orim honlapján elérhetőek az egyes előadásokhoz kapcsolódó tanulmányok, hanganyagok, illetve bizonyos előadásokról összefoglalót közöltek a *Bét Orim Hírlevelében*, amely náluk is tanulságos írásokat, fontos információkat jelent a tagok és érdeklődők számára.

A megalakulásukat követő első évben Családi Talmud Tóra programot tartottak hétvégenként, havonta két, ünnepi előkészületek idején akár több alkalommal. Az összefüggések lehetőségét adtak arra, hogy kötetlenebb formában tanulhasson együtt a közösség apraja-

nagyja, megismerkedjen az ünnepek történetével, liturgiájával, az ünnepekhez kapcsolódó szokásokkal, gyakorolja azokat, és betekintést nyerjen kultúrtörténeti érdekességekbe Riszovannij Mihály jóvoltából. A gyermekek számukra élvezetes tevékenységekben vehettek részt, mesét hallgattak, rajzoltak. Az egyik fiú is tartott kézműves foglalkozást az ünnepre való készülődés részeként. A Bét Orim Közösségbe gyakran eljárt a feleségével Lovász Ferenc, aki az 1970-es évek második felétől a lakásában fogadta és tanította a zsidóság iránt érdeklődő fiatalokat, és amikor egyre több gyermek született, családos gyermekprogramokat is tartott a számukra. Az ebből az időből fennmaradt kottákat, dalszövegeket, magyarázatokat, feljegyzéseket eltette, és elhozta a családi Talmud Tóra alkalmakra, amelyet szívügyének tekintett. A péntek esti összejöveteleken is sokat mesélt, történeteivel beszélgetés közben is tanította a kis közösséget, egészen 2007-ben bekövetkezett haláláig. A rendszeres Családi Talmud Tóra programok ezután nem folytatódtak, helyükre az ünnepekre való felkészülés, a közös kirándulások és családi hétvégék léptek, amelyeken változatos programokat kínálnak kicsiknek és nagyoknak.

A tavasz végi és őszi családi hétvégék nagyon fontosak a közösség életében, mind a közös élmények, a kötetlen együttlét, a tagok összekovácsolódása, mind az informális és programszerűen felkínált tanulási lehetőségek szempontjából. Az összejöveteleket valamelyik tag kertjében, vagy a szarvasi hagyományörző zsidó tábor helyszínén tartják.

A közösség felnőtt tagjai szerettek volna a zsidó hagyományról még többet tanulni, forrásszövegek megismerésével, értelmezésével foglalkozni. Nagyon örültek volna egy saját rabbinak, és a Szim Salomban megkedvelt Tóra-kör folytatásán is gondolkodtak. Raj Tamás rabbi segített nekik mindkét téren: elvállalta a Tóra-tanítást, és elhívta testvéröccsét, a Kaliforniában élő Raj Ferenc reformrabbit, hogy tanítsa a közösséget.

2007 tavaszán indult el a Raj Tamás által vezetett hétfői *Bét Orim Tórákör* a Bálint Házban. Nagy népszerűségnek örvendett, többen a *Tórákörön* keresztül kerültek kapcsolatba a Bét Orim Közösséggel. Aki ismerte Raj Tamást, nagy tanítómesternek és igaz embernek tartotta, akitől nagyon sokat tanult a zsidóságról, kultúráról, az életről.

Szintén ekkor indult el az *Oneg Sábbát* sorozat is, minden második péntek este, a *Kábbalát Sábbát* szombatfogadásokkal váltakozva. Ennek keretében az érdeklődők előadásokat hallgatnak, híres embereket hívnak el, illetve tagjaikat is ösztönzik, meséljenek arról, amivel foglalkoznak, amerre jártak, amit tapasztaltak. 2008 januárjától fut a *Bét Orim Filmklub* is, havonta egy szombat délután. Itt a zsidósággal valami módon kapcsolatos témájú filmeket néznek, utána pedig beszélgetnek az alkotókkal.

2008 tavaszán a felmerülő igények által fellelkesülve kezdtek el a zsidó emlékek nyomába eredő kirándulások szervezését *Zsidó Honismereti Túrák* mottóval az országhatárokon belül és túl, Tokajra, Hegyaljára, Erdélybe, Burgenlandba, Bécsbe. A kirándulások 2010-ben újra folytatódnak: augusztusban Balassagyarmatra tettek egy kirándulást, októberben Szombathelyre látogatnak el, ahol a helyi hitközség vezetői remélik, hogy a találkozásból a szombathelyi zsidó közösség is erőt merít majd.

Raj Ferenc reformrabbi 2007 februárjában érkezett először tanítani a közösséghez, majd augusztus végétől október végéig az őszi nagyünnepeket töltötte náluk. Vendéggrabbiként vezette az ünnepi, vallási, családi és ismeretterjesztő rendezvényeket. A közösség és a rabbi ismerkedett egymással. A szimpátia kölcsönös volt: Raj Ferenc elvállalta a felkérést, hogy a közösség rabbija legyen. 2008-ban a Bét Orim péntek esti imakönyvét Raj Tamás (2004) *A szombat angyalai* című könyve alapján dolgozta át reform liturgia szerint. Látva a közösség igényét a tanulásra és a hitéletre, elhatározta, hogy 2009-től hosszabb időt tölt a közösségnél, és az év felében (augusztus végétől decemberig, februártól májusig) Magyarországon tartózkodik.

2009 tavaszán fogalmazódott meg az igény, és 2009 szeptemberében kezdődött el a Bálint Ház által is meghirdetett *Bevezetés a judaizmusba* sorozat, először *Bevezetés a zsidó vallásba és kultúrába*, 2010-től pedig *Bevezetés a judaizmusba – Raj Ferenc tan-*

folyama címmel. A sorozat keretében az érdeklődők megismerkedhetnek a zsidó teológiával, történelemmel, a fontosabb zsidó forrásszövegekkel, a zsidó ünnepekkel, a zsidó élet fordulóival, a gyermeknevelés, a betérés kérdéseivel, a zsidóság természetfelfogásával, s ezen kívül még szó esik zsidó irodalomról, zenéről, filozófiáról, építészetéről, képzőművészetről, valamint Izrael múltjáról és jelenéről is. A Bét Orim Közösség külföldi támogatással lefordította és megjelentette Charles Kroloff rabbi *Reform Judaism, a Jewish Way of Life (Reform zsidóság – Egy zsidó életforma)* című könyvét magyar nyelven, Raj Tamás bibliafordításainak felhasználásával, Raj Ferenc bevezetőjével és magyarországi, európai vonatkozásokkal. Hasznos kiegészítő irodalom lett a tanfolyamra járók, a Bét Orim-tagok és az érdeklődők számára is.

A *Bevezetés a judaizmusba* tanfolyam nyitott, bárki, aki tanulni szeretne, csatlakozhat hozzá. Javasolják olyanoknak is, akik be szeretnének térni, mivel nagyban támogatja felkészülésüket. A sorozat iránt élénk az érdeklődés, stabil, 25–30 fős hallgatósággal működik. A Bálint Ház igazgatónöje azt mondta, hogy ez eddig a legnépszerűbb ilyen jellegű tanfolyam a Házban. Első félévi sikere után még többen kapcsolódtak be a tanulásba. Nemcsak a Bét Orim tagjai járnak el, hanem felerészben külső érdeklődők, néhányan más (neológ) hitközség tagjai, mások keresztény közösséghez tartoznak, vagy felekezeten kívüliek. Életkorukat tekintve is heterogén az összetétel: fiatalok, középkoriak és idősebbek is aktív tagjai a csoportnak. A sorozat 2010 őszétől *Bevezetés a zsidó vallásba és kultúrába* címmel folytatódik.

„A kurzuson a judaizmust civilizációként értelmezzük, bár a legnagyobb hangsúlyt a zsidóság vallási elveire, gyakorlatára, valamint spiritualitására helyezzük. Egyaránt megvitatjuk majd a zsidó ünnepek és az életciklus-események megünneplését, az isteni parancsolatként felfogott tanulás kötelezettségét, vagy akár a zsidó történelem, a teológia, a liturgia és a zene kérdéseit. Az előadások során mindenütt a szöveges források magyar fordítását fogjuk használni, ahol ez megvalósítható. A kurzus végén a hallgatóknak alapvető tudásuk lesz a zsidósággal kapcsolatos bármely kérdésről, beleértve a vallási szokásokat is. A kurzus hosszú távú célja az, hogy a résztvevők ne érezzék magukat idegennek zsidó környezetben, és megtanulják helyesen értelmezni az ősi, a középkori és a kortárs zsidó kulturális értékeket.” (Raj Ferenc rabbi, 2010. szeptember)

2009 decemberétől heti rendszerességgel liturgia órán vehetnek részt az érdeklődők közvetlenül a péntek délutáni-esti szombatfogadás előtt, ahol a zsidó liturgia szövegeivel foglalkoznak, s ehhez kapcsolódva héberül tanulnak olvasni, megismerkednek az írások szövegszerű és mélytartalmaival, a szavak elsődleges és többletjelentéseivel. A tanfolyam címe *Bevezetés az imák világába, a zsidó liturgiába*, röviden Liturgia órának hívják. Tanáruk Dr. Riszovannij Mihály, aki egyéb minőségében egyetemi docens germanista, és közreműködik többek között a Holokauszt Emlékközpont oktatási munkáiban, fordítási, tolmácsolási feladataiban is.

A zsolttárok, újfajta zsidó dallamok tanulása a kezdetektől kedves elfoglaltsága a közösségnek. Riszovannij Mihály egy-egy ének különböző dallamvariációit gyűjtötte össze és tanította meg a közösségnek az elmúlt években. Több alkalommal meghívták Polnauer Flóra énekesnőt, aki ünnepi rendezvényeiken is közreműködik, hogy tanítson nekik további dalokat. 2010 nyarán az egyik alapító tag azt kérte, hogy olyan dalokat vegyenek elő, amelyeket ritkábban énekelnek. Próbálták felidézni a dallamokat, és néha meg is jegyezték mosolyogva, hogy askenázi kiejtéssel énekeltek vagy recitálták. Úgy, ahogy a neológ zsinagógákban szokás, ahova még sok évvel korábban mentek el, jóval azelőtt, hogy a progresszív közösséghez csatlakoztak volna.

2010. március 8-án elhunyt Raj Tamás. Tanítványai megkeresték Raj Ferencet azzal, hogy folytassa a Tórákört. Raj Ferenc elfogadta a felkérést, de felhívta mindenki figyelmét arra, hogy az ő Tórákőre más lesz, és azt az úrt, amelyet fivére, Tamás hagyott, nem pótolhatja senki. Fivére emlékére 2010. szeptemberben *Raj Tamás Akadémia* néven folytatódik a Tórákör/Bibliaiskola Raj Ferenc vezetésével.

A tanulás terén lényeges kiemelni a közösségi ünnepeket és istentiszteleteket, amelyek személyes élményt és sokrétű tanulási lehetőséget kínálnak önmagukban, és annál a gyakorlatnál fogva, hogy a szertartás vezetői mindig meg-megállnak, és tanító, értelmező célzatú megjegyzésekkel fűszerezik az adott szövegrészt vagy eseményt.

Már akkor, amikor a Bét Orim első peszáchi széder estéjét tartotta 2007 áprilisában, a szervezők kiemelték, hogy a közösségi széder (és általában a közösségi ünnepek – a szerző megjegyzése) jelentősége az, hogy a zsidósághoz visszatérő, a zsidó kultúrához, illetve saját zsidóságukhoz utat keresők számára lehetőséget ad részt venni az egyébként családi ünnepen, és élményekkel gazdagodni.

„Az est valódi jelentősége az interaktivitás volt. Bár zsidó hagyományok szerint a Széder nem annyira közösségi, sokkal inkább családi ünnep, egy reform közösség számára azonban misszióknak tűnik a Széder-este közösségi ünneplése. Tagjaink többsége az asszimilációból visszataut kereső zsidó ember, akik számára az egyéni és a közösségi emlékek összefonódnak, a profán élmények vallásos tartalommal telítődnek. 'Ime a sanyarúság kenyere, amelyet Atyáink Egyiptomban ettek, mindenki, aki kívánja, jöjjön, egyék velünk, és ünnepelje velünk a Peszácot'. Azaz, ne legyen senki ezen az estén, aki nélküli a családot, a közösséget, az ünnep áhítatát és hangulatát. Akkor sem, ha még kérdeznem tud.” (a Bét Orim vezetősége 2007-ben)

A közösség szervező aktivistái ügyelnek arra, hogy az ünnepi istentiszteletek mindenki számára követhetők legyenek. Péntek esti imakönyvük után 2010-ben rabbijuk közreműködésével elkészítették az őszi nagyünnepekhez kötődő imakönyveiket is, amelyeket elérhetővé tettek honlapjukon az érdeklődők számára.

A reform közösség tanítói a Kábbalát Sábbát alkalmával, az istentiszteletek során is számos lehetőséget találnak arra, hogy tanítsák a közösséget, bevezessék őket a zsidó hagyományba, történelmi távlatokat nyissanak meg, vagy rámutassanak a reform-szemlélet sajátosságaira, a hagyományos és a reform liturgia különbségeire. Például arra, hogy a reformközösségekben cél az, hogy mindenki követni tudja, és mindenki elmélyedhessen a liturgiában, ezért inkább kevesebb zsoltárt énekelnek, de arra időt szánnak. Vagy arra, amint a reform irányzat egalitárius szemlélete megjelenik a liturgia szövegében vagy gyakorlatában.

Az istentisztelet közben a hagyományos (ortodox, neológ) közösségekben a rabbi nem szokott megállni, hogy tanítson, magyarázzon. Máskor van az ideje a tanításnak/tanulásnak: Talmud Tóra idején, vagy akkor, amikor a rabbi tóramagyarázatot mond, drósét tart. A progresszív közösségekben viszont, különösen a kezdeti időszakban, az első éveken, a péntek esti alkalmakon is folyamatosan tanulják az emberek a liturgiát. Kimondottan ügyelnek arra a szervezők, hogy a hozzájuk betérő érdeklődők, akik megnézik az istentiszteletet, és eleinte inkább benyomást gyűjtenek róla, ne érezzék elveszettnek magukat, kellő segítséget, magyarázatot kapjanak (transzliterált szöveget, támpontot). Hozzájuk többnyire olyan emberek jönnek, akik most közelednek először vagy újra a zsidósághoz. Persze vannak olyanok is, akik már járatosak a zsidó hagyományban, de a reformer szemlélet vonzó a számukra. Több esetben előfordult, hogy progresszív közösségekben kezdett tanulni olyan egyén, aki később neológ vagy ortodox közösségben találta meg a helyét.

A közösség azon tagjainál, akik gyakran látogatják a péntek esti alkalmakat, eljárnak a Bevezetés vagy a Liturgia órákra, egyre növekszik az igény arra, hogy a zsidó vallás spirituális tartalmait ne csak megértsék, hanem át is éljék. Minél több ismeretre tesznek szert, minél rutinosabbak az áldások elmondásában, a zsoltárok szövegének eléneklésében, a rítusok mozdulataiban, annál jobban élvezik ezeket a pillanatokat, s annál közelebb kerülnek a valláshoz is – és minél inkább átélnek a rítusok vallási töltetét, annál inkább nyitottak újabb ismeretek befogadására. Vannak, akiknél a vallási érdeklődés csekély, s inkább a közösség érzelmi köteléke érinti meg őket, illetve az intellektuális érdeklődés miatt jönnek el a közösség programjaira, de az istentiszteletek, szombatfogatások szép pillanatai az ő számukra is kedvesek.

Megkérdeztem a programokra eljáróktól, mit emelnének ki a közösséggel kapcsolatban, mit kaptak a közösségtől. A legfontosabbként megemlíthető dolgok közül többségében voltak az emocionális és társas jellegűek (érzelmekek, kapcsolatok, egymásra figyelem, közösség), ezeket követték a mentális és gyakorlati tényezők, a tanulás lehetősége és fontossága, a hagyomány megismerése és ápolása, az ünnepek megtartása; kevesebb említés történt a vallási étellel, több az érdekes előadásokkal kapcsolatban. A kulturális programokat is többen említették: ezek van, akinek inkább művelődési alkalmakat jelentenek, másoknak a közös együttléti alkalmait is. Kiemelték Raj Tamás és Raj Ferenc személyét is, akiktől sokat kaptak.

„Elsősorban Raj Tamás tudásából, szemléletéből kaptam néhány morzsát.” „Nagyon sok szeretetet, odafigyelést. Raj Tamástól rengeteget kaptam, ő volt az a tanítómester, akitől tanulni lehetett. Mindenki számára nagyon sokat jelentett.”

„Tartalmas előadásokat.” „Szélesebb látókört.” „Biztos identitást.” „A hagyományok megélését.”

„Péntek esténként a hét lezárását, családias közegben a sábbát megünneplését, a nagy ünnepek élményeit, kulturális programokat és barátokat. Egy tanfolyamon vehettem részt: Bevezetés a zsidóságba, Raj Ferenc tartotta, nekem nagyon sokat adott, lelkiekben, szellemiekben.”

„Kellems környezetben megismerhetem a zsidó vallást, hagyományokat, kultúrát.”

„Elfogadást, befogadást, nagyszerű közös élményeket, a zsidósággal kapcsolatos tudást, spirituális élményeket.” „Közösséget. A programok során pedig értékes ismereteket.”

Összefoglalás

Zsigmond Anna (1999) a zsidó oktatási intézmények feladatát és célját nem a múlt feltámasztásában, hanem a jelenhez szorosan kapcsolódó és egyben a zsidó tradíciót ápoló, a zsidó identitást építő oktatásban és nevelésben látja. (Zsigmond, 199) Részben hasonlóak ehhez a progresszív közösségek céljai, ám ők igyekeznek „zsinagógájukat” az istentisztelet, a tanulás és a közösség házává tenni, és – a gyerekfoglalkozások mellett – döntően felnőttek számára biztosítják a zsidó kultúrával való ismerkedés lehetőségét, a zsidó hagyomány ápolását, a zsidó identitás megélését, kialakítását.

A hazai progresszív zsidó közösségek mindegyikében van a judaizmus(ok)ról szóló, illetve liturgiaoktatás, daltanulás, forrásszöveg-értelmezés, művelődési lehetőség, gyermekprogram. A Szim Salomban a zsidó vallási oktatás iránti érdeklődés kifejezettebb már az érdeklődők nagyobb létszámánál fogva is, így ott a liturgiaoktatás, a héber nyelvoktatás és a gyermekfoglalkozások korosztályonként, illetve tudásszintenként is differenciáltak. A Bét Orimban több programot kínálnak a zsidó kultúrával, a történeti és kortárs zsidósággal kapcsolatos témák megismerésére, ennek részeként szabadegyetemi előadásokat, filmklubot, felolvasó- és előadóestet szerveznek.

A hagyomány megismeréséhez (illetve az idősebbeknél a korábbi ismeretek és gyakorlatok felelevenítéséhez) a tanuláson keresztül vezet az út, személyes élmények erősítik meg, és a közösségben megélt identitás interdependens viszonyában lesz az egyén számára ismert, valami módon sajátjának érzett. A tanulás által egyúttal a közösségi alkalmakon való létezés és élmény összetettebbé – s egyúttal a tudás, az ismerőség érzete által komfortosabbá is – válik, újabb jelentésekkel, összefüggésekkel telítődik. A tanuláson, az ismeret- és élménygyűjtésen keresztül tehát nemcsak a zsidó kultúrához és a hagyományhoz kerül közelebb az egyén és a közösség, hanem a zsidó öazonossága tartalmilag és érzelmileg is gazdagodik.

Irodalom

Erős Ferenc, Kovács András és Lévai Katalin (1985): *Hogyan jöttem rá, hogy zsidó vagyok?* Interjúk. *Medvetánc*, 2–3. sz. 129–144.

Gadó János (é.n.): *A zsidó oktatás szellemi erőtere Magyarországon*. SuliNet portál. <http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfba/0/2680/zsidoiskolak.html>.

Jólesz Károly (1985): *Zsidó hitéleti kislexikon*. MIOK, Budapest.

Kovács M. Mária, Yitzhak M. Kashti és Erős Ferenc (1992, szerk.): *Zsidóság, identitás, történelem*. T-Twins Kiadó, Budapest.

Kovács András (1992): Zsidó identitás és etnicitás. *Világosság*, 4. sz. 280–291.

Kovács András (2002): Zsidó csoportok és identitásstratégiák. In Kovács András (szerk.): *Zsidók a mai Magyarországon: az 1999-ben végzett szociológiai felmérés eredményeinek elemzése*. Múlt és Jövő Lap- és Könyvkiadó, Budapest. 9–40.

Löwy, M. (1988): *Rédemption et utopie. Le judaïsme libertaire en Europe centrale. Une étude d'affinité élective*. Presses Universitaires de France, Paris.

Raj Tamás (2004): *A szombat angyalai*. Péntek esti imakönyv. Kohn Félix fonetikus magyar átírásában (Szeffárd kiejtés szerint). Makkabi Kiadó, Budapest.

Silverstein, A. (1994): *Alternatives to Assimilation: The Response of Reform Judaism to American Culture, 1840–1930*. Brandeis University Press, New England, Hanover, London.

Szász Antónia (2002): *Parázs. A magyar asszimilált zsidóság útkeresése. I. Szim Salom Progresszív Zsidó Közösség*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest.

Szász Antónia (2008): A progresszív judaista mozgalom és a tradicionális zsidó értékek és normák. A hazai mozgalom ideológiája és gyakorlata által indukált társadalmi diskurzus, egyéni és intézményi reflexiók. In S. Nagy Katalin és Orbán Annamária (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat Kiadó, Budapest. 97–107.

Zsigmond Anna (1999): Zsidó iskolák a 21. század küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 30–43. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-10-ta-Zsigmond-Zsido>.



A Gondolat Kiadó könyveiből

„Ami nem is jó, azt is, most is értem”

Kulturális és szociálpszichológiai kérdések a mai magyar cserkészetben

„Dús örökséget nem adhat apátok:
Csak ami voltam, azt hagyom reátok,
De hogyha (Isten adj!) megfogam,
Boldog lesz tőle késő unokátok.

Csak ami vagyok: azt, hogy szépen éltem,
Igaztól, jótól, széptől sose féltem,
De ami nem szép, ami nem igaz,
Ami nem is jó, azt is, most is, értem.”
(Sík, 2003, 95–96. o.)

A következőkben valóban elméleti munkát várjon tőlem az olvasó, tehát nem gazdasági, politikai és egyéb kérdésfölvetések, hanem a világcserkészet és a magyar cserkészet elméletét érintő implikációkat.

Bár lassan négy éve gyakorlatilag szabadúszóként járom e testvérvilágot, mégis – és talán éppen ezen autonómia révén – élesebben látom azokat az anomáliákat, amelyeket a szorosabb kisközösségi létben élő vezetőtársaim aktuál-problémái elfödnek. Az a kötelességérzés – Márai Sándor kifejezésével: „Pflichtgefühl” – vezetett e munka létrehozására, mely fogadalmunkkal élévülhetetlen karakterként pecsételődik lelkünkbe, sőt, egyes gyermekeknek már jóval korábban is.

Elvek és utak

A cserkész egyeneslelkű és feltétlenül igazat mond” – írja első törvényünk, és valóban, milyen örökérvényű kötelem ez... Jelenlegi gazdasági válságunk mögött – **//** mondják a kutatók – komoly morális válság húzódik. Olyan – már Németh Lászlótól és Hamvas Bélától ismert – morálfilozófiai folyamatnak vagyunk szemtanúi, mely a demokrácia értékrendjébe tartozó empátiát és mértékletességet a kapitalizmus technokrata, kleptokrata elveire cseréli. Legtisztább verbális megnyilvánulása ennek a hazugság, maga a hátténergia pedig a ferdelelkűség. Az egyenes és a ferde két jelzőfénye – az út metaforáján keresztül – egészen a *Bibliáig* vezet. A szent szöveg – testvérmozgalmunk közös krédója – így szól Máté által: „...tágas az a kapu és széles az az út, a mely a veszedelemre visz, és sokan vannak, a kik azon járnak.” (1)

A nehezebb út, a szűkebb ösvény tehát a miénk, a nemzetközi cserkészet – az 1907-es Brownsea-tábor óta eltelt – 103 esztendeje ezt tökéletesen tükrözi. Ortega y Gasset (2001, 9. o.) az ortodox buddhizmus két fogalmát, a Mahayanát (nagy szekér), és a Hinayanát (kis szekér vagy gyalogösvény) értelmezi – annak érzékeltetésére, hogy „az a döntő, életünket melyikre tesszük a kettő közül, arra-e, mely az erőfeszítések legtöbbször követeli, vagy arra, mely a legkevesebbrel is beéri”. Mintegy válaszul Robert Frost (1990, 230. o.) – az amerikai modernség kiváló költője – így fogalmazza meg ugyanezt: „Két út vitt át a fák sűrűjén, / S a ritkábban járt lett az enyém, / A különbség ebben áll csupán.” Nem lehet véletlen, hogy N. H. Kleinbaum világhírűvé lett ifjúsági regényében, *A holt költők társaságában* szintén megidézi e költeményt, mintegy szellemi alapként saját szövegének ideológiai horizontjába.

A cserkészzet egy, a fentiekhez hasonló – „vékonyösvényes” – gondolkodásmód, mely mindig a nemesebbet helyezi gyújtópontba, még ha az is a nehezebb; megfigyeltem ezt számtalan helyen: az egyházi gimnáziumoktól az egyházi egyetemeken át különféle szerzetesrendi plébániák közösségéig. Végül pedig még egy területen vizsgáltam a világban járva, s talán ez volt a legmeghatározóbb: az egyenruhámra tekintő szemekben. Sajnálatos módon a cserkész-gondolkodás ma már nem örvend általános tiszteletnek. Az idők sze­mében még helyenként tisztelet, ám többször – félreértésben gyökerező – dühös utálat tárgyai vagyunk, a fiatalokéban pedig a röhejé, a szánalomé. Az egyes lélek válasza erre nem lehet más, mint Bandié, az orwelli állatfarm lováé: „majd még keményebben dolgozom”. Persze nem a buta ideológia-követés a helyes út, mint azt a sztahanovista ló esete példázza, de nem is a feladás szellem- és lélekölő diszharmoníája. Ellenkezőleg: egyes lélekkel Isten- és emberszeretben gyökerező hitünk megvallása.

Itt kapcsolódhatunk némileg a hit és a vallás differenciájának kérdéséhez is, melyre nemrég a Zoborhegy téri Regnum Marianum Plébánia nagyhatású prédikátora, Ottó Rezső oly kiválóan rávilágított. A hit – mint a transzcendencia létének tételezése, esetleg dogmatikai alapismeretek birtoklása – még nem tesz vallásossá. A vallás szó gyökere a vallani, a megvallani formák szemantikájában áll; a hit elmélyült, vallásos formája tehát a tanúságtételben, a példamutatásban nyeri el lényegét. Fontos, hogy lássuk: a mozgalomban oly sokat emlegetett (talán már-már elcsépe­lt) fogalmak mögött, mint példamutatás, erkölcsi nevelés, keresztény hitünk évezre­des hagyománya áll. Ez a Sík Sándor-i, Pusztai Sándor-i lelki örökség vigyázza „igaz”-ságunkat: egyeneslelkűségünket és feltétlen igazmondásunkat.

Problémák és megoldások

Freud (1982, 329–405. o.) még ma is óriási jelentőségű tanulmányában kifejtett nézetei a kultúrán belüli rossz közérzetről javarészt a normák rendszerét teszik felelőssé a szorongó modern ember kínjaiért. Nem hiszem, hogy ezt – mai helyzetemre való tekintettel – módom volna érdemben vitatni, ám a freudi meglátások újraolvasása arra mégis alkalmasnak tűnik, hogy felülvizsgáljuk a cserkész­zet normatív kereteit, tehát hogy milyen gáta­kkal igyeke­zünk (vagy jobban mondva törünk – sokszor teljesen öntudatlanul) a személyiség(ek) elnyomására, milyen mértékben téve ezzel haragvóvá és/vagy szorongóvá saját ifjúságunkat. A kortárs kultúra kihívásaitól való depresszív és/vagy neurotikus elfordulás helyett legyünk tehát igaz(ságos)ak szinkron és diakron értelemben egyaránt! Hadd idézzem itt Gergely Ferencet, a magyar cserkész­zet történetének monog­ráfusát: „élő, eleven, megújulásra képes mozgalom csak a társadalomba szervesen beépülve létezhet, mert abból támadt, annak segítségével, ellenőrzésével és egyben meg­újításával érhet el lényeges eredményeket. Egy, a társadalomtól eltávolodó, annak mindennapjaival rendszeresen nem érintkező, gondoljaival, örömeivel, megoldandó feladataival nem ismerkedő mozgalom éltető erő nélkül marad, elsorvad, életidegenné válik.” (Gergely, 1989, 388. o.)

Érdemes volna például átvizsgálni szexuális normáinkat Baden-Powell *Scouting for Boys* (1908) című munkája és más tanulmányai (2) alapján. Ezen felül nem szükséges, sőt, nem is szabad hiúságból vagy sznobizmusból (esetleg kulturális szorongásból) elmennünk a B. P. (3) nemiségét taglaló szakirodalmak, vitairatok, tanulmányok és állásfoglalások mellett sem. Hadd említsem máris a legfájóbbat. Tim Jeal (1989) rettentően zsenialisztikus monográfiája szerint Baden Powell elfojtott homoszexuális (‘repressed homosexual’), ezt azonban semmilyen meggyőző ér­vvel nem sikerült alátámasztania. William Hillcourt (1992), aki Olave Baden-Powell közreműködésével írta meg monog­ráfiáját, már semmilyen utalást nem tesz a remek férfiú homoszexualitására vonatkozó-

an, sőt, kiemeli mély érzelmi viszonyulását feleségéhez: „his mind was filled with thoughts of her”.

Ilyen és hasonló zszurnalisztikus-retorikus támadások a magyar cserkészetet, illetve a magyar cserkészzet vezető elméit is érték. A megoldás azonban nem a hallgatás. Éppen ellenkezőleg! A védekezésen innen és túl törekednünk kell, hogy megismerjük azt a szexuálpszichológiai problematikát, ami ma jelentőséggel bír, hiszen mi, magyar cserkészek mindig is hajlamosak voltunk tíz-tizenöt éves irodalmak alapján tájékozódni, mi több: ezek alapján tényeket közölni, noha sok esetben premisszáink egy korábbi horizontban már régen szétfutott vagy mutálódott problémára alapultak. Így nyilván lehetetlen volt határozott és gyors lépéseket tenni. Mindehhez azonban először is el kell ismerünk: vannak problémáink. Ez nyilvánvalóan nagyon nehéz, hiszen azt jelenti: többé nem álcázhatjuk valamiféle indokolatlanul támadott, szegény, szerencsétlen, szűz terepnek saját anygali tevékenységünket. Minthogy nem is az.

Meg kell tehát tanulnunk a nemzetközi és a magyar diskurzusból egyfelől kivédeni a cserkészetet ért igazságtalan vádaskodásokat, másrészt meglátni hibáinkat, melyek lényegi orvoslása a módszertan(ok) folyamatos revízióját és átalakítását, nem pedig restaurációját kívánja meg. Hogy a cserkészzet problémái globálisak vagy lokálisak – miként ezt a kérdést az utóbbi években többen is feltették nekem –, sajnos nem tudom egyértelműen és mindenre kiterjedően megválaszolni. Azt azonban már sejteni engedni a mozgalomban töltött közel tizenöt évem tapasztalata, hogy a cserkészzet alapvető problémái nem választhatók el az ifjúság világszintű problémáitól, miként a művészet sem független a szociálpszichológiától. Ami tehát lokális, az talán éppen csak az, ami egyben kultúra-specifikus is, hiszen mindenhol más esetek fordulnak elő; más időszakokban más problematikák virágoznak. Mégis meglehet, hogy a kamaszság örök ügye csupán egyetlen gyökérből táplálkozik.

Aki 2002 óta valamikor ellátogatott az USA-ban megrendezésre kerülő East Lansing Michigan találkozókat egyikére, megdöbbenve tapasztalhatta, hogy a táborokban – legalábbis az amerikai gyerekek körében – nem okoz különösebb problémát a dohányzás (illetve annak visszaszorítása). Ezen azonban nincs mit csodálkozni, a dohányzás világhírét szolgáltató USA már a hetvenes évek előtt megkezdte dohányellenes kampányát, s mára a dohányzás szinte teljesen kultúra-idegen aktussá vált. A mimikriben, tehát a társadalmi szereptanulásban, egyfajta „szociomimézisében” a gyermekek más minták modellezésére törnek. Probléma tehát van; nem vészett el, csak átalakult. A mellékhelyiségek szeparációjában például nem a nálunk megszokott általános nemi identitás (férfiség és nőiség) a meghatározó, hanem az életkorok. A megkülönböztetés itt a fiatalokat és az idősebbeket célozza, ezt pedig nem tudom másként értékelni, mint a pedofília elleni védekezésként. Ugyanígy, vagy talán még jobban meglepődik az ember az övszer- és tücsere-automaták láttán; sokakat valamiféle multikulturális undor fog el, és ilyenkor képesek megfélemlíteni arról, hogy egy nemzetközi, tíz- vagy százezres méretű jamboree-n ezek az előkészületi szerveződések a 21. században sajnos már maguktól értetődnek.

„Élő, eleven, megújulásra képes mozgalom csak a társadalomba szervesen beépülve létezhet, mert abból támadt, annak segítségével, ellenőrzésével és egyben megújításával érhet el lényeges eredményeket. Egy, a társadalomtól eltávolodó, annak mindennapjaival rendszeresen nem érintkező, gondoljaival, örömeivel, megoldandó feladataival nem ismerkedő mozgalom éltető erő nélkül marad, elsorvad, életidegenné válik.”

Azt gondolom, nem az a megoldás, hogy a multikulturalizmus és a globalizáció, illetve a modern kori „istentelenítés” és a folyamatos politikai huzavonák miatt elkeseredett és szenvedélyek rabjává vált embereket egészségesként kezeljük – felfüggesztve ezzel saját történeti és elméleti legitimitásunkat –, továbbá azt sem látom célravezetőnek, ha az előkészületi szerveződések próbáljuk lebombázni PR- és marketing, erkölcsi és ideológiai okokra hivatkozva. Egyszerűbben: nem hiszem, hogy egy táborban senki sem vágja majd el az ujját pusztán csak azért, mert otthon hagyjuk az elsősegélyládát. Ehelyett a gyökerekig kell leásnunk és egymással kell diskurzust kezdeményeznünk (majd csak azután a nagyvilággal), a rendszer belső sérüléseit immanens kutatással kell diagnosztizálnunk és közösségünk – önmagára irányuló, saját magával szemben szigorú – felülvizsgálatával. Ez a revízió remélhetőleg meg fogja mondani, mit is kell tennünk. Tényleg, őszintén remélem.

Sikerek

Utolsóként hadd szóljak még valamiről, ami szintén a szívügyem. Az említett anomáliák mellett ugyanis érdemes jelezni – különös tekintettel a világ főcserkészének 1935-ös *Scouting Round the World* című írására –, hogy (magyar) mozgalmunk olyan nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik, mint Tóth György (George Tóth), az „amerikanisztikás” magyar értelmiségi, aki kétnyelvűként és globális erkölcsi identitása (‘the scout identity’) révén perfektül beszéli a kulturális poézis, ily módon az együttműködés nyelvét.

Óbudáról most már sokadszorra indul kontingens Amerikába (az említett East Lansing találkozókra), jórészt Tóth anyaországi és külhoni közvetítésének eredményeként. Felbecsülhetetlen a jamboree-felkészülés(ek)ben az ilyen – kulturális tapasztalat jelentette – előny, miként a nemzetközi, kultúraközi találkozások produktuma is, s nem csak ideológus és historikus értelemben, de leginkább az emberi lelkekben. Nem pusztán egy érzékenység-, egy műveltség-eszmény felé mozdult el tehát a magyar cserkész, amikor bekapcsolódott a ‘scouting’ interkulturális diskurzusába, de ugyanakkor egy igazabb európai, s ily módon fokozottan reprezentatív magyar lét, összességében pedig egy intellektuális világpolgárság megteremtése felé. „A cserkész minden cserkész testvérének tekint.” Ez a független testvériségre szólító törvény szinte teljesen ismeretlen – egyes értelmezések szerint belterjes politikai posztulátum, illetve vallási-ideológia princípium – volt számunkra. S noha ez utóbbi megfontolások többségét mindig igaztalannak találtam, Anna K. Nardo kifejezését citálva: „a játéktér megnyitásával” mindenképp közelebb jutottunk a törvény által megkívánt testvér-eszményhez.

Történeti s elméleti háttérként idézem Dessewfy Gyula nemzetgyűlési képviselő úr 1946. augusztus 7-i interpellációját (idézi: *Bakay*, 1989, 175. o.): „a cserkészlet egy nagy nemzetközi világszövetség, egy nagy nemzetközi intézmény, amely évtizedek óta neveli azt az európai emberséges embert, akinek az eszményeit az Atlanti Charta és az Egyesült Nemzetek Szövetsége (UNO) képviseli... A cserkészletnek megvannak a nemzetközi szabályai, de megvan a szellemi és lelki tartalma is. Ezt a szellemi és lelki tartalmat pedig senki meg nem változtatja...”

*

Kultúr(a)kritikusként azt az elvet szoktam szem előtt tartani, hogy „az a legerősebb ember, aki legyőzi önmagát”. Azt gondolom ugyanis, hogy a kritikai tisztánlátás érdekében saját könnyeinket és elfogódottságunkat is le kell törölnünk az értékelés nagyítólenecsjéről. Mint azt a metafora is sugallja: a kritika mindig nagyítás, hiszen „a részletekben megbúvó ördögöt” kívánja meglátni. Jelen dolgozatomban is különféle hangsúlyok társultak az egyes súlyokhoz, emellett sok mindenről hallgattam is, de talán ezek később ugyanúgy hatni fognak, mégpedig éppen az (el)hallgatás retorikája által.

Mindent egybevetve: szükségét látom, hogy cserkészet-elméletet (s így hasznos kultúr(a)-elméletet és -történetet) írjunk, mert – feltéve, hogy nem pusztán egy önmagáért folyó végtelenített disputa lesz belőle – feltámaszthatjuk, s akár új alapokra fektethetjük egész globális és magyar ifjúságszervező, ifjúságnevelő munkánkat.

Jegyzet

(1) Mt 7, 13 (Károli Gáspár fordítása).

(2) *Yarns for Boy Scouts* (1909); *Handbook for Girl Guides* (Agnes Baden-Powellel, 1912); *Boy Scouts Beyond The Sea: My World Tour* (1913); *The Wolf Cub's handbook* (1916); *Girl Guiding* (1918); *Aids To Scoutmastership* (1919); *What Scouts Can Do: More*

Yarns (1921); *Rovering to Success* (1922); *Scouting and Youth Movements* (1929); *Scouting Round the World* (1935); *Last Message to Scouts* (1939).

(3) Ejtsd: Bipi. Baden-Powell beceneve, de köteteknek borítóján is ezt használta.

Irodalom

Bakay Kornél (1989): *Ragyogj, cserkészliliom!* Metrum Kiadó, Budapest.

Freud, S. (1982): *Rossz közérzet a kultúrában*. In uő: *Esszék*. Budapest. 329–405.

Frost, R. (1990): A nem járt út (The road not taken). In Ferencz Győző (szerk.): *Amerikai költők antológiája*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 230.

Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története 1910–1948*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Hillcourt, W. (1992): *Baden-Powell: The Two Lives of a Hero*. Gilwellian Press, New York.

Jeal, T. (1989): *Baden-Powell*. Hutchinson, London.

Ortega y Gasset, J. (2001): *A tömegek lázadása*. Farakas Lőrinc Imre Kiadó, Budapest.

Sik Sándor (2003): *Örökösök*. In uő: *A kettős végtelen*. Ecclesia Kiadó, Budapest. 95–96.

Soltész Márton

Károli Gáspár Református Egyetem, BTK



A Gondolat Kiadó könyveiből

A kultúra mint iskola – újabb könyvtükörben

Létforma vagy identitás, rossz szokás vagy fájó betegség... – nem egykönnyen eldönthető, de a könyvgyűjtés örülete ma már a létfeltételek egyik legkonstansabb kockázati tényezője. Nem pusztán a könyv-árak miatt, de a pusztta mennyiség miatt is, mely évente megjelenik. A magam heti 5–8 kötetnyi markolhatnékja persze kevés szenvedélybeteget jellemez, de az a keserűség, hogy követhetetlen (és vonzóan ezer árnyalatú) a hazai könyvkiadás, és megfizethetetlen a szenvedély ára, most már egyre kétségbeejtőbb lesz. Radásul, aki lemarad valamelyest, fényévekkel zuhan vissza a tudástartalmak csillagzatai között, nem csupán néhány hónapra.

Ehhez halmazati büntetésül vehető, hogy a fontos és jó könyvek nem néhány sorozatba vagy kiadói profilkba illeszkednek, hanem szinte föllehetetlen tágasságúvá vált a közrebocsátók piaca, egyesületektől tanszékeken át egyházakig vagy akadémiai intézetekig... – folyton-folyvást vadászni kell hát a kötelező vagy illő irodalmat, s még súlyosabb, ha elhelyezésére polcot, lakást vagy a beszerzések alaposabb megoldására időt is igényel a szenvedélybeteg.

Az alábbi opuszok egy kitégült olvasói törzsszotal népességéhez szóló sokszínűséggel hatnak, amelyből csak bizonyos tónusokat válogattam ide. E színvilág a kultúra-értelmezések vidékét idézi, főként olyan aspektusból, hogy mi az, ami nem direkten pedagógiai, nem közvetlenül iskolai, mégsem hinném, hogy iskolás tudáson túl bárki vígan ellehetne nélkülük. Mondhatni: mentális létfeltételeink kivonatai.

Rögvest a kupac tetejére tolakszik korunk kritikai közgondolkodásának talán legkonzervatívabb örötöl, ugyanakkor a progresszió Romai Klub óta máig legmerészebb képviselőjétől származó kötetke. László Ervin opusza az *Új világkép. A tudatos változás kézikönyve* címmel hangsúlyozza egyszerre mindazt, ami állandó, megörzendő, értékcsökkenés nélkül a múltnak átadandó virágszál a lét lényegéből, ugyanakkor ennek a hamar hervadó, óvni szükséges, ártatlanul áldozatul eshet-

ni képes törekenységnek azt a magabiztos eleganciáját is kínálja, amely mindig a tisztán látó magaslatról múltba és jövőbe ívelő utakra tekint. A könyv, melyben a változtatásra elérkezett idő nem a minden áron és minden eszköz általi növekedést tükrözi, hanem épp a válságok és klimatikus krízisek nyomán keletkezett romlást sugallja megállíthatónak, a hétköznapi fizikától és üzleti növekedéstől a bolygóközi fizikáig és fenntartható (emberléptékű) világképig mutatja meg a gyökeres változtatás reményének alapjait. Szemléletmódjában a szerző az 1978-as első válság-kiáltványtól napjainkig terjedő és hullámtermészetű sikerképzeteket állítja kontrasztba a még élhető világ sanszaival, kapcsolati kultúrákba és morális fenntartásokba ültetett életvilágokkal. Valamiféle olyan teljesség-tervről beszél, amely talán képes lehet a haszonelvű sodrásokkal szembeszállva a biztonság új, önkritikus, önreflexív, zöldebb és holisztikusabb, mindezek előtt pedig tudatosabb és túlélésre hangolt képleteként szolgálni. Nem tankönyv, s nem is kiáltvány, de mindketőnek alapja, kiegészítője, mentális programcélja lehetne. Olyasvalaminek bázisa, amelyben a változás tudott kényszere a tudatos változtatásra épül, a letarolt ember pedig az önértetre, önreflexióra ébredhet – ameddig még...

Hasonlóképp merész kérdésfelvetéssel él Brassai László is, aki *Válasz a kockáza-*

ti társadalomra: az élet értelmességébe vetett hit című kötetében az önazonosság-építés és értelemkeresés alternatíváit veszi sorra rövid eligazító elemzésében. Az „élhető élet” perspektíváját a rizikó-központú gondolkodás helyett az erőforrás-alapú válaszokban és reflexekben nevezi meg, a védőhatások társadalmi tereit és az élményhatásokra pozitív válaszokat adni képes „elköteleződő személyek” biztató életmintáit véve alapul. A relatíve vékonyka kötet (170 oldal) utolsó harminc oldala a felhasznált szakirodalom jegyzéke, ami nem a tájékoztatás sepsisztyegőgyi bizonytalankodását mutatja, hanem épp a magatartástudományok roppant széles viselkedési és értelmezési horizontjának átfogási kísérletét, a lehetséges válaszok keresésének végtelen tartományából kimetszett kört, amely attrakcióra sokszor éppen az erdélyi tudományosság volt képes impozáns példáival az elmúlt néhány évszázadban is. Brassai a perszonális és közösségi fejlődésfogalmak áramából indul ki, s a huszadik századi pszichológiai paradigmaváltás kérdésén átvezetve az életvezetési kérdések korszakos gondjait vagy a lehetségesen időszerűnek tekinthető válaszokig ívelő tematikát abba a bizalmat sugárzó tartományba kalauzol, amelyben a bontakozó lélek és a társas térben eligazodás-képtelenné vált ember talán még megelheti minimális kapaszkodóit. Persze – s ez a kötet fő vállalása – ehhez éppen azoknak kéne az élet értelmességébe vetett hitet úgymond „kézbe adnia”, akik sokszor maguk sem birtokolják, nem látják át vagy nem kezelik reflexíven a kor kulturális és pszichés sodrásainak gondjait.

Az értelmesen vagy élhetően valóságközelí döntéshozatalok korunk olaj- és energia-mizériái közepette egyre többeket vezetnek a fizikai én és az „evolúciós én” közötti harmóniák kereséséhez, olykor kifejezett ellenkulturális megoldásaihoz is. Az *Anthropolis* folyóirat (s weboldala immár több, mint fél évtizede) ezt a felelősség-dús, környezettudatos, kulturálisan átélte és élni hagyott világot idézi föl ezúttal nem elektronikus kiadvány, nem honla-

pi közlések, és nem is nyomtatott kiáltvány formájában: a 6.1 szám különkiadásaként DVD-re került, alaptémájaként a biciklit választva, s annak megannyi verziójával: mint szubkultúra, mint afrikai segélyezési eszköz, mint városvédői attitűd, mint sajátos életszervezési miliő Dániában vagy New Yorkban, mint futárszolgálati életélmény, mint egy élettudatosabb találkozás az evolúciós dicstörténet áldozataival... Írások, cikkek, kisfilmek, képüzenetek, divatsodrások és eszmekritikák laza füzére ez a hordozó – bár alighanem több mögötte a tudatos környezetpártolói jószándék, mint előtte a belátásra és megismerésre ácsingózó érdeklődők sora.

Hasonlóképpen a *Megismerés és elfogadás* dominál címként is (*Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában* alcímmel) Kállai Ernő és Kovács László szerkesztett munkájában, amely Kemény István emléke előtt tisztelegve, a váci Apor Vilmos főiskola, a Corvinus Egyetem, az ELTE és az MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézete együttműködéséből formálódott (romológia-)oktatási és tudományos kutatási szempontrendszerrel ismerteti három nagyobb fejezetben, multidiszciplináris szemlélet megjelenítőjeként. A huszonkét szerző konferencia-előadásait, írásait, elemzéseit az értékvilág, az erkölcsi nevelés, a kirekesztési folyamatok iskola- és óvodapedagógiai tapasztalatai, a hátrányos helyzetek és ezeknek romák általi átélése fogja értelmezési csokorba. Nem száraz „romapedagógiai” tankönyvet formáltak itt a szerkesztők, hanem maguk is kutatóként, oktatóként vagy társadalom-elemzőként olyan metodikai és szemléleti egységet törekedtek felmutatni, amely a leszűkített vagy speciális cigánykezelési metodika helyett a tudás, a megértés, a megismerhető saját világok elfogadásának alázatos szemlélete nevében kíván komplex ismeretanyaggal szolgálni az ilyesmire fogékony pedagógusok számára. Az Ő világuk is a Mi világunk, s fordítva, senki sem lehet egymás nélkül ugyanazon a színen, akármilyen szerepet rótt is rá a sors. E belátások a cigányság oktatási, etnikum-

történeti, óvodai, családi, napköziotthonos és iskolai szocializációs fogadtatását, körülményeit, változási útjait-módjait, s a roma pedagógiával foglalkozók főiskolai képzésének számos dimenzióját járják körül. Az elméleti írások a históriáról, gyermeki létről, multikulturális hatásokról, iskolai szocializációról vagy családi létről szólva is a „ki- és berekesztés” ideológiai hatásait, az identitás-folyamatok buktatóit és pályáit, a veszélyeztetettség és az empátia struktúráit teszik áttekinthetőekké. A kötet cím korrekten jelzi, miként vált/válik pedagógiai kihívássá a roma lét és a roma közösségek máslete korunk megismerni talán már egyre inkább hajlamos szellemisége mentén is.

A diszkrimináció és az exklúzió, a megbélyegzettség és a kizártság erős sodra olyan közérzetet kelt, amely ha Pakisztánról, messzi afrikai törzsi háborúkról vagy gyarmatosítás-történeti folyamatokról olvassuk, még talán a hihető, a menekülésünk reményét keltő állapotot tükrözi – hisz nem élünk ott, s még csak szószólói, emberjogi mentői, változást remélő szemlélői sem lehetünk... Látszólag messze vagyunk a társadalmi szegregációk legfélelmesebbnek tetsző világaitól, fél bolygónyi távolságban élünk a gyerekkatónák, kiméletlen gyermekkereskedelem, ösztönei éhezés és halálos betegségek földrészeitől. Már akkor, ha ez a távolság egyáltalán érzékelhető, s amennyiben nem Felső-Burma vagy Pakisztán az összehasonlítás alapja, hanem saját világunk belső dimenziói a határok. De az extrém szituációktól és helyszínektől függetlenül, mi magunk is számos esetben hozzájárulunk olyan besorolási, kategorizálási sémák kialakulásához, amelyek akár magunk kreálta ideálokat, félszeinkből eredő minősítéseket, helyzetfüggő érté szempontokat és értékelési mechanizmusokat eredményeznek vagy használnak föl. Ezekből nyújt a legkülönbözőbb nem-speciális kisebbségekre is jellemző mintát az Eröss Gábor és Kende Anna szerkesztette kötet, amelyben tíz szerző tanulmányai illusztrálják a magyar oktatási rendszerben megerősödött szegregációs tüneteket. *Túl a szegregáci-*

ón. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban címmel olyan állapotrajzokat kapunk, amelyek a gyermekek fejlődését és életésélyeit szabályozó mechanizmusok között kiemelten kezelt diszkrimináció és szegregáció állapotán túl érvényesülő hatások. S mint ilyenek inkább általánosan jellemzik azt a mechanizmust, amely az iskolakezdekor már megjelenő egyenlőtlenségek között az iskolaérettség, minőségi-képzési kategóriákba sorolás, gyereknevelési értékek, fejlődési tempók, fejlesztési modulok terén érvényesül. Pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, oktatáspolitikai, gyógypedagógiai és rejtett tantervi sémák feltárására vállalkozó kutatási eredmények, sajnálatos folyamatok, „fejlesztési” alapelvek és normák pontosításának összehasonlító képletei, két nagyobb vizsgálat anyagából vett összefüggések rajzolatai adják a kötet tanulmányainak alapját. A „jobb”, a „több” tudásra, a „fejlettebb” vagy „egyéni képességekre hangolt” oktatási modellekre épülő elemzések bázisán ott találjuk ezek szerint „a problémás tanulókat”, a „fogyatékosokat”, a magatartászavarosakat, az „iskolaéretlen” romákat, a „jó képességűeket”, a fejlesztési igényeket, a kiemelkedőket segítő nevelési célprogramok alanyait... Kategorizált gyermekeket, kategóriába szorított viselkedés-modelleket, kényszerített szereptudatokat, relatív önképeket... Olyan kisebbségeket tehát, akik valójában immár a nagy többséget alkotják, s olyan többséget, amely kisebbségei nélkül nem bír jelentéssel.

Azt a szempontrendszert sem kizárva, amely mindig és mindenhol a lehetséges válaszok egyikének tekinti a gádzsó „kérdésekre” reflektáló roma értékrendet és viselkedés-mintát, a távolságtartó leírástól a mély megértés történeti alapjain megannyi példát vonultat fel a Deáky Zita és Nagy Pál szerkesztette *Cigány néprajzi tanulmányok 15.* (2010) kötet, melyet a Bódi Zsuzsanna emlékére rendezett történeti-néprajzi konferencia gödöllői előadásából (2009) állítottak össze *A cigány kultúra történeti és néprajzi kutatása a Kárpát-medencében* címen. A három napos konferencia előadásai közel négyszáz

oldalon, a legkiválóbb (és a jószerivel legismeretlenebb) kutatók néprajzi előadásai-
val – nagyjából úgy kötik meg a recenzens
kezét, hogy minderről beszélnie kellene,
de ahhoz az egész ismertető terjedelme is
kevés lenne. Így hát engedtessek meg sze-
rénytelenül magabiztosan kiemelni néhány
írást, Kovalcsik Katalinét, Könczei Cson-
gorét, Görög-Karády
Veronikáét, Peti
Lehelét, Márfi Atti-
láét, Binder Mátyá-
sét, Bakó Boglárkáét
példaképpen, s
együttal sietősen
kimondani azt is: táj-
egységek, szubkultu-
rális csoportok,
nagyutjak, határon
túli térségek, szak-
mák és stílusok, lét-
feltételek és histori-
kus kényszerek olyan
pazar tömege mutat-
kozik az írásokban,
hogy azok oly módon
hódolnak Bódi Zsu-
szanna előtt (aki a
sorozat 14 eddigi
kötetéből csak kettő-
ben nem szerepelt
szerzőként), hogy
együttal a hazai roma
etnográfia nagyívű
problematika-töme-
gét is felölelik.

Ugyanez a kényte-
len elnagyolás jut a
következő kötetre is,
melynek jelentőségét
többszörösen kellene
itt aláhúznom, mint-
hogy az utóbbi évek (évtizedek?) egyik
legizgalmasabb és „legkortársabb” kultú-
raelméleti-kultúrakutatási szövegválogatá-
sáról van szó. A L’Harmattan kiadó gondo-
zásában jelent meg a pécsi egyetemi
műhelyek közül is a legmozgalmasabb, a
Kultúratudományi Doktoriskola hallgatói-
nak és oktatóinak jóvoltából született for-
dításgyűjtemény, mely *Sokféle modernitás.*

*A modernizáció stratégiái és modelljei a
globális világban* címre hallgat (szerkesz-
tői: Niedermüller Péter, Horváth Kata,
Oblath Márton és Zombory Máté). Utó-
biak, az iskola doktoranduszai nemcsak
elsajátítják és értelmezési tartományokba
illesztik a kultúrakutatás kortárs iskoláit és
irányzatait, hanem kommunikálásához is

hozzájárulnak ezzel
a fordítási gesztus-
sal. Sokféle (szó sze-
rint követhetetlenül
sokféle) modernitási
struktúrát és konst-
rukciót vonultatnak
föl, hogy ne többel,
mint néhány szerző-
vel jelezsem ezt:
Charles Taylor, Ben-
jamin Lee és Edward
LiPuma, Shmuel
Eisenstadt, Dominic
Sachsenmaier, Arjun
Appadurai... Mobi-
litások és különbsé-
gek, perspektívák és
értelmezések, poszt-
koloniális elméletek
és „subaltern” tanul-
mányok, mester-
narratívák és mono-
civilizatorikus teóri-
ák, kultúrafogalmi
mintázatok hömpö-
lyögnek a kötetben,
fensőséges gazdag-
sággal jelezve, hogy
a korábbi évtizedek
és évszázadok kultú-
ráképe(i), mely(ek) a
térben és időben
„bezártnak” tekint-

hető helyi kultúrákról alkotott szemlélet-
módot avítottá teszik, immár tarthatatlan(ok),
s helyettük a köztességek, a transzferek, a
kölcsonös cserék és kultúraközi áthatások
teljesebb rendjéről kell fogalmat alkot-
nunk, minthogy ez kapja a „sokféle
modernitás” vagy „alternatív modernitás”
jelzőt. Mindez nem elvont metateória csu-
pán, hanem kényszerhelyzet szülte refle-

*Látszólag messze vagyunk a tár-
sadalmi szegregációk legfélelme-
sebbnek tetsző világaitól, fél-
bolygónyi távolságban élünk a
gyerekkatonák, kíméletlen gyer-
mekkereskedelem, össznépi éhe-
zés és halálos betegségek földré-
seitől. Már akkor, ha ez a távol-
ság egyáltalán érzékelhető, s
amennyiben nem Felső-Burma
vagy Pakisztán az összehasonlí-
tás alapja, hanem saját vilá-
gunk belső dimenziói a határok.
De az extrém szituációktól és
helyszínektől függetlenül, mi
magunk is számos esetben hoz-
zájárulunk olyan besorolási,
kategorizálási sémák kialakulá-
sához, amelyek akár magunk
kreatálta ideálokat, félszeinkből
eredő minősítéseket, helyzetfü-
gő értékszempontokat és értéke-
lési mechanizmusokat eredmé-
nyeznek vagy használnak föl.*

xió, amelyet a társadalmi élet szerveződésében már nem nemzeti/regionális/földrésnyi gazdaságok és kultúra-fogalmak tesznek érvényessé, hanem inkább a multiplikálódás, a sokszorozódó sokféleség empirikus tapasztalata. Niedermüller Péter bevezetője méltó összegzést ad erről, kifejezve a reményt, hogy alternatív irányzatok, értelmezési perspektívák és kreatív adaptációs gyakorlat segíthet bennünket talán (már az európai sokféleség értelmezésben is), így az egyre radikalizálódó dinamizmusok felfedezéséhez, meglátásához és megnevezéséhez is mindenkit, aki a kortárs kérdések és lehetséges válaszok gondját magára vállalni képes marad.

Hasonképpen árnyalt és demisztifikált kultúráköziségek sorjáznak a Pécsi Tudományegyetem bölcsészkarának Kerényi Károly Szakkollégiuma által kibocsátott testesebb kötet írásaiban, mely mint évkönyv *Annona Nova 2009* címre hallgat (szerkesztette Vörös Dóra, Major Zoltán és Vörös Zoltán). A könyv diákdolgozatokat tartalmaz, afféle műhelymunkákat, a szó jó értelmében véve elitképzési környezetben és önképzőkori szorgalommal formált gondolat kísérleteket, melyek sok esetben igen kiérlelt szaktudományos esetek. A tizennégy szerzői mű három fejezetbe taglalva (*Megismerés és tudás; Társadalom és művészet; Értelmezés és megértés*) leginkább filozófiai, politológiai, lingvisztikai, művészetelméleti és megismeréstudományi diskurzusokat vonultat föl, köztük mitikus időről, zombifilmről, szentkultusról, globalizációról, nyelvpolitikáról, heideggeri létfel-fogásról, modernitásról és antikonvencionáliszmusról, szükségszerűségről és moralitás-elméletekről is. Izgalmas interpretációk, tudáshoz méltó alázat, értelmezéseket újrafogalmazó bátorság, naiv-tudatos rákérdezés, és egyáltalán, a tapasztalat mikéntjét a kultúrák széles körei szerint és hullámainak megfelelően újragondoló merészséggel még jónéhány teoretikus kísérlet, amit a kötet rejt – talán mondani sem kell, továbbgondolásra, vitára, tépelődésre méltó ajánlatok egytől egyig. A jólékü olvasónak csupán a kultúratudo-

mányi szemüvegét és teoretikus magabiztosságát kell feloltenie, hogy élvezetet találjon a kötet dolgozataiban, ezzel a belátással viszont jóérezésű meglepetéseket halmozhat föl arról, mennyi féktelen gazdagság fér bele a jelen s jövő tudásaiba, ami eddig még szinte sehol sem volt jelen. Közösség, tudásköziség, interdiszciplinaritás és a meggondolások gazdag tára kínálkozik itt, közeli és speciális harmóniában a főntebb ismertetett könyvekkel, gondolatokkal.

A kultúra és tudománya, az élet mikéntjének kortársiasan súlyos kérdései lettek tematikává abban a kötetben is, mely (*Vész) jelzések a kultúráról (No. 1.)* címen jelent meg Antalóczy Tímea, Füstös László és Hankiss Elemér szerkesztésében. Egyfajta intellektuális országtérkép ez, adatokkal és nézőpontokkal, kijelentésekkel és belátásokkal, kultúrafogyasztási mutatókkal, értékek és teljesítmények megvilágításával, a mindennapi élet kultúrába ágyazott tartalmainak alapos szemlélésével, modellezhető problematikáival és sejdíthető megoldásaival. Utóbbi a kötet célja is, olyatén modellalkotás formáját öltve, mely a folyamatok és változások perspektíváit tekinti fő célnak, nem pedig a kulturális hiányok fölötti savanygást. A résztanulmányok, előkészítő- és háttér-anyagok, átfogó állapot-ábrák nem adhatnak mindenről pontos képet (már a második, folytatás-kötet is nyomdában van), viszont a kultúra változásait a változások kultúrájában mérik (Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor írása révén), a digitális egyenlőtlenség és az új szegénység dimenzióiban gondolják végig (Csepeli György és Praszák Gergő hatáselemzésében), a Nemzeti Médiaanalízis adatai alapján a kultúrafogyasztás dimenzióiba vezetnek be (Kuti Éva írásával), nyelvi, előadóművészeti, fotó- és film-világokat hoznak terítékre, civil médiát és előadóművészeti törvényt analizálnak, a kortárs magyar művészet és a még kortársabb keresztény magyar értékrend állapotrajzát vetítik elénk. A keletkező hálózati társadalom, a leszakadók, az elit tudása és a tömegkultúra, a régi tudás-igény és a kortárs próbatételek sokszínű és mély rétegei, veszélyei „a fellazuló

identitásplatformok” (Antaló-czy Timea kifejezése) körvonalait sejtetik, ha nem is épp reményt keltően. A változó korok és változó kulturális tematikák rendszere, szerkezete, funkcionalitása ugyanakkor közel-s-távolnézetből is inkább a kultúra válságának előjeleit engedik „olvasni” a társadalmi folyamatokból, s nem épp a biztató jövőrajzolatokat. Ezek, ha mégis vannak, fölöttébb vészesnek tetszenek...

Jelenek és jövők, létek és hiányok konstrukcióira kérdez rá ugyancsak az a tanulmánykötet, melyet Gantner B. Eszter és Réti Péter szerkesztésében a Nyitott Könyvműhely adott közre *Az eltűnt hiány nyomában. Az emlékezés formái* címen. Film, képzőművészet, narratíva, emlékezéspolitika fejezetcímek taglalják a tanulmányok sorát, melyek a legkülönbözőbb memoár-gyakorlatok és konstrukciók mentén formálják újra a nekünk fontosat, a saját olvasatot, a fölkinálható narratívákat. Filmi és irodalmi identitás-alakzatok, holokauszt-interpretációk, az ábrázolhatóság, az emlékeztetés metódusai, a közösen megalkotott memoárformák és artistikus gesztusok (botlatókövek, jelölt helyek, emlékeztetők, kommemoratív kísérletek) alkotják a kötet tematikáit, jobbra fiatal szerzők tanulmányait, egy 2006–2007 során rendezett előadás-sorozat anyagából vett értelmezés-narratívát. Mint ekképp kiderül: a hiány, az elmúlás, az „egyszer volt világok” mai idézhetősége nemcsak lehetőség, hanem esetenként (mint itt a zsidóság-témakörben felvonultatott identitás-nyomozások formáiban is) kötelesség, vagy legalább kísérlet kell legyen, hogy az emlékezés formáiba emelje azt is, aminek már talán inkább a nemléte adja létformáját. „Lehetetlen, de muszáj... tehát lehetséges” – mint ezt az első írás címében is közli: az emlékezésformák mint politikai akaratok, mint társadalmi konszenzus tárgyai, mint a saját múlttal való szembenézés lehetősége és felelőssége adják annak kényszerét, hogy élővé váljon, ami nem tudatos, nevet kapjon, amelynek hallgatás volt a sorsa is oly sokáig.

Már hogy egyáltalán lehetséges-e identitásokat konstruálni ott, ahol azok nincse-

nek jelen, s van-e esélye kereteket szabni az értelmezés kísérleteinek, ismét csak az irodalomtudomány, a pszichológia és a kulturális antropológia, a történettudomány és a kultúratörténet segítségével szorulva kap válaszokat a fentebbi kötetet sorozat részévé tevő másik tanulmányválogatásban. *Kép – keret. Az identitás konstrukciói* címet visel az a könyv, melynek szerkesztői közt az egyik (Gantner B. Eszter) épp az előző mű is (munkatársai ezúttal Schweitzer Gábor és Varga Péter), szellemisége pedig követi az identitások keresésének lehetséges verzióit, imázsait, kereteit és tartalmait. A tizenkét egyetemi előadás kötetbe szerkesztve az „átbeszélés” állapotába hozza a témakört, nem pusztán a zsidóság kérdését, hanem a másfajta másságokét, a pszeudo-identitásokat, a zsidó-keresztény ünneplésformákat, a Babits-életmű alakjait, a monarchia korának közszellemét, a nemek közötti főbiák, a vallások közötti konfliktusok, a népek közötti belátások megannyi verzióit. Bizonyítást nyer az is, miképpen és mennyire nem azonos önmagával, amely annak mutatja magát, s mi módon nem statikus, folyamatos és tartós vagy végleges az identitás mint eszköz, jelenség, állapot és cél. Folyamatokról, átmenetéről, egymást formáló hatásokról, dinamikus változásokról és kontinuos másságokról vagy másságkezelésekről szól tehát a legtöbb írás, mégpedig nem a rendszerlogika, a folyamatszervezés vagy a kibernetika espektusából, hanem az interdiszciplináris tranzíciók oldaláról. Arról a kultúráközi kultúráról, melyről fentebb szinte a legtöbb felmutatott mű szól, s arról a korról, melyben ez a biztosra formálódott bizonytalanság kezd immár kezelhetővé szelídülni, melyben a tudni nem lehetséges dolgokról is tudományos igénnyel lehet narratívákat kezdeményezni.

E narratívák (másképpen szólva: átbeszélések, elgondolás-közlemények, olykor főhások, máskor olvasatok és kihangzások) korunk és előző korszakaink kulturális kódjait fejtegetik, értelmezik, tanítják és ragozzák. Azt már első jelentéskörben, hogy nincs egynemű olvasat, sem roma/

nemroma, sem pedagógus/diák, sem identitáskereső és -elhagyó, sem szárazan múltbeli vagy párhuzamosan közeli, sem folytonosan megmerevedett, sem örökösen változó értelemben. Amit ma már talán mindezen források és az általuk földéztetett más-tudások sokkalta átláthatatlanabbá tesznek, kellene éppen korunk pedagógusának kézbe vennie és átadnia az érdeklődő utókoroknak. (Utóbbiból csak kettő hibádzik, az érdeklődő és az utókor.) Tudjuk, kultúrák nem hálnak meg, csak átalakulnak, mítoszok nem hanyatlanak, csak rejtőzködnek, a jelen történelmének elbe-

szélése sem változhatatlan, hanem csupán beláthatóan alkalmi. Ez alkalmiség, a könyvek mint az iskolai tudás alternatívái és perspektívái kínálják talán a jelenben élés kalandját, a jövő optikáján át a múltak értelmezése felé, s az értelmezők elfogadó alázatát a feltárhatalanságok komplex világa felé.

Ezért hát, hogy aki könyvet mond, az életvilágra utal, jövőt sugall, eszközt kínál az iskolai tudás társadalmi meghatározottságára és a társadalmi tudások iskolai detriminátságára egyaránt.

Irodalom

László Ervin (2009): *Új világkép. A tu datos változás kézikönyve*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 180 oldal.

Brassai László (2010): *Válasz a kockázati társadalomra: az élet értelmességébe vetett hit*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy. 176 oldal.

Anthropolis, 6.1. (2010) Kiadó az Anthropolis Egyesület, Budapest.

Kállai Ernő és Kovács László (2009, szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 264 oldal.

Eröss Gábor és Kende Anna (2008, szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Budapest. 316 oldal.

Deáky Zita és Nagy Pál (2010, szerk.): *A cigány kultúra történeti és néprajzi kutatása a Kárpát-medencében*. Magyar Néprajzi Társaság – Szent István Egyetem – Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Budapest–Gödöllő. 395 oldal.

Niedermüller Péter, Horváth Kata, Oblath Márton és Zombory Máté (2008, szerk.): *Sokféle modernitás. A*

modernizáció stratégiái és modelljei a globális világban. Nyitott Könyv – L'Harmattan, Kultúratudományi Könyvtár, Budapest. 285 oldal.

Vörös Dóra, Major Zoltán és Vörös Zoltán (2010, szerk.): *Annona Nova 2009*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Kerényi Károly Szakkollégium, Pécs. 316 oldal.

Antalóczy Tímea, Füstös László és Hankiss Elemér (2009, szerk.): *(Vész)jelzések a kultúráról (No. 1.)*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 432 oldal.

Gantner B. Eszter és Réti Péter (2009, szerk.): *Az eltűnt hiány nyomában. Az emlékezés formái*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 188 oldal.

Gantner B. Eszter, Schweitzer Gábor és Varga Péter (2010, szerk.): *Kép – keret. Az identitás konstrukciói*. Nyitott Könyvműhely ELTE Közép-európai Németnyelvű Zsidó Kultúra Kutatócsoport, Budapest. 295 oldal.

A. Gergely András

Etnoregionális és Antropológiai Kutatóközpont – Magyar Kulturális Antropológiai Társaság – MTA, Politikai Tudományok Intézete

Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek

2009-ben hatodik alkalommal került megrendezésre a Kiss Árpád Emlékkonferencia a Debreceni Egyetemen, melynek előadásából készült kötetet frissen veheti kezébe az olvasó. A kiadvány, mely tradicionálisan Buda András és Kiss Endre szerkesztésében készült, számos érdekességet tartogat, s izgalmas szakmai olvasmányoknak ígérkezik azoknak is, akik nem voltak jelen a konferencián. A kötet széleskörű áttekintést ad a neveléstudomány és az andragógia kurrens kutatásaiból, témakörei pedig jól mutatják, mi foglalkoztatja aktuálisan a hazai neveléstudományi szakembereket. 53 szerző előadásából készült írás mellett négy Kiss Árpádtól származó korabeli forrást is találunk a kötetben. Nézzünk bele egy kicsit a tartalomba, mazsolázzunk a tanulmányok között.

A kötet elején találjuk Erdeiné Nyilas Ildikó, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola docensének Kiss Árpád debreceni tanári portréjáról szóló írását. Ebben olvashatjuk az egykori professzor differenciális pedagógiáról vallott, máig érvényes felfogását, nevezetesen: „egyenlő esélyeket az iskolában csak a különbségekhez igazodó iskolai nevelés útján lehet biztosítani”. A tanulmány bemutatja a debreceni éveket s az itt készített műveket.

Chrappán Magdolna, a Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézetének docense tanulmányában a pedagógusképzés aktuális kérdését, az átalakulás, a változás, az újítás, illetve a régi melletti megmaradás dilemmáját taglalja. A tanárképzés rendszere a bolognai folyamatnak köszönhetően megváltozott szerkezetben történik hazánkban, de kérdés, mennyire lesz más a tartalom, s vajon a szemlélet változni fog-e. Ez a dilemma vezet végig a szerző írásán, aki arra figyelmeztet, hogy az egyetemek sohasem voltak az általános iskolai tanárok képzőhelyei, ma pedig rájuk hárul ez a feladat. Noha az új típusú tanárképzés a 10–18 évesek oktatására egységesen készítené fel a pedagógusképzésre jelentkező hallgatókat, ehhez hiányzik a megfelelő háttér, nincs hagyománya, s kellő odafigyelés hiányában a képzés

megmarad régiek, melyben kevés hely jut a tantárgyi tudás átadásán kívül a gáspári értelemben vett nevelésnek, a személyiség széleskörű fejlesztésének. Holott a társadalom, mely az iskolát szakmai feladatokkal felruházta, komolyan igényelné a diákok sokoldalú fejlesztésére felkészült pedagógusokat.

Géczi János, a Veszprémi Egyetem tanácskezelő egyetemi docense az ikonográfia kérdéskörével foglalkozik. Az utóbbi időben mind nagyobb érdeklődés veszi körül a képek elemzését, s ez alól a tendencia alól nem lehet kivétel a pedagógia sem. Korunkban vizuális információk tömege ölel körül bennünket, s a képek elemzése jó eszköz arra, hogy élesebb szemmel lássuk a körülöttünk lévő valóságot. Géczi János a '60-as években megjelent *Köznevelés, Tanító, Óvodai Nevelés* számainak képanyagát vette górcső alá az osztálytermekre koncentrálna, amelyből szépen kirajzolódott a korszak emberképe, világképe, akkori, jellegzetes látásmódja. Feltárta például, hogy a *Köznevelés*-ben a képek többsége a tanárra fókuszál, a gyerekek őt figyelik, háttal ülve kerülnek bemutatásra, a tekintetek a katedrán álló pedagógusra merednek. A játék, a beszélgetés már nem a tanteremben zajlik, hanem az udvar, a folyosó lesz ennek színtere. Mintha nem lenne helye a játéknak, a

kötetlenségnek, a spontaneitásnak a formális tanulás keretei között. A tanteremben sok az oda nem illő eszköz, ugyanakkor az osztálytermi tér erősen átpolitizált: a képek, a címer, a zászló a korszak ideológiai tartalmait tükrözik. Sokat változott a világ azóta, ahogy a gyerekek szempontjai is egyre inkább bekerültek a pedagógiai kánonba.

Ugyancsak az ikonográfia eszközével élt Réthy Endréné, az ELTE PPK docense, aki az inkluzív nevelés kutatásának szolgálatába állította a képek elemzését. A vizsgálatában speciális szükségletű gyerekekről készített fotókról mondták el gondolataikat, véleményüket az egyetemi hallgatók és a kutatók. A több más módszer mellett alkalmazott képelemzés rámutatott a vizsgálati személyek érzelmeire, a fogyatékkal kapcsolatban megbúvó rejtett, kimondatlan, eddig nem tudatosodott gondolataira is, s mintegy projektív tesztként szolgált a témakör alaposabb feltárásában. Úgy tűnik, a képek pedagógiai szempontú analízise még sok érdekeset tartogat a kutatók számára.

A megváltozott képzési szerkezet mentén vizsgálódott Pusztai Gabriella, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetének docense, aki oktatásszociológiai szempontból elemzi a hallgatók tanulmányi eredményességét. Vizsgálata három ország, Románia, Ukrajna és hazánk több, mint ezer felsőoktatásban tanuló hallgatójára terjedt ki. Bemutatott eredményei a Bolyai Ösztöndíj keretében végzett kutatásából származnak. Mi jellemzi a mesterképzésre továbbtanulni szándékozókat? Megtudjuk, hogy a továbbtanulási tervet déledgetők körében több a jó tanuló, a gyakrabban olvasó, a nyelvvizsgával rendelkező, a konferencián részt vevő, ösztöndíjat elnyert személy. Kutatásában a tanulás mellett azonban jelentős kérdés a kapcsolati háló vizsgálata is. A kulturális tőke mellett mind fontosabbá válik a kapcsolati tőke is a továbbtanulás mérlegelésében, s ez az alacsonyabb szülői iskolázottsággal rendelkezőknél mutatkozik meg a legjobban. Azoknak a hallgatóknak az életében, akiknek a szülei

a legalacsonyabb iskolázottsággal bírnak, különösen nagy szerepe van a tanároknak és a kortársak támogatásának. A kiterjedt kapcsolati háló jótékonyan hat a továbbtanulási tervekre. A szerző a bizalom szerepét is elemzi a továbbtanulás, a tanulási eredményesség tekintetében. Kiderül, hogy különösen az alacsony iskolai végzettségűeknek fontos, hogy legyen olyan tanári személy az életükben, akihez szakmai kérdésekben bizalommal fordulhatnak, ők a hiányzó kulturális tőkét a kapcsolatok révén tudják pótolni. Bourdieu klasszikus tőkeelmélete kiválóan tükrözdik napjaink felsőoktatási hallgatóinak tanulmányi eredményességében is.

A katolikus szerzetesrendi iskolákról számolt be OTKA-kutatása kapcsán Karlovitz János Tibor, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar docense. Az előadásról készült beszámoló arról szól, hogy az egyházi iskolákban milyen nevelési elvek mentén zajlik a tanítás, a pedagógiai munka.

A konferencia kötetében pedagógiai témájú kutatások és tanulmányok mellett olvashatók írások az andragógia területéről is. Így Tözsér Zoltán doktorandusz a munkahelyi tanulás fogalmának értelmezését adja, ugyanakkor beszámol az aktuális felmérésekről is, melyek itthon és külföldön egyaránt megjelentek ebben a témakörben. Kraiciné Szokoly Mária, az ELTE PPK docense szintén a tanuló szervezeteiről közöl írást a kötetben. Úgy tűnik, a munkahelyen, a munkavégzéssel összefüggésben történő tanulás egyre fontosabb a gyorsan változó gazdasági világ számára, s ez a tény nem hagyhatja figyelmen kívül a felnőttképzéssel foglalkozókat sem. Ahogy a közgazdaságtannak is vizsgálati témája a humán erőforrás fejlesztése, ugyanúgy az andragógiának is érdeke a munkavégzéshez szükséges kompetenciák tökéletesítése, magasabb szintre emelése. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkahelyen azok a dolgozók lehetnek sikeresek, akik már az iskolai éveik során elsajátították az élethosszig tartó tanulás szemléletét.

A kötetből nem maradt ki Kiss Endre írása sem, mely a nagy műveltségű, nemzetközileg elismert debreceni professor, Kiss Árpád értelmiségi filozófiájához kapcsolódóan készült. A tanulmány vezérfonala az elidegenedés elvetése s az autentikus lét megtalálása, melyhez párhuzamként Marcuse *Az egydimenziós ember* című műve juthat az eszünkbe, aki ugyancsak felemelte szavát az elidegenedés ellen, s a tudatos, autentikus létre szólított fel. Kiss Árpádnál a „humanitás a tudatosulás és a műveltség útján való emberszeretet.” (133. o.) – emeli ki a szerző, aki a kiüresedő világban az egyedüli menekülő útvonalat a tanulásban, a műveltség elérésében látja.

A kötet végén Kiss Árpád írásaiból taláunk válogatást, melyek közül az első a francia nyelv és irodalom tanításához kapcsolódik. A következő ugyancsak a nyelvtanítás módszereihez kötődik, míg az

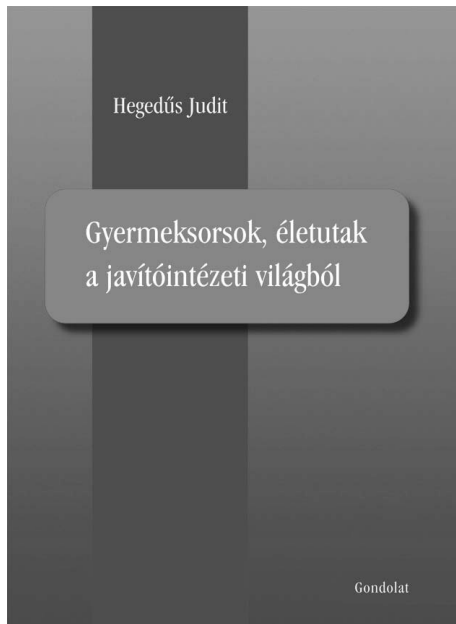
utolsó a szerző lélektani írásaiból ad szép ízelítőt. Ezek a művek mintegy keretbe zárják a kötetet.

A konferencia ismételt jó alkalom volt arra, hogy az ország neveléstudománnyal foglalkozó szakemberei összejöjjenek, kicseréljék tapasztalataikat, átadják aktuális kutatási eredményeiket az újdonságok iránt érdeklődő szakmai közönség számára. A gazdag tartalmú kiadvány az oktatásügy minden szereplőjének hasznos olvasmány. Bízunk benne, hogy ki-ki megtalálja a kötetben a számára értékes írásokat.

Buda András és Kiss Árpád (2010, szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. A VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.

Torgyik Judit

Kodolányi János Főiskola,
Neveléstudományi Tanszék



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pléh Csaba

Az állati emlékezet és a lelki élet eredete:

Kardos Lajos magyar összehasonlító pszichológus koncepciója

Dolgozatom fő célja az, hogy (a hazai közönségnek is) újra rámutassak a 20. század közepének egyik kiemelkedő magyar összehasonlító pszichológusára, Kardos Lajos jelentőségére a kognitív mozgalom egészének története szempontjából. A negyed századdal ezelőtt elhunyt Kardost olyan szerzőként mutatom be, akinek munkája a Gestalt pszichológia észlelési hagyományától a modern kognitív pszichológiáig terjedt.

Kiss Kata

Szexuális kisebbségek és oktatás

E bevallottan feminista és queer elkötelezettségű dolgozat célja áttekintést nyújtani a leszbikus, meleg, biszexuális, transzgender és transzszexuális fiatalok helyzetéről az oktatási intézményrendszerben, kiváltképp a közép- és felsőoktatásra vonatkoztatva, és az LMBT-emancipáció – tágabb értelemben véve egy, a heteroszexista patriarchális társadalmi berendezkedéstől és ideológiától távolodó, genderre és szexualitásra vonatkozólag szabadabb, diverzív és támogató iskolai szociokulturális környezet – létrehozására irányuló stratégia felvázolása, további konkrét szakirodalmi és szervezeti források megjelölésével kiegészítve.

Pataki Annamária

Szocializációs terek Sopachuyban

Írásom szocializációs tereket mutat be egy bolíviai andoki faluban, Sopachuyban megélt tapasztalatok alapján, ahol önkéntesként egy évig dolgoztam a Comedor Popular Infantil (Népi gyermekétkezde) koedukált kollégiumában. Az állami iskolától függetlenül működő intézmény apácák vezetésével két „célközösségnek” épült: járásbeli gyerekeknek, akik a falu comunidadjaiban laknak, szállást és étkezést biztosít, második otthonként szolgál (mintegy ötvenes létszámmal), másrészt a falu gyermekeinek, akik itt írják a házi feladataikat, itt étkeznek, egyfajta napközi funkciót lát el (szintén ötvenen vannak). „Itt” (Comedor) a gyerekek máshogy élnek, mint „ott” (otthon).

Varga Andrea

Rendszerváltások rendszerei

A kollektív emlékezet gyakorlatai, a megemlékezések és felhatalmazások, legitimálások és identitás-keresések, reformok és elszámoltatások korszakai vissza-visszatérő etapjai az emberi progresszió-történetnek. Hol optimista jövőképpé, hol sötét múlt-élménnyé válnak ugyan, de az időbeli kontinuitást a magabiztos társas tudás alapjává teszik, mindezek révén pedig a rendszerváltások hermeneutikájához járulhatnak hozzá. S mert forrásanyag egyre több adódik a levéltárak már megnyíló körében, e feladat elvégzésének felelőssége a történészekre, kommunikátorokra marad, de kiegészül a pedagógusokéval, a megértés „hasznát” sokszorozó szerepkörökkel, a tudomány feladatvállalásával és a közgondolkodást befolyásoló programosságokkal is.

