



Multikulturális nevelés

Torgyik Judit
Karlovitz János Tibor

BÖLCSÉSZ
KONZORCIUM



Magyarország célba ér



2006

TORGYIK JUDIT – KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

Multikulturális nevelés

Budapest
2006

Kiadta a Bölcsész Konzorcium

A Konzorcium tagjai:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Szegedi Tudományegyetem
- Debreceni Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Berzsenyi Dániel Főiskola
- Eszterházy Károly Főiskola
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Pannon Egyetem
- Kodolányi János Főiskola
- Szent István Egyetem

A kötet szerzői: Torgyik Judit
Karlovitcz János Tibor
Szakmai lektor: Nguyen Luu Lan Anh

A kötet megjelenése az Európai Unió támogatásával,
a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében valósult meg:

A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0

ISBN 963 9704 05 9

© Bölcsész Konzorcium. Minden jog fenntartva!

Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda

H-1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A.

tel.: (+36 1) 485-5200/5772 – dekanbtk@ludens.elte.hu

Tartalomjegyzék

| | |
|--|-----------|
| Előszó..... | 7 |
| Kulturális sokszínűség és nevelés..... | 9 |
| <i>A kultúra legfontosabb elemei.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Kulturális univerzálék.....</i> | <i>13</i> |
| <i>Kulturális evolúció és kultúra.....</i> | <i>15</i> |
| <i>Etnocentrizmus és kulturális relativizmus.....</i> | <i>17</i> |
| <i>Szubkultúrák.....</i> | <i>18</i> |
| <i>Kultúra az egyén szempontjából.....</i> | <i>21</i> |
| Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés..... | 26 |
| <i>Multikulturális társadalom, globalizációs tendenciák.....</i> | <i>26</i> |
| <i>A multikulturális nevelés fogalma.....</i> | <i>31</i> |
| <i>A multikulturális nevelés fejlődése.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Multikulturális sokszínűség Európában.....</i> | <i>36</i> |
| <i>A multikulturális oktatás dimenziói.....</i> | <i>39</i> |
| <i>Mi teszi az iskolát multikulturálissá?.....</i> | <i>42</i> |
| <i>A multikulturális nevelés megjelenése, szintjei.....</i> | <i>43</i> |
| Nemzetiségek, etnikai kisebbségek, migrációs kérdések | |
| Magyarországon..... | 47 |
| <i>Romák.....</i> | <i>47</i> |
| <i>Németek.....</i> | <i>51</i> |
| <i>Szlovákok.....</i> | <i>53</i> |
| <i>Románok.....</i> | <i>55</i> |
| <i>Horvátok.....</i> | <i>56</i> |
| <i>Szerbek.....</i> | <i>57</i> |

| | |
|---|------------|
| <i>Szlovének.....</i> | <i>58</i> |
| <i>Örmények.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Bolgárok.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Görögök.....</i> | <i>60</i> |
| <i>Lengyelek.....</i> | <i>60</i> |
| <i>Ruszinok.....</i> | <i>60</i> |
| <i>Ukránok.....</i> | <i>61</i> |
| <i>Kitekintés: az új nemzetközi migrációs folyamatok hatása.....</i> | <i>61</i> |
| Fiúk és lányok nevelése..... | 64 |
| <i>A leánynevelés történetéről.....</i> | <i>66</i> |
| <i>A nemi szerepek változásai a társadalomban.....</i> | <i>72</i> |
| <i>Nemi különbségek a tanár-diák interakciókban és az elvárásokban.....</i> | <i>76</i> |
| <i>A nemek tankönyvi ábrázolása.....</i> | <i>78</i> |
| Sajátos nevelési igényű tanulók..... | 83 |
| <i>Mozgáskorlátozottak.....</i> | <i>84</i> |
| <i>Látássérültek.....</i> | <i>86</i> |
| <i>Hallássérültek.....</i> | <i>88</i> |
| <i>Értelmi fogyatékkal élők.....</i> | <i>92</i> |
| <i>Autisták.....</i> | <i>94</i> |
| <i>Beszédben akadályozottak.....</i> | <i>97</i> |
| <i>Tanulási zavarokkal küzdők.....</i> | <i>98</i> |
| <i>Magatartási-, viselkedési zavarokkal küzdők.....</i> | <i>99</i> |
| <i>A sajátos nevelési igényű tanulók szegregációja és integrációja.....</i> | <i>100</i> |
| Társadalmi különbségek..... | 103 |
| <i>A szegénység kialakulásának rizikó-faktorai.....</i> | <i>105</i> |
| <i>Iskolázottság alacsony foka.....</i> | <i>106</i> |
| <i>Sokgyermekes család.....</i> | <i>106</i> |

| | |
|---|------------|
| <i>Elvált szülők, gyermekét egyedül nevelő szülő.....</i> | <i>108</i> |
| <i>Rossz lakáskörülmények.....</i> | <i>109</i> |
| <i>Hajléktalanok.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Munkanélküliek.....</i> | <i>111</i> |
| <i>Büntetett előéletűek.....</i> | <i>113</i> |
| <i>Állami gondozásból kikerült fiatalok.....</i> | <i>114</i> |
| <i>Menekültek.....</i> | <i>115</i> |
| <i>Gazdagok, szegények.....</i> | <i>115</i> |
| <i>Gyermekszegénység és iskola.....</i> | <i>117</i> |
| Földrajzi különbségek..... | 122 |
| <i>Regionális különbségek Magyarországon.....</i> | <i>123</i> |
| <i>Budapest központi szerepe.....</i> | <i>125</i> |
| <i>Kistérségi társulások.....</i> | <i>126</i> |
| <i>Néhány társadalomföldrajzi érdekesség.....</i> | <i>128</i> |
| <i>Felhasználási lehetőség: tanulmányi kirándulások.....</i> | <i>129</i> |
| Nyelv, kultúra, iskola..... | 131 |
| <i>Nyelvi szocializáció a különböző kultúrákban.....</i> | <i>132</i> |
| <i>Nyelvi szocializáció és az írásbeliség.....</i> | <i>135</i> |
| <i>Multikulturális, többnyelvű iskolai programok.....</i> | <i>137</i> |
| <i>Többnyelvű oktatás a gyakorlatban.....</i> | <i>138</i> |
| <i>Mi jellemezi a nyelvi kisebbségeket oktató sikeres iskola munkáját?.....</i> | <i>141</i> |
| <i>A multikulturális környezet idegen nyelvi kíváncsai.....</i> | <i>142</i> |
| A vallási sokszínűség..... | 145 |
| <i>Vallási különbözőségek.....</i> | <i>145</i> |
| <i>A világvallások.....</i> | <i>146</i> |
| <i>Vallások Magyarországon.....</i> | <i>157</i> |
| <i>Nemzetek és vallások.....</i> | <i>158</i> |

| | |
|--|------------|
| <i>Életkor és vallásosság.....</i> | <i>158</i> |
| <i>Az egyházakhoz tartozók jellegzetes külsőségei és normái.....</i> | <i>159</i> |
| <i>Vallásos nevelés, egyházi iskolafenntartás, iskolai hittan.....</i> | <i>162</i> |
| <i>Létezik-e destruktív hitgyakorlás?.....</i> | <i>163</i> |
| Életkori különbségek..... | 166 |
| <i>A gyermekkor és a serdülőkor változásai.....</i> | <i>167</i> |
| <i>Ifjúsági szubkultúrák.....</i> | <i>170</i> |
| <i>Ifjúkori devianciák.....</i> | <i>173</i> |
| <i>A gyermek, mint áldozat.....</i> | <i>176</i> |
| <i>A konstruktív életmód kialakításának pedagógiai eszközei.....</i> | <i>176</i> |
| <i>A felnőttkori tanulás néhány sajátossága.....</i> | <i>178</i> |
| <i>Az iskola, mint „második esély”.....</i> | <i>179</i> |
| <i>Az idős kor változásai.....</i> | <i>181</i> |
| Szemléletváltás: előítélettől toleranciáig..... | 185 |
| <i>Az előítélet megjelenésének szintjei.....</i> | <i>187</i> |
| <i>Hogyan jönnek létre az előítéletek?.....</i> | <i>189</i> |
| <i>Mit lehet tenni az előítéletek ellen?.....</i> | <i>191</i> |
| <i>Iskola az előítéletek leépítéséért.....</i> | <i>192</i> |
| Kulturálisan érzékeny iskola..... | 198 |
| <i>A családi háttér különbségei.....</i> | <i>201</i> |
| <i>Egymás kulturális hátterének megismerése, multikulturális programok szervezése.....</i> | <i>202</i> |
| <i>A szolidáris iskola.....</i> | <i>206</i> |
| <i>Kutatási tapasztalatainkból.....</i> | <i>207</i> |
| <i>A képességek, a tanulási stílusok sokszínűsége.....</i> | <i>209</i> |
| <i>A gyermek humán szükségletei.....</i> | <i>210</i> |
| Bibliográfia..... | 219 |

Előszó

Társadalmunk és a bennünket körülvevő kultúra sokszínű és változatos megjelenési formáit nap mint nap tapasztaljuk pedagógiai munkánk során. Így van ez, amikor az eltérő etnikai csoportokból érkező tanulókat tanítunk, vagy amikor fogyatékkal élő gyermek kerül osztályunkba. Mindannyian ismerjük a szegénységből, nehéz körülmények közül érkező gyermekek küzdelmeit, a fiúk és a lányok eltérő nevelésének kérdéseit. A különböző mikro-kultúrák észrevétlenül vannak jelen életünkben, amelyekre tudatosan sokszor fel sem figyelünk. Könyvünk a kulturális sokszínűség iskolai vonatkozásainak bemutatására tesz kísérletet, amelynek során az etnikai csoportok, a nemi különbségek, az idősök és a fiatalok, az életkorból adódó differenciák, a földrajzi eltérések, a vallási különbségek, a sajátos nevelési igényű, képességeikben az átlagostól eltérő tanulók és a szegénység kockázatának kitett diákok, a nyelvi sokféleség társadalmi, kulturális, valamint nevelési kérdéseit, összefüggéseit tárgyaljuk. A pedagógusokkal szemben mind konkrétabban megfogalmazódó kíváncsi az iskolai gyakorlatban, a tanulókkal kapcsolatban megfigyelhető eltérések tudomásul vétele, a nyitottság, az empátia, a tolerancia megléte, a plurális értékrendszerek egymás melletti jelenlétének elfogadása. A tanulók sokszínű társadalmi, kulturális háttérének felismeréséhez, tudatosításához és megfelelő kezeléséhez a pozitív, elfogadó szellemű hozzáálláson kívül megfelelő ismeretekkel és képességekkel kell rendelkeznie a tanároknak. Alapvető kíváncsi a nyitottság, a tolerancia, a mások elfogadásának követelménye, a gyerekek otthonról, a családból magukkal hozott értékeinek, normáinak, szokásainak figyelembe vétele, az erre való alapozás a tanítás és a nevelőmunka folyamatában. Nem feledhetjük, hogy a tanuló ember, a gyermek csakis környezetével együtt szemlélve érthető meg, így annak kulturális háttere, nyelve, szimbólumrendszere, szokásvilága, értékeinek ismerete nélkül nehéz sikeres pedagógiai munkát végezni. A nevelőmunka során a pedagógus saját mintája, példája nyomán alapozza meg tanítványában a másik ember elfogadásának, a hozzá való pozitív viszonyulás alapjait. Amennyiben felelősségteljes, multikulturális érzékenységgel felruházott nemzedéket szeretnénk, az iskolai munka során sokat kell tennünk a felnövő fiatalok szociális kompetenciáinak fejlesztése, a sokszínűség megismertetése és elfogadtatása érdekében. Könyvünkkel ehhez szeretnénk hozzájárulni.

A kötetet figyelmébe ajánljuk a tanár és tanító szakos pedagógusjelölteknek – köztük saját tanítványainknak – a neveléstudomány iránt érdeklődő olvasóknak, remélve, hogy tanulásukhoz, mindennapi munkájukhoz, diákjaik jobb megértéséhez hasznos segítségül szolgál.

2006. július 31.

*Dr. Torgyik Judit
és Dr. Karlovitz János Tibor*

Kulturális sokszínűség és nevelés

Az ember egy adott kulturális háttérben nő fel. Életét, mindennapi tapasztalatait, viselkedését jelentős mértékben meghatározzák azok a körülmények, amelyeket a kultúra biztosít számára, neveltetése nagyban függ az őt körülvevő kultúra jellemzőitől. A hétköznapi életben a legritkább esetben tudatosul bennünk, mi mindent tanultunk meg környezetünkől, holott magatartásunkat, érzelmeinket, gondolkodásunkat és attitűdjeinket nagyban meghatározzák a bennünket ért hatások.

Alig van olyan fogalom a különböző lexikonokban és értelmező szótárakban, amelynek olyan sokféle meghatározása lenne, mint a kultúrának. A kultúrakutatás számos tudományterület sajátja, miközben valamennyi tudományág a maga szempontjai szerint vizsgálja azt. A kultúra fogalmának sokoldalú értelmezése teret követel magának a neveléstudományi kérdések elemzésekor is. Mi is a kultúra egyáltalán? Hogyan fogalmazhatnánk meg a kultúra lényegét? A tudomány fejlődése során, számos definíciós kísérlet történt a világ különböző tudósai részéről a kultúra fogalmára vonatkozólag, ezen elméletek bemutatása akár egy önálló kötet témája is lehetne. A XX. század elején történt kutatások, a kultúrát főként a tudományágakban felhalmozódott érték és ismeretrendszerrel, elit és a hatalom fogalmával kötötték össze, majd a későbbiekben a kultúra értelmezése tágabb jelentést nyert, az antropológusok megfogalmazásai alapján, új kutatási irányvonalak megjelenését hozta magával. Jelen esetben induljunk ki, abból a megfogalmazásából, miszerint *a kultúra, szokások, hiedelmek, hagyományok, értékek, normák és a technika komplex egészeként, összességeként értelmezhető, amelyek az ember életét mindennapjai során körülveszik, jellemzik.*

A kultúra, tartalmát tekintve ugyanúgy magában foglalja az ősember köbaltáját és barlangrajzait, mint a mai kor emberének információs-kommunikációs technológiáját, a televíziós sorozatokat, az esküvői szertartásokat, a vallási hiedelmeket, vagy a különböző népek, családok, társadalmi osztályok gyerekekre nevelési szokásait. A kultúra felfogható az élet különböző problémáira adott válaszlehetőségek széles skálájaként is. Azt is mondhatnánk, hogy a kultúra az élet egy meghatározott módja. Életünk során, nap mint nap különböző problémákkal szembesülünk, élünk akár egy afrikai törzs tagjaként, vagy egy modern európai nagyváros kellős közepén, a felmerülő problémák igen változatosak, miközben a rájuk adott válaszok ugyancsak rendkívül sokfélék lehetnek. Azonban miközben igen nagy a változatosság az előforduló problémahelyzetek között, mégis találunk számos olyan helyzetet, amelyre az emberiség egyes tagjainak univerzálisan választ kell adnia. Valamennyiünknek szüksége van táplálékra, az időjárás viszontagságai elől óvó

fedélre, egészségünk megóvása érdekében különböző védelmező praktikákra szorítkozunk, miközben mindannyian szeretnénk valakikhez tartozni,- vagyis hasonló élethelyzetek megoldása minden történelmi időben és korban, minden társadalmi rendszerben az emberiség előtt álló megoldásra váró feladat. Bár a különböző embereket érintő problémák univerzálisak, a rájuk adott válaszok egyediek és nagyfokú változatosságot mutatnak. A gyereknevelés feladata, az egyik társadalmi rendszer közepette megvalósulhat a család, és a szülők elsődleges felelősségeként, míg egy másikban – mint például az izraeli kibucokban – a közösség, a bölcsődék és az óvodák elsődleges feladataként írható le. Az ember eltérő módon alkalmazkodik környezetéhez, ősidők óta léteznek különböző minták, szokások, módszerek, amelyek a sikeres környezeti adaptációt szolgálják. A kultúra egyetemesen emberi jellemző. A gyermek, miközben szüleitől átveszi az őseik által összegyűjtött normákat, nézeteket, hiedelmeket, mindennapi tapasztalatokat, addig élete során maga is aktívan alakítója, változtatja, módosítja azt, a tudomány és a technológiák fejlődése révén újabbnál újabb mintákkal gazdagíthatja az előző generációtól tanultakat. A kultúra tehát korántsem egy statikus valami, sokkal inkább egy dinamikusan változó, ismételten és intenzíven megújuló, állandó változásban lévő rendszerként jellemezhető. Mintái generációról generációra továbbadódnak, melyet gyakran úgy írnak le a szakemberek, mint az emberiség társas, társadalmi örökségét. A kultúráról elmondható, hogy miközben általános, egyúttal speciális jegyekkel is bír: általános, mert minden emberi közösségnek, társadalomnak saját kultúrája van, speciális, mert a kultúra egymással párhuzamosan létező, eltérő és változatos hagyományokkal rendelkező társadalmak szokás-, hagyomány-, érték- és normarendszerét, szimbólumait, technológiáját és nyelvi sokszínűségét is jelenti. (*Bassis, Gelles, Levine, 1991, Brinkerhoff, White, 1988*)

A kultúra legfontosabb elemei

A kultúra egyes elemei, a materiális, vagy anyagi, mások a szellemi – non-materiális – kultúrán keresztül mutatkoznak meg. Az anyagi kultúra körébe sorolhatók az emberiség által létrehozott legváltozatosabb tárgyasult alkotások, tárgyak, építmények, eszközök. Részét képezik a hétköznapi használati tárgyak, épületek, házak, játékszerek, gyárak felszerelései, ékszerek, a különböző múzeumok kiállítási darabjai, vagy az öltözködés kellékei stb. Míg a szellemi kultúra része a nyelv, az értékek, a különböző szokások, normák, a tudományágakban felhalmozott ismeret- és tudásrendszer, amelyet a társadalom egyes tagjai megosztanak egymással (*Brinkerhoff, White 1988*).

Minden kultúra alapvetően hat fő elemből áll (*Bassis, Gelles, Levine, 1991*): hiedelmekből, értékekből, normákból, szimbólumokból, technológiákból és nyelvből.

„Az értékek egy adott kultúra kollektív elképzelései arról, mi a jó és mi helyes, és mi helytelen, mi kívánatos és mi elutasítandó.” (*Solymosi, 2004, 43.*) Az értékek központi aspektusai a kultúrának, miközben az emberiség hasonló dilemmákkal néz szembe, így az alapvető értékekben sok hasonlóságot találni, azonban drámai különbségek lehetnek abban, miként kívánják elérni céljaikat, megvalósítani értékeiket az emberek. Más-más értékrendszert vallanak maguknak az amerikai kultúrkörben élők, és mást a távol-keleti népek világában, más értékek léteznek a zsidó-keresztény, az iszlám és a hindu népeknél. Különböző értékrendek mutathatók ki a földgolyó eltérő pontjain, de még egyazon országon belül is, így például, bizonyos népcsoportoknál az individualisztikus értékrend, míg másutt a kooperáció jelenti a legtermészetesebben követendő értéket.

A *normák* meghatározzák, mit kell tennünk, és mit nem lehet, elképzelések az elfogadható és az elfogadhatatlan viselkedésről. A normák követésre méltó mintákat adnak, eligazodási pontokat jelentenek a mindennapok rengetegében, irányt szabnak az emberi viselkedésnek, regulálják az egyén magatartását, helyes viselkedésre sarkallnak. Betartásukat a társadalmi kontroll felügyeli. Fontosak mind az egyén, mind pedig a társadalom szempontjából. Beszélhetünk íratlan erkölcsi normákról, illemszabályokról, és törvényekben rögzített jogi normákról egyaránt. Az erkölcsi normák kapcsán a jó és a rossz, az etikai szabályokkal összefüggésben az illik nem illik, a jogi normákkal kapcsolatban pedig a kötelező törvényi előírások juthatnak eszünkbe. A normák, hasonlóan az értékekhez, úgyszintén nagyfokú változatosságot mutatnak. Jó néhány norma, szokás, saját kultúránkban teljesen természetesnek látszik, míg egy tőlünk idegen kultúra normarendszere, számunkra sokszor rendkívül furcsának, és igencsak érthetetlennek hat. Például, bizonyos kultúrkörben tilos a sertéshús fogyasztása, másutt a marhahús jelent tilalmat. Van, ahol a gyermekbántalmazás törvénytörtő magatartás, másutt teljesen elfogadottnak tartott viselkedés. Van, ahol az írott szövegek olvasása jobb oldalról balra, míg másutt balról jobbra történik.

A *hiedelmek* olyan meggyőződések, hitek, elképzelések, amelyek mindennapjainkat befolyásolják. A minden társadalom nagyszámú megoldást kínál a természeti élet, és a társas együttélés problémáira. A földön a világ népei mítoszokat, legendákat, népmeséket találtak ki, vallási és filozófiai nézetek, babonák alakultak ki, amelyek mind-mind az élet egy-egy sokszor megoldhatatlannak, megmagyarázhatatlannak tűnő kérdésére adtak választ. Az emberiség történelme során összegyűlt hiedelmek, hitek úgyszintén nagymértékű változatosságot mutatnak. A vallási hiedelmek és normák erősen ár-

nyalják az emberi viselkedésben, tájanként, etnikai népcsoportonként meglévő különbségeket.

A *technika* körébe sorolhatóak a legkülönbözőbb tárgyak, eszközök, szerzőszámok, gépek, elektronikus berendezések stb. Az ipari fejlődés újabbnál újabb eszközök, technológiák létrejöttével jár, amelynek következménye a felgyorsult *kulturális evolúció*. Az emberi kultúrák közötti sokszínűséget tovább növeli az adott társadalom, közösség technikai fejlettsége. Bizonyos emberi közösségek még ma is a legérzékenyebb természeti körülmények között élnek, távol a különböző elektronikus vezérelt berendezések világától, míg mások a csúcstechnológiára építik gazdasági életüket. A nyugati kultúrákban az ipari forradalom időszaka döntő változásokat jelentett a technikai fejlettség tekintetében, a gőzgép, az elektromosság feltalálása újabb fejlődési lehetőségeket nyitott meg az emberiség előtt. A találmányok sorában nem elhanyagolható jelentőséggel bír a telefon, a televízió, a számítógép és az internet létrejötte. A modern technikák bevonulása mindennapjainkba, egyes embereket gyermekkorukban ért el, másokat időskorban, így az egyén életét is különbözőképp érintette a technikai találmányok jelenléte. A felnövő európai gyerekek többsége számára teljesen természetes a mobiltelefon jelenléte, jó néhányan már kisiskolásként saját készülékkel rendelkeznek, míg mások számára az olyan új találmányok, mint az internet csak felnőttkorban vagy időskorban váltak elérhetővé. Ily módon a generációk közti tanulás sajátságosan új vonásokat kap, ma már a gyerekek nem egyszer gyorsabban és ügyesebben kezelik a számítógépet és használják a világhálót, mint szüleik. Az idősebb generáció gyermekeivel együtt sajátítja el a számítástechnika rejtelmait, gyakran a fiatalabbak magyarázata révén tanulja a szülő az új információs-kommunikációs eszközök használatát.

Szimbólumok számos megjelenési formát mutatnak. Az élet sorsfordulóit, a születést, a felnőtté válást, a házasságot, a halált, a különböző népek, népcsoportok egymástól eltérő rituálékkal, szertartásokkal övezve élik meg, amelyek mind-mind szimbolikus jelentést és elemeket hordoznak, az élet egy szakaszának lezárultát, ugyanakkor egyúttal valami új kezdetét jelzik, miközben hozzájárulnak az egyén számára új élethelyzeteihez való sikeres alkalmazkodásához. Az középiskolát befejező ifjú érettségi bankettje, a törzsi népeknél a beavatás szertartása jelzi a fiatal számára a felnőtté válás idejét, egy az új életszakasz elérését. Az emberi kultúra, a civilizáció elválaszthatatlanul összeforrott a szimbolikus rendszerek használatával. „Az ember *animal symbolikum*, szimbolikus vagy szimbólumhasználó lény. Megkülönböztető vonása az, hogy képes létrehozni és használni szimbólumokat és szimbólumrendszereket... *Ernst Cassirer*, a huszadik századi német filozófia egyik kiemelkedő egyénisége, könyveiben részletesen kifejti azt, hogy az emberi szellem szimbólumokban manifesztálódik, és 'szimbolikus formák' –

mítoszok, a nyelv, a művészet, a vallás, a történelem, a tudomány – segítségével ragadja meg a világot.” (Hankiss, 2002. 42.)

A nyelv, amely ugyancsak szimbólumok rendszere, az emberek közötti kommunikáció, az információátadás és a kultúra egyik legmeghatározóbb eleme. A nyelv a kultúra tartópillére, az egyik legfontosabb kulturális univerzálénak nevezhetjük. A nyelv és a kultúra több ponton összekapcsolódik, a nyelv közvetíti a kulturális tartalmakat, a nyelv a kultúra hordozója, s egyben fejlődésének záloga. A kultúra fejlődése a nyelv fejlődésével jár együtt, új szavak, és szókapcsolatok megjelenését hozza magával. Hazánkban, az utóbbi években jelentek meg olyan új szavak, mint például pizza, spagetti, makaróni, lasagne, stb., amelyek ékes bizonyítékai annak, hogy az olasz gasztronómia milyen jelentős befolyást gyakorolt mindennapjainkra, s benne nyelvünkre, szókincsünk változásaira.

Egy-egy népcsoport, amely elhagyja nyelvét, és egy másik nép nyelvét veszi fel, egyúttal kultúrája elsoványodásának kockázatát vállalja. Az anyanyelv ápolása minden nép számára alapvető kulturális érték, megőrzése, az anyanyelvi nevelés kérdése különösen érdekes és nagy fontosságú, ha egy kisebbségben élő népről van szó. A különböző nyelvek a világ kulturális gazdagságát és sokszínűségét érzékeltetik, miközben a földkerekség különböző nyelvei közül jó néhány jelenleg is kihalófélben van.

Kulturális univerzálék

Az antropológiával foglalkozó kutatók megpróbálták lefedni azokat a területeket, amelyek az emberi faj közös természetére jellemzőek, egyetemesen vonatkoznak mindannyiunkra. Vizsgálataik során rámutattak arra, hogy az emberi viselkedésnek, az életnek léteznek olyan mintázatai, amelyek minden emberi kultúrában megtalálhatóak. Ezeket az egyetemlegesen létező mintázatokat nevezték el *kulturális univerzáléknak*. Murdock (idézi Allport, 1977) többek között, az alábbiakat említi kulturális univerzáléként, amelyek minden egyes népnél előfordulnak, függetlenül annak földrajzi elhelyezkedésétől vagy életterétől. Család, családi ünnepek megtartása, büntető szankciók, bábáskodás, csecsemőgondozás, díszítőművészet, étkezési időrend, főzés, étkezési tabu, gesztusok, hajviselet, házasság, jóslás, lakóhelyi szabályok, lakás, látogatás, rokonság, házasság, szabályjátékok, szemérem, személynevek, státuskülönbségek, születésszabályozás, tánc, tisztaság, udvarlás, terhességvédelem, üdvözlés, zene, temetés, számolás, nevelés stb.

A felnövekvő gyermekek nevelése, gondozása minden kultúrában jelen van, azonban az, hogy a gyermeknevelés milyen formában történik, a gyermeknek milyen helye van a közösségben, már nagymértékben az adott kultúra, az adott csoport általánosan elfogadott norma és értékrendszerétől, szo-

kászvilágától függ. Például „a kapitalizmus fejlődésének, a gyárpar fellendülésének kezdetén, teljesen természetes volt a gyermekmunka Európa államaiban is, gyerekeket és nőket alkalmaztak a gépi nagyipar, a textilgyártás területén, bányákban és más különösen nehéznek tartott munkákra. A XIX. század munkahelyein, Angliában a gyermekmunka általánossá vált. William Pitt miniszterelnök egyenesen azt javasolta egy szegény-törvénytervezetben a XVIII. és a XIX. század fordulóján, hogy tegyék általánossá a gyermekmunkát – olvashatjuk *Vágh Ottó* (1993, 48.) a kisgyermeknevelés történetéről írt könyvében. – Persze a gyermekmunka nem csupán Angliában volt természetes, hanem kontinensünk más országaiban is bevett jelenségként volt ismert. Németországban főként a játékiparban terjedt el a gyermekek alkalmazása, Szicíliában kénbányákban, Spanyolországban magnéziumbányák munkásai közt lehetett sok gyermeket találni. A gyermekmunka gyáripari formái Magyarországon is megtalálhatóak voltak, ugyanakkor – más agrár országokhoz hasonlóan – fellelhetők voltak a gyermekmunka jellemző formái mezőgazdasági tevékenységet folytató családok körében is.” (i.m.50.) A lányok bekapcsolódtak az anyák háztartási teendőibe, a kisebb gyermekek vigyázásába, a főzés, takarítás menetébe. Közben a fiúkat leginkább a ház körüli munkákba avatták be; állatokra vigyáztak, vagy maguk is részt vettek a kert megművelésében, a háziállatok etetésében, gondozásában.

„Megfigyelhető volt az is, hogy azokban a családokban, ahol nem akadt gyermekekre vigyázni tudó személy, a gyerekeket magukra hagyták, míg a felnőttek dolgoztak. Széles körben alkalmazták a különböző bódító, kábítószerket, mákfőzeteket, ópiumot a gyerekek nevelésében, ezzel kívánták elérni, hogy a magára hagyott gyermek nehogyan kárt tegyen magában, ’csöndben legyen’, s arra, hogy ezzel micsoda kárt tesznek a gyermekben, nem gondoltak. Eduard Smith angol orvos a XIX. században egy angol kormány számára írt jelentésben utal arra, hogy a munkásasszonyok ópiumkészítménnyel mérgezik gyermekeiket.” (i.m. 45.) Nagyobb gyerekeket pedig egyenesen kizárták a lakásból, házból. A mezőgazdasági munkavégzésre induló szülők a kisebbeket akár ágyaneművel együtt kitették a verandára, s felügyeletüket a legidősebb testvérre bízták. Napjainkban már elképzelhetetlen lenne Európában a gyermekmunka alkalmazása, a gazdasági fejlődéssel a gyerekek nevelése, gondozása ellátása céljából jöttek létre a XIX. századi, különböző gyermeknevelő-gondozó intézmények, bölcsődék, óvodák. A fenti folyamat kiválóan jelzi és érzékelteti a korszellem, a technikai fejlődés változásával együtt a kultúra, az értékrend, a gyermekszemlélet változását.

Kulturális evolúció és kultúra

Az emberiség fejlődése nem csupán a biológiai evolúcióban érhető tetten, hanem különösen jól megfigyelhető a *kulturális evolúció* folyamán is, amely lehetővé teszi, hogy a gyors társadalmi-történelmi változásokhoz alkalmazkodjunk. A kultúra jellemzője, hogy adaptációként is felfogható. Az ember alkalmazkodik természeti és társadalmi környezetéhez, ily módon az emberi élet széles variációit hozza létre. Például a városban élő ember kénytelen alkalmazkodni a metropoliszokban tapasztalható szmoghoz, a túlsúlyos lakónegyedekhez, a tömegközlekedés zajához, míg az északi sarkkör közelében élők pedig a zord időjárási viszonyokhoz igazodnak.

Persze nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a bennünket körülvevő környezethez – legyen az természeti vagy társadalmi – való alkalmazkodás jelentős mértékben tanulást kíván az egyéntől, a kultúra egyes elemeit tanulás révén sajátítjuk el. Vagyis a kulturális normákat, szokásokat, hagyományokat, nézeteket, elképzeléseket a társas interakció során tanulja meg az egyén, a kultúra elsajátítása tanulásra, tanításra, probléma-megoldási folyamat különböző formáinak széles skálájára épül. A kultúra megtanulására a Földön élő fajok közül egyedül az ember képes, így a kultúrát nevezhetjük *egyedülállóan emberi jellegzetességnek* is. Mi vagyunk az egyetlen faj a földkerekségen, amely környezetéhez mind biológiailag, mind pedig kulturálisan adaptálódik. De nem csupán alkalmazkodunk a környezethez, hanem mi magunk is aktívan formáljuk, dinamikusan alakítjuk, gazdagítjuk azt. A növény és állatvilág, az éghajlat, a talaj és a földrajzi-természeti környezet sok más jellemzői, adottságai, a technikai fejlettség meghatározza a humán alkalmazkodás sajátos szintjeit és módjait. Miközben a természeti és a társadalmi tényezők determinálják, és nagyban befolyásolják az alkalmazkodás jellegét, az egyes ember maga is hozzátesz valamit a környezetéhez, tudása, tanulása révén maga is fejleszti, változtatja, formálja közvetlen és tágabb világát, kultúráját. A környezet változásai egyúttal a kultúra változásait is magával hozzák.

A kultúra erőteljesen *relatív* jellegű, értékei, normái, az egyes embercsoportok hiedelmei csakis az adott kontextussal együtt érthetők meg, és értelmezhetőek. Például a Mohácson elterjedt télbúcsúztató busójárás szokása, a kívülállók számára szerfölött furának tűnhet, megérteni csakis a tartalom jelentésének ismeretével együtt lehetséges. Az univerzálisan jelen lévő problémákra, az ember kontextustól függő megoldásokat talál. Gondoljunk csak a *játékra*, amely a szabadidő eltöltésének, a pihenésnek és a szórakozásnak egy kiváló eszköze, számtalan módja és variációja létezik, mind a gyermekek szűkebb világában, mind pedig a felnőttek között. A gyermek játékát tovább árnyalja az őt körülvevő közvetlen környezet, a család társadalmi helyzete, az etnikai csoporthoz való tartozás, és nem utolsósorban a gyermek

neme is. Miközben az európai gyermekeknek számos iparilag előállított játékszerük van, úgymint Teddy macik, Barby babák, babakocsik, ólomkatonák, sütő-főző készletek, kisautók, puskák, fegyverek, biciklik és rollerek, kisvonatok és repülőmodellek, a felnövő gyermekek rajzolhatnak, festhetnek, gyurmázhatnak, szüleik bábszínházba és múzeumba viszik őket. Addig egy-egy pásztorkodással foglalkozó népcsoport, úgymint a kenyai nyansongó törzs gyermekei – akik zsúpfödeles házikókban éltek évszázadok óta viszonylag tradicionális körülmények között életüket – játékukban az állatok őrzésével foglalkozó fiúgyermekek, fára másznak, saját készítésű parittyával madarakra vadásznak, vagy amikor a marhákat itatni viszik, maguk is úsznak, fürdenek egyet a folyóban. Szerepjátékot elvétele figyeltek meg körülükben, játékszereik léte ritka, mindössze a saját készítésű parittyát említhető meg. Ezenkívül a mindennapi élet kellékeit, a felnőttek használati tárgyait vonták be játékukba, azonban a felnőttek különösen nem ösztönzik a játékot, se játékszerrel, se ösztönzést nem kapnak a környezetből a játékra (Miller, 1997).

S ha már a játéknál tartunk, a kultúra ezen – és természetesen számos más – eleme is, alapvetően tovább változik, variálódik a *nemek* vonatkozásában. A kislányoknak babát vesznek, babaszobát rendeznek be, a fiúknak autót, fegyvereket, villanymozdonyt adnak a felnőttek játékszerül szüleik. Másutt a kislányok az anyukák edényeivel, fakanalával játszanak főzőcskét, míg a fiúk az apáktól vett parittyával, ostorral játszadoznak. A fiúktól és a lányoktól elvárt, helyesnek tartott viselkedés, magatartásminta tartalma a nemi szerepek viszonyrendszerében különbözik, kultúránként változik. A kultúra változása magával hozza a nemi szerepek módosulását, a férfiaktól és a nőktől, a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedésmintát. Például a nők felsőfokú tanulmánya nem volt mindig olyan magától értendő a nyugati társadalmakban, mint manapság. A fejlett világban csupán a XIX. század vívmánya a nők egyetemi továbbtanulásának lehetősége, azonban még ma is ismert számos olyan – az esélyegyenlőséget kevésbé fontosnak tartó ország –, ahol a nők továbbtanulási lehetőségei nem különösen mondhatók jónak, a nők tanulása kevésbé jelent értéket, és alig támogatott tevékenység, szemben az annál inkább ösztönzött tradicionális női szerepek tovább hagyományozásával, a meglévő nemi szerepek éltetésével.

A kultúra *dinamikusan változó rendszer*, bizonyos elemei lassan, mások annál gyorsabban és látványosabban változnak. Egy-egy új szó megjelenése a nyelvben, vagy egy új divatirányzat felbukkanása az öltözködésben csupán lényegtelen mértékben változtatja meg a kultúra egészét. Kétségtelen ugyanakkor, hogy az idegen szavak anyanyelvünkben történő megjelenése mégiscsak jelez egy-egy új tendenciát. Ezzel szemben olyan más tényezők, mint a technika fejlődése, gyors és radikális változást hozhatnak a kultúra átalakulásában, formálódásának folyamatában.

Etnocentrizmus és kulturális relativizmus

A mindennapok során sokszor hajlamosak vagyunk arra, hogy a saját kultúránk normáit, értékeit, szokásait standardként elfogadjuk, és más kultúrákat az általunk természetesnek vett, életünk folyamán megtanult minták alapján szemléljünk. Saját kultúránk megoldásmódjait egyedül üdvözítőnek, jónak, követendőnek tartjuk, míg másokét ezzel összehasonlítva, miénkkel szembe állítva szemléljük – ezt a jelenséget nevezik *etnocentrizmusnak*. Például az ókori görögök, a rajtuk kívül lévőket barbároknak nevezték, míg a középkorban a keresztények a nem keresztényeket pogányoknak, hitetleneknek tartották. Az etnocentrizmus jellemzője, hogy az adott csoport tagjai magukat más csoportokénál jobbnak, tökéletesebbnek tekintik, kifejeződik mindez a névválasztásban, az egymáshoz való viszonyban, a másik csoportról vallott felfogásban, a róluk való elképzelések, hiedelmek széles skálájában. A saját kulturális rendszerünkől való kiindulás irányt ad, de egyúttal behatárolja és megszabja viselkedésünket, gondolkodásmódunkat, érzelmeinket, viszonyulásunkat. Amikor a nagy földrajzi felfedezések korában egy misszionárius partra szállt a számára még ismeretlen sziget földjén, igencsak meglepve tapasztalhatta az őslakosoknál észlelt szokásokat, amelyek nagyban eltértek sajátjától, így vélhetően furcsának, nem egyszer bizarnak találhatta azokat. Az etnocentrizmus, amikor saját kultúránk szemüvegén, megrögzött szokásain keresztül nézünk más kultúrákra, gyakorta nem csupán félreértések, hanem komoly konfliktusok forrása, összeütközések kiindulópontja.

Az etnocentrizmussal szemben áll a *kulturális relativizmus* jelensége, amely arra figyelmeztet, hogy minden kultúra, és annak egyes eleme, csakis saját kontextusában, tágabb összefüggésével együtt értelmezhető. Nem mondhatjuk azt, hogy ez vagy az a norma egyetemesen jó, vagy rossz, ez, vagy az, az érték, szokás és hagyomány abszolútnak tekinthető, ez vagy az a beszélt nyelv értékesebb, mint valamely másik nyelv a világon. A kulturális standardok relatívak, a természeti-társadalmi környezethez való alkalmazkodás, a földrajzi táj, a történelmi kor sok mindent megmagyaráz az emberi viselkedés, az attitűdök, nézetek, hiedelmek sokszínű rendszeréről. Például, amíg az egyik kultúrában, a szülő korban lévő nők számára az egy-két gyermek vállalása a teljesen elfogadott jelenség, addig a másik kultúrában a fiataloknak, csakis és kizárólag a nagycsalád a természetes. Van, ahol a monogám házasság, másutt a poligám az elterjedt, egyes társadalmak matriarchális, mások patriarchális jellegűek. Az emberi társadalmak számos mintát alakítottak ki a moralitás, az esztétika, a művészet, a vallás, a racionalitás vonatkozásában. Így számos különböző lehetőséget kínálnak a gyermeknevelés, a csecsemőgondozás formáira, és a születésszabályozás praktikáira is.

Az emberi élet egyik legizgalmasabb kérdése, hogy az egyes társadalmak és korok emberei milyen változatos megoldásokat fejlesztettek ki az élet során felmerülő különböző problémákra. Az egyéni utak a kultúrában jelentkező kérdésekre végtelennek és igen változatosnak tűnnek, nem véletlen, hogy ma már a kulturális sokszínűség vizsgálatának igen jelentős, és szerteágazó antropológiai szakirodalma létezik.

Szubkultúrák

A kultúrát értelmezhetjük mind a tágabb közösség, a társadalom szempontjából, mind pedig az individuum vonatkozásában. A társadalmak kisebb csoportokra oszthatók, amelyeknek megvan a maguk saját belső világa. A *szubkultúráknak*, vagy más néven *mikrokultúráknak* nevezzük a társadalom kisebb szegmenseit, csoportjait, amelyek közös hiedelmekben, normákban, értékekben és további közös kulturális elemekben osztoznak, azonban mindez csak rájuk, és nem a társadalom egészére jellemző. Az egyes mikrokultúrák, vagy szubkultúrák rendelkezhetnek saját nyelvvel, szókészlettel, amelyet a rajtuk kívül állók nem, vagy csak nehezen értenek meg. Speciális öltözködési, étkezési jegyek, hajviselet stb. jellemezheti őket, esetleg közös vallási hit és politikai meggyőződésben is osztozhatnak. A világ modern nagyvárosaiban számos szubkultúra él egymással párhuzamosan, a migrációnak köszönhetően egyes városrészek, kerületek lehetnek eltérő népcsoportok által lakottak, eltérő szubkultúrát képviselve. Szubkultúrát alakíthatnak ki a hasonló értékrenddel, ízlésvilággal, attitűddel, normarendszerrel rendelkező egyének. A nem, az osztály, a vallás, a nyelv, az etnikai hovatartozás, a földrajzi helyzet, a foglalkozási hovatartozás mind-mind olyan jellemző, amelyek mentén sajátos szubkultúrák jönnek létre. A *társadalmi réteghez* tartozás, a státuszkülönbségek megteremtik a maguk saját, hasonló értékrendjét, belső világát. A kiváltságos felső tízezer más szokásrendszerre – köztük például eltérő gyermeknevelési elvekre – épít, mint a középosztály, vagy a társadalom peremén élők csoportjai. A *földrajzi elhelyezkedés*, a regionális különbségek mentén, a történelem eltérő eseményeket hozott létre, s ily módon különbözőképp alakítva az adott tájegységen élő *etnikai csoportok* mindennapjait, az egyes egyének, családok mikrotörténelmét, egyedi életvilágát. A földrajzi-regionális különbségek, területi szubkultúrák speciális népszokásokat, építkezési hagyományokat, nemzeti ételeket, zenét, táncokat és egyéb folklorisztikai elemeket hoztak létre, amelyeket külföldi utazásaink során megcsodálhatunk, közelelről is megtapasztalhatunk. Egy-egy ország népessége történelme során létrehozta a maga sajátos és egyedi, csak rá jellemző *nemzeti kultúráját*. Távoli országok nemzeti kultúrájának sokszínűsége rácsodálkozásra készíthet, elgondolkodtat a világ heterogenitásán, sokfélesé-

gén. Az *azonos foglalkozáshoz tartozás*, szintén összekovácsolja egyazon foglalkozási csoport tagjait, további lehetőségét adva egy-egy újabb szubkultúra létrejöttének, aktív működésének. Eltérő szakzsargont használnak, különböző szakmai szervezetekbe tömörülnek a jogászok, és az orvosok, más pszichológusok világa, és ismét más az informatikus mérnököké. A *val-lás* szintén szubkultúrák létrehozója, egy azonos társadalmon belül, eltérő a katolikus, a református, a zsidó és a moszlim hitvilág, és különbségek fedezhetők fel az egyes vallási csoportok által használt szimbólumrendszerben éppúgy, mint a miseruhákban is. (*DeFleur és DeFleur, 1973*)

Az egyén egyszerre több szubkultúrának is tagja, ugyanakkor az egyes mikrokultúrák állandó kapcsolatban állnak egymással, és folytonos befolyással vannak egymásra. Az egyes szubkultúrák átszövik egymás életét.

A társadalom, alapjában véve végtelenül sok, megszámlálhatatlan szempont szerint tagolható szubkultúrára oszlik. Saját mikrovilággal jellemezhetőek a nők és a férfiak, a katonák, a kolostorok szerzetesrendjeinek lakói, a főiskolások és az egyetemisták, vagy a közoktatás különböző iskoláiba járó tanulók. Más az eminensek, a jó sportolók, a divatdiktátorok, a vidéki és a városi lakosok, az idősek és a fiatalok szubkultúrája. A kultúra olyan jellegzetes vonásai, mint a nyelv, az etnikai csoporthoz tartozás, a földrajzi hely adta lehetőségek, a nemek, a társadalmi szerkezetben elfoglalt hely, az életkori különbségek, a vagyoni rétegződés, a foglalkozási csoportba tartozás – mind-mind alapvető kultúraépítő jellemzők, amelyek jól érzékeltetik egy-egy társadalom pluralitását, sokszínűségét.

A kulturális sokszínűség visszatükröződik az *iskolában* is, hiszen tanulónk eltérő társadalmi háttérből érkeznek, különböző tapasztalatokkal rendelkeznek, maguk is különböző normákat, nézeteket, hagyományokat, értékeket vallanak magukénak. Nagyban különbözik egy egyházi, egy önkormányzati és egy alternatív iskola világa, belső szervezete, de ugyancsak jelentős különbségeket figyelhetnénk meg egy-egy terepmunka során a több száz gyermeket fogadó fővárosi, és egy alacsony létszámmal rendelkező vidéki kiskolában. Minden oktatási intézménynek megvan a maga belső szervezeti kultúrája, szokás-, érték- és normarendszere. Vannak hagyományai, saját ünnepei. Esetleg kialakult hagyományos viselettel bír, vagyis a diákoknak saját egyenruhájuk van, amellyel az odajárók külső jegyeikben is jelzik összetartozásukat. Ezzel erősítik a szervezethez való tartozás közvetlen érzését, a „mi-tudatot”. Egy-egy iskola verbális és non-verbális jelekkel is kifejezésre juttathatja kultúrájának ismérveit, például számos oktatási intézmény saját logóval, címerrel, emblémával rendelkezik, az intézmény céljai, feladatai, küldetése pedig kiválóan tetten érhető pedagógiai programjában, szervezeti és működési szabályzatában, s nem utolsósorban, karakterisztikusan megfogalmazódnak alapító okiratában, küldetésnyilatkozatában. Az iskolai oktatási folyamata maga, mindennapi rituálékkal, szokásokkal jár együtt, a tanítási

nap kezdődhet jelentéssel és beszélgető körrel egyaránt. Az iskola, éppúgy, mint bármely más szervezet, létrehozza a maga szubkulturális világát, az ott dolgozók, és az oda járó tanulók csoportjai, maguk is alcsoportokat alkotnak, például érdeklődés, évfolyam vagy tagozat alapján. A szubkulturák megtalálhatóak mind a tanárok, a szülők, mind pedig a diákság körében. Szubkulturák léte megfigyelhető az egyes iskolai osztályokban is, a különböző baráti és érdeklődési körök mentén ugyancsak csoportosulásokat találunk, éppúgy, mint a nem és az etnikai hovatartozás szintén alapja lehet egy-egy osztályban létrejövő szubkulturális köröknek (*Serfőző, Somogyi 2004*).

A legtöbb szubkultúra harmonikusan és békésen megfér egymás mellett, azonban ismeretesekek deviáns szubkulturák is, amelyek normaszegő viselkedésük, az általánosan elfogadott értékrendszer elleni lázadásukkal tűnnek ki a társadalom többi csoportja közül. Ilyen deviáns, lázadó szubkulturának tekinthetők a szélsőséges szekták, a drogosok, a bűnözők, vagy például a hippik csoportjai.

Egyazon kultúrán belül megtaláljuk a *többségi csoportot* és a kisebbségi helyzetben lévő embercsoportokat. Többségi csoport, amely kulturálisan, gazdaságilag és politikailag domináns helyzetben van, míg a *kisebbségi csoportok* mindezekkel a jellemzőkkel nem rendelkeznek. Amikor a fehér és a színes bőrű emberekre, a zsidókra és a palesztinokra gondolunk, többségi-kisebbségi helyzetben lévő emberek képzeleti képe merül fel bennünk. A kisebbségi csoport, rendszerint számát tekintve kevesebb egyénből áll, és többnyire hátrányos helyzetben van a domináns csoporthoz képest, azonban nincs ez mindig ilyen módon. Például a Dél-Afrikai Köztársaságban a fehér bőrű emberek a lakosságnak csupán kb. 15%-át teszik ki, miközben ők irányítják a politikát és ellenőrzik a közintézményeket, a társadalmi-politikai hatalom alapján véve az ő kezükben összpontosul, szemben a – számarányát tekintve jóval népesebb – színes bőrű lakossággal.

Az egyes kultúrák nem elszigeteltek egymástól, hanem folyamatosan hatást gyakorolnak egymásra. A kisebbség és többség viszonya sokféle formációt ölthet. Amikor két különböző népcsoport eltérő, elkülönült kultúráként él egymás mellett ugyanazon ország keretein belül, *akkomodációról* beszélünk. Svájcban a német, olasz, francia kantonok, Kanadában az angol és a francia területek jelentenek példát az akkomodációra. Eközben a plurális társadalomban keretei között, a két kultúra egyenrangúan megfér egymás mellett. Hegedűs T. András szerint az *akkulturáció* folyamata a többségi-kisebbségi kapcsolatok leírásában ragadható meg: „egyes emberek, családok, közösségek önként vagy valamilyen külső vagy belső nyomás hatására – néha egyenesen kényszerből – beilleszkednek egy számukra új, domináns kultúrába. A beilleszkedés gyakran jár együtt az eredeti kultúra elvesztésével, térvésztesztésével.” (*Hegedűs, 1997, 39.*) Az *asszimiláció* a többség és a kisebbség viszonyának harmadik lehetséges változata, amikor egy adott etnikai csoport

teljes egészében beolvad a többségbe, teljesen feladva önálló kulturális rendszerének jellemzőit. Különböző népek, népcsoportok egymás közti viszonyában, mind az akkomodáció, az akkulturalizáció, mind pedig az asszimiláció élő jelenségek.

Kultúra az egyén szempontjából

Az egyének és csoportok fejlődése, változása szorosan összefügg egymással. Nem csupán a társadalomnak, a közösségeknek, embercsoportoknak van kultúrájuk, hanem az egyes egyének is saját kultúrával rendelkeznek. A tudós, a feltaláló, művész, az ipari munkás, vagy a mezőgazdasági dolgozó saját munkája révén maga is hozzájárul kultúrájának alakításához, fejlesztéséhez, de akár gyökeres változásához is. Miközben a különböző kultúra definíciók mindig utalnak arra, hogy a kultúra olyan komplex egész, amelyen egy adott csoport, közösség tagjai kölcsönösen osztoznak, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a kultúrának megvannak az egyes emberre, az individuumokra vonatkozó sajátos és egyúttal jól körülhatárolható vetületei. A társadalom viszonylag nagyszámú egyének rendszere, a benne élő individuumok saját személyiségük szűrőrendszerén keresztül, egyénileg és igencsak differenciáltan élik meg az őket körülvevő kultúra világát. A kultúra a legtöbb esetben észrevétlenül válik az egyén életének részévé, hatása többnyire kevésbé tudatosul az individuumban. A *kulturális komplexitás* az egyén életében különbözőképpen jelenik meg, egyedi életutunk során más-más tapasztalatokra teszünk szert családjunkban, különböző nyelvi környezetbe születünk bele, és életünk során más-más tanulmányi utakat járunk be, és igencsak eltérő munkatapasztalatok birtokába kerülünk. Az, hogy a kultúrából mit tartunk sajátunknak, meghatározza nemünk, társadalmi-vagyoni helyzetünk, nyelvünk, foglalkozásunk, életkorunk, vallásunk és nem utolsósorban az a geológiai környezet, amelyben mindennapjainkat éljük.

Két ember, miközben valamilyen szempontból azonos kulturális csoportba, szubkultúrába tartozik, más szempontból teljesen különböző kultúra képviselőjeként kerülhet szembe egymással. A kultúrák találkozása nem csupán a csoportok, hanem az egyén szempontjából is ütközések, *konfliktusok* forrása lehet. (*Kapitány, Kapitány, 2005*) Egy-egy mikrokultúrához tartozás nagyban befolyásolja az egyén kulturális identitását. Egy-egy ember több szubkulturális csoport tagja. Miközben egy adott egyén, bizonyos foglalkozási, etnikai csoporthoz, valamely korosztályba tartozik, azonban még azonos foglalkozási csoport, társadalmi réteg, etnikai csoporthoz való tartozás, és beszélt anyanyelv esetén is tovább árnyalja helyzetét nemi hovatartozása, vallása, neveltetése, családi helyzete, lakásának földrajzi elhelyezkedése, országának és szűkebb régiójának gazdasági-társadalmi fejlettsége.

S, hogy milyen eltérő mértékben befolyásolja az egyén viselkedését a társadalom és a kultúra, mi sem bizonyítja jobban, mint a megtanult kulturális minták heterogén sora, az egyazon környezetben élők konformitása, más esetben sokszínűsége, egymástól való eltérése, a szokások, hiedelmek, szimbolikus rendszerek és a nyelv stb. terén.

A kulturális tanulás folyamata, az *enkulturalizáció*, amelynek során meghatározott hagyományokon keresztül elsajátítjuk kultúránk meglévő értékeit (Kottak, 1991). Az enkulturalizáció a szocializációtól tágabb értelemben használatos fogalom, amelynek során az ember – egyes egyedül a különböző Földön élő fajok közül – kultúrlénnyé válik. (Németh, 1997) A kulturális tanulás mind tudatos, mind pedig tudattalan folyamat eredményeképp történik, az enkulturalizáció folyamata direkt, más esetekben indirekt tanulás-tanítás útján megy végbe. A felnövő ember, a kisgyermek számára a szeretett személy utánzása, modellkövetése, értékeinek, normáinak átvétele a *szocializációs* folyamat természetes része. „Az újszülöttek világrajövetele – Parsons szellemes hasonlatával – rendszeresen ismétlődő barbár invázió, hiszen a csecsemőnek fogalma sincs még annak a társadalomnak a szabályairól, normáiról, értékeiről, amelybe beleszületett. Mindezeket elsősorban a családban, szüleitől, rokonaitól kell elsajátítania, másodsorban pedig mindazokban az intézményekben (óvoda, iskola, nevelőotthon stb.), amelyeket a társadalom kifejezetten ezzel a céllal hozott létre” – olvashatjuk Ranschburg Jenő (1993, 15.) könyvében.

„A *szocializáció* a társas-társadalmi érintkezések egy egész életen át tartó folyamata, amelynek révén az egyén bevezetést nyer a társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását.” (Solymosi, 2004) A szocializáció folyamán nagy szerep jut a családnak, a szülőknek, a testvéreknek, a kortárs-csoportoknak, majd az intézményes nevelésnek, a munkahelynek, és nem utolsósorban mind nagyobb teret hódító, különböző tömegkommunikációs eszközök hatásának. A kulturálisan felhalmozott értékek, normák, nézetek, a tudományágakban felhalmozott tudás és ismeretrendszer generációról generációra való átörökítésben, különösen nagy figyelmet érdemel az iskola. Az iskolai nevelés, oktatás során az egyén a tantervben, tananyagban megfogalmazott tartalmak elsajátításán kívül számos olyan dolgot megtanul saját kultúrájáról, társadalmának norma és értékrendszeréről, amelyek korántsem tervezettek, szándékosak, jóval inkább a *rejtett tanterv* számlájára írhatók.

Míg az enkulturalizáció során általános érvényű kulturális tartalmak elsajátításáról van szó, addig a szocializáció folyamatában speciális érvényű kulturális elemek elsajátítására gondolunk. (Németh, 1997, 26.) Miközben az adott egyén kész kulturális mintákat kap közvetlen környezetéből, életkora előre haladtával mindinkább megerősödik a személyes döntés, az egyéni elhatározás szerepe választásai folyamatában-, miközben kialakítja az ember saját egyéniségét, *individualizálódik*. A szocializáció és az individualizáció

folyamata nem zárul le a gyermekkorban, az egyén egész életet végigkíséri, az ember élete végéig változik, fejlődik, környezetével dinamikus kapcsolatban és rendszerben alakítja saját személyiségét. A kulturális tartalmak elsajátításában jelentős szerep jut az intézményes nevelésnek, az iskola kultúra-közvetítő szerepének.

Az intézményes nevelés, az iskolai oktatás szemszögéből a fentiek azért érdekesek, mert a gyerekek eltérő társas-társadalmi környezetből, szubkulturárból, különböző normákat, értékeket, szokásokat, hiedelmeket, nyelvet magukénak valló milióból érkeznek nap mint nap az iskolába. Miközben emberi igényeik, humán szükségleteik azonosak, addig egyéni érdeklődésük, előzetesen megszerzett tapasztalataik, képességeik, a világról szerzett tudásuk és információik, értékeik, normáik és szokásviláguk, vallásuk elemei igencsak különbözőek lehetnek. A gyermekek, a tanulók eltérő személyiségük és az őket ért különböző környezeti, kulturális hatások révén, az iskolai nevelés során közvetített tartalmakat is igen differenciáltan értelmezik. Bizonyos normák, értékek, szavak egyeseknek sokat, másoknak vajmi keveset jelentenek. A tanár számára oktató-nevelő munkája megvalósítása során az individuális differenciák, és a közös csoportjellemzők ismerete ugyancsak fontos, hiszen munkájának sikere nagyban függ gyermekismeretétől, az iskolába járó diákok társadalmi környezetének, kulturális jellegzetességeinek pontos és differenciált értelmezésétől. A gyermek, a tanuló – és kultúrája, csakis az őt körülvevő tágabb környezet alapos ismeretével együtt érthető meg, és értelmezhető. A pedagógus akkor jár el megfelelő módon, munkája akkor lehet hatékony, ha figyelemmel van diákjai egyéni, szociális, kulturális jellemzőire, valamint ha az iskolai munkát oly módon szervezi, hogy a gyermek humán szükségletrendszerének egyes konkrét elemeire – amelyek minden gyermeknél közősek –, megtalálja a megfelelő pedagógiai választ, hidat, amely összeköti az iskola és a család sajátos és egyedi kultúrája között. Könnyű a feladata a pedagógusnak, ha tanuló mikrokörnyezetében tanultak hasonlóak az iskola értékrendszeréhez, normavilágához. Ha azonban a gyermeket körülvevő közvetlen miliő, kulturális rendszer jellemzői jelentősen eltérnek az iskola által közvetített értékrendtől, sajátos, s egyúttal jóval nagyobb kihívást jelentő feladat előtt áll a pedagógus. A heterogén diákság jelentette szerteágazó feladatok megoldásával oly módon tudunk megbirkózni, ha a multikulturális társadalom jellemzőire tudatosan, felkészülve fogadjuk az iskolában a gyermekeket. (*Solymosi, 2004*)

Mindez akkor lehetséges, ha a pedagógus nyitott a környezetében lévő sokszínű és egymástól eltérő mikrokultúrák megismerése iránt, ha rendelkezik kultúraközi kompetenciákkal – úgy, mint tolerancia, empátia, elfogadás, másik ember és egy más kultúra iránti fokozott érdeklődés, nyitottság. Kiemeljük ezen képességek közül az empátiát, amely alkalmassá teszi az egyént arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe, igyekezzon átérezni,

megérteni mások gondolkodását, viselkedésének jellemzőit, mozgatórugóit. A multikulturális nevelés megvalósítása, a sokszínű és igen változatos kulturális háttérből érkező diákság megértése, elfogadása, a hozzájuk való adaptív alkalmazkodás, megfelelő pedagógiai munka megteremtése, a tanár számára egyaránt igényli a személyes és szakmai kompetenciák fejlesztését. A pedagógus folyamatosan tökéletesítheti tudását, bővítheti ismereteit, felülvizsgálhatja viszonyulásait az iskolába eltérő kultúrából, szubkultúrákból érkező diákok vonatkozásában. Tanulhat lakóhelyét, iskoláját a közvetlenül érintő kultúrákról, neveléstudományi és társadalom-pedagógiai szakkönyvek, módszertani segédletek, továbbképző tanfolyamok révén, de leghatékonyabban a közvetlen megismerés révén érhet el eredményeket, hiszen leghitelesebben a személyes kapcsolat útján értheti és ismerheti meg a körülötte élő különböző embereket, eltérő háttérű gyerekeket.

A multikulturális társadalomban való eligazodáshoz nagyban hozzásegíthet, ha szem előtt tartjuk, hogy miközben minden ember egyedi, személyes karakterünk, mikrokultúrához tartozásunk számos közös ponton találkozik, ugyanakkor eltérő jegyekkel is bír, más és más. Az egyéniség, az egyediség és a különbözőség, az emberi létezés sokféleségének elfogadása saját magunk, és mások pozitívabb szemléléséhez vezet. Az individuális jellemzők megkülönböztetik egyik embert a másiktól, ugyanakkor egy-egy kulturális csoport tagjait közös kulturális minták kapcsolják össze, úgymint a közös értékek, normák, hiedelmek, szokások, nyelv, technológiák és rituálék. Habár egyenként különbözünk is egymástól, tágabb értelemben közös csoportokhoz, népekhez, nemzethez, foglalkozási, vallási, etnikai, nemi, földrajzilag egyazon térben élő közösségekhez tartozunk. A fennmaradáshoz, az életben maradáshoz mindannyiunknak ugyanazokra a közös szükségletekre van igényünk (*Arends, 1991*). A gyerekek, iskolai tanítványaink különbözőségének, sokféleségének elfogadása, természetesen vétele, megértése – az élet gazdagságának, sokszínűségének elfogadásához, tudatos felismeréséhez, nem utolsósorban eredményesebb pedagógiai munkához vezet.

Kulcsfogalmak

Kultúra, érték, norma, hiedelem, technika, szimbólum, nyelv, kulturális univerzálék, etnocentrizmus, kulturális relativizmus, szubkultúra, mikrokultúra, pluralizmus, akkomodáció, akkulturalizáció, asszimiláció, enkulturalizáció, szocializáció, individualizáció

További érdekes olvasmányok

Boreczky Ágnes (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Földiak András (é. n.): A kultúra kis krónikája. Mikszáth Kiadó, Budapest.

Géczi János (2004): Moszlim emberképek és pedagógiák. Iskolakultúra, 2. 85-90.

Gordon Győri János (2004): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában. Iskolakultúra, 2. 66-74.

Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (1995): Rejtjelek 2. Kossuth Kiadó, Budapest.

Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (2000): Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón. Új Mandátum, Budapest.

Nguyen Luu Lan Anh, Fülöp Márta (szerk) (2003): Kultúra és pszichológia Osiris Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (szerk.) (2003): Két évszázad gyermekei: a tizenkilencedik és a huszadik század gyermekkorának története. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Winn, A. (1990): Gyermekek gyermekkor nélkül. Kossuth Kiadó, Budapest.

Kérdések, feladatok

1. Jellemezze saját volt középiskoláját az iskola szervezeti kultúrájának különböző megnyilvánulási formái alapján (logó, címer, embléma, egyenruha, nevezetes iskolai események, intézményi hősök, történetek, csak erre az iskolára jellemző ünnepek, szabályok, előírások, házirendi példák, iskolai szokások)!
2. Hasonlítsa össze egy egyházi, egy önkormányzati és egy alternatív pedagógiai irányzat alapján működő iskola kultúrájának jellegzetes jegyeit!
3. Vesse össze különböző kulturális háttérű, de hasonló társadalmi helyzetű családok gyermeknevelési szokásait!
4. Mit jelent az etnocentrizmus, és a kulturális relativizmus?
5. Gondolkodjon el azon, hogyan befolyásolja saját életét országunk történelme, nemzeti kultúrája?
6. Mit gondol, a gyerekek kultúrája miként tükröződik egy-egy óvoda csoportszobáiban?
7. Milyen jellegzetességekben érhető tetten az ifjúság kultúrája az iskola tantermeiben?

Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés¹

A multikulturális nevelés mind gyakrabban ismételt fogalom a hazai pedagógiában. Nálunk is egyre élénkülő figyelem veszi körül az öntudatra ébredő nemzeti és etnikai kisebbségek társadalmi problémáit, különösen oktatását és munkaerő-piaci helyzetét. Az alábbiakban betekintést nyerhetünk a multikulturális nevelés egyes kérdéseibe, fogalmának értelmezésébe, megismerhetjük fejlődését és megtudhatjuk, mitől lesz egy oktatási intézmény multikulturális jellegű.

Multikulturális társadalom, globalizációs tendenciák

A XXI. század, a multikulturális társadalmak időszaka. A különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások és életformák egymás mellett élése, keveredése tulajdonképpen már évszázadokkal ezelőtt is ismert jelenség volt, azonban a multikulturális társadalmak kialakulása a második világháború után vált világméretűben egyre erősödő folyamattá. Mindezek hátterében ott találjuk a gyarmatbirodalmak felbomlását, Európa második világháború utáni politikai megosztottságát, a fejlett nyugati országok, és a kevésbé fejlett keleti régiók társadalmi, gazdasági, politikai berendezkedésében fennálló ellentéteket, a megélhetési nehézségek, illetve a politikai üldözés elől menekülő ambiciózus fiatalokat, akik tömegesen indították el a fejlettebb országokba irányuló migrációs folyamatokat. A migrációs tendenciákat leginkább olyan fiatalok kezdeményezték, akik saját hazájukban is nehéz helyzetben voltak, anyagi gondokkal küzdöttek, így a fogadó országban is hátrányos helyzetbe kerültek, nem ismerték a nyelvet, egy új, ismeretlen ország kulturális szokásait kellett megszokniuk, miközben a munkaerőpiacon is hátrányba kerültek a hazai munkavállalókkal szemben. A XX. század második felében felerősödött migrációs folyamat, napjainkra koránt sem fejeződött be, hiszen a különböző háborús konfliktusok, pl. Jugoszlávia felbomlása, a balkáni ellentétek, az észak-írországi összetűzések stb., illetve az európai integrációs folyamat újra és újra aktuálissá teszi a kérdést.

A multikulturális társadalom jelensége szorosan összekapcsolódik a világban nemzetközi szinten jelentkező *globalizációs tendenciákkal*. A globalizációs folyamatok hátterében ott állnak az elmúlt két évszázad *felgyorsult*

¹ Torgyik Judit: Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés c. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004, 4-5. sz. 4-14. megjelent írás módosított, kibővített anyaga

technikai-gazdasági-műszaki fejlődésének jellegzetes vonásai. Az új találmányok, technikai változások lehetővé teszik a különböző országok, földrészek közti gyors közlekedést és kommunikációt. A telefon, a fax, a számítógép, az internet megjelenése magával hozta a gyors személyi, hivatali, banki ügyintézést, a kereskedelmi, gazdasági folyamatok bonyolítása egyszerűbbé vált, miközben a közlekedés adta előnyök, a légi közlekedés fejlődése miatt a személy-és áruszállítás ideje mind rövidebb lett. Az új találmányok révén korábban elképesztően nagynak tűnő távolságok tűntek el, a szomszédos és a távoli országok munkaerő-piacának, lakosainak elérése leegyszerűsödött, így mintegy gomba módra jöttek létre a multinacionális vállalatok, amelyek leányvállalataikkal behálózják a világot, termékeik a Föld szinte minden országában ismertté vált. A multinacionális vállalatok-jellegüknél fogva, sajátos munkamorált, szervezeti stílust, több ország közös vállalathoz tartozó dolgozóinak együttműködését, különböző országban élő, különböző anyanyelvű, vallású, kulturális sajátosságokkal, vallással, eltérő szokásvilággal jellemezhető emberek együttműködését, kooperációját, közös munkáját kívánják meg. Azonban a globalizációs tendencia nem áll meg az ipar, a mezőgazdaság, vagy a szolgáltatások szintjén. Az új, és ma már általánosan elterjedt *információs-kommunikációs technológiák* és a szállítás felgyorsulása révén az egyes kulturális termékek gyorsan és könnyen eljutnak egyik országból a másikba, s ezzel befolyásolva egymástól földrajzilag távol eső országok kultúráját, fejlődését, nem utolsósorban ízlésvilágát is. A felélénkülő turizmus, hasonló folyamatot indukált, ugyanakkor tovább növeli a kultúrák kölcsönhatásának esélyét. A világ egységesül a fogyasztás szempontjából is. Gondoljunk csak arra az igen egyszerű, hétköznapi példára, hogy ma már nem kell külföldre utaznunk, ha egy kínai étterembe szeretnénk enni, ha egy jó olasz pizzát, egy angol teát, vagy egy cseh sört szeretnénk fogyasztani. Mindenütt ugyanazt a gyorséttermi hamburgert kínálják, hasonló autómárkák a legkedveltebbek, és a különböző országok fiataljai a nemzetközi divatot követve, hasonló márkájú farmerben és sportcipőben járnak világszerte. A trendeket, a divatáramlatokat ugyanazok a nemzetközileg ismert cégek diktálják, a Föld különböző kontinensein, és az elektronikus média kínálta reklámlehetőségeknél fogva időbeli késés nélkül tudják termékeiket propagálni a Földgolyó egymástól földrajzilag igen távol eső pontjain.

A globalizációhoz az *amerikanizáció* jelensége párosul, ugyanis az Egyesült Államok vezető gazdasági ereje rányomja bélyegét számos ország gazdaságára, nem kis mértékben befolyásolva azok fejlődését. Az amerikanizáció mellett megemlíthetjük az *europaizáció* fogalmát is, hiszen Európa éppen úgy, mint az Amerikai Egyesült Államok, nagy hatást gyakorol(t) a világ kulturális és gazdasági életének változásaira. Így például a spanyol, a francia, az angol és a holland gyarmatosítók a meghódított országok lakosságának életére komoly hatottak. Az európai tudósok találmányai, felfedezései

ugyancsak világszerte fejlődést indukáltak. Az europaizáció fogalmát napjainkban az Európai Unióval összefüggésben is értelmezik, az európai integráció, az EU közös eszméinek, alapelveinek hatásaival azonosítják.

A globalizáció magával hozta a *gazdaságközpontúságot*, fenn áll annak a veszélye, hogy a gazdasági kérdések gyakorta egészségügyi, környezetvédelmi, szociális szempontok elé kerülnek. Erre példa, amikor a nagyvállalatok olcsó munkaerőt keresve gyermekmunkát alkalmaznak, a társadalmi szempontokat, a gyermekek jogait háttérbe szorítják a nagyobb profit reményében. Vagy amikor a különböző gyárak a világ fejletlen régióiban kihasználva a környezetvédelmi előírások laza szabályait- oly mértékű környezetkárosítást hajtanak végre, hogy az ott élők egészségét, a bioszféra egyensúlyát egyaránt veszélyeztetik.

A globalizáció felerősödő munkaerő-vándorlással, az egységesülő piac, az egységes európai pénz megjelenésével, és a mindezzel együtt különböző konfliktushelyzetekkel jár együtt. Mind a turizmus, mind az általánosan érvényeső gazdasági változások együtt járnak a növekvő szintű migrációs folyamattal. A népesség, számára kedvezőbb munkalehetőségeket keresve, a gyors utazásnak, és az egységes európai piacnak köszönhetően könnyebben vándorolhat, telepedhet le egy másik országban, és ahogy a tapasztalatok mutatják, a letelepedés már nem csupán időszakos kiküldetést jelent, az alacsonyabb gazdasági helyzetű országok állampolgárai közül többen döntenek a végleges maradás mellett. A migráció sokszor a szegénység elleni menekülést, megélhetési migrációt, kényszerhelyzetet jelent. Mindez az oktatási rendszerek számára új kihívásokkal jár.

A kulturális kölcsönhatás tehát felerősödni látszik, mind az egyén, mind pedig a társadalom életében, ilyen módon a korunk népessége aktív résztvevője a globalizációs tendenciáknak. Egy-egy ország lakossága, gazdasága egyre inkább függ más országokban, társadalmakban zajló változásoktól, más szóval azt mondhatjuk, hogy az *interdependencia* korát éljük, a nemzetközi egymásrautaltság lépten nyomon megmutatkozik. A globalizáció világszerte együtt jár a hagyományos kultúrák felbomlásával, a faluból városba áramló tömegek áradatával, a hagyományos vidéki életformák eltűnésével, a tömegkommunikáció terjedésével, a népesség számának gyors növekedésével. A társadalmak homogenizálódnak, uniformizálódnak, a jellegzetes helyi hagyományok közül jó néhány halálra van ítélve. Miközben a kultúra homogenizálódik, eddig soha nem tapasztalt *kulturális pluralizmus* részesei vagyunk. Korunkban a jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, ami azt jelenti, hogy az oktatásügyben egyre fontosabbá váló prioritást kell kapnia a sokszínűség, a sokféleképp gondolkodás, viselkedés elfogadásának, a különböző értékrendek jelenlétének természetesnek vételének.

Az UNESCO *Delors* jelentése (1997) is rámutatott, hogy a globalizációs tendenciák felerősítik az igényt az egyénben nemzeti identitásának megőrzé-

sére, miközben mind nagyobb a szükséglet mutatkozik más népek megismerése, kultúrájának tisztelete iránt is. A globális tendenciák mellett nem sikadhatnak el a *lokális* jelenségek sem, az általános, a földgolyó egészét érintő tendenciák mellett ugyanolyan fontos helyet kell kapnia a helyi jellegzetességek, szokások, hagyományok, a nyelvjárások megőrzésének. Ebben a folyamatban a patriotizmus, a *helyi kulturális örökség védelme*, őrzése, ápolása, bemutatása fontos helyet kell, hogy kapjon. Egy adott népcsoport, kisebbség kultúrájának értékei valamennyiünk számára értékeket hordoznak, a helyi specialitások eltűnése szürke egyszínűségbe, uniformizált köntösbe burkolná az emberiséget. Éppen ezért a különböző múzeumok, kiállítások, helytörténeti gyűjtemények pedagógiai tevékenysége, a színes tematikus foglalkozások hirdetése, a helyi specialitások megismerése alapvető szerepet kap a globalizálódó világ helyi közösségeinek tradicionális kulturális örökségének megismertetésében és megőrzésében. A napjainkban mind nagyobb ismertségre szert tevő múzeumpedagógia, modern eszközeivel képes a régészeti, a szépművészeti, a helytörténeti, néprajzi hagyományok megszerettetésére, továbbvitelére a gyermekek, a fiatalok és a felnőtt korosztály körében. Ezáltal jelentős mértékben fejleszti a gyermekek és a helyi közösségek lakóinak személyiségét, lokális környezetéhez való viszonyát, nem utolsósorban turistákat vonz, kellemes szabadidős elfoglaltságot, kikapcsolódást, élményszerű közvetlen tapasztalatszerzést jelent. Lényeges, hogy a multikulturális oktatás a kohézió eszköze kell, hogy legyen, hiszen az iskolai nevelésnek a társadalmat alkotó csoportok kulturális megnyilvánulásainak gazdagságával is szembe kell néznie, megtanítva a békés társadalmi együttélést, és ösztönözve a demokratikus társadalmi részvételt, helyi kulturális és természeti örökségünk védelmét, környezetünk szeretetét, tiszteletét.

Kozma Tamás (1995) kifejti, hogy a fejlett nyugat-európai országok akkor kezdtek komolyan foglalkozni a bevándorlók problémáival, amikor már tömeges méretekben érzékelték, hogy a vendégmunkások nem kívánnak hazatérni, családjukat a fogadó ország területén alapítják meg, gyermekeik itt születtek, és hosszú távon szintén ebben az országban kívánják taníttatni őket. A nagy bevándorló országokban a kulturális különbségekből eredő problémák az oktatás szintjén is jelentkeztek. Egyre inkább világossá vált, hogy a multietnicitásra az iskolarendszernek is válaszolnia kell. Kezdetben a fogadó országok nem tudtak mit kezdeni a bevándorlók gyermekeinek oktatási problémáival, azonban rájöttek, hogy felül kell vizsgálniuk megszokott oktatási gyakorlatukat, szembe kell nézni a sokkultúrájú, soknyelvű, eltérő tradíciókat, kulturális értékeket, vallásokat magukénak mondó emberek különböző igényeivel. Az 1960-es években kidolgozták a tömegeket vonzó bevándorló célországok – köztük például Németország, Svédország, Kanada és az Amerikai Egyesült Államok – a multikulturális oktatási koncepciójukat.

Az oktatáspolitikai szakértők felismerték, hogy a multikulturális oktatási koncepció bevezetése azért is elodázhatatlan, mert így csökkenthetők a kisebbségben lévő, bevándorló családok hátrányai, a velük szemben a többség részéről mutatkozó idegenkedés, a *xenofóbia*, miközben hosszú távon az integrálódás elősegítéséért, a munkahelyi, az iskolai, és a társadalmi beilleszkedésért tesznek nagyon fontos lépéseket. Az oktatás ily módon fontos kohéziós erővé válik, elkerülve, hogy maga is kirekesztő tényező legyen. Kezdetben a nyelvoktatás területén fedezték fel a bevándorló célországok a változtatás szükségességét, hiszen a bevándorlók körében tapasztalt nyelvismereti hiányosságok jelezték az igényt a reformokra és a változásra. A fogadó országok közül, például Németországban, az ott élő török vendégmunkások gyermekei számára Törökországból hoztak anyanyelvi tanárokat. A vendégmunkások gyermekei aztán külön osztályokban török nyelven tanultak. Hamarosan rájöttek azonban az eljárás hiányosságaira, mert a gyerekeket a többségi diákoktól szeparálva oktatták, és a tanulók a német nyelvtudás, és a fogadó ország kultúrájának kielégítő ismerete nélkül nem tudnak megfelelő módon beilleszkedni egy új hazát jelentő idegen országban. Ugyanakkor a német gyerekek is anélkül nevelkedtek, hogy közvetlen, napi kapcsolatuk lett volna a török bevándorló tanulókkal az iskolában. Persze a bevándorlók második generációjánál már megváltozott a helyzet, fokozatos javulás figyelhető meg ezen a téren.

Delors jelentés (*Delors, 1997*) rávilágít, hogy a világban számos tanuló-nál az iskolai oktatás nemhogy javított volna, hanem rontott a gyerek helyzetén, számos diákot érint a kirekesztődés, a lemorzsolódás veszélye globalizálódó világ iskoláiban. Így az intézményes nevelés nem érheti be azzal a minimális toleranciával, amit a nemzeti és etnikai kisebbségek kulturális értékei iránt mutat, hanem szolidárisná kell válnia ezen csoportok szociális-gazdasági problémái iránt is. Az iskolának fel kell lépnie a szegénység elmélyülése és a kirekesztődés megakadályozása ellen éppúgy, mint a világban létező különböző társadalmi, etnikai csoportok közt kialakult konfliktusok és a kommunikációs szakadék további mélyülése ellen. A globalizáció hatására fellépő egyenlőtlenségek növekedése, szorosan összefügg a szegénység növekedésével. A világtendenciákkal együtt járó holisztikus problémák, így az előítéletes magatartás, a kirekesztés problémája ellen csupán egy járható út van, a különböző kulturális, vallási, társadalmi csoportokhoz tartozó emberekről szóló kölcsönös informálódás, egymás megismerése, a Földet érintő globális problémák iránti érzékenység, a kölcsönös felelősségtudat erősítése tanítványainkban. Ha megtanítjuk a gyerekeknek elfogadni, megérteni a különböző kultúrák eltérő szempontjait, azzal elkerülhetjük a konfliktusokat, és megállíthatjuk az erőszakos magatartást. Az előítéletek ismerethiányból erednek, s ennek pedig egyenes következménye a konfliktusok megjelenése. A konfliktusok többnyire az információhiányból származnak, és amikor egy-

egy diáknak szembe kell néznie egy konfliktussal, gyakori, hogy nem tud eleget a másikról, hogy sikeresen megoldja a problémát. A kulturális háttér okozta különbségek, tovább mélyíthetik a különböző etnikai csoportok, mikrokultúrák közötti ellentéteket, félreértéseket. Különösen fontos mindennek megértése a többség és az újonnan bevándorló népcsoportok, a más kultúrából érkező vendégmunkások viszonylatában éppúgy, mint az évszázadok óta velünk egy országban élő, a többségi kultúrától eltérő, kulturális szokásvilágot magáénak valló, őshonos etnikai kisebbségekre nézve egyaránt.

A multikulturális nevelés fogalma

Banks és Banks (2001) az alábbiakban fogalmazza meg a multikulturális nevelés lényegét:

„A multikulturális nevelés, a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók, a kommunikáció sikeres működése, és annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja.” (XI. o.)

Kovács Sándor (1997) *Pedagógiai lexikonban* olvasható szócikke szerint, oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszköztár a sokkultúrájú társadalmak népességének integrálására. *Czachesz Erzsébet* (1997) szerint a multikulturális nevelést a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban gyakran szinonimaként használják az interkulturális neveléssel. A sokéves demokratikus hagyományokkal rendelkező országok a multikulturális oktatáspolitikai koncepció segítségével kívánják elérni a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek társadalmi és iskolai integrációját. A multikulturális nevelés megközelítése, figyelembe veszi a sokszínű, sokféle kulturális háttérrel rendelkező társadalomban megfogalmazódó eltérő igényeket, szükségleteket, a plurális értékeket. Gyűjtőfogalomnak mondható, amely sokféle, egymástól is igen különböző programot, koncepciót, elképzelést foglal magában, így például a multikulturális kommunikációt, az interetnikus konfliktusmegoldást, a multikulturális tananyagfejlesztést, a kisebbségi kultúrák megismerésének módszertanát, a kisebbségi diákok számára azonos oktatási feltételek biztosítását. Demokratikus társadalmi részvétel tanítását, az igazságtalan emberi bánásmód elleni harcot stb. A multikulturális nevelés tartalmazza saját kultúránk

ismeretét is, hogy képesek legyünk mások kultúrájában is tájékozódni, előbb sajátunkban tudjunk eligazodni.

A témakör kapcsán Amerikában nem csak az etnikai kisebbségek helyeztetével, nevelésével kapcsolatos kérdések jutnak a tanárok eszébe, hanem a fenti fogalom szorosan összekapcsolódott a társadalom más kisebbségi csoportjaival, nevezetesen a nők és a fogyatékkal élők oktatásügyi kérdéseivel is.

Jelen kötetünkben a multikulturális nevelést szélesebb értelemben használjuk, nem csupán az etnikai kisebbségeket, hanem a nemeket, az eltérő vallásokat, életkorokat, képesség-beli különbségeket, a különböző társadalmi csoportokat, földrajzi különbségeket, s az ezekkel kapcsolatos iskolai, nevelési-oktatási kérdéseket is beleértjük ebbe a fogalomba. Könyvünk egyes fejezetei a társadalom különböző mikrokulturális csoportjainak világába adnak betekintést.

A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi csoportok, a különböző kulturális értékek iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltás is, amely magával hozza a különböző gondolkodásmódok értéként való elfogadását, s amely egyszerűen természetesen veszi a pluralizmust, az emberi gondolkodás, a kultúra sokféleségét. A multikulturális oktatás jellemzője az *inkluzivitás*, magyarul a befogadás, befogadó minden csoporttal szemben, amelyből senki sem rekedhet ki, és amely mindenki – így a többségi középosztálybeli diák – számára is hasznos és értékkel bír.

Sok nyugati országban, de a fejletlenebb közép-kelet-európai régióban szintén cél, a kisebbségi diákok, a fogyatékkal élők sikeres társadalmi integrációja. A különböző európai és tengerentúli országok számos programot szerveznek a különböző etnikai csoportok széles körének érintésével, annak érdekében, hogy tanulóikat felkészítsék az etnikailag sokszínű társadalomban való hatékony részvételre, remélve, hogy mind kognitív, mind pedig affektív szinten segítséget tudnak nyújtani diákjaiknak, s hogy hozzájárulnak a különböző rasszok és kultúrák, a vallási és etnikai, nemzeti kisebbségek közötti békéhez, megértéshez, és nem utolsósorban egymás kölcsönös elfogadásához. A multikulturális nevelés alapját az *emberi és állampolgári jogok* jelentik, amelynek keretében a fejlett országok deklarálják az esélyegyenlőséget, az egyenlő oktatáshoz való jogot, a hátrányos megkülönböztetés tilalmát minden egyes állampolgárnak, így a bevándorló, és a kisebbségekhez tartozó gyerekek számára éppúgy, mint a középosztálybeli, többségi társadalomból származó tanulóknak is.

A demokratikus alapon működő országok kimondják, hogy a kisebbségeket is ugyanazok a jogok illetik meg, mint a többség tagjait, kultúrájuk őrzése, átörökítése egyetemes emberi jog. A fejlett államok rájöttek arra, hogy a többségi társadalom számára is értéket jelent a kisebbségek kultúrájának

tiszteletben tartása, így korántsem a konfliktusok keresésére, hanem békés együttélésre törekszenek. A sokféleségről szóló tanulmányokat a többségi gyerekek számára is nyújtják, és ezáltal a társadalomra vonatkozó szemléletüket formálják. Igyekeznek elébe menni a problémáknak, mert tudják, hogy az erőszakos asszimilációért nagy árat kellene fizetni. Ezért sokféle módon próbálnak tenni a nemzeti kisebbségek helyzetének javításáért, így pl. a bevándorlók gyermekeinek lehetővé teszik, hogy a saját anyanyelvük legyen az oktatás nyelve, a kisebbségek számára külön programokat, ösztöndíjakat alapítanak, továbbtanulásukat ösztönzik, kvótákat biztosítanak a kisebbségek fiataljainak a felsőoktatásba való részvételük segítése érdekében, az esélyegyenlőséget akár pozitív diszkriminációval is elősegítik. Mindezeket gyakran kíséri a demokrácia, a kulturális pluralizmus, az egyenlőség, az anti-rasszizmus jelszava (*Forray, Hegedűs, 1998*).

Míg a multikulturális nevelés egyes nyugati társadalmakban némelek szerint unásig emlegetett terminus, addig hazánkban még igencsak újszerű fogalom, sokan még csak most barátkoznak a kérdéssel, ízlelgetik a fogalom jelentését. A világhálón számos multikulturális oktatással kapcsolatos tananyag, óravázlat, tanítási segédanyag, a különböző etnikai csoportok oktatásával foglalkozó cikk, filmajánló, kutatás, dalszöveg stb. található – különösen érdekesek az amerikai weboldalak – amelyeket rendszeresen látogatnak a témában közelről érintett európai és tengerentúli tanárok, pedagógusjelöltek és más oktatási szakemberek. Magyarországon még csak kezdeti stádiumban van a multikulturális oktatás rendszerének, oktatáspolitikai koncepciójának kialakítása, nincsenek még e témában ilyen nagyszámban előforduló internetes honlapok, bár nálunk is egyre inkább élénkülő figyelem veszi körül az öntudatra ébredő nemzeti és etnikai kisebbségek, a fogyatékkal élők, a nők, az idősek és a általános helyzetét, társadalmi problémáit, különösképpen oktatását és munkaerő-piaci helyzetét.

A multikulturális nevelés fejlődése

A multikulturális nevelés fejlődése az Amerikai Egyesült Államokban *Banks és Banks* (2001) nyomán az alábbiakban foglalható össze:

A multikulturális nevelés első szakasza az ún. „*ethnic studies*” (etnikai tanulmányok, stúdiumok) beépítését jelenti a köz- és a felsőoktatás curriculumába. Az Egyesült Államokban az afroamerikai népesség, az 1960-as, 1970-es években lezajlott emberjogi mozgalmak nyomán kikényszerítette az etnikai tartalmak beillesztését az iskolai tananyagba. A felsőoktatásban kiemelt igény mutatkozott ebben az időben a „*Black studies*” (afroamerikaiakról szóló) programok, kurzusok iránt. A köz- és a felsőoktatás megfogalmazta válaszáat az afroamerikai populáció, és más kisebbségi csoportok, így a mexikói-

amerikaiak, az ázsiai-amerikaiak, a puerto ricoiak igényeire, melynek következtében könyvek, programok, tananyagok és oktatási segédanyagok sora kezdett el foglalkozni a színes bőrű etnikai csoportok történelmével és kultúrájával a tengerentúli országban. Bestsellerré váltak a korábban félredobott művek, reprint kiadások sora jelent meg ebben az időszakban. A legfontosabb jellemzője az újonnan kiadott és az újranyomott műveknek, hogy ráirányították a figyelmet az etnikai csoportokra, miközben új utakat és perspektívákat nyitottak meg a többségi társadalom előtt a kisebbségek vonatkozásában.

Az etnikai tanulmányok mozgalom egyre szélesebb körben elterjedt, hatása növekedett ország-szerte. A multikulturális nevelés második időszakának megjelenésére akkor került sor, amikor a tanárok és a különböző oktatási szakemberek rájöttek, hogy az etnikai tartalmak beépítése a közoktatás gyakorlatába és a tanárképzési anyagokba szükséges, de nem elegendő az átfogó oktatási reformok végrehajtásához az iskolaügy egészében. Rájöttek, hogy az etnikai kisebbségek diákjainak különleges igényeire válaszolni kell, ugyanakkor a többségi tanulónak is segíteni szükséges, a különböző rasszok és etnikai csoportokkal szembeni demokratikusabb viszonyulás elérését. Létrejött tehát a *multi-etnikus* oktatás, amely a multikulturális nevelés második korszakának tekinthető. Mindez szisztematikus reformokat jelentett az általános iskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken, egy demokratikusabb, minden diák számára nagyobb egyenlőséget biztosító oktatási rendszer elérése érdekében. Az így lezajlott folyamat nagyban hatott a társadalom más csoportjaira is, akik úgy érezték, hogy marginalizált szerep jutott osztályrészül az iskolában és a társadalomban.

A multikulturális nevelés harmadik korszaka a társadalom olyan csoportjainak növekvő reflektorfénybe kerülését jelenti, mint a nők és a fogyatékkal élők. A fogyatékkal élő emberek nagy sikereket könyvelhettek el, hiszen elérték az oktatásukra vonatkozó törvény elfogadását, s azt, hogy minden e téren érintett tanulót ingyenes oktatás illessen meg, és egyéni oktatási program az Amerikai Egyesült Államokban. A nők jogaiért harcoló feministák szintén érintettek voltak az emberjogi mozgalmakban, elérték *női programok* beindítását az egyetemeken és a főiskolákon. A nőmozgalom és a fogyatékos emberek mozgalma segítségével hallatnak kultúrájukról, történetükről a nők és a fogyatékkal élő emberek az oktatásügy különböző területein.

A multikulturális nevelés így vált fokozatosan interdiszciplináris, reflektálva az etnikai tanulmányok, a *multi-etnikus tanulmányok*, a nők és a fogyatékkal élők mindennapjait érintő kérdésekre. Elméletei, paradigmái, interdiszciplináris területekre vezetnek, a különböző rasszok, osztályok, nemek, társadalmi csoportok közti kapcsolat és interakció a multikulturális nevelés teoretikus kutatása szempontjából lényegi terület. A multikulturális ne-

velés negyedik, kurrens szakasza, az elmélet és a gyakorlat magasabb szintre jutását, a különböző kutatási irányvonalak továbbfejlődését jelenti.

Fontos tudni azonban, hogy a fent felsorolt négy szakasz ma is él, párhuzamosan léteznek egymás mellett, igaz ugyan, hogy az utóbbiak a meghatározóbbak, azonban az először említett szakaszok is léteznek, működnek napjainkban is. A multikulturális nevelés élénkülése, mozgalommá szerveződése az 1960-as, 70-es években történt, amikor sorra jöttek létre a különböző szakmai szervezetek, szövetségek az USA-ban, publikációk százei születtek meg a témában. Az egyik legfontosabb momentum, hogy a tanárképzés területén az Egyesült Államok legfőbb akkreditációs szerve a National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, a Tanárképzés Nemzeti Akkreditációs Tanácsa) előírja tagjainak, (közéjük tartozik az USA tanárképző intézményeinek körülbelül 80%-a), hogy legyen multikulturális komponens, kurzus a tanárképző programjukban. A pedagógusoktól pedig elvárják, hogy megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek a heterogén társadalmi környezetből érkező diákság kultúrájáról, a tanulók sajátos világáról.

A multikulturális nevelés hazai vonatkozásban, szintén több fejlődési szakaszon ment, és megy, keresztül mind a mai napig. Gondoljunk csak arra, hogy a szocializmus időszakában alig, vagy csak igen kis mértékben foglalkoztak az oktatási szakírók a kisebbségek oktatási-nevelési helyzetével Magyarországon, a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó rétegek nevelését a többséggel együtt képzelték el, vagy nem vett tudomást a társadalom gondjairól, igényeiről, vagy szeparálva kívánta megoldani tanítatásukat. Ennek nyomán hozták létre az első kiegészítő iskolákat az országban. Csak a rendszerváltás után bekövetkezett társadalmi-gazdasági változások hívták fel a többség figyelmét a kisebbségi csoportok eltérő szükségleteire, igényeire az oktatásban. Ekkor kezdtek odafigyelni a legnagyobb hazai etnikai kisebbségi csoport, a cigányság helyzetére, oktatási lemaradásaira, kudarcos pályájára. Igény mutatkozott a köz- és a felsőoktatás területén a roma kultúra tanulmányozására. A különböző pedagógusképző intézmények egyre-másra indítottak romológia kurzusokat, szemináriumokat. A Pécsi Tudományegyetem *Forray Katalin* kezdeményezésére romológia szakot indított, ezzel úttörő szerepet vállalva a roma kultúra, az etnikai tanulmányok hazai terjesztésében. A többi felsőoktatási intézményben, a tanár és tanítóképzésben jórészt speciálkollégiumok szintjén történik a kérdés gondozása. Ideális helyzet lenne, ha az országban élő különböző szempontból kisebbségi csoportba tartozó társadalmi rétegek helyzetének tanulmányozása, hasonlóan az Egyesült Államokhoz, nálunk is kötelező jelleggel bekerülne a tanárképzési és a közoktatási tantervi előírásokba, követelményekbe. Nem csupán szabadon választható tárgyként, hanem kötelező stúdium formájában. Az utóbbi időben azonban egyre inkább hallatják hangjukat a többi, társadalom peremén élő cso-

port tagjai is, miközben ugyancsak erősödő felelősségvállalás jellemző a központi irányítás szintjén is a fogyatékkal élők, a nők, a szegények, az el-
esettek, a különböző szempontok szerint marginális helyzetbe kerültek vé-
delme érdekében. Egyre több cikk, tanulmány jelenik meg a kisebbségek ok-
tatási, nevelési helyzetéről, formálva, alakítva a multikulturális nevelés ha-
zai arculatát és jellemző jegyeit. Napjainkban az etnikai csoportok oktatási
kérdései mellett ugyanolyan fontos helyet kap a társadalom többi mikrokul-
turális csoportja is, így az oktatásügyben a nőnevelés, a fogyatékkal élők
inkluzív nevelése, a társadalom peremére került leszakadó rétegek, az idősek
tanulásának megoldása ugyancsak a mindennapi oktatási kérdések közé tar-
tozik a pedagógiai szakajtóban és az oktatáspolitikában.

Multikulturális sokszínűség Európában

A multikulturális nevelés európai keretek között is értelmezendő. Euró-
pa, s benne az Európai Unió, mint gazdasági, társadalmi közösség sokszínű,
számtalan kulturális hagyományt egyesítő nemzetek szövetsége. A tagorszá-
gok oktatási rendszereiben és az iskolán kívüli tanulásban, az Európai Unió
létrejöttével kiemelt helyet kap a multikulturális oktatás, s benne az európai
életére való felkészítés, egymás tradícióinak a megismerése, a demokratikus
értékek és az európai kultúra megőrzésének folyamata. „Az oktatás egyik
feladata, hogy megismertessen az európai és multikulturális demokratikus
értékekkel, és a számos különböző európai kultúrával... Az oktatásnak pán-
európai szemléleten kell alapulnia, hogy minden polgár felismerje a nemzeti
sajátosságok mögött meghúzódó, európai civilizációban rejlő értékeket” –
olvashatjuk az Európai Bizottság *Állásfoglalás az oktatás európai dimenzi-
ójáról készült Zöld Könyvről (1994, 98.)* címmel kiadott dokumentumban.
Megjelenik az oktatás európai dimenziójának fogalma, amely tartalmazza:

- a különböző európai kultúrák megismerésének támogatását,
- a humanizmus, mint alapvető közös értékünk megőrzését,
- a közösség nyelveinek ismeretét,
- európai ismeretek oktatását az iskolában,
- olyan körülmények létrehozását, amelyek mellett az egyén kibontakoz-
tathatja képességeit, s ez által könnyebben be tud illeszkedni az egyre
verseny-centrikusabb világba (i.m. 98.).

A multikulturális nevelésnek megtaláljuk a tantervi és tananyagbeli vo-
natkozásait, pl. a történelemben és a földrajz tantárgyban, vagy az irodalom
és a nyelvtanítás területén. Például a hazánkat érintő, a nemzeti történelmi
eseményeken kívül a világtörténelem, az európai és a nemzetközi vonatkozá-
sok ugyancsak helyet kapnak az elsajátítandó tananyagban, mint ahogyan a

földrajz tanítása sem merül ki csupán saját országunk természet,- társadalom és gazdaságföldrajzának megismertetésében. Az oktatás tartalmának kialakítása során a nemzeti hagyományokon túl az európai és a világ tudományos, kulturális kincseit, értékeit a diákság elé tárják a pedagógusok.

Az idegen nyelvek oktatása szintén jó lehetőség egymás megértésére, a különböző kultúrák közötti kommunikációra az európai kontinensen. A nyelvtanulás azonban nem csupán interakció és kommunikáció eszköze, hanem hozzá tartozik a másik helyzetébe való beleélés, az adott nyelven beszélők kulturális szokásainak, értékeinek ismerete is. Az iskolai nyelvtanítás erre is vállalkozik, amikor megismerteti a nyelvet tanulókkal, például a német nagyvárosok nevezetességeit, az angol társasági szokásokat, vagy a francia gasztronómia egy-egy jól ismert receptjét, ételkülönlegességét, vagy a híres spanyol írókat. Az élő idegen nyelvek közül a legnagyobb érdeklődés napjainkban elsősorban az angol nyelv felé irányul, amelynek alapvetően gazdasági okai vannak. A nyelvtanulásban nem csupán a sokak által beszélt nyelvek az érdekesek, hanem a kisnyelvek is, hiszen ezek megőrzése, fenntartása hozzájárul az európai nyelvi kultúra gazdagságának, sokszínűségének ápolásához.

A multikulturális nevelés megmutatkozik a demokráciára és aktív állampolgárságra való nevelésben is, amikor olyan készségeket és képességeket fejleszt az iskola, amelyek a demokratikus társadalomban való élethez szükségesek. A társadalom olyan értékek közvetítését és elmélyítését kívánja, mint a megkülönböztetés tilalma, az emberi jogok biztosítása, a szolidaritás, az igazságosság, és a szabadság eszméje. Mindezek iránt az utóbbi években megnőtt az igény a demokratizálódás útján elindult közép-kelet-európai országokban, míg Európa nyugati részein a felsorolt eszmék tiszteletben tartása évszázadok óta teljesen magától értetődő, természetes folyamat. Ennek jegyében az iskolában, nálunk elsősorban az osztályfőnöki órák keretében kaphatnak a tanulók lehetőséget aktuális társadalmi témák megbeszélésére, feladatok kooperatív megoldására, amelyek során a fogyatékkal élők, vagy az idős emberek stb. problémáinak megértésére, diszkriminációval kapcsolatos kérdések megvitatására is lenne lehetőség. (E problémák megbeszélése még várat magára, hiszen köztudott, hogy hazánkban az oktatás a legkevésbé vállalja fel a társadalmi részvételre való felkészítést. A rendszerváltás óta az iskolák óvakodnak mindenféle olyan kérdéstől, amelybe politika vegyülhet.)

A demokráciára nevelés komplex cselekvőképességet kíván kialakítani az egyénben, azaz aktív részvételt kíván a társadalmi folyamatokban, annak érdekében, hogy az egyén képessé váljon felismerni az igazságtalanságot, a társadalmi problémákat, s ugyanakkor szolidárisnak mutakozzon a tőle nehezebb helyzetben lévőkkel szemben (*Halász, 2005*). A demokratikus értékrend elsajátítása az élethosszig tartó tanulás folyamatába ágyazottan jön lét-

re, s nagy szerepe van ebben az intézményes nevelésen túl a civil szférának, az iskola falain túl megvalósuló tanulás folyamatának, az ifjúsági képzéseknek, a fiatalok kortárs csoportjainak, s azok mozgalmainak. Így a kortárscsoportok, az önkéntes szerveződések, a történelmi egyházak ifjúságra és felnőttekre fókuszáló társadalmi problémákra irányuló programjai mind-mind a demokratikus értékrend megszilárdítását, a kohéziót, a szolidaritást, az empátia fejlesztését célozzák.

Egymás jobb megismerése, megértése, az előítéletek, a sztereotípiák leküzdése érdekében jöttek létre a különböző mobilitási programok az Európai Unióban, amelyek lehetőséget adnak diákoknak, tanároknak egyaránt valamely külföldi ország meglátogatására, egy-egy új oktatási intézmény életébe való bekapcsolódásra. Jó alkalmat teremtenek a csereprogramok a sajátunktól eltérő kulturális jellegzetességek megismerésére, a látókör szélesítésére, új ismeretek szerzésére, idegen nyelv tanulására, barátságok, új ismeretségek megkötésére. Iskolai cserekapcsolatok révén diákjaink olyan kulturális tapasztalatokra tehetnek szert, mint egy idegen ország szokásvilágának, értékeinek, természeti és kulturális kincseinek saját élményen alapuló megismerése, egy másik nép megértése.

Az évezredek során felhalmozódott európai kulturális örökség védelme, megőrzése, ismerete ugyancsak része az európai oktatáspolitikáknak. A kulturális örökség ismeretébe beletartozik saját helyi, nemzeti kultúránk ismerete, s a távolabbi környezet kulturális értékeiről szóló műveltség is. A tankönyvből tanultakon túl, jó lehetőséget jelent a földrajz tanulása, a tanulmányi kirándulások, az osztálykirándulások szervezése környezetünk kulturális örökségének megismerésére. Az UNESCO kulturális világörökség listájára számos európai műemlék, műemléki helyszín felkerült. Az Európai Unió célja az egyes országokban rejlő helyi jellegzetességek, nemzeti sajátosságok értékeinek őrzése és ápolása, s emellett az európai állampolgársághoz való hozzájárulás. Számos uniós pályázati kiírás szól a hagyományok, a népi jellegzetességek fenntartásának támogatásáról, ugyanakkor az Európai Közöség többi népének megismeréséről, utazási programokon keresztül történő közelebb hozásáról.

Az esélyegyenlőség biztosítása szintén részét képezi az európai oktatási rendszereknek, amely egyúttal a multikulturális nevelés egyik területét jelenti, hiszen az európai társadalmakban rétegzettségükönél fogva megtaláljuk a hátrányos helyzetű szegénységben élőket, a menekülteket, a migránsokat, akik az őslakosokkal együtt békében kívánnak új hazájukban élni, akik közt számos gyermek iskolai segítségre szorul. A második esély programok, a fejlesztést és a hátránykompenzációt szolgáló programok a leszakadók, a lemorzsolódók és a nehéz helyzetben lévők iskolai sikerességét szolgálják Európa-szerte. Esélyeik az oktatás rugalmasságának növelésével, az iskolahasználatok igényeihez történő fokozott alkalmazkodással növelhetők.

A multikulturális oktatás dimenziói

A multikulturális nevelés irodalma ma már olyan bőséges és szerteágazó, hogy az egyes írások közti eligazodás fogódzókát igényel. Az eligazodás megkönnyítésére Banks (2001) a multikulturális nevelés egyik legfontosabb amerikai szakírója, tipológiát hozott létre, amelyben a multikulturális nevelés 5 dimenzióját különbözteti meg. Ezek a következők:

- ⇒ tartalmi integráció
- ⇒ tudáskonstrukciók
- ⇒ előítéletek csökkentése
- ⇒ esélyegyenlőség pedagógiája
- ⇒ az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó elképzelések.

A *tartalmi integráció* dimenziójáról akkor beszélhetünk, ha a tanár, a pedagógus a tanítási folyamatban példákat, adatokat, információkat nyújt a különböző kultúrákról és a társadalmat alkotó szubkulturális csoportokról, annak érdekében, hogy tudományterületének, illetve szaktárgyának mondani-valóját, különböző elméleteit, elveket és általánosításokat differenciáltan, eltérő megvilágításban támasszon alá. A tartalmi integráció irodalma arra fókuszál, hogy a különböző nyelvi kisebbségekről, etnikai csoportokról, rasszokról, vallásokról, nemekről, társadalmi és életkori csoportokról milyen tudáselemek kerüljenek bele a tananyagba, hogyan integrálódjanak, egy már meglévő tantervi anyaghoz, továbbá, hogy hol helyezték el ezeket az ismereteket (például külön kurzusként, a törzsanyagtól elszeparálva, vagy a tananyag központi kérdéseihez szorosan kapcsolódva kapjanak helyet e tartalmak). Nem elhanyagolandó kérdés, hogy kinek készüljenek ezek a tananyagok, csak a kisebbségi diákoknak vagy a többségi tanulónak is szükségük van az adott ország etnikai, nyelvi kisebbségeit megismerni, állampolgári ismeretekre szert tenni. E szerint az elképzelés szerint a tantervet, a tananyagot kell bővíteni, megújítani, multikulturális szempontból változtatni, megjelenítve benne az adott ország össznépességét alkotó különböző kisebbségek hagyományait, értékeit, szokásvilágát, történelmét és kulturális gazdagságát.

Lesznayák Márta és Czachesz Erzsébet (1998) kifejti, hogy a kisebbségi kultúra tantervi integrálása mára már nagy hagyományokkal rendelkezik az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában, bár meg kell jegyezni, hogy nagyon sokáig csupán a domináns társadalmi, kulturális csoportra figyeltek a curriculum létrehozói ezekben a fejlett országokban is. Az adott népcsoport ünnepei, szokásai, kulturális sajátosságai külön egységként kapcsolódhatnak a tananyaghoz, például tankönyvek egy fejezeteként, vagy projekthét formájában. Ennek a megközelítésnek azonban az a legnagyobb hátránya,

hogy a kisebbségekkel foglalkozó tantervi elemek nem kerülnek be a curriculum főáramába. Elképzelhető az is, hogy a kisebbségekkel összefüggő kérdések szélesebb körben bővítik a tantervet, például valamennyi tantárgy esetében, a különböző témák tárgyalásakor kitérnek a kisebbségi vonatkozásokra is. A következő lépcsőfok, amikor a többségi tanulók felelősség- és igazságérzetét célozva az iskolai élet mindennapi részévé teszik a kisebbség-többség vonatkozásában a szociális kompetenciák fejlesztését, a felelős magatartás formálását.

Tudáskonstrukciók dimenziója: Ez a megközelítés annak menetét írja le, hogy a tudósok különböző tudományterületeken megfogalmazott elképzelései, az összegyűjtött tudás implicit kulturális előfeltevéseket, viszonyítási pontokat, perspektívákat, ítéleteket tartalmaz. Továbbá e terület ernyője alá tartozó vizsgálatok írják le, hogy a rassz, az etnikai csoport, a családi háttér, az egyén osztályhelyezete, neme, vallása, földrajzi és vagyoni helyzet miként befolyásolják a tudáskonstrukálás folyamatát.

Ha mindezt az osztályterembe helyezzük, akkor arról van szó, hogy a tanár, hogyan segíti a különböző etnikai csoportba, kultúrkörbe tartozó diákok megértési, feldolgozási folyamatát, a tanuló tudáskonstrukciójának létrejöttét.

Előítélet csökkentése: A multikulturális nevelés előítélet csökkentésre vonatkozó dimenziója, a gyermek rasszokra, különböző etnikai csoportokra, nemekre, vallásokra, szegényekre és gazdagokra, idősekre és fiatalokra, különböző képességekkel élő emberekre vonatkozó viszonyulásait, stratégiáit írja le. E megközelítés célja, a demokratikusabb értékek és viszonyulás ki- fejlesztése minden egyes tanulóban.

Az előítéletek csökkentésére tett próbálkozások sokat köszönhetnek a kooperatív technikák fejlődésének, hiszen rájöttek arra, hogy egy-egy kisebbségi csoportba tartozó gyermek iskolai sikeressége kooperatív tanulási szituációkon keresztül jelentősen javítható, nem beszélve arról, hogy osztálytársai elfogadását is kivívhatja ily módon. A kérdéskör vizsgálatának egyébként hosszú történelme van, a kutatók már az 1920-as évektől kezdve foglalkoztak a gyerekek attitűdjeinek, viszonyulásainak, előítéleteinek kialakulásának leírásával.

Lesznayák Márta és Czachesz Erzsébet (1998) rávilágít arra, hogy az előítélet csökkentésére tett kísérletek összefonódnak a csoportközi kapcsolatok javítását célzó koncepciókkal. E megközelítés a társadalmat alkotó különböző csoportok, a kisebbségek és a többség közti kapcsolatának javítására, a békés együttélésre helyezi a hangsúlyt, ugyanis az idegengyűlölet, a bevándorlókkal szemben megnyilvánuló erőszak, a különböző agresszív cselekedetek szükségessé tették e nevelési irányzat elemeinek felerősítését. Különböző vizsgálatok bizonyítják, hogy kooperatív tanulási stratégiákat alkalmazva a fehér, középosztálybeli gyerekek is pozitívabb attitűdöket fejlesztenek ki a különböző etnikai kisebbségi és kulturális csoportok irányába. Ez

utóbbi csoportközi megközelítés a gyakorlatban nem jelent mást, mint annak elősegítését, hogy a diák képes legyen személyes, társadalmi és polgári akciókban felelősen részt venni, hozzájárulva a demokratikus, plurális társadalom fejlődéséhez, a demokrácia értékeinek megőrzéséhez. Például olyan projekteken, akciókban való részvételről van szó, amelyek különböző rasszokat, etnikai és társadalmi csoportokat ölelnek át, amelyek akár egy adott város több más iskoláját is érintik. Így akár már az elemi iskolába járó diákok is tehetnek az etnikai viccek terjedése ellen, a különböző projektek készítése során barátokat szerezhetnek más rasszok, etnikai csoportok, népek gyermekei közül, míg a nagyobbak részt vehetnek olyan tevékenységekben is, amelyek során a speciális szükségletekkel rendelkező, fogyatékkal élő embereknek nyújtanak segítséget. További lehetőség a diákok iskolai közéleti munkába való bekapcsolása, pl. iskolai választások, helyi diák kezdeményezésekben, diákönkormányzatban való részvétel elősegítése és a felelős állampolgár születéséhez való hozzájárulás. (Banks, 2003)

Az esélyegyenlőség pedagógiája: Esélyegyenlőségre törekvő pedagógiáról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus azért használ különböző célzott technikákat, módszereket az iskolai osztályban, mert ezzel a különböző nemekből, rasszokból, etnikai, társadalmi csoportokból, vallási környezetből származó tanulók iskolai eredményességét szeretné növelni. A multikulturális nevelés e területén publikált művek sorra arról szólnak, hogyan javítható az alacsony státuszú népességi csoportból érkező diákok iskolai teljesítménye. Ugyanis egyes tanulói rétegek iskolai teljesítménye, tapasztalatok szerint számos területen fejlesztésre szorul, a kisebbségekhez tartozó diákok iskolai eredményei gyakran elmaradnak a többségi tanulókétól.

Az iskola kultúrája és szervezete: A multikulturális nevelés e területe az iskola kultúrájának újragondolását, felépítését jelenti, beleértve az intézmény légkörét, fizikai környezetét, az iskolavezetést, a tanárok és az adminisztratív személyzet elvárásait, hiedelmeit, a címkézés menetét, a tanítás stílusát, és stratégiáit éppúgy, mint a tesztelés, a vizsgáztatás módját, vagy megfelelő tankönyvek kiválasztását, használatát az oktatási folyamatban.

Brandt (1986) kiemeli, hogy az iskola személyzetének át kell gondolnia, kellően pozitív, elfogadó légkört biztosítanak-e minden egyes diákjuk számára. Hiszen, az iskola, mint a szocializáció, a kultúraátadás helye, a rejtett tantervből fakadó tanulás miatt nagy hangsúlyt kap, hogy az intézményi nevelés újratermeli-e az előítéleteket, az egyenlőtlenségeket, a diszkriminációt, vagy elutasítja mindezt, és ezért az iskola szervezete tudatos és szervezett módon is hajlandó tenni. Nem elhanyagolandó kérdés, milyen tankönyvekből tanulnak a diákok, az iskolában használt tankönyvek tükrözik-e a társadalom sokszínűségét, s ha igen, akkor pozitív színben tüntetik-e fel mindezt. Egyértelmű, hogy olyan tananyagok szükségesek, amelyek pozitívan reflektálnak a társadalom sokszínűségére, a környezetünkben tapasztalható plurá-

lis értékrendszerre. A pedagógus számára olyan kérdéseket kell megválaszolni, mint, a tananyag, a tanterv, a használt eszközök, tankönyvek hozzájárulnak-e a globális látásmód kialakításához, segítik-e a kritikai szemléletet, kapcsolatban vannak-e a tanuló tapasztalataival, lehetőséget adnak-e az előítéletek oldására stb.

Úgy, ahogyan minden osztályozásnak vannak hibái, és határai, azonban elmondható, hogy a fenti dimenziók jól elkülönülnek, ugyanakkor szorosan összefüggnek egymással, egyes multikulturális nevelés ernyője alá tartozó kérdések csak több dimenzió együttes használatával írhatók le – mindenesetre fontos támpontot jelentenek az osztályozáshoz. Így pl. a kooperatív technikák alkalmazása segíti a tanulói teljesítmény növelését a kisebbségi csoportba tartozó diákok esetében, ugyanakkor hozzájárul a többség és a kisebbség viszonyának javításához, az előítéletek csökkentéséhez is.

Mi teszi az iskolát multikulturálissá?

Az iskola semmiképp nem attól lesz multikulturális, hogy a társadalom különböző szubkultúráiból érkező diákok látogatják. *Rosado* (1996) szerint az iskolát gyakorlata valamint perspektívái, oktatáspolitikája, programja, az intézményhasználó személyek tanulók, szülők és tanárok, együtt tehetik a különböző kultúrák, mikrokultúrák iránt érzékennyé. Ha az iskola figyel az intézményhasználók heterogenitására, érzékeny a tanulói populáció különböző csoportjainak szükségleteire, elfogadó kulturális és szociális légkört hoz létre az iskolalátogatók minden csoportjával szemben, valamint az iskolai élet egészének területét átfogó, egységes *kultúra- érzékeny* szemlélettel rendelkezik, akkor válhat multikulturális jelzőre méltóvá. A megfelelő oktatáspolitikára kell, hogy garantsa a iskola sikeres működését, amely elengedhetetlen jó programok, és azokat működtető, az iskolai sokszínűsége reflektáló személyek, tanárok, iskolai kiegészítő személyzet nélkül. A multikulturális szemléletű iskola tekintettel van a fiúk és a lányok, a társadalom különböző rétegeiből érkező, eltérő családi, vagyoni helyzettel rendelkező, különböző vallású, eltérő képességű, etnikai háttérű, eltérő nyelvet beszélő gyermekek sajátos és közös szükségleteire és igényeire.

Blanks (idézi *Gocsál*, 1995) a multikulturális iskola jellemzőit az alábbiakban foglalja össze:

- a nevelőtestületnek demokratikus (nem rasszista) hozzáállása és értékrendje van
- a nyelvi pluralizmus értéket jelent az iskolában
- az iskolai normák és értékek az etnikai és kulturális sokszínűséget tükrözik és szentesítik

- olyan tanítási és motivációs stílusokat alkalmaznak a pedagógusok, amelyek hatékonyak a különféle társadalmi osztályokból vagy etnikai csoportokból származó tanulóknál
- a felmérések és visszajelzések segítik az etnikai egyenrangúságot
- a különböző etnikai csoportokból, társadalmi osztályokból érkező gyermekek egyenrangúságot tapasztalnak az iskolában
- a curriculum és a tanítási anyagok bemutatják a különböző fogalmak és problémák etnikai vonatkozásait
- a tanárok és a tanulók elsajátítják a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét
- a multikulturális pedagógiai törekvések a pedagógia minden területére kiterjednek (tananyag, tanár-diák kapcsolat, motiváció, iskolai környezet, stb.)

A multikulturális pedagógia jellemzője, hogy tiszteletben tartja a különböző kultúrák értékeit, szokásait, hagyományait, *Kozma Tamás* (1995) a multikulturális pedagógia céljaként definiálja:

- A több kultúrára épülő személyiség-fejlesztést, amellyel a legfőbb cél, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret.
- A kisebbségi kultúra fenntartását, beleértve a vallás, a nyelv, a normák, tradíciók, társadalmi értékek, társas kapcsolatok ápolását.
- Átfogó értékek felkarolását, fejlesztését, amelyek, mind a kisebbség, mind pedig a többség számára fontosak és értékesek.
- A teljes kulturális beolvadás megakadályozását. Ezáltal remélhető, hogy a kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek a többségi környezetben.

A multikulturális nevelés megjelenése, szintjei

A multikulturális nevelés több szinten is érvényesülhet, *Gorski* (2003) véleménye szerint az egyén, az iskolai közösség és a társadalom szintjén egyaránt jól érezthető hatását. A személyes szint annyit jelent, hogy az egyén, a tanuló, a tanár, vagy akár az iskola adminisztratív személyzete, mennyire képes legyőzni saját előítéleteit, elfogultságát, előfeltételezéseit a különböző etnikai, kulturális, vallási, társadalmi, szociális, életkori csoportba tartozó emberekkel, gyermekekkel szemben. Különösen érdekes a tanár szerepe ebből a szempontból, a pedagógus, aki felelős saját diákjai nevelkedéséért, mennyire képes önnevelésre, mennyire érzékeny saját kapcsolatának alakítására, formálására és mennyire tudja megérteni saját érzéseit, attitűdjeit a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákjaival szemben, és milyen mértékben tudja saját kapcsolatait, viselkedését irányítani a multi-

kulturális nevelés céljaival összhangban. Az egyéni szint az individuum vonatkozásában jelenti a kulturális sokszínűség megértését, elfogadását. A hatékony nevelőnek folyamatos önvizsgálatot kell tartania, és kritikus szemmel kell elemeznie saját viselkedését, és a rá bízott diákokra gyakorolt hatását. Nem hagyható figyelmen kívül a rejtett tanterv közvetítette tanulási tapasztalat ereje, a tanár szavai, metakommunikatív jelzései, mind-mind hatnak, a kérdés már csak az, hogy a kimondott iskolai célokat szolgálják, vagy ellene dolgoznak. A multikulturális nevelés iskolai megjelenése sokféle formát ölthet. Így körvonalazódhat többek között az alábbiakban felsorolásra kerülő területeken:

A gyerekbarát, gyerekekre figyelő pedagógia megteremtése terén:

- a gyermek igényeinek iskolai figyelembe vétele, befogadó nevelés kialakítása
- valamennyi tanuló számára egyenlő lehetőség biztosítása képességei kibontakoztatásához
- rugalmasság, figyelem az eltérő igények és szükségletek, tanulási stílusok irányában
- elfogadó, pozitív iskolai légkör kialakítása, fenntartása
- a humán szükségletekre való odafigyelés, és az erre adott megfelelő pedagógiai válaszok kialakítása
- a gyerekekben rejlő belső motiváció kiaknázása
- az alapvető kultúrtechnikák- írás, olvasás, számolás, kellő megalapozása
- a gyermekben természetesen meglévő kíváncsiság, tanulási vágy felkeltése, megtartása
- az iskolai környezet kultúra-érzékeny kialakítása,
- az esztétikus iskolai miliő, mint motiváló erő kihasználása
- a továbbtanulás elősegítése érdekében kiegészítő, pótló foglalkozások biztosítása
- ösztöndíjak biztosítása, a pozitív példák erősítése, ösztönzése

A multikulturális tanterv és tananyagfejlesztés, taneszközök kapcsán:

- óvodai, korai fejlesztő programok széleskörű terjesztése
- multikulturális tartalmak beépítése az iskolai tantervbe, az egyes tantárgyak anyagába
- multikulturális tartalmakat megjelenítő tankönyvek, segédanyagok, tanári kézikönyvek megjelentetése
- a multikulturális tananyagfejlesztés módszertanának megtanítása a gyakorló pedagógusok számára
- a kisebbségi kultúrát megjelenítő könyvek, gyűjteményes kötetek, kiadványok, ismeretterjesztő anyagok, filmek, antológiák kiadása

- a tananyag reflektáljon az osztályteremben megjelenő különböző tanulási stílusokra
- a diákok megtanítása a kritikai gondolkodásra
- az oktatási anyagok befogadóak legyenek a különbözőség hangjaira és perspektíváira

A szülőkkal való kapcsolat terén:

- az együttműködés minél sokoldalúbb formáinak kihasználása
- a szülők bevonása az iskola életébe, a család elfogadása
- a szülői nevelés, a családi háttér partnerként való kezelése
- tapintatos, elfogadó kommunikáció kialakítása

Iskolavezetés, oktatásmenedzsment, önkormányzati oktatási hatóságok, oktatáskutatók és az osztálytermi klíma vonatkozásában:

- az iskola teljes személyzetének, beleértve az adminisztratív dolgozókat és a kisegítő személyzetet is toleráns, tapintatos bánásmódot, légkört kell kialakítania, és az iskolavezetés nem tűrheti el a rasszista, diszkriminatív megnyilvánulást, viselkedést a személyzet körében sem. Ennek a szemléletnek kell érvényesülnie az oktatási hatóságok, az önkormányzati vezető beosztású és alkalmazottak körében egyaránt.
- egységes, kulturális háttérre figyelő, kultúra-érzékeny oktatási légkör megteremtése
- barátságos, toleráns, elfogadó iskolai klíma kialakítása, fenntartása
- a kutatók részéről eddig egy folyamatos probléma-érzékeny magatartás, a korábbi vizsgálatok, tesztek, eredmények felül bírálata, új oktatáspolitikai megoldások keresése, a folyamatosan változó helyzet felülvizsgálata
- a már működő programok adaptálása, sikerének nyomon követése, hogy a multikulturális koncepció iránti megértés és elfogadás szélesebb körűvé váljon.

A tágabb közösség, a társadalom egésze számára is megvannak a maga kihívásai, üzenetei a multikulturális nevelésnek. A gyermeket és családját ökológiai szemlélettel kell kezelni, aki környezetével együtt értelmezhető és érthető meg. Az intézményes nevelés egyedül, önmagában kevés a társadalmat alkotó különböző csoportok elfogadtatásához, a társadalmi sokszínűség megértéséhez, ha a gyermek, a tanuló az iskola kapuin kívül elutasítást, kirekesztést, diszkriminációt, a megkülönböztetés különböző formáit látja és tapasztalja nap mint nap. A szociális igazságosságnak, az esélyegyenlőségnek, az emberi jogoknak a társadalom makroszintjén is érvényesülnie kell. Ehhez van szükség a központi kormányzati beavatkozásra, a megfelelő, diszkrimi-

náció-mentességet biztosító törvényekre, állami kampányokra és a törvényi előírások betartására ügyelő demokratikus társadalmi rendre, az oktatásügyi gondoskodás mellett társadalompolitikai, munkaügyi intézkedések sorára.

Kulcsfogalmak

Globalizáció, amerikanizáció, europaizáció, kulturális pluralizmus, multikulturális nevelés, ethnic studies, multietnikus oktatás, etnikai kisebbségek, nők, fogyatékkal élők, bevándorlók, xenofóbia, emberi és állampolgári jogok, kulturálisan érzékeny iskola, demokrácia, előítéletek, esélyegyenlőség pedagógiája

További érdekes olvasmányok

Fleischmidt Margit (szerk.) (1997): Multikulturalizmus. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.

Lázár Péter (2002): Multikulturális oktatás Kaliforniában. Új Pedagógiai Szemle, 4. 66-77.

Tusa Cecília (2003): Multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle, 10. 47-57.

Kérdések, feladatok

1. Mit takar a multikulturális nevelés fogalma?
2. Látogasson meg egy néprajzi múzeumot, amelyben figyelje meg az ott kiállított tárgyak, eszközök alapján az adott régió, település kulturális jellemzőit! Készítsen feljegyzéseket, fotókat!
3. Látogasson el egy középiskolába, ahol figyelje meg, hogyan mutatja be a kultúra sokszínűségét az iskola szaktantermi illusztrációkon keresztül!
4. Tervezzon meg egy szakjának megfelelő multikulturális kérdéseket feldolgozó órát (például ének-zene, rajz, a képzőművészet, az irodalom, vagy a földrajz terén tudatosan és tervezetten mutasson rá az emberi kultúra sokféleségére, ugyanazon téma, motívum különböző népcsoportoknál való más-más megjelenítésére, hasonlóságaira, különbözőségeire)!
5. Gondolkodjon el azon, hogy a globalizáció hogyan érezteti hatását az Ön és közvetlen környezetének mindennapi életében!
6. Mit gondol, hogyan hat a globalizáció az európai oktatási rendszerekre?

Nemzetiségek, etnikai kisebbségek, migrációs kérdések Magyarországon

Hazánk kultúrájának történelmi hagyományainál fogva integráns részét képezik a nemzeti és etnikai kisebbségek kulturális értékei, tradíciói. A kisebbségi kultúra megőrzése, ápolása és gyarapítása a globalizáció folyamatai közt különleges érték. A magyarság története szorosan összefonódik más népek befogadásával (például kunok, jászok a középkorban), kultúrájuk integrálásával.

Napjainkban a nyugat-európai országok az eltérő kultúrájú nemzetek befogadásának, illetve a velük való együttélés szerteágazó problémakörével küzdenek mindamellett, hogy nem tűnik kellően rendezettnek például a spanyolországi baszkok vagy katalánok helyzete. Magyarországon történetileg tizenhárom nemzeti, etnikai kisebbség: a bolgár, roma, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin szerb, szlovák, szlovén és ukrán kisebbség van jelen. A rendszerváltás óta kínaiak jelentek meg nagyobb számban. Hazánk a harmadik évezred elején – a harmadik világból érkezők szempontjából – „ugródeszka” a fejlett nyugat-európai országok felé.

A hazai nemzeti és etnikai kisebbségek közül a horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén kisebbség kialakult, stabil oktatási intézményrendszerrel rendelkezik. A második csoportba tartozó nemzetiségeknek nincs, vagy csupán egy-egy intézménye van, anyanyelvüket az ún. vasárnapi iskolák keretein belül ápolják (bolgár, görög, lengyel, örmény, ruszin, ukrán). Mindennek az az oka, hogy körükben igen alacsony a lélekszám, és ráadásul szórványhelyzetben élnek. A harmadik csoport a romáké, kisebbségi oktatásuk megszervezése az utóbbi évtizedben vett komoly lendületet Magyarországon. A következőkben a hazai kisebbségekről általános körképet adunk, kiemelve és különösen nagy hangsúlyt fektetve a kultúra őrzésére és a nevelésre és oktatásra vonatkozó jellemzőkre.

Romák

Magyarországon a legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbséget a cigányság alkotja. Hazánkban megközelítőleg 500.000 roma lakos él. A hazai számok nem pontosak, ugyanis a különböző vizsgálatok (vö. a népszámlálás és a *Kemény István-féle* szociológiai összeírás eredményeit) más-más adattal szolgálnak. Az eltéréseket magyarázza, hogy ma a népszámláláson, önkéntes alapon vallhatja magát egy-egy állampolgár valamely etnikumhoz, nemzeti-

séghez tartozónak, ugyanakkor a roma népességhez való tartozást nem minden esetben vállalják a megkérdezettek, így precíz adatokkal nem is rendelkezhetünk.

A cigányságot gyakran egyetlen egységként kezelik, elfeledve, hogy egy igen inhomogén társadalomról van szó (pl. nyelvhasználat, társadalmi-gazdasági helyzet, foglalkozási csoporthoz való tartozás, szokások és hagyományok őrzése, életmód stb. szerint koránt sem beszélhetünk egységes magyarországi cigányságról.).

A hazai cigányságot nyelve alapján három nagy csoportba sorolhatjuk: *oláh cigányok* (akik cigány és magyar, vagy csak magyar anyanyelvűek), *romungrók vagy magyarcigányok* (cigány, vagy csak magyar anyanyelvűek), és *beáscigányok* (román és magyar, vagy csak magyar anyanyelvűek). Többségük számára azonban ma már a magyar nyelv jelenti az anyanyelvet. A cigányok egy része közvetlenül a Balkánról érkezett az országba, másik csoportjuk előbb érintette a román területet, majd Erdély érintésével költözött Magyarországra. (*Ligeti, 1996*)

Az írott történelmi források arról tudósítanak bennünket, hogy a romák a XIV-XV. században, nagyobb számban jelentek meg az országban. Ebből az időszakból való Zsigmond király 1423-as menlevele, amely szintén megemlékezik róluk. Vándorló életmódot folytatva érkeztek hazánkba. Mária Terézia és II. József rendeletet hoztak a cigányok letelepítéséről. Kimondták, hogy a romák nem folytathatják tovább vándorlásukat, lovaikat, kocsijaikat el kell venni tőlük, és egy-egy földesúr szolgálatában kell letelepíteni őket. A rendeletek fokozatosan meghozták várt hatásukat, a romák felhagytak a vándorló élettel, ma már gyakorlatilag valamennyien letelepedett életmódot folytatnak. Az ország minden részén megtalálhatók, a legmagasabb arányban Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, míg legalacsonyabb számban Győr-Sopron és Fejér megyében él roma népesség.

A romák körében gyakori az aluliskolázottság, az iskolai sikertelenség. Mindennek háttérében ott találjuk a szociálisan hátrányos helyzetű, létminimum alatt élő, sokgyermekes családokat, a szegénységet, az előítéletes társadalmi környezetet, a nyelvi-szocializációs hátrányokat, és nem utolsósorban a más kultúrából érkező tanuló nevelésére felkészületlen iskolát, a multikulturális szemléletű tankönyvek, oktatási segédanyagok, és egyáltalán az ilyen jellegű, elfogadó gyermekhez alkalmazkodó pedagógia hiányát. Az iskolákban a szegregáció különböző formái fellelhetők Magyarországon. Számos roma gyermek tanul speciális osztályban, annak ellenére, hogy értelmi épességei mást tennének lehetővé. Szerencsére azonban, pozitív iskolapéldákat is találni, és az utóbbi években országszerte komoly előrelépések történtek, nem kis anyagi ráfordításokkal a roma gyermekek iskolázásának fejlesztése terén. Az Oktatási Minisztérium ösztöndíjjal segíti a roma tanulókat, a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány szintén tanulmányi ösztöndíjat nyújt

a fiataloknak, az EU közösségi programjai közt hazánk a Nemzeti Fejlesztési Tervben megjelölt céloknak megfelelően több pályázati programot a roma népesség helyzetének, köztük oktatásának javítására fordítja.

A pécsi *Gandhi Gimnázium*, az ország és egyben Közép-Európa egyetlen roma gimnáziuma, amely célul tűzte ki a roma értelmiség kinevelését, a nyelv és a kultúra őrzését. A budapesti *Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola* szintén fontos szerepet vállal a kultúra ápolásában. A nyírteleki 1. sz. Általános Iskola *Kedves Ház programja* ugyancsak jelentős kezdeményezés. A Szolnokon található *Dr. Hegedűs T. András Szakiskola és Kollégium* programja mintaértékű a tanulási motiváció fejlesztése és a hatékony oktatás megvalósítása szempontjából. A *Józsefvárosi Tanoda*, valamint az *Edelényi Munkaiskola* ugyancsak említést kíván a jól működő programok sorában. *Forray Katalin* kezdeményezésére a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kara néhány évvel ezelőtt romológia szakot indított, elsőként az országban. Az *Apor Vilmos Katolikus Főiskolán* roma tanító és óvodapedagógus szakon szerezhető diploma. Emellett jellemző, hogy az ország különböző pedagógusképző intézményei kurzuskínálatukban kötelezően választható, vagy szabadon választható speciálkollégiumok formájában tanulhatnak a hallgatók a romák oktatási helyzetéről, ill. a velük kapcsolatos társadalmi kérdésekről. A romákkal szembeni előítéletek leküzdéséről való oktatás bekerült például a rendőrtisztai képzés rendszerébe is.

A romák alacsony iskolázottsága foglalkoztatottsági helyzetükre is rányomja a bélyegét. Munkaerőpiacról való kiszorulásuk egyik legfontosabb tényezője az alacsony iskolai végzettség. Igaz ugyan, hogy a cigányság iskolázása az elmúlt húsz évben egy fejlődésen ment keresztül, azonban nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a többségi társadalomban is emelkedett az általános iskolázottsági szint. A romák számára, ha továbbtanulnak, leginkább a különböző szakiskolák váltak elérhetővé, és sokszor pontosan azok a szakmák, amelyek a rendszerváltással a legkevésbé piacképes területeket jelentik. Ha egy roma származású embernek sikerül megfelelő szakképzettséget, esetleg diplomát szereznie, akkor a következő, elhelyezkedését nehezítő akadály, amellyel szembe kell néznie a munkaerő-piaci diszkrimináció. (A szerző egyik roma származású egyetemista ismerőse, egyetemi éve alatt munkát keresett, így szerette volna a tanulmányaihoz szükséges anyagi forrást biztosítani magának, mert a családja nem tudta támogatni tanulmányait, szegénységük, a többi testvérrel való gondoskodás miatt. A roma fiatalember újsághirdetés alapján keresett munkát, majd telefonon egyeztetett a munkaadóval a feltételekről, és az első személyes megbeszélésről. Érdekes módon, amikor személyesen találkoztak vele, rögtön közölték, hogy az állást éppen elfoglalták, a hely betelt...) A romák elhelyezkedését tovább nehezíti, hogy lakóhelyüket, ill. lehetséges munkahelyeik helyét tekintve, az országnak fokozottan válság sújtotta területein élnek. (*Kertesi, 1997*).

Lakáshelyzetük jellemzője, hogy „1964-ben rendelet született, a jobbára cigányok lakta, ’szociális követelményeknek nem megfelelő’ telepek felszámolására. A rendelet kedvező feltételeket biztosított az elköltözőknek. Volt, ahol a telepeket erőszakkal felszámolták, azonban a cigányokat gyakorta újabb telepeken találjuk.” (Szuhay, 1999. 85.) A „cs” lakás program, amely olyan csökkent értékű lakások építését jelentette, szoba-konyhás, villanyárammal ellátott, de víz nélküli, gyakran bontott anyagból készített házak, részleges javulást hozott a romák életébe. A régi telepek megszűntek, de sokfelé, a falu más részein újabbak alakulhattak ki. Az 1993-94-es szociológiai felvétel szerint a telepi lakások aránya megközelíti a 14%-ot.(uo.)

Budapesten Cigány Információs és Művelődési Központ működik. A hazai cigányságról az m1 közszolgálati televízió rendszeres magazinműsorral jelentkezik, saját rádiójuk is működik (Rádió C), több roma lap jelenik meg, és több internetes oldalt pl. www.romapage.hu működtetnek. Számos roma civil szervezet és alapítvány dolgozik érdekeik védelmében, helyzetük javításáért. Itt kell megemlíteni a Soros Alapítványt, amely igen sokat tett a romák helyzetének jobbításáért, a romákkal szembeni előítélet leküzdéséért, a roma gyermekek neveléséért, a cigányság társadalmi elfogadásáért.

A hazai romaság többek közt kiváló írókkal, költőkkel, festőkkel és zenészekkel rendelkezik. A festészetben jól ismert *Péli Tamás* neve, aki ösztöndíjjal a Holland Királyi Képzőművészeti Akadémián tanult, majd hazatérve a hivatásos képzőművészek egyik legjelentősebb mesterévé vált. A naiv festők között említésre méltó személyiség *Balázs János*, aki egyedi látásmódjával, östehetségnek számít a roma művészek között. A képzőművészek közt *Orsós Teréz*, *Oláh Jolán*, *Ráczné Kalányos Gyöngyi*, *Bada Márta*, *Szentandrassy István*, *Kun Pál* neve sokak számára ismerősen cseng. A roma irodalom jeles alkotója *Choli Daróczi József*, író, költő, aki több magyar és nemzetközi roma antológiát szerkesztett. *Lakatos Menyhért*, író, akinek a hetvenes években megjelent regénye, a *Füstös képek* című alkotás hozta meg az irodalmi elismerést. *Bari Károly*, költő, műfordító, aki tanulmányait a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán végezte, művei közt az egyik legismertebb a *Tűzpiros kígyócska*. *Szécsi Magda* költő, grafikus és meseszerző, aki a *Madarak aranyhegedűn*, *A fekete bálvány birodalma* című kötetek révén vált országosan ismertté.

A cigány zenében – a teljesség igénye nélkül – megemlíthető *Czinka Panna* neve, akinek játékát zenekarvezetőként, az 1700-as években messze földön megcsodálták. *Bihari János*, az ünnepelt primás személyiség, valamint *Lakatos Sándor* primás, a népművészet mestere, aki Párizsban elnyerte a hanglemez-világverseny nagydíját. *Rácz Aladár* cimbalomművész, a Zeneakadémia tanára, klasszikus repertoárjával nyerte el a közönség tetszését, *Cziffra György*, zongoraművész, aki az egész világot bejárta, s a fiatal művészek támogatására létrehozta a Cziffra Alapítványt. A roma származású mű-

vészek neve jól cseng a jazzmuzikusok körében, így *Babos Gyula*, *Tony Lakatos*, *Pege Aladás*, *Szakcsi Lakatos Béla* művészeti játéka tovább gazdagítja hazánk kulturális kincseit. A Száz tagú cigányzenekar, a Rajkózenekar, a Kalyi Jag Együttes virtuozitása olyan művészi színvonalat jelent, amely ma már nemzetközi elismerésnek örvend. A *Napház* együttes színházi produkciókat mutat be.

Időközben megkezdődött a roma népesség kultúrájának kutatása is, a néprajz terén *Szuhay Péter* végez jelentős munkát. Az antropológiában az angol *Michael Stewart* magyarországi vizsgálatai voltak úttörő jelentőségűek az elmúlt években, aki a *Daltestvérek* című könyvében adta közre megfigyeléseinek eredményeit. *Prónai Csaba* a kulturális antropológia szemszögéből vizsgálódik. A cigány népzene kutatását *Kovalcsik Katalin* vállalta, a nyelvészet területén *Réger Zita* írásai ismertek, a romák szociológiai vizsgálatát *Kemény István*, *Csalog Zsolt*, *Havas Gábor*, *Ladányi János* műveiből ismerhetjük. Jelenleg hazánkban nincs állandó kiállítása, vagy múzeuma a romáknak, azonban időszakos kiállítás volt már látható a budapesti Néprajzi Múzeumban, valamint az Autodidakta Roma Képzőművészek Országos Kiállítását több társával *Daróczi Ágnes* és *Kerékgyártó István* szervezte meg. (*Kemény, é.n.*)

Németek

A hazánkban élő németiség több hullámban és különböző időszakokban telepedett le az ország területén. Ma a németek száma becslések szerint (*Manherz, 1998*) 200-220 000 fő az országban. Az első német telepések Svábföldről érkeztek hazánkba. A XIII. század során már számos magyar városban találunk német kézműveseket, kereskedőket, iparosokat. A mai hazai németiség túlnyomó többsége azonban a törökök kiűzése után talált hazát Magyarországon. A letelepedésben szerepe volt annak is, hogy az evangélikus és a református németek biztosabb menedékre találtak a protestáns magyar urak földjein, mint az akkori osztrák és a német tartományokban. A bertelepülésnek három fő szakaszát lehet megkülönböztetni: az első időszak 1689-1740-ig terjedt, amikor főként a Dunántúlra érkeztek német parasztok. A telepítések második szakasza Mária Terézia uralkodásának éveire tehető, míg a harmadik szakasz II. József 1782. évi pátensével kapcsolható össze. Ekkor főleg Pfalzból, Saarvidékről, Frankfurt és Mainz körzetéből, Hessenből és Württembergből érkeztek németek hazánk területére. A migráció sötét korszaka a II. világháború utáni időszak, amikor megerősödött hazánkban a német nemzetiség ellen irányuló kollektív felelősség gondolata, s ennek hatására becslések szerint kb. 185-195 000 német nemzetiségi személy kitelepítésére került sor, csupán azért mert németnek vallották magukat. A kitele-

pítések nyomán megfélemlített lakosság évtizedekig nem merte németiségét nyíltan vállalni, amelynek hatásai évtizedekig komolyan érezhetők voltak.

A magyarországi németiség az ország különböző területein egyaránt megtalálható, Győr-Sopron és Vas megyében valamint Baranya, Tolna, Fejér, Veszprém, Komárom-Esztergom, és Bács-Kiskun megyében egyaránt élnek német nemzetiségi lakosok hazánkban.

A második világháború után történtek következtében a nyelvhasználat mindinkább beszűkült, a helyi nyelvjárások szerepe egyre inkább csökkent. Ma csupán az idősek generációja beszéli a német nyelvjárásokat, addig a fiatalok már csak megértik a nyelvet, vagy már az értés is elmarad. A nyelv használata többnyire az iskolai és a kulturális élet területére terjed ki. Miközben a nyelvjárások egyre-másra kihalnak, addig az irodalmi német nyelvnek nagy szerepe van a közösségek életében. A hazai német nemzetiségi családok gyermekeik számára az angol nyelv mellett szívesen választják az iskolai tanulmányok során a német nyelvet. Jellegzetes Magyarországon, hogy a nem német nemzetiségi családok is szívesen íratják német nemzetiségi iskolába, osztályba gyermekeiket, ugyanis hazánkban ennek nyelvnek a társadalmi presztízse, történelmi hagyományainál fogva meglehetősen magas. Miközben a többi nemzetiségi nyelv oktatásában részt vevő diákok száma országszerte csökkenő tendenciát mutat, addig a német nyelv esetén emelkedésről, fokozódó érdeklődésről lehet beszélni.

A hazai német nemzetiségi oktatás, a kultúra ápolása óvodától a felsőoktatásig számos intézmény keretében zajlik. A Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja Baján található, ahol egy szellemiség jegyében történik a nemzetiségi nevelés óvodától gimnáziumig. Német tannyelvű osztályok működnek többek között a móri Táncsics Mihály Gimnáziumban, a pilisvörösvári Német Nemzetiségi Gimnázium és Külkereskedelmi Szakközépiskolában, a soproni Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnáziumban, a veszprémi Lovassy László Gimnáziumban, a pécsi Leővey Klára Gimnáziumban. Megoldott a német nemzetiségi óvóképzés pl. Sopronban és Baján, tanítóképzés többek közt a SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán, a bajai Eötvös József Főiskolán, az esztergomi Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán, a német nemzetiségi tanárképzés a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, az ELTE BTK-n, és a Veszprémi Egyetemen. A német nemzetiségi oktatást támogató módszertani műhely a bajai Eötvös József Főiskola berkein belül működik. 1994-ben alakult meg a Magyarországi Németek Kutatási- és Tanárképzési Központja, amely működése során nagy szerepet szán a pedagógusképzésnek, miközben rendszeres kapcsolatot tart fenn külföldi testvérintézményekkel, s egyúttal kiváló információs bázist jelent a hazai német nemzetiség, ill. az irántuk érdeklődők számára.

Hazánkban számos kulturális egyesület működik, számuk több százra tehető. Célul tűzték ki a nemzetiségi kultúra ápolását, az anyaországgal való kapcsolattartást. Német Színház található Szekszárdon, amely a fővárosban is tart előadásokat. A hazai németiség képviselteti magát a médiában is, magyarországi német hetilap a *Neue Zeitung*, amelyet Budapesten szerkesztenek. Ezen kívül létezik még a *Deutscher Bote* (Német Hírmondó) és a *Sonntagsblatt* (Vasárnapi Újság). A Kossuth Rádió ultra-rövidhullámú adóin és a körzeti rádiók frekvenciáin sugároznak rendszeresen német nemzetiségi rádióműsorokat. Az m1-es televíziós csatornán Unser Bildschirm címen német nyelvű adás látható, amelyet a Magyar Televízió pécsi stúdiója szerkeszt.

Országszerte – amerre csak németek élnek – több tájház, német emlékszoba található, amelyek egyúttal helyet adnak a kultúra ápolásán fáradozó helyi közösségek rendezvényeinek, összejöveteleinek is. Kórusok, színjátszó és nyelvapoló csoportok, tánccsoportok, hagyományörző idősök és fiatalok gazdag nemzetiségi programkínálatot hoznak létre az adott lokális környezetben. A legtöbb tájházat a németek által sűrűn lakott Baranyában és Tolna megyében találni. Bátaszéken pl. lakberendezést és népi mesterségeket mutat be a tájház, a Bács-Kiskun megyei Hartán festett bútorok és német népviselet, Fejér megyében, Mórón borkultúra-bemutató látható a tájházban. Tátán Német Nemzetiségi Múzeum áll. A nemzetiség néprajzának, hagyományainak kutatása évtizedek óta történik Magyarországon, a szokások, helytörténet, a falukutatás, a népviselet kutatása, a nyelvjárások tanulmányozása egyaránt helyet kap hazánkban (*Manherz, 1998*).

Szlovákok

A hazai szlovákság a török kiűzése után, a XVII. században telepedett le a mai Magyarország területén. A letelepedésükben a lutheranizmusnak is jelentős szerep jutott. Számos család menekült az ellenreformáció elől, ugyanis amikor 1673-ban Árva és a Túróc megyében miután levették a protestáns felkelést, a menekülők a Dél-Alföld felé irányuló migrációba kezdtek, ahol befogadókra találtak. Sokan az elnéptelenedett földterületekre telepedtek le a török kiűzése után. Területi elhelyezkedésükre jellemző, hogy megtalálhatók a Délkelet-Alföldön (Békés és Csongrád megyében, pl. Szarvas, Békéscsaba, Tótkomlós településeken), Budapest környékén (pl. Alberirsán, Csömörön, Pilisszentlászlón, Maglódon, Pilisszentkereszten), Komárom, Esztergom, Fejér, Veszprém, és Nógrád megyében (pl. Mátraalmás, Nógrád, Vanyarc településeken), Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (pl. Bükkszentkereszten, Bükkszentlászlón, Háromhután, Rudabányán, Sátoraljaújhelyen) is, ugyanakkor kisebb egységet képeznek a kiskőrösi és a nyíregyházi szlovákok az országban. „A magyarországi nemzetiségi települések alap-jellegze-

tességei közé tartozik – s ez a hazai szlovákságra is vonatkozik –, hogy egy településre nemzetiségileg és vallásilag viszonylag homogén közösségek telepedtek le, s szervezeten is így telepítették le őket.” (*Gyivicsán, Krupa 1997, 29.*) A hazai szlovákság többsége, több mint háromnegyede az evangélikus vallást követi. Az utolsó jelentős migrációs hullám 1946-48 között történt. A II. világháború utáni Magyarország és Csehszlovákia között kötött lakosságcsere hatására 73 000 szlovák nemzetiségű lakos kényszerült hazánk elhagyására. Mindez rányomta bélyegét a nemzetiség vállalására. Napjainkban a népszámlálások alkalmával mind kevesebben vallják magukat szlovák nemzetiséginek az országban, azt mondhatjuk, hogy mind nyelvhasználatát tekintve, mind pedig lélekszámát nézve csökken azok száma, akik a szlovák nemzetiségiekhez tartozva őrzik és ápolják a kulturális hagyományokat. Az etnikai kultúra közvetítése és átadása sok szlovák közösségben végnapjait éli. A hazai szlovákság a XIX. század végétől kétnyelvűvé vált, a szlovák és a magyar nyelvet egyszerre használja. Magyarországon a *nyugat-, kelet- és a közép-szlovák nyelvjárás* egyaránt megtalálható. A szlovák nyelv jórészt már csupán az idősek generációjában él, a gyerekek és a fiatalok mind kevésbé ismerik nagyszüleik nyelvét.

A szlovákság nemzetiségi oktatása az óvodától a felsőoktatásig megoldott hazánkban, számos óvoda, 5 szlovák tannyelvű, 3 kéttannyelvű és 58 szlovák nyelvet is oktató iskola van Magyarországon. Az ELTE Szláv Filológia Tanszékén, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán, valamint Esztergomban és Békéscsabán, Szarvason folyik szlovák nyelvű felsőfokú képzés. 1990-ben a békéscsabai szlovákság kezdeményezte önálló kutatóintézet létrehozását, így állították fel a Szlovák Kutatóintézetet – Békéscsabán. A kultúra őrzésébe jelentős szerep jut a múzeumoknak, tájházaknak, gyűjteményeknek is. Békéscsabán a *Munkácsy Mihály Múzeum* a hazai szlovákok kultúráját, néprajzát mutatja be. A nyíregyházi *Sóstói Múzeum*, a balassagyarmati *Palóc Múzeum*, a miskolci *Hermann Ottó Múzeum* szlovák néprajzi anyagot tartalmaz. Kiskőrösön, Szarvason, Tótkomlóson, Dunaegyházán, Vértesszőlősen szlovák tájház található. Hetilapjuk a *Ludové noviny*, az m1-es közszolgálati televíziós csatornán szlovák nyelvű nemzetiségi adást Szegedről sugározzák. A regionális televíziók közül a békéscsabai, a tótkomlósi, az oroszlányi és a kiskőrösi sugároz szlovák adást. *Krupa András* Békés megye hiedelem-, szokás-, ill. népmese-gyűjteménye, *Lami István* népmese és szokás-gyűjteménye, *Gyivicsán Anna*, *Tábori György*, *Koppány János* munkái és *Andó György* múzeológiai tevékenysége a szlovákság kultúrájának megőrzésében fontos szerepet kapott. Szlovák származású képzőművész *Ezüst György*, *Lukoviczky Endre*, Cs. *Pataj Mihály*, *Pataj Pál*. *Melis György*, a jól ismert, nemzetközi híró operaénekes szarvasi szlovák családból származott (*Gyivicsán, Krupa 1997*).

Románok

Jelenleg Magyarországon kb. 40.000 román nemzetiségű ember él (*Petrusán, Martyn, Kozma, 2000*). Azonban a hivatalos adatok, és a valós számok eltérhetnek egymástól. A hazai románság jelenlétéről a Kárpát-medencében a törökök a 17. század végi kiűzése után történt betelepítésektől beszélhetünk. Jelentős számban azonban a 18. századtól vannak jelen Magyarországon. Megjelenésük egyrészt a betelepítéseknek, másrészt a spontán migrációnak köszönhető. A trianoni békekötés után nagymértékben megcsappant az ország területén élő románok száma. Kutatók szerint a hazai románság elődei a Körösök és a Maros által határolt vidékről települtek át mai lakhelyére. Bár minden megyében megtalálhatók, azonban döntően a Romániával szomszédos megyéinkben és településeinken él a hazai románság többsége. Így pl. Gyulán, Békéscsabán, Battonyán, Magyarcsanakon, Kétegyházában, Lökösházán. A legtöbben Békés megyében, Hajdú-Bihar megyében és Budapesten élnek. Nyelvüket tekintve jellemző a fokozatos nyelvvesztés, az irodalmi román nyelvet alkalomszerűen a román értelmiségi réteg beszéli. A magyarországi népcsoport a *körösvidéki dialektust* beszéli. Pontosabban a nyelvjárás két változatát, a *Fehér- és a Fekete-Körös menti román nyelvet*. Román vonatkozású tájház található Kétegyházában, a gyulai *Erkel Ferenc Múzeum* román bázismúzeumi tevékenységet folytat, a békéscsabai *Munkácsy Mihály Múzeum*, román nemzetiségi múzeumként működik.

A román nemzetiségi oktatásügyről elmondható, hogy jelenleg több óvoda mellett, öt kéttannyelvű (Méhkerék, Gyula, Kétegyháza, Battonya, Elek), hat nyelvoktató általános iskolában és egy középiskolában, Gyulán van román nyelvoktatás. Az elmúlt években a román oktatási intézmények tanulóiinak létszáma 1100-1200 fő között mozgott hazánkban. A közoktatáson túl a felsőoktatásban is képviseltetik magukat, az első román tanszéket 1862-ben állították fel Budapesten. A budapesti bölcsészettudományi karon román irodalom, költészet, és változatos stilisztikai, nyelvtörténeti előadások egyaránt elhangoznak. A gyulai román gimnázium megalakulásával hangsúlyosabb helyet kap a román felsőoktatásban a tanárképzés. Az ELTE BTK román tanszéknek tanárai jelentős mértékben hozzájárulnak a román kulturális örökség, irodalom, költészet ápolásához, hírnevének erősítéséhez. A román alkotó értelmiség képzésében és a román pedagógusképzésben nagy szerep jut az ELTE BTK mellett, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola- mára Szegedi Tudományegyetem JGYTF Kara- Román Nyelv és Irodalom Tanszékének. 1949-55-ig a Budapesti Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskolán Román Nyelv és Irodalom Tanszék működött, amelyet 1993-ban Békéscsabára költöztettek. Román nemzetiségi óvó- és tanítóképzés Szarvason, a Tessedik

Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Karán folyik, nemzetiségi tanítóképzés pedig Békéscsabán található. A fenti intézmények ma már az új bolognai típusú rendszerben képzik a román nyelv és irodalom, valamint kultúra, a nemzetiségi hagyományörzés iránt érdeklődő hallgatókat. A román filológiai kutatásoknak Magyarországon nagy hagyományuk van, első műhelye az ilyen jellegű vizsgálódásoknak a Pázmány Péter Katolikus Egyetem volt. A hazai románság legjelentősebb kulturális-tudományos folyóirata a Szegeden 1997 óta megjelenő *Convientuirea-Együttélés* című lap. Román nyelvű regionális nemzetiségi műsort sugároz a szegedi rádió és a televízió. Az iskolai oktatás-nevelés mellett a román kulturális örökség ápolásának fontos helyei az olvasókörok, kulturális egyletek, s ezeket támogató alapítványok. Gyulán működik a Magyarországi Román Kutatók és Alkotók Közossége, valamint a Magyarországi Román Pedagógusok Társasága. Helyi kulturális egyesület található pl. Szegeden, Budapesten, Eleken és Bedőn. A román néprajzkutatásban nagy szerepe volt többek közt *Domokos Sámuelnek*, *Lucia Borzának*, *Nagyné Matyin Emiliának*. A hazai románság jeles képviselői közt említhető *Mészáros Gabriella*, festő, grafikus, aki több önálló kiállítással jelentkezett. *Maria Berényi* költő, kutató, számos cikk, több verseskötet gazdája. *Lucian Magdu* orvos, költő, szegedi folyóiratokban jelentette meg verseit. *Kohán György*, Kossuth és Munkácsy díjas festőművész, *Kosztá Rozália* festőnő, aki több száz festmény, akvarell, grafika alkotója (*Petrusán, Martyin, Kozma*, 2000).

Horvátok

Hazánkban élő horvátság körében ott találjuk a *bosnyákok*, *bunjevácok*, *Dráva menti horvátok*, *gradistyei horvátok*, *Mura menti horvátok*, *sokácok* csoportjait. Heterogén csoportjakra jellemző, hogy legalább öt-hét nyelvjárást beszélnek, kultúrájuk sajátosságai alapján különböző mikroközösségek-ből álló nemzetiségről beszélhetünk. Az 2001-es népszámlálás adatai szerint 15.620 fő tekintette magát horvát nemzetiségűnek hazánkban. (A tényleges számok és a népszámlálás során rögzített adatok itt is eltérhetnek egymástól.)

Főként az ország déli és nyugati határvidékén Baranyában, Vas és Zala megyében találni nagyobb arányban horvát nemzetiségű lakosokat, öt százaléuk a fővárosban él. Nagyobb horvát közösségek találhatók Baján, Mohácson, Szegeden, Szigetváron, Kalocsán. Bizonyos településeken lélekszámuk meghaladja az 50%-ot, mint pl. Kópházán és Szentpéterfán.

Az óvodától az egyetemig kialakult képzési rendszerrel rendelkeznek, amelyek jól szolgálják a nemzetiségi hagyományok megőrzését és a nyelvtanulás céljait. Mintegy 33 óvodában és 37 általános iskolában és két gimnázi-

umban (Budapesten és Pécsen) van horvát nyelvű oktatás. Összességében azonban csökkenő tendenciát mutat a horvát nemzetiségi oktatásban-nevelésben részt vevő diákság aránya hazánkban, ebből adódóan a kis létszámú osztályok anyagi gondokkal küzdenek. Az iskolák többsége nyelvoktató, míg két-tannyelvű kiemelt horvát oktatás Hercegszántón, Budapesten és Pécsen folyik.

Baján, az Eötvös József Főiskolán horvát nemzetiségi tanító és óvóképzés történik, felsőfokú horvát képzés zajlik Budapesten az ELTE BTK-n, a Pécsi Tudományegyetem BTK-án, Szombathelyen a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán és Sopronban a Benedek Elek Pedagógiai Főiskola berkein belül. A hazai horvátok kulturális hagyományainak ápolásához a különböző kulturális egyesületek is hozzájárulnak, amelyek közt a kórusokat, színjátszó köröket egyaránt megtalálni. 2004-ben jött létre a hazai horvát kutatók kezdeményezése nyomán a Magyarországi Horvátok Tudományos Intézete, amely feladatának tekinti a kultúra őrzését, ápolását, a tudományos kutatómunkát és eredményeik széles körű publikálását. A mohácsi *Kanizsai Dorottya Múzeum* a horvátok bázismúzeuma, ugyanakkor a horvát nyelven olvasni kívánók igényeit négy báziskönyvtár elégíti ki. Havi rendszerességgel megjelenik a *Hrvatski Glasnik* című lap, ugyanakkor időszaki kiadványaik is léteznek, mint pl. a *Rijec* c. irodalmi lap. Horvát nyelvű rádiós és televíziós adás működik Pécsen, ahol mind rádiós, mind pedig televíziós szerkesztőség működik, televíziós műsor horvát nyelven az m1-en látható. Pécsen 1994 óta Horvát Színház található, amely színvonalas programjaival hozzájárul a hagyományok és a nyelv ápolásához. A horvátok kulturális hagyományai közül kiemelendő a sokak által jól ismert, turistákat vonzó, mohácsi busójárás (*Beszámoló a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek helyzetéről 2002. január-2005. január, 2005*).

Szerbek

A szerbek már a középkor idején a magyar állam területén éltek, ittlettük birtokadományokkal és határvédelemmel kapcsolódott össze. A határok védelme érdekében birtokokat kaptak, amelyekre jobbágyaikat is áttelepítették. 1459-ben a források kétféle szerb közösségekről beszélnek: egyrészt azokról, akik a törökök elől menekültek, másrészt akik velük együtt érkeztek hazánkba. A városiak főként kézműiparral, a falun élők pedig földműveléssel, szőlőtermesztéssel és állattartással foglalkoztak. 1687-1690-ig terjedő időszak újabb migrációs hullámot jelentett. 1693-ban a legtöbb szerb Szentendrén és környékén élt, akkoriban az észak felé vándorlás egyik központja Dunaszekcső volt. (*Demeter, é.n.*)

2001-es népszámlálás alkalmával 2095 szerb nemzetiségű lakost regisztráltak a kérdezőbiztosok Magyarországon. 1992 óta létezik hazánkban ismét önálló szerb iskolahálózat. Az országban nyolc helyen folyik szerb óvodai nevelés, szerb tannyelvű általános iskola működik Budapesten, kétnyelvű Battonyán, összevont alsó tagozatos iskola Lóréven és Deszken található. Budapesten Szerb Általános Iskola és Gimnázium fontos szerepet tölt be a kultúra ápolásában. A diákjaik száma azonban egyre csökken. Az ELTE BTK-n, a SZTE Szláv Filológia tanszékén keleti nyelvek szakon szerb szakirány, és az ELTE TÓFK-n szerb nemzetiségi pedagógusképzés folyik. Szerb Színház működik Magyarországon, ugyanakkor több néptánc-együttes és művészeti csoport járul hozzá a hazánkban élő szerbek hagyományainak ápolásához. 2003-ban jött létre a Magyarországi Szerb Dokumentációs és Kulturális Központ. A hazai szerbek kultúrájának ápolásában a Szerb Ortodox Egyháznak is fontos szerep jut, szentendrei gyűjteményük egyben ortodox egyházi tudományos központ is. Páratlan szépségű a Budai Szerb Ortodox Püspökség egyházművészeti gyűjteménye. Templomaiknak, kolostoraiknak nagy szerep jutott a kultúra ápolásában. A mai Magyarország területén fekvő egyetlen kolostoruk a Tolna megyei Grábócon található. A grábóci kolostor ma apácáknak ad otthont, s a hazai szerbek itt tartják évente hagyományosan megrendezett Szent Péter napi találkozóját és búcsúját. (*Demeter, é.n.*) A Magyar Televízió szerb nemzetiségi műsort is sugároz, ugyanakkor a Magyar Rádióban is hallható önálló szerb nemzetiségi adás.

Szlovének

A köznyelvben vendnek is nevezik őket. Leginkább a szlovén határ közelében élnek. Vas megyében, Szentgotthárdon és környékén található szlovén népesség hazánkban, így pl. Szakonyfaluban, Alsószölnökön, Felsőszölnökön, Kétvölgyön. 3040-en vallották magukat a 2001-es népszámláláson szlovén nemzetiségűnek hazánkban. A szlovének számára óvodák, általános iskolák, és egy gimnázium biztosítja a nyelv és a kultúra őrzését, ápolását, azonban problémát jelent számukra a csökkenő gyermeklétszám, a nyelvtanulás iránti igény visszaesése. Szentgotthárdi Vörösmarty Mihály Gimnáziumban van lehetőség a szlovén középfokú oktatásra. A Szombathelyen a Berzsényi Dániel Főiskolán és az ELTE BTK-n zajlik szlavisztika szakon felsőfokú oktatás, ahol a szlovén szakirányt is választhatják az érdeklődő hallgatók. Ugyanakkor jó néhányan szlovéniai felsőoktatási intézményekben tanulnak tovább. A Magyarországi Szlovének Szövetsége évente megjelentet néhány szlovén nyelvű művet. A Magyar Rádióban és a Magyar Televízióban egyaránt helye van a rendszeres szlovén adásoknak. Szentgotthárdon szerkesztik a *Porabje* című szlovén nyelvű lapot, amely kéthetente jelenik

meg. A magyarországi szlovének kultúrájának tárgyi értékei megtekinthetők a szentgotthárdi *Pável Ágoston Múzeumban* és a mohácsi *Kanizsai Dorottya Múzeumban*.

Örmények

A magyarországi örmények a középkor óta jelen vannak az országban, elsősorban iparosokként, kereskedőként érkeztek hazánkba. Három nagy betelepülési időszakot tartanak nyilván, az első 1670-es években volt, amikor mintegy 3000 család került Erdélybe a történelmi Magyarország területére, a második időszak 1915-re esik, a harmadik pedig 1990-es évek ideje a Szovjetunió felbomlása után ide települők kora. A 2001-es népszámlálás alkalmával mindössze 620 fő vallotta magát örmény nemzetiséghez tartozónak, ebből a csoportból azonban csupán 462 fő magyar állampolgár. Nyelvtanulásukra Budapesten, Székesfehérváron, Győrött és Szegeden, vasárnapi iskola keretében van lehetőség. Az ELTE BTK-n van örmény nyelvi és kulturális tanulmányokra mód. Székesfehérváron a kultúra őrzését korongozó és fazeakas szakkör, valamint szövőszakkör is segíti, amelyet az örmény kisebbségi önkormányzat működtet. A fehérvári örmények évente ellátogatnak Örményországba a kapcsolatok ápolása céljából. (*Solyomvári, é.n.*) Magyar Televízió Rondó című műsora ad helyet örmény kulturális adásoknak.

Bolgárok

2001-es népszámlálás adatai szerint, a hazai bolgárság száma 1358 fő, ennek mintegy 60%-a magyar állampolgár. Szétszórtnak élnek az ország területén, azonban főként Budapesten, a Csepel-szigeten, Halásztelken, Szigetszentmiklóson, Miskolcon és Pécsen találhatók bolgár nemzetiségű lakosok. Magyarországra elsősorban Draganovóból és Polikraistéből érkeztek, bolgárkertészettel foglalkoztak. Oktatásukról elmondható, egy bolgár intézmény Budapesten található, amelynek tanulólétszáma fokozatos csökkenő tendenciát mutat, mindössze 80-90 főt tesz ki. Az intézmény óvodából, általános iskolából és négy osztályos középiskolából áll, államközi egyezmény keretében magyar-bolgár közös fenntartású intézményként működik. Az ELTE BTK-n és a SZTE BTK-n lehet szlavisztika szakon bolgár szakirányt választani. A kultúra őrzésében nagy szerep jut a vallásnak, bolgár templom található Pécsen. Folyóiratuk a *Haemus* c. kétnyelvű lap, és a *Balgarszki havilap*. A magyar Televízióban és a Magyar Rádióban egyaránt helye van a bolgár nyelvű adásoknak. A vallásos bolgárság az ortodox valláshoz köthető,

Budapesten Szent Cirill és Metód Bolgár Templom található, amelynek a kultúra őrzésében ugyancsak szerep jut. *(Beszámoló, 2005)*

Görögök

A görögök több hullámban érkeztek Magyarországra. II. József türelmi rendeletében kiváltságokkal illette őket, a XVIII. század végére 26 iskolával rendelkeztek. Budapesten, Miskolcon, Sopronban, Budaörsön, Szegeden, Tatabányán és Egerben találhatunk görög nemzetiségi lakosokat. Beloianisz az egyetlen eredetileg tisztán görögök által lakott település, azonban mára már etnikai összetétele megváltozott. A 2001-es népszámlálás alkalmával 2.509 személy vallotta magát görög nemzetiséghez tartozónak hazánkban. Budapesti székhellyel Görög Könyvtár és Görög Kutatóintézet működik. A Magyarországi Görögök Kulturális Egyesülete – a többi kisebbségi kulturális egyesülethez hasonlóan – fontos szerepet szán a hagyományok őrzésének, a nyelv ápolásának, és az anyaországgal való kapcsolat tartásának. Az oktatásuk a nyelvoktatást jelenti Beloianisz településen, ugyanakkor vasárnapi iskolák működnek pl. Budapesten, Miskolcon és Tatabányán is. Számos énekkar, tánckar, művészeti csoport működik az országban, köztük a legismertebb az Iliosz Táncegyüttes és a Szirtosz Zenekar. A hívő görög nemzetiség görögkeleti ortodox vallást követi. Saját görög lapjuk, KAFE-NEIO néven működik. *(Beszámoló..., 2005)*

Lengyelek

A hazánkban élő lengyelek többsége a kiegyezés utáni években lelt új házára Magyarországon, azonban az I. világháború után sokan visszatértek. Ma kis létszámú közösségeik élnek szerte az országban, pl. Miskolc környékén, Pécsen és Budapesten. A 2001-es népszámlálás alkalmával 2962 fő vallotta magát lengyel nemzetiséginek. Lengyel nyelv tanulására vasárnapi iskolák keretében van mód, ezek talaján jött létre 2004-ben az Országos lengyel Nyelvoktató iskola. Magyar Televízió Rondó című műsora ad hírt a hazai lengyelekről. A Polonia Wegierska havonta megjelenő lengyel nyelvű lap, míg a Glos Polonii negyedévente jelenik meg. A Magyarországi Lengyelség Múzeuma és Levéltára állandó kiállítással rendelkezik Budapesten és két vidéki helyszínen. *(Beszámoló..., 2005)*

Ruszinok

A középkor óta vannak jelen az országban, a 2001-es népszámlálás alkalmával 1098 fő tartotta magát ruszin nemzetiségűnek hazánkban, azonban ezen népességnek csak egy része (715 fő) magyar állampolgár. Komlóskán, Múcsonyban és Budapesten található ruszin népesség. Múcsonyban és Komlóskán az általános iskolában folyik ruszin nyelvoktatás intézményi keretek között, ugyanakkor Budapesten és Komlóskán ún. vasárnapi iskola keretében lehet ruszin nyelvet tanulni. 2003-ban alakult meg az Ugocsa Ruszin Kulturális Egyesület. Saját lapjuk és rádióadásuk van, a Magyar Televízió Rondó című műsora ad helyet ruszin nyelvű adásoknak. (*Beszámoló...*, 2005)

Ukránok

2001-es népszámlálás alkalmával 5001-en vallották magukat ukrán nemzetiségűnek. Az ukrán nyelv iránt érdeklődők számára hétvégi nyelvoktatás Budapesten, Szegeden, Komáromban és Várpalotán folyik. Ukrán és Ruszin Filológia Tanszék a Nyíregyházi Főiskolán található, valamint az ELTE BTK-n Szláv és Balti Filológia Intézetben van lehetőség az ukrán nyelv és kultúra egyetemi szinten való megismerésére. A *Hromada* nevű ukrán-magyar kétnyelvű folyóirat 1995-től jelenik meg. A hazai ukránok kulturális tevékenysége az elmúlt években megerősödött, amelyet jól érzékeltet pl. a II. kerületben létrejött ukrán színjátszó csoport létrejötte is.

Kitekintés: az új nemzetközi migrációs folyamatok hatása

Hazánkban évszázadok óta jelen lévő, őshonos nemzeti és etnikai kisebbségek mellett, akikkel történelmünk és kultúránk szorosan összeforrt, az utóbbi években bekövetkezett változások hatására új migrációs folyamatok is regisztrálhatók. Noha a nemzetközi migráció tekintetében hazánk jóval inkább tranzitország, mint célország, azonban meg kell említenünk néhány jellegzetes trendet. A bevándorlás jelensége kevésbé érintett ez idáig bennünket, azonban mégsem elhanyagolható azon gyermekek iskolai helyzete, akik ily módon kerülnek, tanköteles koruk révén, valamely hazai iskolai diákjai közé. Új feladatot jelent mindez azon pedagógusok számára is, akiknek meg kell oldania a nemzetközi migráció révén osztályába került gyermekek oktatását (*Torgyik, 2005*).

A rendszerváltással bekövetkezett politikai-gazdasági változások vonzóná tették hazánkat a külföldön élők, különösen a szomszéd ország-beliek kö-

zött, megnövelték a befelé irányuló migrációs folyamatokat. Napjainkban leginkább a környező országok magyarjainak az anyaországba irányuló vándorlási folyamata figyelhető meg. Amikor is főként Románia és a volt Jugoszlávia területéről érkeznek hazánkba a többnyire magyar anyanyelvű, véglegesen áttelepülni szándékozók kisebb-nagyobb csoportjai. Ugyanakkor a dél-szláv háború következtében ugyancsak migrációs hullám volt megfigyelhető az elmúlt években. Mindemellett jelen vannak országunkban a kínai, vietnámi, mongol, a volt Szovjetunió tagországaiból érkező személyek, továbbá nyugat-európai és észak-amerikai migránsok is. Kisebb csoportjaik alig érik el a néhány ezer főt (Nyíri, 2006).

A kínaiak utóbbi években megemelkedett száma azzal függ össze, hogy 1989 januárjától hazánk és a Kínai Népköztársaság kölcsönösen megszüntette a vízumkényszert. Ettől fogva jelentősen megemelkedett az országba érkező kínai személyek száma. Lélekszámukról pontos adatok nem állnak rendelkezésre, becslések szerint megközelítőleg 20.000 kínai származású ember él Magyarországon. Legtöbbször közülük olcsó ruha és cipő kereskedelmével foglalkoznak. Ugyanígy nincsenek pontos adatok arról, hogy hány tanköteles korú gyermek van közöttük, kb. 600 iskolás gyermek élhet ma hazánkban (Kóti, 2005). A kínai populáció jelenléte megkívánta az iskoláskorú gyermekeik taníttatásának megoldását hazánkban is. Ma már Budapesten találunk Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát. A kínai nyelvű órákat kínai anyanyelvű szakképzett pedagógusok tartják. Az intézményben a kínai kultúra őrzése, a kínai irodalom, történelem és földrajz tanulása egyaránt helyet kap. Keleti nyelvek és kultúrák alapszakon szerezhető, kínai szakirányon diploma az ELTE BTK-n, amely magában foglalja a nyelv és kultúrtörténeti tanulmányok folytatását is.

A hazánkban megtelepedett, nemzetközi érdekelttségű nagyvállalatokban vezető szerepet játszó, nyugat-európai és észak-amerikai személyek szintén éveket töltenek nálunk, gyermekeik iskolázását azonban főként nemzetközi iskolákra bízják.

A változó szükségletek és az európai uniós irányelveknek való megfelelés érdekében a hazai Oktatási Minisztérium is elkezdett számolni azzal a lehetőséggel, hogy külföldi állampolgár tanulók tömegesen jelennek majd meg a közoktatási intézményrendszerben. Először 2005-ben adták ki az *„Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához”* című dokumentumot (Útmutató..., 2005). Ebben számot vetnek mindazon újdonságokkal, feladatokkal és nehézségekkel, amelyekkel a pedagógusok találkozhatnak. Ilyenek lehetnek a nyelvi nehézségek, a különböző kulturális és szociális háttér miatt előálló szokatlan helyzetek; vagy az olyan különleges alkalmak, pedagógiai helyzetek, amikor háború vagy erőszak okozta lelki sebeket kell begyógyítani, szörnyűségeket kell pszichésen feldolgozni.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a hazánkban élő nemzeti és etnikai kisebbségek számára gazdag lehetőség van kultúrájuk őrzésére. Mindez megmutatkozik a nyelv és a hagyományok ápolásában, az oktatási rendszerben biztosított nemzetiségi oktatás alkalmában, a kutatóintézetek működésében, a kisebbségi sajtó, a televízió és a rádióadásokban, a könyvtárak és múzeumok gyűjtőmunkájában és nem utolsósorban a kisebbségi önkormányzatok működésében is.

Kulcsfogalmak

Nemzeti és etnikai kisebbség, letelepedés, földrajzi elhelyezkedés, nyelvjárás, kultúra, oktatás, két tannyelvű iskola, nyelvoktató vasárnapi iskola, média, muzeális tevékenység, migráció, interkulturális pedagógiai program

További érdekes olvasmányok

Glatz Ferenc (1992): Kisebbségi kérdés Közép-Európában tegnap és ma, História, 11. sz.

Kisebbségkutatás c. folyóirat számai

Kérdések, feladatok

1. Tervezzon osztálykirándulást lakóhelye, régiója legközelebbi nemzetiségi tájháza. Készítsen megfigyelési szempontokat a tanulók részére, használja fel a múzeumpedagógia legújabb eredményeit.
2. Látogasson el egy nemzetiségi iskolába, ismerje meg hagyományőrző tevékenységét.
3. Négy-hat fős csoportokban mutassák be lakóhelyük valamely etnikai csoportját. Kutassák fel történetüket, demográfiai jellemzőiket. Készítsen interjút a hagyományőrzésről az adott csoport legalább 2-3 tagjával, tanárokkal, szülőkkel, gyermekekkel.
4. Mely fő területeken biztosítja hazánk a nemzetiségi és etnikai kisebbségek kultúrájának őrzését, ápolását?
5. Melyek a legnagyobb lélekszámú hazai etnikai csoportok Magyarországon?
6. Mit jelent a vasárnapi iskola?
7. Mely nemzetiség(ek) található(k) meg lakóhelye közvetlen környezetében? Mit tud a kultúrájukról?

Fiúk és lányok nevelése

A fiúk és a lányok nevelése, évszázados történelmi-társadalmi hagyományainál fogva világszerte jelentősen eltér egymástól. A nemünkkel együtt járó szerepek jellemzőit az adott kultúra jegyei nagyban befolyásolják. A nevelkedésre, a szocializáció jellemzőire a kulturális sajátosságok komolyan rányomják bélyegüket. A gyermek *biológiai neme* alapján fiúnak vagy lánynak születik, azonban a társadalomban, a kultúrában ért környezeti és nevelő hatások révén válik társadalmi nemi szerepeinek hordozójává, sajátítja el az adott társadalom által nemétől elvárt, jellemző jellegzetes jegyeket, viselkedési formákat. A nemekkel kapcsolatos szokások, értékek, hagyományok ugyancsak kulturális jellegzetességekkel írhatók le, amelyek koronként és társadalmanként, történelmileg eltérnek egymástól, miközben az idők során nagy változásokon mentek keresztül. Az özvegyégetés, a leánygyermek, másutt a fiúgyerekek meggyilkolása, első gyermekként fiú- másutt leánygyerek várása, a női nemi szervek megcsonkítása csakis a kulturális kontextussal együtt érthető meg, és értelmezhető.

A *társadalmi nemi szerepek* megtanulása éppúgy összefügg etnikai csoportunkkal, vallásunkkal, gazdasági helyzetünkkel, mint foglalkozási jellemzőinkkel, a beszélt nyelvvel és földrajzi környezetünkkel, valamint azzal a történelmi korról, technikai fejlettséggel, amelyben életünk mindennapjai folynak. Azt, hogy a kultúra milyen komolyan befolyásolja a férfi és a női szerepek jellegét, *Margaret Mead*, a neves kulturális antropológus, mára már számos kiadást megért, világszerte ismert, *Férfi és nő* című könyve is fémjelzi. *Mead* (2003) korai antropológiai vizsgálatai nyomán mutatott rá a szamoai, a melanéziai, az új guineai népcsoportok és az amerikai egyesült államok-beli gyermeknevelésnek, a fiú és a lánygyermek nevelésének, a közösség és a család gyermekhez való viszonyának, a női és a férfi szerepek elszajátításának jellegzetes különbségeire, a nemek közötti kapcsolat a világ különböző tájain meglévő eltéréseire. A kulturális antropológiában korainak tekinthető terepmunkái egy-egy népcsoport sajátos belső világának pillanatképei, amelyek ma már igencsak más képet mutatnának. Kutatásait olyan időszakban végezte, amikor a vizsgált egzotikus kultúrák egyike-másika több esetben kőkorszaki körülmények között létezett. Globalizálódó világunkban ezek a kultúrák is jelentősen megváltoztak, miközben ma már egyre ritkábban találunk hasonló körülmények közt élő népcsoportokat a földgolyón.

Feljegyzései szerint, Szamoán, „Ha az újszülött lány, akkor a köldökzsínórt egy papíreperfa alatt temetik el... Ez a szertartás arra van hivatva, hogy biztosítsa: a lány szorgalmasan fogja ellátni háztartási teendőit. Ha a csecsemő fiúcska, akkor a köldökzsínórt a tengerbe dobják, hogy a fiúból jó halász

válják, mire felnő. Az is megtörténik, hogy a köldökzsinórt egy tárócsérje alá temetik, hogy a fiúból buzgó földműves legyen.” (i.m. 12)

Az új guineai arapések közt „A nők általában főznek a háztartás tagjai számára, tűzifát hordanak, gyomot irtanak, tárót szüretelnek, banánt és zöld-féleségeket termesztene... A férfiak vadásznak, csapdákat készítenek, yamot ültetnek és takarítanak be meg házat építenek... Mindkét nem kiveszi a részét a gyermeknevelésből... a gyermekgondozás a szülők közösen végzett munkája.” (i.m. 139-140) „Ha a gyermek lány, s a szülőknek már több lánygyermekük van, megölhetik, hogy minél előbb születhessen fiúgyermek.” (i.m. 144)

Új-Guineában a mundugumorok között, *Mead* leírása szerint, gyakori volt az ikerszülés. „Ha az egyik fiú, a másik lány, akkor a fiú az, akit nem tartanak meg, ha két lány született, mind a kettőt megtartják. Az egyik ikret azonban mindig örökbe fogadja valaki, mert a mundugumor anyák nem szoktak egyszerre két gyermeket szoptatni.” (i.m. 172) Ennek a szokásnak a megértéséhez tudnunk kell azonban, hogy a mundugumorok között a többnéjűség volt jellemző, ahol is egy-egy férfinak akár nyolc-tíz felesége is lehetett.

Hollandiában úgy adják hírül, ha gyermek született egy háznál, hogy az ablakba gólyát tettek ki, rózsaszín vagy kék csomaggal a csőrében, ezzel jelezve, hogy fiú vagy leánygyermek született. Delftben a nők jelentős része otthon szül. A szülésnél az anyának bába segítkezik, aki még további egy hétig részt vesz a gyermek fürdetésében, etetésében, gondozásában. Ez idő alatt bevezeti az anyát a gyermekgondozás teendőibe, fortélyaiba.

Az európai és az észak-amerikai kultúrkörben, a mai szülők többsége napjainkban a lánygyermeknek játékbabát vesz, a főzőcskéhez szükséges kellékeket vásárol, a játékipar által gyártott babaszobát rendeznek be számukra, míg a fiúkat kisautókkal, lovacskákkal, villanymozdonyokkal, különféle repülőmodellekkel látják el. A két nem közötti szocializációs különbségek megmutatkoznak az öltözködés és a hajviselet szokásainak kialakítása tekintetében is. A fiúkat tradicionálisan az európai kultúrkörben nadrág illeti meg, míg a szoknya a lányok viselete, a kislányok haját a nőiesség jeleként hosszúvá növesztik, befonják, vagy copfba kötik, addig a fiúk közt a rövidre nyírt hajviselet az általánosan jellemző. A gyermekek kétségtelenül korán megtanulják, hogy a fiúk és a lányok különböznek egymástól. Az öltözködésben eltérő színvilág kapcsolódik a két nemhez, ha például Európában – így hazánkban is – egy kismama leánygyermeket vár, többnyire rózsaszín ruhákat vásárol a születendő gyermeknek, míg a fiúgyermeket váró leendő anyukák a kék színű kelengyét keresik az üzletekben. A társadalmi környezet más-más viselkedést tart kívánatosnak a fiúktól és mást a lányoktól. Míg a lányok számára megengedett a sírás, addig a fiúktól már egészen a kisgyer-

mekkortól elvárják, hogy „katonásan” viselkedjenek, ne bömböljenek, ha valami nehézséggel találják szemben magukat.

Az adott kultúrkör által meghatározott, a társadalom által elvárt nemi szerepek megtanulása, utánzása – a nemi szerepek szocializációja – a családban kezdődik, majd folytatódik az iskolában, a kortárscsoporthoz, és nem utolsósorban a nemi szerepeket formálva, számos meghatározó elemet közvetítenek a tömegkommunikációs eszközök, amelyek a két nem képviselőinek gondolkodását, magatartását alakítják. Kezdetben a szülők nyújtanak utánzásra alkalmas mintát gyermekeiknek, miközben megerősítik a kíváncsi, és büntetik, szankcionálják a nem kíváncsi nemi viselkedésmódokat a fiú és a leánygyerekeknél (F. Lassú, 2004). S miután a gyermek szeretne hasonlónak válni a szeretett felnőtt személyhez, ily módon a lányok az anyja, míg a fiúk az apja szerepét, nemi viselkedését megfigyelve utánozni kezdik a felnőttektől látottakat, amely megjelenik mind a játékukban, mind pedig a mindennapi viselkedésük folyamán. Mindezen túlmenően a gyerekek elraktározzák a látottakat, és a későbbiekben leendő anyaként és apaként merítenek az ott-hon tanultakból, szülői szerepükben sok évvel később megjelennek majd saját szüleiktől tanult képességek, és viselkedésminták. Azonban Európában és Észak-Amerikában nem csupán a családban, hanem a formális nevelés során, az iskolában is hosszú időn át más volt a fiúk és a lányok nevelésének módja.

A leánynevelés történetéről

A történelem folyamán a fiúk a lányok és *iskoláztatása* hosszú időn keresztül eltérő módon valósult meg. Már évszázadokkal ezelőtt is különböző társadalmi és családi szerepet szántak a két nem képviselőinek, s így aztán az iskola, leképezve a társadalmi elvárásokat, hűen követte a vele szemben támasztott környezeti igényeket. A nők, a lányok iskolázása nagyon sokáig nem jelentett különösebb kérdést az oktatásügyben. A XIX. századig, a nőnevelés alapvetően a nők anyja és feleség szerepére, a háztartás ellátására történő felkészítésre összpontosult. Az elemi iskolában évszázadokon keresztül az írás, olvasás, számolás megtanítása, a vallásos nevelés mellett a háztartási teendőkbe való bevezetést jelentette. Sokáig nem merült fel össztársadalmi igényként az iskolai gyakorlatban olyan elképzelés, amely a nők számára magasabb iskolai képzettség megszerzésére irányult volna. Persze a neveléstörténet során elvéve találunk olyan pedagógusokat is, akik szorgalmazták a nőnevelés kérdésének hangsúlyozását, előtérbe helyezését. Ilyen volt például Comenius (1592-1670), aki Didaktika Magnájában így írt erről: „Az egész ifjúságot nemre való tekintet nélkül iskolába kell járattatni... Nem csak a gazdag és nemes emberek gyerekeit kell iskoláztatni, hanem a neme-

seket, jobbágyokat, gazdagokat és szegényeket, fiúkat és lányokat, városban és községben, falun és tanyákon egyaránt... Kevéssé adhatjuk meg elfogadható okát annak, hogy miért zárjuk ki teljességgel minden tudományos képzés lehetőségéből (folyják akár latinul, akár pedig anyanyelven) a női nemet.” *Comenius* gondolatai ekkor még nem találtak széles körben követőkre. Később a reformáció szószólói ugyancsak a nők iskolázásának szükségességét hirdették meg. *Luther Márton*, az evangélikus vallás alapítója, a protestantizmus szószólója minden településen elemi iskolát kívánt állítani külön a fiúknak és a lányoknak.

Évszázadokon keresztül a feudális társadalomban az alsó társadalmi rétegekbe tartozó leányok nevelése a háztartásvezetéssel kapcsolatos praktikus ismeretek elsajátítására irányult, családi körben és az elemi iskolában folyt. Ezzel szemben az előkelő családok leányainak nevelését apácarendekre, női kolostorokra, vagy pedig a várkastélyok úrnőire bízta. A főúri családok leányainak nevelése kiterjedt a társas viselkedésre, az illem megtanulására is, miközben éneket, hangszeres játékot, és francia nyelvet tanultak fogadott házi-tanítójuktól. Más volt az élete az apácarendek lakóinak, akik a kézimunkázás mellett, komoly vallási nevelésben részesültek, miközben karitatív tevékenységet folytattak, és a kódexmásolásban is aktívan részt vettek.

A társadalmi-gazdasági fejlődés folyamata magával hozta az iskolázás iránti igények növekedését is. Az Amerikai Egyesült Államokban 1776-ban léptek fel először a nők művelődése érdekében. Franciaországban a felvilágosodás eszméinek terjedésével együtt, az emberi és állampolgári jogok mellett, művelődési jogokat követeltek a nők számára. Angliában, Németországban és Európa többi nyugati országában, ahol a polgári fejlődés hatott, megindult a nők oktatásáért való küzdelem. A XVIII. század végén, a XIX. század elején jelentős mértékben megváltozott a nőoktatás ügye. Az Amerikai Egyesült Államokban leányszemináriumokat és koedukációs iskolákat, Angliában tanítónő-szemináriumokat hoztak létre. A XVIII. század végén hazánkban is megjelentek a nőemancipációra vonatkozó elképzelések, bár jóval szerényebb mértékben, mint a nyugati országokban. 1789-ben II. József tanügyi utasításai mind a fiú, mind pedig a leánygyermek számára elrendelték a tankötelezettséget. Az uralkodó ekkor a nőnevelés kérdéseit a józefinista politika szolgálatába állította. Mária Terézia uralkodása ideje alatt külön leányiskolák alakultak ki női szerzetesrendek irányításával, így például az angolkisasszonyok a budai várban, az orsolyiták Pozsonyban, Nagyváradon és Nagyszebenben nyitottak külön leányiskolát. Az 1806-os II. Ratio Educationis előírta, hogy lehetőleg külön leányiskolát kell szervezni a köznép, a polgárság és a köznemesség és a főrangúak leánygyermekei számára.

A XVIII. század utolsó negyedében jöttek létre az evangélikus középiskolák leányiskolák, leánytagozatok felvidéki városainkban. Így leányosztály nyílt Eperjesen, Lőcsén, Sopronban, Rozsnyón és Pozsonyban is. *Sennovits Má-*

tyás a hazai nyilvános középiskolai leányoktatás egyik első elindítója, aki Eperjesen tevékenykedett. *Sennovits* nevéhez köthető az eperjesi leányiskola magas színvonalon való működtetése. *Tessedik Sámuel* evangélikus lelkész ugyancsak kiemelést érdemel, hiszen Szarvason hozott létre magániskolát, ún. „szorgalmazási iskolát”, amelyben a fiúk mellett éppolyan fontosnak tartotta a leányok nevelését is. Intézményében a növendékek mezőgazdasági és ipari termelő foglalkozásokon vettek részt, a leányok számára tanítónő-képzést hirdetett. Intézete hosszú időn át az egyetlen középfokú oktatási intézmény, amely ugyanolyan színvonalas oktatást nyújtott a fiúknak, mint a lányoknak. A martonvásárhelyi *Brunszvik Teréz* neve ugyancsak említést kíván, hiszen amellett, hogy az ő nevével kapcsolódik össze az első hazai óvoda megszervezése, rendkívül sokat tett a hazai nőnevelés ügyének fejlődéséért is. Jól látta, hogy a nőnevelés egyúttal az egész család nevelését jelenti, a születendő gyerekekre, a család többi tagjára nagymértékben kihat a nők műveltségi szintje. Gyermekneveléssel kapcsolatos programját a nőneveléssel kapcsolta össze, mert meggyőződése volt, hogy a nő nevelésén keresztül fejleszthető, nevelhető a mögötte álló család is. Azonban elképzeléseit a társadalom felső köreiben gyanú övezte, mivel az akkor uralkodó közfelfogás szerint, engedelmes alattvalók nevelése a feladat, nem pedig a felvilágosult emberfők kiművelése. Tervei eléréséért sokat kellett harcolnia. Innovatív elképzelései közt szerepelt egy óvóképző intézet létrehozása is, azonban ezt a tervét nem tudta megvalósítani. Vallotta, hogy a munkába állt, dolgozó nőknek is szükségük van a képzésre, ezért cselédiskolát szervezett. Meggyőződése volt, hogy a cselédek tudása visszahat a gyermekekre, ezért erkölcsi fejlődésükért és tanultságukért az alkalmazást biztosító, jómódú család ugyancsak felelős. *Brunszvik Teréz*re közvetlen környezete mindig jó szívvel gondolt, mint a megszemélyesített jószág, és szeretet képeként állt cselédei, és a gyermekek előtt.

A hazai reformkori nőnevelés fejlődéséért küzdött *Karacs Teréz*, aki a „Néhány szó a nőnevelésről” címmel megjelent tanulmányában demokratikus szellemiségű nőnevelés megvalósításáért szállt síkra. A nőnevelés úttörőjeként úgy véli, valamennyi nő számára, társadalmi származásától függetlenül, szükséges a nevelésben való részvétel. Nőnevelési programja szorosan összekapcsolódott a polgári nemzetté válás folyamatával. *Teleki Blanka*, a gróf *Teleki* család sarja, akire jelentős hatást gyakorolt a nőnevelés reformkori irodalma. Magyar nemzeti szellemiségű nőnevelést képzelt el, „Előbb reform, aztán nőemancipáció” című cikkében a nőoktatás reformját hirdette meg. Hangsúlyozza, hogy a nőnevelés tartalmát jelentős változásnak kell alávetni. Történelmet, erkölctant, egészségtant, felső-ruhanemű varrást is kell tanítani a nők számára. 1846-ban nyitotta meg pesti nevelőintézetét, 8-12 éves korú leányok számára. Úgy vélte, nincs szükség külföldi nevelőnőkre, magyar nyelven kell tanítani a diákokat, magyar nevelőket kell alkalmaz-

ni a tanításban. Intézetében haladó szellemiségű nevelés folyt, tanárai közt találjuk *Vasvári Pált és Hanák Jánost*. Teleki Blanka intézetének megnyitásával párhuzamosan, ugyanabban az évben, 1846-ban, Karacs Teréz Miskolcon nyitott leányiskolát és nevelőintézetet a református egyház felkérésére, amely jellegét tekintve a munkaiskolák közé sorolható. Az ott tanuló 12-16 év között lévő leányok kézműipari tevékenységgel foglalkoztak, a szabásvarrás, a kötés és a horgolás megtanulása mindennapi tevékenységeik közé tartozott. Az 1850-es évekre már országos hírnévre tett szert intézete, ebben jelentős szerepet játszott, hogy újságcikkek sorozatában is népszerűsítette törekvéseit. Sikerült elérnie, hogy a nála tanuló lányok származástól függetlenül azonos tanterv szerint haladjanak, egyenlő bánásmódban részesüljenek. *Zirzen Jankát* az 1800-as évek végén, ugyancsak a hazai nőnevelés kiemelkedő alakjai közt tartják számon, aki Jászberényben nyitott nőnevelő intézetet.

Eötvös József 1848-as törvényjavaslata még különbséget tett a két nem iskolázási ideje között, hiszen a fiúk számára 6-12, a lányoknak 6-10 éves korig tartó kötelező népoktatást írt elő. Terveiből azonban, a '48-as szabadságharc leverése miatt, nem lett törvény, így újító szándékú javaslatai nem kerültek megvalósításra. Időközben *Lövei Klára* 1861-ben Máramarosszigeten létrehozta leánynevelő intézetét, amelyben céljai szerint Teleki Blanka eszmeiségét kívánta követni. Intézete azonban, amely 10-12 év közötti leányok számára állt nyitva, rövid életű volt. Bár Eötvös első törvényjavaslata elbukott, az *Eötvös-féle 1868-as népoktatási törvény* létrehozta az egységes hatósztályos, mindenki számára kötelező népiskolát. Jelentősége – többek között – abban van, hogy a fiúk és a lányok számára ugyanúgy iskolakötelezettséget rendelt el. Létrehozta a felsőbb népiskolát a leányok számára, a polgári iskolát, valamint a hároméves állami tanítónőképző intézetet. Említést kíván *Veres Pálné* neve is, aki az 1848-ban megalakult Nőképző Egyletben komoly küzdelmet folytatott a nők magasabb fokú iskolázásáért hazánkban.

Veres Pálné a magyar nőnevelés kiemelkedő alakja. Leánya születése után kezdett érdeklődni a nőnevelés ügye iránt. „Felhívás a nőkhöz” című írásának közreadásával kezdődött a magyarországi nőmozgalmak története. Fontosnak tartotta a nők képzését, s erre szólította fel nőtársait is.

A fentiekből jól látható tehát, hogy a nőnevelés kérdése, az I. Ratio Educationis megjelenése óta fokozatosan mind fontosabbá vált a hazai társadalom számára, a közéletben napi témát jelentett, neves írók és jól ismert politikusok tüzték zászlajukra a nőnevelés kérdését, lelkes nők harcoltak számos más joguk elérése mellett, művelődési jogaikért, a nőnevelés széleskörűvé válásáért, elfogadtatásáért. Az időközben bekövetkezett polgári és a technikai fejlődés hatására, fokozatosan emelkedett, és egyre növekedett az elemi oktatásban részt vevő fiúk és lányok száma az országban. Az egyetemek ka-

pui azonban hosszú évszázadokon keresztül csupán a férfiak előtt álltak nyitva, az egyetemi tanulmányok folytatása kizárólag a férfiak privilégiuma maradt.

„Az egyetemeket először az 1830-as, 1840-es években az USA-ban nyitották meg a nők előtt, női college-ok jöttek létre, majd fokozatosan megvalósult a koedukáció az amerikai egyetemeken. Franciaországban 1863-ban, Svájcban, Bernben és Genfben 1862-től, Zürichben 1867-ben, folytathattak az egyetemen tanulmányokat a nők. Angliában az 1870-es években az egyetemek sorra bebocsátották a nőket falaik közé. Az 1870-es és 1880-as években több nyugat-európai, valamint skandináv országban nyíltak meg az egyetemek kapui a nők előtt.” (Nagyné, Ladányi 1976. 6.) Hazánkban a nők egyetemi tanulmányainak kérdése, először *Hugonnai Vilma* orvosi diplomájának honosításával kapcsolatban merült fel. Hugonnai a svájci Zürichben szerzett orvosi diplomát, amelyet hazatérve szeretett volna elismertetni. Kérelmét azonban, a honosítás tárgyában, elutasították, így orvosnak nem nevezhették ki, éveken keresztül megalázó körülmények közt, csupán magánpraxist folytathatott. Csak tizennyolc évvel a zürichi diplomája megszerzése után, hosszú küzdelem árán, és számos levélváltást követve az illetékes minisztériummal, avatták fel itthon, orvos doktorrá. Küzdelmét azonban az előtte tornyosuló nehézségek ellenére sem adta fel, számos cikket jelentetett meg annak érdekében, hogy a nőket a tudományos pályán elfogadják hazánkban.

Magyarországon, a nyugati országokkal összevetve jelentős késéssel, 1895-től vált elérhetővé az egyetem – több korlátozás mellett – egy miniszteri rendeletnek köszönhetően, a nők számára. Ezt megelőző időszakban azonban számos érv és ellenérv csapott össze arról vezető politikusok, tudós tanárok, professzorok körében, hogy megengedhető-e a társadalomban, hogy a nők felsőfokú tanulmányokat folytassanak, s egyetemre járjanak. A közélet vezető politikusai, egyetemek professzorai közt találni szép számmal olyanokat, akik elleneztek a nők egyetemre kerülését, felsőbb tanulmányainak folytatását hazánkban. Széleskörű társadalmi vita bontakozott ki ez idő tájt a kérdésben, amelynek a napi sajtó és a szakmai lapok rendszeresen helyet adtak. A korlátozást jelentett, hogy nem minden kar nyílt meg a tanulni vágyó női nem képviselői számára, csupán az orvosi, a bölcsész és a gyógyszerészeti pályára engedték be a tudományok művelésére áhítózó nőket. Az olyan társadalmi tekintéllyel és hatalommal járó karokat, mint a jog és államtudományok, sokáig zárva tartották a tanulni vágyó nők előtt. Számos szakfőiskola megnyitására szintén sokat kellett még várni. Az 1895/1896-os tanévben jelentek meg az első nőhallgatók a hazai egyetemeken. *Glücklich Vilma* tanítónő volt az első hallgatónő, aki felvételét kérte 1895/96-os tanévben a budapesti bölcsészszkaron. Ma már sokan nem is gondolnák, hogy csupán az 1946. (!) évi XXII. törvény nyitotta meg valamennyi felsőoktatási intézmény

kapuját a nők előtt hazánkban, addig azonban a nők tanulmányi lehetőségeit számos, ma már igencsak furcsának mondható korlát akadályozta.

„Az 1904. és 1905. évi miniszteri rendelkezések értelmében rendes hallgatóként csak jelesen érett lányok nyerhettek felvételt, míg a jól érettek, valamint a háromnál több elégségest tartalmazó érettségi bizonyítvánnyal rendelkező leányok csak két, rendkívüli hallgatói minőségben elvégzett félév után leteendő kollokviumok eredményétől függően válhattak rendes hallgatóvá.” (*Ladányi, 1996, 376.*) A nőket tehát jóval szigorúbb feltételek szerint ítélték meg az egyetemre való felvételtkor, kimondható, hogy diszkriminatív szelekció sújtotta őket a felsőfokú intézetekbe való bekerüléskor.

Eleinte még elenyésző volt a nőhallgatók száma a hazai egyetemeken, a későbbiekben azonban fokozatos emelkedés tapasztalható az egyetemi képzésben a nőhallgatók körében. Mindez összefüggésbe hozható a nők középiskolai tanulmányainak előrehaladásával. Miközben nőtt az érettségizett nők száma, úgy emelkedett a felsőfokú tanulmányokban való részvételük is. Nehézségeik azonban nem értek véget a felvétellel, ha elvégezték az egyetemet, a munkaerő-piacon korántsem voltak egyenlő esélyeik a férfiakkal szemben. A munkáltatók többnyire a férfiakat várták. Az I. világháború jelentős változást hozott a nők helyzetében, sokan maradtak özvegyen és árván a háborús események kapcsán, így mind többen kényszerültek kereső tevékenység folytatására. A gyáripár fejlődése igényelte és szívesen foglalkoztatta az olcsó, szakképzetlen női munkaerőt, ugyanakkor egyre többen érezték a magasabb szintű tanulmányok folytatásának fontosságát. Az egyetemre járó nőhallgatók többsége ebben az időszakban főként a polgárság, a középréteg soraiból került ki.

Az egyetemet elvégezve a férfiak inkább elhelyezkedtek, a nők viszont többnyire otthon maradtak. Mindez szorosan összefüggött a kor általános szellemiségével, miszerint az „úri” családban a feleség nem dolgozik a családon kívül. Úgy vélték, hogy a nőknek nem illik elvenni a férfiak állásheleyeit. Így a felsőfokú végzettségű nők többsége azonosult a fenti állásponttal, munkába csak akkor lépett, ha özvegy, vagy hajadon lévén eltartó híján volt. A nők által vállalt tanulás azonban gyakran vezetett elmagányosodáshoz, nehezen talált párt magának akkoriban egy művelt nő. A társadalomban sokáig élt az a nézet, miszerint tanulni nem túl nőies, különnek titulálták a tanulni vágyó nőket, s számos negatív sztereotípiával övezték a nők tanulását, amelyet a hagyományos női szerepekkel kevésbé tartottak összeegyeztethetőnek (*Karádi, 1994*).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a nevelésben – s ezzel együtt a nőnevelésben is – átütő változást a XIX. század hozott, amikor Európa-szerte megteremtődtek a mai, modern közoktatási rendszerek alapjai, kialakultak az általános, kötelező, mindenkire kiterjedő iskolai nevelés alapelvei. Mindezzel párhuzamosan a XIX. század során kibontakozott a nőmozgalom,

amely többek között a nők művelődési jogaiért kezdett harcolni. A nőmozgalom, a későbbiekben, Európa-szerte lelkes követőkre talált, változásokat érve el – sok más területtel együtt – az oktatásügy nőket érintő kérdéseiben is. Emancipációs törekvéseik hatására a XIX. és a XX. század fordulóján egymás után alakultak az érettségit nyújtó leány középiskolák, és lehetővé vált a nők számára is a felsőfokú oktatási rendszerbe való bekapcsolódás. Ugyanakkor a nők fokozatosan bekapcsolódhattak a *szakképzésbe* is, s ezzel a nőmozgalom egyik alapvető célja vált valóra. Az egyetemeken egyre inkább növekedni kezdett a női hallgatók száma, különösen így van ez a pedagógusi, és az orvosi pálya vonatkozásában (*Mészáros, Németh, Pukánszky, 2002*). Érdekességként említhetjük, hogy a reformpedagógiai mozgalmából jól ismert Montessori Mária, aki pápai külön engedéllyel végezte el egyetemi tanulmányait, Olaszország első orvosnőjeként kapott diplomát.

A nőknek a társadalomban, illetve az oktatásban elfoglalt helye világszerte különböző. Miközben Európa-szerte növekszik az oktatásban részt vevő nők és férfiak száma, mind többen és mind hosszabb ideig tanulnak, addig világtendenciákat tekintve nem ilyen rózsás a kép. Világviszonylatban jellemző, hogy:

„1. Az általános iskoláskorú gyerekek közül 125 millió nem jár iskolába-többségükben lányok.

2. További 150 millió gyermek elkezdti ugyan az általános iskolát, de ki marad, mielőtt befejezné az oktatás négy évét. A nagy többség elhagyja az iskolát, mielőtt elsajátította volna az írni-olvasni tudás alapvető készségeit.

3. Sivatagi Afrika és Dél-Ázsia nagy részén a gyermekek 4-7 évnyi oktatásra számíthatnak. Az iparosodott országokban ez az adat 15-17 év.

4. Ma több mint 870 millió ember analfabéta – 70%-uk nő.” (*Brander, 2004. 426.*)

Indiában például már a születéstől fogva más sors vár a fiúkra és a lányokra. Általánosan jellemző a nagyfokú írástudatlanság, amely különösen a nőket érinti. A nők között jóval több az analfabéta. Számos gyermek iskolázás helyett utcán tölti gyermekkorát. A nyomorék gyermekek szomorú sorsát gyakran a szülők okozzák, megnyomorítják a gyermeket, hogy sikeresebb kéregetők legyenek. A szegénytelepek lakói már három-négy évesen kéregetnek, miközben az iskolázásból teljes mértékben kimaradnak. Fekete Afrika országaiban az analfabétizmus még ma is általános jelenség, különösen a lányok körében.

A nemi szerepek változásai a társadalomban

Noha évszázadokkal ezelőtt elképzelhetetlen lett volna, hogy a nők egyetemre járjanak, felsőbb tanulmányokba kezdjenek, addig napjainkban jel-

lemző tendenciaként említhető a nők képzettségi szintjének fokozatos emelkedése, mind hazánkban, mind pedig a többi fejlett európai, és észak-amerikai országban. Az elmúlt évtizedekben fokozatosan emelkedett az érettségi vizsgát tett nők aránya, majd egyre több nő kezdte meg tanulmányait, és végzett sikerrel a különböző felsőoktatási intézményekben. A változás néhány évtized alatt szemmel láthatóan hatalmas. Hazánkban „a felsőfokú végzettségű nők száma 1949 és 1990 között több mint hússzorosára nőtt.” (*Ladányi, 1996, 388.*).

A pályaválasztásban nagy szerep jut a nemekkel kapcsolatos hiedelmeknek (hogy illik egy nőnek, és egy férfinak viselkedni), nemi sztereotípiáknak is. Mind a fiúk, mind pedig a lányok tartózkodnak attól, hogy olyan pályát válasszanak, amely eltér a tradicionálisan megszokott, társadalmilag elvárt szerepektől, pl. kevés fiú választja az óvodapedagógusi képzést, vagy a kórházi gondozói feladatokat, míg a katonaságnál a tisztek között ritka a női munkavállaló, vagy a tömegközlekedési járműveken szintén kevés női buszsofőrrel, a szállítmányozással foglalkozó cégeknél minimális számban találkozunk női kamionosokkal.

Hagyományosan a férfiaktól dominanciát, versengést, racionalitást várnak el a mi társadalmunkban, míg a nőktől gondoskodást, áldozatkész magatartást, érzelmeik kinyilvánítását. Mindez tükrözi a patriarchális berendezkedésű társadalom gondolkodásmódját és nemi sztereotípiáit, s ezek az elképzelések visszatükröződnek a nemek közötti munkamegosztásban és nőkkel, férfiakkal szembeni viselkedésekkel kapcsolatos elvárásokban is (*Nguyen Luu Lan Anh, 2002*). Hosszú ideig az oktatási rendszer a férfiak dominanciáját és a nők függő szerepét tükrözte, ahogy azt a fejezet történeti részéből is láthattuk. A fiúkat arra buzdították, hogy jól fizető állásokat foglaljanak el, vezető szerepbe kerüljenek, tanuljanak tovább, hiszen a leendő családfő kenyérkereső szerepe ezt kívánta meg. „A férfiak esetében a karrierben elért siker egyben a sikeres családapa szerepét is jelenti, míg a nők esetében nagyobb konfliktus feszül a dolgozó és a családi szerep között.” (i.m. 123.) A családfői szerepre való felkészítés igénye megmutatkozott (és tagadhatatlanul még megmutatkozik ma is) a szülők részéről is, valamint a tanárok, az iskola is ezt közvetítette. A lányokat ezzel szemben a háztartás vezetési feladatok ellátására ösztönözték, jól illusztrálja ezt, hogy a hazai iskolák technika óráin sokáig a fiúk barkácsoltak, szereltek, a lányok számára pedig, ugyanezen az órán másik csoportban, sütést, főzést tanítottak. Azoknak a lányoknak, akik karriert akartak befutni, az oktatást, az ápolást, a gyermekgondozást, az irodai munkákat ajánlották tanáraik, s arra buzdították őket, hogy ezeken a területeken bontakoztassák ki gondoskodó, „anyai szerepüket”. Mindez éreztette hatását a pályaválasztásban a fiúk és a lányok között, a pedagóguspálya, az óvónői, tanítói, tanári szakokra mindig is a nők, míg a műszaki, mérnöki, az informatikai és az agrár-szakterületekre jóval inkább a

férfiak jelentkeztek, s jelentkeznek ma is. A változást az iskolarendszerben a nőmozgalom 1970-es évekbeli új hulláma hozta az Egyesült Államokban és a nyugat-európai országokban, amikor a nők követelték a nemi diszkrimináció megszüntetését, mindkét nem számára egyenlő bánásmód elérését, az egyenlőtlenségek eloszlátását. Elérték az USA-ban, hogy törvény tiltsa a nemi megkülönböztetést, és az iskoláktól pedig elvárták, hogy a tananyagba kerüljön be a nemi sztereotípiák elleni harc, emeljék fel szavukat a nőkkel szembeni diszkrimináció ellen. A tananyag is változott, ettől fogva a lányok is barkácsolnak, a fiúk is tanulják a háztartásvezetés fortélyait a koedukált órákon (Basow, 2004). (Ma már mindez így van hazánkban is). Közben a – nőmozgalom hatására – a fejlett európai és észak-amerikai államok egyetemein megjelentek az ún. „gender studies” (nemek társadalomtudománya), és a „woman's studies” (nőtudomány) kérdéseivel foglalkozó stúdiumok. A gender studies programok történeti és összehasonlító szempontból gyűjtik a nemekre vonatkozó, a különböző tudományágakból származó ismereteket. Így például történelmi, gazdasági, szociológiai, pszichológiai, pedagógiai, szépirodalmi nézőpontokból elemzik a nők és a férfiak egymáshoz viszonyított helyét és helyzetét. Számos egyetem hirdet nőtudománnyal kapcsolatos programokat is, amelyek keretében az érdeklődő hallgatók új megközelítésben tanulhatnak a nők társadalmi helyéről és szerepéről. Az ilyen stúdiumok némelyike tartalmaz női személyiségfejlesztő tréninget, a nők számára karrier tanácsadást, a munka és a család összeegyeztethetőségével kapcsolatos készségfejlesztést is (Gollnick, Chinn, 2004). Magyarországon először a CEU (Közép-európai Egyetem) hirdetett gender studies programot, s jelentős könyvtári állománnyal rendelkezik a nőtanulmányok és a nemek társadalomtudománya terén. Ugyanakkor napjainkban már több hazai felsőoktatási intézmény kurzuskínálatában ott találhatók a nőkkel foglalkozó tantárgyak. Azonban még napjainkban sem tartozik az egyetemek és a szakírók többségének kedvenc témái közé a nők helyzetével való foglalkozás.

A nőmozgalom tehát változást ért el a tantárgyak, az iskolai tananyag vonatkozásaiban, s közben a nőktől és a férfiktól elvárt társadalmi szerepek is lassan, de bizonyíthatóan megváltoztak. Például megemlíthetjük, hogy az utóbbi időben jellemző tendencia, ami korábban elképzelhetetlen lett volna, hogy a férfiak is otthon maradhatnak gyermekgondozási segélyen, s napjainkban egyre nő az apák bekapcsolódása gyermekeik nevelésébe, gondozásába. Többen segítenek ifjú feleségüknek a háztartási teendőkben, látni már mosogató, főzőcskéző apákat és férjeket, és a köztéri parkokban babakocsit toló, gyermeküket sétáltató férfiakat. Ismert az is, hogy egyre több apa kíván ott lenni gyermeke születésekor a kórházi szobában, az „apás szülés” divatja az utóbbi évek terméke. Jellemző tendencia az apai viselkedés gondoskodó jellegének erősödése, a férfiak újszerű apaszerepének vállalása. Az elmúlt időszakban a hagyományos feminin és a maszkulin szerepek változásának

vagyunk tanúi társadalmunkban. Ma már a céltudatos, vezető szerepre kész, életét önállóan is komoly sikerekkel alakítani képes nők mellett, ott látjuk az érzelmeiket kimutató, gondoskodó szerepet vállaló férfiakat is (*Vajda, Kósa, 2005*). A férfiszerep változásai mögött egyéb társadalmi változások is rejlenek. Így a háttérben meghúzódó okként említhetjük a válás jelenségét. Egy-egy válás után hazánkban a bíróság a gyerekeket többnyire az anyának ítéli. Az elvált családban felnövő gyermek többségében női mintákat lát maga körül, az anya, a nagymama gondoskodásától körülvéve nevelkedik fel. Majd bekerülve az intézményes nevelés rendszerébe, a bölcsődében gondozónők, az óvodában óvónők és dajkák, az alsó tagozatban tanítónők veszik körül, s a felső tagozatba érve, először találkozik néhány férfi tanárral. Alapjában véve ezek a hatások – a válás és a pedagóguspálya elnöiesedése – nagyban csökkentik annak esélyét, hogy a felnövő fiúgyermek közvetlen családi és iskolai környezetében napi gyakorisággal megtapasztalja a férfi viselkedési mintákat. Így nincs más mód, mint a média adta minták ellesése, amelyekről mindannyian tudjuk, hogy bizonyos torzításokat rejtenek.

Amellett, hogy a férfiak nagyobb szerepet töltenek be gyermekeik nevelésében és gondozásában, mint valaha, elmondható, hogy a nők pedig hosszabb időt tartózkodnak munkahelyükön, s egyre több nőt találni vezető pozícióban, s mind több nő keres „jól fizető állást” magának, miközben ma már az is gyakori, hogy a család nő tagja keres többet, s veszi át a férfiaktól a „családfenntartói szerepet”. Azonban az olyan nagy presztízzsel járó területeken, mint pl. a politika és az üzleti élet, még mindig a férfiak vannak domináns szerepben. A hagyományos női szerep viszont kétséget kizáróan megváltozott, s a társadalmi változások feljogosítják a nőket a változtatásra, az újdonságok vállalására. Ebben a folyamatban is helyet kap a válás, ugyanis az egyedül maradt anyának többet kell dolgoznia, hogy el tudja tartani gyermekeit, többet lesz házon kívül, s gyakran neki kell elintéznie olyan feladatokat, amelyeket egy tradicionálisan működő családban általában az apa végzett el. Például az egyedül maradt nő hívja ki a vízvezeték-szerelőket, ő viszi az autóműhelybe a gépkocsit, maga irányítja a lakás felújításának, átépítésének munkálatait stb. Mindez a vele egy háztartásban élő lánygyerekek előtt modellként áll, s feljogosítja őket arra, hogy ők maguk is vállaljanak hasonló feladatokat, kezdeményezzenek, keressenek jól fizető pozíciókat, arra rendezkedjenek be, hogy képesek legyenek egyedül is megállni felnőtt korukban saját lábukon. Más elvált családokban felnövő gyerekek és fiatalok gyakran hallgatják elvált anyjuktól a volt férj viselkedésének negatívumait, így jó néhányan a lányok közül óvatosabbá váltak, s házasság helyett az együttélést választják, vagy a szingli életmód mellett döntenek, s inkább karrierjük építésén dolgoznak.

A társadalmi változásokat hűen követi a divat is, hiszen megjelent az *uniszex* fogalma, amelyet pl. az öltözködés és a ruhadarabok vonatkozásban

használnak, pl. ma már a nadrág, a sportcipő, a rövid ujjú sportos póló mindkét nem viselete, ugyanakkor nem ritka a hosszú hajat növesztő, fülbevalót viselő férfi látványa sem. Évtizedekkel ezelőtt elképzelhetetlen lett volna a nadrágot hordó nő.

Magyarországon 1995-től jellemző, hogy több nő iratkozik be a felsőoktatási intézményekbe, mint férfi, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a szakiskolába, illetve szakmunkásképző intézményekben magasabb a fiúk aránya. Természetesen a pályaválasztást, a továbbtanulás jellegzetességeit a nemi hovatartozáson kívül számos tényező befolyásolja, így pl. a családi indíttatás, az anyagi helyzet, a szülők lakóhelye, az etnicitás, és a tanárok tanácsai. A pályaválasztást nagyban meghatározza az érdeklődés is, úgy tűnik, a lányok jóval inkább humán, míg a fiúk természettudományos érdeklődéssel jellemezhetők. Az érdeklődés ilyen jellegű eltérését középiskolás korban mutatták ki, míg a korábbi iskolaévekben nem tapasztaltak a pszichológiai kutatók ilyen jellegű különbséget a fiúk és a lányok érdeklődését tekintve. Hazánkban, az alapvető képességek és kompetenciák terén is javulás mutatkozik a lányok eredményeiben – a továbbtanulási mutatókon túl – a fiúkéhoz képest, PISA 2000 vizsgálat szerint a lányok jobb eredményeket értek el az olvasási, szövegértési feladatokban, mint a fiúk, viszont a matematikai eredmények a fiúk oldalára billentik a mérleget, azonban a természettudományos ismeretek terén alig van különbség a két nem eredményei között.

A matematikai teljesítményekben a fiúk oldalára a serdülőkortól billen a mérleg, amelynek okaként többek közt a nemi sztereotípiákat említik. „A matematika nem nőies dolog” – tartják sokan, s a kamaszkorban fontossá válik a másik nem érdeklődésének kivívása is, éppen ezért a lányok szeretnének megfelelni a feljuk irányuló külső elvárásoknak. Egy másik elképzelés szerint a tanárok és a szülők kevésbé biztatják a lányokat a matematikai sikerek elérésére (*Nguyen Luu Lan Anh, 2002*). Kétségtelen, hogy a szülői elvárás, és a tanároktól jövő igények, valamint a kortársaknak való tetszeni akarás befolyással van a kamaszkorban lévők életére, tanulmányaira.

Nemi különbségek a tanár-diák interakciókban és az elvárásokban

Ha napjainkban egy közoktatásban dolgozó tanárt megkérdeznénk, hogy vajon a lányok és a fiúk egyenlő bánásmódban részesülnek-e az iskolában, nagy valószínűséggel azt válaszolná, hogy „természetesen igen.” Azonban pszichológiai megfigyelések igazolják, hogy számos különbség mutatkozik a két nemhez tartozó diákok és a pedagógusok közötti osztálytermi interakció sajátos jellemzőit tekintve.

Sadker és Sadker (1991) egy három évig tartó vizsgálatban – amelyben több mint 100 koedukált csoportban tanuló, színesbőrű és fehér tanulókból álló, általános és középiskolai osztály vett részt – arra volt kíváncsi, hogy milyen karakterisztikus különbségek mutathatók ki a fiúkkal és a lányokkal kapcsolatos tanár-diák interakciók jellemzőiben. A kiválasztott osztályokban fehér és színes bőrű férfi és nőtanárok, mindenütt ugyanazon a nyelven, művészeti tárgyakat és angolt, (amelyekről úgy tartják, hogy különösen a lányok érnek el jó eredményeket) és matematikát, valamint természettudományi tárgyakat oktattak (amelyek hagyományosan férfi dominanciával jellemezhetők). A kutatás arra az eredményre jutott, hogy

- a tanárok gyakrabban kezdeményeznek interakciót a fiú tanulókkal,
- a többségi családból származó fiú diákoknak többször tesznek fel kérdéseket a tanítás során,
- a kisebbségi csoportba tartozó lányok számszerűen kevesebb kérdést kapnak az oktatás közben,
- a fiúkra erőteljesebben jellemző, hogy inkább törekszenek arra, hogy kivívják a tanár figyelmét, ez az egyik oka annak, hogy a fiúk gyakrabban válaszolnak a tanári kérdésekre, és többet beszélnek a tanórákon, mint a lányok,
- a fiúk minden osztályban dominánsak a kommunikációs folyamatban, (bár a társadalmi sztereotípiák a lányokat tartják beszédesebbnek, az osztálytermi megfigyelések mégis mást mutatnak),
- függetlenül attól, hogy a pedagógus nő vagy férfi, kisebbségi csoport-hoz tartozik, vagy többségi háttérrel rendelkezik, a tanároknál a fenti jellemzőket egyaránt megfigyelték minden tantárgy esetében.

A fiúk többször felhívják magukra a figyelmet, bár megfigyelték, hogy a tanár figyelme sokszor a fegyelmezés, agresszivitás miatt fordul a fiúk felé.

Nem csupán az interakciók milyensége, hanem a tanári elvárások is jelentősen különböznek a fiúkkal és a lányokkal kapcsolatosan az osztályteremben. *Thun Éva* (1996) rámutat, hogy „a fiúkat többet dicsérik a tudásukért és a jó válaszáért, a lányokat pedig a jó magaviseletükért és szófogadásukért. A szidást a fiúk legtöbbször rossz viselkedésükért kapják, a lányok pedig a nem tudásért, vagy a helytelen válaszáért... Így a fiúk megtanulják, hogy okosak és értékesek, még ha néha a viselkedésükkel baj is van. A lányok pedig azt, hogy bár ők nem olyan okosak, mint a fiúk, de azt jó magaviseletükkel némileg kompenzálhatják.” (i.m. 408.) Ez a kérdés azért különösen fontos, mert a pedagógusok elvárásai rejtetten és indirekt módon hatnak a tanulók iskolai teljesítményére éppúgy, mint a tanuló önmagáról kialakított képére is. Míg a korai iskolás években nem jellemző az önértékelésbeli különbség fiúk és lányok között, addig később az önértékelés megváltozik, a fiúk javára, a lányok önmagukról alkotott képe bizonytalanabbá válik, kez-

dik alulértékelni magukat, amely egyébként pályaválasztási terveikben is remekül tetten érhető.

A tanárok a fiúktól aktivitást, agresszivitást és függetlenséget várnak el, miközben úgy tartják, hogy jobbak matematikából és a természettudományos tárgyakból. Ezzel szemben a lányokat csendesnek, függőnek, együttműködőnek hiszik, akiknek jól megy az olvasás és ügyesek nyelvi téren. Az ilyen jellegű elvárások azért is veszélyesek, mert ha a tanár azt gondolja, hogy a lányok kevésbé jók matematikából, valószínűleg egyszerűbb, és könnyebben megoldható feladatokat ad majd számukra. Majd a nagyobb kihívást jelentő feladatok hiányában valóban megjelenhet a gyengébb matematikai teljesítmény. A tanár véleménye, mintegy önmagát beteljesítő jóslatként, Pygmalion-hatásként működik. Ezért kifejezetten fontos tisztában lenniük a pedagógusoknak és a tanárjelölteknek hiedelmeikkel, tudattalan elvárásaikkal a diákokkal szemben. Ugyanis az előítéletekből, sztereotípiákból eredő elvárások arra vezetnek, hogy a világból pontosan azt észleljük, amit elvárunk. Az ember, miközben keresi a sztereotípiáival egyező viselkedést, maga is kiválthatja mindazt. A lányok kevésbé jó matematikai teljesítménye mögött – pszichológusok szerint (*N. Kollár, Szabó, 2004*) – ott áll az ún. *sikerféltelenség*, amely nem jelent mást, mint annak megélését, hogy a túlzott hozzáértés és a siker, nem egyszer elutasítást, kirekesztést vált ki a csoport többi tagjából. Egy kiválóan teljesítő leánygyermek nem egyszer az adott osztály peremére kerül, ha túl jó tanuló matematikából, s ha az osztályban a tanulás, mint norma nem jelent általánosan elfogadott értéket. Úgy tűnik, még mindig él az a nézet, hogy egy nőnek nem illik túl okosnak lenni.

A nemek tankönyvi ábrázolása

A fiúkkal és a lányokkal kapcsolatosan nem csupán a tanári elvárások különbözöek, hanem a nemek tankönyvi ábrázolása is eltérően alakul, gyakran torz képet mutatva a két nem mindennapi, társadalmi helyéről és helyzetéről. Pl. *Purcell és Steward* (idézi *Basow, 2004*) 1883 iskolai tankönyv történeteit elemezték, amelyekben azt találták, hogy a női-férfi karaktereket ábrázoló műveket a tankönyvek 66%-ban férfi szereplőkkel illusztrálták.

Sadker és Sadker (1991) és *Arens* (1991) tankönyvek és oktatási anyagok elemzése után az alábbi hat fő jellemzőjét – sztereotipizálást, láthatatlanságot, szelektivitást és kiegyensúlyozottságot, a valóságtól való eltávolodást, a fregmentációt és az izolációt, valamint a nyelvi előítéletességet – fogalmazták meg a két nem tankönyvekben való megjelenítésének fő jellemzőjeként. Mit jelent mindez?

Sztereotipizálás azt jelenti, hogy számos tankönyv és iskolai olvasókönyv a fiúkat, és a férfiakat okosnak, kompetensnek mutatja be, aktív és sikeres

szerepben ábrázolva, akik munkájukat többnyire otthonukon kívül végzik, miközben a lányokat, nőket passzív és függő szerepekben láthatjuk a tankönyvekben, családi és otthoni tevékenységeik, teendőik ellátása közben. A férfiakat jórészt hagyományos férfi szerepekben és foglalkozásokban, a nőket pedig tradicionális női szerepekben ábrázolják a tankönyvírók. Például az alsó tagozatos gyerekek számára készült tankönyvek jellegzetes ábrázolásmódja a nő-férfi viszonyt tekintve, hogy édesanya, a nagymama felszolgálja a vacsorát, amikor a munkából hazaérkező apa és a gyerekek ezt kívánják.

Láthatatlanság az oktatási anyagok előítéletességének valószínűleg az egyik legpregnansabb megjelenési formája az a jelenség, amelyet a „láthatatlanság” szóval írnak le a kutatók, ennek lényege, hogy a nők kevésbé gyakran jelennek meg a tankönyvekben, mint a férfiak, valós számarányukhoz képest alulreprezentáltak mind az iskolai törzsanyagban, mind pedig a tankönyvi illusztrációkat tekintve. Például az irodalomkönyvek többnyire férfi írók, költők műveit veszik sorra, a történelemkönyvek a nagy hadvezérek, államférfiak tetteiről regélnek, miközben kimarad a tankönyvekből a nők társadalomban betöltött szerepének említése, holott a történelem korántsem csak a politikusok és a hadvezérek tettei által befolyásolt történetek egymásutánját jelenti, hanem a mindennapokat megélő családok női, férfi és felnövő gyermekeinek világát, mikrotörténelmét is.

Szelektivitás és kiegyensúlyozatlanság további fontos jegye a tankönyveknek, nevezetesen a könyvekben, oktatási anyagokban gyakorta egy-egy ember, vagy embercsoport bemutatása egyoldalúan történik, az információk szelektív bemutatásakor a szerzők kiemelnek egy-egy részletet, ahelyett, hogy az adott információt sokoldalúan és széleskörűen mutatnák be. A szelektív ábrázolásmód szorosan összefügg az előbb említett láthatatlanság jelenségével.

A valóságtól való eltávolodás – a tankönyvi anyagok gyakran mellőzik, vagy figyelmen kívül hagyják a kellemetlen tényeket, vagy azokat a jelenségeket, amelyek negatívan mutatnának be például egy-egy vezető személyiséget a társadalomban, vagy az állam, a nemzet egészét. Jellegzetes ábrázolási módja az iskolai műveknek az idealisztikus ábrázolásmód. A tankönyvekben például ép családokat láthatunk, amelyekben a család tagjai békésen és boldogan ebédelnek együtt, míg gyerekeiket egyedül nevelő szülőket, gondokkal küzdő családapákat és anyákat, elvált szülőket alig ábrázolnak az iskolai olvasókönyvek.

Fregmentáció és izoláció – a nőkről szóló információk megjelenítésének sajátos formája a tankönyvekben, amikor az adott nőkről szóló anyagrész nem kapcsolódik közvetlenül és szorosan a törzsszöveghez, hanem külön fejezetben, különálló részben jelenítik meg őket, vagy kisebb betűvel szedik a nőkről, lányokról szóló információkat. Mindez rejtetten azt közvetíti, azt su-

gallja, mintha például a nők hozzájárulása a történelem alakításához nem volna éppen olyan fontos, és lényeges kérdés, mint a férfiaké. Persze a történelem folyamán a hadvezérek, a miniszterek, az ország irányítását vállaló emberek jórészt férfiak voltak – s ma is többnyire övék a hatalom – a tankönyvek pedig többnyire egy-egy ország történelmének fő vonulatát rajtuk keresztül mutatják be.

Nyelvi előítéletek: Azokban a nyelvekben, ahol a hímnem és a nőnem használata jellemző, ilyen például az angol nyelv, tartomelemzéssel kimutatták az ezzel foglalkozó szakemberek, hogy az oktatási anyagokban gyakoribb a hímnem használata, mint a nőnemé.

Az előbbieken felsorolt jellegzetességek, torzítások nem csupán a lányok és a nők tankönyvi ábrázolásának jellemzői, hanem hasonló a helyzet etnikai kisebbségi csoportok tankönyvi reprezentációja nyomán is. Az etnikai kisebbségekhez tartozó emberek bemutatása ugyanúgy ritkábban kerül a tankönyvek lapjaira. A velük kapcsolatos sztereotip ábrázolás megjelenhet külső, fizikai jellemzőik bemutatásakor, személyiségük, karakterük, foglalkozási, családi szerepük és társadalmi helyük kijelölésekor is. Így például az afroamerikai embereket gyakorta fizikai munkásként, a mexikói-amerikaiakat alapvetően bevándorlóként, vagy földművesként ábrázolják a tankönyvek – állapították meg az Egyesült Államokban, ugyanakkor a róluk szóló információ is gyakorta a valóság egy leszűkített rétegét adja, miközben bemutatásuk nem egyszer az apró betűs kiegészítő anyag keretein belül történik csupán.

A tankönyvekben ábrázolt férfi-nő, fiú-lány kép kutatásában magyar viszonyok között, az amerikaiakhoz hasonló eredményeket talált már a nyolcvanas években *H. Sas Judit* (1980), majd a későbbiekben *Czachesz Erzsébet*, *Lesznyák Márta és Molnár Edit Katalin* (1996) is. Az utóbb említett szerzők érdekes jelenségekre figyeltek fel, amikor a kötelező olvasmányokat vették szemügyre. Vizsgálatuk során tizedik osztályig tekintették át a kötelező olvasmányokat, amelyből kiderült, hogy a szerzők között nincsen női szerző, ugyanakkor a kijelölt művek már címükben is jelzik a férfiak dominanciáját. (pl. Pál utcai fiúk, A köszívű ember fiai stb.) A könyvek tartalmát elemezve kimutatták, hogy az olvasmányokban férfiakat, fiúkat ábrázolják többnyire a regény főhős szerepében, akik nagy célokért küzdenek, vezető szerepet kapnak, a nők pedig otthon várják őket, aggódnak vagy rajonganak értük, anyaként, vagy feleség szerepben állnak az ábrázolt férfiak oldalán. Az általuk elemzett olvasókönyvekben a munkához való viszony is sajátos. Jellemző, hogy a férfiak nagyobb aránya dolgozik, mint a nők, a nőkről többnyire csak annyit lehet tudni, hogy anyák vagy nagymamák. Foglalkozásukról alig esik szó, ha mégis, „tanító néni” szerepében tüntetik fel őket az alsó tagozatos gyerekek olvasókönyvei. Az említett kötelező olvasmányokon túl, úgy véljük, helye lenne a kötelező olvasmányok sorában például Móricz

Légy jó mind halálig című műve mellett, *Szabó Magda Abigéljének*, vagy *Eric Kästner A két Lottijának*, *Janikovszky Éva Aranyeső* című könyvének is, azonban nem csupán ajánlott irodalom formájában. A kötelező olvasmányok listájának kialakításakor tudatosabb válogatásra, szükség lenne mind a férfi, mind pedig a női szerepek kiegyensúlyozottabb bemutatására, megfelelő egyensúllyal kezelésére. Így juthatunk el *a nemekre érzékeny pedagógiáig*, amelynek keretében mind a fiúk, férfiak, mind pedig a lányok, nők egyenlő esélyt kapnak az iskolai oktatás során a tanulásban való sikeres részvételre, a pedagógus mindkét nem képviselői számára azonos mértékű figyelmet tanúsít, valamennyi gyermek számára, legyen az fiú vagy lány, az adottságainak kibontakozását segítő, optimális fejlesztésért dolgozik. A nemekre érzékeny pedagógiát a tananyag kialakítása során a kiegyensúlyozott ábrázolásmód, a pedagógussal való kapcsolat terén az odafigyelés, a két nem egymáshoz való viszonyát pedig egymás tisztelete, elfogadása, egymás irányában az etikus, felelősségteljes nemi viselkedés kialakítására törekvés hatja át. Az iskolai munka során a nemi nevelést át kell hogy hassa két nem egymáshoz való viszonyában a korrekt, etikus magatartásra nevelés. A korábbi nemi érés, s média hatásai miatt, érezhetően fiatalabb életkorban jelentkeznek, s megnőtt az iskolás korúak egymáshoz való viszonyában a másik nem iránt való szexuális érdeklődés. A televízió gyakorta azt a hamis képet sugallja, hogy a másik nem képviselője egy-egy kapcsolatban csupán szexuális partner, mintha egy-egy párkapcsolatban a testi vonatkozások lennének kizárólag fontosak. A filmek úgy közvetítik mindezt, mintha következmény nélküli lenne egy-egy alkalmi, testi kapcsolat. A nevelésnek – legyen az iskolai, vagy családi – egyaránt hangsúlyt kell fektetnie a párkapcsolat etikai vonatkozásaira, a felelőtlen testi kapcsolatok nem kívánatos hatásaira, a házasságnak a jó, szép és kellemes vonatkozásai mellett a felelősségteljes viselkedést kívánó, a lemondással járó, a nehézségekkel teli aspektusaira is.

Kulcsfogalmak

Társadalmi nem, biológiai nem, nőnevelés, gender studies, woman's studies, sikerfélelem, sztereotipizálás, láthatatlanság, szelektivitás, valóságtól való eltávolodás, izoláció, nyelvi előítéletek, nemi sztereotípiák, nemekre érzékeny pedagógia

További érdekes olvasmányok

Fábri Anna (szerk.) (1999): *Nő és hivatása. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből, 1777-1865.* Kortárs Kiadó, Budapest

Hadas Miklós (2003): *A nőnevelő tornász.* Iskolakultúra 1. sz. 12-25. o.

Kimura, D.(1999): *Női agy, férfi agy.* Kairosz Kiadó, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Végezzenek párokban megfigyelést egy tetszés szerint kiválasztott általános iskolai vagy középiskolai osztályban, ahol a pedagógus valamint a fiúk-lányok közötti interakció jellemzőit rögzítsék. Készítsenek interakció-analízist.
2. Válasszon ki egy tankönyvet, amelynek tartalmát, a benne lévő képanyagot elemezze a férfi és a női szerepek megjelenése szempontjából.
3. Ismerje meg részletesen Teleki Blanka, Karacs Teréz, Lövei Klára munkásságát.
4. Kutassa fel a reformkori sajtót, hogyan szólnak a nevelésről.
5. Készítsen időmérleget és interjút egy tanárral és egy tanárnővel arról, hogyan hangolja össze munkáját és a családi teendőket.
6. Kérdezzen ki egy lánygyermeket és egy fiúgyermeket nevelő magyar, kínai, roma anyát nevelési szokásairól. Hasonlítsa össze a kapott információkat.
7. Mit jelent Önnek a nemekre érzékeny pedagógia? Hogyan valósítaná meg az iskolai nevelés során?
8. Mit tud Tessedik Sámuel tevékenységéről?
9. Elemezze a KSH és az UNESCO legújabb statisztikai adatait a nők és a férfiak iskolai részvételével kapcsolatban. Milyen tendenciák figyelhetők meg hazánkban, és a világban? Mely szakterületekre jelentkeznek inkább a nők, melyekre inkább a férfiak? Milyen tendenciák jellemzőek az írástudatlanság terén a világban? Hasonlítsák össze a kereseti lehetőségeket is a nők és a férfiak vonatkozásában, azonos képzettség esetén.
10. Mit jelenthet az, hogy a szegénység feminizálódik?

Sajátos nevelési igényű tanulók

A sajátos szükségletekkel bíró, képességeikben az átlagtól eltérő gyermekekkel, fiatalokkal és felnőttekkel kapcsolatban mindannyiunknak vannak személyes tapasztalatai. Akár az iskolában, a munkahelyen, a médiában, vagy a közlekedés során egyaránt találkozunk velük. A fehér bottal közlekedő vak ember, a mozgássérülése miatt kerekesszékebe kényszerült embertársunk képe mindenki előtt ismert.

A sajátos nevelési igényű gyerekeken az „átlagosnak” tételezett, vagy az optimális fejlődésűnek vett tanulóktól eltérő sajátosságokkal rendelkezőket sorolják. Megítélésük, a velük kapcsolatos pedagógiai bánásmód a társadalmi fejlődés magasabb fokain, illetve az iskoláztatás elterjedésével és mindenkire nézve kötelezővé tételével egyre differenciáltabbá vált. A XIX-XX. század fordulójától kezdve fokozatosan bevonták őket az oktatási-nevelési rendszerbe. Sokáig egyeduralkodó volt az a szemlélet, amely a valamilyen szempontból fogyatékkal élő gyermekeket elkülönítve, külön iskolatípusban, *szegregáltan* kívánta nevelni.

Ahogy a fejlett demokráciákban egyre nagyobb szerepet kapott a személyiség tisztelete és jogainak védelme, úgy változott meg a régi szemlélet. Manapság az európai oktatáspolitikák közös törekvése az *integrált nevelés* megvalósítása. (Halász, 2004) Mára kialakult tehát az *integrált nevelés* gyakorlata, majd további fejlődés eredményeképpen eljutottunk az *inkluzív nevelés* gondolatáig.

A társadalmi fejlődéssel, az emberiség magasabb civilizációs fokra jutásával kimutatható, mennyire árnyalódnak – néha keverednek – a fogyatékkal élők megítélése. Jól tükröződik mindez a velük kapcsolatos fogalmi változásokban is.

A közoktatásról szóló törvény a fogyatékkal élő gyerekeknek is előírja a tankötelezettséget, továbbá jogot biztosít a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz azoknak a gyermekeknek, akiknek fejlődési sajátosságai ezt igénylik. A külön támogatásra jogosult tanulókat két nagy csoportba sorolják. Ezek közül az egyik a *sajátos nevelési igényű tanulók*, akik testi-mozgásszervi fogyatékosok, érzékszervi fogyatékosok, értelmi fogyatékosok, beszéd fogyatékosok és másfogyatékosok (például autisták) lehetnek. Esetükben a külön támogatásra való jogosultságot az Országos és a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok határozzák meg. A másik nagy csoportot a *beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók* alkotják. Esetükben a különtámogatásra való jogosultságot a Nevelési Tanácsadók határozzák meg (Cs. Czachesz, Radó, 2003).

Közös bennük, hogy optimális személyiségfejlődésük érdekében egyéni differenciálásra, sajátos fejlesztő programra van szükségük. A felsorolt csoportok állapotának foka és akadályozottsága különböző mértékű lehet.

Mozgáskorlátozottak

A mozgáskorlátozottaknál a mozgásszervi rendszer veleszületett vagy szerzett károsodása a szervezet funkcionális képességeit, illetőleg az egyén aktivitását maradandóan akadályozza. Ez azt jelenti, hogy az egyén részére korlátozott önmegvalósítási lehetőségeket, hátrányos helyzetet, csökkent mozgási lehetőséget és ebből fakadó, leszűkített életteret, életvitelt okoz. A mozgásképeség (részleges) hiánya olyan izolációt eredményezhet, amely nehezítheti a szocializációs folyamatok kiteljesedését. Ez alapjaiban befolyásolhatja a mozgássérült (gyermek) megismerési folyamatait, akarati és érzelmi életének fejlődését, megakadályozhatja az életkori sajátosságoknak megfeleltethető cselekvőképességet, azaz az egész személyiség kibontakozásának, fejlődésének kibontakozását veszélyeztetheti.

A mozgássérültek főbb csoportjait elsődlegesen orvosi szempontból osztályozzák, csoportosítják. Kezelésüket, fejlesztésüket is ennek megfelelően célszerű, lehetőleg mihamarabb elkezdni. Enyhébb formáiban az *iskolai gyógytestnevelési foglalkozások* már elegendőek lehetnek, gondoljunk csak a kisiskolások körében egyre nagyobb számban meglévő *gerincferdüléssel* gyerekekre. Esetükben a mozgásnevelési óra uszodai foglalkozásokkal egészül ki.

A mozgássérültek egy részét kerekesszékekben ülve, másokat mankóval vagy bicegve látjuk közlekedni. Vannak köztük veleszületett betegségben szenvedők, de gyakoribb, hogy később kialakult, vagy baleset, betegség következtében elvesztett mozgáskorlátozottságról van szó.

Magyarországon a XXI. század elején a mozgáskorlátozottak állapotát a többségi társadalom általában sajnálattal vegyes megértéssel és türelemmel fogadja. Az elfogadottság tényleges hiányát az *akadálymentesítés* elmaradottsága mutatja: alig van olyan közintézmény, ahol kereskesszékekkel is lehetne közlekedni, hivatalos ügyeket intézni, egészségügyi ellátásban, oktatási, művelődési javakban részesülni.

Világhírű intézmény a *Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete*. Az ebben folyó speciális pedagógusképzés a *konduktorképzés*. A konduktor képzése az általános iskola alsóbb évfolyamos tanulóinak tanításán túlmenően arra szól, hogy mozgássérültekkel ún. konduktív pedagógiai nevelőmunkát folytasson. Ez utóbbi komplex személyiségfejlesztést jelent. A konduktor képessé válik minden korosztály számára csoportos és egyéni fejlesztési tervek, programok kidolgozására és összeállítására. A kon-

duktor alapján véve olyan pedagógus, aki képzése során az általános pedagógiai és szakmódszertani tárgyakon túlmenően pszichológiai, orvosi biológiai, konduktív pedagógiai, módszertani felkészítést is kap. A tanulmányi időt áthatja a folyamatosan és rendszeresen végzett gyakorlati munka.

A Pető-intézmény – amely a módszer alapítója után kapta a nevét – a konduktív pedagógiával összefüggő nemzetközi és hazai képzés, továbbképzés, kutatások, illetve intézményhálózat „fellegvára”, szellemi központja. A központi idegrendszer sérülése okozta mozgássérültekkel (ún. motoros diszfunkciós gyerekek) foglalkoznak. 1988-tól alapítványi, 1995-től közalapítványi főiskolaként működik. Előzményei kb. a második világháború végére nyúlnak vissza. Gyakorló intézményében a mozgássérült gyerekek fejlesztésére napközis és bennlakásos óvodát és általános iskolát tartanak fenn. A három éven aluliak, valamint a felnőttek részére ambuláns kezeléseket folytatnak, foglalkozásokat tartanak. Országos konduktív nevelési tanácsadó tevékenység, valamint vizsgáló és utógondozó pedagógiai szakszolgáltatás egészíti ki az egész élethosszt felölelő nevelési-oktatási rendszert. Ezen felül biztosítják a konduktív nevelésben részesülők pszichológiai rehabilitációját, alap- és szakorvosi ellátását is.

Vannak, akik ún. periféria-hiánnyal, azaz valamelyik végtag nélkül, vagy annak deformációjával születnek. Az összenövéseket orvosiilag, műtéti úton, a kisgyermekkor korai szakaszáig, annak jellegétől függően szét lehet választani, s ha a csontok eredetileg megvoltak, funkcióképes fejlődést lehet elérni. Mások baleset vagy betegség következtében veszthetik el végtagjukat (kéz, láb).

A gyermekkori mozgásszervi rendellenességek kezelésére a „beutalót” a Mozgásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakvéleménye alapján lehet szerezni, amely tartalmazza a speciális fejlesztésre, nevelésre, oktatásra, képzési kötelezettségre tett javaslatot. Maga az ellátás szervezése és lebonyolítása a közoktatási törvény alapján a gyógypedagógiai szakszolgálatok feladatköre. A súlyosabb állapotban levő gyerekeket általában mozgásjavító gyógypedagógiai iskolákban, speciális eszközök és felszerelések segítségével nevelik és kezelik.

A mai tendencia az, hogy a mozgássérült gyerekeket a közoktatási intézmények integrálják, vagyis ugyanabba az iskolai osztályba járjanak a kerekesszékkal közlekedők, mint az osztály többi tanulója. A sajátos nevelési igényű gyerekeknél mindig is megvolt a *stigmatizáció* veszélye, azaz a fogyatékek szerinti megítélés igen erős. Nevelési feladat az elfogadtatásuk, szolidaritás és felelősség kialakítása a társadalom többi tagjában. Ezt a feladatot az intézményes nevelés alapozhatja meg.

Súlyos gondot jelent a már említett *iskolai akadálymentesítés hiánya*. Tudunk olyan iskolákról, ahol emiatt szervezték át az addigi rendet, s a mozgássérült tanulóval rendelkező osztály termét a földszintre helyezték. Ennél

is gyakoribb, amikor társaik segítik mozgáskorlátozott társukat. A tapasztalatok azt mutatják, ez a mozgássérültek egy részének kényelmetlen helyzetet eredményez, mert az állandó készenlét, segítségnyújtás fokozottan emlékezteti őket kiszolgáltatottságukra, arra, mintha nem lennének annyira „értékesek”, mint szerencsésebb társaik.

Látássérültek

A látássérültek tag értelemben azok, akiknek látóképességük az ép látáshoz képest csökkent. Ez lehet örökletes, de lehet szerzett is. Lehet organikus, vagy funkcionális eredetű. Pedagógiai értelemben látássérültnak minősül az a személy, akinek látásvesztése olyan súlyos fokú, hogy csak speciálisan kialakított tárgyi és személyi környezetben, megfelelő módszerek és eszközök segítségével lehet fejleszteni, ismereteket feldolgozni. A szelekció alapja az a szakvélemény, amelyet szemész szakorvos ad ki, diagnosztizál. Ezt egészíti ki egy pedagógiai látásvizsgálat, amely az optimális személyiségfejlődéshez szükséges segítő feltételeket, speciális eszközöket és módszereket határozza meg. A cél az, hogy optimálisan felhasználható legyen a látásmaradvány. A látásvizsgálatot végző szakember a *tiflopedagógus*. Ő a látásélességet vizsgálata mellett figyelembe veszi a gyermek további képességeit, illetve általános életkörülményeit is. A Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság adja ki a látássérülteknek az állapotukat meghatározó szakvéleményt. Ennek alapján jogosultak az őket megillető fejlesztő, szociális és más juttatásokra.

A látássérülés súlyossága alapján három csoportot lehet diagnosztizálni, kialakítani: *gyengénlátók*, *aliglátók* és *vakok*. Országonként eltérő, hogy kit, milyen kritériumok szerint sorolnak be egyik vagy másik csoportba.

A gyengénlátás leggyakoribb okai a szem fénytörési rendellenességeiben kereshető. Ezek a *rövidlátás*, a *túllátás* és az *asztigmatizmus*. Általánosságban elmondható, hogy az iskolás korúak kb. egy-két százaléka tartozik a gyengénlátók csoportjába. Náluk a vizuális megismerési folyamatok akadályozottsága miatt állapotuk következményei lehetnek a téri tájékozódásban mutatkozó problémák, a látás- és mozgáskoordináció zavara, s a mozgásos ügyetlenség. Utóbbi különösen a finommotorikus mozgások terén nyilvánul meg, és az íráson és a rajzoláson érhető tetten. Látássérülésük másodlagos kihatása lehet a szorongás, az ebből következő agresszív viselkedés, de kialakulhat túlzott érzékenység is. A gyengénlátás következményei pedagógiai odafigyelés, illetve gyógypedagógiai tevékenység útján megelőzhető, csökkenthető, sőt, bizonyos esetekben meg is szüntethető.

Az aliglátók nagyfokú látótér szűkülete jelentős mértékben akadályozza a vizuális megismerési folyamatokat. E csoporton belül különbséget tehetünk

fényérzékenyek, ujjolvasók és nagytárgylátók között. Túlnyomó többségük a vizuális információk tartósan megmutatkozó felvételére nem képes. Speciális eszközök segítségével a normál síkírást még elsajátíthatják. Látásmaradványuk a téri tájékozódásban általában jól felhasználható. Az aliglátás következményeként nagy valószínűséggel mozgáskoordinációs zavarok és magatartási problémák alakulhatnak ki. Tiflopedagógiai segítségnyújtással a meglévő látás felhasználása fejleszthető, illetve a látássérülés hatásai csökkenthetők, megelőzhetők.

A vakok fényt sem érzékelnek. A vakság oka lehet méhen belül vírusfertőzés éppen úgy, mint újszülöttkori retinopátia, veleszületett zöldhályog, szürkehályog. Vannak olyanok, akik később veszítik el a látásukat. Utóbbi leggyakoribb oka a cukorbetegség.

A látóképesség teljes hiánya jelentős mértékben akadályozza, korlátozza az ismeretszerzést. A fogalmak és képzetek tartalma igencsak eltér a látókétól. A vakok mozgáslehetőségei is korlátozottak, ami miatt bizonyos különös sztereotip mozgások is kialakulhatnak (blindizmus). A vakság következtében személyiségfejlődési, továbbá szocializációs gondok is jelentkezhetnek. Itt a legsokoldalúbb, legnehezebb, egyúttal talán a „leglátványosabb” a tiflopedagógus tevékenysége, amely a vakság kihatásainak megelőzését, csökkentését célozza. Elsőrendű fontosságú a tapintás, a hallás és a mozgáskoordináció fejlesztése, továbbá szükség van az emlékezeti sémák kialakítására, a kommunikációs képességek és a tájékozódás stimulálására.

Halmozottan látássérültek azok, akiknek alapvető sérültségük mellett más, azzal nem következményes kapcsolatban álló fogyatékek is van. Ilyenek például azok, akiknek látásproblémájuk mellett hallássérülésük is van. Ők a *síketvakok*, akiknél speciális módszerekkel és eszközökkel kialakítható az elemi kommunikáció és fogalmi rendszer, gondolkodás.

A tiflopedagógiai tevékenység az egész személyiséget hivatott segíteni, formálni oly módon, hogy a családot és szűkebb-tágabb szociális közeget is törekszik „felhasználni” e cél elérése érdekében.

A vakok iskolája Budapesten az egyik legrégebbi gyógypedagógiai intézmény Magyarországon. 1825-ben indult, s mai épületébe 1902-ben költözött. Korábbi elnevezése *Vakok Általános Iskolája és Nevelőotthona* volt. Diákotthonnal ellátott, országos beiskolázású óvoda és általános iskola az értelmileg, továbbá a tanulásban akadályozott gyerekek számára. Fejlesztő, nevelő tevékenységet végez mindamellet, hogy tanulóit munkára is felkészíti. Segíti az integráltan tanuló vak gyerekeket, illetve családtagjaikat, tanítóikat és tanáraikat is. Gyakorlóléhelyként fontos szerepe van a gyógypedagógiai tanárképzésben.

A vakok írása a *Braille-írás*, amely kifejlesztőjéről *Louis Braille*-ről (1809-1852), a párizsi Vakok Intézetének egykori tanáráról kapta elnevezését. 1825-ben dolgozta ki a vakok pontírását. Braille egy ujjbegynagyságú

területen hat pont variációiból alkotta meg tapintható „betűit” és írásjeleit. Magyarországon – abc-nknek megfelelő módosításokkal – a XX. század elejétől terjedt el. Hamarosan pontírást előállító nyomdagépekkel sokszorosították a vakoknak szánt szövegeket. A múlt évszázadban egyre több helyen létesült Braille-írásokat tartalmazó könyvtár. Jelenleg számítógép segítségével hoznak létre vakok számára használható pontírást. Mivel a Braille-írással létrehozott betűk kitapintása viszonylag sok időt vesz igénybe, kialakultak az ún. rövidített írásmódok. Problémát jelent, hogy egy gyakorlott olvasó azonos idő alatt még a rövidített írásmódban készült műből is kevesebb információt képes felvenni, mint nem túl gyorsan olvasó, látó társa a normál betűkkel olvasható szövegből.

A legújabb számítógépes technika alapján a vakoknak az intelligens szoftver „olvassa fel” a képernyőn látott, megjelenített szöveget.

Hallássérültek

Magyarországon a népesség kb. egytizedének van valamilyen fokú hallássérülése. A halláskárosodás lehet átmeneti vagy maradandó. Víznyom viszonylag kevés a veleszületett halláskárosodottak aránya (0,2%). Az iskoláskorúak esetében már négy-hat százalékos mértékű, amelyből mintegy három százaléknál lesz maradandó. Közepes vagy súlyos mértékű hallássérülése van minden ezredik gyerekeknek. A hallássérülés egy- vagy mindkét oldali lehet. Okai között az első helyen az öröklés áll. Ez az esetek mintegy felét teszi ki. (Ráadásul a szülők általában hallók.) A szerzett hallássérülések legnagyobb számban előforduló okai a méhen belüli károsodások, fertőzések, a koraszülés, a gyógyszerártalom és az olyan, a csecsemő- és kisgyermekkori fertőző megbetegedések, mint például az agyvelő- és agyhártya-gyulladás, a gyakori középfül-gyulladások. Felnőtteknél gyakori előidéző ok még a zajártalom. Időseknél halláskárosodást okozhat az erek meszesedése. A hallássérülés al-típusai az ún. *vezetési jellegű* hangfelfogó rendszer megbetegedése (külső- és középfül), amely enyhe vagy közepes fokú nagyothallással jár együtt, de általában sikeresen műthető, illetve az *idegi eredetű* hallásvesztés a halló-ideg, a hallókéreg vagy a hallópályák károsodása folytán. Utóbbiak csaknem valamennyi esetben súlyos halláskárosodást okoznak. Van egy harmadik, *vegyes típusú* hallássérülés is.

A hallássérültek két nagy csoportra oszthatók: *nagyothallókra* és *siketekre*. A két csoport között széles átmeneti sáv húzódik, ők a *hallásmaradványosok*. A hallásvesztés vizsgálata a tiszta hangokkal mért ún. *küszöbaudiogram* alapján történik. Manapság a hallókészülékek, illetve a sikeres gyógypedagógiai eljárások elterjedtségének köszönhetően, a hallásnevelés, a hallássérültek nevelési folyamata révén egyre több esetben válik lehetővé a

nagyothallás és a siketség negatív hatásainak, következményeinek jelentős mértékű csökkentése.

Nem mindegy, hogy a hallásveszteség mikor lép fel: *prelinguális* (a beszédfelismerés előtti) vagy *posztlinguális* (beszédelsajátítás utáni) korban. A hallásveszteség előbbinél a beszéd, a nyelv elsajátítását, utóbbinál pedig a beszéd és a nyelv megtartását akadályozhatja. Mindkét csoportnál veszélyeztetett a helyes kiejtés. Minél súlyosabb a hallássérülés, annál több beszédhangot érint, továbbá kihat a beszéd hangszínére, tempójára, ritmusára is. A prelinguális esetekben a súlyosság arányában szűkülhet a szókincs terjedelme, valamint a nyelv grammatikai szabályainak elsajátíthatósága. Megkülönböztethetők az állandó vagy *stagnáló* és a romló vagy *progreáló* esetek.

A hallássérülés nincs összefüggésben az alapvető emberi intelligenciával, kivéve a halmozottan fogyatékosok esetét, akiknél egyidejűleg sérül az értelmi funkciók fejlődése. A halmozottan sérültek között vannak olyanok is, akiknél a hallássérülés mozgás-, illetve látássérüléssel jár együtt. A hallássérülés a személyiségfejlődésen túlmenően a személyiségjegyeket, tulajdonságokat is hátrányosan befolyásolhatja. Jellemző lehet a gondolkodás bizonyos fajta merevsége, az információhiányból eredő bizalmatlanság és a hibás önértékelés, melynek eredménye lehet egyfajta elszigetelődés a szociális valóságtól, elmagányosodás, társas kapcsolatok beszűkülése vagy hiánya. Kieshet az akusztikus ingerek érdeklődést, vizuális észlelést a beszéd révén irányító jellege, továbbá hiányozhatnak az érzelmi világot stimuláló, a személyiséget érzékennyé formáló akusztikus elemek.

A csecsemő-, illetve gyermekkori hallássérüléseknél döntő, hogy mikor, milyen korán fedezik fel a bajt, továbbá, hogy a szakszerű diagnózist követően haladéktalanul megkezdik-e annak terápiáját. Minél korábban kerül erre sor, annál valószínűbb, hogy sikerül kiküszöbölni a hátrányos nyelvi következményeket. Különösen fontos a korai szűrésen – ez itt az első életév előtt történik – túlmenően a hallássérült gyerekek fejlődésének állandó figyelemmel kísérése. A korai szűrés védőnői feladat; gyanúja esetén audiológiai szakrendelésre utalja a kisgyermeket. Amennyiben a gyanú beigazolódik, azonnal hallókészüléket kap, s ezzel egyidejűleg kezdetét veszi a gyógy-pedagógiai terápia is. A későbbi életkorokban fellépő hallássérülések szűrésére fontosak az óvodások, illetve kisiskolások szűrővizsgálata is.

A hallássérültek egymás között gyakran használják a *siketek jelyelvét* (amelyből éppen úgy lehet alap-, közép- és felsőfokú „nyelvvizsgát” tenni, mint egy idegen nyelvből). Ez a kommunikációs forma a siketek számára kevésbé fárasztó, továbbá fontos csoportkohéziós ereje van; segíti a súlyos állapotú hallássérültek egymáshoz való tartozásának tudatát. A hangos beszédet gyengén vagy egyáltalán nem értő, illetőleg azt használni nem kívánó személyek ún. jeltolmácsok segítségével érintkeznek a hallókkal. A hivatalos

ügyek intézéséhez szükség van jeltolmácsok jelenlétére, közvetítésére. Az esélyegyenlőség jegyében újabban a televíziós hírműsorok egy részét ugyancsak elkíséri jeltolmács, vagy pedig a siketek és nagyothallók a teletext segítségével követhetik a tévében zajló cselekményeket, eseményeket.

A mindennapi kommunikáció során a szájról való olvasás módszeréhez is folyamodnak. A hangos beszédet nyomon követni képes hallássérültek számára ún. *orális tolmácsok* jelenléte biztosítható, akik jól látható szájról olvasási képpel ismétlik meg az elhangzottakat.

Életvitelüket speciális technikai eszközökkel is könnyebbé lehet tenni. Ilyenek például a felerősíthető telefonkészülék, az írástelefon, a fényrel vagy vibrációval jelző ébresztőóra, a fényjelzéssel működő csengő vagy kaputelefon stb. Napjainkban a számítógépet, faxot, internetet, elektronikus levelezést ugyancsak szívesen igénybe veszik.

A hallássérültek gyógypedagógiáját *szurdopedagógiának* nevezik. A siketek oktatását sokáig elkülönítetten, szegregáltan szervezték. Ezzel nyilvánvalóan további ártalmakat okoztak ezeknek az embereknek, fokozták az amúgy is meglévő izolációs hajlamukat. *Cházár András* Vácott 1802-ben alapította az első magyarországi siketek intézetét. A nagyothallók intézményei a belső differenciáció eredményeképpen alakultak ki. Ezek a hallásmaradványokat hasznosítják gyógypedagógiájukban. Magyarországon 1925-ben *Török Béla* alapította az első nagyothalló gyermekek elkülönített iskoláját. A második világháború után terjedtek el a hallókészülékek, s ezzel párhuzamosan oldódott a siketek iskoláinak elkülönültsége, ugyanis a gyerekek korábbi teljes némaságát többé-kevésbé sikerült felszámolni. A fejlődés következő lépcsőfoka a halmozottan sérült, elsősorban értelmi és hallási fogyatékkal élő gyerekek iskoláinak, illetve iskolai osztályainak létrehozása volt (hazánkban az első ilyen 1971-től Vácon működött).

A hallássérült gyerekek számára életre hívott és differenciálódott speciális intézmények „virágkora” világszerte az 1960-as, 1970-es évekig tartott. Akkortól fogva kezdődött el az *integrált oktatás* szellemiségének megfelelő, a hallókészülékes gyerekek „normál” iskolákba történő felvétele. Saját intézményhálózatukban csak a legsúlyosabb, általában halmozottan hátrányos helyzetben lévők maradnak. A hallássérültek gondozói és nevelői számára egyértelmű, hogy ezeknek a gyerekeknek is hozzáférhetővé kell tenni azt a tananyagot, amelyet a többiek tanulnak. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy a társadalom egyenrangú tagjaiként a siketek is maradéktalanul fejleszthessék képességeiket.

Általában a hallásvesztéssel arányosan akadályozott az anyanyelv fejlődése, amely egyúttal ezen fogyatékoság legsúlyosabb kihatása. A hagyományos iskolai oktatásnak és nevelésnek ugyanakkor alapfeltétele a nyelvi alapok megléte. A siketekenél előbb ki kell alakítani a szükséges kommunikációs csatornát, amelyet követ az adott nyelv alapszókincsének és grammati-

kai törvényszerűségeinek megismerése. E kettő kialakítását kell megkezdeni a korai fejlesztés időszakában, mivel ez később már aligha pótolható.

Az alkalmazott kommunikációs csatornára vonatkozóan már megoszlanak a szakértői vélemények. A két főirányzat a *manuális*, illetve az *orális* elképzelések körül összpontosul. Előbbiek a siketek jelnyelvével élnek, utóbbiak pedig a hangos beszédre alapoznak. Jóval később kialakult egy harmadik, az ún. *totális kommunikációs* módszer. Ez jelnyelvvvel kísért hangos beszéd, amelyet a jelnyelvi hiányok pótlására ún. *ujjábécével* egészítenek ki az amúgy hallókészüléket is viselő embereknek. A totális kommunikáció módszere elsősorban arra hivatott, hogy felgyorsítsa a hangos beszédben zajló kommunikációt, s ezzel együtt az információszerzést. Az orális irányzat továbbfejlődése az *auditív-orális* vagy auditív-verbális módszer, amely a modern elektroakusztikára és gyermeknyelvi kutatásokra épít. Előfeltétele a gyermek hallásmaradványának szinte teljes mértékű felhasználása a legkorábbi életkortól kezdve; előbb biztosítják a hallókészülékek optimális működését, majd kialakítják a természetes beszédelsajátítás feltételeit. A család ebben az esetben is a folyamat fontos segítője, a gyógypedagógus és az orvos partnere. A hallásnevelés során a gyerekek elsajátítják a köznapi társalgás alapelemeit, majd megtanulják a szövegértő olvasást.

Az 1980-as évektől terjedt el a *bilingualizmus* irányzata. Ebben a siketek mint „nyelvi kisebbséget” definiálják magukat. Már nem tűzik ki célul maguk elé a hangos beszéd és szövegértés kialakítását, hanem egymással saját jelnyelvükön kommunikálnak, a külső kapcsolatokhoz pedig jeltolmácsot vesznek igénybe.

Magyarországon – amint erről már szó volt – 1802-ben kezdődött a hallássérült gyerekek intézményes nevelése, fejlesztése. Speciális bennlakásos, óvodai tagozattal is rendelkező iskoláikban a következő csoportokat különböztetik meg: nagyothallók és nyelvileg fejlettebbek; siketek; tanulásban akadályozott nagyothallók; értelmi fogyatékos hallássérültek. A legnagyobb különbségek a többség általános iskoláihoz képest értelemszerűen a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen van. Ezen kívül az ének tantárgy helyett itt a zenei hangok meghallásának fejlesztése, a ritmusérzék kialakítása a cél. A tanítás során egyénre szabott vegyes módszereket és kommunikációs csatornákat használnak. A hallókészüléket viselők igen nagy hányada „normál” iskolában tanul, integráltan halló társaikkal. Az integráció eddig inkább spontán módon ment végbe, s túlnyomórészt az enyhe vagy közepes fokú nagyothalló gyerekeket érinti.

A *Hallássérültek Országos Rehabilitációs Szövetsége* fontos érdekvédelmi és rehabilitációs célokat valósít meg a halláskárosodottak életében. Érdekességként említjük meg, hogy ennek az egyesületnek van ifjúsági tagozata is. A *Dr. Török Béla Baráti Kör* elsősorban a nagyothallókat országosan beiskolázó fővárosi általános iskola végzett tanulóinak, diákjainak egyesülete.

A Hallássérült Gyermekekért alapítványt és egyesületet sérült gyermekükért aggódó és tenni akaró szülők hozták létre.

Értelmi fogyatékkal élők

Az *értelmileg akadályozott* gyermekek esetében a gyógypedagógia a sajátos nevelési igényeket, a tanulás, a perszonális és szociális integráció lehetőségeit veszi számításba. Az értelmi akadályozottság megjelenhet már csecsemő- vagy kisgyermekkorban. Kifejlődése egységesen aligha jellemezhető a sok eltérés miatt. Olyan állapotok is megjelennek, mint a teljes passzivitás, a minimális szenzomotoros működés, a kommunikáció és önkiszolgálás képességének hiánya. Másoknál megvan egy bizonyos alacsony szintű szenzomotoros fejlődés, elemi kommunikáció gesztusokkal, hangokkal. Átlagos fejlődés esetén is nagyfokú az ügyetlenség, továbbá csupán az elemi beszédformák használata és a funkciós játék a jellemző.

Iskoláskorban a fejlettségi jellemzők még jobban szóródnak. Igen súlyos sérülés esetén a mozgás is erősen gátolt. Ezen túlmenően minimális a kommunikáció és a szociális kapcsolat. Másoknál megjelenik néhány szó, mondat. Lehetnek olyanok, akik önkiszolgálásban együttműködők, játékkal elfoglalhatók. Iskoláskor végén már általában jól beszélnek. Önkiszolgálókká válhatnak. Környezetükben jól eltájékozódnak, a csoportokba beilleszkednek. Egyesek tíz éves kor után elemi szinten megtanulnak olvasni, írni és számolni. Ifjú- és felnőttkorban a legalacsonyabb fejlődési szinten is elérhető valamelyes kommunikáció. Mások csak részt venni képesek a foglalkozásokon. Némelyek csak pedagógiai kíséréssel, vagyis teljes felügyelet, ellenőrzés mellett képesek ellátni az önmaguk körüli teendőket. Általában önkiszolgálásra képessé válnak. Lakóhelyükön és környékén közlekedni tudnak, és igénylik a barátságot, az emberi kapcsolatokat. Saját helyzetükről véleményt alkotnak. Bevásárolnak, közintézményeket látogatnak, egyszerű fizikai munkát végeznek. Érzelmekben gazdagok, a családba jól beilleszkednek. A verbális tanulásban behatároltan és lassan haladnak. Tanulási dinamikájuk mérsékelt, sok gyakorlásra, ösztönzésre, kis lépésekben való haladásra van szükségük. Az iskoláskor vége felé képesek belátáson alapuló tanulásra is. Cselekedeteik ekkorra már belső motívumokra épülnek.

Az értelmileg akadályozottak között vannak jellegzetes viselkedés- és teljesítménycsoportok. Legismertebbek közülük a Down-kórosok.

Nevelési folyamatukat – általánosságban véve – úgy kell megszervezni, hogy az a legjobban megközelítse a nem akadályozottak életét, ám eközben lehetővé tegye, hogy élhessenek a sajátos szükségleteik szerinti speciális szolgáltatásokkal (*normalizációs elv*). Az értelmileg akadályozottak nevelési folyamata gyermek- és iskoláskori pedagógiai folyamatokra, a súlyosabban

sérültek fejlesztésére, illetve a felnőttkori pedagógiai kísérés területeire osztható fel.

A gyermek- és iskoláskori nevelés célját egyrészt az egyéni pszichikai-fizikai fejlettségi állapot, másrészt az egyén jelenlegi és jövőbeli szociális szükségletei és társadalmi lehetőségei határozzák meg. A nevelési feladatok négy szempontból jellemezhetők. Etikailag elismerik az emberi méltóságot, pedagógiailag normatívak, szakmailag differenciáltak, vagyis a fogyatékos-ság súlyosságából adódóan egyénileg változók, továbbá gyakorlatiasak, vagyis az adott élet- és fejlettségi feltételekhez igazodnak. A nevelési és oktatási folyamat ebben a helyzetben nem tudja biztosítani az általános műveltség alapjainak megszerzését. Ehelyett elsődleges célja a szűkebb környezetben történő mindennapi életfeladatok, élethelyzetek megoldására való felkészítés. A nevelési-oktatási folyamat tartalma így a közvetlen környezetben való tájékozódás, a kommunikációs készségek fejlesztése, valamint önmaga ellátása készségeinek elemeit fogja át.

A *foglalkoztató iskolák*ban a tanítás-tanulásban központi helyen a szemléltető és cselekedtető módszerek állnak. A tapasztalatszerzés és a gyakorlás a mindennapi életben előforduló események útján megy végbe, konkrét, vonzó és élmény-szerű ismereteket céloz. A másik kiemelt feladatkör a személyes és szociális integrációra való felkészítés. Ezen felül hangsúlyosak a kreatív tevékenységek, a különböző „művészi” foglalkozások. Sok-sok játék, ábrázolás, ritmika egészíti ki a módszer-együttest.

Az egyénenként változó fejlesztési feladatok a pedagógiaiakon túlmenően, bizonyos *terápiás eljárások* alkalmazását is igénylik. A *munkára nevelés* a fogyatékkal élő egyén és a társadalom, a munkaerőpiac szempontjából egyaránt igényelt feladat. Az értelmileg akadályozott felnőtt embereknél a nevelés a *pedagógiai kísérés* segítségével valósul meg.

A súlyosan sérült értelmileg akadályozottak egy része már Magyarországon is integrálódik az iskolai oktatásba. A friss kutatási eredmények viszont azt mutatják, tényleges bekapcsolódásukhoz több tudatos pedagógiai odafigyelésre van szükség, mivel állapotuk miatt megvan az osztályon belüli szegregáció, spontán kirekesztődés veszélye. A többiek a fogyatékosok otthonában vagy egészségügyi gyermekotthonokban kapnak fejlesztési lehetőséget.

Az értelmileg akadályozottak nevelési folyamata sajátos tárgyi feltételrendszerrel igényel. A tantermeket úgy kell berendezni, hogy az életorientált tanítás-tanulás megvalósítható legyen, ennek érdekében különféle műhelyeket, gyakorlókonyhát, iskolakertet, terápiás célú foglalkoztató szobákat szükséges kialakítani. Az értelmileg akadályozottak nevelése a családokkal együttműködve történhet.

Autisták

Az *autizmus* súlyos fogyatékoság, a szociális, kommunikációs és fantáziával összefüggő kognitív készségek fejlődési zavara. Sajátos viselkedési tünetek együtteséről ismerhető fel. A szó, mint gyermekpszichiátriai fogalom Leo Kannertől (1943) és Hans Aspergertől (1944) származik, akik egymástól függetlenül írták le. Az autizmus áthatja az egész személyiséget. Fő tünetei: minőségi elmaradás a metakommunikációban, a kölcsönösség hiánya a társkapcsolatokban, élmények megosztásának képtelensége; kommunikációs problémák, mint például a beszéd funkcionális használatának (társalgás fenntartása, beszédritmus, hangsúly, intonáció) zavarai; a játékban mutatózó problémák (képtelen a változatos és spontán szerep-, illetve imitatív játékokra); a viselkedés, érdeklődés, aktivitás területén sztereotip, ismétlődő jellegű, azonossághoz való ragaszkodást tükröző tünetek.

Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény szerint az autista gyermekek a korai diagnózistól kezdve speciális nevelésre, oktatásra jogosultak. Ennek végrehajtására azonban a szükséges feltételek hiánya miatt csak nagyon ritkán kerül sor.

Az utóbbi években több népszerű, sikeres művészi alkotás foglalkozott az autizmus problémájával. Lírai példa erre az *Esőember* című film. A *Forest Gump* című film idealisztikusan, a realitásokat figyelmen kívül hagyva érinti ezt a témát. Mindazonáltal a műalkotások inkább misztifikálják, vagy éppen: izolálják ezeket az embereket, mintsem segítenék társadalmi elfogadásukat.

A fiúk jóval gyakrabban érintettek. Háromnegyedüknél társul értelmi és más fogyatékosággal, epilepsziával, továbbá néhány ritka, öröklődő neurológiai, illetve anyagcsere-betegséggel. Az érintett családokban gyakoribb a beszédfejlődési zavar, az értelmi fogyatékoság, a diszlexia és egyéb tanulási nehézségek. Az autizmussal foglalkozó agykutatók számos morfológiai, biokémiai, szövettani eltérést mutattak ki. Napjainkban leginkább a genetikai eredet az elfogadott magyarázat. Egységes magyarázat még nem született.

Az autizmus egész életen át fennáll. Megjelenése jellegzetesen változik az idővel. Kései felismerése – éppúgy, mint nagyon magas vagy nagyon alacsony intelligenciahányados mellett – nehéz. A későbbi diagnózis a négy-öt éves kori tünetekre támaszkodik. Mivel állapot és nem kóros folyamat, nem gyógyítható, a fejlődés, a beszéd, a viselkedés orvosi módszerekkel nem befolyásolható. A legsúlyosabb tünetek – mint amilyenek az alvászavar vagy az agresszió – enyhítését gyógyszerekkel próbálják elérni. Jelenlegi ismereteinkkel prevenció nem lehetséges.

Az autista személy korlátozottan képes arra, hogy saját, illetve más emberek mentális állapotait – gondolatait, vágyait, szándékait – megértse. A kívülről érkező információkat nem képes egységes egészként szemlélni, azok-

ban rendszert, szabályt, egységes magyarázatot keresni. Az autista ember csecsemő- és kisgyermek korában nem szerzi meg a szükséges interperszonális tapasztalatokat, így nem képes megfelelően viszonyulni a személyekhez és a világhoz, egyúttal hiányzik a motivációja képességeinek használatához.

Az autizmus organikus eredetű, amit a környezet viselkedése – például a szülők magatartása, esetleges szigorúsága – nem válthat ki. Jellegzetesek a szélsőségesen egyenetlen teljesítmények, ám a szigetszerűen kiemelkedő teljesítmények mellett a „nem mutatott” képességek teljesen hiányoznak. (Például kívülről tudja a telefonkönyvet, de képtelen egyszerű számtani összeadásra vagy kivonásra.) Az autizmus mindenféle intelligenciaszint mellett előfordul. Mindazonáltal nem betegség, hanem fogyatékos állapot, melyben az alapprobléma állandó, a változások, a fejlődés egyéb körülményekkel függnék össze.

Az autisták nevelése speciális célok kitűzését jelenti a hiányzó kommunikációs, szociális és kognitív készségek és a fejlődési elmaradás pótlására. Intenzív tanításcentrikus módszerek együttesére van szükség. Alkalmazkodni kell a sajátos kognitív és emocionális nehézségekhez, a tanulási akadályozottság mértékéhez, a készségstruktúrához és a készségek szintjéhez. Az autizmus alapvetően meghatározza a tanuláshoz, tudáshoz, tanítóhoz való viszonyt. A fogyatékosághoz kell igazítani a szociokulturális meghatározottságú tananyagot, melyhez speciális módszereket alkalmaznak, olyanokat, amelyek az autista gyermek számára felfoghatók és hasznosíthatók. A tanulási környezetet a világot, környezetét, az oki, időbeli és szociális viszonyokat, kapcsolatokat alig értő autistához igazítják. Ezzel egyúttal a környezeti stresszekből következő viselkedésproblémákat is csökkentik.

Néhány konkrét eszközt és módszert is megemlíünk. Lényeges a környezet struktúrájának tervszerű kialakítása térben és időben; elsőbbséget kell adni a vizuális információk túlsúlyának, s ezzel együtt jár a felesleges ingerek kiiktatása is. A dührohamok, pánikreakciók leggyakoribb kiváltója az információcsere zavara és a szenzoros túlterhelés, főleg a zaj. Elsődleges tanítási cél a szemkontaktus és a mutató használata. A nem beszélő vagy a nem értő gyermek képességszintjén alternatív vizuális rendszert szükséges bevezetni, s el kell várni tőle annak folyamatos használatát. A korai szociális fejlesztés eszköze lehet a kontaktusjátékkal kombinált zene, amely gyakori örömforrás és jutalmazási lehetőség. Tanítani kell a szociális készségeket, a csoportos helyzetben való viselkedést. Fejlesztési cél az önálló munka, mely rutinok segítségével a feladatok megkezdésének és befejezésének nevelése.

Közben folyamatosan számolni kell az elvont, szociális tartalmú, komplex információk fogyatékos megértésével. A történelemben például az ese-

mények értelme, indítéka, jelentősége okoz problémát – nem pedig az események sora vagy dátuma.

Minden szinten elengedhetetlen a tananyag adaptálása az autista speciális képességeihez. Növelni kell a mindennapi ismeretek és készségek folyamatos oktatására fordított időt. Az új ismereteket az általánosítás képességének hiánya miatt a gyakorlatban és különböző helyszíneken, számos analóg példán kell tanítani. Folyamatos gyakorlás és külső elvárás nélkül az autisták elvesztik már megszerzettnek hitt készségeiket. A folyamatos elvárásra felnőtt korban is szükség van. A fejlesztés és tanítás teljes folyamatában egyéni és speciális külső motivációs rendszert – kedvelt tárgyi jutalmat vagy aktivitást – lehet csak használni, mivel a szóbeli dicséretet nem értik.

Minden felmerülő esetben célszerű azt eldönteni, miként biztosítható a nevelés úgy, hogy a családtagok ne terhelődjenek aránytalanul. Kisgyermekkorban ez ideálisan otthon, szakképzett külső munkatársak segítségével lehet megvalósítani. Az egész napos ellátáson túlmenően, a család igényei szerint, súlyos esetben, idősebb kortól vagy szociális okok miatt bennlakásos ellátásra lehet szükség. Az autisták nevelési folyamatában nem különül el élesen az óvodai, iskolai, a serdülő- és a felnőttkori oktatás. A kollégiumi ellátás ugyancsak intenzív munkát jelent. Szükség van a tágabb környezet segítő közreműködésére is. Az autista csoport gyerekeinek létszáma kisebb – négy és hét fő közötti –, felnőtt létszáma viszont nagyobb, mint más fogyatékkal élő csoportoké. A gyerekeknél – a tapasztalatok szerint – két gyermekre egy felnőtt állandó jelenlétét kell biztosítani.

Az intézményes nevelés speciális intézményekben ideális. Optimális iskolai nevelésüknek ugyanakkor nagyon sok feltétele lenne. Hiányozik például a szakképzett asszisztensek állandó jelenléte, vagy a jól felkészített befogadó kortárs közösség. Ám még ekkor sem várható hosszú távú siker, ha nincs kiegészítő fejlesztés. A nem megfelelő iskolaválasztás – félresikerült integrációs kísérlet – az autista gyerek számára sok szenvedéssel és veszéllyel jár együtt. Jobb megoldás lehet az ún. *fordított integráció*, ahol az egészséges gyerekeket vonjuk be a speciális helyszíneken végbemenő folyamatokba. Az egészséges kortárs csoportot azonban fel kell készíteni az autista gyermek(ek) befogadására, megértésére, segítésére. Amennyiben ez sikeres, jelentős tényezővé válhatnak a fejlesztésben. A magántanulói megoldás akkor lehet sikeres, ha a család képes reális célok mentén, azoknak megfelelő módszereket, feltételeket biztosítani, és jó az együttműködés a támogató szakintézménnyel.

Beszédben akadályozottak

A *beszédben akadályozottság* (beszéd fogyatékoság, beszédhiba, beszédzavar) különféle eredetű károsodások következményeként alakul ki. A hang-, beszéd- és nyelvi zavar gátolja az egyén és környezete közötti interakciókat. Az öröklött, veleszületett, szerzett, organikus (centrális és perifériás), funkcionális, pszichés és környezeti okok következtében kialakult beszédhibák a legenyhébb artikulációs eltéréstől az egész kommunikációt érintő súlyos zavarokig terjedhetnek. A beszédben akadályozottság főbb fajtái:

- beszédfejlődési rendellenességek (megkésett- vagy akadályozott beszédfejlődés);
- artikulációs zavarok (pöszeség, rinolália);
- beszédritmusos zavarok (hadarás, dadogás);
- centrális zavarok (dizartria, afázia);
- *parciális teljesítményzavarok* (*diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia*);
- hangképzési zavarok (diszfónia).

A beszédben akadályozottakkal a *logopédus* foglalkozik. Tevékenységének szerves része a megelőzés, a korai fejlesztés, továbbá a kezelés és az utógondozás. Feladata a beszéd-, hang- és nyelvi zavarban szenvedő egyén egész személyiségét érintő, fejlesztő tevékenység. A logopédiai prevenció felvilágosítás és szűrés formájában valósul meg, a vizsgálat kapcsolatfelvétellel kezdődik. Az első találkozás rávilágít a család és az egyén terápiás motivációjára. A diagnózis összeállítása a beszédhibás életkora, személyisége, értelmi szintje, beszédképe és beszédfejléttsége alapján történik. A részletesebb tájékozódás része a kórelőzmény (anamnézis), amely orvosi-, gyógypedagógiai-, szociokulturális-, pszichés- és beszédvizsgálatból áll. A vizsgálatok eredményeit figyelembe véve rajzolódik ki a terápia. Fontos kiegészítők a személyes megfigyelésekből származó információk, amelyek a beszédhibás magatartásáról, viselkedéséről tájékoztatják a szakembert.

A beszédszervi állapot és beszédszervi működés, az artikuláció, a beszéd- és nyelvi fejlettség, a beszédmegértés, a beszédhasználat, a hallás, a vizuális és auditív percepció, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, a mozgás, a laterális dominancia, a ritmusérzék és rajzkészség, az olvasás, az írás, a helyesírás és a számolási készség vizsgálata mind-mind tárgyát képezi a logopédus munkájának. Az eredmények alapján képet nyer a beszédhibásról. Ezek segítségével állítja össze a beszédjavítás terápiás feladatait, melyek segítségével végbe megy a beszédhiba korrekciója, amely egyénre lebontott terv alapján történik. A terápia lehet egyéni vagy csoportos. A terápia intenzív szakasza a konkrét beszédképek korrigálásából, a környezet befolyásolásából, pszichoterápiás effektusok alkalmazásából és gyógyszeres kezeléssel állhat. A beszédhiba megszűnése, javulása esetén is szükség van utógon-

dozási szakaszra, amely a kezelésre járt, főleg súlyos beszéd- és nyelvi zavarban szenvedők beszédállapotának szinten tartását, ellenőrzését jelenti.

Tanulási zavarokkal küzdők

A továbbiakban azokkal a területekkel foglalkozunk, amelyek mostanában az érdeklődés és köznapi figyelem középpontjában állnak: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia.

A *diszlexia* a tanulási zavarok fogalomkörébe tartozó, intelligenciaszinttől független olvasási és helyesírási gyengeség. Háttérben rendszerint a központi idegrendszer sérülései, organikus eltérései, érési késése, működési zavara, örökletesség, lelki és környezeti okok állnak. A látási, hallási észlelés, a sorozatelrendezés, a mozgásos összerendezettség, az irányok, a téri tájékozódás problémái a diszlexia kiváltó tényezői lehetnek. Az olvasás sok képesség harmonikus együttműködésének eredménye. A diszlexiások hasonló hibákat vétenek – betűcsere, betoldás, kihagyás –, mint a kezdő olvasók. A különbség csupán mennyiségi. A diszlexia tünetei az írásban is megjelennek. A diszlexia miatt bekövetkező sorozatos kudarcélmények magatartási zavarokhoz vezethetnek. Az óvodáskori megelőzés, az iskoláskori kezelés eredményessége az életkortól, a képességek fejlettségétől és a kóroktani háttértől függ.

Meixner Ildikó diszlexia prevenciós módszere az elfogadó magatartás, az oldott légkör, a sok játékos foglalkozás, az egyénhez alkalmazkodó, hiányosságait tekintetbe vevő haladás, a homogén gátlás kiiktatása, az olvasottak állandó értelmezése, a rendszeres ismétlés elemeire épül. Elsősorban a nyelvi készség fejlesztését célozza. Az olvasás elemeit a szintetikus módszer alapján sajátíttatja el. A betűtanulásnál a látási, hallási, beszédmozgási emlékképek között épít ki kapcsolatokat. A magánhangzókat az ajkak ejtési helyzetének megfigyeltetésével, a mássalhangzókat hangutánzással tanítja. Az összeolvasás elképzelt játékos helyzetekre épül, a szóolvasás a szószerkezeteket veszi alapul. A nagyobb egységeket mondat- és szövegszinten apránként építi fel.

A *diszgráfia* írászavart jelent. Fő jellemzői a rendezetlen, görcsös, hibás, nehezen olvasható írás, a betűk cseréje, továbbá a szabálytalan betűalakítás. Az írásképeség függ a gyermek pszichomotoros és grafomotoros fejlettségétől. A tartási és egyensúlyi folyamatok, az izomtónus-szabályzás, az ujj- és kézmozgás, a szem-kéz koordináció, a külső szemizmok, a testfeleket összehangoló kétoldali integráció, a kinesztetikus, auditív és téri észlelés felelnek az írásképeséért. A diszgráfia képességfejlesztéssel megfelelően kezelhető.

A *diszkalkulia* egy specifikus számolási zavar, az iskolai teljesítményzavarok egyik fajtája. Tünetei a különböző számtani műveletek, matematikai

jelek, kifejezések, szabályok megértésének, a számjegy, számkép felismerésének, egyeztetésének, grafikus ábrázolásának, számok sorrendiségének, számneveket szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának nehézsége, miközben más teljesítmények, például az olvasás-írás, az idegen nyelv tanulása, a rajz megfelelő színvonalúak. A diszkalkulia mellett gyakran hangképzési és nyelvi zavarok is megfigyelhetők. Felismerése komplex vizsgálattal, hibaanalízissel történik. Terápiája valójában az általános képességfejlesztés keretében történik. A matematikai ismeretek elsajátítását egyéni fejlesztő programok segíthetik.

Magatartási-, viselkedési zavarokkal küzdők

POS (*pszichoorganikus szindróma*): gyermekkori diffúz agyi károsodás, valószínűleg a tanulási és magatartási zavarok szervi háttere. A POS az 1950-es évek végén Svájcban, majd más országokban is elterjedt fogalomná vált. Tünetei a nehezen nevelhetőség és kezelhetőség, a figyelemzavar, fáradékonyság, érzelmi labilitás, fokozott ingerérzékenység. Az angolszász országokban a károsodás helyett a funkciózavarra utaló *minimális cerebrális diszfunkció* kifejezést használják. A POS-ként értékelt tünetek sokrétűek lehetnek: a felsorolt problémákhoz kapcsolódhatnak alvás-ébrenlét zavarok, kötődési rendellenességek, enyhébb mozgás, mozgáskoordinációs- és beszédzavarok. Tünetei már óvodáskorban felfedezhetők, de főleg iskolás korban nehezítik meg az alkalmazkodást.

A *minimális cerebrális diszfunkció* (MCD) kifejezést a kismértékű agyi működési zavarból fakadó mozgáskoordinációs és viselkedési problémák megnevezésére használják. Ezen állapotnak a központi idegrendszer funkcionális rendellenessége az alapja. Nem jelent sem strukturális elváltozást, sem agyi károsodást. (Újabban ezeket a gyerekeket a kevésbé stigmatizáló *részképességzavar* kifejezéssel írják le.)

Jellegzetes megnyilvánulási formái lehetnek a hiperaktivitás, figyelemzavar, mozgáskoordinációs zavarok, impulzivitás, érzelmi labilitás, az emlékezeti és a gondolkodási funkció zavarai, nyelvi, beszédészlelési gondok és megértési zavarok. Az ezekből fakadó jellegzetes viselkedészavarok:

- figyelemzavar hiperaktivitással (vagy anélkül);
- finom- és nagymozgások funkcionális zavarai;
- olyan jellegű tanulási zavarok, mint például diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia;
- emocionális-szociális zavarok, mint például szorongás vagy (én)bizonytalanság.

Az MCD-s gyerekek általában átlagos, vagy éppen átlag feletti intelligencia-hányadossal rendelkeznek. Kimutatták, hogy kialakulásában jelentős szerepe lehet a korai életkori szakaszokban felmerülő szociális ártalmaknak.

A sajátos nevelési igényű tanulók szegregációja és integrációja

Az utóbbi évek egyik leginkább vitatott oktatási kérdése Magyarországon a sajátos oktatási igényű tanulói csoportok *szegregált oktatása*. Az elkülönült speciális oktatási hálózatot egyre több kritika éri. Igaz ugyan, hogy a legtöbbször magas szakmai színvonalon látja el feladatait, ám nem mozdítja elő az általa nevelt gyerekek *társadalmi integrációját*. Miközben a fogyatékkal élő gyermek külön osztályban, iskolában nevelkedik, a többi társa sem tanulja meg a velük való együttélést. Így nem fejlődik a tolerancia, az empátia, az elfogadás képessége, mivel közvetlen környezetükben nincsenek az iskolában fogyatékkal élő társaik. Így felnőve, fokozódik a társadalmi közöny, amely a fogyatékkal élőket éri. A szolidaritás és a másik iránt érzett felelősség hiánya megmutatkozik pl. az akadálymentesítés iránti közömböségben is hazánkban. Számos esetben a fogyatékkal élő tanulók életesélyeit csökkentő oktatási parkoló pályaként működnek a speciális iskolák, hiszen ezekből az iskolákból alig van esély továbbtanulásra.

Ilyen körülmények között felértékelődnek azok az oktatásszervezési módok, amelyek a speciális igényű gyermekek befogadására, ezáltal az esélykülönbségek csökkentésére irányulnak. Magyarországon a speciális oktatásba beiskolázott gyermekek száma igen magas. Sajnálatos, hogy a speciális oktatási intézmények sokszor a cigány tanulók elkülönítésére szolgálnak, ahová ezen diákok nem képességeik miatt kerülnek, hanem egyszerűen szociális hátrányaikból adódó kudarcaikat nem képes kezelni egy-egy oktatási intézmény.

Az integrált nevelés legfontosabb kérdése, hogy a befogadó intézményekben miként alakíthatók ki a sajátos nevelési szükséglet szakszerű segítségének személyi és környezeti feltételei. A sikeres integráció egyik előfeltétele a befogadó óvoda vagy iskola vezetésének, munkatársainak, az ott nevelt gyerekek és szüleik felkészítése. Ez akár több éves folyamat is lehet. A felkészítés a pedagógusok esetében az elfogadó attitűd kialakításán túlmenően magába foglalja a megfelelő képzést, gyógypedagógiai ismeretek meglétét. Elsőrendűen fontos az integrációban közreműködő pedagógusok, gyógypedagógusok, terapeuták együttműködése a közös tervezés, az egyéni segítség, a fejlesztés, a terápiás konzultáció, valamint a nevelőtestület és a szülők tájékoztatása terén. Mi jellemzi az integrációt (befogadást) megvalósító iskola gyakorlatát?

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Szükségűek Oktatásának a Fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), 15 országban végzett vizsgálata az *inkluzív* iskolák jó gyakorlatát az alábbiak szerint összegzi, amelyről *Halász Gábor* (2004) ad összefoglalót:

- ✓ integrációhoz olyan tanári attitűdök kellenek, mint empátia, szociális érzékenység, a különbségek kezelésének képessége;
- ✓ a tanárok gazdag módszertani repertoárja, megfelelő segédanyagok és idő a sokféleség kezeléséhez;
- ✓ támogató környezet iskolákon belül és kívül (igazgató, helyi irányítás, helyi közösségek, kormány, szakmai szervezetek részéről);
- ✓ egyértelmű kormányzati politika (és ennek megfelelő finanszírozási rendszer);
- ✓ kooperatív tanítás és tanulás alkalmazása, együttműködés multidiszciplináris tanári és szakértői teamek között, valamint egymást segítő tanulói csoportok;
- ✓ heterogén csoportok kialakítása: rugalmas tanulásszervezés, alternatív utak biztosítása;
- ✓ igényesség, teljesítményorientáltság, folyamatos mérés és visszajelzés, egyéni tanulmányi terv és nyomon követés.

Az inkluzív nevelés alapvetően a gyermekközpontú nevelésre alapoz, sokat köszönhet a reformpedagógiának, a humanisztikus pszichológiának, a gyerekközpontú pedagógia terjedésének. *Réthy Endréné* (2004, 239-240.) a befogadó, inkluzív iskola ismérvei közt olyan jellemzőket sorol fel, mint:

- ⇒ a kirekesztés minden formájának prevenciója;
- ⇒ a speciális nevelési szükségletek maximális figyelembe vétele;
- ⇒ nyitottság, valamennyi gyermek befogadása, tekintet nélkül adottságaira, képességeire;
- ⇒ a hiányra orientálás helyett a meglévő erősségek hangsúlyozása, azokra való támaszkodás;
- ⇒ a tanulók saját tapasztalataihoz közel álló, ahhoz igazodó oktatás.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a fogyatékkal élő tanulók iskolai jelenléte a pedagógusok számára sajátos felkészülést igényel, szakmai tudást, ismereteket, képességek, és attitűdök meglétét kívánja. A fogyatékkal élő diákok integrációja akkor lehet sikeres, ha annak megvannak mind a személyi, mind pedig a tárgyi feltételei az iskolában. A többi gyermekkel egy osztályban nevelt fogyatékkal élő tanuló csakis a sajátos igényeihez igazodó, megfelelő szintű és minőségű fejlesztéssel éri el képességei optimális fejlődését.

Kulcsfogalmak

Mozgássérült, látássérült, hallássérült, értelmileg akadályozott, autista, beszédben akadályozott, pszichoorganikus szindróma, minimális celebrális diszfunkció, részképesség-zavar, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, integráció, szegregáció, inkluzív nevelés, akadálymentesítés

További érdekes olvasmányok

Balázs Anna (1997): Az autizmus korszerű szemlélete. Autizmus füzetek c. sorozat. Kapocs Kiadó, Budapest

Illyés Sándor (szerk.) (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Peeters, Theo (1997): Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig. Kapocs Kiadó, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Volt-e fogyatékkal élő osztálytársa diákévei során? Milyen speciális szükségletekkel rendelkezett?
2. Kérdezze ki régi tanárait, hogy egykori általános- és középiskolájában mit tesznek a fogyatékkal élők gyerekek integrációja érdekében!
3. Készítsen interjút mozgássérült fiatalal!
4. Mikorra valósul meg a közintézmények – köztük iskolák – teljes akadálymentesítése a jogszabályok szerint? Mi a véleménye erről a helyi illetékeseknek? Kérdezősködjön (például a polgármesteri hivatalban)!
5. Járjon utána, milyen típusú, érzékenységgű, fajtájú hallókészülékek kaphatók?
6. Beszélgessen el egy vak emberrel: hogyan tanul, közlekedik, dolgozik?
7. Nézzen utána a szakirodalomban az *inkluzív* nevelés fogalmának!
8. Ön mit tanítana a fogyatékkal élőkről saját tanítványainak? Milyen nevelési módszerekkel veszi rá őket a fogyatékkal élők képességeinek, értékeinek megbecsülésére?

Társadalmi különbségek

Magyarországra az iparosodás, az ipari fejlődés csak a dualizmus időszakától, vagyis az 1867. után kezdődő időszakból erőteljes. Azt megelőzően hazánk döntően egy szegényes, az időjárás viszontagságainak kitett, mezőgazdasági jellegű vidék volt, vagyis a sokkal iparosodottabb, kereskedelmileg is fejlett Ausztria „éléskamrája”. A XIX. század utolsó harmadában – panamáktól, azaz visszaélésektől kísérve – indul tehát a fejlődés. Az Osztrák-Magyar Monarchia részeként Magyarország ekkor a fejlett európai államok sorába tartozott.

Az első világháború tragédiája nyomán a trianoni békeszerződések folyamánként a soknemzetiségű ország területe egyharmadára csökkent, egyúttal elvesztette az ipari fejlődéshez szükséges bányavidékeit is. Az ország visszasüllyedt egy javarészt mezőgazdasági kultúrára épülő szegény állammá. A korszak jellegzetességei közé tartozik, hogy Magyarország az elcsatolt területekkel együtt „elvesztette” nemzetiségi kisebbségeinek zömét is, illetve egyfajta tudatos kultúrpolitikával igyekeztek mintegy szellemi téren elősegíteni a magyar nemzetet.

A második világháború után, a szocialista államrendszer kiépülésével, az 1950-es években történtek azok a máig ható gyökeres változások, amelyeknek mind a mai napig kihatásuk van életünkre. Az állami vezetés ezen időszakban felülről irányítottan, erőszakosan (ezt nevezzük voluntarizmusnak) megpróbálta véghez vinni a mezőgazdaság háttérbe szorításával az iparosítást oly módon, hogy az előbbiben felszabaduló munkaerőt irányították át az utóbbiba. A parasztgazdaságok tervszerű megsemmisítésével – kötelező beszolgáltatások, kulák-listák, amelyek az önállóan gazdálkodó módos paraszti rétegek tönkrétételét szolgálta stb. – „keletkezett” az a munkaerő-felesleg, amelyet az ipari építkezések vettek fel. Így épült fel a mai Dunajváros (egykori Sztálinváros), Tiszaújváros, épült és alakult át Komló, Oroszlány, Tatabánya, Ózd, Kazincbarcika, Salgótarján stb. Ezekbe a városokba általában családjukkal együtt költöztek a munkások, míg Budapest – elsősorban Csepel, Újpest, Angyalföld stb. – új szocialista üzemeinek dolgozói családjukat főként szabolcs-szatmári, borsodi, hajdúsági régiókban hátrahagyva ingáztak lakóhelyük és munkahelyük között, s a fővárosban munkásszállókon laktak. Ennek a rendszernek sokáig kétségtelen előnye volt, hogy gyakorlatilag nem volt munkanélküliség az országban, és bár mai szemszögből nézve nem volt túl magas az életszínvonal, de az alapvető létbiztonság (élelem, ruha, lakás, közbiztonság, jövedelem) az állampolgárok túlnyomó többsége számára biztosított volt.

A következő nagy fordulat az 1989-es politikai és gazdasági rendszerváltás ideje. Ekkortól fokozatosan tönkremennek azok az ipari üzemek, amelyek elsősorban keleti, azaz az egykori Szovjetunió-beli piacokra termeltek, illetve amelyek fenntartása Magyarországnak az ún. KGST-ben (ez a Kölcsönös Gazdasági Segítség Tanácsának rövidítése volt; a KGST a szovjet érdekek mentén működtetett nemzetközi gazdasági szervezet volt az egykori szocialista országok részvételével) elfoglalt helyének, szerepvállalásának tekintetében voltak fontosak, töltötték be szerepüket. Összeomlottak azok a szocialista nagyvállalatok is, amelyeknek tényleges termelő funkciójuk már a rendszerváltás előtt sem maradt, de állami finanszírozással fenntartották csak azért, hogy leplezzék az 1980-as években már jelentkező rejtett munkanélküliséget.

A rendszerváltás a több évtizednyi idő alatt kialakult, a piacgazdaság szempontjából torz szerkezetet segített felszámolni. Mindezért azonban rettenetes árat kellett fizetni: hatalmas munkanélküliség alakult ki, s emberek tízezrei szegényedtek el néhány hónap leforgása alatt. Először a legkevésbé iskolázott rétegek veszítették el az állásukat. Közöttük igen sok volt a roma, illetve az idősebb munkavállaló. Utóbbiaknak kedvezményes – korhatár-engedményes – nyugdíjat adtak. Sokan kaptak ezen időben rokkant-nyugdíjra jogosultságot úgy, hogy ezt nem annyira az egészségi állapotuk, hanem elhelyezkedésük reménytelensége „indokolta”. A munkásszállásokért hamarosan „piaci” árat kellett volna fizetniük az ott lakóknak, miközben már nem találtak képzettségükhöz (vagy éppen: képzetlenségükhöz) megfelelő munkát. Egy részük hazatért falura, más részüknek viszont ekkorra már felbomlott, megszűnt a családi háttere, végzetesen fellazultak otthoni kapcsolatai. Voltak olyanok is, akik munkanélküliként nem találták többé a helyüket. Akiket nem fogadott be vagy vissza család, a legtöbbször hajléktalanná váltak.

Az elküldött emberek általában egyébként is szegények voltak. Azok, akiknek ez idő tájt OTP-tartozásuk volt, egyik napról a másikra azt tapasztalták, hogy a megugró inflációval és az állami gondoskodás megszűnésével a korábbi néhány százalékos kamat helyett immáron sokszoros kamattal terhelt törlesztő részletekkel kell számolniuk. Felajánlották számukra, hogy vagy egy összegben visszafizetik tartozásukat, vagy ezután a magasabb kamattal kell törleszteniük hitelüket. Belátható, hogy akiknek olyan hátterük volt, hogy családi összefogással tudtak fizetni, azok viszonylag kedvező feltételekkel jutottak birtokon belülré, akik viszont nem, azok előbb-utóbb egyáltalán nem tudtak fizetni. Sorsuk a kilakoltatás lett. Az ezredfordulón történt ugyan egy kísérlet a rendszerváltás idejéből származó ezen igazságtalanság nyomainak állami szerepvállalással történő eltüntetésére, ám ez, mivel a legszegényebbek esetében is önrészt írt elő, gyakorlatilag felemás eredménnyel ért véget. Vannak olyan családok, akik még mindig fizetik 1980-as

évek-beli hitelek terheit, noha az eredeti összeget már többszörösen visszafizették. A régi OTP-adósok közül többen hajléktalan-sorsra jutottak.

A szegénységhez járult még a rossz egészségi állapot, amely részben az éveken és évtizedeken át végzett nehéz fizikai munka, az elemi munkavédelmi hiányosságok, továbbá a „népbetegségnek” tekinthető alkoholizmus és az egészségtelen táplálkozás idéztek elő. (Máig nem tudjuk felmérni, hogy az 1986. évi csernobili atomkatasztrófa mennyiben felelős a mai egészségügyi helyzetért, a sok rákbetegért.)

Tragikus a helyzete a rendszerváltás idején utcára került romáknak. Sokan közülük azóta sem kaptak munkát (pontosabban: állandó, fizetést adó, kiszámítható munkahelyet).

A szegénység kialakulásának rizikó-faktorai

A hátrányos helyzet megítélésének összetettségét jól mutatja, hogy itt nem csupán alacsony jövedelemről van szó. Egy sokat idézett felosztás alapján (*Papp, 1997*) – a gyerekek nézőpontjából – a következő tényezők segíthetik elő ezen állapot kialakulását:

- alacsony jövedelemszint,
- rosszul felszerelt, egészségtelen, szűkös lakáskörülmények,
- szülők alacsony iskolai végzettsége,
- deviáns mikrokörnyezet,
- család vagy ép család hiánya,
- beteg vagy akadályozott szülők.

Magyarországon a szociológiai szakirodalom a szegénység kialakulásához vezető kockázati tényezőket rendszerez. Az alábbiakban ezeket összegeztük, illetve újabb szempontokkal is kiegészítettük:

- Etnikai (roma) származás
- Kedvezőtlen földrajzi háttér (falusi lakosság, illetve keleti országrészek)
- Női mivolt
- (Sok)gyermekes család
- Iskolázottság alacsony foka
- Rossz lakáskörülmények
- Munkanélküliség
- Büntetett előélet
- Állami gondozásból kikerült fiatal
- Hajléktalanság
- Rossz egészségi állapot

- Szenvedélybetegség, például alkoholizmus
- Elvált szülők, gyermekét egyedül nevelő szülő
- Menekült-helyzet

Ha a hátrányos helyzetet előidéző tényezők közül legalább három egyidejűleg jelen van, akkor az ilyen családból kikerülő gyermek mindenféleképpen *hátrányos helyzetűnek* tekinthető. A hátrányos helyzetű és a *veszélyeztetett* gyermek között az a legfontosabb különbség, hogy utóbbiak élete és személyiségfejlődése fizikailag, szellemileg vagy erkölcsileg gátló tényezőnek van kitéve. A gyermekek védelméről és jogairól – a nemzetközi jognak megfelelően, illetve éppen azok alapján ratifikált – törvények egész sora rendelkezik hazánkban.

Az alábbiakban a fenti szempontok közül egy kicsit bővebben és részletebben vizsgálunk meg néhányat.

Iskolázottság alacsony foka

Szerte Európában a legnagyobb szegénységi kockázati tényező az iskolázottság alacsony foka, amely egyfelől az általános iskolából való korai lemorzsolódást, vagy a továbbtanulás hiányát, másfelől pedig a középiskolából kimaradtakat, harmadrészt pedig az ún. alacsony presztízsű szakképesítést (szakmunkás-bizonyítványt). Van, aki egyenesen ebből eredezteti a leszakadó rétegek szegénységének problémáit (*Farkas, 1996*). Sokan az általános iskolázottsági szint növelésében látják a leszakadó rétegek gyerekeinek kitörési lehetőségeit. Az iskola azonban – minden ezt megváltoztatni akaró törekvés ellenére – nem csökkenti, hanem sokkal inkább felnagyítja és konzerválja a meglévő társadalmi különbségeket.

Az iskolázottság újratermeli az esélyeket (*Andor, 1998*): akinek a szülei értelmiségiek, az nagy valószínűséggel maga is diplomás lesz. Akinek viszont az édesapja alacsony iskolai végzettségű, az nagy valószínűséggel inkább ki van téve annak, hogy nem sokkal több iskolai osztályt fog kijárni, mint a szülei, amelynek egyenes következménye a munkanélküliség nagyobb kockázata, illetve a kevesebb családi bevétellel együtt járó szegénységi kockázat.

Sokgyermekes család

Magyarországon a nők tömeges munkába állása a második világháború utáni évektől ment végbe. A szocializmus évtizedeiben kialakult a kétkeresős családmodell. A (kis)gyerekekről a bölcsőde, később az óvoda, majd az isko-

la napközije gondoskodott. Ahol erre szükség mutatkozott, igyekeztek megszervezni a gyerekek fél- vagy akár egész napos ellátását. Az anyák egészen az 1960-as évek végéig – a gyermekgondozási segély, röviden GYES bevezetéséig – nem sokkal csecsemőjük megszületése után, egy viszonylag rövid, néhány hónapos szülési szabadságot követően mentek vissza dolgozni, álltak ismét munkába. A foglalkoztatottság teljes körű volt (ami a gyakorlatban azért – különösen az 1980-as évekre – jelentett némi ún. belső munkanélküliséget is, ami alatt azt értették, hogy állása volt ugyan mindenkinek, tényleges tevékenysége azonban már kevésbé), s aki nem helyezkedett el, azt „közveszélyes munkakerülés” jogcímen üldözték, még akár elzárásra, börtönre is ítélték.

Mivel az általános jövedelemszint alacsony volt, illetve az akkori családi pótlék-szerű juttatás összege nagyjából fedezte a kieső munkabért, továbbá a munkahelyi-, szakszervezeti-, párt-, valamint az ún. szocialista brigádok felajánlásaiból lehetett részesedniük a gyereket vállalóknak. Bizonyos értelemben létezett egyfajta paternalisztikus „állami gondoskodás”. Akkoriban igen nagy lakásinség volt, s a fiatal házaspár lakáshoz juttatásának fontos szempontja volt a szociális szempontok között az eltartott gyerekek száma. (Amihez még „illet” alacsony jövedelemmel rendelkezni.) A gyerekek felneveléséhez komoly segítséget jelentett, hogy az állam számos alapvető élelmiszer (tej, kenyér) mellett dotálta (támogatta; nem a bekerülési költséget vagy a tényleges árat kellett érte fizetni, hanem egy jelképes összeget) a babaápolási, gyermekruházati cikkeket, iskolai taneszközöket és felszereléseket, s a nevelési-oktatási rendszer igénybe vétele ténylegesen vagy csaknem teljesen ingyenes volt. (Az 1980-as évek végén például tíz-hús forint térítési díjat kellett fizetni egyetlen tankönyvért, miközben a tényleges előállítási költség ennek mintegy a tízszerese volt.)

A rendszerváltás után viszonylag hamar leépült az állami támogatási rendszer. 1995-re kiderült, hogy a régi, immáron finanszírozhatatlan támogatási struktúrákat teljesen fel kell számolni, s ennek keretében a gyermek-támogatási rendszert egészében véve szociális alapokra kell helyezni: csak az vehesse igénybe a támogatásokat (a központi költségvetés forrásaiból csak azok a családok részesüljenek), akinek a jövedelme nem ér el egy meghatározott szintet. A bevezetett ún. Bokros-csomag rendkívül hátrányosan érintette az ekkorra már anyagilag részben teljesen ellehetetlenült nagycsaládokat.

Időközben a szülési hajlandóság évről évre egyre alacsonyabb értékeket mutatott. 1956 óta nem tiltott az abortusz Magyarországon. Ezt megelőzően az átlagosnál több gyermek született, s amikor szülő korba jutottak, néhány éven át több szülést vezethettek le, mint más esztendőben. A rendszerváltásig kb. 4,5 millió abortuszra került sor hazánkban. Az ezredforduló körül az éves élve született gyermekszám egyszázezer körülire csökkent. A népesség-

fogyásnak jelentős társadalmi következményei vannak (kevesebb óvodára, iskolára van szükség, de kevesebb lesz a dolgozó kéz, a fogyasztó, de a későbbi nyugdíjasok eltartója is), amit vagy belső úton, a gyermekvállalási kedv fokozásával, vagy pedig bevándorlók befogadásával lehet ellensúlyozni.

1998 újabb fordulatot hozott a gyermektámogatási rendszerben. Olyan politika került döntéshozó (hatalmi) pozícióba, amelyik a középosztály megerősítését, illetve a jobbmódúak közötti népszaporulatot tűzte ki politikai célul maga elé. Ennek megfelelően alakult az új családtámogatási rendszer, melynek legfőbb újdonságai a gyerekek után járó, újfajta adókedvezmények voltak.

Tulajdonképpen már egyetlen gyermek vállalása is azt jelenti, hogy az addig kétkeresős, s önmagukat eltartó pár életébe beleszületik egy harmadik emberke, miközben édesanyja fizetése kiesik. Az összes gyermek után járó támogatás sem pótolja az így kieső jövedelmet. Furcsa paradoxon, hogy – ha csak az anyagi oldalát nézzük – a „legrosszabbul” a legjobban kereső, legjobb egzisztenciával rendelkező párok járnak a gyermekvállalással – az ő életszínvonaluk „zuhan” a legnagyobbat, hacsak ki nem dolgoztak egy, ezt a válságot elkerülő stratégiát (pl. előtakarékosság) –, annál inkább, mert az egyre inkább a rászorultsági elv alapján járó társadalombiztosítási juttatásokhoz éppen ők, előző magas jövedelmüknél fogva nem fognak hozzájutni. Külön gondot jelent, hogy a kisgyermekes nőket egykori munkahelyeik nehezen fogadják vissza. Még ennél is nagyobb probléma, ha a munkahely időközben megszűnik – esetleg átalakul –, és az édesanyjának új munkahely után kell néznie.

Minél több a gyerekek száma a családban, annál alacsonyabb lesz az egy főre eső jövedelem. Tapasztalat, hogy a nagycsaládban felnövő gyerekek szegényebbnek, hátrányosabbnak érzik magukat iskolai osztálytársaiknál. Kevesebb az anyagi lehetőség, amit nem tudnak ellensúlyozni a szinte csak a nagyvárosokban – elsősorban Budapesten – tevékenykedő szeretetszolgálatok étel- és ruhacsomagjai. A nagycsaládosok gyerekei számos esetben nem tudnak elmenni a többiekkel osztálykirándulásra (akad persze olyan iskola is, ahol a rászorulóknak számára összeadják a hiányzó összegeket), illetőleg kimaradnak egy sor olyan programból, amelyért máskülönben fizetniük kellene.

Elvált szülők, gyermekét egyedül nevelő szülő

Az elvált szülők, vagy a valamilyen más oknál fogva gyermeküket egyedül nevelni kénytelen szülők esetében részben az előbbieken vázolt problémák állnak fenn. Az ő esetük azért annyiban másabb, hogy hiányzik mellő-

lük a társ, az érzelmi és fizikai kötődés egy partnerhez. A gyerek ebben az esetben nem csupán anyagilag lehet kiszolgáltatottabb, hanem azért is, mert egy ilyen egykeresős modellben a szülőnek alig marad ideje a gyereke nevelésével foglalkozni.

Az érzelmi elhanyagoltság megmutatkozhat akkor is, ha az elvált szülő újabb házasságot köt vagy másik élettársi kapcsolatot létesít. Ez az állapot azonban még nem feltétlenül jelent anyagilag rosszabb körülményeket, de az is gyakori, hogy az érzelmileg magára maradt gyerek más téren is elhanyagoltta válik. Ennek iskolai hatásai: a gyerek fáradékony, ingerlékeny, zárkózott, társaival sokszor durva, agresszív.

Rossz lakáskörülmények

Általában összefügg az évtizedek óta alacsony jövedelemmel és azzal, hogy a szülők, nagyszülők sem tudták mivel útnak indítani a fiatalokat. Különösen azok vannak veszélyben, akiknek nincs saját tulajdonú ingatlanuk vagy állandónak tekinthető, jogszerű bérleményük, hiszen nekik folyamatosan kell lakbérre is költeniük.

Más helyzetben vannak azok, akiknek van saját tulajdonú ingatlanuk, viszont nem rendelkeznek elég bevétellel a fenntartására, illetve a tatarozására. Különösen nehéz megválni az ilyen ingatlantól egyfelől az esetleges érzelmi kötődések miatt (szülői, nagyszülői örökség), másfelől pedig egy leromlott állapotú házért vagy lakásért az ingatlanpiacon ritkán adnak annyi pénzt, hogy abból egy hasonlót, de jobb állapotút lehessen vásárolni.

Ismét másoknak eleve rossz minőségű lakásra tellett, vagy ilyenben nőttek fel. Ezek kis méretűek, s komfortfokozatuk is alacsony. A rossz lakáskörülmény fogalmába beletartozik a lakásfelújítás, festés-mázolás elmaradása. Az alagsori lakások rendszerint nedvesek, vizesek – s az ilyen helyeken könnyen megtelepsznek különféle gombák vagy a penész. Különösen árukodó a konyha és a fürdőszoba állapota (van-e ilyen egyáltalán a lakásban), mivel az egyúttal utal a család vagy az ott lakók életvitelére, kultúrájára, életszemléletére is. Esetleges családlátogatás során megfigyelési szempont lehet, hogy kikkel alszik együtt a gyerek, melyik szobában van a televízió, milyen háziállatok vannak otthon, tisztaság van-e a lakásban stb.

Lényeges a lakás közvetlen környezete és tágabban értelmezett lakókörzete, környéke is. Egy lakás értékét alapjában véve nem annyira a belső tereleendezése vagy a felszereltsége határozza meg, hanem a helye, vagyis az a környék, ahol a lakóingatlan található. Egy, a társadalom peremén élők által lakott környéken még egy nagyobb és jobb állapotban levő lakásból érkező tanuló is hátrányos helyzetűnek számíthat.

A sajtóban időről időre beszámolnak családok kilakoltatásáról. Ennek egyik oka, amikor jogcím nélkül költöznek be elhagyatott lakásokba az önkényes lakásfoglalók. Másik eshetőség, amikor például tönkremegy a családi vállalkozás, és a hitelezőket – elsősorban az adóhatóságot – a lakóingatlan elárverezése útján fizetik ki.

A legszegényebbek esetében jelent nagy gondot az uzsorások jelenléte a társadalomban, akik a másféleképpen hitelképtelen embereknek (tehát akiknek a kockázatos behajthatóság miatt egyik bank sem folyósítana kölcsönt) magas uzsorakamatra adnak pénzt, de mivel szemmel láthatóan nem fogják tudni visszaadni azt, valójában a lakásukat „vásárolják” meg a lakás értékéhez képest jelképes összegért. (Az értékesebb ingatlanokban lakóknak a hitelintézetek viszonylag alacsony kamatozású jelzálog hitelt adhatnak. Viszonylag kockázatmentesen tehetik, hiszen a kölcsönzött összeget bőven fedezi az ingatlan piaci értéke.)

Hajléktalanok

A hajléktalanság, mint társadalmi probléma a rendszerváltás után vált tömeges jelenséggé hazánkban. Addig a szociális háló ideig-óráig még megtartotta a különféle okok miatt lecsúszottakat. Mint azt másutt említettük, a rendszerváltás előtt – elvileg – mindenkinek volt munkahelye, így jövedelme, fizetése is. Az árak (részben mesterségesen) alacsonyak voltak, a szolgáltatások pedig megfizethetők. Akiknek nem tellett albérletre, vagy hiányzott egy befogadó rokona vagy ismerőse – akkor is voltak olyan elvált férfiak, akiknek a bíróság ítélete alapján el kellett hagyniuk az addig közös használatú lakást –, s ezek után esetleg valamelyik munkásszállóra vagy kollégiumba költözhettek.

A rendszerváltás után számosan önhibájukból kerültek az utcára, mások viszont szerencsétlen élethelyzetük miatt jutottak szorult helyzetbe. Ez több tényező miatt következett be. Százezer számra szűntek meg a piacgazdasági körülmények között gazdaságtalannak számító munkahelyek. Igen sokan kerültek ki úgy a munkaerőpiacról, hogy addig számottevő iskolai végzettség nélkül is volt állásuk, mint segédmunkás vagy betanított munkás. Rájuk a továbbiakban nem volt tömeges szükség. Privatizálták és megszüntették a munkásszállásokat. A kétszillagos szállodává alakult egykori munkásszállókat már csak az tudta megfizetni, akinek volt jövedelme. Az albérleti díjak jelentősen megrágtak. Az ingázó vidékiek jelentős része végleg hazaköltözött, viszont akiknek nem volt senkijük, nem tudtak hova menni.

A hajléktalanok jelentős csoportját alkotják az egykori állami gondozottak. Újabb keletű jelenség, hogy míg a fedél nélküliség korábban szinte kizá-

rólag csak a férfiakat sújtotta, az utóbbi években gyarapszik a nők száma és aránya a hajléktalanok között.

A fedél nélküliek számát gyarapítják azok a családok, akik uzsorások vagy a lakásmaffia áldozatai lettek. Utóbbi lényegében a szervezett bűnözés sajátos része. Gyakran jogászok és más, nem ritkán hatósági munkatársak is „haszonélvezőivé” válnak. Lényege: lakásokat, ingatlanokat megtevesztéssel, csalással, okirat hamisítással vagy más fondorlattal megszerezni, majd minél gyorsabban továbbadni, értékesíteni. Az ügyvédi jelenlét egyrészt bizalmat ébreszt, másrészt a rövid idő alatt többször „gazdát cserélő” ingatlanok esetében nagy valószínűséggel már egy későbbi peres eljárással sem lehet visszaállítani az eredeti állapotokat. A lakásmaffia áldozatainak egy része maga is hibás (mert például jóhiszeműségből azt írta alá, hogy lemond ingatlanának tulajdonjogáról), még akkor is, ha megtevesztették, mások viszont csak akkor döbrentek rá, hogy az ingatlan-nyilvántartásban már más a tulajdonos, amikor felszólították őket lakóhelyük elhagyására. (Ezek a családok az ezredforduló Magyarországon olyan gyakoriak voltak, hogy visszaszorítására külön kormánybizottságot hoztak létre.)

A fedél nélküliek télen hajléktalanszállókra húzhatják meg magukat, azonban a hajléktalanok közül sokan elkerülik a szállókat az ott uralkodó állapotok miatt. Sokan választják a parkokat vagy az aluljárókat. A fővárosban közkedvelt a közeli Pilisi Parkerdőgazdaság területe, vagyis az erdőkben tákolnak fóliából és más anyagokból hajlékot maguknak. Az ott élők fokozottan ki vannak téve fertőzéseknek, rühnek, tetűnek. Egészségügyi ellátást megfelelő biztosítás hiányában nem kapnak (legfeljebb csak sürgősségi ellátásban részesülhetnek).

A civil és egyházi szeretetszolgálatok igyekeznek enyhíteni a fedél nélküliek szenvedésein. A legalacsonyabb jövedelemszinten élő diplomás réteg, a szociális munkások foglalkoznak velük. A hajléktalanná vált családok gyerekeit általában állami gondozásba veszik, kisebb részüknek pedig átmeneti szállásokat, otthonokat biztosítanak. Ez egyrészt a férőhelyek számától függ, másrészt pedig a gyerekek mindenek felett álló érdekét – vagyis a család általános életvitelét – veszik figyelembe.

Munkanélküliek

A munkanélküliség a rendszerváltás után vált tömegessé, addig csak a belső, rejtett formája volt ismeretes Magyarországon. Sokáig úgy gondolták, legfőbb oka a társadalom iskolázottságának viszonylag alacsony szintjében húzódik meg. Manapság, ahogyan főként az egyéni áldozatvállalás nyomán egyre többen szereznek diplomát, illetve magasabb iskolai végzettséget, valamint egy-egy évjárat (cohors) csaknem minden tagja eljut az érettségi vizs-

gáig, azt találjuk, hogy a magasabb átlagos iskolai végzettség még nem jelent automatikusan több és jobb minőségű munkahelyet. Így inkább azt mondhatjuk, hogy alacsonyabb iskolai végzettséggel valószínűleg nem lehet munkát találni, viszont a több szakma kitanulása vagy a diplomák száma sem garancia a biztos elhelyezkedésre.

A regisztrált munkanélküliek azok, akik a területi munkaügyi központokban nyilvántartásba vetették magukat. A keresőképes korú népességen belüli arányukat a munkanélküli ráta fejezi ki, ami Magyarországon 2006. áprilisában 7,7%-os mértékű volt. Lényegesen magasabb a munkanélküliek aránya a fiatal pályakezdőknél. Részükre a közelmúltban bevezették az ún. Start-kártyát, amely első munkaadójukat jelentős mértékű adókedvezményre jogosítja. A másik legveszélyeztetettebb réteg az ötven éven felüli munkavállalóké. Rosszabb elhelyezkedési lehetőségekkel számolhatnak az alacsonyabb iskolai végzettségű nők, illetve kisgyermekes, vagy a gyermekgondozási segélyről visszatérő anyák. A romákat számos munkáltató diszkriminálja – esélyt sem adva képességeik, munkaerejük kipróbálására.

A munkaügyi központhoz történő bejelentkezéssel az érintettek jogosultakká válnak munkanélküli segélyre és egészségügyi ellátásra. Információkat kapnak különféle munkalehetőségekről. A felajánlott munkahelyre el kell menniük – de ez még nem jelenti azt, hogy ténylegesen meg is kapják az üres álláshelyet. Ha vállalják, szakmai felkészítésben, át- és továbbképzésben részesülnek a munkaügyi központtal szerződéses jogviszonyban álló felnőttképzési vállalkozások révén. A szervezett képzésért térítési díjat fizetniük nem kell, s annak ideje alatt utazási kedvezményben és ösztöndíjban részesülhetnek. Ennek az az ára, hogy a tanfolyam vagy a szakmai képesítővizsga után el kell fogadniuk azt az állást, amelyet felajánlanak nekik, még akkor is, ha az esetleg nem a lakóhelyükön van.

Tartósan munkanélkülieknek nevezzük a már több, mint egy éve munkát nem találó személyeket. A tartósan munkanélküliek számára – állami támogatással – ún. közmunka program hirdethető. Ebben egyfolytában maximum hat hónapig vehet részt a rászoruló. Általában egyszerű munkák elvégzését tudják például a helyi önkormányzatok megszervezni, így abban elsősorban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők vesznek részt.

Magyarországon nagyobb gondot okoz az a mintegy 800.000 keresőképes korú lakos, akiknek nincsen nyilvántartott munkahelyük, ugyanakkor nem jelentkeznek be a munkaügyi központokhoz sem. Ők vélhetően a „feketegazdaságban” folytatnak jövedelemszerző tevékenységet. Bevételeikből nem adóznak, és társadalombiztosítási járulékot sem fizetnek. Közülük sokan egészségkárosító munkát végeznek, ám nincs jogosultságuk az egészségbiztosítási szolgáltatások ingyenes igénybe vételére. Alkalmi munkaadóiknak kiszolgáltatottak, gyakran a legalapvetőbb munkavédelmi előírásokat

sem ismerik vagy alkalmazzák. Munkájuk után nyugdíjra való jogosultságot sem szereznek.

A munka nélkül maradó családtag gyakran előbb depresszióssá válik, ami később más betegségek forrásává lesz. Sok tartós munkanélkülit emiatt indokoltan kell leszázalékolni, rokkantnyugdíjba küldeni. Az állástalanság – számos más tényezővel és „népbetegséggel” együtt – kikezdte a lakosság egészségügyi állapotát.

Iskolai, nevelési szempontból gondot jelent, hogy az ilyen családokban felnövő gyerekek szüleiken gyakran rossz mintákat, inadekvát problémakezelési gyakorlatokat látnak (például agresszió, gyógyszer-függőség, alkoholizmus). A tartós munkanélkülieket otthon tartó családokból érkező tanulók sokszor motiválatlanok, tanulmányaikban figyelmetlenek, szétszórtak. Úgy vélik, azzal sem változna semmi, ha tanulnának. Továbbhaladásukat, magasabb szintű iskoláztatásukat családjuk általában eleve nem tudja vállalni az utazási és más járulékos költségek (tankönyv, tanszer, tornafelszerelés, kollégiumi díj, tisztasági csomag, több ruhanemű stb.) miatt. Más esetekben éppen a család elkésztő helyzete indít arra, hogy tanulással ki lehet törni ebből a sorsból.

Büntetett előéletűek

Büntetett előéletűnek az számít, akit bíróság jogerősen letöltendő szabadságvesztésre ítélt. Ennek a ténynek munkavállalási szempontból igen súlyos következménye van, mivel nagyon sok álláshoz – különösen a magasabb jövedelemmel járó, jobb presztízsűekhez – alapkövetelmény a hatósági erkölcsi bizonyítvánnyal igazolt büntetlen előélet. Hiányában erőteljesen lecsökkennek az elhelyezkedési, és így a visszailleszkedési esélyek. A többszörösen büntetett, visszaeső bűnelkövetők egy része azt állítja magáról, azért lóptott, mert nem kapott munkát.

A bírói gyakorlatban éppen a társadalomba történő visszailleszkedési problémák miatt sok szempontból mérlegelik, a büntényest elzárják-e. Természetesen, ez alapján véve függ az elkövetett bűncselekmény veszélyességétől, súlyától. Beszámítják az illető addigi előéletét, büntetlenségét. Figyelembe veszik azt a szociális közeget, amely körülveszi őt. Megnézik, milyen károkat, személyiségváltozást okoznának neki a börtönben vagy fogházban töltendő hónapok, évek. Végezetül, ha csak lehetséges, olyan bírói ítéletet hoznak, amely csak mint végső eshetőséggel számol a letöltendő szabadságvesztésre. Ha mutatkozik remény a javulásra, vagy ha úgy tűnik, csak egyszeri „botlásról” van szó, legfeljebb próbaidőre felfüggesztett szabadságvesztést – esetleg pénzbüntetést – szabnak ki. A börtönviselt embert a munkáltatók többnyire nem szívesen alkalmazzák. A tartósan munka nélkül élő

egyén nagyobb mértékben van kitéve ismételt kriminalizációnak. A kör „ördögi”: miközben a társadalom peremén élők között a szegénység és a nélkülözés büntények felé hajtja az egyént, a büntetés-végrehajtásból kikerült embernek nem könnyű a társadalomba visszailleszkednie.

Állami gondozásból kikerült fiatalok

Állami gondoskodásra szorul az a kiskorú, akiről vagy senki nem gondoskodik (elárul és nincs olyan rokona, aki befogadhatná vagy a nevelését elvállalná), vagy szociális körülményei, halmozottan hátrányos helyzete mellett fizikai, szellemi, illetve erkölcsi veszélyeztetettsége ezt indokolja. Jelenleg az állami gondozott gyerekek jelentős részét nevelőszülőkre bízák (általános jelenség, hogy a gondosan kiválasztott és bizonyos elemi képzésben is részesülő, jogszabályi háttérrel behatárolt tevékenységű nevelőszülők elsősorban kisgyerekeket igyekeznek magukhoz venni), a többiek pedig ún. lakásotthonokban nevelik és gondozzák. Utóbbiaknak is „használtaniuk” kell egy családi otthonra, ezért különböző életkorú gyerekek élnek együtt. Tevékenységeiket több gondozó és pedagógiai végzettséggel rendelkező nevelő felügyelete mellett szervezik.

Mind a nevelőszülők, mind pedig a lakásotthonok bizonyos védeltséget biztosítanak a gyerekeknek, de ez az állapot csak nagykorúvá válásukig – illetve szakmai végzettségük megszerzéséig – tart. Mivel nem családból érkeznek, esetleges, hogy olyan szakmát tanulhatnak-e ki, amellyel aztán el tudnak majd helyezkedni a munkaerőpiacon. Még a legéletszerűbb, a „kinti” életre legfigyelmesebben felkészítő nevelőmunka mellett is sokkhatásként éri őket, amikor végleg el kell hagyniuk nevelőotthonuk falait.

Sokáig szó szerint az „utcára” kerültek a nevelőotthonokból – gyarapítva a hajléktalanok számát –, mostanában viszont inkább az a fajta törekvés tapasztalható, hogy valamilyen átmeneti lehetőségeket biztosítsanak számukra (munkahely, albérlet). A deviancia szempontjából fokozottan veszélyeztetett csoportot jelent az állami gondozottak, a nevelőotthonokban felnőők köre. Mivel szociális kapcsolatrendszerük sérülékeny, könnyen keverednek rossz társaságba. Jobban ki vannak téve a különféle pótszerek – drog, cigaretta, alkohol, gyógyszerek stb. – önpusztító hatásának. Akiknek sikerül megkapaszkodniuk, társadalmilag hasznos, értékes életmódot folytatniuk, esetleg családot alapítaniuk, azokat gyakran a felnőttoktatásban, szakmai képzésekben látjuk viszont.

Menekültek

Magyarországon a menekültek általában befogadó állomásokon élnek. Rendszerint illegális úton, vízum nélkül érkeznek. Céljuk nem hazánk, hanem más európai országokba igyekeznek eljutni. Más államokhoz hasonlóan, nálunk is egy-egy politikai vagy gazdasági válság idején érkeznek többen. Egészen sokan jöttek az 1990-es években. Ahogyan a határőrizeti munka javult, illetve a szomszédos államokkal is jobb együttműködés alakult ki az idegenrendészet területén, számuk folyamatosan csökken. Ez persze annak is köszönhető, hogy kialakult a menekültek kezelésére szolgáló jogszabályi háttér. Az iskolás korú gyerekeikkel együtt érkezőknek a menekülteket befogadó állomásokon – amennyiben ez lehetséges, vagyis a nyelvi háttér ezt megengedi – megszervezik az oktatást és nevelést. Jogszabály által körülhatárolt esetekben – indokolt és bizonyított (polgár)háború, politikai meggyőződés, vallási stb. üldöztetés miatt –, a nemzetközi jognak megfelelően *menekült státus adható*. Ez alapján a menekült jogosult a hazai szociális ellátórendszer igénybe vételére, munkát vállalhat, tulajdona lehet, s általában számíthat arra, hogy amennyiben úgy dönt, támogatni fogják letelepedését. Akikről az derül ki, hogy életüket szülőföldjükön nem fenyegette közvetlen veszély, kiutasítják az országból. (A gyakorlatban annak a szomszédos ország idegenrendészetének adják át őket, ahonnan – általában embercsempészek segítségével – az ország területére beléptek.)

A jelenleg menekült státuszúak túlnyomó többsége Magyarországon olyan magyar ajkú család, akik a balkáni háborúk idején menekültek el az egykori Jugoszlávia területéről. Elsősorban Baranya és Csongrád megyében telepedtek le, abban bízva, hogy még visszatérhetnek szülőföldjükre.

Gazdagok, szegények

Magyarországon jelenleg, az ezredforduló után csak diffúz értelemben beszélhetünk társadalmi rétegekről vagy „osztályokról”.

Jelenleg nem igazán beszélhetünk kialakult társadalmi osztályokról, inkább rétegeket és csoportokat említhetünk. Van néhány jellegzetes érték, amelyek ezen szerveződések fokmérője lehet.

Kimutatható például, hogy hazánkban még nem egyértelműen pusztán a jövedelem nagysága határozza meg az illető hovatartozását. Attól, hogy valaki viszonylag keveset keres, családtagjai révén lakhat olyan negyedben, amely elitnek számít. Ha másvalaki jelentős vagyona tett szert, attól még nem „kötelező” máshova költöznie vagy egy nagyobb és jobb autót vennie. A rendszerváltás után Magyarországon is kialakult egy fiatalabbakból álló, jól kereső, hirtelen meggazdagodott, elsősorban a pénzügyi világban dolgo-

zó és forgolódó társadalmi csoport, ők azonban kissé elkülönülnek, a nagy többség számára észrevétlenek maradnak.

A társadalomban elfoglalt hely szempontjából sokat nyom a latban az egyén iskolázottsága. Elmondhatjuk, hogy Magyarországon a tanultság, a műveltség még akkor is számít, ha egyébként az illető nem sokat keres a tudásával. Tiszteletre számíthat az, akinek a családjában sok könyv vagy tanult, doktorált ember van. A történeti középosztály – azon réteg, amelyik a második világháború előtt számított középosztály-belinek, majd az 1940-es évek végétől meghurcoltatásokban, kitelepítésben, vagyoneklobzásban volt része – elsősorban szellemi tőkájének, tudásának (másodsorban erkölcsi tartásának) köszönhetően tudta átmenteni történeti küldetését. A magasabb iskolai végzettség jobb állást és több jövedelmet hozhat magával, ám ez attól is függ, milyen pályára kerül az illető. Míg korábban kifejezetten a diploma megléte számított, manapság a munkáltatók már arra is kezdenek odafigyelni, hogy a munkavállaló hol, melyik intézményben szerezte azt. A szociológusok az apa iskolázottságával szokták magyarázni annak esélyét, hogy átlagosan ki milyen magas szintű iskolai végzettségre fog szert tenni. Az utóbbi években azonban ez a teória felülvizsgálatra szorulónak látszik, mivel a levelező és esti tagozatos képzésbe tömegesen kapcsolódtak be olyanok, akiknek nincs értelmiségi (diplomás) a családjában, s korábban ő maga sem gondolt vagy ábrándozhatott felsőfokú tanulmányokról, diplomáról. (Utóbbiaknak különösen rossz hír lehet az új típusú érettségi-felvételi rendszer, amely elejét veheti a további diplomaszerezésnek, s így a beszűkítheti a további társadalmi mozgástér, mobilizáció lehetőségeit is.)

A társadalomban elfoglalt hely, betöltött szerep szerint kulcsfontossága van a *családnak*, a családi indíttatásnak. Manapság már evidensnek tűnik az a megállapítás, hogy például az értelmiségi „újratermeli” önmagát. (Sajnos, igaz ez a leszakadó rétegek gyerekeire is.) A sok könyv ugyanúgy indíttatást jelent, mint szegényebb családokban az ingerszegény környezet.

Jellegzetes társadalmi formáció az *elit*. Mindenütt a világon kialakul egy olyan réteg, amely – az átlaghoz képest – rendkívül gazdag, általában magasan iskolázott, s rendszerint vezetői tisztségeket tölt be mind a nagyvállalatok irányításában, a multinacionális cégeknél, mind pedig az állami jogrend kialakításáért felelős apparátusban.

Az 1990-as évek közepéig hazánkban is jellegzetes elit-kutatások folytak. Az akkori kérdésfelvetés persze egy kicsit másképpen szólt: Kiből lesz az elit? Milyen képzést kell kapnia annak, aki majd felsővezetővé válik? Melyek a kiválaszt(ód)ás szempontjai?

A legmagasabb életnívón élők esetében kétféle elitről beszélhetünk hazánkban: az egyik a gazdasági elit, a másik pedig a politikai elit tagjai. Ez a kettő az ezredforduló körül még elkülöníthető volt egymástól, azóta pedig bizonyos összeolvadás figyelhető meg.

Míg korábban a jövedelemszerző képesség volt elsődleges, mára kialakult egy olyan réteg, amely akár a tőkejövödelmének hozadékából is képes megélni. Gyerekeik ezt úgy élik meg, hogy nekik valószínűleg nem kell majd munkába állniuk, közvetlen jövedelemszerző tevékenységet folytatniuk. Szüleik általában jó nevű, magániskolákba járatják őket. A család rendszerint a világtól elzártan, őrzött és védett helyen lakik.

Újabban egyes szülők úgy vélik, hogy az iskola nem nyújt megfelelő minőségű oktatást és nevelést gyermekeik számára, ezért maguk veszik kezükbe taníttatásukat. Ezért választják a magántanulói státuszt. Magántanárokat fogadnak, illetve maguk is tanítják gyermekeiket. A kiválasztott területen extra mennyiségű foglalkozások vételére van mód, így a tehetségfejlesztésre komoly alkalom nyílik. Igaz ugyanakkor az is, hogy ez a módszer sokszor nem fedi le az iskolai oktatás összes részműveltségi területét, illetve az izoláltan felnövő gyermek kimarad az osztályközösségből, a kortárs csoport szocializáló szerepéből fakadó tanulási lehetőségekből. A „home schooling”-mozgalom kis mértékben ugyan, de már hazánkban is érezteti hatását.

Gyermekszegénység és iskola

A gyermekvédelem intézményes alapjai Magyarországon a XIX-XX. század fordulójára nyúlnak vissza (*Veczkó, 2002*). A mai gyermekvédelmi rendszer alapján önálló törvény alapozza. A jelenlegi gyakorlatban azért még vannak bizonyos ellentmondások. A gyámügy például hatósági szerepkörben van, a többi intézmény pedig szolgáltató jelleggel működik (*Makai, 2000*).

A gyermek gondozását Magyarországon fejlett intézményrendszer segíti. A főbb anyagi támogatások: családi pótlék, fogyatékkal élő gyermek után járó kiegészítő támogatás, iskolakezdési támogatás, tankönyvvásárlási támogatás, gyermekgondozási segély, diákkedvezmények (például utazási kedvezmény), adókedvezmények, lakhatási támogatás stb. Jelenleg a tendencia a *rászorultsági elv* következetes érvényesítése, vagyis minél több egy családban a gyerek és minél alacsonyabb a család bevétele (jövedelme), annál inkább számíthatnak a társadalom támogatására, szociális gondoskodására.

Az oktatási-nevelési intézményben a tanuló életében bekövetkező negatív változás vagy tartósan rossz állapot, halmozottan hátrányos helyzet, veszélyeztetettség esetében minden pedagógusnak megvan a maga feladata. A gyermek mindenek felett való érdeke értelmében tanítványa bizalmával a pedagógus nem élhet vissza. Többek között ezt a célt szolgálja a közoktatási törvényben a tanári titoktartásra vonatkozó rész.

De mi van akkor, ha a gyermek reggel éhesen vagy kialvatlanul érkezik az iskolába? – A *gyermekszegénység* a közoktatási intézményekben igencsak

naturális módon jelentkeznek. Elméletileg az éhes gyermeket meg kellene etetni, a kialvatlanok számára pihenési lehetőséget biztosítani – mint ahogyan az az alternatív iskolákban gyakran látható, hogy pihenősarkot alakítanak ki (fekvőhellyel). Ha csak egy-egy esetben jelentkezik ez a probléma, az orvosi szoba is szolgálhat átmeneti pihenőhelyként. Amennyiben viszont tömegesen jelentkeznek ezek a jelenségek, a legtöbb iskola tehetetlenné válik. A tanítók és a tanárok – megfelelő szociálpedagógiai tapasztalatok és felkészültség, esetleg anyagi erőforrások híján – gyakran nem vesznek tudomást ezekről a problémákról.

Az alultáplált, kialvatlan, esetleg nem az évszaknak megfelelő öltözkében érkező tanulók általában szociálisan rászoruló (szegény) családokból érkeznek, de nem minden esetben: előfordul, hogy az amúgy jómódúnak tartott családból jön az elhanyagolt – veszélyeztetett – gyermek. Az etnikai kisebbséghez való tartozás kétségtelenül önmagában véve is egyfajta szegénységi kockázatot jelent, ám kizárólag ebből vonni le meghatározó következtetéseket a durva előítéletesség és rasszizmus további erősödését jelentheti. Az odafigyelő, és a szülőkkel kommunikációképes pedagógus viszonylag könnyen megállapíthatja, mi húzódik meg egy ilyen sors mögött. A szülők munkanélkülisége? Vagy éppen: annyira elfoglaltak, hogy nincs idejük gyermekükre? Rossz családi gazdálkodás? Korábbi adósságok? Szülők, nagyszülők betegsége? Van-e rokkant, illetve öregségi nyugdíjas a családban? Mivel töltik a szülők az idejüket? Van-e a családban alkoholista, gyógyszer-függő, rendszeresen kábítószer fogyasztó (s ha van, ki vagy kik azok)? Hány szobában élnek – és mennyien egy fedél alatt? Hányadik házasságban vagy élet társi kapcsolatban élnek a vér szerinti szülők? Milyen minőségű tanítványunk kapcsolata szüleivel, nagyszüleivel és testvérével, testvéreivel? (Hányszor találkoznak, milyen gyakran és mennyi ideig beszélgetnek egymással stb.)

A gyerekek szociális helyzetét illetően – szavak nélkül is – alapos benyomást szerezhet a tanár, ha elmegy ún. *családlátogatásra*. Ügyelni kell arra, hogy ez a mindenki számára „izgalmas” esemény lehetőleg ne csak a „problémás” tanulók otthoni, lakóhelyi környezetének megismerésére irányuljon. Az osztályfőnök látogassa végig lehetőleg az összes családot. Ajánlatos a családlátogatásokra irányuló törekvés tényét szerepeltetni az osztályfőnöki munkatervben, illetve tudatni azt az iskolaigazgatóval, valamint az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjével is. Mindenféleképpen elő kell készíteni – ezen belül előre kell jelezni – a családlátogatás tényét, kifejezve, hogy erre valamennyi tanuló esetében kísérletet teszünk. Természetesen, a szülő nem köteles fogadni gyermeke tanárát, tanítóját. Némi biztosíték lehet, hogy a pedagógust etikai normák kötik, vagyis utólag nem szabad megosztania látogatásának élményeit a nevelőtestület további tagjaival, vagy más szülőkkel.

Van néhány alapvető viselkedési norma a családlátogatásokkal összefüggésben. Az előre megbeszélt időpontban felkeresett otthonban látottakon soha nem szabad csodálkozni vagy megdöbbenni. Jómódú családoknál tett látogatáskor illetlenség a társadalmi- vagy jövedelmezőség-beli különbségekre célzásokat tenni. A szerényebb sorsúak látogatásakor viszont a kínálást inkább el lehet fogadni. Előre el kell határozni, mi az, aminek az elfogadása udvarias gesztus. Ez lehet egy kávé, tea, egy pohár ásványvíz vagy üdítő, vagy legfeljebb egy szelet édesség. Ha ennél többet fogad el az osztályfőnök, a szülők között óhatatlanul beindulhat egyfajta versengés, amit el kell kerülni.

Általában legalább egy szobát és egy előszobát lát az osztályfőnök egy családlátogatáson. A megfigyelési szempontok között lehet, hogy hányan élnek adott lakásban; hol lehet tanulni (van-e a gyermeknek szobája, íróasztala, polca stb.), együtt tévéznek-e a család (és meddig), a szülő(k) fegyvermelizik-e a gyereket stb.

A családlátogatáson túlmenően vannak iskolai lehetőségek arra, hogy a különféle társadalmi származású, eltérő anyagi helyzetű gyerekek között – ha csak időlegesen is – a nevelőtestület tagjai láthatatlanná tegyék a különbségeket. A tanórai foglalkozásokon túlmenően színes program-választékot kínálhatnak fel a tanulóknak (olyanokat természetesen, amelyekért nem kell külön díjat fizetni). Erdei iskola, múzeumok látogatása, nyári tábor szervezésével ugyancsak bővíthető a nevelői mozgástér.

Hasznos, ha a foglalkozások között szerepelnek a háztartás vezetésével és a családi (pénz)gazdálkodással összefüggő ismeretek is. Újabb szemlélet eredményeképpen középiskolában már lehet és kell is komoly beszélgetéseket kezdeményezni a pályaválasztással kapcsolatban, melynek keretében a pedagógus egyfajta „karrier-tanácsadást” is folytathat.

A szülőkkel való, megújult kapcsolattartási formák – az együttműködő iskola más fejezetben kifejtésre kerülő jegyében és szellemiségében – talán a leghatékonyabb, a gyermek érdekében végzett prevenció, s nem csupán gyermek- és ifjúságvédelmi értelemben. Amennyiben a szülő nem rettegve megy be az iskolába például fogadó órára vagy szülői értekezletre, hanem bizakodóan, hiszen tudja, hogy a tanítóktól és a tanároktól sok segítséget kap gyermeke neveléséhez, akkor a pedagógusokkal való találkozás alkalma és terepe lehet akár egyfajta „családgondozásnak”, családvédelemnek is. Az iskolában akár tanácsot is kaphatna a szülő, hogy milyen képzésben, felnőttoktatásban vegyen részt annak érdekében, hogy jobb esélyei legyenek a munkaerőpiacon. A jövő együttműködő iskolájában – reményeink szerint – délelőttönként gyerekek ülnek a tantermekben, délutánonként pedig ugyanott felnőttképzés zajlik. A pedagógusok eddig is igen sokszor segítik volt tanítványaikat álláskeresésükben.

Hatékony akkor lesz az együttműködő iskola a (gyermek)szegénység visszaszorításában, ha a pedagógusok választ keresnek a mindennapi élet megannyi más, az életvitellel és a családi jövedelemszerzéssel összefüggésben levő problémájára.

Kulcsfogalmak

Társadalmi esélyegyenlőség, hátrányos helyzet, veszélyeztetettség, iskolai végzettség, szegénység, nagycsalád, munkanélküliség, hajléktalanság, társadalmi rétegek, gyermekszegénység

További érdekes olvasmányok

Angelusz Róbert (szerk.) (1997): A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok. Nagyítás c. sorozat, Új Mandátum Kiadó, Budapest

Falussy Béla (szerk.) (1997): A gyermekek és az ifjúság helyzete. Tanulmányok. Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutató Intézetének kutatási jelentései & Társadalomstatisztikai füzetek & Ifjúság és társadalom c. sorozatok, Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest

Róbert Péter (2001): Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében. 2., javított kiadás, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság & Századvég Kiadó, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Volt-e olyan osztálytársa, akinek a családja „hirtelen” meggazdagodott / elszegényedett? Mai szemmel hogyan látja, mi lehetett ennek oka?
2. Mit ad és mikor a hajléktalanoknak? Mi a véleménye a gyerekekkel koldulókról?
3. Beszélgessen hajléktalanokkal, ki hogyan jutott közülük erre a sorsra! – Ha van, milyen a kapcsolatuk a saját gyerekeikkel?
4. Van-e a családjában / szomszédságában / baráti körében munkanélküli? – Kérdezze ki álláskeresési technikáiról!
5. Készítsen egy munkanélkülivel időmérleget, hogyan telik el egy napja / egy hete!
6. Mit gondol, hogyan, milyen eszközökkel lehet elérni a munkanélküliség csökkentését Magyarországon?
7. Tételezzük fel, Ön egy hátrányos helyzetűek által látogatott iskolában tanít. Mire számíthat, ha családlátogatásra indul?
8. Hogyan érvényesültek a diákjogok abban az általános- / középiskolában, amelybe Ön járt?

9. Ha teheti, látogasson el egy büntetés-végrehajtási intézménybe! – Ha már járt ilyenben, milyen tapasztalatairól tud beszámolni?
10. Kérdezze ki nagycsaládos ismerőseit, hogyan nevelik gyermekeiket!

Földrajzi különbségek

A kultúrák alakulásának – és azok sokszínűségének – egyik tényezője a földrajzi változatosság. Számít, hogy az emberek hegyvidéken, szelíd hajlatú dombvidéken, avagy síkságon, alföldön élnek. Ha folyó melletti a település, akkor az ivó- és öntözővíz feltételezi a mezőgazdasági kultúrát, a hajózhatóság ténye pedig a vízi úton történő szállítást, kereskedelmet segíti elő. A hegyvidékek, a zord körülmények sokkal erősebb összetartást alakítanak ki az emberek között, mint ahol sokkal kevesebb veszedelem fenyegeti az emberi életet. A földrajzilag elkülönült, zárt közösségeknek tájnyelvük (tájszólásuk) fejlődött ki, illetve kialakult saját kultúrájuk, a mindenki másétól különböző ruházatuk, berendezési tárgyaik, munkaeszközeik, ételeik, ünneplési- és szokásrendszerük.

A kultúra fejlődése, a zárt közösségek felbomlása, a kereskedelem és közlekedés, a népek keveredése, majd végül a tömegkommunikációs eszközök használatának elterjedése a különböző kultúrák összeolvadását – ezzel együtt az egyedi sajátosságok eltűnését – eredményezi. A mai globalizált világban szinte egyetlen „világfaluban” élünk; az Európai Unión belül például bármelyik országba látogatunk el, nagyjából valamennyi szupermarketben (nagyáruházban) ugyanazokat a termékeket vásárolhatjuk meg. Lassanként oda jutunk, hogy a régi kultúra nyomait már csak a múzeumok és a skanzenek őrzik.

Sajátos paradoxon, hogy míg a régi idők kultúrájának kézzel fogható nyomai eltűnni látszanak, addig éppen ezekből az eltérésekből fakadóan mind a mai napig tartó, nehezen eltüntethető életmód-, életszemlélet-beli különbségek mutatkoznak a különféle tájegységek lakóinál. (Olyan ez, mint amikor csapadékosabb időjárás esetén bizonyos helyeken felgyűlik a víz, aztán légi felvételekről és XIX. századi térképek egybevetéséből kiderül, hogy azokon a helyeken régen folyó holtága volt; hiába csapolták le és töltötték fel a területet, a természet „visszakívánja” a magáét.) Még szembetűnőbb, hogy a régmúlt idők kevésbé tehetős vidékei – mindenféle kompenzáló intézkedés, gazdasági program ellenére – mind a mai napig szegények, míg a korábban iparosodottak egyre jobb módúak, gazdagabbak.

A földrajztudomány maga is számos területet ölel fel: természetföldrajzi, társadalomföldrajzi, közlekedésföldrajzi, vallásföldrajzi, idegenforgalmi földrajzi, nyelvi földrajzi, postaföldrajzi és még sok más alkalmazott ágait különböztetjük meg.

Regionális különbségek Magyarországon

Magyarország – amely egy nyitott, liberalizált, egyúttal törekény gazdasági állapotú ország – 2004. május elsejétől az Európai Unió tagja. (Ennél korábbi keletű a „nyugati” világ észak-atlanti katonai szövetségéhez, a NATO-hoz való csatlakozás.) Ez a tény döntően meghatározza jelenünket és várhatóan a következő évtizedeket is, hiszen a globalizált világ egyik igen jelentős szövetségéhez, államrendszeréhez történő elköteleződést jelent, amely kötelezettségekkel és bizonyos fokú (gazdasági) védelemmel egyaránt együtt jár.

Az uniós tagság elsősorban gazdasági értelemben jelent újrastrukturálódást, aminek a mindennapi életre begyűrűző hatásai vannak. Gazdaságföldrajzi értelemben a legnagyobb változás a középkori eredetű „vármegye” rendszer végső eltűnése, s helyükön nagyobb közigazgatási egységek, a régiók létrejötte. Magyarországon *hét regionális közigazgatási egységet* hoztak létre: Közép-Magyarország (Budapest és Pest megye), Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád megyék), Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék), Dél-Alföld (Csongrád, Bács-Kiskun, Békés megyék), Dél-Dunántúl (Baranya, Tolna, Somogy megyék), Közép-Dunántúl (Veszprém, Fejér, Komárom-Esztergom megyék), Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megyék). Az egyes régiók fejlettségi szintjét az uniós statisztikusok összevetik az Európai Unió 25 országa összes régiójának mutatóival. Ez képezi az EU-támogatások, fejlesztési összegek elosztásának alapját. A cél az, hogy a kevésbé fejlett régiók felzárkóztatását elősegítsék. Ez azonban csak egy lehetőség: magukban a régiókban kell a kiírt pályázatokra olyan projekt-tervet benyújtani, amelyek a támogatások hatékony felhasználásával fenntartható fejlődési pályára állítják a pályázó szűkebb-tágabb környezetét.

Hazánkban társadalomföldrajzi értelemben kétféle „lejtőt” különböztünk meg egymástól: az egyik a nyugat-kelet tengely mentén húzódó, a másik pedig a nagytelepüléstől a kistelepülésekig terjedő.

A nyugati országrészt fejlettebbnek, a keletit pedig kevésbé fejlettnak tartjuk, ám a keleti országrészben is van néhány város, amelyek lakosságának életszínvonala és szemlélete egészen „nyugatias”, illetve a nyugat-magyarországi megyékben is számos olyan kisebb település akad, amelynek nem él jólétben a lakossága. A „települési lejtő” alatt azt értjük, hogy a fővárosban, Budapesten és környékén élnek az emberek a legnagyobb jólétben (természetesen, ez csak egy átlag, hiszen a fővárosban – mint általában véve szinte mindegyik „metropoliszban” – él a legtöbb hajléktalan ember is), aztán a nagyobb városok (megyeszékhelyek, megyei jogú városok) következnek, majd a kisebb lélekszámú városok (köztük kisebb megyeszékhelyek).

Az átlagos életszínvonal szerinti különbségeket tükröző sort a községek, majd a falvak, végül a tanyavilágban élők zárják.

Ausztria, s ezzel együtt a „nyugati kultúra”, Bécs közelsége, a régi Osztrák-Magyar Monarchia („boldog békeidők”) XIX. századi szellemisége, az akkori ipari, gazdasági, kereskedelmi „aranykorszak” mind a mai napig nosztalgiát vált ki az osztrák határ közelében élőkben.

Az ókori rómaiak, mint az akkori fejlett civilizáció hordozói a Dunáig, mint természetes határig hódítottak. A Dunától keletebbre eső részek hagyományosan a „barbár hordák”, általában a nomád vagy félnomád életmódot folytató népek területe volt.

Jóval később, a középkorban sokkal több pusztítás érte a jelenlegi közép- és keleti országrészt. A tatárjárás kifejezetten ezen országrészek lakosságát pusztította el. A török hódoltság szintén ezeket a vidékeket sújtotta. Ez meg is látszik például a magyarországi régi építményeken: az Alföldön épen maradt, a műemlékvédelem szempontjából fontos épített tárgyak – templomok, lakóházak stb. – szinte kizárólag a XVIII. századtól maradtak fenn.

A Dunántúl hagyományosan iparosodottabb, és a városi polgárság is hamarabb alakul ki. Az ipar fejlődését a „nyugati” hatásokon túlmenően a változatosabb táj és élővilág (erdők növényei és állatai), valamint bizonyos ásványi kincsek előfordulása is elősegíthette. A borkultúrák kialakulása (Sopron, Somló, Badacsony, Villány stb.) szintén kedvezett a kereskedelem felendülésének. Ehhez megfelelő „infrastruktúra”, elsősorban utak, az utak mentén fogadók (szállások), másfelől minőségi szállítóeszközök kellettek, amelyek ugyancsak elősegítették a kisipari fejlődést.

Az Alföldre inkább a mezőgazdasági kultúrák a jellemzők. Kedvezőtlenül hatott a fejlődésre a családi kisgazdaságok szétaprózottsága, a tanya-rendszer (ezek olyan, általában családi gazdaságok, amelyek a falvaktól, városoktól távolabb, rendszerint nehezen megközelíthető körülmények között működnek) kialakulása. A második világháborút követő szocialista államrendszerben társas gazdaságokba, termelőszövetkezetekbe szervezték a gazdaságukat, ám ez korántsem önkéntes alapon ment végbe. Az 1989-es politikai és gazdasági rendszerváltást követően igen sok helyen vissza- vagy újjáalakult, szerveződött a régi birtokrendszer. Erre a néhány fejlődőképes, alkalmazottakat foglalkoztató nagygazdaságon kívül vegetáló családi kisbirtokok a jellemzők.

Ahol az alaptevékenységekből származó jövedelem stabil – legyen ez akár mezőgazdasági, akár ipari tevékenység (például multinacionális vállalkozás tartós letelepedése) –, ott a szolgáltatások gazdag rendszere, hálózata alakul ki. Törékeny viszont ez a rendszer akkor, ha az alaptevékenységek finanszírozása döntően hitelfelvétel útján történik – és annak visszafizetése csak újabb hitelek felvételével lehetséges –, mert ott egy esetlegesen bekövetkező tömeges fizetésképtelenné válás (csőd) tönkretetheti a szolgáltatások

rendszerét is. A hitelezés sajátos formája, amikor az állam kedvező adózási feltételeket biztosít a (külföldi) befektetőnek, ugyanakkor nem tud kellő garanciát kiaknázni az adott tevékenység fenntartására az állami garanciavállalás lejárta utánra.

Budapest központi szerepe

Korábban úgy mondták, Budapest a „vízfej”, ahol a kulturális, oktatási, politikai, pénzügyi, adminisztrációs központok koncentrálódnak, ahova az utak összefutnak, s amelyen keresztül az ország működését az ide látogató külföldiek megítélik.

A leglátványosabban valóban *közlekedésföldrajzi* szempontból látszik, hogy Magyarország jelenleg is túlságosan főváros-, vagyis Budapest-centrumú: a legfőbb közlekedési útvonalak ide futnak be, illetve indulnak tovább. (Ez a közeljövőben – több új Duna-híd átadásával – várhatóan módosulni fog.) Számos nyugati befektető csak a fővárosig jut el, vagy még az előtt megtelepszik. Így vált a rendszerváltást követően válságövezetből sikeres vidékké az átalakult gazdasági szerkezettel bíró üzemeket vonzó Tatabánya és környéke, az autógyártást befogadó Esztergom, növekedett meg a jelentősége Székesfehérvárnak vagy a korábban is jelentős iparral bíró Győrnek. (Az utóbbi esztendőik autópálya-építéseinek köszönhetően a Duna-Tisza-közén Kecskemét indult minden korábbinál erőteljesebb virágzásnak, amiből jól kitapintható, mit jelenthet a sztrádaépítés a vidéki lakosságnak.) Az elsőrendű főutak – amelyeket a térképeken és autóatlaszokban egy számjeggyel jelölnek – egy kivételével Budapestről indulnak. A legtöbb vidéki városból más vidéki nagyvárosokba gyakran a fővároson keresztül visz a leggyorsabb – ha nem is mindig a legrövidebb – út.

Hazánk feladata jelenleg inkább „XX. századi”: a nyugati államoktól való lemaradását közúthálózatának fejlesztésével – autópályák, többsávos autóutak építésével – pótolja. Mostanra vált tömegessé a személygépkocsi használata, ugyanakkor a tömegközlekedés (vasúti-, közúti személyszállítás, helyi közlekedés) viteldíja olyan magas, hogy két, utazási kedvezménnyel nem bíró felnőtt személynek jobban megéri a saját gépkocsijával közlekednie. Ez pedig maga után vonja az igényt az úthálózat fejlesztésére.

A vasútépítés a XIX. század második felében virágzott. A XX. század második felében számos kisforgalmú vasúti szárnyvonalat számoltak fel Magyarországon. A vasútfejlesztés jelenleg az Európai Unió által támogatott területnek számít, de – úgy tűnik – csak ott hoz magával további gazdasági fejlődést, ahol az átlagosnál eleve jobb a közúti hálózat (autópályák, párhuzamos utak), illetve fejlett a motorizáció (majdnem minden családnak van saját tulajdonú személygépkocsija, sőt, családonként több autót is használ-

nak). A vasúthálózat szerkezete ugyancsak főváros-centrikus. Jelentős előre lépésnek számít, hogy néhány éve vannak vidéki nagyvárosokat összekötő, közvetlen vonatok is.

A főváros nem csupán az ország első számú közlekedési csomópontja, hanem az adminisztráció és a politika központja is. Igaz ugyan, hogy a régióközpontok – Budapesten kívül Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs, Veszprém és Győr – is látványos fejlődésnek indultak, s az EU-csatlakozással mindenféleképpen sokat nyertek, ám a fővárosban maradtak a központi állami hivatalok, a minisztériumok, az országgyűlés, az Alkotmánybíróság, s számos országos feladatkört ellátó intézmény.

Az oktatás terén már kissé demokratikusabb összképről számolhatunk be. Igaz, Budapesten több egyetem is van, de az összes régióközpontnak van számos karból álló, integrálódott tudományegyeteme. A fejlettebb régiókban többen végzik el az általános-, majd a középiskolát, ugyanakkor az érettségizettek százalékában mérve a kevésbé fejlettekben mennek többen tudományegyetemekre továbbtanulni (*Balázs, 2005*).

Kistérségi társulások

Sajátos fogalom a *kistérség*. Ez általában egy, a többi közül lélekszámában és kulturáltságában, intézményeiben valamelyest kiemelkedő, de legalábbis a környékbeli településeket „vonzó” (például több munkahelyet, iskolát, egészségügyi intézményt kínáló) nagyobb község vagy város – a körülötte elhelyezkedő többi településsel és azok külterületeivel együtt. A kistérség szerepét azért is jobban elkülönítik, mert míg egy megye – vagy pláne egy régió – határainak kijelölése részben politikai, részben sokféle érdeket beolvasztó, végeredményében mesterséges lépés volt, addig a kistérség sokkal inkább egy természetes, behatárolható, kisebb (táj)egység. (Oktatás)gazdaságtani szempontból jelentősége abban érhető tetten, hogy ezeket az egységeket vizsgálva, s az adatokat statisztikai rendszerekbe foglalva, sokkal pontosabb képet nyerünk például az oktatási rendszer fejlesztésének lehetőségeiről – de a gazdasági folyamatokról is –, mintha a nagyobb közigazgatási egységek (megyék, régiók) idősoros adatainak változását követnénk figyelemmel.

Korábban a mai kistérségek ún. *járások*at alkottak. Központjuk a járási székhely volt. Akkoriban is meglátszott, hogy amennyiben nem a maga természetes közegének megfelelő módon húzták meg a járás határát, a „rossz helyre” kerülő falu, község vagy kisváros sorvadásnak indult, mert közigazgatásilag elszakították a gazdasági-társadalmi kapcsolatrendszerét jelentő, alkotó többi településtől. A mai kistérségek esetében egy rossz besorolás nem jár ilyen jellegű, végzetes következményekkel, illetőleg a döntés alapja

a természetes gazdasági kapcsolódások, nem pedig a helyi vagy az országos politika akaratlagos beavatkozása.

Gazdaságossági megfontolások állnak annak háttérében, hogy szorgalmazzák az ún. *kistérségi társulások* létrejöttét. (Az ösztönzést központi költségvetési támogatásokkal is alátámasztják.) Ez azt jelenti, hogy több, adott kistérségbe tartozó – tehát a már meglevő természetes összetartozást tanúsító – település szerződést köt egymással közös óvoda, iskola, egészségügyi intézmény, könyvtár stb. fenntartására. Ezzel az összefogással mindegyik biztosítani tudja a szolgáltatások magasabb színvonalát, ráadásul lényegesen olcsóbban, mintha külön-külön próbálkoznának az önkormányzati törvényben és más jogszabályokban rájuk háruló feladat-ellátási kötelezettségeik teljesítésével.

Óvodai és iskolai vonatkozásban vontatottan halad ez az újabb „körzetesítés”. A közös fenntartású további iskolák kialakításának legfőbb akadálya a falvakban élők szegénysége. Pontosabban: a tehetősebbek eleve „városi” iskolába igyekeznek adni, küldeni gyermekeiket, viszont a hátra maradó sanyarú sorsú családoknál még a tanuló útiköltségének kifizetését tudják a munkanélküli szülők előteremteni. Az ingyenesen szállító iskolabuszok rendszere jelenleg csak a nagyvárosi elit-iskolák körében alakult ki Magyarországon. (Ott is általában azért, hogy a gyerekeket iskolába juttató szülők ne okozzanak forgalmi dugót az intézmény környékén.) A központi költségvetés egy-egy iskola fenntartásának csak mintegy háromötödét fedezi, a többit a fenntartónak kell állnia. Az iskolát fenntartó kistélepülések azonban kiegészítő támogatást kapnak intézményeik után, így ellenérdekeltek annak megszüntetésében. Számos kistélepülés csak az első négy évfolyamot jelentő alsó tagozatot tud fenntartani. Ennek is van ún. osztott és osztatlan altípusa, vagyis lehet csoportokat képezni egyetlen évfolyamból (osztályból), de ha kevés a tanuló és csak egy vagy két tanító áll rendelkezésre, több „osztálynyi” gyerek ülhet és tanulhat ugyanabban a tanteremben.

Több empirikus vizsgálatokkal alátámasztott kutatás szól arról, mennyi lenne az optimális osztály-, illetve iskolai tanulólétszám (például Nagy, 2000). Pedagógiai szempontból – a mai világban legalábbis úgy tűnik – az lenne a hasznosabb, ha elsőől nyolcadikig lehetne járni ugyanott az általános iskolát; az első négy évfolyamon ugyanaz lenne a tanító. Ezen kívül minden osztály külön-külön tanteremben lenne. Felső tagozaton pedig (az ötödiktől a nyolcadikig terjedő évfolyamokon) ún. szakos tanárok tanítanak, és a tanórák egy részét korszerű technikai eszközökkel és szertárral felszerelt – fizika, kémia, biológia, földrajz stb. – szaktanteremben lehetne lebonyolítani. Az átlagos osztálylétszám huszonöt-huszonöt tanuló volna.

Ezzel szemben a valóság az, hogy számos iskolában még a meleg víz sem érhető el a tanulók számára, kritikus a mellékhelységek állapota (van, ahol

udvari illemhelyre járnak ki az iskola „polgárai”), kopottak a folyosók, anyagi erőforrások hiányában már évek óta nem végeztek tisztasági festést sem.

A kis falvakból az egyetemre való eljutás esélyét – a fővárosiakhoz képest – az 1990-es évek közepén ezrelékekben becsülték. Kistelepülésről indulva tudományos fokozatot szerezni szinte „lehetetlen” volt. Az ezredforduló táján országos szinten, minden tanulóra kiterjedően elvégzett szaktárgyi tudásszint-, illetve kompetencia-mérések ugyancsak azt az eredményt hozták, hogy minél kisebb lélekszámú településen minél kisebb egy iskola mérete, annál alacsonyabb az oktatás színvonala, s így a továbbtanulás és a versenyképes szakma megszerzésének esélye.

Néhány társadalomföldrajzi érdekesség

Magyarországon a nagyobb tömegeket érintő belső *migráció* (vándorlás) manapság nem jellemző. Az utolsó tartós népesség-átrendeződés az 1950-es években, az erőltetett iparosítás (személyi kultusszal tetéztetett voluntarista gazdaságpolitika) időszakában ment végbe, amikor is az addig zömmel mezőgazdaságból élők tömegeit vonta el a kialakuló szocialista típusú nehézipar, illetve építőipar. Ez akkoriban lakhely- és totális életmód-változással járt együtt. A későbbi évtizedek ingázó munkásainak állandó lakcíme vidéken maradt. Jelenleg, ha valaki más vidéken vállalna is állást, nagy valószínűséggel ugyancsak nem fog odaköltözni. Míg ez korábban a lehetőségek hiánya miatt következett be, ma Magyarországon jórészt abból adódik, hogy egy-egy lakás eladása után kevésbé lehet hasonló minőségűt és nagyságút kapni egy fejlettebb, emiatt több munkahelyet felmutató városban. Mivel minden eladást illeték, illetve adóvonzat terhel, az emberek alaposan megfontolják, belevágnak-e akár adás-vételbe, akár lakáscserébe.

Vallásföldrajzi szempontból a kereszténység túlsúlya jellemző, ezen belül azonban szinte egyetlen megyéről sem állítható, hogy lakosai mindegyike valamelyik meghatározó felekezet tagja lenne. Ennek ellenére azonban akad néhány érdekes összefüggés is. Az evangélikus szlovákok (másik részük katolikus!) például viszonylag zárt közösségekben, jól megkülönböztethető településeken élnek ma is. A ruszinok egyúttal görög katolikusok. Talán a legkülönösebb vallásföldrajzi jelenség Somogy megyére nyomja rá bélyegét: az ország ezen egyik legszegényebb vidékén igen nagy számban élnek reformátusok. Az elmúlt századokban, hogy a művelés alá vont földjeik a családfő halála után ne oszródjanak életképtelen darabokra az örökösök között, szigorú – ma úgy mondanánk – „születésszabályozást” foganatosítottak maguk között. Ez volt az ún. „egykezés”, vagyis egyetlen utód, családonként egyetlen gyermek felnevelése. Eredménye közismert. Somogy megye gazdasági mutatói a Dunántúl megyéi között a legrosszabbak, és különösen azok a kis-

térségek rontják le a megyei átlagot, ahol korábban egykezés folyt. Van ezzel ellentétes folyamat is: a katolikusoknál a megfogadó életet az egyház védi (súlyos bűnnek számít, „gyilkosságnak” számít az abortusz), ami a katolikusoknak századokon át biztosította a családon belüli munkamegosztásban szükséges dolgos kezeket (a parasztság egy részénél cselédek és napszámosok munkáját váltották ki a lényegesen olcsóbb családtagokéval, gyerekekével).

A nemzetiségek eredeti földrajzi elhelyezkedése ennél – ha lehet így mondani – még érdekesebb képet mutat. Németajkú településeket egyfelől az egykori „bécsi út” (utak) mentén, Buda mellett találunk, másfelől pedig Sopron számít „tipikusan” szász jellegű városnak. Azok a szlovákok, akiknek ősei „hegyvidéki” tevékenységekkel – például fakitermeléssel – foglalkoztak, a Buda melletti Pilis-hegység hegyi településein laknak. A bolgárok a korábbi századokban kertészettel foglalkoztak, és Pesthez közel, sík vidéken alkottak viszonylag nagyobb közösségeket. A szerbek elsősorban kereskedelemmel – dunai hajózással – foglalkoztak, ezért találunk egykori tömeges jelenlétükre utaló (ma már elhagyatottnak tűnő, műemléki védelem alatt álló) templomokat Ráckeven át Szentendrétig. A románok jellegzetesen anyaországuk határa mentén, Békés megye délkeleti peremvidékén élnek. Különösen érdekes a görögök Beloianisz elnevezésű faluja Fejér megyében: a második világháború után Görögországban polgárháború dúlt, és a végül vereséget szenvedett görög kommunisták alapíthatták meg itt akkor még ideiglenesnek vélt településüket Magyarországon.

Felhasználási lehetőség: tanulmányi kirándulások

Az országon belüli tájegységek megismerésének, illetve iskolai megismertetésének fontos eszköze a tanulmányi kirándulás (osztálykirándulás). Ennek elsődleges célja a honismeret, másodlagos funkciója az ország bejárásán, megismerésén keresztül a szülőföld tisztelete és a hazaszeretet.

A tanulmányi kirándulások akkor fogják elérni a tanulók optimális fejlesztésének célját, ha a pedagógusok tanítványaik bevonásával céltudatosan, ha úgy tetszik: multikulturális szemléletben készítik elő. Ennek keretei a földrajz-, történelem-, magyar nyelv és irodalom tanórákon hozhatók létre, illetve azokon a foglalkozásokon, amelyeket az osztályfőnök tart (például osztályfőnöki órát). Szép lehetőségeket tartogat egy honismereti szakkör is.

Az előkészületek során ki lehet térni a meglátogatni, felkeresni kívánt terület természetföldrajzi, gazdaságföldrajzi, népességföldrajzi, kulturális jellegzetességeire. A tanulók fakultatívan (választhatóan) utána nézhetnek a tájnyelvi jellegzetességeknek, a (kis)térség hírességeinek, tárgyi-néprajzi, építészeti emlékeinek, nemzetiségeinek és azok sajátos kultúrájának, népví-

seletének, tájjellegű ételeinek és italainak; iparának, mezőgazdaságának, kereskedelmének. Megfelelő előkészítés – a nevelőtestület minél több tagjának bevonásával – nyomán akár az osztály valamennyi tanulója felkészülhet egy-egy témából. Lényeges, hogy minden felkészült diák elmondhassa kiselőadását, illetve az osztály tanulói beszélgethessenek, véleményt nyilváníthassanak az elhangzottak tartalmáról. Még hatékonyabbá tehető a tanulmányi kirándulás, ha a tanulók eleve tudják, a látottakról és hallottakról az iskolába és tanulmányi rendbe visszatérve, folyamatosan lesz kikérdezés.

Kulcsfogalmak

Európai Unió, Magyarország, Budapest, régió, településföldrajz, kistérség, kistérségi társulás, társadalomföldrajz, tanulmányi kirándulás szervezése

További érdekes olvasmányok

Bersényi Iván (1990): Iskolai kirándulások. Hogyan, hová, mennyiért? Tanulmányi kirándulások szervezőinek kézikönyve. Typotex Kft. & Aluterv-F-KI, Budapest

Dely Károly – Jávorka Péter (1963): Iskolai tanulmányi kirándulások. Sport Kiadó, Budapest

A halandóság földrajzi különbségei Magyarországon (2000) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest

Leél-Őssy Sándor (1974): Földrajzi tanulmányi kirándulások. Földrajztanítás időszerű kérdései c. sorozat, Tankönyvkiadó, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Hol születtek az Ön nagyszülei? Szülei? Ön?
2. Milyen nyelvjárásokkal találkozott?
3. Milyen tájnyelvi szavakat ismer? Mely vidékén használják ezeket az országban?
4. Mit érzékel Ön falu és város különbségeiből?
5. Mely tájakon járt iskolai osztálykirándulásokon?
6. Miért éppen ezekre a helyekre szervezték a tanulmányi kirándulást?
7. Ki(k) és hogyan döntött(ék) el, hova menjenek osztálykirándulásra?

Nyelv, kultúra, iskola²

Az adott kultúra nyelvről és gyereknevelésről vallott felfogása, hiedelmei, szokásai, egyaránt meghatározzák a nyelvtanulás jellemzőit. A nyelvi szocializációra vonatkozó kutatások fontos betekintést adnak az ember nyelvi fejlődésébe, és segítenek megérteni a kulturális kontextus, és a gyermek nyelvhasználata közötti kapcsolatot. A nyelvi sokszínűsége az iskolának is fel kell készülnie, hiszen a tanítás és a tanulás a többnyelvű, a többségi társadalom nyelvétől különböző családi háttérből érkező gyerekek esetében, az iskolai közösségben is speciális feladatokat és kihívásokat hordoz.

Az elmúlt évtizedekben igen gazdag és sokrétű szakirodalma jött létre a nyelvi szocializáció kérdéseinek, valamint a multikulturális, kétnyelvű nevelés nyelvi vonatkozásainak, mind a nyelvészet, mind pedig a neveléstudomány területein belül, valamint interdiszciplináris határait érintve. Míg a hatvanas években általános nyelvi teóriák megjelenésének lehettünk tanúi, a nyolcvanas-kilencvenes években elmozdulás következett be a nyelvelsajátítási folyamata, valamint a multikulturális és a többnyelvű iskolai oktatás adekvát kapcsolódási pontjainak megtalálása felé. A *nyelvi szocializáció* a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember, nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat. A nyelvi szocializáció kulturálisan szervezett, interaktív folyamat, a nyelv használata minden emberi kultúrában jelen van, ebből adódóan a *nyelv* az egyik legfontosabb *kulturális univerzálé*. A nyelv megtanulása elválaszthatatlanul kötődik, szorosan kapcsolódik a kulturális környezethez, a gyermeket körülvevő, az őt gondozó felnőtt személyek, az anya, és a közvetlen társas környezet hozzá közel álló tagjaihoz. A nyelvi szocializáció a családban kezdődik el, a gyermeket körülvevő felnőttek, és gondozó személyek mintái nyomán tanulja meg az első szavakat, mondatokat, nyelvtani szabályokat. A velük való interakció során sajátítja el az ember anyanyelvét. *Riszovannij és Sólyom* (1996) szerint a nyelvi szocializációnak két arca van, egyrészt a megfelelő nyelvi megnyilatkozások a társas viselkedés során, másrészt a megfelelő társas viselkedés nyelvi eszközökön keresztül. A nyelvi szocializáció kutatások első generációja a gyermek nyelvtanulásával, ezen

² Nyelvi szocializáció és oktatás *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 3. sz. 3-10. c. megjelent cikk jelentősen módosított, kibővített anyaga

belül is kiemelten az anya-gyermek közötti interperszonális kapcsolat nyelvtanulásban betöltött szerepével foglalkozott, csak a későbbiekben lett vizsgálat tárgya, a kamasz, a felnőtt és az idős korú ember nyelvfejlődése, nyelvhasználata, valamint a szocializáció különböző színtereinek hatása, így a családon túl az iskola, a munkahely, valamint a médiák nyelvtanulásra gyakorolt befolyása is. A nyelvi szocializáció korántsem zárul le a gyermekkorban, hanem egy egész életen át tartó folyamatként értelmezhető. (*Garrett, Baquedano-López, 2002*) A kulturális antropológiai nyelv kutatások az utóbbi években kapcsolódtak össze az iskolai nyelvoktatás, a kétnyelvűség, a multikulturális nevelés kérdéseivel.

Nyelvi szocializáció a különböző kultúrákban

Sapir és Whorf nyelvi relativitás elmélete szerint (*Sapir, 1971*) – amely sok vitát kavart –, az egyén által használt nyelv alapvetően hat az ember világfelfogására, viselkedésére és nem utolsósorban gondolkodásmódjára. „A reális világ nagymértékben tudattalanul, a csoport nyelvi szokásaira épül. Azok a világok, amelyekben különböző társadalmak élnek, különböző világok, nem pedig ugyanaz a világ, különböző megnevezésekkel ellátva. Nagyrészt azért látunk, hallunk, tapasztalunk úgy, ahogy tesszük, mert közösségünk nyelvi szokásai eleve hajlamossá tesznek bennünket bizonyos értelmezések kiválasztására.” (*Lawton, 1974, 81-82.*) Különböző nyelvek különbözőképp írják le a valóságot, tehát feltételezésük szerint a különböző nyelvet beszélő emberek a világot másképp látják, illetve a különböző nyelvek hajlamossá tehetik az embereket arra, hogy a világot másképp lássák, másképp gondolkodjanak. A nyelvhasználat sokfélesége egy nyelven belül is jellemző, nemhogy, különböző nyelvek esetén.

Fischman (1960) mutatott rá arra, hogy a kulturális sajátosságok és a nyelvi kódolhatóság szoros kapcsolatban áll egymással. Például, amit az egyik nyelvben egy szóval fejezünk ki, azt egy másik nyelvben akár öt-hat szóval is leírhatjuk. Bizonyos szavakat nehéz más nyelvre egzakt módon lefordítani, egy idegen nyelvben ugyanannak a szónak teljesen megfelelő, pontos nyelvi párját megtalálni. Mind lexikális, mind pedig strukturális vonatkozásban megfigyelhetők a nyelvek közötti különbségek. Például a love szó magyarul szeretetet és szerelmet egyaránt jelent, míg az angolban ezzel az egy szóval fejezik ki mindkét tartalmat. A hó szónak az eszkimóban akár hét, nyolc megfelelője is van, amíg az angolban csak egy. Szerkezeti különbségekre jó példa, a nemek használata, míg a magyarban nem használunk hímnemet, nőnemet és semleges nemet, addig a németben és az orosz nyelvben igen. Vagy a kínai nyelvben nincs egyes szám és többes szám, és nincsenek vonatkozó-névmási mellékmondatok sem. Bizonyos nyelveknek, mint

például az angolnak, jóval gazdagabb igeidő szerkezeteik vannak, mint mondjuk a magyarnak.

Ma már köztudomású, hogy a társadalmi-kulturális különbségek, úgymint az etnikai csoportokhoz, társadalmi réteghez tartozás, sőt az egyén életkora is befolyásolja mindennapi nyelvhasználatunkat. Ugyanazt a nyelvet másként ragadja meg egy nő és egy férfi, a társadalomban élő többségi és kisebbségi ember, valamint a középosztály és az alsó társadalmi rétegekbe tartozók közösségei. A különböző társadalmi osztályok másként használják a nyelvet, a gyermek családjának társadalmi hierarchiában elfoglalt helye, szocio-ökonómiai státusza szintén meghatározza a nyelvi szocializáció folyamatát.

Ebben a vonatkozásban *Basil Bernstein* (1959, 1996) széles körben ismertté vált vizsgálatait érdemes megemlíteni, aki a gyerek és családja társadalmi osztályszerkezetben elfoglalt helyét és nyelvhasználatát összefüggésbe hozta iskolai sikerességgel. A publikus nyelvet – amelyet később korlátozott kódnak nevez – rövid, grammatikailag egyszerűen felépített mondatokkal, egyszerű kötőszóhasználattal jellemzi, rövid kérdésekkel és felszólításokkal, személytelen névmásokkal írja le. Ezzel szemben a formális nyelvet – amelyet később kidolgozott kódnak hív – nyelvtanilag bonyolult, változatos, gazdag szóhasználattal jellemzi, továbbá a melléknevek körültekintő megválasztásával, bonyolult fogalmi hierarchiával azonosítja. A kidolgozott és a korlátozott nyelvi kód használata eltérő a társadalom különböző rétegeiben, a középosztályhoz tartozó, tanult szülők inkább kidolgozott kódot használnak, amíg a társadalom alsó rétegeinek körében a korlátozott kód figyelhető meg. Az iskola nyelvi kódrendszere a kidolgozott kódra épül, így bizonyos kulturális és beszédminták előnyt jelentenek az oktatásban, míg a korlátozott kódot használó családi környezetből érkező gyerekek hátrányba kerülnek, hiszen számukra idegen a formális nevelésben használt, és természetesnek vett, elvárt nyelvi kódrendszer. Ha a család, otthon használatos nyelve illeszkedik az iskolában használt nyelvhez, nyelvi szempontból gördülékeny lesz a gyermek iskolai fejlődése, azonban össze nem illés esetén a nyelvi hátrány továbbgyűrűzve tanulási hátrányt, boldogulási nehézségeket, a középosztálybeli gyerekekhez képest tanulási lemaradást okozhat. Sok esetben a kommunikációs rendszer társadalmi-kulturális különbségei jelentik a szakadékot az iskolában elvárt nyelvhasználati rendszer és a család által közvetített minta között.

Kulturális antropológusokat és a nyelvészeket régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy a különböző népek, etnikai csoportok milyen szimbólumokkal kommunikálnak, illetve hogyan használják a nyelvet, miként tanítják meg gyerekeiket anyanyelvük használatára. A nyelvi szocializációs kutatások bizonyos irányai nem csak azt mutatják be, mit tanul meg az ember, a gyermek a nyelvelsajátítás folyamatában, hanem azt is, hogyan tanulja meg a nyelvet különböző kulturális háttérben. Különösképpen pedig arra fókuszálnak,

hogy milyen módon tesznek szert a nyelv megtanulására a felnövő nemzedékek az iskoláskor előtti időszakban. Kultúraközi tanulmányok arról szólnak, hogy különböző kulturális környezetben a körülöttük lévő felnőtt modellek, a kultúra specifikus normák, interakciós minták függvényében, eltérő nyelvi szocializáción mennek keresztül a felnövő nemzedékek. *Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes* (1981) írja le, hogy a legkülönbözőbb anyanyelvű gyerekek bármilyen nyelven beszéljenek is, jóval többféle hangot képeznek, mint ami anyanyelvükön előfordul. Példaként említi, hogy csecsemőink a magyar nyelvben nem létező mély torokhangokat, a francia nazálisokat, az afrikai csettintőket is hallatják. A sokféle hang áradatából azonban csak azok maradnak meg, amelyeket a környezet beszédében előfordulnak. A kezdeti spontán hanggal való játék, a későbbiekben külső minta utánzására való átállást jelenti. A csecsemő hangképző szervei által lehetséges hangok közül azokat rögzíti, amelyeket a felnőttek beszédében hall.

Réger Zita (2002) *Utak a nyelvhez* című könyvében számos példát hoz a nyelvelsajátítás különböző útjaira, módjaira. *Schieffelin, és Ochs és Schieffelin* klasszikussá vált leírását idézi, akik Pápua Új-Guineában élő kaluli népcsoport nyelvi szocializációjának jellemzőit taglalják. A kaluli anyák nem tekintik nyelvi megnyilatkozásnak a gyerek gügyögését, úgy vélik, felesleges időpazarlás és haszontalan dolog lenne ekkor beszélni a gyermekhez. A kaluli anyák nem játszanak a gyermek nyelvi megnyilatkozásaival, a saját beszédüket nem igazítják a gyermek nyelvi fejlettségéhez. Az első 18 hónapban minimálisra tehető az anya-gyerek közötti verbális kapcsolat, azonban a gyermek mindvégig hallja a körülötte lévő felnőtt személyek társalgását, fültanúja a körülötte élők beszédmintáinak. A gyermek alig válik címzettjévé a nyelvi interakciónak, és csak ritkán jelent kommunikációs partnert a beszélgetésben. A kalulik úgy vélik, a nyelvelsajátítás akkor kezdődik, amikor a gyermek kimondja az „anya” és a „mell” szavakat. Ekkor változás áll be a kommunikációs folyamatban, ekkortól kezdik el beszélni tanítani a gyereket. Azonban a kaluli anyák nem teremtenek gyerekekre méretezett nyelvi helyzeteket, hanem a spontán módon adódó nyelvi szituációkba vonják be a gyermeket. A kalulik nyelvtanítási jellemzőivel szemben egy másféle nyelvi szocializációs folyamat figyeltek meg a fehér, középosztálybeli angol-amerikai anyáknál, ugyanis a nyelvtanítás során alkalmazott nevelési elvek, így a beszédfejlődés körülményei karakterisztikusan különböznek az előbbi népcsoporttól. Az angol-amerikai anyák az újszülött születésétől fogva, a beszédhelyzetet a gyermekhez igazítják, gyermekeiket a társalgás címzettjeinek tartják, beszéd folyamatában alapvetően figyelemmel vannak a gyermek nyelvi fejlettségére. Az angol-amerikai és a kaluli közösségben eltérő környezeti, szocio-kulturális jellemzők érvényesülnek, ebből adódóan az elvárt nyelvi kompetenciák is alapvetően különböznek egymástól. A kom-

munikatív kompetenciák a kultúrába ágyazottan formálódnak, reprezentálva az adott etnikai kultúrára jellemző sajátosságokat.

Ochs és Schieffelin (1984) különböző kulturális háttérű gyerekgondozók interakciós mintáit megfigyelve, két interakciós mintát kategorizáltak, gyerekközpontú és helyzetközpontú stílust jelöltek meg. A gyerekközpontú kommunikációs stílus jellemzője, a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermek, mint potenciális kommunikációs partner megjelenése a beszéd folyamatban. Ezzel szemben a helyzetközpontú stílus esetén a felnőttek azt várják a gyerektől, hogy ő alkalmazkodjon a beszédhelyzethez, arra hajlanak, hogy ne egyszerűsítsék le a beszédet a gyermek szintjéhez. A fenti két példánál maradva, a kalulik helyzetközpontú, míg az angol-amerikai anyák esetében gyerekközpontú beszéd írható le, miközben az európai népesség standard mintái is utóbbi csoportba tartoznak. A két interakciós minta nem örökre szól, és nem jelenti azt, hogy ne lenne átjárhatóság közöttük. A gyerekközpontú beszéd a gyermek fejlődésével fokozatosan helyzetközpontúvá változik, változhat.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy különböző környezetben, eltérő kultúrában a társas interakció különböző formáit használják az emberek. Különösen igaz ez tény a nyelvi szocializációra, amely sajátos területe a szocializációnak, a kultúra-specifikus kommunikatív kompetenciák fejlesztésének. A kulturális kontextus magában foglalja mindazt, amit az adott közösség tagjai tartanak a nyelvről, és annak használatáról, értékeket, ideákat, a nyelvre és a beszélőre vonatkozólag éppúgy, mint a nyelvtanulás, nyelvtanítás folyamatára nézve egyaránt. A különböző etnikai, kulturális háttér a gyermeket szerteágazó, divergens utakon vezeti be a nyelvbe. Valamennyi kommunikatív stílus a szocializációnak, a nyelvi képességek fejlődésének egy egyedülálló kultúra-specifikus perspektíváját jelenti (*Réger, 2002*).

Nyelvi szocializáció és az írásbeliség

Sok gyerek tehát nem csupán eltérő nyelvet hoz magával az iskolába, hanem a tanulók között az eltérő kulturális háttérből érkező gyerekek esetében a nyelvhasználat kulturálisan elfogadott módjai, az írásbeliséggel való találkozás milyensége is lényegesen különbözhet egymástól. A nyelvi szocializáció egyik sajátos területét képezi az írásbeliséggel való találkozás. Az elsődleges nyelvi szocializációs terepen túl, iskolába lépve, a család és a közvetlen környezet nyelvi mintái mellett megjelenik egy új, másodlagos szocializációs terep, az iskola, ahol a gyermeket nevelői a tanítási-tanulási folyamat során bevezetik az írás-olvasás rejtelseibe. *Heath* (1986) arról szól, hogy a fehér munkásosztálybeli és az afro-amerikai munkásosztálybeli családokban felnövő gyerekeknek különböző tapasztalataik vannak az írás-olvasás tekin-

tetében, családtagjaik különböző elvárásokat fejlesztenek ki az írás-olvasás eseményekre vonatkozólag.

A középosztálybeli, fehér családokban az írásbeliség előkészítése már jóval az iskolába lépés előtt megkezdődik. A gyerek a mindennapok során megtapasztalja a könyvek jelenlétét a családban, a házi könyvtárban, például a felnőttektől látja az újságolvasás eseményét, nap mint nap látja leckét írni iskolás testvérét, és az esti mesék felolvasásának is részese. A képeskönyvet nézegető gyermek mintegy észrevétlen nő bele az írásbeli kultúrába, és tanulja az írásbeliség szerepét az őt körülvevő társadalomban. Meséléskor a gyermek gondozója közvetlenül mutatja a képeket, a képen látható tárgyakat, személyeket, kommentálva az ott látottakat. Otthon és az óvodában mesekönyveket nézegetve, a képeket magyarázva a gyermekben akaratlanul is rögzül, hogy az ember életének szerves része az olvasás, amelynek egy-egy fortélyát is elsajátítja a korai életszakaszban, például megtanulja már iskolás kora előtt, szemével és ujjával követni a könyvek lapjain lévő történetekhez kötődő képeket és az írott szöveget. A könyvvel való korai, iskoláskor előtti ismerkedés, játék a későbbi írás-olvasás megtanulásának igen fontos előkészítését jelenti.

Sajátos a nyelvi szocializáció azoknál a népeknél, ahol hiányzik az írott kultúra, amelyeknél a nyelv csupán orálisan, szóban él. Bizonyos roma közösségekben is évszázadokon keresztül csupán szóban élt a nyelv, az első roma meséket, történeteket csak nem régiben írták le, és mostanában készültek el az első roma olvasókönyvek is. A hagyományos roma közösségekben felnevelkedő gyerekek többsége, családjában még napjainkban is ritkán találkozik a nyelv írásbeli használatával, beleértve az írás-olvasás események széles skáláját. A roma gyermekek jelentős részének nyelvi nevelődéséből hiányzik az írás-olvasásra szocializálás iskolás kor előtt (vö. Réger, 2001). Ritkaságszámba megy a mesekönyvek jelenléte, az olvasás élményének közvetlen megtapasztalása. Mesélés természetesen létezik, azonban kevésbé a mesekönyv írott szövege alapján történik, sokkal inkább a szóbeliséget, a szájhagyományt követve. Mindez kérdéseket vet fel, dilemmákat jelent az iskolai oktatásra, az írás-olvasás megtanítására nézve, hiszen társaihoz képest nagyfokú hátránnyal indul az a gyermek, aki családi környezetében, közvetlen miliójében nem rendelkezik az írott kultúrára vonatkozó előzetes tapasztalatokkal, meghatározó élményekkel. Azok a gyerekek, akik otthon, családi környezetükben még nem találkoztak az írásbeliséggel, az iskolába lépve az írás-olvasás megtapasztalása forradalmian új dolgot jelent. Ezek a tanulók fokozott támaszt és segítséget igényelnek, továbbá sajátos módszertani felkészültséget kívánnak a tanítóktól.

Az írásbeliség magasan szervezett szimbolikus rendszeren alapszik, így az írás-olvasás képességének fejlődése komplex módon kapcsolódik a gyermek szimbolikus repertoárjának egészéhez. A nyelvi fejlesztéshez megfelelő

alapot jelent a különböző művészeti területekkel való találkozás, művészeti tevékenységekben történő részvétel. A rajz, a festés, a zene, a tánc, a dráma-játék, a vers és a mesemondás- külön-külön, és együttesen is fontos részét képezi az ember szimbolikus repertoárjának. A művészetekkel való találkozás a nyelvi nehézségekkel, hátránnyal küzdő tanuló számára számos utat és lehetőséget ad a tanulásra, a kommunikációra, a kognitív képességek, a szimbolikus rendszer fejlesztésére. Az írásbeliség megalapozását segíti más szimbolikus rendszereken alapuló formák, mint például a rajzolás, a betűk kimozgásának gyakorlása.

Multikulturális, többnyelvű iskolai programok

A különböző nyelvi szocializációval, a nyelvelsajátítási folyamattal, eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermek iskolába kerülve különböző oktatási lehetőségekkel, nyelvi programokkal találkozhat. Azon népcsoportok esetében, amelyek a többségi társadalomtól eltérő nyelvet használnak, alapvető kulturális kérdéssé válhat a nyelv megtartása, megőrzése, hiszen a kultúra a nyelven keresztül él, a nyelvvesztés alapvetően a kultúra veszteségét is magával hozza. Bizonyos iskolai programok támogatják, mások kevésbé segítik a kisebbségi nyelvek megtartását. „A *kétnyelvű oktatás* arra utal, hogy az intézményes oktatási-nevelési folyamat adott szakaszain a részt vevő személy tanulmányait két (vagy több nyelven folytatja.” (Bartha, 2000, 762.)

A kétnyelvű oktatási programok is többfélék lehetnek, különbözve abban, mennyiben segítik az anyanyelv megőrzését, a nyelvi kompetenciák fejlesztését. *Skuntnabb-Kangas* (1997) a kétnyelvű oktatási programok négy fő típusát, a kisebbségi szegregációt támogató, az anyanyelv-támogató, a mélyvíz-technikára építő programokat, és a belemerítési programokat különbözteti meg egymástól. Az elsőként említett kisebbségi szegregációt támogató programok jellemzője a kisebbségi gyerekek oly módon való külön oktatása, melynek során alacsony színvonalú képzésben részesülnek a kisebbségi nyelvet beszélő gyerekeket, többnyire gyenge eredménnyel, ugyanis kedvezőtlen tárgyi-eszközi és személyi feltételek mellett oktatják őket, miután az adott kisebbségi nyelv oktatásának társadalmi támogatottsága, a nyelv presztízse többnyire alacsony. Az anyanyelvet támogató, nyelvmegőrző programok során ezzel szemben kétnyelvű tanárok a gyerekeket anyanyelven és második vagy többségi nyelven egyaránt oktatják, a kulturális értékek ápolása, megőrzése mellett. A mélyvíz-technika annyit jelent, hogy a nyelvi kisebbségben lévő tanulót – képletesen „bevetik a mélyvízbe”, azaz többségi nyelvoktatásba vonják be, oly módon, hogy a tanár nem beszél az adott kisebbség nyelvét. Az ilyen programok nagy hátránya, hogy többnyire kulturális asszimilációval, nyelvvesztéssel, a gyerek számára nagyfokú nyelvi sok-

kal, megrázkódtatással járnak. A belemerítési programokban pedig a többségi diákok önként választva egy idegen nyelvet, kétnyelvű tanároktól tanulják a magas státusú kisebbségi nyelvet. Ilyen esetben a kisebbségi nyelv magas presztízzsel bír, többnyire világnyelvnek tekinthető.

A kétnyelvűség az egyén számára lehet felváltó-felcserélő, és additív, hozzáadó jellegű is. A felváltó-felcserélő kétnyelvűség esetében a kisebbségi nyelv használatát a többségi nyelv használata váltja fel, amely fokozatosan együtt jár az első nyelv elsorvadásával, elvesztésével. Az additív kétnyelvűség esetén a tanuló az otthon megtanult és használatos első nyelv mellé elsajátít még egy nyelvet, amely mellett megmarad az első nyelv aktív használata is.

Többszenyelvű oktatás a gyakorlatban

A bevándorló családok gyermekei, illetve az adott ország domináns nyelvét nem, vagy alig ismerő diákok iskolai teljesítménye a tapasztalatok szerint többnyire alacsonyabb, hiszen a szükséges nyelvismeret, a nyelvi kompetenciák hiánya nehezíti a megfelelő iskolai eredmények elérését. Azonban nincs ez minden esetben így. *Garcia* (2002) egy eredményes kétnyelvű, az ún. kétutas belemerítő programot (*two-way immersion program* – TWI), a belemerítő programok egyik válfaját mutatja be, amelyet az Amerikai Egyesült Államokban alkalmaznak. A program keretei között arra törekszenek, hogy fele-fele arányban legyenek egy-egy osztályban többségi – az angol nyelvet anyanyelvként beszélő – és nyelvi kisebbségben lévő tanulók. A programnak három fő célja van, a nyelvi kisebbségi diákok angol nyelvi tanulmányaihoz, és iskolai sikerességéhez való hozzájárulás, valamint a többségi diákok idegen nyelvi fejlődésének elősegítése, és nem utolsósorban a kulturközi érzékenység fejlesztése, a nyelvi, etnikai egyenlőség biztosítása a többségi és a kisebbségi tanulók között. A TWI programnak két széles körben alkalmazott típusa létezik, az egyik az 50:50 modell néven vált ismertté, amelynek keretei között az iskolai oktatás a nap egyik felében a többségi angol, a másik felében a kisebbségi, többnyire spanyol nyelven folyik. A másik típusa ennek a programnak a 90:10 modell, amelynek keretein belül az óvodai és az iskolai csoport a nap 90%-ában a kisebbségi nyelvet használja az intézményben. Ma az USA-ban számos TWI program szerint működő osztály létezik, jórészt angol-spanyol nyelven, azonban vannak olyan programok is, amelyekben második nyelvként a franciát, a portugált, az orosz, vagy a koreai nyelvet használják a tanulók. A program pozitívuma, hogy a kisebbségi diák nyelve magas presztízst, elismerést bír az oktatás során, így a nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulók nagyobb magabiztossággal kezdik a többségi nyelvet tanulni. Eközben az angol anyanyelvű diákokat arra ösztön-

zik, hogy egy másik nyelvet és kultúrát megértsenek, hiszen a többségi és a kisebbségi nyelv ugyanolyan fontos helyet kap az iskolai oktatásban, a magas színvonalú oktatásból mind a többség, mind pedig a kisebbségi diákság részesül. A program sikerét, eredményességét mára már széleskörű és átfogó vizsgálatok jelzik, amelyek szerint a TWI programok sikeresen előmozdították mind a kisebbségi, mind pedig a többségi tanulók tantárgyi eredményességét. *Cazabon, Nicoladis, Lambert* (1998) vizsgálataik jelzik, hogy azok a tanulók, akiknek tanulmányait négytől-nyolcadik osztályig kísérték figyelemmel az 50 : 50 programban, szignifikánsan jobb eredményeket értek el a kontrollcsoportnál, mind angolból, mind pedig spanyol nyelvből. *Lindholm és Christiansen* (1990) a 90:10-hez modell szerint működő iskolák eredményeire voltak kíváncsiak, amelyből kiderült, hogy a spanyol anyanyelvű diákok tanulmányi eredményei átlagon felüliek, azonban az angol anyanyelvű tanulóké nem mondható egyértelműen kiemelkedőnek. Míg a többségi gyerekek anyanyelvi képességei magas szinten fejlődtek, addig a tanult kisebbségi nyelv terén a szókincsbeli és a nyelvtani tudásrendszer, és a képességek fejlődése elmaradt a kisebbségi diákok nyelvi fejlődésétől. Bár képességeik fejlődtek, de nem jellemezhetők a tanulók olyan nagyfokú fejlődéssel, mint nyelvi kisebbségi társaik.

Egy másik sikeres program *Tara Goldstein* (2003) könyve nyomán vált ismertté, amely szintén figyelemre méltó. A könyv a kanadai Torontó külvárosában lévő egyik középiskola sikertörténete, amely egy többnyelvű iskola nagyszerű eredményeit mutatta be. Kanadában, Torontó északi külvárosi negyedében található a *Northside Secondary School*, ahová diákok főként Hong Kong-i bevándorló családokból érkeznek, és 60%-uknak nem az angol az anyanyelve. Az iskola tanulói legalább öt különböző nyelvi csoportból származnak. Csupán 38%-uk első nyelve az angol, a többiek mandarin, vagy koreai és egyéb más nyelveken beszélnek. A többnyelvűség mellett az iskola hírnevét kiválóságának köszönheti. Miközben a bevándorlók iskolái többnyire a diákok alacsonyabb iskolai teljesítményéről, a korai kimaradásról, a nagyfokú lemorzsolódásról szólnak, addig ez az intézmény tanuló kiváló eredményeivel tűnt ki a kisebbségi diákokat oktató iskolák közül. A tanulók jelentős részének ugyanis átlagon felüli eredményeket sikerült elérnie a hazai és nemzetközi versenyeken, kiváló eredményeik megmutatkoznak matematikából, természettudományos tárgyakból, és a befogadó ország nyelvének ismeretéből is. Képességeik fejlesztésére a kötelező órákon kívül is lehetőségük van, így a diákság több mint fele magas szintű művészeti képzésben vesz részt, drámajáték- körökhöz kapcsolódik, vizuális, művészeti és zenai körök tagja, tutori programban, kooperatív tanuló csoportban tevékenykedik, tanácsadó párhoz kapcsolódik, majd a középiskola befejeztével jelentős részük főiskolán és egyetemen tanul tovább. Eredményeikhez nagyban hozzájárul az intézmény nyelvi koncepciója, sikereiket jelentős mértékben

nyelvi stratégiájuknak köszönhetik. Az iskola tanárai a mindennapi kommunikációban az angolon kívül a többi nyelv használatát is lehetővé teszik, mind az osztályteremben, mind pedig az osztályon kívül. Nyelvpolitikájuk alapelveit, amelyeket mind a pedagógusok, mind pedig az oktatást segítő adminisztratív személyzet magáévá tett, a következőkben fogalmazzák meg:

- ❖ Miután a nyelv, a kultúra és az identitás szorosan kapcsolódik egymáshoz, ezért a tanulók kulturális, nyelvi háttérének elfogadása, értékelése a nyelvi program része kell, hogy legyen, éppúgy, mint a nyelvi sokszínűség respektálása, és annak elősegítése, hogy a tanulók pozitív önértékelést és tanulási motivációt fejlesszenek ki magukban.
- ❖ Az első nyelven való írás-olvasás fontos eszköz a második nyelv megtanulásához.
- ❖ Minden nyelv, és a nyelvek sokfélesége egyformán fontos és releváns formáját jelenti a kommunikációnak. Az oktatás nyelve ugyan a kanadai standard angol nyelv, amelyet mindenkinek megfelelően el kell sajátítania, de a tanulók első nyelve is fontos szerepet játszik az osztályteremben, az iskola programjában éppúgy, mint a családdal való kommunikációban. (i.m. 9.)

Nyelvi programjukból kiindulva a tanárok legitimizálják, értékelik, elfogadják a diákok anyanyelvét, akkor is, ha az eltér a többségi nyelvtől. Iskolai programjuk hatékonyságához jelentősen hozzájárul a tanulók nyelvi háttérének méltányolása. A tanárok jelentős részben ismerik és használják a diákok nyelvét, akár többet is. A tanítás ugyan angolul folyik, azonban a tanulók használhatják az órai munka során is anyanyelvüket. A nyelvtanulás módszereit a gyerekekhez igazítják, többnyire angolul beszélnek, azonban amikor a gyerekeknek segítségre van szükségük, akkor anyanyelvükön szól hozzájuk a pedagógus, a problémák megbeszélése, a tanácsadás anyanyelvükön történik. Gyakran dolgoznak kiscsoportban, kooperatív technikák felhasználásával, és páros munkában. A csoportos, páros feladatmegoldás nem csupán a második nyelv elsajátítását segíti, hanem egyúttal a szociális kompetenciák, az önértékelés fejlesztéséhez, az előítéletek, az iskolai félelmek oldásához is hozzájárul. Sokat segít, a kisebbségi nyelvet beszélő diák számára a csoportmunka, kooperatív módszerek alkalmazása, a kortársak indirekt nevelő-oktató hatásán keresztül ugyancsak pozitívan hat a nyelvi fejlődésre, és nem utolsósorban a gyerekek osztályközösségben való elfogadása is pozitív eredményekkel jár. A kisebbségi diákokat, a többségi nyelvet beszélő gyerekekkel együtt, egy osztályban oktatva egymástól is sokat tanulnak, ugyanakkor az osztályközösségbe való beilleszkedésben is segítenek a kisebbségi tanulóknak. A kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek kulturális identitásának fejlesztése érdekében az adott kisebbségi kultúra örökségéből származó olvasmányok felhasználása, a tanulóközpontú oktatás, a projekt munkába való

bevonás nagymértékben segíti az új nyelv megtanulását. Iskolai programjukban mindenekelőtt alapvetőnek tűnik a tanulást megerősítő, támogató légkör biztosítása, a kritika, a bírálat mellőzése. Kiemelten fontosnak tartják, hogy a tanuló bizalommal teli légkört tapasztaljon maga körül, az állandó javítás helyett, stressz-mentes, biztonságos, elfogadó érzelmi környezetet teremtsen a tanulási folyamatban.

Tingbjörn (1998) leírja, hogy Svédország, amely nagyszámú bevándorlót vonzott az utóbbi években, az aktív kétnyelvűség elérését célozta meg a nyelvi kisebbségi tanulók között. Bár e nemes cél számos akadályba ütközik, azonban nem elhanyagolható az a törekvés, amely a svéd nyelvi oktatáspolitikát jellemzi. Céljuk nem más, minthogy a nyelvi kisebbségek ne veszítsék el anyanyelvüket, hanem mind első nyelvükön, mind pedig a többségi nyelven képesek legyenek kommunikálni, mindkét nyelvet aktív módon, folyamatosan, a különböző élethelyzetekben használni. A kisebbségi tanulók oktatása több formában zajlik, történhet korrepetálások formájában, kiscsoportos munkában, és svéd előkészítő nyelvi osztályokban is. Az 1970-es évek végén történt nyelvi reform hatására, ma már a svéd nyelvet második nyelvként használják a bevándorló családok gyermekeinek képzésében, jellemzően az oktatás a tanulók anyanyelvén és svéd nyelven egyaránt folyik. Kezdetben a tanuló anyanyelve a domináns nyelv az oktatásban, majd a svédórák száma fokozatosan növekszik, és a későbbiekben válik uralkodóvá az oktatásban. Ehhez Svédország úgy járul hozzá, hogy azoknak a nyelvtanároknak, akik valamely bevándorló kisebbség gyermekeit tanítják, használat szintjén ismerniük kell a bevándorló gyerekek anyanyelvét is. Miután Svédországban jelenleg kb. 140 különböző kisebbségi nyelv létezik a bevándorló csoportok anyanyelveként, az aktív kétnyelvűséget csupán a legnagyobb bevándorló csoportok esetén tudják megfelelő módon biztosítani az oktatásban, és a nyelvtanárok is többnyire a legnagyobb kisebbségek nyelvét ismerik. Azonban mindezek mellett a nyelvtanároknak mind a szakmai, mind pedig a módszertani felkészültsége igen jónak mondható a nyelvoktatás terén.

Mi jellemezi a nyelvi kisebbségeket oktató sikeres iskola munkáját?

Lucas, Henze és Donato (1990, 315-340.) hasznos összefoglalást ad az eredményes két, vagy többnyelvű iskolai munkához, a bevándorlók, az adott ország nyelvét nem, vagy alig ismerők, illetve a nyelvi kisebbségben lévő diákok tanulmányainak elősegítéséhez, iskolai előmenetelük sikerességének megalapozásához.

E szerint, az iskolában a tanulók nyelve és kultúrája értékes helyet kap, a pedagógusok megengedik, hogy anyanyelvüket is használják a kisebbségi gyerekek az iskolában. Ösztönzik a diákok anyanyelvi képességeinek fejlesztését.

A nyelvi kisebbségben lévő diákokkal szemben konkrét és magas elvárásokat fogalmaznak meg a tanárok, és elismerik az igyekezetet, a szorgalmat, jó eredményeket.

Az iskola vezetése arra ösztönzi a tantestületet, hogy a nyelvi kisebbségi diákok nevelését, oktatását előtérbe helyezték, különösen fontosnak tartásuk. Olyan tanárokat alkalmaznak, akik maguk is kétnyelvűek, vagy a nyelvi kisebbségi diákok oktatására módszertanilag felkészültek. Nem egy esetben az iskola vezetői, tanárai is a kétnyelvű kisebbségi csoport tagjai.

Gazdag tanulási, képzési kínálatot, sokféle, érdekes kurzust és programot nyújtanak a nyelvi kisebbségben lévő diákok részére. Olyan extracurriculáris tevékenységeket szerveznek, amelyek vonzóak lehetnek a nyelvi kisebbségi gyermekek számára is. Kis létszámú csoportokban oktatnak.

Segítő, tanácsadó programban kiemelt figyelmet szánnak a nyelvi kisebbségekhez tartozó diákoknak, s a programban dolgozó szakértők ismerik a tanulók nyelvét és kultúráját.

A nyelvi kisebbségben lévő diákok szüleit is bevonják az iskola életébe, gyerekeik oktatásába. Akár oly módon is, hogy a szülők számára is nyelvi kurzusokat indítanak.

A nevelőtestület komoly elkötelezettséget vállal a nyelvi kisebbségben lévő tanulók iskolai előmeneteléért. Az iskola pedagógusai egyértelműen kifejezi, hogy a tanárok és az oktatást segítő személyzet a nyelvi kisebbségben lévő diákokat is hatékonyan kívánja szolgálni.

A multikulturális környezet idegen nyelvi kívánalmai

Korunk nyelvoktatása a kisebbségi gyermekek nyelvtanítása mellett új feladatokat ró a jórészt többségi gyerekekkel foglalkozó iskolákra, osztályokra is. A globalizáció, az utazási feltételek változása, a nemzetközi munkakörnyezet megkívánja az idegen nyelvek tanulását, ismeretét, alkalmazni képes használatát. Alapvető feladata a modern iskolarendszernek az idegen nyelvek tanulásának ösztönzése, támogatása sokoldalú eszközökkel való segítése. Egy Európai Unióban történt felmérés szerint hazánk az utolsók közt található a tagállamok között az idegen nyelven megszólalni képes emberek számát tekintve. A megfelelő szintű, és minőségű nyelvoktatás számos tényező függvénye, így

- a tanárok képzettségén, módszertani kultúráján,
- a rendelkezésre álló szakmai anyagok, segédeszközök biztosításán

- a rendszeres továbbképzéseken
- a kis csoportlétszámon
- a nyelvtanulásra fordítandó megfelelő idő biztosításán sok múlik.

A kommunikációs készségek fejlesztése mellett a nyelvtanulás során helyet kap az adott ország kultúrájának, történelmi hagyományainak, irodalmának, szokásvilágának megismerése is, ezzel érhető el a sajátunktól eltérő kultúrák iránti nyitottság, a multikulturális érzékenység. Az ifjúsági csereprogramok, a hallgatói ösztöndíjak ugyancsak sokat jelentenek az idegen nyelv elsajátítása céljából, miközben a tanuló közelről ismerheti meg az adott ország kultúráját és mindennapjait. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a multikulturális társadalomnak sajátos vetületei vannak a kommunikációra, a nyelvvoktatás vonatkozásaira. Az egyre sokszínűbbé váló társadalom, a kultúrák közötti érintkezés és kommunikáció új kihívást jelentenek a nyelvvoktatás számára is. A kétnyelvű iskolák, oktatási programok beindítása, működtetése hátterében egyrészt az új idegen nyelv(ek) elsajátíttatása áll, másrészt bizonyos bevándorló célországok – mint például Kanada, Ausztrália, vagy az Amerikai Egyesült Államok – komolyan rákényszerülnek arra, hogy kétnyelvű oktatást folytassanak, ugyanis a letelepedésre váró családok gyermekei többnyire nem beszélik a célország nyelvét. Ebből adódóan már az iskolázás kezdetétől fogva meg kell szervezniük a kétnyelvű oktatás rendszerét. A nyelvtanulással együtt, kulturális ismeretek elsajátíttatása is feladat, hiszen a kultúra-közi kommunikáció megkívánja a kulturális ismeretek meglétét többek között, az etnikai, kulturális különbségekből adódó félreértések elkerülése, a sztereotípiák legyőzése, egymás elfogadása, és nem utolsósorban a különböző népek, népcsoportok békés együttélése érdekében.

Kulcsfogalmak

Nyelvi szocializáció, írásbeliség, kétnyelvű / többnyelvű oktatás, kisebbségi szegregációt támogató programok, „mélyvíz”-technikára épülő programok, anyanyelv-támogató belemerítő programok, felváltó-felcserélő, additív kétnyelvűség

További érdekes olvasmányok

Mihály Ildikó (2000): Idegennyelv oktatás a ma iskolájában –a jövő Európájáért. Új Pedagógiai Szemle, 7. sz. 229-236.

Vámos Ágnes (2000): A tanítási nyelvek helyzete a kilencvenes évek második felében. Új Pedagógiai Szemle, 7. sz. 56-65.

Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv tanulásának hatásai. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. 46-57.

Kérdések, feladatok

1. Mit jelent a kétnyelvű oktatás?
2. Mit takar a felváltó kétnyelvűség?
3. A globalizációnak milyen szerepe van a kis nyelvek eltűnésében?
4. Látogasson meg egy kéttannyelvű iskolát, elemezze pedagógiai programját!
5. A KSH statisztikai adatai alapján nézzon utána a hazai lakosság idegennyelv tudásának színvonalának!
6. Kérdezzen ki egy főként beás cigányok által látogatott iskolában tanító pedagógust, miként történik a nyelvoktatás az iskolában? Milyen módszereket használ az iskola a magyar nyelvet hiányosan ismerő gyerekek nyelvi fejlesztése érdekében?

A vallási sokszínűség

A vallás – egy rövid definíció szerint – a szent dolgokra vonatkozó hitek és gyakorlatok egységes rendszere. A vallástörténészek és a kulturális antropológusok szerint az ősemberi társadalmak óta megtaláljuk az emberi vallásosság nyomait. A szociológiában az egyház, szekta, felekezet, kultusz fogalmai alatt fejtik ki a vallás témáját. Mi az alábbiakban – a „szekta” pejoratív köznapiság értelme miatt – másféle fogalomhasználattal dolgozunk: a történelmi egyházak mellett a „kisegyház” terminust használjuk azzal együtt, hogy az egyház és felekezet megjelölések szinonim értelemben fognak előfordulni. *Szekularizációs tendencia* alatt a vallásosság mértékének visszaszorulását értjük.

Általános művelődéstörténeti nézőpontból megjegyzendő, hogy a vallásosságnak számos, a művészetekben és az irodalomban lecsapódott hatása érhető tetten. A Biblia ismerete nélkül például csaknem lehetetlen megérteni egy sor irodalmi alkotást éppen úgy, mint híres festmény, szobor, zenemű stb. témáját. Úgy is mondhatnánk, hogy a képzőművészeti és szellemi alkotások jelentős része érthetetlen marad, hacsak nincsenek abból a kultúrkörből legalább elemi ismereteink. Az európai kultúrkörben a zsidó és keresztény hagyományok, továbbá a Biblia ismerete szükséges mindezek megértéséhez. A vallásos emberek hite komoly erkölcsi értékrend formáló tényező.

A mindennapi iskolai gyakorlat szempontjából Magyarországon nem annyira a világvallások közötti különbségek, hanem hívő és ateista, illetve a kereszténységen belül kialakult vallások gyakorlatai tartogatnak a pedagógusok számára olykor nem várt, meglepő fejleményeket.

Vallási különbségek

A legnagyobbak vallásokat – vagyis a legtöbb hívőt magukénak tudókat – nevezzük *világvallásoknak*. Mindegyik világvallásnak vannak irányzatai, azonos hitrendszeren belüli, többé-kevésbé jelentős eltérései.

Magyarországon jelenleg a keresztény felekezetek jelenléte a döntő és meghatározó. Az Európai Unió régi tagállamaiban – a korábban vendégmunkásként érkezettek tartós megtelepedése, illetve bevándorlás révén – jelentős számban vannak jelen többek közt muszlimok is.

A vallásosság kifejeződésének számos dimenzióját különböztethetjük meg. Ilyenek lehetnek például a hit bizonyos vallási tételekben; szertartásokon, rituálékon való részvétel; vallásos tárgyú ismeretek továbbadása és szerzése; vallásos élmények; előírt erkölcsi normák, magatartásformák gya-

korlása (Andorka, 2003). Az egyéni meggyőződésnek tehát szokás-alakító szerepe van. A vallásosság formálja, valamivel ritkábban egyenesen determinálja az ember életét, életvezetését. A transzcendensbe vetett hit olyan emberi magatartáshoz vezet(het), amely a közösség tagjainak többsége számára különös, sajátos, egyedi, a kívülállók számára akár furcsa is lehet. Az egyes vallási közösségek, szokásokban, normákban, értékekben eltérnek egymástól, s ezen túl például öltözködésben, hajviseletben, testékszerekben. Ezek a vallásosság nyilvánvaló, látható jelei.

Kifinomult világunkban a vallás, mint egyéni meggyőződés választása és megélése ugyanakkor *alkotmányos alapjog*. A mai, modern, globalizálódó felfogásban a vallásosság az egyén joga, amely mint meggyőződés, csak rá tartozik, másfelől viszont különféle társadalmi szervezetekben, egyházakban és az azok által alapított intézményekben, közösségi cselekvések formájában társadalmilag is kifejeződésre jut.

A világvallások

A vallási különbségek a nagy világvallások eltéréseiben a legfeltűnőbbek, hiszen nem beszélhetünk egységes istenhitről, de még csak azonos-hoz közeli világfelfogásokról sem. Igen jelentékenyek még az adott nézet-rendszereken belüli különbségek is, amelyeknek általában kialakult egy-fajta sajátos intézményrendszere.

Az alábbiakban vázlatosan az öt *világvallás* néhány jellegzetességére utalunk (Glaser, 1975 alapján). A világvallások között alapvető különbségek figyelhetők meg. Ezek közül a „keleti” világvallások (*brahmanizmus, buddhizmus, kínai univerzizmus*) szerint a világ örökkévaló, nincs kezdete és vége, hanem a keletkezés és elmúlás egymást követő folyamataiban állandóan, szüntelenül megújul. Úgy is mondhatnánk, hogy ez, mint egy önszabályozó folyamat megy végbe, és a lényegét tekintve nincs jelentősége annak, hogy személyhez (istenséghez) kötötten vagy sem valósul-e meg ez a folyamat. A „nyugati” világvallások (*kereszténység, iszlám*) egyfajta történeti ki-nyilatkoztatásra alapoznak, amelyben egy személyes Isten mutatja meg, nyilatkoztatja ki önmagát. Ezekben a vallásokban az isteni létező – aki végte-
lenül hatalmasabb az emberi létezőknél – mindent a semmiből teremtett, a földi létezésnek van kezdete és lesz vége, vagyis a világ történeti folyamata a teremtés és a végidő között megy végbe. „Keleten” a világot az örökkévalóság szempontjából szemlélik, és így minden történelmi eseménynek csekély szerepe, kis jelentősége van. „Nyugaton” az ember rövid történeti léte során viszi végbe azon cselekedeteit, mely meghatározza „örökkévalóság-beli” helyét, így minden eseménynek jelentős, visszafordíthatatlan és megismételhetetlen, adott esetben: jóvátehetetlen következményei vannak. Az időszemlé-

letben érhető tehát tetten az a legszembeütőbb ellentét, amely a „keleti” és a „nyugati” ember egész gondolkodásmódját, az ennek alávetett életszemléletét és életmódját meghatározza. Ez egyúttal az egyik lehetséges magyarázata is annak, hogy habár mindkét nagy szemléleti vonulaton belül létrejöttek olyan filozófiai és hittudományi iskolák és szellemi irányzatok, amelyek e kettőt megpróbálják összehangolni, mintegy kiegyenlíteni, úgy igazából egyik nézetrendszer sem tudja a „másik térfelén” komolyabb mértékben és változtatások nélkül megvetni a lábát és megalapozni a jövőjét.

Az „örök világtörvény” keleti világvallásai időben megelőzik a „történeti kinyilatkoztatás” Nyugaton kialakult és elterjedt hitrendszereit. A brahmanizmus jelent meg először. A buddhizmus és a kínai univerzizmus néhány évszázaddal később, de egymással nagyjából egyidőben alakultak ki. A kereszténység és az iszlám – előbbiekhöz képest – lényegesen későbbi eredetűek.

Brahmanizmus.³ Azt a hitrendszert, amely Indiában alakult ki, és manapság a hinduk többsége követ, *hinduizmus*nak nevezzük.

Az Indiát meghódító nomádok vallási képzeleteinek középpontjában istenített természeti erők álltak. E fejlődés dokumentumai a legősibb indiai szent könyvek, a *Védák*, vagyis ősi himnuszok, dalok, szertartások és varázsszövegek gyűjteményei. E szövegek szerint a világ Diausz-pita és a Földanya nászából származik. Az istenek társadalmának élén a harcos király, Indra, Mithra Napisten, és Varuna, a Pusztulás ura áll. Az istenek egész világa felett pedig a kifürkészhetetlen Világtörvény, a Dharmá parancsol.

Az indiai vallási világkép alapja az örök, kozmikus körforgás elve. E szerint a végtelen és örök világ története a káosz és a kozmosz állandó változása, az istenek, a természet és az ember szakadatlan születése, pusztulása és újjászületése. E folyamatban az emberek sorsát a végzet, a *karma* irányítja. Kibontakozott a *lélekvándorlás hite*, ezzel együtt az indiai vallásokban nincs túlvilághit. Az emberek világában az állandóság és a változás alapja a *kasztrendszer* (a papok, kézművesek és szolgák osztálya örök, és csakis a türelem és a belenyugvás ad némi esélyt arra, hogy az ember a következő életében magasabb kasztba szülessen). A végzetnek az istenek sem parancsolnak, ők csupán segíthetik az embert a boldogulásban.

Az i.e. hatodik századtól új szakasz kezdődik az indiai vallásfejlődésben. Új szent könyvek keletkeznek, az *Upanisadok*. Megszilárdul a kasztrendszer, megerősödik a papi rend. Ebből az időből őriz emlékeket a két nagy eposz, a *Máhábhátára* és a *Ramajána*. A régi istenek elvesztik vezető szerepüket. Helyükbe egy sajátos istenháromság (trimurti) lép. *Brahmá*, a Világ Teremtője, *Visnu*, a Világ Fenntartója, és *Siva*, a Pusztulás ura. E három istenség tevékenységeinek sajátos körforgása a világfolyamat ciklikus, ismétlődő rendje.

³ Az egyes világvallások bemutatásához felhasználtuk a <http://beluard.freeweb.hu/> vallásokkal foglalkozó oldalait is [2006.05.08.]

A klasszikus indiai vallásosság soha nem ismerte az egységes (dogmatizált) hitrendszer, továbbá a szervezett egyház fogalmát. Idővel kialakult a számtalan istenség szentélyének kultuszát ápoló papság, valamint a remeteség és a szerzetesség. A mai hindu ember életét számos étkezési és magatartási szabály alakítja. Az alapvető rituális és teológiai elvek közül ki-kik kedvére választhat magának szemléletmódot, iskolát, sőt, még akár istenséget is. A mai hindu vallási világában Brahmá kultusztalan isten. Vannak, akik Visnut, mások Sivat tisztelik főistenként. Ismét mások pedig archaikus kultuszoknak hódolnak. Ami közös, az a karma-tan és a lélekvándorlás hite, a meditációra és az aszkézisre való hajlandóság.

Jelentősen hatott a hinduizmusra a buddhizmus, majd az iszlám. Ezeknek sok elemét magába fogadta. A hinduizmus korunk egyik legtöbb hívőt számoló vallási rendszere, annak ellenére, hogy nem misszionáló (terítő) vallás.

Buddhizmus. A buddhizmus szülőföldje az ókori India. Létrejöttének döntő oka valószínűleg a kasztrendszer, és az azt szentesítő brahmanizmus megmerevedése volt, amellyel szemben Buddha vallási reformja megváltást, üdvösséget, az örök körforgásból való kilépést és szilárd erkölcsi támaszt ígért.

A vallásalapító Guatama Sziddhátra, a Buddha (Megvilágított). A hagyomány szerint i.e. 560 és 480 között élt Észak-Indiában. A legenda szerint királyfi volt, akinek rendkívüliségét csodás születése is bizonyította. Felnőtt korában egy öreggel, egy beteggel, egy halottal és egy aszkétával találkozva jutott el a megvilágosodáshoz, azaz a szenvedés és a múlandóság belátásához. Maga is remetévé lett, s így fogalmazta meg az új vallási-filozófiai rendszer, a buddhizmus elveit. Tanításainak legősibb gyűjteménye a *Tripitaka* (Három Kosár).

Az emberi tudás alapja az a felismerés, hogy az élet szenvedés, aminek az oka az érzékiség, az élet utáni vágy és a tudatlanság. Ezért leküzdésének útja az érzékiségtől, a cselekvéstől való tartózkodás, a szemlélődő passzivitás, az életösztön kikapcsolása, a radikális aszkézis és a meditáció. Aki mindezek gyakorlására képessé lesz, az megszabadul a lélekvándorlással járó újjászületés terhetől, és eljut a Nirvánába, ami a teljes megsemmisülés, a nemlétezés. Buddha szerint minden létező egyszerű alkotóelemek vegyülete, az összetartozás csak időleges. A részecskék mozgását a Világtörvény, a Dharma szabja meg, s az egyes elemek maguk is a Világtörvény darabkái. A dharmák között egyaránt vannak létező tulajdonságok, illetve folyamatok. Dharma a föld, a víz, a látás, az alvás, a szépség, a születés, a vágy, a gondolkodás, az érzékelés, a színek és a hangok.

A buddhizmus elsősorban erkölcsfilozófiai rendszer. Nincsenek istenei, és nincs mitológiája sem. Maga Buddha ugyan nem tagadta az istenek létezését, de ezeknek nem tulajdonított nagy jelentőséget. A buddhizmus lényege erkölcsi és viselkedési elveinek, életszabályainak sora. *Alapja öt szabály,*

amelyek a Nirvána felé vezetnek: *tilos bármely élőlény elpusztítása, mások tulajdonának elvétele, más asszonyának érintése, a hazugság, és a részegség*. A szerzetesnek szüzességet és vagyontalanságot kell fogadnia, és aszkétikus módon kell élnie. Az aszkézis célja a teljes passzivitás és a lét utáni vágyak kioltása.

Az új hit hamarosan népszerű lett Indiában, s utat talált Kína, Tibet, Délkelet-Ázsia felé. Idővel saját mitológiát és rítust alakított ki, magába építve a befogadó vidékek vallási képzeit és szokásait.

Az elmúlt két évezred során a buddhizmus népszerűvé vált a Távol-Keleten, Kínában, Japánban és Mongóliában, ahol helyi vallási elemekkel keveredve él tovább. Tibetben és Mongóliában kialakult a buddhizmus erősen mágikus, mitologikus változata, a *lámaizmus*, amely ma a buddhizmus talán legjellegzetesebb irányzata. A buddhizmus keretében Japánban született meg a *Zen* vallási, meditációs iskola.

Kínai univerzalizmus. Az ősi Kína vallásosságának az alapja az ősök és szellemek kultusza, valamint az ezekhez kapcsolódó mágikus és animisztikus szertartások. A világot benépesítő jó és rossz démonok hitéből bontakozott ki a kínai panteon, élén az Égi Császárral (Sangti). A kínai mitológia kozmológiája ugyanakkor az isteneket is alárendelte az egyetemes összhang világában munkálkodó két metafizikai princípiumnak (Jin és Jang). E két elem működésének fő mozgatója a személytelen Örök Törvény (*Tao*). Mindezen elemek teoretikus rendszerré való kidolgozása sok szent könyvnek számító filozófiai és költői munkában jelent meg. Helyet kapott e rendszerben a csillagászat, az időszámítás tudománya csakúgy, mint a császár által személyesen, a birodalom javára és nevében végzett tevékenység kultusza (császárkultusz).

A kibontakozó kínai univerzalizmus keretében, ám önálló vallásként született meg az i.e. hatodik században a *taoizmus*. Mestere *Lao-ce* volt. A tan legfontosabb összefoglalása a *Tao tö king* (Könyv a Világtörvényről és hatásáról) című munkában maradt az utókorra. A gondolatrendszer középpontjában a Tao, a Világtörvény áll, ami minden létező ősoka. Az ember feladata, hogy szemlélődő módon törekedjen a Tao befogadására és megértésére. Ez eredendő passzivitást követel. Lao-ce szerint a helyes cselekvés a „nem cselekvés”. E gondolatsorból bontakozik ki a taoizmus mértékletességre, józan-ságra és lemondásra épülő etikai rendszere.

Későbbi fejlődése során Lao-ce mozgalma kettévált. A taoizmus főként, mint filozófiai és etikai doktrína élt tovább, ugyanakkor kialakult a népszerű vallásos taoizmus, amely a kínai népi vallásosság népszerű formájává vált. Mágikus varázslatok, bonyolult szertartások egész rendszerét alakították ki.

A taoista istenvilág élén, a „három tiszta” áll. Sang ti, Égisten, a hagyományos mitológia főalakja, továbbá az Őskezdet, azaz a megszemélyesített Tao, és az istenné vált bölcs, Lao-ce. Gazdag túlvilághit, színpompás temp-

lomi kultusz jellemzi a népi taoizmust, amely az ősi univerzalizmussal, némi konfuciánus elemekkel és buddhista hatásokkal keveredve, évezredekken át Kína vallásának fontos eleme maradt. Ugyanakkor nincs „tisztá” taoizmus. A taoizmus követői nem hoztak létre szervezett egyházat.

A kínai vallásosság fejlődésében máig ható fordulatot hozott Konfucius vallási, etikai reformja, a *konfucianizmus*. Konfucius a hagyomány szerint i.e. 550 és 480 között élt. Észak-kínai szülőföldjén magas állami, közhivatali méltóságokat viselt. Tanító tevékenységében keveredtek a filozófiai és etikai elemek a közvetlen vallási mondanivalóval. Az utókor Konfuciusához öt kanonikus könyvgyűjteményt sorol. Ezek tartalma többnyire erkölcsi szabályok. Tanítása középpontjában a helyes emberi cselekvés áll. Fő elve: „Ne tegyél olyat, amit nem akarsz, hogy mások tegyenek veled!” A helyes viselkedés vezet el az igazsághoz, az igazság győzelme pedig a társadalom legfontosabb érdeke.

Az emberi bölcsesség forrása a múlt, a régiek tanulmányozása. E régiek is azt igazolják, hogy a méltó emberi élet lényege a mindenben való mértékletesség, a szorgalom, a jóság és a kölcsönös tisztelet gyakorlása. Különleges jelentőségű, hogy a konfuciánus etika nem maradt meg az egyéni, erkölcsi létezés szabályozásánál, hanem kifinomult társadalom- és államelméleti nézeteket képvisel. Társadalomelméleti alapvetése szerint a nép kötelessége a hatalom meglévő rendszerének fenntartása. Az uralom alapja a hadsereg, a táplálkozás és a bizalom, amelyek közül az első kettő időről időre nélkülözhető, a bizalom azonban nélkülözhetetlen. A konfucianizmus osztja az ősök tiszteletével kapcsolatos, közkeletű kínai nézeteket, egyúttal elfogadja a hagyományos mitológiák elveit is. Világképének középpontjában a Tao áll, mint az állandóság, változatlanság elve. Ez szabja meg az égitestek mozgását csakúgy, mint az emberi tevékenység helyes elveit. Valójában a Tao itt nem egyéb, mint az örök erkölcsi törvény, a fiúi, állampolgári, házastársi és baráti hűség legfontosabb foglalatja.

A konfucianizmus az i.e. második századtól Kína államvallásává vált. A konfucianizmusban keveredik a bürokratikus konzervativizmus a taoizmus irracionális misztikájával, a buddhizmus, valamint a kínai univerzalizmus etikájával.

A **zsidó vallás** gyökerei az i.e. II. évezred elejére, a palesztinai honfoglalás idejére nyúlnak vissza. E korszak vallási nézeteit az ős-sémi vallásosság elemei határozták meg. Jahve kultusza kapcsolta egybe a honfoglaló törzseket, és ő lett az új, a honfoglalás utáni Izrael istene. Hívei azonban más, zömmel kánaáni eredetű istenségeknek (baaloknak) is hódoltak és ugyan-csak ismerték a közel-keleti földműves kultúrák termékenység-kultuszait.

Az ősi hagyomány szerint a Jahve-kultusz színhelye kezdetben a népével együtt vándorló Szent Sátor volt. Itt őrizték az isten és választott népe, a zsidóság közötti szövetség dokumentumait, és itt gyakorolták Jahve kultuszát.

Itt voltak a szövetség kőtablái. A vallási élet egészének az alapja a szövetségmotívum: Jahve szövetségre lépett a néppel. A nép elkötelezte magát a szövetség vallási szabályainak – *tízparancsolat* – megtartására, amiért „cserébe” Jahve új hazát és boldog jövőt ígért választottai számára.

Az i.e. 6. században a zsidóság mezopotámiai hódítók támadásának esett áldozatul. Ennek nyomán jelent meg Izrael vallási felfogásában a monoteizmus gondolata, hogy Jahve az egyetlen isten. Ez minőségi fordulatot hozott a vallástörténelembe.

Időközben összeállt a zsidó vallás szent könyve, a bibliai gyűjtemény. Az ókori zsidó vallásosság közel egy évezredes története során nagyjából ötven, Jahve szavait tolmácsoló irat keletkezett. A legkorábbi szövegrészek az i.e. II. évezred végén fogalmazódtak, az utolsó iratok keletkezésének ideje az i.e. 2. század. Az öt mózesi könyv mind közül talán a leggyakrabban idézett: ez tartalmazza a világ és az ember teremtésének – más közel-keleti népek hagyományaihoz hasonló – történetét. Ádám és Éva, Káin és Ábel, a vízözön, vagy a bábeli torony építésének története a zsidó nép ősatyáinak, Ábrahám, Jákob és József történetével folytatódik, majd a szövetségkötő Mózes életét és a zsidóság honfoglalásának eseményeit mondja el. Az anyagnak ez utóbbi része a szó valódi értelmében is törvény: az elbeszélő részek tartalmazzák a zsidó vallás kultikus és erkölcsi elveit. Az ószövetségi gyűjtemény második részét a történeti iratok alkotják, amelyek a zsidó királyság bukásáig (az i.e. 6. századig) dolgozzák fel a nép történelmét. Az Ószövetség harmadik része a prófétai könyvekből áll. Ezek a zsidóság ókori történelmén kívül az egyistenhit kibontakozásának dokumentumai. A gyűjtemény iratainak negyedik csoportja vallásos költeményeket, bölcséleti, valamint szertartásokra vonatkozó szövegeket tartalmaz. Mindezek együtteseként jött létre az időszámítás kezdete körül a zsidó Biblia, az ószövetségi gyűjtemény, amely a keresztény Európa vallási világát és kultúráját is meghatározza.

A hívő zsidó életét számos vallási előírás szabályozza, például az egyistenhit követelménye; erkölcsi nézetek, mint például az emberölés, a nemi szabadosság tilalma, a tulajdon védelmének szabályai stb. A korabeli zsidó hitben előírásokat találunk az étkezési szokásokra vagy a rituális tisztaságra vonatkozóan is. A vallás előírásai az élet szinte minden területére kiterjednek. Állandó zsidó ünnep a szombat.

A világban szétszóródott zsidóság vallási élete a zsinagógákban, rabbik vezetésével zajlott. A zsidó Biblia végleges megszerkesztésén túl ők alkották meg a zsidó írásmagyarázatok monumentális Talmud gyűjteményeit, amelyek a későbbi vallásosság alakító forrásai.

A világban szétszóródott zsidó közösségek fennmaradásuk fő biztosítékát az idegenektől, a környezettől való elzárkózásban, a vallási hagyományok és szabályok őrzésében látták. Ennek is köszönhető, hogy át tudták vészelní a késői ókor és a középkor üldöztetéseit. A modern időkhez való alkalmazko-

dás szülte a mózesi törvény liberális értelmezését képviselő *neológ irányzatot*. Az európai zsidóság sorsa a modern antiszemitizmus kialakulásával és a náci hatalomra jutással tragikus fordulatot vett. A legnagyobb közösségek Izraelben, az Egyesült Államokban és az egykori Szovjetunió (ma a leginkább: Oroszország) területén élnek.

Kereszténység. A római uralom alatt élő zsidóság *megváltót* váró szellemi légkörében lépett fel Palesztinában, a közeli Isten országát és a megváltást hirdetve Jézus. Az Újszövetség szerint tanítása, csodái, kereszthalála és feltámadása azt bizonyította követői számára, hogy személyében elérkezett a várva várt Messiás. Tanítványainak mozgalma kezdetben zsidó hitújító csoportnak indult, hamarosan azonban megnyílt a nem zsidók előtt is, s ettől kezdve mind határozottabban egy új vallás körvonalai kezdtek kirajzolódni.

Az első keresztények a közeli világvégét várták. Vagyonközösségekben éltek, együtt imádkoztak, elmélkedtek Jézus tanításai felett, közösen böjtöltek, és szigorú aszkézist valósítottak meg. Hamarosan megindult az új hit terjedése. Noha az új vallás képviselőit a római hatóságok gyakorta üldözték, a keresztények már az I. század végén szinte az egész Római Birodalomban jelen voltak.

Alapvető hitelvük, hogy Jézusban Isten egyszülött fiát, a Megváltót küldte az emberek közé. Aki a szeretet általa követett parancsát elfogadja, megváltásban, örök üdvösségben részesül. Az első gyülekezeteket Jézus tanítványai, az apostolok irányították. A II. század elejétől megindult a szervezett egyház és a szisztematikus tanítás kialakulása. Ekkoriban az előljárókat már püspökökként tartják számon. Ők váltak fegyelmi ügyekben és hittani kérdésekben is a közösség vezetőivé, s az elszórt gyülekezetekből szervezett, hierarchikus egyház épült fel. Véglegesültek az újszövetségi iratok.

A keresztények kezdetől szent könyvüknek tekintették, s Ószövetségnek nevezték a zsidó Bibliát, kiegészítve azt a megújított szövetség (Újszövetség) 27 könyvével. Az újszövetségi anyag legfontosabb része a Jézus-hagyományt rögzítő, Jézus erkölcsi, vallási tanítását őrző négy: János, Lukács, Máté és Márk evangéliumai, amelyeket egyéb levelek egészítenek ki.

A következő évszázadokban részletesen megfogalmazták a hitelveket, dogmákat. A kereszténység időközben komoly teret nyert Afrikában, Ázsiában, a germán népek között, valamint elkezdődött a szláv népek megtérítése. E fejlődésnek olyan okok vetettek véget, mint az iszlám megjelenése, vagy később az egyházszakadás katolikus az ortodox részre.

Az egykori nyugati, latin nyelvű és kultúrájú keresztény egyház a keleti egyházzrészrel való szakítás óta katolikus, illetve római *katolikus egyháznak* nevezi magát. A római püspök, vagyis a *pápa* irányítja. A pápa személyén túl egységét a történelmi, kulturális, a teológiai hagyományok egyneműsége biztosítja. Fő vallási szertartását hazánkban (*szent*)*misének* nevezik, de helyes a *latinos liturgia* megnevezés is.

A középkorban állandósult a szentmisék rendje. Elterjedt a szentek kultusza. Véglegessé vált a katolikus főünnepek köre. A XII. századtól megszületett a katolikus tudományosság fénykorát jelentő skolasztikus filozófia, valamint a szisztematikus kánonjog. Véglegessé vált az egyház felépítése, működési mechanizmusa, létrejöttek központi irányító szervei. Bevezették és érvényesítették a papi nőtlenséget, a cölibátust. Új szint hozott az egyházi zene és más művészetek kibontakozása.

A katolikus egyház belső bajainak orvoslási szándéka a XV. században az egyházon belüli reformmozgalmak kibontakozásához vezetett. Elsőként a német *Luther Márton* lépett fel 1517-ben közzétett 95 pontos reformjavaslatával. Ezt követően, néhány évtized alatt látványos hitújítás bontakozott ki Európa nagy részén. Luther célja az egyházban tapasztalt visszaélések orvoslása volt, mozgalma azonban hamarosan túllépett az egyszerű reform keretein. A mai evangélikus egyház őt tekinti alapítójának. Az akkori egyházszakadásnak máig tartó következményei vannak. Létrejöttek az ún. *protestáns egyházak*.

Luther eredetileg a búcsúcédulák árusítása ellen lépett fel, továbbá a liturgia nemzeti nyelvűvé tételét követelte. Programja hamarosan kiegészült a szerzetesrendek feloszlatásának gondolatával, a püspöki egyházszervezet elvetésével, a mise és a papi rend elutasításával. A reformátorok nemzeti nyelven tanító egyházat hoztak létre, prédikátoraikat pedig a gyülekezet választott testületeink (presbitérium) rendelték alá. Hitforrásként csak a Bibliát fogadták el. Luther és tanítványai elvetették olyan istentiszteleteket vezettek be, amelyek lényege az ima, a zsoltáráneklés és a Biblia olvasása. Ezzel együtt bevezették a két szín alatti úrvacsorát. A katolikus teológia hét szentsége helyett csak kettőt, a keresztséget és az úrvacsorát fogadták el. A reformátorok kezdettől fogva megtagadták a hierarchikus egyházszervezetet. Elutasították a pápa egyházfőségének gondolatát. Egyszerűsítették a szertartások rendjét. Elvetették a szentek és Szűz Mária kultuszát. A gyülekezeti helyekről száműzték a festett és faragott képeket, így templomaik egyszerűekké váltak. Megszüntették a papi nőtlenség követelményét.

Svájcban *Zwingli* állt a hitújítók élére. A skandináv országokban uralkodói kezdeményezésre hamar győzedelmeskedett a reformáció. *Thomas Münzer* és hívei, a radikális anabaptisták felnőtt keresztséget hirdettek, továbbá szociális követelésekkel kapcsolták össze a hitújítást. Ennek következtében robbant ki a német parasztháború.

A református egyház létrehozója *Kálvin János* volt. Ő puritán etikát hirdetett, s erkölcsi elveiben a szorgosan gazdálkodó polgár létének alapelveit fogalmazta meg.

1534-ben Angliában is hitújításra került sor, aminek első lépéseként VIII. Henrik király magát nyilvánította az angol államegyház fejének. Az új *ang-*

likán egyház református vonásokat vett fel. Megtartotta ugyanakkor például a püspöki egyházszervezetet.

Az új kihívásokra a katolikus egyház belső reformokkal, az ún. *ellenreformáció*val válaszolt. Ezzel sikerült némileg mérsékelnie a reformáció térhódítását. A tridenti zsinatnak ugyan sikerült máig ható érvénnyel újrafogalmaznia a katolikus teológiát és az egyházi alkotmányt, ez azonban már nem tudta megakadályozni a korábbi egység szétdarabolódását. Az egyház továbbra is megmaradt a latin nyelv használata és a cölibátus fenntartása mellett. Az elkövetkező vallásháborúk során kialakult Európa mai vallási térképe. A kontinens északi, észak-nyugati része zömmel protestánssá vált, a földközi-tengeri régió katolikus maradt, míg Európa középső területein – így hazánkban is – vegyes felekezetű területek alakultak ki.

A reformáció egyházai az elkövetkező évszázadok alatt kialakították szervezeti és hitrendszerüket. Időközben újabb szakadások történtek. Megjelent a *baptista*, majd a *metodista* és az *adventista* egyház, amelyek a hagyományostól eltérő módon értelmezték a reformáció elveit. Az irányzatokra tagolódás még tovább folytatódott, s napjainkban is tart.

A nagy földrajzi felfedezések után mozgásba lendült a katolikus misszió. A felvilágosodás korában viszont számos gondolkodó megkérdőjelezte az egyházi hatalom világi kérdésekben való létjogosultságát. A vallási tételek kritikája nyomán indul el a modern kori ateizmus.

A XIX. században Olaszország kialakulásával az egykori pápai állam megszűnt. Utóbb általánosan érvényre jutott az állam és az egyház szétválasztásának liberális koncepciója. A katolikus egyház ezekre a jelekre hosszú időn át merev konzervativizmussal válaszolt. Végül mégis megindult a modernizációs folyamat. Az 1960-as években került sor a II. vatikáni zsinatra, amelyen a püspökök lemondtak a latin nyelv kizárólagos használatáról, korszerűsítették a szertartások rendjét, kezdeményezték az ökumenikus – más felekezetekkel történő – párbeszédet. Azóta pápai dokumentumok, ún. enciklikák sora tett hitet az egyház felelősségvállalása mellett, állt ki a világ békéjéért és az emberi jogokért, illetve ítélte el a háború és az erőszak mindenféle megnyilvánulási formáját.

Az *ortodox kereszténység* kialakulása más gyökerekre vezethető vissza. Már az ókor első századaiban körvonalazódtak a különbségek a Római Birodalom keleti és nyugati felének keresztény gyülekezeteiben. Kelet keresztényei szertartási nyelvként a görögöt használták, a nyugatiak pedig a latint. A nyelvi eltérések mellett szinte a kezdetektől fogva más volt a liturgikus szokások és a jogi elvek rendszere is. Kelet egyházai önálló egyháztartományok egyenrangú szervezetében éltek, amely fölött világi ügyekben csak a bizánci császári hatalom, a vallásiakban pedig az egyetemes zsinat rendelkezett. A nagy, végső egyházszakadásra is egyházkormányzati okok miatt került sor. Keleten az egyes egyházrészek teljes belső önállósága mellett a római, bi-

zánci, alexandriai, antióchiai és jeruzsálemi pátriárkák egyenrangúságát, Róma és Bizánc főpápjának tiszteletbeli elsőbbségét vallották, ezzel szemben Nyugaton a római püspöki (pápai) egyetemes hatalom mindinkább érvényre jutott. Ez egyúttal beleszólást jelentett még az egyes egyházmegyék püspökeinek kinevezésébe is. 1054-ben egymás kölcsönös kiátkozásával a kereszténység keleti és nyugati egyházra szakadt. A szakadás után fokozatosan nőtt a teológiai, liturgikus, jogi eltérések száma.

A keletiek kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a Szentlélek tiszteletének, ám azt csak az Atyától származónak vallják. Nem hisznek a tisztítótűzben, nem vallják a nyugati egyházban elfogadott Máriára vonatkozó dogmák egy részét, és nem ismerik el a szakadás után ülésező egyetemes zsinatok érvényességét. Tagadják a pápa egyházfői hatalmát. Nincs egységes egyházi főhatóságuk. Hitelveik letéteményese nem az egyházi hierarchia, hanem a hívők közössége. Liturgiájuk nyelve eredetileg ugyan a görög volt, de később mindenütt áttértek a nemzeti nyelv használatára. Megkülönböztetett tiszteletben részesítik a szentek képmásait, és buzgón gyakorolják a szentek kultuszát. Templomaik belső berendezésének elengedhetetlen kelléke a szentképfal (ikonosztázion). A szerzetesek kivételével általában nincs náluk papi cölibátus (nőtlenség). Szervezeti értelemben a nemzeti egyházak teljesen önállóak.

Az ortodox kereszténység legnagyobb megrázkódtatása az iszlám előretörése volt, hiszen ennek következtében Egyiptom, Szíria és Kis-Ázsia keresztény egyházai szinte teljesen megsemmisültek. Némi kárpótlást jelentett a szláv missziók sikere, amelyek eredményeképpen Kelet-Európa szláv népei nélkül az ortodox kereszténységet vették fel. Nagy tehertételt jelentett a több évszázados török uralom is.

Iszlám. Szülőföldje az Arab-félsziget, a mai Szaúd-Arábia. A Vörös-tenger partjához közel fekvő kereskedő városban, Mekkában született (570 körül) *Mohamed* próféta, az iszlám megalapítója. A hagyomány szerint Mohamed prófétaként valamikor 610 körül lépett a nyilvánosság elé. Az általa előadott tanítás lényege az egyetlen istenben (ar-Rahman), a Könyörületesen, vagyis később *Allah*ban való hit.

Mohamed sokat merített a zsidó és keresztény vallásokból. Saját tevékenységét az egy isten hitének megtisztításában, helyreállításában jelölte meg. Élesen elutasította az ősi vallási hagyományt, a nemzetiségi társadalmat. Az első időkben hevesen kikelt a gazdagság ellen. A próféta helyzete hagyomány-ellenessége és radikális szociális felfogása miatt hamarosan tartathatatlanná vált Mekkában, ezért kevés hívével együtt átköltözött a szomszédos városba, Medinába. Az esemény hagyományosan elfogadott időpontja 622. július 16., a muszlim időszámítás kezdete, egyúttal az iszlám önálló vallásként történő jelentkezésének a napja.

Mekkával ellentétben az új vallás Medinában, illetve a félsziget nomád törzsei között gyors sikereket ért el. Híveinek száma gyorsan növekedett, és amikor 630-ban diadalmasan visszatért Mekkába, immár az egész félszigetre kiterjedő, vallási alapon szervezett birodalom urának tekinthette magát. Ez az új keletű uralma azonban nem volt hosszú életű, mert két évvel később, 632-ben Mohamed meghalt. Halála előtt, még Medinában részletesen kidolgozta az iszlám hitfelfogását. Felfogása szerint az igaz hitűek egyetlen nagycsaládot, közösséget alkotnak (*umma*), amelyben – Isten előtt – minden muszlim egyenlő. Allah az egyetlen isten, aki prófétáján keresztül törvényt ad híveinek, ő a világmindenség teremtetője és ura. Az ő ítélőszéke elé kerülnek az elhaltak, hogy hitüknek és tetteiknek megfelelően a pokolra, vagy a hét mennyország gyönyöreire jussanak. A világ végén Allah megváltót (Mahdi) küld, és elkövetkezik az utolsó ítélet.

Az iszlám tanítása szerint az igaz hívőnek ötféle kötelezettségnek kell eleget tennie. Ezek közül a legfontosabb az *egyistenhit*. A híveknek kötelességük naponta ötször Mekka felé leborulva *imádkozniuk*. Évente, de életük során legalább egyszer el kell *zarándokolniuk* a szent helyekre, vagyis Mekkába és Medinába. Mohamed megőrizte a mekkai Kába-kő pogány időkbeli származó tiszteletét, a szentélye körül lezajló évenkénti szertartások az iszlám legnagyobb kultikus eseményei. A negyedik legfőbb kötelesség, hogy a hívőknek *adakozniuk* kell a szegények javára, továbbá jövedelmük meghatározott részét a közösség rendelkezésére kell bocsátaniuk. Végül *bőjtölési* kötelezettségük van: Ramadan havában a hívő napfelkeltétől napnyugtáig nem ehet-ihat, s az élet minden területén önmérsékletet kell gyakorolnia. Mindezen túlmenően, tilos Isten és az ember képi ábrázolása. Vannak étkezési tiltások is, például nem ehetnek sertéshúst, vagy nem ihatnak szeszes italt.

Az iszlám kizárólagos igénnyel lép fel, magát az egyedüli igaz hitnek tartja. Ennek megfelelően fontosnak tekinti a hit terjesztésének feladatát (misszionáló vallás). Ezt a célt szolgálja a *szent háború* (dzsihád) tanítása is, amely a hit fegyveres terjesztésének prófétai útmutatása. A többisten-hívőkkel szemben az iszlám türelmetlenséget hirdet, a zsidókkal, keresztényekkel és egyisten-hívőkkel szemben azonban türelmet ajánl.

Mohamed életében csak élőszóban tanított. A 650-es években tanításainak lejegyzéséből állították össze az iszlám szent könyvét, a *Koránt*. A 114 fejezetből álló gyűjtemény az iszlám mitológiájának és etikájának, Mohamed élettörténetének és beszédeinek gyűjteménye. Szövege körül hamarosan értelmező, magyarázó irodalom alakult ki. Utóbbiból fejlődött ki a vallásjoguk és teológiájuk. A Korán azonban csak az egyik hitforrás. A Próféta életére és tevékenységére vonatkozó hagyomány (szunna) gyűjtése már a 650-es években elkezdődött.

Az első évtizedektől kezdve eltérő nézetek alakultak ki egyes vallási előírások értelmezésében. Ennek megfelelően a későbbi iszlám négy nagy, és

számos kisebb irányzata alakult ki, de ez a tarkaság nem kérdőjelezi meg az iszlámnak, mint vallásnak az egységét. A mozgalomban már a VII. században szakadások történtek. Ennek oka nem hitelvi kérdés, hanem a Mohamed próféta utódlásának problémája volt. Azokból, akik a szűkebb családból akartak utódokat (kalifákat) az iszlám élére, lettek a *siiták* (ma az összes muszlimok kb. egytizede). Az uralkodó irányzat pedig *szunnita* lett, amelyik csupán a kalifák Mekka törzséből való származásához ragaszkodik. Az utóbbi évszázadban vált lendületessé az iszlám terjedése Fekete-Afrikában, s ma már kevés olyan térség van a világon, ahol ne lenne kisebb-nagyobb közösségük.

Vallások Magyarországon

Magyarországon a 2001. évi népszámláláskor arra is rákérdeztek, kinek mi a vallása. A népszámlálási adatok megerősítették, alátámasztották a korábbi felmérések során szerzett ismereteket.

| | | |
|--|------------|--------|
| Lakosság száma | 10.198.315 | 100% |
| Ebből egyházhoz, felekezethez tartozik | 7.610.613 | 74,66% |
| Egyházhoz, felekezethez nem tartozik | 1.483.369 | 14,53% |
| Nem kívánt válaszolni | 1.034.767 | 10,14% |
| Ismeretlen, nincs válasz | 69.566 | 0,67% |

| | | Összlakossághoz képest | Hívek számához képest |
|--|-----------|------------------------|-----------------------|
| Katolikus | 5.558.961 | 54,51% | 73,04% |
| Római katolikus | 5.289.521 | 51,87% | 69,50% |
| Görög katolikus | 268.935 | 2,64% | 3,54% |
| Ortodox (keleti keresztény) | 15.298 | 0,16% | 0,20% |
| Református | 1.622.796 | 15,91% | 21,32% |
| Evangélikus | 304.705 | 2,99% | 4,00% |
| Baptista | 17.705 | 0,17% | 0,23% |
| Adventista | 5.840 | 0,06% | 0,08% |
| Többi protestáns | 34.530 | 0,34% | 0,45% |
| Többi keresztény | 24.340 | 0,24% | 0,32% |
| Izraelita | 12.871 | 0,13% | 0,18% |
| Más istenhiten alapuló | 4.287 | 0,05% | 0,06% |
| Az örök világtörvényt hirdető vallások | 7.736 | 0,08% | 0,10% |
| A felsoroltak közé nem tartozók | 1.544 | 0,02% | 0,02% |

Forrás: KSH <http://www.nepszamlalas.hu/>

Különbséget kell tennünk a népszámláláskor kapott adatok és a tényleges vallásgyakorlatot folytatók között. A magukat a történelmi egyházak hívei-ként definiálók között lényegesen kisebb a rendszeres templomba járók aránya, mint a megkereszteltéké.

Nemzetek és vallások

Magyarországon – mint láttuk – a lakosság jelentős hányada katolikus. Őket lélekszámban a reformátusok, majd az evangélikusok követik. A vallásos emberek túlnyomó többsége valamelyik keresztény felekezethez tartozik.

Oroszországra, Bulgáriára, Görögországra a keleti keresztény (ortodox) túlsúly a jellemző. Római katolikus országnak számít Olaszország, Spanyolország és Portugália. Franciaországban a katolikusok mellett egyre nagyobb arányban vannak jelen Allah követői. Észak-Európai államai, köztük Svédország, Norvégia stb. protestáns államegyházi rendszert tart fenn. Angliában az anglikán egyház volt korábban – az egykori gyarmati lakosság jelentős lélekszámú betelepülése előtt – a meghatározó jelentőségű. Írországból egyértelmű a katolikus hegemonia. Izrael a zsidó vallás gyakorlásának szigete.

Görög katolikusok jelentős számban élnek Ukrajna, Románia, kevesebben például Magyarország és Szlovákia területén, de mindenütt kisebbségekben vannak.

Észak-Afrikára, a Közel-Keletre, újabban India egy részére és némely távol-keleti országra a muzulmán többség a jellemző.

Életkor és vallásosság

Néhány évtizeddel ezelőtt, amikor a szekularizációs – elvilágiasodás, a vallásosságtól való elfordulás – törekvések elsöpörni látszottak a vallások, a hit mindennapi életben betöltött korábbi szerepét, úgy tűnt, a vallásosság Magyarországon elsősorban az idős emberek hitében van meg. Tanították is az iskolában, hogy a vallásosság szép lassan, fokozatosan „ki fog halni” az emberekből. A rendszerváltozás körüli időszakban aztán megmutatkozott, hogy a vallásos hit csirái sokkal erősebbek, mint azt sokan gondolták. Igaz, a rendszerváltás körüli hitgyakorlatok, „pálfordulások” mögött ott volt a képmutatás, az emberi számítás is.

Gyermekkorban manapság viszonylag kevesen részesülnek vallásos nevelésben – papok, lekipásztorok úgy tartják, a megkeresztelteknek kb. egytizedét látják viszont a hittanórákon –, viszont megnőtt azok száma, akik ifjú- és felnőtt korban keresztelkednek meg. Az is igaz viszont, hogy gyakran erre rendszerint már nem a történelmi egyházak valamelyikében, hanem kiségyházakban kerül sor.

Az egyházakhoz tartozók jellegzetes külsőségei és normái

Jól emlékszünk arra a néhány esztendővel ezelőtti vitára, amely Franciaországban oda vezetett, hogy a vallási jelképeket teljes egészében kitiltották az ottani iskolákból. Ez a történet nem csupán a muszlim nők fejkendő-viselésének betiltásáról szól. Mind a keresztények, mind a mohamedán hívők számára saját hittételeik hirdetése nem pusztán annak megélését, hanem terjesztésének kötelezettségét is jelenti. Ennek része lehet a valláshoz való tartozás külsődleges, látható szimbólumai. A történelmi idők folyamán minden vallásnak gazdag jelkép- és szokásrendszere alakult ki, amelyekből az alábbiakban csak néhányra térünk ki. Ezek fontosak lehetnek akár a mindennapi iskolai életben is, de akkor nyernek különös jelentőséget, amennyiben osztályunkkal, tanítványainkkal templomokat, zsinagógákat, kegyhelyeket stb. látogatunk meg. Ebben az esetben elvárt a tiszteletteljes viselkedés.

A keresztényeknél sokszor a nyakban viselt különböző medálok tűnnek fel először. Ezek között a kereszt (Krisztus keresztiét jelképezi) a leggyakoribb, de lehet szív (Jézus szíve), ún. tau-kereszt (Szent Ferenc és az ún. ferences lelkiség követői hordják). Ehhez képest a fordított kereszt a Jézus Krisztusba vetett hit tagadását, illetve sátán-kultusznak való alárendeltséget jelent. Lakásokba belépve, vagy keresztény szellemiségű iskolákban különböző keresztekkel találkozunk. A katolikusoknál és ortodox keresztényeknél általában ún. korpuossal jelenik meg a kereszt (Jézus testét felszögezve a keresztfára ábrázolja), a protestánsoknál – evangélikusoknál, reformátusoknál stb. – pedig korpusz nélkül, pusztán a kereszt látható.

Templomokba, imahelyekre belépve, a reformátusoknál fehérre meszelt vagy festett falak fogadnak bennünket, az oltár középen van valamilyen szőtt terítővel borítva, s a karzat és a szószék is egyszerű, puritán. A református templom tornyán gyakran buzogányt, máskor kakast látunk. Az evangélikus templomok egy része belül hasonló, mint a reformátusoké, más esetekben – különösen jellemző ez a Skandináv országokban – jobban hasonlít a katolikusokéira. Van oltár, amely vagy a templom végében, vagy az ún. apszisban található. Templomaik tetején kereszt van.

A katolikus templomok általában festményekkel, szobrokkal, formás oszlopfőkkel, gazdagon faragott egyéb díszítő elemekkel rendelkeznek. Sok esetben – különösen a barokk korban épült imahelyek – zavarba ejtően túldíszítettek. Általában két padosor között haladva lehet eljutni a szentélyig (melynek közelébe sokszor csak a szertartásokon – liturgiákon – résztvevők mehetnek). Az 1960-as évek – a II. vatikáni egyetemes zsinat – előtt a papok a népnek háttal, latinul miséztek. A régi oltárok hatalmas, gazdagon díszített, Isten dicsőségét hirdetni hivatott, elsősorban fából és alul márványból épített darabok. Középkori jellegzetesség az ún. szárnyas oltár (egy kihajtható iskolai táblára emlékeztet), amelyen gazdagon aranyozott, sokszor domború felületeken jelenik meg Jézus Krisztus életútja. A szárnyas oltárok felbecsülhetetlen értékük miatt manapság már általában múzeumok megbecsült, reno-

vált darabjai. A papok a II. vatikáni zsinat után fokozatosan áttértek a nemzeti nyelven való misézésre, és a szertartás lényegi része közelebb került a néphez. Az oltár asztala átkerült a szentély közepébe, és a gazdagon díszített szószékek helyett egyre inkább a hívóktól nem annyira kiemelkedő olvasó pulpitust használnak. A katolikusok két ága: római katolikus és görög katolikus. Utóbbiak eredetileg keleti keresztények (ortodoxok) voltak, de a XVIII. századtól elfogadták a római pápa fennhatóságát. Így az ő templomaik szabad választásuk alapján őrizhették meg a pravoszláv (ortodox) templomépítészeti jellegzetességeket. A katolikus templomok tetején kereszt vagy kettős kereszt van. Utóbbi azt jelzi, hogy a templomot valamelyik apostol (Jézus közvetlen tanítványa; lehet ugyanakkor valamelyik nép térítője is „apostoli”) nevére szentelték.

Az egyházak tagjaiknak viselkedési normákat írnak elő. A muzulmán szent helyekre csak cipő nélkül szabad belépni. Az imateremben csak férfiak tartózkodhatnak. Korábban a zsidó vallás gyakorlásának helyszínén, a zsinagógában is volt a nők részére kijelölt, a férfiaktól elkülönített hely, a mai gyakorlatban azonban már lehet járni olyan zsinagógába is, ahol férfiak és nők egyaránt beülhetnek a padokba. Megmaradt viszont az a szabály, hogy férfi fejfedő nélkül izraelita kultikus helyre nem léphet be. Legalább egy ún. kipát fel kell tennie a feje búbjára. Ugyanez vonatkozik a zsinagóga látogatóira is.

Római katolikus templomba lépve, majd onnan távozva, a hívők szentelt-víz-tartóba mártják ujjukat, és így vetnek keresztet magukra. Az oltárszekrényben elhelyezésre kerülő ostya a hívők hite szerint Krisztus teste, és ezért térdhajrással, főhajrással fejezik ki tiszteletüket.

Osztálykiránduláson katolikus vagy ortodox templom meglátogatásakor ügyelni kell a csendre és arra, hogy csak a kijelölt helyeken szabad tartózkodni. Vannak öltözködési szabályok is: fiúknak hosszú nadrágot, lányoknak térd alá érő öltözetet illik viselniük és a vállakat is takarni kell. Ortodox, és mediterrán országokban katolikus templomokban kérhetik nőknél fejkendő és szoknya viseletét. Ezeken az imahelyeken nem illik enni, inni (ételt-italt, fagyaltot stb. bevinni). Tilthatják a fényképezést is.

Az ortodox (pravoszláv, keleti keresztény) templomok minden esetben díszes freskókkal és faragásokkal díszítettek. Jellegzetes berendezési tárgyuk a szentélyt a hívek tartózkodási helyétől elválasztó ikonosztáz, amely mögé csak a liturgikus cselekményekben résztvevőknek – akik mind férfiak – szabad belépniük. Jellegzetességük, hogy liturgiáikat végigénekelik, csak az igehirdetést (prédikációt) nem. A hívők gyertyát gyűjtenek élő és meghalt hozzátartozóik emlékére, amelyek akkor is hirdetik ezt kihunyásukig, amikor meggyújtójuk már elment a templomból. Szertartások (liturgia) közben gyakran keresztet vetnek, amely más, mint a katolikusoké, mert ahhoz képest „fordítva” történik: a jobb vállukat érintik először, és csak azután a bal.

Gyakran látjuk, amint a hívők ikonokat vagy más tárgyakat, szent ereklyéket csókolgatnak. Az ortodox templomok tetején levő leláncolt kettős kereszt látható.

Jellegzetes eltérések mutatkoznak abban a kérdésben is, hogy az egyes világvallások mely napokon ülnék ünnepet, milyen szokások alakultak ki ezekkel összefüggésben, illetve mikor is van a héten a pihenőnapjuk. A muzulmán világban péntek a munkaszüneti nap, az ortodox zsidók és az őket követő néhány kisegyház esetében szombat, a keresztények pedig vasárnap nem dolgoznak.

Manapság a missziós tevékenységnek a keresztény egyházakban a példa-mutatás, a keresztény felfogás és életszemlélet életpéldán keresztül történő eszményítése a fő missziós „fegyver”. A muszlimok harciasabb irányzatainál jelenleg is rendkívül erős a térítési kötelezettség, s ez egyes közép-afrikai államokban, illetve a Távol-Keleten véres polgárháborúkban, keresztény templomok felgyújtásában, öldöklésekben nyilvánul meg.

Amely országokban iszlám törvénykezés van, még ma is halálra (megkövezésre) ítélik azt, aki hitét elhagyja, „hitetlennel” (kereszténnyel) házassodik, vallását meggyalázza vagy megszenteltségteleníti. Ha hívő muszlim embernél vendégeskedünk, igyekezzünk közömbösnek maradni, mert ha házigazdánk úgy találja, hogy valamije megtetszett nekünk, vallásánál, hiténél fogva kötelessége azt odaadni nekünk. Általános szabály, hogy muszlim országba indulva, előzetesen tájékozódjunk az ottani szokásokról, helyi sajátosságokról.

Kényes kérdés a férfi és nő közötti egyenjogúság az egyházakban. A régi, ún. történelmi keresztény egyházak mindegyikében vannak női szervezetek, szerzetesrendek (*Puskely, 1990*), illetve diakonisszák. A protestáns egyházakban nők is lehetnek lelkészek. Korábban a vallási szervezetek intézményszerű formáit többnyire férfiak alkották, mára ez a helyzet jelentősen módosult, megváltozott. Igaz ugyan, hogy nőket továbbra sem szentelnek római katolikus vagy ortodox papokká, de néhány szertartás celebrálásának kivételével a legtöbb tevékenységre jogosultak. Különösen jelentős a nők szerepe a hitoktatásban, a beteggondozásban, továbbá egyes lelkisegély-szolgálatokban.

A keresztény vallások követői közül csak a római katolikus papoknak tilos megnősülniük. Ezt nevezik cölibátusnak, vagy papi nőtlenségnek. Ez sem mindig volt így: egészen a IX-X. századig a nyugati keresztény papok is nősülhettek (igaz, számosan már akkor sem éltek ezzel a lehetőséggel). Ez az önfeláldozási forma a kléruson (papok közösségén) belül közmegegyezéssel alapul.

Vallásos nevelés, egyházi iskolafenntartás, iskolai hittan

Hagyományosan a vallásos nevelés elsősorban a családban történik. Idővel azonban kialakult az az intézményrendszer, amely áthatotta a hívek mindennapjait. Magyarországon ez a szocializmus évtizedei alatt jelentősen megváltozott, a család mellett a templomi hitoktatásra szűkölt. Mindvégig megmaradt ugyan az iskolai hitoktatás elvi lehetősége, ezzel azonban – a nagy nyomás, üldöztetés miatt – csak elenyészően kevés számú oktatási intézményben lehetett élni. Az 1950-es évektől a történeti egyházaknak mindösszesen tizenegy középiskolájuk (négyosztályos gimnáziumuk) maradt. Ezek közül a pannonhalmi és a győri bencés, az esztergomi és a szentendrei ferences, a kecskeméti és a budapesti piarista, valamint az apácák által működtetett debreceni és budapesti gimnázium volt katolikus, Debrecenben és Budapesten egy-egy református, és a fővárosban egy izraelita iskola alkotta az egyházi középiskolai „hálózatot”. A felsőoktatásban ez idő tájt egyházi kézben csak hittudományi, vagyis lelkészeket képző intézmények léteztek. Az egyéb vallásgyakorlás a hatalom számára mint veszélyforrás értelmeződött, így az egyházaknak és híveiknek üldöztetéssel, meghurcoltatással kellett szembenézniük. A tiltás és nyomás ellenére az 1970-es, 1980-as évektől különféle lelkiségi mozgalmak kaptak erőre (karizmatikus, Regnum Marianum, fokoláré, illetve az ökumenikus – keresztény felekezeteken átívelő – taizé-i közösségek stb.). A katolikus vallásos ifjúság számára fiatalos lelkületű papok találkozókat kezdtek szervezni. Ezek közül kiemelkedik a Nagymaroson – mind a mai napig – évente kétszer sorra kerülő ifjúsági találkozó (*Kamarás, 1989*).

A rendszerváltás után ez a helyzet sokban módosult, ám az egyházi iskolák száma és aránya ma sem vethető össze a háború előtti mértékkel, a nevelésügyre gyakorolt befolyással.

Ma az egyházi iskolafenntartás lehetőségének erős törvényi alapjai vannak, amely jóval túlnyúlik az egyéni vallásgyakorlás alkotmányos jogának szabadságán.

Az iskolai hittan kérdésében a közoktatási törvény, 4. §. (4) bekezdésében egészen egyértelműen fogalmaz: „Az állami és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézményben lehetővé kell tenni, hogy a gyermek, illetőleg a tanuló az egyházi jogi személy által szervezett fakultatív hit- és vallásoktatásban vegyen részt. Az egyházi jogi személy a hit- és vallásoktatást óvodában a szülők, iskolákban és kollégiumban a tanulók és a szülők igénye szerint szervezheti. A hit- és vallásoktatás az óvodában az óvodai foglalkozásoktól elkülönítve, az óvodai életrendet figyelembe véve, az iskolában pedig oly módon szervezhető, hogy alkalmazkodjon a kötelező tanórai foglalkozások rendjéhez. A hit- és vallásoktatás tartalmának meghatározása, a hitoktató alkalmazása és ellenőrzése, a hit- és vallásoktatással összefüggő igazgatási

cselekmények végzése, így különösen a hit- és vallásoktatásra való jelentkezés megszervezése, előmeneteli értesítések, bizonyítványok kiadása, a foglalkozások ellenőrzése az egyházi jogi személy feladata. Az iskola, a kollégium, illetve az óvoda – a nevelési-oktatási intézményben rendelkezésre álló eszközökből – köteles biztosítani a hit- és vallásoktatáshoz szükséges tárgyi feltételeket, így különösen a helyiségek rendeltetésszerű használatát, valamint a jelentkezéshez és működéshez szükséges feltételeket. Az egyházi jogi személy által foglalkoztatott hitoktató alkalmazásakor az e törvény 17. §-ában foglaltakat nem kell alkalmazni. Az óvoda, az iskola és a kollégium az egyházi jogi személy által szervezett fakultatív hit- és vallásoktatással kapcsolatos feladatok ellátása során együttműködik az érdekelt egyházi jogi személlyel.”

Létezik-e destruktív hitgyakorlás?

Az Amerikai Egyesült Államok az utóbbi században több kisegyházában tömeges öngyilkosságot követtek el. A tengerentúlon előfordult olyan is, hogy egy üldözött szervezet úgy legitimálta saját magát és addig a köztörvényesség határát súroló tevékenységét, hogy egyházi szervezetet alapítva fogadtatta el magát.

Noha a destruktív vallási magatartási mintázatokat a szektákhoz, illetve a nagy egyházak ún. fundamentalista irányzataihoz szokták kötni, nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy valamely történelmi egyházhoz megtérő magatartása ugyancsak felvehet környezete számára szokatlan jegyeket. Ilyenek lehetnek például a családtól és a régebbi környezettől történő gyökeres elszakadás, bőjtölés (éhezés), bizonyos ételektől történő önmegtartóztatás, vagy csak bizonyos ételek fogyasztása, a szexuális szokások megváltozása, sajátos öltözködés, aszketikus cselekedetek, játékonkodás, zarándoklatok, sajátos szertartásokon történő részvétel („agyomosás”) és a hallott tanok esetleges erőszakos terjesztése stb.

Napjaink felerősödő nemzetközi figyelmet kiváltó problémája a 2001. szeptember 11-én bekövetkezett terrortámadás óta az iszlám fundamentalizmus vagy az ún. iszlám forradalom kérésköre (*Giddens, 2003*).

Kulcsfogalmak

Vallás, világvallás, brahmanizmus, buddhizmus, kínai univerzalizmus, zsidó vallás, kereszténység, iszlám, történelmi egyházak, vallásos nevelés, egyházi iskolafenntartás, iskolai hitoktatás, államegyház

További érdekes olvasmányok

Bartha Elek (1992): Vallásökológia. Szakrális ökoszisztémák szerveződése és működése a népi vallásosságban. Ethnica Kiadó, Debrecen

Bölcskei Gusztáv – Lenkey István (1991): Idegen eredetű vallási szavak és fogalmak szótára. Mécs Kiadó, Budapest

Ecsedy Ildikó – Ferenczy Mária (szerk.) (1990): Vallási hagyományok a kultúrák keresztútján. Történelem és kultúra c. sorozat, MTA Orientalisztikai Munkaközösség, Budapest

Egyházak, felekezetek, gyülekezetek 1990-ben Magyarországon. 1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról. Magyarország Művelődési és Köznevelési Minisztérium Egyházi Főosztály, Budapest, 1991

Eliade, Mircea (1994-1996): Vallási hiedelmek és eszmék története I-III. kötet. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest

Herczeg Pál (összeáll.) (1993): Vallásfenomenológia: ókori vallások, világ-vallások. Budapesti Református Teológiai Akadémia Vallástörténeti Tanszéke, Budapest

Szimonidesz Lajos (1994): A világ vallásai. Primitív és kultúrvallások, iszlám és buddhizmus, zsidóság és kereszténység. Tudománytár c. sorozat, 2. kiadás, Háttér Kiadó, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Mit gondol, mivel lehet megsérteni egy hívő embert?
2. Hogyan lehet a hitéleti sértéseket jóvátenni?
3. Mit lehet tenni a vallási fundamentalizmus ellen?
4. Milyen társadalmi okai lehetnek a vallásosságnak?
5. Mit gondol, milyen következményei lehetnek az iskolában annak, ha egyik-másik tanuló családja ún. destruktív szektához tartozik?
6. Gyűjtse össze azon iszlám országok listáját, amelyekben a siiták, illetve azokat, amelyekben a szunniták vannak többségben! – Milyen hatással van mindez a geopolitikai helyzetre?
7. Mely országokban volt a közelmúltban, illetve van a jelenben uralkodó pozícióban az iszlám fundamentalizmus? Mik ennek a jelei?
8. Nézzon utána, a katolikus egyház hogyan dolgozta fel a múltjában történt visszaéléseket, mint például keresztes háborúk kegyetlenkedései vagy inkvizíció!
9. Járjon utána, milyen jellegzetességeket mutatnak a keresztény fundamentalista mozgalmak!

10. Gyűjtsön példákat napjaink keresztény lelkeségi mozgalmaira! Milyen jellegzetességeik vannak, amelyek megkülönböztetik ezeket a csoportokat egymástól, illetve a vallásukat hagyományos módon gyakorlóktól?

Életkori különbségek

Az ember élete során különböző életkori csoportok tagjává válik. Az emberi lét a magatehetetlen újszülött állapotából fejlődik tanuló gyermekké majd hivatást választó ifjúvá, érik öntudatos felnőtté, majd az életút vége felé, az öregedés előre haladtával jut el ismét magatehetetlen állapotba. Mint ahogy minden más mikrokultúra esetében, az életkori mikrokultúrák is meghatározzák az ember viselkedését, gondolkodását, érzéseit. Az életkori jellemzők, éppúgy, mint a nem, a társadalmi hovatartozás, a vallás, a lakóhely, vagy az etnikai csoport, kultúraalakító, identitásformáló tényező.

A gyermek a felnőttek – természettől fogva a szülei – gondoskodása nélkül elpusztulna. Optimális esetben megéli az öregkort, majd az agykort, s szeretteinek gondoskodásától övezve hal meg.

Az ember fejlődését életkori behatárolásokkal, szakaszokkal, és ezen korszakok jellegzetességeinek leírásával jellemezhetjük. Ezek a behatárolások kultúránként és korszakonként változnak. Ma is vannak olyan országok, ahol az átlagéletkor jóval alacsonyabb, illetve mi magunk is ismerhetünk a saját környezetünkben olyanokat, akik életmódjuk következményeként jóval idősebbnek látszanak biológiai életkoruknál.

A pszichológusokat régóta foglalkoztatja az ember életútjának korszakolása, s az egyes életkori szakaszok jellemzőinek leírása. Ezeket tanulmányozva arra a megállapításra juthatunk, hogy míg az időszakasz szerinti behatárolás még akár azonos kultúrán belül is jelentős eltéréseket mutathat, az egyes szakaszokhoz leírt jellemzők nagyjából kultúra-függetlenül érvényesülnek. Ilyen alapon az alábbi megkülönböztetést tehetjük az emberi életút korszakolására:

- *újszülöttkor*, születéstől az első néhány hétig tart;
- *csecsemőkor*, amely az első hónaptól az egy éves korig terjedhet;
- *kisgyermekkor*, amikor a gyermek megteszi első lépéseit, s kezdi gyakorolni az „önállóságot” – nagyjából három éves életkorig tart;
- *óvodáskor* a gyermek háromtól hat-hét éves koráig, iskolába lépésig (innen kezdődik a közsoktatási törvény hatálya hazánkban);
- *kisiskoláskor*, amikor a gyermek „belenő” az intézményesített nevelési-oktatási rendszerbe, s nagyjából a tíz éves életkorig terjed;
- a *prepubertás*ban az emberi szervezet mintegy felkészül a következő korszak biológiai változásaira – ez az életkori szakasz már igen jelentősen széthúzódik, egyénenként változik, s nagyjából a tizenkettedik-tizenharmadik életévig tart;

- *serdülőkor*, amely az első nagy változások ideje biológiailag és fiziológiailag; hazánkban jelenleg nehezen behatárolható, egyéenként jelentős mértékben változó, széthúzó életkori szakasz;
- *ifjúkor*, mely jellegzetesen a lázadás, a felnőttek világának kritikája, az ifjúsági szubkultúrák keresése és megélése szellemiségében telik (nálunk nagyjából a középiskolás évek, vagyis a 14-18 éves életkor);
- *felnőttkor*, a tanultság és az élettapasztalatok birtokában a termékeny, alkotó, munkás évek ideje, a nyugdíjba vonulásig;
- *időskor*, a nyugdíjas, 60-65. születésnapon túli évek,
- *aggkor*, általában a 75. életéven túli időszak.

Az életkori szakaszolás az egyes pszichológusoknál és pedagógusoknál erős összefüggést mutat az egyes országokban történetileg kialakult iskola-rendszer beiskolázási sajátosságaival (*Horváth, 1997*) is.

A gyermekkor és a serdülőkor változásai

A XXI. század során felnövő európai gyerekek élete, mindennapjai jelentősen eltérnek az egy-két évszázaddal ezelőtt élt hasonló korú gyerekek és fiatalok életétől, sőt az előző évtizedekben élt gyermekektől is, s ebben a folyamatban jelentős szerep jut az időközben bekövetkezett társadalmi-gazdasági változásoknak. *Németh András* (1997) gondolatait követve, elmondható, hogy a második világháború után kezdődő újjáépítés, majd az azt követő gazdasági fellendülés, általános társadalmi fejlődést hozott Európába. A fejlődés következtében megfigyelhető életmódbeli változások nagyban kihatnak a felnövekvő generáció életére. Az újjáépítések során mind több szülő volt elfoglalva munkájával, a gyerekek pedig gyakran egyedül, lazább szülői felügyelet alatt maradtak, nagyobb önállóságot kaptak. A nők munkába állásával, a kétkeresős családokban a nevelésre, a gyermekgondozásra mind kevesebb idő jutott, így egyre nagyobb számban jelentek meg a gyermekneveléssel professzionálisan foglalkozó intézmények. A bölcsődék, az óvodák, a napközi otthonos ellátást biztosító iskolák, az egész napos iskolák iránt mind nagyobb kereslet mutatkozott. Napjainkban mindemellett újabb nevelési szolgáltatások gombamód való szaporodását figyelhetjük meg, például egy-egy nagyobb bevásárló központban, szintén ott találjuk a gyermekmegőrző szobákat, játszóházakat, azzal a céllal, hogy amíg a szülők vásárolnak, a gyerekek nyugodtan játszhatnak. A neveléssel-oktatással foglalkozó szakemberek mindinkább specializálódnak, megjelenik például a játék, a szabadidő pedagógia, a nevelési tanácsadás pedagógiája. Megfigyelhető jelenség,

hogy a szülők a nevelés feladatát mindinkább az intézményes nevelésre kívánják testálni.

A televízió és a média megjelenése, majd széles körű elterjedése, előretörése szintén változást hozott a gyermekek, a családok életében, a szabadidő eltöltésében előkelő helyen van a tv-nézés. Mostanra pedig a videó-lejátszó, a DVD-lejátszó, a számítógép és az internet terjedésével még fontosabb helyet kap, mint eddig. Az órák hosszát történő televíziózás, internetezés, civilizációs betegségek megszorodásával jár együtt. A fejlett országokban egyre több a gerincproblémával küzdő, rossz testtartású, szemüveges gyermek. Az új info-kommunikációs eszközök kiszorították a testmozgást, a szabad levegőn történő tevékenységek végzését. A média közvetítette tartalmak nyomán a gyerekek olyan információk, ismeretek és tudás birtokába jutnak, amelyeknek korábban csupán a felnőttek voltak bírói. Mindezek hatására a gyermekek hamarabb válnak felnőtté, illetve azt mondhatjuk, hogy a gyermekkor, a fiatalkor és a felnőttkor határai összemosódnak. Bizonyos tevékenységek, amelyek korábban csupán a felnőttekre voltak jellemzők, ma már a gyerekek, és a serdülők életében egyre korábbi életszakaszban megjelennek, például nem kevés kamaszlány használ kozmetikai szereket, a smink a hajfestés mind természetesebb egyre fiatalabb életkorban.

A fogyasztásközpontú nyugati társadalomban a gyermek potenciális fogyasztónak számít. Éppen ezért a gyártók és a kereskedők a gyerekeket és a fiatalokat is megcélozzák reklámjaikkal, termékeikkel, célzott marketing-stratégiájukkal. Jól érzékelteti mindezt a játékok, babaruhák, gyermek-tápszerek, élelmiszerek sora stb., amelyeket kifejezetten a gyermekek számára gyártanak. Külön iparágak szakosodnak a gyermekek igényeinek kielégítésére, például létrejött a játékipar, amely a gyárilag előállított babák, kis autók és automatizált játékeszközök széles skálájával várja, csalogatja vevőit. A gyerekek ma már nem saját maguk, vagy szüleik által otthon készített játékszerekkel játszanak, sokkal inkább a gyárilag előállított Lego építőkockák, Barby baba örvend nagy népszerűségnek. A játékok gyakran elemmel működnek, amelyek működtetése csupán egy-egy gomb megnyomását jelenti. Mindez azonban magával hozza a természettől, a közvetlen tapasztalatszerzés alkalmaitól való erőteljes eltávolodást. A mai gyermek már nem csuhéból készült babával, kukoricahéjból készített lovakkal játszik, sokkal inkább a gombnyomásra működtethető játéksodák várják odahaza és a boltok kirakatában. Nem neki kell már léptetnie a játékbabát, lép már magától is. Nem kell húznia a kisautót, távirányítással működik. Amíg eddig aktívan játszott és részt vehetett a tevékenységben, addig mára már a gombnyomásra működő játékszerek maguktól működnek, sokszor elegendő passzívan szemlélni őket (*Vajda, Kósa 2005*).

A természettől való eltávolodás jelensége mellett, azonban megfigyelhető a „vissza a természethez” rousseau-i gondolatnak a reneszánsza is, nem vé-

letlen a reformpedagógiai irányzatok erősödése, népszerűsége napjainkban. Vegyük például a Waldorf-pedagógiát, amely kifejezetten tiltja a televíziózást, a steineri iskolákban nem találunk tv-készüléket, ugyanakkor óvodákat, iskolákat természetes anyagok segítségével rendezik be világszerte. A Waldorf-óvodás gyermekek játékszere az arcán alig megformált, saját készítésű rongybaba (hogyan a gyermeki képzelet fejlődésének nagyobb helyet adjon), a fából készült lovacska, a festett kavicsok, a gyapjúból készült labdák, és bábok, míg iparilag előállított játékszereket egyáltalán nem találunk ezekben az intézményekben. Nem csupán a játékeszközök, sokszor az intézmény maga is igen közel áll a természethez. Az organikus építészet szép példája a solymári Waldorf-óvoda, amely *Makovecz Imre* tervei nyomán készült. Az elidegenedést ellenében, a természetes nevelés gondolatára építő Waldorf-pedagógia, a hagyományos nevelési intézmények mellett, ha csak kis számban is, de követőkre talál világszerte.

A családokat érintő válás jelenségének hatására mind több gyermek nevelkedik csonka családban, csupán az édesanyjával, vagy a nagymamával, miközben a férfiszerepek megtanulására nincs meg a gyermekek számára a közvetlen, kielégítő minta sem otthon, sem pedig az iskolai környezetben. A hagyományos értékek- köztük a családi értékek- oly gyorsan változnak, hogy a szülő-gyermek viszonyban mind mélyülő szakadék tátong. A felbomló családok lelki traumát jelentenek a gyermekek számára, így az iskolai teljesítményromlással, a személyiségproblémákkal, a deviáns viselkedésbe meneküléssel a pedagógusok, az iskolapszichológusok egyaránt széles körben találkoznak. A családi, közösségi, a gyermekért vállalt felelősség érzése helyett, mind gyakoribb az önmegvalósítás, az egyéni érdekek előtérbe helyezése, felcserélése felnőttkorban, mindez az individualizálódás a családi értékek fontosságának csökkenését jelentik (*Kis-Molnár, Erdei, 2003*).

A gyermekek és a fiatalok körében széles körben, nemzetközileg megfigyelhető az akkceleráció, azaz a felgyorsult fejlődés jelensége. A jobb minőségű, vitamindús táplálkozás, a közegészségügy, a köztisztaság változása, a gazdasági-társadalmi fejlődés, jólét következtében korábbra tehető a nemi érés időszaka, hamarabb következik be az első menstruáció ideje, korábban kezdenek szexuális aktivitásba a fiatalok, ugyanakkor a születéskor várható élettartam is megnövekedett. Azonban az akkceleráció jelenségét más vonatkozásban is megfigyelték és regisztrálták, így a ma születő csecsemők testmagassága hosszabb, testsúlyuk magasabb, mint annak idején szüleik ezen jellemzői voltak.

A szexuális élet korai kezdése azonban számos problémát, és pedagógiai, egészségügyi kihívást hoz magával. Hazánkban „2003-ban 189 abortuszt regisztráltak a 14 évesnél fiatalabb lányok, és 6139 abortuszt a 15-19 éves lányok közt (közel 20 abortusz jutott minden 1000 serdülő lányra). A serdülőkorban bekövetkezett szülések (6600 eset 2003-ban) sem jelentenek optimá-

lis megoldást. Ezeknek a csecsemőknek a l'-e házasságon kívül jön a világra, magas közöttük a csecsemőhalálozás, és az esetek többségében súlyos egzisztenciális törést jelentenek az anya életében.” (Aszmann, 2005. 36.). Odafigyelésre ad okot továbbá az is, hogy a hazai adatok és statisztikák jóval rosszabbak, mint az EU nyugati államaiban jellemző számok. A korábban erő serdülők nincsenek felkészítve a nemi életre, a felelősségteljes szexuális viselkedésre. Hiányzik még ezekben a kamaszokban a szerelemmel kapcsolatban támasztható felelősség. Ilyen szempontból a teherbe esés vagy az abortusz lehetősége másodlagos még akkor is, ha sokan pusztán ebből a szempontból helytelenítik a korai nemi életet (védekezés hiánya). A korábbra tehető érés miatt a szexuális nevelés elkezdésének is korábbi életkorban van helye. Vagyis nem hagyható a középiskola felső osztályaira –, mert az akkeleráció hatására a felső tagozatos gyerekek egy része már kipróbálja a nemi életet. Korábban jelennek meg a nemi vágyak, ugyanakkor a szexuális minták és technikák könnyen hozzáférhetők a televízióban vagy videofilmeken. A médiából áradó szexualitás a fiatalok számára utánzásra alkalmas mintát nyújt, azonban a filmek többnyire a testiséget helyezik előtérbe, ugyanakkor a párkapcsolat lelki vonatkozásairól, a felelősségteljes férfi-nő közötti viselkedésről, a párkapcsolat valódi tartalmáról kevésbé szólnak.

Ifjúsági szubkultúrák

A fiatalok körében sajátos szubkultúrák jönnek létre, amelyek terjedése a zenei divatáramlatok, a fogyasztói szokások terjedésével, változásaival szoros összefüggésbe hozható, például beat, pop, rap, jazz-kultúra, pláza kultúra stb. A fiatal, akárcsak a gyermek, önálló fogyasztó, így a cégek, a kereskedelem, a szórakoztató- és a szabadidőipar piaci vásárlóerőt lát bennük. Számukra külön divatlapok, újságok, sportmárkák, mozifilmek, gyorséttermek jönnek létre, miközben az autóipar is mindinkább felfedezi az egyre fiatalabb, fogyasztani vágyó közönséget. A fiatalok ízlésformálása, piaci befolyásolása, kegyeinek keresése azonban már gyermekkorban megkezdődött, mindez a kulturális szocializáció része.

Látni kell ugyanakkor azt is, hogy nem csupán a mai korban fordulhat elő az ifjúság körében a saját szellemi (szub)kultúra megalkotásának igénye. Felfigyelhetünk arra, hogy az emberiség történelme során az ifjúság– ahol csak tudta – szinte minden időben és helyzetben kialakította saját világát, amely markánsan eltért a felnőttektől. Régen a különféle beavatási szertartások éppen a felnőtté válás, a felnőttek közösségébe történő átlépés rituáléi voltak. Ezek megkopásával az ifjúsági lét az időben messze kitolódik. A jövőben, minden időben is szemtanúi leszünk az ifjúság lázas útkeresésének, felnőttvilág-tagadásának, saját értékrend keresésének. Erre valamely tudato-

san átgondolt, rendszer-szerűen alkalmazott nevelésméleti rendszer képes valamelyes hatást gyakorolni, de ez jóformán legfeljebb csak a fiatalabb nemzedékek konstruktív irányultságát, hajlamát tudja majd befolyásolni (néha éppen a szándékolttal ellentétes hatásában).

Magyarországon 1956 után az ún. *galerik*, az 1970-es években a *beat nemzedék*, az 1980-as években a *csövesek*, *skinheadek* és *punkok* jelentettek jellegzetes ifjúsági szubkultúrákat. Ezeken kívül az 1980-as években jött létre az ún. *underground* szubkultúra, amely inkább az értelmiségi fiatalok körében volt népszerű. Ugyancsak e korszak szülte a *dark*, amelyet egyfajta sajátos negativisztikus életszemlélet jellemez. Az 1980-as évek végére megnöttek a társadalmi különbségek, amely magával hozta a deviánsok számának megugrását. Ebben az időszakban a szociális feszültségek kezdetei az ifjúsági szubkultúrák beható tanulmányozásán keresztül is tetten érhető.

Az ifjúsági szubkultúrákhoz való tartozás jellegzetes időszaka tehát a középiskolás kor ideje. Közös jellemző a felnőtt világ dolgainak „semmibe” vétele. Csoportkohéziós erőnek számít a valamelyik zenei irányzathoz való tartozás (ami általában hangos, „üvöltő” zenehallgatással jár együtt).

A fiatalok napjainkban saját jogokat követelnek maguknak, miközben a civil szervezetek, politikai tömörülések tevékenységébe is aktívan bekapcsolódnak. Az 1960-as évek diáklázadásai nyomán, új értékek, normák, orientációk jelentek meg a fiatalok körében. Ifjúság, mint életforma, az ifjúság, mint önálló társadalmi szereplő, mint „kulturális újtó” lép fel. A nyugati országokban jellemző, hogy a fiatalok mind korábban leválnak szüleikről, külön költöznek, önálló háztartást vezetnek, lakást bérelnek, vagy egy kisebb garzont vesznek, ahol már családalapítás előtt, egyetemi éveik alatt elkezdik önálló, független életüket. Vagy néhány barátjukkal, egyetemi csoporttársaikkal élnek együtt, vagy egyszerűen szingli életmódot folytatnak. Függetlennek azonban nem teljesen tekinthetők, hiszen még saját keresettel nem rendelkeznek, pénzügyi tekintetben még szüleikhez kötődnek. Azonban jellemző, hogy a fiatalok a felnőtt társadalom számos szenvedélyét bírják, mint például alkohol, cigaretta, kávé stb., ugyanakkor korai önállóság megmutatkozik a szabadidő és a szolgáltatások igénybe vételében, például szülőktől független utazások szervezése, ifjúsági kedvezmények igénybe vétele a turizmus és a szabadidő legkülönbözőbb szektoraiban (Zinnecker, 1993).

Számos fiatal áramlik a nagyvárosokba tanulni, dolgozni, s ezzel a hagyományos vidéki életformák fokozatosan feladásra kerülnek. Sokan egy-egy tízemeletes ház valamelyik kis lakásában élnek, s eközben a közvetlen természeti tapasztalatszerzéstől mind távolabbra kerülnek. Persze ez a probléma az urbanizáció révén a gyerekeket is mind nagyobb körben érinti. A televízió előtt felnövő gyerekek ma már kevesen tapasztalják meg közvetlenül, milyen termelési folyamaton keresztül kerül a tej, a tojás, a hús az asztaluk-

ra. Sokaknak egy-egy tanyasi, falusi környezet, legfeljebb a nyári vakáció ideje alatt adatik csak meg.

A mai fiatalok a nyugati országokban, a felsőoktatás expanziójának köszönhetően mind többen, és mind hosszabb ideig vesznek részt az oktatásban, miközben egyre későbbre tehető az első munkába állás időpontja. A fiatalok az érettségivel mind könnyebben bejutnak az egyetemre. Ezt a célt szolgálja hazánkban is az ún. kétszintű érettségi megjelenése, a külön felvételi eljárások fokozatos megszűnése. A friss diplomások azonban gyakran nem kezdik el azonnal a munkát, hanem sokan újabb diploma megszerzésébe kezdenek, vagy doktori fokozat megszerzését határozzák el. Míg korábban a főiskolai-egyetemi évek többnyire négy-öt évet vettek igénybe, addig manapság megfigyelhető az első diplomához való eljutás idejének kitolódása. A nemzetközi mobilitási programoknak köszönhetően a fiatalok szívesen részt vesznek egy-egy cserediák programban, amelynek során lehetőségük nyílik külföldi iskolák mindennapi életét megismerni, betekintést nyernek idegen kultúrák világába, oktatási rendszerébe. Mindez fejleszti személyiségüket, szakmai kompetenciáikat, bővíti ismereteiket, és nem utolsósorban az idegen kultúrák, szokások, hagyományok megismerésével lehetővé válik olyan képességeik fejlődése is, mint a tolerancia, az elfogadás, a nyitottság, a multikulturális környezetben való kommunikáció. Emellett megfigyelhető az egyetemi tanulmányok gyakoribb megszakítása, hosszabb-rövidebb utazások, munkaszakaszok beiktatása a képzés folyamatába, esetleges intézményváltás, más intézmény melletti elköteleződés. Elnyúlik a nappali tagozaton töltött évek száma, a képzési idő meghosszabbodik.

Ezzel együtt a fiatalkor is kitolódik, a felelősségvállalás, a felnőttkor kezdetének, a család vállalásának, a házasságkötésnek, a gyermekszülésnek az ideje ugyancsak későbbre tehető. A lányok is mind többen és mind hosszabb ideig vesznek részt a képzésben, míg szüleik ebben a korban már javában első gyermeküket ringatták, addig ezek a lányok ma még az iskolapadban ülnek. Egyre többen választják közülük a tudományos pályát.

Persze nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a fiatal korban lévők sem homogenizálhatók, a fiatalok világa korántsem egységes. A mérleg egyik oldalán ott találjuk a felsőoktatásban mind nagyobb számban részt vevőket, míg a másik oldalt a korán lemorzsolódók hada teszi ki. Ott találjuk az általános iskolából, vagy a szakiskolából kimaradó fiatalokat, akik megfelelő képzettség hiányában még évekig nem képesek elhelyezkedni a munka világában, ugyanakkor az iskola, mint partner sem minden esetben áll mellettük segítő programjaival, vagy második esélyt jelentő kínálatával a fiatal információ hiányában nem minden esetben találkozik. A munkanélküliség réme különösen ezt a fiatal réteget veszélyezteti, s a hosszan tartó munka és tanulás nélküli időszak magával hozza a devianciák, a korai házasságba menekülés problémáját. Az alulképzett fiatalok közül mind többen évekig mun-

ka nélkül vannak, ugyanakkor nő azok száma is, akik soha nem fogják meg tapasztalni a kereső tevékenység élményét, mivel elhelyezkedési kilátásaik igen csekélyek. Nagy probléma ez, mind a társadalomnak, mind pedig a családnak és az egyénnek is. A fiatal képességei elpazarolódnak, miközben nem tud a társadalom számára hasznos tevékenységet folytatni. A leszakadó rétegek iskolába való visszavezetése az iskolai hatásrendszer optimalizálását kívánják, amikor az intézményes nevelésnek fel kell ismernie a lemorzsolódásnak kitett fiatalok sajátos igényeit és szükségleteit, s mindezt komplex módon, többek között szociálpedagógiai eszközökkel kell reagálni.

A fiatalok, mint életszakasz, elnyúlásának gazdasági okai is vannak, míg korábban a fiatalok jelentős része az érettséggel elhagyta az iskola kapuját, és munkába állt, addig ma a gépesítés és a technikai fejlődés hatására mind gyorsabban elvégezhető egy-egy munkafolyamat, mind kevesebb munkaerő és munkaidő-ráfordítás szükséges. A munkaalkalmak drasztikusan csökkennek, a modern info-kommunikációs technológián alapuló gyári berendezések, irodai gépek és eszközök kezeléséhez magasabb kvalifikációra van szükség. Nem tagadható azonban az sem, hogy a tömegek hosszabb időn keresztül képzésben történő benntartása a munkanélküliség kezelésének egy kifinomult formája. A foglalkoztatás válsága magával hozza a szakképzésben, a felsőoktatásban „parkoltatott” fiatalok ezreinek problémáját. A tanulás tagadhatatlanul felértékelődik. Ugyanakkor számos fiatal kénytelen képzettségénél alacsonyabb szintű munkát végezni, mert bár továbbtanult, a munkaerő-piac alulfoglalkoztatja. Itt említhető a „tudásgyár vagy papírgyár” problémájának kérdése. *Polónyi István és Tímár János* (2001) nagy visszhangot kiváltott műve többek közt arról szól, hogy hiábavaló a felsőoktatási expanzió, ha számos fiatal diplomával a kezében esélytelen a képzettségének megfelelő állás megszerzésére, csupán ugyanazt a munkát végzi, mint amire évekkel ezelőtt érettségit kértek. „A mégoly kiterjedt felsőoktatásból is a népesség jelentős része kimarad, és ezek lemaradnak az egészséges életmódban, és a kultúra más alapvető ellátottságában is. Más oldalról a magas képzettségű, de ennek megfelelő munkát nem találó fiatalok növekvő száma nem csak a képzésükre fordított és kevésbé hasznosuló milliárdokra rúgó közpénzek elpazarlásával jár, hanem a diplomások javának kivándorlását is növeli előbb-utóbb – komoly társadalmi feszültségekre vezet.” (i.m. 77.)

Ifjúkori devianciák

Az ifjúsági szubkultúrákat a felnőttek társadalmában sokan maguk is a deviáns viselkedés egyik megnyilvánulási formájának tartják. Ez igaz is, amennyiben pl. a drogfogyasztást mint a társadalomra és egyénre nézve különösen veszélyes cselekedetnek fogjuk fel. Azonban az ifjúsági szubkultúra

korántsem csak drog, hangosan hallgatott zene vagy a felnőtt társadalom értékeinek tagadása lehet.

A *deviancia* szó jelentése röviden a társadalmi normáktól való eltérést jelent. Deviáns viselkedés alatt olyan magatartásformákat értünk, amelyek destruktív irányultságúak, romboló hatásúak, s mind az egyén, mind a társadalom számára negatív következményei lehetnek. Deviancia például a bűnözés (itt ne menjünk most bele abba, hogy az egyes társadalmak adott korban mit tekintettek bűnnek), vagyis a társadalom normáinak szándékos vagy gondatlan megszegése. A gyermekekre és az ifjúságra nézve különösen veszélyes devianciák a *gyermek- és ifjúkori erőszak*, illetve a *káros szenvedélyek* korai kialakulása, mint például a *játékszenvedély*; a *drogfogyasztás*, az *alkoholizmus*, de ide sorolhatjuk még a *gyermek- és fiatalkorúak dohányzását* is. A felsoroltak veszélyesek, mert mindamellett, hogy ártanak az egyénnek, társadalmilag is destruktívak, romboló hatásúak.

Nemzetközi tendenciának tekinthető, hogy a 18 év alattiak által elkövetett, a nemzetek jogalkalmazásában elítélendő cselekedetek száma dinamikusan emelkedik. A kriminalizálódás egyre alacsonyabb életkorban kezdődik el. Korábban a gyermek- és fiatalkorúak szinte csak áldozatai voltak az ellenük elkövetett erőszakos cselekményeknek (most nem vesszük ide azokat az eseteket, amikor értelmileg vagy pszichésen sérült gyerekeket felnőttek használnak fel büntettek, általában alkalmi lopások, rablások elkövetésére), majd a kortárs csoportok közötti erőszakos konfliktusok száma növekedett, újabban pedig előfordul, hogy kamaszok csoportosan támadnak felnőttekre.

A gyermek- és ifjúkori *játékszenvedély* kialakulása a modern társadalom és az információ-technológiai fejlődés egyik lényeges kísértése. Válfajai a számítógépes, ártatlannak látszó játékok szenvedélyes, a mindennapi feladatokat félresöpörő, a gondolatvilágot szinte teljesen kitöltő, elmagányosító változataitól, gondoljunk csak az operációs rendszerekhez kapott pasziánszra vagy más, szinte egyszerű játékokra, a játéktermék pénznyelő gépein át a kaszinóig igen terjedelmes skálát ölelnek fel.

Magyarország *drogfogyasztás* szempontjából korábban elsősorban tranzit-országnak számított, néhány éve azonban egyúttal célország lett. Különösen veszélyeztetett helyzetben vannak ebből a szempontból a fiatalok. A rendszerváltás körül gyakoriak voltak az iskolák környékén a gyerekeket „beetetni” igyekvő kábítószer-árusok (dílerek), akik rendszerint LSD-bélyegek formájában igyekeztek „megkedveltetni” a drogot. Ez már a múlté ugyan, de az is igaz, hogy a kábítószer-használati szokások – és a felhasznált pótszerek – alapos változáson mentek keresztül. Manapság az ún. szintetikus drogokat jól felszerelt laboratóriumokból szállítják a felhasználóknak. A hozzáférés gyakori helye a fiatalok által jól ismert szórakozóhelyek körében található. Igen sok fiatal csak a hétvégi szórakozása során fogyaszt olcsón kapható, enyhe hatású, néhány óra alatt felszívódó, ún. „könnyű” drogot.

A drog veszélyes, mert kiforratlan személyiséggel, megfelelő erkölcsiség híján lévő fiatal úgy éli meg, hogy az neki jó: „segít” elfeledni problémáit, könnyed, jó hangulatot ad, feloldja gátlásait. Éppen a fordítottját éli meg annak, mint amit neki a felnőtt társadalom mond a droghasználat veszélyességéről. Minden bizonnyal nem véletlen, hogy a kábítószer-kereskedők éppen az ifjúsági szubkultúrákban rejlő lehetőségeket tudják megragadni, kihasználni: ez utóbbi ugyanis sokszor a szerhasználat eltérőségeiben is megmutatkozik. A droghoz való hozzászokás során rögzül a stressz kezelésének ezen formája. Mindez hamarosan érdektelenséggel, a szociális kapcsolatrendszer elvesztésével, a tanulmányi- és más munkatevékenységek eredményességének leromlásával járhat együtt. Ezt követi a testi tünetek megjelenése (pupilla-változás, beesett, hamuszürke arc, vörös szemek, drasztikus lefogyás stb.), végül pedig – a szellemi és fizikai állapotromlás után – a züllött kinézet, az anyagi romlás és a külsővel szemben támasztott igénytelenség. A droggal élők a saját szükségleteik kielégítését egyre durvábban és erőszakosabban igyekeznek kikövetelni környezetüktől, s amikor nem kapják meg adagjukat, hajlamosak akár bűncselekmény útján is előkeríteni a kábítószerre valót.

Az iskolai drogprevenció, bűnmegelőző munka sokáig inkább „felvilágosító” hatásának bizonyult, és tapasztalataink szerint a szándékoltnak éppen az ellenkező hatását érte el. Az iskolába érkező rendőrök és az e területen jártas civil nyomozók iskolalátogatásaik alkalmával szívesen ecsetelték az egyes szerek lelőhelyeit, előállítási- és felhasználási módjukat, hatásukat (utóbbiaknak néha ellentmondott a tanulók saját tapasztalata).

Az *alkoholizmus* Magyarországon népbetegségnek számít. Míg a kábítószerek hatására a rendszeres fogyasztók, illetve függő viszonylag gyorsan eljutnak a teljes leépüléshez, ugyanez a rendszeresen italozók körében több évtizedet is igénybe vehet. Éppen az otthon és a környezetben látott minták és az elhúzódo hatás miatt a felnövekvő nemzedékek még akkor is szüleik rossz szokásait követik felnőtt korukban, ha emiatt odahaza esetleg sok gond, veszekedés, sőt, verekedés volt. Míg korábban az alkoholizmus inkább férfiak körében terjedt, újabban egyre több köztük a nő. Korán kialakulhat, leszokni róla pedig csak elenyészően keveseknek sikerül.

A *dohányzás* ugyancsak mind korábbi életszakaszra tevődik, a középiskolás tanulók közül hazánkban, a 11. osztályosok 77%-a próbálja ki a cigaretta-t. A kipróbálók közül minden másodiknál alakul ki rászokás. Az apa és az anya dohányzása meghatározó ebből a szempontból, valamint a kortárs csoport befolyása. Számos kamasz úgy véli, a csoporthoz, a szubkultúrához tartozás elengedhetetlen eszköze a dohányzás. A cigaretta hatása éppolyan romboló, mint más káros szenvedélynek, azzal a különbséggel, hogy itt nem csupán a fogyasztó tesz kárt saját magában, hanem súlyosan szennyezi környezetét, lényegesen rontja mások – a nem dohányzók – életminőségét. A dohányzás bizonyítottan összefügg bizonyos betegségek kialakulásával, így

szív-és érrendszeri megbetegedésekkel, légzőszervi betegségekkel stb. Kevesen gondolják, hogy a passzív dohányzás ugyancsak okozhat tüdőrákot, asthmát, légúti infekciót (Sándor, 2005). Igaz ugyan, hogy a munkahelyeken már kötelező a dohányzóhelyek kijelölése annak érdekében, hogy ne lehessen bárhol füstölni, illetve az iskolákban tilos a dohányzás, ezeket a rendelkezéseket sokhelyütt a magas bírság-kilátások ellenére sem mindig tartják be. Nehéz elvárni áttörést, amíg a közterületeken, utcán megengedett a dohányzás.

A gyermek, mint áldozat

A modern társadalmakban egyre inkább felismerik – és ezek alapján intézkedési programokat, terveket is kidolgoznak – az erőszakos bűncselekmények által okozott rombolás nagyságát, jelentőségét. Ennek két területét kell kiemelnünk: az *áldozattá válás* és a *kriminalizálódás* (elkövetővé válás) folyamatát. A gyermek- és ifjúkorúak esetében – életkorukból, fejletlenségükből, védtelenségükből kifolyólag – az áldozattá válással szoktak többet foglalkozni, mely jelentős hányadban éppen abban az „intézményben”, a családban következik be, amelynek éppen, hogy a felnővekvő generációk védett „fészke” kellene lennie. A kriminalizálódásnak – és ezt statisztikai adatokkal jól alá lehet támasztani – pedig nagyobb az esélye egy olyan családban, ahol a látott viselkedési minták az erőszak alkalmazását részesítik előnyben.

A gyermek- és ifjúkori bűnözés szoros összefüggést mutat a társadalmi marginalizálódással, a megtermelt javakból történő kiszorulással, a (gyermek)szegénységgel. Az erőszak egyik igen súlyos formája a gyermek- és ifjúkorúak szexuális kizsákmányolása, prostitúcióra kényszerítése. Jellemző, hogy a szegény sorban élő, nyomorgó társadalmi rétegekből vásárolnak szexuális „szolgáltatásokat” gazdag felnőtt személyek. A családon belül előforduló szexuális erőszakot a fejlett országokban egyre szigorúbban szankcionálják, büntetik. A ténylegesen áldozattá váló gyerekeket az orvosi kezelésen túlmenően pedig szakszerű pszichológusi szakszolgálat segíti.

A konstruktív életmód kialakításának pedagógiai eszközei

A deviáns magatartás elkerülése, a károsító szokások, életformák ellen alapvető az értelmes élet perspektíváinak megléte, ill. felmutatása a gyermekek és a fiatalok számára. Számos fiatal az őt ért stresszhatások ellenszereként menekül a droghoz, az alkoholhoz, a cigarettához, vagy a játékszenvedélyhez, az önpusztító viselkedéshez, destruktív módon kezelve keres

megoldást problémáinak megoldásához. A bennünket ért feszültségek megfelelő módon történő megoldására a szeretetben élő család, majd az elfogadó légkörű intézményes nevelés nyújthat megfelelő fogódzókat. Az iskola feladata túlterhelés helyett, optimális terhelés biztosítása, az egészség védelme, mentálhigiénés szemlélet kialakítása, szeretetteljes, empatikus légkör nyújtása a gyermekek számára. Az iskola sokféle elfoglaltság, értelmes tevékenység helye legyen, ahol új ismereteket szereznek, kísérleteznek, gyűjtőmunkát folytatnak, kiselőadásokat, bemutatókat tartanak egymásnak, kiállításokat szerveznek, esetleg tanulmányi versenyekre készülnek. A perspektívák formálása mellett lényeges a hagyományok kialakítása és ápolása is, például ünneplési kultúra (születésnapok, névnapok megülnése az osztályban; a nemzeti ünnepek sajátos és egyedi leképezése) szokásrendszerének megteremtésével.

Széles tevékenységrepertoár biztosítása, sokféle szakkör, kirándulás, túrakör, kézműves foglalkozás, sportolási alkalom, kreatív tevékenység nyújtása, társas tánc, üvegfestés, énekkar, fotószakkör, kézimunka foglalkozás, önismereti csoport, kézilabda csapat stb. minden esetben értékeket mutatnak fel. A rendszeres közösségi foglalkozások biztosítása, a társas elfoglaltságok ugyancsak hasznosak, hiszen a barátságok, az emberi kötődések kialakulását jelenthetik, amelyek egy-egy nehezebb élethelyzetben támaszt, segítő kezet jelentenek.

A szabadidő hasznos eltöltésének megtanítása, s az arra adott jó és követhető példa, mind a gyermekek, mind pedig a felnőtt és az idős ember életét pozitív irányba befolyásolja. Az alkotó tevékenységet kínáló önkézményezésen alapuló projektek megoldása, a másokon való segítség, az önkéntes munkába való bekapcsolódás ugyancsak jótékony hatású. Alapvető szempont, hogy az iskola képes legyen pozitív, követésre alkalmas minták felmutatására, működtetésére, amelyekkel diákjainak érdeklődését jó irányba tere-li, olymértékben motiválja őket, hogy a károsító, önpusztító viselkedés helyett inkább a pozitív mintát tartsák az erősebbnek, követendőnek.

A rendszeres életvitel, a helyes időbeosztás, a tétlenség kerülése, az aktív, értelmes elfoglaltságok mind-mind hozzájárulnak a negatív életmód, a károsító szokások elkerüléséhez. Sokszor az akaratgyenge, kitarásban kevésbé edzett emberek fordulnak a droghoz, azok, akik kevés fegyellemmel, önmegtartóztatással rendelkeznek. A fegyelmezettség, a rendszeresség kialakításban a sportolásnak, a rendszeres testedzésnek ugyancsak nagy szerepet jut. A sport olyan emberi tulajdonságokat fejleszt, mit a kitarítás, bajtársiasság, küzdés, a nehézségek és a vereségek elviselésének képessége. Az aktív sportolás különböző fajtái, így a kosárlabda, kézilabda, tenisz, úszás, futás, kerékpározás, síelés stb. amellelt, hogy megerősítik az egyén egészségét, erkölcsi szempontból is nevelnek, sokat alakítanak az egyén személyiségén.

A nevelési ártalmak, a túl szigorú, következtelen szülői, pedagógusi magatartás, a türelmetlen, agresszív szülő és tanár az elutasításra, veszekedésre épülő családi kapcsolatok ugyancsak kockázati tényezőt jelentenek a káros szokások felvétele szempontjából. Ezzel szemben a szeretetteljes családi és iskolai atmoszféra, a gyermek elfogadása, a türelmes, empatikus, megértő légkör és minta, ugyancsak pozitív irányba tereli az egyén életét. A konstruktív élet megalapozásában alapvető az emberi szükségletek figyelembe vétele, kielégítése. (Erről bővebben a kulturálisan érzékeny iskoláról szóló fejezetben szólnunk.)

A felnőttkori tanulás néhány sajátossága

A felnőtttség kezdetét hazánkban a 18. életév betöltésétől számítjuk. Ekortól válik a magyar állampolgár választóvá és választhatóvá, nyeri el – cselekvőkéességének függvényében – mindazon jogokat (és hárulnak rá a jogok gyakorlásával együtt járó felelőségek is), amelyek az érett korúakat megilletik. Vannak országok, ahol csak a 21. életévtől válik a személy nagykorúvá. A felnőttkor alapvető feladata a családalapítás, gyermeknevelés, valamint a munkahelyen való helytállás, munkában való kiteljesedés.

Manapság a felnőttkor már nem a kiképzett és munkába állt, csak a spon-tán egyéni természettudományos érdeklődést kielégítő művelődéssel foglalkozó időszak az emberek életében. A gazdasági és társadalmi fejlődés magával hozta azt, hogy a felnőtt társadalom tagjainak minden eddiginél rugalmasabbnak kell lennie az élet számos területén. Így képesnek kell lennie váltani, ha hivatásának gyakorlására már nem adatik meg a lehetőség (munkahelyek megszűnése, foglalkozási ágak visszaszorulása), vagy ha jobb életminőséggel kecsegtető állást szeretne magának valaki. Egyre inkább annak is kell tanulnia, aki biztosnak érzi magát szakmájában; a technikai-technológiai fejlődés kiköveteli a gyors alkalmazkodást és az állandó tanulást. Ezt a folyamatot nevezzük *élethosszig tartó tanulásnak* (idegen kifejezéssel élve: ez a *life-long learning*). A felnőttképzés gyakran együtt jár a *szociális kompetenciák fejlesztésével*. Az élethossziglani tanulásra való felkészítés során formálják az emberben levő *önművelés* szükségletét, illetve lerakják az alapokat a *művelődés*, műveltség megszerzéséhez vezető úton.

A felnőttek tanulása azonban nem ugyanolyan, mint a fiataloké. Másképpen tanulnak. Az érettebb korban levők azokat a dolgokat, jelenségeket, fogalmakat képesek jól megtanulni, amelyekről van egyfajta előzetes képük, ismeretük. Ez megvan ugyan a gyerekekben is, de a felnőtteknél sokkal konkrétabb formában jelentkezik. Ezzel összefüggésben, a felnőttek tanulásának legfőbb jellegzetessége, hogy a *meglévő, előzetes élettapasztalatokra épít*, azaz ismereteinek *újrászervezése*, átalakítása, átstrukturálása révén ké-

pes szert tenni újabb tudásra. A felnőttek tanulásának fontos jellemzője, hogy általában *praktikus, a gyakorlatban szinte azonnal hasznosítható* ismeretek elsajátítása érdekében képesek mozgósítani a szükségleti-motivációs energiáikat.

Az iskola, mint „második esély”

Magyarországon, nagyszüleink idejében, ha valaki iskolai végzettsége megszerzése után elhelyezkedett, szinte biztos lehetett abban, hogy – hacsak át nem helyezik – élete első munkahelyéről fog nyugdíjba menni. Ha valaki egyszer-kétszer állást változtatott, arra már rossz szemmel néztek, „vándormadárnak”, s ekképp egy kissé „megbízhatatlan” embernek tartották. Az előléptetés egyik alapja pedig a gyárban (termelő üzemben) eltöltött idő volt.

Manapság ezzel szemben számos foglalkozási ágban szinte „kötelező” néhány éven belül váltani, új munkahelyen folytatni. Ma az élettapasztalat, a sokféle történet kipróbáltság az egyik felvételi szempont. Míg korábban a munkaviszony akkor kezdődött, amikor a tanulmányi időszak véget ért, most az egyetemista tanulmányai mellett munkát vállal, mert diplomával a zsebében csak akkor van esélye megfelelő állásra, ha fel tud mutatni némi munkatapasztalatot.

A „második esély” iskoláinak kiemelt célcsoportjai (Mayer, 2005 alapján)

- ❖ az alacsony iskolázottságúak,
- ❖ a pályakezdő munkanélküliek,
- ❖ a 45 éven felüli munkanélküliek,
- ❖ az egyedülállók,
- ❖ a gyermeküket egyedül nevelők,
- ❖ a szociális konfliktusokkal rendelkező családok,
- ❖ a hátrányos helyzetű vidéken vagy településen élők,
- ❖ a depressziós ipari övezetekben lakók,
- ❖ a megváltozott munkaképességűek,
- ❖ az egészségkárosodottak,
- ❖ a fogyatékkal élők,
- ❖ a romák,
- ❖ az egykori állami gondozottak,
- ❖ a fogva tartottak és onnan (börtönből) szabadultak,
- ❖ a társadalmi beilleszkedési zavarokkal küzdők,
- ❖ azok, akik tanköteles korukban elhagyták az iskolát,
- ❖ a sajátos nevelési igényekkel rendelkező, tanköteles korú tanulók.

Az 1980-es évek Magyarországon az általánosan elfogadott munkaerőpiaci követelmény az érettségi bizonyítvány volt. Mára azonban mindez nem elegendő a boldoguláshoz, sokan próbálnak valamilyen diplomát szerezni olyanok is, akik úgy érezték, megvan ugyan az érettségijük, de személyes jövőjük szempontjából ideje továbblépniük, s beiratkoznak valamelyik felsőoktatási intézmény képzésére.

Köztünk élnek azonban a kelet-közép-európai rendszerváltás igazi vesztesei, akik azelőtt segéd- vagy betanított munkásként keresték kenyerüket, ma viszont többségük legfeljebb „feketén” tud dolgozni. Nekik ad esélyt a dolgozók általános-, illetve középiskolája, ahol bármilyen későn pótolhatják az általános műveltségben mutatkozó hiányaikat, iskolai végzettséghez, szakmához, továbbá érettségihez juthatnak. Az alpműveltséget pótló felnőttek között mutatkozik a legnagyobb iskolai lemorzsolódás, újrakezdés és tanulmányi sikertelenség.

Vannak olyanok is, akik – a mai munkaerőpiaci helyzet, az elhelyezkedési esélyek szempontjából – „rossz” végzettséget szereztek. Ez vagy azért következett be, mert bár egykoron megélhetést biztosított, ma már nincs szükség rá (például vájárokra a bányáiparban), vagy azért, mert már eleve nem volt „piacképes”. Más esetekben olyan tömegesen folyt a képzés, hogy ennyi embert már nem volt képes foglalkoztatni a szakma (például mérlegképes könyvelő). Előfordult, hogy az iskola papírt adott ugyan, csak alkalmazható tudást nem. Olyan is megesett, hogy az illető úgy szerzett képzettséget, hogy valamilyen oknál fogva mégsem tudott azzal helytállni. Számukra jelent igazi „második esélyt”, ha újabb szakmát, iskolai végzettséget szerezhetnek. Ehhez tanulási alapjaik, rutinjaik már megvannak, lehet építeni élettapasztalatukra is, s van bennük kellő motiváció, amelyek együttesen alapozzák tanulmányi sikereiket. Ezt a törekvést állami forrásokból – elsősorban a munkaügyi központokon keresztül – segítik, komoly pénzeszközökkel, továbbá törvényekkel szabályozott rendszerrel. (Példa erre, hogy 2006. január elseje óta csak az a munkanélküli átképzést indító vállalkozás részesül a járó állami normatívában, amely fel tudja mutatni, hogy tanulói el tudtak helyezkedni. Az állami szervek így próbálják elejét venni annak, hogy a rászorulóknak ismét egy hasznavehetetlen, az elhelyezkedésük, újbóli munkába állásuk szempontjából „értéktelen” szakmához, végzettséghez jussanak.)

Köztünk élnek azok is, akiknek van ugyan állásuk, de szeretnének többet keresni, jobban élni. Részükre vagy biztosít a munkahelyük képzési, továbbképzési lehetőséget, vagy kizárólag saját maguk és családjuk áldozatvállalási hajlandóságában bízhatnak. (Optimális megoldás, amikor egy képzés költségén a munkavállaló és munkáltatója fele-fele arányban osztoznak. Ennek ugyancsak megvan a maga jogszabályi háttere.) Számukra a képzés jelenthet további elhelyezkedési esélyt, és ezt az előrelátó öngondoskodást az állam közvetetten, adókedvezmény formájában becsüli meg és támogatja. Az adó-

kedvezmény igénybe vételének azonban szigorú feltételei vannak: a képzésnek államilag elismertnek (akkreditáltnak) kell lennie, szakmai végzettség megszerzésére vagy nyelvtanulási kompetenciák fejlesztésére kell irányulnia (érvényesítéséhez szükség van a képző hely igazolására, amelyet viszont csak az összes törvényes feltétel egyidejű betartása mellett adhat ki), továbbá az egyén csak akkor tudja igénybe venni, ha éves összjövedelme nem haladja meg a személyi adóról szóló törvényben előírt összeghatárt.

A következő időszakban a felnőttképzés, mint a „második esély” intézményrendszerének továbbfejlesztése az Európai Unió által kiemelten kezelt, Magyarországon sokféle forráshoz jutó ágazata lesz. A források megfelelő felhasználásához azonban nem csupán átképző helyekre, képzésekre – és tanulóira van szükség, hanem felnőtt korú tanulókkal foglalkozni kész és képes pedagógusokra is.

A „második esély” iskolái sokkal rugalmasabbak, időben jóval nagyobb szabadságot adnak. Alkalmazkodnak a tanuló képességeihez, egyéni időbeosztásához. A mentorálás révén sok személyes segítséget adnak a tanulóhoz, annak sorrendjéhez, a hiányok pótlásához, tanulási stratégiákhoz és stílusokhoz (*Kőpatakiné, Mayer, 2004*). Más módszerekkel dolgoznak, mint a hagyományos iskolák.

Az idős kor változásai

Napjainkban a fejlett társadalmakban bekövetkezett változások hatására a nyugati országok általános jellemzője az életkor meghosszabbodása, az emberi élettartam növekedése. Ennek hátterében olyan kedvező folyamatokat találunk, mint a közegészségügyi viszonyok javulása, a fertőzések és a járványok leküzdése, a védőoltások általánossá válása, a jövedelmi viszonyok, a lakáskörülmények és az infrastrukturális feltételek javulása. Japánban pl. a születéskor várható élettartam mindkét nem esetében meghaladja a nyolcvan évet. Hazánkban a várható élettartam nők esetében a 70 évet meghaladja, a férfiaknál pedig megközelíti azt (*Halmos, 2002*).

Mint ahogy minden életkori szakaszt, így az idős kor népességét is a heterogenitás jellemzi, az idős ember élete számos tényező függvénye, így az egyes életutak különböznek lakóhely, családi viszonyok, anyagi-gazdasági helyzet stb. tekintetében is (*Iván, 2002*).

Az időskor átalakulóban van. Miközben társadalmunk előregedik, az idős korú népesség mind hosszabb ideig marad aktív és tevékeny, a nyugdíjba vonulás ideje évről évre kitolódik mindkét nem esetében. A fogyó társadalmaknak alapvető érdeke az idősödő embert minél tovább a munkaerőpiacon megtartani, felhalmozott tudását, tapasztalatait továbbadására lehetőséget biztosítani. Így, míg korábban az időskor inkább szociális és egészségügyi

kérdéseket vetett fel, addig, ma már mindinkább előtérbe kerül az idősek oktatása, kulturális lehetőségeinek biztosítása.

Az idős korban az ember képes fenntartani alkotókedvét, aktivitását. Számos tudóst ismerünk, akik idős korukban tovább folytatták alkotó tevékenységüket, további könyvekkel, felfedezésekkel szolgálva környezetüket. Ugyanez az aktivitás az átlagnépességre is igaz lehet, minél aktívabb valaki felnőttkorában, annál nagyobb az esélye, hogy időskorban is újabb célokat talál.

Az idős kor az előző életszakaszokhoz képest számos jelentős változást hoz az ember életébe. Egyesek életigenléssel, mások elkeseredettséggel és szomorúsággal veszik tudomásul éveik múlását. A munkából való kiállás sok emberben értéktelenség, az unalom érzését kelti. A nyugdíjba vonulás komoly stresszhatás. Sokan nem találják helyüket, a megszokott munkahelyi rutintól, napi környezettől való elszakadás, a társ elvesztése, a családi fészekből kirepült gyerekek távolléte fokozza a magány érzését. Mások igyeksenek derűsen szemlélni az idős kort, új elfoglaltságokat találva. Sokaknak ekkor jön el az idő régi kedves hobbijuk felelevenítésére, kedvenc könyveik olvasására, vagy új tanfolyamokra iratkoznak be, megtanulják a számítógép kezelését, vagy éppen a túrázásban, a még meg nem ismert tájak felfedezésében, városnézésben lelik kedvüket. A felsőoktatási intézménybe jelentkezők között minden évben akad hatvan, hetven éven felüli ember, mindez mutatja az idős korúak tanulás iránti vágyát, szükségletét, amelyre az oktatásügynek mindinkább választ kell adnia. Aktívabbá váltak a magasabb életkort megélők. Nyugat-Európa fejlett szociális kultúrájú, jómódú államaiban klubokat, szakköröket szerveznek, indítanak számukra, a megnövekedett szabadidő értelmes és tevékeny eltöltésére buzdítanak. Magyarországon a szellemileg alkotóképes időskorúak gyakran erősítik a civil mozgalmat társadalmi szervezetek, különféle egyesületek és nyugdíjas klubok létrehozásával és működtetésével.

Az idős emberben ugyanakkor mindinkább megfogalmazódik a halállal való szembenézés gondolata. Napjainkban a távol élő családtagok miatt, egyre több idős ember éli egyedül napjait, ugyanakkor mind kevesebb ember kap közvetlen segítséget időskorára gyermekeitől, mind többen veszik igénybe valamely szociális otthon által nyújtott gondozási szolgáltatásokat. A régi korok idős embereinek általában megadatott az a lehetőség, hogy szeretteik körében, a nagycsalád több generációja által körülvéve, vallásos hitük szerint készüljenek a halálra. A mai idősek általában egyedül, gyakran kórházakban hunynak el. Miközben az idős kor nehézségeinek elviselését segítő, erőt adó, vallásos tanításokba vetett hit is visszaszorulóban van. Régen a nagycsalád volt a társadalom egyik alappillére, ma sok a gyermektelen, illetve társtalan, magányos életformára berendezkedett idős ember. A nemzedékek közötti konfliktusok kérdésköre elsősorban a modern korszak

velejárója, de már a középkori feudális államrendszerek megingásával elkezdődik. Régen az idős emberek addigi élettapasztalatuk, „bölcsségük” révén, s az akkori társadalmak berendezkedése szerint hasznos tagjai maradhattak a közösségnek. A mai idősök nyugdíjas éveikben gyakran érzik magukat „feleslegesnek”, „számkivetettnek”.

Az idősök problémáit tetőzi a nemzedékek között meglévő konfliktusok számának gyarapodása. Az ifjúság életlehetőségeinek kiteljesedése, továbbá az ifjúsági szubkultúrák az idősebbekből gyakran váltanak ki rosszallást, meg nem értést, megbotránkozást. Az időskor kérdéseivel a gerontológia foglalkozik. Az *életkoron alapuló szemlélet (ageism)*, az életkor alapján történő megkülönböztetés ellen, mind az idősök, mind pedig a középkorú emberek egyaránt felemelik hangjukat. Ennek ellenére a kor szerint történő munkahelyi diszkriminációról nap mint nap számot ad a sajtó.

Kulcsfogalmak

Életkori szakaszok, gyermekkép, ifjúsági szubkultúrák, devianciák, felnőttkori tanulás, „második esély” iskolái, időskor változásai, nemzedéki konfliktusok, geronto-andragógia, életkoron alapuló szemlélet

További érdekes olvasmányok

Barta Anna – Vikár György – Debreceni Károly István (1993): Fejezetek az életkorok lélektanából. Fejlődéslelektani ismeretek segítő foglalkozásuk részére. Családsegítés, mentálhygiéné módszertani füzetek c. sorozat, Caritas Hungarica : Híd Családsegítő Központ, Budapest

Frolkis, Vladimir Veniaminovič (1980): Az öregedés és az életkor Tények és lehetőségek. Gondolat Kiadó, Budapest

Völgyesy Pál (1996): Szociálpszichológia. Életkorok pszichológiája. Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Milyen típusú szórakozóhelyekre jár Ön? Mennyiben változtak szórakozási szokásai középiskolás kora óta?
2. Milyen jelenlegi ifjúsági szubkultúrákat ismer?
3. Mit gondol, a következő generáció tagjai húsz év múlva hogyan, mivel fogják eltölteni szabadidejüket? Írjon erről egy kétoldalas fogalmazást!
4. Mit gondol, Ön várhatóan hányszor fog „hivatást”, állást változtatni aktív élete során?
5. Mi Ön számára a fontosabb: diplomaszerzés után azonnal elhelyezkedni akármilyen munkakörbe, vagy várni a kedvező állásajánlatot, vagy in-

kább továbbtanulni, újabb végzettséget / szakmát szerezni? Mérlegelje lehetőségeit!

6. Milyen tényezők befolyásolhatják, hogy valaki idősebb korában (is) tanuljon?
7. Bizonyára vannak otthoni környezetében olyanok, akik idősebb korukban kezdtek el tanulni; kérdezze ki őket, milyen nehézségeikről számolnak be tanulmányaikkal kapcsolatban!
8. Milyen gyakran találkozik nagyszüleivel? Miben tér el szemléletmódjuk, világlátásuk?
9. Készítsen interjút felnőttképzési vállalkozás
 - vezetőjével
 - tanulóival
 - tanáraival!

Melyek a közös elvárásaik a képzésekkel kapcsolatban? Mi okozza nekik a legtöbb problémát? Milyen konfliktusok vannak egy képzés résztvevői és lebonyolítói között?

Szemléletváltás: előítélettől toleranciáig

Az előítélet, mint társadalmi és pszichológiai jelenség szorosan kapcsolódik a kisebbségi csoportokhoz, ugyanis az adott jelenség nem egyszer felénk irányul. Az előítéletes viselkedés ellen sokat tehet az iskola, a nevelés, és a pedagógusképzés, amely különböző módszerekkel hatékonyan elébe mehet a diszkriminatív megnyilvánulásoknak, demokratikus légkörével és célirányos gyakorlatával felnyithatja tanulóit, leendő tanárai szemét a nem kívánatos magatartásformák megelőzése, megakadályozása érdekében, lerakhatja a humánus, szolidáris, a másik emberért – legyen az akár többségi vagy kisebbségi- felelősséget vállaló viselkedés építőköveit.

A második világháború után, számos egyetemen kezdtek el a szociálpszichológia tanítását, az emberek közötti társas viselkedés vizsgálata, oktatása mind nagyobb helyet kapott a fejlett országok felsőoktatásában, azzal az egyik nem titkolt szándékkal, hogy a náci haláltáborok népiirtásai ne ismétlődhessenek meg még egyszer, s hogy minél jobban megérthessék a leendő értelmiségiek az emberi természet rejtelmét. Eközben újabbnál újabb könyvek, kutatások születtek a szociálpszichológia köréből, amelyek nem csupán az egyetemi hallgatókat, hanem a széleskörű érdeklődő közönséget, olvasókat is megcélözzák, gondolkodásra késztetve őket, s egyúttal ember- és önismeretükre komoly hatást gyakorolva. Az efféle társadalomtudományi kurzusok nem nélkülözhetők ma már a pedagógusképzésből sem, például iskolai szociálpszichológia címen nem egy tanárképző intézmény indít előadásokat, szemináriumot, foglalkozásokat, kötelező jelleggel hallgatóinak.

Az emberi viselkedés megértésének sajátos területét öleli fel az *előítélet* kérdésköre, amely irányulhat az élet bármely jelenségére, beszélhetünk nőkel-férfiakkal, idősekkel-fiatalokkal, etnikai kisebbségekkel, fogyatékkal élőkkel, szegényekkel és gazdagokkal, tanult és kevésbé képzett, vallásos és nem vallásos emberekkel, falusi és városi lakosokkal, értelmiségi és szakmunkát végző egyénekké stb. kapcsolatos előítéletekről. Persze az előítélet természetesen nem csak emberekre irányulhat, hanem a társadalom bármely létező, vagy kitalált jelenségére is, így például elfogultak lehetünk egy-egy tantárggyal, vagy politikai irányzattal, egy távoli országgal, vagy akár egy-egy étellel, tánccal, zenével stb. kapcsolatban is. Előítéletünk lehet pozitív és negatív jellegű, azonban tudósok (*Csepeli, 1993*) megállapítják, hogy a negatív előítélet, amikor valakinek a kárára elfogult egy másik személy, jóval gyakoribb társadalmi jelenség, mint amikor valakinek a javára vagyunk előítéletesek. Jelen esetben a negatív előítéletekkel fogunk foglalkozni.

Az előítélet *Aronson (1995)* meghatározása szerint: „ellenséges vagy negatív attitűd valamilyen csoporttal szemben – olyan attitűd, amely téves,

vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul.” (i.m. 234.) Magában hordja az ellenszenvet, a túlzott általánosítást, a leegyszerűsítést, a megalapozatlanságot, a hibás ítéletet. Az előítélet szoros kapcsolatban van a sztereotípiával. „A sztereotipizálás annyit jelent, hogy a csoportba tartozó bármely egyénnek hasonló jellemvonásokat tulajdonítunk attól függetlenül, hogy a valóságban mennyire különböznek az adott csoport tagjai egymástól.” (i.m.235.) Sztereotipizálás áldozata az egyén, ha úgy gondolja, hogy minden roma jó zenei hallással rendelkezik, minden ember magyar paprikát és gulyást eszik, minden skót zsugori, vagy minden olasz szereti az operát, minden szőke nő buta, az idősek nem képesek tanulni, a vidékiek konzervatívok stb.

Az előítéletek, a sztereotípiák gyakorta összekapcsolódnak a *rasszizmus* fogalmával. „A *rasszizmus* azt jelenti, hogy hamis okfejtéssel öröklött személyiségjegyeket, vagy viselkedési jellegzetességeket tulajdonítunk egy bizonyos fizikai külsővel rendelkező embercsoportnak. A rasszista pedig olyasvalaki, aki meggyőződéssel vallja, hogy bizonyos fizikai jegyekkel rendelkező emberek állítólagos felsőbb- vagy alacsonyabb-rendűsége biológiailag magyarázható” – írja *Giddens* (2003, 259.). Az előítéletek, a sztereotípiák, a rasszista megnyilvánulások hatása rendkívül negatív, aláássák az érintett csoport önértékelését, áttételesen hatnak az adott csoportba tartozó emberek munkahelyi, a tanulók iskolai teljesítményére, önmagukkal szemben támasztott igény szintjükre, önértékelésükre, mindennapi közérzetükre, mentálhigiénés állapotukra is.

Az előítélet által megkülönböztetett egyén, csoport, nem egyszer *diszkrimináció*, azaz hátrányos megkülönböztetésnek kitett áldozat. A diszkrimináció a mindennapok során az életben sokféle módon manifesztálódhat, beszélhetünk direkt és indirekt formájáról. Direkt diszkrimináció jelensége állt elő például akkor, amikor az indiánokat rezervátumokba zárták, a színes bőrű emberek nem járhattak fehéreknek kijelölt kávéházakba, nyíltan és szándékosan kifejezésre juttatták a többségi csoport tagjai megkülönböztetés tényét. Míg indirekt (vagy burkolt) diszkrimináció figyelhető meg, amikor nem ilyen egyértelmű a különbségtétel, csak akkor válik láthatóvá, ha az adott személy éppen valamely kisebbségi csoport tagja, a többiek nem biztos, hogy értesülnek a megkülönböztetésről, sőt lehet hogy észre sem veszik, fel sem figyelnek rá, hiszen őket személy szerint nem érinti. Például, egy szórakozóhelyre szeretne bemenni egy illető, azonban, amikor az ajtóban meglátják a biztonsági őrök, a rendezvény hirtelen zártkörűvé válik, és a romának, arabnak, mexikóinak stb. gondolt embertársaink az utcán rekednek, míg a többieknek megnyílik a lehetőség és az ajtó a szórakozás előtt.

Az előítélet háttérben több háttértényező található, úgymint az meglévő agresszió, félelem érzésének kivetítése, feszültségek, kudarcok és indulatok, a személyiség autoriter jegyei, a konformitásra, a bűnbakképzésre irányuló

hajlam, megrögzött társadalmi szokások, történelmi hagyományok, a gazdasági kizsákmányolás folyamata, gazdasági-politikai konkurenciaharcban nyíltan, vagy rejtetten megmutatkozó érdekellentétek hosszú sora. Bizonyos élethelyzetek előfordulása az előítéletek és a velük együtt járó erőszakos cselekedetek megjelenési valószínűségét, előfordulási gyakoriságát növelik. Így például nehéz szociális-gazdasági helyzetben, bizonytalan időszakokban, háborús, társadalmi-gazdasági válságok idején, magas munkanélküliséggel jellemezhető történelmi időszakokban, politikai zavargások idején, nagy hőségben, tömegdemonstrációk alkalmával, gyakrabban fordul elő nyílt erőszak, amely nem egyszer valamely bűnbaknak kikiáltott kisebbségi csoport tagjai felé irányul. Továbbá megemlíthetők még az előítéletek és az agresszív cselekedetek kialakulásában nagy szerepet játszó fanatikus ideológiai csoportok befolyásoló hatásai is, amelyek elképesztő mértékű konformitást válthatnak ki az adott csoporthoz csatlakozó egyénből. (Ebben az esetben a különböző szélsőséges – vallási szektákra, politikai ideológiák híveire gondolunk, amelyek tagjaikra olymértékű befolyást gyakorolnak, hogy nem egy esetben hihetetlen dolgokról tudják tagjaikat meggyőzni, úgymint a guyanai Jonestownban történt szörnyű tragédia esetében, ahol is a szektavezér felszólította híveit, hogy igyák meg a pohárban lévő mérget, és a hívek tiltakozás nélkül megtették. Vagy a náci vezetők zokszó nélkül adtak parancsot ártatlan emberek tömegeinek lemészárlására, miközben a katonák gondolkodás nélkül teljesítették a feladatot, úgy, hogy eközben semmiféle lelkiismeret-furdalást nem éreztek, mondván, mindezt parancsra tették, s magukat továbbra is becsületes, lelkiismeretes embernek tartották.) Az előítélet nyelvezete világos: a valóság torzítása, a megsebzés, a megalázás, mások értékeinek semmibe vétele, és sajátos lealacsonyító pozícióba helyezése.

Az előítélet megjelenésének szintjei

Allport (1977) osztályozása szerint az előítélet sokféle módon törhet utat magának, megnyilvánulhat szóban, (pl. lekicsinylő viccekben, véletlenül, vagy szándékosan elejtett, gúnyos megjegyzésekben, becsmérő csoportcímek terjedésében), továbbá a nem kívánatos csoport tagjainak elkerülésben, valamint hátrányos megkülönböztetésben is. Hátrányos megkülönböztetés során az adott csoport minden egyes tagját egy kalap alá veszik, és kizárják, illetve megnehezítik mindennapi boldogulásukat, iskolázásukat, munkavállalásukat. Nem vesznek fel például az adott munkahelyre kisebbségi csoportból származó embereket, akár már az újsághirdetésben nyíltan közzéteszik, kik nem kívánatosak, illetve kik kerestetnek az adott álláshelyre. „Az étterem csinos, fiatal, huszonéves felszolgálónőket keres.” A hátrányos megkülönböztetés a kisebbségi csoportok legkülönbözőbb fajtáit sújtja. Itt említ-

hetjük meg a fogyatékkal élőket is, akiknek a mindennapok során a meg kell küzdeniük az előítéletekkel, s az ebből adódó diszkriminációval, a tőlük való idegenkedéssel. Sok ember úgy véli, a fogyatékos ember képtelen a munkára, s ebből adódóan a munkáltatók többsége nem szívesen alkalmaz fogyatékkal élőket, nem gondolva arra, hogy a pl. a látássérült ember, személyisége többi területét kiválóan tudja használni.

Az előítéletnek kitett csoport letelepedését, lakhatását gátolják, például szándékosan különítenek el fizikailag embercsoportokat. Erre ad példát ERRC, *Roma Rights* (2002) című lap, amely fényképeket is közöl arról, hogy Európa különböző országaiban hogyan vették betonból épített falakkal körül a romákat, mintegy fizikailag is gettóba zárva lakhelyeiket, megaláztatva őket, megtagadva számukra az alapvető emberi és állampolgári jogokat. Az előítélet nem utolsó sorban, testi erőszakban is kifejezésre juthat, legszélsőségesebb esetben kiirtásra irányuló cselekvésig vezethet (pl. lincselések, tömeggyilkosságok, népirtások formájában, gondoljunk csak a második világháború koncentrációs táboraihoz elkövetett szörnyű cselekményekre, amikor a bűnbakká váló zsidóság tagjait tömegesen semmisítették meg.).

A hátrányos megkülönböztetésre, sajnos még napjainkból is, nem egy iskolai példát találni. A következő esetet a kisebbségi ombudsman 2002. évről szóló jelentésében olvashatjuk:

„Egy kistelepülésről azzal a panasszal fordult hozzánk a cigány szülők egy csoportja, hogy az étkezéshez külön eszközöket (műanyag poharakat és virágos tányért) kapnak a cigány gyerekek. Ezzel szemben a nem cigány gyerekek üveg poharat és fehér tányért használnak, ...továbbá az étkezés külön asztaloknál történik... A látogatás során kiderült az is, hogy étkeztetés nem csak eltérő étkezésletet használva történik, de más időpontban is zajlik a roma és a nem roma gyerekek számára... Kiderült, hogy ez az étkeztetési forma lényegében azt célozza, hogy a roma gyerekek külön ebédeljenek.” (i.m. 124-125.) Alapjában véve a fenti esetben a diszkrimináció kettős: egyrészt az eltérő étkezéslet, másrészt az eltérő időpont jelent diszkriminatív problémát.

Egy másik, nem kevésbé elgondolkodtató híradás – amely szintén hátrányos megkülönböztetés súlyos esetét, a tanuláshoz, az oktatáshoz való jog csorbulását példázza – azt a problémát elemzi, mely szerint jó néhány településen magántanulói státuszba kényszerítik az oktatási intézmények a roma tanulókat. Az iskolák így kívánnak megszabadulni a nehezen kezelhető, problémás tanulóktól. A szülőknek megígérik, hogy igazolást adnak a gyermek iskolalátogatásáról, biztosítva ezzel a családnak az iskoláztatási támogatás folyósítását. Az „alku” azt is magában foglalja, hogy az iskola garanciát vállal arra, hogy át fogja engedni a következő vizsgákon a diákokat.

Hogyan jönnek létre az előítéletek?

Senki sem születik előítéletekkel, az ember a szocializáció folyamatában sajátítja el az előítéletes gondolkodást, amelyeket közvetlen környezetéből érkező kulturális-társadalmi minták, és modellek hatására tudatosan, vagy tudattalanul észrevétlenül vesz át, sajátít el, interiorizál. A család, mint első szocializációs közeg, majd az iskola, és a kortárs csoport, a munkahelyi közösségek, továbbá a média sokat tesz az előítéletek megszilárdításáért, és tehet nem utolsó sorban leépítésükért is. A szülők a legkorábban ható, és legnagyobb befolyásoló erővel rendelkező személyek, a gyermek nép- illetve embercsoportokra vonatkozó ítéleteinek kialakulását, megszilárdulását tekintve. Mire a gyermek iskolába kerül, minden gyermek magával hoz néhány sztereotípiát otthonról. A gyerek belenővén a társadalomba készen kapott, az adott társadalomban akár évtizedek óta fennálló értékeket, előítéleteket, sztereotípiákat tanul meg, amelyeknek gyökerei generációkat fognak át, régóta fennálló beidegződésekről van szó. Így pl. a háztartási munka elvégzésével kapcsolatban, sokan úgy vélik a mosogatás, a vasalás csakis női kezeket kíván.

Smith és Mackie (2002) szerint öt éves kor körül kezdődik el a rasszokra vonatkozó előítéletek fejlődése a gyermekben. Megtanulja a sztereotípiákat és az előítéleteket az utánzás révén is. Az emberben megvan egy bizonyos belső késztetés a komformitásra, ugyanis szeretünk hasonlónak mutatkozni embertársainkhoz, a környezetünkben elfogadott normákhoz, megvan bennünk a késztetés a külső környezetben lévő minták, normák, vélekedések átvételére, utánzására. A gyermek megfigyel, majd utánozni kezd. Azt is mondhatnánk, az ember „nem akar kilógni a sorból”. A gyermek egy adott kultúrában nő fel, a kultúra adta előítéletek pedig készen állnak az elsajátításra.

Az előítéletes viselkedés megjelenése szorosan összefügg a gyereknevelés módjával, *Adorno* és munkatársainak megfigyelései szerint a túlzott szigorban, engedelmisséget fontosnak tartó családi miliőben nevelkedő gyermek esetében, felnővén megnő a valószínűsége az előítéletes viselkedésnek. Azokban a családokban, ahol nagy szerep jut az engedelmisségnek, a szigorban, és a fegyelmezésnek, könnyebben alakul ki egy-egy csoporttal szembeni előítélet. Aki előítéletesen gondolkodik, nem csak egy, hanem több különböző csoporthoz is negatívan viszonyul. *Hartley*, aki különböző etnikai csoportokhoz való viszonyulást, attitűdöket vizsgált, olyan etnikai csoportokat is megnevezett vizsgálata során kérdőívében, amelyek azonban a valóságban nem is léteznek, a vizsgálati személyek azonban éppúgy nem szerették a zsidókat, és a feketéket, mint a danirákokat és a walloniakat, akik azonban csak a képzelet szüleményei voltak (*Giddens, 2003*).

Amíg a túl szigorú nevelés az előítéletes személyiség megjelenéséhez járul hozzá, addig ezzel szemben a szeretettel teli, engedékeny, biztonságos légkörben kevésbé valószínű az előítélet, jóval inkább a türelem, a tolerancia, a jóindulat megjelenése jellemző. Ezek az emberek nagyra tartják az egyenlőség, testvériség eszméjét, s nem csak, mint elvet, hanem életüket mozgató késztetést élik át. Az előítéletesség összefügg az iskolai végzettség szintjével is, pszichológiai vizsgálatok arra mutattak rá, hogy minél iskolázottabb, tanultabb az egyén, annál valószínűbb a tolerancia, a türelem megjelenése személyiségében. Az iskolázottság egyúttal nagyobb mértékű tájékozottságot, a környező világ differenciáltabb észlelését, kritikusabb gondolkodást, több szempont együttes mérlegelését eredményezi.

A család és a kortárs csoport mintáin túl ne feledkezzünk meg a mind jobban fejlődő, szinte minden mai családban jelenlévő tömegkommunikációs eszközök befolyásoló hatásáról, a média közvetítette előítélet és sztereotípiatanulásról. A média azonban nem csupán a gyermek, hanem a felnőtt gondolkodását is befolyásolja, bár kétséget kizáróan a legfiatalabbak a leginkább fogékonyak a televízió és a többi média befolyásának elfogadására, a közvetített tartalmak utánzására.

Az egyik legnépszerűbb, legolvasottabb magyar női lap, a *Nők Lapja* tartalom-elemzésére vállalkozott *Kis-Molnár és Erdei* (2003), amelyben az 1950-es évektől az 1980-as évekig tekintette át a fenti sajtótermék nő-, gyerek- és családfelfogását. A *Nők Lapja*, amely már címével is hirdeti, hogy közönségét tekintve mindenekelőtt elsősorban a lányokat, nőket, asszonyokat célozza meg, ebből adódóan az általa közvetített értékrend, erős értékrendet formáló szerepet játszik a szebbik nem véleményének, gondolkodásának orientálásában, nemi szerepének alakításában, létrejöttének évétől egészen napjainkig. A női magazin miközben egyszerre hirdeti meg a modern nő képét, kezdetektől fogva hagyományos női témákkal, konyhai, főzési ötletekkel, divattal, háztartási tanácsokkal, gyereknevelési, életvezetési tanácsokkal foglalkozik. A modern nő alakját a családban és a munkahelyen egyaránt helytálló nő képén keresztül ismerhetjük meg a lapból, aki felvállalja az anyaság, a gyereknevelés feladatait, a háztartásvezetés gondjait, miközben helyt áll a munkahelyen és a férje mellett is. A lap természetesen magán hordja a társadalmi kor elvárásait, beidegződéseinek változásait is, így az elemzők megállapítják, hogy például az ötvenes években erőteljesen jellemző az átideologizált cikkek sora. A családot, a nőket, a gyereknevelést, a házasságot, a munkahelyi helytállást érintő kérdések hétről hétre visszatérő témái a lapnak, amelyek közül az anyaszerep, a nőkép átértelmezése, folyamatos változása, liberalizálódása jelentős hatással volt, és van ma is a magyar nők társadalmi nemi szerepének értelmezésére.

Mit lehet tenni az előítéletek ellen?

Sajátos módját választotta az előítéletek, a rasszizmus elleni küzdelemnek *Jane Elliott*, aki egy diszkriminációs kísérletbe vonta be tanulóit. *Jane Elliott* 1968-ban, az egyesült államok-beli Riceville-ben, Iowa-ban, egy általános iskola harmadik osztályban tanított, abban az évben, amikor Martin Luther King haláláról adott hírt az amerikai televízió. Ezen esemény kapcsán elhatározta, hogy egy kísérletbe vonja be diákjait, amelyet aztán éveken át megismételt, s amely mára már nemzetközi hírre tett szert, a róla készített *A vihar szeme (The Eye of the Storm)* című dokumentumfilm révén, amelyben elemi erővel mutat rá az előítéletes viselkedés, a kirekesztés következtében a személyiségben megfigyelhető torzulásokra, károkra. Osztályának tanulói fehér családokból származtak, feketékkel kevés kapcsolatuk volt, legfeljebb csak szüleiktől, a televízióból hallottak róluk, személyesen azonban nem igazán volt alkalmuk fekete gyerekekkel közvetlenül találkozni. Az afroamerikaiakat kevésbé sikeresnek, butáknak, szegényeknek, nem eléggé becsületeseknek tartották az iskolások, s tulajdonképpen amikor a tanítónő kikérdezte őket a feketékről, csupán azt adták vissza, amit közvetlen környezetükben hallottak. Ekkor a tanítónő két csoportba sorolta osztályát, kék szeműek és a barna szeműek alkottak egy-egy csoportot, s aznap a kék szeműek nyakába kendőt kötött. Majd a gyerekeknek azt mondta, hogy a mai napon a barna szeműek lesznek a jobb emberek, ők okosabbak, sikeresebbek, mint a kék szeműek. A barna szeműek a csapból ihattak, míg a kék szeműek csak papírpoharakból, a barna szeműek több szünetet kaptak, és megválaszthatták, kivel akarnak együtt ebédelni. A kék szeműek nem játszhattak a barna szemű gyerekekkel, legfeljebb, ha a barna szeműek erre kérték őket. Eközben, ha egy kék szemű gyerek hibázott, a tanítónő alaposan megdorgálta, és minden lehetőséget megragadott, hogy éreztesse velük alsóbbrendűségüket, ügyetlenségüket, hibáikat. A gyerekek gyorsan megtanulták szerepeiket, miközben a barna szeműek önbizalma folyton nőtt, addig a kék szeműek önbizalma percek alatt teljesen elfogyott. A gyerekek testtartásán, arckifejezésén is erőteljesen kiütköztek érzelmeik, míg a barna szeműek vidámak és magabiztosak lettek, és egyre jobban teljesítettek, addig a kék szeműeken láthatóvá vált a szomorúság, miközben teljesítményük fokozatosan romlott. A tanítónő fényképeket készített a gyerekekről a kísérlet előtt és után, s a képeken is jól látható a gyerekek hangulatában bekövetkezett változás. A diszkriminációs kísérletet délben már nem lehetett tovább folytatni, a negatívan megkülönböztetett gyerekeken olyannyira eluralkodott a szomorúság, és a levertség. Ekkor Elliott feloldotta a helyzetet, elmagyarázta a gyerekeknek, hogy sem a kék szeműek, sem pedig a barna szeműek nem okosabbak, nem ügyesebbek a másik csoportnál, levethették kendőiket a gyerekek, akik nagy örömmel tették mindezt, miközben a feszültségeiktől telve dühösen hajított-

ták el maguktól a megbélyegző stigmatikus jelet. A kísérletben részt vett diákok még felnőttként is emlékeztek erre a napra, osztálytalálkozóikon is emlegették, egész életre szólóan megtanulták, mit jelent kirekesztettnak lenni egy közösségben. Célját elérte, a tanulók saját magukon tapasztalták meg, mit jelent megbélyegzettnak, kirekesztettnak lenni, s évtizedek múlva is úgy nyilatkoztak a róluk készített filmben, hogy megtanulták a diszkrimináció jelentését, ugyanakkor erőt adott szembeszállni vele a mindennapok forgatagában is. Több kritikus támadta a gyerekekkel végzett fent ismertetett kísérletet, mondván hogy lehetett ennyire kegyetlen *Jane Elliott*, hogy gyermekekkel hajtja végre mindezt. Azonban azt már jóval kevesebben gondolták át, hogy amíg a gyerekeknek, csupán egyetlen napig kellett kibírnuk a megpróbáltatásokat, amelyeket a nap végén tudatosan megmagyaráztak, feldolgoztak, addig egyes embertársainknak nap mint nap jut osztályrészül a megkülönböztetés, naponta kell bebizonyítaniuk, a velük szemben érvényesülő elfogultság miatt, hogy jók, értékesek, kompetensek, képesek a rájuk váró feladatok megfelelő színvonalú megoldására. Későbbiekben Elliott felnőtteknek szervezett diszkriminációs napot, amelynek keretében önként jelentkező fehér és fekete amerikai résztvevők bevonásával vitte véghez ugyanezt a helyzetgyakorlatot. A nap végére több felnőtt sírni kezdett, annyira nem bírta elviselni a megkülönböztetést, a megpróbáltatásokat. A nap végén Elliott lezárásként igyekezett velük is megértetni a lecke lényegét. *Jane Elliott* diszkriminációs kísérlete magyarul Bertam Verhaag (1996): *Akinek a szeme kék* című filmben látható.

Iskola az előítéletek leépítéséért

Az iskola semmiképpen nem nézheti tétlenül az előítélet, az agresszió térnyerését, a konfliktushelyzetek agresszív megoldását, legyen az akár etnikai csoportok közötti, nemek közti, vagy bármely két különböző érdekekkel, értékekkel bíró csoport tagjai közt lejátszódó. A tanárképzés első lépésként a pedagógusokat kell, hogy megfelelően felkészítse az iskolai környezetben adódó előítéletek felismerésére, kezelésére, az előítéletekből adódó konfliktushelyzetek békés rendezésére (*Karlovitz, 2004*). Elsőként fontos önmagunkkal való szembenézés, az önismeret fokozása, javítása, az emberismeret fejlesztése, az emberi természet jellemzőinek megismerése, a rejtetten megbúvó előítéletek, sztereotípiák tudatosítása. Az előítéletre való hajlam alapján véve az emberi gondolkodás, az ember lelki természetének része. Jól példázza mindezt *Csepeli* (1993) vizsgálata, amelyben a kísérleti személyek reakcióit írja le egy olvasott újságcikkre. Az egyik csoportnak olyan cikket adtak, amelyben az erőszakos cselekményeket romák követték el, a másikban más neveket olvashattak. A cikkek elolvasása után kérdőívet töltettek ki

a résztvevőkkel, amelyben osztályozni kellett az eset bekövetkezésének okait. A vizsgálat eredményei szerint a kísérleti személyek hajlottak arra, hogy az erőszakos cselekedetet a romáknak tulajdonítsák, míg a nem roma szereplőkkel leírt történet esetén a külső körülményeknek tulajdonították az eseményeket. Egy-egy ilyen helyzetgyakorlatban való részvétel segít rámutatni a rejtetten megbújó előítéletekre, persze mindennek levezetéséhez megfelelő szociálpszichológiai ismeretek, tréneri gyakorlat, pszichológusi végzettség szükséges.

Jó, ha tudjuk, hogy a leegyszerűsítő gondolkodás, a kategóriák alkalmazása minden emberben jelen van, hiszen a környező világhoz való alkalmazkodást, a megismerést segíti ez a pszichés folyamat. Célunk, a környezethez való gördülékeny adaptáció, azonban amíg a kategóriák kis mértékben hasznosak, addig nagy adagban könnyen negatív előítéletek kialakulásának hordozói, s ily módon, a várt hasznon helyett, kárunkra válhatnak. A személyközi észlelés jellemzőinek megismertetése, a *stigmatizálás* jelenségére való felfigyelés, a bűnbakképzés folyamatának tisztázása, saját érzéseink, félelmeink, elfojtott indulatainknak tudatosítása – mind-mind a helyesebb, pontosabb emberismeret felé visz, akár saját magunkkal szemben, akár a nevelés során iskolai osztályainkba kerülő gyermekekkel szembeni korrektebb, mélyebb emberismerettel teli viszony kialakítására sarkallnak. Nem utolsó szempont, annak határozott tudatosítása, hogy egy-egy ember, vagy bármiféle jelenség nem ítélné meg egyetlen szempont mentén.

Az előítéletekkel, sztereotipizálással kapcsolatos ismeretek rendszeres, módszeres átadása, előadások tartása kiinduló lépés lehet az előítéletek elleni küzdelemben. Nem elhanyagolandó, hogy a tankönyvekben, és az iskolai segédanyagokban megjelenjenek, és megfelelő helyet kapjanak egy-egy társadalom heterogén csoportjai, a társadalom kulturális sokszínűségét – pl. nyelvi, és etnikai kisebbségek, fogyatékkal élők, nők, vallási csoportok stb. – tükrözzék a tankönyvek olvasmányai, az iskolában széles körben használt anyagok. Azonban ne feledkezzünk meg arról, hogy a felvilágosítás ilyen jellegű folyamata szükséges, de korántsem elegendő része az előítéletekkel való megküzdésnek, ugyanis az előítéletek a személyiség kognitív szintje mellett jóval erőteljesebben érintik az érzelmi szférát, pontosan ezért nem olyan könnyű megváltoztatni őket. Szükségszerű tehát az ismeretátadás mellett vitára, megbeszélésre, tanulói aktivitással járó módszereket is bevetni, rendszeres alkalmat adni a tanulók között, a különböző nézetek ütköztetésére, a személyiség érzelmi oldalait is megérinteni.

Amihez érzelmek tapad, amit makacsul elutasítunk, nem kedvelünk, bizony nehezen változik. Pontosán ezért szükséges az érzelmeket is érintő élmények felszínre hozása, érzelmi élmények átélésének biztosítása a nevelési folyamatban. A művészet különböző területei és ágai, úgymint a szépirodalom, a képzőművészet, a néptánc vagy a zene érzelmeket kelt, azonosulásra

sarkall. Regények, elbeszélések, novellák, egy-egy kirekesztésre ítélt személy vagy csoport tragikus drámáját bemutató irodalmi alkotás, filmvetítés megérinti az emóciókat, empátiát, katarzist idéz elő. A szereplők sorsába, élethelyzetébe való belehelyezkedés, beleélés megkönnyíti az igazságtalanság, az elnyomás, a diszkrimináció, a rasszizmus megértését, s egyúttal az előítélettel sújtott személlyel való azonosulás lehetőségét, empatikus viszonyulás, a társadalmi szolidaritás esélyét hordozza. A drámapedagógia modern és mára már jól bevált eszközei, a színjáték, a szerepjáték, szituációs gyakorlatok megoldása szintén hasznosak lehetnek, hiszen aktivitást, cselekvő bevonódást kívánnak a feladatban résztvevőktől. Pl. a megkülönböztetés játékos megismertetése és érzelmekkel együtt járó feloldása: a diszkrimináció osztálytermi jeleivel való találkozás, munkahelyi, mindennapi élethelyzetek eljátszásán, majd megbeszélésén, megvitatásán keresztül, jó lehetőséget teremtenek a másik ember, az előítéletnek kitett csoport mélyebb megértésébe. Feladatul adható- akár már általános iskoláskorú gyerekek körében is- egy-egy önálló vizsgálat elvégzése, amely terepmunkával kapcsolódik össze, az adott kisebbségi csoport közelebbi megismerését célozza. A terepmunka során, amely a szociológia, az antropológia és a néprajz régóta használt módszere, s amely mind nagyobb helyet kíván magának a neveléstudomány területén is, alkalom nyílik egy-egy népcsoporttal közvetlenül találkozni, beszélgetni, interjút készíteni, közvetlenül megismerni, direkt módon megfigyelni, miközben a bizalommal teli ismerkedés fokozza a türelmet, a megismerés oldja a makacsul rögzült előítéleteket, formálja a gondolkodást, a megértés záloga. A különböző önismereti tréningek, csoportmódszerek ugyancsak hasznosnak bizonyulnak, a kiscsoportos feladatok megoldása révén elindul az egyén az önismeret, az emberismeret útján. Közös célért, kölcsönös részvétellel egyenrangú státuszhelyzetben megoldandó feladatok, különböző csoportmódszerek hasznosítása szintén egymás, a másik ember, jobb megismerését szolgálják. A legkülönbözőbb kooperatív tanulási technikák alkalmazásának, kooperatív tanulási helyzetek vezetésének, irányításának megtanulása, nem csupán a pedagógus módszertani kultúrájának gazdagítását jelentheti, hanem egyúttal kiváló lehetőség egymás megismerésére, elfogadására, és az osztályközösségen belüli társas kapcsolatok építésére. További alkalom egymás megismerésére, a közös programok, kulturális napok szervezése, amelynek létrehozásáért a különböző etnikai csoportok együtt tesznek erőfeszítéseket.

Itt említhetők meg a nyugati iskolákban gyakori, a társadalom sokszínűségét, heterogenitását tükröző kulturális találkozók, a sokféleségre rámutató multikulturális napok, kulturális fesztiválok szervezésére tett erőfeszítések. Ezek keretei között a különböző kisebbségi csoportok felvonultatják kultúrájuk számos értékét és érdekességét: legyen az irodalmi alkotás, népviselet, kézimunka, zene, tánc, ételkóstoló, vagy valamely ünnepi népszokás bemu-

tatása stb. Egy-egy ilyen program lehetőséget ad a kisebbségi tanulók számára saját örökségük felkutatására, illetve valamennyi résztvevőnek alkalmat ad, a sajátjától eltérő kultúrák értékeire, szokásaira, hagyományaira történő „rácsodálkozásra”, az egymástól való multikulturális tanulásra.

Az Egyesült Államokban, Oregon Államban, Lane County egyik iskolájában egy nem kevésbé ambiciózus módját választották a nevelésnek, a rasszizmus ellen írásos nyilatkozatot fogadtak el, és helyeztek ki egy jól látható helyre, plakát formájában az intézményben, a következő tartalommal: „Nem teszünk olyan kijelentéseket, és nem használunk olyan jelképeket, amelyek rasszista előítéleteket szíthatnak. A vélemény-nyilvánítás szabadsága nem jelenti azt, hogy másokat megbánthatunk. A rasszizmust nem toleráljuk, és mindent megteszünk azért, hogy ehhez a feltételeket biztosítsuk.” Az iskola többségi tanulói a biztonság zónájának tekintik ezt a területet, a kisebbségi gyerekeknek pedig mindez a védettség és a büszkeség érzését sugallja. (*Beswick, 1990*) Az ilyen jellegű nyílt elvárások megfogalmazása, egyértelmű nyilvánítása és betartatása hatásosnak bizonyul a rasszista magatartás megváltoztatásában, a konfliktushelyzetek megelőzésében.

Pszichológusok megfigyelései azt támasztják alá, hogy a sokféle nevelési lehetőség közül egymás elfogadása szempontjából az együttműködést, összedolgozást, közös munkát igénylő feladatmegoldás jelenteti a legnagyobb hasznot, a legnagyobb változást a résztvevők tudását, véleményét, magatartását, attitűdjeit tekintve. Az aktív részvétel, a hallgatók intenzív bekapcsolása a kisebbségek megismerésének folyamatába, jelentheti a leginkább megfelelő módszert az előítéletek oldására, a nyelvi, etnikai és egyéb kisebbségekkel való iskolai találkozásra történő felkészítésben. Az előítéletekkel való szembenézés azonban sohasem lehet egyszeri alkalom, sokkal inkább hosszú távú, rendszeres és csoportos képzést kell, hogy jelentsen. A multikulturális nevelés módszerei gazdag lehetőséget és kiváló alkalmat jelentenek az előítéletek oldása terén, ugyanakkor elvezetnek a békés együttélés, egymás megbecsülésének megtanulása, az elfogadás felé.

Az előítéletekkel együtt járó konfliktushelyzetek erőszakmentes megoldása az iskolai nevelésnek szintén meghatározó részévé kell válnia. Bár a konfliktushelyzetek túlmutatnak az előítéleteken – hiszen nem csupán előítéletek okozhatnak iskolai konfliktushelyzeteket, agresszív viselkedést –, mégis nem elhanyagolandó feladat a tanárképzésben az előítéletek elleni harc részévé tenni a konstruktív konfliktusmegoldás lehetőségeinek megtanítását hallgatóinknak, hogy a képzésből kikerülve leendő oktatóink maguk is továbbadhassák tanítványaiknak az erőszakmentes konfliktus-megoldási technikákat. A különböző etnikai csoportok, népek együttélése ugyanúgy alkalmat ad súrlódásokra, mint a megértés, az elfogadás gyakorlására. A konfliktuskezelés során a békés együttélés érdekében nem az egymást megosztó ellentétes érvekre, hanem az összekötő közös érdekekre, a kooperációra, a bi-

zalomra, a mindkét oldalon meglévő értékekre szükséges koncentrálni, a figyelmet irányítani (Walker, 1995, Szekszárdi, 1995, Hunyady, Szekszárdi, 1998).

A másik oldal szempontjainak figyelembe vétele, a békés konfliktusmegoldás, egy manapság egyre népszerűbb konfliktus-megoldási, konfliktus-menedzselési mód, a *mediáció* iskolai alkalmazására hívja fel a figyelmet, amely túlmutat az etnikai konfliktusok iskolai kezelésén, az osztálylégkör, a tanuló iskolai közérzetének, biztonságérzetének, jóllétének javulásához, szociális kompetenciáinak fejlődéséhez ugyancsak jelentősen hozzájárulhat. A mediációban egy harmadik, semleges személy – a mediátor – bevonásának segítségével érhető el a felek közti konfliktushelyzet rendezése, békés megoldása. A mediáció a felek részére semleges fórumot jelent, amelynek keretei között kifejezhetik igényeiket, érzelmeiket, szükségleteiket. A mediátor, miközben megfigyeli a felek érdekeit, közvetít a konfliktus megoldásában. Más konfliktus-megoldási módokhoz képest annyiban különbözik, hogy nincs vesztes-nyertes a szituációban, hanem nyertes-nyertes szerepben távozhatnak a konfliktusban érintett felek a probléma megoldása után. (Kleinman, 2004)

Sokféle módszer létezik már, amelyeket eredményesen használnak az előítéletek elleni fellépés során. A különböző szakemberek mind egyetértenek abban, hogy az előítéletek elleni küzdelemnek két kulcsfogalma a nevelés, a másik pedig az interakció. A hatékony nevelésnek, az előítéletek elleni harcnak az iskola kapuin túl meg kell jelenniük a médiában, a humán tudományágakban és képzési területeken, az emberekkel foglalkozó szakmákban, úgymint az egészségügy, humánerőforrás menedzsment, közigazgatás, rendőrségi munka és a szociális szolgáltatás területén. A társadalmat alkotó kisebbségi csoportok, a különböző mikrokultúrák elfogadása akkor történhet meg, ha széleskörű akcióként jelentkezik, amelynek egyik, nem elhanyagolható részét alkotják az iskolai nevelés folyamatába beépülő személyiségfejlesztési lehetőségek.

Kulcsfogalmak

Előítélet, sztereotípiák, rasszizmus, diszkrimináció, utánzásos tanulás, etnikai konfliktusok, mediáció, társadalmi szolidaritás

További érdekes olvasmányok

Erős Ferenc (szerk.) (1996): Azonosság és különbözőség. Tanulmányok az identitásról és az előítéletről. Scientia Humana, Budapest

Fábián Zoltán (1999): Tekintélyelvűség és előítéletek. Nagyítás c. sorozat, Új Mandátum Kiadó, Budapest

Kende Tamás (1995): Vervád. Egy előítélet működése az újkori Közép- és Kelet-Európában. Osiris Kiadó, Budapest

Kérdések, feladatok

1. Milyen tapasztalatai vannak tanulók egymás közti előítéleteire?
2. Mit gondol, hogyan oldhatók fel az iskolai életben kitörő – nyilvánvalóan előítéletekből fakadó – ellenségeskedések?
3. Gyűjtsön öt példát iskolai konfliktusokra!
4. Idézzon fel saját iskolai pályafutásából egy, az előítéletes magatartással összefüggésben álló konfliktust! Hogyan oldódott fel? Milyen tanulságokat mutat ennyi év távlatából?
5. Mely szakmákban alkalmazták eddig sikeresen a mediációt?
6. Milyen lehetőségeket képzel el az iskolai mediáció kiteljesedésére?

Kulturálisan érzékeny iskola

Az iskolát akkor nevezhetjük kulturálisan érzékenynek, ha figyelembe veszi a tanulók kulturális háttérének jellegzetességeit, miközben szem előtt tartja az egyéni különbségeket és valamennyi gyermek számára közös, humán szükségletek kielégítésének fontosságának figyelembe vételét is. A kulturálisan érzékeny iskola reprezentálja a kultúra sokféle szintjét és megjelenési formáit.

A különböző mikrokulturális környezetből érkező gyerekek sikeres neveléséhez diákjaink ismerete szükséges. Egy-egy osztályban tekintettel kell lennünk a tanulók eltérő igényeire, szükségleteire, amelyek életkorukból, nemükből, társadalmi helyzetükből, vallási nézeteikből, nyelvükből, etnikai csoportjukból, eltérő adottságaikból, képességeikből, neveltetésükből, különböző családi háttérükből, földrajzi helyzetükből adódnak. A fentiek méltánylása nélkül nincs eredményes pedagógiai munka.

Az iskolai oktatás akkor válhat sikeressé, hatékonná, ha a nevelési-oktatási folyamatban gyermekből, a fiatalból indul ki, kiemelten épít annak sajátos jellemzőire, társadalmi-szociális, kulturális háttérére, és humán szükségleteire. Figyelembe veszi, hogy a gyermek a környezetével együtt érthető meg, ezért ökológiai szemlélettel tekint a tanulóra, családjára, a gyermek mikrokörnyezetére. Míg a korábbi években sokkal nagyobb szerep jutott az intézményes nevelés folyamatában a tanterv, tananyag-központúságnak, addig ma már mind nyilvánvalóbbá vált a neveléstudományi szakemberek számára, hogy minőségi iskola csakis az intézményt használó gyerekek és szüleik igényeinek, szükségleteinek méltánylása, kulturális sajátosságainak komoly figyelembe vétele mellett valósulhat meg.

A gyermek számára ismerős kulturális minták használata megkönnyíti az iskola világának elfogadását, az iskolai feltételekhez való alkalmazkodást. Ezt a pedagógiát nevezi *Boreczky Ágnes* (2001) *kultúraazonos pedagógiának*. Kulturálisan érzékeny, kulturálisan releváns, kultúraazonos pedagógia ugyanazon tartalmat fedik le. Jelzik, hogy a kisebbségi diákok számára, a különböző mikrokörnyezetből, szubkultúrából érkező tanulónak az oktatási folyamat feltételei akkor nevezhetők megfelelőnek, ha megpróbálnak a diákok kulturális és családi háttéréhez adekvát módon alkalmazkodni, annak sajátosságait komolyan figyelembe venni.

Mindez persze, nem egyszerű feladat, hiszen az iskolarendszer különböző szintjein dolgozó pedagógusoknak olyan tényezőket kell figyelembe venniük, amelyek nem egy esetben saját, személyes kulturális háttérükkel nem esnek egybe, amelyeket mindennapi életük során nap mint nap nem kell közvetlenül megtapasztalniuk, legfeljebb közvetett élményei vannak a sajátjától

eltérő kulturális háttérű tanuló mikrokultúrájával kapcsolatban. Gyakorta egy-egy pedagógus teljesen eltérő mikrokultúrában él, mint amelyből diákja érkezik. Mit tehetünk a diákkal való adaptív bánásmód érdekében? Hogyan irányítsuk a pedagógiai folyamatot, hogy az eltérő háttérű diákokat megfelelő módon fejlesszük? A pedagógusnak mindenekelőtt nyitottnak kell lennie diákjai kulturális háttérének megismerésre, elfogadására, a nevelési-oktatási folyamat a tanuló szemszögéből való figyelésére, a perspektíva-váltásra. Képesnek kell lennie a tanuló szempontjaira figyelni, tekintetbe venni, hogy a gyermek, a fiatal személyisége csakis az őt körülvevő mikromilióval, környezeti háttérrel, annak jellemző vonásaival együtt érthető meg.

A különböző háttérű gyerekeket oktató, nevelő pedagógustól fokozott felkészültséget, újfajta szemléletet, tudást és képességeket igényel a multikulturális környezetben végzett munka. A különböző kulturális háttérű gyerekeket oktató tanár pedagógiai kompetenciái magában foglalják a tolerancia, az empátia, a család, kulturális közösség és az iskola közötti partnerség építésének hathatós technikáit éppúgy, mint a kultúrák közti interperszonális kapcsolatok építésének és fenntartásának képességét.

Ismernie kell a különböző tanulási stílusok jellemzőit, a hozzájuk kapcsolódó hatékony tanítási stratégiákat, ismernie és alkalmaznia kell tudni a különböző módszereket a tanulók közötti együttműködés, a kooperatív technikák köréből, módszertani kompetenciáinak adaptív módon igazodnia kell a tanulók jellemzőihez. Képesnek kell lennie a tananyag és tantervfejlesztésre, kultúra-közi kommunikációra, és az esetenként előforduló kulturális eltérésekből adódó konfliktusok eredményes megoldásra is. A tanár szerepe ugyanakkor kiterjed az igazságos, szolidáris, esélyegyenlőségen alapuló nevelésre, a demokratikus osztálytermi légkör formálására is, miközben a tanulók közös és eltérő nevelési igényeinek egyaránt eleget tesz.

Fel kell ismernie, és tennie kell az előítéletek, sztereotípiák, diszkriminációs tendenciák ellen, mi több, saját személyes mintája, példája nyomán tanulóit is demokratikus viselkedésével formálja. A tanárnak használható ismeretekkel, alkalmazható tudással és képességekkel kell rendelkeznie az emberi jogok, a humánus pedagógia, a gyermeki szükségletrendszer jellemzőiről, és nem utolsósorban a kulturálisan sokféle háttérből, családi környezetből, eltérő szokás, érték, normarendszert magáénak valló tanulókról, diákjai megismerését, biztos alapokon álló szakmai módszertannal kell végeznie.

A pedagógusok felkészítésében alapvető szerep jut a képzésnek, továbbképzésnek, és nem utolsósorban az önképzésnek. Mindez új feladatok elé állítja a tanárképzést, de éppúgy a képzésből több éve kikerült, gyakorló pedagógust is, aki jórészt önképzéssel sajátíthatja el az új kihívásoknak megfelelő kompetenciákat, s ebben a folyamatban maga az iskolai gyakorlat jelenti az egyik legjobb terepet. Számos gyakorló pedagógus még nem tanult a multikulturalizmus jelenségéről, annak iskolai megjelenéséről felsőoktatási ta-

nulmányai során, így sokak önképzéssel fejleszthetik tovább tudásukat, szerezhetik meg a témával kapcsolatos, a feladatai ellátásához kívánatos tudást, ismereteket és képességeket.

Arends (1991) az alábbi útmutatót adja a pedagógusok számára a multikulturális környezetben végzett munkához:

- Tanítás során ne feledjük, hogy a tanári munka folyamán minden egyes gyermek nevelése, oktatása feladatunk. A különböző adottságokkal, képességekkel, szükségletekkel, igényekkel rendelkező gyerekek számára biztosítani kell a saját személyes fejlődéséhez leginkább megfelelő utakat, módokat. A diákok felé – legyen az többségi, vagy kisebbségi, fiú, vagy lány, jó képességű vagy gyengén teljesítő – pozitív elvárásokat közvetítsünk.
- Ügyeljünk arra, hogy az osztálytermi munkában minden gyereknek biztosítsuk aktív részvételt, mindenkinek – függetlenül hovatartozására, családi, nyelvi, kulturális hátterére, - egyenlő esélye legyen a szereplésre, megnyilatkozásra, aktivitásra, szerepvállalásra, tudatosan ügyeljünk arra, hogy ne rekesztődjön ki senki az osztály munkájából.
- Szisztematikusan ellenőrizzük a fiúk és a lányok, a kisebbségi és a többségi, az átlagos és az átlagtól valamilyen irányban eltérő képességű diákok felé irányuló verbális és nonverbális megnyilvánulásainkat. Videófelvétel készítése, külső szemlélő, megfigyelő bevonása, a tanulói visszajelzések segíthetnek a különböző gyerekek irányában mutatott magatartásunk, kommunikációs mintáink tudatos kontrolálásában, a reflektív szemléletű tanári munkában.
- Egy további lényeges szempont az oktatómunkához a pedagógusok számára, hogy tisztában legyenek azzal, hogy az egyén tanulási stílusát a kulturális hátterük befolyásolja. A különböző kultúrákhoz tartozó emberek tanulási stílus preferenciája eltérő. A diák tanulási folyamatát akkor tudjuk a leghatékonyabban előrelendíteni, ha tanítási stratégiáinkat, az osztályt alkotó individuális tanulási stílus preferenciákat megismerve építjük fel.
- Kérjünk rendszeres visszajelzést tanulóinktól, a kapott válaszok alapján gyakoroljunk önkontrollt, a gyerekek igényeit, szükségleteit figyelembe véve és az oktatási célokat szem előtt tartva folyamatosan igazítsuk módszereinket, eljárásainkat a diákok szükségleteihez, miközben a kitűzött tantervi célok megvalósítása sem marad el, csupán a kulturális mintákhoz, a tanulók egyéni jellemzőihez igazodik.

A családi háttér különbségei

A különböző mikrokulturális csoportokból érkező gyermekek sikeres beilleszkedése akkor várható, ha az intézményes nevelés maximálisan figyelemmel van a gyermek, a fiatal családjának kulturális értékeire, hagyományaira, az otthonról hozott normáira. A gyermek nevelése mindenekelőtt a családban zajlik, s az egyes családok igencsak különböznek egymástól. Hatékony iskolai munka nem képzelhető el a családdal való megfelelő kapcsolat kiépítése, fenntartása nélkül. A különböző kulturális háttérből érkező tanulók esetében kiváltképp szükséges a szülők és az iskola közti partneri viszony kialakítása, annak érdekében, hogy a gyermek iskolai előmenetelét sikeresség jellemezze. Valamennyi családnak alapvető elvárása az iskola felé, hogy partnerként, egyenrangú félként kezeljék, szívesen fogadják az iskolában, és gyermeke neveléséhez hasznos információkat kapjon a tanároktól. A család és az iskola kapcsolattartásának hagyományosan megszokott formáin túl – családlátogatás, szülői értekezlet, fogadóóra, nyílt nap stb. – újabb kapcsolattartási formák, lehetőségek és alkalmak kialakítása, és megvalósítása szükséges. Például családi nap, beszélgetőkör, a szülők szakköri munkába való bekapcsolódása, az iskolai rendezvények közös szülők, gyerekek és a tanárok általi megszervezése, megtervezése, multikulturális napok hirdetése, amelyen a gyerekek a szülőkkel együtt szerepelnek, színjátékban, drámajátékban, közös rajzolásban, festésben, verselésben, családi bemutatókon, kirándulásokon, múzeumlátogatásokon együtt vesznek részt. Közös sportnap, zenei rendezvény, az együttes éneklés, szülőnek, gyereknek, pedagógusnak egyaránt élményt nyújt. Különböző főzési, étkezési, ünneplési szokások megismerése mindenki számára – többségi és kisebbségi gyermek és szülő-érdekes lehet.

Soto (1997) szülők körében végzett vizsgálatában arra volt kíváncsi, hogy a kulturálisan eltérő környezetből érkező családok, szülők milyen igényeket támasztanak az iskolával szemben. A szülők javaslatai az alábbiak voltak:

- ✓ A kulturálisan sokszínű háttérből érkező diákoknak minőségi programokat nyújtson az iskola. A családok szerint a jó minőségű programok azok, ahol értékelik és elfogadják a diákok nyelvi, kulturális háttérét, tehetségét, és magas elvárásokat fogalmaznak meg valamennyi tanulóval szemben. Az eredményes iskolai tanulás fontos norma, az iskola humánus és demokratikus értékeken nyugszik, a tanárok figyelnek a gyerekekre, a kulturálisan és nyelviileg különböző gyermekek magasan reprezentáltak a tehetségfejlesztő programokban. Az osztályterem tiszta és rendezett, színes dekorációval díszített, a kreativitást méltányolják, a család és az iskola között jól működik az információcsere, miközben a problémák megoldása természetes

része az iskola életének, és minden gyermeknek egyenlő és igazságos bánásmódban van része az intézményben.

- ✓ Az iskolai programok nagyra értékelik a gyermekek anyanyelvét és kulturális háttérét, az iskolai programok megőrzik és ápolják az anyanyelvet és a kisebbségi kultúrát. A szülők különösen azt tartották nagyra, ha a pedagógus ismerte nyelvüket, és a velük való kommunikációban használta is azt.
- ✓ A szülők közt komoly igényként jelentkezett a humanisztikus elemek integrálása az oktatási folyamatba, annak érdekében, hogy a gyermekük esetleges nyelvi, tanulmányi lemaradásai, és eltérő kulturális háttere miatt ne kudarcként élje meg iskolai éveit. A gyermekbarát, humanus légkör, a szükségletek méltánylása sokat jelent az iskolai nehézségekkel való megküzdésben.
- ✓ A szülők igénylik az iskolától azt is, hogy fogadja el az iskolán kívül, otthoni, családi környezetben szerzett kulturális tudást, képességeket és ismereteket.
- ✓ Az adott kultúrkörben fontos ünnepek, szokások iskolai megtartása, elismerése szintén utat nyit a gyermek és családja kultúrájához.
- ✓ Elvárják a szülők egy-egy segítő személy, mentor szakmai-fejlesztő munkáját, továbbá megfelelő interakciós és kommunikációs minták közvetítését kívánják az iskolától, amelynek során az intézményes nevelés elfogadja a család kulturális háttérét, és pozitívan viszonyul hozzá.

A jó minőségű, kulturálisan érzékeny, gyerekbarát iskola egyben családbarát is, felismeri a tanulók érzelmi szükségletein túl annak szociális igényeit is.

Egymás kulturális háttérének megismerése, multikulturális programok szervezése

A tanulók kulturális háttérének megismerésére, a különböző projektnapok, -hetek, közösen tervezett és együtt megvalósított kulturális programok az egyik legalkalmasabb lehetőséget kínálják.

Abban az iskolában, ahol a multikulturalitás fontos szempont, a tanulók otthonról magával hozott kultúrájának elemeiről, a családi, és a tágabb kulturális közösség szokásairól, hagyományairól, ünnepi ceremóniákról, normákról és értékekről széleskörű tapasztalatokat szerezhetnek a diákok az intézményi programokon keresztül. Az iskola gazdag programkínálatot nyújt a heterogén környezeti háttérből érkező diákok megismerése, elfogadása érdekében, miközben sokféle tevékenységgel teszi lehetővé az egymástól való ta-

nulást, a másik ember elfogadását, megismerését, közös programok lebonyolítását, az abban való részvételt.

A multikulturális programok megszervezéséhez gyűjthetünk cikkeket újságokból, magazinokból, amelyek egy vagy több kulturális csoporttal foglalkoznak, releváns könyveket, képeket, fotókat, kazettákat, filmeket, filmrészleteket, verseket, gondoskodhatunk színdarabok előadásáról különböző etnikai csoportokkal összefüggésben, összeállítható multikulturális naptár, tanulhatunk népdalokat különböző nyelveken, térképet készíthetünk tanulóinkkal közösen. Mindezt kiegészíthetjük filmklub, táncház, alkotóház, kulturális kiállítás, délután szervezésével, tablókészítéssel, tárlatra való felkészüléssel, beszámoló, újság összeállításával. Kereshetünk irodalmi műveket, a különböző etnikai csoportokról, költészetük különböző területéről, érdekes lehet egy-egy etnikai csoport megjelenítésének megfigyelése, elemzése a magyar irodalomban, valamint a kisebbségi irodalom magyarságképe, a kisebbségi irodalom, az adott etnikai csoporthoz tartozó költők, írók életműve, versek, novellák megismerése stb. műolvasás, műelemzés. Lehetőségként előttünk áll a színpadi előadás, dramatizálás, irodalmi műsorkészítés (zenével, koreográfiával, esetleg meghívott vendégekkel), versek megzenésítése, kiadványok összeállításával. Az ének-zene területéről különböző etnikai csoportok népzenejének jellemzői, együttese, reprezentánsai, tánctanulás, táncház szervezése, lehetőség szerint zenészek meghívásával, ének-zenei művek megismerése, zenehallgatás, népzene, jazz stb. híres muzsikuskok, zenészek és életpályájuk megismertetése érdeklődésre számot tartó program lehet az iskolában. A néprajzi szokások, hagyományok, az öltözködés, étkezés, az ünneplés, a lakásépítés, születéssel, házasságkötéssel, halállal, temetéssel, gyermekneveléssel kapcsolatos szokások stb. megismerése érdekében látogatás tehető egy-egy kisebbségi etnikai csoport által sűrűn lakott településre, ugyanakkor végezhető falukutató, a nyelvet és a kisebbségi kultúrát még ismerő idős emberek körében is. Sor kerülhet múzeum, kiállítás, és műhelylátogatásra, amelyek szintén értékesek lehetnek a multikulturális tanulás, egymás megismerése, elfogadása szempontjából. Történhet interjúkészítés a kisebbségi csoporthoz tartozó szülőkkel, gyerekekkel, de a helyi önkormányzati szakemberek szintű megkérdezhetők az adott etnikai csoportba tartozó kisebbség helyzetéről, oktatásáról a kiszemelt településen, vagy fővárosi kerületben. Készíthető szociálpszichológiai indíttatású felmérés a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos előítéletekről, sztereotípiákról, a környező települések lakosainak kisebbség-képéről, egy-egy etnikai csoport gyermekeinek iskolai, felnőttjeinek munkaerő-piaci helyzetéről. Megismertethetők etnikai kisebbségekhez tartozó képzőművészek jeles hazai és külföldi alkotóinak életpályája, a képzőművészet jellegzetes, sajátos vonásai. Montázs, kollázs, kiadvány, iskolaújsági melléklet összeállítására is sor kerülhet, kisebbségi művészek életének, művészetének bemutatása, műelemzésen, kiállításon ke-

resztül, dekorációs tábló, fényképek készítése szintén történhet, amely az osztályterem későbbi díszítését is szolgálhatja majd. Vonzó lehet a diákoknak a különböző kultúrák gasztronómiáját felvonultató csoportok munkája, nem beszélve arról, hogy a különböző népek konyhája a gyakorlatban is ki-próbálható, az egyes népekhez kötődő speciális különlegességek az iskolai tankonyhában előállíthatók.

A fenti tevékenységek nem csupán egy-egy elszigetelt projektnap, vagy szakkör részét képezhetik, hanem valamennyi tantárgy keretein belül is helyet kaphatnak a társadalom egészét alkotó sokszínű népesség kultúrája, hagyományai, vagy történelme. Így például a történelem órák során, helyet adhatunk a holokauszt megbeszélésének, állampolgári ismeretek órán pedig nem árt szót ejteni a kisebbségek jogairól, ugyanakkor ének-zene órákon igen kedvelt téma lehet a cigányzenével való mélyebb megismerkedés. Ha településünkön van például szerb-ortodox templom, annak meglátogatása, a különböző vallási irányzatok összevetése.

A gyermekek kulturális háttérét nem csupán közösségi szinten, hanem az egyén szorosabb családi hagyományai, háttére révén is megismerhetjük, megközelíthetjük. A tanulók készíthetnek interjút szüleikkel, nagyszüleikkel, behozhatnak fényképeket családtagjaikról, az osztály összeállíthat táblót az osztályba járó gyerekekről (család, testvérek, fontosabb élmények, születésnapok stb.), beszélgethetnek a különböző kultúrájú, vallású, etnikai háttérű, más-más országokból származó családokban tartott ünnepekről, az ünneplés jellegzetes kellékeiről, szimbólumairól, elengedhetetlen rituáléiról is. Ha pedig a foglalkozásokba bevonjuk a kisebbségi családokat, a szülőket is, akkor sokat tettünk a család és az iskola közötti kapcsolat javításáért, a gyerekek közvetlen környezetének, kulturális miliójének elismeréséért.

A *Józsefvárosi Tanoda* roma programjában fotópályázatot hirdetett, amelynek célja, hogy a diákok bemutassák életük legfontosabb szereplőit – család, barátok, iskolatársak – és helyszíneit. Az intézménynek érdekes, említésre méltó programjai a projektek is. Frederico Garcia Lorca-ról elnevezett projektjük azért került kiválasztásra, mert egy olyan híres egyéniségről van szó, akinek művei megjelentek romani nyelven is, és aki kiemelten foglalkozott a roma népköltéssel. A projekt során mindvégig törekedtek a Garcia Lorca és a cigányság kapcsolódási pontjait megtalálni. Így pl. a zene területén, a Lorca által gyűjtött cigány dalok révén megismerkedtek azokkal az alkotásokkal is, amelyekben a roma folklórról ír a művész. A több hónapig tartó projekt színjátszást, filmkészítést, táblók, díszletek készítését, zenes koreografált irodalmi műsort is tartalmazott, amelyet a meghívott vendégek, a szülők, testvérek, a rokonság előtt adott elő a diákság (*Szóke, 1998*).

Knipe (2004) beszámol az USA egyik pennsylvaniai iskolájában megrendezésre került multikulturális programról, ahová mintegy huszonkét különböző országból származó a gyerekek tanulnak együtt, és egyedülállóan gaz-

dag kulturális kontextusban. Az iskolában egyetlen domináns kultúra sem volt, egyedül a spanyol, de ezek a gyerekek is különböző államokból érkeztek. Multikulturális programjuk kialakításának első lépése az volt, hogy számba vették a tananyagban szereplő kultúrákat és országokat, majd a művészet eszközeit is bevetették programjuk sikerének eléréséhez. Létrehozták az ún. „Útlevel programot”, minden diáknak kiállítottak egy útlevelet, a gyerekek maguk rajzolták meg saját arcképüket az útlevelelen. Az egyes országokat külön bélyegekkel és kisebb szimbólumokkal különböztették meg egymástól. A rendezvény fontos részét képezte a nemzetközi Művészeti Bemutatók Napja, amikor is 15 különböző ország meghívott előadói tartottak előadásokat az iskola diákjai számára, amelyek között ott volt Németország, Kína, Vietnám, Lengyelország, Japán, Egyiptom képviselői is. Az útlevelek egész nap a tanulónál voltak, így minden program után ellátták az adott országot képviselő bélyeggel, és lehetőségük nyílt beszélgetni is a résztvevőkkel, a meghívott vendégekkel.

Az iskolai programok mellett nagy érdeklődésre tarthatnak számot az intézményen kívüli, pl. múzeumi programok. Múzeumaink kiválóan tükrözik a kulturális örökség sokféleségét, gazdagságát, heterogenitását. Gondoljuk bele, hogy, egy-egy múzeum, legyen az képzőművészeti, régészeti, történelmi gyűjteményt bemutató, vagy néprajzi jellegű, kiválóan reprezentálja az emberi társadalom és a kultúra összetettségét, sokoldalúságát, megnyilvánulási formáit. Pl. néprajzi jellegű múzeumok nem csupán egy adott ország etnikai csoportjainak, nemzetiségeinek hagyományos viseletét, öltözködését, lakberendezését, népszokásait mutatják be, hanem állandó és alkalmi kiállításokkal helyet adnak távoli országok népeinek kulturális szokásainak megismertetésére, néphagyományainak bemutatására is. A múzeumnak jelentős szerepe van más népek elfogadtatásában, megismerésében, a tolerancia fejlesztésében. Feladataik ellátása közben a tanteremben megtanult iskolai ismeretek élővé, emberközelivé válnak, a megelevenedő történelem, művészet segíti elfogadtatni a másutt gyökerező kultúrákat.

Napjainkban az egyes múzeumok nem csupán a gyűjtés feladatát vállalják fel, hanem komolyan tanítani, nevelni is kívánnak. Új, az eddigiekben kevésbé ismert fogalom van elterjedőben, a *múzeumpedagógia* fogalma (Foghtty, Szepesházy, 2003). A világ nagyvárosai sorra kínálnak múzeumpedagógiai foglalkozásokat az oda látogató gyerekeknek, fiataloknak és felnőttek csoportjainak. A múzeumi foglalkozások sokfélék lehetnek, így kézműves foglalkozások, játszóházak, történelmi historikus zene hallgatására, tánctanulásra alapozók, tárlatvezetéssel, feladatlapok kitöltésével összekapcsolódók. Pl. a Budapesti Történelmi Múzeum gyermekfoglalkozások egész sorát kínálja az oda látogatóknak, így múzeumpedagógus vezetésével iskolai osztályokat fogadnak, amelyek keretében történelmi játékokon, régészeti táborozásokon vehetnek részt a diákok. Programjaik közt szerepel Hunyadi

Mátyás esküvőjének eljátszása, István koronázásában való részvétel, az 1848 március 15-ei események felelevenítése. Mindezeknek a gyerekek nem csupán nézői, hanem aktív résztvevői. Történelmi tánctanulás is zajlik a múzeum falain belül, amelynek során felveszik a részt vevők a régi korok ruháit, a tánc tanulása közben gyakorolják az adott kor viselkedéskultúráját, megismerkednek egy-egy társas rendezvény szokásrendszerével is. A *svájci Zentrum Paul Klee*, amely a festő életművét a legteljesebb módon prezentálja, szintén biztosít múzeumpedagógiai foglalkozásokat. Ennek érdekében külön foglalkoztató termet nyújt a téma iránt érdeklődő gyerekeknek, akik saját kedvük szerint festhetnek, rajzolhatnak, alkothatnak. Az Aarauban található Kunsthaus rendszeres tárlatvezetéssel, képzőművészeti szobával, foglalkozásokkal várja a gyerekcsoportokat és a felnőtteket. A svájci múzeumpedagógia a miénknél jóval gazdagabb oktatási segédanyagokkal rendelkezik, képek, kártyák, műelemzések, kidolgozott feladatok várják a diákokat. Rendkívül fontosnak tartják az élmények nyújtását, az érzelmek bevonását, sokkal fontosabbnak, mint a festmények és az alkotók életének ismeretét. A múzeumok nevelő-oktató, tanító szerepe a kulturális sokszínűség megértésében, ahhoz való pozitív viszonyulás kialakításában nagy jelentőséggel bír.

A szolidáris iskola

Diákjaink számos vonatkozásban különböznek egymástól. Tanulóink közt ott találjuk a szegénységből érkező, nehéz körülmények között felnövő, hátrányos helyzetű gyermekeket, más esetben egy-egy fogyatékkal élő tanuló az osztályközösség tagja. A kultúra-érzékeny iskola figyel a különböző szükségletekkel rendelkező, az átlagtól eltérő diákjaira, számukra is egyenlő esélyt biztosít a tanulási folyamatban. Az esélyt akkor tudja megadni a tanulásra, ha az oktatás során mind személyi, mind pedig tárgyi-eszközbeli feltételei biztosítottak a fogyatékkal élők együtt nevelésének, az *inklúciónak*, míg a szegénységből érkezett gyermekek elemi emberi igényeinek kielégítéséről ugyancsak gondoskodik. Ha eredményesen és hatékonyan kívánja ellátni feladatait az intézmény, akkor új feladatkörökkel bővül az iskola tevékenységének köre, így a szociálpedagógiai gondoskodás, az iskolai szociális munka ellátása ugyancsak szükségszerűen felmerülő feladat a szolidáris, mikrokulturális különbségekre érzékeny iskolában. Ismét más esetben középiskolai gyerekekkel van dolgunk, akik legfeljebb csak távolból ismerik a nélkülözést és a nehézségeket. A nevelés folyamatában feladatunk valamennyi gyermek érzékenyítése a társadalmi kérdések és problémák iránt, figyelmük felhívása a társadalom peremén élő, nehéz sorsú társaikra, fogyatékkal élő emberekre, a felelősségérzetük erősítése, aktív állampolgárrá nevelésük. Sokféle alkalom van a demokratikus értékrend átadására, a szolidáris maga-

tartás formálására az iskolai élet keretein belül, így az osztályfőnöki órák kiváló terepet biztosítanak a fenti kérdéskörök megbeszélésére, megvitatására, ugyanakkor alkalmat nyújtanak a nehézsorú társaik segítésére, az értük való tevékeny, felelősségteljes magatartás gyakorlására is. A projektpedagógia lehetőségei ugyancsak kimeríthetetlenek a társadalmi-állampolgári nevelés témakörében. Osztályunkkal szervezhetünk projektnapot a fogyatékkal élők tiszteletére, mindennapi gondjaik megismerésére, készíthetünk fotókat, filmet, interjúkat, beszélgetést, látogatást a pl. a Vakok Intézetébe, vagy valamely más fogyatékos gyermekek ellátásával foglalkozó intézménybe. Az aktív, felelősségteljesen viselkedő ember formálása az iskolában kezdődik el, a diákok jogainak tiszteletben tartásával, a tanulásukhoz szükséges, megfelelő feltételek megteremtésével.

A fogyatékkal élő emberekkel való napi, közvetlen találkozás, az integrált oktatás jelenti a legjobb leckét, mivel mindennapos tapasztalatot nyújt napi megpróbáltatásaikról, ugyanakkor terepet ad a tolerancia, az elfogadás, a segítőkészség megmutatkozásának, a szociális tanulás különböző formáinak. Az iskolán belül nyújtható szociális szolgáltatások, mint a reggeli ügyelet, reggeli étkeztetés, délelőtti étkezési lehetőség biztosítása, ebéd, uzsonna, segélyezés, ösztöndíjak, egészségügyi szűrővizsgálatok, délutáni és hétvégi ügyelet ugyancsak a társas-társadalmi segítés, szolidaritás különböző formáit jelentik. A gyermeknek nyújtott szolgáltatásokon túl előremutató, az iskola eredményességét növelő tényező a családok szociális, mentálhigiénés igényeit is figyelembe vevő iskolai programok indítása, működtetése. Hátrányos helyzetű településeken, és nehéz helyzetben lévő, alacsony jövedelmű családok esetén az iskola tevékenységi köre gyermekvédelmi, családvédelmi feladatokkal bővül, pl. a családoknak nyújtott támogatás megnyilvánulhat, egészségvédelmi, felvilágosító kampányokban, álláskeresés segítésében, a drogmegelőző programok indításában, szociális munkásokkal, szociálpedagógusokkal, gyermekjóléti szolgálattal, családsegítő központtal, kortárs segítő szolgálattal, szociális alapítványokkal, egyesületekkel, egyházi intézményekkel való aktív együttműködésben, az iskolai tanulás mellett szociális programok működtetésében.

Kutatási tapasztalatainkból

2006 tavaszán – tanítványaink bevonásával – azt vizsgáltuk, hogy a 10-18 év közöttieket tanító és nevelő tanárok (osztályfőnökök) miként viszonyulnak a multikulturális nevelés általunk tárgyalt témáihoz.

Noha a strukturált interjú ötven kérdése közül közvetlenül nem érdeklődtek a roma gyerekek iskolai megítélése felől, a 86 pedagógus zöme számos ponton mégis a roma gyerekekre asszociált. A válaszokból arra lehetett kö-

vetkeztetni, hogy általános- és középiskolai pályatársainknak a legnagyobb problémát, kihívást ezen tanulók iskolai jelenléte okozza, amely azért rendkívül veszélyes, mert ezeket a tanulókat nem mint gyerekeket, hanem mint egyfajta iskolaidegen elemeket kezelik. Vannak ennek a szemléletnek egészen szublimált formái, megnyilvánulásai is, amikor például az illető egyfajta jóindulattal próbálja szemlélni roma tanítványait, közben pedig nem veszi észre, hogy ezzel is megkülönböztet. Ilyen értelemben még a „pozitív diszkrimináció” is az előítélet terméke, hiszen valakinek csak a származása miatt adni jobb értékelést, ugyancsak megalázó lehet. Összefoglalva, a pedagógusok között nyílt rasszizmussal nem találkozunk ugyan, *rejtett előítéletekkel*, és az ezek alapján meglevő félelmekkel és szorongásokkal viszont igen.

A fiúk és lányok között mutatkozó különbségtételt a legtöbb, általunk kikérdezett pedagógus saját magán általában észre sem veszi.

A sajátos nevelési igényű gyerekek megítélése nagyban függ attól, az illető tanár milyen iskolatípusban tanít, s azon belül volt-e már ilyen tapasztalata. Amennyiben ez hiányzik, a válaszok elmosódottak, nehezen értelmezhetők. Többségük a kérdést olyan szempontból értelmezi, hogy iskolája akadálymentesített-e. (Általában nem. Több olyan példát hallottunk, hogy mozgássérült tanuló miatt átszervezték az oktatás rendjét: a földszintre tették azt az osztályt, ahol kerekesszékkal közlekedő tanuló volt.)

A társadalmi különbségek érzékelése az általunk végighallgatott pedagógus-interjúkban nem tűnik számottevőnek. Ezt jelenleg azzal magyarázzuk, hogy a magyarországi közoktatási rendszer erősen szegregálódott, és különösen a nagyobb lélekszámú – és így számottevően több iskolával rendelkező – településeken látenszen kialakultak az egyes társadalmi rétegek „iskolái”. Ezzel együtt kollégáink találkoztak már egyes tanítványaik gyors elszegényedésével, akiket viszont több esetben éppen a „valahova” tartozás szociális hálójára – a szegregált iskola tanulóközösségének családjai – tartottak meg ideig-óráig. (Ezek az esetek azonban elenyésző mennyiségűek.)

A nyelvhasználati különbségeknél a kikérdezett pedagógusok úgy vélik, értik tanítványaik beszédét, s általában még azok sem számolnak be tájnyelvi jellegzetességekről, akik a hangfelvétel tanúbizonysága szerint tájszólásban beszélnek... Ennél sokkal érdekesebb lehet, hogy többen a „szleng” helyén bizonyos, a számítástechnikából vagy az internet világából érkezett szavakat idéznek.

A vallási különbözőségekről az interjúkban – a kérdések arányát tekintve is – igen kevés szó esik.

Az életkori eltérések területén figyelmet érdemel az, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok töredékének van csak felnőttképzési tapasztalata. Ez, mint fejlesztendő terület fogalmazódhat meg, annál is inkább, mert a felnőttek tanulási szokásainak megismerése hozzásegíthet megértésükhöz, át-

vitt értelemben pedig a szülők és az iskola kapcsolatának gazdagításához (vagyis a hatékony iskola valójában az együttműködő iskola).

A képességek, a tanulási stílusok sokszínűsége

Nem szabad elfeledkezni arról, hogy minden diák más-más képességekkel rendelkezik, más téren mutat erősséget, és másutt vannak gyengeségei. A kultúra érzékeny iskola figyelemmel van a tanulók képességeire, az eltérő képességeik megfelelő kiaknázására. Egyes gyermekek, - legyenek akár fiúk, vagy lányok, etnikai kisebbségi csoporthoz tartozók, vagy többségi gyerekek, fogyatékkal élők, vagy átlagos képességűek, szegénységben felnővők, vagy átlagos társadalmi körülmények között élő középosztálybeli tanulók – képességei más-más területen érhetők tetten. A diákok egyik csoportjának kiemelkedő képességei a vizualitás terén tapasztaljuk meg, ők azok, akik különösen jók a vizuális művészetek terén, festés, ábrázolás, különböző képi megjelenítést igénylő feladatok megoldásában. Mások a verbalitás területén mutatnak jó eredményeket, az olvasás, beszéd, a nyelvtanulás különösen könnyen megy számukra. Ezek a tanulók általában jól boldogulnak az iskolában, ahol többnyire nagyra értékelik szóbeliséget a mindennapi munka során. A gyerekek egy ismét másik csoportja matematikai képességeivel tűnik ki, komplex problémamegoldásban, ok-okozati összefüggések feltárásában mutat jó eredményeket. Ismét mások a testmozgás terén jeleskednek, képességeik megmutatkoznak a legkülönbébb sportágakban, a kézügyességet igénylő feladatokban. Zenei típusú tanulók kompetenciái kitűnnek a hangszeres játék, az ének-zene terén, különösen jól emlékezetbe vésik a környezet hangjait. Szívesen énekelnek, komponálnak, kiváló zenei emlékezzettel rendelkeznek. Az iskola gyakran átsiklik a diákok zenei képességeinek kiaknázása felett. Ugyanakkor vannak olyan tanulóink, akik kiváló szociális kompetenciákkal bírnak, könnyen teremtenek kapcsolatot másokkal, empátikus érzékenyséjük különösen fejlett. Míg az intraperszonális típusba tartozó diákok az önreflexió, az önismeret, saját érzések, motivációk megértése terén mutatnak nagy jártasságot. Annak érdekében, hogy a különböző adottságokkal és képességekkel rendelkező tanulók egyaránt megfelelő fejlesztésben részesüljenek, a személyiség egészének komplex, és változatos pedagógiai módszerekkel való fejlesztésére van szükség. Az iskolai tanulás során helyet kell adni mozgásnak, a táncnak, a zenének, a logikai és matematikai képességek fejlesztésének, az esztétikai érzék fejlesztésének, a művészeti nevelésnek, a kognitív fejlesztésnek, a testi ügyesség fejlesztésének, miközben nem feledkezhetünk meg a szociális tanulás alkalmairól sem. Éppen ezért rendszeresen kell kooperatív technikákat alkalmaznunk, csoport és pármunkát végeztetnünk, az eltérő tanulási stílusokra figyelemmel lévő óravez-

zetést megvalósítanunk tanóráinkon. A tanulási stílus kutatások eredményeinek figyelembe vétele ugyancsak haszonnal kecsegtet a kultúra-érzékeny iskolában. A tanulási stílus kutatások arra irányítják a figyelmet hogy a pedagógusok megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális háttérét, és használják ki tanulóik tudásából és kulturális háttéréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulási stílus kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes, és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, ahol a gyermekek különböző utakon keresztül tanulhatnak. Felhagyva a hagyományos tanításban megszokott verbalitást domináns módon középpontba helyező módszerekkel, a tanulási stílusokra való odafigyelés, együtt járhat a didaktikai-metodikai kultúra széleskörű gazdagodásával is (*Torgyik, 2005*).

A gyermek humán szükségletei

Miközben munkánk során építenünk kell a diákok közt meglévő egyéni és kulturális különbségekre, egyúttal közös emberi szükségletekre alapozunk. Nem felejtethetjük el, hogy miközben minden ember egyedi, más és más tulajdonságokkal rendelkező individuum, addig valamennyiünknek közös humán szükségletei vannak. A kulturális háttér ismerete, a mikrokultúra figyelembe vétele, a heterogén társadalmi környezet észlelése a gyermeknevelés során alapvető, de ugyanolyan fontosnak kell tartanunk a *gyermek, a fiatal emberi szükségleteinek figyelembe vételét is* (vö. *Angelusz, 1993, Skiera, 1994, Klein, 2002*). Ezek a szükségletek mindenkiben megvannak, valamennyiünk számára fontosak, figyelmen kívül hagyásuk sikertelen pedagógiai tevékenységet eredményez. Könyvünkben ez idáig alapvetően a különbségekre kívántunk érzékenyíteni, azonban nem lenne teljes a kép, ha a kulturális háttértől független, közös emberi szükségletek rendszeréről nem emlékeznénk meg.

A neveléstudomány terén sokféle szükségletelmélet ismert, induljunk most ki *Ehrenhard Skiera* (*Skiera, 1994*) professzor, az Európai Reformpedagógiai Kutató és Dokumentációs Központ vezetőjének szükséglet-leírásából. *Maslow* klasszikussá vált, jól ismert szükségletpiramisát továbbfejlesztve, egy olyan modellt állított fel, amelyben a gyerekek alapszükségleteihez hozzárendelte az iskolai nevelés adekvát pedagógiai válaszait. Ezek a szükségletek mindannyiunk igényeit tükrözik, függetlenül nemtől, társadalmi hovatartozástól, vallástól, etnikai csoporttól, nyelvtől, földrajzi környezettől és életkortól.

Melyek ezek a szükségletek, és hogyan alkalmazkodik adekvátan az iskola a gyermek igényeihez? *Skiera* szerint a humán szükségletek: az érzelmi

védettség, biztonság, odafordulás iránti szükséglete, a dicséret és az elismerés iránti szükséglet, az új tapasztalatok, tudás, képességek és készségek iránti szükséglet, szabadság iránti szükséglet, önmagunk és mások iránti felelősség szükséglete, esztétikai élmények iránti szükséglet, a belső állapotok spontán kifejezése iránti szükséglet.

A pedagógus az *érzelmi védettséget* biztonságos, rendezett, állandóságot és otthonosságot nyújtó osztálytermi klíma megteremtésével, pozitív, elfogadó, toleráns, szeretetteljes légkörrel teremtheti meg. Ebben a folyamatban kitüntetett helyet kap a tanár-diák, a tanár-szülő kapcsolat folyamatos és rendszeres gondozása, az emberi kapcsolatok jellege, milyensége. A tanulók – a fiúk és lányok, etnikai, vallási, nyelvi, életkori csoportok igényeinek különös tekintetbe vétele, elfogadó, szeretettel teli emberi viszonyulás, az empátia, az előítélet-mentes pedagógiai gondolkodás megléte, a gyermekek óvása a kirekesztődéstől, peremre kerüléstől, a megbélyegzéstől és a megszégyenüléstől. A barátságos, elfogadó légkör, védett környezet nagyban hozzájárul a különböző gyermekek jóllétéhez, de befolyással van lelki egészségükre, osztálybeli beilleszkedésükre, áttételesen pedig tanulmányi teljesítményükre is kihat. A pozitív osztálytermi klíma alapfeltétele a sikeres iskolai tanulásnak. Mindehhez hozzátartozik a pedagógusok állandósága, hiszen a gyakori váltás nem túlságosan kedvező a tanuló gyermekcsoport számára. *Sahakian* (2004) bevándorló, az adott ország nyelvét nem beszélő gyermekkel készített esettanulmányai is rámutatnak, hogy a gyerekek számára a tanulás akkor válik mind könnyebbé, amikor érzékelik a feléjük irányuló elfogadást mind a pedagógus, mind pedig az osztálytársak részéről. Mindaddig, amíg türelem légkörét nem tapasztalták meg, jóval több erőfeszítésükbe került az iskolai munka, és gyakran úgy vélték, hogy csak sikertelenek lehetnek az iskolában.

A serkentő, elfogadó iskolai légkör segíti a tanulást, biztos alapot jelent a tanulási folyamathoz. Biztonságot ad egyrészt, ha különleges figyelemmel és tapintattal viszonyul a pedagógus minden gyermek iránt, kiváltképpen a valamilyen okból nehézségekkel küzdő, nyelvileg, szociálisan hátrányos helyzetű, eltérő kulturális háttérből érkező gyerekekhez. Másrészt az intézmény fizikai környezetének állandósága, átláthatósága, rendezettsége, emberléptékűsége jelent védelmet valamennyi gyermek számára. Az iskola fizikai tere, berendezésének, térbeli strukturálásának milyensége nem elhanyagolható eleme a humánus iskola megteremtésének. A szép, barátságos, esztétikus, gyermekhez közeli miliő megteremtése, fokozza az otthonosságot, a biztonság érzését valamennyi tanulóban. Ismert a munkalélektanból, hogy egy-egy munkahelyen akkor képesek a legjobban teljesíteni, ha ahhoz szükséges környezeti-légköri feltételek adottak. Rossz légkörből menekülnek a dolgozók, gyakori a hiányzás, a megbetegedés aránya, s előbb-utóbb új helyet keresnek maguknak.

A dicséret, az elismerés iránti szükséglet, minden emberben jelen lévő jogos igény. Bármilyen közösségről, társas környezetről legyen szó – család, munkahely, vagy baráti kör – az egyén mindenütt vágyik a dicséretre, tevékenységének pozitív visszajelzésére, elismerésére. A gyerekek e szükségletére a megfelelő pedagógiai reakció, a saját értékek tudatának megerősítése, a magabiztosság növelése, a gyermek munkájának tudatos figyelemmel kísérése, rendszeres, korrekt visszajelzés biztosítása, a teljesítmény, a tudás, a szorgalom és az igyekezet méltányolását jelentheti. A pedagógus akkor jár el helyesen, ha folyamatosan buzdítja, dicséri osztályának tanulót, különösképpen a migráns, bevándorló családból érkező, etnikai kisebbségekhez tartozó, valamilyen oknál fogva hátrányban lévő, nehézségekkel küzdő, fogyatékkal élő gyermekeket. Ne rakjon további terheket a hátránnyal küzdő tanulókra az-
zal, hogy a mindennapi munka értékelése, az osztályozás során negatívan ítéli meg a hiányosságok pótlásán dolgozó gyermekeket. Ehelyett a fejlődés mértékéből, a diák saját magához, korábbi szintjéhez képest elért eredményeit szükséges figyelembe venni, a tanulót pedig türelemmel, jó tanácsokkal újabb eredményekre sarkallni. A dicséret, az elismerés további tanulásra ösztönöz, motivál, míg a túl sok, az igyekezetet figyelmen kívül hagyó értékelés lerombolja a meglévő tanulási kedvet, korai kimaradáshoz, az erőfeszítések mielőbbi feladásához vezethet. A bármilyen okból nehézségekkel küzdő gyerekekkel szemben a pedagógusnak sokkal nagyobb türelemre, tapintatra, több biztatásra van szüksége, hogy a gyermek képes legyen sikeresen beilleszkedni az osztályközösségbe, ill. megfelelő tanulmányi eredményt érhesen el.

A gyermek új tapasztalatok iránti szükséglete már a csecsemőnél is megnyilvánul, aki a mozgás és a beszéd révén elindul felfedezni a körülötte lévő valóságot. A gyermek fokozott várakozással, kíváncsisággal lép az iskolába, az óvoda alig várja, hogy oda járhasson. Az iskolai didaktikai-metodikai hibák, ártalmak következtében sok esetben elmegegy a gyermekek kedve a tanulástól, azzal, hogy a pedagógus túlságosan gyors tanulási tempót diktál, figyelmen kívül hagyja a gyermek érdeklődését, sajátos világát, fejlődéslélektani jellemzőit, túl sokat akar hirtelen megtanítani, s túlterheli a tanulót. A gyerekek adottságait, képességeit, eltérő érdeklődését, motivációját, fejlettségi szintjét figyelembe vevő, érési tempójukhoz, fejlődési ütemükhöz igazodó tanítási menet biztosítása jelentheti a megfelelő didaktikai eljárást a mindennapi iskolai munka során. Az iskolába lépő gyerek számára a fokozatosság, az óvoda-iskola közötti zökkenőmentes átmenet megteremtése adja a biztonságos tanulási tempót. A túl gyors tanítási ütem feszültséget, míg a túl lassú, unalmat szül. Nagy erőfeszítést kíván a gyermektől a tőle teljesen idegen dolgok megtanulása is, hát még, ha mindez egy otthon megszokottól teljesen eltérő nyelvi közegben, kulturális tartalmakról történik. Éppen ezért szükséges az iskolai tanítást, a gyermek már meglévő tapasztalataira építve

megszervezni, figyelembe véve a tanuló előzetes tudását, ismereteit, alapozva a családból magával hozott kulturális, nyelvi háttérre. A hatékonyan működő, gyermekbarát iskolák reflektálnak a tanuló nyelvi, kulturális háttérére, értékként jelenik meg az iskolában saját, kultúrájuk, anyanyelvük világa, még akkor is, ha mindez jelentősen eltér a többségétől, ha ez a kultúra adott esetben kisebbségi is. A sikeres iskolák a kisebbségi tanulók számára is vonzó iskolai programokat működtetnek, pl. tánc, drámajáték, az adott kultúrkör irodalmi, művészeti értékeinek felvonultatása teheti vonzóvá az iskolát a gyermek számára. Mindez azt közvetíti a kisebbségi és a többségi kultúrából érkező gyerekek felé, hogy az otthon hallott dalok, versek, mesék értékesek, ezzel önbizalma nő, büszkeséggel, és nem szégyennel fog saját otthonról hozott kultúrájára, családi értékeire gondolni. Az alkotó tevékenység minél szélesebb formáinak megjelenítése, a sokféle vonzó és érdekes program, széles választék a tanórán kívüli tevékenységek, szakkörök közötti választási lehetőség, ahol mindenki megtalálja a neki tetsző elfoglaltságot szintén tanulásra, felfedezésre, az egyéni érdeklődés kiaknázására ösztönöz. A módszertani gazdagság, például a projektmunka, individuális, csoportmunka, felfedező, aktív tanulás, játék, beszélgetés, ünnep, sokféle eszköz, a gyerekek számára kedves, azonosulásra alkalmas tartalmak megtalálása, sokféle eszköz felhasználása, a kreatív gondolkodás ösztönzése, a vitatkozó szellem biztosítása, egyéni, egyedi ötletek méltányolása, az egyes tárgyak egymásra építése, komplexitás, a különböző tudományterületek közötti kapcsolódási pontok megtalálása, a gyerekek alkotókedvének, cselekvési vágyának felhasználása, a tanuló intenzív bevonódásának biztosítása, a tanórán kívül szervezett ismeretek kihasználása, a gyerekeket személyesen is érintő témák, tartalmak, kérdések bevonása az oktatási folyamatba – tanulásra motivál. A reformpedagógia berkein belül kidolgozott módszerek megfelelő szemlélettel kezelése, adaptálása „hagyományosnak” mondott iskolai keretek között ma is aktuális egy gyermekbarát, minőségi iskolában. Megjegyezzük, hogy minden intézményben a módszerek kiválasztása, eredményes alkalmazása a gyermekcsoport, és a csoportot alkotó individuumok jellegzetességei befolyásolják. Éppen ezért receptek nem adhatók, legfeljebb a szakmai lehetőségek megismerése, alkalmazni tudása szükséges, amelyeket mindenki saját osztálya, iskolája, gyermekcsoportja függvényében teljesíthet ki. Fontos azonban a sokféle módszer és eszköz, a változatos eljárások alkalmazása, a személyiség sokoldalú fejlesztése, egyes személyiségterületek túlhangsúlyozása helyett, a harmonikus személyiségfejlesztés minden egyes gyermeknél.

A tanulás folyamatában minden gyermek számára, de különösen a kulturálisan, nyelviileg különböző háttérből érkező gyermekeknek kiemelt helyet kell biztosítani az iskolázás első éveiben, az alapvető kultúrtechnikák – az írás, olvasás, matematikai tudás és képességek – megfelelő szintű fejlesztésének. A jó és biztos alapozás minden további tanulás, a további iskolai sike-

resség alapja. Az írás-olvasás tanításának jól átgondolt menete, a gyorsított tanulási tempó elvetése, szükség esetén hosszabb, elnyújtott tanulási idő biztosítása teremheti meg a megfelelő és biztos bázist minden későbbi tanuláshoz, a sikeres iskolai előmenetelhez.

Az egyéni életút során szerzett tapasztalatok, a gyerekek egyedi ötleteinek bevonása a tanítás-tanulás folyamatába, rájuk való építés elvezet a következő szükséglet, a *szabadság iránti vágy* iskolai méltánylásához. Munka-életi kutatások is alátámasztják, hogy a szabadság biztosítása a munka folyamatában – növeli az ember elégedettségét, tevékenységgel szembeni kitartását, motiváltságát. Ha a gyermek maga választhatja meg az elvégzendő feladatok sorrendjét, ha szabadon dönthet a rendelkezésre álló idő felhasználásáról, ha szabadon mozoghat, ha választási lehetőséget biztosítunk a feladatok jellege, megoldásának menete, ritmusa, nehézségi szintje között – ezzel sokat teszünk mind a tanulási motivációja érdekében, mind pedig a szabadság iránti igény méltánylásáért.

Az emberben mind növekvő mértékben ott az igény önmaga és mások iránti *felelősségre*, ehhez az iskola oly módon járulhat hozzá, ha demokratikus légkört, irányítást alkalmaz tanulóival szemben, és sokféle módon lehetőséget ad az egymás iránti felelősség megtapasztalására az iskolában. Az osztályért vállalt feladatok, közösségi megbízatások kiosztása, vállalása, figyelemmel kísérése, számon kérése mind a gyermek erkölcsi fejlődéséhez járulnak hozzá, miközben a demokratikus iskola kultúráját építik. A feladatok kiosztásában alapvető, hogy ne csupán a jó tanulók kapjanak megbízatásokat, hanem minden gyerek, így a hátrányos helyzetben lévő, a nyelvi kisebbségekhez tartozó, eltérő kulturális környezetből érkező gyermek is sorra kerüljön a felelősségteljes megbízatások kiosztásánál. Lehet, hogy valamely tanulmányi szempontból kevésbé sikeres gyerek éppen ilyen módon tud kitűnni társai közül, elképzelhető, hogy pontosan egy-egy közösségért vállalt feladat jelentheti tehetségének megmutatását, mások általi felfedezését, osztályközösségben való helyének javulását. A felelősségérzet fejlesztését fokozza, ha a tanulók aktívan részt vesznek iskolai környezetük gondozásába, maguk gondoskodnak az osztályteremben elhelyezett virágokról, növényekről, kisállatokról, esetleg ha bekapcsolódnak az intézmény kertjének gondozásába, a tantermekben, kollégiumi szobákban folyó nyári nagy takarítási munkákba. A felelősség erősítése jelentheti a későbbiekben a társadalmi felelősség vállalását elesett, nehéz helyzetben lévő embertársainkért, vagy akár a különböző környezeti neveléssel összekapcsolódó feladatok megoldása vezet el Földért, a természeti környezetünkért való tudatos gondolkodáshoz, cselekvéshez, a környezettudatos magatartáshoz.

Az *esztétikai élmények* iránti emberi szükséglet megmutatkozik abban is, hogy az egyén belülről vezérelve, ösztönösen a szépet keresi a világban, így az iskolai élet során is. Az esztétikai igényekhez járul hozzá a gyermekhez

közel álló berendezés, a gyermek, tanulás, mozgás, játék iránti igényéhez alkalmazkodó miliő megteremtése. A gyermekek világát tükröző díszítés, a környezet összhangja, a tantermeken túl az udvar gyermekeket szolgáló funkcióinak megteremtése, szintén a fentieket szolgálja.

Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet (1998) kiemelik, hogy a multikulturális nevelés egyik irányzata az *iskola ethosának* átalakítását kívánja, amely egyúttal az intézményi környezet rejtett tanterv-beli hatásaira hívja fel a figyelmet. Így írnak erről: „Az iskola pozitív atmoszférájának kialakításában nagy szerepe van az intézményi környezetnek. Az épület tisztán tartása, a termék barátságossá tétele, a berendezési tárgyak ízléses és kényelmes volta arról árulkodik, hogy az ott tanulók és dolgozók fontosak. Az iskola materiális környezetének rendben tartása természetesen nem garantálja a benne folyó munka sikerességét. Ugyanakkor a materiális elhanyagoltság legtöbb esetben szimbolizálja a közönyt, mely az adott iskolára, mint intézményre jellemző. Bár a málló falakat és a kopott padokat a rendelkezésre álló anyagi eszközök szűkösségével indokolják, feltűnő, hogy ezek a problémák leggyakrabban azokban az iskolákban jelentkeznek, ahol a kisebbségi gyerekek aránya magas.” (i.m. 11.) Fontosnak vélik, hogy egy kulturálisan sokszínű iskolában a faliújság, a díszítő elemek, a falakon látható képek és ábrázolások az iskola kulturális gazdagságát hordozzák. Környezeti szempontból a gyermekektől származó rajzok, tanulói munkák, a színekben és életben gazdag, nyugalmat, vidámságot árasztó, saját gyermeki alkotások tehetik otthonossá, kultúra érzékennyé az iskolát. A tulajdonosi érzet, a felelősségérzet fokozódik, ha a tanuló saját munkájával, alkotásaival járulhat hozzá iskolai környezetének, életterének formálásához, díszítéséhez, gondozásához. *S. Nagy Katalin* (1995) vizsgálata is alátámasztja, hogy az intézményi környezet elhanyagoltsága – rejtett tanterv-beli hatásai révén – milyen erősen lerontja az osztályteremben közvetített kultúra, a tanulás, tudás értékét. Kutatásában a környezeti feltételek kevésbé tudatosult hatásait tárta fel. Rámutatott, hogy miközben az iskolák a kultúra közvetítésének hivatalos letéteményesei, addig környezetük igen gyakran elhanyagoltságról, nemtörődomségről árulkodnak hazánkban. Bár a tanár által közvetített tananyag, és értékrend a kultúra fontosságát és nagyságát hangsúlyozza, addig ezt az értékközvetítő hatást az iskola elhanyagolt, eklektikus környezeti miliőjével igen erősen tompítja.

Kíváncsú esztétikai élmények biztosíthatók a művészeti tevékenységek széles körének elérhetővé tételével, a környezet esztétikájáról való gondoskodással, ugyanakkor az iskolai időbeosztás rendezettsége, a holt idők kiküszöbölése is egyfajta harmóniát, rendezettséget jelent a gyermekek iskolai élete számára. A tanulók fáradásához igazodó időbeosztás, figyelmüknek terjedelmét, a napi teljesítmény ingadozásának figyelembe vétele az oktatás során ugyancsak lényeges eleme a gyermekbarát, emberséges pedagógiának.

A következő, említésre méltó igény, a *gyermek belső állapotainak spontán kifejezésére vonatkozó* szükséglet, amely megnyilvánul az érzelmek spontán és akaratlagos kifejeződésében. A pedagógus akkor jár el helyesen, ha olyan légkört teremt, amely lehetőséget ad az érzelmek kifejezésére. A nevelő viselkedésével empátikus toleranciát, megértő segítséget mutat a bánnat, az elutasítás érzésével szemben, ugyanakkor helyet ad az öröm, a szeretet, a vidámság, a kellemes érzések iskolai kifejezésének is. Iskolánk jelenős részében mintha alig lenne helye az érzelmek természetes kifejezésének. Pontosan az emberléptékű pedagógia teremtheti meg az egyén számára az értelmes életbe vetett hitet, s az élet teljességéhez az érzelmek éppúgy hozzátartoznak, mint az intellektuális tudás, vagy a testi képességek fejlesztése. A művészetek gyakorlása kiváló lehetőség az érzelmek átélésére, ugyanakkor a játék iránti gyermeki igény legalizálása az iskolai keretek között szintén jótékonyan hozzájárul e szükséglet kifejezéséhez. Nem utolsó szempont a belső állapotok kifejezésére adott válasz, a gyermek mozgásigényének kielégítése, mozgáslehetőségek sokoldalú biztosítása az iskolai oktatás minden szintjén. Mozgásra a testnevelés órákon túl legyen minél több alkalom, az iskolában az egészség megőrzése, ápolása több szempontból prioritást kell, hogy kapjon.

Skiera szükségletrendszerét kiegészítendő, kár lenne megfedkezünk, *Maslow* által *fiziológiai szükségleteknek* nevezett emberi igényekről, többek között az étkezés, ruházkodás szükségleteinek fontosságáról, nem kell magyaráznunk, hogy egy éhező, fázó gyermek nem tudja figyelmét kellő mértékben a tanulásra fordítani, amíg éhségét ki nem elégíti, míg meleg ruhát, fűtött szobát nem biztosítunk számára. A hátrányos helyzetű, szegény társadalmi rétegekből érkező gyerekek esetén az iskola nevelési-oktatási feladataihoz hozzáadódik az elemi fiziológiai alapszükségletekről való gondoskodás feladata is, hiszen amíg egy középosztálybeli gyermeknél természetes, hogy reggeli után indul iskolába, addig a társadalom peremén élő gyerekeknek mindez korántsem magától értetődő. A tanulási kíváncsiság kielégítése pedig csupán a fizikai alapszükségletek kielégülése után várható.

A fenti szükségletek kielégítésére tett törekvések külön-külön, és együttesen is a gyermekbarát iskola megteremtését, a humánus nevelést szolgálják, az alapvető emberi szükségletek szem előtt tartása minden egyes gyermek nevelésében kiindulópontként kell, hogy megjelenjen, akár kisebbségi, akár többségi tanulók vesznek részt a nevelési folyamatban. Miközben figyelünk a különbségekre, nem feledhetjük a minden emberben meglévő közös szükségleteket.

Amennyiben az iskola nem képes, illetve nem akarja a tanulók belső igényeit figyelembe venni az iskolai mindennapi életben, úgy különböző nem kívánatos viselkedés- és magatartás-formák megjelenésével kell komolyan számolni. Nevezetesen: megjelenik az osztály életében a hiányzások nagy

száma, a betegségekbe menekülés, a csavargás, a puszkázás, a hamisítás, az érdektelenség, az agresszió, az iskola tulajdonának mind gyakoribb rongálása. Rosszabb esetben iskolától való félelem, szorongás, depresszió, iskolafóbia, öngyilkossági kísérletek is előfordulhatnak, fiatalkori bandákhoz csapódással, bűnözéssel társulva. A tanulói kíváncsiságot mellőző órai foglalkozásokon gyakorivá válik a padtársakkal való kényszerű beszélgetés, bekiabálás, pad alatti olvasás, rajzolgatás, padra való firkálás, órai álmodozás, gyors szellemi kifáradás. Ilyen és hasonló jelek esetén mindig érdemes feltenni a kérdést: mi állhat a viselkedés háttérében? A tanulóra való egyirányú muto-gatás helyett célravezető a pedagógiai önreflexió gyakorlása, annak mély át-gondolása, hogy minden tekintetben adekvátan jártunk-e el a nevelés folya-matában. Figyelembe vettük-e a gyermek egyéni, differenciált igényeit, és mindenkinél közös humán szükségleteit, megfelelő tempóban, tanítási stílust követve, módszereket és eszközöket alkalmazva, az előzetes tudásra, képes-ségekre, ismeretekre építve vezettük-e a gyermeket a tanulási folyamatban. S ha a válasz nem, érdemes azon eltöprengeni, hogyan kellene másképp eljár-nunk, hogy tanulóinkat eredményesebben motiváljuk, diákjaink jobb tanul-mányi eredményt érhessenek el, és jobban működő osztályközösségben le-gyen részünk.

Kulcsfogalmak

Kultúraazonos / kulturálisan érzékeny pedagógia, gyermekbarát iskola, csa-ládi mikromilió figyelembe vétele, előítéletek, szolidaritás, társadalmi fele-lősségre nevelés, adaptív nevelés, tanulási stílusok, multikulturális iskolai programok, humán szükségletek

További érdekes olvasmányok

Bordács Margit és Lázár Péter (2002): Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Farkas Katalin – Klein Sándor (1990): Hogyan legyenek iskoláink gyermek-központúak? Módszertani füzetek 26. Szeged.

Stauszné Simonyi Erzsébet (1998): Az iskolai gyermekvédelem helye a gyermekvédelem rendszerében. FPI. Budapest.

Mihály Ildikó (2003): A nemzetközi szaksajtó a gyermekszegénységről. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.

Balogh Valéria (2006): Gyermekközpontú iskolák Hollandiában. Új Pedagó-giai Szemle, 3. sz. 83.-90.

Kérdések, feladatok

1. Tervezzon meg egy multikulturális projektnapot.
2. Készítsen interjút egy pedagógussal, mit jelent számára a társadalom és a gyereknépeség sokszínűségéből adódó iskolai munka?
3. Tervezzon meg egy osztályfőnöki órát, amelyen a fogyatékkal élők hazai helyzetét dolgozzák fel.
4. Milyen jellemzői vannak a kultúra-érzékeny iskolának?
5. Mit jelent a befogadó, a szolidáris iskola?
6. Milyen módszerekkel hívná fel diákjai figyelmét az előítéletek jelenlétére a társadalomban?
7. Milyen internetes oldalakat ismer, amelyek a multikulturális neveléssel foglalkoznak?
8. Ön szerint mitől lesz egy iskola gyerekbarát? Milyen iskolába szeretne járni a tanulók, köztük a kisebbségi gyerekek, a fogyatékkal élők, a szegénységből származók? Ön, mint pedagógus(jelölt) mit tehet a kisebbségi gyerekek iskolai helyzetének javításáért?

Bibliográfia

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- Állásfoglalás az oktatás európai dimenziójáról készült Zöld Könyvről (1994). In: Zarándy Zoltán (szerk.) (2000): Európa az iskolában – az iskola Európában. OKI Kutatási Központ, Budapest, 95-101.
- Allport, G. W.(1977): Az előítélet. Gondolat, Budapest.
- Andor Mihály (1998): Az esélyek újratermelődése. *Educatio*, 1998. 3. 419-435.
- Andorka Rudolf (2003): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest, 547-562.
- Angelusz Erzsébet (1993): Antropológia és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 3-15.
- Arends, R.I.(1991): *Learning to teach*. McGraw-Hill, Inc., New York.
- Aszmann Anna, Dr. (2005): A magyar gyermekpopuláció egészségi állapota és egészségmagatartása. In: Barabás Katalin, Dr. (szerk.): *Alapismeretek az egészségfejlesztéshez*. EM Nemzeti Népegészségügyi Program, Budapest. 35-48.
- Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Banks, J. A. (Ed.), Banks, C. A. M. (Ass. Ed.) (2001): *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Banks, J. A.(2003): *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. Letöltés: <http://depts.washington.edu/ceterme/view.htm> [2003.09.22.]
- Bartha Csilla (2000): Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. *Educatio*, 4. 761-775.
- Basow, S. (2004): The hidden curriculum:gender in the classroom. In: M. A. Paludi (ed.): *Praeger guide to the psychology of gender*. Praeger Publishers, Westport.
- Bassis, S.M., Gelles, R.J., Levine, A. (1991): *Sociology an Introduction*. Fourth Edition, McGraw-Hill, Inc. New York-Tokio.
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. JPTE, Pécs, 207-234.
- Bernstein, B.(1959): A public language: some sociological determinants of a linguistic form. *B.J. Sociology* 10.
- Beswick, R. (1990): Racism in America's Schools. *ERIC Digest Series*, Number EA 49. 0101
- Beszámoló a Magyar Köztársaság területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek helyzetéről 2003. február-2005. február. Budapest. (2005) Letöltés: www.nekh.gov.hu [2006-01-13]

- Boreczky Ágnes (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlata In: Ballér Endre és Dudás M. (szerk.): Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. In memoriam Vastagh Zoltán. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tamárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest-Pécs. 91-99.
- Brander, P. (2004): KOMPASZ. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez. Mobilitas, Budapest.
- Brandt, G. (1986): The realization of anti-racist teaching. The Palmer Press, London, New York, Philadelphia.
- Brinkerhoff, D. B., White, L. K. (1988): Sociology. West Publishing Company, St Paul, New York, San Francisco. 58-83.
- Cazabon, M. T. Nicoladis, E., Lambert, W. E. (1998): Becoming bilingual in the Amigos Two-way Immersion Program. (Research Rep. No.3.) Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.
- Czachesz Erzsébet (1997): Multikulturális nevelés. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai lexikon. II. kötet, Keraban Könyvkiadó, Budapest. 499-500.
- Czachesz Erzsébet, Lesznyák Márta, Molnár Edit Katalin (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 3. szám, 417-430.
- Cs. Czachesz Erzsébet, Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, 2003. 349-376.
- Csepeli György (1993): A meghatározatlan állat. Ego School Bt., Budapest.
- DeFleur, M. L., DeFleur, L. B. (1973): Sociology: Human Society, Scott, Foresman and Company, Brighton. 98-122.
- Delors, J. (1997): Oktatás rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris, Budapest.
- Demeter Zsófia (é.n.): A szerb kisebbség története és helyzete a régióban. In: In: Cseke Henrietta, Torgyik Judit, Solyomvári György, Demeter Zsófia, Lukács László (é.n.): Különböző kultúrák Európában. KJF, Székesfehérvár. 33-55.
- Desforges, Ch. (1995): An Introduction to Teaching. Blackwell, Oxford-Cambridge.
- Farkas Péter (1996): A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, 1996. 1. 50-59.
- Fischman, J. A. (1960): A systematization of the Whorfian hypothesis. *Behavioral Science* 5.
- Foghtűy Krisztina, Szepesházyné Kurimay Ágnes (2003): Múzeumpedagógiai tanulmányok I. ELTE PPK, Oktatás-módszertani Központ Közleményei 1. Budapest.
- Forchheimer, G. (2000): Az idők képzése a társadalom szerkezetváltása korában. In: Horváthné B. Mária, Pordány Sarolta (szerk.): Tanulás, mű-

- velődés, szabadidő idős korban. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Nyitott Képzések Egyesülete, Budapest, 16-27.
- Forray Katalin, Hegedűs T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja. BME, Budapest.
- Garcia, E. (2002): Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge. Third Edition, Houghton Mifflin Company, Boston-New York.
- Garrett, P., B., Baquedano-López, P. (2002): Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. Annual Review of Anthropology. 31. 339-361.
- Giddens, A. (2003): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Glaser, Helmuth von (1975): Az öt világvallás. Bráhmánizmus, buddhizmus, kínai univerzizmus, kereszténység, iszlám. Gondolat Kiadó, Budapest
- Gocsál Ákos (1995): A multikulturális oktatás szociológiai okai. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 119-134.
- Goldstein, T. (2003): Teaching and Learning in a Multicultural School. Choices, Risks, and Dilemmas, LEA, Mahwah, New Jersey, London
- Gorski, P. (2003): The challenge of Defining a Single „Multicultural Education” Letöltés: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html> [2003. 09. 16.]
- Gyivicsán Anna, Krupa András (1997): A magyarországi szlovákok. Változó Világ 16., Útmutató Kiadó, Budapest.
- Háber Judit, H. Sas Judit (1980): Tankönyvszagú világ. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 65-70.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása. Európai politikák és hazai kihívások. Új Pedagógiai Szemle, 2. 28-37.
- Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI, Budapest. 2003. 356-358.
- Halmos Tamás (2002): Az öregedésről általában. Magyar Tudomány, 4. 402.
- Hársing László (1989): Az emberi cselekvés és gondolkodás filozófiai alapjai. 2., átdolg. kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest
- Heath, S. B. (1986): Taking a cross-cultural look at narratives. Topics in Language Disorders, 7 (1) 84-94.
- Hegedűs T. András (1997): Akkulturáció. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): Pedagógiai lexikon I. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 39.
- Horváth György (1997): Pedagógiai pszichológia. Veszprémi Egyetem, Veszprém.

- Hunyady Györgyné, Szekszárdi Júlia (1998): *Konfliktusok az iskolában*. BTF, Budapest.
- Iván László (2002): Az öregedés aktuális kérdései. *Magyar Tudomány*, 4. 412.
- Kamarás István (1989): *Lelkierőmű Nagymaroson*. Religiográfia. VITA, Budapest.
- Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (2005): *Kultúrák találkozása, kultúraváltás*. Letöltés: www.menedek.hu/html/-4b352ac562.htm [2005. 05. 08.]
- Kapitány Gábor, Kapitány Ágnes (1995): *Rejtjelek 2. Fejezetek a mindennapi élet antropológiájából*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Karádi Viktor (1994): A társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon a nők felsőbb iskolázásának korai fázisában. In: Hadas Miklós (szerk.): *Férfiuralom*. Relika Kör, Budapest, 176-196.
- Karlovitcz János Tibor (2004): Mit tehetünk az előítéletek csökkentéséért? In: Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. A roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 123-136.
- Kemény Gábor (é.n.): *A magyarországi romák*. Változó Világ Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor (1997): Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. In: Csepeli György, Örkény Antal, Székelyi Mária: (szerk.) (1997): *Kisebbségsszociológia. Minoritas könyvek 4. Minoritas Alapítvány, Kisebbségsszociológia Tanszék, Budapest*.
- Kis-Molnár Csaba, Erdei Helga (2003): *Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után*. In: Pukánszky Béla (szerk.) (2003): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246-286.
- Klein Sándor (2002): *Gyermekközpontú iskola*. Edge 2000, Budapest.
- Kleinman, L. (2004): *The Mediation Process in the Educational System: A Means of Reducing Violence, Improving School Climate and Safeness*. Thesis submitted for the degree PhD, ELTE BTK, Budapest.
- Knipe, M. (2004): *Passport to Understanding*. Arts & Activites, Januar, Vol. 134 Issue 5. 24.
- Kóti Réka (2005): Kínai gyerekek- a halogatott integráció. In: Buda András-Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma*. DE NT, Debrecen. 306-311.
- Kottak, C. P. (1991): *Cultural Anthropology*. McGraw-Hill, New-York-Tokio, Fifth Edition.
- Kovács Sándor (1997): *Interkulturális oktatás-nevelés*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet, Keraban Könyvkiadó, Budapest. 57.

- Kozma Tamás (1995): Etnocentrizmus. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Értéktadás és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs.
- Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József (2004): Bevezetés a mentorálás módszertanába. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Központi Statisztikai Hivatal:
<http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/05/tartalom.html> [2006.01.14.]
- Ladányi Andor (1996): Két évforduló, *Educatio*, 3. 375-389.
- Lassú Zsuzsa, F. (2004): A nemek kérdése. Szexualitás az iskolában. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 551-563.
- Lawton, D. (1974): Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat, Budapest.
- Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók In.: Czachesz Erzsébet (1998): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító-és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 7-18.
- Ligeti György (szerk.)(1996): Bevezetés a magyarországi cigányság kultúrájába, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, CD-ROM.
- Lindholm, K. and Christiansen, A. (1990): Directory of two-way bilingual programs. Center for Applied Linguistics, Washington.
- Lucas, T., Henze, R. és Donato, R. (1990): Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high school. *Harvard Educational Review*, 60 (3), 315-340.
- Makai Éva (2000): Szétszakadt és meg nem font hálók. Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Manherz Károly (szerk.)(1998): *A magyarországi németek. Változó Világ 23. Útmutató Kiadó*, Budapest.
- Mayer József (2005): A „második esély” iskolái és az esélyteremtés. In: Mayer József (szerk.): *A második esély iskolái*. Országos Közoktatási Intézet, 2005. 9-24.
- Mead, M. (2003): *Férfi és nő*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc, V. Binet Ágnes (1981): *Gyermelekélettan*. Gondolat, Budapest.
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2002): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest, 198-199.
- Mihály Ottó (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker Kiadó, Budapest
- Miller, S. (1997): *Játékpszichológia*. Maecenas, h.n.
- Mitter, W.(1984): A komprehenzív iskola koncepciója és megvalósulása Európában. Conception and reality of comprehensive schools in Europe. Tervezéshez kapcsolódó kutatások c. sorozat, Oktatáskutató Intézet, Budapest.

- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagné Szegvári Katalin, Ladányi Andor (1976): Nők az egyetemeken I. Küzdelmek a nők egyetemi tanulmányaiért. FPK, Budapest.
- Németh András (1997): Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 80-91.
- Nguyen Luu Lan Anh (2002): A nemek szerepe az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.) (2002): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 118-132.
- Nyíri Pál (2006): Új ázsiai migráció Kelet-Európába. A magyarországi kínaiak. Letöltés: www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_02/_t_es_t_02_nyiri_pal_uj_azsiai_migracio.pdf [2006. 01. 13]
- Ochs, Schieffelin (1984): Language acquisition and socialization: The developmental stories. In: R. Shweder, R. LeVine (eds.): Culture theory: Essay on mind, self and emotion. Cambridge University Press, New York, 276-320.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1997. 1. 3-7.
- Petrusán György, Martyin Emília, Kozma Mihály (2000): A magyarországi románok. Press Publica, Változó Világ 29., Útmutató Kiadó, Budapest.
- Polónyi István, Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum, Budapest.
- Puskely Mária (1990): Szerzetesek. A megszentelt élet 99 intézménye. Zrínyi Nyomda Kiadója, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1993): Szeretet, erkölcs, autonómia. Integra-Projekt Kft, Budapest.
- Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs, 85-92.
- Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Soros Alapítvány, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Réthy Endréne (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 231-246.
- Riszovannij Mihály, Sólyom Erika (1996): Nyelv, nemi szerep és osztálytermi kommunikáció *Educatio*, 3. 536-539.
- Rosado, C. (1996): What makes a school multicultural? Letöltés: www.edc-hange.org/multicultural/papers/celeb/multicultural.html [2003.09.02.]
- S. Nagy Katalin (1995): „Józan ésszel nem érthető” In: Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs, 91-103.

- Sadker, M. P. and Sadker, D. M.(1991): Teacher, Schools and Society. McGraw-Hill, Inc. New York.
- Sahakian, P. (2004): What our Second-Language Students Can Teach Us About Learning: Case Studies of Two Hmong High School Boys. In: Goodman, G. S., Carey, K. (ed.): Critical Multicultural Conversations. Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey.149-179.
- Sándor János (2005): A dohányzás és az egészség. In: Barabás Katalin (szerk.): Alapismeretek az egészségfejlesztéshez. EM Nemzeti Népegészségügyi Program, Budapest. 195-205.
- Sapir, E. (1971): Az ember és a nyelv. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Schieffelin, Bambi B. (1986): Language Socialization. Annual Review of Anthropology. 15. 163-192.
- Serfőző Mónika, Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 451-472.
- Skiera, E. (1994): Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék Közleményei, Budapest.
- Skuntnabb-Kangas, T. (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. (2002): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Solymosi Katalin (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 39-50.
- Solyomvári György (é.n.): A magyarországi örmények múltja, jelene és jövője. In: Cseke Henrietta, Torgyik Judit, Solyomvári György, Demeter Zsófia, Lukács László (é.n.): Különböző kultúrák Európában. KJF, Székesfehérvár. 29-33.
- Soto, L. D. (1997): Language, and power: Bilingual families and the struggle for quality education. Albany, State University of New York Press.
- Szekszárdi Júlia (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv konfliktuskezelésről. PHARE Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Szőke Judit (1998): A Józsefvárosi Tanoda, Soros Alapítvány, Budapest.
- Szuhay Péter (1999): A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája, Panoráma, Budapest.
- Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia-feminista pedagógia. Educatio, 3., 404-417.
- Tingbjörn, G. (1998): Aktív kétnyelvűség. A bevándorló gyerekek nyelvi oktatására irányuló svéd szándék. In: Cs. Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanárszakos hallgatók számára. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Tomka Ferenc (1997): Intézmény és karizma az egyházban. Vázlatok a katolikus egyház szociológiájához. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Torgyik Judit (2005): Fejezetek a multikulturális nevelésből. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához. (2005): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Vágh Ottó (1993): A kisgyermeknevelés története. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- Veczkó József (2002): Gyermekek- és ifjúságvédelem. Család- és gyermekérdekek. APC-Stúdió, Gyula.
- Verhaag, B. (1996): Akinek a szeme kék. Spektrum Televízió filmje.
- Walker, J. (1995): Feszültségoldás az iskolában. Játékok és gyakorlatok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zinnecker, J. (1993): Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor Kálmán: Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A kelet-és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái. Miniszterelnöki Hivatal IKT, Szeged.
- Zsille Gábor (2005): „Isten magyar népének szolgája”. Kuklay Antal élete vallomásai és írásai tükrében. Új Ember Kiadó, Budapest.