

FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA: Szociálpedagógia a gyermekek szolgálatában	3
--	---

VÁLOGATÁS

PACSUTA ISTVÁN: Az érték funkciója	5
JELENCICS-NAGY ANDREA: „A hetedik te magad légy!”	15
FARKAS ÁGNES – RÁCZ ANDREA – SZABOLCSI JULIANNA: Az iskolai karrier támogatása gyermekvédelmi perspektívából	26
FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA – FEHÉR ÁGOTA: Befogadó szülők a gyermekek és családjaik „szolgálatában”	40
LENGYEL LEA: Egy határontúli magyar gyermekotthonban élők nyelvi és etnikai identitása	48
RÁKÓ ERZSÉBET: Egy hátránykezelő óvodai program tapasztalatai	55
BÁDER IVÁN: A cigány/roma tanulók integrációja az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai döntések tükrében	61
BAJZÁTH SÁNDOR – TÓTH ESZTER ZSÓFIA – RÁCZ JÓZSEF: Vándortörténetek, ismétlődő motívumok a szocialista időszak drogfogyasztóinak narratíváiban	69
SZOLIVA GÁBRIEL: A vallási jelenség és a hit egzisztencialitása Viktor E. Frankl írásaiban	81
PATAKY KRISZTINA: Logoterápia és logopedagógia gyermekkorban	91
JOÓ JULIANNA: A múzeumpedagógia meghatározása a német szakirodalomban	105
POLGÁR MÓNIKA: „Mi közöm hozzá?” Az Óbudai Múzeumnak a Magyar Holokauszt Emlékévhez kapcsolódó projektje és diákkonferenciája	117

Szociálpedagógia a gyermekek szolgálatában

Válogatás hároméves folyóiratunk terméséből

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola által 2012 évben alapított *Szociálpedagógia* folyóirat 2015/3–4. számában az elmúlt években megjelent írásokból közlünk válogatást. Ezzel a válogatásszámmal búcsúzik a folyóirat eddig szerkesztőbizottsága. 2016-tól új szerkesztőbizottság kezdi meg munkáját, akik egyrészt a bevált hagyományokat viszik tovább, másrészt törekszenek új koncepcionális elemekkel is gazdagítani a lapot.

Bízunk abban, hogy mind az eddig megjelent lapszámok, mind a jövőben napvilágot látó folyóirataink jól hasznosítható ismereteket, információkat, bevált gyakorlatokat tudnak közvetíteni a szociális területen, a nevelésben, oktatásban és a pasztorációs munkában résztvevőknek egyaránt.

Kívánjuk, hogy folyóiratunk értékközpontú szemlélete sokak számára legyen inspiráló, jelentsen motivációt a mindennapok gyakorlatának nehézségei között, és nyújtson hasznos támpontot és segítséget.

Megköszönjük a leköszönő szerkesztőség 2012 óta végzett áldozatos munkáját, és kívánunk az új szerkesztőbizottság tevékenységéhez sok sikert!

FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA
rektor

PACSUTA ISTVÁN

Eszterházy Károly Főiskola, Szociálpedagógia Tanszék

Az érték funkciója

Az alábbi írásban a társadalomban betöltött funkcióján át próbálunk az érték fogalmához közelebb kerülni. A pszichológiai tényezőktől indulva a tágabb, társadalmi funkcióig vesszük számba az értékek társadalomban betöltött szerepét. Így jutunk el a társadalmi cselekvésig és az értékek normatív funkcióihoz.

Vállalásunk nem tűnik egyszerű feladatnak, mert meglehetősen nagy a szakadék az elvont filozófiai értékfelfogások, valamint a szaktudományok által végzett empirikus kutatások tapasztalatai között. *Vitányi Iván* két nagy csoportot határoz meg, melyek az érték fogalmát sajátosan használják. Az egyik a filozófiai-szociológiai, a másik a közgazdaságtani.¹ Kissé leegyszerűsítve, a közgazdaságtani értékfelfogás a befektetett munkából indul ki, azaz a múltban kell keresnünk az érték gyökerét. A humán tudományok értékfelfogása viszont előre tekint, megvalósítandó célra utal. A szociálpedagógia elsősorban a humán tudományok eredményeire támaszkodik, ezért érthető módon a humán tudományok értékfelfogásával foglalkozunk.

AZ ÉRTÉK PSZICHOLÓGIAI FUNKCIÓJA

A társadalom folyamatosságát, viszonylagos stabilitását az biztosítja, hogy kultúráját és ezzel értékeit átörökíti a következő nemzedékre. *Bugán Antal* szerint az értékátadás folyamata minősítések sorozata. A minősítések kifejezik az adott közösség gondolkodásmódját, értékfelfogását. A szocializáció során viselkedési formákat, illetve „minősített” gondolkodásmódot is elsajátítunk, ezek befolyásolják a további szocializációt. A gyermek viselkedése a centrális értékelések (értékek) köré szerveződik, egyre inkább kialakul saját, egyéni minősítéseinek, értékeinek egysége.² Ebből kifolyólag az értékrendszerünk az identitásunk alakulásának rendkívül fontos elemét jelenti.

Azonban nem csak az identitás alakításában van fontos pszichológiai szerepe az értékeknek. Ahogyan *Max Weber* is rávilágított, értékeléskor az ember a rendezetlen valóságot a kultúra által létrehozott értékek szerint rendezi.³ Ily módon az ember nagyobb biz-

¹ VITÁNYI I., *Az érték fogalma*, in MOLNÁR Z. (szerk.) *Művelődéstudomány*, TIT Csongrád megyei Szervezete, Budapest 1980.

² BUGÁN A., *Érték és viselkedés*, Akadémia Kiadó, Budapest 1994.

³ WEBER, M., *A társadalomtudományi és társadalompolitikai megismerés „objektivitása”*, Tankönyvkiadó, Budapest 1999.

tonsággal igazodhat el a világban, az értékek a rendszerezéshez nyújtanak elengedhetetlen támpontot.

Értékké bármi válhat a társadalomban, de nem tekinthető bármi értéknek.⁴ (Természetesen elengedhetetlen, hogy a többség hitelesítse a szóban forgó értéket.) Ezzel Csepeli György arra kíván rámutatni, hogy az értékek körét behatárolják az emberi élet szükségletei, ám ezek a szükségletek a mindenkori társadalmi viszonyokban konkretizálódnak, alakulnak át hiányéretté és a hiányérettékből eredő motivációkká. Azaz az értékek egyben társadalmilag meghatározott, az egyénre ható motivációs tényezőként is funkcionálnak. Ez azt jelenti, hogy értékek keletkezése a társadalmi viszonyokból érthető meg, ahogyan ezt a Kapitány szerzőpár is leszögezte.⁵ A társadalom által keltett szükségletek, a társadalomban élő rétegek, csoportok, szervezetek érdekei szabják meg, hogy az egyének mit tartanak kívánatosnak. (Természetesen abban az esetben, ha érdekeik érvényre juthatnak – ebből a szempontból elég nagy egyenlőtlenséggel számolhatunk.)

Az értékek egyfelől a személyiségbe ágyazott, eligazodást szolgáló támpontok, melyek beágyazottságuk révén biztonságot képesek nyújtani az emberek számára. Másfelől az értékek a társadalmi csoportok, rétegek integrációjának szociálpszichológiai eszközei, a világ kollektív értelmezésére, látására szolgáló „legkisebb közös többszörösök”.⁶ Ily módon a szociálpszichológia számára az értékek mind a társadalmi, mind a személyes integráció nélkülözhetetlen alkotóelemei. Szerintünk Csepeli György túlzóan egységesnek tekinti a különböző társadalmi csoportok értékválasztását: „Könnyű belátni, hogy milyen óriási jelentősége van annak egy-egy csoport vagy az egész társadalom szempontjából, hogy életkorra, nemre, réteg-hovatartozásra, érzelmi-temperamentum jellemzőkre, képességekre stb. olyannyira különböző tagjai között egyetértés uralkodik olyan alapvető kérdésekben, hogy mi a jó, mi a rossz, mi a hasznos, mi a haszontalan, mi a szép és mi a rút, mert ezáltal egységesül a sokféle ember egyébként eltérő indítékrendszere, s megállapíthatóvá válik, hogy mi a normális, mi a deviáns (azaz a normálistól eltérő), mi a várható, mi a váratlan.”⁷

AZ ÉRTÉK TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓT SEGÍTŐ FUNKCIÓJA

Az értékek szerepe a társadalmi integráció szempontjából vitathatatlan. *Anthony Giddens* kétféle integrációt különböztet meg. A társadalmi integráció, a hasonló értékekkel, szocializációval rendelkező egyének közvetlen interakcióján alapul. A rendszerintegráció az eltérő érdekekkel rendelkező csoportok kölcsönös egymásrautaltsága.⁸ Ezt az elméleti felosztást alkalmazza kutatásához *Utasi Ágnes* is.⁹

Erich Fromm a *Menekülés a szabadság elől* c. művében azokat a jelenségeket, folyamatokat írja le, melyek hatására kialakulhatott a fasiszmus és a kommunizmus társadalmi bázisa, a szabadságról való tömeges lemondás. Kiindulópontként a középkori világrend (inkább európainak nevezhetnénk) felbomlását tekintette. Ekkor az ember védettsége,

⁴ CSEPELI GY., *Szociálpszichológia*, Osiris, Budapest 2005.

⁵ KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G., *Értékrendszereink*, Kossuth, Budapest 1983.

⁶ CSEPELI GY., i. m., 235.

⁷ CSEPELI GY., *A hétköznapi élet anatómiája*, Kossuth, Budapest 1986, 102.

⁸ GIDDENS, A., *The constitution of Society*, Polity Press, Cambridge 1984.

⁹ UTASI Á., *A társadalmi integráció és szolidaritás jelzőszámai*, KSH, Budapest 2002

biztonsága meginogni látszott. Ezt a védettséget, biztonságot a közösség tagjai által garantált értékrendszer jelentette.¹⁰ Ma már paradox jelenségnek tűnhet, hogy az európai kultúra a feudalizmus idején garantálta a szociális szükségletek kielégítését, miközben a létbizonytalanság mindennapos élmény lehetett.

Az értékek alapján történő integrációnak nem csak pozitív oldala van. A veszély az értékek esetében abban rejlik, hogy logikailag nem, vagy nehezen ellenőrizhető dolgokról van szó. Míg az igazra és a hamisra vonatkozó nézetek általában ellenőrizhetőek, az értékekre vonatkozó nézetek esetében nincs semmi bizonyosság a kezünkben. Értékeinkben legfeljebb hihetünk, bizakodhatunk, egyszóval viszonyunk hozzájuk nem értelmi, hanem érzelmi alapú.¹¹ (Természetesen ez attól is függ, hogy milyen érték kategóriákban gondolkodunk.) Némi támpontot jelenthet a „végző értékből” való levezethetőség kritériuma¹², viszont korunk egyik központi jelensége az értékek pluralizálódása. Így nehéz egy „végző értéket” meghatározni. Fontos kérdés, hogy lehetséges-e a különböző értékrendszerek esetében a „közös többszörös” meghatározása.

Egy-egy társadalom a közös értékek mentén válik egységes egésszé. Ezt megerősíti Ralf Dahrendorf is, aki a társadalomelmélet két alaporientációjának meghatározásakor kiemeli, hogy az értékeknek, normáknak, szerepeknek nagy jelentőségük van a struktúra megismerésének folyamatában. Ezek révén a társadalmakat összetartó erőket vizsgálja. (A másik megismerési szempont a változás felől közelít, a társadalmi változások hajtóerőit keresi. Konfliktuselméleti megközelítésével Dahrendorf is ezt a szempontot tartja szem előtt.) Az integráló funkció kapcsán fontos megemlíteni a ligatúrák fogalmát. A ligatúrák mély kötések, kötőanyag módjára összetartják a társadalmat.¹³ A ligatúrák az értékek által meghatározott jelenségek.

AZ ÉRTÉK VÁLASZTÁST SEGÍTŐ FUNKCIÓJA

A filozófus Heller Ágnes szerint az érték fogalma olyan absztrakció, amely akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti a kívánatost a nem kívánatostól, az előnyöst az előnytelenőtől, a követendő a végzetestől. Az értékelés olyan folyamatok közös nevezője, melyeknek mindegyikét jellemzi a jó és a rossz közötti választás.¹⁴

A pszichológus Norman Feather definíciójában is felfedezhetjük a minősítést: „...az értékek voltaképpen sajátos általános motívumosztályok, amelyek a »kell«, a »legyen« normatív minőségével és kívánatosságával rendelkeznek, miközben elkerülhetetlenül összekapcsolódtak a jó és a rossz értékkelő dimenzióival. Épp rejtett vagy nyílt normatív jellegükből következően elvileg standardként, illetve kritériumként szolgálnak a gondolat és cselekvés irányításához, a helyzetek, eszközök és célok megítéléséhez.”¹⁵ Ezen meghatározásokban megjelenik a standardizáltság, a normatív funkció, valamint az, hogy az értékek nemcsak cselekvéseinket, de gondolatainkat is befolyásolhatják.

¹⁰ FROMM, E., *Menekülés a szabadság elől*, Napvilág Kiadó, Budapest 2002.

¹¹ CSEPELI GY., i.m.

¹² MANNHEIM K., *A gondolkodás struktúrái*, Atlantisz, Budapest 1995.

¹³ DAHRENDORF, R., *Egy új rend nyomában*, Napvilág Kiadó, Budapest 2004.

¹⁴ HELLER Á., *A szándéktól a következményig: előadások az általános etikáról*, Magvető, Budapest 1970.

¹⁵ VÁRINÉ SZILÁGYI I., *Az ember, a világ és az értékek világa*, Gondolat, Budapest 1987. 69.

Ralf Dahrendorf, szintén a választás kritériumait hangsúlyozza¹⁶. Meglehetősen negatívan ítéli meg korunk történéseit. A mai világot „állhatatlan világ”-nak nevezi, melyet nem lehet megállítani, és nincs benne semmi állhatatosság vagy tartás. A szabadság kiterjesztését kritikusan szemléli, úgy véli, a lehetőségek bővülése önmagában nem elég, ha nincsenek meg azok a támpontok, amelyek alapján választhatunk: „Kell hogy az embereknek lehessen és legyen lehetőségük a választásra. Első pillantásra ez elég is, éppen elég feladatot ad a polgárjogok kiszélesítését, a jólét és a társadalmi pluralitás kiterjesztését illetően. Az opciók önmagukban mégsem elegendők.”¹⁷ A választási lehetőségeknek akkor van értelmük, ha beágyazódnak bizonyos mértékadó értékszemléletbe. Ha semmi nem múlik azon, mit választunk – melyik politikai pártot, mely erkölcsi parancsot, mely fogyasztási cikket –, akkor nemcsak hogy minden mindegy lesz, de általános célnélküliség és tájékozódásképtelenség következik be: „Az életesélyekre vonatkoztatva ez azt jelenti – írja a szerző –, hogy az opciók önmagukban nem elégségesek; az én szóhasználatomban azokat ligatúráknak kell kísérniük. A ligatúrák mély kötések, melyeknek megléte értelmet ad a választási lehetőségeknek. Ezek kötőanyag módjára összetartják a társadalmat.”¹⁸ Marcuse csupán az opciókat hiányolja, amikor így fogalmaz: „szabad választás egyenértékű márkák és kacetok között”¹⁹, Dahrendorf ellenben az opciók közötti választás felelősségére hívja fel a figyelmet. Az opció – a mi értelmezésünkben – a lehetőségek tárházát, a kínálatot jelenti, a ligatúrák (kötődések, értékek) viszont segítenek eligazodni a lehetőségeink között. Korábban már utaltunk a választás szabadságának „kiüresedésre”. Dahrendorfnál a választást segítő értékek hiánya jelenti a „kiüresedést”.

Szilágyi Klára definíciójában is a választás kerül előtérbe: az értékek kettős jellegűek, (pszichológiai értelemben). Van ugyanis objektív tartalmuk. Ezt meghatározza a külvilág, amelyben az értékek választása történhet; és van szubjektív tartalmuk, ami azt jelenti, hogy a személy maga dönti el, mit tart fontosnak, mit választ a külvilág lehetőségei közül.²⁰ Tág értelmezés szerint a személy választ az őt körülvevő kultúrából, és azt a saját értékrendjeként éli meg. Az érték szó szerinti meghatározása a következő: „az érték olyan tulajdonságunk, amely alapján a környezet tárgyai, helyzetei közül kiválasztjuk a magunk számára fontos dolgokat”²¹.

Vitányi Iván az érték definiálásakor három értéktípust említ meg. Az első az emberi gondolkodást először meghatározó használati érték, mely időben megelőzte a csereérték megjelenését. A csereérték a kapitalizmus megjelenéséhez köthető. Marxi fogalmakkal élve, a használati érték a megkülönböztetett munka eredménye, a csereérték pedig az absztrakt munkát (ebben benne foglaltatik a szellemi munka is) is magában foglalja: „Az asztal értékét nem az szabja meg, hogy a nagyapám csinálta, ez csak egy járulékos dolog, hanem, hogy mennyi és mennyi forintba, pengőbe, dollárba, francia frankba került, tehát minden vissza van vezetve egy absztrakt értékkategóriára.”²² A marxi értékfelfogás kiegészül egy harmadik kategóriával, a minőségi érték fogalmával. Az érték forrása ebben az esetben nem a befektetett munka mennyisége, hanem az értékekben tárgyiasult tudás

¹⁶ A szerző politikai jellegű választások problematikájával foglalkozik, de nem nehéz analógiát vonni a társadalmi élet más területeivel – például gazdasággal, életmóddal.

¹⁷ DAHRENDORF, R., i. m., 40.

¹⁸ Uo.

¹⁹ MARCUSE, H., *Az egydimenziós ember*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest 1990, 29.

²⁰ Ez elfogadása a dahrendorfi opciók és ligatúrák fogalmának.

²¹ SZILÁGYI K., *Az egyéni tanácsadás*, Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő 1997, 195.

²² VITÁNYI I., i. m., 17.

lesz. Ez jelenti a minőséget, a rangsorolás alapját (előrevetítve ezzel az információs társadalom – tudástársadalom fogalomkörét).

Hankiss Elemér vitatta ezt a harmadik érték kategóriát. Ő két egymással ellentétes „értékcsoportot” – értékhierarchiát – határoz meg. Szerinte vannak „alapvető értékek”, melyek az életszükségletek kielégítésének értékei, és a „magasrendű” értékek, melyek erkölcsi, szellemi értékeket takarnak.²³ A történelem folyamán, a társadalmak létfeltételeinek javulásával, ahogyan a Maslow által meghatározott hierarchikus szükségletek²⁴ kielégülnek, változik ezeknek az értékeknek a fontossága. Hankissnál a kategóriák mások, mint Vitányinál, viszont mindketten megegyeznek abban, hogy az érték rendező elv, mely a rangsorolást, a választást segíti.

A *Kapitány szerzőpáros* szerint az értékek kutatásának a feladata, hogy az embereknek az objektivációkhoz való viszonyát vizsgálja: „Az érték kutatás a szociológia ágaként a tudatnak azt a működését vizsgálja, amely – az összes többi tudatműködést is áthatva (mint ahogy azok is kölcsönösen áthatják egymást) – az egyént a társadalmi fejlődésben kitermelődő tárgyi, szellemi és viszony jellegű objektivációkra vonatkoztatja, belsővé teszi ezeket az objektivációkat, pontosabban: megteremti az egyén viszonyát hozzájuk. E tudatműködés során értékek és értékrendszerek irányítják az egyént: az érték kutatás lényegében ezeknek a leírására, típusokba rendezésére, működésük megértésére irányul.”²⁵

Az érték lényegében az egyes objektivációkhoz való szubjektív ítéleti viszony, és a cselekvés meghatározója az egyes objektivációk, objektív viszonyok belsővé tétele által. (Ki mit tesz belsővé, hogyan viszonyul, az lesz érték a számára.) Ez természetesen koronként, rétegenként, csoportonként és egyénenként is változó. Az értékeket döntően az egyén (vagy csoport, réteg) léthelyzete határozza meg, mivel társadalmi-történelmi helyzete következtében bizonyos dolgok természetesen adottak a számára, mások hiányoznak, megint mások adottak ugyan, de elveszthetők. Így e különböző kategóriákba tartozó dolgok az egyén (csoport, réteg) számára szükségletei szerint különböző értékűek. Meghatározzák a termelési és társadalmi viszonyok, amelyek az e viszonyok fenntartásához, illetve megváltoztatásához szükséges magatartásokat értékkel ruházzák fel, ahogyan ezt a szerzőpáros az *Értékrendszereink* c. műben leírja.²⁶ Az értékrendszer szellemi és anyagi feltételek függvényeként változik.

A *Vonzalmaink és választásaink mélyszerkezete* című munkájukban viszont nagyobb figyelmet fordítanak a személyiség szerepére, arra, hogy az érték választásainkat meghatározza az egyén személyiségszerkezete is, mely sajátos összetétele folytán sajátos egyéni (illetve csoport-, réteg-) szükségletekhez is kötődik.²⁷

²³ HANKISS E., *A magyar társadalom értékrendje*, in *Valóság*, 1980/9.

²⁴ MASLOW, A., *Elmélet az emberi motivációról*, in OLÁH A. – PLÉH Cs. (szerk.), *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*, Tankönyvkiadó, Budapest 1989.

²⁵ KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G., i. m., 9.

²⁶ Uo.

²⁷ KAPITÁNY Á., *Vonzalmaink és választásaink mélyszerkezete*, Kossuth, Budapest 1982.

AZ ÉRTÉK TÁRSADALMI CSELEKVÉST MAGYARÁZÓ FUNKCIÓJA

A kérdés kutatása szempontjából *Max Weber* jelentősége vitathatatlan. A társadalmi cselekvés indítékainak vizsgálatok kiemelt jelentőséget tulajdonít az értékek cselekvést irányító funkciójának. Tisztáznunk kell azonban, hogy társadalmi cselekvésnek „az olyan cselekvést nevezzük, amely a cselekvő (vagy cselekvők) által vélt értelme szerint számot vet mások viselkedésével és ahhoz igazodik.” Példáját idézve egy biciklis baleset nem társadalmi cselekvés – itt nincs „egymásra vonatkoztatás” –, csak a baleset elkerülése érdekében tett cselekedetek tekinthetők társadalmi cselekvésnek.²⁸

Weber szerint az érték az ember által önkényesen és akár irracionálisan kivetített általános jelentőség, amely befolyásolja a cselekvést, de szerinte sem vezethető le egyértelműen az érték a cselekedeteinkből. Meghatározza cselekvésünket, de cselekvésünkben nem levezethető, éppen ezért a szociológiának a cselekvő szubjektív állapotaival kell foglalkoznia. Meg kell ismernie a cselekvésekhez fűződő cél- és értékékképzeteket. A szociológia lényege a cselekvések, illetve cselekvéstípusok szubjektív értelmének a megértése.²⁹ Ennek vizsgálatához Weber megalkotta a cselekvések ideáltípusait. Ezek áttekintésével közelebb kerülhetünk a szerző értékfogalmához. Négy alapvető kategóriát alkotott, melyek nehezen választhatók el egymástól. A *tradicionális cselekvés* az első, melynek két további altípusa van. Az első a „hagyományos reagálás a megszokott ingerekre” azaz, „meggyökeresedett beállítódottság”. Ebben az esetben a megértést nehezíti, hogy a cselekvő nem tudatos, vagyis a viselkedés kívül esik a megértés határain. A másik altípus, amikor a cselekvő valamilyen hagyományt, szokást akar fenntartani, amit ezért tudatosan követ. Ez a hagyomány és érték kapcsolata miatt érthető módon nehezen választható el az értékracionális viselkedés kategóriájától, melyről később lesz szó. Az *indulati-érzelmi cselekvés* „gátlástalan reagálás”, nem a tudatos értelemhez való igazodás jellemzi. A harmadik kategória, az *érték-racionális viselkedés*, melyben a cselekvő tervszerűen, tudatosan akar egy értéknek megfelelni. A cselekvés mércéje kívül áll a racionalitáson (ez az értékek világa), de a cselekvés folyamata és eszközválasztása racionális. Minél tudatosabb a cselekvés, minél inkább elnyomjuk az érzelmeket, annál hatékonyabb az eszközválasztás és annál közelebb kerülünk a *célracionális viselkedés*hez. E két kategória közti határok (érték és célracionális) szintén elmosódnak. (Bár Weber írásában elsősorban a gazdasági és politikai cselekvések kapcsán beszél célracionálisról, itt figyelhetők meg „értékmentes célok”.³⁰) Tulajdonképpen cél az értékracionális viselkedés esetén is megfigyelhető: egy értéknek való megfelelés.³¹ A cselekvések ideáltípusainak vizsgálata segíti a társadalomnak, illetve kisebb csoportjainak vizsgálatát, mivel az értelemtelien orientált cselekvés hordozói csakis egyének lehetnek, a közösségek nem önmagukból és funkcióikból érthetők meg, hanem egyéni cselekvésmintákból. A weberi érték-

²⁸ WEBER, M., *Gazdaság és társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 1969, 41.

²⁹ Értelmen, amely elméletének egyik középponti fogalma, nem valamilyen metafizikai elvet (mint például a történelem értelme) s nem is lélektani orientációt ért. Az értelem azokból a szubjektív célokból, értékekből, eszközökből, motívumokból stb. áll, amelyeket az egyén – tudatosan vagy tudatlanul – cselekvéseivel kapcsol össze, s amelyek végső soron (de nem teljes mértékben) ezt a cselekvést magyarázzák. Ld. MOLNÁR A. K., *Max Weber olvasókönyv*, Novissima, Miskolc 1999.

³⁰ Nézetünk szerint a célracionális viselkedés veszélye, hogy a céllal legitimálja a cselekvést, ezáltal a normatív, erkölcsi korlátok áthágásához biztosít magyarázatot.

³¹ WEBER, M., *Tanulmányok*, Osiris, Budapest 1998.

fogalom funkcióját abban látjuk, hogy az érték egyfajta irányultság, attitűd, amely felé törekedni akarunk, így cselekvéseinket motiválja, más esetben magyarázza.

Milton Rokeach értékelméletében szintén az értékek funkciói kerülnek előtérbe, Max Weber nyomán megkülönböztet cél- és eszközértékeket (terminális és instrumentális értékek). Az életcélokra és a hozzájuk vezető eszköz jellegű értékekre vonatkozó megkülönböztetés az értékek filozófiai irodalmában sem ismeretlen. Az, hogy a cél és az eszköz feltételezik egymást, vitákhoz vezetett, hiszen számos esetben egy érték megjelenhet célként és eszközként is. Ezeket a vitákat igyekeztek egyszerűen feloldani: „A magasabb érték (a nagyobb jó) mindig az, amihez képest az alacsonyabb érték (kiseb jó) eszközként tekinthető és használható.”³² Egyszerű példával illusztrálva: lemondunk a gyönyör-ről egy későbbi és értékesebb öröm kedvéért, és lemondunk az örömről egy távolabbi morális kielégülés kedvéért. Ebben a példában az öröm előbb, mint cél, majd mint eszköz jelenik meg.

Rokeach azokat az értékeket, amelyeket az egyén helyesnek tart életcéljának elérése érdekében, célértékeknek nevezi. Ezek lehetnek személyesek (szépség, szabadság), társadalmilag elvártak (béke), illetve interperszonálisak (testvériség, szerelem) és intraperszonálisak (nyugalom, belső harmónia). Rokeach feltételezi, hogy az ember vélekedését és viselkedését ezeknek az értékeknek az előnyben részesítése (vagy elutasítása) határozza meg. Az egyén életvitelére vonatkozó értékeket eszközértéknek nevezi. Ennek két fajtáját különbözteti meg: morális értékek (megbízható, becsületes) és kompetencia értékek (logikus, független, széles látókörű stb.). A morális értékek megszegése szorongást, bűntudatot és bizonytalanságot idéz elő, a kompetenciaértékek hiánya pedig az önbecsülés csökkenését eredményezi, s ezáltal korlátozza cselekedeteinket. Érdekes, hogy a célértékek főnevekként jelennek meg, az eszközértékek viszont melléknevekként.

Rokeach értékfelfogásának fontos eleme, hogy nem csupán értékről beszél, hanem az értékek rendszer jellegű szerveződéséről is, amelyen az értékek más kognitív elemekkel (hiedelem, attitűd) való kapcsolatrendszerét érti. Hangsúlyozza az értékek kétpólusú jellegét, ami azt jelenti, hogy bizonyos értékek preferálása együtt jár más értékek visszautasításával. Gyakran tapasztalható, hogy az emberek sokkal jobban tudják, milyen értékeket nem kívánnak követni, mint azt, hogy milyen értékek megvalósítására törekednek.

Az értékek hierarchikus rendbe szerveződéséből indult ki Rokeach is, amikor az értékek funkciójának meghatározására törekedett. Szerinte a hierarchikus rendbe szerveződött értékek relatív fontosságuk szerint irányítják az egyén viselkedését. Általános tervzetként szolgálnak a konfliktusmegoldáshoz és a döntéshozatalhoz. Rokeach szerint minden viselkedésnek, szociális attitűdnek az értékek a meghatározói. Ezek az értékek kulturális, társadalmi és személyes tapasztalatok eredményeként internalizálódnak.³³

Hasonló véleményen van *Váriné Szilágyi Ibolya* is. Szerinte értékeink valamilyen módon szervezik és tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket, orientálnak bennünket, szabályozzák testi, lelki energiáink felhasználását, behatárolják és kifejezik társadalmi hovatartozásunkat, társadalmi éniünket. Mivel folyamatosan értékeljük mások és önmagunk magatartását, így értékazonosságaink miatt érezhetjük magunkat otthon, közel másokhoz, vagy értékidegenség miatt érezhetjük magunkat oly távolinak, kívülállóknak.

A probléma – a szerző szerint – az, hogy nem rendelkezünk olyan elkülönült tevékenységgel, amelyet kizárólag értékmegvalósítónak nevezhetnénk. Ez az egyik oka annak, hogy nehéz szociológiai módszerekkel vizsgálni. Úgy tűnik, hogy megkülönböztethe-

³² SOMOGYI Z., *Az erkölcsi értékek világa*, Magvető, Budapest 1984, 173.

³³ ROKEACH, M., *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York 1973.

tünk két, egymással összefüggő központi elemet: a normatív funkciót és a cselekvésközpontúságot. A normatív funkció fejezi ki a társadalmi beilleszkedés és alkalmazkodás szabályozását. A cselekvésközpontúság pedig azt fejezi ki, hogy az értékek mint eszmei objektívációk hogyan befolyásolják és szabályozzák az emberi cselekvést.³⁴

AZ ÉRTEK NORMATÍV FUNKCIÓJA

A klasszikus szociológia nagy alakjai megegyeznek abban, hogy az értékek normatív funkcióját emelik ki (Durkheim, Weber, Parsons, Merton).³⁵

Émile Durkheim alapvető elméleti kiindulópontja a szociologizmus, azaz a társadalmi jelenségek okát a társadalomban keresi. Központi fogalma a „társadalmi tény”, magyarázó jelensége a kollektív tudat és annak szabályozó ereje. A kollektív tudat tulajdonképpen a magatartásformák, meggyőződéses, vagyis értékek rendszere. Az érték az erkölcsi norma szinonimájaként jelenik meg, ez pedig az erkölcsi és jogi normák vizsgálatát feltételezi.³⁶ A kollektív tudat változásának hatására megváltozik a munkamegosztás (mechanikus és organikus szolidaritás társadalmi), a jogrendszer (represszív és restitutív jog). A kollektív tudat szabályozóerejének alapja és intenzitása szerint két alapvető társadalomtípust különböztet meg.

A mechanikus szolidaritás társadalmaiban a kollektív tudat szabályozó ereje erős, az individualitás nem fontos a közösségen belül. Alacsonyabb mértékű a munkamegosztás, legfeljebb nemek és kor szerinti. A társadalmi élet alapegysége a fiktív vagy tényleges vérségi kapcsolaton alapuló közösség.

A társadalmi munkamegosztás fejlődésével alakulnak ki az organikus szolidaritás társadalmi, ezekben a kollektív tudat szabályozó ereje már gyengül. A gyengülő társadalmi szolidaritás következménye, hogy nő a relatív szabályozatlanság állapota, az anómia. Ez azt jelenti, hogy a gyorsan változó és állandóan átalakuló társadalmakban az egyén egyre kevésbé képes olyan szabályokat találni, amelyek az életvitellel kapcsolatos kérdéseire megnyugtató, megfellebbezhetetlen útmutatásokat tudnának nyújtani. Gyakori, hogy értékválságnak fordítják a fogalmat, pedig inkább arról van itt szó, hogy néhány érték „kerül válságba”, fontossága csökken a társadalom számára. Az egyén válasza erre a szabályozatlanságra gyakran az anómia.³⁷

A filozófiában is elfogadott az a nézet, mely szerint az értékek követelményeket támasztanak velünk szemben, azaz befolyásolják cselekedeteinek. Azt diktálják, hogy ne csak hajlamaink szerint cselekedjünk.³⁸ A kérdés kapcsán megemlíthetjük *Clyde Kluckhohn* kultúrantropológus és *Flornance Kluckhohn* szociológus munkásságát. Tevékenységükből az az elméleti törekvés emelhető ki, hogy elvont sémákat dolgozzanak ki, amelyek mentén a mindennapi élet jelenségeit azonosíthatják és kategorizálhatják. Definíciójuk lényeges eleme: „Az érték a kívánatos explicit vagy implicit fogalma, amely megkülönböztető az egyénre, vagy jellemző a csoportra, és befolyásolja a cselekvés rendelkezésre

³⁴ VARINÉ SZILÁGYI I., i.m., 69–70.

³⁵ BÁBOSIK Z., *Értékközvetítés napjainkban*, in *Új pedagógiai Szemle*, 2001/12, 3–10.

³⁶ DURKHEIM, É., *A társadalmi munkamegosztásról*, Osiris, Budapest 2001.

³⁷ Uo.

³⁸ HARTMANN, N., *Az erkölcsi követelmények lényegéről*, in *Lélelméleti vizsgálódások*, Gondolat Kiadó, Budapest 1972.

álló módjainak, eszközeinek és céljainak a kiválasztását.”³⁹ Az általuk kidolgozott érték-típológiai modell három csoportot különít el az értékek világában. Az első csoportba tartozó értékek az ember és a természet viszonyára vonatkoznak (domináns – harmonikus – alkalmazkodó típusokat határoznak meg), a második alcsoport az ember-ember viszonyt tartalmazza (egyenes [hierarchikus] – közösségi [kollektivist] – individualista), a harmadik csoport pedig az ember és természet, valamint az ember-ember viszonyt együttesen tartalmazza. Az értékek három dimenzióját, funkcióját emeli ki: az első, a modalitás dimenziója az érték vonzó vagy taszító voltára vonatkozik, a második, a tartalom dimenziója a minőség jelölésére szolgál (pl. esztétikai, kognitív, morális értékek) a harmadik, a szándék dimenziója a viselkedés preferált módjára utal.

Szintén a normatív funkció jelentőségét hangsúlyozza *Jürgen Habermas*, aki a normák és az értékek szerepét abban látja, hogy az „életvilágban”, azaz a hétköznapi életben a rendszer szabályozó szerepét töltik be, kivédve annak a jelenségnek a káros hatásait, amelyben a rendszer a szabályozó eszközeit (pénz, hatalom) az életvilágban „horgonyozza le”, azaz az egyes társadalmi alrendszerektől idegen szabályozó elvek lépnek működésbe.⁴⁰

A funkcionalista társadalomelmélet német képviselője, *Niklas Luhmann* szerint az alrendszerek közötti különbségek egyik fő oka (és az alrendszerek elkülönülésének feltétele) a mindenkor kétértékű kódok jelenléte, melyeket értékdicotómiáknak is nevezhetünk.⁴¹ Ezek alkotják a meghatározó különbségeket az alrendszerek között, azaz az értékdicotómiák az alrendszerek elkülönülését, a társadalom differenciálódását segítik. Szerencsés esetben ugyanis más értékdicotómia érvényesül a gazdaság területén és más az oktatás vagy vallás területén. Érthető, hogy az oktatás vagy a vallás esetében nem érvényesülhet a hasznos/haszontalan rendező elv, hiszen az a gazdaság értékdicotómiája, így távol áll mind a vallási élettől, mind az ismeretek átadásától.

A hatvanas években alakult ki az az álláspont, melyet *Daniel Bell* neve fémjelez, s amely szerint az „ideológiák korszaka” véget ért. *Niklas Luhmann* erre a gondolatra reagálva, és ennek ellentmondva az értékek újabb funkcióját határozza meg: szerinte az ideológiáknak igenis megvan a maguk funkciója. *Karácsony András* *Luhmann* nyomán, és őt magyarázva az ideológiákat általános értékrendszereknek tekinti, melyek úgy töltik be funkciójukat, hogy meghatározott okhoz meghatározott következményt rendelnek és ezeket rangsorolják. Így értéknek nevezhetünk minden olyan szempontot, amely rögzíti, hogy meghatározott cselekvéseknek mely következménye részesíthető előnyben más hatásokkal szemben, azaz következményeket értékel.⁴² Újra az értékek normatív funkciója kerül tehát előtérbe.

A modern társadalom sajátossága abban rejlik, hogy a különböző ideológiák nem képesek az általuk nem kívánatos értékeket „eltüntetni”, hanem létezésüket elfogadva fontosságukat kérdőjelezik meg. Így jöhet létre az értékek és ideológiák pluralitása.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy tágran értelmezve az értékeink minősítenek, fontosságot jelölnek, kihatnak életünk minden területére, ha másképpen nem, azzal, hogy befolyásolják a gondolatainkat, s ezáltal meghatározók céljaink, cselekvéseink, viselkedésünk tekintetében. Jelentős szerepük van személyes, egyéni életünk kialakításában, életmódunk

³⁹ VÁRINÉ SZILÁGYI I., i. m.

⁴⁰ HABERMAS, J. *A kommunikatív etika. Új mandátum*, Budapest 2001.

⁴¹ LUHMANN, N. *Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai*, Gondolat, Budapest 2009.

⁴² KARÁCSONY A. *Bevezetés a tudásszociológiába*, Osiris, Budapest 1995, 121.

megválasztásában. Előre mutatnak, megvalósítandó ideákat közvetítenek, de történelmi gyökereik is vannak, hiszen a jövőre vonatkozó elképzeléseink nagyban függenek a múltban elért eredményeinktől. Az azonos rangsorok pedig azonos kultúrát, azonos normákat takarnak, ezáltal integrálják a társadalmat és szabályozzák a társadalmi életet.

A szociálpedagógusi tevékenység ezer szálon kapcsolódik az értékek világához. A különböző szocializációs színtereken, melyeken a szociálpedagógus beavatkozhat, értékátadás zajlik, maga a szociálpedagógiai tevékenység is értékeket közvetít. A célcsoport problémái gyakran életvezetési kérdéseket vetnek fel, melyek megoldásában fontos kapaszkodót jelentenek az értékek. Emellett megemlíthetjük a fiatalok problémáit, hiszen a fiatalság – mint speciális helyzetben levő korosztály – súlyos értékorientációs kérdésekkel kerül szembe. Mindezek alapján azt gondoljuk, hogy a segítő tevékenységet végzőknek tisztában kell lenniük az érték társadalomban betöltött funkcióival.

SUMMARY

In this thesis, we are attempting to get closer to the concept of value through its function in society. Our review starts from the psychological aspects and continues with the broader, social functions, bringing us to the social action and to the normative functions of values at the end. We are dealing with perception of values by the humanities, due to the fact, that social-pedagogy is primarily based on the scientific findings of humanities. We intended to use a wide range of sources during our research, including Hungarian and international, classical and modern sources. According to our train of thought, we first examine the psychological functions of values, followed by the study of their social-pedagogical functions. At the end, we present the relating ideas of sociology.

JELENCICS-NAGY ANDREA

Baptista Szeretetszolgálat

„A hetedik te magad légy!”(József Attila: *A hetedik*)**A SZÖVEGBN ELŐFORDULÓ FOGALMAK ÉRTELMEZÉSE**

Ágota tábor: állami gondoskodásban élő gyermekek számára elérhető speciális táboroztatási forma, amelyben élményprogramokkal és szociálterápiás játékokkal próbálunk a táborozóknak maradandó élményt nyújtani, valamint problémáikra, sérüléseikre megfelelő terápiát adni. Az élményprogramok segítenek a feloldódásukban, egységes csapattá kovácsolásukban, a szociálterápiás játékok és kiscsoportban történő feldolgozásuk gyógyítja sérüléseiket, valamint segíti a társadalom számára is elfogadható módon történő beilleszkedésüket. A tábor tíz napja euforikus ünneplésben telik: ünnepeljük a gyerekeket, a szerethetőségüket, a feltétel nélküli elfogadhatóságukat, akkor is, ha ők nem tartják magukat méltónak erre. A tábor végére MINDEN gyerek felismeri, megtapasztalja azt a rész-képességet, amelyben ő tehetséges, jól teljesít és elfogadható a társadalom számára is. A Toldi Miklós erőverseny, a Tábor szépe választás, a Ki Mit Tud, a Városvetélkedő, a Roma-est, a foci- és csocsóbajnokság megélt sikerei, kiosztott emléklapjai mind-mind azt bizonyítják a gyerekeknek, hogy sikeresek, szépek, elfogadhatóak – FONTOSAK A TÁRSADALOM SZÁMÁRA!

A gyerekek főleg vidéki intézetekből, lakásotthonokból, valamint olyan intézményekből érkeznek, ahol gyakori a nagyobb létszámú közösség. Bár az 1997. évi gyerekvédelmi törvény kimondja, hogy lehetőség szerint lakásotthonokban történjen az elhelyezésük, a megyék pénz- vagy eszközhiány miatt kénytelenek fönntartani a „nagy gettókat”. Ezekben sokkal kevesebb nevelő és infrastruktúra szükséges az ellátáshoz, így viszont a gyerekek kevésbé tudnak kötődni a nevelőikhez, és a korcsoportonként vagy nemenként külön választott testvéreknek esélyük sincs a közös életvitelre. A „gyevi/mágyó/gettó” (ahogyan a gyerekek saját lakhelyüket nevezik) legtöbbször a település periferiáján helyezkedik el, néha saját oktatási intézménnyel, ami kizárja az integrációt és a kortárs csoportélmény megélését, s ezzel ellehetetleníti a későbbi beilleszkedést a társadalomba. A keleti és a nyugati országrészben élő gyerekeknek jellemzően igen eltérő a szocializáltsága, az ellátmánya és a korcsoportonkénti felkészültsége – a keleti országrész kárára. A keleti országrészből érkező gyerekek alultápláltabbak, kevesebb ruhával és használati tárggyal vannak ellátva, kevésbé ismerik az olyan szavakat, mint „internet”, „dvd lejátszó”, „mp3 lejátszó”. A nyugati országrész gyermekei divatosabb ruhákban, egységes bőröndökkel/hálósákokkal érkeznek, jobban tisztában vannak a bankkártya használat szabályaival, valamint sokkal tájékozottabbak a jogaikat és a lehetőségeiket illetően.

Egyes csoport: a legkisebb és legsérülékenyebb csoport, főleg alsó tagozatos gyerekekkel. Nagy a szóródás közöttük, van úgy, hogy 12 éves gyerkőc is tartozik közéjük, de olykor – főleg, ha van nagyobb testvér is a táborban – egy-egy nagycsoportos óvodás is. Ők a legvédeteztek a táborban. Többnyire külön programokat, sok-sok külön pancsolást és játékot, délutáni alvást szervezünk nekik. Korábban kell lefeküdniük, mint a nagyoknak, és a szobájukban óriási matracok, közös alvóhelyek vannak kialakítva, tele játékkal, mesekönyvvel, kézműves asztallal. A napi programjukban mindig szerepel egy-egy dvd film megtekintése, csendes játékidő, esti meseolvasás. Segítőik többen vannak, mint a többi korosztály csoportjaiban, hisz itt még sokszor kell ágyneműt húzni, hányást feltakarítani, ezek a kicsik inkább „egyemberesek”, mint a nagyobbak. Gyakrabban kell őket ölbe venni, nyakban lovagoltatni, gyakrabban kell felszárítani a könnyeiket. A tábor egyik alapelve: „a legkisebb a legnagyobb”!

Kettes csoport: szintén homogén csoport, főleg felsősök és a középiskola első éveiben járó tinik alkotják. Időnként van köztük olyan okos, széles látókörű, jól szocializált gyerekek, aki inkább a hármaskorcs csoportos programokon érzi jól magát – ilyenkor őt átteszik a „nagyok” közé. A csoportok a tábor egész ideje alatt átjárhatóak, ha a segítő team úgy ítéli meg, hogy egy gyermek bármely okból – vagy azért, mert „felnőttebbnek” érezheti magát a nagyobbak közt, vagy mert biztonságot nyújt számára az alacsonyabb korcsoportban való részvétel – jobban fejlődhet egy másik csoportban, akkor átteszik őt oda.

Hármaskorcs csoport: főleg úgy van kialakítva, hogy a „kikerülés” előtti korcsoport adja a magot, legyen az akár 17, akár 22 éves. Ők azok, akik – kimondva, vagy kimondatlanul – a legjobban félnek az elválástól, a „zuhanástól az ismeretlenbe”, ahogyan ők fogalmazzák meg. Mindaz, ami korábban évekig csak álmok és reménytelen vágy volt számukra (hogy eztán már ők irányítják a saját életüket, korlátok és nehézségek nélkül), ekkorra féltelmes fallá, áthatolhatatlan rémséggé tornyosul a szemükben. Ilyenkor nem ritka, hogy mégis inkább bármi áron bent maradnának a rendszerben, bármennyire lázadtak is ellene, és bármilyen sok megaláztatást és fájdalmat okozott is számukra az eddigi élethelyzetük. Ekkor már minden jobb jövőnek tűnik a szemükben, mint beleugrani a bizonytalan, mindent elnyelő, féltelmes örvénybe – a jövőjükbe. Itt a segítőök óriási feladatai közé tartozik az is, hogy ezeket az ellentmondásokat a napi szociálterápiás játékkal, a KÁSZPEM módszer gyógyító együttléteivel oldják, felszínre hozva a fiatal felnőttek önismeretét, megoldási képességeit, hogy jövőt próbáljon mutatni és biztonságot is adjon.

Autentikus segítőök: olyan fiatal felnőttek, akik életük során maguk is megismerték az állami gondozott létállapotot, annak minden hátrányával és kínjával együtt. Így a gyerekek számára hitelesek, és jelenlétükkel, magatartásukkal képesek kiutat mutatni az aktuális problémákból. Nem ritka, hogy még mindig a gyermekvédelmi rendszer tagjai (ellátottak, utógondozottak), akiknek itt a táborban felnőtt segítőként kell helytállniuk, kisebb társaik lelkét gyógyítaniuk, s akiknek úgy kell problémáikat megoldaniuk, hogy visszatérve lakhelyeikre, újból belekerülnek a „gondozott” státuszba. Ők azok, akik a gyerekek rezdüléseit a legjobban tudják „kódolni”, ki nem mondott bánatokat is helyesen értékelnek, és tudják rájuk a megoldást! Sokat, nagyon sokat tanultam tőlük – vallom, hogy egy „külsős”, bármilyen jó szándékú, okos segítő is, csak félelmes ezekhez a fiatal felnőttekhez képest, akik zsigerből tudják a megoldást, hiszen ők is átéltek már hasonló helyzeteket életük folyamán.

A KÁSZPEM definíciója: A KÁSZPEM olyan csoportmódszer és pedagógiai rendszer, melyet Kothencz János hívott életre, és az ÁGOTA alapítvány tesz közzé, azzal a céllal, hogy a segítségre szoruló gyermeket és fiatalot a segítő – a gyermek saját érzékenységét alapul vevő –, nevelő hozzáállással vezesse a gyógyulás útján. A módszer alapvetően pedagógiai természetű, de terápiás jelleggel is bír.

A KÁSZPEM módszer hét alappillére épül. Ezek az alappillérek a családból kiemelt gyermekek és fiatalok érzésállapotának és életvitelének sajátosságait tükrözik. Az alábbi pilléreket nem a felsorolás sorrendjében kell értelmezni (az mindig az adott csoport valóságának legmegfelelőbb tematizáltságát igényli). Emellett a kutatásunkból és a tapasztalatinkból az is kiderül, hogy a gyermekek nehézségeinek figyelembevételével ezen alappillérek mentén kell strukturálnunk a segítő módszer felépítését.

- I. Bizalomkép
- II. Interperszonális kapcsolatok
- III. Normák és vezérfonalak
- IV. Trauma-feldolgozás
- V. Kiszolgáltatottság-érzés kezelése (elégedetlenségélmény, hatalomtól, jövőtől való félelem) kezelése
- VI. Önrendelkezés
- VII. Teljesítményhez való viszony/jövőkép¹

„E világon ha ütsz tanyát, hétszer szüljön meg az anyád!”

Gyereksorsok, gyerekszájból

– Azért kerültem intézetbe a négy testvéremmel együtt, mert az apukánk és az anyukánk állandóan építi a házunkat, nem kell, hogy láb alatt legyünk. De amikor fölépítik a házat, hazavisznek minket ám!

- Mióta vagy a d...-ötthonban?
- Már nagyon régóta. Iskolába is ott járok.
- A testvéreiddel együtt laksz?
- Nem, de az iskolában legalább találkozunk...

(A szülők nem mondták el a gyerekeknek, hogy nem azért vannak állami gondoskodásban, mert a házukat építik, hanem azért, mert mind a ketten munkanélkülivé váltak, így az albérletből ki kellett költözniük.)

*

– Én nem t'om hogy mér' vittek intézetbe a rendőrök az iskolából! De meg is kapják a magukét érte, ha kikerülök! Igaz, hogy a szüleim nem törődtek velem, anyám... tuggy... hááát, „olyan” nő volt, apámat meg nem ismertem. Oszt a nagyanyámnál laktam. és nem sokat jártam iskolába. Mondogatta ugyan, hogy megládd, majd elvisz a rendőr intézetbe... aztán egy nap jöttek, és elvittek... de én már alig várom, hogy betöcssem a 18-at, ügyis kimegyek akkor innen, és meglátják, mit kapnak azé', mer' ide bevarrtak!

¹ KOTHENCZ JÁNOS – KOTHENCZNÉ OSVÁTH VIOLA – BALOG MÁRIA – PÁL MELINDA – BALOGH ZSOLT: *Róluk... értük I-II.*, ÁGOTA® Állami Gondoskodásban Élő és Veszélyeztetett Fiatalok Támogatásáért országos, közhasznú Alapítvány, Szeged 2009.

- Hányadikos is vagy most? Hetedikes?
- Igen, de már csak két évem van a 18-ig, addig legalább elvégzem a nyóc osztályt.
- Mit fogsz utána csinálni, ha kikerültél?
- Vannak barátaim... megélek... tudja, olyan ... inkább nem is mondom el magának!
- Gondolod, hogy lesz munkád nyolc általános végzettséggel, szakma nélkül?
- Ne fé'ccsen maga engem! Biztos, hogy mindig lesz pénzem aztán, ha kikerülök!

*

– Azóta élek lakásotthonban, amióta iskolás vagyok. Az öcsém is azóta él lakásotthonban.

– Közös lakásotthonban laktok?

– Igen. De nem szeretem. Állandóan verekszik velem, meg szívat engem. A kistestvéreimet szeretem, mert ők otthon vannak anyuval és apuval, és olyan, de olyan aranyosak! De sajnos, tudom, hogy amint iskolások lesznek, őket is otthonba adják... és anyu most újból terhes...

– Szerinted miért kerültek iskolás korban mindnyájan otthonba? Miért nem élhettek odahaza?

– Nem tudom pontosan. De nekem azt mondták, hogy túl drága az iskola, azért kell intézetbe mennem.

*

– Én most kerültem gettóba, de úgyis megölöm magamat, nekem ne okoskodjon, úgyse fog elcibálni enni a többiekkel, mint egy barmot, mindig csordában! És úgyis megölöm a késemmel azt a barmot, aki az előbb belém kötött!!! Éjjel elvágom a torkát a botrotvámmal!

– Nem vagy éhes, nem szeretnél enni? No, gyere... csak odaülünk a többiek közé, ha nincs kedved enni, nem fogsz... akkor én sem eszem, hogy ne legyél egyedül... Dehogy vágod át bárki torkát is! Ugyanolyan gettós, mint te vagy, nehogy még egyszer egymásnak ugorjatok! Ennél sokkal okosabbnak hiszlek én téged... elkerülitek egymást eztán... no, gyere!

– Nem érti, hogy NEM MEGYEK?! Én úgyis megszökök, és megölöm magamat!

Áll velem szemben a 15 éves fiú, leszegett fejjel, mint egy kisbika, a szeme tűz, feje piros a dühtől... Megpróbálok átölelni a vállát, lerázza magáról a kezemet, majd hirtelen összetörik, zokog, és már muszáj átölelnem, mert össze is roskadna... zokog, zokog végeérhetetlenül a tehetetlen dühtől... Nem tudom mit mondhatnék, amivel megnyugtathatnám, mik a varázsszavak ilyen helyzetben? Jaj, Néri Fülöp, kérlek segíts! Te értesz a gyerekek nyelvén, tudod a ki sem mondott bánataik okát is... Inkább nem szólok semmit... A fiú lassacskán megnyugszik, és egy orrtörlés/arcmosás után – feltűnően csendesen – odaül az ebédlőasztalhoz, a többiek közé... Csak éjjel, a tábori megbeszélésen tudom meg: azért van állami gondoskodásban, mert az apja éjjelenként részegen többször megerőszkolta a kisebb testvéreit, amit mindannyian végigéltek az egyszobás, villany és víz nélküli lakásban. A testvérei is itt vannak. Öccse 13 éves, a húga 8. Hogyan is lehetne bármit mondani, tenni? Szörnyen kicsinek és tehetetlennek érzem magam, megsemmisülve ülök, és halálosan álmos vagyok, de alvás helyett is azon gondolkodom, hogy mennyit érek én segítőként egy ilyen helyzetben?

*

- De tök jó fölsőd van, és a nyakláncod is milyen szép!
- Igen? Én csináltam a múlt héten. Volt az intézetben kézműves foglalkozás. Levegtem, megmutassam?
- Aha! De kafa! Hogy csináltad ezeket a strasszokat rá?
- Pisztollyal nyomtuk rá. Volt ott egy külsős néni, ő segített.
- Honnan érkezted?
- P...-ről. És ha innen hazamegyek, kimegyek utógondozó helyre. Tudja, úgy volt, hogy anyaotthonba megyek, csak meghalt a kicsikém... Azért is mondták, hogy most jöjtek el ide, legalább egy kicsit felejték, a korcsoportomban lehetek, az majd jót tesz nekem...
- A kicsikéd? De hát te még nagyon fiatal vagy! Alig nézlek 16 évesnek! Ugye ezt csak kitaláltad? Valami képzeletbeli gyerek?
- Három hete szültem... Tudja, úgy maradtam terhes, hogy nem vállalta föl az a fiú a gyereket, akié... Persze, ő is csak most fog kikerülni, nem akarta elrontani az életét egy gyerekkel a nyakában... De én annyira szerettem volna, ha valaki van végre csak nekem, aki csak az enyém! Ezért tartottam meg. Mondták, hogy vetessem el, de nem akartam. Sokat beszélgettem vele, amíg a hasamban volt. De három héttel szülés előtt meghalt... Az volt a legrosszabb, amikor megtudtam: egy halott gyereket kell megszülnöm... Senki nem törődött velem a kórházban, bekötötték az infúziót és otthagytak... Mások is szültek ott, azokhoz odament az orvos, a rokonuk, a szülésznő... Hozzám nem... Műszakváltáskor mondták egymásnak: az csak egy gettós, halott gyereket szül... Nem volt mellettem senki, aki megsimogatta volna a homlokomat... senki... De én még mindig beszéltem ahhoz a gyerekhez... pedig már tudtam, hogy halott... Sírtam a görcsöktől... és megköszöntem, hogy meghalt, érte? Megköszöntem neki, hogy nem rontotta el az életemet... Fölköszöntem magamért...

„Ellenség ha elődbe áll, hét legyen, kit előtalál.”

Agresszió a táborban

Mindegyik korcsoport feszültségekkel telten érkezik, főleg azok a gyerekek, akik nem voltak még velünk, és nem tudják, hogy az új helyzetben mire számíthatnak. Ki lesz a szövetségesük, hogyan fogják kicsikarni maguknak azt a helyet a tábori rangsorban, amelyet az eddigi közösségeikben kiharcoltak maguknak. Több fiatal fiú „feszít” a tábor első napjaiban (mi úgy mondjuk, hogy benn tartotta a szombati diszkó levegőjét a tüdejében), kötözködik, és nézi, hogy kibe lehet belekötni, ki az, akivel megvívhat – legtöbbször gyengébbet nézve ki –, így szereve elismerést magának. Egy-egy „négy szemközi beszélgetés” után viszont a legtöbben betagozódnak, fölveszik a tábori élet ritmusát, és leginkább a foci bajnokságon, a Toldi Miklós erőversenyen és az esti diszkóban elért sikereik révén szereznek elismerést maguknak. A „négy szemközi” során legtöbbször egy volt sorstársukkal beszélgetnek el, aki az ő nyelvükön szól hozzájuk pár szót, és tisztázza az erőviszonyokat. Úgy szeretnék ilyenkor titokban behallgatni a beszélgetésükbe! Mi hangozhat el? Milyen nyelven, milyen jelzésekkel? Ami távolról látszik, az békés beszélgetés, nagy gesztikulálások, és néha barátságos mérközések, egymás földre nyomása, birkózás, hátba veregetés, nagy nevetések – aztán a segítő és a gyerek nagy egyetértésben beleolvad a tábor hangos kavalkádjába.

Minden táborban van azonban olyan nagyfiú, akinek nem elég a „négy szemközi”, mert az őt ért sérelmek nagyobbak annál, hogy rögtön oldódni tudnának.

Ilyenkor jön a „tesztoszteron parti”-nak elnevezett éjjeli móka. A legagresszívabb, legvadabb fiatalok – jellemzően a kettes vagy a hármas korosztályból, de azért elvétve van köztük egy-egy „egyeske”, sőt, lányok is jócskán – a férfi segítők vezetésével egy óriási edzést nyomnak le. legtöbbször vizes terepen (gátoldalon gimnasztikát, tóparton éjjeli saras focimeccset, iszabirkózást stb.), de volt már olyan tábor is, ahol semmi ilyesféle lehetőség nem adódott, ott éjjel a gyerekek egy tánctanárral raptáncot tanultak be, melyet az utolsó esti Ki Mit Tud-on mutattak be, mindenki ámulatára. A „tesztoszteron parti” arra is nagyon jó megoldás, hogy a fiatalok ébredező férfiasságukat és bimbózó nőiességüket pozitív módon vezessék le.

„Szerető után ha járnál, hét legyen, ki lány után jár.”

A tábor felfokozott érzelmi állapotában nagyon sok szerelem szövődik a kortársak között. A gyerek érzelmeinek tiszteletben tartása fontos szempont a táborban, ezért az alulkatató és szárba szökni készülő szerelmeket nagy-nagy tapintattal, humorral, elővigyázatosan kezeljük. Gyakorik az alábbi megszólalások a segítők részéről:

– Jaj! Roland! Véletlenül átcsúszott a nyelved a Janka szájába! Visszatennéd az eredeti helyére? Pár perc szünet után újra kezdhettek ám!

– Ó, Rómeó! Júliád már nem kap levegőt, engedj egy kicsit a szorításon!

– Tudjátok, harminc másodpernyi levegőhiány után elhalnak az agysejtek, egy kicsit hagyjátok abba a csókolózást, naaagy levegő, aztán újra lehet kezdeni!

– Anyecska most elmegy lefeküdni, Rómeó is megmossa habtestét, és jól kipiheni magát reggelig, hogy holnap újra egész nap együtt lehessetek. Nem, Rómeó, nem Anyecska mellett alszol, hanem a saját helyeden...

Nehéz végignézni a tábori szakításokat, az új szerelmek szövődését, a nagy csalódásokat. Egy-egy „Sukár Roma Csávónk” a tábor ideje alatt öt-hat Anyecskának is csapja a szelet, akár minden diszkós esten más lánnyal bujkál a sötétben, cserbenhagyva előző esti szerelmét. Egy-egy „Vagány Lánykánk” úgy illegeti magát, úgy húzza föl haspólóját a melltartója széléig a diszkó előtti piperészkedés során, hogy az idomai láttán minden fiúnak elborul az agya. Sok-sok könnyesepp, sok dühös fogadkozás, sok összetört szív keletkezik egy tábor alatt. Fő feladatunk, hogy kilenc hónap múlva ne szülessenek újabb állami gondoskodásba kényszerülő újszülöttek. Eddig ennek sikeresen eleget tettünk, de ehhez rendszerben kell gondolkodni, és minden hibalehetőséget szisztematikusan ki kell zárni. Éjjel külön emeleten vannak a fiúk és a lányok, az átjárást a biztonsági team tagjai felügyelik. Nappal is ül „biztonságis” minden emeleten, ügyelve rá, nehogy fölsonjanak szobáikba szerelmeseink. A tábor záró estjén segítők közül álló külön „koton kommandó” üzemel, mert ha Rómeónknak eddig nem is volt módja közelebb kerülni Anyecskához, és ha Anyecska eddig vonakodott is, tudják, hogy másnap már mindketten visszamennek az otthonaikba, és az utolsó találkozás különleges vonzerővel bír mindkét fél számára. A „koton kommandó” sok humorral, a gyerekek emberi méltóságát maximálisan tiszteletben tartva próbálja egész éjjel megakadályozni egyesülésüket. Van dolguk elég, egészen reggelig ébren vannak, pedig ilyenkor már mindenki nagyon fáradt és kimerült. Persze, azért másnap reggel frissen és üdén várják a búcsúzkodó gyerekek nevelőit, nevelőszülőit, segítenek a ruhák csomagolásában, az elveszett holmik megkeresésében, a könnyek letrlésében. És ezen a napon ezerszer elmondják:

„Jövőre is lesz Ágota tábor, ne feledd, visszavárunk!”

„Ha költenél s van rá költség, azt a verset heten költsék.”

A tábor önköltséges. Tizenhét évvel ezelőtt egy maga is állami gondoskodásban felnőtt férfi határozta el, hogy segít az állami gondozott gyerekeknek. A saját kínjait, megszenvedett tapasztalatait, szeretetét, fájdmát mozgósította azért, hogy minél kevesebb gyerek kallódjon el kikerülés után, hogy minél többen megtapasztalhassák az elfogadás, a szeretet, a közös együttlét erejét. Először örültek nézték, majd többen mellé álltak, és hozták a bográcsba való krumplit, kolbászt, feláldozták a szabadidejüket, a munkájukat, sütötték a palacsintát az első táborozóknak. Lassan több száz fő csatlakozott önkéntesként az ügyszőz. Idén nyáron 170 gyerek és 70 önkéntes vett részt a Szegeden megtartott XVII. Ágota táborban. Mint minden évben, idén is, amint a tábornak vége lett, már elkezdjük összeadni a következő évi táborra valót. Minden évben pályázatok sorát írjuk, magánemberektől gyűjtünk adományokat, az adó 1%-áért versengünk, és igen, mi magunk is adunk pénzt időnként – kinek mennyije van erre a nemes célra. És persze vannak nagy cégek, amelyek évek óta rendszeresen segítik a tábort pénzzel. Ezen a nyáron egy volt állami gondozott társ ajánlott föl 3 000 000 Ft-ot. Ő már külföldön él, sikeres vállalkozása van. Úgy döntött, hogy thaiföldi nyaralás helyett a pénzt inkább ide ajánlja föl, valamint segítőként is részt vett a tábor életében. Ezért most több jutott ennivalóra. „nasira” a gyerekeknek, és több pénzes programon is részt vehettek. Aki tud, használt ruhával segít. Van olyan, aki nagy tételben hoz kötszert, vitamint, használt társas játékot, új könyvet. A helyi nagyvállalkozók is segítenek: a pékek kenyérrel és péksüteménnyel, a pizzasütők ajándék pizzával, de arra is volt példa, amikor egy kis faluban táboroztunk, hogy a helyiek minden nap elláttak bennünket egy-egy teherautónyi dinnyével, kukoricával, szilvával, a vasárnapi ebédhez házi süteménnyel. Legtöbbször úgymond „ingem-gatyám” alapon jön össze a következő tábor költségvetése. A segítők nagyon szerény ellátást kapnak (napi háromszori étkezést, sátorhelyet, a tisztálkodáshoz meleg vizet), a gyerekek napi ötször-hatször étkeznek, „pótvacsiznak”, „nasiznak”. Mi a saját keretünkben pótoljuk ki az ellátásunkat, főleg keksszel, müzliel, májkrémmel, kétszersülttel, gyümölcscsel. Ezt már a tábor kezdete előtt el kell raktározni, mert ahogy megjönnek a gyerekek, meghalni sincs idő, annyira pörög a tábor. A táborba való eljutás is a mi költségünk, és a hazautazás is. Ezt így látjuk természetesnek, hogy ne a gyerekek elől vegyük el a pénzt! Inkább nekik jusson még egy szelet csoki, amelyet aztán kioszthatunk a versenyek helyezetteinek.

„Világ sírköve alatt mégy!”

Áky boy több évig segítők volt. Egy őszi képzésen jelent meg a zömök, fura figura, egy katolikus vallási közösségből érkezett hozzánk. Mély hangján gregoriánokat énekelt a képzések reggelén „ébresztőként”. Vicces volt és érdekes. Aztán egy májusi tragédia elszólította közülünk... Most, a XVII. Ágota tábor utolsó napján, a nagy tornacsarnokban, a versenyek eredményhirdetésekor elnézve a sárgán besütő napsugarakat és hallgatva a szünni nem akaró tapsot, érezve a meghitt, boldog együttlét ízeit, hirtelen megéreztem, hogy Áky boy most is itt van velünk. Fölülről tekint le ránk szeretettel – hisz ezt szeretted legjobban, amikor lehetett tapsolni-ugrálni-énekelni-csápolni-örömködni a kölykökkel együtt. Amikor felhőtlenül, „igazoltan” lehetünk mi is gyerekek, amikor lehet bohóckodni és bolondozni, kinevetni önmagunkat és az életet, meglátva egy szomorú gyerek felvilanó mosolyában a most és itt melegségét. Áky boy most itt van közöttünk, és a maga szégyenlős félmosolyával újból átéli velünk a közösség minden akadályt áthidaló, boldog

megtapasztalását. Akkor pár percig felhőtlenül csak őrá figyeltem, az ő szemével láttam azt a percet, melyet csak itt és csak most lehet megélni, a XVII. Ágota tábort!

Áky Boy nagyon-nagyon hiányzol! Remélem hogy onnan föntről mindig vigyázni fogsz ránk...

„A hetedik te magad légy!”

Idén volt a hetedik Ágota táborem.

Ez a tábor jól sikerült számomra, bár most is végig küzdöttem a fáradsággal és a kialvatlansággal. Már a 4. nap táján kritikus szintre merült az „akkum”, hiába a multivitamin és a C-vitamin, a kávé és időnként az otthoniak szerető, biztató sms-ei. A csoportvezető az, aki ilyenkor elküldi a segítőt néhány óra pihenésre, de persze a segítő ellenkezik, és – ha már muszáj – igyekszik olyankor elmenni, amikor csak „döfönye” van (szabad program a tábor teljes területén: kézműveskedés, készülés a Ki Mit Tud-ra, mosás, lazulás), mert nem szeretne kimaradni semmilyen közös programból, a többiekkel együtt szeretné átélni az élményeket. Időnként a segítők támogatják meg a csoportvezetőt, hisz ő is emberből van, neki is kell néha pihenni, vagy egy sürgős ügyben telefonálni. A tábor ideje alatt elhordozzuk egymás hibáit. A tábor végére vérből, verejtékből, nézeteltérésekből, együtt átélt örömeiből, boldogságból nagyon erős kötelék alakul ki köztünk, segítők között is. Évekig emlékszünk az együtt átélt pillanatokra, és utána már legtöbbször testvérként viselkedünk egymással. Ehetsz az ételéből, ihatsz a poharamból, az utolsó ruhám is megosztom veled, bármikor meghallgatom a fájdalmad, még ha éjjel egykor mondanád is el – sosem lehet többé elszakítani azt a kapcsolatot, mely a „tizenketedikben” alakult ki közöttünk. „Emlékszel, amikor Levi szakadt cipőben jött meg, és nem volt neki másik? Akkor a te tornacipőd került a lábára addig, míg kerítettünk neki másikat... És amikor Zsuzsi azért nem fürdött napokig, mert nem volt törölközője? Mire kiderítettük a „titkát”, addigra jócskán bűzlött szegénykém... Vagy amikor Peti a focipálya vaskapujába verte a fejét, annyira nem akart visszamenni a saját »gettójába«? Szerencsére sikerült megvizsgáztatni, azóta már rám írt facebook-on, jól van, kicsit jobban tanul... Ja, és úgyis mindig a mi lányaink nyerik a szépségversenyt, ez is annyira természetes már!...”

*

A tábor éve alatt önmagamról is hihetetlen dolgokat tanultam: a kitartásról, az extra erős fáradságra adott reakciómról, a türelemről, az önátadásról. Sokszor túlléptem a határait. és bizony nem volt mindig kellemes látni, mennyire gyenge vagyok. De az évek során egyre több lett a humorom, és a táborban megszerzett tulajdonságaim a mindennapjaimban is segítenek eligazodni. A hit elengedhetetlen része a tábor mindennapjainak, de nem a patetikus, fölülről hirdetett hit, hanem inkább a tábori élet során megtapasztalt hitbéli élmények. Az örökmozgó gyerekek nem kenetteljes beszédek alapján élik meg a hitüket, hanem a kapcsolataik épülésében, egy-egy csodás egymásra találásban, a közös sors viselhetőségének érzésében. Minden táborban van istentisztelet, a dalok, melyek elhangzanak, gyerekdalok, a cigány himnusz, és a tüneményes „Podi atyánk” a gyerekek nyelven hirdet igét, a mise után elvegyül közöttük, pár éve még a labdát is rúgta velük együtt. A ministránsok olyan fiúk, akik vágynak a hitre, de most még hadilábon állnak vele, ahogyan a társadalmi normákkal is. Hiszen amikor a gyerek nem lát mást, csak azt, hogy a társai/felmenői kisebb lopásokból fedezik a napi kiadásait, őt is könnyen rá lehet venni, hogy a következő betörésben/autólopásban aktívan részt vegyen, akár önszántából,

akár fenyegetésre. Podi atya tudja ezt, és kihívás számára, hogy velük együtt élje át az Igét. Csodával határos módon ezek a serdülők később jobban beleilleszkednek a tábor rendjébe, kevesebb velük a probléma. A nevelőiktől is pozitív visszajelzéseket kapunk.

*

A táborba kerülő gyermekek számára már a megérkezés is óriási élmény: a munkatársak sorfala között elhaladva, tapsözönben vonulnak el, fütty, mosolyok, a régieknek kijáró puszik és ölelések fogadják őket. Ők nem tudják, hogy mi kora reggel óta állunk sorfalat a tűző napon, órákig, hogy az ország legtávolabbi végéből érkező táborozónk is ugyanolyan intenzív fogadtatásban részesüljön, mint a legkorábbiak. Egész nap szól a zene, taps, ováció, „Nagykörös”, vagy „Szegevár, Szegevár” – énekeljük, attól függően, hogy kit köszöntünk. Az első táborozó gyerekek arcán lévő hitetlenség, csodálkozás, bámolat jól látszik az akkor készült képeken. Időnként félve hátratekintenek, lesve, hogy vajon ki is jöhet mögöttük, ki az, akit ennyire ünnepelnek? Amikor rájönnek, hogy ők maguk azok, döbbenet ül ki az arcukra, néha könnyesepp is gördül – nem hiszik el, hogy őket is lehet ünnepelni. Az első felszabadultságuk itt kezdődik. A régi, öreg motorosok büszkén lépdelnek az ünneplő sorfal között, és boldogan zsebelik be a régóta várt puszikat, öleléseket, simogatásokat, a „jaj, de jó hogy itt vagy, mekkorát nőttél tavaly óta”, vagy a „helló Kölyök, remélem, hogy idén megint bontod a tábor rendjét, jót ne halljak rólad” típusú szeretet-megnyilvánulásokat.

Ez az, amit egy állami gondoskodásban élő gyermek annyit nélkülöz, viszont felerősítve kapja a negatív sztereotípiák tömkelegét: „úgysem viszed semmire, rohadék gettós; te egy fölösleges tagja vagy a társadalomnak, mi tartunk el, úgyhogy kuss; minden állami gondozott kurva/strici; tágulj innen, neked semmi sem jár”. Ha az utcán elhúzódnak tőlük, már nem is érzékelik, azt, ha a strandon az „úri közönség” félrevonul, amikor meglátja – a bármilyen kulturáltan is viselkedő – „gettós csapatot”, legtöbbször igyekszünk tompítani, humorral feloldani a helyzetet. De a kirekesztés sokszor később nekünk, segítőknek is fáj. Ki védi meg őket, amikor gyermekként, magányosan, sérülékenyen ki vannak téve a valótlan támadásoknak? Ilyenkor még több szeretettel, még több humorral és összetartással próbáljuk „jóvá tenni” a társadalom ellenük elkövetett bűneit, és szeretetből próbálunk köréjük védvázat építeni, boldog, meleg burkot, amely, ha később visszamélekeznek rá, megerősíti őket magányos harcukban.

*

A facebook-ra feltöltött oklevél-fotók, az iskolai – és „való világ”-beli – bukások vagy az öngyilkossági kísérletek számának csökkenése, a sikeres szakmai végzettségek, főiskolai diplomák mind-mind azt bizonyítják, hogy a táborban részt vevő gyermekeink olyan lelki támogatást kapnak tőlünk, és akkora szeretet-özönt élnek át, hogy ezekkel töltekezve, ezek révén megerősödve sikeres, jobban szocializált, a társadalom számára is elfogadható mintákat követve élhetik tovább mindennapjaikat.

A táborban a legnagyobb élményük talán az egyenrangúság érzete lehet: itt tegeződés folyik a segítő és a segített között. Persze, a végső konklúzió megvonása után néha úgy érezzük, hogy fölcserélődnek ezek a szerepek, hiszen bár a táborban a segítő keményen segít, és speciális felkészítéssel vesz részt a tábor előtt, nehogy összeomljon a gyerek problémáinak súlya alatt, a táborra visszanézve mégis többször volt olyan érzésem, mint-ha én lennék az, aki többet kapott a gyerekeitől lelki municióban, élni akarásban, küzdő-

szellemben, mint amennyit én tudtam adni nekik. Jó érzés, amikor a következő évi tábor azt jelzi vissza, hogy rengeteg hasznos életérzést tudtam átadni magam is. Ezekre a visszajelzésekre néhány jó példa:

– Andi néni, idén is a te csoportodban leszek? De jó! Emlékszel, hogy tavaly is megnyit nevtünk együtt? Akkor, amikor a Dani... – és főlemlegetnek olyan pillanatok, melyekre én már régóta nem emlékeztem...

– Andi néni, a lányod jól megnőtt, ugye? Idén is jön a táborba segítőknek?

– Persze, itt van, a kicsiket gardedámozza...

– Majd adok neki puszit, ha látom. Gondoltam ám rátok karácsonykor! Emlékszel, hogy tavaly kaptam tőled egy karácsonyi képeslapot a tábor ideje alatt, azt elővettem karácsonykor, és egész szentestén a táborról álmodoztam... Sírta is, annyira hiányozott a tábor...

– Látod, és most itt vagyunk együtt, újra, hogy megéljük a XVII. Ágota tábort is! – ölelem a vállát és közben a könnyeimet nyelem.

*

Persze hogy én is gondoltam rájuk karácsonykor, és más napokon is. A tábor utáni pár hét és a tábor előtti pár hét csak róluk szól. Otthon főlemlegetjük a vicces (és kevésbé vicces) tábori élményeket, a bevásárlások során összeállítjuk az egyre növekvő „ellátmányt”, amelyben gyógyszer, kötszer, kullancsirtó, tetűirtó is helyet kap, valamint rengeteg müzli szelet, keksz, kávé, cukor, tej, tea, citromlé, vízforráló, bögre, kanál is, minden, ami a hirtelen ránk törő fáradtságot és kimerültséget oldani képes egy rövid időre, hogy zavartalanul pöröghessen tovább az Ágota tábor. A munkahelyünkön kollégáink elnéző mosollyal nyugtázzák „szent örületünket”, családtagjaink arcán viszont a szeretetteljes elnézés mellett már egy kis lemondás is van: „Hja, idén sem számíthatunk közös nyaralásra, mert az Ágota tábor lemeríti a nyári szabadság felét, Sebaj, hadd menjenek, ha nekik ez jó, hadd csinálják!” – ilyen az otthon maradtak hozzáállása.

*

A táborban gyakran adunk oklevelet

- a legjobb tapsolónak,
- a legjobb magatartásúnak,
- az aktív részvételért.

Ezek azoknak a gyerekeknek járnak, akik semmilyen más oklevelet nem kapnának, mert egyik versenyen sem indultak, vagy nem értek el kiemelkedő eredményt. De az Ágota táborokban rendszeresen vannak megosztott első, második és harmadik helyezettek is, emellett rengeteg-rengeteg különdíj van, mert minden gyereket szeretnénk megajándékozni azzal az örömmel, hogy őt tapsolják, neki szól az ováció, azért a teljesítményért, hogy egyáltalán ki mert állni a közösség elé bármilyen versenyszámban. A tábor létszámát tekintve sem a zsűritagoknak, sem a „mezei” munkatársaknak nincs egyszerű dolguk. A tábor második napjára már fáj a tenyerünk a tapsolástól, és berekedünk a sok hangos biztatástól.

Amikor a tábor utolsó teljes napján fáradtan a tábori okleveleket írtam a 35 fokosra felmelegedett irodában, ügyelve rá, nehogy egyetlen gyermek neve is kimaradjon, akkor már tudtam, hogy ez az A/5-ös, fénymásolt papír otthon bekeretezve fog lógni az ágyuk

föltölti falon, vagy hogy vágyakozó szavak kíséretében havonta újból és újból föltöltik majd a facebook-profiljukra. Így téve könnyebbé a tábor hiányát. Legalább egy kézzel fogható emlék maradt róla... és talán jövőre újból mehetnek, talán ők lehetnek azok a szerencsések, akik beleférnek a 180 fős tábori keretbe – igen-igen, biztosan így lesz – különben miért is lenne érdemes túlélni a rideg, szürke, lelketlen, szeretetlen téli napokat?

A segítők ugyanígy érznek a hideg, latyakos, fázós, szürke hajnalokon, a munkahelyük felé menet azon tűnődve, hogy vajon mi lehet Titával, Nikóval, Timivel, Tibivel, Norbival – jól vannak-e? Vajon Levi megvette-e a gördeszkatát, amelyre vágyott? Jönnek-e majd nyáron, amikor ragyog a nap, harsog a rap, és a segítők sárga pólóban ácsorogva a tűző napsütésben arra várnak, hogy újra megpillantsák a kedvenceiket, és folytatódjon a tíz napos csoda – a XVIII. Ágota tábor!

SUMMARY

„The seventh you'll have to be yourself”

A summary is about the XVII Agota camp, which is held each year for children in state care. There are approximately 70 volunteers who are willing to provide care for children, which is rich in special experiential education and social therapy carried out in small groups. They help the children / young adults participating in living through and getting through their present situation without a family, and also providing a model for them for reintegration into society. In order to be able to achieve this the volunteers are required to give up all of their needs for two weeks, surpass their physical and mental limits, put their real families in the background and so experiencing all the ups and downs of the camp, becoming one big family together with the children. By the time the camp is over friendships are formed that last a lifetime, made out of the joy, the suffering and the disappointments that were shared in these days. Once someone gets the hang of it they come back regularly in order to challenge themselves whether they can withstand the enormous physical and emotional stress, use the language the children are using and can also provide support for the teenagers whose life is full of disappointments, hurt, rape, aimless, wandering and crime.

Social cooperations (co-ops) are determined to improve the status of social groups which for some reasons were marginalized.

FARKAS ÁGNES – RÁCZ ANDREA – SZABOLCSI JULIANNA

DMJV Gyermekvédelmi Intézménye, Gyermekjóléti Központja (Farkas Ágnes, Szabolcsi Julianna)
Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék (Rácza Andrea)

Az iskolai karrier támogatása gyermekvédelmi perspektívából**BEVEZETÉS**

A posztmodern társadalomban élő ember egyik alapérzése – társadalmi státuszától függetlenül – a bizonytalanság. Ahogyan Beck is megállapítja¹, a tradicionális intézmények már nem képesek választ adni az embereknek, a kockázati társadalomban mindenki a saját életéért felel, az egészségromlás, az idősödés, a munkanélküliség, a szegénység gondja és kockázata egyénivé válik. Ugyanakkor Beck szerint a fejlett modernitásban az individualizáció olyan társadalmasodási folyamat keretfeltételei között zajlik, amely lehetlenné teszi az egyén valódi önállósodását. Az egyes embert trendek, divatok, piacok irányítják, minnek következtében olyan külső tényezők függvényévé válik, amelyekre ő maga semmilyen hatással sincsen². A gyermekkor értelmezése is jelentősen megváltozott, átrendeződött a gyermekek és felnőttek közötti viszony, elmosódtak az emberi élet egyes szakaszai közötti határvonalak. Winn például arra világít rá³, hogy a gyermekek életvitele és tudása szinte egyáltalán nem különbözik az őket körülvevő felnőttekétől, holott a gyermeki lét sajátosságából következően a felnőttek feladata volna a gyermekek védelmezése és nevelése. A globális kihívások a család működésének egészére is nagy hatással vannak, egyre kevesebb ideje jut a szülőknek gyermekük nevelésére, és ezt felelősségvállalásuk mértéke és minősége is megsínyli. Mindezeket fontos figyelembe venni, amikor a segítő szakmákról általában, illetve jelen tanulmányunk keretében konkrétan a gyermekvédelem kihívásairól gondolkodunk.

A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény értelmében alapvető kívánalom, hogy a gyermekeknek és a családoknak minden segítséget meg kell kapniuk ahhoz, hogy a gyermek a családban nevelkedhessék, azaz a főszerep a prevencióé. Amennyiben a gyermek nem nevelhető a családban, a kiemelés követően a szakmai munkának a mielőbbi családintegrációra kell koncentrálnia, ha pedig a gyermek nem helyezhető vissza a családjába, a szakellátó helyeknek a sikeres társadalmi integrá-

¹ BECK, U., *Túl renden és osztályon? Társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi individualizációs folyamatok és az új társadalmi alakulatok, individualitások keletkezése*, in *A társadalmi rétegződés komponensei*, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1997, 418–468.

² BECK, U., *A kockázat-társadalom*, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, Századvég, Budapest, 2003, 238–239.

³ WINN, M., *Gyermekek gyermekkor nélkül*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.

ció előkészítéséről kell gondoskodniuk. az intézményes és a befogadó családi formában egyaránt. A családból való kiemelését követően a gyermeknek alapvető joga, hogy életkorának, fejlettségének, egészségének és egyéb szükségleteinek megfelelő oktatásban részesüljön, részt vehessen felzárkóztató és tehetséggondozó programokban. Joga van ahhoz is, hogy neveléséről, oktatásáról, ellátásáról véleményt nyilvánítson.

Hazánkban a veszélyeztetett kiskorúak száma 2007 óta kb. 200 ezer fő évente, míg a védelembe vett kiskorúak száma drasztikus növekedést mutat, 2011-ben számuk kiugróan magas volt, 29451 fő, aminek a hátterében az iskolai mulasztásokkal kapcsolatos jogszabályi változások állnak⁴. A szakellátási adatok azt mutatják, hogy a nevelőszülői hálózatokban elhelyezett gyermekek száma a gyermekotthonokban elhelyezettekéhez viszonyítva 2002 óta folyamatosan növekszik. 2011-ben gyermekotthonban 8431 gyermek és fiatal felnőtt élt, nevelőszülőnél pedig 12638.⁵

A roma gyermekek és fiatal felnőttek iskolai pályafutásával számos kutatás foglalkozik⁶, de a gyermekvédelmi szakellátásban élőkével már sokkal kevesebb. A gyermekek iskolai pályafutását jelző statisztikai adatok és kutatási eredmények köre korlátozott. bár az elmúlt években több tanulmány is foglalkozott e témával. Tanulmányunkban először a publikált kutatási eredmények alapján foglalkozunk a gyermekvédelemben élő gyermekek és fiatalok iskolai karrierjének alakulásával, különös tekintettel a roma gyermekek helyzetére. Ezt követően a gyermekjóléti szolgáltatásnak az oktatási előmenetelt segítő prevenciós megoldásait vizsgáljuk, majd pedig azt a szakmai munkát, amely a családból már kiemelt gyermekek és fiatalok, különösen a roma származású gondozottak iskolai pályafutását támogatják.

I. A GYERMEKVÉDELEM ÉS AZ ISKOLA A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Gyermekvédelemben élők iskolai pályafutásának vizsgálata

A szakellátásban élők kétharmada tanköteles korú, a gondozottak fele az általános iskolai korosztályba tartozik.⁷ A 2011-es OSAP adatok alapján elmondható, hogy a nevelőszülői ellátásban élő 15–17 évesek nagyobb arányban folytatnak középfokú tanulmányokat, mint a gyermekotthonokban élők; az előbbiek 86%-a, az utóbbiak 61,1%-a tanul középiskolában, s jelentős a különbség az érettségivel végződő képzés tekintetében is (gimnázium és szakközépiskola), ami a későbbi munkaerő-piaci pozícióra és a sikeres társadalmi integrációra is kihat. Ebből a korosztályból a gyermekotthonban élők 54,3%-a szakmunkásképzőben és szakiskolában tanul, és csak 10,3%-a vesz részt érettségit adó képzésben. A nevelőszülői ellátásban élők 31,7%-a tanul érettségit nyújtó iskolában és 50,9%-a szakmunkásképzőben vagy szakiskolában.⁸ Fontos azonban megjegyezni, hogy az elmúlt években az érettségit adó képzésben részt vevők aránya lassú növekedést mutat, a 2002.

⁴ PAPHÁZI T., *Állam és család a gyermekvédelmi gondoskodásban*, in *Jó szülő-e az állam? – A corporate parenting terminus gyakorlatban való megjelenése*, Budapest, 2014. Rubeus Egyesület, 167–214. 172.

⁵ PAPHÁZI T., i.m., 208.

⁶ FORRAY R. K. – HEGEDŰS T. A., *Cigány gyermekek szocializációja*, Aula, Budapest, 1998.; RÉGER Z., *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*, in *Iskolakultúra*, 1995/24. 102–106.; KERTESI G., *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*, Osiris Kiadó, Budapest, 2005.

⁷ KSH 2012:10.

⁸ PAPHÁZI T., i.m., 187.

évi 22%-ról 25%-ra nőtt.⁹ Azok, akik nagykorúságuk után elhagyják a rendszert, annál könnyebben integrálódnak a társadalomba, minél magasabb az iskolai végzettségük. A kikerülő 18–25 évesek közül minden másodiknak általános iskolai végzettsége van, a rendszerből 2011-ben távozó nagykorúak esetében ez közel 40%, míg 56,3%-uk középfokú, 3,2%-uk pedig felsőfokú végzettséggel rendelkezett.¹⁰

Az elmúlt években készült több kutatás is igazolta, hogy a két ellátási formából adódó különbségek erősen befolyásolják az iskolai pályafutás sikerességét. A 2008-as országos kompetencia-felmérés adatai szerint a nevelkedési hely erőteljesen meghatározza az iskolai teljesítményt. Az előző évi tanulmányi átlageredményeket nézve a saját családban élők átlaga a gyermekotthonban élőkéhez képest közel egy egész jegynyi különbséget mutat (a családban élők átlaga 3,96, a gyermekotthonban élőké 3,15), viszont akik nevelőszülőknél élnek, jobban tanulnak, mint akik intézményekben nevelkednek (az ő tanulmányi átlaguk 3,47). A jövőre vonatkozó középfokú tanulmányi tervek megegyeznek a gyermekvédelmi adatokban jelzettekkel. A gyermekotthonban élők 41%-a preferálja a szakmunkás végzettséget, míg a saját családdal élőknek csak a 11,3%-a.¹¹ A jobb, illetve rosszabb iskolai teljesítmény azonban nem írható kizárólag a nevelőszülői ellátás javára, illetve az intézményes ellátás rovására, hiszen azt is látni kell – amint Neményi Mária és Messing Vera kutatása rámutatott¹² –, hogy azoknak a gyermekeknek és fiataloknak, akik alacsony életkorúak és normál szükségletűek, nagyobb esélyük van rá, hogy nevelőszülőkhöz kerüljenek, csakúgy, mint a lányoknak és a nem roma származásúaknak. A kutatás arra is rávilágított, hogy a kamaszok esetében a legjellemzőbb beutalási ok az iskolakerülés és a magatartási problémák, például az éretlenség, ami a tanulást igencsak megnehezíti. A nevelőszülőknél élők 37%-ánál tapasztaltak olyan elmaradást, ami a tanulást vagy a beilleszkedést gátolta.¹³

Láthattuk, hogy a gyermekvédelemben élők számára a középfokú tanulmányokat a szakmai képzések jelentik. Egy 2009-es kutatásból kiderül, hogy a 15–18 évesek iskolai teljesítménye nagyon rossz, egyharmaduk ismételt általános iskolában osztályt. A fiatalok 60%-ának nincs egyetlen olyan tanára sem, akinek őszintén elmondhatná a problémáit. Az őszintétlen kapcsolatokból eredő rossz iskolai közérzetre egy válaszuk van: az iskolakerülés.¹⁴ Hegedűs az egyik kutatása során¹⁵ – amely a javítóintézetbe került fiataloknak a családhoz, az iskolához, az erőszakhoz fűződő viszonyát tárta fel – arra kérte a fiatalokat, hogy fejezzék be ezt a mondatot: „Az iskola olyan, mint...”. A válaszok a következők voltak: a hörtön, a kínzókamra, a halottasház, a hajléktalanszálló, ahol az embert megállazzák. Többen fizikai bántalmazásról is beszámoltak. Ennél pozitívabb képet mutat

⁹ KSH, i.m., 10.

¹⁰ KSH, i.m., 12.

¹¹ RÁCZ A., et al., *Secondary analysis of national data sets and survey of a sample of Child Care Agencies in Hungary. A Case Study*, Institute for Social Policy and Labour, Budapest, 2009.; GYARMATI A., *Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény. A családban és a gyermekvédelmi rendszerben élő 8. és 10. évfolyamos tanulók tanulmányi kompetenciáikban megjelenő különbségei*, in *Kapocs*, 2011/1, 56–61.

¹² A minta elemszáma 1866 fő volt. Három korcsoportot vizsgáltak: csecsemőkorúakat, iskolába lépőket és kamaszokat. A származást akkor tudták megállapítani, ha a gyermek dokumentációjában találtak erre utaló adatot, illetve, ha az adatlapot kitöltő szakember jelezte, hogy a gyermeket romának tartja.

¹³ FÜLÖPNÉ ANDRÉKÓ K., *A nevelőszülőknél élő gyermekek tanulási és magatartási zavarainak kezelési lehetőségei, illetve nehézségei a szakellátásban*, in *Kapocs*, 2003/6, 46–50.

¹⁴ HODOSÁN R. – RÁCZ A., *Szakmai képzésben részesülő, gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok iskolai pályafutásának vizsgálata*, in *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2009/4, 14–24.

¹⁵ HEGEDŰS J., *Család – erőszak – iskola a fiatalkorú bűnelkövetők életében*, in *Javítóintézet, család, gyermekvédelem*, Kapocs könyvek 4., Budapest, 2004, 11–60.

Rausch két megyére kiterjedő online kérdőíves kutatása¹⁶, melyből az derül ki, hogy a gyermekek többsége be tudott illeszkedni az osztályközösségbe és a tanárok részéről sem tapasztalt előítéletes bánásmódot. bár a fiúk ítélete e tekintetben kevésbé pozitív, és ők gyakran keverednek verekedésbe is. Fülöpné korábban idézett kutatásának tanúsága szerint a gyermekek 7%-a szorongásos tüneteket mutat. Az intézményes ellátásban élők közül sokan magányosnak érzik magukat (a gyermekotthonban élők 30,9%-át gyakran fogja el a magány érzése, a lakásotthonban élők közt ez az arány 32,4%), míg a nevelőszülői ellátásban a magány csak néha tör rá a gondozottakra.¹⁷

Ezen problémák kapcsán érdekes felidézni Hercz Mária 2005-ben publikált kutatási eredményeit¹⁸, amelyek a pedagógusok szakmai énképét és gyermekképét vizsgálták. Az eredmények a gyermekvédelem számára is komoly tanulsággal bírnak. A pedagógusok vélekedése szerint a gyermekek életkorának növekedésével a tanár-diák viszony egyre romlik. A tanárok a gyermekek jó értelmi képességét és gyors felfogását értékelik a legtöbbre. Az általános iskolában tanítók és a gimnáziumi tanárok a gyors felfogású gyermekeket tartják okosnak, míg a szakképzésben dolgozó pedagógusok azt a diákot, aki általános műveltséggel rendelkezik. A gyermekek fejleszthetőségében ezen felmérés szerint a pedagógusok 56%-a hisz. A gyermekvédelemben élők számára öröndetes eredmény, hogy jellemzően az általános iskolai és a szakképzésben dolgozó pedagógusok tartják lehetségesnek és fontosnak a fejlesztést, és ők hisznek a modern fejlesztési programok hatékonyságában is. Hegedűs¹⁹ legújabb kutatása arra világít rá, hogy a pedagógusok eszköztelenül állnak számos problémával szemben, amilyen például a gyermekbántalmazás, valamelyik családtag szenvedélybetegsége, vagy egy-egy gyermek beilleszkedési és magatartászavara.

Az iskolai pályafutás szempontjából az is meghatározó, hogy milyen településen él a gyermek. Babusik²⁰ felhívja a figyelmet arra is, hogy a nevelőszülők 36%-a a legfejletlenebb, hátrányos helyzetű, a szegénység szempontjából magas kockázatú kistelepülésen él.

A becsült adatok szerint a gyermekvédelmi szakellátásban részesülők 5%-a tanul felsőoktatási intézményben.²¹ A kompetencia-felmérések azonban azt jelzik, hogy ennél többen szeretnének a felsőfokú oktatásban részt venni, azt azonban nem tudjuk, hogy mennyire reálisak ezek a vágyak. A saját családdal élők 55%-a kívánna felsőfokú végzettséget szerezni, míg a nevelőszülőknél élőknek 26%-a, a gyermekotthonokban élőknek pedig csak 15%-a.²² A sikeres iskolai pályafutásban óriási szerepet játszik a nevelkedési hely, valamint annak stabilitása, a gyermekvédelmi szakemberek szemlélete (például hogy segítenek-e a diákoknak hozzáférni a különböző támogatásokhoz), a tanárok és a diáktársak viselkedése, ami eldönti, hogy a gyermekvédelmi háttér okán megbélyegződik-e a gyermek az oktatási intézményekben, vagy épp ellenkezőleg, pozitív bánásmódban részesül. Az egyéni tényezők is fontosak, a motiváció, a tanulás szeretete, egy biztos

¹⁶ RAUSCH A., *Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája*, in *Iskolakultúra*, 2013/11, 101–116.

¹⁷ RAUSCH A., i.m.

¹⁸ HERCZ M., *Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben)*, in *Magyar pedagógia*, 2005/2, 153–184.

¹⁹ HEGEDŰS J., i.m.

²⁰ BABUSIK F., *A nevelőszülői rendszer kutatása – pilot kutatás*, MTA Gyerekprogram Iroda – Delphoi, 2009.

²¹ RÁCZ A., *Gyermekvédelemből a felsőoktatáshoz – a felsőoktatási részvételt befolyásoló endogén és exogén tényezők*, in *Kapocs*, 2009/4, 34–43.

²² RÁCZ A., i.m.

jövő megteremtése iránti vágy is elvezethet a felsőoktatásig.²³ Rákó kutatása²⁴ arra is felhívja a figyelmet, hogy a felsőoktatásba bejutó hallgatók sincsenek könnyű helyzetben, s nem csak az anyagi nehézségek miatt, hanem mert például az adminisztrációs feladatok megoldása is nehézséget jelent a számukra. Nagy szükségük van hát diáktársaik aktív támogatására.

A gyermekvédelemben élő roma gyermekek helyzete

A származási adatok rögzítésének tilalma okán nem rendelkezünk arra vonatkozóan statisztikai adatokkal, hogy a gyermekvédelemben, akár az alapellátásban, akár a szakellátásban, a gyermekek hány százaléka roma származású. Több kutatás is jelzi azonban, hogy a roma gyermekek felülreprezentáltak a gyermekvédelmi szakellátásban.²⁵ A szakemberek véleménye szerint azonban a bekerülés oka nem a gyermek származása, hanem a veszélyeztetettség mértéke, a szülők deviáns viselkedése. A hazagondozás sikerével kapcsolatban pedig előítéletes nézetet képviselnek, úgy vélik, hogy a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében biztosított jó körülmények nem motiválják, inkább passzívvá teszik a szülőket²⁶. A roma gyermekek etnikai identitása nem alakulhat ki e rendszerben, mivel a gyermek többnyire nem roma környezetben, hanem vérszerinti családjától eltérő szociokulturális körülmények között él. A kutatás eredményei szerint minél hosszabb időt tölt el egy roma gyermek a szakellátásban, annál kisebb az esélye annak, hogy családjához visszakerüljön. Ennek több oka van. A roma családok gyakran nehéz anyagi helyzetük miatt nem tudják látogatni gyermekeiket a lakóhelyüktől távolabb lévő gondozási helyeken. A kiemelés követően többnyire nem látnak esélyt rá, hogy visszakaphassák gyermekeiket, ezért a kapcsolattartásról is lemondanak. Vannak olyan szülők is, akik életvitelük, szenvedélybetegségük vagy személyiségük éretlensége következtében szakítják meg a kapcsolatot gyermekükkel. Találkozni olyan esetekkel is, amikor az intézmény dolgozóinak vagy a nevelőszülőknek elutasító, esetleg ellenséges viselkedése tartja távol a szülőket gyermekeiktől.²⁷ Babusik kutatása rávilágít arra is, hogy a roma gyermekeket nagyobb arányban helyezik el vér szerinti szüleiktől távol. A romák 47%-a nem szokott találkozni a szüleivel, a nem roma gyermekeknél ez az arány 37%. Kéthetente vagy havonta a nem roma gyermekek 51%-a, a romák 24%-a találkozik családtagjaival.²⁸

Neményi és Messing említett kutatásában a gyermekek 32%-a volt roma. A romának tartott gyermekek nagyobb arányban kerülnek gyermekotthonba, mint a nem roma társaik. A romák 43%-a, míg a nem romák 57%-a járt életkorának megfelelő iskolai osztályba.

²³ RÁCZ A. – KORINTUS, M., *Keeping young people with a care background in education in Hungary – Accommodation with conditions and support*, in *European Journal of Social Work*, 2013/1, 55–69.

²⁴ RÁKÓ E., *Gyermekvédelmi gondoskodásban élők a felsőoktatásban*, in *Jó szülő-e az állam?*, Budapest, 2014. Rubeus Egyesület, 344–356.

²⁵ NEMÉNYI M. – MESSING V., i.m.

²⁶ HERCZOG M. – NEMÉNYI M., *Roma gyerekek a gyermekvédelemben*, in *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2007/6, 6–12.

²⁷ ERRC (Európai Roma Jogok Központja), *Fenntartott érdektelenség. Roma gyermekek a magyar érdekvédelmi rendszerben*, Budapest, 2007.; ERRC, *Életfogytiglan. Roma gyermekek a magyar érdekvédelmi rendszerben*, 2011.

²⁸ DARVAS Á., *Egy nevelőszülői kutatás tapasztalatai. Alkalmazkodás és fejlesztés a gyermekvédelemben*, a Fővárosi TEGYESZ Konferenciája, Budapest, 2013. 20. http://www.tegyesz.hu/file/Gyermekvedelmi_napok/GYVN_2013/honlapra/konferencia/Darvas_Agnes_Egy_neveloszuloi_kutatas_tapasztalatai.pdf (Utolsó megtekintés: 2014.06.11.)

A roma gyermekeknek számos előítéllettel kell megküzdeniük az iskolában és a gyermekvédelem rendszerében is, és nagykorúvá válva további diszkriminációval találkoznak a munkaerőpiacon vagy például az egészségügyi ellátásban²⁹.

A fenti adatok, kutatási eredmények figyelembe vételével a következőkben azt vizsgáljuk, hogy a gyermekjóléti alapellátásban és a gyermekvédelmi szakellátásban milyen prevenciók, illetve nevelési módszerek, felzárkóztató lehetőségek kínálóznak, amelyek csökkenthetik kiemelten a roma gyermekek hátrányait, mérsékelhetik iskolai kudarcaikat és megerősíthetik jövőbeni munkaerő-piaci pozíciójukat.

II. A GYERMEKJÓLÉTI SZOLGÁLTATÁSNAK AZ OKTATÁSI ELŐMENETELT SEGÍTŐ PREVENCIÓS MEGOLDÁSAI

A gyermekjóléti szolgálatok törvény által előírt kötelessége a gyermekek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének, jólétének, a családban történő nevelkedésének elősegítése, a veszélyeztetettség megelőzése és a kialakult veszélyeztetettség megszüntetése, valamint a gyermek családból történő kiemelésének megelőzése. A gyermekjóléti szolgálatok feladatai közé tartozik többek közt az is, hogy tájékoztatást nyújtsanak a gyermeki jogokról és a gyermek fejlődését biztosító támogatásokról, családtervezési, pszichológiai, nevelési, jogi, fejlesztőpedagógiai, mentálhigiénés tanácsokkal szolgáljanak, hogy működtessék a veszélyeztetettséget észlelő és jelző rendszert, de az ő hatáskörükbe tartozik a családgondozás is, valamint hogy szükség esetén javasolják a hatósági intézkedést. A gyermekjóléti szolgáltatás elvileg minden gyermekre kiterjed, de az alapellátást nyújtó szervezetek ténylegesen persze nem kerülnek kapcsolatba minden kiskorúval. A KSH 2010-es adatai alapján a prevenciók szolgáltatást igénybe vevő gyermekek száma 162 966 fő volt.³⁰

A gyermekjólét látókörébe kerülő gyermekek nagy része iskoláskorú, akik tanulási zavarokkal, magatartási problémákkal küzdenek, illetve nem tesznek eleget tankötelezettségüknek, családjuk pedig többnyire hátrányos helyzetű, szegény, vagy mélyszegénységben élő. Az oktatási rendszer jelenleg nem, vagy csak kis mértékben képes ezen gyermekek társadalmi hátrányait csökkenteni. Az iskola közel azonos elvárásokat támaszt a különböző családokkal szemben, amiknek azonban a szegényebb családok nem tudnak megfelelni. Különösen a halmozottan hátrányos helyzetű roma családok nem. Az ellátási terület demográfiai összetételétől függ, hogy a gyermekjóléti szolgáltatók milyen arányban kerülnek kapcsolatba cigány gyermekekkel. A velük folytatott munka akkor lehet eredményes, ha a családok (az apa) elfogadják a segítőt, de még akkor sem biztos, hogy sikerül bevonni a mélyszegénységben élő roma gyermekeket a különböző szolgáltatásokba, programokba. Ne „velük dolgozzunk”, hanem „együtt dolgozzunk velük!” – fontos lenne, hogy ez az elv mindenütt gyakorlattá váljék.

Az iskolai kudarcoknak sokféle oka lehet, fontos a megelőzés, de a már kialakult problémák kezelésére is megoldást kell találnunk. A jogszabályi változások mellett különféle programok tesznek/tettek kísérletet alternatív lehetőségek, módszerek bevezetésére, de a gyermekek képességeinek, készségeinek kibontakoztatásához, személyiségük fejlődéséhez csak a különböző feltételek (infrastruktúra, humánerőforrás, pénzügyi háttér, kreativitás, nyitottság, stb.) együttes jelenléte teremthet esélyt.

²⁹ RÁCZ A., *Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer)igények*, L'Harmattan, Budapest, 2012.

³⁰ KSH, *A gyermekvédelmi jelzőrendszer – 2010, Statisztikai Tükör*, 2011.

A gyermekek jól-léte tehát számos feltételtől függ: „Milyen a család, amelyben a gyerekek nevelkedik, milyen a település, ahol az otthona van? Megkap-e mindent – szeretetet, biztonságot, ételt, meleget, játékot, védőoltást, betegség esetén gyógyítást – a csecsemő, majd a kisgyerek? Mennyire figyel rá az óvodai-iskolai pedagógus, mennyire segít abban, hogy képességei és tehetségei felszínre kerüljenek, szabadon fejlődjenek? Milyen élményeket, tapasztalatokat szerez, milyen kötődései alakulnak ki a barátok között, a különböző kortárs közösségekben?”³¹

A gyermekek általában örömmel, izgalommal készülnek az iskolába. Ez a lelkesedés vagy megmarad vagy kissé lelohad, a legrosszabb esetben pedig súlyos problémákat generáló szorongássá alakul. A többnyire szociokulturális hátrányokkal induló, szorongó gyermek számára nem lesz fontos az iskola, a tanulás, hiszen az örökös kudarcok miatt nincs, ami erre motiválja.³²

A gyermekjóléti szolgálatok a maguk eszközeivel igyekeznek elősegíteni, hogy a gyermekek az iskolában jól érezzék magukat, és teljesítményük révén mind ők, mind a pedagógusok sikerélményhez jussanak. Ezek az eszközök a prevenció különböző szintjein, különféle formában jelennek meg. A gyermekvédelmi munka során többnyire a másod- és harmadlagos prevencióval találkozunk, amelynek hatósugara a már problematikus családokra terjed ki. A leghatékonyabb megoldásra, vagyis a problémák kialakulásának megelőzésére sajnos alig jut pénz és energia.

A prevenció szintjei

1. Elsődleges (primer) prevenció: a gyermekek fejlődését igyekszik helyes irányba terelni, ütemét pedig gyorsítani, megelőzve a fenyegető ártalmak, a veszélyeztető körülmények kialakulását. A környezet megváltoztatása és az egyén problémamegoldó készségének erősítése csak együttesen hozhat e téren eredményt.³³

Az elsődleges prevenció körébe tartozó lehetőségek:

Tájékoztatás nyújtása – többek közt a szolgáltató működéséről, a gyermek testi, lelki egészségének biztosításával, a családban történő nevelkedésével kapcsolatos jogokról, a lehetséges támogatásokról és ellátásokról, valamint az adott település szabadidős programjairól, és ezen programok szervezőiről.

Szabadidős programok szervezése – mellyel a gyermekjóléti szolgálat a családban jelentkező nevelési problémákat segít megoldani, és egyben kezdeményezi, hogy a közoktatási intézmények, az ifjúsággal foglalkozó szociális és kulturális intézmények, valamint a társadalmi szervezetek is álljanak elő a megelőzést szolgáló programokkal. Nyilvántartást vezet a szabadidős programok szervezőiről, és ezt az információt megosztja a gyermekekkel, a szülőkkel, valamint az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökkel.³⁴

³¹ DARVAS Á. – FERGE ZS., *Gyerekek szegénysége, in Hogyan szeressük a gyerekeket? Korczák és magyar gondolkodók írásai*, UNICEF Magyar Bizottság – Eötvös Kiadó, Budapest, 2011., 349–350.

³² DARVAS Á., i.m.

³³ Gyermekjóléti szolgáltatás – Prevenció, TÁMOP 5.4.1. „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása” pillér, Budapest, 2011.

³⁴ 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.

A szabadidős programok típusai:

1. *Csoportos tevékenység.* A csoportok (film klub, gitár klub, amatőr színjátszó csoport, kézműves foglalkozások, stb.) lehetnek tematikusak, irányítottan vagy spontánul, önkéntes alapon szerveződők, időben behatároltak, vagy folyamatosan működők. Segítenek, hogy a résztvevő gyermekek megélhessék az elfogadás élményét, hozzájárulnak önismeretük, énképük alakulásához, készségeik, képességeik fejlesztéséhez. A csoportokban sikerélményhez juthatnak, és új ismereteket, barátságokat köthetnek. Mindez pozitív hatással lehet iskolai teljesítményükre.

2. *Alkalmakhoz (ünnepekhez, évszakokhoz) kapcsolódó programok.* Főként szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeknek kínálnak lehetőséget az éppen aktuális ünnepek (Farsang, Gyermeknap, Mikulás, Karácsony) közös megélésére, vagy a szünet hasznos eltöltésére.

3. *Rekreációs, sportfoglalkozások.* Elsősorban a kamaszok kedvelik ezeket a programokat: miközben élvezik a versenyeket, a mozgást, szinte észrevétlenül tanulnak meg szabályokat követni és alkalmazkodni is.

4. *Fejlesztő foglalkozások.* Fejlesztőpedagógus, logopédus foglalkozik a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekekkel. Helyben, könnyen elérhető szolgáltatás, mely célzottan segít megoldani az iskolában jelentkező tanulási problémákat.

5. *Korrepetálások.* A gyermekjóléti szolgálat munkatársai mellett középiskolások, főiskolai-egyetemi hallgatók is bekapcsolódtak ebbe a munkába. Ezek az önkéntesek nemcsak a tanulásban segítenek a gyerekeknek, hanem a saját életükkel példát is mutatnak nekik.³⁵

Az észlelő- és jelzőrendszer működtetése

Segítségével időben felismerhető, ha egy gyermek veszélyeztetetté válik. A gyermekjóléti szolgálat – a szakmai kompetencia- határokat tiszteletben tartva – együttműködik az illetékes egészségügyi, szociális, nevelési-oktatási intézményekkel, hatóságokkal és civil szervezetekkel. A gyerekek iskolai teljesítményének támogatását, az iskolai lemorzsolódás ellen szervezett programokat elsősorban a gyermekvédelmi jelzőrendszer működése, az együttműködés segítheti. Komplex programot csak együttműködő partnerek képesek megvalósítani, ezért a kapcsolatok kiépítése és folyamatos ápolása egyaránt fontos.

Szolgáltatások közvetítése

A családgondozó a nyilvántartott szolgáltatások közül azt választja, illetve azt ajánlja, amelyet alkalmasnak ítél a felmerülő probléma megoldására.

2. Másodlagos (szekunder) prevenció: esetfeltáró, diagnosztikai és korrekatív típusú szolgáltatások szervezésével igyekszik kiküszöbölni az elsődleges prevenció ellenére is kialakuló zavarokat, rendellenességeket, csökkenteni az ártalmakat³⁶. Az észlelő- és jelzőrendszer akkor „jelez”, amikor nyilvánvalóvá válik, hogy szakember nélkül nem boldogul a család. Elkerülhetetlen a társintézményekkel való együttműködés megszervezése.

³⁵ SZIKULAI I., *Prevenció a gyermekjóléti szolgáltatásokban*, in *Modernizációs kihívások és szolgáltatási válságok a gyermekvállalás- és nevelés területén*, Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok. Rubeus Egyesület, Budapest, 2013, 81–90., 83–89. http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2013/09/24527_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_harmadik_kotet.pdf 2014. (Utolsó megtekintés: 2014.05.19.)

³⁶ Gyermekjóléti szolgálat – Prevenció, i.m.

esetmegbeszélések tartása. A gyermekjóléti szolgálatok munkatársai komplex családgondozással segítik a gyermek problémáinak megoldását, és a családban jelentkező működési zavarok megszüntetését.

3. Harmadlagos (tercier) prevenció – azaz rehabilitáció és reintegráció.³⁷ A prevenciónak ez a formája a közösségen belül igyekszik csökkenteni az akut rendellenességek, zavarok, ártalmak, veszélyeztető körülmények következtében kialakult defektusok (devianciák) előfordulási arányát, majd a veszélyhelyzet megszűnte után abban segíti a gyermeket, hogy a múltbéli nehézségek ellenére is képes legyen újra beilleszkedni családjába és tágabb közösségébe. A gyermeknek a családba való visszahelyezése, újbóli beilleszkedése és az utógondozása személyes segítő kapcsolat keretében végzett családgondozással érhető el.

A gyermekjóléti alapellátásban dolgozó szakembereknek nyitottnak, toleránsnak és elfogadónak kell lenniük. Csakis együttműködő-képességgel, a másik ember iránti tisztelettel segíthetnek a gondozottakon.

A következőkben a roma gyermekek iskolai karrierjére fókuszálva vizsgáljuk meg a gyermekvédelmi szakellátás gyakorlati feladatait.

III. A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSNAK A ROMA GYERMEKEK OKTATÁSI ELŐMENETELÉT TÁMOGATÓ METÓDUSAI

A gyermekjóléti szolgáltatás prevenció programjai között lehetnek speciálisan roma gyermekekre szabottak, de a célcsoport elsődlegesen mindig az adott településen élő veszélyeztetett gyermekek és fiatalok köre. Az etnikai hovatartozás tudatának és az önazonosságnak az erősítése rendkívül fontos, még ha tilos is a származási adatokat feltüntetni. A következőkben kifejezetten ezt a problémát vesszük szemügyre, a gyermekvédelmi szakellátás szemszögéből.

A gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő roma gyermekek a gondozás-nevelés bevett gyakorlatán túl plusz feladatokat is rónak a szakemberekre: segíteni kell a szocializációjukat, etnikai hovatartozásuk és önazonosságuk megtartását és megerősítését, valamint támogatni kell iskolai pályafutásukat is. (Természetesen a gyermekvédelmi szakellátásnak a nem roma származású gyermekek szocializációját és iskolai pályafutását is segíteniük kell, de nem teljesen azonos módszerekkel.)

1. A roma gyermekek szocializációja

A roma gyermekek szocializációját sokféle jelzővel szokták illetni: más, hiányos, elmaradott. Ők nagyobb szabadságot élveznek családjukban, mint nem roma társaik, kevesebbet követelnek tőlük a felnőttek, igényeiket azonnal kielégítik. Nincs szigorú napirend, az alvás és az étkezés ideje a gyermek ritmusához igazodik. A nevelési módszerek megengedőek, kevesebb a korlátozás, aminek következtében a roma gyermekek ritkábban élnek át frusztrációt, ugyanakkor közvetlenebbül és szabadabban fejezik ki érzelmeiket.

³⁷ Gyermekjóléti szolgáltatás – Prevenció, Budapest, 2011.

Kimarad az életükből a dackorszak és a szeparációs szorongás.³⁸ Késleltetési képességük fejletlen.

A roma gyermekek rendszerint rossz lakhatási és anyagi körülményeik, valamint az azokhoz társuló életviteli problémák miatt kerülnek be a szakellátásba. Az új környezet, amelyhez egyik napról a másikra alkalmazkodniuk kell, alapvetően különbözik megszokott közegüktől. A rendszeres étkezésért, meleg szobáért, tiszta ruháért és környezetért, az iskolába járásért cserébe új szokások tömegének felvételét várják tőlük életük új szereplői. Egyszeriben más szabályok szerint szerveződik az életük, szabadságukat korlátozzák. Ki kellett szakadniuk a családjukból, a megszokott környezetükből, az új helyzetben bizonytalanra válnak, úgy érzik, nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, ráadásul nyelvi nehézségeik is adódhatnak – mindez annyira frusztrálhatja őket, hogy teljesen elveszítettnek érzik magukat. Az ilyenkor megfigyelhető „...negatív (sok esetben agresszív) reakciók éppen kezdeti válaszási módjaik, viselkedésük meg-nem-értettségéből, illetve azok félreértelmezéséből fakadnak”³⁹, nem pedig „rosszaságuk”, „neveltlenségük” bizonyítékai.

Ahhoz, hogy a többségi társadalom elvárásaihoz, normáihoz való alkalmazkodásukat segítsük, empátiára és a gyermekek feltétel nélküli elfogadására van szükség. Sokat segítené a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozóknak, ha mélyebben ismernék úgy általában is a roma családok belső működését, és a gondjukra bízott konkrét gyermekek családjának életét is. Így nemcsak azokról a konkrét életeseményekről tudnának, amelyek miatt a gyermeket gondozásba vették, hanem ezeken túlmenően ismernék a szülőknek a gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjét is, szokásaik, meggyőződések rendszerét, hitét, világlátását. Ha a gyermekek viselkedését mindig csak a többségi társadalom értékítéletének vetik alá, sosem fogják megérteni a mögöttes okokat, és rendre téves megállapításokra, következtetésekre jutnak. Könnyítené a gyermekek beilleszkedését, ha a gondozási helyen lenne olyan felnőtt, aki érti és beszél a roma nyelvet vagy maga is roma származású. A roma nevelőszülőknek azért van rendkívül fontos szerepük a roma gyermekek nevelésében, mert a gondozottak identitásának megőrzése mellett tudják segíteni a többségi társadalom szabályaihoz, normáihoz való alkalmazkodásukat.

Sajnálatos módon a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók és a nevelőszülők között is sok az előítéletes, aki a gyermekek viselkedését a társadalomban élő negatív sztereotípiáknak megfelelően magyarázza, nyílt előítéllettel, erős indulattal fordul a roma gyermekek felé. Mások tagadják előítéletességüket. Azt mondják, hogy ők a gyermeket teljes mértékben el tudják fogadni, a szülők viselkedését, életmódját azonban nem, és jobbnak látnák, ha egyáltalán nem lenne kapcsolat a gyermekek és vérszerinti szülei között. „Amikor a gyerekek hétvégezte hazamennek, a szülők lerombolják, amit mi felépítettünk hétközben. Mi megtanítjuk a gyerekeknek, hogy rendszeresen fürödjének, fogat mossanak, rendben tartsák a ruháikat, szépen terített asztalnál egyenek. Otthon az is jó, ha lábasból esznek, és amikor visszajönnek, azt gondolják, hogy ez így van jól, mert otthon is így csinálják, mert a szülő az első. Amikor a gyerekek otthonról visszajönnek, kezdhettünk mindent előlről (...) a család nem tartja be a gyerek diétáját, nem viszi el táncra, ez egy teljesen nihilista környezet.”⁴⁰

³⁸ FORRAY R. K. – HEGEDŰS T. A., *Romagyermekek háromhetes nyári tábora 1990-ben – Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/12, 72–81

³⁹ MÉSZÁROS A., *A roma gyermekek alternatív iskolai fejlesztése*, in *Romák és oktatás. Iskolakultúra*, Pécs, 2001., 47–54., 50.

⁴⁰ ERRC 2011: 39.

Az előítéletes viszonyulás – még ha csak a szülőre irányul is – megakadályozza gyermekek feltétel nélküli elfogadását, empátiás megértését, a bizalmi kapcsolat kialakulását, pedig az elfogadó magatartás és az elfogadottság élménye együttesen teremti meg azt a pozitív érzelmi légkört, melegséget, melynek segítségével hatással tud lenni a felnőtt a gyermekek viselkedésére. A feltétel nélküli elfogadás egy személy alapvető értékességének fenntartás nélküli elfogadását jelenti. A jó gyermekvédelmi szakembernek szilárd meggyőződése, hogy még a legelesettebb ember is értékek hordozója. A feltétel nélküli-ség pedig azt jelenti, hogy nem azért fogadjuk el vagy szeretjük a gyermeket, illetve a szülőt, mert szimpatikus, mert a mi értékítéletünk szerint valami jót csinált, esetleg okos, megható vagy szellemes, hanem a pusztán létét tiszteljük. Ha képesek vagyunk így viszonyulni a gyermekhez, ő egyre nagyobb biztonságban érzi majd magát. A feltétel nélküli elfogadás a személynek szól, nem pedig egyes tulajdonságainak, cselekedeteinek. Vagyis ha feltétel nélkül elfogadjuk valakit, az nem jelenti azt, hogy mindenben egyetértünk vele, és azt sem, hogy helyeseljük a viselkedését, minden tettet vagy elgondolását.

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek esetében az autoriter, büntetésre alapozott nevelési módszerek csődöt mondanak, hiszen csak a frusztrációt és a belőle fakadó agresszív megnyilvánulásokat erősítik. Ezek a gyermekek könnyebben bevonhatók a közös tevékenységbe, szívesebben tesznek eleget elvárásainknak elfogadó, meleg, szeretetteljes légkörben, ahol szabadon kifejezhetik érzelmeiket. Az új értékek, normák, szabályok elsajátítása modellkövetés során valósul meg, az azonosuláshoz azonban pozitív érzelmi kapcsolat szükségeltetik. A roma gyermekek szokásainak alakításához türelem kell és egyértelmű – de szükség esetén módosítható, alakítható – szabályrendszer, az idő strukturálása, biztonságot nyújtó napirend kialakítása. A szabályok betartása mellett a szabadság iránti igényüket is ki kell elégíteni, amihez odahaza hozzászoktak (játék a szabadban, barátokkal tölthető szabadidő, tánc stb.)

Az általunk helytelennek ítélt viselkedést – büntetés helyett – a káros következmények logikus végiggondoltatásával és pozitív megerősítésekkel módosíthatjuk.

2. Az etnikai hovatartozás erősítése

A roma gyermekek etnikai hovatartozás-érzésének megerősítése a gyermekvédelmi szakellátás egyik legfontosabb nevelési feladata. A gyermekek identitásának alakulásában nagy szerepe van az azonosulásoknak és a tagadásoknak. Az identitás szoros összefüggésben áll az énképpel, feltétele az önbizalom és a kompetencia létrejöttének. Az etnikai hovatartozás kialakulása egy fejlődési folyamat eredménye, és magában foglalja a csoporthoz tartozás érzését csakúgy, mint az elkötelezettséget az adott csoport kultúrája, nyelve, szokásrendszere iránt.⁴¹

Azok a roma gyermekek, akik egészen kicsi koruktól fogva olyan gondozási helyen nevelkednek, ahol nem roma szakemberekkel kerülnek szoros érzelmi kapcsolatba, és a vér szerinti családjukkal ritkán, esetleg egyáltalán nem találkoznak, rendszerint nem érzik magukat romának, és rendkívül fájdalmasan érinti őket a megkülönböztetés, amellyel a kívülállók külső jegyeik miatt sújtják őket⁴². Ezeknek a gyermekeknek nagyon nehéz feldolgozniuk azt az ellentétet, mely az önmagukról alkotott kép és a társadalmi megíté-

⁴¹ NEMÉNYI M., *Serdülő roma gyermekek identitás-stratégiái*, in *Educatio*, 2007/1. 84–98.

⁴² SZABÓNÉ KÁRMÁN J., *Az etnikai identitás és a kisebbségi lét mentálhigiénés attribútumai a hazai roma/cigány értelmiség körében*, MIMÁS Konferencia, Eger, 2008.

lés között feszül. Amennyiben a gondozási helyen a romákat elítélő felnőttek véleménye beépül a személyiségükbe, erős ellenérzés is kialakulhat bennük saját etnikumukkal szemben, ami tartósan akadályozhatja identitásuk megszilárdulását. s egyfajta tudathasadós állapothoz vezethet.⁴³ Azok a gyermekek, akiket későbbi életkorban, erősen hátrányos helyzetű családból emelnek ki, ismerik a roma kultúrát, beszélnek a nyelvet, kötődnek etnikai csoportjukhoz.⁴⁴ Közülük sokan vállalják etnikai hovatartozásukat, büszkék rá, és társaikat is segítik származásuk pozitívumainak felismerésében. Különösen a fiúkat a csoporton belüli vezető szerephez juttathatja etnikai hovatartozásuk vállalása. A kitaszítotttság, a megbélyegzettség a legkülönbözőbb reakciókat válthatja ki a roma gyermekekből. Egyes esetekben a többségi elvárásoknak való megfelelési vágy állandó feszültséget, frusztrációt okoz, ami agresszív indulatokba vagy depresszióba fordulhat át.⁴⁵ Másoknál inkább a feladás, a beilleszkedésről történő lemondás vagy a lázadás jelenik meg. „*Ha a kisebbség gyermekei körében túlsúlyban van a szegény, mert cigánynak lenni nem dicső dolog, akkor szembekerül(het)nek saját vágyaikkal, és rá kell ébredniük arra, hogy ez az iskolarendszer, ez a társadalom nem alkalmas kívánságaik kinyilvánítására. Ez visszahat arra a magatartásra, amely erősítené az alkalmazkodási készségeiket, növeli a zavart, a bizonytalanságot és a szorongást.*”⁴⁶

Ezért a gyermekvédelmi szakellátás gondozó-nevelő tevékenységébe – a gyermekek egészséges fejlődésének és sikeres iskolai pályafutásának érdekében – szervesen be kell épülnie az etnikai identitás kialakítását, megőrzését támogató tevékenységeknek és programoknak. Nagy szerepet tölt be ebben a folyamatban a vér szerinti családdal való kapcsolattartás, fontos, hogy a szülők gyermekeiket rendszeresen látogassák, látogathassák. A gondozási helynek fel kell ismernie, hogy a gyermek jövője, egészséges fejlődése érdekében célszerű együttműködni a szülőkkel. A szakember ösztönzi a szülőt a kapcsolattartásra, megfelelő körülményeket teremt a találkozáshoz, megosztja a szülővel a gyermekről szerzett tapasztalatait, nemcsak a problémákról számol be, hanem a gyermek értékeiről, pozitív megnyilvánulásairól is, és bevonja a szülőt a gyermek életét érintő döntésekbe.

A rokoni kapcsolatok életben tartása, a roma közösséggel való rendszeres találkozás segíti a gyermeket származásának elfogadásában, gyökerei megerősítésében. A roma szervezetek, kisebbségi önkormányzatok, kulturális egyesületek, művészek, közismert roma személyiségek is közel hozhatják a gyermekekhez a roma közösség kultúráját, történelmét, szokásait, felmutathatják a roma kultúra értékeit, és miközben erősítik bennük az etnikai hovatartozás érzését, énképüket is megszilárdítják.

3. Az iskolai pályafutás segítése

A gyermekvédelmi szakellátásban élők iskolai előmenetelének támogatása nem egyszerű feladat. A roma gyermekek iskolai motivációja gyakran alacsony, különösen akkor, ha egy gyermek hosszabb ideig halmozottan hátrányos helyzetben lévő családjában nevel-

⁴³ Keupp et al. (1999) szerint az identitás konstruálása három szinten történik: 1. szituatív öntematizálás szintje, mely a sok, alkalmi éntapasztalatot jelenti; 2. részidentitások szintje, ide tartozik pl. a család, a munka, a szabadidő; 3. metaidentitás szintje, mely az identitás-érzetet és az én- és koherenciaérzést adja. (idézi: Bitter et al. 2012: 30–31.)

⁴⁴ SZABÓNÉ KÁRMÁN J., i.m.

⁴⁵ SZABÓNÉ KÁRMÁN J., i.m.

⁴⁶ HEGEDŰS T. A., *Motiválhatók-e a roma gyerekek? – Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat*, in *Educatio*, 1993/2., 211–220., 214–215.

kedett. A gyermekek szülei maguk sem tartják fontosnak a tanulást, nem tekintik az iskolai végzettséget a társadalmi kiemelkedés lehetséges útjának. A szülő és a roma közösség a kisgyermek nevelése során nem törekszik az ismeretek olyan tudatos bővítésére, mint mondjuk a középosztálybeli családok. Az iskolába kerülő roma gyermekek szókincsük sokkal szegényesebb, mint amit az iskolai tananyag megkövetelne, ráadásul nem is biztos, hogy a magyar nyelvet jól értik és jól beszélnek. Családjukban rendszerint kevert nyelvet használnak. Lexikális ismereteik elmaradnak attól, amit az iskola elvár tőlük, az elvont fogalmakkal nincsenek tisztában. Ennek következtében támogatás, fejlesztés nélkül nagyon hamar lemaradnak társaiktól. Sikertelenségük tovább csökkenti motivációjukat, s ha eltérő tantervű osztályba helyezik őket, az csak újabb megbélyegzést jelent.⁴⁷ Viselkedésükben hamarosan zavarok keletkeznek, s ha a perifériára szorultak, kezdetét veszi az iskolakerülés, miközben kiéleződnek konfliktusaik társaikkal és a pedagógusokkal.

Társadalmi beilleszkedésük és munkaerő-piaci helyzetük javítása érdekében is kívánatos, hogy iskolai tanulmányaikat sikeresen befejezzék és szakmát szerezzenek, ami azonban fokozott támogatás nélkül nem valósulhat meg. A gyermekvédelmi szakellátás különös gondot fordít a gyermekek verbális készségeinek fejlesztésére. Sokat kell beszélgetni a szakellátásba kerülő gyermekekkel, még hozzá életkoruknak megfelelően. A kisebbek életében a mesének, a mondókázásnak, a közös éneklésnek, bábozásnak, a szerepjátszóknak a mindennapok természetes részévé kell válniuk. A nagyobb gyermekek körében a drámapedagógiai módszerek lehetnek nagyon sikeresek. Támaszkodhatunk a roma gyermekek zenei tehetségére, a tánc iránti szeretetére, s bizton számíthatunk praktikus ismereteikre, ritmusérzékükre, élénk képzeletükre, őszinte érzelmeikre.⁴⁸ És ezeket a programokat – ha az egyéni szükségletek úgy hozzák – szakszerű gyógypedagógiai vagy fejlesztőpedagógiai foglalkozások is kiegészíthetik.

A serdülőkorú roma gyermekeket nagyon gyakran az iskolakerülés miatt emelik ki a családból. Nehéz őket rávenni, hogy iskolába járjanak, kudarcokkal, évismétlésekkel a hátuk mögött. Ráadásul a roma közösség a serdülőket felnőttként kezeli, az iskola pedig gyermekszerepbe kényszeríti őket. A roma serdülőket már nagyon gyakran a párkapcsolat, a családalapítás foglalkoztatja. Az egyénre szabott haladási program, a tanoda jellegű oktatási forma, az elfogadó, liberális tanár ösztönözheti tanulásra a serdülőket.⁴⁹

ÖSSZEGZÉS

A publikált statisztikai és kutatási adatok alapján egyértelmű, hogy a gyermekjóléti alapellátás és a gyermekvédelmi szakellátás is fontos szerepet vállalhat az iskolai pályafutás támogatásában. A gyermekvédelemben élő roma gyermekek különösen nehéz helyzetben vannak, és ezt a velük szemben megmutatókozó előítéletesség csak tovább rontja. A gyermekvédelemben dolgozók sokat tehetnek azért, hogy a gyermekek iskolai helyzete javuljon.

A gyermekjóléti alapellátás támogató megoldásai a prevenció különböző szintjein, különféle formában jelennek meg. A gyermekjóléti szolgálatok munkája során a másod- és harmadlagos prevenciós megoldások a dominánsak, melyek a már problémákkal küzdő roma és nem roma származású családokra irányulnak. Sajnálatos módon kevés ener-

⁴⁷ RÉGER Z., i.m.

⁴⁸ PÓLYA Z., *Kilenc év Csenyétén*, in *Romák és oktatás, Iskolakultúra*, Pécs, 2001, 107–116.

⁴⁹ IMREI I., *A tiszabői Freneit-műhelyről*, in *Romák és oktatás, Iskolakultúra*, Pécs, 2001, 128–139.

gja jut az olyan támogatási formák biztosítására, melyek megelőzhetnék a súlyos problémák kialakulását.

A gyermekvédelmi szakellátásban az iskolai hátrányok leküzdése komplex, speciális szakértelmet, és jó nevelő-gyermek kapcsolatra épülő, következetes munkát kíván. A gyermekek személyiségfejlődéséhez nagyban hozzájárul egyéni képességeik, tehetségük felismerése, kibontakoztatása, aminek szervezett keretek között, egyénre szabottan kell megvalósulnia. Rendkívüli jelentősége van a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő roma gyermekek érdekében is az iskolával történő szoros kapcsolattartásnak, a célok és feladatok együttes meghatározásának, megakadás esetén a megoldási alternatívák közös mérlegelésének. „Axiómaként kezelhetjük, ha a gyermek nem kapja meg az elemi biztonságigényét kielégítő törődésmennyiséget és törődésminőséget, akkor se készítesse, se ösztönzésre nincs esélye a pedagógusnak.”⁵⁰ A gyermekvédelmi szakemberek információkkal tudják segíteni az iskolai pedagógusok munkáját, illetve – szükség esetén – közreműködhetnek a tanár-diák vagy diák-diák közötti konfliktusok rendezésében. A segítő szakemberek és a pedagógusok összehangolt munkája, a gyermek feltétel nélküli elfogadása, értékeinek felismerése terelheti a gyermeket a siker felé.

⁵⁰ HEGEDŰS T. A., i.m. 217.

FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA – FEHÉR ÁGOTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Befogadó szülők a gyermekek és családjaik „szolgálatában”

Különleges figyelem irányul napjainkban a befogadó szülői hivatásra, amelynek értékesége leginkább azon gyermekek számára élhető át, akik valóban nem kaphatják meg vér szerinti családjukban a személyre hangolt figyelmet és törődést, esetleg testi-lelki bántódások érik őket eddigi „otthonukban”. Segítő személyek és intézmények a jelzőrendszer működésén keresztül ekkor is bekapcsolódnak életükbe, a gyermek számára védelmet biztosítva, azonban leginkább a családot pótló „intézmény” nyújthat igazán támaszt és akár hosszabb távon menedéket.

Tanulmányunkban összegezzük a nevelőszülők tevékenységének sajátosságait, a vállalat megfogalmazódásától a befogadó családba érkező gyermek fogadásán keresztül a vele való kapcsolat változásáig és a hazagondozás lehetőségéig. Az egyes szakaszokat kiemelten abból a szempontból mutatjuk be, hogy mely pontokon lehet szükség segítségre a befogadott gyermek és a befogadó család kiegyensúlyozott kapcsolatának támogatása érdekében.

A BEFOGADÓ SZÜLŐK SZEREPKÖRÉNEK SOKFÉLESEGÉRŐL ÉS FORMÁLÓDÁSÁRÓL

A gyermekek számára megfelelő gondoskodás nyújtása elengedhetetlen feladata a családoknak, hisz az itt kapott biztos érzelmi támasz nélkül nem bontakoztathatják ki a bennük rejlő készségeket. Magyarország Alaptörvényének XVI. cikke (1) alapján: „Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz.”

A támaszt és iránymutatást nyújtó légkör elengedhetetlen a személyiség kibontakozásához, kellő érzelmi kiegyensúlyozottság-élményéhez. Mindez eredendően megvalósul a családok életében egy kisgyermek felnövekedése során, adódhatnak azonban olyan helyzetek, amelyekben mégis szükség van külső beavatkozásra. Kiemelkedik ezek körében a veszélyeztetettség, esetleg a bántalmazás, az elhanyagolás helyzete, amelyek azonnali beavatkozást kívánnak a gyermek mindenek felett álló érdekében.

A gyermeknek alapvető joga a saját családjában való felnövekedés. Az új Polgári Törvénykönyv Családjogi Könyve 4:2. § alapján azonban kiemelendő a legfőbb törekvés: „Ha a gyermek nem nevelkedhet saját családjában, akkor is biztosítani kell számára, hogy le-

hetőleg családi környezetben nőjön fel, és korábbi családi kapcsolatait megtarthassa.” Kiemelt szerepe van mindennek a befogadott gyermek 12 éves koráig, amikor az állam kifejezett törekvése elsősorban befogadó szülői családokban elhelyezni őt.

A befogadó szülők legfőbb feladata a gyermek számára olyan érzelmi melegséget és támaszt nyújtó családi élet biztosítása, amelyben elfogadják belső világát, magával hozott szokásait, és amelyben számára a fejlődését, képességei kibontakoztatását pozitívan meghatározó légkör alakulhat ki. A befogadó szülők feladata továbbá a gyermek vér szerinti családjának gondozása és felkészítése az ő visszafogadására.

Nagy segítséget ad a befogadó szülők feladatkörének beteljesítéséhez a 2014. január 1-jétől életbe lépő foglalkoztatási jogviszony. A befogadó szülők körébe azonban nemcsak a nevelőszülők tartoznak, akik rövid vagy hosszabb távon az otthont nyújtó ellátások körében szakellátási feladatot töltenek be. Rajtuk kívül kiemelendők a helyettes szülők, akik ugyancsak a gyermekről gondoskodnak, ám átmeneti gondozás keretében. A helyettes szülői ellátás igénybe vétele olyan krízishelyzetekben és átmeneti nehézségek esetén indokolt, amikor rövid távon, intenzív szakmai segítséggel jó eséllyel rendezhető a származási család helyzete. A helyettes szülő motivációja a krízishelyzetben való segítségnyújtás, az átmenetiség nem könnyű állapotának tudatos felvállalása és kezelése, a biztonság megteremtése a gyermek számára, érzelmi kapcsolatainak fenntartásával és ápolásával. A nevelőszülők tehát hozzájuk képest hangsúlyosabban törekszenek az állandóság, a biztonságélmény megadására, amelyre leginkább azért van szükség, mert a befogadó család-ba érkező gyermekek fokozottan megterhelő élményeket hozhatnak magukkal.

A BEFOGADOTT GYERMEKEK HELYZETE ÉS ÉLMÉNYEIK

Az ember felnövekedése során nem kérdéses a gyermekkor kiemelt fontossága, különleges értéke a személyiségfejlődés és a szocializáció folyamataiban. Erik Erikson elmélete megmutatta számunkra, hogy megfelelő fejlődésmenet során és megfelelő társas kapcsolatok segítségével ekkor gazdagodunk a másokban és önmagunkban bízni tudás, az autonómia élményeivel, illetve ezekre is épülve a kezdeményező- és a teljesítőképeség lehetőségeivel.¹

Életének ezen korai időszakában azonban nem minden gyermek tudja mindezeket személyisége részévé tenni, így ők azok, akikre a szociális gondoskodás is felfigyel, és elsőként alapellátás keretében törekszik segítséget nyújtani számukra. Amennyiben a származási család mégsem tud változni addigi nem megfelelő életvitelén, úgy sor kerül a gyermek kiemelésére, ám az is előfordulhat, hogy a gyermek vagy a szülő maga kéri a kiemelését – például amikor a gyermek elutasítja a hazatérést, vagy a családja nem vállalja a gondozását.

Ezen gyermekek tehát alapjaiban élik át a **veszélyeztetettség** helyzetét, vagyis, az 1997. évi XXXI. törvény 5. § n. pontjának megfogalmazásában, olyan magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapotot, amely „testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődésüket gátolja vagy akadályozza”. Veszélyeztetettnek minősül az a gyermek is, akinek a szociális környezete értékromboló hatású, gátolja egészséges személyiségfejlődését. A megterhelő élethelyzetek körében gyakori a bántalmazás, az elhanyagolás, amelyek mind azt fejezik ki a gyermek számára, hogy közvetlen környezetében sajnos

¹ ERISKON E., *Gyermekkor és társadalom*, Osiris Kiadó, Budapest 2002.

nem részesülhet a kiegyensúlyozott felnövekedéshez szükséges élményekben. Mindezt nevelésbe vétele szükséges, az 1997. évi XXXI. törvény 67/A. (2) b) pontja halmozottan hátrányos helyzetűnek minősíti, és a gyámhatóság gyermekvédelmi gyámot rendel mellé.

Amennyiben a szülő felróható magatartásával gyermeke javát, különösen testi jóllétét, értelmi vagy erkölcsi fejlődését súlyosan sérti vagy veszélyezteti, és a gyermeket más személynél helyezik el, a bíróság az új Polgári Törvénykönyv Családjogi Könyve 4: 191. § (1) alapján a szülő szülői felügyeleti jogát megszünteti. A szülőnek ezt követően kötelessége mindent megtenni a gyermek visszafogadása érdekében, ám a tapasztalatok azt mutatják, hogy amennyiben a befogadó családban történt elhelyezés első két évében nem sikerül a hazagondozás, ezt követően jelentősen csökken az esélye.

A 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról szóló 77. § (1) kimondja, hogy a nevelésbe vétel célja a gyermeknek otthont is nyújtó ellátása és törvényes képviselőnek biztosítása, amíg családja képessé válik a gyermek visszafogadására; amíg számára gyám rendelésére kerülhet sor; amíg örökbefogadása megtörténik; vagy ha mindezek teljesülésére nincs lehetőség, amíg eléri nagykorúságát. Ebben az esetben a nevelésbe vétel célja a törvényes képviselő és az otthont nyújtó ellátás biztosítása mellett a gyermek felkészítése az önálló életre.²

Mindezek tükrében tehát a gyermekek védelme „a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére, valamint a szülői vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítására irányuló tevékenység.”³

A megterhelő élethelyzetekkel szembesülve felvetődik a kérdés: **milyen belső világgal érkezik a gyermek új környezetébe?**

Kiemelt figyelmet kell fordítanunk a krízis élményére, hisz az új helyszín még ismeretlen a gyermek számára, s nem biztos, hogy korábbi feszültségkezelő technikái ezután is sikerrel alkalmazhatóak.⁴ Az elkövetkező életszakasz bizonytalanságán túl kiemelt a bizalmatlanság élménye is, amely a korábbi társas kapcsolati mintáktól való elszakadásnak köszönhető. Ha a gyermek korábban nem kaphatott biztos, melegséggel kísért, elfogadó és megnyugtató szülői viszonyulást, az emberi kapcsolatokról olyan kép alakul ki benne, amelyben kiszámíthatatlanság, a bevonódás hiánya jellemző, ezért a befogadó szülei felé való közeledés sem könnyű számára.

A gyermekek korai életszakaszaikban gyakran érzik úgy, hogy ők maguk hibásak a kialakult helyzetekért, így a büntudat érzését ugyancsak magukban hordozzák. A büntudat, saját maguk hibáztatása alapvetően megterhelő érzéseket hív elő, az ezektől való távolodás természetes reakció. Az újabb megerősödést, a biztonság élményét ekkor gyakran agresszív reakcióikon keresztül éri el, ami azonban csak átmeneti segítséget nyújthat az egyén számára, lényegében nem pótolja a megnyugtató támasz hiányát, s emellett a befogadó család életébe újabb konfliktusokat hozhat.

A gyermek, már említett élményein túl, olyan szokásokat, viselkedésmódokat is magával hoz új családjába, amelyek az itteni szokásrendet tekintve nem megfelelőek. Ezek a változtatásra váró megnyilvánulások természetesen csak lépésenként formálhatóak, s ebben a folyamatban a legfontosabb, hogy a befogadó szülők ne önmaguk elleni „támadás-

² Lásd *Magyar Közlöny*, 2013/ 54, 14333.

³ RÓZSÁS, E., *A gyermekjogok tartalma, érvényesülése és védelme*, PhD-értekezés, Pécs 2008, 9.

⁴ HAJDUSKA, M., *Krízislélektan*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2012.

ként” értelmezzék, hanem próbálják meg elfogadni azokat, és inkább a gyermek jó és elfogadható viselkedéselemeinek megerősítésén keresztül törekedjenek a változásra.

Közös életük a befogadott gyermekkel nem válhat egészen örömtelivé, ha ezt az elfogadást, személyes támaszt és megértést a kapcsolatukban nem közvetítik. Hogy mi szükséges a megfelelő befogadáshoz és az egymás felé forduláshoz? Álljanak válaszul Birtalan Ferenc szavai, aki egy gyermek gondolatait idézi: „Engem ne emeljen a magasba senki, ha nem tud addig tartani, míg tényleg megnövök. Guggoljon ide mellém, ha nem csak hallani, de érteni akar, hogy közel legyen a szívdobogásunk.”

A következőkben tekintsük át, hogy melyek az ilyen élményeket és vágyakat magával hozó gyermekkel kapcsolatba kerülés lépései! Igyekszünk bemutatni e folyamat különböző szakaszainak sajátosságait, és egyúttal a segítő szakmák képviselői számára is összegezzük a lehetséges beavatkozási, segítési pontokat.

A BEFOGADÓ SZÜLŐI FELADATOK VÁLLALÁSA

Talán a legfontosabb a kezdet kezdetén megfogalmazódó első gondolat szerepe: a gyermek befogadásának vállalása, a befogadó családdá formálódás elfogadásának kérdésköre. Mindamellet, hogy a vállalás megítélésében előfordulhat különbség a családtagok között, a döntés meghozatalában természetesen a teljes család minden tagjának véleményét egyeztetni kell. Az új helyzethez való sikeres alkalmazkodás szintén csak mindannyiuk közös részvételével valósulhat meg a későbbiekben, így a leendő befogadó családnak egységesnek kell mutatkoznia ebben a kérdésben.

A befogadó szülői szerep melletti elköteleződés megragadható a gyermekről alkotott elgondolásokban. Sokféle motiváció azonosítható: egyes párok azért vállalják ezt a hivatást, mert nem született saját gyermekük, félnek az egyedüllétől, vagy mert a saját gyermekük már „kirepült a fészekből”, esetleg konfliktushelyzet alakult ki vele. Előfordulhat, hogy hátralévő életük tartalommal való megtöltését várják az új helyzettől, saját aktivitásuk kibontakozását, esetleg eddig meg nem valósult célok beteljesítését, vagy megsajnálják a befogadni kívánt gyermeket.⁵ Természetesen a legfontosabb az adott család egységes elhatározása, hisz minden családtag belső elköteleződése szükséges ahhoz, hogy a későbbiekben a befogadó család mint rendszer is jól alkalmazkodjon a megváltozott helyzethez.

A folyamat segítésének lehetőségei

A családtagok véleményének – elvárásainak és félelmeinek egyaránt – szabad kifejezése, egyeztetése elengedhetetlen a közös elhatározáshoz. Nagy segítséget nyújthat egy semleges segítő, aki kívülről figyelemmel kíséri, hogy minden családtag egyenlő arányban osztotta-e meg gondolatait. Másrészt az elhangzott vélemények összegzése, egyfajta visszatükrözése szintén hasznos lehet az egyeztetés folyamatában.

Érdemes a család eddigi, változó élethelyzeteit és azok megoldása során működő erőforrásait célzottan is átgondolni, egyeztetni, hisz a most várható újabb változás az új sze-

⁵ FÜLÖPNÉ DR. ERDŐ, M. – FEHÉR, Á. – TÓTH, J. – VIDA, Zs. (szerk.), *Új nevelőszülők képzése*, Szent István Társulat, Budapest 2013.

mély érkezésével immár a családi élet egészét változtatja meg – fontos tehát, hogy mindezen építő hatása valósulhasson meg.

Természetesen segítséget nyújt a döntés meghozatalában az informálódás is az érkező gyerekről, az ő családi helyzetéről, pszichés státuszáról és a közvetlen találkozás a „barátkozás” időszakában. Megkülönböztetett figyelmet és felkészülést igényel a különleges ellátási szükségletű – 3 év alatti, tartósan beteg és fogyatékos –, valamint a speciális ellátási szükségletű – súlyos pszichés vagy disszociális zavarokkal és pszichoaktív szerekkel küzdő – gyermekek, fiatalok befogadása.⁶

A BEFOGADÓ CSALÁD TALÁLKOZÁSA A GYERMEKKEL

A döntés meghozatalán és a ráhangolódó gondolatokon túl különleges előrehaladást jelent a folyamatban az első közvetlen találkozás a befogadni kívánt gyermekkel. Az eddigi belső fantáziakép immár valós élményekké válik, és igen meghatározó szerepet kap az első benyomás.

A „barátkozás” folyamatában lényeges segítségül szolgál a szakemberek kísérő támogatása, akiknek „kell látni, tudni, hogy mi a jó a gyerekeknek: jól érzi-e magát az új kapcsolatban, és egymásra tudnak-e hangolódni új szüleivel. A legjobb folyamatban is számolnunk kell a gyermek ambivalenciájával és az új ismeretlenből fakadó bizalmatlanságával, esetleges szorongásával is. Ne feledjük, hogy veszteségélmény nélkül ezt az elszakadást csak a kötődő képességében súlyosan sérült gyermekek élik át.”⁷

A folyamat segítésének lehetőségei

Mindamellet, hogy az ismerkedés időszakában feltehetően minden jelenlevő bizonyosan feszültséget is érez, egyfajta megfelelési vágyat, érdemes tudatosítani az átélt élményeket, szavakká is formálni azokat, hisz ezzel az esetleges negatív érzések is átdolgozhatókká válnak. A legfontosabb mindezek elfogadása a befogadott gyermek érzésvilágában is, hiszen a gyermek ezeket az élményeket magával viszi az új családba. Mindez nem könnyű folyamat, mert az átélt düh vagy feszültség nem is befogadó szülei ellen irányul, sokkal inkább az eddig megszokott világból való kikerülésnek, és a mostani, ismeretlen, egyben bizonytalanságot is rejtő időszaknak a küszöbén váltódik ki, a megváltozó körülmények hatására. Hiszen bármilyen odaadással és empátikus figyelemmel várják is a befogadott gyermeket, ő csak akkor fog tudni kötődni új gondozóihoz, ha a változást feldolgozza, s egyben eddigi életéből való kiszakadását is „el tudja gyászolni”. Fontos tehát megengedni, hogy saját ütemében járhassa belső útját, így a befogadó szülő által a legjobb szándékkal nyújtott jó élményeket ő maga is közel tudja majd engedni magához, be tudja fogadni azokat.

Az elfogadáson túl segítségül szolgál ebben az időszakban a biztonságot rejtő mozzanatok megerősítése – legyen szó akár egy emléktárgyról a múltból, egy „megkapaszkó-

⁶ Az 1997. évi XXXI. törvény 54. § (4) ezeknek a meghatározásoknak a nyomán elkülöníti az ún. különleges és az ún. speciális hivatásos nevelőszülők csoportját, hisz az ő feladatvállalásuk ezeknek a megkülönböztetett figyelmet igénylő gyermekeknek a gondozásával kapcsolatban számos sajátossággal bír.

⁷ SZÉKELY, Zs., *Barátkozás, kapcsolatépítés*, in MOLNÁR L. (szerk.), *Válogatás a Fővárosi Módszertani Tanegyeszt tanulmányaiából, cikkeiből 2009–2012.*, 397–401. letölthető: <http://mek.oszk.hu/11300/11386/11386.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. január 9.)

dást” jelentő plüss figuráról, vagy az új családban kialakított szokásokról, melyek visszavisszatérő voltokkal nyújtanak új támaszt a gyermeknek. Biztonságélményt szolgáltatnak tehát a múltból hozható emlékek, de a jelenben keletkező érzések elfogadása és a jövőről való közös beszélgetések is, melyek az átláthatóság mellett a felkészülés lehetőségét is megadják.

A KAPCSOLAT FORMÁLÓDÁSA A BEFOGADOTT GYERMEKSEL

Ahogy egyre ismerősebbé és megszokottabbá válnak a gyermek számára új életének mozzanatai, úgy várhatóan egyre nyitottabbá válik – mindez azonban nem valósulhat meg nyugodt, kiegyensúlyozott családi háttér nélkül, melyben rendezettség, kiszámíthatóság van, és amelyben figyelnek egymásra a családtagok. „Kötődésről akkor beszélhetünk, ha a ragaszkodó magatartás egy (esetleg néhány) fontos személyre irányul.”⁸ Ezzel a kapcsolati mélységgel és a feloldódás lehetőségével a gyermek is egyre jobban megmutathatja önmagát, s ezáltal közelebb kerülhet nemcsak új élete kísérőjéhez, hanem saját belső világához, erőforrásaihoz is.

A befogadó család következetes, figyelmes gondoskodásának megtapasztalása révén a felnövő gyermek számára fontos minta is megmutatkozik: a nyugalmas állandóság szerepéről, az egymásra figyelés fontosságáról, a kölcsönös önfeltárás és az egymásnak nyújtott minőségi idő értékéről. Az Egyház Társadalmi Tanításának Komentáriuma 239. pontja alapján „a szülői szeretet normává válik a gyermek számára: itt sajátítja el az állhatatosságot, a jóindulatot, az érdek nélküli gondolkodást és az áldozatos lelkületet”. Mindezek a befogadott gyermek számára eddigi élete során feltehetően kevésbé voltak megtapasztalhatóak, így különös értékkel bírnak fejlődése útján.

A folyamat segítésének lehetőségei

A befogadott gyermekkel való kapcsolat formálódása során jelentős segítő tényezőként említhetjük a befogadó család életének biztos kiszámíthatóságát, valamint azt, ha a nevelés módjában egyaránt kifejezésre jut az érzelmi melegség és a megfelelő korlátozás. Mindezek optimális mértéke ugyancsak elengedhetetlen egy gyermek kiegyensúlyozott fejlődéséhez: „szükséges számára a megfelelő szabadság és a biztonság érzése, de a fejlődéshez szükséges az akadályokkal való megküzdés élménye is”⁹.

A kapcsolat formálódásának folyamatában további lényeges segítséget jelent a befogadó család mint rendszer rugalmassága, nyitottsága a változásra.¹⁰ Bizonyosan kirajzolódnak olyan élethelyzetek, amelyekben a befogadott gyermek különbözősége mutatkozik meg, magával hozott szokásait pedig nem könnyű megváltoztatni, ha származási családjában átélt élményei során azok már belsővé váltak. Megterhelődhet a befogadó család kapcsolati rendszere – akár a szülők párkapcsolata, vagy ha saját gyermekük is van, akkor a vele való kapcsolat – de a tágabb családdal való kapcsolat is.

⁸ PULAY, K., *A kötődésről és az anya hiányáról*, in BERNÁTH L. – SOLYLOMSI K. (szerk.), *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*, Tertia Kiadó, Budapest 1997, 43–58.

⁹ HARMATINÉ OLAJOS, T., *Tehetség és szocioemocionális fejlődés*, Didakt Kiadó, Debrecen 2011, 105.

¹⁰ BARNES, G. G., *Család, terápia és gondozás*, Animula Kiadó, Budapest 1984.

A befogadó család alkalmazkodó készségének tehát feltétlenül meg kell mutatkoznia, s ebben segítséget jelenthet, ha időről időre közösen átgondolják családi életük szabályrendjét, kapcsolati viszonyulásait, azok érzelmi jellegét és rugalmasságát, távolságát. Az esetleges negatív érzésekkel, folyamatokkal fontos időről időre tudatosan szembenézni, így válhat valóra azok formálása, s a megfelelő továbbhaladás. Mindebben a befogadó szülőket szakemberek segíthetik. Hisz a családi dinamika tudatos átgondolása, értékelése segítségül szolgálhat a feszültségek feldolgozásában és kezelésében, ám ez a folyamat csak nyílt, őszinte kommunikációval válhat teljessé.

HAZAGONDOZÁS

A befogadó család fejlődőképességének megvalósulásán túl kiemelt szerepe van a gyermek vér szerinti családja fejlődőképességének is. A nevelőszülő a gyermekkel való kapcsolatának alakításán túl sajátos családgondozói tevékenységet is kell, hogy végezzen azért, hogy a származási család ismét gondozhassa-nevelhesse, visszafogadhassa a gyermekét. Ennek megvalósulásához elengedhetetlen, hogy a vér szerinti szülők nevelési elveikben és családi dinamikájukban is érettebbé váljanak.

A folyamat segítésének lehetőségei

Természetesen egyetlen család korábbi működésének megváltozása sem gyors, könnyű folyamat, hisz minden családban ragaszkodnak bizonyos egyensúlyhoz és állandósághoz. Csak a korábbi viselkedésminták elfogadásán és megértésén keresztül, lépésről lépésre sikerülhet a megfelelőbb nevelési módok megtanítása, az egymásra figyelés készségének formálása.

A gyermek vér szerinti családjának felkészítése során, a folyamat teljessége érdekében, fokozatosan kell felkészíteni a gyermeket az újabb együttélésre, emellett fontos az is, hogy a nevelőszülők felkészüljenek a gyermek elengedésére. A folyamat egyik szereplő oldaláról sem könnyű tehát, hisz mindannyian mélyen érintődnek, és a kialakult kötődések nehezen bomlanak fel. Lényeges azonban, hogy amennyiben a vér szerinti család valóban képessé válik a gyermek visszafogadására, úgy megvalósulhasson a hazagondozás. Mindez a befogadó család sikereként kell, hogy értelmeződjön, és nem egy újabb elszakadás megterhelő folyamatának része kellene legyen.¹¹

A BEFOGADÓ SZÜLŐI HIVATÁS

A megterhelő élményekkel érkező befogadott gyermeknek nagy szüksége van a megnyugtató környezetre. Ám ezt csak olyan személyiségek tudják megteremteni és formálni, akik elkötelezték magukat a gyermek teljes el- és befogadására. Értik és megértik őt, magával hozott reakcióit, érzéseit, és személyre hangolt figyelmet nyújtanak neki támaszul. Mintát mutatnak a társas kapcsolatokról, az együttműködés és a bizalom fontosságáról

¹¹ A hazagondozás nehézségeiről kiemelten: BOTH É., *Hazagondozás – érdekellentétek és érdekegyezések*, in MOLNÁR L. (szerk.), i. m. 243–254.

egy kiszámítható világban. Mindezeket túl bíznak a gyermek fejlődőképességében, így mintegy előrevetítik azt a pozitív képet, amelyet majd ő megvalósíthat. Természetesen szükséges a jelen pozitív mozzanatainak kiemelése, megerősítése is ahhoz, hogy valóban kiaknázhatóak legyenek az erőforrások.

Szükség van arra is, hogy a gondoskodás és az érzelmi melegség átadásán túl a gyermek képességeinek kibontakoztatását is figyelemmel kísérik, és olyan életpálya felé irányítják, amely a későbbiekben örömet nyújt számára, s emellett szakmai önmegvalósításhoz is vezet. A sikeres kibontakozás folyamatát a következő szempontok segíthetik a befogadó családok életében: harmonikus családi légkör, melyben az elengedettség élménye átélhető, bizalom a gyermek fejlődőképességében és ennek visszatükrözése számára, egyértelmű elvárások és nyílt, világos kommunikáció, koncentráció a gyermek jelenére, aktuális érzéseire, gondolataira, tapasztalataira, választási lehetőségek felkínálása, az elköteleződés támogatása, megfelelő buzdítás az alkotó játéokra.¹²

Mint a leírtakból kiderül, a befogadó szülők a megfelelő érzelmi alapok biztosításán túl sokkal gazdagabb élményeket, mélyebb és sokrétűbb tapasztalásokat is nyújtanak a gyermekek számára. Egyúttal „befogadják” vér szerinti családjukat is, amelynek segítenek felkészülni a gyermek visszafogadására, hisz ebben a folyamatban mindkét érintett család dinamikájának formálódása szükség van.

Tekintettel e hivatás sokszínűségére, a nevelőszülői rendszer jelenlegi átalakulása nyomán a befogadó szülői szerepre vállalkozók széleskörű felkészítésben vesznek részt. Ugyanilyen fontos a nevelőszülők munkáját segítő szakemberek, a nevelőszülői tanácsadók és a gyermekvédelmi gyámok felkészítése, továbbá a helyettes szülők és a vér szerinti szülők kompetenciafejlesztésének segítése is. A képzések magas színvonala segít abban, hogy „a modernizálódó szolgáltató- és ellátórendszer igényeihez igazodva, a megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakemberek”¹³ kísérhessék a gyermekvédelem kiemelt szereplőiről, a veszélyeztetett gyermekekről való szociális gondoskodás folyamatát.

SUMMARY

Adoptive Parents serving the families

Nowadays there is special attention paid to the profession of foster parenting, the value of which can be truly appreciated by the children who do not get personal attention and due care from their natural families and possibly suffer from physical and mental abuse. Naturally there are assisting institutions and people who enter the lives of the children in these cases offering help and protection but it is the „institution” of foster parenting which is mostly able to provide true care and shelter in the long run.

In our study we summarize the characteristics of foster parents' activities ranging from the expression of willingness to the arrival of the child into the foster family to the handling of the changes in the relationship with the child to the final act of letting the child back to his/her natural family. We present the different phases paying special attention to the situations where assistance may be needed to facilitate and preserve an affectionate, well-balanced relationship between the child and the foster parents.

¹² FÜLÖPNÉ DR. ERDŐ, M. – FEHÉR, Á. – TÓTH, J. – VIDA, ZS. (szerk.), i. m.

¹³ DR. TÓTH, T. – SPIESZ, T., A szociális továbbképzési rendszer megújítása, in *Kapocs*, 2013/ 3, 2–5.

LENGYEL LEA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar

***Egy határontúli magyar gyermekotthonban élők
nyelvi és etnikai identitása***

1. BEVEZETÉS

Tanulmányom egy nyolc hónapos megfigyelő munka eredménye, melyet 2012 szeptemberétől 2013 májusáig egy romániai magyar településen, Szovátán folytattam. a százhusz gyermeket gondozó Szent József Gyermekotthonban.

Az intézményben nyolc-kilenc gyermeket bíznak egy gondozóra. Az egy lakásban élő felnőttest és gyermekeket minden esetben egységként, családként kezelik, a legtöbb feladtból csoportként veszik ki a részüket, s a juttatásokban is csoportként részesülnek.

A gyermekotthont a Dévai Szent Ferenc Alapítvány tartja fenn, melynek elsődleges célja az Alapító Okirat szerint „*az erdélyi ferencesek által fenntartott gyermekvédelmi intézmények, iskolák, óvodák, támogatása, a gyermekek hagyományörző tevékenységének, nevelésének támogatása, elősegítése, ennek során nemzetközi kapcsolatok kiépítése és ápolása, a nemzeti kulturális értékek megismertetése nemzetközi szinten, valamint a magyarországi és a határon túli magyar gyermekek érdekeinek képviselése, szellemi fejlődésük elősegítése, szociális védelem és felvilágosítás nyújtása. Az Alapítvány segítséget kíván nyújtani a háttárokra innen és túl a magyar nemzetiségű hátrányos helyzetű gyermekek ellátásában, a pályaválasztásban, szakmai képzésében, számukra munkahelyek teremtésében, ifjúsági lakások (fecskeház) kialakításában, melynek érdekében különböző kiadványokat kíván szerkeszteni, és családok számára felvilágosítást nyújtani.*”¹ Az Alapító Okiratban nem tesznek említést sem a román, sem a cigány gyermekekről, akiket a gyermekotthonok szükség esetén befogadnak.

Az otthon egész napos ellátást biztosít a bentlakók számára, de oktatási intézmény nem működik falai közt, a gyermekek ezért a városi óvodába és iskolába járnak. A Gyermekotthon szabályai szerint minden nevelt, származásától függetlenül, magyar tanítási nyelvű osztályba jár. Írásomban az előírásoknak megfelelő identitásváltás megfigyelt válfajait és nehézségeit mutatom be.

¹ Dévai Szent Ferenc Alapítvány Alapító Okirata: <http://szentferencalapitvany.org/wp-content/uploads/2013/05/Devai-Szent-Ferenc-Alapito-okirat.doc>. Utolsó letöltés: 2014. június 21.

2. A GYERMEKOTTHON

Az otthon egy 91%-ban magyarok által lakott kisvárosban. Szovátán található², félúton a város központja és pereme között. A település infrastrukturálisan jól ellátott: van itt két óvoda, két általános iskola, egy szakmunkásképző és egy gimnázium, egy négy házi- orvossal dolgozó orvosi rendelő, egy sürgősségi ellátást biztosító orvosi ügyelet, három templom, számos kis bolt és még egy szupermarket is. Az utak kevés kivételtől eltekintve mindenhol aszfaltozottak, s jó állapotban vannak, a közvilágítás minden közterületen megoldott. A település jellemzően családi házas, de van két nagy paneltömb is, amely a szocializmus idején épült.

Az otthon területén külön lakásokban élnek a csoportok; a nevelőnek saját szobája van, a gyermekek három szobában laknak. A közösségi tevékenységeknek a nappali ad helyet, a nap nagy részét itt töltik a lakók, hiszen többek között itt tanulnak, itt van a televízió, a közös játékok, a – szintén közös – étkezés pedig az alagsori ebédlőben zajlik. A lakóépület mellett nagy udvar várja a gyermekeket, melyet néhány játszótéri játékkal is felszereltek. A kapuhoz közeli virágoskerteket és a hátul található veteményest a lakók családonként gondozzák.

A kibocsátó környezet alapján a nevelteket három kategóriába soroltam. Az első a „kollégisták”-é, akik jellemzően azért kerülnek a gyermekotthonba, mert szülőfalujukban egyáltalán, vagy egy bizonyos képzési szint felett nincs közoktatási intézmény, szülei mégis taníttatni kívánják őket. A második kibocsátó közeg az elszegényedő család, ahol a rokoni körben legalább egy családtag szenvedélybeteg, börtönbüntetését tölti vagy mentális zavarral küzd. Jellemző továbbá, hogy a szülők alacsony iskolázottsága és a település adottsága okán nem biztosított az állandó munkahely és a stabil jövedelem. A harmadik, az „utolsó esély” kategóriába azok tartoznak, akiknek kibocsátó környezetében a devianciák még súlyosabbak, s az anyagi helyzet még kilátástalanabb. Az ebbe a csoportba tartozó neveltek szülei jellemzően nem törődtek gyermekeikkel, gyakran bántalmazták vagy munkára, koldulásra kényszerítették őket, otthonba kerülésük után pedig nem tartják velük a kapcsolatot.

3. IDENTITÁS

Az otthon nem tesz különbséget nemzetiségi alapon a gyermekek között, bármilyen etnikumú rászoruló gyermeket befogad. Az azonban előírás, hogy minden bentlakó magyar nyelvű tagozatra járjon, és az otthon területén csak magyarul beszéljen. Így a román és a cigány anyanyelvű gyermekeknek az otthonba kerüléskor nem csak a családtól való elszakadás és az otthon szabályainak, lakóinak megismerése okoz nehézséget, hanem nyelvi akadályokkal is szembesülniük kell.

² A 2011-es romániai népszámlálási adatok szerint a település lélekszáma 10234 fő, ebből 9295 fő vallotta magát magyar anyanyelvűnek. Forrás: 2011-es népszámlálás előzetes eredményei: 2. tábla: Népeesség, háztartások és épületek a 2011. népszámlálásban. Előzetes eredmények. Románia megyék, városok és települések szerint: <http://www.recensamanromania.ro/wp-content/uploads/2012/08/TS2.pdf>. – 6. tábla: Az állandó népeesség főbb anyanyelv szerinti megoszlása a 2011. népszámlálásban. Előzetes eredmények. Románia megyék, városok és települések szerint: <http://www.recensamanromania.ro/wp-content/uploads/2012/08/TS6.pdf>. Utolsó letöltés: 2014. március 10.

Az intézményben nem áll rendelkezésre pontos statisztika arról, hogy a gyermekek milyen nemzetiséghez tartoznak. Saját, nem hivatalos felmérésem szerint – melynek során hozzátartozókat kérdeztem a nemzetiségi hovatartozásról – a gyermekek 10–15%-a román szülők gyermeke, míg további 10% román–magyar vegyes házasságban született, közel 15% magyar–cigány házasságból származik, 35% cigány nemzetiségű, 25–30% pedig magyar. Jellemzően csak a magyar családból származó gyermekek tudnak magyarul, a vegyes házasságban születettek és a cigányok románul beszélnek, illetve van olyan cigány gyermek, aki a beás vagy a lovári nyelvet (is) használja.

3. 1. A cigány neveltek etnikai identitása

A felnőttek egyáltalán nem, a gyerekek pedig csak akkor említik az etnikumra jellemző külső jegyeket, ha gúnyolni akarják egymást. „Fekete pákónak” vagy „barnának” szólítják a másikat, azt azonban nem tudják, hogy a kigúnyolt jellemzőket a másik eltérő etnikai hovatartozása magyarázza. Sőt, azt sem tartják számon, illetve nem értik, ha ők maguk is cigány származásúak, így többször előfordult, hogy két cigány gyerek gúnyolta egymást cigánysága miatt.

Az „utolsó esély” csoportba sorolt gyermekek között felülreprezentáltak a cigányok, csakúgy, mint az elszegényedők alsó rétegében, e csoport felsőbb rétegeiben viszont már alulreprezentáltak. Az otthoni környezet segíthetné az etnikai identitás kialakítását és megtartását, ezeknek a gyermekeknek azonban nagyon kevés kapcsolatuk van a kibocsátó környezetükkel. Ebből fakad az is, hogy a neveltek nem tartják számon, hogy ki cigány és ki nem, s nem valós, nem releváns, inkább csak külsőségekben megnyilvánuló, esetleges motívumokhoz kötik az etnikai identitást. Egy cigány származású tízéves gyermek azon kérdésekre, hogy ő roma-e, így válaszolt: *„Nem, nem vagyok cigány. A cigányok lovas kocsin járnak. Rajta ül az egész család, s csak mennek. Elöl ül az apa, meg a nagy fiú. Hátról meg az asszony a többi gyerekekkel. Meg olyan színes a ruhájuk. Az asszonymak nagy színes szoknyája van, a férfinek meg nagy kalapja. Van az osztályban is egy, az lány, s színes szalag van mindig a hajában. ... Meg a cigányok nem laknak sehol. Csak mennek. Én meg itt lakom. Akkor én nem vagyok cigány.”* Egy másik, nyolcéves nevelt, akit sosem látogatnak, így indokolta, hogy miért nem lehet cigány: *„A cigányok azok úgy együtt laknak sokan. Meg azok egymás mellett laknak mind. Mi meg nem így laktunk.”* Ez a lány négy éve került be az otthonba, s valóban nem a település cigánytelepén élt a családjával, de a házuk nem volt közművesítve, és az ajtót egy ponyva helyettesítette.

Mivel Romániában a magyar tannyelvű iskolákban is heti négy órában tanulják a diákok a román nyelvet, a nevelők és a gyermekek is beszélnek románul, ami segíti a román neveltek nyelvváltását. A cigány gyermekek nyelvét azonban nem beszélik, amiből több nehézség is fakad. Egyrészt a bekerülésükkor magyarul nem beszélők segítség nélkül kénytelenek elsajátítani az intézményben használatos nyelvet, másrészt csak a cigány gyermekekkel beszélhetnek anyanyelvükön. Utóbbi egyébként nagyon ritkán fordul elő, olykor a testvérek beszélnek egymás közt cigányul, esetleg egy-egy népdalt énekelnek a saját anyanyelvükön. Egy hosszabb kisbuszos kirándulásakor az egyik felnőtt arra kérte a gyerekeket, hogy énekeljenek. A szokásos repertoár után az egyik tizenkét éves lány egy mindenki számára ismeretlen, cigány dalba kezdett. Mikor megkérdeztem, mit jelent a szövege, azt mondta *„Én azt nem tudom, csak annyit értek, hogy egy lányról és egy fiúról. Biztos szerelmesek, az úgy szokott lenni.”* A lány nyolcévesen került az otthonba, az-

óta összesen kétszer vitték haza a rokonai, így anyanyelvét teljesen elfelejtette, már csak egy-egy szót ért.

3. 2. Nyelvi identitás

Az otthonban lakó neveltek 70–75%-ának nem anyanyelve a magyar, de a szabályok értelmében mindenki számára értett és beszélt nyelvvé kell válnia, s többnyire azzá is válik. Az identitás szempontjából érdekes megfigyelni, hogyan lesz a korábbi román, lovári vagy beás anyanyelv csak értett nyelvvé, s ezzel párhuzamosan hogyan és milyen folyamatok során kopik el mint beszélt nyelv, majd milyen helyzetekben aktiválódik.

Azok a gyermekek, akik legkésőbb óvodás korukban kerülnek az intézménybe, „akadálymentesebben” térnek át egyik nyelvről a másikra, s a magyar nyelvet iskolás korokra kevés hibával beszélik. Akik iskolás korukban tanulják a magyar nyelvet, általában helytelenül beszélnek magyarul, szókincsük kicsi, a számukra ismeretlen szavak kiejtését a hasonló, már ismert szavakéhoz igazítják, ami miatt társaik a nyelvváltás első néhány hónapjában nemigen értik a beszédüket. A románok például egyáltalán nem vagy csak nagyon nehezen tudják kiejteni az „a” hangot, helyette „á”-t mondanak.

Egy-két kivétellel a magyar nyelvre való áttérés, életkortól függetlenül, végül is sikeres. Az egyik kivétel egy tizenkét évesen bekerült lány, aki megrekedt a román és a magyar nyelv között. Egy éve él az intézményben, kilenc hónapja egyik nyelvet sem beszél tisztán. A román szavakat magyar hangképzéssel ejti, így már az is érthetetlen, amit a saját anyanyelvén mond, magyar szókincsé minimális, amit megtanult magyarul, azt románosan ejti. Lényegében egyik nyelvet sem beszél úgy, hogy az mások számára érthető legyen. Gondozója keverve használja vele a két nyelvet, de így is csak lassan tudnak értekezni, társaival pedig szinte egyáltalán nem tud érintkezni, mert a gyermekek nem elég türelmesek ahhoz, hogy kitalálják, mit szeretne mondani. Egy alkalommal a lányt agresszív viselkedése miatt pszichológushoz vitte a nevelője, s én is elkísértem őket a közeli nagyváros kórházába. A doktornő román volt, csak a lány anyanyelvét beszélte, az asszisztensné pedig magyar. A nevelő és én csak megfigyelők lehettünk. A gyermek sem a doktornő, sem az asszisztens kérdéseire nem tudott válaszolni. Nyilvánvaló volt, hogy a két nyelven elhangzó kérdéseket érti, de annyira megzavarta, hogy az ő válaszait viszont nem értik, bár két nyelven is megfogalmazta őket, hogy egy idő után már meg sem szólalt. Végül a nevelő segítségével, a kettejük már megszokott, kevert nyelvén zajlott le a vizsgálat. Mivel a gyermek az otthonba kerülésekor nem beszélt magyarul, a nyelvváltás előre látható nehézségeire való tekintettel első osztályba írásták. A tanítónő sem érti sem szóbeli, sem írásos közléseit, de feltételezi, hogy jól akart mondani vagy írni, ezért kitűnő jegyeket ad neki. Ezt a gyermeket sikertelen nyelvváltása lényegében kizárja társai közül, illetve egy egészen speciális, főként mutogatáson alapuló kommunikációra kényszeríti. A lány húga még óvodás, bekerülése előtt alig egy évet beszélt anyanyelvén, így ő folyékonyan beszél a magyar nyelvet, a románát viszont már csak érti.

Akik semmilyen módon nem tartják a kapcsolatot kibocsátó környezetükkel, teljes mértékben átszoktak a magyar nyelvre, anyanyelvüket még egymás közt sem használják. De a családdal való intenzívebb kapcsolattartás sem ösztönzi az aktívabb anyanyelvhasználatot az otthon területén. Utóbbi esetekben a gyermekek a látogató szülőkkel anyanyelvükön kommunikálnak, de amint a rokonok távoznak, azonnal átváltanak a magyarra, azaz anyanyelvük csak az adott helyzetben aktiválódik beszélt nyelvként. Ezeknek a gyermekeknek anyanyelvhasználata sok esetben már helytelen, nehézkes, ami kihat családi

kapcsolataikra is, hiszen csak bizonyos idő elteltével tudnak minden témáról érdemben kommunikálni rokonaikkal. Ez a nehézség főleg azokat a gyerekeket viseli meg, akik iskolásként kerültek az intézménybe, illetve akiket koruknál fogva már egyébként is foglalkoztat az identitás, a „ki is vagyok én és miért vagyok itt?” kérdése. Egy most tizenöt éves román fiú így fogalmazott: *„Mintha magyarnak születtem volna. Pedig nem! És most sokkal jobban beszélek magyarul. Nem tudom, jó-e ez így. Három évet vesztettem el az életemből, mert nem fogadták itt el az addig három osztályomat. Meg kellett tanulnom hirtelen magyarul, hogy maradhassak. Nem szerettem. Most pedig sokkal könnyebb mindent magyarul mondanom. Még gondolkodni is magyarul gondolkodom. Pedig nem vagyok magyar!”*

4. INTEGRÁCIÓS FOLYAMATOK

A megfigyelt gyermekotthonban több téren is zajlanak az integrációs folyamatok. Mind-egyik bekerülő gyermeket hozzá kell szoktatni az intézmény szabályaihoz, ismertetni kell velük a napirendet, de egyes esetekben az alapvető eszközök használatára és az összkomfortos lakókörnyezetben való eligazodásra is meg kell tanítani őket. Az integrációt nagy mértékben segítené az elsődleges szocializáció során elmaradt ismeretek, és a (választékos) kommunikáció elsajátítása, valamint a biztonságérzet, az egészséges kötődés kialakulása. Az „utolsó esély” csoportba sorolt gyermekek biztonságérzete és kötődése különösen sérült, ugyanis sok esetben elhanyagolták, olykor bántalmazták is őket. Fontos feladat a közoktatási intézményekbe történő integrálásuk is: a normák betartatása, valamint a továbbjutáshoz szükséges tanulmányi eredmény elérése.

A gyermekotthonba való beszoktatást egy-egy nevelő végzi. Új gyermekek általában a nyári szünetben, az iskola kezdetét megelőzően kerülnek az intézménybe, így a tanévet már a szabályokat ismerő neveltekkel kezdeti az otthon. Tanév közben csak nagyon ritkán, közvetlen veszélyben lévő gyermekek kerülhetnek be. A beszoktatásnak nincs általánosan meghatározott szabálya, az adott nevelőre van bízva, hogy milyen úton integrálja az új gyermeket a közösségbe. A beilleszkedés különösen nehéz akkor, ha a szülőktől való elszakadás traumáját még tetézi, hogy a gyermeknek át kell térnie a számára ismeretlen magyar nyelv használatára. Mint korábban említettem, az átszokást segíti, ha a nevelt fiatal, s még könnyen tanul új nyelvet, illetve saját anyanyelvén még csak keveset beszélt. Egy öt éve az otthonban dolgozó nevelő így mesélt a beszoktatásokról: *„Öt év alatt hat gyerek került be hozzám. A kicsikkel nehéz, mert sokszor nem szobatiszták, nem értik, mi történik velük és csak sírnak. Aztán megnyugszanak. ... Akkor már ha megszólalnak, magyarul beszélnek. Még értik a saját nyelvüket, de szinte csak magyarul beszélnek. A nagyokkal könnyebb, velük lehet beszélni, el lehet mondani, hogy itt fognak élni. De az elején nem lehet magyarul beszélni, az mindenkinek nehéz. A gyerekek is. Mondaná, de senki nem érti. Sokszor el is szöknek. ... Nehéz, hogy visszakerülnek alacsonyabb osztályba. ... Sok a munka, mikor bekerülnek. Már nem is akarok több ilyet. Nagyon nehéz, nagyon sok munka. Szabályok, magyar, nem találják a helyüket, főleg, ha szöknek, az a legnehezebb.”*

Egy-egy nevelőre nyolc-kilenc gyermek jut, akik közül legalább hat iskolás korú. A napirend háromórás tanulási időt szab meg, amikor is a nevelőnek egyedül, minden szaksegítség nélkül kell felkészítenie a gyermekeket a másnapi tanórákra. A neveltek többsége koncentrációs zavarral küzd, az iskolai szövegeket nem érti, nem tudja értelmezni, s csak nagy fáradtság árán, üres szavakként tudja megtanulni. Egy huszonöt éve

pályán levő helyi óvónő így összegezte a helyzetet: *„Eddig az volt az elvünk, hogy az otthonos gyerekeket integráljuk a városi gyerekekhez. De most már annyira sokan vannak és annyira elmaradottak, hogy elindulunk arra, hogy a városi gyerekeket integráljuk az otthonosokhoz, lebutítva ezzel őket az otthonosok szintjére.”* A tizenkét éve a helyi iskolában tanító nyolcadikos osztályfőnök így vélekedik: *„Ez egyre rosszabb. Itt vannak, mert nincs szívéünk megbuktatni őket. Elsőben nem tanulnak meg írni, olvasni. De jönnek tovább. Vissza lehetne őket tartani negyedikesben, hogy ne kerüljenek öt-nyolcra, de nem tartjuk, mert sajnáljuk őket. Eljutnak nyolcadikba, mert valahogy mind eljutnak, de még most is van, aki nem tud rendesen írni. Kisérettségire készülünk, de nem tudja leírni még azt sem, amit nagy nehezen, sokadjára megtanult. ... Egyszerűen külön osztály kellene, egy kisegítő tagozat. Mert vagy nem megy az egész osztály előre, mire mind megéri az anyagot, vagy ezek maradnak le annyira, hogy aztán az a baj, hogy unja az órát, mert nem érti.”*

A gyerekekkel való tanuláskor egyértelművé vált számomra, hogy a neveltek közül sokan nagyon lassan olvasnak, rossz a szövegértési képességük, így valóban komoly hátrányban vannak. A közoktatási intézményekben dolgozók jellemzően azonos képességűnek ítélik a csoportjukba vagy osztályukba járó otthonos gyerekeket, és hajlamosak az otthonos-városi ellentétpár felállítására. A tanulási, szövegértési és önkifejezési nehézségek mellett a megkülönböztetésre az is okot ad, hogy az otthonban élő gyermekek tankönyve sok esetben már használt, illetve hogy a nevelő nem tud a gyermekek után osztálypénzt fizetni.

5. ÖSSZEZGÉS

Az intézmény szigorú szabályok szerint működik, pontosan meghatározva a lakók által használt nyelvet. Ez segít a nevelteknek közösséggé formálódni, hiszen van egy közös nyelv, melyet származástól függetlenül mindenki beszél, azonban nehézséget is okoz, mert a gyermekek szépen lassan elveszítik kapcsolatukat saját etnikumukkal, nemzeti-etnikai identitásuk lényegtelené válik számukra. Különösen igaz ez azokra a gyermekekre, akiket nem látogatnak és sosem visznek haza, így még kis időre sem kerülnek vissza származási környezetükbe. Akiknek van kapcsolatuk a kibocsátó közeggel, azoknak az okoz nehézséget, hogy bár anyanyelvük értett nyelvként minden esetben megmarad, beszélt nyelvként csak bizonyos idő elteltével tudják használni. Az intézményrendszer egyik nagy hiányossága, hogy nem ad lehetőséget a gyermekeknek anyanyelvüket legalább kis közösségben, szakkörben használni, s kulturális szokásaikat megőrizni, ezért az anyanyelv beszélt nyelv helyett értett nyelvvé válik, melyet csak valamely külső kényszer – ami legtöbbször a szülő látogatása – aktivizál.

A bemutatott intézményrendszer alapkonceptiója szerint a veszélyeztetett gyermekeket kiemelik a családjukból, majd az oktatás révén – a rokoni kapcsolatok ápolásának lehetőségét fenntartva – integrálják a társadalomba. Mint bemutattam, a település közoktatási intézményei alapvetően nem etnikai alapon tesznek különbséget a gyermekek között, sokkal jellemzőbb az „otthonos” és a „városi” szembeállítás, melynek egyik oka a sok esetben hiányos (nyelvi) szocializáció. Ugyanakkor az Alapítvány a magyar származású gyermekekre fókuszál, s a román és cigány neveltek etnikai és nyelvi identitása sérül.

A tárgyalt gyermekotthon egy többségében magyarok lakta városban található. Az Alapítványnak azonban főleg románok lakta településeken is vannak házai. A későbbiekben tervezem, hogy megvizsgálom, miként alakul a román neveltek nyelvi identitása ab-

ban az esetben, ha sem az otthonban, sem a településen nincsenek kisebbségben. Egy intézményrendszeren belüli összehasonlító vizsgálattal – mely különösen érdekes lehet a csobánkai ház esetében – fel lehetne deríteni, melyek az általánosan működő mechanizmusok, s melyek azok, amelyek csak a szlovákiai otthonban vannak jelen. A tisztázás segíthetne még többet tenni a neveltek identitásának megőrzéséért, illetve a cigány gyermekek integrációjáért.

RÁKÓ ERZSÉBET

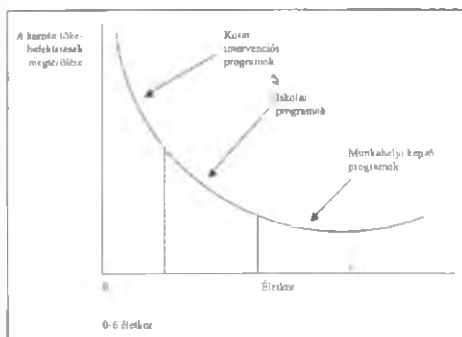
Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

Egy hátránykezelő óvodai program tapasztalatai

Tanulmányomban egy olyan adaptált óvodai program bemutatására teszek kísérletet, amely előmozdítja a hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatását, és a szülők bevonásával segíti az egész család társadalmi integrációját. A programot egy jó gyakorlat, a Kántorjános Csicssergő Óvoda tapasztalatai alapján szemléltetem.

Az EU 2020 stratégia egyik célkitűzése, hogy az iskolai lemorzsolódás, a korai iskola-elhagyás aránya 10 százalék alá csökkenjen. A kora gyermekkori fejlesztés támogatása, különösen a hátrányos helyzetű gyerekek körében, nagymértékben segítheti e cél megvalósítását.¹

Az iskolai kudarcok megelőzésében jelentős szerepet játszik a kora gyermekkorban történő fejlesztés, melynek ráfordítása gazdasági értelemben is rentábilisabb az iskoláskorinál. A magas színvonalú, inkluzív, általános szolgáltatások biztosítása jóval hatékonyabb, mint önmagukban a hátrányos helyzetű gyermekeket célzó programok².



Forrás: Heckmann és Masterow (2007). idézi Danis Ildikó

Az 1. ábra jól szemlélteti, hogy különösen a korai intervenciók programok humán tőkebefektetési területnek meg. „A különböző életkorokban történő tudásbeli „befektetések” egymással komplementer (kiegészítő) viszonyban vannak: a támogató korai évek teszik lehetővé az iskolai befektetések érvényesülését, ami azután a munkaerő növekvő minőségében térül meg. Ez azt eredményezi, hogy a kora gyermekkorban látszólag kis elmozdulás is jelentős, hosszú távon érvényesülő haszonnal járhat.”³

1. ábra: A hátrányos helyzetű gyermekek oktatásába való befektetés megtérülése

¹ Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája.

http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf 2014. 05.30.

² Early Childhood Education and Care, 2009. OECD

<http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm> 2014.04.01.

³ DANIS I. A minőségi gyermeknevelés társadalmi hatásai, in Családpolitika más szemmel. Eltérő nézőpontok, változó gyakorlatok. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 2009. 44–51, 48.

A hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelésével kapcsolatosan Pik Katalin, Babusik Ferenc, Havas Gábor, Szabó-Tóth Kinga, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor végzett kutatásokat.⁴

Pik két esettanulmánnyal (Dalospetri és Tiszatétény) szemlélteti, mennyire fontos az óvoda légköre, az óvodapedagógusok szerepe a hátrányos helyzetű gyerekek óvodai nevelésében. „Ebben a faluban szívesen veszik az óvónők a behozott cigány kisgyereket, nem zavarja őket, ha más szokásaik vannak.” A szerző rávilágít, hogy egészen hasonló jellemzőkkel bíró településeken különböző mértékű az óvoda igénybevétele, méghozzá éppen az óvodák eltérő légköre miatt. Az óvodai vezetés igen sokat tehet a hiányzások mérsékléséért.

Babusik kérdőíves módszerrel 1414 óvodában vizsgálta a roma gyerekek óvodáztatását. Kiderült, hogy igen sok, magas roma népességarányú kistéleplülésen nincs óvoda, s az itt élő roma gyerekek nem is járnak óvodába, noha lakóhelyük valamely szomszéd település óvodai ellátási körzetébe tartozik. Az összesített adatok szerint a roma gyerekek később kerülnek óvodába, mint nem roma társaik: a 3–4 éves korcsoportban arányuk némileg alacsonyabb, míg 5 és 7 éves kor között magasabb. A roma gyerekek hiányzása a feltételezésekkel ellentétben nem számottevő (a zsúfolt intézményekben magasabb körökben a hiányzók száma), s nem hiányoznak gyakrabban, mint a nem roma gyerekek. A roma fiatalok általános iskolai sikertelenségének egyik, noha nem kizárólagos oka az, hogy kimaradnak az óvodai nevelésből, illetve óvodáztatásuk későn kezdődik és rövid ideig tart.

Havas 330 településen végzett a gyerekek óvodáztatására vonatkozó kutatást. A mintába került 330 településből 227-ben működött óvoda. Zömmel Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyei intézmények váltak a vizsgálat tárgyává. Havas – Babusikhoz hasonlóan – az óvodai férőhely-hiányra hívja fel a figyelmet, s amint Pik, ő is hangsúlyozza, mennyire fontos egy-egy óvoda jó légköre, amit az óvoda és a család csak együtt alakíthat ki. A halmozottan hátrányos helyzetű családok gyerekei gyakran azért nem járnak rendszeresen óvodába, mert az óvoda és a szülők közt rossz a kapcsolat, kölcsönös a bizalmatlanság.

A Borsod-Abaúj-Zemplén megyében végzett kutatás keretében 25 óvodavezetővel készített interjút Szabó-Tóth Kinga, s Babusikhoz és Havashoz hasonlóan ő is a férőhely-hiányt, az óvoda és a család kapcsolatát, valamint az óvodáztatás költségességét jelöli meg fő problémaként. „Sok helyen nem áll rendelkezésre megfelelő számú férőhely (a nem dolgozó szülők három- vagy négyéves gyerekeit ezért nem fogadja az óvoda), nem kellően motiváltak a roma szülők gyermekük óvodáztatásában, illetve a szegénységük gátolja meg őket abban, hogy az óvodába járáshoz megfelelő ruházatot biztosítsanak a kisgyerekeknek, másutt nem megfelelő az intézmények és a szülők közötti kommunikáció.”⁵

Kertesi és Kézdi azt vizsgálta, milyen hatással van az óvodáztatás a gyerekek iskolai teljesítményére. Másokkal egybehangzóan ők is megállapították, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek a társadalom átlagához képest rövid ideig járnak óvodába.

⁴ PIK K., *A cigány gyerekek és az óvoda esete II.*, in *Esély*, 1. sz., 2001. 47–69. 53.; BABUSIK F., *Roma gyerekek óvodáztatása*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június; HAVAS G., *Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek és – az óvoda*, in *Iskolakultúra*, 2004. 4. sz., 3–16; SZABÓ-TÓTH K., *Adalékok a roma gyerekek óvodáztatásának kérdésköréhez*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 3–4. sz., 233–241; KERTESI G. – KÉZDI G., *Az óvodáztatás hatása a tanulói kompetenciákra és az óvodai ellátottság Magyarországon (1986–2005)*, Zárótanulmány, 2008.

⁵ SZABÓ-TÓTH K., i. m., 240.

„Amíg a társadalom konszolidált középrétegeinek gyerekei tipikusan (90 százalékban) legalább 3 évig járnak óvodába, addig a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek közül a 0–7 osztályt végzett anyák gyerekeinek csak a fele, a 8 osztályt végzett anyák gyerekeinek csak a 70 százaléka jár legalább 3 évig óvodába.”⁶

A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek relatíve alacsony óvodáztatását Kertesi és Kézdí nem csak az óvodai férőhelyek hiányával magyarázzák, hanem azzal az intézményfenntartói szemlélettel is, amely az óvodát pusztán gyermekmegőrző helynek tekinti, és az állástalan anyák gyermekei számára nem tartja fontosnak az óvodai elhelyezést. A szerzők Pikkkel, Havassal és Szabó-Tóth-tal egybehangzóan úgy vélik, hogy jelentősen javítani kell az óvoda és a család kapcsolatát. Rámutatnak, hogy egyes óvodapedagógusok távolságtartóan viselkednek a szegény családok felnőtt tagjaival, és gyermekeikben csupán elvégzendő civilizálási feladatok alanyát látják.

A továbbiakban a Kántorjánosi Csicsergő Óvodában megvalósított hátránykezelő programot mutatom be. Tanulmányom terepmunkára, a kántorjánosi óvoda vezetőjével készített, félig strukturált interjúra, valamint Jenei Teréz és Kerülő Judit kutatási eredményeire épül⁷ – ez utóbbi munka a programban részt vevő hallgatókkal készült interjúkat elemzi.

A Roma Oktatási Alap 2010 nyarán indította útjára a *Good Start* programot, amelyet az Európai Közösség is támogatott. A projekt célja a roma és nem roma 0–6 éves korú gyerekeknek és szüleiknek oktatása és segítése. A program beindítását kezdeményező Roma Oktatási Alap legfőbb célkitűzése a romák és nem romák között meglévő oktatásbeli különbségek csökkentése, a romák minőségi oktatását, és az oktatási rendszer dezegregációját segítő projektek, kutatások és oktatáspolitikai megoldások segítségével. (romaeducationfund.hu)

A Roma Oktatási Alap mellett a Romano Trajo Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, az Egység a Különléleségekben Alapítvány, és a Partners Hungary Alapítvány is segítette a magyarországi projektet.

A Good Start program 4 ország (Románia, Magyarország, Macedónia és Szlovákia) 16 közösségében valósult meg – hazánkban a nagy roma lélekszámú Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében: Nyíregyházán, Nagydoboson, Hodászon, Nyírkátán, Nagyecsedén és Kántorjánosiban.

A felsorolt települések óvodái közül a kántorjánosiba látogattam el, és készítettem interjúkat az óvoda vezetőjével, Rác Istvánnéval, akinek ezúton is köszönöm segítő közreműködését.

Kántorjánosi 2100 főt számláló község, ahol a lakosságnak több mint a fele roma származású. A helyi önkormányzat két köznevelési intézményt is működtet: egy óvodát és egy iskolát. Az óvodában 120 gyermek elhelyezésére van lehetőség, 4 csoportban.

A 2013/14-es tanévben óvodába járó gyerekeknek több mint a fele roma származású. Az óvoda tárgyi feltételei kiemelkedően jók, épületét 2007-ben újították fel a Regionális Fejlesztési Operatív Program keretében. Az épület modern, a tárgyi eszközök kiválóan segítik a pedagógiai munkát, melyet kilenc óvodapedagógus végez. Szakmai felkészültségük magas színvonalú, többségük szakvizsgázott pedagógus.

⁶ KERTESI G. – KEZDI G., i.m., 31.

⁷ JENEI T. – KERÜLŐ J., *Kísérlet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéletének csökkentésére*, in *Oktatáskutatás határon innen és túl*, Belvedere Meridionale, Szeged, 2014, 210–230.

Az óvoda 2010-ben csatlakozott a Good Start programhoz, melyet a Roma Oktatási Alap három éven át támogatott anyagi eszközökkel és szakember biztosításával. A program főbb elemei a következők:

- Mentor program – családlátogatások
- MesÉD program
- Home Pre-School Community Liaison (HSCL) – a szülők bevonása az óvoda életébe
- Játékkölcsönző működtetése
- Hallgatók bevonása – a Nyíregyházi Főiskola hallgatóinak aktív részvétele

A **mentor program** keretében családlátogatásokra került sor, melyeken egy roma származású mentoron kívül a nyíregyházi főiskola tanító, andragógia szakos hallgatói is részt vettek. A családlátogatás mindkét fél számára hasznos volt: a szülők segítséget kaphattak ügyeik intézéséhez, a gyerekek folyamatos óvodába járatásához, a hallgatók pedig „pontos képet kaptak a kisgyermeket nevelő családok életéről, gondjairól, problémáiról. Lehetőség nyílt arra is, hogy a beszélgetésekből megismerjék a szülők óvodával, iskolával kapcsolatos attitűdjét, eddigi tapasztalatait, véleményét.”⁸

A **MesÉD program-elemet** a részt vevő országok közül Magyarországon alkalmazták először, 2011-ben; Romániában, Szlovákiában és Macedóniában csak 2013-ban vették be. „A programot Furugh és Raymond Switzer dolgozta ki 2003-ban és „MesÉD”-nek keresztelte el, (mozaikszó: „MESélő ÉDesanyák”). Ennek a programnak is több célja volt, egyrészt a mesélésen keresztül a roma édesanyák olvasási, írási és kommunikációs készségét javították, de legalább ennyire fontosnak tartották azt is, hogy tudatosítsák bennük, mennyire fontos szerepet játszik a mese a gyermeki fejlődésben, és még arra is volt gondjuk, hogy jól működő közösségeket hozzanak létre.”⁹ A heti összejöveteleken az édesanyák képzett segítők közreműködésével egyszerű mesekönyvekkel ismerkednek meg. A szakemberek fejlesztik az asszonyok olvasási készségét, majd beszélgetnek velük az olvasottakról. A könyvet azután hazavihetik mint a projekt ajándékát, hogy esténként gyermekeiknek olvassanak belőle.¹⁰ Ez a program, 160 anya bevonásával, 12 csoportban, közel 600 gyerekhöz ért el a hat magyarországi közösségben.¹¹

A MesÉd foglalkozásokba is aktívan bekapcsolódtak a főiskolások. „Az olvasás mellett igen fontosnak tartották a hallgatók az önismereti és az egymás megismerésére irányuló játékokat, valamint a facilitátorok által kezdeményezett, a mesék témájához kapcsolódó beszélgetéseket.”¹² A MesÉd program a szülők készségfejlesztése mellett jelentős szerepet tölt be a közösség formálásában is. Erről az óvodavezető a következőképpen vélekedett: „A MesÉD foglalkozáson leülnek és nemcsak az aktuális témáról beszélnek, hanem a közösség tagjai elmondják a magán jellegű dolgaikat is. A beszélgetéseken tanácsal segítenek egymásnak.”

⁸ JENEI T. – KERÜLŐ J., i. m. 220.

⁹ JENEI T. – KERÜLŐ J., i. m. 221.

¹⁰ SWITZER, F., (é. n.): A meséd projekt mögött rejlő elgondolás. <http://eaka.hu/hu/mesed> 2014. 05. 30.

¹¹ SWITZER, F., *Good Start Project 2010–2012*, <http://www.romaeducationfund.hu/dissemination-conference-good-start-project-agenda-and-power-point-presentation> 2014.05.12.

¹² KERÜLŐ J., *GOOD START, azaz a „Jó kezdet”. Egy hallgatói elhelyezkedést segítő program megvalósulásának tapasztalatai*, in *Gazdasági és Társadalomtudományi Közlemények*, Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza, 271–280; 277.

A MesÉD program ma *Olvasókör* néven működik egy facilitátor vezetésével a kántorjánosi óvodában. „A MesÉd programot továbbfejlesztettük. A szülők most újságcikkeket olvasnak el és azokhoz kapcsolódóan kapnak feladatokat, ami többek között a szövegértést segíti” – mondja az óvodavezető.

A **Home Pre-School Community Liaison (HSCL) programot**, amelynek keretében bevonják a szülőket az óvoda életébe. 1990-ben indították útjára Írországbán.

A program

- maximalizálja a gyerekeknek a tanulási folyamatban való részvételét, különösen azon gyerekek körében, akiknél magas az iskolai kudarc kockázata,
- az oktatás érdekében előmozdítja a család, az óvoda/iskola és a helyi közösségek, szolgáltatások közötti együttműködést,
- fejleszti a szülői készségeket azáltal, hogy bevonja a szülőket az oktatási-nevelési munkába,
- segíti a gyerekeknek az oktatásba való bekapcsolódását, mérsékli az óvodai/iskolai hiányzásokat, ösztönzi az élethosszig tartó tanulást,
- közzé teszi a pozitív eredményeket, melyek így közkinccsé válnak az oktatás szereplői között¹¹ (C. Conaty, 2006)

A program jelentősége többek között abban áll, hogy megteremti a bizalmat az óvoda és a helyi roma közösségek között. Ezzel segíti, hogy a gyerekek minél korábban bekapcsolódjanak az óvodai nevelésbe, és meg is maradjanak az óvodában.

A program keretében a szülők az óvodai munka résztvevőivé válnak, amire a csoportban dolgozó óvodapedagógusok készítik fel őket. Havi egy alkalommal egy roma és egy nem roma szülő ellátogat abba a csoportba, amelybe a gyerekük jár, és foglalkozást tartanak (ezt „kezdemenyezésnek” nevezik), amelynek tematikája szabadon választott, de többnyire azért a roma hagyományokra épül; ilyenkor cigánytáncot járnak, cigány ételeket főznek vagy például fakanál-bábot, csuhéjbabát készítenek.

Az óvodavezető szerint a szülők szorosabb kapcsolatba kerülnek így az óvodával, tekintést nyernek a működésébe is: „Erősítjük a szülőket, megdicsérik őket. Belelátanak az óvoda munkájába. Kiscsoporttól kezdve havonta egy alkalommal tartanak kezdemenyezést. Minden szülőnek lehetősége van egyszer a négy év alatt. A gyerekek örülnek, ha a szüleik jönnek. Ezért vállalja több szülő. [...] Vannak olyan szülők, akik nem szeretnek szerepelni, de szeretnek sütni, főzni, ők így kapcsolódnak be az óvoda programjaiba.”

Arra a kérdésünkre, hogy milyen előnyökkel jár a program megvalósítása, az óvodavezető a következő választ adta: „Előnye, hogy az óvoda és család kapcsolata nagyon jó, megismeri a szülő az óvoda értékrendszerét, bemutatja milyen pedagógiai munkát végez az óvodapedagógus az óvodában. Az értékek közvetítése nagyon jó. Közösségfejlesztő ereje nagy. Tanítjuk az anyákat, hogyan viselkedjenek a különböző helyzetekben. Indirekt módon folyamatosan tanulnak.”

Az óvodapedagógusok számára is tanulságos volt a program, amit az óvodavezető igen lényegre törően így fogalmazott meg: „Nem is gondoltam volna, hogy a romaság-

¹¹ CONATY C., *The Home, school, Community Liaison Scheme: An Overview3 In The Home, School, Community Liaison Scheme in Ireland From Vision to Best Practice*. http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools-/des_hsel.pdf 2014.05.26

http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/a_good_start_booklet.2001.pdf 2014.05.16.

nak ennyi rejtett tartaléka van. A hagyományok elmondásából az óvodapedagógusok is tanultak. Megismertük a roma világot.”

A **Játéktár** 2011-től működik az óvodában, létrehozását szintén a Roma Oktatási Alap finanszírozta. A játékokat a szülők kikölcsönözhetik és otthon játszhatnak velük a gyerekekkel. A játéktár jelentőségét az óvodavezető következő története is jól illusztrálja: *„Előfordult, hogy a családnak nem volt karácsonyi ajándékra pénze. Kikölcsönöztek egy játékot, becsomagolták és azt tették a fa alá. Majd amikor a gyerek már kijátszotta magát a játékkal, a szülő visszahozta azt a kölcsönzőbe.”*

A program jelentős hatással volt valamennyi szereplőre.

Erősítette, gazdagította az anya-gyerek kapcsolatot, fejlesztette a szülők olvasási készségét, megszilárdította az anyák énképét, növelte önbizalmukat, s az is nagy eredménynek számít, hogy a könyvek megjelentek a családok otthonában. A Magyarországon megvalósuló program további eredménye, hogy a szülők közül egyre többen igyekeznek továbbtanulni mind középiskolában, mind a felsőoktatásban.¹⁴

A gyerekek számára is öröndetes eredmény az anya-gyermek kapcsolat megerősödése, s különböző készségeik, képességeik fejlesztése révén iskolakészültségük is magasabb szintű lett.

A programnak a hallgatók számára is volt pozitív hozadéka. „A más társadalmi státuszú csoportokkal való kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás és együttműködés során szerzett kompetenciák jól felkészítik őket leendő hivatásuk gyakorlására és a látogatások, programok, gyakorlatok hozzájárultak a hallgatói előítéletek oldásához és a pályaszocializációjuk eredményesebbé tételéhez is.”¹⁵

Az óvodapedagógusok körében, a programnak hála, a szülőkkel való kapcsolat jelentősen javult, szélesebb körű együttműködés valósult meg az óvoda és a család között.

Tanulmányomban a Good Start projekt tapasztalatait foglaltam össze. A program minden eleme pozitív változást hozott a résztvevők életébe. A családlátogatások révén a mentorok képet kaptak a gyerekek otthoni környezetéről, a családtagok közötti kapcsolatokról. Ezeket az ismereteket felhasználva hatékonyabban tudják segíteni a családokat problémáik megoldásában. A Meséd program keretében nemcsak a szülők olvasási készségét sikerült fejleszteni, hanem egy olyan „beszélgető kör” is kialakult, amely jelentős mértékben növeli a szülők társas támogatottságát. A Home Pre-School Community Liaison, vagyis a szülőknek az óvodai életbe való bevonása azt eredményezi, hogy a szülő megismeri az óvoda mindennapjait, megérti a gyerek óvodai nevelésének jelentőségét. Bizalmi kapcsolatot teremt az óvoda és a szülők között, az együttműködés révén pedig a nevelés is hatékonyabbá válik.

A Good Start program tehát a Kántorjánosi Csicsergő Óvoda tapasztalatai alapján minden magyarországi óvodának ajánlható.

¹⁴ SWITZER, F., i.m. 2012.

¹⁵ JENEI T. – KERÜLŐ J., *Kísérlet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéletének csökkentésére*, in *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Belvedere Meridionale, Szeged, 2014, 210–230; 228.

BÁDER IVÁN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

***A cigány/roma tanulók integrációja az elmúlt évtizedben
az oktatáspolitikai döntések tükrében*****1. PROBLÉMALEÍRÁS****1. 1. Óvodák**

A roma gyerekek általában komoly hátránnyal kezdik tanulói pályafutásukat, s a hátrányuk tovább növekszik azon idő alatt, melyet a formális iskoláztatásban töltenek. Ez abból adódik, hogy a roma családban összegyűjtött tudás nem kompatibilis és többnyire használhatatlan az iskola keretei között. Ezért az óvoda feladata egyrészt az lenne, hogy a két értékrendet közelítse, másrészt hogy a gyereket felkészítse az iskolai életre, ám a roma gyerekek jelentős hányada nem jár óvodába.

Egy 1994-ben végzett reprezentatív vizsgálat¹ adatai szerint a háromévesek 40%-a, a négyévesek 54%-a, az ötévesek 72%-a iratkozott be óvodába. A 72% magas aránynak tűnik, de meg kell jegyezni, hogy az ötévesek számára az óvoda kötelező, mert az iskolai előkészítést szolgálja. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek több mint 20%-a nem tett eleget kötelezettségének. Hangsúlyoznunk kell, hogy a beiratkozás az óvodába nem jelenti azt, hogy ezek a gyerekek rendszeresen járnak is oda.

Ennek okai a következők:

- Nincs megfelelő infrastrukturális ellátás, ezért az óvodák számos jelentkezőt kénytelenek elutasítani.
- Sok hátrányos helyzetű családban az egyik szülő munkanélküli vagy nem aktív dolgozó, így az óvoda „gyermekmegőrző” szerepe nem annyira lényeges. Ennek eredményeképp egyre kevesebb hátrányos helyzetű gyerek jár óvodába.
- Az óvodai ellátás jelentős területi különbségeket mutat. Valószínű, hogy a kis falvakban, ahol magas a hátrányos helyzetűek száma – a település mérete, valamint az önkormányzat anyagi helyzete miatt –, kevesebb óvodai férőhely van, vagy egyáltalán nincs óvoda.
- Miután az óvodák nem nyújtanak megfelelő körülményeket a roma gyerekek számára (figyelem, tolerancia, pedagógiai kompetencia vonatkozásában), ezek a gyerekek nem szeretnek óvodába járni.
- Lehetnek kulturális különbségek is a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek között.

¹ KEMÉNY I. – HAVAS G. – KERTESI G., *A romák és az iskola*, in *Educatio*, 1996/1, 71–83.

1. 2. Az általános iskolai oktatás

1994-ben a 15 éves vagy idősebb korosztály 90%-a fejezte be az általános iskolai tanulmányait a 8. évfolyam elvégzésével. A roma diákok körében végzett reprezentatív vizsgálat feltárta, hogy ez az arány a 14 éves roma gyerekek esetében csak 44%. Ha azokat a tanulókat is figyelembe vesszük, akik általános iskolai tanulmányukat nem időben, hanem csak később fejezték be, azt is mondhatjuk, hogy a roma tizenévesek 77%-ának van általános iskolai bizonyítványa.

Az Oktatáskutató Intézet által gyűjtött adatok azt mutatják, hogy az általános iskolában 1990-hez viszonyítva nőtt a roma gyerekek oktatási szegregációja. 1992-ben minden tizenkettedik vagy tizenharmadik roma gyerek (7,1%) tanult roma többségű intézményben. Ma ez minden ötödik vagy hatodik roma gyerekre igaz (18,1%). A kutatási adatok alapján még 2003-ban is 126 bizonyíthatóan roma többségű általános iskola volt Magyarországon.

A roma származású általános iskolás gyerekek 40%-a járt ilyen intézményekbe, a nem roma származású gyerekeknek viszont csak 6,3%-a.

Tehát a roma gyerekek közel 35%-a tanult roma többségű általános iskolában: 33 ezer 600 fő a 93 ezerből.²

1. 3. Középfokú oktatás

A roma tanulók kétharmada fejezi be általános iskolai tanulmányait 16 éves korára, és 14–15%-a 18 éves korára. Az alapfokú tanulmányokat korábban befejező tanulók 85%-a folytatja tanulmányait középfokon.

Tehát a roma tanulók 57%-a szakiskolákban tanul tovább, és 19%-uk iratkozik be érettségit nyújtó iskolába. A 9. és 10. osztályban a roma gyerekek 50%-a lemorzsolódik, ami azt jelenti, hogy csak 38%-uk kezdi el a 11. osztályt. Azt lehet feltételezni, hogy a lemorzsolódás ezen az évfolyamon is folytatódik, tehát azoknak az aránya, akik sikeresen befejezik a középiskolát kb. 24%. Különösen szűkösek a roma lányok lehetőségei, mivel Magyarországon a lányok által legszívesebben választott kereskedelmi, szolgáltatóipari, könnyűipari szakmák többségét csak a 10. évfolyam sikeres befejezése után lehet tanulni.

2. A SZEGREGÁCIÓ TÍPUSAI

2. 1. Az iskolák közötti szegregáció

A szegregált roma iskolák kialakulása szorosan összefügg a lakóterületek szegregálódásával. Az iskolák tükrözik a helyi etnikai megoszlásokat, azaz szoros kapcsolat van a roma gyerekek intézményes szegregálása és izolált lakóhelyük között. Ezt két tényező okozza: egyrészt a gazdasági problémák, másrészt a nem roma szülők előítéletes viselkedése. Az 1990-es években spontán migráció zajlott, melynek során a roma népesség aránya jelentősen megnőtt az ország szegényebb régióinak kisebb településein, illetve a nagyvárosok leromlott kerületeiben.³

² HAVAS G. – KEMÉNY I. – LISKÓ I., *Cigánygyerekek az általános iskolákban*, OKI, Budapest, 2002.

³ LADÁNYI J., *Lakóhelyi szegregáció Budapesten*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2008.

A nem hátrányos helyzetű családok igyekeztek elköltözni ezekről a területekről. A nem roma diákok aránya a helyi iskolákban radikálisan csökkent, és néhány olyan nem roma család is kivette a gyerekeit az iskolából, amely nem költözött el.

A roma szülőket elbátortalanították az utazási költségek és/vagy nem voltak tudatában az iskolaválasztás jelentőségének, így többnyire a lakóhelyükhöz legközelebb eső oktatási intézményt választották, s ezzel elősegítették az etnikailag elkülönített iskolák kialakulását.

Ezek az iskolák rossz állapotban vannak, felszereltségük, eszközellátottságuk is szegényes, így nem ösztönzik a módosabb családokat arra, hogy gyerekeiket ezekben taníttassák. Ehhez az is hozzájárul, hogy az állam által a kisebbségi oktatás céljaira adott normatív fejkvótának köszönhetően az iskolák és a fenntartóik abban érdekeltek, hogy bevételeik növelése érdekében a kisebbségi oktatás különféle formáit szervezzék meg. Két fő formában lehet ilyen oktatást szervezni: az oktatási intézmény vagy „a kisebbségi oktatásban részt vevő oktatási intézmény”, vagy „kisebbségi oktatási intézmény” lesz. Nincsenek azonban világosan meghatározott kritériumai annak, hogy mitől válik egy iskola „a kisebbségi oktatásban részt vevő oktatási intézménnyé”.

2.2. Az iskolán belüli szegregáció

Az oktatás normatív finanszírozásának következtében az iskolák és fenntartóik abban érdekeltek, hogy a lehető legtöbb tanulójuk legyen. Ennélfogva azok az iskolák, melyekben a roma gyerekek aránya nőni kezdett, azért, hogy megakadályozzák a spontán szegregációs folyamatot, olyan osztályszerkezeteket alakítottak ki, amelyek lehetővé teszik a roma gyerekek szegregálását. Az elkülönítésre az iskolán belüli szervezeti keretek alapvetően három formában adnak lehetőséget:

- Speciális gyógypedagógiai, felzárkóztató osztályok, melyekben alacsonyabb a követelményszint, gyengébb színvonalú a tanítás, és aránytalanul nagy a roma tanulók száma.
- Tagozatos osztályok, melyekben nagyobb óraszámú tanítanak bizonyos tárgyakat, ezek rendszerint a nem roma gyerekek számára vannak fenntartva.
- A „roma kisebbségi oktatás” intézményével visszaélve külön osztályok szervezése.

Az Oktatókutató Intézet 2000-ben végzett kutatása során 192 iskolában vizsgálták a roma gyerekek arányát a felzárkóztató és tagozatos osztályokban. A roma gyerekek 45,2%-a tanult normál tantervű osztályokban, és 16,2%-uk járt tagozatos osztályokba, a felzárkóztató osztályokban viszont 81,8% volt az arányuk.⁴

Speciális iskolák

A roma gyerekek az iskoláskorú népességen belüli arányukat jóval meghaladó mértékben járnak speciális iskolákba. A speciális iskolában oktatott roma tanulók aránya az 1974/75-ös tanévben 25% volt, és ez az arány 1992-re 42%-ra nőtt. A 2000-ben lefolytatott vizsgálat eredményei pedig azt mutatták, hogy majdnem minden ötödik roma gyermeket szellemileg fogyatékosnak minősítenek. A roma gyerekek kisegítő iskolába kerülésének

⁴ Uo.

egy másik oka, hogy a gyerekeket vizsgáló szakemberek még mindig olyan módszereket alkalmaznak, amelyek nem alkalmasak rá, hogy a szegény és/vagy kisebbségi családokban szocializálódott gyerekek képességeit megítéeljék.⁵

Magántanuló roma gyerekek

A problematikus roma gyerekek elkülönítésének egy másik módja, hogy magántanulónak nyilvánítják őket, s így felmentést kapnak az iskolába járás alól. A magántanulókat minden tanórai foglalkozás alól felmentik, ezért ők a tankötelezettségüket úgy teljesítik, hogy félévenként egy vizsgabizottság előtt osztályozó vizsgát tesznek. Kétféle módon válhat egy gyerek magántanulóvá: egyrészt a szülő választása alapján (sok esetben az iskola kényszeríti rá a szülőt, hogy kérelmezze gyerekének a magántanulói jogviszonyt), a másik eset pedig az, amikor a gyerekek valamilyen tanulási vagy viselkedésben megnyilvánuló rendellenessége van, és a szakértői bizottság úgy dönt, hogy magántanuló legyen. Az iskola köteles heti hat órában a gyerekek foglalkozást tartani, azaz felkészíteni őt a vizsgára.

3. AZ ISKOLAI KIMARADÁS LEGGYAKORIBB OKAI

Cigány közösségben felnőtt, és szegregált típusú, roma többségű iskolában tizenöt éven át tanító pedagógusként a következőket tapasztaltam:

3. 1. A család részéről

A középiskolába bekerülő, hátrányos helyzetű gyerekeket a családjuk nem motiválja kellőképpen a tanulásra. Különösen nehéz a gyerek ambícióit megőrizni azokban a családokban, amelyekben a kamasz gyerekek munkájára már szükség van a családban. A továbbtanulási ambíciókat gyengíti a cigánygyerekek korai felnőtté válása is. A középiskolás korú cigánygyerekek a tradíciók szerint már családalapításra érettnak számítanak. Különösen a lányok esetében gyakori, hogy, családalapítás miatt megszakítják középiskolai tanulmányaikat, tőlük ugyanis a tradicionális közösségek hagyományosabb szerepkövetést várnak el. A továbbtanulási ambíciókat csökkenti az is, hogy a gyerekek környezetében nincsenek pozitív minták, mert a családban, a rokonságban nincs senki, aki legalább az érettségit megszerezte volna.

A kimaradás gyakori oka az is, hogy a középfokú továbbtanulás a család részéről jelentős kiadásokat (pl. útiköltség, ruháztatás, tanszerek költségei) igényel, melyeket a munkanélküli szülők nem tudnak vállalni.

3. 2. Az iskolai okok

A családi hátrányok a többi középiskolás osztálytárhoz viszonyítva még nagyobbak, mint amilyenek az általános iskolában voltak, és ez frusztrálja a gyerekeket.

Akármilyen alacsonyok is a felvételi követelmények, a középfokú iskolákban már több erőfeszítésre lenne szükség, mint az általános iskolában, és hamarosan kiderül, hogy

⁵ Uo.

a hátrányos helyzetű cigány családokban felnőtt gyerekek tanulási motivációi nem elegendők ezeknek a követelményeknek a teljesítéséhez.

A cigány gyermekek számára gyakran azért is nehéz a középfokú iskolákban való helytállás, mert azokban az alacsony presztizsű iskolákban, melyekbe jártak, azért, hogy ne nyúljon túlságosan hosszúra az általános iskolai oktatásuk, a követelmények csökkentésével, olykor „kegyelem ketteseikkel” engedték át őket.

A lemorzsolódáshoz az is hozzájárul, hogy a középfokú iskolákban a cigánygyerekek nem kapják meg azt a személyes törődést és segítséget, amelyet némelyik általános iskolában még élvezhettek.

4. AZ INTEGRÁCIÓS OKTATÁSPOLITIKA ELMÚLT EGY ÉVTIZEDE

A vázolt problémákat az oktatási kormányzatok is érzékelték, így 2002 augusztusában a Hátrányos Helyzetű és Romagyerekek Integrációjáért Felelős Miniszteri Biztos hivatala, annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak is legyen esélyük a diplomaszerezésre, egységes, egymásra épülő, az óvodától a diplomáig tartó esélyteremtő rendszert dolgozott ki.

Tanulmányunkban az átláthatóság kedvéért összefoglaljuk a főbb intézkedéseket. (A programok részletes bemutatása egy másik tanulmányomban olvasható.⁶)

Minden szinten:

1. Rászorultsági alapon ingyenessé válik a közoktatásban a tankönyv.
2. Az új közoktatási törvény előírja a hátrányos megkülönböztetés tilalmát a közoktatásban.
3. Körültekintőbb intézkedések a magántanulóvá nyilvánítás területén.

Óvodai szinten:

1. Az óvodai étkeztetés ingyenessé válik a rászorultak részére.
2. Az új közoktatási törvény kötelezővé teszi a gyermek felvételét az óvodába, majd az iskolai napközibe, illetve a kollégiumba, ha a gyerek veszélyeztetett.
3. Bevezetésre kerül az óvodáztatási támogatás.

Általános iskolai szinten:

1. Képességeit kibontakoztató felkészítésben vehet részt minden hátrányos helyzetű gyermek, 17 ezer forintos normatív támogatás mellett.
2. „Utolsó padból” program indul, mert a roma tanulók indokolatlanul felülreprezentáltak az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiban.
3. Országos integrációs hálózat létrehozása.
4. A bukás tilalma. Az 1–3. évfolyamba járó gyerekek csak akkor utasíthatók évfolyamisméltásra, ha túlzott hiányzás miatt nem tudják teljesíteni a követelményeket.
5. Tanoda program.

⁶ BÁDER I.: *Az integrációs normatíva hatása a közoktatásra egy cigány pedagógus szemszögéből*, in KALLAI E. – TÖRZSÖK E. (szerk.), *Cigánynak lenni Magyarországon – Jelentés 2003, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány*, Budapest 2003, 65.

Középiszkolai szinten:

1. Nyelvi előkészítő évfolyam.
2. Az Arany János Tehetséggondozó Programot úgy változtatják meg, hogy a települési hátrányok helyett, főként a tanulói hátrányos helyzet legyen a bekerülés elsődleges feltétele.
3. Ingyenes nyelvvizsga és ECDL-vizsga.
4. Szakiskolai fejlesztő program, amely segíti a szakiskolában folyó pedagógiai munka fejlesztését.
5. Elindul az Útravaló program.

Felsőoktatási szinten:

1. Első alapképzésre felvételt nyerhet az a hátrányos helyzetű jelentkező, aki eléri a költségtérítéssel járó képzésbe bejutók pontszámát.
2. Mentor program.

5. AZ INTEGRÁCIÓS PROGRAMOK LEGFŐBB HIÁNYOSSÁGAI

a) A magántanulóvá nyilvánítás terén továbbra is megmaradtak a kiskapuk. A szülőket az igazgatók gyakran rábeszélik, hogy kérjék a magántanulói jogviszonyt. Sok esetben a szülők orvosi igazolást szereznek, és gyakran a gyerekjelölti szolgálatok is támogatják, hogy a gyerek magántanulóként tanuljon tovább.

b) Óvodáztatási támogatást igényelhetek azok a szülők, akiknek gyermeke halmozottan hátrányos helyzetű, és hároméves kor alatt beiratják óvodába, ahol legalább napi 6 órát tartózkodik. A támogatás évente két alkalommal járt.

Az anyagi motiváció csupán egy eszköz, mely hosszú távon nem mindig hoz eredményt.

c) Az „Utolsó padból” program célja, hogy az indokolatlanul speciális iskolába és osztályba helyezett tanulókat felülvizsgálja, és visszahelyezze normál iskolai osztályokba. A speciális iskolákban és osztályokban tanuló roma tanulók száma – a szigorúbb felépéseknek köszönhetően – a bemeneti oldalon csökkent.

d) A buktatás tilalma a roma gyerekek esetében is csupán elodázta az évismétlést. A szociális, települési és nyelvi hátrányokkal első osztályba érkező cigánygyerekek évekig halmozzák a hátrányokat, hiszen a szülő számára fontos, hogy a gyermeke magasabb évfolyamba lépjen, ezért nehezen adja beleegyezését az osztályismétléshez. A tömeges évfolyamismétlés a 4. évfolyam végén, illetve az 5. évfolyamban jelent meg. Ennek következménye az iskolaváltás. A befogadó iskola pedig általában szegregált típusú.

e) 2003. szeptember 1-jétől, felmenő rendszerben, ún. integrációs normatívát lehetett igénybe venni az általános iskolák 1. és 5. évfolyamán. Ez a képesség-kibontakoztató normatíva háromszorosra: 51 ezer forint volt. Az integrációs normatíva célcsoportját azok a gyerekek jelentették, akiknek a szülei nyolc általános iskolai osztályt, vagy kevesebbet végeztek, és anyagi helyzetük miatt jogosultak a gyermekvédelmi támogatásra (ma kedvezményre). Ezt a támogatást 2001-ben 780 ezer gyerekre vették igénybe (KSH-adat). A 0–18 éves korosztály 2 millió 220 ezer (népszámlálási adat), tehát a rendszeres gyermekvédelmi támogatás az összlétszám kevesebb mint egyharmada után jár. Az integráció tehát nem etnikai csoportot céloz meg, ám igen nagy arányban mégis roma gyerekek részesültek a támogatásból. Az iskoláskorú gyermekek alig több mint 20%-a esik e kategóriába, a roma gyerekeknek viszont a 80%-a.

Az integrációs normatíva bevezetése a magyar közoktatás finanszírozási szerkezetében nem volt jelentős változás. A korábbi felzárkóztató normatíva és az ezt felváltó integrációs normatíva között a fő különbség abban volt, hogy a korábbi többletfeladatokat ró az iskolára, az utóbbi azonban az integrációs oktatást már önmagában jutalmazza. Ezért az integrációs normatíva nem feltétlenül növeli az egy tanulóra jutó költségeket.

Meg kell jegyezni, hogy egyik kiegészítő fejkvóta sem nyújt ösztönzőket a lakóhely szerinti szegregáció megszüntetésére. A módosabb családok még mindig abban motiváltak, hogy nevesebb iskolákat keressenek, s ily módon különítsék el gyerekeiket a kevésbé tehető cigány gyermekektől. Az integrációs normatíva bevezetése az integrált és szegregált típusú iskolák közötti ollót tovább szélesítette. Sok esetben a normatíva összege sem befolyásolta a fenntartókat, főként azokon a településeken, ahol több iskola működik, és abból egy szegregált.

Emellett azok az iskolák, melyek igényelték a normatívát, a beiskolázásnál nagyon ügyeltek rá, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya ne legyen évről évre magasabb. A programban szociális (anyagi) hátrányai miatt vehet részt a tanuló, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül. Sok roma szülő nem igényli a támogatást, illetve nem is tud róla. Így az ő gyermekeik nem vehetnek részt a programban. Emellett az integrálás fogalmát több iskola úgy értelmezi, hogy a programban résztvevő tanulóknak külön szervez programot és korrepetálja őket.

A cigány tanulók többsége pedig még mindig szegregált iskolában tanul.

A pályázatalapú finanszírozás sokkal hatékonyabb lenne. Ennek a rendszernek az a fő jellegzetessége, hogy a célintézmény maga az iskola, mely bizonyos – antiszegregációs – projekteket tud megvalósítani. Ez a finanszírozási rendszer csak hosszú távon lehet eredményes. Feltétlenül szükség van egy szilárd, központi, kormányzati elkötelezettségre, arra, hogy ösztönözzék az iskolákat az ilyen támogatások megpályázására. Azzal, hogy a finanszírozási rendszerből kiiktatunk egy szintet (a helyi önkormányzatot), garantálni lehet, hogy a kormánypenzeket a javasolt célokra költsek, és hogy figyelembe vegyék az iskolaszpecifikus költségkülönbségeket. A központi kormányzat lehetőséget kap rá, hogy követelményeket fogalmazzon meg, valamint, hogy létrehozson egy monitoring, ellenőrző rendszert, melynek segítségével a javasolt projektek megvalósíthatók. Ez határozott előny az integrációs normatívával szemben, abban az esetben, ha a kormány a centralizált politikát részesíti előnyben, mivel ez utóbbi esetben a többletforrás odaítélésének alapja csak a hátrányos helyzetűek száma lehet.

f) Az Arany János tehetséggondozó programban akkor vehet részt a tanuló, ha a települési önkormányzat a költségek egy részét átvállalja. Ugyanez a helyzet a Bursa Hungarica ösztöndíj esetében is. Viszont a roma gyerekek nagy többsége olyan településeken él, ahol az önkormányzat költségvetési hiányban szenved, ezért nem tud önrészt vállalni. Pedig a szülők szívesen engednék a gyermeküket tehetséggondozó kollégiumba.

g) A szakiskolák 0. évfolyamára azok a cigány tanulók járnak, akik vagy nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat, vagy nem kerültek be a jobb minőségű középiskolákba. A szakiskolák ezen évfolyamokon pályaeorientációs céllal vegetáltatják a fiatalokat, illetve nem EU-konform, piacképtelen szakmákat tanítanak nekik.

h) Az Útravaló programban való részvétel feltétele csupán a tanuló hátrányos anyagi helyzete, illetve az, hogy hátrányos helyzetű régióban éljen. Tehát a tanulmányi előmenetel nem számít. Feltételezésem szerint ez nem ösztönző hatású. Emellett a programban résztvevő tanárok többsége csupán szaktárgyi korrepetálást ért a mentorálás fogalmán, mert valójában nem tudják mi is a feladata egy mentornak.

(Megjegyzés: A fentieket a Fővárosi Közoktatásfejlesztési Közalapítványnál, a mentor program monitoringja alkalmával, illetve a Tempus Közalapítványnál, az e témában, tanárokkal végzett tréning során tapasztaltam. Az országban csupán az Apor Vilmos Katolikus Főiskolának van az Útravaló programhoz igazodó, akkreditált, mentorpedagógus szakirányú továbbképzési programja).

i) Az, hogy a felsőoktatásba jelentkezőknek többletpontot adnak, feltételezésem szerint megkésett segítség. Ráadásul probléma az is, hogy a roma tanulók többsége olyan szakokra jelentkezik, melyeknek elvégzése után nem találnak munkát maguknak. Emellett hiányoznak a közösségi fórumok, melyeken a fiatalok érintkezni tudnának.

6. ÖSSZEGZÉS

1989 óta a különböző kormányok külön stratégiát dolgoztak ki a cigánygyerekek oktatásának fejlesztésére. Új stratégiák jelentek meg, és a programoknak visszatérő, közös elemei is voltak. Ezek a következők:

- felzárkóztató és tehetséggondozó programok kidolgozása és működtetése,
- ösztöndíj- és tandíj-támogatási rendszer kidolgozása,
- a cigány/roma gyerekek integrálásának elősegítése,
- az alapoktatás követelményeinek a tankötelezettség ideje alatt sikeresen eleget tett roma diákok arányának növelése,
- a cigány/roma diákok középiskolai tanulásának elősegítése,
- az alapfokú romológiai ismereteket tartalmazó tanárképzés támogatása,
- tanárok, szociális munkások és pedagógiai tanácsadók továbbképzésének szervezése és támogatása.

Ennek a listának az elemei nem valósultak meg teljes mértékben. Eddig egyetlen oktatási kormányzat sem volt képes olyan koherens stratégiát kidolgozni, amely a roma gyerekek iskolai kudarcá mögött meghúzódó valamennyi okot kezelni tudta volna. A roma oktatási politikákat marginalizálták, a többségi és roma oktatási politikákat nem mindig harmonizálták össze. Bár az 1990-es évek elejének adataival összehasonlítva a statisztikai adatok pozitív változásokat mutatnak, még mindig hatalmas problémák mutatkoznak a romák tanulási eredményességét illetően.

SUMMARY

Several experts have been greatly concerned with the success of Romany children's integration in education, but the methods and procedures are still controversial issues.

In my study I am making an attempt at answering the following questions: To what extent have the centrally made decisions of the last decade helped the Gypsy/Roma integration in educational policy? In spite of the measurements of integration, are there any loopholes of segregation remained? What can a segregated school do if it wants to provide quality education?

BAJZÁTH SÁNDOR – TÓTH ESZTER ZSÓFIA – RÁCZ JÓZSEF

Megálló Alapítvány – Magyar Nemzeti Levéltár – Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK. Pszichológiai Intézet

*Vándortörténetek, ismétlődő motívumok
a szocialista időszak drogfogyasztóinak narratíváiban*

BEVEZETÉS

A Rác József vezette kutatás során. 2010 és 2013 között a szocialista időszakbeli drogfogyasztásról készítettünk interjút egykori szerhasználókkal és korabeli szakemberekkel (orvosokkal, pszichológusokkal, pszichiáterekkel). Húsz téma- és életútinterjú készült el. Kutatási eredményeink egy részét publikáljuk e folyóirat hasábjain.

Célunk elsősorban az volt, hogy jobban megértsük a korabeli jelenséget. mozaikszerű képet adjunk a szerhasználat sajátosságairól, és arról, hogyan emlékeznek vissza az egykori fiatalok arra az időszakra. Ábrázoljuk, hogyan jelenítik meg ma a korabeli szakemberek azt az időszakot, amikor még gyermekcipőben járt a prevenció.

A diktatúra keretei között a szerhasználat értelmezhető lázadásként, egyfajta *Eginesinn*-ként (önfejlés) is,¹ ahogyan Bajzáth Sándor megfogalmazta: „Az 1980-as évek eleje, akkor volt ez az iszonyú szürke pártállam teljesen reménytelen időszak. Van ez a *Margarethe von Trotta* film, az *Ólomidő*, olyan jó a címe. Az 1980-as évek elejének hangulatát adja vissza, amikor minden úgy áll és nem történik semmi, és az az érzés, hogy ez egész életében így fog maradni”.² A szerhasználó lázad a kilátástalanság, jövőtlenség ellen, annak ellenére, hogy a hivatalos diskurzus szerint a szocialista embernek nem volt szüksége semmilyen pótszerre ahhoz, hogy boldog legyen. A korabeli kábítószer-használat módjainak különbözőségét – mely attól függően alakult, hogy ki, milyen társadalmi csoporthoz kötődött – igazolta kutatásunk is: a lakótelepekhez a ragasztózást, a korabeli underground csoportokhoz a gyógyszererezést, a külföldi kapcsolatokkal rendelkező művészekhez a fűvezést köthetjük.

A paternalista állami gondoskodás többféle módszerrel is próbálta kezelni a szerhasználatot. Egyrészt a nyilvános diskurzusban tabusította: 1985-ig újságcikk nem jelenhetett meg a témáról. Másrészt eleinte pszichiátriai módszereket vagy gyógyszeres kezelést alkalmaztak a kábítószereseknél. Egyéni, pszichiátriai és egyházi kezdeményezésre, külföldi modellek adaptálásával, fokozatosan alakult át a kezelésmód, és inkább már a rendszerváltás után.

¹ Az *Eginesinn*-ről lásd: MAJTÉNYI GY., „Uraltak” vagy „önfejűek”? Diktatúrák mindennapjai a német társadalomtörténet-írásban. in *Korall*, 2001/5–6, 249–250., valamint MAJTÉNYI GY., *Ön-fejlés. A másik Németország történelme*. in *Aetas*, 2003/18.

² Interjú Bajzáth Sándorral, 119.

A rendszerváltáshoz kötődő identitásválság a fogyasztókat is elérte: voltak, akik egyházi közösséghez kezdtek kötődni, mások pedig nosztalgikusan idézik vissza a rendszerváltás előtti időket, amikor a fogyasztók összetartó közösséget alkottak, és nem fertőzte még meg a drog világát a piac és a bűnözés.

Mielőtt rátérnénk e témára, röviden tekintsük át, hogy Magyarországon milyen módszereket alkalmaztak a szerhasználókkal készített interjúk során (eltekintve most attól, amikor a vallomásokat egyes szám első személyű monológba szerkesztve közölték³). A rendszerváltás előtti kábítószer-fogyasztásra vonatkozóan viszonylag kevés retrospektív interjú kutatás folyt Magyarországon. Az 1980-as évek eleji kortárs kutatások értelem-szerűen elsősorban szociológiai vagy orvosi-pszichiátrai jellegűek voltak.⁴ A szociográfusok egységes narratívába szerkesztett életutakat ábrázoltak (pl. Géczy János: *Vadnarancsok*, Boros István – Vértessy Péter: *Narkó-blues*). Rácz József és munkatársai 1980 és 1985 között 234 interjút készítettek. A fiatalok szubkultúráiról, így a csövesekről, punkokról is folytatott kutatásnak része volt a korabeli kábítószerhasználat értelmezése is. Kontrollcsoportként olyan fiatalokkal is megkérdezték, akik nem használtak drogot.⁵ A kutatásban az interjúkat pszichológusok, szociológusok, tanárok, egyetemi hallgatók készítették. Részt vevő megfigyelőként jelen voltak a fiatalok baráti társaságaiban, félig strukturált interjúkat készítettek velük. Bár a kábítószerhasználat büntetőjogi felelősséggel járt, kevés olyan fiatal volt, aki visszautasította volna, hogy beszélget velük. Az interjúk alapján a fiatalokat négy csoportba osztották: akik sosem használtak drogot, akik kipróbálták, akik alkalmasszerű szerhasználók és a naponta fogyasztók. Táblázatokban és adattárakban összegezték a fiatalok társadalmi és szociokulturális hátterére vonatkozó adatokat.⁶

E kutatás része volt A „Z” téri csövesek című tanulmány, ez az egyetlen olyan kortárs munka, amely az interjú vizsgálat eredményeit témák szerint elemzi.⁷ A Rácz József, Göncz Dániel, Kéthelyi Judit, Harangozó Judit, Horváth Ágnes és Szombathelyi Zsolt által, 1980 nyarán folytatott kutatás során 52 egy térhez kötődő fiatalal készítettek 2,5 órás szociológiai mélyinterjút. A térre rendszeresen 100 fiatal járt le. A szerzők a tanulmányban elemezték a laza csoportosulásokban a lányok helyzetét, a fiatalok családi hátterét, iskolai végzettségét, esetleges hátrányos helyzetét. Körvonalazódott, hogy társadalmi háttér szempontjából vagy elit, vagy lerobbant közegekből érkeztek a fiatalok. A tanulmány elemezte a fiatalok alkohol- és drogfogyasztási szokásait, a csoportosulás szerepét a tagok életében, életperspektíváikat és az intézményrendszerek – vallás, együttesek és művelődési házak – szerepét az életükben, valamint a csöves jelenség néhány történeti összefüggését is, alternatívát vázolva fel a jelenség okozta problémák megoldására. A rendszerváltás után a szakirodalom is inkább az életutak egybeszerkesztett közlését tartotta célszerűnek, többek között S. Varga Judit jelentetett meg kötetet „Amszterdami Lacika” életútjáról.⁸

³ Többek között: GÉCZY J., *Vadnarancsok*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1982; BOROS I. – VÉRTESSEY P., *Narkó-blues*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1986; VARGA I., *Anyagba zárva. Drogos sors történetek*, Válasz Könyvkiadó, Budapest 2003; VARGA J., *Éjfél után. S. László (Amszterdami Lacika) önvallomása*, Kolor Optika, Budapest 2002.

⁴ RÁCZ J., *Drug use by the Members of Youth Subcultures in Hungary*, in *The International Journal of the Addictions*, 1992/27 (3), 290.

⁵ RÁCZ J., i. m., 289.

⁶ RÁCZ J., i. m., 293.

⁷ A „Z” téri csövesek, in RÁCZ J., *Ifjúsági szubkultúrák, intézmények, devianciák*, Scientia Humana Társulás, Budapest 1998, 4–22.

⁸ VARGA J., *Éjfél után. S. László (Amszterdami Lacika) önvallomása*, Kolor Optika, Budapest 2002.

Nem drogos interjúkat, hanem az ezredvég környékén keletkezett drogos önéletírásokat elemzett narratív szempontból Rácz József.⁹ E tanulmányában hivatkozott Arthur W. Frank. gyógyult rákbeteg tipológiájára, amelyet azoknak a szerhasználóknak az elbeszéléseire is alkalmazni lehet, akik felhagytak a bódultságot okozó szerek alkalmazásával. A *helyreállítási* narratíva arról szól, hogy az elbeszélő egészséges volt, beteg lett, majd újra egészséges lett. E folyamat bonyolult, nem nélkülözi a szenvedést és a küzdelmet. „A *kereső-felfedező narratíva* egy képzeletbeli – archetipikus – utazás leírása, amely a megbetegedéssel vette kezdetét; az út végére nemcsak a gyógyulás következik be”, hanem átalakulás és önfelfedezés is. A *káosz-narratívában* az egyén képtelen megküzdeni a betegségével. Rácz hangsúlyozta, hogy a drogos narratívák esetében gyakori a személyiség és a droghasználat viszonyának középpontba állítása.

Térjünk most vissza jelen kutatásunkra! A szerhasználókkal készült interjúk során azt tapasztaltuk, hogy bizonyos történeteket sokan elmesélnek: néha ugyanazt a történetet, némileg eltérő változatban, máskor pedig hasonló történeteket, de más szereplőkkel. Ennek az lehet az oka, hogy bizonyos jelenségek sok interjúalanyunkkal megtörténtek: pl. elvonóba kerültek, és ezt mondták, „szipusként mentem be és kábítószerhasználóként jöttem ki”. Ezt a közös élményt aztán sokan elbeszélték; valószínűsíthető, hogy az évek, évtizedek során az egymásnak is elmesélt élmények kezdtek egyre hasonlóbakká válni, míg végül, úgy tűnik, mintha az elbeszélők mindegyikével ugyanaz az esemény történt volna meg, és annak ugyanaz a narratív átélése. Ez persze így nyilvánvalóan nem igaz, de egyes történetek terjedése során mások is tapasztaltak hasonló, homogenizáló tényezőket.¹⁰ Ezek a történetek másban is hasonlítottak egymáshoz: sokszor példázatszerű, lekerékített történetek voltak, egy váratlan – vagy annak tűnő – csattanóval a végén: ilyen az előbbi példában a „szipusként mentem be (a kórházba, elvonóra) és kábítószeresként (sokkal rosszabb állapotban) jöttem ki”. Ez nem feltétlenül humoros, bár az elbeszélések sokszor humorosak, ironikusak voltak. A korábban említett jelenség – hogy ugyanazt a történetet sokan elbeszélik – oka lehetett a (szub)kultúrába zárttság, és az ebben a (szub)kultúrában megfigyelhető narratív cirkuláció: egyes történetek olyan jók voltak, annyira ideáltipikusak, hogy azokat többen átvették, és ha egy helyzetet kellett jellemezni, akkor ezekkel a történetekkel tették meg. Azt is tapasztaltuk, hogy ezek a visszatérő, nagyjából hasonló módon elbeszélt minitörténetek, rövid elbeszélések az anekdota szabályait követik. Egyelőre hipotézisszinten fogalmazzuk meg, hogy az anekdotákkal kapcsolatos narratív szabályok érvényesek-e az interjúalanyaink által elbeszélt rövid történetekre. Ehhez még hozzátesszük a káosz-narratívák egyik szervezőelvét – az idézett Frank-féle betegség-narratívák alapján –, az „és akkor” fordulat használatát. Ez látszólag időbeli és narratív oksági folyamatot leíró szókapcsolat, valójában azonban – a káosz-narratívában – a történetmondás lineáris idejének felbomlását, az egyes történetek egymás mellé rendelését szolgálja, amelyben sem előrehaladás, sem regresszió nem következik be: a káosz-narratíva „és akkor” fordulatot alkalmazó szereplője az egyes történetekből nem tanul, hanem csak a történeteit helyezi el egymás mellé, még a linearitást is nélkülöző narratíva (narratíva-szövet) mentén. A továbbiakban olyan történeteket mutatunk be, melyeknek ismétlődésével, illetve narratív szerkezetével kapcsolatban fogalmazzunk meg állításokat.

⁹ RÁCZ J., *Drogos önéletírások – a függőségtől a szabadulásig*, in RÁCZ J. (szerk.), *Drog és társadalom. Az addikció mintázatai*. Új Mandátum, Budapest 2002, 268.

¹⁰ LÁSZLÓ, J., *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*, Új Mandátum Kiadó, Budapest 2005.

TAPASZTALATAINK AZ ISMÉTLŐDŐ TÖRTÉNETEKKEL, VÁDNORMOTÍVUMOKKAL KAPCSOLATBAN

Közösségélmények

A kutatás kezdetekor első interjúnkat egy olyan baráti társaság tagjaival készítettük, akik heti rendszerességgel találkoznak. A keddi esti összejöveleteket ők maguk „exnarkós körök” baráti találkozásának nevezik. Többek között az köti őket össze, hogy többnyire kábítószer-fogyasztók voltak, majd identitást váltva a vallás felé fordultak, azonban azokból a vallási közösségekből, ahová jártak, kiábrándultak. A társaság tagjai között vannak olyanok, akiket több évtizedes barátság fűz össze, vagy a gyülekezetben találkoztak először, mások azonban olyan internetes fórumokon kezdtek el beszélgetni, amelyeken vallási kérdésekről vitatkoztak. A társaság szellemi vezetője is így ismerkedett össze a lakás tulajdonosával, aki otthont ad a találkozóknak. Az esteiken sokszor vitatkoznak bibliai kérdésekről, istenhitről. Szintén visszatérő elem az egykori szerhasználók történeteiben a bódultságélmények felidézése, többek között a legelső. A beinduló visszaemlékezési folyamatban elsőként olyan történetek ugrottak be a társaság tagjainak, melyekben valamilyen szertől elbódultak. Sanyi mesélte, hogy kilencévesen édesanyja acetont vattán szagolgatta és akkor „elkezdem rémeket látni, jött ki malacka a tévéből”.¹¹ A történet nagy sikert aratott. Jolán az első bódultságélményét egy mandulaműtéthez köti, melynek során étterrel altatták el. Amikor arról kérdeztük, miért kereste ezt az élményt, két motivációt fogalmazott meg: egyrészt azt, hogy amikor későbbi nagy szerelmének társaságában szipuzni kezdett, akkor eltűntek az otthoni gondjai, mindenekelőtt az, hogy úgy érezte, édesanyja jobban szereti az öcsét. Másrészt azt hangsúlyozta, hogy a mindennapok szürkeségéből menekült.

A fűvezős élmények kapcsán került szóba Tacsí is, akinek korai, tragikus halálát többen is felemlítették: „Egyszer volt, hogy (...) valami rossz füve volt a Tacsí nevű srácnak – ismertétek őt? Volt egy (...) cikk, hogy »Felszállás a Fekete Lyukból!«¹², és [az] az ő haláláról szólt. (...) Ismert fiatal srác volt, nála bandázott egy része az (...) akkori brigádnak, és akkor ők járkáltak ki Nyugat-Berlinbe (...) hozott (...) LSD-t, [nála] szívtam talán először füvet. »Szívjátok el azt a tüdőszagot« – [mondta], ő meg főzte a mákteát a konyhában. (...) Sima cigarettapapír volt, (...) beletömtem a hüvelybe, amiből kiszedtük a dohányt. (...) Akkor szívtam először, és akkor úgy beálltunk. (...) Úgy szétestünk akkor. Az nagyon jó volt (...) jött be a rendőr, mert ott hangoskodtunk, (...) én már kapaszkodtam a székbe, hogy (...) le ne essek. (...) Ment a tévé, és így ránézett, és a Bakterház¹³ ment (...) és elkezdte: »jó, mi?« Akkor aztán kiborult mindenkinél a bili, ráadásul ott virágzott

¹¹ Találkozó B. Attilánál, 2011. január 11., 5.

¹² A Fekete Lyuk az 1980-as évek közepétől 1994-ig, a Vörösmarty Művelődési Ház pincéjében működő underground szórakozóhely volt, amely punkzenekaroknak is otthont adott. A korabeli médiában gyakran botrányosként jellemezték meg. Egy visszaemlékező szerint a Nagy Gyula népművelő alapította klub „akkoriban a szabadság» megtestesítője« volt. Az addigi klubokkal, rendezvényekkel szemben ez a hely élesen elutasította a formásokat, és az eddig bevett és elfogadott ostoba köztötségeket. Nem kellett feltűnést, vagy botrányt, ha a vendég az asztalon, vagy a földön fektült, továbbá ez volt az első hely, ahol a közönség először gyakorolhatta »hivatalosan« kívülálló szemmel durvának tűnő ösztáncát, a pogót.” <http://www.sexaction.hu/index.php?page=sajtoarchivum&spage=reszletek&id=10> (Utolsó megtekintés: 2013. július 24.).

¹³ Utalás az *Indul a Bakterház* című filmre (rendezte Mihályfy Sándor, 1979).

a spangli az ablakban, ugye főve volt a máktea.(...) »Aztán máskor ne hangoskodjanak!« – és (...) elment.»¹⁴

A történet egy belső utazást ábrázol, amelynek külső jele annyiban látható, hogy a fűvezők hangoskodnak, kapaszkodnak a fotel karfájába. Másrészt az állami erőszakszervezet képviselőjének megjelenése félelmet kelt amiatt, hogy látható jelei vannak a kábító-szerfogyasztásnak.

Az idézet eleje egy általánosítható kezdettel indít: „egyszer volt”. A narratívát az „és”, valamint az „akkor” kötőszavak mozgatják, de az „akkor” nem egyszerű időhatározó, hanem inkább csak két eseményt összekapcsoló elem (mint az „és”). Figyelemreméltó a történet vége, mely egyfajta csattanó: a rendőr nem vette észre, mi történik, azt hitte, hogy az *Indul a bakterház* a vicces, miközben mindenki „be volt állva”. (A *Röhög az egész osztály* című Karinthy-művel való összevetés talán nem tűnik túlzónak: ugyanazzal a narratív építkezéssel és csattanóval találkozunk.)

Szintén visszatérő motívum a történetekben, a közösségkeresés motíváló ereje a szerhasználat kezdetekor. Attila a vele készített interjúban mesélt arról, hogy amikor intézetbe került, akkor azért kezdett el szipuzni, hogy a társaság befogadja. *„Ott bekerültem (...) a farkasok közé, és (...) semmit nem értettem (...) az egészségből, (...) akkor tartozhatom oda a közösséghez, ha elkezdtem cigizni, verekedni, meg szipuzni, szökni. [Aztán] az iskolába semmit nem jártunk, csak kijártunk (...) építkezésekre, és akkor szipuztunk meg lájmoltunk, csöveskedtünk.»¹⁵*

Jolán arról számol be, hogy a szipusok hívták fel a figyelmét egy olyan közösségre, amelyet korábban keresett, és amelyben szipuzás volt az összetartó közös élmény, Attila viszont inkább kényszerként jelenítette meg a szipuzást, hiszen aki nem szipuzott, azt kiközösítették az intézetben.

A történetelbeszélésnek – a jelentésén túl – itt is van egy jellegzetes narratív szerveződése: az iskola helyett szipuzni jártak. Itt egy ellentét fogalmazódik meg, nincs csattanó, úgy is mondhatjuk, a történet elbeszélése még nem eléggé „érett” a csattanóra.

A korabeli kezelési módszereket, így a kórházi elvonókúrát, mely hasonló volt az alkoholisták kényszergyógykezeléséhez, többen úgy jelenítették meg, mint ami nemhogy segítette volna őket a szerhasználat abbahagyásában, hanem – a benti, szerhasználó társak hatása révén – inkább megerősítette őket abban, hogy fogyasszanak.

Jolán, amikor kórházba került, ahelyett, hogy leszokott volna, olyan személyeket ismert meg, akik újabb bódultságot okozó módszereket mutattak meg neki: *„És akkor, 84-ben (...) az anyám beadott egy (...) a Róbertbe, az elvonókúrára, és addig még együtt voltak a narkósok meg az alkoholisták, és az volt az első ilyen kísérleti csoport, amikor így külön választották a narkósokat az alkoholistáktól. (...) Bementem szipusként, és akkor ott találkoztam rengeteg (...) nagy arccal, nagy narkósok[kal]: a Macska, a Kalap, (...) a Kukori. (...) Ők gyógyszeriztek, Hydroztak, meg Codein-származékokat nyomtak. (...) úgy jöttem ki erről az elvonókúráról, hogy már ott bent ráálltam a gyógyszerekre. (...) Bementem mint szipus, és kijöttem mint (...) gyógyszeres meg (...) Codein-származékos”.*¹⁶

¹⁴ Találkozó B. Attilánál, 2011. január 11., 7.

¹⁵ Interjú B. Attilával, 2011. január 18., 11.

¹⁶ Uo.

Ez a történet talán a legjobb narratív szerveződéssel: már a kezdet is egy bizonytalan idejű indítás, kapcsolódás valamihez, amit nem ismerhetünk: „és akkor”. Ha az interjú teljes szövegét ismernénk, akkor sem lenne magyarázat – narratív oksági magyarázat – a bekövetkező elvonókúrára. Az elvonókúra leírásában is láthatunk „és”-eket, valamint „és akkor” narratív szerkezeteket: ezek pótolják a hiányzó narratív okságot, másképpen, a narratív koherenciát. A történet végén egy csattanót találunk: „bementem szipusként és kijöttem mint gyógyszeres”. Sok hasonló történettel találkoztunk – a magyarországi kábítószer-használat szerint változó tematikával – „bementem mint drogos és kijöttem, mint intravénás használó”. Ezeknek az elbeszéléseknek a magja – bemenni egy egészségügyi intézménybe egy enyhe problémával és távozni onnan egy sokkal súlyosabbal – ekkor, a 70-80-as évek elején alakult ki: a csattanó ironikus volta is ekkor jelent meg.

Megtérésélmények

A szerhasználatból többek számára – ha időlegesen is – az egyik kiutat a vallás, a megtérésélmény jelentette. Attila megtéréstörténete több elemben is hasonló Jolán történetéhez: *„Akkoriban mákoztam meg szúrtam magam, és akkor nyitottam ezekre az istenes dolgokra, (...) akkor (...) kezdtek bejönni mindenféle (...) szekták. Három oldalról így bombáztak engem ilyen vallásosak. És mind a három ott volt a munkahelyemen, az IKV-nál dolgoztam, háztakarító voltam. (...) Az egyik egy Jehova tanúja volt, a másik (...) szabadkeresztény, a harmadik is ilyen szabadkeresztény, de az hitgyűlis. Akkor ezek hárman (...) beszélgettek, hogy Attila, Jézus szeret téged. A három közül az egyik elhívott hűsvétkor. Én azt hittem, hogy ezek (...) jehovisták. És akkor (...) elmentem oda, megtaláltam, voltak (...) ötvenen, (...) érdekes volt, tapsoltak, énekeltek, halleluja, utána vége volt az istentiszteletnek, már akartam lekopni, akkor kiderült, hogy ezek még ott maradnak, közösen esznek, utána beszélgetés (...). Utána rám szállt a gyülekezetből a második (...) legnagyobb ember, és (...) beszélgetett velem, (...) a vége az lett, hogy akarom-e Jézust befogadni a szívembe. Én meg akartam, és akkor ott rögtön elmondtam (...) a bűnösök imájának nevezett dolgot. Akkor volt egy (...) katarzis-élményem, hogy éreztem, hogy hú, idáig egyedül voltam a világban, és most már bárhová megyek, egy lakatlan szigetre is, Isten mindig velem van.”¹⁷*

A történet időbeli elhelyezése az életút szakaszai között némileg esetlegesnek tűnik (az egész interjút figyelembe véve is): „akkoriban”. A történetben az előzőekben már alkalmazott szókapcsolatokkal találkozunk: „és”-ekkel, valamint az „és akkor”, „akkor” összefűző elemekkel. Fontos különbséget tennünk az elbeszélésben használható „és akkor” narratív kauzalitás jelölése és az ezekben a történetekben megjelenő mellérendelés között!

Szintén Attila mesélte el a megtérésélménye kapcsán, hogyan barátkozott össze Urbányi Andrással. Mint leírja, akkoriban úgy gondolta, hogy a megtért ember feladata jó útra téríteni a punk fiatalokat. Bár a barátság több mint két évtizede azóta is tart. Attila mára már felhagyott a térítéssel *„Jöttem hazafelé, (...) hajnal (...) fél 4 felé, az első metróval. És a Lehel térnél ott ült velem szemben két narkós, punk, piros hajú gyerekek, és akkor néztem, hogy nagyon szét vannak hullva, (...) lehet, hogy ezek is ott voltak a Fekete Lyukban, és akkor (...) gyötörtem az Istent magamban: (...) »Uram, mit csináljak ezekkel, menjek oda?» És éreztem, hogy valamit kéne ezekkel kezdeni. De az Isten nem szólt sem-*

¹⁷ Uo.

mit. (...) Mentem föl, a srácok följöttek a piachoz, ott az 1-es villamosnál, és ott várták a irolit. És akkor (...) megláttam egy csajszi, akivel együtt voltunk a Felszabon. (...) »Helló, Erika!« Láttam, hogy ismeri őket, na, mondom, kész, itt a kapcsolódó pont, mondom: »Szevasztok!« És akkor: »Te vagy a Kefe?«, mert akkor már kiderült, hogy engem ismertek, és akkor térítgettem. És na, így ismerkedtünk meg, és azóta tart ez a barátság.”¹⁸

Itt is látszik, hogy az „és”, valamint az „és akkor” mintha valami helyett állna: az elbeszélő nem egy narratív ok-okozati kapcsolat tulajdonításával (egy narratív oksági lánc segítségével) kapcsolja össze az eseményeket, hanem egy neutrálisnak, mellérendelőnek tűnő „és”-sel vagy „és akkor”-ral.

Ugyanezt a történetet András is elmesélte: „Egyszer mentünk haza hajnalban, és összehívtünk Erikával, aki Attilát rég ismerte. Attila kifigyellte, ahogy ott ültünk beszívva. És megkérdezte az urat, mit kezdjen velünk. Odajött. Én láttam, hogy hitgyülis fasz. Elkezdett magyarul, a haverom küldte volna el a francba, én udvariasan hallgattam. Mondta, régen ő is ilyen volt, járt bulizni, a beceneve Kefe. Mondtam, ha ráér, jöjjön be velem a munkahelyre. Örültem, hogy összeismerkedtünk, hát így kezdődött a barátság.”¹⁹

Az időbeli lehorgonyozottság hiánya itt is látható: „egyszer”. Az „és” nem egyszerű kötőszóként szerepel, hanem az élettörténet szempontjából eltérő jelentőségű események összekapcsolásaként funkcionál: így az elbeszélőnek nem kell súlyoznia az egyes eseményeket, és nem kell oksági láncba illeszteni azokat. A történet itt is egy csattanóval fejeződik be: legalábbis ahhoz képest, ahogyan a történet indult (a „térítő” szereplő negatív megítélésből pozitívba vált át: ez a fajta viszony – a negatív pozitívba fordulása – jóval ritkább, mint az ellenkező irányú váltás, a pozitív negatívba váltása).

A megtéréselemények kapcsán gyakran szóba kerül a Neurotic együttes frontemberének megtérése is. A visszaemlékezők pozicionálják magukat: vagy egyetértésüket, vagy ellenérzéseiket fejezik ki az ő története kapcsán. Az énekes-zenész, aki az 1980-as évek eleji underground zenei életének meghatározó alakja volt, szintén élt kábítószerrel, majd megtért, identitást váltott. Történetét 1988-ban, a *Rocktérítő* című filmben Xantus János dolgozta fel. Az egykori zenésszel kapcsolatban azt vitatták meg, hogy a vallás megélése a mindennapokban jelenthet-e ugyanolyan függőséget, mint a szerhasználat. Itt a vallás és a szerhasználat „egyenrangú” megítélése (mindkettő függőség, mondhatni betegség) szintén egyfajta ironikus jelleget kölcsönöz a beszámolóknak.

Dealersztorik

Minden egykori szerhasználónak van delaerekkel kapcsolatos sztorija. Értelemszerűen nem az 1980-as évekből, mivel az az időszak, mint láthattuk, nem a pénzről szólt narkós körökben. Bolyácz Árpád az átmeneti időszakról, az 1990-es évek elejéről – amikor még csereberélgettek és nem üzleti alapon zajlott a dolog – így beszélt: „Nekünk volt mákunk, Bajzinak pedig volt Noxyronja. És őneki kellett volna mák, mert heroinra nem az igazi a Noxyron. Tehát az mákteával az igazi. Akkor vidéken éltem, fel kellett jönnöm Bajzihoz Pestre, ha jó minőségű anyagot akartam, de találkoztunk fesztiválokon is. De akkor mi még nem barátkoztunk, a biznisz az biznisz, már csak a józanodás alatt.”

¹⁸ Uo. 2.

¹⁹ *Találkozó Urbányi Andrással*, 2011. március 25., 3.

A dealerábrázolások alapvetően kétfélék: több visszaemlékezőm maga is dealerkedett az 1990-es évek elején, azonban hangsúlyozták, hogy ezt saját szükségleteik fedezése miatt tették, és olyan drogosoknak árultak, akiket nem ők etettek be a szerekre. Jó dealernek számít az, aki jó minőségű anyagot ad, és nem veri át a vevőjét. Ezzel szemben a rossz dealer az, aki ráveszi a fogyasztásra az ártatlan fiatalokat és gyakran maga is alvilági eszközökkel él.²⁰

Itt a csattanó az illegális tevékenység legálisként való bemutatása: a kábítószerrel való kereskedés ugyanolyan üzlet, mint bármi más: „a biznisz az biznisz”.

Visszaemlékezőink közül egyikük 1982-ben disszidált Hollandiába: ő volt az egyedüli, aki külföldön dealerkedett az 1980-as években. *„Akkoriban Amszterdamban minden magyar kábítószer-árulásból élt. Belecsúsztam én is. Akkor már kint voltam négy éve. Akkor már átmentem sok mindenen, sok kudarcon, másodrendű voltam mindig az anyaországiakhoz képest. Úgy éreztem, az ezzel keresett pénz fogja megoldani, hogy a szabadságot meg fogom tudni vásárolni. Ne kelljen függenem, megalkudnom, feketemunkákat végezni. És akkor tudok utazni és lesz pénzem is. Hát ez lett, egészen öt éven át. Elkezdtem lejárni Párizsba, Madridba, Marokkóba kocsikat csempésztem. Párizsban volt a cucc. Akkor egész jól éltem. Tetszett is, izgalmas is volt, állandó rizikó, kaland, egy fiúnak mi kell több? Akkoriban hasist szívtam, egyedül, nem bíztam meg másban. Lent ragadtam Gibraltáron, van ott egy elhagyott régi vár, ott éltem 11 évet, azt nagyon szerettem.”*²¹

A narratív szerkezet itt is kirajzolódik: „akkoriban” (az időbeli lehorgonyozottság hiánya), „mindenki”: túlzó általánosítás. Itt a csattanó – a váratlan tanulság – az idézet közepén jelenik meg: a kábítószerárulásból szerzett pénzen veszi meg a szabadságát. Ez anyyira paradox állítás, hogy méltán nevezhetjük csattanónak.

Patikák

Az 1980-as évekbeli szerhasználók városolvasata sajátos: várostérképüket alapvetően a patikák és virágboltok térbeli elhelyezkedése határozza meg, és az, hogy hol tudtak könnyen váltani szerk illetve hol utasították el őket. A drogosok mentális térképét a patikák térbeli elhelyezkedése határozta meg.²² Szintén meghatározó szerepet játszanak a térhasználati elbeszélésekben azok a szórakozóhelyek, ahol anyagozni lehetett.²³

Szinte kivétel nélkül mindenki mesélt a Dimitrov téri virágboltról, ahol előre csomagolták a mákfejeket, melyeket már csak ki kellett főzni, és olyan is előfordult, hogy Noxyront is csomagoltak mellé.²⁴ A patikákhoz kötődik a drogos patikus legendája is, aki mindig barátságos volt a szerhasználókkal, azonban megtartott magának egy fiolányit a szerből. Bajzi elbeszélése szerint: *„Amikor én kezdtem drogozni, akkor még arany életük volt a drogfüggőknek. A patikában receptre simán kiadtak három üveg Hydrocodint. Egy üveg Hydrocodin 4 forint volt, kb. annyi mint egy korsó sör. Egy üveg Hydrocodinból egy kezdő szűrt hétszer-nyolcszor. Ahhoz még kiváltotta 2 forintért a Noxyront, plusz 10 tüt meg fecskendő 10 forintért. Ennyibe került. Később már a gyógyszereszeknek egyértelmű lett, hogy aki Hydrocodint és Noxyront együtt vált ki, az biztos drogos. És akkor nehezebb*

²⁰ *Dealersztorik Szabó Győzőnél* – SZABÓ GY., *Toxikoma*, Libri Könyvkaidó, Budapest 2012, 170–171.

²¹ *Interjú Szederrel*, 2011. március 24., 5.

²² Hasonló történet: SZABÓ GY., i. m., 175.

²³ Uo. 153.

²⁴ Hasonló történet: SZABÓ GY., *Toxikoma*, i. m., 119.

lett, mert az egyik gyógyszerárban a Hydrocodint váltottuk ki, a másikban a Noxyront, a harmadikban meg a fecskendőt. Voltak gyógyszerárak, amelyekről lehetett tudni, hogy drogharátok. Volt például Csepelen egy gyógyszerár, ahol hektoliter számra adták ki a Hydrocodint. Óbudán is volt egy ügyeletes gyógyszerár, a Vörösvári úton, meg a Keletinél, az Európa mozinál. Ahhoz kötődik az a legenda, hogy ott az éjszakai ügyeletes bácsi, a patikus, ő maga is drogos. És az volt az érdekes, hogy vittünk ügyeletesbe receptet három üveg Hydrocodinról, és kiadta, de mindig csak kettőt. Emiatt volt az a történet, hogy a harmadikat valószínűleg megtartotta magának.”²⁵

Ez a történet is csattanóval zárul: a drogos patikus esetével, aki úgy lett drogos, hogy patikus volt, azaz, egészségügyi dolgozó. annak az egészségügynek a dolgozója, amelylyel interjúalanyainknak számos negatív tapasztalata volt. és amelyet egy velük szembeni, ellenséges erőként írtak le. Az ellentétek megszüntetése jelenti a csattanó alapját.

Felépüléstörténetek

Visszaemlékezőink nagy része egy 12 lépéses programnak köszönheti felépülését. A program része, hogy az egykori szerhasználók elmesélik élettörténetüket, tapasztalataikat. Minden nekünk elbeszélte történetben van egy mélypont, amelyből a kiutat a rehabilitáció, a függőséggel való szembenézés, a függőség tudatával való együttélés és a csoport megtalálása jelenti, amelynek rendszeresen tartott ülései beépülnek a szerhasználó mindennapjaiba.

A mélypont és a kiút ábrázolását e fejezet végén Árpádtól idézzük: „Amikor már anyámék nem engedtek be a lakásukba, a telefonom nem csörgött, nem kerestek barátok, mert-hogy leálltam a kereskedéssel, utána annyira lecsövesedtem, már annyi gyógyszert kezdtem el szedni, (...) hogy már nem is tudtam teljesíteni azt, hogy kimegyek, metszek, és utána kimenjek, és spanglit ültessek oda, kijárjak, mint egy kisgazda, tudod, és ilyen őstermelőként parasztizálni. Már ez nem működött, már ez így nagyon... Rock and roll volt az elején, a közepén, utána már a »végem van időszakban« már nem természettem. (...) No de a feleségemmel már nem vagyok együtt, anyámék már nem tejelnek, nem tudok lóvét csinálni, dolgozni nem tudok, mert már annyira szét vagyok hullva, kiköltöztem a városhól egy tanyára, egy nagyon lepattant, düledező szarba, ahol se villany, se víz, se gáz. Viszont ez már a végén, ez egy, távol a várostól, volt egy lopott, csörömpölős szar biciklim, jártam be kannával vízért, jártam be kukázni, hogy legyen valamit kajáznom, loptam a fát, hogy meg tudjam főzni reggelente a mákteámat bográcsban, ott a ház előtt, a tanyán. (...) Az egész életemet nem tudom élvezni, a létet nem tudom értékelni, csak azt, hogy legyen meg az anyagom. Már a tisztaság, hogy én tiszta legyek, vagy fürödjek, már az sem motivált, már azt is leszartam. Esővizet gyűjtöttem, néha egy kicsit megpaskoltam magam, nem érdekelt. (...) És akkor elmentem a kovácsszénájai rehabilitációs otthonba, ahol 4 hónapot voltam, kb. 134 napot. És utána voltam 8 hónapig tiszta, de visszaestem. A Mérföldkőnek a... tehát a rehabilitáció Mérföldkő Egyesületnek a Félutas Házában laktam október 12-én, és akkor kezdtem el komolyan venni a programot. Komolyan venni azt, amik le vannak írva az irodalomban, amit a 12 lépés program mond, azokat úgy csinálni, ahogy az a nagy könyvben meg van írva. És most már érzem a napfény ízét. És most már így tiszta tudok maradni. Látom a mosolyodat, tudom értékelni, hogy csipognak a madarak, süit a nap, tavasz van, virágillat van, ezt ma tudom értékelni. Tudom értékelni

²⁵ Interjú Bajzáth Sándorral, 162.

a szerelmet, a törődést, a figyelmet, ezeket már tudom értékelni. És tudom, hogy milyen az, amikor van, de nem értékelem, és tudom, milyen az, hogy van, és tudom értékelni.”²⁶

A történetmondásban itt is megfigyelhető egy időbeli eloldozódás, egy időbeli relativizmus: a „és”-ek meg az „és akkor”-ok volnának hivatottak arra, hogy ezt az időbeli dimenziót helyreállítsák, de ezek a fordulatok erre nem alkalmasak. Nem tudjuk, hogy a program komolyan vevése (a felépülés kezdete?) után a többi érzet (a tisztaság = drogmentesség, az egyes dolgok értékelése) megjelenése időben vagy a narratív okság szerint milyen viszonyban vannak egymással. Azt látjuk, hogy az utolsó sorok a változás (a program komolyan vevése) után következtek be, de nem tudjuk, hogy mikor (hetek, hónapok, évek múlva?) és azzal milyen kapcsolatban állnak (közvetlen vagy indirekt, valamilyen más tényezőben történt változás eredményeképpen?). A végeredményt tekintve ez tulajdonképpen mindegy; egy pozitív fordulatot látunk. A narratív szerveződés szempontjából azonban ezeknek az időbeli és oksági kapcsolódásoknak szerepük lehet; ahogyan annak is, hogy ez a történet szintén egy csattanóval zárul: a droghasználóból nem drogmentes lett, hanem egy olyan ember, aki a tavaszt, a virágitatót, a madarak csicseregését értékeli. Tehát, nem a kábítószerfüggőség betegség-modellje szerinti gyógyulást értékeli az elbeszélő, hanem mindennapos, alapvető érzéseket, és ez teremti meg a csattanóra jellemző, váratlan narratív szerkezetet, narratív tanulságot.

Megbeszélés

A szocialista időszak kábítószerhasználóival készült interjúkból ebben a dolgozatban egy jelenséget emelünk ki, ez pedig a hasonló történetek elbeszélése, illetve az elbeszélés módja. A feltételezésünk az volt, hogy ezek az ismétlődő történetek sok esetben az anekdota ismérveit követik.

Az anekdotát egyrészt mint a népköltészet felől értelmezhető műfajt (*Magyar népköltészet. Folklor 1*²⁷), másrészt pedig – Dobos István²⁸ és Gintli Tibor²⁹ nyomán – mint irodalmi műfajt fogtuk fel. Dobos István megállapítja, hogy az anekdotára a jelentéstani hozzáadást meghatározó hozzáadás a jellemző. Az anekdotát emellett az epizodikus építkező fabuláris szerkezet jellemzi, melyben az időbeli és ok-okozati összefüggéseket egy szabadabb, a narratív kitérőknek jobban engedelmeskedő logika fűzi egybe; Dobos István megállapítja, hogy az anekdotában az összefüggő eseménysor belső egységét egy fellazított motivációs rend biztosítja. Megállapítja továbbá, hogy „az anekdotában a csattanós befejezés valóban a meglepetés benyomását hivatott kelteni, ám hiba volna eltekinteni attól, hogy az anekdotikus kifejezésforma jellegzetes befogadói szokásrendszereket alakított ki, a várhatóság pedig az olvasó előzetes befogadói tapasztalatának, s a műfajkonvenciónak a viszonylatában értelmezhető, s ennek a függvényében az anekdota for-

²⁶ Interjú Bolyácz Árpáddal, 2011. május 5., 10.

²⁷ <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/66.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/67.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/index.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/65.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/64.html> (Utolsó megtekintés: 2013. június 27.)

²⁸ DOBOS I., *Az anekdotikus novellahagyomány és epikai korszerűség (A századforduló öröksége) = Szintézis nélküli évek* in KABDEBŐ L. – KULCSÁR SZABÓ E. (szerk.), *Nyelv, elbeszélés és világkép a harmincas évek epikájában*, szerk., JPTE, Pécs 1993, 265–284.

²⁹ http://mta.hu/fileadmin/!_osztaly/eloadastar/Nyugat_Gintli.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. június 27.)

dulata nem teszi nyitottá a történetet, hanem éppenséggel nyugvópontra juttatja”.³⁰ Dobos szerint az anekdota „egy homogénnek tételezett közösség egyetértésének a nyelve”³¹. Ezzel szemben Gintli Tibor az anekdotának a narratív kánonnal szembenálló jellegére utal. Szerinte az anekdota képes megjeleníteni a 20. századbeli individuumokra jellemző filozófiai szkepszist és szubjektívizmust. Az anekdotára jellemző tulajdonságokra rövidesen még visszatérünk.

Nézzük meg az idézetekben többször tapasztalt „és akkor” szókapcsolat jelentését! „A király meghalt, és akkor a királyné is meghalt” klasszikus narratív példaidézetben mutatja be Bruner³² – és nyomában László János³³ és Pléh Csaba³⁴ – a narratív okság fogalmát. Itt az „és akkor” nem pusztán egy időbeli egymásutániség, hanem a narratív okság szerint egy oksági kapcsolat feltételezése: a királyné a király halála miatti bánatban halt meg. A káosz-narratívában – Frank szerint – viszont éppen ez a narratív okság hiányzik. Az „és akkor” még csak egy lineáris történetelbeszélés szerinti logikát sem követ: különböző időpontokban, különböző helyszíneken és különböző cselekvők által véghezvitt cselekmények kerülnek így össze: az egyetlen összekötő kapocs éppen ez az „és akkor” fordulat, mely valójában bármilyen narratív kapcsolat kifejezésére alkalmas, ha egyáltalán narratív szervezőerőt keresünk a káosz narratívákban.

Ha az anekdotát és az „és akkor” szókapcsolatot tekintjük, akkor megállapíthatjuk, hogy az interjúalanyok által használt, több interjúalany által is elbeszélte, a szövegekben többször is előforduló történetek az anekdota narratív szerkezetét követik. Ilyen a beszélő nehezen meghatározható, leginkább általánosnak tekinthető pozíciója a hallgatóhoz képest, valamint a főszereplő(k) pozíciója az elbeszélőhöz, vagy akár a hallgatóhoz képest. Mindig valamilyen együttes élmény elbeszéléséről van szó, egy viszonylag zárt, de térben és különösen időben nehezen meghatározható szerkezetben. Az anekdota aktuális elbeszélője nem azonos az adott anekdotatípus elbeszélőjével – ez egy általános alany. Az anekdota szereplői és az anekdota ideje is nehezen körvonalazható narratív tartományban helyezkednek el (ezek is túlságosan általánosítottak, az aktuális elbeszélés hely- és időbeli jellemzőitől megfosztottak). Az anekdotánál fontos elem a csattanó mint narratív szervezőerő – ezt a csattanót a korábban bemutatott példánál több esetben is láttuk. A csattanó nem feltétlenül a többségi társadalom szabályai által szerkesztett. Lehet, hogy a csattanó – a kívülálló számára, vagy a kábítószerhasználat történetiségét tekintve kívülálló számára – a többségi társadalommal szembenálló értékítéletet fejez ki, sőt, az is lehet, hogy magát a csattanót is ez az elkülönülés vagy akár szembenállás hívja elő: enélkül nem is beszélhetnénk csattanóról. A csattanó tehát egy ütközés a többségi társadalom elbeszéléseivel, betegség- vagy bűncselekmény-definíciójával.

A történetekben, az anekdotákban, megfigyelhettük a domináns narratív szerkesztési módot, ez pedig sem a lineáris idővel, sem pedig a narratív oksággal nem függött össze (bár hasonlóságokat mutathatott). Inkább egy mellérendelésről, a legkülönbözőbb események és elbeszélői pozíciók egymás mellé tételéről van szó, mely elkerüli az időbeliség és az okság egyértelmű jelentésre törekvő csapdáit. Így válhatnak ezek a történetek, anekdo-

³⁰ DOBOS I., i. m., 272.

³¹ Uo. 275.

³² BRUNER, J., *A gondolkodás két formája*, in LÁSZLÓ J. – THOMKA B. (szerk.), *Narratív pszichológia. Narratívák 5.*, Kijárat Kiadó, Budapest 2001, 15–27.

³³ LÁSZLÓ J., *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*, Új Mandátum Kiadó, Budapest 2005, valamint LÁSZLÓ J., *Narratív pszichológia*, in *Pszichológia*, 2008/28, 4, 301–317.

³⁴ PLÉH CS., *A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei*, in *Holmi*, 8/2, 265–282.

ták egy elbeszélői közösség, a magyar kábítószerhasználók 70-es, 80-as évekbeli nemzedékei számára közös nyelvvé: egy homogénnek tételezett közösség kifejezőeszközzé. A homogenitást ebben az esetben maga az elbeszélői közösség hozta létre, azonban ez a homogenitás nem választható el attól a ténytól, hogy ennek az elbeszélői közösségnek a meghatározó élményei (elvonókúra, kábítószer-előállítás és -adásvétél stb.) a domináns kultúra narratíváival nem elbeszélhetők. Csak utalunk a 80-as, 90-es évek, vagy akár a mai kor meghatározó, a kábítószerfogyasztást egyszerűen betegségként vagy bűncselekményként felfogó diskurzusaira. A mai kor megidézése azért fontos, mert az interjúkra éppen ebben a mai korban kerül sor, és ez nyilván befolyásolta az interjúalanyok szóhasználatát és elbeszéléseik narratív szerkezetét (narratív tartalom és szerkezet valami ellenében, vállalva az elnyomott, a kisebbségi narratíva szerepét), egy utólagos narratív konstrukcióban, ha úgy tetszik, egy utólagos átírásban.

Feltételezhetjük, hogy ezt a nagyon hasonló történettörzseket, anekdotákat elmesélő beszélőközösséget éppen a domináns narratívák (a kábítószerhasználat bűn vagy betegség) hozták létre, mint kisebbségi, életút alapján szerveződő beszélőközösséget, melyben a kábítószerhasználat és a hozzá kapcsolódó tevékenységek nem a domináns kultúra értékei és szóhasználatai által voltak meghatározottak. De éppen a domináns kultúrával kialakított viszony teszi érthetővé e történetek sokszor humoros, ironikus voltát: egyfajta reakció ez a domináns kultúrára és annak valóságdefinícióira. Ez a kisebbségi kultúra nem volt annyira erős, hogy saját valóságdefiníciókat alakítson ki, így csak a humor és az ironia eszközeivel tudott élni a domináns kultúrával szemben.

SUMMARY

The first case of drug use connected to death occurred in 1968. The victim was found with a plastic bag on his head which made it completely clear what had happened. We know from the archives that between 1970 and 1975 there were 75 drug related crime cases with 22 offenders.

By the second half of the 1980s many people started drinking tea made out of poppy seed plants which had been brewed by young people at home from the plants that could be bought from florists. There was also the 'Polish heroin' which was the so called 'com-pote'. Drug use in the Socialist era was treated as police matter and therefore they did not create establishments for prevention, cure and rehabilitation. In the socialist era the roots of the drug use phenomenon were considered to be in the 1968 movements, in the student riotings and in the newly appearing hippy lifestyle

This paper sets out to describe the various narratives of drug users in Hungary during the 1980ies–1990ies: about the apothekese (mental maps), dealers and so on. The analysed interviews we made between 2010–2012 during our common research project.

SZOLIVA GÁBRIEL OFM

ferences szerzetes, Budapest-Pasarét

A vallási jelenség és a hit egzisztencialitása Viktor E. Frankl írásaiban

*„Kinek mondjam, mennyire örülök, milyen szép?
Magamnak? Kinek panaszkodjak, milyen szörnyű?
Magamnak?”¹*

Az Auschwitzot túlélte Viktor E. Frankl pszichiáternek elsősorban pszichológiai és pszichoterápiái munkássága közismert, ám különleges élettörténete és tudományos eredményeinek vallási vonatkozása miatt érdemes megvizsgálni a vallásossággal és a hittel kapcsolatos személyes nézeteit is. A logoterápia atyjaként számon tartott tudós jelentős filozófiai és teológiai műveltséggel közelített e témához s vont le szakmai következtetéseit. Az alábbiakban előbb az orvos, majd a magánember vallási attitűdjét vizsgáljuk, ezt követően pedig sorra vesszük Frankl vallásfilozófiájának lényegi állításait: a vallásosság közösségi vonatkozásai és a lelkiismeret mibenléte után Istenhez és az embertársakhoz fűződő kapcsolatok fenomenológiáját érintjük, végül a vallásos hit sajátosan frankli értelmezését vázoljuk.

A PSZICHIÁTER ÉS A VALLÁS

Frankl tudományos munkáiban a vallásbölcseleti kérdések főként terápiás módszerének filozófiai-antropológiai háttereként merülnek fel. A *Tíz tézis a személyről* című írásában adja meg sajátos emberképének sarokpontjait: „A személy a transzcendencia felől fogja fel önmagát. Mi több: az ember csak annyiban ember, amennyiben önmagát a transzcendencia felől érti meg. [...] A transzcendencia felszólítását a lelkiismeretben hallhatja meg.”² Frankl tehát az embernek szellemi dimenziót tulajdonít, amely felette áll a biológiai és pszichológiai meghatározottságnak, még az esetlegesen beteg pszichofizikumnak is. Látásmódja szerint az ember több, mint egy összetett biológiai-pszichikai rendszer, magában hordozza a transzcendensre, az őt meghaladóra való irányultságot. Az a feladata, hogy megértse önmagát, s az önmegértés kulcsa a transzcendens valóságban található.

Frankl a bécsi egyetemen *A tudattalan Isten*³ címmel benyújtott doktori disszertációjában tette közzé a logoterápia és egzisztenciaanalízis részletes bölcseleti alapvetését, a magát a transzcendencia felől megértő személy mélyebb jellemzését. Frankl sikeresen elkerüli lélekgyógyász elődeinek antropológiai redukcionizmusát: egyrészt Freuddal el-

¹ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés – Párbeszéd*, Jel Kiadó, Budapest 2007, 80.

² FRANKL, V. E., *Tíz tézis a személyről*, in FRANKL, V. E., *Értelem és egzisztencia – Előadások és tanulmányok*, Jel Kiadó, Budapest 2006, 59–70.

³ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten*, EuroAdvice, Budapest 2002.

lentében nem kíséri meg, hogy abszolutizálja az ember tudatalatti ösztönvilágát, másrészt azt sem állítja valamiféle szélsőséges racionalizmus jegyében, hogy szellemi folyamataink csak tudatos szinten zajlanak. Frankl forradalmi elképzelése szerint az emberi tudattalant nemcsak ösztönös motívumok alkotják, hanem létezik egy szellemi tudattalan is, amelyből immanens és transzcendens elemek egyaránt a felszínre törhetnek. Immanens megnyilvánulás például az *álomőr* jelensége, amikor a kisgyermekes édesanya éjszaka felébred gyermeke sírására, míg erőteljesebb hangokra nem. A transzcendens megnyilvánulásra Frankl egy saját fogalmat vezet be: *tudattalan vallásosság*⁴.

A vallás Frankl szerint egészen személyes, nem magyarázható sem az egyéni, sem a kollektív tudattalan ösztönjelenségeivel. Az egzisztenciális vallásosság nem archetipikus (amint Jung állítja), nem a tudatalatti ösztönöktől való űzöttség (amint Freud), sokkal inkább „döntést magával hozó tudattalanság”, amely előlép a szellemi személy mélyéről. Az immanens „én” mögött megjelenik a transzcendens „Te”. A tudattalan Isten tehát nem „önmagát illetően tudattalan” – magyarázza írásának kissé provokatív címét Frankl –, hanem az ember részéről lehet az, vagyis rejtve maradhat. A vallásosság elfojtása pedig ugyanúgy neurotikus tünetekhez vezethet, mint az ösztönén elfojtása. Frankl a pszichoterápiában – amellet, hogy a vallási jelenséget alapvető emberi jellemzőnek (*condition humaine*) mondja – mindvégig megmarad az orvos szerepkörében, sosem vindikál magának papi vagy lelkészi hatáskört. Korának gyógyászati gyakorlatával összevetve már önmagában az is forradalminak számított, hogy a vallásosságot nem valamiféle elfojtás következményének, hanem az emberi személyiség kiteljesedésének tekintette.⁵

A MAGÁNEMBER ÉS A VALLÁS

Bár Frankl tudományos írásaiban meglehetősen tartózkodóan nyilatkozik *saját* vallásos nézeteiről, a klinikai pszichiátria és a valláspszichológia határterületeit érintő eredményei nem választhatók el hívő mivoltától. Az orvosi szakma számára megfogalmazott következtetései mögött – például az általa idézett bibliai szövegek spontán magyarázatában, de másutt kimondatlanul is – tetten érhető a zsidó hitben nevelt és saját vallásában elkötelezett, gondolkodó ember. A hívő Frankl vallásról alkotott képe főként személyes indíttatású írásainak mozaikkockáiból állítható össze: a magyar nyelven elérhető két legbeszédesebb forrás Pinchas Lapide zsidó vallástudóssal folytatott beszélgetésének írott változata,⁶ valamint koncentrációs tábori visszaemlékezései.⁷ Frankl életének alapélménye volt az auschwitzi haláltábor és az onnét való szabadulás. Az embertelen körülmények között személyiségének legmélyéhez jutott el. A fizikai és lelki fenyegetettség, lehetőségeinek beszűkülése feltárta belső erővonalait, megvilágította léte alappilléreit. E tapasztalat egész további életére, pályafutására hatással volt: már elhurcoltatása előtt sikeres pszichiátriai praxissal rendelkezett, de orvoslása a szabadulás után alapjaiban megújult.

Frankl felismerte, hogy az emberi egzisztencia számára elsődlegesen fontos a valóság felszíne mögött meghúzódó érték, értelem, „logosz” megtalálása. Orvosi nézőpontból a konkrét élethelyzet logoszána megfelelése a pszichohigiéné, elvesztése pedig a neurózis

⁴ *I. m.*, 17–25.

⁵ *I. m.*, 50–59., 102–103.

⁶ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m.

⁷ FRANKL, V. E., ... mégis mondj tgent az életre! – Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábort, Jel Kiadó, Budapest 2013.

irányába mozdítja a beteget. Ebben az értelemben a Frankl által kidolgozott logoterápia valójában nem is „módszer”, hanem az élet bármely területén alkalmazható szemléletmód, amely a valóság értelmét, azaz kézzelfogható értékek megvalósulásának lehetőségét keresi. Az emberlét alapvető kritériuma ezen értelem akarása, ez emeli az állati létezés fölé, és ez teljesül be sajátos módon a vallásban mint a „végső értelem akarásában”.⁸

FRANKL VALLÁSFILOZÓFIÁJA

Frankl vallásértelmezése – Mezei Balázs osztályozása szerint – a reduktív vallásfilozófiákhoz sorolható, amelyek a vallási totalitást egyfajta szempont szerint, egyetlen funkcióban szemlélik.⁹ Sárkány Péter rámutat arra, hogy Frankl esetében a vallás lélektani szempontokat meghaladó, szellemi-antropológiai értelmezése egyfajta redukció, amelyet azonban néhány aspektus jelentősen enyhít. Frankl például megkülönbözteti a vallás és a vallásosság fogalmát, valamint hangsúlyozza, hogy a vallás több, mint az egyén felelős döntései.¹⁰ Nem szabad elfelejteni, hogy a logoterápia és egzisztenciaanalízis mögött álló filozófia reduktív szemlélet nem egy kidolgozott vallásfilozófia jellemzője, hanem egy orvosi-terápiás módszer elvi háttéréé. Míg a logoterapeuta a gyógyítás szempontjából sikeresen értelmezheti a vallást reduktívabb módon, a végső értelem akarásaként, a felelősséglét sajátos megnyilvánulásaként, Frankl személyes vallásossága és ebből fakadó vallásfilozófiai nézetei az előbbinél szélesebb horizontot nyitnak. Frankl a vallást elsődlegesnek tekinti, nem pedig olyan emberi jelenségnek, amely más, alapvetőbb összetevőkből vezethető le – tehát filozófusként igyekszik elkerülni a vallásfilozófiai redukciót.¹¹ Realista a tekintetben, hogy a vallás nyelvi, időbeli dimenzióitól nem tekint el, viszont óvakodik a jelenségek pozitív teológiai leírásától. Fenomenológiai alapon álló realizmusa sokkal inkább negatív színezetű: célja a „vallási lényeg” megközelítése, amely részlegesen jelenik meg az egyes vallásokban, és negatív állításokkal pontosabban körülírható.¹²

A FENOMENOLÓGIAI MÓDSZER FRANKL ORVOSI GYAKORLATÁBAN

A korábban említett „fenomenológiai alap” Frankl orvosi gyakorlatában nem jelenti a klasszikus husserli eszköztár kimerítő használatát. Scheler felfogásához csatlakozik, aki a fenomenológiát nem iskolaként, hanem a filozófiai problémákhoz való sajátos hozzáállásként értelmezi.¹³ Frankl írásában nem bocsátkozik részletes fenomenológiai elemzésekbe, sok esetben a háttérmunkát nem osztja meg olvasójával, inkább csak az eredményt

⁸ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten, i. m.*, 69–70.

⁹ VÖ. MEZEI B., *Kortárs vallásfilozófia: új rendszeres-kritikai vázlat – Egy konfesszionális vallásfilozófia alapjai*, in *Valóság*, 2000/6, 6–7.

¹⁰ A vallás és vallásosság fogalma fenomenológiai értelemben elkülönül egymástól. Frankl orvosi írásában a vallásosság lélektanával foglalkozik, az egyes emberben működő vallási motívumokkal, azaz elsősorban nem vallásfilozófiával. Lásd erről SÁRKÁNY P., Viktor Frankl vallásbölcseletének alapvonalai, in FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés, i. m.*, 132–133. Sárkány Péter Mezei Balázs álláspontját idézi és egészíti ki.

¹¹ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten, i. m.*, 63–64.

¹² A negatív vallásfilozófiai realizmusról lásd MEZEI B., *Kortárs vallásfilozófia, i. m.*, 8.

¹³ VÖ. SCHELER, M., *Fenomenológia és ismeretelmélet*, in SCHELER, M., *Az ember helye a kozmoszban – Tanulmányok*, Osiris Kiadó, Budapest 1995, 115–201.

közli.¹⁴ A logoterápia esetében helyesebb fenomenológiai indíttatásról beszélni. Frankl a heideggeri fenomenológiai módszer egyfajta analógiáját alkalmazza: annak fenomenológiai redukciója helyett – amely a létező korábbi létértelmezésének minden elemét „kikapcsolja” annak érdekében, hogy valóban magához a létezőhöz juthasson – a problémát a létező létének feladatjellegére, az értelem („logosz”) megtalálására szűkíti. Míg Heidegger az elemi forrásokig leépíti, destruálja a létezővel kapcsolatos fogalmakat, addig Frankl kizárólag azokat küszöböli ki, amelyek a lét feladatként adott voltát fedik el. Frankl valódi célja a terápia során a beteget valós *helyzetfelismerésre* vezetni, majd egy *átállítódási* folyamaton keresztül az értelem irányába történő *beállítódáshoz* segíteni.¹⁵

A VALLÁSOSság ÉS A KÖZÖSSÉG

Miként vélekedik Frankl a vallásnak mint alapvető emberi tényezőnek társadalmi vonatkozásairól? Nézete szerint a vallás nem egyfajta ösztönjelenség vagy biológiai meghatározottság, tehát nem velünk született, hanem tanult jelenség. (Frankl antropológiájában csak a vallás lehetőségi feltételeit sorolja az emberi egzisztencia adottságai közé.) A vallásosság így hát nyilvánvalóan társadalmi hagyományokba ágyazott, formálódásában rendkívülien nagy szerepet játszanak a szülők („apáink imái”), a modellül szolgáló közösség („egyházaink rítusai”), a szent szövegek („prófétáink kinyilatkoztatásai”), valamint a pozitív példaképek („szentjeink”).¹⁶ A vallás az anyanyelvhez hasonló eszköz, amelyet fokozatosan sajátítunk el, és szabadon élhetünk vele – olyannyira, hogy akár el is utasíthatjuk.

Frankl szerint az egyes konfessziók nem rangsorolhatók, nem állnak egymással alá- és fölérendeltségi viszonyban, s egységesítésüknek még a lehetőségét is elutasítja. Elképzelhetetlennek tartja a „vallási eszperantót”.¹⁷ Az ateizmust a vallásosságnak egyfajta sajátos, csökevényes formájának tekinti, amely tudatos szinten kizárólag a tagadásban nyilvánul meg, ugyanakkor a személynek a végső instanciákhoz való viszonyulása tudat alatt megmarad. A legfontosabb ilyen instancia a lelkiismeret.

A LELKIISMERET

Amíg az ateista számára a lelkiismeret a végső fórum, addig a vallásos ember Isten hangjára figyel benne. Frankl ezt frappánsan így foglalja össze: „A vallástalan ember [...] az immanens tényeknél úgyszólván megáll, [...] a lelkiismeretet az utolsónak, az utolsó instanciának tartja, amely előtt számot kell adnia. A lelkiismeret azonban nem a számadás utolsó *ami előttje*; nem az *utolsó*, hanem az *utolsó előtti*. A lelkiismeret azt mondja meg nekem, *miért* vagyok felelős; nem *mi előtt*.”¹⁸ Eszerint a hit nélküli ember eljut ugyan a felelősség érzékeléséig, képes a lelkiismeret szavára hallgatni, de mögöttes értelmét nem igyekszik föltámi. Frankl ebből arra az általánosabb következtetésre jut, hogy nem lehet valódi, ontológiai konfliktus a lelkiismeretét követő ateista és a vallásos ember igazsága

¹⁴ SÁRKÁNY P., *Az élet és a szellem aszkétája*, in FRANKL, V. E., *Értelem és egzisztencia*, i. m., 97–102.

¹⁵ A kérdéskört részletesen tárgyalja SÁRKÁNY P., *Az élet és a szellem aszkétája*, i. m., 97–106.

¹⁶ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten*, i. m., 55–56.

¹⁷ Uo. 70–71, valamint FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m., 60–61.

¹⁸ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m., 51.

között, hiszen a „vallásos világ magába foglalja a szekularizáltat”,¹⁹ a magasabb rendű igazságfogalom a részlegest.

Mit kezdhetünk ezen állítással, amikor e konfliktust a mindennapi életben igencsak valóságnak tapasztaljuk? Frankl bizonyára nem arra gondol, hogy a lelkiismeret tévedhetetlenül eligazít minden vallásos és minden ateista nézetű személyt. Ellenkezőleg, érzékeny e „szerv” tévedhetőségére, amelyből valódi konfliktusok származnak (felekezetek közötti villongások, szélsőséges esetben vallásháborúk vagy akár népirtás). Ezek a konfliktusok ugyanakkor nem érik el az ontológiai szintet: nem igazságok egymásnak feszüléséről, sokkal inkább önérdéket képviselő *személyek ellentétéről* van szó.²⁰ Frankl a lelkiismeret kapcsán fontosnak tartja a nevelést, melynek a logoterápia pedagógiai alkalmazásában kulcsszerepet szán.

Frankl szerint a lelkiismeret olyan alapvető jelenség, amelynek segítségével fenomenológiailag igazolni lehet a szellemi tudattalan valóságát, az emberi egzisztencia transzcendens irányultságát. A lelkiismeret egyszerre bír immanens és transzcendens vonatkozásokkal. Pszichológiai módszerekkel megragadható részét a jelenség immanens szeletének tartja, amely azonban csak a transzcendenciába nyúló másik felével együtt kerek egész, és valójában csak a transzcendencia felől érthető meg. A köldökhöz hasonlóan „túlnyúlik önmagán”, és csak a lét előtörténetéből merít értelmet.²¹ A lelkiismeret e kettős vonatkozás miatt modellértékű, párhuzamba állítható a szellemi tudattalannal, amelyben szintén kimutatható az egyidejű immanens és transzcendens irányultság.

AZ IMÁDSÁG FRANKLI FENOMENOLÓGIÁJA

„Isten a legbelsőbb, önmagunkkal folytatott beszélgetéseink társa” – állítja Frankl már tizenöt évesen.²² Az isteni valóságot tehát nem abszolút módon, hanem a teremtménnyel folytatott párbeszédében értelmezi. E definíció funkcionális, nem metafizikai vagy teológiai jellegű, így lényegében elfogadható mind ateista, mind teista nézőpontból. A hívő ember számára az említett dialógus az *imádság*, míg a nem hívők számára az erkölcsi döntéseket megelőző belső párbeszéd. A meghatározás tovább finomítható aszerint, hogy a végső magányban folytatott beszélgetést a személy ténylegesen monológoknak vagy pedig egy transzcendens „Te” és közte zajló dialógusnak fogja-e fel. A Martin Buber filozófiájában a szellemi létezés legfontosabb jellemzőjeként megjelenő Én–Te viszonyt Frankl ezen a ponton transzcendens értelemben használja.²³ Emberi oldalról elválaszthatatlan egymástól a személyes Isten és a vele való kapcsolat. E dialogikus istenértelmezés ugyanakkor további vallásfenomenológiai kifejtésre szorul: a szóban forgó párbeszéd formája, tartalma, nyelve, hatása és a párbeszédben feltáruuló isteni valóságról szóló későbbi megnyilatkozás egyaránt kérdéses.

¹⁹ *I. m.*, 10.

²⁰ Frankl szerint például az eutanáziát kizárólag azok helyeseltetik, akik megfelelnek a személy méltóságáról, vagy nem törődnek vele. Lásd erről FRANKL, V. E., *Tíz tézis a személyről*, *i. m.*, 4. pont.

²¹ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten*, *i. m.*, 43–44.

²² FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, *i. m.*, 26., 51.

²³ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten*, *i. m.*, 104. Vö. BUBER, M., *Én és Te*, Európa Könyvkiadó, Budapest 1994, 9.

A koncentrációs táborban Frankl Istennel való kapcsolatát különleges, bensőséges formában élte meg. Ír arról, hogy az igazi imádsághoz olykor nem kellenek – vagy csak alig – a szavak.²⁴ és előfordul, hogy csak egészen rövid ideig tart ez a bizalomteljes megnyílás a végtelen Másik előtt. Lehet, hogy csak egy „gyámoltalan felpillantás”, amely visszavezet a lét mélyrétegeihez, és amely egyáltalán nem közelíthető meg a nyelv szokásos eszközeivel, nem jellemezhető szavakkal.²⁵

„[...] aki valaha állt már gödörben, csákánnyal és lapáttal a koncentrációs táborban, és ebben a helyzetben imádkozott. Istenhez beszélt, az kételkedni fog abban, hogy – legalábbis ugyanabban az értelemben és ugyanolyan bensőségesen – Istenről valaha beszélni lehet.”²⁶

Amikor szélsőséges körülmények hatására vagy más okból, például egy mélyen átértzett öröm miatt a személy végső őszinteséggel fordul Istenhez, az valódi imádság. E kapcsolatfelvétel lényegi történése nem szavak által megy végbe, és ezért nem is jellemezhető maradéktalanul szavak segítségével, ahogyan Isten maga sem. A Másik felé való egzisztenciális megnyílás, öntranszcendencia sajátosan vallási fenomén, amely kívül esik a nyelv hatókörén. A hiteles imádság Frankl szemében következképpen sosem haszonelvű, nem valamiért való folyamodás (nem *per intentionem* történik), hanem a jelenségek szintjén adott földi dolgok áthelyezése az örökkévalóság perspektívájába (*sub specie aeternitatis*), ahol a végső Értelem – akár a pillanatnyilag megmagyarázhatatlan szenvedést – beleilleszti őket a dolgok örök rendjébe.²⁷

Frankl feltételezi, hogy ebben a bizalomteljes tekintetváltásban sűrűsödött, és nem megmenekülést koldult a gázkamrák áldozatainak imádsága is a halálos mérég belélegzése előtti pillanatokban.²⁸ Mezei Balázs hívja fel a figyelmet arra, hogy Frankl öntranszcendenciára vonatkozó állításai leginkább misztikus kontextusból értelmezhetők, és emiatt jól rokoníthatók a kortárs haszid misztikusok által képviselt teológiai nézetekkel. A szenvedésben megtalált értelem számukra is központi kérdéssé vált Auschwitz után. A népi tragédiáját e gondolkodók igyekeztek a szerető és mindvégig jóságos Istenbe vetett kitartó hit nézőpontjából szemlélni, és a Messiás eljövételéhez szükséges emberi áldozatként értelmezni.²⁹

Az imádság során megvalósuló öntranszcendencia jelenségét Frankl más rendkívüli helyzetekben is tapasztalta, leginkább pszichóztól szenvedő betegek kezelésekor. Az ember szellemi épségének és Istentől garantált szabadságának bizonyítékát látta abban, hogy több szenvedő páciense is önkéntelenül imában fordult Istenhez, ahogyan ő tette egykor a koncentrációs táborban. Frankl ebből arra következtet, hogy bár a pszichofizikum megbetegedése felboríthatja a személy belső stabilitását, korlátozhatja kapcsolat-

²⁴ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés, i. m.*, 80. Karl Jaspers a szavak elégtelenségéről hasonló tapasztalattal rendelkezik: „Ez a hallgatás nem valaminek az elhallgatása, amit tudok és elmondhatnék. Ellenkezőleg, a velem együttgondolkodókkal, önmagammal és a transzcendenciával szemben, a kimondható határánál teljesülő hallgatás.” Lásd JASPERS, K., *Mi az ember? – Filozófiai gondolkodás mindenkinek*, Katalizátor Könyvkiadó, Budapest 2008. 207–208.

²⁵ Vö. FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés, i. m.*, 48.

²⁶ *I. m.*, 51.

²⁷ Uo. 79.

²⁸ Uo. 79–80.

²⁹ MEZEI, B., *Religion and Revelation after Auschwitz*, Bloomsbury, New York – London 2013, 245–246.

teremtésének és önkifejezésének lehetőségeit, magát a szellemi személyt érintetlenül hagyja. Mindez egyben az emberi személy méltóságának az alapja is, amelyet mindenkor tisztelet illet.³⁰

AZ EMBERI KAPCSOLATOK TRANZSCENDENCIÁJA

Frankl „haláltábori misztikájának” másik hajtása az emberi kapcsolatokban rejlő öntranszcendencia felfedezése. Egy alkalommal hosszú menetelés közben, elfagyott lábbal, kisémmizve és megalázottan hirtelen rádöbrent arra, hogy legnagyobb értéke a feleségéhez fűződő szeretete, és ez a felismerés azokban a nehéz pillanatokban valódi boldogságot szerzett neki. A szeretett személy látomászerűen felidézett alakja minden másnál nagyobb reménységgel töltötte el az elgyötört embert. E belső tapasztalatát – annak vallási párhuzamaira érzékenyen – a következőképpen fogalmazza meg:

„[...] ilyen helyzetben is kiteljesedhet az ember a szeretetteljes szemlélődésben, abban a szellem alkotta képben való elmélyülésben, amit a szeretett emberről magában hord. Életemben először vagyok képes arra, hogy felfogjam, mit is jelent valójában, amikor azt mondja az Írás: Az angyalok boldogok a vég nélküli fenségesség határtalanul szerető szemlélésében.”³¹

Máshol arról ír, hogy azok a személyek, akiket mély szeretet fűz egybe, valójában nem egymásra tekintenek, hanem közösen Istenre, akiben – miként két párhuzamos egyenes a végtelenben – megtörténik az igazi találkozás.³²

A BOLDOGSÁG FENOMENOLÓGIÁJA

Szorosan kapcsolódik mindehhez Frankl boldogság-etikája: a boldogságot közvetlenül nem lehet akarni, mert akkor biztosan elveszítjük. Ehelyett egy másik személynek vagy egy ügynek kell átadni magunkat, amikor is a boldogság mintegy mellékhatásként (*per effectum*) jelentkezik. Számos más értékhez is csak ezen az úton juthatunk el: a jó lelkiismeret, az Istentől kapott adományok, az életszentség (!), a sikeres önmegvalósítás sem érhető el közvetlenül, csak a személyen kívülre irányított szándékkal.³³ Frankl ennek kapcsán utal az árnyalt ateista gondolkodás egyik jogosnak tűnő vádjára, miszerint a hívó az üdvösségért mint megszerzendő árucikkért teszi a jót, nem önmagáért. Természetesen szabad az üdvösségért közvetlenül fáradozni, de az már abszurd és az istenkép defektusát tükrözi, ha valaki egész életét úgy éli le, hogy kizárólag a saját örök boldogságát tartja szem előtt. Így szinte biztosan nem éri el a hőn áhított célt. Frankl a szentek (!) példáját említi nyomatékosítással:

³⁰ Lásd erről FRANKL, V. E., *Tíz tézis a személyről*, i. m., 4. pont, valamint FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m., 41.

³¹ FRANKL, V. E., ... mégis mondj igent az életre! – Egy pszichológus megéli a koncentrációs táborát, i. m., 65–66.

³² FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m., 62–63.

³³ Uo. 20–22, 45. Vö. BUBER, M., *Én és Te*, i. m., 89.

„Meg vagyok győződve róla, hogy a szentek sohasem gondoltak arra, hogy szentek lesznek. Mert akkor a farizeusokhoz váltak volna hasonlónak. Mert akkor legfeljebb arra törekedtek volna, hogy nyugodt legyen a lelkiismeretük. Ez helytelen pragmatista gyakorlat lenne csupán [...]”³⁴

Valóban elképzelhetetlen, hogy például az auschwitzi vértanú, Szent Maximilian Kolbe szeme előtt ne a megmentett család java lebegett volna hősiessége pillanatában, és ne az töltötte volna el boldogsággal halála előtt.

VALLÁS AUSCHWITZ UTÁN? – A HIT EGZISZTENCIALITÁSÁNAK PROBLÉMÁJA

Több zsidó és keresztény gondolkodó felvetette a második világháború végeztével: miképp lehetséges Istenben hinni Auschwitz után? Karl Jaspers például határozottan állítja: „Isten és Auschwitz nem férnek össze – valami effélét már Jób is megtapasztalt.”³⁵ Frankl nem hozza zavarba ez a kérdés. Egyrészt tapasztalata szerint a szorongatott helyzet – az egzisztenciális átállítódást, szemléletváltást követelő események révén – jobbára a hithez való visszatalálást segítette elő. Isten nem változott meg Auschwitzban, csakis az ember, a gázkamrákat építő és az ott imádkozva halálba menő ember. Frankl nem tud azonosulni Dosztojevszkij hőisével, aki kijelenti, hogy egy ártatlan gyermek szenvedése már elég hozzá, hogy elveszítse a hitét. Frankl vallási attitűdjétől messzemenően idegen az, hogy Istennek feltételeket szabjunk, határokat vonjunk. Nem Auschwitz után, hanem Auschwitz ellenére hisz. A katolikus Johann Baptist Metz nagyon közel áll Frankl vélekedéséhez, amikor a következő kérdést teszi fel: „De ha nem látjuk meg Istent Auschwitzban, akkor hogyan láthatnánk meg másutt?”³⁶ Frankl nem tagadja a vallás időbeli dinamikáját, azt, hogy a történeti, nyelvi, kulturális paraméterek meghatározzák a teológia aktuális feladatait, tehát azt sem tagadja, hogy az Auschwitzban történetekre hívó nézőpontból reflektálni kell, de ennél sokkal jobban érdekli, hogy az adott történelmi pillanatban miként erősödhetett a hit, a vallási elköteleződés.

A vallásoknak szerinte nem egymás felé kellene közeledniük, hanem egyre személyesebbé kellene válniuk ahhoz, hogy segíthessék a személy valódi elköteleződését a transzcendens „Te” mellett.³⁷ Azért vélekedik így Frankl, mert a kinyilatkoztatott vallások tanbeli igazságainál és az azokból következő erkölcsi törvény általános igazságánál sokkal nagyobb fontosságot tulajdonít a személy egzisztenciális igazságának, amely az előzőket olykor meghaladja. Rámutat például, hogy háborús körülmények között mennyire viszonylagossá válik a „Ne loj!” parancsa, az Újszövetség keletkezésével kapcsolatban pedig állítja, hogy az isteni önkinyilvánítás a történeti tények esetleges pontatlansága ellenére is megvalósulhat.³⁸ Ugyanezért nem vizsgálja a különböző hitvallások egymáshoz viszonyított igazságát sem. Frankl etekintetben a kinyilatkoztatással szemben szkeptikus

³⁴ I. m., 45.

³⁵ JASPERS, K., *Mi az ember? – Filozófiai gondolkodás mindenkinek*, i. m., 205.

³⁶ METZ, J. B., „Auschwitz után”, in *Vigilia*, 2008/9, 702.

³⁷ FRANKL, V. E., *A tudattalan Isten*, i. m., 102–103.

³⁸ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m., 16–17, 61.

Jaspers gondolatvilágához közelít, aki szerint vizsgálni „nem a kinyilatkoztatást, hanem mint empirikus jelenséget, sokkal inkább a kinyilatkoztatáshitet kell és lehet.”³⁹

Alapvető vallásfilozófiai probléma a hit aktusának értelmezése. Frankl bevallja, hogy sosem tudott azonosulni a gyermekkorban hallott meghatározással, amely szerint valamilyen hinni annyit tesz, mint egy dolgot pontosan nem ismerni, és a szükséges ismeret hiányát valamiképpen pótolni. Tiltakozik az ellen, hogy a hit aktusa az ember szellemi tevékenységével ellentétben állna: a hit nem a gondolkodás „mínusz-változata”, és nem is mankója, pótléka. Ellenkezőleg, a hit aktusa a gondolkodó ember egzisztenciális odaadottságán nyugszik, „a gondolkodó egzisztencialitásával kibővített gondolat”.⁴⁰ Egy vallásos nézet ezek szerint akkor tekinthető igazán hitnek, ha mögötte jelen van a személy teljes valója, azaz a hívő léte egészével felel az általa képviselt igazságért.

A vallásos személy istenképének antropomorfizmusai – bár az akadémiai teológia mércéjével mérve torzítást jelentenek – Frankl szerint nem állnak az egzisztencialitás és a valódi istenkapcsolat útjába.⁴¹ Sőt, Max Scheler álláspontjához csatlakozva Frankl azt állítja, hogy mindazok az emberi vonások, amelyeket Istenre vetítünk (harag, sajnálat, öröm, fizikai megjelenés stb.) komolyan veendőek, mert intencionális vallási élményeinkben ezek lényeges szerepet játszanak. Az emberarcúvá tett – Scheler kifejezésével élve – „Ima-Isten” a személy egzisztenciális elkötelezettségének magasabb fokát teszi lehetővé, mint az elvont *ens realissimum*.⁴² A vallási fenomént egyértelműen az előbbi határozza meg. Frankl nem látja képtelenségnek, hogy Isten a róla alkotott képet (akár a freudi apaimágót) használja fel megnyilatkozása csatornájaként.⁴³ Isten akadálytalanul átlépi az emberi határokat, elég neki a „gyámoltalan felpillantás”.

ZÁRSZÓ

Frankl, amikor a fenomenológiára támaszkodó és a zsidó-keresztény kultúrkörben gyökerező emberképére építette a vallási jelenséget – a Freud nyomán általánossá vált redukzív értelmezéssel élesen szembehelyezkedve –, újra önmagáért vizsgálható tárggyá tette a 20. századi pszichológiában, visszaadva e tudományos részterület életjogát. Bár orvosi eredményei kimagaslóak, a valláspszichológia és a vallásfilozófia terén végzett munkássága is megérdemli, hogy teljes mélységében feltárjuk és értékeljük. De éppannyira figyelemreméltó Frankl életpéldája is. Visszaemlékezéseiből egy hívő, a transzcendens valóságtól egzisztenciálisan érintett, Isten iránt elkötelezett ember belső világa rajzolódik ki. Olyan emberé, aki élettapasztalatára alapozva hitelesen taníthat a szenvedésben megélhető öntranszcendenciáról és a végső fenyegetettség mellett is megtalálható, a túlélést segítő alapértékekről. Az emberi létezés logoszáról szóló mondanivalója mindig időszerrű, s különös erénye, hogy vallásos és a vallástól távol eső nézőpontból nagyjából egyaránt befogadható.

³⁹ JASPERS, K., *Mi az ember? – Filozófiai gondolkodás mindenkinek*, i. m., 223, Természetesen Frankl és Jaspers vallással kapcsolatos nézetei alapvetően más alapon nyugszanak: míg Frankl gyakorló hívő, elkötelezett zsidó, addig a szekularizált protestáns családból származó Jaspers nem csatlakozik egyetlen konfesszióhoz sem, Kant nyomán többre értékeli a filozófiai hitet. Lásd ez utóbbihoz: JASPERS, K., *A filozófiai hit*, Attraktor, Máriabesnyő – Gödöllő 2004.

⁴⁰ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P., *Istenkeresés és értelemkérdés*, i. m., 46–47.

⁴¹ *I. m.*, 44–45.

⁴² *I. m.*, 28.

⁴³ *I. m.*, 42.

SUMMARY

The oeuvre of Viktor E. Frankl, Austrian psychiatrist and Auschwitz survivor, is generally classified as psychology or psychotherapy. However, Frankl's peculiar life story, the religion-related conclusions of his neurological research and his philosophical writings on faith revealed him as a committed believer, who has a relevant message for both believers and non-believers. Frankl, the founder of logotherapy and a scholar of high theological education, described the human being's inner life from several points of view. In the present paper, firstly, a distinction is made between Frankl's attitudes towards religion as a therapist and a private person, and then the essential elements of his philosophy of religion are described, such as the role of community in religion, the specific interpretation of conscience, the phenomenology and the mystical background of human relations to God and to other human beings, and finally, the definition of religious faith as an existential devotion to the transcendent God. Frankl, applying a Judeo-Christian anthropology and arguing with Sigmund Freud's extremely reductive interpretation, efficiently rehabilitated the religious phenomena in the psychology of the 20th century.

PATAKY KRISZTINA

Logoterápia Alapítvány

*Logoterápia és logopedagógia gyermekkorban***EMBERKÉP ÉS GYERMEKKÉP**

Gyermekekkel foglalkozva fel kell tennünk magunknak a kérdést: mit gondolunk a gyermekről, milyen kép él bennünk arról, hogy kicsoda ő, és nekünk, felnőtteknek milyen feladtságunk és feladataink vannak vele kapcsolatban.

Viktor Frankl hangsúlyozza, hogy nincsen pszichoterápia emberkép nélkül. „Minden pszichoterápia antropológiai előfeltevéseken alapszik – vagy, ha ezt nem tudatosan teszi, akkor is vannak antropológiai vonatkozásai. Ez utóbbi a rosszabb eset”.¹ Mindezt a pedagógiáról is elmondhatjuk, pedagógia sem lehetséges emberkép és gyermekkép nélkül. A pedagógus oktató, nevelő munkáját is befolyásolja az a gyermekkép, amelyet ő maga képvisel, még akkor is, ha ennek nincs tudatában.²

Az általánosan elfogadott gyermekkép jelentősen változott az idők során. Norbert Kluge professzor *A gyermeklét antropológiája* című könyvében a következőket említi: a gyermek mint még-nem-felnőtt, mint kis felnőtt, mint olcsó munkaerő, mint az emberiség megmentője, mint a lereagálás eszköze, mint örömszerző, mint a felnőttel egyenrangú lény.³ De hogyan viszonyulunk ma a gyermekekhez? Azt gondolom, fontos válaszolnunk erre a kérdésre.

Az alternatív iskolák egyik nagy előnye, hogy pedagógiai módszerüket pontosan megfogalmazott gyermekképre alapozzák, amelyet valamennyi náluk tanító pedagógusnak a magáévá kell tennie. Egy átlagos iskolában viszont szóba sem kerül, hogy a pedagógusok milyen értékrenddel és előfeltevésekkel viszonyulnak a gyerekekhez.

A Viktor Frankl által megfogalmazott emberképből egy olyan gyermekkép rajzolódik ki, amely nemcsak tökéletes összhangban áll az ENSZ és az UNICEF által megfogalmazott modern irányelvekkel⁴, hanem még túl is mutat rajtuk. Ez a gyermekkép nem csupán elveket fogalmaz meg, hanem arra is rávilágít, hogy *miért* illeti teljes tisztelet és olyan bánásmód a gyermeket, amely elismeri emberi méltóságát. Mindemellett segít eligazodnunk a gyermekekkel kapcsolatos további kérdésekben is.

¹ FRANKL, V. E., *Az egzisztenciaanalízis és logoterápia alapjai*, in *A logoterápia alapjai*, SÁRKÁNY P. – ZSÓK O. (szerk.) Jel Kiadó, Budapest, 2010, 9–185.

² KLUGE, N., *A gyermeklét antropológiája*, Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, Budapest (évsz. nélkül)

³ Uo.

⁴ Uo.

A gyermekekkel foglalkozók körében két szélsőséges állásponttal találkozhatunk. Az egyik az elfogadó, megértő, megbocsájto, a másik a kihívás elé állító, elváró, felelősséggel szembesítő. A gyakorlatban az előbbit többnyire a pszichológusok testesítik meg, az utóbbit pedig a pedagógusok. A családban pedig az anyai és az apai szerepek alkotnak hasonló mintázatot. A két hozzáállást általában ellentétesnek érzékeljük: hogyan lehetünk elfogadók valakivel, ha közben felelősségre vonjuk? Ez a dilemma sokszor komoly konfliktusokhoz vezet. Az iskolákban, intézményekben a pedagógusok és a pszichológusok között megfigyelhető feszültség is elárulja, hogy a felek úgy érzik, egymás ellen dolgoznak. A pszichológus több empátiát és kevesebb terhelést várna a tanároktól, a pedagógus viszont azt hangoztatja, hogy neki követelményeket kell támasztania, majd a teljesítménynek megfelelően értékelnie. Sajnos a családban is megjelennek hasonló konfliktusok, amikor az egyik szülő igyekszik megóvni a gyermeket a megpróbáltatásoktól, a másik viszont „embert akar belőle faragni”. Ha ilyenkor úgy tesszük föl a kérdést, hogy „kinek van igaza?”, tévúton járunk, és ennek a tévedésnek a levét a gyermekek isszák meg. Hiszen ahelyett, hogy együtt dolgoznánk értük, a fejük felett csatározunk.

Nézetem szerint a két álláspont nem ellentétes, csupán arról van szó, hogy képviselőik más-más síkon közelítenek a gyermekhez, és így egyik is, másik is csupán részgazságot fogalmaz meg. Tulajdonképpen ez a látszólagos ellentmondás nem más, mint a dimenzióantológia egyik alapvetésének a megnyilvánulása. Frankl szerint „...az ember testi-lelki szellemi egység és teljesség”, ennek következtében a különböző létsíkokra vonatkozó vetületei nem fognak megegyezni, és semmiképpen sem adják vissza a teljes személyt.⁵

A „pszichológusok”⁶ álláspontja, ahogy Frankl többször is kifejti pszichologizmus kritikájában, a pusztán elfogadásra és megértésre való fókuszálás, csupán a lelki síkot érinti, melyen törvényszerűen mennek végbe az események. Ám nem veszi figyelembe a gyermek szellemi dimenzióját, nevezetesen azt, hogy a gyermek képes szembehelyezkedni az őt ért hatásokkal, és ennek megfelelően viselkedni. Aki a szellemi dimenziót figyelmen kívül hagyja, elköveti azt a hibát, hogy „a lelki egészségért illetve a beteg gyógyulásáért folytatott harca egyik leghatásosabb fegyveréről mond le”⁷ (1. ábra, fekete nyíl).

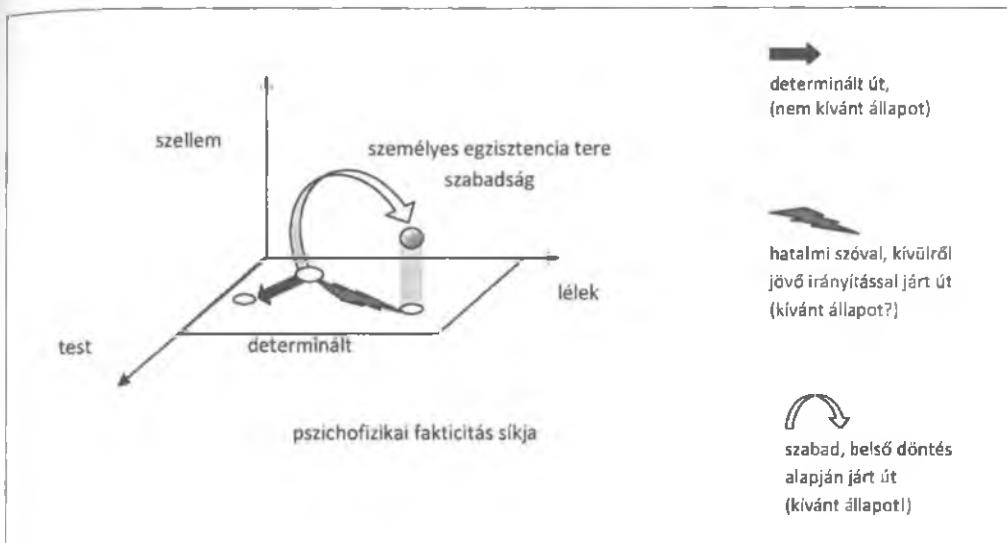
Ha a „pszichológus” nem hagyhatja figyelmen kívül a szellemi dimenziót, akkor a pedagógus és maga a pedagógia még kevésbé. Hiszen épp a pedagógus várja el a gyermektől, hogy tudjon magán uralkodni, gyakoroljon önfegyelmet, ne kizárólag a szükségleteinek és az érzelmeinek engedelmeskedjék⁸ (ne egyen órán, ne üssön vissza, stb.), motiválja önmagát a tanulásra, valamint vállaljon felelősséget a tetteiért. Vajon mindez nem a szellemi dimenzió megnyilvánulása-e? Ha ezt felismerjük, a látszólagos ellentmondás megszűnik, és az is világossá válik, hogy a „pszichológus” pusztán a testi-lelki dimenzió síkján gondolkodik, amelyet a pedagógus többnyire figyelmen kívül hagy, mert ő inkább a szellemi dimenziót célozza meg, miközben az akaratra és a felelősségtudatra épít.

⁵ Uo.

⁶ Szerencsére ez ma már nem így van, sok pszichológiai irányzat épít a személy megküzdési képességeire, rezilienciájára stb., ezért is tettem idézőjelbe a „pszichológus” szót. A köztudatban azonban még mindig él ez a pszichológusokról alkotott sztereotípa.

⁷ Uo.

⁸ Szerencsére az „akaraterő” és az „önfegyelem” visszakerül a pszichológiai gondolkodásba, és a kutatások igazolják az egyébként klasszikusan ismert fontosságukat személyes boldogulásunkban. (BAUMEISTER R. F. – TIERNEY J. *Akaraterő*, Ursus Libris Könyvkiadó, Budapest, 2013.)



1. ábra: A szellemi egzisztencia Frankl ábrája alapján

Am ebben az esetben fel kell tennünk a kérdést: Mi a helyzet a gyermek felelősségével és szellemi személyével kapcsolatosan? Hiszen nyilvánvaló, hogy egy csecsemő és egy felnőtt felelőssége nem egyforma.⁹ A törvénykezésünk is ennek megfelelő: ma Magyarországon¹⁰ a 12. életévét be nem töltött gyermek nem büntethető, vagyis nem vonható felelősségére tettei miatt.

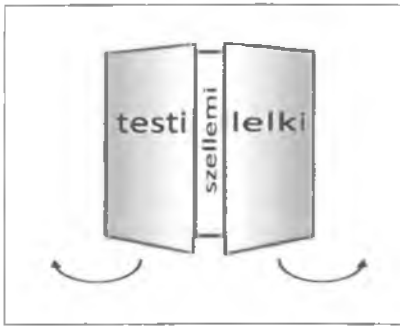
Akkor mit mondhatunk a gyermek szellemi személyéről? Frankl hangsúlyozza, hogy a szellemi személy sérthetetlen, megbetegedni csupán a testi illetve a lelki síkon tudunk.¹¹ Ezt a gondolatot a gyermekekre kiterjesztve megkockáztathatjuk, hogy a szellemi dimenzió fejlődni sem fejlődik, hiszen akkor lenne egy tökéletlenebb állapota. A szellemi személyünk a kezdetektől fogva adott. Fejlődésre a testi és a lelki dimenzióknak képes csupán, és ezeknek a fejlődése teszi a külvilág számára hozzáférhetővé szellemi dimenzióinkat.

Ha a testi és lelki sík fejlődését két kinyíló ablaktáblához hasonlítjuk (2. ábra), érzékeljük, hogy a szellemi már egy kis résen is áthatol, s a fénye segít meglátnunk, miként nyithatjuk a táblákat még szélesebbre. Szellemi dimenzióink így hatással lehet testi és lelki fejlődésünkre, és jó irányba befolyásolhatja a működésüket. A gyerekeket tehát abban kell segítenünk, hogy minél szélesebbre tárhassák az „ablaktábláikat”, vagy ha már nem

⁹ A felelősség kérdésének vizsgálatával a pszichológia igen keveset foglalkozik. A Rotter féle külső-belső kontrollis megközelítés áll a legközelebb e témához, amely szerint a külső kontrollt a felelősségvállalás hiányának lehet tekinteni. (YALOM I. D., *Egzisztenciális pszichoterápia*, Animula Kiadó, Budapest, évsz. nélkül.)

¹⁰ A felelősségre vonhatóság kérdésének a vizsgálata nem egyszerű: hogy ezek az életkori határok pontosan hova esnek, az országonként változik a mai napig is. A szabályozással kapcsolatos vitákban a jogalkotók a biológiát és a pszichológiát hívják segítségül. A pszichológia azonban meglepően keveset foglalkozik a felelősség kérdésével.

¹¹ FRANKL, V. E., *Az egzisztenciaanalízis és logoterápia alapjai*, in: SARKÁNY P. – ZSÓK O. (szerk.), *A logoterápia alapjai*, Jel Kiadó, Budapest, 2010, 9–185.

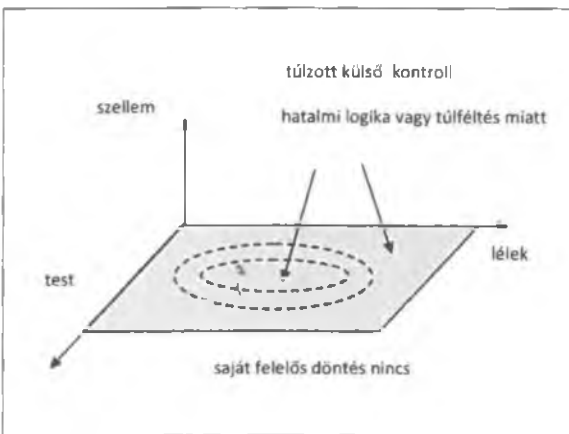


2. ábra

lehetséges tovább nyitni őket. akkor abban, hogy a megmutatkozó szellemi dimenzió fényében hogyan lehet meglátni az értékeket.

Ha elfogadjuk, hogy a szellemi dimenzió ugyan a kezdetektől adott, de csak a testi és lelki fejlettség aktuális szintjének megfelelően tud megnyilvánulni, akkor érthetővé válik, hogy azok a stratégiák, amelyek rombolják a lelki fejlődést (elhanyagolás, hatalmi megfélemlítés, megszegyenítés, kiközösítés stb.), gátolják és nehezebbé teszik a gyermek számára a szellemi dimenzió kibontakoztatását is. (1. ábra: szürke, cikcakkos nyíl)

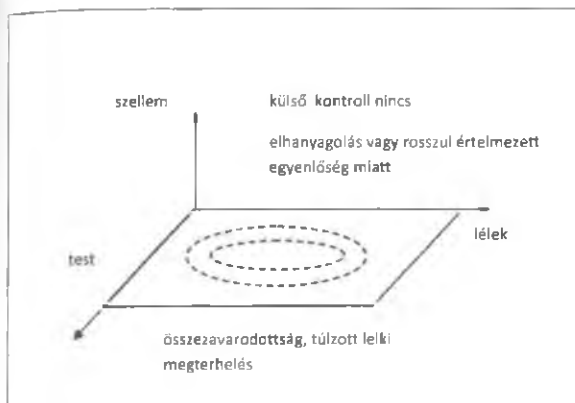
A pusztán külső kontroll és hatalmi megfélemlítés látszólag elvezet a kívánt viselkedéshez (csend az osztályban, elvégzett feladatok), de a kontroll csökkenésével világossá válik, hogy a viselkedés nem szabad döntésből született, vagyis a gyermek nem felelősen cselekedett. Ilyenkor vagy pusztán félelemből tartja be az előírásokat, vagy egyáltalán nem tartja be, hiszen csak a saját szabad döntésünk eredményeként született viselkedésért vállalunk felelősséget.



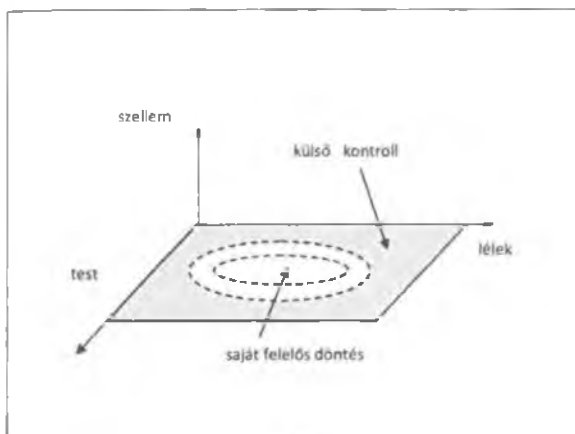
3/a. ábra

Ennek a hozzáállásnak a másik oldala, amely inkább a szülők részéről szokott megnyilvánulni, amikor túlféltésből mi döntünk a gyerek helyett. (Az ilyen hozzáállású szülőt hívjuk „helikopter-szülőnek”, aki nem képes szabadon engedni a gyermekét, hanem folyton a feje fölött köröz). Ez a probléma is a kontroll kérdéssel kapcsolatos, hiszen bár a szülőt a „puszta szeretet” vezérli, éppúgy a szabadságában korlátozza a gyermeket, mint az, aki a hatalmi megfélemlítésre épít, s az eredmény ebben az esetben is a felelős döntések és a felelősségvállalás hiánya lesz (3/a. ábra).

A másik hiba, amit el szoktunk követni, hogy „felelősségre vonunk”. Vagyis ahelyett, hogy a gyermek saját felelősségi körén belül megtapasztaltatnánk a döntések és cselekvések következményét, inkább lelkiismeret-furdalást ébresztünk benne, még rosszabb esetben olyasmit kérve számon tőle, ami nem az ő felelőssége, hanem a miénk. Az ilyen hibákat sokszor fel sem ismerjük. Leginkább akkor fordulnak elő, ha nem tisztáztuk magunkban a határokat, például rosszul értelmezett egyenrangúság feltételezése esetén (szülősítés, lojalitás-konfliktusba vonás). Szintén a határok elmosódásából vagy hiányából fakad a laissez-faire és az elhanyagoló bánásmód (3/b. ábra).



3/b. ábra



3/c. ábra

Az pedig a felnőtt felelőssége, hogy ezt a határt kijelölje, mert ennek hiányában a gyermekek nem érzik magukat biztonságban (3/c. ábra).

Az ellentmondás tehát feloldható: a gyermeknek szüksége van a feltétel nélküli elfogadásra és megértésre, ami a személyét és az érzelmeit illeti, de a cselekedeteiért és ezeknek a következményeiért felelős, a korának és testi-lelki fejlettségének megfelelő mértékben. Ezen a körön belül képes szabad döntést hozni, és döntéséért felelősséget vállalni (1. ábra: fehér nyíl). Annak nyomán követése, hogy a gyermek testi-lelki fejlettsége milyen, folytonosan változó határokat jelöl ki, a felnőtt feladata. A határokon belül szerencsés a kontrollt a gyermekeknek átengedni, de a határokon kívül a kontroll tartása a felnőtt felelőssége.

Sajnos az is gyakran előfordul, hogy a két szélsőséges hozzáállás következetlenül, egymás után, hirtelen váltásokkal jelentkezik. Ilyenkor valaki a gyermek környezetéből, például az apa képviseli a túlzott kontrollt, az anya pedig mindent megenged és elnéz. De egy labilis személy egymaga is megjelenítheti a két álláspontot. Gondoljunk egy feldúlt pedagógusra vagy szülőre, aki megbánja egy dühkitörését vagy túl szigorú döntését, ezért hirtelen túlzottan engedékennyé válik, mindent megenged, olyasmit is, amit egyébként nem szokott és nem is tart helyesnek. Azután ettől persze megint feldühödik... A gyermekek számára nagyon összezavaró, ha ilyen ellentmondásos helyzeteknek kell megfelelniük.

Fontos tehát, hogy a pedagógus (és a szülő is) tudatosítsa magában, hol húzódik a gyermek felelősségének a határa, mi az, ami testi és lelki képességein keresztül meg tud nyilvánulni. Ezek a határok természetesen egyben a gyermek szabadságának a korlátai is. Mert azt is le kell szögeznünk, hogy a korlátozott felelősség korlátozott szabadsággal jár együtt.

LOGOTERÁPIA GYERMEKKORBAN

Ha tehát tudjuk, hogy a gyermek szabadsága és felelőssége korlátozott, fel kell tennünk a kérdést, hogy vajon alkalmazható-e egyáltalán gyermekek számára a logoterápia és egzisztenciaanalízis.

Bianca Z. Hirsch szerint a logoterápia alkalmazható gyerekkorban, különösen iskolai körülmények között. Javasolja a tanárok és az iskolapszichológusok logoterápiás képzését, hiszen a gyerekek idejük nagy részét tanáraikkal töltik, és családi konfliktusok esetén éppen az iskola lehet a biztonságot jelentő környezet, ha a gyermeknek lehetősége van megfelelően képzett és elfogadó felnőttekkel kapcsolatba kerülnie.¹²

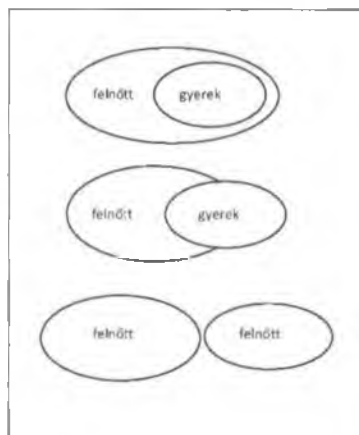
Nézetem szerint, ha az előzőkben tárgyalt felelősség-határokat szem előtt tartjuk (3/c. ábra), akkor szigorúan azokon belül maradván a logoterápia mind az értelem megtalálását, mind a megvalósítását tekintve gyermekek esetében is működik.¹³ A modellből azonban kiviláglik, hogy minél kisebb egy gyermek, annál kevésbé lesz lehetőségünk terápiás beavatkozásra, de az is kiderül, hogy annál nagyobb lehetősége van a felelős felnőttnek elérni, hogy a problémák ki se alakuljanak. Minél korábbi életkorról van szó tehát, annál inkább *promócióról* és *prevencióról* beszélhetünk, semmint *terápiáról*, hiszen a hangsúly a szabadság és felelősség megtapasztalásán, a jó szokások és jó beállítódások kialakításán, begyakorlásán van. Ezt a hozzáállást nevezném logopedagógiának, és ennek megfelelően a nevelési folyamatban nézetem szerint *logopedagógiáról* és *egzisztenciaanalízisről* kellene beszélnünk

LOGOPEDAGÓGIA

A logopedagógia nem volna más tehát, mint a frankli ember- és gyermekképpen alapuló logoterápiás és egzisztenciaanalitikus szemléletű pedagógia, melynek célja az, hogy segítse az egzisztenciális értelemben vett személy kibontakozását.

Felelősségre nevelés

A felnőtt és a vele kapcsolatban álló gyermek helyzete nem szimmetrikus, egyfajta hierarchiát mutat. Hiszen a felnőtt felelős a rábízott gyermekért, míg ez fordítva nem igaz. A felnőtt felelőssége mintegy tartalmazza a gyermek felelősségi körét úgy, mint ahogy a magzatot körülöleli az édesanyja teste (4. ábra). Születés után a testi-lelki tartalmazást átveszi a lelki tartalmazás, a gondoskodás, a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges fizikai és lelki feltételek, a biztonsá-



4. ábra

¹² HIRSCH B. Z., *The Application Of Logotherapy In Education*. The International Forum for Logotherapy, 18, 32–36., 1995.

¹³ Természetesen ez a felnőttek esetében is így van, hiszen az ő szabadságuk sem végtelen. A gyerekek, idősök és betegek esetében csupán szembetűnőbb a szabadság korlátozottsága.

ság megteremtése. Ahogyan a gyermekek fejlődnek, a felnőttek felelősségi köre fokozatosan visszahúzódik.

Boglarka Hadinger hívja fel rá a figyelmet, hogy a „felelősség” kifejezés negatív töltetű, ezért a gyerekekkel való kapcsolatunkban jobb nem használni. Arra is figyelmeztet, hogy a felelősségre nevelés nem azonos a felelősségre vonással, bár a kettő sajnos gyakran összemosisdik a gyakorlatban. Mit jelent tehát a felelősségre nevelés? Hadinger azt javasolja, hogy a gyerekeket hozzuk az életkoruknak megfelelő döntési helyzetekbe, gondoljuk végig együtt velük a lehetséges döntések következményeit, majd hagyjuk, hogy meg is tapasztalják e következményeket. Például egy iskolás gyerek dönthet arról, hogyan osztja be a zsebpénzét, vagy mivel tölti a szabadidejét. A „rossz” döntés büntetése így nem kívülről érkezik, hanem közvetlenül a gyermek döntéséből fakad. Hiszen ha megette az egész csokit tegnap, akkor mára nem marad, vagy ha három órát piszmoz a matekkal, akkor nem lesz ideje társasozni. Hadinger arra is rámutat, hogy mi felnőttek gyakran a kényelmesebb megoldást választjuk, és azért döntünk a gyerekek helyett, mert az kevésbé időigényes: elkerülhetjük az esetleges konfliktust, és nem kell kezelnünk a helyzetből fakadó kellemetlen érzelmeket.¹⁴

Értékek és értelem

Az egzisztenciaanalízis fontos eleme a személyes értékrend feltárása és tudatosítása, hiszen ezek a felismert értékek adják meg a konkrét élethelyzetünkben rejlő értelem beteljesítésének lehetőségét. Boglarka Hadinger szerint az érték-kör az emberi fejlődés során egyre tágul. Körülbelül 5 éves korig az értékeket túlnyomó részt a környezetünktől vesszük át, vagyis kapjuk.¹⁵ Ez egyfajta egocentrikus beállítottsággal jár együtt, és Hadinger szerint meg is lehet rekedni ezen a szinten. (Meglátása szerint sok művész egész életén át megmarad ezen az érték-körön belül...) A második, körülbelül 12 éves korig tartó szakaszban az értékeket szintén kapjuk, de a családon és a szűk környezetben belül adjuk is. Ezen a szinten is meg lehet rekedni (lásd „maffiafőnök”). Optimális esetben 12 éves kor fölött adjuk és kapjuk az értékeket, és a kör egyre tágul a távolabbi környezet, az emberiség és egyetemesség irányába.¹⁶

Kezdetben, amikor a gyermek az értékeket csak kapja, ezek az értelemuniverzáliai „készek”, a felnőttek, a nevelők, a közösség, a kultúra értékrendjét tükrözik. Minden család, minden iskola képvisel egy értékrendet – akkor is, ha ennek nincs tudatában –, amivel általában az is együtt jár, hogy bizonyos értékeket eleve kizár a rendszerből. Például egy család, amelyben a legfőbb érték a biztonság és az összetartozás, nehezen viseli a kockázatkeresést, és a külső kapcsolatokat. Ahol a legfőbb érték a béke, ott sem vállalni, sem megoldani nem igyekeznek a konfliktusokat. Amelyik iskolában legfőbb érték a versengés, ott nem lesz helye a kooperációnak.¹⁷ Ezzel nem azt akarom mondani, hogy ne legyen értékrend, csak arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy értékekkel szemben értékek állhatnak, és érdemes tudatában lenni, hogy mikor, miért és milyen értékről mondunk

¹⁴ HADINGER, B., Előadás, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Logoterápiás szakképzés, Budapest, 2012.

¹⁵ Uo.

¹⁶ Uo.

¹⁷ PÁL F., Előadások 2011, <http://www.palferi.hu/hanganyagok/2010-2011/2011-04-05> (Utolsó megtekintés 2014. október 6.).

le, miközben a saját értékrendünket követjük. A túl merev értékrend megnehezítheti a gyermekek helyzetét, a későbbiekben csak kemény küzdelmek árán tudják felismerni a kizárt értékekben fellelhető értelem-lehetőségeket. (Bár – hogy a kép még összetettebb legyen – a kemény küzdelem is képviselhet értéket...) Az értékrend hiánya pedig fejtelenséghez vezet, és a kiszolgáltatottság érzését keltheti a gyermekekben.

Frankl szerint az értelmet *találjuk*.¹⁸ Ha azt szeretnénk, hogy a gyermekek rá tudjanak találni egy-egy szituációban az ő számukra fellelhető értelemre, jó, ha az értékek minél szélesebb skáláját tudjuk nekik felmutatni. Ez szintén a felnőttek felelőssége, csakúgy mint az is, hogy mit kezdenek a gyermek által meglett értelem-lehetőséggel, ha az az ő számukra nem képvisel értéket.

Az értékek tudatosítását ajánlatos minél előbb, óvodás-, vagy kisiskolás korban kezdeni. Frankl azt írja, hogy a szellemi tudattalan az érzelmek és az intuíció nyelvén szólal meg.¹⁹ Ha Frankl nyomán a felszínre szeretnénk hozni a gyermekek saját maguk által felismerhető értékeit, akkor a legkézenfekvőbb az érzelmeikkel kapcsolatos munka kidolgozása. Az érzelmeink mögött ugyanis a vágyaink és értékeink találhatók.²⁰

E mellett a módszer mellett még számos módszer és technika szerepel a pszichológusok és pedagógusok eszköztárában, amelyek segítségével a gyermekek feltérképezhetik a saját értékhorizontjukat. Ilyenek lehetnek a Lukas féle dereflexiós körök²¹, „varázsjátékok”²², a meditáció, a Böschemeyer-féle értékimagináció²³, a rajzolás, a meseolvasás, a szerepjáték, stb.

Frankl három értékmegvalósítási lehetőséget különböztet meg, az alkotói, az élmény- és a beállítódási értéket.²⁴

Élményérték a gyermekek esetében

Gyermekekről szólva kiemelt fontosságot kell tulajdonítanunk az élményértékeknek mint alapnak, melyek egy kapcsolatban, a természet szépsége vagy egy műalkotás élvezete közben valósulnak meg. A pozitív kapcsolatok, a biztonság, a bizalom és nyitottság teremtik meg a feltételeket az élményértékek megvalósításához.

A gyermekek már az anyaméhben „kapcsolatban” vannak, és az első években is jellemző ez a szoros összefonódás a gyermek és a szülő között. Kezdetben a babák számára

¹⁸ FRANKL, V. E., *A szenvedő ember*, Jel Kiadó, Budapest, 2012, SÁRKÁNY P., *Az értelemtapasztalat dimenziói: Értelemadás és értelematlalás*, in: SÁRKÁNY P. (szerk): *Az értelemkérdés sodrásában*, Jel kiadó, Budapest, 2005, 75–86.

¹⁹ FRANKL, V. E., *Az egzisztenciaanalízis és logoterápia alapjai*, in: SÁRKÁNY P. – ZSÓK O. (szerk.), *A logoterápia alapjai*, Jel Kiadó, Budapest, 2010, 9–185.

²⁰ Pozitív érzelmek esetében ez egyszerű, negatív érzelmek esetén azonban komolyabb munkát igényel a megtalálásuk. Ilyenkor át kell gondolnunk, hogy mi az az érték, ami elveszett (a szomorúság esetében), vagy mi az, aminek a megvalósulása meghiúsult (a düh esetében). Ha ezt az utat követjük, akkor eljutunk egy vágyunkhoz, amely ha elsőre nem is tűnik túl magasztosnak, de a mélyén újabb és újabb vágyakat találhatunk, s ha elég mélyre ásunk, előbb-utóbb egy általunk fontosnak tartott értékre bukkanunk. (PÁL F., *Természetes spiritualitás*, Kairosz Kiadó, Budapest, 2012.)

²¹ LUKAS, E., *A logoterápia Tankönyve*, Agapé, Szeged, 2011.

²² GÖBEL O., *Önmagunkban elmélyülten*, L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2009.

²³ EGLAU, U., *A lélek sötét ösvénye (Freud) - a lélek fényes ösvénye*, in: SÁRKÁNY P (szerk), *Az értelemkérdés sodrásában*, Jel kiadó, Budapest, 2005, 110–120.

²⁴ FRANKL, V. E., *Orvosi lélekgondozás*, UR Kiadó, Budapest, 1997.

²⁵ GOPNIK, A., *A babák filozófiája*, Nexus Kiadó, Budapest, 2009.

még nincs elkülönült „én”. Szerintem ez az élmény nagyon hasonlíthat az élményértékek megvalósítása közben történő önátlépésre. A fontos különbség az, hogy a babák ezt passzívan átélik, a felnőtt pedig tudatosan megvalósítja.

Gopnik szerint az „én”-érzés csak az ötödik életévre alakul ki fokozatosan.²⁵ Nézetem szerint az elkülönült „én” élménye teszi lehetővé, hogy a passzívan kapott kapcsolati élmény érték mellett megjelenik az aktívan adott és megvalósított élményérték, amelyre a gyerekek életkoruk előrehaladtával egyre tudatosabban képesek. Az én-érzés kialakulásának ideje megegyezik a Boglarka Hadinger által leírt értékkör-bővülés első időpontjával, vagyis az ötödik életévvel.²⁶

Az eddigiekben nem hangzott el, pedig nem csak a felnőttekkel, hanem a többi gyermekkel való kapcsolat is fontos szerepet játszik a gyermek fejlődésében. Közöttük valódi lehetősége nyílik az élményszerzésre és megmérettetésre, a passzívan fogadott értékek aktív megvalósítására, közöttük cselekednie és döntenie kell, és lehet vállalni a felelősséget. A gyermekek közös világa a játék, ahol szabadon, pozitív érzések kíséretében próbálhatják ki magukat, és pozitív kapcsolatokat tudnak építeni. „A valóságos életben a gyerekek a felnőttek segítségére szorulnak, akik egyrészt szabályokat adnak, másrészt kitöltik az ismeretlen réseit. Vigotszkij hitt abban, hogy a valóság felülbírálásának szabadsága, ami a 'mintha játékok' lényeges alkotóeleme, hasonló támogatást nyújt a gyerekeknek. Ezért, írja Vigotszkij: »A játék során a gyerek mindig felette áll az életkorának, mindennapi viselkedésének; mintha a játék során egy fejjel magasabb lenne saját magánál.«²⁷

Alkotói érték

A kompetens csecsemő aktívan kísérletezik, hatással van a környezetére, és meglepően hamar összekapcsolja cselekedeteit a külvilág változásaival. Kétéves kor környékén alakul ki az „én”-nek az az aspektusa, amelyet „cselekvő én”-nek nevezünk, ilyenkor születik meg a babákban az „én csinálom” érzése.²⁸ Az alkotói érték megvalósulásának ez az érzés képezheti az alapját, de amint az élményértékek esetében, itt is csak fokozatosan alakul ki a teljesen tudatos, akarattalagosan indított értékmegvalósítás.

Fontos szerepet játszik ebben a folyamatban a figyelmi és a gátló rendszerek alakulása, fejlődése is, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek egyre fókuszáltabb figyelemmel merüljön el egy konkrét tevékenységben, miközben a többi ingert és végül önmagát is figyelmen kívül hagyja. Ez lehet az az élmény, melyet Csíkszentmihályi Flow-nak nevez, és Gopnik szerint csak a felnőttek működésére jellemző, mivel fókuszált és belülről irányított figyelemre van hozzá szükség.²⁹

Fontos tehát, hogy a felnőtt lehetőséget teremtsen a gyermek számára az alkotói értékek megvalósítására, hogy a közös tevékenység, a tanórán végzett munka ne unalmas kötelezettség legyen, hanem valódi alkotás – hiszen egy szépen kerekített betű vagy egy szépen elmondott vers is azzá válhat.

²⁵ HADINGER, B., Előadás, Apot Vilmos Katolikus Főiskola, Logoterápiás szakképzés, Budapest, 2012.

²⁶ COLE, M. – COLE S. R., *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

²⁷ Uo.

²⁸ GOPNIK, A., *A babák filozófiája*, Nexus Kiadó, Budapest, 2009.

²⁹ FRANKL, V. E., *Orvosi lélekgondozás*, UR Kiadó, Budapest, 1997.

Beállítódási érték

„Arról van itt szó, hogyan viszonyul az ember valamely megváltoztathatatlan sorshoz” mondja Frankl a beállítódási értékről.³⁰ Ha belegondolunk, a kisgyermek egyáltalán nem perelnek a sorsukkal. Azt fogadják el, amiben éppen vannak, még akkor is, ha az egy kívülről számukra nyilvánvalóan rossz. Erre a „stratégiára” a gyermekeknek függő viszonyuk miatt van szükségük, hiszen még egy bántalmazó szülő is jobb, mint egy semmilyen. A rossz környezet természetesen igen káros hatással lehet a gyermek fejlődésére, és rossz irányba befolyásolhatja a külvilághoz és az emberekhez való beállítódását. De ez a beállítódás csak jóval később válik tudatossá, sőt, még az is előfordulhat, hogy soha. Sokszor felnőttként is csak egy terápiás szituációban ismerjük föl a saját beállítódásunkat.

A pszichológiában megküzdési (coping) stratégiáknak hívjuk azokat a stratégiákat, amelyekkel egy számunkra fenyegető helyzetet kezelünk. „A megküzdés *Lazarus* szerint kognitív és viselkedéses erőfeszítés, amely olyan külső vagy belső kihívások, veszélyek kezelésére irányul, melyek meghaladják, vagy felemészítik az egyén tartalékait, forrásait.”³¹ A megküzdési stratégiák között szerepel a pozitív újraértékelés stratégia, amely figyelemre méltóan hasonlít Frankl beállítódási érték-megvalósításához.

„A pozitív újraértékelés a szituáció egy olyan újrakeretezése, amelynek folytán az egyén akár a stresszes helyzetben is a körülmények pozitív aspektusait és előnyeit nézi.”³² Már általános iskolás korban is megfigyelhető ez a stratégia – de leginkább 12 éves kor táján válik jelentőssé –, amely a kutatások eredménye szerint az immunrendszer hatékonyabb működésével jár együtt, és éppen emiatt a pozitív pszichológia a pedagógiai gyakorlatban is kívánatosnak tartja a fejlesztését.³³

A beállítódási érték megvalósításához szükséges képességeink jó része már kora gyermekkorunktól adott. Ahhoz, hogy más szempontból tudjunk látni egy helyzetet, képzelőerőre van szükség és arra, hogy mind érzelmileg, mind gondolatilag át tudjuk venni a mások nézőpontját (empátia és mentalizáció). De a tudatosított megvalósításhoz szükséges a reflektált én-tudat, és a helyzet kiértékelésének a képessége is. Hiszen ezek hiányában nem hogy megvalósított, de felismert beállítódásról sem lehet szó.

Fontos tehát, hogy segítsük a gyermekeket saját beállítódásaik felismerésében, és hogy alternatív beállítódásokat tudjunk felmutatni nekik az adódó helyzetekben. Mert – Frankl szavaival – míg az élményértékeknek és az alkotói értékeknek prioritásuk van, addig a beállítódási értékek szuperioritása, hiszen általa nyilvánul meg igazán emberi mivoltunk.³⁴

A „helyzetbe hozás” mellett nyilvánvalóan nagy szerepe van a felnőtt példamutatásának is: ha pozitív kapcsolatokat ápol embertársaival, ha alkotó életet él, és fel tudja mutatni az értelmet egy-egy reménytelennek tűnő helyzetben is, akkor válik hitelessé az, amit mond.

³⁰ HAMVAI C. – PIKÓ B., *Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai*, in *Magyar Pedagógia* 108. évf. 1. szám 71–92., 2008.

³¹ Uo.

³² Uo.

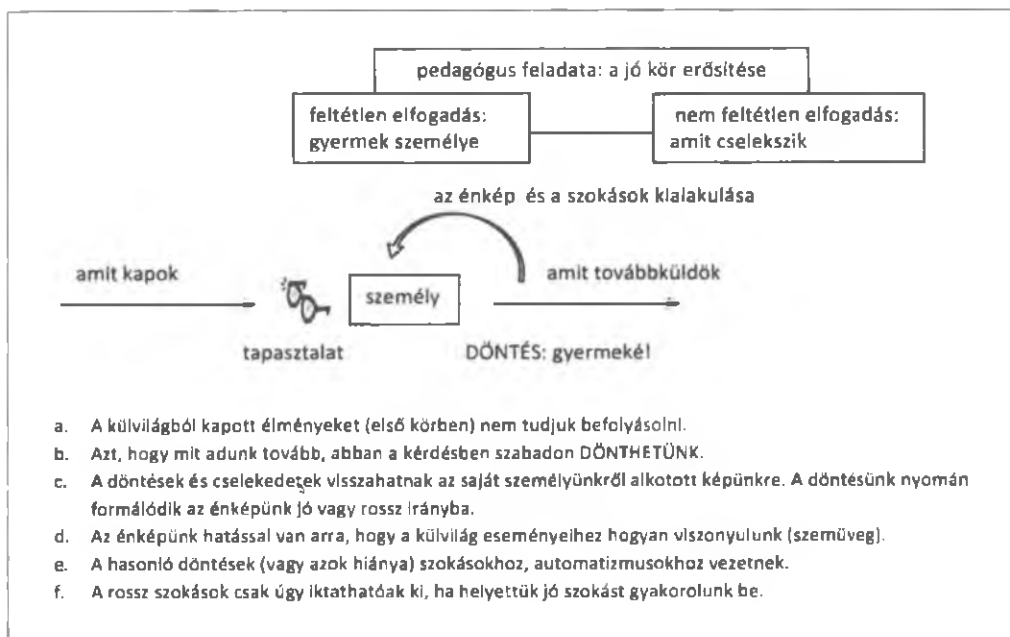
³³ FRANKL, V. E., *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*, Jel Kiadó, Budapest, 2005.

³⁴ HADINGER, B., *Bátorság az élethez*, Jel Kiadó, Budapest, 2006.

A pedagógus

A fentiek alapján kirajzolódik, hogy a gyermekekkel foglalkozó felnőttek felelőssége kettős, egyrészt a gyermekekkel szemben felelősek. másrészt önmagukkal szemben, pontosabban önmaguk és a lelkiismeretük előtt. A gyermekekkel kapcsolatos további feladatok közül néhányat kiemelnék, amelyek logopedagógia szempontból jelentősek. Ezek: az önbecsülés növelése, a lelkiismeret nevelése, az önnevelési attitűd kialakulásának támogatása, a döntéshozatal segítése és a motiváció: az értelem akarásának a kibontakozását lehetővé tevő helyzetek teremtése, felismerése. A témakörben nagyon fontos és hasznos olvasmány Boglarka Hadinger *Bátorság az élethez* című könyve.³⁵

A következő ábrával szeretném szemléltetni nagyvonalakban a logopedagógus nevelési feladatát (5. ábra):



5. ábra: A logopedagógus feladata – Vik János ábrája alapján

A gyermekekkel foglalkozó felnőttek, amint említettem, a saját maga és a lelkiismerete előtti felelősséget is viselnie kell. Sajnos ezzel a fajta felelősség-vállalással elég keveset szoktunk foglalkozni. Míg egy pszichológustól elvárják, hogy folyamatos önismereti munkát végezzen, amit papírokkal is igazolni tud, addig a tanároktól csak a szakmai továbbképzéseket kérik számon. Sőt, maguk a pedagógusok sem érzik fontosnak, hogy ön-

³⁵ Az önismeret abban az esetben is hasznos, ha a pedagógus első közelítésben nem talál értelemmegvalósítási lehetőséget a munkájában, hiszen a logoterápia épp ehhez nyújt segítséget, hogy találjon, vagy ha ez nem lehetséges, segítsen a pályaváltoztatással kapcsolatos döntés meghozásában. Ez igen fontos lehet mind az egyén, mind a környezete szempontjából.

ismereti kurzusokon vegyenek részt – a szülőkről már nem is beszélve. Az önismereti munka negligálásához szerintem – számos egyéb probléma mellett – a pszichológiával kapcsolatos előítéletek is hozzájárulnak.

A logoterápia és egzisztenciaanalízis talaján álló önismereti munka és személyiségfejlesztés éppen azért lenne nagyon alkalmas mind a pedagógusok, mind a szülők számára, mert nem marad meg a pszichologizmus szintjén, hanem az „itt és most”-tal valamint a jövőbeli feladatokkal foglalkozik. Tapasztalataim szerint az ilyen önismereti munka nemcsak a személyes épülésben segít, hanem a tanári munkában is hasznosítható, feltéve, hogy a pedagógus értelemmel telinek találja a maga munkáját.³⁶

Az iskola

Molnár Mária komplex képet fest róla, milyen az értelmes élet iskolája, amely Frankl logoterápiáján és egzisztenciaanalízisén alapul.³⁷ Vele ellentétben azt gondolom, hogy nem egy ilyen új, alternatív iskola-típusra lenne szükség. Az alternatív iskolák (sok más mellett) azzal az előnnyel járnak, hogy pontosan megfogalmazott gyermekképük van. De végül észre, hogy eközben minden erőfeszítésük e gyermekképek megfelelő és egyben kizárólagos feltételek megteremtésére irányul, ami ellentétben áll Frankl elképzelésével. Ebből adódóan Montessori pedagógia nincs a Montessori Óvodán és Iskolán kívül, ahogyan Waldorf pedagógia sincs a Waldorf Iskolán és Óvodán kívül.

Frankl elgondolásának egyik legfontosabb momentuma éppen az, hogy az ember nem hivatkozhat a körülményeire, és bármilyen helyzetben meg tudja találni a szabad mozgásteret. Ha egy logopedagógus azt mondja, hogy nem tudja alkalmazni a logopedagógiát, logoterápiát, mert nincs hozzá elegendő idő, nincs „speciális készlet”. Logopedagógiai Iskola stb., furcsa önellentmondásba keveredik. Hiszen pusztán a saját személyünk is lehet az a „körülmény”, amely az öntranszcendencia révén a gyermekre irányulva már logopedagógiai helyzetet teremt. A saját hozzáállásunk és példamutatásunk, valamint a gyermek és köztünk kialakuló buberi Én-Te kapcsolat, vagy „átölelő kapcsolat”³⁸ csak a mi felelőségünk.

Nézetem és tapasztalataim szerint bármely iskolában bármelyik tanár tud logopedagógusként működni, ha akar. Ezért nem egy iskola létrehozásán, hanem sokkal inkább a logoterápiái és logopedagógiai szemlélet terjesztésén kellene tönni a fejünket, és a tanítók, tanárok képzésébe, továbbképzésébe beépíteni a logopedagógia, logoterápia oktatását. Hogy ez az elképzelés megvalósítható, az bizonyítja, hogy egy teljesen „átlagos” iskolában önkéntes alapon három tanítónő is sikeresen alkalmazza a logopedagógiai alapelveket, és aktívan részt vesz egy programban, mely ezeken az elveken nyugszik. A program fő célkitűzése a személyes értékek megtalálása az érzelmek segítségével, valamint a felelősségérzet és a közösségben való gondolkodás elmélyítése a gyermekekben.³⁹

³⁶ MOLNÁR M., *Az értelmes élet iskolája*, Jel Kiadó, Budapest, 2004.

³⁷ BUBER, M., *Én és Te*, Európa Könyvkiadó, Budapest, 1994.

³⁸ PATAKY K., *TI és ÉN = MI program* (Társas Ismeretek és Érzelmi Nevelés MIndannyiunkért). Belvárosi Pedagógus, IV. évf. 2. szám. 3–5., 2011.

³⁹ Az itt megfogalmazott gyermekkép tartalmazza a Norbert Kluge által vázolt 21. századi gyermekképet (Kluge, évsz. nélkül, 135.), amit kiegészít a gyermek testi-lelki-szellemi dimenzióinak megnevezésével. Így, a szellemi személy kezdetektől való megléte kapcsán válik világossá, milyen értelemben kell egyenrangúnak tekintenünk a gyermeket a felnőttekkel. Továbbá kirajzolódik a felnőttek felelőségének a köre is.

ÖSSZEZGÉS

A logoterápia és egzisztenciaanalízis emberképéből kiindulva a következő gyermekkép⁴⁰ fogalmazható meg:

1. A gyermek kezdetől fogva önálló személy a maga teljes testi-lelki-szellemi egységében és teljességében (lásd Frankl „téziseit”⁴¹). Ennél fogva a nevelésnek nem tárgya, objektuma, hanem szubjektuma.
2. A saját fejlődésének aktív részese.
3. Testi és lelki fejlődése lehetővé teszi, hogy a kezdetektől adott szellemi személye egyre inkább meg tudjon nyilvánulni.
4. Képességei, kompetenciája, státusza, szabadsága és felelőssége tekintetében azonban nem egyenrangú a felnőttekkel.
5. A felnőtt és a gyermek viszonya nem szimmetrikus, a felnőtt felelőssége és optimális nevelési hozzáállása mintegy „átöleli” a gyermeket.

A felnőtt feladatai:

- a) Támogatja a testi és lelki fejlődés folyamatát (szükségletek, empátia, elfogadás).
- b) Felismeri a gyermek testi és lelki fejlettségének megfelelő szabadság területét, amit megfogalmaz és nyilvánvalóvá is tesz a gyermek számára (korlátok, szabályok).
- c) Ezen a területen belül azonban maximálisan érvényesülni hagyja a gyermek szellemi személy voltát és felelősségvállalásra irányuló belső késztetését.
- d) Ezt a kört tudatosan bővíti a gyermek visszajelzéseinek és fejlődésének megfelelően, míg végül teljesen „elengedi”, már mint felnőttet.

Ez a gyermekkép alkalmas arra, hogy közös alapot teremtsen a gyermekekkel foglalkozó felnőttek számára. Szépen kirajzolódik a modellben az egyes segítő hivatások kompetenciája, valamint az is, hogy nem az „elfogadó vagy korlátozó”, hanem a helyesen értelmezett „elfogadó és korlátozó” hozzáállás segíti legjobban a gyermekeket. Emiatt szerencsés lenne, ha a logoterápiai és egzisztenciaanalitikus szemlélet nagyobb teret tudna hódítani az iskolák világában, hiszen nagyban segítené a szülők, pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, gyermekvédelmi szakemberek stb. munkáját és együttműködését.

A másik, amit hangsúlyoznunk kell, hogy a logoterápiai szemlélet nem kész értékrendet akar ráerőltetni a gyermekekre és a felnőttekre. Egyaránt alkalmazható bármelyik iskolában, világnézeti és vallási hovatartozástól függetlenül. Frankl maga így fogalmaz: a logoterápiának „minden betegre alkalmazhatónak kell lennie, legyen az hívő vagy hitetlen, és minden orvos által alkalmazhatónak kell maradnia, személyes világnézetére való tekintet nélkül”.⁴² Ennek analógiájára azt mondhatjuk: *a logoterápia és logopedagógia*

⁴⁰ FRANKL, V. E., *Tíz tézis az emberről*, in BATHYÁNY, A. – SÁRKÁNY P. – ZSÓK O. (szerk.), *Értelem és egzisztencia*, Jel Kiadó, Budapest, 2006. 59–70.

⁴¹ FRANKL, V. E., *A szenvedő ember*, Jel Kiadó, Budapest, 2012.

⁴² VÉGH A., *A gyerek szeme*, in VÉGH A., *A süllýedés metafizikája*, Kairosz Kiadó, Budapest, 2001. 77–83.

minden gyerekre alkalmazható minden pedagógus és pszichológus által, személyes világnézetére való tekintet nélkül.

És végül felelős felnőttként érdemes megfontolnunk Végh Attila gondolatát: „Amíg magunk nem szakítunk a birtokló felfogással, amíg nem döbbenünk rá, hogy a kor késsen kapott válaszai nem megfelelőek, addig nem volna szabad a gyerekekkel szóba állnunk.”⁴³ A logoterápia ebben a kérdésben is a segítségünkre lehet, vagyis hogy önmagunkra reflektáltan, példaértékű életvitellel állhassunk önmagunk és a gyermekek elé.

Remélem, hogy Frankl munkássága, és az általa képviselt eszmeiség egyre több felnőtthez és gyermekhez eljut, továbbá pedagógusként, pszichológusként és szülőként is egyre többen találjuk meg a saját értelembeteljesítésünk lehetőségét a logoterápiás szemléletű életvitelben, munkában és nevelésben. Hiszen a gyermekekben ott világít a szellemi lét fénye. Akkor is, ha még nem látjuk.

SUMMARY

The first purpose of this essay is to formulate a recent child-model according to the human model of V. E. Frankl's logotherapy and existential analysis, which is useful for the adults taking care of children, including parents, teachers, psychologists, etc.

Considering the limited freedom and personal responsibility of children, the second part of the essay proposes to define logopedagogy as preventive, developmental and educational use of logotherapy, and suggests to apply logopedagogy and logotherapy together in case of children, and to place emphasis on realizing values: creative, experimental and attitudinal values. In addition it indicates the personal responsibility of the interrelated adults during the whole childhood.

JOÓ JULIANNA

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgató

***A múzeumpedagógia meghatározása
a német szakirodalomban*****ALFRED LICHTWARK ÉS A NÉMET MŰVÉSZETI NEVELÉS KIALAKULÁSA**

A művészeti nevelés német irányzatának elindítója, illetve a német múzeumpedagógia atyja *Alferd Lichtwark* (1852–1914), a hamburgi Kunsthalle 1886-ban kinevezett igazgatója volt.

A tanult művészettörténész és pedagógus már a székfoglalójával történelmet írt a művészetpedagógiában, a *múzeumot a képzés helyszínének* mondván, s szorgalmazva, hogy a múzeumlátogatások során a pedagógusok beszélgessenek a gyerekekkel. Fontosnak tartotta a gyűjtemények *közönséghasználását*, időszaki kiállítások szervezését, továbbá hogy a „sokoldalú pedagógiai tevékenység érdekében” a tanárok számára „bevezető” tanfolyamokat indítsanak. Lichtwark újítása elsősorban abban állt, hogy a pedagógus továbbképzést a múzeumban képzelte el. Másodsorban pedig, hogy a laikusok számára tartott előadásait a rajzórakon megszokott reprodukciók helyett az eredeti alkotásokkal szemlélte, az iskola mellett a múzeumot is a *művészeti nevelés helyszínének* tekintve.¹ Azáltal, hogy Lichtwark a pedagógusokat is bevonta a múzeumi munkába, kitérte a múzeum kapuit az oktatás előtt.

1887-ben a *Die Kunst in der Schule* („Művészet az iskolában”) címet viselő előadásában a rajztanítás és a művészeti nevelés szoros kapcsolatáról beszélt a résztvevő iskolák pedagógusainak.² Álláspontja szerint a tanároknak egy múzeumban nem az a feladatuk, hogy az osztályuknak előadást tartsanak a kiállított tárgyról, hanem hogy beszélgessenek a tanulókkal a művekről: „a pedagógusok feladata nem a memorizálandó anyag vagy a lexikális tudás megosztása, hanem a műalkotás befogadására való képesség fejlesztése.”³ Ennek az újszerű múzeumpedagógiai megközelítésnek köszönhetően – amely az iskolai frontális oktatás helyett a beszélgetést helyezi előtérbe – a diákok az ismeretet nem passzívan, hanem aktívan fogadják be, ami napjainkban is a múzeumpedagógia egyik legfontosabb célkitűzése.

Lichtwark megszólította az édesanyákat is, és úgynevezett „dilettánskurzusokat” indított, hogy mindenki számára elérhetővé tegye a művészetet. Ezekben a kurzusokon a részt-

¹ SCHÜTZ, H. G., *Kunst und Analyse der Betrachtung, Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2002.

² SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

³ SCHÜTZ, H. G., *i. m.*, 14.

vevők az alkotásba is belekóstoltak, s egyszer egy évben a Kunsthalleban ki is állították a létrehozott munkákat.

Az 1899-ben megjelent *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (szabad fordításban: „Miként segíthetjük a műalkotások befogadását?”) című munkájában Lichtwark hangsúlyozta, hogy a múzeumnak a rajztanárokat, a művésztanárokat és a gyermekeket is aktív tanulásra és alkotásra (például rajzolásra) kell ösztönöznie. Számos konzervatív múzeumlátogató, művészettörténész és pedagógus nem értett vele egyet, s úgy vélte, hogy a tárgyakról főleg beszélni, maguktól is hatnak a látogatókra.⁴

Elődásainak résztvevői 1896-ban megalapították az iskolai művészeti képzést pártoló tanárok egyesületét. Lichtwark említett tanulmányában részletesen leírja, miként beszélgetett tizennégy éves gimnazistákkal egy tárlaton, s beszámol tárlatvezetéseinek tapasztalatairól és eredményeiről is. A mű népszerűségét és aktualitását jelzi, hogy napjainkban is gyakran citálnak belőle.

A beszélgetések központi témája a 19. századi művészet volt, nem az antik, mert Lichtwark úgy vélte, hogy ha a gyerekek a saját koruk művészetét megértik, könnyebben fogadják be a régebbi korok műveit is.

A tárlatvezetéseken kezdeményezett beszélgetéshez a *hittanóráról* ismert „kérdézelelek” szolgált mintául: a kérdéseket meghatározott koncepció szerint kell összeállítani, s a kialakuló párbeszéd problémákat vet fel, old meg, s akár a legelvontabb művészetelméleti kérdésekről is képes diskurzust generálni. Lichtwark művészetpedagógiájában a *testbeszéd*, a *gesztus*, a *mimika* is fontos szerepet játszott⁵ mint a kommunikációt kiegészítő, cseppet sem elhanyagolható jelzések.

Ha a múzeumlátogató nem csak néz, hanem lát is, a befogadás nem egyszerűen csak aktív tevékenység lesz, hanem egyben a komponáló művészevel rokon reprodukciós folyamat is.⁶

Hamburg, a világra nyitott Hanza-város – elsősorban a népi tanítóknak és a múzeumok munkatársainak köszönhetően – a reformpedagógia és a művészetpedagógia megújulásának színtere lett.

A művészetnevelési mozgalom kialakulásában három művészetnevelési napnak volt nagy jelentősége. Az első 1901-ben Drezdában volt, a második 1903-ban Weimarban, a harmadik pedig 1905-ben Hamburgban. Ezekben a napokon múzeumigazgatók (pl. Lichtwark), egyetemi professzorok (pl. *Konrad Lange*), művészek (pl. *Woldemar von Seidlitz*), pedagógusok (pl. *Carl Götze*) beszéltek az iskolai nevelés új koncepciójáról. Lichtwark számára ezek a napok a művészetnevelési mozgalom kezdetét és a személyes véleménynyilvánítás lehetőségét jelentették.⁷

⁴ SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

⁵ SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

⁶ SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

⁷ SCHÜTZ, H. G., *i. m.*

A NÉMET MÚZEUMOK MÚZEUMPEDAGÓGIAI CÉLKITŰZÉSEINEK KIALAKULÁSA

A múzeumpedagógia a pedagógia alkalmazott ágaként az első világháború után alakult ki, de már a felvilágosodás korában megszületett az a törekvés, hogy a kulturális javakat közkinccsé, mindenki számára elérhetővé tegyék. A mai múzeum feladatainak, küldetésének meghatározása a felvilágosodásban gyökerezik.

A múzeumi intézmények előfutárai a 16. század közepén létrejött, tudatos gyűjtésen alapuló, művészeti értékekkel bíró európai gyűjtemények, az úgynevezett „művészet és ritkaságok tárházai” (*Kunst und Wunderkammern*) voltak, melyek később a nyilvánosság számára is hozzáférhetővé váltak.⁸

Az első modern értelemben vett német múzeumot, a *Fridericianumot*, 1769 és 1779 között II. Frigyes hesseni tartománygróf hozta létre Kasselben. A gyűjtemény és a múzeumhoz tartozó hatalmas, nyilvános könyvtár alapítója egy felvilágosult herceg volt. A könyvtár és a természettudományi gyűjtemény elsősorban tanult emberek további ismeretszerzését szolgálta. Ezt a múzeumot gyakran hasonlítják az első nyitott európai állami múzeumhoz, a *British Museumhoz* (1759).⁹

A legnagyobb visszhangot e téren az váltotta ki, amikor – 1793-ban – a *Louvre-t* nyitották meg a nagyközönség előtt. A múzeumok történetében először jelentek meg tárgyeliratok, olcsó katalógusok, s az is először fordult elő, hogy a jobb megértés érdekében a tárgyakat kronologikus sorrendben állították ki. A Louvre állami képzési intézményként működött, kapuja mindenki előtt nyitva állt: a hét utolsó két napján a polgárok látogathatták ingyen, a többi napon pedig a művészek. Rendkívüli jelentőséggel bír, hogy a múzeumot a tanulás helyszínének tekintették, s ezért a kiállításokat pedagógiai céllal állították össze.¹⁰

A 20. század folyamán fölerősödött az a törekvés, hogy a hagyományos, szentélyszerű múzeum – a társadalom széles rétegeinek a múzeumi programokba való bevonása révén – közművelődési intézménnyé váljék. Az *International Council of Museum* (ICOM) 1974. évi konferenciáján a múzeum legfőbb küldetésének a szolgáltatást és a nevelést mondja: „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom és fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott állandó intézmény, amely az emberek és környezetük anyagi és szellemi bizonyítékait gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja tudományos, közművelődési és szórakoztató céllal.”¹¹ A *Deutsche Museumsbund* (Német Múzeumok Szövetsége) is a múzeumok nyitottságát hangsúlyozta: „A múzeum egy olyan állami vagy privát szerv, amely kulturális és természettudományi tárgyakkal álló gyűjteményét rendszeresen bemutatja a nyilvánosság előtt kiállítási formában, jótékony céllal, kereskedelmi struktúra vagy funkció nélkül.”¹²

⁸ WAIDACHER, F., *Handbuch der allgemeine Museologie*. Böhlau, Wien, Köln 1993, 85.

⁹ KALDEWEI, G., *Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900–1933. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik*, Peter Lang, Frankfurt am Main 1990.

¹⁰ KALDEWEI, G., *i. m.*

¹¹ DECH, U.C., *Sehnenlernen in Museum*, Bielefeld Transcript 2003, 20.

¹² WESCHENFELDER, K – ZACHARIAS W., *Handbuch der Museumspädagogik*, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf 1992, 21.

Az 1970-es évektől a múzeumok is arra törekedtek, hogy munkájukkal a társadalom képzését és nevelését szolgálják. A múzeum, melynek feladata mostantól nem merül ki a gyűjtésben és a kutatásban, többé már nem a művészet „temploma”, hanem politikai és kultúrpolitikai színtér, a tanulás, a kommunikáció és a szabadidős tevékenység helyszíne.¹³ Az 1970-es években bontakozott ki a „szociokultúra” és az „új kultúrapedagógia”.¹⁴

Az új kihívásra a múzeumok az úgynevezett „nyitott múzeum koncepciójával” reagáltak: a múzeumot a társadalom minden rétege számára elérhetővé kell tenni, tehát olyan kiállításokat és kísérő programokat kell szervezni, amelyekkel mindenkit meg lehet szólítani.

Az 1980-as években megalapították a Múzeumpedagógiai Tartományi Egyesületet (*Bundesverband Museumspädagogik*), partnere a Gyermek- és Fialok Kulturális Képzésének Tartományi Szövetsége (*BKJ*) lett, amelynek egyik fontos célkitűzése volt az iskola és a múzeum közti együttműködés fenntartása.¹⁵

A múzeumok programjában helyet kapott a film, a rádió és a televízió, a költészet és a zene is. A *Deutsche Gesellschaft für Freizeit e.V.* és a *Museumspädagogischen Gesellschaft e.V.* közösen jelentette meg a *Freizeit im Museum* (1981) („Szabadidő a múzeumban”) című kiadványt, amelyben a múzeumot szabadidős és szociális funkciókkal kiegészült társadalmi, kulturális, oktatáspolitikai intézményként jellemezték. A múzeum klasszikus feladataihoz – gyűjtés, őrzés, kutatás, bemutatás – új feladat társult: el kell juttatnia az értékeket minden korosztályhoz.¹⁶

A MÚZEUMPEDAGÓGIA MEGHATÁROZÁSA

A „múzeumpedagógia” kifejezést *Adolf Reichwein*, a Német Néprajzi Múzeum munkatársa 1933-ban használta először a *Museum und Schule* című írásában¹⁷ a múzeumban zajló pedagógiai tevékenység megjelölésére, de a köztudatba csak harminc évvel később került be ez a fogalom. A múzeumpedagógia elméletének kidolgozása az 1964 és 1974 közötti évekre tehető. A konzervatív tábor e munka során a pedagógia elsőbbségét hangsúlyozta, s „euforikus reformereknek” nevezte a másik tábor képviselőit, akik az amerikai múzeumkoncepciót¹⁸ részesítették előnyben. A múzeumpedagógia közvetítői feladatkörével mindenki egyetértett, abban azonban már nem, hogy mi is az, amit közvetítenie kell.

A múzeumpedagógiát hivatalosan először a *CECA (The Committee for Education and Cultural Action)* német képviselői (1988) definiálták: „A múzeumpedagógia feladata a kultúra és a természettudomány sokféle összefüggését oly módon közvetíteni, hogy a lá-

¹³ LIEBERTZ, C., *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 184.

¹⁴ ZACHARIAS, W., *Museumspädagogik im Wandel*, in WAGNER E. – DREYKON M. (szerk.), *Museum Schule Bildung*, Kopaed, München 2007, 34.

¹⁵ ZACHARIAS, W., *i. m.*

¹⁶ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

¹⁷ GROTE, A., *Museen als Bildungsstätten*, in KLAUSEWITZ W., *Museumspädagogik, Museen als Bildungsstätten*, Deutscher Museumsbund e.V., Frankfurt am Main 1975, 47.

¹⁸ Az amerikai múzeumokat 1969 óta hivatalosan is oktatási helyszíneként definiálták. A *hands-on* kiállítások (közvetlen tapasztaláson, például tapintáson alapuló élményszerzést nyújtó kiállítás) meghatározó szerepet játszanak a múzeumokban.

totható megértse: személyes tapasztalataira és saját ismereteire alapozva képes lehet megközelíteni és értelmezni az alkotásokat.”¹⁹

A múzeumpedagógiát azért nehéz definiálni, mert kétarcú: egyesíti magában a pedagógiát és a muzeológiát.

Silke Traub a múzeumpedagógiára vonatkozó szakirodalmat görcső alá véve arra keresi a választ, hogy a múzeumpedagógia a kultúrapedagógián belüli önálló diszciplína-e, vagy a muzeológia része. Nézete szerint a múzeumpedagógia önálló tudomány, és csak másodlagos feladata, hogy a látogatókat „becsalogassa” a múzeumba. E tekintetben von Freymann is osztja Silke véleményét, s ő is úgy véli, hogy a marketingorientált értelmezés elfedné a múzeumpedagógia képzési jellegét.²⁰ Helytelen a múzeumpedagógiát csak a múzeum és a látogató közötti médiumként definiálni, megfelelkezve oktatási feladattalról.²¹

Moenikus és Witthaus szerint a múzeumpedagógia célja az, hogy a múzeumot látogatóbaráttá, a kiállításokat pedig érthetővé tegye, továbbá nevelési és oktatási feladatokat is ellásson. A múzeumpedagógusoknak szorosan együtt kell működniük az iskolával és a rajztanárokkal, de közben nem szabad szem elől téveszteniük a múzeum szakmai szempontjait.²² Felfogásuk szerint a múzeumpedagógia magában foglalja a múzeum minden pedagógiai célját és lehetőségét, s mint ilyen az általános múzeumdidaktika része.²³

Más szerzők élesen elválasztják egymástól a múzeumdidaktikát és a múzeumpedagógiát: az előbbi feladata a tudásanyag kiválasztása és közvetítése, az utóbbié pedig a nevelés. Akadnak, akik a múzeumpedagógiát a múzeumdidaktika fölé helyezik, s ily módon a múzeumdidaktikát a múzeumpedagógia részterületének tekintik.

Az 1960-as évektől kezdve a múzeumpedagógia és a múzeumdidaktika fogalmát párhuzamosan használták. Először az 1970-es évek elején próbálták meg pontosan meghatározni, mi is az a múzeumdidaktika. A didaktika nagy általánosságban a tanulás céljának, tartalmának, szervezési formájának módszere.²⁴

Tripps definíciója szerint: „A múzeumpedagógia határtudomány, és mint ilyen a muzeológia és a neveléstudomány, illetve az általános pedagógia, iskolapedagógia, andragógia és játék- színházpedagógia része.”²⁵

A legújabb német értelmezés szerint a múzeumpedagógus feladata a kiállításrendezés is, ennek keretében interpretációs eszközök alkalmazása, a fal- és „audioguide” szövegek megfogalmazása; ülhelyek, pihenőszigetek kialakítása; a szerep- és egyéb szituációs játékokhoz szükséges tér kialakítása; nagyobb létszámú csoportok számára a kiemelt műtárgyak előtti mozgástér biztosítása.

A „múzeumpedagógia” önálló címszó az egyik legismertebb német pedagógiai lexikonban²⁶; feladatkörét a következőképpen írja le: a kiállításrendezés didaktikai előkészítése, a tanárokkal való kapcsolattartás, az oktatási eszközök elkészítése, tárlatvezetés.

¹⁹ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *Handbuch der Museumspädagogik*, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf 1992, 380.

²⁰ TRAUB, S., *Das Museum als Lernort für Schulklassen, eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit*, Kovac, Hamburg, 2003.

²¹ TRAUB, S., *i. m.*

²² TRAUB, S., *i. m.*

²³ TRAUB, S., *i. m.*

²⁴ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*, 87.

²⁵ TRIPPS, M., *Was ist Museumspädagogik?*, in SCHMEER-STURM, M. L., *Museumspädagogik Grundlagen und Praxisberichte*, Pädagogischer Verlag 1990, 5.

²⁶ BÖHM, W., *Wörterbuch Pädagogik*, 15. Auflage Körner, Stuttgart 2005, 446.

A német múzeumpedagógia legaktuálisabb feladatát *dr. Hans Georg Küppers*, a müncheni kulturális referens így határozta meg: „A múzeum a kulturális diskurzusok és az interkulturális dialógusok helyszíne. elősegíti a környezet differenciált észlelését és lehetővé teszi, hogy saját kulturális hagyományainkból és értékeinkből kiindulva megértsünk más, a miénktől igencsak eltérő kultúrákat is.”²⁷

Napjaink Németországában egyre nagyobb a jelentősége annak, hogy a múzeumok interkulturális helyszínek. A kulturális sokszínűség bemutatására számos német múzeumban szakköröket, projekteket, múzeumpedagógiai foglalkozásokat szerveznek. De a müncheni népfőiskolán (*Volkshochschule*), az integrációt elősegítendő, már 1984-ben elindították külföldi munkavállalók és családjaik számára a „múzeumi műhelymunkát”.²⁸ A négyéves kísérleti projekt az Oktatási és Tudományos Minisztérium javaslatára épült a müncheni népfőiskola kulturális képzésébe. A két nagy témakör, melyet az integrációs kulturális munka érintett: „a bevándorlók integrációja” és a „német mint idegen nyelv”, mely utóbbi az 1990-es évek elején a „német tanulás a múzeumban” című programmal is kibővült.^{29,30}

A MÚZEUMPEDAGÓGIA INTÉZMÉNYESÜLÉSE

A müncheni városi iskola szaktanácsadójának, *Anton Fingerlének* 1947-ben sikerült megvalósítania városában múzeumpedagógiai elképzeléseit. A *Schule und Jugend* („Diákok és fiatalok”) címet viselő folyóiratban szorgalmazta, hogy a *Bayerisches Nationalmuseumot* tanteremként használják a pedagógusok a múzeumlátogatás során; ötletének megvalósításához témajavaslatlalt és múzeumi tananyaggal is szolgált.³¹

Ebben az időben intézményesült a Német Szövetségi Köztársaságban és Nyugat-Berlinben a múzeumpedagógia. 1961-ben Berlinben létrejött a múzeumok külső hivatala, 1965-ben pedig, Kölnben, a múzeumok külügyi osztálya, azután sorra alakultak a múzeumpedagógiai központok (1969-ben Nürnbergben, 1973-ban Münchenben). 1979-ben létrejött Hamburgban a kulturális hatóságok múzeumpedagógiai szolgáltató központja, 1980-ban, Berlinben a városi múzeumi alapítvány porosz kulturális központjának pedagógiai szolgálata, Stuttgartban pedig a Múzeumpedagógiai Szolgáltató Központ.

Mainzban, a *Römisches-Germanischen Zentralmuseum* múzeumpedagógiai központjában hozzáfogtak a „múzeum és iskola”-modell kidolgozásához.³²

1990-ben megalapították Baden-Württembergben a múzeumpedagógiai egyesületet és decemberben a keleti múzeumpedagógiai munkacsoport. s folyamatosan publikált is.

Az 1960-as években a múzeumpedagógusi gárda összetétele végzettség szempontjából igencsak heterogén volt: akadt itt pedagógus, kommunikációs szakember, szociál-

²⁷ KÜPPERS, H. G., *Grusswort*, in KUNZ-OTT H. – KUDORFER S. – WEBER T. (szerk.), *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, Transcript, Bielefeld 2009, 15.

²⁸ BOLDOUAN, A. – GEMMINGEN, U., *Museum und Gesellschaft: interkulturelles Lernen in Museum*, in KUNZ-OTT H. – KUDORFER S. – WEBER T. (szerk.), *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, Transcript, Bielefeld 2009, 147.

²⁹ BOLDOUAN, A. – GEMMINGEN, U., *i. m.*

³⁰ TENORTH, H.-E. – TIPPILT, R. (szerk.), *BELTZ Lexikon Pädagogik*, Beltz, Weinheim Basel 2012.

³¹ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

³² WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

pedagógus, szociológus, kulturális munkás, alkotóművész. Jelenleg a „múzeumi szakirányban történő szakosodás művészettörténet, kultúratörténet, régészet, történelem, néprajz, etnográfia továbbá természettudomány és muzeológia szakon lehetséges.”³³ Külön múzeumpedagógiai szakirányú képzés nincsen. A múzeumpedagógusoknak általában a múzeum szempontjából releváns szakokból, valamint pedagógiából vagy múzeumpedagógiából kiegészítő végzettségük van.

Egyetemeken, főiskolákon, pedagógiai főiskolán, akadémián lehet múzeumpedagógia alapképzésben részesülni, például a berlini Humboldt Egyetem Neveléstudományi Tanszékén vagy a brémai egyetem, illetve az oldenburgi egyetem művészet mesterszakán. Ezenkívül számos intézmény nyújt múzeumpedagógiai továbbképzést, például a Német Múzeumok Szövetsége (*Deutscher Museumsbund*), vagy a *Bundesverband für kulturelle Bildung Wolfenbüttel*, illetve a müncheni Múzeumpedagógiai Központ.³⁴

A MÜNCHENI MÚZEUMPEDAGÓGIAI KÖZPONT TÖRTÉNETE

A német múzeumpedagógia történetében kiemelkedő szerepet játszott az 1973-ban megalapított müncheni Múzeumpedagógiai Központ (*Museumspädagogisches Zentrum*, továbbiakban: *MPZ*).

Az intézmény legfőbb feladata az állami és a városi gyűjtemények múzeumpedagógiai tevékenységének összefogása és gondozása volt. Tevékenysége eleinte csak Münchenre korlátozódott, majd fokozatosan az egész országra kiterjedt. Hogy az iskolák és más intézmények oktatási munkájához konkrét múzeumi programokat tudjanak ajánlani, a múzeumok és az iskolák között szoros kapcsolatot kellett kiépíteni. Az MPZ kooperációs partnerei az állami és a városi múzeumok, illetve kastélyok, könyvtárak, archívumok, egyetemek, akadémiák, műemlékek és dokumentációs központok voltak. A programokkal megcélzott korosztály pedig az óvodásoktól a nyugdíjasokig terjedt.

Miután megkezdtek a tanárok ez irányú képzését, idővel már ők is tarthattak az osztályuknak tárlatvezetést. Az intézmény publikációs tevékenysége is jelentős: a gyerekeknek szóló katalógusok mellett módszertani folyóiratukban (*Standbein, Spielbein*) az aktuális németországi múzeumpedagógiai trendekről, technikákról, módszerekről tájékoztatnak.

1980-tól a müncheni múzeumokban tárlatvezetéseket kínálnak iskolás csoportoknak és külön termet alakítottak ki a műhelytevékenységre. Ugyanebben az évben költözött a központ a müncheni *Neue Pinakothek*be. 1999-ben feladatköre a kultúrapedagógiával és a felnőttképzéssel is bővült; 2002-től külön hangsúlyt kapnak a szakiskolás- és az óvodásprogramok. 2005-től az MPZ-hez 30 müncheni és körülbelül 20 bajorországi múzeum tartozik, melyek 350 különböző programot kínálnak.

³³ BOSCH, A., *Aus- und Fortbildung im museumspädagogischen Bereich*, in WAGNER E. – DREYKON M. (szerk.), *Museum Schule Bildung*, Kopaed, München 2007, 207.

³⁴ BOSCH, A., *i. m.*

A MÚZEUMI TANULÁS JELLEGZETESSÉGEI

A múzeumlátogatás új mottója: „learning by doing”. A múzeumoknak ez az újfajta szerepvállalása nemcsak aktív részvételt feltételez, hanem az önálló tanulást szolgáló eszközök alkalmazását is.

A Német Oktatási Szervezet (*Deutscher Bildungsrat*) 1974-ben deklarálta, hogy a tanulási helyszín nem csak az iskolát jelenti, hanem minden olyan helyet, ahol a tanulás megvalósulhat. „A tanulási helyszín egyediségét a tanulási folyamat egyedi funkciója adja.”³⁵ A tanulási helyszínek közötti különbség „a közvetítés speciális pedagógiai-didaktikai funkciójából” fakad.³⁶ *Schaub* és *Zenke* a múzeumot is tanulási helynek mondja, amely „didaktikai-módszertani szempontból aktív felfedezésre ösztönzi a befogadót.”³⁷ A tanulási hely meghatározása impliciten magában foglalja azt is, hogy miért, mit, kitől és hogyan akarunk tanulni.

A 20. század elejétől a múzeum oktatási tevékenysége egyre nagyobb jelentőséget kapott, azt azonban sokan vitatják, hogy tanulási és oktatási helyszín volna.

Gunter Otto, a német művészetpedagógia egyik meghatározó személyisége, a múzeumpedagógia egyik első szószólója, 1971-től a hamburgi egyetem neveléstudomány professzora volt. A múzeum mint oktatási helyszín az ő értelmezésében a következőket jelenti:

1. A múzeum pedagógiai nézőpontból nem annyira kincseskamra, mint inkább információs bank. A reflexió és a recepció tárháza.
2. A múzeumok olyan intézmények, amelyek a társadalmat tájékoztatják a múlt és a jövő individuális és történeti folyamatáról; műalkotásokban realizálják a múltat és a jövőt.
3. A múzeum mindenki számára elérhető, a társadalom minden rétegéhez szól.
4. A múzeum nem a tanulási folyamat médiuma, amely más intézménynek rendezvényt biztosít, hanem a tanulási folyamat létrehozója; elérhető információt és didaktikát kell szolgáltatnia.
5. Az előbb említett tanulási folyamat tárgya a „művészet mint struktúra” és a „művészet mint a szociális folyamat része és alkalmá.”
6. A tanulás a tanuló belső és külső tevékenysége révén jöhet létre. A belső tevékenység lehet megfigyelés, összehasonlítás, meditálás. Külső tevékenységek: kísérletezés, kipróbálás, akció, interakció, vita.
7. A múzeum didaktikai funkciójának primernek kell lennie.
8. A múzeum didaktikájának kialakításakor fontos, hogy a megőrzés és az informálás egymásra épüljön.
9. A múzeumi információátadást nem szabad csak az eredeti műalkotásra korlátozni.
10. A múzeumi információátadás elsősorban nem esztétikai, hanem didaktikai szervezést igényel.
11. A múzeumnak nem csak a műalkotásokat, hanem létrejöttük individuális, illetve szociális körülményeit és következményeit is láthatóvá kell tenniük.
12. A kommunikációs folyamat az épület kialakításával kezdődik.

³⁵ TRAU, S., i. m., 171.

³⁶ SCHAUB, Z., *Dir-Wörterbuch Pädagogik*, Dt. Taschenbuch, München 2002, 356.

13. A múzeum mint az esztétikai tárgyak információs intézménye és recepció helye nagy hangsúlyt fektet a tér kialakítására és az információ-kínálatra.³⁸

Bár Gunter Otto szerint az információ átadását nem szabad az eredeti tárgyra korlátozni, a múzeumi tanulás különlegességét mégis az eredeti tárgyak jelenléte adja.

Otto tézisein végigtekintve láthatjuk, hogy a múzeum nyitottsága, illetve ismeretátadási készsége, s ezzel együtt a gyakorlati tevékenységet előmozdító módszerek állnak elképzelése homlokterében.

A múzeumban való tanulást Gunter Otto mellett *Weschenfelder* és *Zacharias* is szorgalmazta.

A múzeumi tárgy következő jellegzetességeire hívják fel a figyelmet:

- szemléltethető,
- eredeti,
- informatív,
- több érzékszervvel is érzékelhető.
- nyitott.

A múzeum az egyetlen olyan hely, ahol tárgyakat *szemléltetnek*. A tárgyak megfigyelése során *Zacharias* szerint a következőkre kell figyelni: méret, arány, tömeg; szín, forma; az anyag milyensége, megmunkálása. Múzeumpedagógiai szempontból igen jelentős az a megállapítása, miszerint az a leghatásosabb tanulási módszer, ha a gyerekek egyszerre több érzékszervükkel is felfoghatnak egy-egy tárgyat – például ha nem csak nézhetnek, hanem fel is próbálhatnak egy lovagi öltözetet.³⁹ A tárgyak szociális, történelmi, kulturális dimenziói nem maguktól tárulnak fel, csak a művészetközvetítésnek, azaz a művészetpedagógusnak köszönhetően.⁴⁰ A tárgyak helyes installálásával is foglalkozik: nehézséget okoz, ha például a képek túl magasan függenek, vagy rosszul láthatók a vitrinben a kiállított tárgyak.

A tárgyak *eredeti* volta szemléletességükkel áll szoros kapcsolatban. Az eredetiség azt jelenti, hogy „a tárgy tanúságot tesz önmagáról, valamint térhez és időhöz való kötöttségéről.” Példának okáért egy barokk evőkészlet nem csupán a barokk kor stílusjegyeit hordozza magán, hanem a korra jellemző étkezési szokásokról is árulkodik.⁴¹ Ezt kell feltárnia a múzeumpedagógusnak, hiszen a tárgyakat nem absztrakt módon, hanem tisztán optikailag lehet csak prezentálni. A vizuálisan észlelhető, „kézzelfogható” tárgyakat „a múzeumpedagógiának olyan környezetbe kell helyeznie, amelyben előviláglik a jelentésük”.⁴²

A következő lényeges fogalom a tárgyak *informatív értéke*. Az információt, melyet minden egyes tárgy hordoz, a múzeumpedagógia segít eljuttatni a befogadóhoz. A tárgy önmagában képes érzékelteni a műfaját vagy a használatát, de a benne rejlő mélyebb in-

³⁷ SCHAUB, Z., *i. m.*

³⁸ OTTO, G., *Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2. Schule und Museum Selze Velber Kallmeyersche Verlagsbuchandlung 1998, 181.

³⁹ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*, 74.

⁴⁰ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*, 75.

⁴¹ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*, 76.

⁴² WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

formációkat csakis a múzeumpedagógia illetve a kiállítási didaktika tudja továbbítani a látogatóhoz.

A múzeum kvalitatív ismertetőjegye a tanulási szituáció *nyitottsága*. A múzeumban kiállított, különböző korokból származó tárgyakat mindenki megtekintheti, a múzeumpedagógiának pedig úgy kell e tárgyak mélyebb jelentését feltárnia, hogy azt mindenki megértse.

Weschenfelder és Zacharias rámutatott, hogy a múzeumi tanulás irányultsága különböző lehet:

1. A történelemre fókuszáló tanulás

Nemcsak a történeti, hanem a művészeti, technikai, természettudományi és néprajzi múzeumokban is megvalósulhat, hiszen minden tárgynak megvan a maga történelmi és társadalmi dimenziója. Minden egyes kiállítás „a történelem rekonstrukciója a múzeumban”.⁴³

Amint Weschenfelder és Zacharias megállapítja, ebben az esetben „a múzeumpedagógia feladata, hogy feltárja a tárgy és társadalmi funkciója közötti viszonyt, s a tárgy használati értékét korosztály specifikusan, helyzetorientáltan és változatos módszerekkel a történelemtanulás szolgálatába állítsa.”⁴⁴

2. Az esztétikára fókuszáló tanulás

Az analitikus esztétikai magatartás megengedi, hogy produktív, cselekvő magatartást kezdeményezzünk a tárggyal. Erre elsősorban a gyerekek alkalmasak, ha különböző kreatív feladatok elvégzésére ösztönzik őket.

3. A technikai-kutatói attitűdöt szolgáló tanulás

Ez a tanulási mód a technikai és a természettudományi múzeumokra korlátozódik.

4. A szociális és politikai tanulás

A pedagógiai szituáció egyben szociális szituáció is. A szociális tanulás ez esetben azt jelenti, hogy a látogatók kommunikálnak és integrálódnak egymással és a műalkotásokkal.

A szociális tanulás célja Iben⁴⁴ szerint:

- saját magam megismerése,
- saját élethelyzetem tudatosítása,
- a kommunikációs képesség fejlesztése,
- az interakció-képesség és a cselekvő kompetencia növelése.

A felsoroltak a szituációhoz fűződő személyes kapcsolat révén, de a tárgyakkal történő érintkezésnek köszönhetően is kialakulhatnak.⁴⁵

A szociális tanulás jelentőségét Gunter Otto is hangsúlyozza. Álláspontja szerint a múzeumi tanulás egyben mindig kommunikáció is. A tárgyakkal történő kérdő-kutató ta-

⁴³ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*, 146

⁴⁴ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

⁴⁵ WESCHENFELDER, K. – ZACHARIAS, W., *i. m.*

lálkozás első lépése a tárgyról folytatott beszélgetés. Gunter Otto szerint a múzeumbéli kommunikáció négy síkon zajlik:⁴⁶

- kommunikáció a múzeumpedagógus és a muzeológus között.
- kommunikáció a múzeumpedagógus és a múzeumi látogató között.
- kommunikáció a múzeumpedagógusok között.
- kommunikáció a múzeumpedagógusok és más intézmények képviselői között.

Sajnos azonban a tárlatlátogatás a legtöbbször úgy zajlik, hogy a látogatók csendben követik a tárlatvezetőt és jó esetben a látogatás végén tesznek fel néhány kérdést. Otto úgy véli, hogy a „kommunikáció hiánya az interpretáció hiányát jelenti.”⁴⁷ Nagyon fontos tehát, hogy a látogatók beszéljenek a látott művekről: kifejtsék a véleményüket, beszámoljanak érzéseikről, és kérdéseket fogalmazzanak meg a műalkotásokról.

Gunter Otto képelemzési, megismerési teóriájának központi gondolata a percepció, ami a szerző értelmezésében megismerést, értelmezést, élményszerzést jelent, vagyis annak a három dolognak a kapcsolatát, hogy mit látunk a képen, mit tudunk a képről, és mit gondolunk róla. „A percepció képes beszélni, írni, így a nyelv az a médium, amin keresztül elsősorban megnyilvánul, de képes rajzolni, festeni és kollázsolni is.”⁴⁸ Otto felfogásában a percepció a tárgyra irányuló interszubjektív megértési folyamat elindítója, amely információn és reflexión nyugszik, a művészeti értelmezésen kívül esik. A tárgy megértését szociális és történelmi származási helye is befolyásolja, valamint az, hogy miként értelmezték megszületésének idején, s miként értelmezzük ma.⁴⁹

Erwin Panofsky műalkotás-értelmezése sokban hasonlít Ottoéhoz. Ő a tárgyak jelentésének három, egyre mélyebben fekvő rétegét különbözteti meg. Az elsőt érzékszerveinkkel tudjuk megközelíteni. Ez a természetes képtárgy jelentéstartománya, amelyben benne foglaltatik a tárgyi és a kifejezésbeli jelentés. Megközelítése a *preikonografikus* leírással történik, általa a pusztá motívumok világához jutunk el, melyeket a mindennapi tapasztalatok alapján azonosítunk.

A második jelentésréteghez a motívumok felismerése révén jutunk el. Az így felismert motívumokat ábrázolásnak nevezzük. Az ábrázolások, történetek és allegóriák azonosítása az *ikonográfia* feladata. A helyes ikonográfiai elemzés alapja a motívumok helyes azonosítása.

A harmadik jelentésréteghez az *ikonológia* segítségével juthatunk el, amely segít feltárni a tárgy belső jelentését, tartalmát, azaz lényegi értelmét.

Gunter Otto részletes útmutatóval szolgált, miként ismertetheti meg a művészetpedagógus hallgatóságát a képek készítési módjával, megszületésük korával, stílusával s lehetséges interpretációival.⁵⁰

⁴⁶ OTTO, G., *Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2., 181.

⁴⁷ OTTO, G., *Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2., 185.

⁴⁸ OTTO, G., *Der Auslegungsprozeß: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten*, in KUNST+UNTERRICHT, Heft 1990, 5.

⁴⁹ OTTO, G., *Der Auslegungsprozeß: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten*, in KUNST+UNTERRICHT, Heft, 1990, 5.

⁵⁰ OTTO, G., *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 1. *Asthetische Erfahrung und lernen*, Selze Velber, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1992, 193.

Egy konkrét példa:

Gunter Otto Max Ernst: *Szűz Mária elnászpángolja az Emberfiát* című festményhez az alábbi lehetséges megközelítéseket javasolja:⁵¹

- a kép intenzív nézése,
- az osztállyal közösen átgondolni, hogyan tudjuk megérteni a képet,
- a képet közösen, pontosan leírni,
- a képről alkotott első reakciókat felírni a táblára,
- a kép egyes elemeinek egyenkénti leírása,
- kompozíciós vázlatokat készíteni,
- a kép színeit analizálni,
- a kép analizálása a szakirodalom segítségével,
- Max Ernst életrajzának a feldolgozása,
- vita kezdeményezése a szürrealizmusról,
- különböző emberek megkérdezése az alkotásról,
- a kép kommentár nélküli elemzése.

Fontos, hogy kérdéseinkkel hová szeretnénk eljutni, milyen célt akarunk elérni:

- A kép alapján a szürrealizmust akarjuk bemutatni?
- A szimbólumokat megismertetni?
- A képből kiindulva vitatkozni akarom megtanítani diákjaimat?
- Azt akarom megtanítani, miként lehet egy képet értelmezni?
- vagy az értelmezést megindokolni?
- El akarom helyezni a művet a festő *oeuvre*jében (életművében)?

Az elmondottakat összegezve elmondhatjuk, hogy a német szakirodalom tanúsága szerint a tudósok, a muzeológusok és a tanárok abban ugyan egyetértenek, hogy a múzeumnak oktatnia is kell, de az oktatás módjáról egyelőre még nem alakult ki konszenzus.

SUMMARY

In various countries, describing the meaning of museum education has an important role in the characteristic of museum learning. At the same time this topic has rarely appeared in Hungarian in similar studies. The current study wishes to introduce how the museum learning and history of art education in German museums evolved and it also aims to examine how the later process influenced the development of teaching in art museums.

I first investigate the description of German museum learning and the history of German art education from the turn of the century until the 1990's. Consequently, I focus Alfred Lichtwark the most influential personalities of the art movement's in the 20th century. He supports of museum education in its early period. The most important methods of museum education were the role of the original objects and talking about art. At the beginning of the 20th century his images and his theory of museum learning influenced the German theories of museum learning and the museum practices.

⁵¹ OTTO, G., i. m.

POLGÁR MÓNICA

Óbudai Múzeum

„Mi közöm hozzá?”

Az Óbudai Múzeumnak a Magyar Holokauszt Emlékéhez kapcsolódó projektje és diákkonferenciája

BEVEZETŐ

„A holokauszt a modern civilizáció negatív vonatkoztatási pontja. Ahogyan Theodor Adorno, német filozófus megfogalmazta: a nevelés egyik legfőbb célja, hogy Auschwitz ne történhessék meg még egyszer. Miközben emléket állítunk a meggyilkolt milliónknak, azon kell fáradoznunk, hogy olyan autonóm állampolgárokat neveljünk, akik ismerik és megvédik saját és mások emberi jogait”.¹

E gondolatok elkötelezettjeként az Óbudai Múzeum 2014. november 27-én a Magyar Holokauszt Emlékéhez és az „Ofen Jásán – Óbuda zsidóságának története” című időszaki kiállításához kapcsolódva diákkonferenciát szervezett „Mi közöm hozzá?” címmel. A rendezvény nem a szó klasszikus értelmében vett konferencia volt: huszonnégy gimnazistának a holokauszthoz való viszonyulását kifejező alkotásait láthatták a résztvevők, melyek a megelőző projekt során készültek. A művekre – moderált beszélgetések során – egy rabbi, egy kultúrantropológus és egy szociológus reflektált, végül pedig egy holokauszt túlélővel való találkozás tette még személyesebbé az elhangzottakat.

2014 szeptember–november folyamán a résztvevő hat óbudai gimnázium négy-négy fős csapatával valósult meg a projekt. A felkészülés során az Óbudai Múzeum hat érzékenyítő, gondolatébresztő, inspirációs programmal igyekezett impulzust adni a gondolkodáshoz, az alkotómunkához.

A projekt célja ugyanis az volt, hogy a csapatok – műfaji megkötés nélkül – saját, önálló véleményüket tükröző alkotásokat hozzanak létre a zsidóság tragédiájával kapcsolatosan. Azt reméltük, hogy a megszülető művek egyszersmind a toleranciáról, együttélésekről, előítéletről, kirekesztésről és a kulturális sokszínűségről is vallanak, s ezáltal a történelem tanulsága a diákok életébe, az őket körülvevő jelen világba ágyazódik.

A kamaszoktól csupán egyvalamit kértünk: találjanak rá arra a pillanatra, amikor egyszer csak úgy érzik, *közük lett* ahhoz, ami hetven éve történt.

¹ KOVÁCS M., *Témakörök és feldolgozási javaslatok a holokauszt oktatásához*, in: SZÉP Á. (szerk.), *Megközelítések... Tanári kézikönyv a holokauszt témakörének feldolgozásához*, (Történelemtanárok Egylete) hn. 2005. 49. – A holokauszt-emlékezet témakörének rendkívül széles irodalmában kiindulási pontként szolgálhat: BAUMAN, Z., *A modernitás és a holokauszt*, Új Mandátum Kiadó, Budapest 2001. – HELLER Á., *Auschwitz és Gulág*, Múlt és Jövő Kiadó, Budapest 2002., illetve Uő, *Trauma*, Múlt és Jövő Kiadó, Budapest 2006. – KOVÁCS M. (szerk.), *Holokauszt: történelem és emlékezet*, Jaffa Kiadó, Budapest 2005. – SILBERMANN, M. – VATAN, F. (szerk.), *Memory and postwar memorials. Confronting the Violence of the Past*, Palgrave Macmillan, New York 2013.

AZ ÓBUDAI MÚZEUM „OFEN JÁSÁN – ÓBUDA ZSIDÓSÁGÁNAK TÖRTÉNETE” CÍMŰ IDŐSZAKI KIÁLLÍTÁSÁNAK KONCEPCIÓJA

Az Óbudai Múzeum helytörténeti intézmény, és mint ilyen, elsősorban a kerület lokális történelmére, a múlt és jelen kontextusába ágyazott sokszínű kultúrájára fókuszál. Az a célja, hogy a helyi közösség számára lehetőséget nyújtson az ismeretszerzésre, és a higadt, kiegyensúlyozott párbeszédre.

Óbudán a 18–20. században jelentős számú zsidó lakosság élt, amely az évszázadok során sikeresen integrálódott a soknemzetiségű és vallású közösség életébe.² Az Óbudai Múzeum kiemelt feladatának érezte, hogy az Emlékév alkalmából megismertesse a mai, sok szempontból megváltozott összetételű óbudai társadalommal a zsidó lakosság valós történetét, a helyi közösségekben betöltött szerepét.

A kiállítás mindenekelőtt nem a holokauszt eseményeit és megalázott áldozatait kívánta bemutatni, hanem arra törekedett, hogy tág történeti és kulturális kontextusban láttassa az egykor itt élt virágzó zsidó közösséget. Arra törekedett, hogy megértesse az ide látogatókkal, mekkora veszteség érte a világot, az ország és Óbuda közéletét és kultúráját Európa sokszínű zsidó közösségeinek elpusztításával.

A kiállítás két szemszögből közelített a témához, a kétfajta megközelítés jól érzékelhető volt a kettéosztott kiállítási térben. A történeti megközelítés révén az Óbudán élt zsidó közösség története elevenedett meg, a néprajzi, kulturális antropológiai megközelítés pedig az egykori zsidó kultúrát segítette felfedezni, megérteni a látogatókkal.

A kiállítás mondanivalóját a sztereotípiák és a valóság kontrasztja tette szemléletessé: a tematikai egységeket felvezető, korabeli antiszemita grafikákra a helyi zsidó közösség életmódját, szokásait bemutató hiteles tárgyak és dokumentumok cáfoltak rá.

A „MI KÖZÖM HOZZÁ?” PROJEKT

Mit – kinek – miért?

Az Óbudai Múzeumban elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a kerületünkben élő, vegyes életkorú, változatos családi háttérű gimnazista diákok (akiknek már van némi lexikális ismeretük a zsidóságról és a holokausztról, vannak film-, olvasmány- vagy színházélményeik, s társadalmi tapasztalataik) mi módon tudnak, vagy egyáltalán tudnak-e kapcsolatot teremteni a 70 évvel ezelőtti történetekkel?

Amikor a diákkonferencia ötlete megszületett, nagyon gyorsan eldöntöttük azt is, hogy ezúttal ne csupán – a hagyományos konferenciákon megszokott – lexikális ismereteket várjuk el a diákoktól, hanem adjunk lehetőséget nekik, hogy saját véleményét formálhassanak a holokausztról, és valamiképpen személyes viszonyba kerülhessenek ezzel a megrázó történelmi eseménnyel. A verbalitás helyett pedig a vizualitást választottuk, vagyis azt vártuk a diákoktól, hogy a megszülető gondolatokat alakítsák látvánnyá, alkotássá, amely azután a konferencián kap nyilvánosságot.

Azt is fontosnak éreztük, hogy szakemberek reflexiói révén a jelen társadalom kontextusába helyezzük az elkészült alkotásokat.

² Az óbudai zsidóság történetéhez bővebben: VISZKET Z., *Ofen Jásán. Óbuda zsidóságának története. Kiállításvezető*. Óbudai Múzeum, Budapest 2014.

A projekt zárásaként pedig egy dokumentumfilmekkel és idegenvezetéssel kísért buszos kirándulást szerveztünk, s végigkövettük az 1944 őszén Óbudáról induló gyalogos halálmenetek útvonalát, a gyűjtőhelyként szolgáló Újlaki Téglagyártól több állomáson, emlékhelyen keresztül Ausztria felé. A megrázó témában való elmélyülés és a három hónapos munka után a bécsi adventi vásár nyújtott lelki felüdülést s egyben búcsúélményt a diákoknak.

A projektben való részvétel önkéntes volt. Akadt olyan iskola, ahol egyetlen osztályban hirdették meg a programot és a sok jelentkező közül kisorsolták a négyfős csapatot, a legtöbb gimnáziumban viszont (a ráfordítandó időt figyelembe véve) eleve csak egy válogatott, jó tanulóból álló csoportnak, vagy történelem fakultációs csapatnak kínálták fel a lehetőséget. A diákok a 9–13. évfolyamokból vegyesen érkeztek.

A projekt felépítésének alapelvei, irányjai

A programot úgy terveztük, hogy a személytelenből kiindulva egyre személyesebbé váljék.

Múzeumokból, színházból vezetett az út óbudai utcákon át a zsinagóga szakrális terébe. A legszélyesebb történetig pedig csak a projekt legvégén, a konferencián jutottunk el: a holokauszt, az auschwitz-birkenauai koncentrációs tábor túlélőjének, Fahidi Évának a vallomásaig. A kitűnő polgári nevelést kapott, jó humorú, éleslátású, ma 89 éves hölgyet 18 éves korában az 1944. június 27-i transzporttal deportálták a debreceni gettóból Auschwitz-Birkenaubába, ahonnan hamarosan az allendorfi munkatáborba került. 1945. november 4-én tért haza Magyarországra, minden családtagját elveszítve. Hat évtizedig nem tudott beszélni az átéltekről, de azóta elkötelezetten mesél nem csupán legmegrázóbb élményeiről, a marhavagonokban való utazásról, a megérkezést követő szelekcióról, a gettóbéli és a munkatábori élet viszontagságairól, hanem az Auschwitz előtti és utáni életéről is, valamint a saját zsidósághoz való viszonyulásáról, a felelősség kérdéséről, az emberi élet értékéről.

A projekt a történelem, a helytörténet, a színművészet és a drámapedagógia, a szociológia és a vallásantropológia szintézisét nyújtotta, helyt adva az általánosan elfogadott álláspontok mellett az egyéni vélekedéseknek is.

Az egyes foglalkozások felépítése, módszertana, szerepe a projektben

A felkészüléshez hat, egymástól teljesen eltérő programot kínáltunk a diákoknak, melyek sokféle nézőpontból kapcsolódtak a holokauszthoz. Az egyes alkalmak:

1. foglalkozás – Bevezető. Múzeumpedagógiai foglalkozás az Óbudai Múzeum „Ofen Jásán – Óbuda zsidóságának története” című időszak kiállításában.

A játékos ismerkedést, a projekt menetének, céljának ismertetését és a motiváció feltérképezését követően a program az időszak kiállításban zajlott. Céljai a következők voltak:

- az óbudai zsidó közösség történeti kontextusba helyezése az újkori, sok nemzetiségből összetevődő óbudai társadalom heterogén palettáján;
- a zsidó vallás, szokások, életmód tanulmányozása kapcsán kultúrtörténeti ismeretek szerzése;
- a zsidósággal kapcsolatos sztereotípiák áttekintése az ókorig visszanyúlva, művészi ábrázolások alapján.

Míthogy a diákok különböző évfolyamokból érkeztek, a zsidósággal kapcsolatos ismereteik hiányosak és nem azonos mélységűek, ezért lényegesnek éreztük, hogy a projekt elején legalább megközelítően „egy szintre” emeljük ez irányú lexikális tudásukat, minek köszönhetően ez a foglalkozás legfőképp az ismeretek átadására koncentrált.

A véletlenszerűen kialakított csoportok kooperatív munkája azt a célt szolgálta, hogy az egymással először találkozó fiatalok kissé megismerjék egymást. A korosztályi sajátosságokat figyelembe véve a diákok a kiállítás egy-egy nagyobb egységének központi műtárgyához kapcsolódó, előre megírt tárgymonológok (a műtárgy önmagáról vallott meséje) segítségével és előre megadott szempontok figyelembevételével önállóan dolgozták fel az adott tematikai egységet (vallás, foglalkozás, hétköznapi szokásai és viselkedése, a tisztaság kérdésköre és vallási magyarázatai), majd ezen információkat közösen helyezték kontextusba. Végül pedig antijudaista, antiszemita ábrázolások felhasználásával a történelem folyamán kialakult sztereotípiák gyökereit kerestük egy olyan beszélgetés során, amelyet az ikonográfiában jártas művészettörténész-múzeumpedagógus moderált.

2. foglalkozás – Minek alapján ítélünk meg másokat?

Érzékenyítő foglalkozás az előítéletről.

A második foglalkozáson a diákok a tréningeken gyakran alkalmazott, saját élményeken nyugvó helyzetgyakorlatokban vettek részt. Ez a program nem véletlenül került a projekt első szakaszába. Azt szerettük volna, ha a háromórás érzékenyítő foglalkozásnak köszönhetően a diákok a későbbi programokat már nyitottabban fogadják, megértik a „mások” által közvetített, a „másokban” rejlő értékeket, s ezáltal elfogadóbbá válnak a „másság” (esetünkben a zsidóság) iránt.

A gyakorlatok célja:

- a sztereotípiák, az előítélet, a diszkrimináció fogalmának tisztázása;
- kialakulási mechanizmusának megismerése;
- önkritikus hozzáállás kialakítása.

Három gyakorlatban vettek részt a fiatalok, tapasztalt szociológus-tréner vezetésével. A „Mit látsz a képen?” kérdésre adott sokféle válaszból kiderült, hogy bár mindenki ugyanazt a képet nézte, mégis jelentősen különbözik egymástól a „leírás”, az „értelmezés” és a „minősítés”. (Például ugyanarról a képről hangzott el: „50 körüli nő, kék ruhában, bal vállán farönk”, „Egy idősebb nő viszi a tűzfát télire” és „Öreg néne lopja a fát az erdőből”).

Ezt a játékot követte a sztereotípiák – előítéletek – diszkrimináció fogalmának tisztázása. Trénerünk hangsúlyozta: mindannyiunkban élnek előítéletek, a cél ezek tudatosítása. A legfontosabb, hogy észrevegyük őket és ne kezdjünk „lecsúszni a csúszdán”, azaz ne váljunk emiatt kirekesztővé, diszkriminatívva.

A második gyakorlatban az identitás „hagyma-modelljét” vizsgáltuk, vagyis a személyiséget a legfelső, látható részétől a rejtettig. A négy, egyre mélyebbre hatoló kérdésre adott válaszokat (amelyek a kedvenc zenétől a hitig terjedtek) színes papírokra írták a diákok, majd rétegenként egymásra gyűrték őket, s így létrehozták a saját „identitás-hagymájukat”, amiket azután szétszótottunk, s kinek-kinek úgy kellett kitalálnia, kié a „hagyma”, hogy nem tudta, kinek az „identitását” kapta kézhez. Ezzel a játékos gyakorlattal azt akartuk tudatosítani, hogy mások személyiségének mélységei sok esetben láthatatlanok maradnak, miközben ítéleteinket a felső rétegek alapján hozzuk.

A harmadik gyakorlat, a „Lépj egyet előre!” célja az emberek közti társadalmi esélyegyenlőtlenség tudatosítása volt. A szerepkártyák révén a diákok a társadalom legszélesebb rétegeit képviselték (kisnyugdíjas, kínai áruház tulajdonosának a fia, baleset miatt kerekesszékebe kényszerült harmincéves férfi, bankigazgató lánya, homoszexuális egyetemista fiú, stb.), majd egy vonaltól elindulva tettek egy-egy lépést, amennyiben az elhangzó állításokat igaznak érezték (pl. évente egyszer el tudsz menni nyaralni, soha nem ért még hátrányos megkülönböztetés a származásod miatt, összeházashatsz azzal, akit szeretsz). A gyakorlat végére a teljes térben szétszóródtak a diákok: volt, aki nem is tudott elmozdulni kiindulási pontjáról, mások megállás nélkül meneteltek előre, a többség pedig középtávon szóródott szét.

A társadalom legkülönbözőbb tagjaival való azonosulás, annak megtapasztalása, hogy az eltérő kulturális, etnikai, szociális háttérű vagy egészségi állapotú embereknek mennyire nincs azonos esélyük az élet számtalan területén, megrendítő élmény volt a kamaszok számára. A leszakadók kilátástalansága és reményvesztettsége, az előre jutottak büntudata, avagy éppen közönyössége volt a gyakorlatot lezáró beszélgetés témája.

3. foglalkozás – Látogatás a Holokauszt Emlékközpontban

Ezzel a látogatással a „nagy történelem” színpadára léptünk. 1920-tól követhettük nyomon a magyarországi zsidó lakosság sorsát, ahogy a kiállítás címe mondja: „jogfosztástól népiértésig”. E program szerepe a teljes, mindenre kiterjedő, reális történelmi kontextus megteremtése és a holokauszt fogalmi tisztázása volt. A kiállítás végén, a kiüresedett zsinagógában vezetőnk azt mondta: ha egyszer ez megtörtént, megtörténhet újra. Mi már tudjuk, hogy az egyes lépések hová vezethetnek, ezért a mi felelősségünk, hogy már a kezdet kezdetén gátat vessünk nekik.

A tárlatvezetés utáni fogalomtisztázó beszélgetés célja az volt, hogy – konkrét világpolitikai események alapján – megvilágítsa a holokauszt, a népiértések és a tömeggyilkosságok egymáshoz való viszonyát, valamint ezen tragikus cselekedetek közötti hasonlóságokat és különbségeket.

4. foglalkozás – Káva Színház: Kárpótlás című előadás

A Káva Színház úgynevezett „résztvevő színház”. Az előadások közös és legfontosabb jellemzője, hogy a vendégként érkező iskolai osztályok tagjai nem csak nézők, hanem egyben aktív (közös gondolkodó, cselekvő) résztvevők is. Az előadás célja, hogy drámapedagógiai és színházi eszközök segítségével létrejöjjön a személyes találkozás a múlt traumatikus eseményével, és a jelen emberének hozzá fűződő viszonyát cselekvésen, át-

élésen és közös vitán keresztül közösen vizsgálják a résztvevőkkel. Az előadás bizonyos pontokon – hangsúlyos, többlettartalmú cselekvéseknél, mozzanatoknál – megállt, a színész-drámatanárok a diákokkal együtt elemezték a situációt. Mi történt itt valójában? Milyen emberi tényezők állhatnak a cselekvés háttérében? Milyen belső-külső utak vezethettek el idáig?

A *Kárpótlás* című előadás témája a személyes emlékeknek családon belüli és generációk közötti átadása, a holokauszt egy túlélőjének emlékein és emlékezetén keresztül.

Az eddigi foglalkozások múzeumi térben zajlottak. Most a színház terén keresztül egy szoba intim terébe és egy család – fiú, apa, nagymama – privát zónájába léptünk. A darabban egy átlagos, 16 éves kamaszfiú kezébe kerül az az értesítés, amelyben zsidó nagymamáját tájékoztatják a kárpótlásról. Ennek kapcsán szembesül nagymamájának gyötrelmes múltjával, valamint az emlékezés nehézségeivel és fájdalmasságával. Csak a nagymama halála után, egy róla szóló film forgatása kapcsán indul meg a fiúban az emléképítés.

A történelem eseményeinek, az eddig „arctalan” zsidók sorsának megismerése után most jelent meg elsőként a projekt során egy *személyes* történet. Igaz, itt a *személy* még szerep, még csak a színészi alakításnak köszönhetően válik egyedi és valódi történetté.

5. foglalkozás – Várostörténeti séta Óbuda zsidó emlékei nyomában

„Hült helyek” is lehetett volna a foglalkozás címe. Most ismét visszatértünk a lokális történelembe: sétát tettünk Óbuda szűk belvárosában, a Fő tér környékén és a Lajos utcában, hogy felkeressük azokat a helyszíneket, ma már láthatatlan épületeket és intézményeket, amelyek a valaha itt élt zsidó közösséghez tartoztak. Az óbudai gimnazisták számára ismert helyekhez, a körülöttünk lévő szűkebb világhoz, épített környezethez akartuk kapcsolni az egykori zsidó közösséget, hogy közben azt is megtudhassuk, mely intézmények miként járultak hozzá egy autonóm zsidó község létrejöttéhez és működéséhez.

Felkerestük a felszámolt zsidó temető helyét, majd átsétáltunk a Lajos utcába, a 19. századi „Judenplatzra”: megnéztük a valaha ott állt mikve, mészárszék, iskola és egyéb intézmények, épületek helyét és természetesen felidézttük a történetüket, funkciójukat, a közösségben betöltött szerepüket is. A séta során csupán egyetlen, ma is álló középülettel találkoztunk: a 2010-ben újrászentelt és a közösségnek visszaadott 19. századi zsinagógával. A többi épület és a temető helyén ma már iroda- és lakóházak, parkolók, állami intézmények állnak. A „hült helyeknél” semmi sem lehetett volna beszédesebb.

6. foglalkozás – Látogatás az Óbudai Zsinagógában. A ma köztünk, velünk élő zsidó közösség. A programsorozat összegzése, lezárása

Megismerkedtünk a szakrális térrel, a templom elrendezésével, szimbólumaival, a vallás legszentebb tárgyaival. És találkoztunk a ma is köztünk élő, működő, színes zsidó közösség képviselőjével, akivel lehetőségünk nyílt egy hosszas, bensőséges beszélgetésre is. Szó volt a közösség életviteléről, életritmusáról, a mindennapi élethez kapcsolódó szokások történeti-vallási magyarázatáról, de a kamaszokat fokozottan érdeklő egyéb témák is szóba kerültek (pl. miért hívják áldozó vallásnak a zsidó vallást? hogyan lesz valakiből rabbi? miért vannak a zsinagógában elfüggönyözve a nők? milyen szerepet töltenek be

a nők a vallásgyakorlásban és a családban? mi az igazság a „lyukas lepedővel”³ kapcsolatban?).

Most először nem közvetve (történész, szociológus, tanár vagy színészek által), hanem a legközvetlenebb módon találkozhattak a diákok a zsidósággal. Mindaz, amiről eddig csak közvetett módon beszélgettünk, most nyert valódi, emberhez, archoz köthető tartalmat. A személyesség felé vezető út utolsó előtti állomása volt ez a program. A diákok megtapasztalhatják, hogy ez a közösség – minden szörnyűség ellenére – ma is él. Sok apró gesztus elárulta, hogy a diákok többsége most ébredt tudatára, hogy nem történelemről van itt szó, hanem hús-vér emberekről.

Ezen a napon zárult a programsorozat az Óbudai Múzeumban: felidéztek az elmúlt két hónap eseményeit, a sok közös élményt, s végül két kérdésre válaszolva („Mit kaptam a projektől?”, „Mit kaptam tőletek, társaimtól?”) köszöntünk el egymástól.

A DIÁKOK ALKOTÁSAI

A diákok változatos kifejezőeszközökkel éltek: született három kisfilm, továbbá egy-egy szobor, plakát és installáció. A műfaj kiválasztása is az alkotófolyamat része volt. A tanári visszajelzésekből is tudjuk, hogy iskolai keretek között a középiskolás diákok döntő többségének alig-alig van módja megtapasztalni a csapatmunkát, a gondolatok, vélemények összehangolását, így ezúttal az egymással való kooperálás is nagy élményt jelentett a számukra.

Minden csapattól azt kértük, hogy írják le egy oldalon, mi volt a művük koncepciója, és milyenek értékelik magát az alkotófolyamatot.

Néhány gondolat az elkészült alkotásokról:

Installáció, Alternatív Közgazdasági Gimnázium:

A talapzaton álló, hajlított falú montázsban minden csapattag saját „köze” szerepel (vagyis hogy neki magának mi köze van a megidézett történelmi eseményhez) a válogatott, színes tematikájú fotók és a külön, gyűrött-égetett papíron kiemelt fogalmak révén, melyek sokféle értelmezésben olvashatók. A diákok úgy vélik, hogy a 21. században már inkább kívülállóként tekintünk a holokausztra, ám a személyesség megteremtésével megszüntethető a kívülállás – az U alakú hajlítás és a bábuk térbe helyezése ezt szimbolizálja. Projektünknek éppen a kívülállás megszüntetése volt a célja!

Szoborcsoport, Veres Péter Gimnázium:

A szoborcsoport fő alakjai kiközösítenek egy zsidót, mert a vaskos fal (amely rosszindulatú plakátokkal fedi el a „valóságot”) eltakarja előlük a zsidó férfi cselekedetének igazi hátterét. A csapat a holokauszthoz az ismerethiányból fakadó előítéletet társította, amely mai világunkban is égető kérdésnek bizonyul. Ezeket a gondolatokat rendkívül nehéz közhelymentesen megfogalmazni és kimondottan nehéz egy esemény tárgyiasult válto-

³ A vallásos zsidó férfiak a felsőruhájuk alatt téglalap alakú imaleplet, ún. táliszt vagy cíceszt viselnek. Ennek közepén fejnagyságú lyuk található, a felvételt segítő. Az udvaron szárogatott imaleplek messziről könnyen lyukas lepedőnek tűnhetnek, ebből származhat az a sztereotípiya, miszerint a vallásos zsidók ezen keresztül élik a házasséletüket.

zatában visszaadni. A kivitelezés végletes egyszerűsége, a feliratok szándékosan rossz helyesírása szimbólummá válva segítette a megvalósítást.

Kollázs, Óbudai Gimnázium:

A csapat egyfajta folyamatábrát hozott létre, amelyben lépésről lépésre végigkísérik a nézőt a holokausztig vezető úton, minden fontos lépésnél megtalálják a kulcsfogalmat, és mindezt képekkel teszik beszédessé, szemléletessé. Azért is figyelemreméltó ez a munka, mert igencsak átfogó gondolkodást igényel egy hosszan tartó folyamatra felülről rálátni, észrevenni a fordulópontokat, majd egyetlen szóval jellemezni őket. Ráadásul a folyamatára egészen a jelenünkig ér. A plakát a jelen társadalom felelősségére mutat rá és ama kötelességére, hogy ne csupán a holokausztra, de az odavezető útra is emlékezzen.

Kisfilm (4 perc), Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola és Gimnázium:

A film hangsúlyosan, használja fel a holokauszt témájára építő sikerfilmek képi és hanganyagát. Nem annyira a személyességre, az egyéni reflexiókra és válaszokra, mint inkább a történeti vonatkozásokra épít.

Kisfilm (10 perc), Mustármag Keresztény Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium:

A csapat a manipulációt, a befolyásolás mechanizmusát vette górcső alá, s úgy találta, hogy a 70-80-90 évvel ezelőtti történések központi problémája a kirekesztés volt. Ezt követően, a jelenbe ugorva, saját környezetük kirekesztett csoportjait szólaltatták meg, mély humánussal. Felkavaró, szerkezetét tekintve alaposan végiggondolt filmet készítettek a diákok.

Kisfilm (2 perc), Kerék Általános Iskola és Gimnázium:

Vizualitását, szerkezetét tekintve a film a sikeres reklámfilmek hatásosságával vetekszik. Az átgondolt, lecsupaszított verbális tartalmat erőteljes indítás és befejezés foglalja keretbe. Az egyenlőség jeleként egyforma fehér pólóban szereplő négy kamasz odakiáltja a film minden egyes nézőjének: „Egyikőnk sem felesleges!”

A diákok többségének az alkotófolyamat során sikerült levetkőznie a kívülállóság érzését, munkáik nemcsak egyéni és egyediek, hanem személyességtől átfűtöttek is.

A DIÁKKONFERENCIA ÉS A NYILVÁNOSSÁG MEGTEREMTÉSE

Szerettük volna, ha minél több kamasz találkozik a projektben részt vevő diákok alkotásaival, hogy hozzájuk, valamint a felnőtt, szakmai és laikus közönséghez is eljusson a művekből sugárzó üzenet. Ezért a folyamatot lezáró és összegző konferenciára nemcsak a résztvevő óbudai gimnáziumok diákjait és tanárait hívtuk meg, hanem más középiskolák pedagógusait is, valamint egyetemi tanárokat, iskolaigazgatókat, múzeumpedagógusokat, a pedagógiai és társadalomtudományok képviselőit és laikus érdeklődőket is.

Az alkotásokra olyan meghívott előadók reflektáltak, akiknek a munkája vagy kutatási területe a zsidósággal, a zsidóság jelenével kapcsolatos. Dr. Barna Ildikó szociológust, dr. Papp Richárd kulturális antropológust és Verő Tamást, a Frankel Leó utcai Zsinagóga rabbiját sikerült megnyernünk ügyünknek. A közvetlen hangvételű, empátiával teli moderálást Veiszter Alinda újságírónak köszönhattük.

A projektben részt vevő gimnáziumokban – a látottakat feldolgozó foglalkozásokkal kísérve – egyhetes időszaki kiállításokat rendezünk az alkotásokból, melyeket további múzeumpedagógiai tevékenységünk során is fel szeretnénk használni, hogy a kamaszok üzenete minél több kortársukhoz eljusson.⁴

SUMMARY

The year 2014 was distinguished in Hungary in terms of commemoration of the deportation of Hungarian Jewry. Óbuda (the oldest section of Budapest), where one of most significant Jewish communities in the country used to live, was affected many times in the holocaust. Óbuda Museum, by virtue of its role played in society in the district, has dedicated itself to the special message of the Memorial Year, “commemoration at the present time”.

Besides our seasonal exhibition presenting the history of the Óbuda Jewish community in a broad historical and cultural context and events intended for the wider public, we have approached local education, adolescents, with a complex project with which we have attempted to expand the boundaries of the museum and museum education.

On 27 November 2014 we held a student conference entitled, “What has that to do with me?”, which did not follow the structure of conferences in a classical sense. Its backbone was made up of artworks produced in a project during the previous three months, and reflections on these by experts.

Between September and November 2014, we implemented a joint project with teams of four from six participating high schools in Óbuda, a total of 24 persons. During this, Óbuda Museum provided the students with six sensitising, thought-provoking, inspirational programmes, which included museum programmes, a lecture on theatre in education, a sensitising session on prejudice led by a sociologist trainer, a city history walk and a visit to a synagogue. Active participation in these provided multiple impulses towards thinking and creative work.

The aim of the project was that the teams, without restriction as to genre, should produce their own artworks reflecting their independent opinions in connection with the tragedy of the Jews, possibly from the concepts linked with this in terms of value (such as tolerance, co-existence, prejudice, exclusion, cultural diversity), relating all this to their own lives and to the present world around them.

We asked the adolescents for just one thing: to look for their own answers. To look for that moment where they felt: that has something to do with me here and now. Only by means of the many impulses can a relevant answer be found to the question: what has all this to do with me in 2014?

The artworks produced (three short films, a sculpture, a poster and an installation) were presented at the conference to student and professional audiences, then a rabbi, a cultural anthropologist and a sociologist reflected on these in moderated discussions. All these were augmented and made perfect, personal and authentic by a meeting with a holocaust survivor.

The artworks will also be displayed in the participating high schools in the form of a travelling exhibition, and in the future we should like to use them extensively, together with the experiences acquired during the project, in our further museum educational activities.

⁴ A „Mi közöm hozzá?” projekt teljes összefoglalója, a diákok alkotásai az egyoldalas összegzéseikkel együtt megtekinthetők az Óbudai Múzeum honlapján: www.obudaimuzeum.hu.