



Bárdos Jenő

A zene felemel... és megtart

A Snétberger Zenei Tehetség Központ mint pedagógiai kihívás és iskolakísérlet*

Snétberger Ferenc, a nemzetközileg elismert, roma származású gitárművész és zeneszerző – a Norvég Alap és mások támogatásával – olyan modell értékű, hazai és nemzetközi szinten egyaránt elismert iskolát teremtett, amelyben fiatal, hátrányos helyzetű roma zenei tehetségeket a világszínvonalú képzés és mentorálás révén hozzásegíti zenei karrierjük elindításához. Az évente közel hatvan gyermeket ingyen tanító, 12 hetes képzés az általános és középiskolai tanulmányok mellett is elvégezhető. A távolabbi cél a kisebbségi zenekultúra erősítése, újjáélesztése és a hozzáférés biztosítása olyan gyermekek számára, akik ilyen képzéshez, ilyen hangszerekhez, ilyen szereplési lehetőségekhez helyzetükből következően nem juthattak. Tudomásul véve a zenei képzés specifikumait – és a társadalmi mobilitás hiányát – a projekt szakemberei olyan modell megalkotására törekedtek, amely képes kiegyenlíteni a nevelés perszonalizációs és szocializációs oldalának látszólagos ellentétét. A jelen tanulmány szerzőjét azok a pedagógiai implikációk és technikai megoldások érdekelték, amelyekkel sikerült céljukat elérni.

Felsőörs a veszprémi fennsík peremén helyezkedik el, annak magasából látja a Balatont. A kis falut számos völgy szabdalja, Árpád-kori templomának közelében a legnagyobb a Malom-völgy, amely újabban nemcsak izgalmas geológiai skanzen, hanem egy reményt keltő zenepedagógiai és szociális kísérlet színhelye. A patakot is dajkáló völgyben elrejtve, a volt úttörőtábor helyén, a tájba modern formákkal illeszkedő, bentlakásos, a zenéhez szükséges elmélyülést összkomfortos kényelemmel támogató iskola-, kutató- és konferencia-központ épült: a Snétberger Zenei Tehetség Központ. Ennek az iskolaprojektnek több mint egy éves eseményeit vizsgáljuk, elsősorban a pedagógiai környezet és a szociálpedagógiai lehetőségek szempontjából.[\[1\]](#)

Előzmények

A sikeres projektek tervezésében mindig fontos szerepe van a képzelőerő intenzitásának. Valakinek el kellett képzelni egy olyan intézményt, amelynek diákjai a tehetség keskeny, távolról sem kitaposott ösvényén járva, veszélyekkel övezett emelkedőn törnek céljuk felé.

Valakinek meg kellett látni a helyet, ahol ez fizikailag megvalósítható. Valakiknek létre kellett hozniuk azt a szellemi felépítményt, amelyben a zeneszeretet kibontakozhat. Fontos volt, hogy a megfelelő időben a megfelelő személyek megtalálják a megfelelő pályázati lehetőségeket, és még hosszasan sorolhatnánk. Egy bizonyos, hogy a projekt körül bábáskodó szakembereket leginkább a zene szeretete, a zenében kötött barátságok és a zene mindenre kiterjedő pedagógiai hatásába vetett hit kötötte össze. Ugyanakkor osztoztak abban a meggyőződésben is, hogy a társadalmi felemelkedés útja az oktatáson, az oktatás minőségén keresztül lehetséges. Előttük állt a példázat, a világhírbe katapultált Snétberger Ferenc gitárművész emberi, pedagógiai és zenei nagysága; s véle, mintegy duóban, az elképzelést a mai valóságba plántáló, kiváló menedzseri és vezetői erényekkel rendelkező Mészáros Zoltán tanár és vállalkozó személye. A pályázat megnyerése óta (2010) lankadatlan médiafigyelem kíséri a projektet, olvasóink számos, gazdagon illusztrált anyagot találhatnak az interneten (Snétberger Zenei Tehetség Központ). A honlap részletes és gondos munka, különösen a folyamatosan szerkesztett Médiatükör című fejezetet ajánljuk figyelmükbe. A média alighanem a Norvég Alap jelentős támogatására (2,7 millió EUR) figyelt fel, jóllehet a projektet a Magyar Állam is támogatja. A támogatók köre ma már számos céggel, civil szervezettel bővült. Mindemellett a projektet csak állandó pályázással és szorgos munkálkodással (Malom-völgy Oktatási és Szabadidő Központ), illetve adományozással lehet fenntartani.



1. ábra

Bognár László: *Hangszerelem*^[2]

A körülmények

Kanyargós betonúton jutunk le a völgybe, át a patak kis hídján. Már az elő-udvarban világhírű jazz-zenészek életnagyságnál nagyobb képei fogadnak, Bognár László szobrászművész „Hangszerelem” elnevezésű, stilizált bögös szobrával. A tábor ovális térségét mindkét oldalon – mint szempillák – épületek szegélyezik. E nagyon is földi szem égi tehetségeket kutat... A szálláshelyeken kívül hangversenyterem, közösségi helyiségek és főként a klasszikus zeneszerzők nevét viselő, a tanítás és a gyakorlás színhelyéül szolgáló zenetermek töltik ki a 2100 négyzetméternyi beépített területet. Tanrendi és tábori szempontból is rendkívül lényeges, hogy minden épületrész könnyen és gyorsan megközelíthető. Az oktatás és színpadszerű jelenlét biztosítása érdekében mind a tanárok, mind a diákok számára egyaránt fontos az intézmény tekintélyes hangszerparkjának minősége. A hangszereket az egyszerűség kedvéért táblázatosan mutatjuk be.

Az intézmény hangszerparkja

- 1 + 4 koncertzongora és pianínók (Yamaha)
- 1 koncert-cimbalom (Bohak)
- 10 gitár (basszus, spanyol, elektro-akusztikus, western, stb. (Fender, Cort, Yamaha)
- 1 nagybögő, 2 cselló, 5 hegedű (Yamaha)
- 1 fuvola, 1 klarinét, 1 altszaxofon, 1 tenorszaxofon, 1 szopránszaxofon (Yamaha)
- 1 trombita, 1 vibrafon, 70 kottaállvány (!) és a kották (!)
- 4 teljes dobfelszerelés, hangszer-kiegészítők (húrok, pengetők, vonók, dobverők, tokok, állványzatok, gyanta, stb.)
- + saját hangszerek is;
- továbbá: erősítők, mikrofonok, keverőpultok, kábelek, csatlakozók, hangfalak, fejhallgatók, tartók, állványok, stb.

Snétberger Ferenc és csapata 2010 őszétől kezdve mintegy 350 jelentkezőből, több magyarországi helyszínen vizsgálódva, 65 főt választott ki. A nyári szemeszterben hosszabban, az őszi és tavaszi szemeszterekben rövidebben, de összesen 12-12 hetet töltöttek a táborban. Az eredeti elképzelés szerint a tanulmányi időben az ország legkiválóbb jazz-zenészei és zenetanárai tanították a tanulókat. A tantervben nemcsak zenei tárgyak szerepeltek, hanem angol nyelv, számítástechnika és egyéb művészeti és gazdasági tárgyak is, beleértve a társadalmi beilleszkedés, a tudatos társadalmi szerepvállalás tantárgyait is. A 2. ábrában a legismertebb művésztanárokat, a 3. ábrában pedig az eredeti tantervben szereplő tantárgyakat mutatjuk be.

A legismertebb művésztanárok

<ul style="list-style-type: none"> • Snétberger Ferenc, gitár • László Attila, jazz gitár • Szakcsi-Lakatos Béla, jazz zongora • Oláh Kálmán, jazz zongora • Barcza-Horváth József, nagybőgő • Hajas Szilárd, fuvola 	<ul style="list-style-type: none"> • Mohay András, dob • Lantos Zoltán, jazz hegedű • Rozsnyói Péter, jazz zongora • Vámos Péter, klarinét • Oláh (Tzumó) Árpád, jazz zongora • Lukács Miklós, cimbalom
--	---

A tantárgyak

<ul style="list-style-type: none"> • Egyéni óra (2 óra) • Zeneelmélet (2 óra) • Hallásgyakorlás (3 óra) • A zenész szakma alapjai (1 óra) • A zeneszerzés alapjai (1 óra) • Improvizáció (2 óra) • Világzene (2 óra) • Zenekari gyakorlat (5 óra) • Zenei hagyományok (1 óra) • Korrepetíció (5 óra) <ul style="list-style-type: none"> • ESTI KONCERTEK (tanároknak, tanárokkal; 2 alkalom / hét) 	<ul style="list-style-type: none"> • Angol nyelv (5 óra) • Számítástechnika (2 óra) • Roma kultúrtörténet (1 óra) • Marketing (1 óra) • Médiaművészet (1 óra) • Színpadi előadó-művészet (1 óra) • Tanulásmódszertan (2 óra) • Pályaorientáció (1 óra) • Emberi jogok, demokrácia (1 óra) <ul style="list-style-type: none"> • SZABADIDŐS PROGRAMOK (7 alkalom / hét)
---	---

A szemeszterek közötti időszakban az együttműködés biztosítására és a földrajzi távolságok leküzdésére pályázat révén mentorokat kértek fel, akik jelentős összekötői feladatokat láttak el a család, a helyi iskolák és a Snétberger Központ között, minthogy a táborban már együtt laktak tanítványaikkal. A működtető apparátust jelentősen igénybe vette a média állandó figyelme, a rengeteg rendezvény, a kutatók kíváncsisága, nemkülönben a tábor belső életének logisztikája és a napirend betartatása. Csak csodálattal lehet beszélni arról az odaadásról és munkabírásról, amellyel látogatásai során e sorok szerzője is találkozott. A hivatásos stábon kívül a tábor mindennapi életét oktatási időben még animátorok is segítették, akik önkéntesként csatlakoztak a projekthez.

A Snétberger Zenei Tehetség Központ munkatársai

<ul style="list-style-type: none">• Mészáros Zoltán, ügyvezető igazgató• Tromposch Julianna, operatív igazgató• Kőműves Judit, hálózati és ösztöndíj koordinátor• Baráth Szabolcs, mentor• Dósa Valéria, mentor• Nyerges Mária, mentor• Németh Anita, mentor• Rafael Melinda, mentor• Tóth Andrea, mentor	<ul style="list-style-type: none">• Snétberger Ferenc, művészeti igazgató• Szeberin Réka, kommunikációs vezető• Szily Krisztina, kommunikációs munkatárs• Kanyár Krisztina, asszisztens• Gyöngyössi Brigitta, asszisztens• gondnokok, karbantartók <p>+ az animátorok</p>
---	--

A tábor életéről, lakóiról dokumentumfilm készült (Almási Tamás: A zene felemel), és a diákok produkcióit nemcsak a régióban, hanem országszerte, valamint a MŰPA 2012. március 31-i záró koncertjén is élvezhette a nagyjérdemű – köztük a szülők és barátok, akik élményeikről a világhálón is beszámoltak. Mindezeket, valamint az I. évfolyam évkönyvét érdemes az interneten felkutatni, hogy a hely, a tanítás, és a pedagógiai kontextus szellemét átélhessük. A tanítványok egy része az idén már magyar vagy német zeneoktatási intézményekben folytatja tanulmányait, másokat a következő tanévre is meghívtak. Általános az a tapasztalat, hogy a zenében magabiztosságot szerző, személyiségükre jobban rátaláló fiatalok iskolai teljesítménye otthoni környezetükben is javult.



6. ábra

Először együtt

A pedagógiai és szociológiai kutatás lehetőségei

A táborban rengeteg olyan dokumentum van, amelyek ugyan a projekt-jelentésekhez készültek, de tudományos szempontból is feldolgozhatók. A diákok számos kérdőívet töltöttek ki és egyéni portfóliókat is vezettek. Dokumentumelemzésnek lehetne alávetni önéletrajzukat, a róluk megjelent újságcikkeket, bemutatkozó hangfelvételeiket és az eddigi videofelvételeket. Remélhető, hogy a különféle alapítványok megbízásából a táborba érkezett szociológusok, pszichológusok elemzik és bemutatják az elkészített riportokat, strukturált interjúkat, esetleg mélyinterjúkat. Az eddigi dokumentációból nem derült ki, hogy milyen mennyiségű és mélységű pszichológiai tesztet, illetve nyelvi és informatikai tesztet oldottak meg a táborlakók. A zenei előrehaladás vizsgálata sem mindenütt dokumentált, bár nyilvánvalóan ez állt a fókuszban és a megfigyelés nemcsak a tanórákra, hanem a hangversenyekre is kiterjedt. Szociometriai felmérések is készültek, de nincs tudomásunk pedagógiai akciókutatásról, amelyet ilyen körülmények között természetesen rendkívül nehéz megvalósítani, hiszen itt az egyéni órák intimitását bármilyen jelenlét feszélyezné. Mindettől függetlenül jelen sorok szerzője nemcsak a nyilvános hangversenyeket és a Nyílt Napokat látogatta, hanem számos tanórán „belülről” és közlőrl is figyelhette a történéseket.



7. ábra

Szakcsi-Lakatos Béla óráján

Ezen a ponton véget is érhetne ez a tömör beszámoló az indulásról azzal, hogy várjuk a kutatások eredményeit. Mindezek hiányában is szükséges azonban e vállalkozás pedagógiai és társadalmi jelentőségének elemzése, értelmezése, értékelése. Ez azonban szinte -megoldhatatlan feladatnak tűnik, hiszen olyan, paradoxon-szerű közhelyet kellene neveléelméleti, oktatáspolitikai, tantárgy-pedagógiai stb. szempontból megmagyarázni, mint például azt, hogy „erősíti-e a kivétel a szabályt”... Snétberger Ferenc és csapata ugyanis mereven, vagy ha úgy tetszik, makacsul követ egy elképzelést, egy projekt-ideológiát és

eközben – nem tudatosan ugyan, de mégis – figyelmen kívül hagynak jó néhány pedagógiai közhelyet; kikerülnek, nem vállalják fel a mai magyar iskolázás problémagócait. (Miért is tennék?) Sietve leszögezzük, hogy itt és most – Felsőörs, 2012 – eredeti célkitűzésük máris megvalósult: hazai és nemzetközi hírű iskolát alapítottak, amelynek növendékei a viszonylag rövid, intenzív képzést követően megmozdulnak, fejlődnek, kirepülnek, magasabb röppályára állnak. Ennek a sikeres másságnak főként a pedagógiai implikációit keressük.



8. ábra

Gitárból több kell

Pedagógiai elmékedések: a kihívás

A neveléstudományban és még inkább a tényleges pedagógiai gyakorlatban számos olyan, „örökzöldnek” tekinthető ellentét, sőt ellentmondás él egymás mellett és termelődik újra, amelyre minden iskola, illetve oktatási rendszer kénytelen valamilyen választ adni. Bár a Snétberger Zenei Tehetség Központ – mint tudjuk – németországi elképzelést követ, jelen megvalósulási formájában magyar és egyedi eset. Bátran felvállalunk iskolai életvitelében olyan szokatlan „tabukat”, amelyekre mégis kínál pedagógiai megoldásokat. Melyek ezek a „tabuk”, és mitől működőképesek a kiszemelt eljárások?

1. Szegregáció (roma gyermekek válogatás alapján történő elitképzése);
2. Klauzúra és genus loci (bezártság és a hely szellemének erősítése);
3. Perszonalizáció (a személyiség fejlesztésének maximális erősítése).

Az irányító csapatnak nincsenek illúziói; tudják, hogy a kiemelkedő zenei tehetség „ritka madár” (vö. Dresch 2009). Több száz jelentkező közül válogatnak, és olyanokat választanak ki, akiknek már bensőséges kapcsolatuk van a dédelgetett tárggyal: a hangszerrel. Olyanokat,

akikben felsejlik a zenei hatás kiváltásának képessége vagy még az ezen is messze túlmutató zenei eredetiség: a felismerhető, egyedi zenei gondolat megfogalmazásának képessége. Rendkívül leszűkítő ez a kiválogatás, pontosan az ellentéte annak, hogy „egyetlen gyermeket sem hagyunk elveszni” (no child is left behind) – ahogyan ezt egy amerikai jelmondat nyomán itthon is szokás emlegetni. A megvalósult tanterv komoly és sikeres lépéseket tesz a társadalmi, vagyis a nevelés szocializációs oldalának felerősítésére, de egészében véve a művésztanárok szenvedélyes kíváncsisága az aranylázhoz hasonlatos: saját példájukból kiindulva azt remélik, hogy neveltjeikben is kell, hogy legyen valami. Ez az erős hit, egy zárt közösség – joggal – speciális tudásként megélt élményeiből táplálkozó megtartó erő valósítja meg az álmokat. De haladjunk sorjában.



9. ábra

Sárközi Lili gitározik

1. Szegregáció

A jelen esetben ez kinyilatkoztatás, hiszen Snétberger Ferenc saját életpéldájából kiindulva, hátrányos helyzetben lévő roma gyermekeket akar hangszerhez, szaktanárhoz, tehetségformáló együttműködéshez juttatni. Ebből a szempontból közömbös, hogy az Egyesült Államok négy évtized deszegregációs iskolázásával ért el valamit a társadalmi kommunikáció területén (Clotfelter 2004); ez a projekt mással foglalkozik. Hasonlóképpen nem idetartozó és irreleváns, hogy Magyarország hol tart a deszegregáció folyamatában (Kertesi – Kézdi 2009), mert ez a kérdés már a pályázat beadása előtt eldöntött. Legyen ez a társadalmi, ugyanakkor pedagógiai tehertétel az általános iskoláztatás gondja, amely – mint tudjuk – akkor működik jól, ha „termékei” olyanok, mint amelyeket a megrendelő (az állam) elvár. Az itteni pedagógiai diskurzus nem onnan indul, ahonnan a társadalom tervezett, de humán szempontból véletlenszerű iskolái. Korábban, negyven évig (1950–1990) ebben az országban mindenkinek „egyformának” kellett lennie: az iskolába kerülés születési évszám szerinti, földrajzi alapú (de azért munkás, paraszt, értelmiségi és egyéb); az osztályba sorolás

betűrendes; az eredmény: ismeretlen osztálytársak és tanárok órarendes sorjázása. (Voltak sokan, akik egész szakmai életüket arra áldozták, hogy ez ne így legyen.) Az itteni diákok az ismert mester elé járultak, meghitt és reményteljes pillanatokkal vallottak holt tárgyakon keresztül élni akarásukról, és nem kellett kérdezniük (mint Makrát a cigányok Kertész Ákos hírhedt regényében), hogy ugye, te is roma vagy? A kiválasztók maguk is példaképek: klasszikus, jazz és pop-zenészek itthonról és a nagyvilágból, akik a *kiválasztottakba* különleges bizalmat fektettek, és az utóbbiak megérezték ezt a kötődést. Ez a fajta kapcsolat nem jellemző a „nyitott” és több évszázada véletlenszerű átlagiskolákra. A kiválasztás – döntő mozzanat: elvárásokat és magas igényeket jelent. A diákokkal szembeni, tiszteletből fakadó igényesség („követelek, mert tisztellek”) a nevelői hatás záloga.



10. ábra

Klarinétóra

2. Klauzúra és a hely szelleme

A fenti középkori, illetve régebbi fogalmak magyarázatra szorulnak, de használatuk távolról sem metaforikus. Bár a zene kolostora itt egy festői völgy és elzártság még a falutól is, azért van kimenő és látogatás, de a tábori élet szigora, a tanulmányi idő rövidege – egyáltalán, a mért idő fenyegetése (tanórák, szemben a végteleníthető muzsikálással) – kemény kihívás elé állítják a kiválasztottakat. Azt persze senki sem állította, hogy a hivatásos muzsikáláshoz nem kell fanatizmus, megszállottság, vagy akár aszkézis... A zene szeretete (musicophilia; Sacks 1999), a muzikalitás, a kitörölhetetlen zenei képzetek, az intenzív zenei átélések az örülettől a melankóliáig sokféleképpen szedhetik áldozataikat... Mi a magyarázata, hogy ilyen szorítás és szokatlan terhelés mellett a tábor hangulata szárnyal, a koncertekre érkező művészek feldobódnak, zenei empátiájuk sugárzásában „testvéri tankok dübörögnek fel”?

A magyarázat kézenfekvő: az ide bejutó gyermekek, kamaszok, fiatal felnőttek többszörös, mély belső és külső motivációval érkezik: ki akarnak szakadni abból, amiben vannak, mert a zenészi pálya történetileg is ezt ígéri. Példaképeik a szórakoztató zene ikonjai (Armstrongtól Ellingtonon át L.L. Juniorig) és hisznek abban, hogy a violinkulcs minden kaput nyit. Az már a projekt megvalósítóinak gondos tervezése, hogy a kimozdítás a mindent jelentő családból elfogadható, rácsodálkoztatóan sokkoló, esetleg szenzációs legyen. Többen még sohasem jártak ilyen helyen; többen messze nem engedhetik meg maguknak azt az életszínvonalat, amelyet a tábor képvisel. Itt rend(tartás) van, az eredményes munkát biztosító szigor: ez megmagyarázza a relatív elzártság szükségességét. Benne van ebben a bezártságban az összpontosítás lehetősége, a fókusz: hogy a zene, csak a zene legyen. Ezen a szinten már arról is beszélhetünk, hogy ez a koncentráltság, a zenei lehetőségek kreatív kutatása határozza meg a hely szellemét (genus loci), ennek a művészeti ágának a feltétlen tisztelete a közös nevező és benne a szent örületé: az egyéni virtuozitása. Jó klostrom ez egy muzikusnak... Ezen a pályán – és ez máshol sem árt – kell időnként az elzárkózás a kaotikustól. Minden zenésznek megvan a vatikáni abbésága (mint Liszt Ferencnek), legfeljebb máshol és másként. Felsőörs, a tanárok és diákok zenei zarándoklatainak Mekkája, máris élményes szellemi kisugárzással bír.



11. ábra

Snétberger Ferenc: kamarazene óra előtt

3. Perszonalizáció

Korábban már céloztunk arra, hogy a neveléstudomány (és a pedagógiai gyakorlat) örök időkre birkózik számos (gyakran látszólagos) ellentéttel, mint például az egyed genetikai kódoltságának és nevelhetőségének gyakori kontrasztja. Mivel az előbbi biológiai adottság, az utóbbi történetileg kifejlődött humán vonás, ellentétüket sokan egyfajta arányosságnak tekintik: jellemzően a fiatalabb tanárok még 70 % esélyt adnak a nevelhetőségnek, az idősebbek inkább fordítva – a kiegészítés pedig még ez utóbbi arányon is ronthat. Az angolszász országokban ez a jelenség a hírhedt „nature or nurture” vitában fogalmazódik meg.

Vagy a természetes (biológiailag biztosított) fejlődést támogatjuk és hagyjuk megmutatkozni (nature), vagy inkább a társadalmi beilleszkedés iránti igény zsenge hajtásait dajkáljuk (nurture). Valamilyen arány elfogadása – és a *belenyugvás* – elengedhetetlen a pálya csak ránk jellemző ösvényének kitaposásához; a változatok száma nagy, más és más formák bukkannak fel a „kényszeriskolákban” („mindnyájan csak muszájból vagyunk itt”), vagy a reformpedagógiákban – az anti-pedagógia vagy a pedagógiai patológia eseteit nem is említve. A Snétberger Zenei Tehetség Központ művésztanárait, zenepedagógusait kevésbé érdekli ez az ellentét (nem úgy, mint a „közismereti” tantárgyakat tanítókat), de tény és való, hogy szakirányú erőfeszítéseik preferált célja a (zenei) személyiség fejlesztése, vagyis a nevelés *perszonalizációs* dimenziója: mi van a génjeidben, mit tudok abból kihozni? Az egyes tanárok és diákok személye, személyes attitűdje, a rájuk irányuló figyelem, szeretet, aggodás, együttérzés stb. kultikus méreteket ölthet: az ilyen „személyi kultuszok” elfogadhatók és működtethetők a különlegesen nehéz feladatok elvégzéséhez szükséges inflexiós pontokon történő átjutáshoz. A laikus kevésbé tudja elképzelni, hogy milyen „thermopülei szorosok” állnak a hangszeres fejlődés útjába: hogy miként lehet megnyújtani egy negyedik vagy ötödik ujjat, hogy távolabbra is hasson, mint ameddig elér. A zenésznek sportolói edzettségre, elszánt és kitartó gyakorlásra, különlegesen hosszú időn átnyúló összpontosító képességre, a hosszú távú memóriából is villámgyors felidézésre van szüksége (már játszom is és közben – *realtime* – emlékezem). Agynemesítő tevékenység a zene, még a hallgatása is, de főként gyakorlati művelése. Nem meglepő, hogy akik muzsikálnak, azok más stúdiómban is jobb eredményeket érnek el (vö. Barkóczi – Pléh 1977; Kokas 1972), jobban megközelítik *saját képességeik optimumát*.



12. ábra

We are the champions (mi vagyunk a bajnokok)

A társadalmi beágyazottság

Az előző fejtegetésekben súlyos bilincseket raktunk az iskolakísérlet kezére-lábára: a szegregáció, a klauzúra, a perszonalizáció „stigmáit”, ugyanakkor meg is magyaráztuk, hogy miért van szükség ezekre, és miként működnek mégis itt és most. Erőltetettnek tűnik azonban társadalmi beágyazottságról beszélni, hiszen a fiatalokat valójában kiragadták társadalmi (családi-kulturális) környezetükből és egy Shaolin iskolára emlékeztető tábori napirendbe gyömöszölték (valahol az Isten háta mögött). Ez azonban csak a látszat. Olyan humán és természeti körülmények közé varázsolták őket, amelyek korábbi életükben egyszerűen nem voltak hozzáférhetők. Ami pedig a befogadó közeget illeti, világosan látnunk kell, hogy a zeneórák, a szereplések, a vendégművészek hangversenyei, a Nyílt Napok csak a jéghegy vakítóan csillogó csúcsa (a perszonalizációból kicsikart „magunk szerelme”), a mélyben temérdek önzetlen munka rejtőzik, amely az átlagszint fölé emeli, megvalósítja ezt a látomást. A projekt logisztikájának okossága a „sikerre ítélt” csapat kivételesen magas színvonalú együttműködésének, együttgondolkodásának eredménye. (És most felejtjük el a mindennapok apró keserveit, hogy elég volt-e a vacsora; megint nincs E húr; hová tűnt ez a kotta; ki vitte el a cigimet; nincs térerő stb.; emelkedjünk magasabb szintre.) Mit tesz ez a roma és nem roma „harcosokból” álló csapat (a művésztanárok, a menedzseri stáb, a mentorok, az animátorok) a nevelői hatás *szocializációs oldalának megerősítésére*, a korábban kellően hangsúlyozott perszonalizáció ellensúlyozására?

A már felemlített kisebbségtudományi szakirodalomban (pl. Clotfelter 2004; Kertesi – Kézdi 2009) az egyik fontos vizsgált tényező *a társadalmi kontaktusok száma* eltérő kultúrájú és szociális státuszú személyek között (főként az olyan kapcsolatoké, amelyekre hosszabb távon is lehet számítani). Ilyen interakció jött létre a (nem csak, vagy főként nem roma) tanárokkal, az intézmény menedzseri-adminisztratív munkatársaival, a mentorokkal, az animátorokkal, a sikeres hangversenyek közönségéből a rajongókkal, a kutatókkal, a filmesekkel, a projekt nagy társadalmi szórású támogatóival, és még sorolhatnánk. Az ügynek ez az interferenciáktól sem mentes „klientúrája” biztosíték az inter- és intra-szociális párbeszéd fennmaradására.

Bár az óraszámokban vannak jelentős különbségek, de a tantervi órák fele (9 tantárgy) *a hazai és globális beilleszkedést* szolgáló tantárgyak. Közülük a zenei tevékenységekhez leginkább a „Médiaművészet” és a „Színpadi előadó-művészet” illeszkedik; (ön)tudat-formálónak az „Emberi jogok, demokrácia”, illetve a „Roma kultúrtörténet” tárgyak tanulmányozása tűnik. Társadalmi érvényesülést tanít a „Marketing”, a „Pályaorientáció” és áttételesen a „Tanulásmódszertan” is. A legkönnyebben kamatoztatható, közvetlen hasznot hozó, mégis a globális beilleszkedést segítő tantárgy a „Számítástechnika” és az „Angol nyelv”. Az utóbbi tantárgy iránt kezdetben csekély motiváltság mutatkozott, azonban a magas óraszám és a tanár személyiségének hatására ráéreztek a fiatalok, hogy a világban ma már elengedhetetlen az angol nyelv és a (legalább) kétnyelvűség.

A koncepció részét képezik azok az áthidaló technikák is, amelyeket nem éppen kockázatmentes innovációknak is tekinthetünk, főként pszichológiai szempontból: ez pedig a friss, még aligha kiérlelt, „új” tudás azonnali bemutatása éles, valós koncerthelyzetekben. Erőszakos siettetés ez; olyan mintha az inkubátorból kitépnénk a koraszülöttet az egyetlen paranccsal: lélegezz! Szakmailag olyan ez, mintha egy Vigotszkij-féle proximális (a legközelebbi fejlődési zóna) szakaszba tenyerelnénk bele, nem törődve a természetes fejlődési szakaszokérésének bevárásával (átvitt értelemben az sem lenne meglepő, ha időnként Vigotszkij vagy éppen Piaget szelleme kísértene a táborban...). A tanárok, tudatosan vagy sem, de hisznek egy ilyen potenciális fejlődési tér létezésében. Itt szinte mindenkinek egy

lépéssel a képességei fölött kell haladnia, életre kell kelteni még az érésben lévő funkciókat is. Maga a tetten ért intelligencia az, amikor a zenei kreativitás nem eléggé alapos hangszertudás mögül, vagy elegendő előzetes tapasztalat nélkül tör elő... Ezt a kockázatot a hagyományos zeneoktatás aligha vállalja fel (az improvizációt pedig – a táborban honos formájában – végképp nem).

A pedagógiai csapdák kerülése

Voltaképpen a társadalmi beilleszkedés sztereotípiáit segít elkerülni – mert más mintákat ad – néhány pedagógiai dichotómia (kettősség, gyakran sarkított ellentét) tartalmi megsemmisítése (néhány manapság divatos, mesterséges léggömb kipukkasztása). A legtöbbjük – megfelelően előkészített befogadó közegben – hamis ellentét. Ilyen például a *kooperáció és a kompetíció* kettőssége (együttműködés, szemben a versengéssel), amely a zenészek számára műfaji és tartalmi okokból kötelező vállalás és nem vagy-vagy. Kamarazenében, jazz-formációkban, szimfonikus (és nem szimfonikus) zenekarokban a kooperáció szabály és a legmagasabb rendű erény; ugyanennek a viselkedésnek az ellentéte, a versenyképesség, a versengéstől is sarkallt többleteljesítmény akkor válik erénnyé, amikor – ugyanaz a személy – szólóhangszerrel, szóló művészként egyedül áll a színpadon. Hol itt az ellentét? Mindkettőt tökéletesen kell végrehajtani.

Eddig úgy tűnik, hogy a tábor sikeres volt abban is, hogy az *informális tanulást* (családban, természetben) valamiképpen összeegyeztesse a *formális tanulással* (iskolarendszerű tanórák). A leginkább megoldhatatlannak tűnő ellentét az *intenzív tanulás* (magas óraszámokban, jó körülmények között, rávezető szakaszokkal) és a folyamatos, ehhez képest lassú (bár algoritmusos), átlagos, vagy annál rosszabb körülmények közötti, otthoni (bepótlendő) *hagyományos tanulás* között feszül. Aki bírja, felgyorsul, felemelkedik, magabiztossá válik; de van, aki nem bírja, összeroppan, vagy csak komp, amely visszatér mindig ugyanoda. A védekezést, hogy ez ne történjék meg, a megfelelően felfuttatott *csoportmunka, csoportdinamika* adja meg, amely a táborban társas folyamat: a mester „másolása” mellett a diákok egymás edzői, a kapott stratégiák készséggé építői, egyben kritikusai. A zenében is a legjobb egy kooperáló csapattag „minőségbiztosítása”. Ez a reflektivitás és az érvelési minták kialakítása mellett az állandó önellenőrzés – voltaképpen metakogníció – kiválóan alkalmas a zenei gondolkodási sémák megalkotására, még a végső zenei forma megfogalmazása előtt. A társas zenélés tartalmilag is megköveteli ezt a *szellemi önfegyelmet*, amely ugyanakkor nem zárja ki, hanem éppenséggel igényli az egyéni, az *autonóm tanulást* és fejlődést.

Az utóbbi két fejezetben azt részleteztük, hogy miként ötvözi a projekt a nevelési perszonalizáció és szocializáció kontrasztját mint tézist és antitézist, abból a célból, hogy a szintézisben társadalmi beilleszkedésre és zenei túlélésre képes, kortárs egyéniségeket formáljon.

Összegzés

Fel sem dolgozott kérdőívek, tanári jelentések, feladatok és szerződések, dokumentumhalmok, fogadkozások és vállalások dzsungeléből kipillantva, a tábori nyüzsgéstől és a zajos sikerektől látszólag érintetlenül, a pedagógiai empátia segítségével a fent leírt jeleket észleltük a „Hadak Útján”. Csak aki benne él, az képes felfogni, hogy miféle „háborúzás” ez az „érted haragszom” nap, mint nap – de hívhatjuk gyakorlati pedagógiának is. A szerző esetleges előítéleteitől, meghatottságától vagy belemagyarázásaitól függetlenül a következő tényekről számolhatunk be.

1. Nem kevés munkával létrejött egy zenei, kísérleti iskola, amely akár tudatos, akár ösztönös választással (vagy csak a projekt kiírása értelmében) *a különbözés* keskeny, de szakmailag jutalmazó (hadi)ösvényére lépett.
2. Eredeti célkitűzésének megfelelően olyan *elitképzést* folytat, amely rövid időn belül Magyarországon és külföldön is ismertté tette.
3. Céljai elérése érdekében felvállalta a szegregált, klauzúrás, perszonalizációra törekvő nevelési preferenciákat, amelyet a zenei tartalom és részben a társadalmi immobilitás magyaráz.
4. Ugyanakkor olyan modern tantárgyakat és tantárgy-pedagógiai módszereket iktatott tanulmányi rendjébe, amelyek a nevelés szocializációs dimenziójának felerősítését és a társadalmi beilleszkedést direkt módon is segítő pedagógiai eljárások.
5. Megoldásainak jelentős része egyben pedagógiai innovációnak számít. Sikerével utat mutat, példaként szolgál egy kisebbségnek, egyelőre csak a zenében elkötelezettek számára. Tevőlegesen várjuk, hogy mikor lesz a kivételből szabály.



13. ábra

A Snétberger Zenei Tehetség Központ logója

Epilógus

Voznyeszenszkij mára már elfeledett, „Siguldai ősz” című versében „...egy nő fut a lankán, fut lefele, mint az őszi ág leszakadt levele: ki mentheti meg?” A Snétberger Alapítvány animált logóján egy roma kislány egy hangjegyre kapaszkodva emelkedik fölfelé egy irdatlan magas fal előtt: a zene felemel... Vajon mi várja a fal tetején? Varázsszőnyeg vagy szögesdrót? A valóságban a variációk száma végtelen. Ez viszont már valóban nem a projekt hatásköre.

Irodalom

Barkóczi Ilona–Pléh Csaba 1977: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Intézet.

Clotfelter, Charles T. 2004: *After Brown. The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton and Oxford, Princeton University Press.

Dresch Mihály Quartet 2009: *Ritka madár (Rare Bird)*. Budapest, BMC (Budapest Zenei Központ, L.V.Hang stúdió XP037, etno-jazz CD.)

Kertesi Gábor–Kézdi Gábor 2009: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI. évf. 959–1000.

Kertész Ákos 1971: *Makra*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.

Kokas Klára 1972: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó.

Sacks, Oliver 2007: *Musicophilia. Tales of Music and the Brain*. New York, Vintage Books.

Vigotszkij, Lev Szemjonovics 1971: *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest, Gondolat.

Voznyeszenszkij, Andrej Andrejevics 1964: *Fémszírén*. Budapest, Európ

Jegyzetek

* A tanulmány a 2011. november 16-17-én, „Az oktatás a leghatékonyabb eszköz, amivel meg tudod változtatni a világot” című konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

[1] A szerző hálóját és köszönetét fejezi ki Mészáros Zoltán ügyvezető igazgatónak és Kómúves Judit hálózati és ösztöndíj koordinátornak pártoló segítségükért.

[2] A fényképeket Melczer Zsolt, a Snétberger Zenei Tehetség Központ fotósa készítette.

Abstract

Jenő Bárdos

Music will elevate you... and save you The Snétberger Music Talent Center: Pedagogical Challenges in a School Experiment of Roma Music Education

Ferenc Snétberger, the internationally acknowledged Roma guitarist and composer - with the help of The Norway Grant and others - created a model school, recognized on both local and international levels, in which disadvantaged, young Roma talents, via high quality tutoring and mentoring were able to commence their music careers. The 12 week, free training of nearly 60 students per year can be carried out simultaneously with primary and secondary education. A further aim of the project is to strengthen and revitalize the musical culture of the Roma minority by providing access to an internationally famous teaching staff, quality musical instruments and concert opportunities. Admitting the specific character of music education and the lack of social mobility in Hungary, experts of the project strove to establish a model which is able to balance the socialization and personalization dichotomy (a false controversy) in education. The author of the article had been especially interested in the pedagogical implications and methodological solutions by which they achieved their goal.



BÁRDOS JENŐ

egyetemi tanár,

Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar

bardos.jenoistvan@chello.hu

Az MTA doktora, az Eszterházy Károly Főiskola kutatóprofesszora. Magyar-országi angol szakos tanárként végzett a JATE-n 1968-ban. Zenei tanulmányait hegedű tanszakon szülővárosában, Hódmezővásárhelyen és Szegeden folytatta. Négy évig középiskolai tanár Budapesten, majd 18 évig az ELTE, 20 évig pedig a Veszprémi (majd Pannon) Egyetem oktatója. Főbb kutatási területei: nyelvpedagógia; alkalmazott nyelvészet; hungarológia; nevelés- és művelődéstörténet; tanárképzés; nyelvi mérés, értékelés, tesztelés; amerikai népzene.

1980-ban posztgraduális fokozatot szerzett a Kenti Egyetemen (Canterbury, U.K.); 1981-ben bölcsészdoktor (ELTE, idegen-nyelvi mérés és értékelés); 1987-ben kandidátus (MTA, nyelvtanítás-történet); 2007-ben az MTA doktora (MTA, neveléstudomány: nyelvpedagógia). 1988–90-ig Fulbright vendégprofesszor a Rutgers Egyetemen (New Brunswick, New Jersey, U.S.A.), ahol megalapította a magyar mellékszakot, amely ma is működik. 1990-ben a Veszprémi Egyetemen alapító dékánja (1990–98) a Tanárképző Karnak, az Angol Tanszéknek (1990), amelyet mint Angol-Amerikai Intézetet adott át utódjának 2010-ben. Nyelvpedagógiai doktori programját 1999-ben indította el. 1999 és 2002 között Széchenyi Professzori Ösztöndíjban részesült. Kitüntetései: Apáczai Csere János Díj (1993), Brassai Sámuel Díj (2008), Kiss Árpád Díj (2011). 2010-ben megkapta a Magyar Köztársaság Érdemérem Lovagkeresztjét.



Bogárdi Tünde

Közösségi identitás-elemek a cigány, a székely és a magyar népmesékben

A közösségiség-érzés mint identitás-elem a társadalmi önbesorolás alapjaként meghatározó jelentőségű. Ennek népmesékben való megjelenését vizsgálni pedig olyan kutatási területet jelent, amely számos ismerettel járulhat hozzá az adott közösségek differenciáltabb megismeréséhez.

Kutatásom – kiindulva abból a feltevésből, hogy a népmesék leképezik a kultúrát – a népmesékben megjelenő nemzeti/etnikai identításra vonatkozó tartalmak elemzésére irányult. A kutatási mintába magyar, székely és cigány népmesék kerültek be, utóbbit tovább bontva romungró, oláh, beás és erdélyi cigány népmesékre. Az általam végzett vizsgálat eredményeként számos következtetés levonható a népmesékben tükröződő identitás-elemek vonatkozásában.

A kutatásom célja az általam tartalomelemzett 240 népmesében megjelenő nemzeti/etnikai identításra vonatkozó tartalmak elemzése. Azért tartom fontosnak a közösségiség népmesékben történő megjelenésének vizsgálatát, mert így megismerhetővé válnak a tradicionális közösségek, amelyek utódjai napjainkban egyre inkább háttérbe szorulnak, mégis biztosságot és támaszt nyújthatnak, akár a 21. század emberének is.

Amennyiben abból a feltevésből indulunk ki, hogy a népmesék leképezik a kultúrát, akkor a cigány népmesék vizsgálata révén megismerhetjük a cigányság kultúráját. A cigány népmesék vizsgálatán túl – hasonló tartalomelemzési szempontok szerint – a magyar népmesék vizsgálata is fontos. Így megismerhetővé válik a magyarság és a cigányság azon kultúrája, amely a népmesékben tükröződik. Jenei (2009) erdélyi cigány népmeséket is beemelt a vizsgálati korpuszba, amelyek archaikusabbnak számítanak az általa vizsgált többi mesénél. Ennek analógiájára kutatásom vizsgálati mintájába bekerültek még székely népmesék is, hiszen azok is egy érintetlenebb és viszonylag zárt kultúrát jelenítenek meg.

A „Sosemvolt Cigányország” című mese különleges animációs technikával történő feldolgozása volt az első cigány mese, amellyel találkoztam. A mindössze hét perces alkotás egy régi oláh cigány népmesének a képi megjelenítése; ugyanakkor komoly szociográfiai

jelentősége is van. A mese eredettörténet, a cigányság származását írja le, és e rövidfilm mindezt belehelyezi egy napjainkban is létező falusi környezetbe. Bartos (1958) gyűjtéséhez tartozik e mese, amely a „Madarakból lettünk” címet viseli. A történet szerint régen a cigányok madarak voltak és folyamatosan vándoroltak, azonban az idő múltával letelepedtek, s ezzel *„vége lett a szép világnak, repülésnek egyik világból másik világba. De hát mink oláh cigányok – így végezte a puro rom – madarak vagyunk még most is. Ha völgybe vertünk sátrat, fel a hegyre kíváncozunk, s ha fönne állunk leghegyin a hegynek, le a völgybe szállnánk. Csak ám nekünk lábunk kell jutni odáig. Azért nem is élünk mink tunyán, kuporgatósan, mert mink egy szép napon madárnak visszaváltozunk.”* (Bartos 1958: 25)

Ez a történet elgondolkodtatott, s kíváncsi lettem más cigány mesékre is. Jenei Teréz bölcsészdoktori értekezése tovább fokozta érdeklődésemet, ugyanis ő a cigány meséknek a szociális tanulásban betöltött szerepét vizsgálta. Átfogó képet adott a cigány mesékről, valamint bemutatta, hogy a család szocializációs funkciói miként jelennek meg a romungrók, az oláh és a beás cigányok meséiben, sőt a kört kibővítette erdélyi cigány mesékkal is. Jenei vizsgálati módszere a tartalomelemzés volt; mintáját 500 cigány népmese alkotta. Miután Jenei vizsgálata által betekintést nyerhettem a családtagoknak a családon belüli és kívüli interakcióiba, az iskolához, a tanúhoz, a könyvekhez, a valláshoz való viszonyába, valamint az etnikai identitás témakörébe, ábrázolásába, megfogalmazódott bennem a kérdés, hogy a cigány népmesék miként mutatják be a közösséget, a közösséghez tartozást.

A mesékben megnyilvánuló kulturális, értékrendbeli különbségeket a korábbi kutatásokhoz képest új szempontok szerint vizsgáltam. A mesék tartalomelemzése lehetővé teszi a magyar, a székely és a cigány közösségek differenciáltabb megismerését, hiszen a mese „a világ értelmezését örökíti nemzedékről nemzedékre, kiválóan alkalmas egy közösség érték-, norma- és szokásrendszerének feltárására, elsajátíttatására, valamint a kívánt attitűdök kialakítására” (Jenei 2009: 8).

1. Problémafelvetés, hipotézisek megfogalmazása

A kutatásom célja a mesékben megnyilvánuló kulturális, értékrendbeli különbségek vizsgálata tartalomelemzés segítségével; a magyar, a székely és a cigány közösségek differenciáltabb megismerése; a népmesékben megjelenő nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak elemzése.

A mese definiálása, definiálhatatlansága

A következőkben a mese fogalmi meghatározására, irodalmi műfajként történő bemutatására teszek kísérletet, egyre közelítve a népmesék felé.

A mese komplex jelenségének meghatározására számos kísérlet történt már a különféle tudományágak részéről. Az antropológia, a néprajz, a pszichológia, a szociológia, a pedagógia, az irodalom és a vallás csupán néhány kiragadott példa ezek közül, így egységes definíciót lehetetlen létrehozni (Bálint 2006). Mindez azonban csupán a mese sokszínűségét bizonyítja; azt, hogy ezen alkotások egyszerre ábrázolják az életet és a halált, a szerelmet és a csalódást, a családot és a magányt – mindazokat a fogalmakat, amelyek külön-külön egy-egy

tudományterület tárgyai. A főhős képviselheti a jót vagy a rosszat, kiállhat számtalan próbát, de akár el is bukhat. Ahogyan Nagy Olga megfogalmazza: „a mese mindig teljes világképet ad” (Nagy 1974: 5).

A mese mint irodalmi műfaj

A meséket számos szempont alapján csoportosíthatjuk (Nagy–Oros 1996):

- eredet szerint: népmese, feldolgozás, műmese;
- forma szerint: verses mese, prózai mese;
- alműfaj szerint: varázsmese, hősmese, tréfás mese, formula mese, novellamese.

A népmesék eredetére vonatkozóan számos elméletet ismerünk: eredhetnek mítoszokból, álmokból eredhetnek, de akár történelmi emlékeket is képviselhetnek. A pszichológia leginkább a lélek belső történéseinek megnyilvánulásaként gondol a mesékre. Stiblar (2006) szerint valamennyi elméletben közös, hogy a mesék a régi időkben gyökereznek, de mindenképp a lélek mélyén, s az idők folyamán változtak, csiszolódtak. A népmese nem csupán egy szerző műve – ellentétben a műmesével –, hanem magán viseli a közösség számos generációjának nyomát, hiszen fennmaradása, továbbadása általuk történik.

A Világirodalmi Lexikon (szerk. Csiffáry 2006) szerint a mese epikai műfajú, csodás eseményekkel átszőtt, térben és időben nem konkretizálható, több síkban mozgó történet, amely fikatív eseményeket ábrázol. Hősei bizonyos szempontból különlegesek, gyakorta képzeletbeli lényekkel (boszorkányok, tündérek, sárkányok, óriások, törpék) vagy antropomorfizált növényekkel és állatokkal kerülnek kapcsolatba. A meséket kétpólusú világkép jellemzi – amely közel áll a gyermeki szemléletmódhoz –, a jó és a rossz küzdelmét mutatják be, amely harc az előbbi győzedelmeskedésével zárul, míg a rossz elnyeri méltó büntetését. Ahogyan Koszecz Sándor a mesék erkölcsi tanításának titkát megfogalmazza: a mese „élményközpontú, vagyis szórakoztató, amely által érzelmi kapcsolatot épít ki és ehhez az érzelmi kötődéshez kapcsolja eredendő erkölcsi értékrendjét” (Koszecz 2009)

A hagyományos folklórértelmezés szembeállítja egymással a népmesét és a műmesét, azonban ez nem különíthető el ilyen élesen, hiszen – ahogyan Martinkó (1981: 285, id. Jenei 2009: 36) megállapítja – minden mese műmesének tekinthető, mert a kollektív irodalmi alkotás eszméje romantikus elképzelésnek bizonyult; minden népi alkotás visszavezethető egyetlen egyén művére, amely azután a népi hagyományozódás során vált a folklór részévé. Azonban, mindezzel párhuzamosan a műmeséket is tekinthetjük olyan meséknek, amelyek rendelkeznek népi megalapozottsággal, hiszen a népi alkotások hatással voltak a mesék íróira.

Banó (1988: 21, id. Jenei 2009: 37) szerint a mesék megértéséhez egy komplex esztétikai kelléktárra van szükségünk, amely eszközöket két csoportra osztotta:

- azonossági esztétikai elemek (a mese építőkövei – motívum, epizód, típus; a mese szerkezete; stilisztikai eszközök – nyelvi sztereotípiák);
- a meglepetés esztétikájának elemei (váratlan fordulatok; a mindennapi élet elemeinek beemelése a mesébe; késleltetés; egyéni stilisztikai eszközök).

A mesegyűjtés megindulása, jellegzetességei

A mese a legősibb műfajok egyike, a legelső mesefeljegyzés Kr.e. 2000 és 1700 körül keletkezett Egyiptomban (Sándor 2002). A kezdetektől fogva mindig beépült más irodalmi művekbe (pl. Biblia), később pedig létrejöttek mesegyűjtemények is.

Első mesegyűjtőként a Grimm-testvéreket tartja számon a szakirodalom, azonban erről meglehetősen idealizált képet alakított ki az utókor: A valóságban a Grimm-testvérek nem jártak faluról falura, hogy felkeressék a mesélni tudó embereket, hanem magukhoz hívták őket, majd az általuk elmondottakat átalakítva, stilizálva írták le. Nagy (1994: 17, id. Jenei 2009: 39) felhívja a figyelmet arra, hogy amennyiben a mesét igazi funkciójában kívánjuk megismerni, akkor a hitelesen (vagyis szóról szóra) lejegyzett variánsokból kell kiindulni, mert ezekben még tetten érhető az ősi világlátás, az adott közösségre jellemző gondolkodásmód. A 19. században a Grimm-testvérek által képviselt mesegyűjtési módszer volt jellemző egész Európában. Híres mesegyűjtőink, akik e módszerrel gyűjtötték a mesekincset: Arany László, Benedek Elek, Illyés Gyula.

A mesekutatás

Bódis (2006, id. Jenei 2009: 40) szerint, amennyiben a mesekutatás történetét szeretnénk összefoglalni, akkor három paradigma mentén gondolkodhatunk:

- pozitivista megközelítés;
- strukturalista értelmezés;
- szemantizáló olvasatok.

Pozitivista megközelítést az e szövegek keletkezésével, előadásával és befogadásával kapcsolatos néprajzi, társadalomtudományi, vallási és lingvisztikai kutatások alkalmaztak. A strukturalista meseértelmezések Propp (1999) orosz mesekutató munkásságán alapulnak, ő ugyanis megkísérelte a mesék szerkezeti elemek alapján történő kategorizálását. Véleménye szerint a mesék legkisebb alkotóelemei nem a motívumok, hanem az elemek, s amennyiben ezen elemek, cselekedetek a meséken belül azonos sorrendben követik egymást, akkor azonos típusú mesékről beszélhetünk. A szemantizáló olvasatok a mesék mitikus jelentéstartalmát tárják fel, vagy pszichológiai szempontból értelmezik a meséket. E megközelítés szerint a mese olyan tanácsokat, iránymutatásokat tartalmaz, amelyek lehetőséget és támogatást biztosíthatnak a tanuláshoz: a mese rejtett tartalmának megismerése által könnyebben igazodhatunk el a világban.

A mesék világának kutatása során fontos szempont a mesemondó személyének a kérdése. A mese ugyanis eredendően narratív, szóbeli műfaj, s a mesélési alkalom különleges állapotot, kapcsolatot jelent mesélő és hallgatóság között.

A mesék egy közösség szellemi termékei; a közösség tagjai beleszületnek e hagyományokba. A hagyományos paraszti családokban például mindenki ismert meséket. A modern folklórkutatás, amellyel, hogy a lejegyzés hitelességét meghatározónak tekintette – vagyis azt, hogy a mesék rekonstrukció nélkül kerüljenek a gyűjteménybe –, fontosnak tartotta a mesemondó személyének feljegyzését is. Nem csupán egy adott közösséget jellemezhet ugyanis egy bizonyos mesevilág, hanem a közösség mesemondóit is. E szempont figyelembe vételével alakult ki később a folklorisztikában az egyéniségkutatás, amelynek során kiemelt figyelmet kapott a mesemondók egyéni elbeszélőstílusa.

A mesék pszichológiája

Stiblar (id. Farkas 2008) szerint „lélek kell és valódi jelenlét, hogy a mese valós entitásként újjáéledjen”. Ahhoz tehát, hogy egy mesével igazi kapcsolatba kerüljünk, szükség van arra, hogy rászánjuk a kellő időt és nyitottak legyünk a mese jelképes tanításainak befogadására. Csak így valósulhat meg az, hogy az olvasott történet felvértez minket erővel, biztatással, hittel, amelyek segítségével a magunk harcait is képesek leszünk megvívni.

A meséket manapság már leginkább gyermekirodalmi műfajként kezeljük. A meséhez való viszony gyermeklélektani aspektusait Mérei Ferenc és Binét Ágnes arra vezették vissza, hogy a mese világa és a gyermeki tudat számos dologban hasonlóságot mutat. A gyermekek szeretik és értik a meséket, hiszen „a mesei elemek és fordulatok megfelelői azoknak a gondolati, indulati, szemléleti vonásoknak, amelyek a kognitív fejlődés korai szakaszaiban jellegetesek: a gyermekinek” (Mérei–Binét 1985: 246). Ezek az egyezések a következők: az átváltozás (minden minden lehet); az ellentétek preferenciája; az ismétlés kedvelése (folyamatosságot és biztonságérzetet nyújt); veszély és menekülés; kompenzálás (a mesék elégtétel motívumai); a vágyteljesítés dinamikája (minden teljesülhet – pl. varázslatok).

Bettelheim (2008) szerint a mesék kiterjesztik a gyermeki képzelőerőt, új területeket tárnak fel számára. Egy olyan teljes világgépet közvetítenek a gyermekeknek, amelyben a feladatok, kihívások, nehézségek is megjelennek, azonban a főhős vállalja a küzdelmet, és a végén elnyeri méltó jutalmát. Nem akarják elhitetni a gyermekkel, hogy a világban csak jó dolgok történnek, a mesékben a rossz, a gonosz is szerepet kap, de a gyermek a hőssel azonosulva győzedelmeskedik fölötte. Vagyis „a meséken felnövekvő gyermek fantáziája gazdagabb, változatosabb, kreatívabb, mint akik mindebből kevéssé vagy egyáltalán nem részesültek” (Szilágyi 2007).

A mesék által közvetített komplex világgép biztosítja, hogy a gyermek megélhesse azon frusztrációit is, amelyek kifejezésére verbálisan képtelen lenne. Bettelheim (1985: 34, id. Jenei 2009: 47–48) azt mondja, hogy a mese sugallja a gyermeknek, hogy „a boldog, tartalmas életet bárki elérheti – de csak akkor, ha nem futamodik meg a veszélyek elől, mert az igazi identitáshoz csak rajtuk keresztül vezet az út. A mese továbbá azt ígéri, hogy ha valaki elindul ezen a félelmetes és kockázatos úton, a jóakarató hatalmak megsegítik, és végül eléri célját.”

Orosz Katalin (2005) mindezt a következőképpen foglalja össze: „A magyar népmesék mély bölcsességet hordoznak az ember világról, mely a lényegi értékek és az alapvető lelki érzelmi működés tanulásának egyik legfontosabb forrásává válik. Közvetítésük meleg,

érzelmileg elfogadó légkörben a gyermek nevelésének leghatékonyabb eszközei közé tartozik”.

A mesék szimbolikája

Bettelheim (2000, id. Koszecz 2010) hasonlatával élve a népmese olyan, mintha közvetlenül a természet műve volna, nem pedig az emberek alkotása. Bettelheimet a népmesékben a szimbólumok nyugtázták le, a tudattalan világra épülő szimbolikus nyelvezet. Tehát a mese lehetőség, olyan üzeneteket hordoz magában, amelyeket belső odafigyeléssel képesek vagyunk megfejteni és javunkra fordítani (Stiblar 2007).

A jelképen olyan képet vagy tárgyat értünk, amely elvont dolgot ábrázol, idéz vagy jelez hagyományos asszociáció alapján, vagyis egy gondolattársítás alapján egy közösség, nép, civilizáció általános érvényű konvenciója a szimbólum. Példaként szolgálhat erre Mátyás király alakja, aki a mesék, mondák, legendák által az igazság szimbólumává vált a magyar kultúrában. A jungi terminológia alapján megkülönböztetjük az archetípust és az archetípusos képet (Jung 1993). Előbbi láthatatlan, nem szemléletes tényező az emberi tudattalanban, amely megadja a megjelenő képek vázát. Vagyis csupán formailag meghatározott, tartalmilag nem. Az archetípust meg kell tölteni a tudatos tapasztalatával, és ezáltal létrejönnek az archetípusos képek. Természetesen ezzel együtt az egyén élettapasztalata is befolyásolja, megjelennek benne az egyén érzelmei, azonban az archetípusos képek megegyező pontjaiból következtethetünk az archetípusra.

A népmesék aktualitásának kérdése

Ahogy már említettem, napjainkban az emberek jelentős része úgy véli, hogy a mese a gyermekeknek való műfaj, és nincs sok kapcsolata a valósággal. Ez a feltevés azonban nem állja meg a helyét, hiszen a meséknek csupán egy kis része a gyermekmese (Jenei 2009). Az orális népi kultúrában a mese elsősorban felnőtteknek szóló műfaj, és szorosan kötődik az adott közösség társadalmi-kulturális életéhez.

Walter Benjamin már 1969-ben úgy fogalmazott, hogy „kihalóban van az igazság epikus oldala” (Benjamin 1969: 98, id. Jenei 2009: 45). Mindezt nem hanyatlási tünetnek vagy bomlási jelenségnek tekintette, hanem egy több évszázad óta ható, történelmi erők által kiváltott folyamat kísérőjelenségének. Bálint Péter (2004) mindezt még kiegészítette azzal az észrevétellel, miszerint a mesék elismertségének és népszerűségének hanyatlása összefüggésbe hozható a tradicionális közösségek felbomlásával. Ugyancsak hozzá köthető azon megállapítás is, miszerint a több évszázados szellemi és erkölcsi értékeket őrző közösségnek egyfajta tudatos züllesztése zajlott, amely a globalizációt zászlajára tűzve el akarta és akarja ellehetetleníteni az etnikai, a vallási és a nemzeti azonosságtudat zavartalan működését.

Megállapíthatnánk, hogy a tudatos leépítés, a klasszikus népmesék háttérbe szorítása sikerrel járt, hiszen egyre kevésbé ismerjük ezeket a műveket, s az általuk közvetített értékek és minták is nehezebben jutnak kifejezésre. Azonban Tancz (2009) szerint „a népmesék védelme érdekében napjainkban már talán kevesebbet kell szólnunk, de annál többet kell tennünk”, vagyis tapasztalható a népmesékre való nyitottság a társadalmunkban, a további feladat ezek elérhetőségének biztosítása a gyermekek és szüleik számára. Valakovicsné (2005) kutatása is

alátámasztja a népmesék létjogosultságát. Vizsgálata során kilencedikes és tizenegyedikes középiskolai tanulók véleményét mérte fel az alábbi kérdésekben, amelyeket egy népmese elolvastatása után tett fel számukra:

- Mit mond számodra ez a mese? (Mi a mondanivalója?)
- Szerinted példaképpül állítható-e a mese főhőse a mai fiatalok elé?
- Véleményed szerint van-e létjogosultságuk mai világunkban a népmeséknek?

A megkérdezettek észrevették a követendő értékeket a mesében, bár úgy vélték, hogy ezeknek az értékeknek a követése napjainkban nehézségbe ütközik. Mindazonáltal, az egyik tanuló szerint „...a mai világban mindenképpen van létjogosultsága, értelme a mesének, hiszen a szereplők a legfontosabb emberi tulajdonságokra áhítoznak: a szeretetre, az igazságra, az egymás iránti tiszteletre, a jóra. Ezek segítségével tudnánk a világban bárhol békében, boldogságban élni” (id. Valakovicsné 2005). Az idézett tanulói véleményből is látható, hogy van igény a népmesékre. D. Tancz szerint a népmesék „olyan kerek egész alkotások, amelyek teljes tisztaságukban tükrözik az 'ősi' tudás áthagyományozott egyetemességét” (D. Tancz 2002). Az általuk közvetített értékek állandóak, a népmesék révén megismerhetjük az adott közösség értékstruktúráját és gondolkodásmódját.

Identitás, önmeghatározás

A közösség az identitás, a társadalmi önbesorolás alapja (Buda 1994), ezért a továbbiakban az önmeghatározás kérdéskörével foglalkozom.

Az identitás két fő meghatározó eleme a „mi vagyok” és a „mi nem vagyok” kérdése, hiszen ezek segítségével tudja az egyén behatárolni önmagát. Mindez, vagyis az önmagunkról való tudás nem velünk született, hanem társas kölcsönhatás során alakul ki, fejlődik. Az egyén személyes identitása egy evolúciós folyamat eredményeként jött létre, az identitás ugyanakkor nemcsak természetjogi megalapozottságú fogalom, hanem mindezzel párhuzamosan társadalmi-történelmi cselekvés koncepcióját is magában foglalja (Bakk 2007, id. Oláh 2008).

A nemzetiséghez vagy etnikumhoz tartozás olyan kollektív identitással való azonosulást tanúsít, mint például a közös történelem, közös hagyományok, szokások, kultúra, nyelv. Bell (1973, id. Bárány 2000) öt olyan makroszociális egységet határozott meg, amelyek alapvetően behatárolják mind az egyéni, mind a csoport-identitás jellemzőit: a nemzet, a vallás, az etnikum, az osztály és a nem. Weber (1992 id. Oláh 2008) rámutat arra, hogy az adott etnikai csoporthoz tartozó emberek meg vannak győződve közös származásukról, ápolják és terjesztik az ehhez kapcsolódó hagyományokat. Mindez fontos közösségképző erővel bír.

A leírtakból is következik, hogy az identitás szorosan összefügg a kollektív emlékezettel, amelynek részét képezi a népmese-kincs is. Amennyiben az ezt erősítő, közös múltat bemutató források is rendelkezésére állnak egy népnek, akkor az identitásának kialakítása sikeresebb, mint az írásbeliséggel nem rendelkezőké (Oláh 2008).

A továbbiakban indokoltnak tartom a székelység és cigányság rövid jellemzését, ugyanis mindkettőről elmondható, hogy bár kisebbségként élnek, mégis eltérő sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek valószínűleg népmeséikben is tükröződnek.

A székelység és a székely népmesék

A székelyek nagy része a Kárpát-medence keleti és délkeleti részében éli sajátos, elzárt életét – a magyar néptömbtől elszakadva, idegenektől körülvéve (Kiszely 2005). Ennek ellenére – vagy talán éppen ebből adódóan – ősi kultúrájának számos elemét őrzi a székely nép. Ilyen például a székely rovásírás, a székely kapuk, a székely népviselet, a székely cserépedények, valamint a székely népköltészet. Jancsó Benedek szerint a székely ember „elsőrendű mesemondó, sőt meseköltő” (Jancsó 1921: 39). Székelyföldön alig található olyan folyó, hegy, szikla, várom, amelyhez ne fűződne történet, hiszen a székelység benépesítette földjét különféle mitológiai alakokkal és történelmi személyekkel. E mesés történetekben mindenképp megjelenik a reális gondolkodás, valamint ugyancsak jellemzője a sajátos észjárás, bölcsesség és az egészséges néphumor. A székely mesék, mondák, balladák és dalok nyelve archaizmusokban gazdag, „tösgyökeres népies magyar nyelv. Benne erősen lüktet a régi magyar lélek nyelvalkotó ereje” (Jancsó 1921: 41).

A cigányság és a cigány népmesék

A cigányság a mai magyar társadalom legnagyobb lélekszámú kisebbsége, hiszen számuk körülbelül 600–700 ezer főre tehető. Bár e nép a 14. század óta él közöttünk, társadalmi integrációjuk mégsem valósult meg, így jelentős részük a társadalom peremén, marginalizálódott helyzetben él (Szabóné 2009: 415). A népcsoport megnevezésével kapcsolatban többféle álláspont létezik. Szabóné Kármán Judit kifejti, hogy a hazánkban élő cigányság nagy része a „roma” kifejezést használja önmagára vonatkozóan, ugyanis a Magyarországon legnagyobb számban jelenlévő oláh cigányok nyelvén a „rom” szó (többes száma: roma), amely jelentése „ember”. Azonban az alacsonyabb arányú beás cigányok nyelvében nem létezik a rom, roma kifejezés, így az ő megnevezésükre a cigány szót használhatjuk. Szabóné Kármán Judit szerint mindkét kifejezés párhuzamos használata biztosítja a cigányság minden csoportjának figyelembe vételét, elősegítve ezzel identitástudatuk erősödését, állandósulását, vagyis a helyes megjelölés: roma/cigány (Szabóné 2010: 179). A cigány etnikumot nem lehet homogén csoportként definiálni, és általános tendenciaként jelenik meg a cigányság körében a szétválasztó törekvés, az, hogy minden csoport (oláh, romungró és beás cigányok) igyekszik megkülönböztetni magát a másiktól (Jenei 2009). A cigányság – és azon belül is a cigányság különböző csoportjai – kapcsán az utóbbi időben megfogalmazódott az a kérdés, hogy miért nem beszélhetünk erős cigány/roma identitásról (Oláh 2008). Ez számos történelmi okra visszavezethető: a cigányok történelmének forrásanyaga hiányos, esetleges; a roma politika autoriter, paternalisztikus, stb. Mindezek akadályát képezik annak, hogy kialakulhasson e népcsoport megfelelő önmeghatározása.

A cigány folklór iránti érdeklődés egyidős hazánkban a néprajztudomány kezdeteivel. Az első kutatók a magyar nyelv kutatása során jutottak el cigány mesékhez. A cigány népmesék vizsgálata kapcsán felmerül a kérdés, hogy kit tekintünk cigánynak, illetve létezik-e cigány

kultúra. Előbbi kérdésre igyekeztem válaszolni a fentiekben, azonban a cigány népmesék kapcsán indokolt foglalkozni az utóbbi kérdéssel, hiszen különféle álláspontok fogalmazódtak meg e témában. Ma már tényként fogadhatjuk el azt a megállapítást, hogy a cigányság indoeurópai eredetű, és őshazája Indiában volt. A kutatók jelentős része úgy véli, hogy a cigányság a vándorlásai során is megőrizte kultúrájának lényeges elemeit (Görög 1984, 1993, Nagy 1978, 1994 id. Jenei 2009: 55). Ellenvéleményként volt jelen Vekerdi (1974 id. Görög 2003: 13) álláspontja, aki szerint a cigányság a vándorlása során átveszi, elveszíti, majd újra átveszi mindenkori környezete kultúráját, s emiatt nem beszélhetünk cigány kultúráról. Vekerdi e nézetét a magyar folklórtudomány hitelesen cáfolta, hiszen a cigányság zárt közösséget alkot – mind társadalmi, mind térbeli elszigeteltségük megfigyelhető –, s e folyamat támogatja hagyományos kultúrájuk megőrzését. Számos szakértő szerint egy harmadik álláspont a leginkább elfogadható: nem beszélhetünk egységes cigány kultúráról, nem lehet összemosni a romungró, az oláh és a beás cigány kultúrát, és ebből adódóan meséiket sem. Kutatásomban ez utóbbi szakirodalmi felfogásra találtam meggyőző adatokat, ezt tekintem elméleti keretnek.

2. A kutatás bemutatása

A kutatásom célja a mesékben megnyilvánuló kulturális, értékrendbeli különbségek vizsgálata tartalomelemzés segítségével; a magyar, a székely és a cigány közösségek differenciáltabb megismerése a népmesékben megjelenő nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak elemzése révén.

A kutatás módszere

A tartalomelemzés mint kutatási módszer hagyományosan úgy határozható meg, mint az üzenetek jelentésének vizsgálata. Ennél pontosabb definíciót ad Krippendorf, aki az mondja, hogy a tartalomelemzés „...olyan kutatási technika, amely adatokból az adatok összefüggésrendszerére levonható érvényes, megismételhető következtetéseket fogalmaz meg” (Krippendorf 1980, id. Szabolcs 2000: 332). Vagyis a tartalomelemzés során a szöveg rejtett mondanivalójának feltárására vállalkozunk – jelen esetben ez a rejtett tartalom a közösségiség megjelenése –, méghozzá úgy, hogy a vizsgálat során a szövegből felhasználható adatokat nyerünk.

Kutatásom során először a népmesékben található, közösségre vonatkozó utalásokat (szavak, szókapcsolatok, mondatok, szövegrészek) választottam ki, majd következett a kódolás folyamata, amikor is a megjelölt tartalmakat olyan kategóriákba soroltam be, amelyek lefedik a nemzeti/etnikai identitást. Krippendorf (1980, id. Szabolcs 2000) megjegyzi, hogy a megbízhatóság érdekében ajánlott, ha a kategóriák felállítása után több kódoló végzi a megjelölt elemek kategóriákba sorolását. Ebből kiindulva kutatásom során két független kódoló segítségével dolgoztam, akik mintegy kontrollként működtek az általam elvégzett tartalomelemzés során. A tartalomelemzéssel nyert adatokat – a tartalomelemzés szempontjaihoz kapcsolódó említések számait – az SPSS statisztikai elemző programmal vizsgáltam.

A vizsgálati minta

Nagy (1994: 17, id. Jenei 2009: 39) felhívja a figyelmet arra, hogy ha a mesét igazi funkciójában kívánjuk megismerni, akkor a hitelesen (vagyis szóról szóra) lejegyzett variánsokból kell kiindulni, ugyanis ezekben még tetten érhető az ősi világlátás, az adott közösségre jellemző gondolkodásmód. Kutatásom során tehát arra törekedtem, hogy megfeleljek ennek a kritériumnak, s a vizsgálati korpuszba nem kerültek bele ún. rekonstruálási módszerrel gyűjtött mesék.

Az általam vizsgált 240 népmese között magyar, székely, valamint cigány népmesék találhatóak. A cigány népmeséket differenciálva a három nagy cigány csoport (oláh, beás és romungró) népmeséit, valamint erdélyi cigány népmeséket tartalomeleztem. Összesen tehát hat féle: magyar, székely, oláh cigány, beás cigány, romungró, valamint erdélyi cigány népmesét vizsgáltam, mindegyik fajtából 40–40 került a vizsgálati korpuszba. A kutatás során a következő kötetek meséit használtam:

Magyar népmesék: Egyrészt Erdélyi János népköltésgyűjtő 1855-ben kiadott Magyar népmesék, másrészt Féja Géza Mesélő falu című kötetét, amely 1934-ben került kiadásra. Előbbiben 19, utóbbiban 24 mese található. E gyűjtemények ismertek és kedveltek a népmeséket szerető emberek körében, s mindkettőre jellemző, hogy a mesék szó szerinti lejegyzését tartalmazzák. Azon híres gyűjtemények, amelyek Arany László, Benedek Elek, Illyés Gyula neveihez köthetők, azért nem kerültek bele a mintába, mert jobbító szándékkal szépirodalmivá formálták az általuk lejegyzett meséket.

Székely népmesék: A Kriza János: „Székely népmesék I-III.” kötetében található meséket vizsgáltam. Kriza Székelyföldön született, és már gyermekkorában elkezdte gyűjteni a székely népi hagyományokat, munkássága a 19. századra tehető. Gyűjtése során az élő mesemondást követték a lejegyzett szövegek, s általa 55 székely népmesét ismerhettünk meg. Kriza meseközlése a kutatók körében ellentmondásos megítélésű, ugyanis Arany László nyomán ekkorra már elterjedt az irodalmi igényességgel megírt/átírt mesék divatja, s következésképpen Krizát póriassággal vádolták (Kriza Ildikó 2001). „Vadrózsák” című kötetét mégis jelentős elismerés fogadta, és 1863-ban az akadémia rendes tagjává választották.

Oláh cigány népmesék: „A cigány meg a sárkány” című kötet meséi alkotják kutatásom oláh cigány meséinek mintáját. E meséket Csenki Sándor gyűjtötte össze a püspökladányi cigánytelepen 1941–43-ban. Az itt élők a romani nyelv nyelvjárását beszélték, a mesék fordítását Mészáros György és Vekerdi József végezte (Jenei 2009). „A cigány meg a sárkány” kötetben 63 mesét olvashatunk, ezeknek több mint a felét (32 mesét) Mágai Gyula mondta el, aki Csenki legjobb adatközlője volt, s jó elbeszélő tehetséggel rendelkezett. A felesége szintén hozzájárult néhány mesével a kötet megszületéséhez, ahogyan Kovács Gábor is. A többi mesemondó csupán egy-egy mesével szerepel e gyűjteményben.

Beás cigány népmesék: Vizsgálatomba a beás mesék közül Balogh Mátyás meséi kerültek bele. Az általa elmondott meséket tartalmazó kötet címe: „A három sorsmadár”. Eperjessy Ernő gyűjtötte e meséket 1957–1977 között, aki szerint Balogh erős identitástudattal rendelkezett, a beás cigányokat erkölcsösebbnek, becsületesebbnek látta a többi cigánynál. Balogh Mátyást a közössége jó mesélőként tartotta számon, bő repertoárral rendelkezett. Meséinek nagy részét apósától tanulta, és mesekészlete a katonai szolgálat során tovább bővült. Saját mesemondó képességét nem sokra tartotta, gyakran hivatkozott másokra,

azonban Eperjessy Ernő szerint „Mátyás bácsit a kiváló mesemondók között tarthatjuk számon” (Eperjessy 1991: 12).

Romungró népmesék: Babos István: „A három muzsikus cigány” című kötete tartalmazza a kutatásom során felhasznált romungró meséket, e kötet meséit Szuhay Péter gyűjtötte az 1970-es évek közepén. Görög-Karády (2003) szerint Babos István nagy tehetségű, fantáziadús, kreatív mesemondó, aki élvezetesen mesélt. Az általa elmondott mesékre jellemző a szabadszájúság, az obszcén szavak gyakori megjelenése. A tündérmesék felülreprezentáltak repertoárjában, de magas arányban találkozunk tipizálhatatlan mesékkel is. Amennyiben – leginkább tréfás – meséiben cigány szereplővel találkozunk, akkor általában „oláh” vagy „kolompár”, esetleg muzsikus cigányról van szó. Az „oláh” és a „kolompár” megnevezést a beás cigányokra használja, saját csoportját, a romungrókat jóval többre tartja náluk.

Erdélyi cigány népmesék: Nagy Olga „Villási, a táltosfű” című kötetének meséi alkotják vizsgálatom erdélyi cigány népmeséit. Nagy Olga a kötet bevezetőjében azt írja, hogy ez a mesekincs egy archaikus réteget képvisel, gyűjtésükre az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején került sor. A kötet mezőbándi, szucsági és mérai cigány népmeséket tartalmaz; a mesék mesemondói átértékelték cigány önazonosságukat, s ezt az általuk elmondott mesék is tükrözik. Három mesemondó – Árus András, Csurka János és Boros Hicsi – meséi olvashatók a kötetben. Árus nem tett különbséget a mese és a hiedelemtörténet között; jellemző rá, hogy a tragikus végű mondákat, hiedelemtörténeteket pozitív végkicsengésűvé alakította. Csurka János meséire viszont az a jellemző, hogy a legarchaikusabb mesében is a valóságos, meglévő világot fogalmazta meg az ősi igazságok helyett. Boros Hicsi a mesélést a történelmi tapasztalatok átadása eszközének tekintette, ezért meséiben nem lelhetőek fel játékos, tréfás elemek (Nagy 1996).

A kutatáshoz használt kötetek bemutatásakor szembevettem, hogy meglehetősen tág időtartamot fognak át a gyűjtés időpontját tekintve. Ennek oka, hogy míg a cigány népmeséket csak az 1940-es évektől kezdték el gyűjteni hazánkban, addig a magyar és székely mesék esetében jóval korábbi feljegyzési dátumokkal találkozhatunk.

A kötetek természetesen eltérő számú mesét tartalmaznak, ezért a kötetekből történő mesék kiválasztásakor szisztematikus mintavételt használtam, vagyis a teljes felsorolás (tartalomjegyzék) minden k-adik elemét válogattam be (szisztematikusán) a mintába (Babbie 2001).

3. A kutatási eredmények bemutatása

A nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak

Miután Buda (1994) kiemeli a közösséget, mint az identitás, a társadalmi önbesorolás alapját, és Weber (1992: 96, id. Oláh 2008) is ír az azonos etnikai csoporthoz tartozók esetében megjelenő közösségképző erőről, így kutatásom során az identitás megjelenését vizsgáltam. Bár Biczó Gábor szerint a cigány mesemondók többségénél a történeteikben az etnikai identitás egyáltalán nem vagy csak felületes motívumként mutatható ki (Biczó 2003), mégis fontosnak tartottam ennek beemelését a tartalomelemzési szempontok közé.

Egyrészt vizsgáltam, hogy a saját nemzetiséghez tartozás miként jelenik meg az adott nép meséiben (például a cigány identitás megjelenése a cigány népmesékben, sőt, differenciáltabban, például a beás cigány identitás a beás népmesékben, valamint a székelysége vonatkozó említések a székely népmesékben). Másrészt érdekelt az, hogy a népmesék hogyan ábrázolják a cigányságot, milyen képet festenek róla, s ehhez kapcsolódóan a tartalomelemzés során arra is kitértem, hogy a magyarságot milyenek ábrázolják a vizsgált magyar, székely és cigány népmesék.

Az identitásra vonatkozó említések egy része besorolható volt pozitív vagy negatív kategóriákba az adott nemzetiség ábrázolása szempontjából, így a továbbiakban először a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó pozitív, majd negatív tartalmú említésekről írok. A tartalomelemzés során azokat a tartalmakat tekintetem identitásra vonatkozóknak, amelyekben:

- szerepelt a szövegkörnyezetben a „magyar”, „székely” vagy „cigány” szó;
- utalás történt jellegzetes hagyományra, kulturális sajátosságra (és ebből következtetni lehet arra, hogy magyar, székely vagy cigány);
- a mesélő kiszólt a hallgatósághoz és párhuzamot állított az elmondottak és környezete között.

1. táblázat

A nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó pozitív tartalmú említések

	Magyar népmesék	Székely népmesék	Oláh cigány népmesék	Beás cigány népmesék	Romungró népmesék	Erdélyi cigány népmesék
Összesen	0	3	18	18	32	1

Az 1. táblázatban láthatjuk, hogy a vizsgált mesetípusokban hány említés tartozik a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó pozitív tartalmú említések közé. Szembetűnő eredmény, hogy számottevő említésszámmal a trianoni Magyarország területén élő cigány népcsoportok meséiben találkozhatunk. A vizsgált 40 székely mesében összesen három nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó pozitív tartalmú említés található, azonban mindehhez hozzá kell tenni, hogy még ebből is kettő a cigányságra vonatkozik, és csupán egy a székelysége. A cigány népmesék esetében is indokolt lesz a későbbiek során a további differenciálás, ugyanis néhány mesében nem csupán cigányokra vonatkoznak ezen említések, hanem pl. beás vagy oláh cigányokra. Néhány példa a pozitív tartalmú nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmakra:

- „A cigány, az erős embör vót, jó munkás is vót, jól dolgoztak az erdőbe.”

(A cigány és a komája – romungró népmese)

– „Hát, te cigány mi vagy, Istenbízó?

Én a' vagyok! Istenben biztam, Istennek hiszek is, nem a népnek. Mer az Isten a földön van és a mennybe van! – aszongya.

Na jó van cigány aszongya – most már látom, hogy te mindentudó ember vagy!”

(Az aranyat szaró kakas – romungró népmese)

– „No, másnap a paraszt az egész faluban elhíresztelte, hogy a szegény cigány milyen nagy tudós, hogy mindent tud, ami a világon történik.”

(A ravasz cigány – oláh népmese)

– „A cigány vér, azért csak benne volt, ahol látott ilyen sudár nyárfát, csak az volt a legszebbik fája neki.”

(Bársony Erzsike – beás cigány népmese)

Az említett példák között is található olyan, amely kiemeli a cigány szereplő furfangosságát, ravaszságát, amelynek segítségével túljár mások eszén, megold problémákat, leküzd nehézségeket. Ez a motívum gyakori jellemzője a népmesék cigány ábrázolásának.

2. táblázat

A nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó negatív tartalmú említések

	Magyar népmesék	Székely népmesék	Oláh cigány népmesék	Beás cigány népmesék	Romungró népmesék	Erdélyi cigány népmesék
Összesen	4	4	36	5	21	6

A nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó negatív tartalmú említések esetében más struktúrával találkozunk. Az említések száma az oláh cigány népmesékben a legmagasabb, majd ezt a romungró mesék követik. A további népmese-csoportok esetében az identitásra vonatkozó

említések tíz alatt vannak. Megállapítható ugyanakkor, hogy a negatív tartalmú említések sokkal mélyebben gyökereznek, általánosabb érvényüként jelennek meg:

– *„A cigány olyan szegény volt, mint egy csavargó. Egyik útról a másikra csavargott. No, de most már következik az éjszaka, hogy lopni induljon.”*

(A cigány a pokolban – oláh cigány népmese)

– *„Szeretitek-e a húst?”*

Milyen húst? Dögöt?” – kérdezik.

(A szegény asszony disznaja – oláh cigány népmese)

– *„Hát te cigány mit keresel itten? Jössz ide ugye, kinézni, hogy mi hol van nappal, éjjel meg gyüössz ide lopni! Ha el nem takarodsz, minden törvény nélkül felakasztatlak.”*

(Mátyás király – Mátyás szakács – romungró népmese)

– *„Vót egy oláh cigány. Annak az oláh cigánnak vót egy fia. Hát már benn vót az időbe a gyerek. Azt mondja a fiának, te édes fiam, menj el valamit tanulni, aszt mondja. Hát el is mönt a gyerek. Aztán két vagy három év múlva meggyütt a gyerek.*

- Hát akkor édes fiam mi tanultál?

- Hát édesapám, lopni tanultam.

- Az is mesterség, aszongya.”

(Kilinkó Jankó – oláh cigány népmese)

A bemutatott idézeteken kívül mindenképp fontosnak tartok kiemelni még két, szerkezetében hasonlító motívumot. Az egyik egy oláh cigány népmesében található, a másik pedig egy beás cigány mesében. A „Mióta hazudik a cigány?” című mesében a főhős egy „szegény cigány”, aki az ördöggel együtt indul lopni, majd eközben túljár annak eszén, és a mese zárásaként az ördög az alábbi mondja a cigánynak: *„Amíg élsz, mindig hazugsággal egyed a kenyered!”*. A „Miért laknak a cigányok az erdő szélén” beás cigány népmese történetében „Krisztus Urunk” minden népnek és minden állatnak kiosztja a sorsát, azonban a cigány lekési ezt, mert borsót főzött a felesége *„és olyan jó szaga volt, hogy addig nem akartam eljönni, amíg nem főzte meg”*. Erre reagálva, ugyancsak záró gondolatként „Krisztus Urunk” így rendelkezik: *„No – azt mondja – én már kiosztottam mindent a többi között. Ha te utoljára értél ide, legyél*

mindig utolsó a népek között! Lakjatok az erdő szélén és mindig borsó legyen az ennivalótok. Nálunk a mai napig is megy ez a közmondás.”

„cigány” szó említésszámát is vizsgáltam a tartalomelemzett népmesékben. A romungró (160 említés) és az oláh cigány (149 említés) mesékben szerepel a legtöbbször, majd ezt a beás cigány (54 említés) követi. A magyar, a székely és az erdélyi cigány népmesékben lényegesen alacsonyabb gyakorisággal találkozunk. Az oláh cigány népmesékben megjelenő 149 említés közül 107 említés nem csupán a „cigány” szót, hanem a „szegény cigány” jelzős szerkezetet tartalmazza. (Utóbbit azért nem tekintettem a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó negatív tartalmú említésnek, mert a népmesékben gyakran előforduló „szegény ember” szófordulatra emlékeztet.)

Ugyancsak az egyik oláh cigány népmesében található a következő idézet:

„A szegény cigány ott lakott egy évig, két évig. Szántott, vetett, ahogy a parasztok szokták. (Közbeszólás: Haszna nem volt.) De aztán unni kezdte, hogy mindig dolgozni jár. Egyszer csak azt mondja a feleségének:

- Asszony, én már meguntam, hogy mindig dolgozni kell. Eladom a birtokomat és mindenfélét.

Fogta magát, eladta a birtokát, a palotáját, elindult a feleségével meg a gyermekeivel, egyik útról a másikra. (Közbeszólás: Mint a cigányok.) No, útra kelt, ment, tarisznyát vetett a hátára, fúrókkal; fúrót készített. De már bizony pénze nem volt, elszegényedett. (Közbeszólás: Mint mi most.) Ahogy felkelt, úgy feküdt le.” (A cigány a pokolban)

Ez az idézet egyrészt alátámasztja azt, hogy a „szegény cigány” szókapcsolatot nem tekintettem negatív tartalmú említésnek, csak abban az esetben, amennyiben a szöveggörnyezet azt megerősítette. Másrészt pedig ez esetben a mese szószerinti lejegyzésének köszönhetően nemcsak a mesélő által mondottakat ismerhetjük meg, hanem a hallgatóság közbeszólásait is. Mindez megerősíti Jenei – általam már korábban idézett – gondolatát, miszerint a népmese „a világ értelmezését örökíti nemzedékről nemzedékre, kiválóan alkalmas egy közösség érték-, norma- és szokásrendszerének feltárására” (Jenei 2009: 8).

A más etnikumhoz tartozók ábrázolása a vizsgált népmesékben

Már Jenei (2009) is megállapította, hogy a mesékben fel-felbukkan az egyes cigány etnikai csoportok közötti hierarchia. Véleménye szerint Babos István meséiben a ravasz, agyafúrt tolvaj cigány mindig beás cigány. Balogh Mátyás meséiben az okos és találékony mesehős teknővájó cigány, viszont a gonosz mostoha vagy a gáztetteket elkövető hős muncsán cigány.

Kutatásom eredményei alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a magyar, a székely és az erdélyi cigány népmesékben nem található differenciálás az eltérő cigány népcsoportok között. Ezzel szemben az oláh, beás és romungró népmesékben több olyan említés is történik, amely pontosít, nem csak a cigány származást nevezi meg, hanem kiemeli azt is, hogy ezen belül mely csoporthoz tartozik az adott meseszereplő. Emellett többször előfordul az is, hogy a mesélő kiszól a hallgatósághoz, megjegyzést fűzve a meseszereplő származásához. Utóbbira főként a beás cigány népmesékben találhatók példák:

– „Egyszer volt egy ilyen mi fajta cigány, ilyen teknővájó. Aztán egy királylánytól kapott egy ilyen teknővájás munkát. Mikor nekiállt dolgozni, elvitte magával a fiát, hogy az is tanuljon, meg segít neki dolgozni.” (Csuka hal a szöröncse – beás népmese)

– „Egyszer egy cigánynak nagyon sok gyermeke volt. Ilyen teknővájó volt mint mink is.” (A cigány és a halál – beás népmese)

– „Mer hát ugye, mink nem ilyen oláhcigány módra éltünk sohase, mer mink mindig városba meg falun éltünk. Nem mint ezek az oláhok. Hát valamikor ezek nem itt laktak, odakint az árokparton.” (Az állatok nyelvén értő fiú – romungró népmese)

Kutatásom során vizsgáltam a cigány (oláh, beás, romungró és erdélyi cigány) népmesékben megjelenő, magyarokra vonatkozó tartalmak számát, illetve tartalmát is. Az általam vizsgált mesék közül egyedül az oláh cigány népmesékben található magyarokra, magyarságra történő utalások. Az öt utalás közül egyik sem tekinthető negatív tartalmúnak, sőt, megállapítjuk, hogy összességében pozitív képet festenek az oláh cigány népmesék a magyarokról. Például:

– „No, ki vagy, mi vagy?”

Én – azt mondja – egy magyar királyfi vagyok.

No, ha magyar királyfi vagy, akkor jól tudsz célozni.” (Árgyelus király – oláh cigány népmese)

– „Hallod-e, kedves uram, azt mondta egy magyar asszony, holnap nekem adja disznáját, ha megdöglött.” (A szegény asszony disznaja – oláh cigány népmese)

A hipotézisek vizsgálata

A vizsgálat során két hipotézissel dolgoztam. Az első hipotézisben feltételeztem, hogy *a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak mind a székely, mind a cigány (romungró, oláh, beás és erdélyi cigány) népmesékben sűrűbben jelennek meg, mint a magyar népmesékben.*

A hipotézis vizsgálata szempontjából a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak közé soroltam minden olyan szót, szókapcsolatot, mondatot, szövegrészt, amely esetében a szöveggörnyezetben a „magyar”, „székely” vagy „cigány” szó szerepelt; utalás történt jellegzetes hagyományra, kulturális sajátosságra (és ebből következtetni lehetett arra, hogy

magyar, székely vagy cigány), vagy a mesélő kiszólt a hallgatósághoz, és párhuzamot állított az elmondottak és környezete között.

Az adatok vizsgálatához varianciaanalízist alkalmaztam, és arra az eredményre jutottam, hogy statisztikailag kimutatható összefüggés van a mesetípusok, valamint a bennük található nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak említésének száma között. Amennyiben az említések számának átlagát vizsgáljuk, megállapítható, hogy a legmagasabb átlagértékkel a romungró népmesék (4,00) bírnak, majd ezt az oláh cigány népmesék követik 3,73-as átlagértékkel. A szórást vizsgálva láthatjuk, hogy ugyanez a két mesetípus az, amely a legmagasabb szórásértékkel rendelkezik (8,33 és 6,74). Ebből arra következtethetünk, hogy a romungró és oláh népmesék között sűrűbben fordulnak elő olyan mesék, amelyek több identitásra vonatkozó említést is tartalmaznak. A beás cigány népmesékben található nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak említésszámának átlaga 1,35; a szórás 3,01. A székely, a magyar és az erdélyi cigány mesék esetében az átlag megegyezik (0,28), azonban a szórás eltérő (1,43; 1,09; 1,04).

A bemutatott eredmények, valamint az elvégzett varianciaanalízis alapján megállapítható, hogy *első hipotézisemet részben igazoltam*. Ugyanis a romungró, oláh és beás cigány népmesék esetében valóban sűrűbben jelennek meg a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak, mint a magyar népmesékben, azonban a székely és az erdélyi cigány népmesék nem felelnek meg ennek a kritériumnak.

Második hipotézisem szerint *a saját nemzeti/etnikai identitás negatívabban jelenik meg a cigány (romungró, oláh, beás és erdélyi cigány) népmesékben, mint a székely vagy a magyar népmesékben*.

A hipotézis vizsgálatához a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó negatív tartalmú említések számának összefüggését vizsgáltam a tartalomelemzett mesékben varianciaanalízis segítségével. A dolgozatom során kiemeltem, hogy azon szakirodalmi felfogással értek egyet, miszerint nem beszélhetünk egységes cigány kultúráról, nem lehet összemosni a romungró, az oláh és a beás cigány kultúrát. Ez alapján a cigány népmesék esetében hipotézisem vizsgálatakor csak azokat az említéseket soroltam nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó negatív tartalmú említések közé, amelyek a cigány népcsoportra vagy kiemelten arra a cigány csoportra vonatkoznak, amelynek népmeséjében található volt a vizsgált említés. A legmagasabb átlagértékkel az oláh cigány népmesék bírnak, itt az átlag 0,90, a szórás pedig 1,63. Ezt a romungró népmesék követik 0,53-os átlaggal, a szórás 0,82. Az erdélyi cigány népmesék esetében ez az átlag 0,15, a szórás 0,53, míg a beás cigány népmesékben átlagosan 0,13 negatív tartalmú nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó említés fordul elő, még hozzá 0,40-os szórással. A magyar és a székely népmesék esetében egyáltalán nem jelenik meg saját identitásra vonatkozó negatív tartalmú említés.

A második hipotézisemet igazoltam, ugyanis valóban negatívabban jelenik meg a saját nemzeti/etnikai identitás a cigány (romungró, oláh, beás és erdélyi cigány) népmesékben, mint a székely vagy a magyar népmesékben, hiszen utóbbiak egyáltalán nem tartalmaznak negatív tartalmú említést saját nemzeti/etnikai identitásukra vonatkozóan.

Kiegészítve ennek a hipotézisnek a vizsgálatát, összefüggés-vizsgálatot végeztem a pozitív tartalmú nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó említések száma és a mesetípusok között is. Az előző logikát követve, a romungró, oláh, beás és erdélyi cigány népmesék esetében a cigányságra, valamint a saját cigányságon belüli csoportra vonatkozó pozitív tartalmú

említésekkel dolgoztam. A romungró mesék tartalmazzák a legtöbb ilyen említést 0,80-os átlaggal és 1,30-os szórással, majd ezt követik megegyező átlagértékkel az oláh cigány (átlag 0,45; szóras 0,90) és a beás cigány (átlag 0,45; szóras 0,88) népmesék. A székely és az erdélyi cigány népmesékben ugyanolyan átlaggal (0,02–0,02) és szórással (0,16–0,16) vannak jelen a saját nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó pozitív tartalmú említések, míg a magyar népmesékben ilyen tartalmú említés sincs.

4. Összegzés

A kutatásom során a mesékben megnyilvánuló kulturális, értékrendbeli különbségek vizsgálatát végeztem el tartalomelemzés segítségével: a magyar, a székely és a cigány közösségek differenciáltabb megismerése és a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak elemzése volt a célom.

A kutatási mintába magyar, székely és cigány népmesék kerültek be, utóbbit tovább bontva romungró, oláh, beás és erdélyi cigány népmeséket is tartalomeleztem. Mind a hatféle meséből 40–40 került a vizsgálati korpuszba, a kutatás tehát összesen 240 mese tartalomelemzésével zajlott. A vizsgálat során az alábbi hipotézisekkel dolgoztam: 1. A nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak mind a székely, mind a cigány népmesékben sűrűbben jelennek meg, mint a magyar népmesékben. 2. A saját nemzeti/etnikai identitás negatívabban jelenik meg a cigány népmesékben (romungró, oláh, beás és erdélyi cigány), mint a székely vagy a magyar népmesékben.

A tartalomelemzés során a népmesékben megjelenő identitás-tudatra vonatkozó tartalmak említésszámát vizsgáltam, differenciálva negatív és pozitív tartalmú nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak szerint. Az említésszámokon kívül az említések tartalmát is feltártam; a népmesék tartalomelemzését két független kódoló végezte. A hipotézisek vizsgálatához varianciaanalízist alkalmaztam, amelynek segítségével az első hipotézisemet részben igazoltam, ugyanis a romungró, oláh és beás cigány népmesék esetében valóban sűrűbben jelennek meg a nemzeti/etnikai identitásra vonatkozó tartalmak, mint a magyar népmesékben, azonban a székely és az erdélyi cigány népmesék nem felelnek meg ennek a kritériumnak. Ennek okát további differenciált vizsgálat tudná feltárni. A második hipotézisem teljes mértékben igazolódtott: statisztikailag kimutatható, hogy a nemzeti/etnikai identitás negatívabban jelenik meg a cigány népmesékben (romungró, oláh, beás és erdélyi cigány), mint a székely vagy a magyar népmesékben, és az erdélyi cigány népmesékben megjelenített közösségiség nagyobb hasonlóságot mutat a székely népmeséssel, mint a trianoni Magyarország cigányságának népmeséivel.

Az általam végzett vizsgálat tovább differenciálta Jenei kutatásának eredményeit. Jenei ugyanis arra a következtetésre jutott, hogy a Nagy Olga által gyűjtött erdélyi cigány népmesékben azért ritka a cigány identitás említése, mivel a mesemondók közül sokan „magyarnak vallják magukat, értékrendjük és világszemléletük semmiben sem különbözik a magyar parasztemberétől” (Jenei 2009: 178).

Összességében megállapíthatjuk, hogy a közösséghez tartozásnak, az identitástudat kialakulásának, megszilárdulásának egyik eszközeként funkcionálhatnak a népmesék. Mindez azonban újabb kérdéseket vet fel: az orális népi kultúrában a mese elsősorban a felnőtteknek szól, illetve a népmesékben sugallt tartalmak átadásának/ közvetítésének is vannak problémái

(lásd kutatási eredmények). A kérdéskör tehát meglehetősen bonyolult, de a kutatási eredmények és a mindennapi tapasztalatok egybevetése alapján kijelenthetjük: egymás kultúrájának jobb megismerése egyértelműen hozzájárulhat a rejtett és nyílt etnikai feszültségek és előítéletek csökkentéséhez (legyen szó cigányról, magyarról vagy székelyről). Figyelembe véve, hogy ezt minél fiatalabb korosztályokban érdemes elkezdni, a népmesék nagyon hatékony eszközzé válhatnak ebben a folyamatban – de csak abban az esetben, ha a közeledésre való kölcsönös törekvés és a szavak mellett konkrét tettek kísérik a felnőttek világában is.

Irodalom

Babbie, Earl 2001: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.

Bartos Tibor (gyűjtése) 1958: Madarakból lettünk. Sosemvolt Cigányország. In: Ligeti György 2001: *Cigány népismereti tankönyv*. 7. évfolyam. Piliscsaba, Konsept-H Könyvkiadó.

Bálint Péter 2004: A (nép)mese oktatásának anomáliáiról. Vitára szánt töredék. *Új Forrás*, 2.szám. <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00092/040215.htm> letöltve: 2010. máj. 12.

Bálint Péter 2006: *Közelítések a meséhez: A mese értelmezhetőségei*. Debrecen, Didakt Kiadó.

Bárány Zoltán 2000: *A Kelet-európai cigányság*. Budapest, Athenaeum.

Bettelheim, Bruno 2008: *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Corvina Kiadó.

Biczó Gábor 2003: A roma identitás kérdése Ámi Lajos meséiben. In: Bálint Péter (szerk.): *A meseszöveg változatai*. Debrecen, Didakt Kiadó. 50–64.

Buda Béla 1994: *Mentálhigiéné*. Budapest, Animula.

Csiffáry Tamás (szerk.) 2006: *Világirodalmi lexikon*. Könyvmives Könyvkiadó Kft.

D. Tancz Tünde 2002: Új paradigmák a neveléstörténeti kutatásban: a népmese mint a szociális reprezentáció adekvát műfaja. *Valóság*, XLV. évfolyam, 9.szám.

Farkas Anita 2008: *Átitatva az időtlenséggel – beszélgetés Stibler Erika pszichológussal*.

<http://www.demokrata.hu/heti-hir/atitativa-az-idotlenseggel> letöltve: 2009. okt. 17.

Görög-Karády Veronika 2003: A cigány mese és Babos István mesei világa. In: Szuhay Péter (szerk.): *A három muzsikás cigány – Babos István meséi*. Budapest, Európa Folklór Intézet – L'Harmattan Kiadó.

Görög Veronika 2003: Cigánymese, cigánymese gyűjtés, cigánymese kutatás. In: Bálint Péter (szerk.): *A meseszöveg változatai*. Debrecen, Didakt Kiadó. 9–50.

Jancsó Benedek 1921: *A székelyek. Történeti és néprajzi tanulmány.*

http://mtdportal.extra.hu/books/a_szekelyek.pdf letöltve: 2010. aug. 14.

Jenei Teréz 2009: *Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban.* (Doktori értekezés)

<http://www.nevtudphd.pte.hu/files/Jenei%20Terez%20PhD%20dolgozata.pdf>

letöltve: 2009. szept. 18.

Jung, Carl Gustav 1993: *Az ember és szimbólumai.* Budapest, Göncöl Kiadó.

Kiszely István 2005: *A magyar nép őstörténete.* Budapest, Magyar Ház.

Koszeicz Sándor 2009: *Önszerveződés és közösségi tudás népmeséink világában.*

http://www.nepmese.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=65:onszervezodes-es-kozossegi-tudas-nepmeseinkben&catid=17:szerves-muveltseg&Itemid=94

letöltve: 2010. jún. 17.

Koszeicz Sándor 2010: *Népmeséink lélekrendező erejéről és szerepéről.*

http://www.nepmese.hu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=94 letöltve: 2010. szept. 09.

Kriza Ildikó 2001: *Kriza Jánosra emlékezve 190 év után.*

http://kriza.hu/Adatbazis/_1002.htm letöltve: 2010. nov. 05.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1985: *Gyermeklélektan.* Budapest, Gondolat Kiadó.

Nagy Olga 1974: *Hősök, csalókák, ördögök.* Budapest, Kriterion Könyvkiadó.

Nagy Zoltán–Oros Imre (szerk.) 1996: *Irodalmi fogalomtár.* Kisújszállás, Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház.

Oláh József 2008: *Roma identitás és önreprezentáció.*

http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2008_04/cikk.php?id=1622 letöltve: 2009. nov. 27.

Orosz Katalin 2005: A népmesék lélektani elemzése. *Elektronikus Könyv és Nevelés* VII. évfolyam, 4.szám. http://www.tanszertar.hu/eken/2005_04/orosz.htm letöltve: 2010. máj. 18.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics 1999: *A mese morfológiája.* Budapest, Osiris Kiadó.

Sándor Ildikó 2002: „A mese maga az igazság álruhában”. *Korunk*, 2002. október

Stiblar Erika 2006: Miért a népmese? – egy pszichológus érvei. *Elektronikus Könyv és Nevelés* VIII. évfolyam, 2.szám. http://www.tanszertar.hu/eken/2006_02/se_0602.htm letöltve: 2009. nov. 24.

Stiblar Erika 2007: *A népmesék pszichológiája*.

http://www.nepmese.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=34 letöltve: 2010. jún. 27.

Szabolcs Éva 2000: Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó. 330-339. oldal

Szabóné Kármán Judit 2009: A roma/cigány népesség helyzete. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008*. Budapest, Semmelweis Kiadó. 415-428. oldal

Szabóné Kármán Judit 2010: Őszintén a cigánykérdésről. *Embertárs* VIII.évf. 179–189.

Szilágyi Mária 2007: A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés* IX. évfolyam, 3.szám. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_03/szm_0703.htm letöltve: 2010. júl. 25.

Tancz Tünde 2009: *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*.

<http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=161> letöltve: 2010. szept. 01.

Valakovicsné Lakatos Marianna 2005: A mesék létjogosultsága, avagy kell-e nekünk népmese? *Elektronikus Könyv és Nevelés* VII. évfolyam, 4. szám.

http://www.tanszertar.hu/eken/2005_04/vlm.htm letöltve: 2010. máj. 18.

Ajánlott irodalom/ További irodalom (közvetett módon hivatkozottak)

Bakk Miklós 2007: *A politikai identitás szerkezete*. Doktori disszertáció.

<http://bakk.adatbank.transindex.ro/belso.php?k=2&p=4167>

letöltve: 2009. november 27.

Banó István 1988: Népmese. In: Vargyas Lajos (főszerk.): *Magyar néprajz V. Népköltészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Benjamin, Walter 1969: A mesemondó. In: Benjamin, Walter: *Kommentár és prófécia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bettelheim, Bruno 1985: *A mese bűvöletet és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bódis Zoltán 2006: A mese és a szakrális kommunikáció. In. Bálint Péter (szerk.): *Közelítés a mesékhez. A mese értelmezhetőségei*. Bővített, átdolgozott kiadás. Didakt Kft., Debrecen. 63-81. oldal

Nagy Olga 1994: *Barangolásaim varázslatos tájban*. Erdélyi Gondolat Könyvkiadó, Székelyudvarhely.

Weber, Max 1992: *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Forrás művek

Csenki Sándor 1974: A cigány meg a sárkány. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Eperjessy Ernő 1991: A három sorsmadár – Őrtilosi beás cigány népmesék. Budapest, MTA Néprajzi Kutató Csoport.

Erdélyi János 1855: Magyar népmesék. Pest

Féja Géza 1934: A mesélő falu – Eredeti magyar népmesék és mondák. Budapest

Kriza János 2005a: Székely népmesék. Budapest, Magyar Mercurius.

Kriza János 2005b: Székely népmesék II. Budapest, Magyar Mercurius.

Kriza János 2005c: Székely népmesék III. Budapest, Magyar Mercurius.

Nagy Olga 1996: Villási, a táltosfiú – mezőbándi, szucsági és mérrei cigány népmesék. Budapest, MTA Néprajzi Kutatóintézet.

Szuhay Péter 2003: A három muzsikus cigány – Babos István meséi. Budapest, Európa Folklor Intézet – L'Harmattan Kiadó.

Abstract

Tünde Bogárdi

Elements of Communal Experience in Gypsy, Sekler^[1] and Hungarian Folk Tales

The identity factor of being part of a community has a determinant significance as the basis of social self-classification. Examination of its appearance in folk tales is a field of research which could remarkably enrich and particularize our knowledge of certain communities.

The purpose of my research – based on the assumption of folk tales reflecting the culture - was to analyse those contents appearing in folk tales which are related to national/ethnic identity. My research sample consisted of Hungarian, Sekler (*Székely*) and Gypsy - including Romungro, Vlach (*Oláh*), Boyash (*Beás*) and Transylvanian - folk tales.

As a result of my research, several conclusions can be reached, concerning the identity-elements, reflected in folk tales.

[1] Sekler: Székely – Hungarian people living in the eastern part of Transylvania



BOGÁRDI TÜNDE

Doktorandusz

bogardi.tunde@gtk.szie.hu

Szociálpedagógusként (tanácsadó és kriminálpedagógia szakirányon) szerzett diplomát az egeri Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karán, utána pedig a Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézetének szociális munkás mesterképzését végezte el. A Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karának vidékfejlesztő szociális munka szakirányú továbbképzését követően, 2012 őszétől a Szent István Egyetem Regionális Tudományok Doktori Iskolájának doktorandusza.

Az utóbbi években számos, az Eszterházy Károly Főiskolán folyó kutatási feladatban vett részt, és saját kutatási tevékenysége is sokrétűnek mondható. Országos Tudományos Diákköri Konferencián első helyezéssel jutalmazott dolgozatának témája a testvérféltékenységgel kapcsolatos szülői attitűd vizsgálata volt kétgyermekesek, illetve nagycsaládosok mintájában, majd ezt követően – több kisebb kutatás mellett – a közösségiség népmesékben történő megjelenésének vizsgálatával foglalkozott.

Érdeklődése az utóbbi időben a vidék felé fordult, leendő kutatási tervei is e témakörre irányulnak. Kiemelten foglalkoztatják a társadalmi folyamatok térbeli összefüggései, a társadalmi és térbeli elkülönülés okozta társadalmi feszültségek, illetve ezek megoldási lehetőségei.



Zóka Katalin

Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés lehetőségei a gyerekek szocializációjában, integrációjában

A gyermekközpontú nyelvi kommunikációs nevelés sikerének alapja a családok bevonása az óvodai nevelés folyamatába a gyerekek érdekében. A családi intervenció szemlélete megkívánja a pedagógusszerep interpretációjának kiterjesztését, a családokkal való egyenrangú kapcsolat kialakítását, a családi kompetenciák erősítését.

A nyelvi hátrányok kompenzációjában kiemelt jelentősége van a komplex művészeti tevékenységeknek, a korszerű tartalmak és módszerek beillesztésének a pedagógusképzésbe. A családi kontextus érvényesítése megkívánja olyan összetett programok létrehozását, melyek a szülők társadalmi mobilizációját is elősegítik.

A tanulmány kiinduló gondolata az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés jelentőségének megfogalmazása. A nevelési területen belül kiemelt szerepe van az óvodai irodalmi nevelésnek mint a személyiségformálás gyermeki jellemzőkhöz igazodó komplex módszerének. Az életkori sajátosságok tiszteletben tartására és a lehetőségek kiaknázására az inkluzív pedagógia szemléletmódja nyújthat segítséget. Az intézményes nevelés, ezen belül az óvodai nevelés minden szándéka és lépése a gyerekek érdekében csak a családokhoz igazított programokkal tud eredményt elérni. A literációs nevelés elősegíti a hátrányokkal küzdő gyerekek iskolai beilleszkedését, az egész életpálya sikerességét, az egyéni boldogulás lehetőségét. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának^[1] alapelvei is megfogalmazzák a kontextushoz köthető elvárásokat, elvi garanciákat.

A nyelvi-kommunikációs nevelés jelentősége a kijelölt kontextusban

Az óvodai intézményes nevelés lehetőséget biztosít az óvodáskorúak számára, hogy az életkoruknak, kognitív, érzelmi és szociális szükségleteiknek megfelelő, a fejlődésüket ösztönző környezetben legyenek. A nyelvi-kommunikációs kompetenciák alakulása meghatározó tényezője a gyerekek kognitív és szociális fejlődésének, az egész életpályát befolyásoló, sikeres társadalmi beilleszkedésnek. A felsorolt összefüggések is indokolják,

hogyan az Óvodai nevelés országos alapprogramja korábbi [2] és megújított változataiban [3] is kiemelt területként kezeli a nyelvi és kommunikáció képességek fejlesztését. A nyelvi nevelés kiemelése a nevelési területek közül tükrözi a nevelési terület mindent átható jelentőségét (Zilahi 1998: 28–29.) [4]. Az anyanyelv elsajátítása több, mint egy nyelv megtanulásának folyamata. A nyelv-elsajátítás a (szűkebb és tágabb) beszélő környezet kompetens tagjává avatja a gyereket, a közösségi kultúra interiorizációjának elengedhetetlen feltétele, a közösségi normák, értékrend és elfogadott viselkedési formák befogadásának módja, a kognitív funkciók kiteljesítésének alapja.

Az óvodai irodalmi nevelés szerepe

Az óvodai irodalmi nevelés a nyelvi, az anyanyelvi nevelés egyik lehetséges területe, amely az óvodai vers-, mesetevékenységekben valósul meg. Tágabb és szakmai szempontból érvényesebb értelmezésben a gyermeknevelés örömteli, személyiségközpontú módja. A gyerek két alapvető és természetes tevékenységben képes befogadni a világot: a játék és a mese-vers révén. Mindkettő úgy segíti hozzá őt a világ és önmaga megismeréséhez, megértéséhez, hogy nem vár tőle felnőtt gondolkodást. A mese szimbólum- és motívumkészlete összesimul a gyerek sajátos világképével (Mérei – Binét 1981: 239–245), a gyerekvers formalizált beszédmódja pedig rokon vonásokat mutat a gyermeki ritmizált, hangzás- és hangulatvezérelt beszédvilággal, nyelvhasználattal (Bódis 2006: 9–18.). A gyermekversek által teremtett világ igazsága, valóságossága eltér az élet realitásától, de nem az igazságában, hanem szemlélet- és ábrázolásmódjában. A gyermekversek gondolkodásmódja megfelel a gyermeki világlátásnak [5] (Orbán 2010: 29–36), befogadásuk segít a létezés teljességét átélni, az emberi élet korlátaiból fakadó hiányokat kompenzálni, a „berácszott világból” az élmény pillanataiban kiszabadulni. A gyerekvers műalkotásként lehetőséget kínál az emberi létélmény korlátainak (az emberi élet idejének és terének behatároltsága) feloldására. A jól kiválasztott, igényes gyermekirodalmi alkotások hatásmechanizmusának lényege: úgy inspirálni a gyermeki fantáziát, hogy a gyereket képessé tegye saját belső világának megalkotására, a külső és belső világ harmonizációjára. A mese- és versbefogadás játékba hív, szóba áll a gyerekekkel, lehetővé teszi a mű és a befogadó kommunikációját, melynek eredményeként a gyerek eljut önmaga és a világ megértéséhez, megfogalmazásához, kifejezéséhez. Ez a megértési és önkifejezési folyamat az irodalmi élmény által működtetett alkotó fantázia és a játék örömeiből születik. Az óvodai mese- és versélmények nem egyszerűen nyelvi, irodalmi élmények, hanem az „emberré nevelődés” útjának sarkkövei.

Az óvodai nyelvi és irodalmi nevelés komplex és a gyermeki fejlődési jellemzőknek adekvát módon járul hozzá a közösség kultúrájának, norma-, szokás- és értékrendjének befogadásához. Az óvodapedagógusi nyelvi-kommunikációs attitűd (nyitottság, érdeklődés, elfogadás) megerősítő és példakövetésre ösztönző minta az óvodáskorúak számára. Az irodalmi nevelés műalkotásai és eszköztára segítik a gyerekek identitásának megerősítését, a személyes és szociális kompetenciáik növelését [6]. A gyermekirodalmi alkotások abszolút értékei szilárd kapaszkodókat tudnak adni a gyermeki önazonosság felépítéséhez.

A gyermeki identitás tisztelete és az inkluzív pedagógiai szemlélet az óvodában

Az identitás tisztelete egyszerre jelenti a közösségbe tartozó gyerek egyéni jellemzőinek (személyiségvonások, családi adottságok/kultúra, környezet/) elfogadását és ezek

kibontakozásának segítségét az egyéni kiteljesedés és a közösség érdekében. Ennek egyik szemléletes óvodai példája az utóbbi években a beszoktatás átnevezése befogadásra. Látszólag ez „bűvészkedés” a szavakkal, de a folyamat megnevezéseinek különbségében a szemléletmód változását ragadhatjuk meg. A korábban használt beszoktatás során a gyerek alkalmazkodik (asszimilálódik) a közösséghez („megszoksz vagy megszöksz”). A befogadás az adaptáció egy formája, benne van a bizalomébredés, kezdeményező intézmény nyitása a gyerek és családja felé. A befogadás során napi gyakorlat, hogy egy családtag (szülő, nagyszülő) kíséretével avatódik be a gyerek az óvodai életbe a saját elválási ritmusában. Az óvodapedagógusoknak megvannak a módszereik, eszközeik és gyakorlatuk az időszak megkönnyítésére. Az alkalmazkodás kölcsönös: az óvoda helyi programjának úgy kell felépülnie, hogy a rugalmas napirend, az egyértelmű és átlátható, gyermekközpontú norma- és értékrend segíti a különböző családokból, eltérő szociokulturális adottságokkal érkező gyerekek beilleszkedését, aktív részvételét a közösség életében. Ez a példa jól illusztrálhatja, hogy az óvodai integráló pedagógiában nem újdonság a közösségi és az egyéni jellemzők összehangolásának intenciója és gyakorlata. Az óvodai nevelésnek egyenrangú feladata az óvodás gyerekek szocializációja és perszonalizációja.

Az inkluzív pedagógiai gyakorlatban az integráció nem egyszerűen a különbözőségek egymás mellett élését jelenti, hanem a kölcsönös aktivitás, a kooperáció lehetőségét is elvárja és biztosítja. Ezzel a szemléletmóddal ki lehet küszöbölni a többségi-kisebbségi identitásból fakadó nehézségeket, ellentmondásokat, hiszen nincsenek standard elvárások, melyekhez képest kell/lehet megfogalmazni a gyerekek egyéni identitásának komponenseit. Nem kell elrejtteni vagy teherként hordozni a valamilyen (szociális/hátrányos helyzet/etnikai kisebbségekhez tartozók, sajátos nevelési igénnyel, segítséggel élők) kisebbséghez tartozóknak a „megjelöltségüket”^[7], sőt, elfogadott értéként őrizhetik és tekinthetnek az egyéni sajátosságaikra is. Az ilyen pedagógia környezet a differenciált bánásmóddal esélyt teremt arra, hogy mindenki – a sajátos nevelési igényű és kiemelkedő képességekkel bíró gyermek is – a saját lehetőségein belül tudjon fejlődést elérni; minden gyereknél egyénileg értelmezendő a fejlődés és az ehhez rendelt fejlesztés folyamata.

A most zászlóra tűzött és pedagógiai imperatívusként megfogalmazott tehetséggondozás csak a felszínes megközelítésben jelent teljes újdonságot és szembefordulást a korábban meghirdetett inklúzióval. A tehetséggondozás mint központi elvárás a többségi identitás konstrukciójában akar pozitív üzenetet megfogalmazni (tehetséges nemzet vagyunk), és hangsúlytölődést jelent a társadalmi ambivalenciákról, problémákról a sikeresnek vélt kiemelkedő képességek kibontakoztatása felé. A kudarcos integrációs programok után jogosnak vélhető lépés (?), hogy ne a leszakadók tömegével foglalkozzék az intézményes nevelés, hanem az eddig méltatlanul elhanyagolt tehetségesekkel. Nem e tanulmány feladata a tehetség fogalmának meghatározása, sokan sokfélet írtak, írnak erről a szakirodalomban, de az kijelenthető, hogy jóval kisebb létszámú a kiemelkedő képességű gyerekek köre, mint a szociálisan vagy a sajátos nevelési igényeik miatt integrációra szorulók aránya. A tehetség az óvodáskor kontextusában még nehezebben megragadható és, véleményem szerint, több szempontból veszélyes is. Mi lesz azokkal a gyerekekkel, akik az óvodáskorban megállapított „tehetségígéretet” bármilyen okból is nem képesek kiteljesíteni? Lesz utógondozás gyerekeknek és családnak az esetleges sikerek és kudarcok feldolgozására? Hol vannak a felkészült szakemberek ezeknek a gyerekeknek a nevelésére? Mi lesz a többiekkel, vagyis ilyen értelemben a többséggel? Az ugyanis sajnos minimum vitatható álláspont, hogy mindenki tehetséges, vagyis kiemelkedő képességeket tud felmutatni valamilyen területen.

Az inklúzió pedagógiai filozófiája képes kezelni a felsorolt és ellentmondásosnak tűnő elvárásokat, jól megfér benne a tehetséggondozás és a kisebbségi léthelyzetből fakadó hátrányok kompenzációja, a feltételek kiegyenlítése. A pedagógiai és társadalmi jelentősége az, hogy egy közösségen belül tud fejlődést ösztönző nevelési környezetet biztosítani úgy, hogy mindenki a saját ütemében, adottságai, képességei függvényében érhet el előrelépést, s nem standardizált mutatókhoz próbálva kell a gyerekeknek és a pedagógusnak eredményt felmutatniuk, a kisebbségi identitáshoz pedig nem tapadhatnak negatív tartalmak. A kisebbségek számára – s ez fokozottan igaz a gyerekekre – a többségnek kell megteremtenie az önrendelkezés jogi és gyakorlati garanciáit, hogy a kisebbségi identitásból fakadó léthelyzet ne legyen egyenlő a permanens küzdelemmel a minimális létfeltételekért (Bakonyi 2009: 88), állandó szélmalomharc az életben maradásért[8]. Ha a teljes megvalósulás távolinak tűnhet is, az állhatatos és hiteles példák a nehézségek ellenére is kitartásra biztatnak[9].

A gyerekek személyes és szociális identitásának pozitív kontextusba ágyazására az óvodának több lehetősége is van. Az egyik legfontosabb terület a játék, a szabadjáték. Ez a tevékenységi forma a gyerekek egyéni fejlődési üteméhez, jellemzőihez igazodva és az objektív[10] és szubjektív feltételeket[11] biztosítva egy közösség tagjaként engedi haladni a gyerek egyéni fejlődését, érését a maga útján. Mindenféle direkt fejlesztés nélkül, a gazdag játéklélményekkel észrevétlenül és a gyerek számára örömteli formában teljesehetnek ki a kognitív, a motoros, a szociális, nyelvi-kommunikációs kompetenciák (Bakonyi 2009: 90).

Az óvodának a gyerek szociális azonosságtudatának megőrzésével kell megtámogatnia az enkulturáció folyamatát úgy, hogy a gyerek megőrizhesse, megélhesse a családi kötődéséből fakadó identitása konvencionális elemeit, miközben befogadja és alkalmazza az óvodai közösség normáit, értékrendjét, szimbólumait, azok értelmezési stratégiáit, viselkedésmintáit. Az óvodai nevelés során az identitáskonstrukciók tradicionális szimbólumainak, értékeinek interiorizációját nagymértékben segítheti a művészeti nevelés. A komplex esztétikai nevelésen belül megemlíthendők a művészeti kreativitáshoz, alkotáshoz és az irodalmi élményekhez köthető tevékenységek. Mindkét tevékenységi formában szerepet kapnak szimbolikus tartalmak, tradíciók, ezek interpretációs keretei, melyek hozzájárulnak a közösségi azonosságtudat felépítéséhez, egyszerre kötnek a családi gyökerekhez és segítenek mások megértésében és az új közösségekhez való kapcsolódásban. Az irodalmi anyag kiválasztásában az óvodapedagógusnak alkalma van a gyerekek származását is figyelembe venni a kölcsönös megismerés és elfogadás gesztusaként. Az óvodában bemutatott versek, mesék kapcsán nem hangzanak el irodalomtörténeti adalékok, nem cél a direkt ismeretátadás, a választás motívumai az esztétikai igényességben, művészi értékben, a mese vagy vers világképében, egyértelmű értékrendjében, a gyermekihez közelítő látásmódjában ragadható meg. A jól kiválasztott irodalmi anyag énerősítő, önbizalomnövelő, a személyes és a társadalmi identitást kölcsönösen erősítő hatást tud gyakorolni. Ugyanezek a hatások tapasztalhatók a művészi alkotásban való aktív részvételben. Nem az alkotás létrehozása az elsődleges cél, hanem a folyamatban való részvétel, az elmélyült, szisztematikus tevékenység, a korrekt eszközhasználat, a gondolatok szimbolikus formákba öntése, a kódolási és dekódolási konstrukciók megértése[12].

Szinte közhelyes a gyermekkori élmények imprinting jellegű szerepének megállapítása, de mind a személyes identitás, mind a közösséghez tartozás, mind az elfogadás óvodáskori megélése lehet a megoldás a későbbi előítéletek taposóaknáinak kikerülésében, a megismerés és a megértés vágyának természetes elültetésében. Az óvoda esélyteremtő intézmény (lehet).

Ez több szempontból alátámasztható: esélyt ad(hat) a hátrányok kompenzációjában, de esélyt jelent(het) mindenkinek egymás természetes elfogadásában, a bénító averziók leküzdésében.

Esélyteremtés a családokkal együttműködve

Az esélyteremtéshez a gyerekekre csak a családi kontextussal együtt érdemes fókuszálni. Akkor lehet sikeres a gyerek segítése, ha nem pusztán elismerjük a családi hatások jelentőségét, hanem kiindulópontként kezeljük, hogy a családok kompetensek a gyerekeik nevelésében, csak velük együttműködve lehet előrelépést elérni a gyerek érdekében. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy elfogadja a családi jellemzőket akkor is, ha azok egyáltalán nem egyeznek az ő világméppel, értékrendjével. A családok meglévő érzelmi, intellektuális kapacitásait kell mozgósítani, erősíteni, involváltságukat növelni a gyerek érdekében[13].

A család elsődleges szocializációs színtérként megalapozza a gyerek akkulturációját. A befogadó kultúra beilleszkedésre esélyt adó terepét az intézményes nevelés (óvoda, iskola) keretei ad(hat)ják. A pedagógusoknak, óvodapedagógusoknak számolniuk kell a gyerekek és családjaik szociokulturális különbségeivel, adottságaival, s mindezek függvényében kell a kijelölt célokban, feladatokban, elvárásokban, módszerekben, eszközökben differenciálniuk.

A társadalmi beilleszkedési folyamat kiemelkedő jelentőségű tényezője a nyelvi szocializáció folyamata. A család szocioökonómiai (képzettség, foglalkozás, jövedelem) státusza meghatározott nyelvi mintázatok preferenciáját, alkalmazását jelenti, amely alapvetően befolyásolja a gyerek nyelvi kompetenciáinak fejlődését. Az iskolai sikeresség, a társadalmi érvényesülés, az életpályatervek bevalása szempontjából a nyelvi kompetenciák fejlődése kiemelt jelentőséggel bír. Az eltérő fejlődési ütem, a kockázati tényezők minél korábbi feltárása, az adekvát szakszerű fejlesztés mihamarabbi megkezdése, a hátrányok kompenzációja a későbbi sikeres adaptáció kulcsa, melyben az óvodai nevelésnek kikerülhetetlen szerepe van.

A nyelvi kompetenciák fejlődésének jelentősége

Az emberi kommunikáció, az információszerzés, az információcsere eszköze a nyelv. A nyelvi szocializáció több, mint az anyanyelv lexikai bázisának, grammatikai rendszerének korrekt ismerete: a nyelvet beszélő közösség kulturálisan elfogadott nyelvhasználati mintáinak és konvencionális viselkedésmintázatainak elsajátítását és adekvát alkalmazását is jelenti. A kulturális javakhoz való hozzáférés előfeltétele a literációs kultúrában való jártasság megszerzése (írás-olvasás, tanulási/ismeretszerzési és strukturálási képesség). Az egyén szocializációs, kooperációs, önérvényesítési potenciáljának alapvető tényezője a kommunikációjának módja, hatékonysága. A gyenge nyelvi-kommunikációs képesség és teljesítmény hátrányosan befolyásolja az egyén társadalmi megítélését, gátolja az embert az érvényesülésben[14].

A cigány kisebbség nyelvi szocializációs stratégiájának különbségéből fakadhatnak nyelvi szocializációs nehézségek, az írás-, olvasástanulást, az iskolai előmenetelt akadályozó következmények. Sok előítélet él a köztudatban a tradicionális cigány közösségek nyelvi szocializációs stratégiáival kapcsolatban. Réger Zita cáfolja ezeket a felületes ismeretekre

épülő sztereotípiákat, amelyek nem az eltérő kulturális és kommunikációs formákban keresik és találják meg az okokat, hanem előítéletektől elhomályosult szubjektivitással feltételezik a gyerekek felé irányuló közlések, figyelem – és összességében a nevelés – hiányát (Réger 2002: 104–120). Réger kutatásában egyrészt megvizsgálja az anya (felnőtt)–gyerek kommunikációjának univerzális jellemzőit, másrészt feltárja a jellemzően cigány kulturális vonásokat. A vizsgálata bizonyítja, hogy cigány anya (felnőtt)–gyerek kommunikációban is megtalálhatók az általánosan, más közösségeknél is felismerhető jellegzetességek és a sajátos cigány vonások is. Az utóbbiak nehezítik a többségi kultúrába való beilleszkedést.

A cigány közösségekben is megfigyelhető az anya–gyerek dialógusban a gyerekközpontúság, vagyis a gyereket születésétől fogva kommunikációs partnernek tekintik, és hozzá igazítják a közlésmódot. A későbbi, főként az iskolában megjelenő hátrány okát Réger abban a kultúraspecifikus, a többségitől eltérő kulturális jellemzőben látja, hogy a kommunikációban domináns elem a verbalitás, az írásbeliséggel kapcsolatos alapvető kultúrtechnikák viszont hiányoznak. Nem része a kommunikációnak a könyvből mesélés, képeskönyv-nézegetés, lapozgatás [15], így a könyv mint információforrás, az írott szöveg mint információörögzítési mód ismeretlen a gyerekek számára.

A cigány gyerekek a literációs kultúra hiánya és nem az értelmi akadályozottságuk miatt tudnak nehezen vagy egyáltalán nem megfelelni az iskolai nevelés nyelvi követelményeinek. Az iskolai nehézségeket nem az elhanyagoló, hiányos nevelés okozza, a cigány gyerekek literációs nehézségei alapvetően a verbalitás dominanciájából fakadnak. Nem nehéz párhuzamosságokat felfedezni a cigány mesékkel kapcsolatos rosszhiszemű megközelítésekben: a műfaji eltérések, műfajidegennek vélt elemek jelenléte nem a tradíciók megtartásának képtelenségéből ered, hanem a mese mai napig élő oralitásából, vagyis ilyen értelemben autentikusabb, „műfaj-azonosabb” létmódjából.

A cigányság egy részének a „kisebbségek kisebbségeként” nemcsak a kulturális különbségekkel, hanem a társadalmi kiszolgáltatottsággal, a többségi akarat és valódi segítség nélkül szinte megváltoztathatatlan halmozottan hátrányos társadalmi helyzettel is szembe kell néznie. A mélyszegénységgel, gyermekszegénységgel sújtott rétegekben felülreprezentált a cigány populáció, s ehhez társulnak még a tartós munkanélküliség, az intézményes nevelés elérhetetlensége vagy a kizárólag szegregált formákhoz való hozzáférés súlyosbító körülményei.

Az alacsonyabb társadalmi státusz kihat a gyerekek nyelvi fejlődésére és ronthatja a nyelvi kompetenciáik alakulását, megakadályozhatja az iskolai előmenetelt. Az iskolai nyelvhasználati módok, a viselkedésmintázatok a magasabb iskolai végzettségű családokból érkező gyerekek számára ismertek, ezért ők otthonosan mozognak az iskolai közegben. Az alacsonyabb státuszú családokból jövő gyerekeknek a családi és az iskolai nyelvhasználatimód közötti különbséggel való megküzdés önmagában véve akadályt jelent. Az óvoda feladata a családi hátrányok kompenzációja, a családi és az intézményes nevelés különbségeinek összehangolása, az iskolai kommunikáció előkészítése, mert az iskolai kudarcok előre jelzik a társadalmi kirekesztettségre való nagyobb esélyt. Ez a felkészítő szerep akkor lehet sikeres, ha nem csak megengedi, hanem tiszteli és támogatja a család etnokulturális sajátosságainak megőrzését, hogy a beilleszkedés ne járjon identitáskonfliktussal, rosszabb esetben identitásvesztéssel. A két kultúrában szabadon felnövekvő gyerek identitásának pozitív hozadéka felnőtt korra a határozott önbecsülés (Nguyen 2011: 409) és a kompetensebb viselkedés (Skrabski 2009: 97).

Az óvodai literációs nevelés

Az óvoda híd a családi szokásrendszerek és az intézményes nevelés kommunikációs elvárásai között. Kitüntetett szerepe van ebben a funkcióban az óvodai literációs nevelésnek. A magyar óvodapedagógiában az utóbbi időkben megfogalmazódó dilemma a nyelvi-kommunikációs nevelés módszerei közötti választás.

Már a téma felvetésében tisztázni kell, hogy az óvodai literációs nevelés nem jelentheti az óvoda iskolásítását, nem lehet célja az írás-olvasás tanításának minél korábbi, akár óvodai megkezdése. Nem az írás-olvasás óvodai elsajátításáról, hanem az írásbeliség kultúrájába való beavatásról van szó. Ez nem újdonság a gyakorló óvodapedagógusok számára, talán a megközelítésekben lehetnek új hangsúlyok, módszerek.

A gyerekek eltérő családi kultúrája természetes az óvodapedagógus számára, miközben a nyelvhasználat kulturálisan elfogadott módjainak és az írásbeliséggel való találkozás milyenségének és mennyiségének különbségeivel is számolnia kell.

Szinte közhelyes megállapítás, hogy az olvasóvá nevelés már az önálló olvasás elsajátítása előtt, akár csecsemőkorban megkezdődik, vagyis a kíváncsiság, az érdeklődés korábbi, mint a képesség elsajátítása. Az értelmi, érzelmi prekondíciók már a direkt, formalizált írás- és olvasás előtt megteremthetők, megteremtendők. Az ideális az, ha a családban a gyerek gyakran találkozik az írásbeliséghez fűződő információcsere változatos módjaival (újságok, könyvek meglététől a meseolvasáson át a kvázi-írás, kvázi-olvasásig; Szinger 2009), mivel így nemcsak az élményszerzésre van módja, hanem elsajátíthatja a kommunikációs viselkedésmintákat, a kultúrtechnikákhoz kapcsolódó speciális ismereteket (direkcionalitás, interpunkció). Az óvoda feladata is a gazdag és inspiráló literációs környezet biztosítása, a gyermeki értelmi és érzelmi igények kielégítése, a változatos és igényes irodalmi anyag motiváló kínálata.

A témával foglalkozó szakirodalom két, látszólag ellentétes szemléletmódot ütköztet. Az egyik irányzat a „kivárás”, az írás-olvasásra való előkészítés (readiness skills). Ez a magyar óvodapedagógiában érvényesülő, a hétköznapi gyakorlatot meghatározó szemlélet. A másik irányzat a „bontakozó írásbeliség” (emergent literacy). Jellegzetes szemléletmódja, a hétköznapi gyakorlatot meghatározó vonásai leginkább a Freinet (újságok, kiadványok, szabad fogalmazások, improvizatív alkotások lejegyzése, Élet-könyv) és Montessori (olvasósarok, könyvtárlátogatás, írógép, számítógép) óvodákban lelhető fel.

Az első szemléletmódra épülő módszer lényege, hogy az előkészítő készség- és képességfejlesztésre fekteti a hangsúlyt. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja[16] alapelveinek megfelelően a gyermeki személyiség harmonikus fejlődésének elősegítése érdekében szisztematikus fejlesztés zajlik a meghatározó területeken[17]. Az írásra, olvasásra való alkalmasság az óvodáskor utáni időszakra tehető a biológiai érés és a tapasztalatszerzés eredményeként.

A két elmélet alapvető különbsége a nyelvi tudatosság és az olvasás- és írástanulás összefüggéseinek értelmezéséből fakad (Szinger 2007). Az egyik elképzelés szerint a nyelvi tudatosság az írás-olvasás elsajátításának következményeként alakul ki; a második elképzelés a nyelvi tudatosságot az olvasástanulás előfeltételének tekinti, vagyis az előkészítő képességfejlesztésre helyezi a hangsúlyt a fejlesztésben. A „kivárás” képviselői az előkészítésnek tulajdonítanak kulcsfontosságú szerepet, míg a „bontakozó írásbeliség”

szemléletmódja nem életkorhoz, fejlődési jellemzőkhöz köti az írás és az olvasás elsajátítását. Az utóbbi elképzelés a formalizált írás- és olvasás elsajátítása előtti, az általa meghatározónak vélt, a születéstől az iskolai oktatásig terjedő időszakra fókuszál. Az érdeklődés fenntartásával és a fejlődési feltételek folyamatosságával biztosítható a zökkenőmentes átmenet a bontakozó írásbeliségből a konvencionális írásbeliségbe. Ez az elképzelés a mindennapi tevékenységekbe ágyazva játékosan ismerteti meg a gyereket az írásbeliséghez kapcsolódó kommunikációs formákkal. Az óvoda feladata az ingergazdag literációs környezet és a változatos tevékenységformák felkínálása. Mindez egyszerre jelenti az olvasó-, az író-sarok kialakítását és az új anyanyelvi nevelési formák beiktatását (szerepjátékok, intertextualitás, interaktív meseolvasás; Szinger 2009). Ezek az új formák nem keverhetők össze és nem helyettesítik a hagyományos vers- és mesemondást, mivel az utóbbi legfontosabb funkciója az elaboráció, míg a többször megszakított mesélés eleve kizárja ennek a funkciónak a beteljesülését.

Úgy vélem, a magyar óvodapedagógia a maga gyakorlatában feloldja a két teória látszólagos ellentmondásait: a részkészségek és a nyelvi tudatosság fejlesztésével elvégzi az írás-olvasás mint komplex készség alapozását, miközben az ingergazdag környezettel és az új kommunikációs tevékenységformák integrálásával megalapozza a literációs kultúrával szembeni pozitív attitűd kialakulását.

Az óvoda nem iskola-előkészítő, viszont egyértelműen kötelessége az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlődést biztosító intellektuális környezet és tárgyi világ megteremtése minden óvodáskorú gyermek számára. Ez az atmoszféra egyaránt biztosítja a tehetségek kibontakozását és lehetőséget ad a lemaradások felismerésére és korrekciójára. Nem lehet cél vagy eszköz a formalizált írás-olvasás óvodai tanítása, a siettetés nem hozhat eredményt.

A művészeti kommunikáció nemcsak a kommunikációs partnerek közötti interakciók intenzitásában, hanem az üzenet szimbolikus kódolásában is elkülönül a mindennapi közmegegyezéssé kódokra épülő információcserétől. Az írásbeliségbe való bevezetésnek a gyermeki érdeklődésnek és képességeknek kompetenciafejlesztő módját jelentik az óvodában alkalmazható különböző művészeti aktivitások. Az óvodai művészeti nevelés részét képező tevékenységek (a rajzolás, a festés, az éneklés, a zene, az énekes játék, a tánc, a drámajáték, a vers és a mesemondás, stb.) külön-külön és együttesen is fontos részét képezik az emberi kultúra szimbolikus repertoárjának, ezért a művészetekkel való találkozás, művészeti tevékenységekben való aktív részvétel (alkotóként és befogadóként egyaránt) a nyelvi nehézségekkel, literációs, szociokulturális hátránnyal küzdő gyerekek számára komoly lehetőséget ad a tanulásra, a kommunikációra, a kognitív képességek, a szimbolikus kommunikáció gyakorlására, fejlesztésére.

Az írásbeliség kultúrája magasan szervezett szimbolikus rendszerre épül, az írás-olvasás képességének fejlődése sok szálon kötődik a gyerek szimbolikus repertoárjának alakulásához, alakításához. A kommunikációs (verbális és nonverbális) fejlesztés egyik leghatékonyabb módja lehet a változatos művészeti tevékenységekkel való találkozás, művészeti tevékenységekben történő részvétel (Torgyik 2005). A nyelvi-kommunikációs hátrányok művészeti tevékenységekkel történő kompenzációjának sikeressége nemcsak a szimbolikus repertoár megértésében, begyakorlásában ragadható meg, hanem abban a fontos jellemzőben is, hogy a gyerek az alkotási és/vagy befogadási folyamatban feszültségek, szorongások, direkt teljesítménykényszer nélkül képes észrevétlenül behozni a lemaradásait.

Az Alapprogram kijelölt kontextust érintő alapelvei

„Az óvodai nevelésnek a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására, az emberi jogok és a gyermeket megillető jogok, alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia; az egyenlő hozzáférés biztosításával.” Bevezető/ONOAP[18]

Az egyenlő hozzáférés alapelve a nyelvi-irodalmi nevelés kontextusában is értelmezhető, értelmezendő. Minden gyereket megillet a saját kultúrájának toleráns befogadása, de nem szűkülhet le a gyerek nyelvi kultúrájának ismeretére, mint ahogy nem elvárás az óvodapedagógus felé, hogy minden, csoportjába járó gyerek anyanyelvét beszélje. A megfogalmazott alapelv elsődleges interpretációja szerint: az óvodapedagógus attitűdjében egyszerre kell jelen lennie a nyitottságnak, a megismerésnek, a megértésnek és az elfogadásnak a csoportjába járó gyerekek, a családjuk kultúrája iránt. Ez az elvárás bármely összetételű csoportra igaz lehet, nem feltétlenül kell nemzetiségi, etnikai csoportokhoz tartozó vagy migráns gyerekeknek lenniük a csoportban, hiszen az azonos közösséghez tartozók is nagyon különböző kulturális háttérrel (életmód, viselkedés) érkeznek az óvodába. Az inkluzív pedagógia lényege a csoport sokszínűségének értékékként való felfogása, az egyéni sajátosságok tisztelete, a perszonalizáció és a szocializáció harmonikus biztosítása. Az óvodapedagógus, az óvoda minden munkatársának feladata megteremteni a gyerek és családja számára az elfogadás biztonságos atmoszféráját, melyben mindenki kölcsönösen megkaphatja a neki járó tiszteletet, bizalmat, szeretetet. Csak az ilyen légkörű intézmény képes biztosítani az esetleges esélyegyenlőtlenségek kompenzációját.

„Az óvoda a közoktatási rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye, a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig. Biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének optimális feltételeit. Az óvoda funkciói: óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő funkció. Az óvoda közvetetten segíti az iskolai közösségbe történő beilleszkedéshez szükséges gyermeki személyiségvonások fejlődését.” Óvodakép3.1/ONOAP[19]

Az optimális feltételek egyaránt jelentenek személyi, tárgyi feltételeket, miközben beleérthető a gyermekközpontú, érdelemgazdag, érzelmi biztonságot garantáló atmoszféra. Csak ilyen légkörben teremthetők meg a gyermeki nyelvi-kommunikációs fejlődés beszédgátlásoktól mentes, a gyermeki megnyilatkozásokat inspiráló kondíciói. A 2009-es Alapprogram- módosítás egyik legmeghatározóbb kiegészítése, az egész dokumentum szellemiségét sugárzó megállapítás: az óvoda nem „kisiskola”, nem iskola-előkészítő, hanem a gyerek életkori sajátosságaihoz és személyes jellemzőihez igazodó, a személyiség harmonikus kibontakoztatása érdekében komplex nevelést folytató intézmény. Semmi nem indokolja, hogy az óvoda egy következő életszakaszra koncentrálna készítse fel az óvodás gyereket standardizált mutatók fényében, ahelyett, hogy az egyéni vonásaihoz, fejlődési üteméhez, éréséhez igazodva növelné a gyermeki kompetenciát a világ- és önmegismerésben. A kompetenciaérzés növelése a gyermeki jellemzőknek megfelelő tevékenységekben, szabály- és normarendszerben, egyénre szabott, differenciált készségeket és képességeket kibontakoztató tanulási tevékenységekben valósulhat csak meg.

„Az óvodai nevelésben alkalmazott pedagógiai intézkedéseknek a gyermek személyiségéhez kell igazodniuk.” Óvodakép3.4/ONOAP[20]

Az óvodai nevelés centrumában a gyermeki személyiség tisztelete áll, s ez a szemléletmód hatja át az Alapprogram teljes koncepcióját. Ez az állítás igaz az Alapprogram korábbi,

valamint módosított verziójára is. Az egyéni bánásmód, a differenciálás, az integráció, az inklúzió (sőt a családhoz igazított beavatkozás, az intervenció is idesorolható) ugyanakkor a célnak a különböző vetületű, érvényes megközelítési módja, melynek célja a gyerek minél teljesebb, sikeresebb és örömteli kibontakoztatása a szubjektív és objektív feltételek megteremtésével.

A nyelvi-kommunikációs fejlesztésben a legnagyobb hangsúlyt a következő területek kaphatják: a nyitottság, a beszédkezdő felkeltése, megőrzése, a beszédprodukciónban az egyéni fejlődés követése (az óvodáskor előtti időszakra is kitekintve[21]), a hozzárendelt egyéni fejlesztési lehetőségekkel kiegészítve, az esetleges beszédzavarok[22] felismerése[23], a nyelvi szocializációs hátrányok kompenzációja. A cél nem pusztán az iskolai írás-olvasás elsajátításához szükséges készségek és képességek megfelelő előkészítése — ez sem elhanyagolható jelentőségű —, hanem a gyerek szocializációjának, önértékelésének, önbizalmának egész életre kiható megerősítése. A kisgyermekkorban elhanyagolt, nem megfelelően kompenzált nyelvi-kommunikációs hátrányok negatívan határozhatják meg a gyerek egész életpályáját.

„A nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.” Óvodakép 3.5/ONOAP[24]

A sikeres kommunikáció alapja a kulturális sajátosságok ismerete. Az irodalom, a mesék által teremtett világ tükröt tart elénk. Ebbe a tükörbe belenézve megláthatjuk a különböző népcsoportok, nemzetiségek sajátos vonásait: színeit, világlátását, gondolkodásmódját, humorát, miközben a különbségek érdekessége mellett – a műfaj univerzalitásából fakadóan – egymás meséiben ráismerhetünk közös történeteinkre, mesealakjainkra, szimbólumainkra. A népmese, a velünk együtt élő népek meséivel való találkozás egyszerre segíthet önmagunk és mások megismerésében, megértésében. A népmese úgy kínálja az egyéni és közösségi identitás felépítésének lehetőségét, hogy nem kényszerít bele egy mások ellenében megfogalmazott azonosságtudatba: nem azt mutatja meg, mi az, ami végzetesen elválaszt, hanem azzal szembesít, hogy mi az, ami emberként összeköt minket.

Az óvoda nem irodalomtörténészeket, mesekutatókat „képez”. Mesélés során az óvodapedagógus nem közöl irodalomtörténeti adalékokat, egyszerűen csak mesél, nem emeli ki külön, hogy éppen magyar népmeséről van-e szó vagy esetleg más nép meséjéről, de a különböző népek meséinek karakterisztikumai megjelennek a szövegben, a gondolkodásmódban, az illusztrációs lehetőségekben. Bármely nép meséjének is helye van/lehet az óvodai irodalmi anyagban, különösen fontos az együtt élő népek kultúrájának megismerése, s ehhez a legtermészetesebb, leghitelesebb, a gyermeki szemléletmódhoz legközelebb álló műfajon, a meséken keresztül vezet az út.

„A hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban: migráns) gyermekeinek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását, az emberi jogok és alapvető szabadságok védelmét.” Óvodakép 3.6/ONOAP[25]

A kezdeményezés egyértelműen az óvodára, az óvodapedagógusra hárul. A migráns családok és gyerekeik esetében ez a viszony sok szorongással terhelt lehet: a hazájuk elhagyására kényszerülők átélte traumáival, a beilleszkedés nyelvi, kommunikációs, kulturális és nem utolsósorban egzisztenciális nehézségeivel. A többségi társadalomba való

beilleszkedésben kiemelkedő szerepe lehet a nevelési intézménynek, jelen esetben az óvodának. Egyrészt a kisgyermekkor szenzitív időszak a különbségek természetes elfogadásában, s ezt a természetes elfogadást az inklúziót elősegítő környezet csak erősítheti. A gyerekkapcsolatok a közös játék, a tevékenységek, az átélt élmények során spontán módon is a megismerés, a megértés és az elfogadás irányába alakulnak. Persze ehhez nélkülözhetetlen a pedagógus indirekt és – ha szükséges – direkt irányítása. A szülőkkel való kapcsolattartás változatos formái, az óvoda nyitottsága, a különböző családi programok kialakítása, visszatérő szokássá alakítása közelebb hozhatja a gyerekeket, a szülőket, a pedagógusokat, az óvoda más munkatársait, kiépítheti és megszilárdíthatja a beilleszkedéssel küzdő családok kötődéseit.

„Az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül: - az egészséges életmód alakítása, - az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása, - az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.” Az óvodai nevelés általános feladatai 4. /ONOAP[26]

Az anyanyelvi nevelés kiemelése a nevelési területek közül tükrözi a nevelési terület mindent átható jelentőségét. Az anyanyelv elsajátítása több, mint egy nyelv megtanulásának folyamata: az anyanyelv-elsajátítás a nyelvet beszélő környezet, csoport kompetens tagjává avatja a gyereket; az anyanyelv elsajátítása a közösségi kultúra interiorizációjának elengedhetetlen feltétele, a közösségi normák, értékrend és elfogadott viselkedési formák befogadásának módja, a kognitív funkciók kiteljesítésének alapja.

„Az óvoda egyszerre segítse a gyermek szociális érzékenységének fejlődését, éntudatának alakulását, és engedjen teret önkifejező és önérvényesítő törekvéseinek;” Az óvodai nevelés feladatai – Az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása 6.1/ONOAP[27]

Az óvodai nevelés komplex szemlélete sokféle önkifejezési módot kínál fel a gyerek számára. Szerencsére ezek a módok, módszerek egymást kiegészítve tudnak működni. A kellően ingergazdag, frusztrációmentes beszélő környezet önmagában is motiválja a gyermeki önkifejezést, kreativitást. A komplex művészeti nevelés (az anyanyelvi-irodalmi-zenei-vizuális nevelés koherens, egymással oszcilláló megvalósulása nem újdonság a magyar óvodapedagógiában) nem csupán a szépre a nevelés (Gerő Zsuzsa: 122) – bár az sem kevés –, hanem a személyiségformálás hatékony eszköze, mivel a gyerek a kreativitás, az esztétikai érzék fejlesztésével képes lesz megtalálni a külvilág hatásaira adható helyes válaszokat a produktív gondolkodás és az elaboráló fantázia közreműködésével. Az irodalom így tud segíteni a gyerekeknek a túlzott érzelmi színezettel töltött élmények neutralizációjában, lehetőséget adva az élménytől való eltávolodásra, rálátásra, hozzásegítve őt a megértéshez, a feldolgozáshoz. A gyermek a külvilágból jövő ingereket, szerzett élményeket a fantáziában átforgatva neutralizálja, így illeszti be a korábbi tapasztalataiból is felépülő belső világába. A művészeti nevelés eszközeivel, módszereivel indulattalanított élmények segítik a gyereket a helyes reakciók megtalálásában, az önkifejezési módok énerősítő, önbizalmat, önazonosságot támogató módjainak megtalálásában.

„Az óvoda teremtsen lehetőséget arra, hogy a gyermek kielégíthesse természetes társas szükségleteit; nevelje a gyermeket a különbözőségek elfogadására, tiszteletére.” Az óvodai nevelés feladatai – Az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása 6.1/ONOAP[28]

-

A pedagógusnak meg kell ismernie a gyerekek egyéni fejlődési jellemzőit, az azt meghatározó szociokulturális környezetet. Minden egyes gyerek esetében a gyermekhez mérten kell kialakítania a nevelési célt, s így a kiemelkedő területek esetében a tehetséggondozásról, a nehezebben formálódó területek esetében a hátrányok kompenzációjáról lehet szó. A nyelvi kompetenciák alakítása a nyelv elsajátításán túl a kulturális kódok, norma, értékrend, nyelvhasználati módok, viselkedési formák megismerését, adekvát használatát is jelenti. Az óvodapedagógusnak törekednie kell arra – a különbözőségek ismeretében és tolerálásával –, hogy a gyerekek nyelvi kommunikációját közelítse a konvencionálisan elvárthoz.

Összegzés

Az óvoda képes csökkenteni az intézményes nevelés elvárásai és a családi szociokulturális háttér közötti távolságot, természetes közegként tudja közvetíteni a többségi nyelvi kultúra és viselkedésmintázatok konvencióit. Nem lehet megoldás az egyoldalú megközelítés, vagyis pusztán a többségi elvárásokhoz igazítás. Az intézményes nevelésnek, az óvodának és az iskolának is nyitni kell az interkulturális szemlélet felé, sőt integrálnia kell azt a mindennapi nevelő munkába [29]; a kulturális különbségekre reflektálni képes nevelésre, a sokszínűség előnyeinek, egymást erősítő hatásainak kibontására van szükség. A gyereket sem az óvoda, sem az iskola nem tudja megváltani, a gyerek nem szakítható ki a családi viszonyaiból. Csak az a komplex program tud eredményt elérni, amelyik a család felől közelít, s nem egyszerűen oktatási, nevelési alanyként kezeli a gyereket, kiszakítva őt a családi viszonyaiból. Ez persze további nehézségeket jelent, hiszen nem elég a pedagógusképzés tartalmaiba beilleszteni a korszerű elméleti és gyakorlati ismereteket (vannak jó példák, módszertanok, gyakorlatok, de még ennek az útnak is az elején vagyunk – Debre et al. 2008), hanem komplex, az egész családokra kiterjedő programokra van szükség. Kijelenthető, hogy a szülők jövedelmi, képzettségi jellemzői, a család szocioökonómiai státusza meghatározza a gyerek életpályáját. Jól látható, hogy be kell avatkozni a munkaerőpiac oldaláról is: képzettséghez, munkához kell juttatni a szülőket ahhoz, hogy a gyereknél elérhető eredmények tartósak legyenek. Már ezek a felvetések is utópisztikusnak tűnnek, pedig a többségi társadalom attitűdjében, hozzáállásában is változást kell elérni ahhoz, hogy – hatékony intézkedések hiányában – a végzetes társadalmi következmények elkerülhetőek legyenek.

A gyerekek felnevelése a család kötelessége, de az egész társadalom felelőssége, hogy biztosítsa az emberhez méltó körülményeket, feltételeket ehhez a feladathoz. „A gyerek fejlődésének motorja a szülő, de az energiát a fejlődéshez a környezet biztosítja” (Szilvási 2012: 31). „A gyermek a szülőé” (Zilahi Józsefné 1998: 97), a felelősség közös. Nem bújhatunk ki alóla.

Irodalom

Bakonyi Anna 2009: Családok „más” gyerekekkel a közoktatásban. In: Kállai Ernő – Kovács László: *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely, 86–94.

Bakonyi Anna 2012: Közösen, de hogyan? Család-gyerek-óvoda. In: *Fejlődés- és fejlesztés az óvodában*. Budapest, Raabe Kiadó. m.a.

Bódis Zoltán 2006: Gyermek, nyelv, költészet. In: Bálint Péter – Bódis Zoltán (szerk.): *Változatok a gyermeklírára*. Debrecen, Didakt Kiadó, 9–18.

Debre Istvánné–Kende Hanna–Kereszty Zsuzsa–Sebő Júlia–Sztanáné Babics Edit–Zilahiné Gál Katalin 2008: Óvoda – iskola átmenet. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. *Educatio*. www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2341

Gerő Zsuzsa é.n.: A művészeti nevelés jelentősége a személyiségformálásban. In: Uő: *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban*. h n., Flaccus Kiadó.

Lukács Ágnes – Kas Bence 2011: A nyelv jelentősége a modern társadalomban. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkorai fejlődés természete — fejlődési lépések és kihívások*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 182–221.

Mérei Ferenc –V. Binét Ágnes 1981: *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Nguyen Luu Lan Anh 2011: A gyerek és család az idő és a kultúrák tükrében. In: Balázs István (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 374–418.

Orbán Gyöngyi: A gyermekvers, amint olvasni tanít. *Fordulópont*, 2010. 4. sz. 29–36.

Réger Zita 2002: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció — nyelvi hátrány. Budapest, Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet. <http://mek.oszk.hu/04000/04046/04046.pdf>

Skrabski Árpád 2009: Társadalmi azonosságtudat és nevelés. In: Kállai Ernő –Kovács László: *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely, 95–101.

Szilvási Léna 2012: Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – a magyar Biztos Kezdet program előzményei és megvalósulása. In: Balázs István (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 28–75.

Szinger Veronika 2007: Kiváráás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésben. *Könyv és nevelés*, 1. sz. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_01/seged_0701/szv.pdf

Szinger Veronika 2009: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. sz.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>

Szinger Veronika 2009: Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei. *Könyv és nevelés*, 2. sz. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/szv_0902.html

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes 2007: A népmese az általános iskolák alsó tagozatának tananyagában. *Könyv és nevelés*, 2. sz.

Torgyik Judit 2005: Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógia Szemle*, 3. sz.
<http://www.ofi.hu/tudastar/nyelvi-szocializacio>

Zilahi Józsefné 1998: *Mese-vers az óvodában*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1998.

Jegyzetek

[1] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII.28.) Kormányrendelet módosításáról

[2] 137/1996. (VIII.28.) Kormányrendelet.

[3] 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendelet; 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet.

[4] „Az anyanyelv – egyáltalán a nyelv – maga a kultúra. A nyelvközösség észjárásának, gondolat- és érzésvilágának szavakba öltöztetése. Aki nyelvet tanul: kultúrát tanul. Önmagát, a másik embert, a világot tanulmányozza. Bánni tanul a térrel, az idővel, az okkal és a következménnyel, saját magával és a „másikkal”, az emberi viszonyokkal. Az anyanyelv tanulása: a kifejezés, a megértés és a kapcsolatteremtés végtelen leckesora. Ez a folyamat a globalitás felől a differenciálódás felé halad. A kisgyerek nem szóelemeket, szavakat és szabályokat tanul, hanem eseménysorokat tapasztal, amelyekhez beszéd tartozik. A nyelvi folyamatok: szocializációs folyamatok. [...] A gyerek beszéde: kapcsolatteremtés a társsal.” (Zilahi Józsefné 1998: 28–29.)

[5] A tér és idő feloldódik a fantázia világteremtő erejével, minden lehetséges, a varázslat mindennapi természetességgel simul össze a realitással, a tárgyak megelevenednek (animizmus), az állatok emberként viselkedhetnek (antropomorfizmus).

[6] „Egy adott kultúrában a közös tapasztalatok közös történetek, történetvázak formájában öltönek testet. A narratívumok kulturális közvetítők. A világot kategóriákban, koncepciókban, értékekben, sztereotípiákban mutatják be. Megfelelő értelmezési keretet nyújtanak mind a pszichikus folyamatok vizsgálatához, mind e folyamat társas összefüggéseinek megértéséhez. Az elbeszélő funkciónak mind a személyes (azonos vagyok önmagammal), mind a szociális (azonos vagyok egy csoporttal) identitás konstrukciójában és fenntartásában nagy szerepe van.” (Szombathelyiné 2007: 53.)

[7] „Mindenképpen kiemelkedik egy közös vonás, ez pedig nem más, mint egyfajta ’megjelöltség’. Az idézőjel nem pusztán azért van, mert semmiképpen nem párosulhat e fogalom (a tény ellenére sem) előítélettel, megkülönböztetéssel, hátrányoshelyzet-teremtéssel, visszaéléssel, a diszkrimináció bármilyen változatával. Elkendőzni a másságot viszont nem lehet és nem is érdemes, hiszen a rejtőzködés bármely formája hátráltatja, vagy akár el is lehetetleníti az adekvát megoldásmódokat.” (Bakonyi 2009: 86.)

[8] <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2012/09/16/324-befogado-kornyezet/>

[9] L. Ritók Nóra és munkatársai alapítványa <http://igazgyongy-alapitvany.hu/>

[10] A szükséges hely, elegendő idő, megfelelő (igényes, esztétikus és a gyermeki fantáziát, kreativitást ösztönző) eszközök.

[11] A játékra és az ötletek kibontására ösztönző pedagógusi háttértámogatás, nem irányítás; a „próba-szerencse”-tanulás, az ötletek tapasztalatainak megélését megteremtő szabad légkör.

[12] „Sokan nem értik. Hogy mi köze a képzőművészetnek az integrációhoz? Azt gondolják, ez csak rajzolgatás, nem komoly, sőt, szinte fölösleges dolog. Gyerekes passzió. Amit el kell hagynia az embernek, ha felnő. Pedig hallatlanul fontos. Mert valami olyat ad, amit más tevékenység ilyen hatékonyan nem képes nyújtani. Képes átadni azt, hogy mindenki ér valamit, hogy mindenki képes csodákra, és mindenki igazi egyéniség. Nemre, fajra, társadalmi helyzetre való tekintet nélkül. Átadni és elhitetni. Munkára nevelni. Erőt adni. Büszkévé tenni. És ez nagyon kell. Mi naponta megtapasztaljuk ezt a gyerekeknél, amikor rajzolunk, mintázunk, festünk velük. Látjuk, hogy feledkeznek bele boldogan valami olyan tevékenységbe, amiben ragyoghatnak. Amiben kiragyoghatnak a többi közül. Kiragyoghatnak azok is, akiknek erre általában kevés lehetőségük van. Akik már elfeledték, mi az. Akikről a környezet már fel sem tételezi, hogy képes kiragyogni. Nekünk is boldogság, amikor látjuk az arcukon az örömet, amikor szembesülnek azzal, amit létrehoztak. Érzékeljük, ahogy ez a hatás megsokszorozható, kiterjeszhető másra is. Az élet minden területére.” L. Ritók Nóra: „A nyomor szélé” blog 325. bejegyzése: Üvegikonok <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2012/09/21/325-uevegikonok/>

[13] „A családok kompetenciáinak erősítése – itt, ebben az összefüggésben – éppen azt jelenti, hogy az óvodapedagógus nem egyszerűen regisztrálja az esetleges hátrányokat és nehézségeket, nem egyszerűen kompenzálni igyekszik azokat (ezek is fontosak), hanem azt jelenti, hogy a családokat helyzetbe hozva, mozgásban tartva, dinamikájukat, rendszerüket, működés módjukat figyelembe véve, arra ösztönzi a szülőket, hogy a meglévő „készleteikkel” dolgozzanak. Úgy segítsenek, ahogy tudnak, de mindenképpen segítsék gyermekük fejlődését.” (Bakonyi Anna 2012, megjelenés alatt)

[14] „1. nehezen jutnak információhoz, 2. az általános értelmi képességeik alapján elvárhatónál alacsonyabb szinten teljesítenek, illetve így ítélik meg őket, 3. általában kénytelenek alacsonyabb társadalmi presztízsű társadalmi pozícióval beérni.” (Lukács – Kas 2011: 183.)

[15] „Az egyetemes jellemzők mellett azonban a cigány gyerekek születésüktől kezdve bevezetést kapnak a cigány kultúra beszédműfajaiba.” (Lukács – Kas 2011: 208.)

[16] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[17] Beszédeszlelés, beszédértés, beszédprodukción, verbális és nonverbális kommunikatív készségek, vizuális és auditív memória, lexikális bázis.

[18] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII.28.) Kormányrendelet módosításáról

[19] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[20] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[21] Az anamnézis egyik szempontja lehet (kell legyen) a beszédfejlődést meghatározó tényezők, a rizikófaktorok megismerése, rögzítése.

[22] Az óvodapedagógus által felismerendő beszédzavarok: fejlődési diszfázia, pöszeség, dadogás, hadarás, szelektív mutizmus; az autisztikus kommunikációs deficit.

[23] Szükség esetén szakember (logopédus, pszichológus, orvos) bevonása az egyéni fejlesztésbe.

[24] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[25] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[26] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[27] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[28] 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet

[29] A jelenlegi helyzetben illuzórikus elvárásnak tűnik az interkulturalizmus szükségességének megfogalmazása, miközben a családi kompetenciák erősítése magával hozza a sokszínű kulturális adottságok dinamizmusának beépítési lehetőségét a nevelő munkába. Ezt az elképzelés megkérdőjelezi a legutóbbi ONOAP módosítása: „A korábbi, Alapprogramot módosító szöveg a migráns gyermekek esetében ’interkulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét’ is megkívánta az óvodáktól és óvodapedagógusoktól, ami valójában nyelvi, szakmai szempontból is megvalósíthatatlan és szintén vitatható követelményeket állított volna mind az óvodapedagógusok, mind az intézmények elé.” Őszi ONOAP módosítás (221/2010.(VII.30.) <http://www.nefmi.gov.hu/modosult-ovodai-neveles>

Abstract

Katalin Zóka

The possibilities of lingual and early literational education in the children’s language development and social integration

According to the child-focused concept parents should be involved in the institutional education of their children. The basis of the partnership is the understanding of the families’ needs. Differentiated communication with families means building partnership knowing about the needs, values, structures of the families and of the educational traditions, the way of life and the activities of parents. It is very important to adapt communication to the family structure. The cooperation between the family and the educating kindergarten as well as their supporting methods can all help the procession between the different stages of the process.

The partnership established in the interest of children is the basis of the natural process that brings the joy of successful achievement and growth to small children when they can participate in activities that correspond to their age. Good pedagogical sense, skills and attitude are needed for all this. The open, all-encompassing and accepting attitude of the kindergarten educator, the harmonization of the customs of the family and the kindergarten, the understanding of the difficulties and the methods of establishing relations with parents are of exceptional importance. Building trust is the basis of the successful concept focusing on the child whose interests are important for both sides. The compensation of lingual disadvantage can be successful by employing complex art education methods (intercultural approach), and cooperating with the children's families. Without implementing teaching materials and complex labour market programs the effectiveness of kindergarten education can hardly be assured.



ZÓKA KATALIN

Főiskolai tanár, Apor Vilmos Főiskola, Magyar Nyelv és Irodalmi Tanszék

katalin.zoka@t-online.hu

Végzettsége szerint magyar-olasz szakos középiskolai tanár. 2008-ban az ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskolájában PhD fokozatot szerzett. Kutatási területe a kortárs magyar irodalom, gyermekirodalom, az irodalmi és anyanyelvi nevelés összefüggései.

1994 óta főiskolai oktató az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Oktatott tantárgyai az irodalmi és nyelvészeti tárgyak mellett az óvodai anyanyelvi és irodalmi nevelés. 2004-től az óvodapedagógus szak szakfelelőse.



Hanák Zsuzsanna

A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában

A cigányság társadalmi integrációjában döntő szerepet játszik az iskolázottság. A szakirodalmakban az iskolai sikerek és kudarcok okainak boncolgatásában legtöbbször emlegetett szocializációs tényező a család. A pedagógusok saját szocializációjuk alapján „működnek”. A hagyományos cigány közösségen, családon belüli szocializáció azonban ettől eltérő jellegzetességeket mutathat. Ezért a pedagógusoknak fel kell készülniük az eltérő szocializációból adódó sajátosságok kezelésére, meg kell tanulniuk azokat a kommunikációs technikákat, amelyek segítségével a mindennapokban el tudják magukat fogadtatni a roma családokkal. A roma etnikumhoz tartozók csoportja ugyanúgy rétegzett, mint a nem romáké, tehát a cigány szülők és az iskola kapcsolata is differenciált; nem lehet sablonok alapján dolgozni, de a jó gyakorlatokat össze lehet gyűjteni. A tanulmányban az „Alma-mater” program bemutatására kerül sor.

Bevezetés

A romák társadalmi integrációjában döntő szerepet játszik az iskolázottság. Az iskolai eredményesség sokdimenziós változó, az iskolai siker, illetve kudarc részben belső, részben külső tényezőktől függ. Az eredményes oktatás feltételeinek ismerete, az iskolai siker, illetve kudarc okainak feltárása lehetővé teszi, hogy a pedagógus kidolgozza a tanulási eredménytelenség megelőzésére, illetve felszámolására irányuló oktatási módszereket, eljárásokat. Az iskolai teljesítményt meghatározó tényezőket négy komponens alapján vizsgálhatjuk. A tanuló biológiai és pszichés tényezői meghatározó összetevők, így az egészségi állapot, a teherbíró képesség, az intellektuális tényezők, a személyiség irányulása és önszabályozása, az érzelmi élet, valamint a motivációs tényezők domináns komponensek az iskolai teljesítmény eredményességében. Ehhez szorosan hozzájárul maga a pedagógus, az ő személyiség-struktúrája, szakképzettsége és társadalmi megbecsültsége, valamint a hivatástudata és a tanuló iránti beállítódása. Természetesen a pedagógiai tényezők – az oktatási rendszer milyensége, elmélet és gyakorlat összefonódása, a tanulói aktivitás foka, valamint az iskola követelményrendszere – is erőteljesen hatnak az iskolai teljesítményre. E tényezőkön kívül nem szabad megfeledkezni a társadalmi tényezőkről – a családról, annak szerkezetéről, érzelmi légköréről, gazdasági és kulturális feltételeiről – sem, de fontos az

iskolai osztály, a tanár–tanuló viszony, és fontosak a családon és iskolán kívüli tanulói interakciók is. A roma gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel. A pedagógus az, aki munkája, hivatása révén kultúra-és értékközvetítő tud lenni többség és kisebbség között. Jelen tanulmányban a pedagógus–roma család kapcsolat kerül nagyító alá, mely tevékenység nagymértékben támogathatja a sikeres iskolai teljesítményt és ezen keresztül a romák társadalmi integrációját.

Szakirodalmi előzmények

Nagy Mária cigány tanulókra vonatkozó kutatásában (Nagy 2002) leírja, hogy a megkérdezett pedagógusok (N=540) többsége az iskolai sikerek és kudarcok okait többnyire a családra, a családi körülményekre vezeti vissza. A családot önmagában 182, más tényezőkkel együtt 123 alkalommal említették, ez összesen a válaszolók 56%-a. A tanulókat 39, más kombinációban 102 alkalommal említették, ez a válaszolók 26%-a. Önmagukat a pedagógusok 41, illetve más kombinációban 69 alkalommal okolták, ez a válaszolók 20%-a. Ezen eredmények mögött – Nagy Mária szerint – az az élmény áll, hogy az iskola és a cigány családok világa nagyon távol áll egymástól, valójában két külön világról van szó.

A pedagógusok – hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is – az iskolai kultúra megtestesítői. A pedagógusok saját – családi, iskolai és pálya – szocializációjuk alapján „működnek”. A hagyományos cigány közösségen, családon belüli szocializáció azonban ettől eltérő jellegzetességekkel rendelkezik. Szabóné Kármán Judit (2000) tanulmányában leírja, hogy a hagyományos, tradícióit őrző cigány családoknál általában nagyon mély és szoros az anya–gyermek kapcsolat, e kapcsolat éjjel-nappal fennáll, ennek következménye lehet, hogy az anyák nem szívesen válnak el gyermekeiktől az óvodába, iskolába járás miatt sem (Szabóné 2000). Forray R. Katalin és Hegedüs T. András szerint a cigány tanulók életéből kimarad a dackorszak és a szeparációs félelem. (Forray–Hegedüs T. 1991). Jellemző, hogy a gyermekek igényeit az anyák azonnal kielégítik (pl. étkezés, alvás, játék stb.), így nem, vagy nehezen alakul ki a gyermekeknél a frusztrációtűrés, amit a pedagógiai pszichológiában az iskolaérettséggel hozunk összefüggésbe. A cigány közösségekben nagy a gyermekek mozgástere, a szabadság, a mozgástér. Az iskolai korlátozó szabályok betartása frusztrációtűrő tolerancia hiányában szinte lehetetlen. A cigány gyermekek szocializációjában nagy szerepe van a rokonságnak, a nagycsaládnak, a tágabb környezetnek is. Problémáik kezelésében a teljes közösségre számíthatnak, amennyiben a gyermek eltér a közösség normáitól akár teljes kirekesztést is kaphat. Ezért igen erőteljes, szinte feloldhatatlan problémát okoz a cigány tanulónak, ha az iskolai és a családi normák eltérőek. Több szerző szerint a roma tanulók életéből kimarad a serdülőkor, a családban nagyon hamar felnőttként kezelik őket – a korai házasságkötések is ezzel magyarázhatóak. Az iskolában szinte gyermek az, aki otthon, a családjában szinte teljes jogú felnőtt. Így az iskolai hiányzás, lemorzsolódás problematikus, ez konfliktushelyzetet teremt a pedagógus és a cigány család között. A hagyományos cigány közösségen, családon belüli szocializáció tehát eltérő jellegzetességeket mutathat, ezért a pedagógusoknak fel kell készülniük az eltérő szocializációból adódó sajátosságok kezelésére a cigány családokkal kapcsolatban.

A sikeres pedagógus–család kapcsolatnak legfontosabb feltétele, hogy a cigány család elfogadja a pedagógust. Liskó Ilona tanulmányában rámutat, hogy a 20. század első felében a középosztályi értékeket képviselő iskola a társadalom periferiáján élő cigány szülők számára

maguk felett álló, autoritáshoz tartozó intézményt jelentett, és a férfi tanítónak – főleg ha férfi volt – magas presztízse volt a cigány családok körében (Liskó 2001). A pedagógus (és ezen belül is elsősorban a tanítói) pálya az utóbbi évtizedekben szinte teljesen elnöiesedett, és a pedagógusok társadalmi helyzete is romlott. A tradicionális cigány családok szemében mindez egyértelműen presztízscsökkentő tényező. E mellett a cigány tanulók iskolába járásának időtartama megnőtt, így szükségszerűen a megjelenő tanulási, magatartási problémák hosszabb ideig igényelnek gondoskodást a pedagógusok részéről. Ugyanakkor az iskolák nagy részében a hagyományos, tekintélyelvű pedagógiai eljárásokat demokratikusabb, a tanulókat és a szülőket is inkább partnerként kezelő szemlélet és módszertan váltotta fel, ami elbizonytalaníthatja a cigány szülőket. A cigány családoknak gyakran kommunikációs gondjaik vannak, valamint az átlagosnál érzékenyebben reagálhatnak. Ezt a pedagógus nehezen kezeli, ezért a családok és a pedagógusok közötti kölcsönös elfogadás nehézkessé válhat. Hangsúlyoznunk kell továbbá, hogy a cigány etnikumhoz tartozók csoportja ugyanúgy rétegzett, mint a nem cigányoké, tehát a cigány szülők és az iskola kapcsolata is differenciált.

Minden család más, nem lehet sablonok alapján dolgozni, de a jó gyakorlatokat össze lehet gyűjteni.

Ajánlott módszertani kezdeményezés

Pedagógiai szakpszichológusként hosszú évek óta a tanárképzésben és a pedagógus továbbképzésben dolgozom. Ez idő alatt több, cigány tanulókat érintő program kidolgozásában vettem részt. Jó gyakorlatként ajánlom az „Alma mater” programot (2003–2006), mely a kidolgozása óta tartalmilag folyamatosan fejlődik, és az országban több helyen bevezetésre került. Az „Alma mater” program célja kettős: egyrészt a hátrányos helyzetű, főleg cigány tanulók sikeres tanulásának, továbbtanulásának támogatása, másrészt a pedagógusok felkészítése a sikeresebb pedagógus-család, pedagógus-tanuló kommunikációs kapcsolatra speciális tréningprogramok segítségével. A programfejlesztés időszakában a célcsoport az észak-magyarországi régió hátrányos helyzetű tanulói, a tanulók szülei, családja, valamint a pedagógusok és a kortársak voltak. Az iskolák kiválasztásánál több szempontot tartottunk szem előtt, például azok az általános iskolák vehettek részt a programban, ahol a továbbtanulók aránya az országos átlag alatt volt, a településen nem volt középfokú oktatási intézmény, az iskolában a veszélyeztetett helyzetű, elsősorban roma tanulók aránya nagyobb volt a területi átlagnál, a tantestület maximális létszáma 40 fő volt. A középiskolák kiválasztásának szempontjai közül fontosnak tartottuk, hogy a bejáró tanulók és a kollégiumi elhelyezésben részesülők aránya meghaladja a területi átlagot, valamint hogy a lemorzsolódás aránya (felvett és végzetek aránya) magasabb az országos átlagnál (KSH adatok alapján). Ebből fakadóan több iskolánál megfigyelhető volt a cigány tanulók magas létszáma.

A kiválasztott iskoláknál problémafeltárást végeztünk, és a következő eredményeket kaptuk:

Az általános iskolai pedagógusok birtokában nincs olyan, pedagógusi kompetenciakörbe tartozó módszertár, amellyel a kommunikációs problémákat kezelni tudnák. A pedagógusok számára probléma, hogy a cigány családok nem tartják be a formális érintkezési szabályokat, akkor mennek be az iskolába, ha valamivel nagyon elégedetlenek, kommunikációjuk indulatvezérelt. Konfliktus esetén a szülők egyértelműen szolidárisak a gyermekeikkel. Az általános iskolás tanulók szülei (főleg a hátrányos helyzetű, valamint tanulási nehézséggel küzdő roma tanulók szülei) nem kapcsolódnak be aktívan a gyermekük tanulmányaival,

illetve továbbtanulásával összefüggő kérdések megvitatásába. A programba bevont pedagógusok többsége szerint a hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő általános iskolai tanulók igénytelenek, motiválatlanok a tanulással, pályaválasztással kapcsolatos kérdésekben, nem ismerik saját értékeiket, lehetőségeiket, pályaválasztásukat nem gondolják át, e tanulók iskolakezdése, pályaválasztása, középiskolai továbbtanulása nem a tanuló–szülő–tanár által közösen kialakított és a felek által elfogadott, támogatott irányba történik.

A középiskolákban a cigány tanulók beilleszkedése nehézkes, ezért nagyobb a lemorzsolódásuk aránya. A középiskolai tanárok nincsenek felkészülve a középiskolai beilleszkedés problémáinak kezelésére, nehezen ismerik fel a tanulók értékeit, nem értik problémáikat. A középiskolákban nincsenek cigány kortárssegítők, akik ezen életkorban lényeges támaszt adnának az iskolai átmenet problematikájában, nem működik egyéni és csoportos tanácsadás, ahol szakember segítségével javítható lenne a pedagógus–család, pedagógus–tanuló kommunikációs kapcsolat.

Mindezek nehezen teszik lehetővé, hogy a hátrányos helyzetű, sokszor tanulási nehézségekkel küzdő roma tanulók iskolakezdése, pályaválasztása, középiskolai beilleszkedése, teljesítménye megfeleljen a munkaerőpiac követelményeinek. A munkanélküliség a társadalom periferiájára sodorhatja e fiatalokat, majd a saját gyermekeikben újratermelődhetnek e problémák.

A pedagógiai kompetenciakörbe tartozó módszertani megoldás egyik lehetséges változata a kiscsoportos beszélgetések megtervezése és lebonyolítása, a tanulók, valamint szüleik, tanáraik, kortársaik számára. A kiscsoportos beszélgetések, tréningprogramok segítenek abban, hogy a résztvevők (tanulók, tanárok, szülők) képesek legyenek felkészülni az iskolakezdésre, iskolaváltásra, az életpálya szemléletben gondolkodva nyitottak legyenek az ott folyó szakmai munka elfogadására. A tréningmódszer lehetőséget ad bőséges sajátélmény szerzésére és egyben új ismeretek elsajátítására. A cigánygyerekeket oktató pedagógusok, ha nem is félnek, de tartanak a cigány szülőktől, családoktól. A cigány szülők pedig ugyanígy tartanak az iskolától. Sikeres együttműködésre a cigány szülők és az iskola között csak akkor van esély, ha az iskola vezetése és a pedagógusok a megismerés igényével, megértéssel, empátiával és türelemmel képesek reagálni a cigány családok kommunikációs problémáira, illetve fokozatosan megtanítják nekik azokat a kommunikációs formákat és eljárásokat, amelyekkel képesek lesznek a középosztálybeli elvárásoknak megfelelő módon kifejezni gondolataikat, megtartva saját identitásukat, önállóságukat.

Az „Alma-mater” program több tréningprogramot tartalmaz. Elsőként az általános iskolai pedagógusok számára kidolgozásra került „*Segítő tréning*”-et kívánom röviden bemutatni. A tréningprogram összeállítása előtt interjúk és beszélgetések során felmértük a pedagógusok igényeit, elvárásait a tréninggel kapcsolatban, feltárva, hogy mely kérdésekre keresnek választ főleg a roma tanulókkal és családjukkal összefüggésben. Úgy tűnik, hogy az alsó tagozatos tanítók körében nem éleződnek ki éles ellentétek a tanítók és cigány szülők között. A felső tagozaton tanító tanárok esetében már több igény merült fel. Elmondták, hogy szeretnének foglalkozni a roma tanulók pubertáskori biológiai és pszichológiai sajátosságaival. Úgy vélik, a roma tanulók a serdülőkorban szinte „kezelhetetlenek”, a családokkal (szülők, tágabb rokonság) nehezen tudnak boldogulni. Gyakorlati útmutatást várnak a tanulás iránti motiváció felkeltése témában. Érdekelte őket, hogyan lehetséges a tanulókat hozzásegíteni az optimális pályaválasztási döntéshez. Ezért célunk az volt, hogy a tréning végére elméletben tudják, a gyakorlatban pedig vegyék észre az eltérő szocializáltságból adódó jellemzőket, a pubertás korú tanulók tanulással és pályaválasztással összefüggő problémáit. Kommunikációjuk,

konfliktuskezeléssel összefüggő képességük javuljon. Célunk volt, hogy a pedagógusok maguk jussanak el ahhoz a gondolathoz, hogy amennyiben a cigány családokkal pozitív kapcsolatot kívánnak kialakítani, első lépés, hogy e családok elfogadják őket. A tréningprogram öt foglalkozáson keresztül, alkalmanként hat órában zajlott. Az első alkalommal ismerkedésre, csoportépítésre, a tréningen való motivációs háttér feltárására került sor. Ezen kívül a pedagógusok megfogalmazták saját céljaikat, valamint a csoportcélok és csoportszabályok kidolgozására is sor került. Ebben a szakaszban elsősorban olyan ismerkedő, csoportépítő gyakorlatokat alkalmaztunk, amelyeket a pedagógusok a mindennapi munkájukban tanítványaiknál alkalmazni tudnak. A második alkalommal az eltérő szocializáltsággal összefüggő jellemzőkkel foglalkoztunk, majd a tanárok saját eseteket beszéltek meg. A harmadik foglalkozás a hátrányos helyzetű roma tanulók iskolai motivációjának, tanulás iránti attitűdjének problémáit tárgyalta. A negyedik foglalkozás témája a kommunikációs technikák voltak. Természetesen e témakörben is konkrét esetek megbeszélésével zártuk a foglalkozást. A záró foglalkozás alkalmával a csoporttagok értékelték az egyéni és csoportcélok elérését, és további célokat fogalmaztak meg. A pedagógusok az egész tréning során több ötletet, javaslatot kaptak egymástól a cigány családokkal való foglalkozás témakörében, saját bevált tapasztalataikra alapozva. Íme, néhány példa:

Az iskolakezdés időszakában az egész családdal –ha szükséges, a tágabb rokonsággal is – lépjenek kapcsolatba, engedjék be őket az iskolába, mutassák meg, hol fog tanulni a gyerek, hol fog enni, tisztálkodni, hogyan kell eszközöket használni (ivókút, kézmosó, stb.).

- A gyerekek maguk választhassanak padtársat, padtársakat, általában a saját rokonaikkal elfogadóbbak az első osztályban.
- Beszélgessenek, győzzék meg az anyákat, hogy az a jó anya, aki iskoláztatja a gyermekét. Engedjék meg a tanítóknak, hogy a tanulók magukkal vihessenek valamit otthonról (játék, kendő stb.), ez erősítheti bátorságukat az iskolakezdés elején.
- A szülőknek, a családnak mindig a gyerek pozitív eredményeiről beszéljenek először, ne a problémával kezdjék, és zárni is mindig a pozitív jellemzővel zárják a beszélgetést. Így nagyobb valószínűséggel megy el a szülő a szülői értekezletekre, fogadóórákra.
- Nagyon jónak tartják a pedellust (aki segítő és nem rendőr!!!), és még jobbnak, ha cigány származású a pedellus, ő minden reggel segít a gyerekek iskolába kísérésében, illetve hazakísérésében, az iskolai étkezésnél, stb.
- Segíteni kell a tanulóknak a házi feladat elkészítésében; például roma ifjúságsegítőt alkalmaz néhány iskola.
- A legfontosabb, hogy nyitottságot, elfogadást érezzen a család a tanító részéről.

Az alábbiakban az általános iskolai tanulók és szüleik számára készült „*Merre tovább*” című tréninget kívánom bemutatni. A „*Merre tovább*” tréning célja, hogy az általános iskolában tanuló hátrányos helyzetű, továbbtanulás előtt álló, elsősorban roma tanulók és szüleik segítséget kapjanak abban, hogy megalapozott továbbtanulási döntést hozzanak. A tréningprogram itt is összesen harminc órában zajlott, heti két órás rendszerességgel. A tréning megszervezésében a fő kihívást az jelentette, hogy a hátrányos helyzetű – főleg cigány – tanulók szülei hajlandóak legyenek bekapcsolódni ebbe a munkába. Érezhetően meglepődtek, hogy felkerestük őket, zavarban voltak az adott szituációban. Végül sikerült a csoportot összeállítani. Az első alkalmat e tréning során is ismerkedéssel indítottuk. Hosszú időt kellett szentelni arra, hogy a tanulók és a szülők, valamint a pedagógusok között egyenrangú viszony alakuljon ki. Tartalmi munkát gyakorlatilag csak ezután tudtunk végezni,

ahol a tanulók elmondták, hogy milyenek tartják magukat, majd a szülők elmondták, hogy ők milyenek tartják gyerekeiket. Különleges élmény volt a csoportvezető számára, hogy mennyire más jellemzőket emelnek ki a tanulók, szülők, illetve a tanárok. Sajnálattal láttuk, hogy elsősorban a negatívumok erősödtek fel, és a tanulók tehetsége, értékei háttérbe szorultak. Hosszú időt szenteltünk arra, hogy feltárjuk a tanulók elképzeléseit a továbbtanulással kapcsolatban, illetve a szülők elképzeléseit is megbeszéljük. Időt hagyunk a pozitív döntéshozatal előkészítésére, itt már érezhető volt a szülők, gyermekek és a tanárok gördülékenyebb kommunikációja. A záró foglalkozáson a személyes tapasztalatok összegzését, a „kitől lehet még segítséget kérni” kérdéseket beszéltek meg. Ez a tréning egyértelműen a hátrányos helyzetű tanulók értékeit, erősségeit kívánta feltárni, közös gondolkodást segített a tanuló–tanár–család vonatkozásában.

A harmadik tréningprogram a „*Segítő tréning*” a középiskolai pedagógusok számára készült.

A tréning anyagának előkészítése előtt e programnál is felmérést végeztünk a pedagógusok körében. Itt is megkérdeztük, hogy mit várnak a tréningtől és hogy milyen kérdésekre keresnek választ. A középiskolai tanárok a kommunikációs és konfliktusmegoldó készségeiknek erősítését, a tanulókkal való hatékonyabb foglalkozást jelölték meg legfontosabb célként. E tréninget is öt alkalommal, alkalmanként hat órában terveztük és bonyolítottuk le. A program végére célként megjelöltük, hogy a középiskolai tanárok javulást érezzenek verbális és nonverbális kommunikációjukban, konfliktus-megoldó módjaikban. Pozitív szemlélettel közeledjenek a problémás, elsősorban roma középiskolát kezdő tanulók felé. Tudatosan segítsék őket a középiskolai tanulmányokban. A középiskolai tanároknál a cigány családokkal való kapcsolat kérdése – érzésünk szerint – háttérbe szorult. A tréning ez alkalommal is bevezetéssel indult, ahol a résztvevők megismerhették egymást, kidolgozták az egyéni és csoportcélokat, és megalkották azokat a csoportszabályokat, amelyhez az elkövetkező harminc órában tartják magukat. A második alkalommal a kommunikáció volt a fő téma. Az elméleti alapok áttekintése után bőséges önismereti gyakorlaton keresztül tártuk fel a középiskolai tanárok kommunikációs jellemzőit. Külön figyelmet fordítottunk a hatékony, értő figyelem alkalmazására. Törekedtünk arra, hogy olyan gyakorlatokat, önismereti kérdőíveket alkalmazzunk, amelyeket a tanárok később tanítványaik körében is fel tudnak használni. A harmadik foglalkozás „a konfliktusok megoldása” alcímet viselte. Rövid elméleti bevezetés után a középiskolai tanárok összegyűjtötték azokat a konfliktusokat, amelyekkel nap, mint nap találkoznak a középiskolát kezdő, hátrányos helyzetű roma tanítványaiknál, illetve családjuknál. Ezt követően áttekintettük, hogy a tanárok hogyan reagálnak a konfliktushelyzetekre; szerepjátékokkal, külső szemlélőként láthatták saját megnyilvánulásait. Miután elemeztük konfliktusmegoldó stílusukat, változtatási stratégiákat dolgoztunk ki. E programot tartották később a középiskolai tanárok a tréningprogram legeredményesebb foglalkozásának. A negyedik alkalommal a „pedagógus, mint vezető” témát dolgoztuk fel: megbeszéltek, hogy a pedagógusnak milyen szerepeknek kell megfelelnie a középiskolában. Az ötödik foglalkozás a saját hatékonyság további megtervezését és az egész tréningprogram lezárását jelentette.

Az alább bemutatandó két „Jó gyakorlat” közvetve hat a pedagógus–roma család kapcsolatra, de mint prevenciós program jól kapcsolható a témához. Ha ugyanis a cigány tanuló beilleszkedik az iskolába, az segíti a tanulás iránti motivációjának felkeltését és az iskolai szabályok elfogadását, s így jóval kevesebb konfliktushelyzet alakul ki.

E programok közül az első a „*Beilleszkedő tréning*”. Ez a tréning a középiskolát kezdő tanulóknak szólt, teljes osztálylétszám vett részt benne. A csoportfoglalkozás kiscsoportos

formában történt, harminc órában foglalkoztunk a középiskolát kezdő, hátrányos helyzetű, roma tanulókat is magukba foglaló osztályokkal. Célunk az volt, hogy segítsük beilleszkedésüket a középiskolába. Első alkalommal az új környezetet mutattuk be. A személyi és tárgyi környezet bemutatása révén igyekeztünk megteremteni sikeres beilleszkedésük feltételeit. A második és harmadik alkalommal a problémák felszínre kerülésének és kezelhetőségének kérdésével foglalkoztunk. Bensőséges légkört alakítottunk ki a csoporton belül. Tisztáztuk, hogy nehézségek esetén kihez fordulhat a tanuló, és megpróbáltunk jó kapcsolatot kialakítani a „segítséget kérők” és a „segítséget adók” között. A negyedik alkalommal a tanulók kidolgozták rövid- és hosszú távú céljaikat és terveiket a középiskolai évekre vonatkozóan; erősítettük a tanulók önbizalmát, és motiváltuk őket arra, hogy az iskolai élet aktív részesei, alakítói és ne elszenvedői legyenek. Az ötödik alkalom a tréning zárása volt. A beilleszkedő tréning azokban a középiskolákban volt a legsikeresebb, ahol augusztus végén, szeptember elején tömbösített formában tudtuk megtartani, ami annyit jelent, hogy a harminc órás tréning anyagát négy-öt, egymást követő nap alatt tudtuk elvégezni.

A másik, prevenciót célzó tréningprogram a „Kortárssegítő tréning” a felsőbb éves középiskolai tanulók számára. Véleményünk szerint a kortárssegítők a középiskolában speciális szerepet töltenek be. Ők a véleményformálók, ők alkotják azt az aktív magot, akik meghatározzák az iskola közéletét. A kortárssegítők általában valamilyen diákszervezet tagjai, és olyan tisztséget töltenek be, amely valóban az iskola javát szolgálhatja. A program során a kortárssegítők figyelmét a középiskolát kezdő, hátrányos helyzetű tanulók támogatására hívtuk fel. A tréninggel az volt a célunk, hogy az újonnan bekerült, hátrányos helyzetű cigány diákok sajátos helyzetére ráirányítsuk a kortársak figyelmét, és elérjük, hogy megértéssel forduljanak feléjük. Információs bázist alakítottunk ki, melynek segítségével a kortárssegítők fontos ismeretekhez tudják juttatni iskolatársaikat. Fontosnak láttuk a segítői magatartás elemeinek megismertetését, a kommunikációs technikák hatékony alkalmazását. Fontos továbbá olyan önszerveződés beindítása, amely képessé teszi a közösséget arra, hogy segítse az újonnan érkezett hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését. A tréningprogram ez esetben is harminc óra volt. Első alkalommal a csoportépítésen túl a beilleszkedést elősegítő alapinformációk megbeszélésére került sor. A második alkalommal a segítői magatartást jellemző viselkedéselemek tudatosítását végeztük. A harmadik foglalkozáson a segítő folyamat során alkalmazandó kommunikációs technikák tudatosítására és fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt. A negyedik alkalommal a tudatosságot kívántuk fejleszteni, mégpedig azért, hogy a kortárssegítők tudatosan legyenek képesek kapcsolatot kialakítani és információt nyújtani hátrányos helyzetű roma kortársaiknak. A tréning zárásaként végiggondoltuk, hogy melyek azok az iskolai programok, amelyekbe a hátrányos helyzetű roma tanulók bekapcsolódhatnak, amelyek révén sikerélményhez juthatnak.

Összegzés

Az „Alma Mater” program jól kidolgozott, a gyakorlatban is jól megvalósítható program, elvileg tehát megvan a realitása annak, hogy alternatív oktatási program váljék belőle. A program alkalmazásának több hozadéka is lenne. Várható hosszú távú eredmények a tanulók szempontjából, hogy a program sikeres megvalósítása esetén csökkenhet az iskolakezddéskor, iskolaváltáskor lemorzsolódó cigány tanulók száma. Az egyéni képességeknek jobban megfelelő pályaválasztás, a sikerélmény, a kitörési lehetőség segítheti a romák társadalmi integrációját.

A családok (szülők) szempontjából tekintve csökkenhetnének az oktatási-nevelési célok eltérő megfogalmazásában gyökerező problémák. Az iskola és a roma családok céljai nagy eltéréseket mutatnak. Az iskola, önképe szerint, az életre készíti fel a tanulót, a cigány család pedig maga akarja felkészíteni a gyereket arra az életre, ami az iskola falain kívül zajlik. A közös kommunikáció a pedagógus és a cigány család között és a rugalmasabb iskolai nevelés tompítaná ezt az ellentétet. A cigány család maga, illetve a rokonság által kívánja nevelni a gyerekeit, megfelelő pedagógus–család kapcsolat esetén ugyanakkor van esély arra, hogy e körbe az iskola is „beszálljon”. Jó pedagógus–család viszony esetén a cigány tanulók gyakori iskolai hiányzásai is csökkenthetőek lennének. Ennek a tréningnek a végzése folyamán a cigány szülők nemcsak probléma esetén léptek be az iskola falai közé.

A pedagógusok szempontjából új kompetenciák alakulhatnak ki a beilleszkedési és tanulási kudarcokkal küzdő roma tanulókkal és családjaikkal való bánásmód tekintetében, ezen kívül megalapozottabb pályaválasztási munka valószínűsíthető, a középiskolába való beilleszkedést segítő kompetenciák is erősödhetnek.

A szakirodalmak, illetve saját tapasztalatok alapján tehát elmondható, hogy a pedagógus családdal végzett munkájának eredménye a romák társadalmi integrációjában akkor lehet sikeres, ha kölcsönösen elfogadják egymást, ha megtanulnak és hajlandóak egymással kommunikálni.

Irodalom

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András 1991: Cigány gyerekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. Új pedagógiai szemle, 12. sz. 72–81.

Hanák Zsuzsanna 2009: Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. In Bábosik István–Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest, Eötvös Kiadó. 179–187.

Liskó Ilona 2001: A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és Oktatás. Iskolakultúra Könyvek 8.* Pécs, Iskolakultúra.

Nagy Mária 2002: Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélgetnek. Magyar Pedagógia, 3. sz. 301–331.

Szabóné Kármán Judit 2000: Családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyerekek életében. Védőnő, 4. sz. 27–38.

Abstract

Zsuzsanna Hanák

The role of teachers' work with families in the social integration of Gypsies

Education plays a crucial role in the social integration of the Gypsies. Analyzing the causes of success and failure in the literature, we find family as the most frequently mentioned factor. The teachers also are working based on their own socialization. The socialization process within a Roma community or family, however, may show different characteristics from that. Therefore teachers need to be prepared to treat the different characteristics arising from different socialization, they have to learn those communication techniques that help them in everyday life to make themselves accepted by the Roma families. The Roma ethnic group is just as stratified as the non-Roma society, furthermore the relationship between Roma parents and schools is also particular. It suggests that we can not work only with templates, but it is important to collect the best practices. In this study the „Alma-mater program” is being presented.



HANÁK ZSUZSANNA

főiskolai tanár

Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológia Kar, Pszichológia Tanszék

hanak@ektf.hu

Első diplomáját Egerben szerezte földrajz-biológia szakon 1986-ban, majd Debrecenben folytatta tanulmányait. A Kossuth Lajos Tudományegyetemen 1991-ben megkapta pszichológus diplomáját, ezt követően az Eötvös Lóránt Tudományegyetemen 1995-ben pedagógiai szakpszichológusi oklevelet szerezett. Határon túl Nyitrán, az Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre egyetemen folytatott PhD tanulmányokat és szerezte meg fokozatát 2001-ben.

Kutatási témája: Egyéni bánásmód, differenciált fejlesztés az iskolában. Főiskolai tanárként szakfelelősként, szakirányfelelősként folyamatosan dolgozik a tanárképzés és tanártovábbképzés megújítása érdekében. Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottságának elnöke. Rendszeresen publikál és vesz részt hazai és nemzetközi konferenciákon. Több szakmai testület tagja. Szakmai gyakorlata két év általános iskola, hat év gyermek-és ifjúságvédelem, valamint huszonegy év felsőoktatás.



Mogyorósi Zsolt

Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók integrációjáról és egyes nevelési tévhitekről

Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálatával összefüggő kérdőíves kutatásom részeként igyekeztem feltérképezni a mintában (N = 308) szereplő tanárok gondolkodását a roma gyerekek neveléséhez kapcsolódó tévhitekkel és az integrációs, illetve szegregációs oktatási programok és szervezeti megoldások megítélésével összefüggésben. A minta több független változó melletti, összehasonlítható alcsoportok szerinti vizsgálata megmutatta, hogy az iskolai integráció hívei többségében a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül, valamint a vezetők csoportjából és a HEFOP-os innovációs csoportból kerülnek ki. Az előadásban bemutatásra kerülnek azok az eredmények is, melyekből látható, hogy a pedagógusok abszolút többsége támogatja a felzárkóztató osztályokban való eredményesebb kompenzálás mítoszát. Az is kiderül, hogy mely tévhitek elfogadása milyen mértékben jellemző az egyes csoportokra, s hogy az elfogadott tévhitek hogyan kapcsolódnak össze egymással, valamint a tanulók iskolai sikerének és kudarcának attribúcióival.

A tanulmány a pedagógusi gondolkodás néhány sajátosságát igyekszik bemutatni. Ebben a törekvésben kiemelt jelentőségű a mintában szereplő tanárok gondolkodása a roma gyerekek neveléséhez kapcsolódó tévhitekkel kapcsolatban, továbbá az integrációs, illetve szegregációs oktatási programok és szervezeti megoldások megítélésével összefüggésben. A minta több független változó melletti, összehasonlítható alcsoportok szerinti vizsgálata megmutatta, hogy az iskolai integráció hívei többségében a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül, valamint a vezetők csoportjából és a HEFOP-os innovációs csoportból kerülnek ki. A tanulmányban bemutatom azokat az eredményeket, amelyekből látható, hogy a pedagógusok abszolút többsége támogatja a felzárkóztató osztályokban való eredményesebb kompenzálás mítoszát. Az is kiderül, hogy mely tévhitek elfogadása milyen mértékben jellemző az egyes csoportokra, s hogy az elfogadott tévhitek hogyan kapcsolódnak össze egymással, valamint a tanulók iskolai kudarcának attribúcióival.

Bevezetés

A most bemutatandó, gyakorló pedagógusok pedagógiai nézeteivel kapcsolatba hozható vizsgálati eredményeim részét képezik a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálatára fókuszáló – induktív kutatási stratégiát, statisztikai módszereket alkalmazó – általános iskolai tanárok (N=308) körében végzett kérdőíves kutatásomnak. A kutatás egyik célkitűzése volt annak leírása, hogy mennyiben más a „HEFOP-os” pedagógusok gondolkodása és gyakorlata olyan fontos területeken, mint például a pedagógiai eszközrendszer, a roma tanulók nevelése, az integráció és szegregáció kérdésköre, a jelentősebb gyakorlati pedagógiai problémák és szakmai kompetenciáik területe. Ennek a célkitűzésnek a háttérében az a megfontolás állt egyfelől, hogy a neveléstudományi szakirodalom alapján leírható egy „hagyományosnak” és egy „új típusúnak” tekinthető pedagógiai kultúra, másfelől, hogy a „HEFOP-os” csoportba tartozók vélhetően elindultak az újabb irányába. Az előbbiről tudjuk, hogy eszközrendszere szegényes, kevésbé alkalmazkodik a tanulók kognitív sajátosságaihoz és szociokulturális jellemzőihez, az esélynyújtás itt lényegében felzárkóztatás, a szakmai szerepfelfogás a szaktanársághoz kötődik, a pedagógus gyakran magányosan küzd, szakmailag elszigetelt. Utóbbira jellemző a gyerekek egyéni, társadalmi és kulturális sajátosságaira építő nevelés megvalósítása, az aktivitásra, cselekedtetésre, felfedező tevékenységre és együttműködésre alapozó tanítási-tanulási módszerek és stratégiák alkalmazása, valamint a pedagógus kiterjesztett szerepértelmezése és széles körűen működtetett kompetenciái (Falus 2001; Golnhofér-Szekszárdi 2003; M. Nádaszi 2001; Nahalka 1999; Szekszárdi 2006). A kutatás egészében, s így a pedagógusok vonatkozó nézeteire fókuszáló, alább bemutatandó vizsgálatokban is a minta összehasonlítható alcsoportjait adják a HEFOP alprogramjai szerinti innovációkat folytató, illetve nem folytató iskolák tanárai.

1. táblázat

	település típusa			
	község		város	
	csoport		csoport	
	Count	%	Count	%
HEFOP	68	55,7%	140	75,3%
hagyományos innovációk	54	44,3%	46	24,7%

Részben a fenti csoportosítással összefüggésben, az integrációval és a szegregációval kapcsolatba hozható oktatási programok és szervezeti keretek megítélésével, valamint a roma gyerekek nevelésével kapcsolatos tévhitek elfogadására és/vagy elutasítására irányuló vizsgálatokban a pedagógusok azon csoportjai is megjelennek szignifikáns különbségek alapján, amelyek eredményesebbnek tartják a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók integrált oktatását a szegregált tanulásszervezésnél, szemben azokkal, akik az utóbbit gondolják eredményesebbnek. Szintén megjeleníthető azoknak a pedagógusoknak a csoportja is, akik nem osztoznak a roma gyerekek nevelésével kapcsolatos tévhitekben, előítéletekben, szemben azokkal, akik igen. Továbbá egyértelmű szignifikáns különbségeket látunk a hozzáadott pedagógiai értéket mutató vagy az azokat nem produkáló iskolák pedagógusi csoportjai által adott válaszok között. A kérdés csak az, hogy pontosan hogyan írhatók le ezek a csoportok, kik alkotják azokat, s milyen arányokat mutatnak. Nem megfelelő módon kutatási

hipotéziseimben a „HEFOP”-os innovációs csoportot tekintetem integrációpártinak, továbbá őket gondoltam a roma gyerekek nevelésével kapcsolatos tévhitek elutasítóinak, valamint őket számítottam azok közé, akik a tanulói kudarcok mögött inkább szakmai okokat vélnek felfedezni. Várakozásaim részben igazolódtak.

1. Az integrációval és a szegregációval összefüggésbe hozható oktatási programok és szervezeti keretek megítélése

Két konkrét állítás kapcsolódik közvetlenül a roma gyerekek integrációs oktatásának megítéléséhez. Ezek a következők: *Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások*, valamint az, hogy *Integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban*. Az első állítással kapcsolatban a 2. táblázat adatai alapján látható, hogy a minta (N = 288) nagyobb része (52,8%) az iskolai integrációt nem tekinti olyan oktatás-szervezési megoldásnak, ami jobb lehetőséget biztosítana a roma gyerekek eredményesebb oktatására a szegregációs megoldásokkal összevetve. Azaz a pedagógusok többsége a szegregáción alapuló megoldásokat tartja eredményesebbnek a roma gyerekek oktatásában. Ebben a pedagógustársadalom e kicsiny szelete, melyet itt a minta most megjelenít, vélhetően nem különbözik a laikusok pedagógiai elképzeléseiben megfogalmazódó szegregációs megoldások támogatóitól. Másként fogalmazva: a gyakorlati szakemberek többsége naiv pedagógiai nézeteket fogad el, és nyilvánvalóan szegregációpárti.

2. táblázat

Az integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményesebb oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	igen	136	44,2	47,2	47,2
	nem	152	49,4	52,8	100,0
	Total	288	93,5	100,0	
Missing	System	20	6,5		
Total		308	100,0		

A második állításnál, gyakorlatilag két oktatási program összehasonlítása történik, és a pedagógusok úgy látják, hogy az integrációs felkészítés kevésbé eredményes, mint a kompetencia alapú oktatás (3. táblázat). Lévén több intézmény és több pedagógus érintett a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos innovációkban, kevesebb, mondhatni talán csak az integrációs felkészítésben érintett iskolák pedagógusainak támogató egyetértésére lehetett számítani előzetesen.

3. táblázat

Az integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	122	39,6	43,4	43,4
	nem	159	51,6	56,6	100,0
	Total	281	91,2	100,0	
Missing	System	27	8,8		
Total		308	100,0		

A tábla alapján azonban nem tűnik drasztikusnak a különbség az első, általánosabb érvényű állítás támogatásához képest, így az is felvethető, hogy az állítással kapcsolatban egyfajta integráció-ellenesség és szegregáció-pártiság is kifejeződik, hasonlóan az előzőhöz. Ezt alátámaszthatja egyrészt az is, hogy a programokat részleteiben kevesebben ismerhetik, hiszen relatíve kevés iskolában folytatnak integrációs felkészítést, ugyanakkor a hiányzó válaszok számai nem növekedtek jelentősen. Másrészt, ha keresztátlában is megnézzük a programok választásait, akkor látható, hogy *az iskolai integrációt a szegregációval szemben jobb megoldásnak tartók 77,5%-a az integrációs felkészítést eredményesebbnek látja a roma gyerekek oktatásában, mint pusztán a kompetencia alapú oktatást. Az integrációs felkészítést eredményesebbnek gondolók 82,6%-a pedig az integrációt támogatja a szegregációs megoldásokkal szemben* (Khi-négyzet = 113,152; df = 1; p < 0,001). Az is kitűnik, hogy *a független változó jó előrejelzője (Lambda = 0,612) a függő változónak.*

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy aki az iskolai integrációt jobb és eredményesebb tanulásszervezési megoldásnak tartja, az nagy valószínűséggel a hozzátartozó módszertani rendszert, az integrációs felkészítést is eredményesebbnek gondolja a roma gyerekek oktatásában a pusztán kompetencia alapú oktatásnál. Mindezt azonban úgy is gondolhatja, hogy az integrációs felkészítésben egyáltalán nem rendelkezik közvetlen vagy akár közvetett tapasztalatokkal, míg a kompetenciaalapú oktatásban igen. Ez így erőteljesebben az elv (a tanulásszervezés módjának) támogatásáról szól, mint a gyakorlat (módszertani rendszer) ismeretéről és eredményességi szempontú megítéléséről. Az irányokat megfordítva viszont az látszik, hogy azok közül, akik a „gyakorlatot”, azaz az integrációs felkészítést eredményesebbnek gondolják, más innováció mellett is arányaiban többen támogatják az „elvet”, azaz az integrációt. Ám ők számszerűen – ha nem is lényegesen, de – kevesebben vannak, mint az integrációt a szegregációval szemben jobbnak és eredményesebbnek tartók összessége. Azaz úgy tűnik, lehetséges két, a pedagógiai gyakorlat alakítása szempontjából fontos dolgot kiemelni. Az egyik az, hogy ahol az eredményesség és az integráció fogalma összekapcsolódott, ott a legnagyobb arányú a szegregációs megoldások elutasítása. A másik pedig az, hogy az integrációpárti beállítódás mellett több esély kínálkozik az integrációs felkészítésnek mint módszertani, pedagógiai hatásrendszernek az elfogadtatására, gyakorlati bevezetésére.

A továbbiakban a szegregált oktatást közvetlenül vagy közvetetten elősegítő programokkal kapcsolatos állítások megítélésének jellemzőit tekintem át. Ezek azonban tovább árnyalják az eddigi képet. Konkrétan a következő állításokról lesz szó: *Cigány kisebbségi oktatásban*

eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben (4. táblázat); Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket (5. táblázat); Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban (6. táblázat).

4. táblázat

Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni, a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	161	52,3	58,1	58,1
	nem	116	37,7	41,9	100,0
	Total	277	89,9	100,0	
Missing	System	31	10,1		
Total		308	100,0		

5. táblázat

Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	182	59,1	67,9	67,9
	nem	86	27,9	32,1	100,0
	Total	268	87,0	100,0	
Missing	System	40	13,0		
Total		308	100,0		

6. táblázat

Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint a normál osztályokban.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	249	80,8	87,1	87,1
	nem	37	12,0	12,9	100,0
	Total	286	92,9	100,0	
Missing	System	22	7,1		
Total		308	100,0		

A gyakorisági arányokat bemutató táblák az állítások támogatottsági arányának növekvő sorrendjét írják le. A táblából szembetűnő, hogy a cigány kisebbségi oktatást a tanárok többsége (58,1%) eredményesebbnek gondolja, mint az integrációs felkészítést. *A pedagógusok (N=268) több mint kétharmada (67,9%) pedig lényegében a gyógypedagógiai fejlesztést tartja eredményesebbnek a roma gyerekek nevelésében, szemben az elérhető normál vagy „tagozatos” megoldásokkal.* Ugyancsak kiugró adat a felzárkóztató osztályoknak tulajdonított eredményesség-növelő hatás a normál osztályokkal összevetésben. A pedagógusoknak (N=286) csak 12,9 százaléka gondolhatja, hogy normál osztályban is legalább olyan eredményesen vagy még eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint felzárkóztató osztályban. A 4. táblázat adatai azt is mutatják, hogy a cigány kisebbségi oktatással szemben az integrációs felkészítést preferálók (41,9%), mintha megfogyatkoznának (32,1%-ra) a következő állításhoz rendelt választásaik alapján (5. táblázat), hiszen itt már a tanárok több mint kétharmada eredményesebbnek gondolja a roma tanulók fejlesztését az eltérő tantervű osztályokban. A hátránykompenzálás terén pedig drámaian kisebb arányban vannak azok a pedagógusok, akik nem szegregált osztályban is eredményesnek gondolják a felzárkóztatást. A fentebb tapasztaltak miatt pontosabb lehet, ha nem is az integrációs felkészítést, hanem pusztán az integrációt látjuk az első választás mögött. A létszámarányok csökkenése ettől még megmaradt az eltérő tantervű, majd a felzárkóztató osztályok eredményességi mítoszával szemben állást foglalók táborában. Ez az értelmezés lehetővé teszi a más irányú gondolkodást. Pontosan annak feltételezését, hogy *az iskolai integrációt még elfogadják, sőt támogatók – különböző, szakmainak tűnő indokokkal – elfogadják a szegregált osztályok létezését mint az eredményesebb nevelő munka keretét.*

A gyakorisági adatokkal kapcsolatban persze sok mindent nem kell magyarázni, ugyanis elsőprő arányúnak tűnik a szegregációt megvalósító osztályszervezési módok támogatottsága. Természetesen további elemzésekkel differenciáltabb képet kapunk. Fontos szempontja ezeknek az elemzéseknek a különböző változók közötti szignifikáns kapcsolatok feltárása, amelyek eredményeit a 7. táblázatban foglalom össze.

7. táblázat

Független változó (állítás elfogadása; igen/nem)	Kapcsolat (p < 0,001)	Függő változó
Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben. (Nem = 82,8%)	Cramer V = 0,644 Lambda = 0,613	Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.
Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket. (Igen = 37,1%)	Cramer V = 0,272 Lambda = 0,170	Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.
Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket. (Nem = 64%)	Cramer V = 0,253 Lambda = 0,200	Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. (Igen = 40,4%)	Cramer V = 0,332 Lambda = 0,223	Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. (Igen = 73,3%)	Cramer V = 0,302 Lambda = 0,151	Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket.
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. (Igen = 64,4%)	Cramer V = 0,328 Lambda = 0,205	Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.

Látható a 7. táblázatból, hogy akik nem gondolják a cigány kisebbségi oktatást eredményesebbnek, azok 82,8%-os arányban vélik az iskolai integrációt jobb lehetőségnek, mint a szegregációs megoldásokat. Ugyanígy jobbnak látják az iskolai integrációt 64%-ban azok, akik szerint a roma gyerekeket nem lehet eredményesebben fejleszteni eltérő tantervű osztályokban. Érdekes, hogy akik az eltérő tantervű osztályokban látják az eredményesség zálogát, 37,1%-os arányban mondtak igent az iskolai integrációra. Hasonló a helyzet a felzárkóztató osztályokkal, hiszen azok, akik az eredményes kompenzálás megvalósítását ezek között a keretek között vélik megszervezhetőnek, 40,4%-ban az iskolai integrációt jobbnak tartják a szegregációs megoldásoknál. *Vagyis mintegy láthatóvá vált, hogy az iskolai integrációt jobbnak tartók között is számosan lehetnek a szegregált osztályok szervezésének támogatói.* Ezt támasztják alá azon elemzett kereszt táblának a relatív gyakoriságai, melyből megállapítható, hogy az iskolai integrációt jobbnak tartók 74,6%-a a felzárkóztató osztályt eredményesebbnek gondolja a hátrányok kompenzálásában, mint a normál osztályokat. A válaszolóknak (N=277) egyébként 35 százaléka ért egyet mindkét állítással, míg az integrációt jobb megoldásnak tartók, ám a felzárkóztató osztályt nem eredményesebbnek gondolók aránya csak 11,9 százalék. Akik az integrációt nem látják jobbnak a szegregációs megoldásoknál, viszont a felzárkóztató osztályt eredményesebbnek gondolják a hátránykompenzálásban, mint a normál osztályokat, azok a pedagógusok többségét, 51,6

százalékát teszik ki (Khi – négyzet=30,618; $df=1$; $p < 0,001$). Szintén erre utal az a szignifikáns kapcsolat is, hogy azok, akik úgy vélekedtek, hogy integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban, 37,7 százalékos arányban vélekedtek úgy, hogy eltérő tantervű osztályban eredményesebb lehet a roma gyerekek fejlesztése. Ők együttesen pedig a válaszoló pedagógusok jó negyedét, 25,4 százalékát jelentik (Khi – négyzet=5,422; $df=1$; $p=0,020$).

A 7. táblázatból jól látható az is, hogy *a felzárkóztató osztály eredményességének gondolata, a tanárok megközelítőleg kétharmadánál összekapcsolódik az eltérő tantervű és cigány kisebbségi oktatás eredményességének a gondolatával.*

Végül a továbbiakban három jelenséget kell még, mintegy részösszefoglalásként, kiemelnem.

Az első az, hogy amint fentebb látható volt, az integrációs felkészítés eredményessége elfogadónak több mint nyolcvan százaléka (82,6%), továbbá a cigány kisebbségi oktatás és az eltérő tantervű osztályban történő oktatás elutasítóinak jelentős többsége (82,8% illetve 64%) alkotja az iskolai integráció eredményességének legjelentősebb elfogadói bázisát. A második jelenség az, hogy az elfogadók csoportjának egészen belül jelentős azok aránya, akik az iskolán belüli szegregációs megoldásokat eredményesnek gondolják. A harmadik jelenség pedig az, hogy a felzárkóztató és eltérő tantervű osztályokat eredményesebbnek gondoló pedagógusok többsége alapvetően nem tartja eredményesebbnek az iskolai integrációt a szegregációs megoldásoknál, továbbá a cigány kisebbségi oktatást is eredményesebbnek vélik az integrációs felkészítésnél.

2. Integrációs és szegregációs megoldásokat támogató állítások a főbb változók csoportjaiban

Az állításokkal való egyetértést és egyet nem értést vizsgálhatjuk a kutatás egésze során alkalmazott főbb változóinkkal összefüggésben. Szignifikáns relációkat azonban csak az OKM mérések alapján megállapított szignifikáns hozzáadott érték esetén, továbbá az innovációs csoport, a település típusa és a kérdőív jellege – azaz, hogy vezetőkről vagy nem vezető pedagógusokról van szó – dimenziókban találunk. Általában a változók közötti kapcsolatok gyengék, mégis érdemes a kereszttáblákban a változókhoz köthető legfontosabb relatív gyakorisági adatokat megvizsgálni és itt röviden bemutatni.

Az első dimenzióban a kereszttábla vizsgálata megmutatja, hogy jelentős különbség van a szignifikáns hozzáadott értéket előállítani tudó intézmények pedagógusainak válaszai és az ezt nem produkáló iskolák pedagógusainak válaszai esetében. Arról van szó különösen, hogy a szignifikáns hozzáadott értéket mutató iskoláknál a pedagógusok többsége (53,1%) az iskolai integrációt jobbnak látja a szegregációnál, míg azokban az iskolákban, ahol nincs szignifikáns hozzáadott érték, csak a pedagógusok 39,5 százaléka gondolja így (Khi-négyzet =4,332; $df = 1$; $p=0,037$).

Az innovációs csoport szerinti kereszttábla vizsgálata megmutatja, hogy a HEFOP-os innovációs csoportba sorolt pedagógusok 53,6 százaléka tartja jobbnak az iskolai integrációt, mint a szegregációs megoldásokat. Ez a megítélés a hagyományos innovációs csoport esetén csak 34 százalékos (Khi-négyzet = 9,726; $df = 1$; $p = 0,002$).

Összességében tehát *a HEFOP-os innovációs csoportba sorolt tanárok az integrációt a szegregációs megoldásokkal szemben eredményesebbnek gondolják*, mi több, 76,5 százalékát alkotják azoknak, akik az iskolai integrációt jobbnak tartják. Ugyanakkor nem feledkezhetünk el arról, hogy a csoportból is sokan (46,4%) tűnnek „szegregációpártinak”.

A vezető–nem vezető dimenzióban, részletesebben megvizsgálva a relatív gyakoriságokat, a vezetők 72,7 százaléka, míg a nem intézményvezető pedagógusoknak csak 45,1 százaléka látja jobbnak az iskolai integrációt a szegregációs megoldásoknál. A vezetők 27,3 százaléka viszont nem gondolja jobbnak az integrációt a szegregációnál, ezzel pedig 3,9 százalékos arányt tesznek ki a szegregációt vélhetően jobbnak tartók csoportjából. Ugyanakkor az integrációt eredményesebbnek gondoló pedagógusok 11,8 százaléka vezető, miközben a válaszolók egészét (N=288) tekintve arányuk 7,6 százalékos, vagyis úgy tekinthetünk rájuk, mint akik felülreprezentáltak az állítást elfogadók között (Khi-négyzet=6,217; df=1; p=0,013).

Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben a városi pedagógusok 66,7 százaléka szerint, míg ezt a községi telephelyeken dolgozók kevesebb, mint fele (45,5%) gondolja csak így. (Khi-négyzet=12,239; df=1; p < 0,001). Szintén a cigány kisebbségi oktatás eredményességének gondolatát támogatja a nem vezető pedagógusok 60,3 százaléka, miközben a vezetők csak 30 százalékos arányban fogadják el az állítást (Khi-négyzet=7,004; df=1; p=0,008). A nem vezető pedagógusok 70,3 százaléka szerint a roma gyerekeket eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni. A vezető pedagógusoknak is több mint harmada, 36,8%-a fogadja el ezt az állítást (Khi-négyzet=9,058; df=1; p=0,003).

A pedagógusok többsége, függetlenül bármilyen csoportosítástól, elfogadja azt az állítást, hogy felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. Ugyanakkor a nem vezető pedagógusok 89,5 százalékos arányban osztják az állítást, míg a vezetők 55 százalékban (Khi-négyzet=19,627; df=1; p < 0,001). Az állítás elfogadásának rendkívül magas, 92,4 százalékos aránya jellemzi a városban dolgozó pedagógusokat, ám a községben dolgozók is 79,1%-os arányban osztják az elképzelést; a két csoport közti különbség azonban szignifikáns (Khi-négyzet=10,745; df=1; p=0,001).

Az eddigiek alapján már elmondhatjuk, hogy *az iskolai integráció hívei többségében a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül, valamint a vezetők csoportjából és HEFOP-os innovációs csoportból kerülnek ki*. A nem vezető pedagógusok jórészt a cigány kisebbségi oktatásban és az eltérő tantervű osztályokban tartják megvalósíthatónak a roma gyerekek eredményesebb oktatását. A városi pedagógusok jó kétharmada a cigány kisebbségi oktatást eredményesebbnek gondolja az integrációs felkészítésnél. A pedagógusok abszolút többsége támogatja a felzárkóztató osztályokban való eredményesebb kompenzálás mítoszát, ám ez a támogatás szignifikánsan gyengébb a vezetők és a községi pedagógusok körében.

3. A tévhitekkel való egyetértés vizsgálata

Ebben a részben a vélhetően gyakorlati pedagógiai konzekvenciákkal is együtt járó, a roma gyerekek nevelésére vonatkozó *tévhitek megjelölt* állítások elfogadását, illetve elutasítását vizsgáljuk. Nahalka István (2004:138–145) beszámol a tévhitek pedagógusi szakmai körökben való elterjedtségéről, s rámutat, hogy e széles körben elterjedt tévhitek szociológiai, pedagógiai, pszichológiai és kulturális antropológiai kutatások alapján, továbbá a konstruktivista pedagógiai paradigmában is igazolhatatlanok.

A pedagógusok válaszainak megoszlását mutatja be a tévhitekkel való egyetértés és egyet nem értés dimenziójában a 8. táblázat.

8. táblázat

ALLITAS	Egyetért (érvényes százalék)	Nem ért egyet (érvényes százalék)
1. A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük. (N = 292)	75	25
2. A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (N = 294)	87,1	12,9
3. A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra. (N = 279)	29	71
4. A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban. (N = 271)	53,1	46,9
5. A romák gondolkodásmódja, világképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra. (N = 275)	32,4	67,6

Csupán két állítással nem ért egyet a pedagógusok többsége. Kétharmaduk ugyanis elutasítja a negatív etnikai csoportsztereotípiát hangsúlyosan megfogalmazó ötödik állítást, továbbá több mint hetven százalékuk a harmadik állítást hárítja el. Legnagyobb arányban a gyakorlati pedagógiai kontextushoz köthető, első és második állítást fogadják el. Az elsővel a pedagógusok háromnegyede ért egyet. Az állítás hangsúlyosabb része az „eleve” felzárkóztatás, kompenzálás szükségességét fogalmazza meg, és ennek okát a hiányos nyelvi felkészültségben látja. Így legnagyobb valószínűséggel a hiányos nyelvi felkészültség miatt tartja szükségesnek a felzárkóztatást és kompenzálást az állítást elfogadó pedagógusok jelentős része. Ám vélhetően nagyobb arányban lehetnek köztük azok, akik az „eleve” kompenzálásra mondtak igent, mint akik esetlegesen csak önmagában a nyelvi felkészültség hiányosságaira. Kicsi a valószínűsége annak ugyanis, hogy a felsős osztályokban tanító tanárok a hiányos nyelvi felkészültséggel találkoznak nagyobb számban, lévén ez inkább az óvoda–iskola átmenet, illetve a kezdőszakasz jellemzőbb problémája. Mindenesetre az állítás

elfogadását megkönnyítheti a felzárkóztató kompenzáló pedagógiai gyakorlat létezése, s akár az ebben szerzett munkatapasztalatok is, valamint a roma gyerekek iskolai kudarcainak okait a családi szocializáció hiányosságaival erőteljesebben magyarázó kutatások széles körben elterjedt és ismert eredményei is (Fiáth 2002:26–39; Nahalka 1999). Ugyanakkor nem feledkezhetünk el az állítás tartalmi elemeiből és túlzottan általánosító módjából fakadó tévhit jellegéről, valamint a roma gyerekekhez fűződő negatív kategorizálási, előítélet keltő, s adott esetben diszkriminációt indokoló erejéről. A második állítás erőteljesen építhet akár személyes, közvetlenül szerzett pedagógiai gyakorlati tapasztalatokra, de a magas arányú (87,1%) egyetértés arra is rámutathat, hogy ez olyan „szakmai igazság”, amit azok a kollégák is átvesznek, akik soha nem taníthattak roma tanulókat. Ugyancsak kifejez negatív etnikai sztereotípiát a negyedik állítás, hiszen az emberi kultúrákra egyetemesen jellemző sajátosságot (nevelés) vitat el a romáktól, amelynek következtében áll elő az a helyzet, hogy a család nem biztosítja a gyermek kognitív fejlődését. Az antropológiai lehetetlenség és a fejlődépszichológiai abszurd dráma kombinációjának eredményeként létrejött naiv pedagógiai dogmát a pedagógusok többsége szintén elfogadja (53,1%). Itt viszont jóval magasabb a tévhit elutasítók aránya (46,9%), mint a legnagyobb elfogadással járó állításoknál együttesen tapasztalt elutasítási arány (37,9%).

Az első három állítás kiválóan alkalmas lehet arra, hogy önbeteljesítő jóslatként működjön az osztálytermi gyakorlatban. Ugyanakkor néhány gyakorlatiasabb kérdés is felvethető. Kinek a feladata a tanulók motiválása? Kinek a felelőssége a tanulók motiválásával összefüggő kompetenciák megszerzése és megszerztetése? Nyilván pedagógusi, szakmai és képzési megosztott felelősségről is beszélhetünk, ez azonban nem mentesít az egyéni pedagógiai feladat elvégzésének kötelezettsége alól. Ha nem sikerül a feladat elvégzése, vagy nem az elvárt szinten valósul meg, akkor persze még mindig találhatunk szakmai és külső okokat is kudarcaink megokolásához. Többek között azt, hogy a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. Igaz, a kérdőívben nem szerepelt egyéb opció, ám ettől még maga az állítás elutasítható volt, amit végül a teljes mintát (N=308) tekintve csak 12,3 százalékos arányban tettek meg a pedagógusok. Ez az elutasíthatóság mint választható lehetőség pedig adott volt az összes tévhit vonatkozásában. Önmagában azonban az a tény, hogy az öt tévhittel átlagosan a tanárok 55,3%-a, azaz többségük egyetértett, kifejezi azt is, hogy *a tévhit tartalmi elfogadása nem jelenhetett meg szakmai problémaként a pedagógusok többsége számára.*

Hogyan magyarázható ez? Nem függetlenül az eddigiektől, a tévhit elfogadásával kapcsolatos pedagógiai szakmai probléma magyarázata úgy is kifejthető, hogy a tévhit (ami egyben csoportsztereotípiá) elfogadása, sokszor maga a pedagógiai sikertelenség attribúciója, pontosabban a motivációs okokkal magyarázható (önkiszolgáló) attribúciós torzítás, s amelynek nem motivációs, hanem tudás- és képességbeli fenntartója még a pedagógiai eszköztelenség és kompetenciahiány, társulva a szakmai önreflexió hiányával.

Bárhogyan nézzük is, a tévhit elfogadása egyértelműen szakmai problémaként fogalmazódott meg szakirodalmi szinten. Saját kutatásom alapján azt tehetem hozzá, hogy olyan szakmai problémaként, ami viszont a pedagógiai gyakorlatban dolgozók perspektívájából nem egyértelműen és nem általánosan azonosítható, s amit éppen ezért a tanárképzés és szakmai továbbképzés szintjén is láthatóvá kell tenni.

4. A tévhitekkel való egyetértés csoportonkénti szignifikáns relációi

Fontosabb csoportjaink szerint elvégezve a keresztábra elemzéseket, kiemelhető több szignifikáns kapcsolat. Ezek közül kissé részletesebben az innovációs és a települési csoportokat nézzük meg.

A HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmények pedagógusai közül kerülnek ki jelentősebb arányban azok, akik elutasítják azt a kijelentést, hogy a romák nem nevelik gyermekeiket, s így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban. A relatív gyakoriságok lényegesebb csoport szerinti különbségre hívják fel a figyelmet, arra, hogy nagyobb az elutasítók aránya a HEFOP-os csoportban (51,4%), mint a támogatóké (48,6%), míg a hagyományos innovációk esetében fordított a helyzet, pontosan 62,5 százalék a támogatók és 37,5 százalék az elutasítók aránya (Khi-négyzet=4,588; df=1; p=0,032). Település szerint vizsgálva válik láthatóvá, hogy bár közepesnél gyengébb a változók közötti kapcsolat (Cramer V=0,225), mégis a Lambda értéke (0,181) alapján jobb előrejelzést ad a település ismerete a függő változó alakulására, mint az előbbi relációban látott csoportba tartozás ismerete. A tábla relatív gyakoriságai alapján elmondható, hogy a községben dolgozó pedagógusok 60,6%-a nem fogadja el a szóban forgó tévhitet, míg a városi kollégák 62,3%-a igen. Az elutasítók 52 százalékos többsége a községi telephelyekről került ki, szemben a városi kollégáik körében tapasztalható alacsonyabb, 48 százalékos elutasítási aránnyal (Khi-négyzet=13,717; df=1; p < 0,001).

Az egyes állítások elutasítóinak legjelentősebb csoportjait mutatja be az alábbi, 9. táblázat a szignifikáns kapcsolatok figyelembe vételével.

9. táblázat

ALLITAS	Elutasítók /érvényes százalék összesen/ - legjelentősebb csoportjai
1. A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük. (N = 292)	/25/ - községek (p = 0,000) - vezetők (p = 0,000)
2. A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (N = 294)	/12,9/ - községek (p = 0,008)
3. A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra. (N = 279)	/71/ --
4. A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban. (N = 271)	/46,9/ - hefoposok (p = 0,032) - községek (p = 0,000)
5. A romák gondolkodásmódja, világképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra. (N = 275)	/67,6/ - vezetők (p = 0,016)

Érdeemes lesz kis kitérőt tennünk és megismernünk annak hátterét, hogy hogyan lehetett a tanulói siker, illetve kudarc pedagógusi attribúcióinak mintázatait leírni, majd ezután bepillantanunk a tanulói kudarcok okainak magyarázata szerinti csoportok és a tévhitekkel kapcsolatban kialakított álláspontok összefüggéseibe is.

Az adatgyűjtés során rákérdeztem a tanulók iskolai sikerének és kudarcának legfontosabb okaira. A válaszoló pedagógusoknak az előre megadott lehetséges 15-15 válasz közül 5-5, legfontosabbnak tartott okot kellett kiválasztaniuk mind a sikerek, mind a kudarcok esetében.. A lehetséges válaszok csoportosíthatók aszerint, hogy az okokat mennyiben tudja befolyásolni szakmai tevékenységével a pedagógus, illetve, hogy a felelősség kérdése hogyan oszlik meg. Azokat az okokat, amelyekre egyáltalán nem vagy csak kevésbé és közvetetten tud hatni, *külső és/vagy környezeti okok*ként szerepeltetem. A pedagógus felől nézve ezeknek a tényezőknek a jelentős gyakorisággal való szerepeltetésében a felelősség átruházását vagy a saját hatékonyságról való gondolkodásban fellelhető szkepszist is kitapinthatjuk. *Belső okok*ként azok jelennek meg, amelyekre a pedagógus közvetlen hatással lehet napi pedagógiai tevékenységével, döntéseivel és szakmai kompetenciáival, vagy amelyek pontosan megnevezik az adott szakmai tevékenységét, s végül, amelyekért közvetlen szakmai felelősség terheli. Végül *szervezeti okok*ként azokat a tényezőket szerepeltetem, amelyek az iskolai szervezet működésének sajátosságaként jelennek meg, mint olyanok, amelyekre közvetett és közvetlen hatással van a pedagógus szakmai tevékenysége, mondhatni azok eredőjeként jön létre, ám a szervezeti jellegből adódóan a felelősségi kör megosztott.

Visszatérve a tanulói kudarcok okainak magyarázata szerinti csoportok és a tévhitekkel kapcsolatban kialakított álláspontok összefüggéseire, feltűnő, hogy szignifikáns relációk szervezeti és belső okokkal való magyarázatokkal jelentkeznek, három-három kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy *a tanulói kudarc okaként* megjelölt *az iskola teljesítményközpontúsága* választása három, *a pedagógus értékelési kompetenciája* kettő, míg *a pedagógus szaktárgyi, szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége* egy tévhitet megjelenítő állítás viszonylatában mutat statisztikailag jelentősebb kapcsolatokat.

Az állítások elfogadása felől nézve arról van szó, hogy az iskola *teljesítményközpontúságát* okként megnevezők 66,7 százalékos, tehát kétharmados arányban osztják az állítást, miszerint *a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, és eleve felzárkóztató foglalkozásokra van szükségük*. Akik nem jelölték a kudarc okaként ezt a szervezeti okot, szignifikánsan nagyobb arányban, 80,1 százalékban fogadják el az állítást (Khi-négyzet=6,535; df=1; p=0,011). A pedagógusok *szaktárgyi, szakmódszertani tudását, oktatási tevékenységét* lehetséges kudarc-okként számon tartók 66,2 százalékban értenek egyet az állítással, míg azok, akik nem jelölték ezt lehetséges okként, már 78%-ban (Khi-négyzet=3,976; df=1; p=0,046). A *pedagógusok értékelési kompetenciáját* okként tételezők fele ért egyet az állítással, ami azt is jelenti, hogy 50%-ban elutasítják a tévhitet a nyelvi felkészültség hiányosságáról és az eleve elrendelt kompenzáló foglalkozásokról. Ugyanakkor az állítást 77%-os arányban fogadják el azok, akik nem gondolnak a tanulók iskolai

kudarcainak okaként a pedagógusok értékelési kompetenciáira (Khi-négyzet=7,229; df=1; p=0,007).

A *pedagógusok értékelési kompetenciáját* kudarc-okként tételezők kisebb arányban (65%) fogadják el *a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra* kijelentést, azokkal szemben (88,9%), akik a kudarcok lehetséges okait nem látják a pedagógus értékelési kompetenciájában (Khi-négyzet=9,610; df=1; p=0,002). Azok a pedagógusok, akik *az iskola*

teljesítményközpontúságát a tanulói kudarcok lehetséges okai között tartják számon, 42,6 százalékos arányban fogadják el, hogy *a romák nem nevelik gyermekeiket, s hogy így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban*. Azok, akik nem jelölik kudarc-okként a teljesítményközpontúságot, már 60,2 százalékban fogadják el az állítást (Khi-négyzet=7,879; df=1; p=0,005). *Az iskolai teljesítményközpontúság* lehetséges tanulói kudarchoz vezető okokhoz sorolása esetén a pedagógusok negyede sem (24,3%) fogadja el azt, hogy *a romák gondolkodásmódja, világgépe kizárja az alkalmazkodást*. A lehetséges kudarc-ok nem választása esetén az elfogadás 38,1%-os (Khi-négyzet=5,532; df=1; p=0,019).

Mindezek alapján kijelenthető, hogy *a tanulói kudarcok okait szakmai (szervezeti és belső) okokkal magyarázó körében szignifikánsan kisebb a tévhitek elfogadásának aránya*.

5. A tévhitek közötti szignifikáns kapcsolatok

Az egyes tévhitek választásának, illetve nem választásának kombinációi az eddigieknél erősebb, többször közepes vagy közepesnél erősebb szignifikáns kapcsolatokat mutatnak a változók között, ahogyan ez a Cramer-féle V értékekből látható. Az irányt mutató statisztikák a magasabb Lambda értékek mellett megmutatják, hogy két független változó hat két-két függő változóra, melyek közül egy-egy független változóként hat arra a függő változóra, amire mindkét eredeti független változó közvetlenül gyakorolt jelentősebb hatást. A közvetlen hatásokat a 10. táblázat szemlélteti.

10. táblázat

Független változó	Kapcsolat ($p \leq 0,001$)	Függő változó
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (84,1%)	Cramer V = 0,552 Lambda = 0,384	A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük.
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (61,5%)	Cramer V = 0,388 Lambda = 0,266	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.
A roma gyerekek nemképesek az absztrakt gondolkodásra. (87,2%)	Cramer V = 0,449 Lambda = 0,357	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.
A roma gyerekek nemképesek az absztrakt gondolkodásra. (62,8%)	Cramer V = 0,429 Lambda = 0,235	A romák gondolkodásmódja, világgépe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra.
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük. (65,5%)	Cramer V = 0,429 Lambda = 0,357	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.
A romák gondolkodásmódja, világgépe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra. (81,2%)	Cramer V = 0,392 Lambda = 0,357	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.

A független változók utáni, zárójelben jelzett százalékos arányok a kereszt táblák sorváltozójaként az állítást elfogadók egészéből, a függő változóban megfogalmazott állítást elfogadók arányát mutatják. Vagyis azt például, hogy „*a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra*” állítással egyetértők 84,1 százaléka *elfogadja* azt is, hogy „*a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük*” – ahogyan ez például a táblázatban szereplő első relációnál is látható. Itt a Lambda érték mutatja, hogy a független változóban megfogalmazott állítással való egyetértés vagy egyet nem értés 38 százalék fölötti arányban jelzi előre a függő változóban megfogalmazott állítás elfogadását vagy elvetését.

A táblázat egészét tanulmányozva kiolvasható az is, hogy több fontos relációban a meghatározó tévhitek elfogadása befolyásolja „*a romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban*” állítás elfogadását. A kapcsolat irányát és erősségét megmutató statisztikákon túl a kereszt táblákban jelzett gyakorisági arányok tartalmazzák a négy lehetséges kombinációt a választás vagy nem választás dimenziójában, az ezekre adott összes válasz arányában. Ezeket figyelembe véve, *három reláció jelentősebbnek mondható a többinél, nevezetesen a változókat mutató táblázatban szereplő első, második és ötödik*. Az első esetében a független és függő változóban megjelenő állítások együttes

elfogadásának aránya 73,1 százalék (N=290), a másodiknál 53 százalék (N=268), míg a harmadiknál 48,7 százalék (N=269).

Az eddigiek alapján tehát elmondható, hogy a legnagyobb arányban elfogadott állítás „*a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra*” erőteljes kapcsolatban, jó előrejelzője „*a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük*” és „*a romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban*” állítások elfogadásának. Az utóbbi két állítás leggyakrabban az elsővel együtt jelenik meg a pedagógusok gondolkodásában. Mivel az utóbbi két állítás együtt járása is negyven százalék fölötti, vélhetően a mindhárom állítást elfogadók aránya a teljes mintában is elérheti az egyharmados arányt.

6. A tévhitekkel kapcsolatos tanulságok

A tévhitekből felépíthető, önkiszolgáló torzítást megjelenítő magyarázatrendszer központi elemei és belső struktúrája tehát leírható. Ez alapján úgy tűnik, hogy kijelölhetők lennének azok a kritikus pontok, ahol konceptuális váltások sorára volna szükség a tanárok gondolkodásában, továbbá körülhatárolható lenne néhány fontos kompetencia fejlesztése, annak érdekében, hogy az új konstrukciók működőképeseek legyenek, szerves részét képezzék az „újabb”, remélhetően dominánssá váló pedagógiai kultúrának. Mire gondolhatunk első körben? Az olyan koncepciókra, mint a motiváció, a nevelés, a kognitív fejlődés, a kompenzatorikus és az emancipatorikus oktatás, a nyelvhasználat és nyelvi szocializáció (kódok, kétnyelvűség, stb.), illetve az olyan kompetenciákra, mint a tanulók motiválása, a differenciált fejlesztés, a szülői és tanuló szubkultúrák (világok és igények) megismerése és a megszerzett tudás felhasználása a fejlesztési folyamatokban. Vagyis sok feladat előtt állnak még a tanárképzők, tanártovábbképzők, miközben jelen kutatásból megállapíthatóan, nem tudunk semmi biztosat az ő tévhiteikről vagy önkiszolgáló torzítást megjelenítő magyarázatrendszereikről.

Előzetes várakozásaimban és kutatási hipotéziseimben a HEFOP-szerinti innovációkat folytató iskolák pedagógusait gondoltam az önkiszolgáló torzítás modelljével és a tévhitekkel „szembemenni”. A kutatás azonban megmutatta, hogy nem ennyire egyértelmű a kép, még ha bizonyos változók tekintetében látható is a várt elmozdulás. A kutatás kezdetén logikusnak és igazolhatónak tűnt az az állítás, hogy a roma gyerekek nevelésével kapcsolatos tévhitek többségét a „HEFOP-os innovációs csoport”-ba tartozó tanárok elutasítják. Ezt azonban nem sikerült igazolni, hiszen az elutasítás csak egyötödrészben teljesült. Ugyanakkor nyilvánvalóvá vált az, hogy *a tanulói kudarcok okait szakmai (szervezeti és belső) okokkal magyarázó körében szignifikánsan kisebb a tévhitek elfogadásának aránya.*

7. Összegzés

A vizsgálatok legfontosabb eredményei igazolták azt a hipotézisemet, miszerint a „HEFOP-os innovációs csoport”-ba tartozó pedagógusok nagyobb arányban támogatói az integrációs megoldásoknak. Láthatóvá vált azonban az is, hogy bár a „HEFOP-osok” 76,5 százalékát alkotják azoknak, akik az iskolai integrációt jobbnak tartják, ám a „HEFOP-os” csoportból is sokan (46,4%) tűnnek „szegregációpárti”-nak.

Fontos megállapítás, hogy a szignifikáns hozzáadott értéket mutató iskoláknál a pedagógusok többsége (53,1%) az iskolai integrációt jobbnak látja a szegregációnál, míg azokban az iskolákban, ahol nincs szignifikáns hozzáadott érték, a pedagógusoknak csak 39,5 százaléka gondolja így. A szignifikáns hozzáadott értéket mutató iskolák pedig – egy-egy kivételtől eltekintve – mind HEFOP-os innovációkat folytattak, ám az innovációk az iskolák többségében a kompetencia alapú oktatással voltak összefüggésben, s csak kevés helyen folytattak integrációs felkészítést. Azt semmiképp nem mondhatjuk tehát, hogy csak az integrációs felkészítést folytató és szignifikáns hozzáadott értéket mutató iskolák pedagógusai az integráció támogatói.

Láttuk, hogy az integrációs felkészítés eredményessége elfogadónak több mint nyolcvan százaléka (82,6%), továbbá a cigány kisebbségi oktatás és az eltérő tantervű osztályban történő oktatás elutasítóinak jelentős többsége (82,8%, illetve 64%) alkotja az iskolai integráció eredményességének legjelentősebb elfogadói bázisát. Az ugyanakkor egyértelműen kiderült, hogy az iskolai és az iskolán belüli szegregáció nem ugyanaz a történet. Az iskolai integráció támogatói eredményesnek gondolnak szegregációs osztályszervezési módokat. E mögött az a hagyományos pedagógiai szelekciós logika és módszertan áll, mely mindig is táplálta a felzárkóztató osztályok szervezését. Az pedig látható volt bemutatott vizsgálataimban, hogy *a felzárkóztató osztály eredményességének gondolata a tanárok kétharmadánál összekapcsolódik az eltérő tantervű és a cigány kisebbségi oktatás eredményességének gondolatával*. Érdekes módon ez akkor is így van, ha az adott pedagógusok intézményében nem működik sem felzárkóztató, sem pedig eltérő tantervű osztály, sőt, adott esetben még szignifikáns hozzáadott értéket is látunk az iskolában.

A szegregációs megoldások támogatása és a tévhitek elfogadása nem meglepő módon együtt jártak tehát. Azt is elmondhatjuk, hogy az integráció támogatása a szegregációval szemben magával hozza bizonyos tévhitek elutasítását. A jelenségek mögött leírható egy mélységi kapcsolat. Észre kell vennünk, hogy a tanári gondolkodás a tanulói kudarc attribúcióiban alkothat olyan mintázatot, amikor a szakmai okok kerülnek túlsúlyba a magyarázatok között. Ez a gondolkodás együtt jár a roma tanulók nevelésével kapcsolatos tévhitek elutasításával. A tévhitek elutasítása pedig segíti az integrációs megoldások elfogadását. A helyzet az, hogy ebben a gondolkodásban – adataink szerint – a HEFOP-os innovációt folytató intézmények tanárai részben előrébb járnak. Azt azonban semmiképp nem állíthatjuk, hogy ez a gondolkodás – sőt még akár a szignifikáns hozzáadott értékek elérése is az egyes évfolyamokon – annak a központi innovációnak a hatása nyomán előállt eredmény lenne, amit a nyertes pályázók intézményi szinten elindítottak.

Végül a pedagógusképzés és továbbképzés számára információt jelenthet, hogy a pedagógusok szakmai önreflexiós képességeinek fejlesztése, figyelemmel az attribúciós mintázatokra, túlmutathat a szakmai hatékonyság közvetlen igényén, azzal, hogy elősegíti a kognitív fejlesztéssel kapcsolatos tévhitek elutasítását. Erre felépíthető a differenciális pedagógia kompetenciáinak elsajátíttatása és fejlesztése a felzárkóztató osztály eredményességi mítoszának dekonstrukciója mellett.

Irodalom

Falus Iván 2001: Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 232–260.

Fiáth Titanilla 2002: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*. Budapest, Kávé Kiadó–Delphoi Consulting. 17–70.

Golnhofer Erzsébet–Szekszárdi Júlia 2003: Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 239–271.

M. Nádas Mária 2001: *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs, Comenius Bt.

Nahalka István 1999: A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete. Letöltés: http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/nahalka_istvan/ (2009-07-17)

Nahalka István 2004: A roma gyerekek kognitív fejlesztése. In: Nahalka István–Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. 137–158.

Szekszárdi Júlia 2006: Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 279–312.

Abstract

Zsolt Mogyorósi

Teachers' views about the integration of socially disadvantaged students and certain false beliefs

In this study I try to describe some specific characteristics of teachers' thinking and beliefs related to the false beliefs of Romani children education and the judgement of different educational program based on integration or segregation. Some of my results show that the supporters of integration are recruited from the schools producing significant added value, from the HEFOP innovation group and from the group of the head-teachers. Results show that the absolute majority of the teachers support the myth of more successful compensation in compensatory classes. The expectation, that teachers from schools performing HEFOP innovations will mostly reject false beliefs, which contain group stereotypes as well and cannot be proved pedagogically, came true only partially, at a rate of one fifth. The statement

that ‘Roma children have little motivation to learn’ received the highest acceptance, which is significant forecast to the acceptance of the statements ‘Roma children’s linguistic abilities are insufficient, they need compensating, compensatory classes’ and ‘Roma parents do not educate their children and as a result, their cognitive development is not ensured by the family’. As the significant connection of the acceptance and rejection of the statements and false beliefs with the attributions of success and failure can be analysed with the help of cross-section tables and by means of applying relevant statistics, the central elements and the inner structure of the system of explanations representing self-service distortion made up from the false beliefs can be described as well. It may promote defining the methodological and organizational focal points of trainings aiming at the development of teachers’ competence.



MOGYORÓSI ZSOLT

Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszék

mogyorosizs@ektf.hu

Első diplomáját az Eszterházy Károly Főiskola történelem-népművelés szakán szerezte 1990-ben, majd tanulmányait 1994–1997 között a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem pedagógia szakán folytatta, ahol 1997-ben pedagógia szakos középiskolai tanári képzést szerzett. 2003 és 2006 között az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskoláját látogatta. „Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata” című PhD disszertációját 2011-ben védte meg.

1991 és 1998 között nevelőtanárként, valamint családgondozóként dolgozott Egerben, majd 1998 és 2002 között az egri Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium és Szakközépiskolában tanított. 2002. augusztus 1-jén főiskolai tanársegédként kezdett dolgozni az egri Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékén, ahol 2008 óta adjunktusként végez oktatómunkát.



Szita Szabolcs

A romák és a holokauszt

Az oktatás szerepe és feladatai

Magyarországon a modernkori, faji alapon történt üldöztetés históriája hosszú évtizedekig a tabuk sorába tartozott. A holokauszt az iskolai tanításban esetlegesen, a tankönyvekben leginkább csak néhány sorban szerepelt. A holokauszt oktatása új oktatási-nevelési igényként merült fel a rendszerváltást követően. Ez a szakma számára új pedagógiai kihívást jelentett.

2001 tavaszára elkészült egy tanári segédlet, mely a történeti rész mellett pedagógiai-módszertani ajánlások tárát tartalmazta. A vélemények, oktatási tapasztalatok bizonyították, hogy az első tanári kézikönyv bevált. A kézikönyv publikálását követően került sor az első hazai holokauszt tankönyv megírására, amely bemutatta a magyarság és a zsidóság, a magyarok és a romák történelmi együttélésének sarokpontjait. Összefoglalta a két világháború közötti, politikai és faji alapon történt üldöztetés főbb adatait.

Időközben megindult a cigányok háborús üldöztetésének történeti feltárása és tanítása. A magyarországi romák tragédiájáról az oktatásban is jól használható kiadványok születtek. A tanulmány bemutatja, hogy a romák és többségi társadalom viszonyának, a történelmi együttélés históriájának igényes feltárásával és feldolgozásával miképp lehet az előítéletes gondolkodás, a kirekesztés ellenében tenni. A közös magyar és roma múlt és jövő arra kötelez bennünket, hogy növeljük a roma fiatalok ismereteit. Sokrétűek az oktatási feladatok a hátrányok leküzdésében, a roma önismeret fejlesztésében és az integrációs folyamat előmozdításában.

Magyarországon a modernkori, faji alapon történt üldöztetés históriája hosszú évtizedekig a tabuk sorába tartozott. A *holokauszt* az iskolai tanításban esetlegesen, a tankönyvekben leginkább csak néhány sorban szerepelt.

A második világháború pusztításai, a személyi veszteség kapcsán történt némi említés a magyarországi zsidókról, akik „*eltűntek a haláltáborok poklában*”. Az előtörténetről, a politikai antiszemitizmus, a fajgyűlölet magyarországi térnyeréséről, a gettózás és a deportálások szervezőiről, a romák elleni rémtettekről, a történelmi felelősségről és a következményekről alig vagy nem esett szó.

1990 után az új tankönyvekben – eltérő terjedelemben és különböző színvonalon – megjelent a holokauszt téma, több szöveggyűjteményt is kiadtak. Az 1990-es évek második felétől a pedagógusok körében elterjedt a vélemény, hogy a holokauszt a modernkori európai és magyar történelem része. A tanrendben helyet kell kapnia, ezzel együtt mélyebb történeti feltárássra, átgondolt pedagógiai feldolgozásra van szükség. Az Oktatási Minisztérium 1998-ban akkreditálta „A holocaust téma pedagógiai feldolgozásának elméleti és gyakorlati kérdései” c. pedagógus-továbbképzési programot. Tartalmi feladatait főként a Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ valósította meg. A kollektív emlékezetet formáló pedagógiai igényeket, követelményeket az Oktatási Minisztérium, a Magyar Történelmi Társulat, a Holocaust Dokumentációs Központ, a Hanna Arendt Egyesület, a Történelemtanárok Egyesülete és más szervezetek fórumain vitatták meg.

A nyílt, demokratikus vitákon többen kételyeket is megfogalmaztak. Kezdetben arról, mennyire időszerű a holokauszt tanítása, képesek-e a többségükben ismerethiánnyal küzdő pedagógusok aránylag rövid idő alatt felkészülni, az új szakmai kihívással szembenézni. Ha a pedagógusok ismeretanyaga, felkészültsége hiányos, szemléletük pedig a témában nem kiforrott, miképpen lesznek képesek a diákság szemléletmódját befolyásolni?

A szervezetek állásfoglalása szerint *a holokauszt oktatása új oktatási-nevelési szükségletet* jelent. Oly módon kell megvalósítani, hogy az egyedi tragédia emlékének ébrentartása, érzelmi átélése hozzájáruljon a felnövekvő nemzedék ellenálló képességének növekedéséhez, s erősítse a fiatalokban a védekezést az – újra és újra felbukkanó – embertelen, kirekesztő eszmékkel szemben. Többen hangsúlyozták: a tanulókat meg kell tanítani arra, hogy értéknek tekintsék állampolgári jogait, s tetteikért vállalják a felelősséget. Egyetértés alakult ki abban, hogy a diszkriminatív üldöztetésről, a holokausztról tanultak kapcsán a diákok megismerhetik a tragédiák, az emberi megaláztatások történetét is.

A holokauszt feldolgozását sokan *új pedagógiai kihívásnak*, összetett feladatnak tartották. Hangsúlyozták, hogy a megvalósításhoz türelemre, új módszertani segédanyagokra, többoldalú tanácskozásokra, pedagógiai továbbképző szemináriumokra van szükség. A viták után az Oktatási Minisztérium döntött arról, hogy a holokauszt történetével a foglalkozást lehetőleg az általános iskola nyolcadik osztályában kell kezdeni. A téma feldolgozása a közép fokú tanintézetekben folyamatosan kívánatos.

Pokorni Zoltán oktatási miniszter javaslatára az országgyűlés elfogadta, hogy az iskolákban 2001-től évente, az 1944. évi első gettók felállításának évfordulóján, *április 16-án holokauszt emléknappra* kerüljön sor. 2001 tavaszára elkészült egy tanári segédlet, mely a történeti rész mellett pedagógiai-módszertani ajánlások tárát tartalmazta. A vélemények, oktatási tapasztalatok bizonyították, hogy az első tanári kézikönyv bevált. Egyben új szükségletet is keltett, mert a javaslatok nyomán holokauszt tankönyv is készült.

Az első hazai holokauszt tankönyv bemutatta a magyarság és a zsidóság, a magyarok és a romák történelmi együttélésének sarokpontjait. Összefoglalta a két világháború közötti, politikai és faji alapon történt üldöztetés főbb adatait. Foglalkozott a munkaszolgálatra,

kényszermunkára hurcolt vagy deportált cigányok sorsával, a cigánycsaládokkal szemben elkövetett atrocitásokkal.

A viták közben alig csitultak. Hogyan lehet a tanrend szorításában a sokrétű jelenséget tanítani, teljességében átfogni vagy legalábbis egy-egy részét bemutatni, felkelteni a tanulók részvételét az áldozatok iránt? Miképpen lehetséges az örökletes előítéletesség csomóin oldani, a zsidókról, a cigányokról élő negatív vélekedéseket felszámolni? Többen sokkal több képi anyagot, oktatófilmeket kértek, a képi megjelenítés fontosságát hangsúlyozták.

A vitákon a kérdés abban sűrűsödött, hogy vajon miért foglalkozik oly keveset és alacsony határfokkal az iskola ezzel a problémával? Hiszen olyan történelmi jelenségről van szó, amelynek nem csupán múltja, hanem *jelene is van*. Korunkban többféleképpen mutatkozik, főként egy szörnyű történelmi örökség továbbéléseként.

A témát kutató Szabolcs Ottó egyetemi docens, valamint több kolléga szerint a tanulók tudat- és érzelemlilágát hibás lenne „tisztá lapnak” tekinteni, hiszen már magában hordozza a környezeti hatásokat is. A tanuló az oktatás, a képzés, a művelődés, valamint intézményeik támogatására szorul. Ezek segítségével végzetes helyzetbe kerülhet. Ki lesz szolgáltatva pl. a történelmileg megörökölt, máig ható előítéleteknek, a rájuk épülő indulatoknak. A közoktatás fontos feladata, hogy az oktatás és nevelés a tanulókat ezektől megóvja. Szemléletet adjon, az előítéletek sötétségében fokozott erőfeszítéssel, meggyőző érveléssel gyűjtson világosságot. A sikerhez tisztában kell lenni a kiindulási tudati állapotokkal. Ezután lehet meghatározni, milyen úton és hova kell tartanunk.

A 2005-ig tartó időszakban *A holokausz az iskolai oktatásban* címmel több országos konferenciára került sor. Ezekben átlagban 150–200 tanár vett részt. A vitákban újból és újból helyet kapott, hogy a modern történelemtanítás két elvi jelszóra épül, ezek a *pluralizmus* és *multiperspektivizmus*. Ez a két irányelv ellentmond mindenféle diktatúrának, intoleranciának. A pluralizmus a sokféleséget, a sokféleség együttélését, az egymás iránti türelmet jelenti. A multiperspektivizmus az erre a többszínűségre, kölcsönös toleranciára épülő rendszer továbbéléséhez vezető utakat foglalja magában. Ez a fajta pluralizmus igen sokrétű, szinte totális. A másságot tudomásul veszi, de *a kirekesztést nem tűri sem vallási, sem etnikai, sem faji, sem társadalmi alapon*. A nemzeti lét, az európai egység kerete egyaránt a sokféleség, a sokféleség egymást megtűrő egysége. Itt nem a szeretetről, hanem a kölcsönös megbecsülésről, a kölcsönös elismerésről van szó. A kérdés alapja tehát nem érzelmi, hanem elsősorban tudati. Természetesen a tudat, a megismerés és megértés érzelmeket is kelt. Ez rendjén is van. Az azonban már baj, ha az érzelmekek megelőzik a tudatot, a tényeket. Előfordul, hogy az ismeretet egyszerűen helyettesítik érzelmekekkel. Ez szüli az előítéleteket, néha a nagyon erős és gyilkos előítéleteket: amikor azok antiszemiták, akik egyetlen zsidót sem ismernek. Olyanok *ab ovo* cigánygyűlölők, akik csak a cigányok egy-egy elmaradott, leszakadt csoportjával találkoztak.

Ki tudhatja jobban, mint az adott iskola vezetősége és a tanár, hogy mit és hogyan kell tenni az adott helyen, az adott osztályközösségben a holokausz megismertetése, főképp megértése, tanulságai megemésztése, a fiatalok lelki alkatába való beépülése érdekében? Itt lép előtérbe *a konkrét iskola és a konkrét tanár*. Sajátos habitusával, ismereteivel, pedagógiai művészetével és a helyi anyag felhasználásának lehetőségével. Az oktatási folyamatban itt dől el minden.

Naivitás lenne kijelenteni, hogy az iskola konkurálni tud a máshonnan kapott negatív, előítéletes információkkal, azok hatásával. Eshetőség csak akkor van, ha az egyik állítással szemben nem másikat állít, hanem ha a tanulókat elvezeti a romák hagyományokban gazdag életének, kultúrájának, történetének megismeréséhez, s egyáltalán a *megismerés igényének, képességének* kialakításához. A roma holokauszt tanítása anyagát és módszereit nézve szerves része az iskolai történelemtanításnak. Aki bejárja ezt az utat, maga tanulja meg megismerni a történelmi eseményeket, ennek alapján alakul ki ítélete, felfogása. Az elemző tanítás maradandó hatást válthat ki az előítéletes, valamiképp rögzült, egyszerű érzelmi hatásokkal szemben. A holokauszt feldolgozásában a tolerancián *az adott kor megértését, a történelmi időszak körülményei diktálta helyzetbe és az akkori emberi gondolkodásba való beleélést értjük*. Toleranciára nevel – reményeink szerint – a tanulságok sorának a levonása. Különösen azon fiatal generáció tagjai között, akik már *se nem áldozatok, se nem bűnösök, hanem a történelmet tanulni akaró új fiatalság*. Nem véletlen, hogy a korszerű történelemtanítás két alapvető módszertani elve *a korhűség és a kor-megelevenítés*. Ez a történelmi megismerés az alapja a *valóságos toleranciának*.

Az elmúlt években a tanártovábbképzés fórumain kiviláglott, hogy a holokauszt téma tanításának alapvető követelménye a régi reflexektől való megszabadulás. A kérdések kérdése volt, hogy vajon miként lehet az előkészítésbe és a lebonyolításba a diákságot bevonni, öntevékenységet kibontakoztatni. Az emléknapokon olyan tanintézetekben jutottak a legtöbb eredményre, ahol a témáról *közvetlen, őszinte beszélgetések folytak*. Egyes iskolákban a diákok megfogalmazhatták viszonyulásukat – akár ellenérzéseiket, ismerethiányukat is bevallva – a modernkori népiirtás roma vonatkozású történéseihez, az ide köthető lelkiismereti kérdésekhez.

Összegezve: számos pedagógus arról adott számot, hogy *a holokauszt feltárt eseményeit át lehet ültetni pedagógiai értékre*, mivel valójában olyan emberi történet, amely magában foglalja a 20. századi ember tetteit embertársai ellen.

A tanártovábbképzések legtöbb résztvevője a szemináriumoktól igen sokat várt: a holokauszt történetéről minél több új ismeretet, irodalmi tájékozódáshoz, a szemléltetéshez (dokumentumfilm, játékfilm stb.) eligazítást, a történelmi feldolgozáshoz, az emléknap előkészítéséhez és lebonyolításához pedagógiai, módszertani segítséget és sorolhatnák tovább. Emiatt új tematikák, ismételten megvitatott, továbbfejlesztett segédanyagok készültek. A szervezők körében pedig megszilárdult az a vélemény, hogy a pusztulás megértéséhez megalapozott, többoldalú képet kell adni a zsidó vagy a cigány nép történetéről, sorsfordulóiról, s arról, hogyan fonódott össze az európai népek és a magyarság történelmével. Nincsenek kész receptek. *Minden feldolgozási módszer csak útmutatás, ajánlás lehet*. A tanár választ, rajta múlik a tanulási környezet megteremtése; miképp közelíti meg a roma témát, hogyan épít a tanulók érettségére és fogékonyságára.

Időközben megindult a cigányok háborús üldöztetésének történelmi feltárása és tanítása. Az iskolai feldolgozáshoz a Phare Demokrácia Program, mellette a Nemzeti Kulturális Alap és az Oktatási Minisztérium nyújtott segítséget. A magyarországi romák tragédiájáról az oktatásban is jól használható kiadványokat adott közre a Roma Sajtóközpont is. A Holocaust Dokumentációs Központ 5–6 éves kiadványokkal jelentkezett. Ezek forrásokat, ajánlásokat is tartalmaztak, hogy az események a tanintézeti munkában elemezhetőek, könnyebben feldolgozhatóak legyenek. Pedagógiai-módszertani cikkek közlésével adott segítséget a *Holocaust Füzetek* és a *Történelempedagógiai Füzetek* több száma.

A romák sorsáról, a Pharrajimosról a Daróczi Ágnes–Bársony János alkotópáros és Varga Ágota rendező munkássága révén olyan filmalkotások készültek, amelyek az oktatásban is jól használhatók, egyben nemzetközi figyelmet keltettek. Fontos, kiterjedt és közhasznú kutatómunkát végzett Purcsi Barna Gyula levéltáros is.

Az elmúlt években a képzések elmélyült, őszinte eszmecseréin kívül túlélőkkel való találkozásokra is sor került, valamint a tanulók több tanulmányi kirándulást is tettek a romák tragédiájának egyik meghatározó színhelyére, a komáromi Csillagerődbe. A tapasztalatokból újabb megközelítések, stratégiai célok megfogalmazása következett. Megmutatkoztak a pedagógiai munka gyengeségei is: a tanárok ismerethiánya és félelmei, a téma megközelítésében tapasztalható bizonytalanságok, a fogalmak eltérő értelmezése.

Az előítéletes gondolkodás esetenként a tantestületben (leginkább kódolva, rejtetten) teret kap, ugyanakkor a diákok körében is meglepő, megdöbbentő megfogalmazásokkal lehet találkozni. Az utóbbiaknál viszont legtöbbször nem a tudatosságot, inkább az őszinteséget lehet megtapasztalni.

Mindezekkel szembenézve etnikai, szociális, vallási, stb. különbségek nélkül támogatni kell az iskolai civil társulásokat, amelyek elismerik az egyén értékeit, empatikusak és toleránsak a rászorultakkal, a társadalom periferiájára szorultakkal, a másként élőkkel. Partnernek tekintünk mindenkit, aki következetesen fellép az előítéletek, a nemzeti-etnikai kizárólagosság, az idegengyűlölet, a sovinizmus, a rasszizmus, az antiszemitizmus és a cigányellenesség megnyilvánulásaival szemben.

Végezetül szeretnék a Sopronban öt évvel ezelőtt „Üldöztetés, identitás, integráció” címmel megrendezett magyar–osztrák konferencia felhívásának – sajnos máig érvényes – befejezéséből idézni: „A cigány nép története, közelmúltja ismeretének hiánya a hazai romákat sújtó nagyszámú hátrány közé sorolható. Véleményünk szerint minden, az esélyegyenlőséget támogatni, biztosítani kívánó akaratnak a romák valóságos helyzetéből fakadó problémákra kell válaszokat keresni [...]. A többségi társadalom nagy része Magyarországon a romákról sztereotípiákban gondolkodik. A romák közössége egyáltalán nem érezheti a társadalmi szolidaritást. Nem élvezzi a többség támogatását, hanem előítéletek hálójába veszi körül, amelyet csak következetes és folyamatos cselekvéssel, átgondolt oktatással és neveléssel lehet mérsékelni. A felnövekvő roma generációk tudatát újra és újra a társadalmi kirekesztettség, az üldözöttség érzése hatja át. Sokkal többet kell tennünk azért, hogy a fiatalok megismerjék népük történetét és kultúráját, sorsfordulóit, a magyarsággal való évszázados együttélés tartalmi kérdéseit. Az eddigi helyzet megváltoztatásáért, a jövőért sokoldalúan segíteni kell valós identitásuk kialakítását és megszilárdítását. [...] Fontosnak tartjuk a cigány nyelveken értő, azt oktatásban használni tudó óvónők, tanítók, tanárok, szociális munkások, közösségszervezők képzését, illetve továbbképzését, a roma kultúra és történelem ismeretanyagának beépítését a pedagógusképzésbe. Elkerülhetetlennek látjuk a már 100 éve igényelt cigány múzeum létrehozását a roma önismeret fejlődése és az integrációs folyamat előmozdítása érdekében. Kiterjedt helytörténeti kutatásokra van szükség. A pedagógus irányításával a tanulók ebben is részt vehetnek. Kezdeményezzük, hogy minél több helyen kutassák a roma népcsoport megtelepedését, helyi szokásait és fennmaradt hagyományait. Az ifjúsági kutatómunka a megismerésen túl erősíti a társadalmi együttműködés köznapi formáit is. Szükséges, hogy a történelmi együttélésekről minél több adatot tárjanak fel és a mai technikai adottságokkal megőrizzenek. Összességében megállapítható, hogy a tudományos kutatás feladata a megmentett, rendszerezett adatok, a gyűjtött visszaemlékezések további feldolgozása, az

eredmények megyei vagy régióbeli konferenciákon való megvitatása, a további feladatok meghatározása. Mielőbb össze kell gyűjteni a második világháborús üldöztetés roma áldozatainak nevét. Fel kell tárnunk elhurcolásuk körülményeit is [...] A történelmi együttélés hat évszázadát feldolgozva és meghaladva a romáknak valódi integrációs esélyeket kell találni és kínálni. Identitásuk, önbecsülésük növelése érdekében gondolkodjunk és tegyünk felelősen, közösen. A közös magyar és roma történelmi múlt és jövő arra kötelez bennünket, hogy országosan is összegyűjtsük azokat a dokumentumokat, amelyek mementóul szolgálhatnak a jövő nemzedékének.”

Ezekre a feladatokra kell megnyerni – kitartással és bizakodással – mindazokat, akik az ügyben tehetnek, s összefogással, munkájuk révén a máig időszerű felhívásból a gyakorlatban minél több tett, fejlődés sarjadhat.

Irodalom

Szita Szabolcs (szerk.) 2002. *A cigánység a második világháború idején (1939–1945) Az üldöztetés tanintézeti feldolgozásához*. Budapest, Velcsov Bt.

Szabolcs Ottó (sorozatszerk.) 2007. *A holokauszt iskolai tanítása*. Budapest.

Bársony, János–Daróczi, Ágnes (eds.) 2008. *Pharrajimos. The Fate of the Roma During the Holocaust*. New York, International Debate Education Association.

Purcsi Barna Gyula 2004: *A cigánykérdés „gyökeres és végleges megoldása”*. Debrecen, Csokonai Kiadó.

Szita, Szabolcs (ed.) 2008. *The Roma People during the Second World War (1939–1945). School Reader about Coexistence and Persecution*. Budapest, Velcsov Bt.

Abstract

Szabolcs Szita

Roma and Holocaust - Tasks and Role of Education

For long decades, the history of racial persecution had been a taboo in Hungary. It had not been elaborated in school textbooks, except for a marginal mentioning of Jews, “*disappeared in the hell of extermination camps*”. The developments leading to the Holocaust in Hungary were neglected.

The topic has appeared in the new textbooks after 1990. Teachers have accepted the theme as part of the recent European and Hungarian history. In 1998, the Ministry for Education authorized an advanced training course for teachers titled “*Theoretical and Practical Questions of Processing Holocaust in Schools*”. The challenges of education have been

discussed at governmental, professional and NGO forums, where the relevance of the subject and the ability of teachers to provide proper education have been questioned. The organizations participating in the advance training stressed that the aim of the Holocaust education was to instruct on personal responsibility and values of citizens' rights. Enhancing the capacity of teachers had to be addressed by further trainings, teaching materials and consultations.

In 2001, the Ministry of Education has initiated the introduction of a Holocaust Memorial Day on 16 April, the anniversary of establishing the first ghetto in Hungary in 1944. At the same time a teachers' handbook has been published with a set of methodological recommendations. A school textbook has also been completed, reflecting on the coexistence of Jews, Roma and Hungarians, on the political and inter-racial persecution during the inter-war period, the forced labor service, atrocities against Roma families and deportations.

In the subsequent debates it has been emphasized that the topic touched many prejudices. In fighting those, schools needed support. In the period until 2005, several educational conferences took place, each of them with the participation of some 150-200 teachers, emphasizing *pluralism* and *multiperspectivism*. These concepts are based on tolerance and mutual acceptance by ethnic communities, built on consciousness, rather than emotions.

The schools cannot fight prejudices by merely underlining opposing statements. They have to lead students in discovering the values and wealth of the Roma life, history and culture and have to support the formation of learning needs by the students. Students have to understand a certain historical period, understand the way of thinking of people in that period. Lessons learned this way would most probably lead to tolerance.

At teachers' advanced training discussion forums on Holocaust education it became obvious that the basic requirement had to be the emancipation from old reflexes. Schools that had initiated open discussions on the topic have achieved the most significant successes. In conclusion, many teachers expressed that the Holocaust topic can be translated to the level of pedagogical values, as it deals with human stories.

Most of the participants of teachers' advanced trainings expected a lot from the seminars, including new knowledge, literary links, movie illustrations, guidelines for teaching and marking the Memorial Day, methodological assistance, etc. The organizers of the seminars have been reassured in their opinion that a well established, multilateral vision on Jewish and Roma history, and their interaction with the European and Hungarian history has to be provided.

In the meanwhile, historical research on persecution of Roma during the war has advanced, with results published by the Phare Democracy Program, National Cultural Fund, Ministry of Education, Roma Press Center, and Holocaust Documentation Center, containing sources and recommendations. Pedagogical-methodological articles have been published by Holocaust Booklets (Holocaust Füzetek) and History Pedagogical Booklets (Történelempedagógiai Füzetek).

The destiny of Roma, the Pharrajimos has been processed by *Ágnes Daróczi*, *János Bársony* and director *Ágota Varga* in movies that can be used in education (and gained international attention). Archivist *Gyula Purcsi Barna* has also conducted an extended research of this subject. Study tours were undertaken to the *Csillagerőd* in *Komárom*, scene of the tragedy of

Roma. Experience has also shown the weaknesses in the education of Roma Holocaust: insufficient knowledge and fears of the teachers and uncertainties in approaches.

As formulated already five years ago at an Austrian-Hungarian conference titled “*Persecution, identity, integration*”, the lack of knowledge of Roma history remains one of the disadvantages of the Roma community in Hungary. The ethnic majority continues to refer on Roma along stereotypes preventing Roma to enjoy social solidarity. Young Roma generations sense social exclusion and ought to learn more on the history and values of their own community. There is a need for establishing an adequate institution, e.g. a Roma museum, requested already 100 years ago, for this aim. More research would be desirable on local history with the involvement of students, supervised by their teachers. The list with names of Roma victims of Holocaust has to be established and the circumstances that led to their deportation have to be researched. Real options for Roma integration have to be offered.

To this aim the support of all of the stakeholders have to be ensured.



SZITA SZABOLCS

professzor, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

ügyvezető igazgató, Holokauszt Emlékközpont

szita.szabolcs@hdke.hu

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának egyetemi tanára, az MTA doktora, a Holokauszt Emlékközpont egyik alapítója, ügyvezető igazgatója.

Kutatásai Közép-Kelet-Európa térségében a történelmi együttélés nemzetiségi és modernkori problémáinak, a háborús üldöztetés és embermentés, a hadimunka és a munkaszolgálat válfajainak tudományos feltárására és megőrkítésére irányulnak.

Főbb munkái a felsorolt témákban: Holocaust az Alpok előtt (1983), Halálérőd. A munkaszolgálat és a hadimunka történetéhez (1989), Magyarok az SS ausztriai lágerbirodalmában (2000), Együttélés, üldöztetés, holokauszt (2001), A Gestapo Magyarországon (2002), Ungarn in Mauthausen(2006), The Roma People during the Second World War 1939–1945 (2008).



„Telepfelszámolás – vízió és gyakorlat”

A szegregált telepek felszámolását, az ott élők segítségét szolgáló, eddig megvalósított programok tapasztalatai és az aktuális komplex telep-program víziója

Beszámoló a 2012. március 26-án, az Autonómia Alapítvány szervezésében rendezett szakmai műhelybeszélgetésről

2012 februárjában a kormányzat meghirdette „komplex telep-programját”. A telepszerű szegregátumokban élők lakhatási körülményeinek javítására a kormány 4,6 milliárd forintos pályázati keretet biztosít.

Az Autonómia Alapítványnak a politikusok, szakmai szervezetek képviselői, valamint szociológusok részvételével megtartott műhelybeszélgetéssel az volt a célja, hogy – amellett, hogy számba vegye a korábbi programok tanulságait, eredményeit, problémáit – a szakmával megismertesse a kormányzat jövőbeni terveit és a pályázati programokat. A műhelybeszélgetésre az Alapítvány a társadalomkutatók mellett olyan szakembereket hívott meg, akik már korábban is vezettek hasonló programokat, s így van személyes tapasztalatuk a telepfelszámolásokról, továbbá olyan munkatársakat, akik ismerik a helyzetet és megoldási lehetőségekben gondolkodnak, illetve akik éppen most tervezik a telep-felszámolási program megpályázását, valamint olyan politikusokat, akik ismerik a szegregált telepeken élők életkörülményeinek jobbítását célzó programokat és döntési helyzetben vannak a kormányzati források elosztásában.

A műhelytanácskozás első részében „Telepek, programok” címmel Havas Gábor szociológus beszélt a telepszerű szegregátumok kialakulásának történeti és társadalmi háttéréről, a problémát megoldani szándékozó korábbi – sikertelen – kormányzati próbálkozásokról és ezek hatásairól, illetve bemutatta a lakhatási szegregáció jelenlegi helyzetét Magyarországon.

A roma lakosság régóta részt vett a társadalmi munkamegosztásban, és olyan foglalkozásokat űzött, amelyekkel biztosítani tudta megélhetését. Az 1893. évi első cigány-összeírás szerint 52 százalékuk szegregáltan, 40% százalékuk pedig vegyes lakosságú településeken élt. Az első világháború után beindult tömegtermelés szűkítette a cigányok munkaerő-piaci lehetőségeit és lassan a kiszorultak a településekről is. Ekkor jöttek létre a nagyméretű telepi szegregátumok, amelyeken nem csupán cigányok éltek.

1964-ben a cigányok 70%-a élt ilyen telepeken. Időközben megindult a telepfelszámolás, és Kemény István 1971-es országos cigány-felmérésének adatai szerint akkoriban már csak 60 százalékuk élt telepeken.

Az extenzív iparfejlesztés hatására a cigányokat tömegesen alkalmazták segéd és betanított munkára, ami állandó jövedelemhez juttatta őket és felvillantotta az integrálódás egyéni lehetőségét is. A hetvenes években folytatott telepfelszámolási, illetve integrációs programok következtében csökkent a telepeken élők száma és jelentősen javultak a lakhatási körülmények. A társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely, a gazdaság munkahelykínálata megteremtette a kitörés lehetőségét.

Annak ellenére azonban, hogy a régi telepeket felszámolták, a cigány közösségeket sújtó szegregációs minták újratermelődtek. 1990 után tömegesen veszítették el munkahelyeiket a cigányok, s a mélyszegénységben élőket a lakóhelyi szegregáció újabb formái sújtják (betelepedés elnéptelenedett falvakba, megszűnt üzemekbe, bányákba, hétvégi házas övezetekbe).

2006–2010 között sor került ugyan néhány telepfelszámolási kísérlet megvalósítására, ugyanakkor a továbbra is a telepeken maradók számára az állam nem biztosította a megfelelő iskoláztatási, mobilitási lehetőségeket – a helyzet különösen a hátrányos helyzetű régiókban romlott jelentősen. Ebben az időszakban már semmiféle szívóhatás nem érvényesült, a telepről való kilépés állam által finanszírozott programjainak tehát nem lehetett többé reális lehetősége. A jelenlegi pályázati kiírások által megszervezhető programokkal – Ladányi János szóhasználatával élve – legfeljebb a „gettó csinosítása” valósulhat meg.

Teller Nóra és Somogyi Eszter (Városkutatás Kft.) beszámolója négy ország – Szlovákia, Románia, Szerbia és Bulgária – roma szegregátumaira terjedt ki. Az egyes országokban a telepek jellege, kiterjedése eltérő. Romániában a cigányok többsége falvakban, illetve falvak melletti telepeken, Szerbiában, Bulgáriában és Szlovákiában városi gettóban – utóbbi két országban többezres lélekszámú, lakótelepszerű szegregátumokban, elszlamosodó városrészekben – él. A bulgáriai telepeken semmiféle infrastruktúra nincs. A szerbiai telepek lakóinak állampolgársági viszonyai rendezetlenek, papírjaik sincsenek.

A romák számára a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés nem biztosított, a családok ideiglenes, emberi lakhatásra alkalmatlan, életveszélyes viskókban húzzák meg magukat. A vonatkozó, teljesen esetleges intézkedések nem rendeződnek stratégiákba, legfeljebb a közvetlen életveszély elhárítására szorítkoznak. A nagyobb költségvetéssel megvalósuló programok is csak az alpinfrastruktúra biztosítására korlátozódnak.

Az Európai Regionális Alap által biztosított forrásokat Szlovákia és Bulgária az eredetileg tervezett célokhoz és az érintett települések számához képest csak igen csekély mértékben, Románia pedig egyáltalán nem használta fel. Szerbiában – civilek által lebonyolított kisebb projekteken kívül – számottevő programok nem valósultak meg. A szlovákiai civil programok

kiváló módszertant alkalmaztak (jogviszonyok tisztázása, megtakarítási és mikrohitel, lépcsőzetes kiléptetés).

Az említett országokban megvalósult projektek kísérleti jellegűek voltak, és nem nyújtottak valódi megoldást a telepeken élők döntő többsége számára. A problémahalmaz felszámolására nem voltak elegendők az intézkedések. Az elért eredmények nem tudtak beépülni a közszolgáltatások rendszerébe, a közpolitikák alakítására pedig teljesen hatástalannak bizonyultak.

A kutatás számos kérdést vetett fel, amelyek Magyarország vonatkozásában is relevánsak. Ilyenek például:

- hogyan lehet feloldani a rövid- és hosszú távú projektek közötti feszültségeket?
- hogyan lehet összehangolni a lakáspolitikát, a szociálpolitika és a helyi településüzemeltetés céljait az érintett háztartások rövidtávú stratégiáival?
- hogyan lehet összeegyeztetni a beruházás sikere érdekében a különböző intézményi érdekeket?
- hogyan lehet biztosítani a lakhatási beavatkozásokat segítő szolgáltatásokhoz szükséges szakértelmet?
- hogyan lehet ösztönözni a partnerség kiépítését?
- hogyan lehet megteremteni a befogadó, támogató társadalmi közeget?
- hogyan lehet biztosítani a valódi kitörési lehetőségeket a depressziós térségekben?

A rendezvény második részében a 2006–2009 között megvalósult négy konkrét telep-felszámolási projekt tapasztalatairól számoltak be a munkatársak.

1. Kakucs: „Úton vagyunk” – Szalay István polgármester^[1]

„Ami igazán káros és veszélyes a magyarországi romákra nézve, az a kirekesztés és a hozzá nem értők jó szándéka. Mindkettő nagyon sokat tud ártani.”

Szalay István véleménye szerint a romák helyzetének megoldása – bár mindig ebből az irányból kerül megközelítésre – nem elsősorban pénzkérdés. Ezért a település cigány kisebbségi önkormányzatának aktív támogatásával inkább arra koncentráltak, hogy felkészítsék a közösséget az öntevékenységre.

A cigányok Kakucson is a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű réteget jelentették. A többséggel azonban konfliktusok nélkül éltek együtt, annak ellenére, hogy a falu nem fogadta be a romákat és lenézte őket. Ennek a konfliktusmentességnek az volt az egyik oka, hogy a cigányok elfogadták saját alárendelt helyzetüket. Ugyanakkor folyamatos igény mutatkozott

hagyományos mesterségeikre; következésképpen volt valamennyi perspektívájuk. A konfliktusmentességhez az is hozzájárult, hogy a többségek elszegényedett rétegeinek és a romáknak a helyzete között alig van különbség.

A romák helyzete drasztikusan romlani kezdett a rendszerváltás után. A település roma lakossága kivétel nélkül segélyre szorult. Az önkormányzat elutasító magatartása hozzájárult ahhoz, hogy a falu többségi lakossága kirekesztő magatartást tanúsítson a roma lakossággal szemben, és a velük való együttélés rasszista gyűlölködést eredményezett. Így azután a cigányok lakta településrész kimaradt az infrastrukturális fejlesztésekből, ráadásul a falu szeméttelépét mellettük jelölték ki.

A 2002-ben megválasztott polgármester szakított elődei politikájával. Programjának előkészítése 4–5 évet vett igénybe. A polgármesternek egy évet kellett rászánnia csak arra, hogy meggyőzze a falu többségi lakosságát arról, hogy a cigányok helyzetének javítása nem csak a cigányokat, hanem a teljes faluközösséget érintő probléma.

Később közművesítették a kimaradt utcákat, bevezették a vezetékes vizet, az utcák szilárd burkolatot kaptak, és megszüntették a szeméttelépet. A településfelszámolási program 2007-ben kezdődött. A legrosszabb körülmények között élő 7 család 29 tagjának szándékoztak új házakat építeni. Két család egy másik településen kezdett bele házépítésbe, másik két családnak folyóvízzel, csatornával és gázvezetékekkel ellátott családi házat építettek, egy további családnak a faluban vettek egy öreg házat. A kezdeti tiltakozás után a család jó viszonyt alakított ki a szomszédokkal. Két családnak Örkényben vettek házat, mivel ott olcsóbban tudtak ingatlant vásárolni.

A projekt vezetőinek és megvalósítóinak számos problémával kellett megküzdeniük. Az önkormányzatnak és a cigány kisebbségi önkormányzatnak folyamatosan harcolnia kellett a program elfogadásáért, majd a pályázat elnyerése után a megvalósításáért. A minisztériummal is hadakozniuk kellett, mert a program kiírása és a valóság között jelentős űr tátongott. Hátrányt jelentett az is, hogy időközben a közmunkaprogramban megkereshető összegeket csökkentették, ami a tartós munkaviszony és a biztos jövedelem perspektíváját vette el az emberektől.

Szalay István pozitívként értékelte, hogy sikerült felszámolni a telepet, de tartott attól, hogy az utánkövetés hiánya és a rendszerszerű problémák megoldatlansága miatt a családok egy-két év múlva ugyanarra a szintre fognak visszakerülni. Már most is tapasztalható, hogy a jelenlegi körülmények miatt a roma családok leszakadása tovább folytatódik. Ebből következik, hogy amíg a döntéshozók nem rendszerben gondolkodnak, addig az elszigetelt programok sikeressége is csak időleges lehet.

Saját programjukat Szalay Istvánék komplexnek szánták, vagyis a lakhatási körülmények javítása mellett volt egy foglalkoztatási eleme is. Megfelelő koncepció hiányában azonban az ilyenfajta képzésekre szánt összegek nem térülnek meg. Szalay szerint a tényleges sikerek eléréséhez szükséges, hogy a szakemberek és döntéshozók megállapodjanak a szakmai minimumokban. Ilyen állandóságot és kiszámíthatóságot biztosító konszenzus azonban nincs, a kormányzati intézkedések és a programok két évente felülírják egymást.

2.Szomolya: „Cseresznyevirág program” – Lázár Irén, Szomolyai Romakert Egyesület [\[2\]](#)

Szomolyán a roma telepet barlanglakások alkották. Ezeket a pincehelyiségeket az 1800-as évek végén és az 1900-as évek elején vájták. A romák az ötvenes évek után kezdtek ide települni, amikor a korábban itt élő magyar lakosság beköltözött a faluba. A víz és áram nélküli barlanglakások 1–2 helyiségből álltak egy domb tetején, és szűk ösvényeken lehetett feljutni hozzájuk.

Szomolya önkormányzatát 2005-ben meghívták a programba, de a falu vezetése – félve a választói szavazatok elvesztésétől – nem élt a cigányok faluba telepítésének lehetőségével. Válaszul helyi egyesület alakult, amely 2006-ban jelentkezett a pályázatra. Farkas Zsuzsa mentor segítségével hiába próbálták meggyőzni az önkormányzatot a részvétel fontosságáról, ezért a minisztériumnál kérvényezték, hogy az egyesület is elindíthassa a programot. A programba később sem volt hajlandó senki beszállni, s ez nehezítette a megvalósítást. További nehézséget jelentett a saját tapasztalatok hiánya és az infrastruktúra fejletlensége. A program elsődlegesen a barlanglakások felszámolását célozta, de célul tűzte ki a családok életkörülményeinek a javítását is a munkahelyszerzés által, valamint tartalmazott közösségfejlesztő programokat is.

Első lépésként összeírták a barlanglakásokat az ott élőkkel együtt, annak megakadályozására, hogy a megüresedett barlanglakásokban újabb családok költözzenek be. A program lakhatási részelemében használt lakásokat vásároltak, hogy a romák a program elvárásának megfelelően integrált lakókörnyezetbe kerüljenek. 23 családon sikerült így segíteni. A kiköltözött családok 80%-a tökéletesen beintegrálódott. Később az önkormányzat is belátta, hogy a telepfelszámolási programra szükség volt. A barlanglakásokat befalazták, illetve egyet múzeumként üzemeltetnek.

A foglalkoztatási elem keretében kőműves- és gyermekvédelmi felelős-képzésre került sor. A képzésnek itt kézzelfogható sikere volt, mivel minden résztvevőnek integrált környezetben sikerült munkát találni. Az egyesület a program keretében házat vásárolt, amely irodaként működik, másrészt kulturális és közösségfejlesztő programoknak ad otthont. Az egyesület a program működtetése révén megerősödött. Manapság a helyi romák számára biztos pontot, támaszt jelent.

Az első projektet több másik is követte; Sály településen például 2011-ben zárták le a telepfelszámolási projektet.

Lázár Irén beszámolója végén javaslatokat fogalmazott meg. A pályázat kiírói számára szóló javaslatok:

- lehetőség teremtése a részvételre civil szervezetek számára,
- hosszabb projektidőszak, 2-3 éves utógondozással,
- szabadon felhasználható keret a projekt költségvetésében.

A pályázók számára:

- folyamatos lakossági fórumok tartása a program futamideje alatt,

- megállapodások, egyeztetések eredményeinek írásban való rögzítése,
- a munkatársak fele helyi roma és nem roma legyen.

3. Váralja: „Péróból a faluba!” – Filczinger Ágnes polgármester[\[3\]](#)

A település nem számít hátrányos helyzetűnek, bár az előregedő lakosság helybeni megélhetését csak a mezőgazdaság biztosítja. A lakosság munkaképes korú része Nagybányára és Bonyhádra ingázik. Jelentős a munkanélküliség növekedése; sokan – romák is – külföldön vállalnak munkát.

Váralján elkülönülten, a „Péró”-ban éltek a cigányok. A Péróban eredetileg a kőbányában dolgozók lakóhelye volt. Egy ideig itt is kísérleteztek a „gettó csinosításával”, ami azonban csak időleges „sikert” biztosított.

A programot 2008 júliusa és 2009 decembere között egy konzorcium keretében bonyolították le az OFÁ-tól (Országos Foglalkoztatási Közhasznú Nonprofit Kft.) és a MACIKÁ-tól (Magyarországi Cigányokért Közalapítvány) kapott kiegészítő támogatás segítségével. A település önkormányzata mellett a konzorciumban részt vett a cigány kisebbségi önkormányzat, továbbá a helyi családi koordinátori feladatok ellátásának teréntapasztalatokkal rendelkező pécsi és bonyhádi alapítvány.

A Péróból 8 családot sikerült kiköltöztetni összesen 21 gyerekekkel. A családok kiválasztása során fontos szempontot jelentett a családban élő gyermekek száma. A résztvevők többnyire igénybe tudták venni a szociálpolitikai támogatást az új házak megvásárlásához. Négy családnak helyben, további négynek pedig a környező településeken, Tevelen, Mázán és Mucsiban vásároltak házat.

A teljes telepfelszámolás az anyagiak hiányában nem valósulhatott meg. Jelenleg még 23 fő él ebben a szegregátumban. Az üresen maradt jobb állapotú házakba kisebb felújítást követően beköltözhetnek a rosszabb körülmények között élők. Öt házat elbontottak. A telepfelszámolási program munkaerő-piacra vonatkozó részfeladata keretében vakoló-falazó, kőműves és takarító képzést indítottak. A megvásárolt házakat a kőműves-szakképzés keretében újították fel. A résztvevőket ez sikerélményhez juttatta. A továbbfoglalkoztatást a legtöbb esetben azonban csak a közmunkaprogramban lehetett biztosítani.

A telepfelszámolási program tapasztalataival kapcsolatban a következő nehézségek merültek fel:

- túlbürokratizált ügyintézés,
- a telepi lakások jogviszonya tisztázásának bonyolultsága,
- rövid időtáv,
- a helyi lehetőségek, adottságok és a programban részt vevők érdekeinek egyeztetési nehézségei,

- programban részt vevők képzésbe vonásának és képzésben tartásának nehézségei (a feltételeknek való megfelelés; motiváció hiánya).

A hatékony program-megvalósítást akadályozta, hogy a többségi társadalom tagjait nehéz volt megszólítani és meggyőzni a program hasznosságáról. A közös tevékenységekben a helyiek nem voltak aktívak. A képviselőtestület többsége megszavazta ugyan a részvételt a pályázatban, de – a kakucsi példához hasonlóan – Váralján is több képviselő kihátrált a polgármester mögül és nyíltan a program ellenzőjévé vált. A testület a program folytatását sem támogatta, pedig lett volna rá lehetőség. A helyi lakosság ellenállása is erős volt, a program ellen népszavazást kezdeményeztek. Ebben a lakosokat a beköltözéstől való félelem, valamint az irigység motiválta, mivel a faluban is éltek olyan nem roma lakosok, akik rászorultak volna ilyen segítségre. Meg kellett küzdeni azokkal a telepiekkel is, akik szintén szerettek volna elkerülni a telepről, de nem jutottak be a keretbe. Problémát jelentett még, hogy a képzési elemekben részt vevők számára nem tudtak állandó munkahelyet találni.

Eredményt jelent ugyanakkor, hogy a Péróból kiköltözött családok sikeresen beilleszkedtek új környezetükbe.

A polgármester asszony javaslatai a jövőre nézve:

- Hosszabb felkészülési idő kell mind a program megvalósítói, mind az érintett családok számára, hiszen ez a program óriási változást idéz elő az életükben. Hasznos lenne, ha a megnövekedett rezsiköltségekre is fel tudnának készülni előtakarékossgal. Fontos, hogy a kiválasztott családok akarjanak kiköltözni és tegyenek is érte.
- Javítani kell a programmal kapcsolatos kommunikációt. Még a legegyszerűbb dolgok sem nyilvánvalóak ugyanis a programban részt vevők számára.
- Hosszabb, években mérhető utánkövetés szükséges.

4. „Jelenlét Modellprogramok” – Kiss Dávid, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat munkatársa, a Monori Jelenlét program szakmai vezetője

Az előadás olyan programot mutatott be, amely a méreteinél fogva rövidtávon nem felszámolható, több száz fős telepek kezelésére próbál megoldást találni és modellt fejleszteni. Ennek a modelltípusnak Magyarországon jelenleg nincs alternatívája.

A Máltai Szeretetszolgálat a következő településeken valósít meg ún. Jelenlét programot: Tarnabod, Monor, Pécs, Veszprém, Taska. Monor a kisvárosra, Taska a falura, Pécs a nagyvárosra modell, Veszprém az a település, ahol egy emeletes házban, ún. „Pokoli toronyban” él annyi ember, mint egy hagyományos telepen, Tarnabod pedig az összes többi program előzményének tekinthető.

A program lényege az állandó, napi 8–10 órás jelenlét a telepeken és a hosszú, akár 10 éves intervallum. A program sikerének előfeltétele a lakhatási feltételek javítása, mert csak erre építhetők az oktatási, szociális, egészségügyi és közösségfejlesztő programok.

A monori jelenlét első évében kiderült, hogy a vezetékes vízellátás hiányossága komoly problémát jelent a telepen élő családoknak. A közösségi fürdő-blokk kialakítását hat, telepen élő felnőtt foglalkoztatásával egybekötve valósították meg. A közmunkán alapuló fejlesztéseket akkor lehetne hatékonyabban megtervezni, ha nem változnának évente a szabályok.

A jelenlét programok másik alapvetése, hogy a telepeken szükség van közösségi térre. Monoron egy holland „tulipánkeltető” konténerből alakítottak ki közösségi teret. A legegyszerűbb, funkcionálisan megfelelő megoldásra törekedtek, mivel azt gondolták, hogy nem szabad a telepen olyan közösségi házat építeni, amely nagy kontrasztban van az ott élők életkörülményeivel (ez különösen igaz a gyerekekre, akik a programok után a néhány négyzetméteres viskókba kényszerülnek hazamenni). A „hangár” 200 négyzetméternyi alapterületen négy funkciót lát el (információs iroda, tanoda, számítógép-terem és szenvedélybeteg közösségi ellátó intézmény). Naponta 40–51 gyereket és 20–30 felnőtt ügyfelet szolgál ki, hat munkatárs foglalkoztatásával.

A nyolc éve futó program sikerei:

- sikerebb önálló életvezetés,
- a megtakarítás hasznosságának felismerése,
- a gyerekek tanulási motivációjának erősödése,
- az iskolai sikeresség megerősödése
- az iskolai évisméltések megszűnése

Az Autonómia Alapítvány által szervezett műhelybeszélgetés azonban féloldalas maradt. A lakhatási szegregáció kezelésére tervezett TÁMOP 5.3.6. „komplex telep-program” szakmai háttéréről, a programtól várt eredményekről a hallgatóság nem kaphatott információkat, mivel – annak ellenére, hogy mindnyájan hivatalosak voltak a rendezvényre – sem a KIM Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkársága, sem a programokba kötelezően bevonandó Türr István Képző és Kutató Intézet, sem a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség Humán Erőforrás Programok Irányító Hatósága nem vett részt a megbeszélésen.

Így nem volt lehetőség arra sem, hogy megvitassák a felmerülő szakmai kérdéseket, problémákat annak érdekében, hogy a jövőben megvalósuló programok számára iránymutató szakmai feltételek kerüljenek elfogadásra.

Összeállította: Bindorffer Györgyi

Jegyzetek

[1] Kakucs a Közép-Magyarországi régióban, a Dabasi Kistérségben található. Lakosainak száma 2780. A cigány lakosság aránya 7–8%.

[2] Szomolya Borsod-Abaúj-Zemplén megyei település, Egertől 18 km-re.

[3] Váralja Tolna megyei település a Bonyhádi kistérségben. Lakossága 888 fő; magyarok, németek és romák élnek együtt.



BINDORFFER GYÖRGYI

A Társadalmi Együttélés szerkesztője,

PhD, tudományos munkatárs, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala

Bindorffer.Gyorgyi@ajbh.hu

Polányi díjas (2002) kulturális antropológus, szociológus, kisebbségkutató; az ELTE Kulturális Antropológia Tanszék, valamint az ELTE Szociológiai Intézet megbízott oktatója (1996–2004); 2000–2009 között a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézetének tudományos főmunkatársa, 2007-től az Országgyűlési Biztos Hivatalának munkatársa. Könyvei: Kettős identitás – etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban (2001); Wir Schwaben waren immer gute Ungarn (2005), Változatok a kettős identitásra (2007); Nemzetiség, politika, nemzetiségpolitika – Nemzeti és etnikai közösségek kisebbségi önkormányzati autonómiája Magyarországon (2011).



„Az erdélyi magyar politizálásnak kiemelten hangsúlyos eleme kell, hogy legyen a román többséget megcélzó politika”

Életútinterjú Salat Leventével

II. rész

Politikai kitérő az RMDSZ felé a forradalom győzelme után

1989 utolsó napjaiban elkezdődött az erdélyi magyar politikai élet megszerveződése. Az RMDSZ szinte egy időben jött létre Kolozsváron, Marosvásárhelyen, Szentgyörgyön, Csíkszeredában, Bukarestben. Mai fejjel elgondolva, szinte csodának tekinthető, hogy ezek a helyi önszerveződések többnyire egymástól függetlenül megjelentek, és nagyon rövid idő alatt összefoghatóvá lettek egy nagy, reprezentatív és a politikában országos tényezőnek számító etnikai politikai szervezetben. Az alakulás néhány fontosabb rendezvényén én is jelen voltam. 1990. január 7-én részt vettem az RMDSZ első országos, tájékoztató jellegű kolozsvári tanácskozásán, amelyen Domokos Géza tartott beszámolót az addig történekről, majd többek között Sütő András, Kányádi Sándor, Kincses Előd, Markó Béla, Cs. Gyimesi Éva, Balogh Edgár szóltak hozzá, nagyon különböző véleményeket fogalmazván meg arról, hogy milyen prioritásokra kellene összpontosítania a szervezetnek. Jelen voltam az RMDSZ első országos, január 13-án Marosvásárhelyen megrendezett küldöttgyűlésén is. A tanácskozás legfontosabb mozzanata az volt, hogy Horváth Andor, a forradalom utáni első kormány kultúrminiszter-helyettese felolvasta az RMDSZ szándéknyilatkozatát, amely az RMDSZ céljainak első koherens megfogalmazását tartalmazta. A tanácskozáson felszólalt Pálfalvi Attila oktatásminiszter-helyettes is, az ő személyisége és beszéde is mélyen megérintett. Február 24–25-én Sepsiszentgyörgyön szervezték meg a második országos küldöttgyűlést, amelynek keretében megbízást kaptam a programszövegező bizottság irányítására. Tökés Lászlót ezen a rendezvényen hallottam először tömeghez szólni, egy kisebb sportpályán megtartott istentisztelet keretében: az akkori nagyon pozitív imidzsével és átütő karizmájával nagy hatást

tett rám. Beszéde hallatán elkezdtem érdeklődni, hogy kik a tanácsadói, kikkel dolgozik együtt – csodálkozva könyveltem el a választ, hogy senkivel.

A programszövegező bizottság munkája a következő napokban Kolozsvárott folytatódott. Müller Ádám Jókai utcai lakásán ültünk össze megbeszélni a főbb irányvonalakat, a munkának ebben a szakaszában Balázs Sándor, Béres András, Pillich László, Egyed Péter és Ungvári Imre vettek részt. A munkát több érdekes háttéranyag segítette, többek között egyes területi, illetve körzeti RMDSZ szervezetek írásban elküldött javaslatai és a szentgyörgyi küldöttgyűlés keretében elhangzott felszólalások lényegét rögzítő jegyzőkönyv. Értékes segítséget kaptam továbbá magyarországi barátainktól, Lőrincz Csabától és Bárdi Nándortól, akik fontos tanácsokkal és különféle anyagokkal láttak el. Az RMDSZ programjának első, kézírásos változatát ma is őrzöm. A dokumentum az RMDSZ-füzetek 1. számában került a nyilvánosság elé, és talán a kelleténél hosszabb ideig volt a szervezet programjának az alapszövege.

1990 januárja és a februárja két nagyon fontos hónap volt, amikor rengeteg illúzióval és nagy tenni akarással fogtunk neki egy új világ felépítésének. Volt bennünk egy hatalmas adag eufória, hogy túléljük a diktatúrát, és a legoptimistább várakozásokat is felülmúlóan nyílt ki a világ. Elkeseredett diktatúrabeli álmainkban gondoltunk arra, hogy valamiféle peresztrojka-szerű elmozdulásra előbb-utóbb Romániában is sor kerülhet, de az, hogy megbukik a kommunizmus és egycsapásra többpártrendszer jön létre, minden várakozást fölülmúlt. Rendkívül boldogok voltunk. Az erdélyi magyarságból előtörő vitalitás és politikai aktivizmus pedig – az úton-útfélen megtapasztalható felkészületlenség és amatőrizmus ellenére is – bizalommal töltött el.

Egy idő után azonban az RMDSZ és a magam útjai szétváltak. Az erdélyi magyar kisebbségpolitikában szerzett rövid, de intenzív tapasztalatom alapján nagyon korán felismertem azt, ami a mai napig meghatározza a gondolkodásomat: úgy gondoltam, hogy ha mindazt, amit az RMDSZ célként megfogalmaz, és amit a programban leírtunk, komolyan gondoljuk és meg is kívánjuk valósítani Romániában, akkor az erdélyi magyar politizálásnak kiemelten hangsúlyos eleme kell, hogy legyen a román többséget megcélzó politika. Igen elevenen éreztem ugyanis, hogy a társadalom legaktívabb része, a fiatalok, akiket a forradalom generációjának tekintettek akkor, a román nemzeti kommunizmus legagresszívebb korszakában szocializálódtak, és a magyarellenesség világszemléletüknek egy rendkívül fontos eleme volt. Mindenkinek, akivel akkor kapcsolatba kerültem, elmondtam, hogy nem tudom elképzelni, hogy az erdélyi magyarság sikeres lehet mindabban, amit el kíván érni a román államhoz fűződő viszonyát illetően, ha nem kezd el rendkívül türelmes, kitartó munkát, megpróbálván elfogadtatni a többséggel, hogy amit a magyarok akarnak, az nem a románok ellen van, és a magyar követelések teljesítésével a románok semmit nem veszítenek. Ennek az elgondolásnak néhány konkrét vonatkozását is megfogalmaztam: halaszthatatlannak gondoltam például elkezdni egy román nyelvű közlöny létrehozását, amely nagy körültekintéssel és szakszerűséggel megfogalmazott híreket közvetítene folyamatosan a többség felé.

Csalódással kellett elkönyvelnem, hogy minden irányban, amerre ezzel a javaslattal elindultam, zárt ajtókra találtam. Nagyon egyértelműen és következetesen mindenki azt mondta, hogy ez az egész egy nagy marhaság: vége van annak, amikor a románok elvárásai szerint kellett élni, mostantól már magunk között vagyunk, és végezhetjük a magunk dolgát. És különben is, az ilyesmire nincs pénz. Annyi minden egyébre van szüksége az erdélyi magyarságnak, hogy erre a célra nem lehet erőforrásokat fecsérelni.

1990. március 20-án sor került Budapesten egy magyar–román értelmiségi találkozóra, amelyre én is kiutaztam. 1982 nyarán jártam utoljára külföldön, a feleségemmel hátizsákos körutat tettünk akkor Magyarországon, Csehszlovákiában, Kelet-Németországban és Lengyelországban, azt követően kiutazási kérelmeinket a hatóságok mindahányszor elutasították. Óriási élmény volt viszontlátni a közben felszabadult magyar fővárost. Budapesten ért bennünket a marosvásárhelyi események döbbenetes híre.^[1] Teljesen egyértelművé vált számomra, hogy amitől tartottam, máris bekövetkezett. A román nemzetpolitika egyszerűen megriadt attól, hogy milyen erővel kezdte megszervezni magát az erdélyi magyarság. A Ceaușescu-rezsim bukása óta eltelt szűk három hónap, az, ahogy létrejött az RMDSZ, ahogy mobilizálta az embereket az erdélyi magyar politika óriási potenciálját mutatta meg. Ezek a fejlemények bizonyos értelemben logikus riadtságot keltettek a román politika akkori intézőiben, akik megtalálták a módját, hogy egy megfelelő intő jellel véget vessenek a túlzott bizakodásnak. A vásárhelyi események – mindazzal, ami a háttérükben meghúzódott – világosan megmutatták, hogy román részről egy rendkívül koncepciószerű, komoly tömegbázissal rendelkező ellenállással kell számolni, ami a magyar kisebbségpolitikai célkitűzések valóra váltásának az esélyeit illeti. Másrészről azt kellett érzékelnem, hogy az erdélyi magyar kisebbségpolitika következetesen elzárkózik minden olyan kezdeményezés elől, amely a román nyilvánosságot próbálja megszólítani, és az erdélyi magyar törekvések megalapozottságának az elfogadtatására irányul. Ez engem annyira megrendített, hogy akkor azt mondtam: nem tudok szerepet vállalni egy olyan politikai szerveződésben, amely ezt a kardinális kérdést nem kezeli kiemelt prioritásként.

„hiábavaló volt az alapítói szándék egymás kölcsönös elfogadtatására”

A Korunk és a Soros Alapítvány közös időszaka 1990 és 1995 között

1989. december utolsó napjainak valamelyikén felhívott engem Kántor Lajos, a *Korunk* folyóirat új főszerkesztője. Az 1980-as évek második felében Kántor Lajos egyike volt azoknak, akik a *Korunk* szerkesztőségében az ellenállást képviselték a Román Kommunista Párttal együttműködő akkori vezetőséggel szemben. A forradalom győzelme után rögtön átvette a lap vezetését, és elkezdte építeni az új csapatot. Ennek a folyamatnak az egyik mozzanataként kérdezett meg, hogy nem volna-e kedvem a *Korunk* munkatársa lenni.

1989 decemberére mi már javarészt felszámoltuk az egzisztenciákat Sepsiszentgyörgyön, a forradalom a Magyarországra való kitelepedés előkészületeinek meglehetősen előrehaladott szakaszában ért bennünket. Világos volt, hogy az új helyzetben, a rendszerváltást követően nyílt lehetőségek szempontjából Kolozsvár fontos hely lesz. A felkérés érdekes folytatása volt továbbá annak a történetnek, amely 1982-ben kis híján a *Korunk* belső munkatársává tett engem. Gondolkodás nélkül azt mondtam Kántor Lajosnak, hogy örömmel elfogadom az ajánlatot. Elhagytuk tehát a várost, csak nem Budapest, hanem Kolozsvár irányába. 1990. március 1-jén új életet kezdtünk Kolozsváron, én a *Korunk* folyóirat szerkesztőjeként, a feleségem pedig a Kolozsvári Állami Magyar színház irodalmi titkáráként.

Kevesebb, mint egy év elteltével Kántor Lajos főszerkesztő-helyettesi pozícióba léptetett elő, 1995-ben bekövetkezett távozásomig ebben a beosztásban dolgoztam a lapnál. Nagyon komolyan vettem a *Korunk*at, mert azt reméltem, hogy fóruma lehet annak a szellemiségnek, amit én a kisebbségpolitikában képviselni szerettem volna.

Az első években nagyon jól éreztem magam a lap szellemi közegében. Jelentős mennyiségű felgyűlt, korábban közölhetetlen anyag állt rendelkezésünkre 1989 előttről, és korlátozások nélkül teremthettünk végre kapcsolatokat jeles személyiségekkel Magyarországról és bárhonnan a világból, akik az esetek többségében készséggel vállalták, hogy írásokat küldjenek a tekintélyes hagyományokkal rendelkező erdélyi folyóiratnak. A szerkesztőségben belül kedvem szerint dőlt el az azzal kapcsolatos vita is, hogy a lap harmadik folyama[2] melyik korábbi korszak szellemi örökösének tekinti magát: az 1926-os alapítás Dienes László-i szellemiségének és az 1970-es évek második felében uralkodó, Gáll Ernő által sugallt kisebbségtudományi orientációnak az ötvözése megfelelő válasznak tűnt számomra erre a dilemmára, az akkori viszonyok között legalábbis. Kántor Lajos jelentős fiatalítást vitt véghez a szerkesztőségben, egy idő után régi barátom, Visky András és Kereskényi Sándor[3] is odakerültek a laphoz, kiválóan elvöltünk egymás szakmai társaságában. Rendkívül intenzív évek voltak ezek. Úgy éreztük, miénk a világ: bármit csinálhattunk, amit jónak tartottunk. Munkánkat, kezdeményezéseinket az a meggyőződés hatotta át, hogy az Erdélybe szakadt magyar nemzetrész történetében egy új fejezet szellemi megalapozását végezzük.

Valamikor 1990 januárjában felkérést kaptam a Soros Alapítvány kolozsvári irodájának megszervezésére és irányítására. Alin Teodorescu, az 1989 előtti disszidenskedés során megismert bukaresti barátom keresett meg azzal, hogy járt nála egy Soros György nevű amerikai milliomos – tegyük itt hozzá, hogy az akkori román nyilvánosságban Soros György neve még teljesen ismeretlen volt –, aki egy alapítvány létrehozásával bízta meg őt, és megkérte, hogy keressen magának egy magyar partnert, aki az alapítvány kolozsvári fiókját igazgatná. Számomra a Soros Alapítvány 1989 előtti magyarországi tevékenysége, a rendszerváltás előkészítésében játszott szerepe természetesen nem volt ismeretlen. Közöltem Alin Teodorescuval, hogy én már elvállaltam a *Korunk* szerkesztőségében felkínált munkalehetőséget, és miután kiderült, hogy sem neki, sem Kántor Lajosnak nincs kifogása a kettős elköteleződés ellen, elvállaltam az ajánlatot.

1990 februárjában Bukarestbe érkezett Soros György és Vásárhelyi Miklós. Nekem erre az alkalomra le kellett utaznom Bukarestbe, ott mutatott be nekik Alin Teodorescu, majd a vendégekkel együtt Kolozsvárra repültünk, ahol Soros meg kívánt ismerkedni az általam javasolt kuratórium tagjaival. A kuratóriumot én válogattam össze a kolozsvári szellemi életben járatosabb kapcsolataim segítségével – különösen Müller Ádám volt nagy segítségemre a feladat teljesítésében. Kétféle egyensúly kialakítására törekedtünk: egyrészt a magyar és a román nemzetiségű személyek aránya, másrészt a társadalomtudományok és a természettudományok képviselőinek az aránya tekintetében próbáltunk minél kiegyensúlyozottabb kuratóriumot létrehozni. A feladat nem volt egyszerű, több neves román értelmiségi ugyanis nem szívesen adta a nevét.

Soros Györgynek nem tetszett a kuratórium általam javasolt összetétele. Túl merevnek, túl öregnek, túl akadémikusnak találta őket. Meglátása szerint a változás iránti igénynek sajnálatosan kevés jele volt felfedezhető a régi világban szocializálódott, nagy tekintélyű személyiségeken. Fiatal, dinamikusabb embereket szeretett volna látni abban a testületben, amely dönteni fog arról, hogy milyen célokra költjük el az általa felajánlott pénzeket. Magyarázkodásom, miszerint a kuratórium egyik legfontosabb feladata az lesz, hogy tekintélyével elfogadtassa a magyarellenességgel mélyen átitatott, és erre visszavezethetően fölöttébb gyanakvó román közvéleménnyel az alapítvány létét és céljait, szemmel láthatóan

nem tűnt számára meggyőzőnek, ám ennek ellenére rábólintott a javasolt kuratóriumra, és a Soros Alapítvány kolozsvári fiókja elkezdhette a munkát.

A Vásárhelyi Miklóssal való találkozás maradandó élmény volt számomra, később személyes barátság alakult ki ebből. Többször járt Erdélyben, Székelyföld néhány, számomra fölöttébb kedves zugába kalauzolhattam el őt és feleségét. Különösképpen hálás voltam neki, ugyanis nagy empátiával próbálta megérteni a helyzetünket. Az én feladatom a Soros Alapítvány kolozsvári fiókjának az élén többek között azért volt rendkívül nehéz, mert nagy nyomás nehezedett ránk a magyarországi alapítvány akkori vezetőinek a részéről. Ők úgy képzelték el, hogy a kolozsvári fióknak egy erdélyi magyar alapítványnak kell lennie, és kizárólag magyar célokra kell adni a pénzeket. Többen úgy gondolták például közülük, hogy a Tőkés László által képviselt politikai irányvonalat kell pénzelnünk. Ezenközben a jogi személyiséggel nem rendelkező kolozsvári fiók a Bukarestben bejegyzett alapítványnak volt alárendelve, annak döntéseitől függött, a bukaresti kuratórium tagjai pedig, akiket a kolozsvárihoz hasonló módon Soros György személyesen erősített meg tisztségükben, hallani sem akartak semmi függetlenedésről. E között a két erőter között kellett egyensúlyozni tehát, arra törekedni, hogy a kolozsvári fiók számára minél szélesebb körű döntéshozói függetlenséget sikerüljön kivívniuk.

Helyzetünket tovább nehezítette, hogy a román nyilvánosság a Soros név hallatára fölöttébb hisztérikusan reagált. Az terjedt el róla rendkívül gyorsan a román közvéleményben, hogy egy románellenes, irredenta alapítványt hozott létre, amely a magyar érdekek kizárólagos kiszolgálására törekszik. Erre visszavezethetően az első két évben az volt a legnagyobb kihívás, hogy találjunk egyáltalán olyan román embereket, akik hajlandóak voltak pénzt elfogadni a Soros Alapítványtól. Azt lehetett úton-útfélen olvasni a román újságokban, hogy azok, akiket az alapítvány szponzorál, a magyar irredentizmus ügynökeivé lesznek, és a megfelelő pillanatban ellenszolgáltatásokra fogják kötelezni őket. A dolog addig fajult, hogy 1992-ben a parlamentben interpelláció hangzott el, amelyben az egyik nacionalista párt egy képviselője az alapítvány betiltását követelte, a román nemzeti érdekre való tekintettel. Noha a Bukarestben tevékenykedő kollégák helyzete nem volt ennyire bonyolult, érthető, hogy a kolozsvári viszonyok és fejlemények az ő munkájukra nézve is komoly következményeket eredményeztek – a parlamenti interpelláció egyértelműen ilyen volt.

A magyarországi kollégáknak pedig, akik a segítség őszinte szándékával, ám a romániai viszonyok nem eléggé alapos ismeretében próbáltak segíteni nekünk, és árgus szemekkel figyelték minden döntésünket, azt kellett mindeközben magyarázni, hogy a kialakult helyzetben az elsődleges cél az, hogy a román társadalomban felhalmozzunk egy bizalmi tőkét: próbáljunk meggyőzni minél több becsületes román embert arról, hogy itt nem lélekvásárlás folyik, hanem a romániai társadalom demokratizálódásának a finanszírozása. El kell fogadni, magyaráztuk, hogy az első két év áldozati év, amikor nem azt csináljuk, amit szeretnénk, nem koncepciót próbálunk kivitelezni, hanem a szükséges bizalmi tőkét próbáljuk felhalmozni.

A kialakult helyzethez igen nagy mértékben járult hozzá az a körülmény is, hogy Kolozsvár azokban az években frontváros volt: a szélsőségesen nacionalista Gheorghe Funar a város polgármestereként kovácsolgatta itt politikai tőkét. Neki kapóra jött az alapítvány, olyan téma volt ez számára, amivel hatásosan lehetett riogatni a tájékozatlan román közvélemény egy jelentős részét.

Érdekes, ezzel kapcsolatos része a történetnek, hogy valamikor 1992 végén Soros Györgynek elfogyott a türelme: az addig történetek alapján arra a következtetésre jutott, hogy hiba volt Kolozsvárra telepíteni az alapítványi fiókot. Noha ennek soha nem adta egyértelmű jelét, valószínűleg az is megfogalmazódott akkortájt benne, hogy én magam is alkalmatlannak bizonyultam annak a feladatnak a teljesítésére, amit elvárt volna tőlem. Úgy határozott következésképpen, hogy egy újabb erdélyi kirendeltséget kell létrehozni, mégpedig a nyugatosabb, toleránsabb szellemiségű Temesvárott, ahol minden bizonnyal könnyebb lesz teljesítenie az alapítványnak a magyar kisebbséggel kapcsolatos feladatát. A temesvári fiók lehetséges irányítójaként Tőkés László neve is felmerült rövid ideig, ám a bukaresti kollégák fellépésére hamar lekerült a napirendről, akik azt is megértették Soros Györggyel, hogy egy újabb erdélyi fiók létrehozása kontraproduktív lehet, amennyiben nem nyit azzal egyidőben egy moldvai kirendeltséget is. Így történt, hogy 1993-tól a romániai Soros Alapítvány a bukaresti központ mellett három – kolozsvári, temesvári és jászvárosi (Iași) – kirendeltséggel folytatta a tevékenységét. Visszatekintve, a temesvári fiók az 1999-ben bekövetkezett felszámolásáig egészében véve szép munkát végzett ugyan, ám a magyar kisebbségi célok csak mutatóban fordultak elő az eredményei között.

A soron következő években a Soros Alapítványnak sikerült fokozatosan elfogadtatnia magát a román társadalommal. Mind az alapítvánnyal szemben megfogalmazódó igény, mind a fogadókészség látványosan felpörgött, ami a költségvetés igen jelentős növekedésében tükröződött. Az alapítvány által kezelt pénzüsszeg dinamikus növekedése pedig komoly szervezési problémákat generált, ami egyre intenzívebb jelenlétet és odafigyelést követelt. Egy 1994 végén bekövetkezett, a Soros Alapítványok hálózatának New York-ban székelő központja által kezdeményezett átszervezés következtében a korábban decentralizált döntéshozatal egy jelentős része átkerült Bukarestbe. Ezt követően szinte heti gyakorisággal kellett Bukarestbe utaznom.

Eddig a fordulatig viszonylag harmonikusan össze tudtam egyeztetni a *Korunk*-os és az alapítványi kötelességeimet. 1995-tel kezdődőleg azonban annyira felpörgött az alapítványi munka, hogy a lapon belüli fizikai jelenlétem, illetve az ottani munkám egyre inkább problematikussá vált. Ugyanakkor az is kezdett kiderülni számomra, hogy a *Korunk* valahogy megrekedt félúton annak a célnak a teljesítése közben, amit a maga számára 1990 első hónapjaiban megfogalmazott.

Ami a *Korunk* szerkesztőségében eltöltött öt év alatt felhalmozott tudást és tapasztalatot illeti, azt én teljes mértékben Kántor Lajosnak köszönhetem, és nagyon hálás vagyok neki ezért. A kilencvenes évek közepére világossá vált azonban, hogy közöttünk szemléleti szakadék tátong, amit egyre nehezebb volt áthidalni. Úgy éreztem, hogy a lap nem tud olyan mértékben megújulni, ahogy én azt szükségesnek gondoltam, és egyre hangsúlyosabban tűnt úgy számomra, hogy a szerkesztőség keretei között nem tudom megvalósítani az elképzeléseimet. Ez a két fejlemény – a növekvő alapítványi igénybevétel és a *Korunktól* való fokozatos elidegenedésem – egymást erősítve szülte végül is azt a döntést, hogy 1995 márciusában kiléptem a laptól.

Az 1996-os évvel kezdődően, amikor a korábbi demokratikus ellenzék hatalomra került Romániában, és az új kormány mélyenszántó államszerkezeti reformot hirdetett meg, rendkívül megnőtt az alapítvány szerepe. Soros György beleegyezésével az Alapítvány teljes szakmai potenciálját és költségvetését ennek a reformnak a rendelkezésére bocsátottuk. Az Alapítvány az akkorra már kiterjedt szakkurátori hálózatán keresztül tudott jelentős szakmai potenciált mozgósítani, a költségvetést pedig négy vagy öt stratégiai irány köré

csoportosítottuk át. Az egyes stratégiai irányokkal foglalkozó alapítványi munkacsoportok intenzíven együttműködtek az illetékes minisztériumokkal. Rengeteget tanultam ebben az időszakban is: a közpolitika iránti érdeklődésem és csekély jártasságom ide vezethetők vissza.

A kolozsvári alapítványi fiók időközben a kisebbségi kérdés és azon belül a roma problematika, illetve az etnikumközi viszonyok területén kezdeményezett programokkal alakított ki egyre markánsabban körvonalazódó identitást. Számos olyan kezdeményezést támogattunk, illetve indítottunk el magunk is, amelyek a román–magyar közeledés ügyét szolgálták, és mi voltunk az első nemzetközi adományozó szervezet, amely a roma kérdést a közgondolkodás napirendjére tűzte Romániában. Ezen kívül több nemzetközi partnerszervezettel vettünk részt a közép-kelet-európai etnikai viszonyok javítását célzó, határokon átnyúló kezdeményezésekben.

Az 1990-es évek közepétől kezdett el foglalkoztatni az a kérdés, hogy a Soros György által Romániának és azon belül a kolozsvári alapítványi fióknak nyújtott támogatás minden bizonnyal nem fog tartani, míg a világ világ, célszerű volna tehát létrehozni valamit, ami folytatni tudná az elkezdett munka egy részét a támogatások folyósításának beszüntetése után is. E dilemmára a választ egy bevételeket termelő, non-profit szolgáltató központ tervében véltem megtalálni, amelyet egy alkalmas pillanatban Soros György elé terjesztettem. Soros György azokban az években nagyon ritkán hagyott jóvá ingatlan-beruházást, mert az volt az elve, hogy nem téglákba és épületekbe, hanem az emberek fejébe érdemes beruházni. Végül – hosszasan tájékozódást követően – beleegyezett, és 1996 novemberében, amikor elkészült a négyszintes épület, egy népes küldöttség kíséretében eljött Kolozsvárra, hogy megnézzé, mi lett ebből a beruházásból. Az ingatlan, amit létrehoztunk, egy szabadpolcos könyvtárat, egy szinkrontolmács-berendezéssel felszerelt konferencia-termet és különböző – idegen nyelv és számítógép-felhasználói – kurzusok szervezésére alkalmas termeket és berendezéseket tartalmazott. A beruházás fontos része volt továbbá egy óriás szatellit antenna és a hozzá tartozó berendezések, amelyek révén mi lettünk a térség első internet-szolgáltatója. Rettenetesen izgultam azokban a napokban. Olyan idők voltak azok még, hogy vártam, mikor csapnak le ránk a hatalmi szervek. 1996-ban még nem dőlt el egyértelműen, hogy Románia az észak-atlanti értékrendhez vagy a poszt-szovjet érdekszférához fog csatlakozni végül. Azt gondoltam, ha ez az internet-szolgáltatás a norvég partnerrel, akivel alá volt írva a szerződés, tényleg megvalósul és zavartalanul üzemeltethető, akkor Romániában valóban megfordult a történelem. Megvalósult. Nagy élmény volt, és nagyon büszke voltam rá, hogy Deborah Harding, az alapítvány-hálózat egyik vezető, New Yorkban élő személyisége, neves emberjogi aktivista, aki tagja volt Soros kíséretének, saját bevallása szerint nálunk látott először internetet működni.

Soros György nagyon meg volt elégedve a látottakkal, ám rám nézve fölöttébb kedvezőtlen döntést hozott. Azt mondta, hogy a beruházás, amit megvalósítottunk, annyira értékes erőforrás, hogy azt nem érdemes non-profit alapon működtetni. Választás elé állított: ha érdekel a profitorientált üzemeltetés, akkor csinálhatom én, ha nem, akkor arra alkalmas személyre kell bízni az ingatlan felhasználását. Semmi készséget nem éreztem magamban az üzleti világban való megmérettetésre. Így történt, hogy azt az erőforrást, amibe rengeteg fantáziát és energiát öltem bele, elvették tőlem és odaadták másnak, a felépített ingatlant pedig a bukaresti alapítványra táblázták be.

A Soros Alapítvány keretében eltöltött évek fontos hozadéka volt a külföldön tett utazások során szerzett tapasztalat. A romániai alapítvány egy több mint húsz országban működő alapítvány-hálózat része volt, amelynek keretében nagy hangsúlyt fektettek egyrészt a New

York-ban székelő adminisztrációval tartott kapcsolatra, másrészt az egymásnak nyújtott segítségre, a szerzett tapasztalatok megosztására. Gyakran fordult elő az is, hogy különböző tréningeken, felkészítőkön kellett részt vennünk. Ebből következően viszonylag sokat kellett utazni. Négy-szer-öt-ször utaztam az Egyesült Államokba, és rendszeresen a környező országokba: Magyarországon kívül Bulgáriába, Moldvába, Csehországba, Szlovákiába, Macedóniába és Lengyelországba. Ez is fontos része volt az én politikatudományi iskolámnak.

1999 végén megszűntek a romániai Soros Alapítvány területi kirendeltségei, köztük a kolozsvári is. A döntés hátterében a bukaresti alapítvány vezetőségének az a sejtése húzódtott meg, hogy Soros György az alapítványi fiókok bezárását fogja kérni tőlük, ezért kidolgoztak egy tervet, amely a területi irodák és néhány sikeres bukaresti program önálló intézményként való bejegyzését irányozta elő. A felszámolásnak tűnő eljárás valójában esélyt adott arra, hogy a fiókok önálló életet kezdhessenek, a személyi állomány egy részének a megtartásával, és a korábbi évek során felhalmozott szakértelem kamatoztatásával. A 2000 elején bejegyzett utódintézményekkel a bukaresti székhelyűvé zsugorodott Soros Alapítvány képviselői egy-egy, három éves ciklusra vonatkozó finanszírozási szerződést írtak alá, amely feltételhez kötött, fokozatosan csökkenő támogatást helyezett kilátásba: az első évben az utódszervezetek az Alapítvány által biztosított 80 százaléknyi finanszírozásra váltak jogosulttá, amennyiben éves költségvetésük 20 százalékát más forrásokból elő tudták teremteni. A második évben 50–50 százalékra, a harmadikban pedig 20–80 százalékra módosult az arány. Amely utódszervezet ezt túlélte, az önálló alapítvány maradhatott. Nekünk sikerült túlélnünk, és fokozatosan a saját lábunkra álltunk. A Kolozsvárott létrehozott utódintézményt Etnkokulturális Kisebbségek Forrásközpontjának hívják, a mai napig is tevékeny és működik.

A Soros Alapítványnál eltöltött éveket értékelve egészében úgy látom, hogy noha sok fontos megvalósításra került sor, alapjában véve hiábavaló volt az alapítói szándék egymás kölcsönös elfogadtatására: lehetetlennek bizonyult látványosabb eredményt elérni a románokat és magyarokat egymástól elválasztó kölcsönös bizalomhiány körülményei közepette. A nézőpontomat természetesen behatárolja az a körülmény, hogy a Soros Alapítvány-beli szerepvállalásomat összekötöttem azzal, ami engem kiszorított a politikából. Az volt az illúzióm, hogy a Soros Alapítvány keretében elvégzett munkám éppen arról szólhat, amit az erdélyi magyar politika olyan látványosan mellőz: a románok rólunk kialakított képének a fokozatos átrajzolásáról, céljaink elfogadtatásáról. Sokszor gondoltam arra az elején, hogy mekkora szerencsém van nekem, hogy az RMDSZ által elutasított elképzeléseim megvalósításán egy tekintélyes nemzetközi alapítvánnyal a hátam mögött, komoly pénzüsszegek fölött rendelkezve dolgozhatom. Végül is azonban arra a tíz évre, amit a Soros Alapítványnál töltöttem, csalódással kell visszagondolnom. Noha világosan felismertem az esélyt, ami megadatott nekem, és nagyon módszeresen törekedtem a kitűzött cél elérésére, az eredményeim, amelyekkel elszámolhatok, igen csekélyek.

Ma már azt is meg merem fogalmazni, hogy bizonyára nem voltam eléggé felkészült a feladatra. Túl fiatal és tapasztalatlan voltam. Nem voltam elég inventív ahhoz, hogy feltörjem azt a kérget, amely mind a magyar kisebbséget, mind a román társadalmat magába zárta és gyakorlatilag érdektelenné tette minden olyan kezdeményezéssel szemben, amely ebből a burokból való kilépés felé, az egymás felé történő elmozdulás irányában terelte volna őket. Mind a két társadalom jól elvult önmagával, szüksége volt a másikról alkotott negatív képre ahhoz, hogy önmagát biztonságban érezhesse. Nem sikerült ezt a nagyon mély beidegződöttséget megfelelő programokkal kikezdeni.

Nem lehet figyelmen kívül hagyni természetesen, hogy alapján véve naivitás volt azt gondolni, hogy egy ilyen típusú kérdés viszonylatában rövid távon eredményekre lehet számítani. Ma már tudom: a francia–német történelmi megbékélés példája tanúsítja, hogy hosszú évtizedeken át folyósított, komoly pénzekre volt szükség ahhoz, hogy a kölcsönös elfogadás és megértés társadalmi alapjai létrejöhessenek, és két-három generáció távlatában újratermelődjenek. És még ilyen körülmények között is csak viszonylagos eredményekről lehet beszélni. Ennek ellenére nem gondolom, hogy azoknak volt igazuk, akik azt mondták, hogy a magyar–román megbékélés kérdésével nem kell foglalkozni. Egyrészt valószínű, hogy sokkal rosszabb lenne a helyzet ma, ha a Soros Alapítvány nem vállalt volna szerepet az 1989 utáni Romániában, másrészt, ha a megfelelő időben elkezdődött volna a munka, akkor ma sok tekintetben máshol tartanánk.

A Soros Alapítvány kolozsvári irodájának a szellemi örökségét továbbvinni próbáló Etnokulturális Kisebbségek Forrásközpontja – amelynek alapítása óta ügyvezető elnöke vagyok – 2000 és 2008 között számos olyan programot kezdeményezett, amelyek a romániai etnikumközi kapcsolatok minőségének a javításához próbáltak hozzájárulni, főként a román–magyar, illetve a román/magyar–roma relációban. Részt vettünk ezen kívül nemzetközi programokban is: három vagy négy évig voltunk tagjai egy olyan regionális partnerségnek, amelyet a belga királyi alapítvány támogatott, és amely a nyugat-balkáni és délkelet-európai országokban próbált a többségek és kisebbségek közötti kommunikációt elősegítő stratégiákat kidolgozni.

Itthoni kezdeményezéseink közül egy több éven át működő iskolai csereprogramot említenék első helyen. Ennek keretében erdélyi magyar és – főként a Kárpátokon kívüli térségekben található – román iskolák közötti partnerségek létrejöttét támogattuk, majd a partneriskolák közötti kölcsönös látogatásokat finanszíroztunk. A látogatások során a gyerekek családjuknál voltak elszállásolva, és különböző programok keretében ismerkedhettek a környezettel, amelyben a partneriskola diákjai éltek és tanultak. Számos meghatározó történet bizonyította, hogy meglepően nagy a fogadókészség az ilyen jellegű kezdeményezések iránt mind a pedagógusok, mind a szülők részéről.

A román Belügyminisztériumban valamikor 1996 után, az igazi rendszerváltás során létrehozott kutatóintézettel kialakított partnerség keretében mai napig él egy projektünk, amely a román rendőrség és a kisebbségek közötti – hagyományos módon kölcsönös bizalmatlansággal terhelt – viszonyt próbálja jó irányba befolyásolni. A câpinai, illetve kolozsvári rendőrtisztok iskolák növendékeinek és megyei rendőrfelügyelőknek tartunk időnként előadásokat a kulturális megosztottság kérdéséről és annak a kezelési módjairól azt elősegítendő, hogy azok a rendőrök, akik olyan helyekre kerülnek, ahol kisebbségek, főként magyarok és romák élnek, nagyobb eséllyel tudják, mit kell ezzel a kérdéssel kezdeni. Az utóbbi években számos programot szerveztünk azzal a céllal, hogy a magyar és roma kisebbségek megfelelő képviselője a rendőrség soraiban fokozatosan biztosított legyen. Rendkívül érdekes tapasztalat, hogy egy ekkora és ilyen sajátos helyzetű intézményen belül meg lehet találni azokat a kellő befolyással rendelkező személyeket, akik nyitottak a kisebbségi problematika iránt, a szükséges változtatások őszinte elkötelezettjeivé válnak fokozatosan, és több éven át kitartóan törekednek az állami intézmény és egy civilszervezet közötti partnerség fenntartására, az abban rejlő lehetőségek minél szélesebb körű kiaknázására.

2002-ben a marosvásárhelyi Pro Európa Liga nevű civil szervezettel kialakított partnerség keretében vizsgálatot kezdeményeztünk arról, hogy miként vélekednek a román, a magyar, illetve a romániai magyar közélet jeles személyiségei arról a kérdéstről, hogy lehet-e a német–francia megbékélést modell-értékűnek tekinteni a román–magyar reláció viszonylatában. Egy szakértői minta alapján készített kérdéssort juttattunk el magyarországi és romániai vezető politikusoknak az államelnököktől kezdve a miniszterelnökökön át egy bizonyos szintig lefelé, és az erdélyi magyar politikai elit vonatkozásában is megpróbáltuk az analógnak tekinthető hierarchiát megszólítani. Kezdeményezésünk háttérében az a szándék húzódott meg, hogy rávilágítsunk annak az intézményi háttérnek – konkrétan a két kormány által 1963-ban létrehozott és közösen finanszírozott Francia–Német Ifjúsági Irodának – a jelentőségére, amely több mint 40 éven át biztosította a francia–német megbékélés társadalmi alapjainak az újratermelődését.

Román részről a legmagasabb szinten a külügyminiszter, Mircea Geoană, magyar részről Németh Zsolt államtitkár válaszolt. Magyar részről válaszolt még Gál Kinga, Enyedi György, Szabó Vilmos, Kende Péter, Kürti László, Szabad György, Szájer József. A román válaszok döntő többsége szerint a két helyzet közötti analógia indokolt, és többnyire a gyakorlatban is ennek megfelelően alakul a két nép és állam viszonya. A magyarok az esetek többségében elutasították a párhuzamot, arra hivatkozva, hogy a francia–német megbékélés Elzász német jellegének az elvesztését eredményezte, ami nem lehet követendő példa Erdély viszonylatában. A romániai magyar politikai elit csúcsa nem méltatta válaszra kezdeményezésünket. A válaszokat néhány kiegészítő tanulmánnyal együtt 2004-ben román, magyar és angol háromnyelvű kötetben adtuk közre „Román–magyar kapcsolatok és a francia–német megbékélési modell” címmel.

2005-ben Bukarestben sor került az első román–magyar közös kormányülésre. A kormányülés napjára Bukarestbe utaztunk és látványos könyvbemutató keretében hívtuk fel a nyilvánosság figyelmét a román–magyar közeledés és a francia–német megbékélés közötti lehetséges analógiára. Előzőleg, RMDSZ-es kapcsolataink révén bevitettünk a közös kormányülés napirendjére egy határozattervezetet egy román–magyar ifjúsági intézet létrehozására, amely a Német–Francia Ifjúsági Iroda mintájára jönne létre és fejtené ki tevékenységet. A határozattervezetet a közös kormányülés jóváhagyta, a román–magyar ifjúsági intézet azóta is létezik – papíron.

„a kulturális megosztottság rendkívül mély, strukturális adottsága világunknak”

Út a tudomány és az egyetemi katedra felé

Oktatói tevékenységem voltaképpen már 1992-ben elkezdődött. Veress Károly, aki az 1980-as évek második felében tagja volt a sepsiszentgyörgyi Tudományelméleti Műhelynek, 1989 után felkerült Kolozsvárra, és a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen (BBTE) a Filozófia Tanszék oktatója lett. Szilágyi N. Sándor, aki a bukaresti székhelyű Kriterion Könyvkiadó szerkesztőjeként 1989-ben a „Tény és való” című kötetünk megszületésénél bábáskodott, a fordulat után maga is Kolozsvárra költözött, és a Bölcsészkaron, a Nyelvészeti Tanszéken lett oktató, ma a kognitív nyelvészet világszinten elismert képviselője. 1992-ben mind a ketten megkértek, hogy óraadó tanárként tartsak tudományfilozófiai kurzusokat a diákjaiknak. Ezeknek az előadásoknak a keretében próbáltam ki magam először tanárként, és meg kell vallanom, hogy a tapasztalat nem volt maradéktalanul felemelő. 1998-ban a

Politikatudományi Karról érkezett egy felkérés, hogy vállaljak el egy kurzust a civil társadalomról és a harmadik szektorról, magyarul és románul egyaránt.

Közben, 1993-ban beiratkoztam a BBTE Történelem–Filozófia Karának doktori iskolájába, Gáll Ernő professzorhoz, aki szociológiai és kisebbségtudományi területeken irányított doktori értekezéseket. Gáll Ernő javaslatára a multikulturalizmus jelenségét választottam témaként: arra voltam kíváncsi, hogy többségek és kisebbségek közötti együttélésnek milyen normatív modelljei léteznek szerte a világban. Nagy esély volt ez arra, hogy a Gáll Ernővel az 1980-as évek közepén létesített intenzív kapcsolatnak új tartalmat adjak. Több irányú elköteleződéseim azonban nem tették ezt lehetővé, a doktori iskola formális követelményeinek is nagy erőfeszítések árán és rendszerint kiadós késéssel tudtam csak megfelelni.

1998-ban végül sikerült kiutaznom egy hónapra Will Kymlickához^[4], aki akkor az Ottawai Egyetem Filozófia Tanszékén oktatott, és a multikulturalizmus gyors iramban terebélyesedő szakirodalmának egyik legérdekesebb és legelismertebb – egyben legvitatottabb – szerzője volt. A vele folytatott beszélgetések, illetve az ő tanszékén eltöltött egy hónap új lendületet adott a doktorim ügyének: a kiváló szakmai útbaigazítás mellett lehetőségem nyílt arra, hogy össze tudjam gyűjteni azokat az anyagokat, amelyek alapján sikerült megírnom végül a doktori értekezésemet. A dolgozatban a kulturális megosztottság kezelésének normatív szakirodalmát tekintettem át, és Will Kymlicka elméletének a kritikai recepcióját dolgoztam fel: az őshonos kisebbségekre nézvést rendkívül pozitív konzekvenciákat megfogalmazó elmélet bemutatásán túl elkészítettem a Kymlicka elgondolásait kritizáló igen bő szakirodalom tipológiai rendszerezését. Azt állapítottam meg következtetésképpen, hogy Kymlicka elmélete az egyetemes emancipációtörténet egy fontos állomása, amely a liberális demokráciák alapelveiből vezeti le az őshonos kisebbségek jogát sajátos kultúrájuk védelmére, és hogy álláspontjának kritikusai elméletileg következtelen, többnyire politikai indíttatású ellenvetéseket képesek csak megfogalmazni vele szemben. A kulturális fennmaradást biztosító jogok Kymlicka által elidegeníthetetlen részének tekintett önrendelkezés ugyanis nem jár más következményekkel, mint eltörli a nondomináns kisebbségek és a domináns többségek közötti normatív különbségeket, és aki az önrendelkezés ellen foglal állást, az végső soron a hátrányos megkülönböztetés fenntartása mellett érvel.

Közben Gáll Ernő 2000 májusában meghalt, és a dolgozatot Kallós Miklós szakirányítása mellett fejeztem be, akinek a politikai filozófia a szakterülete. Gáll Ernő és Will Kymlicka értékes útbaigazításai mellett hálával tartozom Kallós Miklósnak azért a rendkívül figyelmes olvasatért, amely alapján sikerült végső formát adni a dolgozatomnak. Doktori értekezésemet 2001 elején, a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen, a Filozófia Tanszék keretében védtem meg. A doktori cím megszerzése után röviddel a BBTE Politika- és Közigazgatástudományi Karán lettem főállású oktató.

Disszertációm 2001-ben kis eltéréssel románul és magyarul is megjelent, románul „Multiculturalismul liberal” [Liberális multikulturalizmus], magyarul „Etnopolitika – a konfliktustól a méltányosságig” címen. Az eltérés magyarázata az, hogy noha a román változat hitelesebben tükrözi a tartalmat, a hazai magyar közgondolkodásban olyan jelentéstartalmak tapadtak már akkor a multikulturalizmus kifejezéshez, hogy a kiadó egyszerűen nem vállalta olyan könyv megjelentetését, amelynek a címében ez a kifejezés szerepel. Jobb híján döntöttem az etnopolitika mellett – ma már tudom, hogy nem volt a legszerencsésebb választás.

A könyv román fogadtatása felülmúlta a várakozásaimat, azt tapasztaltam ugyanis, hogy a romániai akadémiai közeg egy jelentős része tényleg érdekesnek találja a munkámat. Nagyon sok barátot szereztem ezzel a könyvvel és persze ellenséget is, mert a kisebbségi kérdés román megközelítésére alapvetően a kollektív jogok zsigeri elutasítása a jellemző. Ennek az álláspontnak nagyon befolyásos képviselői vannak a román nyilvánosságban, többek között Adrian Năstase,^[5] aki miniszterelnök volt egy ideig. Elismert nemzetközi jogásként leleményesen aknáztta ki a kollektív jogok létét és indokoltságát elvitató doktrínát, politikusként komoly hatást gyakorolva a kérdéssel kapcsolatos hazai közgondolkozásra. Ezzel a gondolkodással ment szembe az én könyvem. A kedvező recepció minden valószínűséggel arra vezethető vissza, hogy a román nyilvánosságban nóvumnak számított, hogy valaki végigmondható és felvállalható diskurzus keretei között érvel a kulturális mássághoz való viszony és azon belül a kollektív jogok indokoltságának, illetve normatív megalapozottságának a kérdése mellett. A hazai szellemi élet egyik befolyásos, a román társadalmat és kultúrát jól ismerő személyisége mondta nekem egyszer, hogy „írtál egy könyvet, amelyet a románok referenciaértékűnek tartanak és folyamatosan idéznek”. Ezen akkor meglepődtem, azóta magam is látom időnként, hogy idézik, mi több, egy, az Oktatási Minisztérium által kidolgozott tantárgyi metodikában kötelező olvasmányként írták elő. Ez érdekes egyébként, mert én magam a könyvet rég meghaladottnak érzem, és oktatói munkám során már nem használom.

Ehhez képest a magyar változat fogadtatásáról azt lehet mondani, hogy tulajdonképpen nem is létezett. Idehaza írtak róla egy-két kritikát, de Magyarországon még recenzió sem jelent meg vele kapcsolatban. Tamás Gáspár Miklós egyszer egy írásának egyik lábjegyzetében két sor erejéig utal rá és megdicséri a könyvet, de egyébként érdeminek mondható kritikáról nem tudok. A szűk szakma számon tartja a munkát, és azt mondja róla, hogy sikeres honosítási kísérlet. Nekem erről más a véleményem, egyáltalán nem úgy gondolom, hogy a honosítási kísérlet sikerrel járt volna.

A könyv a kisebbségi kérdést alapvetően a normatív politikafilozófia nézőpontjából közelíti meg. Engem az motivált annak idején, hogy úgy gondoltam: amit mi a kisebbségi kérdéstről állítunk és elvárásként megfogalmazunk, elméletileg egyáltalán nincs alátámasztva. Amikor felfedeztem a kanadai gondolkodó, Will Kymlicka megközelítésében rejlő lehetőségeket, azt reméltem, hogy az elméletéből fakadó konzekvenciák viszonyainkra való alkalmazása révén van esély kicsit megemelni az erdélyi magyarság jogharcának szellemi horizontját. Magyarán abban bízom, hogy munkám eredményeit használni lehet majd akkor, amikor érvelünk a jogaink mellett, amikor lefolytatjuk az elvi vitáinkat a románokkal arra vonatkozóan, hogy milyen alapokra kellene helyezni Romániában a többség és kisebbség közötti viszonyt. De semmi ilyesmi nem történt. Persze azóta már látom, hogy ez a remény maga egy újabb illúzió volt, mert a politika – a kisebbségpolitikát is beleértve – nem így működik. Ennek ellenére sajnálom, hogy így alakult, mert a román recepció alapján ítélve talán lett volna ebben az irányban keresnivaló.

Azóta magam is túlléptem a normatív megközelítésen. Megadóan könyveltem el, hogy a normatív gondolkodás semmilyen komolyabb befolyással nincs a politikumra: Kymlicka elméletét, bármennyire logikusnak tűnik is, a józan észre apellálva nem lehet érvényesíteni a politikában. Ebből azonban még nem következik, hogy a kisebbségi kérdést mint olyant kell száműzni a politikatudományból. Ha a kulturális megosztottság politikai következményeinek a kezelésére vonatkozó normatív elképzeléseket haszontalanoknak nyilvánítjuk is, ezzel a probléma maga még nem tűnik el: a kulturális megosztottság rendkívül mély, strukturális adottsága világunknak. Valamikor 2004–2005 tájékán az kezdett el foglalkoztatni, hogy

milyen formában tükröződik ez a kulturális megosztottság a politika különböző intézményeiben. Mai fejjel úgy gondolom, hogy a multikulturalizmussal szemben – ami normatív –, az etnopolitika azt vizsgálja, hogy hogyan néz ki a világ összehasonlító, empirikus perspektívában a kulturális megosztottság körülményeihez igazított politikai intézmények szempontjából. Amelyek léteznek, függetlenül attól, hogy mit gondolunk a normatív politikafilozófia hasznáról.

„azt gondoltam, hogy nekem sikerülhet a két álláspontot közelíteni egymáshoz”

Rektorhelyettesi pozícióban

Nagy örömet lelem a tanításban. Nagyon fontos számomra a naprakész elméleti tájékozódás, de az elméletet magát nem tudom életre kelteni, ha nem tudom kapcsolni azokhoz a dolgokhoz, amelyek velem megtörténtek. A lelkiismeretem ezért nyugodt, hogy politikatudományi alapképzés nélkül tanítok az egyetemen, bár néha vannak emiatt kellemetlen pillanataim. De túl tudom magam tenni ezeken, mert az az érzésem, hogy mind a *Korunk* szerkesztőségében, mind az Alapítványnál szerzett tapasztalataim fölérnek egy egyetemi diplomával.

2004-ben rektorhelyettesnek választottak. Nagyon nehéz két és fél év következett. Ahhoz, hogy érteni lehessen mindazt, amivel frissen megválasztott rektorhelyettesként szembetaláltam magam, illetve amit el szerettem volna érni ebben a pozícióban, szükséges röviden áttekintenünk az előzményeket. Kolozsváron 1872-ben jött létre az egyetem, hosszadalmas politikai vitákat lezáró parlamenti döntés alapján. Az intézmény történetének hivatalos, román változata szerint a kolozsvári egyetem tervezetének létezett egy olyan, Eötvös József nevéhez kötődő változata, amely az egyetemet magyar, román és német nyelven oktató intézményként hozta volna létre. Az 1872-es alapítás ehhez képest egy kizárólag magyar nyelvű egyetemről rendelkezett, négy – bölcsészeti, matematikai-természettudományi, jogi és orvosi – karral. Noha a bölcsészkar kezdetektől magába foglalt egy román tanszéket is, az intézmény nyelvi jellege nem elégítette ki a románság képviselőinek az igényeit. 1881-től az egyetem hivatalos neve Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem lett. Az első világháború után az egyetemet átvették a románok, a magát elűzöttnek tekintő magyar egyetem pedig Szegedre menekült. 1940-ben, a második bécsi döntést követően a Ferenc József Tudományegyetem visszatért Szegedről Kolozsvárra, a kolozsvári román egyetem pedig, amely időközben felvette az I. Ferdinánd Király Tudományegyetem nevet, két, román fennhatóság alatt maradt dél-erdélyi városban, Szebenben és Temesvárott keresett menedéket. 1944 októberében az orosz csapatok elfoglalták Kolozsvárt, és átmenetileg megakadályozták a Szebenbe menekült román egyetem képviselőinek arra irányuló kísérletét, hogy visszafoglalják a magyar egyetemet. Az oroszok által felügyelt vitás helyzetet végül a román király egy rendelete oldotta meg 1945-ben, amely úgy rendelkezett, hogy az I. Ferdinánd Király Tudományegyetem visszatér Kolozsvárra és átveszi a magyar egyetem minden vagyonát, egyetlen épületet leszámítva, amelyben létrejön az önálló, állami Magyar Tudományegyetem. Mindezt azért tartottam fontosnak röviden felidézni, mert az erdélyi magyar kisebbség szempontjából tagadhatatlanul előnytelen kolozsvári egyetem történetnek számos olyan vonatkozása van, amelyekhez román sérelmek kapcsolódnak, és amelyekről mi hajlamosak vagyunk megfeledkezni.

Az 1945-ben létrejött Magyar Tudományegyetem rövidesen felvette a Bolyai János Tudományegyetem nevet, és rövid ideig, a kommunizmus fokozatos térhódításának ellenére, az erdélyi magyar egyetemi képzés legdicsőbbként számon tartott korszakát képviselő intézményként működött. A Bolyai Egyetem, ahogy közönségesen emlegetjük, 1959-ig állt fenn ebben a formában, amikor a román pártvezetés egy átfogó kisebbségellenes kampány részeként beolvasztotta a közben Victor Babeş nevet fölvevő román egyetemre: így jött létre a mai napig fennálló Babeş–Bolyai Tudományegyetem. A beolvasztásnak traumatikus hatása volt az erdélyi magyarságra: az intézmény két emblemikus személyisége, Szabédi László tanár és Csendes Zoltán rektorhelyettes öngyilkosságot követett el.

A beolvasztást követően a magyar nyelvű képzés helyzete fokozatosan lehetetlenedett el. Az 1970-es évek elején volt egy viszonylag jobb periódus, az 1980-as években azonban felgyorsult a leépülés, mind a magyar oktatók, mind a magyar nyelven tanuló diákok számárányát tekintve. Tény, hogy a leépülés az egyetem egészét érintette, szakok szűntek meg, és általában véve drasztikusan csökkent a diáklétszám. 1989-ben 3000 diák tanult az egyetemen, ebből valamivel több, mint 600 volt magyar.

Az 1989-es fordulat után az erdélyi magyarság képviselői által megfogalmazott követelések között kiemelt helyen szerepelt a Bolyai Egyetem visszaállítására vonatkozó igény. Rövid ideig, Pálfalvi Attila oktatási miniszter-helyettes idején úgy tűnt, hogy a dolognak nem lesz akadálya, ám a marosvásárhelyi események után kialakult közhangulatban magasra csaptak a nacionalista indulatok az országban, és ezeket leginkább a magyar kisebbség önálló oktatási intézményeinek a visszaállítására irányuló igény szította. Több, a kommunizmus idején felszámolt vagy beolvasztott, nagy múltú középiskolát sikerült visszaszerezni Erdély több városában, az önálló egyetem kérdése azonban vörös posztónak bizonyult.

A Babeş–Bolyai Tudományegyetemen 1992-re sikerült újraindítani a diktatúra alatt megszüntetett szakokat, és ezt követően az egyetem látványos fejlődésnek indult, különösképpen 1993 után, Andrei Marga^[6] rektor vezetése alatt. Magyar szempontból fontos fordulatot jelentett, hogy 1993-ban, egy magas szintű, amerikai közbenjárásra létrejött politikai paktum keretében megegyezés született az RMDSZ néhány képviselője és a román fél között arra vonatkozóan, hogy a BBTE keretében szervezett felvételik során elkülönítenek 300 helyet a magyar nyelvű képzés számára. Ez a megállapodás biztonságosnak érzett kereteket teremtett a magyar nyelvű képzés számára, és az egyetem magyar nyelvű komponensének a fokozatos kiépülését tette lehetővé.

Andrei Marga első három rektori mandátuma idején rendkívül látványosan és dinamikusan fejlődött a magyar nyelvű képzés: nőttek a hallgatói létszámok, egyre-másra vették fel a magyar oktatókat, újabb és újabb szakok indultak magyar nyelven, nem egy esetben akkor is, ha nem voltak adottak a feltételek a szak megfelelő színvonalú működtetéséhez. Többeknek az volt a véleménye ezzel a folyamattal kapcsolatban, hogy Marga arra törekedvén fejleszti a magyar nyelvű oktatást a BBTE keretében, hogy ezzel kifogja a szelet a Bolyai Egyetem visszaállítására irányuló követelések vitorlájából.

Nehéz objektíven megítélni, hogy valóban erről volt-e szó, tény, hogy amennyiben igen, akkor a terv bizonyos értelemben fordítva sült el. A Bolyai Egyetem visszaállításával kapcsolatos politikai kötéshúzás kontextusában az egyetem keretei között látványos méretűvé felfejlődött magyar komponens fokozatosan szerveződött és mobilizálódott, és egy idő után megjelent az az elképzelés, hogy van már annyi magyar oktató meg diák, hogy meg lehessen csinálni újra az önálló egyetemet, csak szétválás kérdése az egész. Az egyetem román

képviselői részéről ez az elképzelés heves ellenkezést váltott ki. A szétválás alternatívájával szemben Marga megfogalmazta a multikulturális egyetem doktrínáját, amely szerint Erdély történelmi hagyományából következően az egyetem keretei között a román, magyar és német kultúrának, illetve nyelveknek békésen meg kell férniük egymás mellett, közös intézményi keretben. A magyar nyelvű komponens látványos, illetve a német nyelvű programok erőltetett, a reális igényeket messze felülmúló fejlesztése ebbe az elképzelésbe illeszkedett.

A magyar nyelven oktatóknak – a vitathatatlanul kedvező fejlemények ellenére való – mobilizációját egyfelől az magyarázta, hogy a Bolyai Egyetem visszaállításával kapcsolatos viták beszüremkedtek a magas politikába, másfelől az a tény tette indokolttá, hogy a multikulturalizmus elvi alapjain nyugvó intézményben a magyar oktatás semmilyen intézményi önállósággal nem rendelkezett. A magyar ügyek alakulását a szokásjog és a román vezetők jóindulata – vagy egyes esetekben annak hiánya – határozta meg.

1997 utolsó hónapjaiban az erdélyi magyar felsőoktatás ügye súlyos válságot idézett elő a román kormánykoalícióban, amelynek 1996 óta az RMDSZ is tagja volt. A román–magyar viszonyt és az egész térség stabilitását veszélyeztető fejlemények láttán az EBESZ Kisebbségügyi Főbiztosa, Max van der Stoel 1998 februárjában kiszállt Kolozsvárra, tájékozódni a helyzet részleteiről. Az első benyomások alapján az egyetem multikulturális politikájának a támogatását ajánlotta a román kormánynak, de javasolta ugyanakkor azt is, hogy módosítsák az 1995-ben elfogadott, a nemzeti kisebbségekre nézve hátrányos tanügyi törvényt úgy, hogy az tegye lehetővé kisebbségi nyelveken oktató állami egyetemek létrehozatalát, és hozzanak létre egy független bizottságot, amely az ilyen jellegű intézmények alapításának az indokoltságáról foglal állást. A későbbiekben a Főbiztos többször visszatért Kolozsvárra szakértők kíséretében, és a látogatás-sorozat nyomán szerzett tapasztalatait 2000 februárjában egy jelentésben foglalta össze, amelyben a multikulturalizmus következetesebb alkalmazását, illetve az egyetem vezetői struktúrájának a megreformálását ajánlotta, úgy, hogy az reprezentatívabb legyen, és nagyobb autonómiát biztosítson az egyetem keretében folyó magyar nyelvű oktatásnak.^[7] Az erdélyi magyar politikumban és közvéleményben Max van der Stoel föllépése úgy csapódott le annak idején, hogy a Kisebbségügyi Főbiztos Andrei Marga multikulturalizmusa mellett tette le a voksát, ennek nyújtott hathatós támogatást, és ezzel a magyar kisebbségre nézve hátrányosan avatkozott be a kérdésbe.

Érdekes adalék, hogy a Kisebbségügyi Főbiztos nagyjából ugyanebben az időben foglalt állást Macedóniában a tetovói albán egyetem ügyében, és ott – ahol korábban fegyveres konfliktusokra is sor került a macedón többség és albán kisebbség között – a kolozsvári példával szöges ellentétben önálló, albán és angol nyelvű állami egyetem létrehozására tett javaslatot. Az etnopolitikai szakirodalomban ezzel a fura párhuzammal kapcsolatosan azt szokták emlegetni, hogy a nemzetközi kisebbségvédelmi rezsím azt üzeni a kisebbségeknek, hogy *violence pays*, vagyis az erőszak megtérül.

2001-ben kitüntetést kaptam az egyetem vezetőségétől doktori értekezésem „Liberális multikulturalizmus” címen megjelent román változatáért, ami annak volt az egyértelmű jele, hogy a könyv Andrei Marga figyelmét is felkeltette. 2003-ban Marga kinevezett az egyetem nemzetközi kapcsolatait bonyolító intézetének igazgatójává, ami meglehetősen szokatlan dolog volt, hiszen alig szűk két esztendeje voltam az egyetem főállású alkalmazottja. Az intézmény – amely közel húsz alkalmazottat foglalkoztatott – indokolatlanul nagy volt, még a BBTE méreteihez és kiterjedt nemzetközi kapcsolathálózatához viszonyítva is. Az volt a feladatom, hogy szervezzem át az intézményt az ésszerűség és a hatékonyság követelményeinek megfelelően. 2004-re kiderült, hogy azért volt szükség rám ebben a

pozícióban, hogy egyfelől legyen valamiféle akadémiai státusom, amire hivatkozni lehet, másrészt, hogy kiderüljön, mire vagyok képes az akadémiai adminisztrációban. 2004-ben Marga megkeresett, hogy a soron következő választásokon vállaljam el a magyar rektorhelyettesi tisztséget. Nem rejtette különösebben véka alá, hogy a multikulturalizmus felkészült szakértőjének tart, és arra számít, hogy eredményesen veszem kézbe a magyar nyelvű oktatás helyzetével kapcsolatosan az egyetemen belül és a nyilvánosságban zajló vitát. A szokásjog szerint az egyetem négy rektorhelyettese közül kettő volt magyar, ebből az egyik a tanulmányi ügyekért felelt, a magyar tagozatot irányította, és informálisan a rektor első helyettesének számított. Erre a pozícióra nézett ki engem Marga.

A felkérés meglehetősen váratlanul ért. Elég egyértelműnek tűnt egyrészt, hogy Marga arra számít, hogy én, a multikulturalizmus híveként majd lecsendesítem a forró fejű magyarokat, meggyőzőm őket, hogy ne akarjanak külön egyetemet. Másrészt hamar felismertem, hogy óriási lehetőség rejlik a felkérésben. A multikulturalizmusról Marga meg én nem egyformán gondolkodtunk: Kymlicka híveként én olyan esélyeket láttam a multikulturalizmusban, amelyeket kamatoztatva látványos előrelépést lehetne elérni a magyar nyelvű oktatás intézményesítésében. Arra számítottam, hogy a rektort és a mögötte álló erőket meg lehet győzni arról, hogy a multikulturalizmusból, amit ők a deklarációk szintjén föl vállaltak és az egyetem hivatalos politikájának tekintenek, a nyugati példák alapján következik annak egy része, amit a magyarok akarnak. A magyarokat pedig arról lehet meggyőzni kis szerencsével, okoskodtam tovább, hogy a multikulturalizmus – ami az akkori magyar közvéleményben az asszimilációval volt egyenértékű és szitokszónak számított – nem ördögtől való: ha nem utasítjuk el zsigerből, hanem elfogadjuk kiindulópontként, és arra építjük fel követeléseinket, jelentős részét elérhetjük annak, amit szeretnénk. Azt gondoltam, hogy nekem sikerülhet a két álláspontot közelíteni egymáshoz.

A BBTE keretében akkoriban uralkodó – és a szokásjog részét képező – hagyományoknak megfelelően a magyar tagozatnak kellett megválasztania a maga rektorhelyettes-jelöltjeit, a két jelöltet pedig a rektornak el kellett fogadnia, meg kellett erősítenie a pozíciójukban. 2004 kora tavaszán a magyar oktatók közgyűlése Nagy László fizikust és engem választott meg rektorhelyettes-jelöltként. A szavazás előtt, egy kisebb kortesbeszéd keretében, kertelés nélkül megosztottam a terveimet a közgyűlés résztvevőivel, akik ennek tudatában adták rám szavazatukat. Noha Nagy Lászlót néhány szavazatnyi különbséggel többen támogatták, az újonnan megválasztott rektor, Nicolae Bocşan történész, aki az elnöki pozícióba visszavonult Marga *alter ego*ja volt tulajdonképpen, engem erősített meg a tagozatvezető rektorhelyettesi tisztségben (Marga abban az évben már nem indulhatott újabb rektori mandátumért, de az erre a célra létrehozott elnöki pozícióba visszavonulva továbbra is az egyetem teljhatalmú ura maradt).

A BBTE keretében zajló választásokat a sajtó élénk figyelemmel kísérte. Rövidesen választások következtek a nagypolitikában is, és az RMDSZ prioritás-listájának az élén két célkitűzés szerepelt: valamiféle áttörés elérése a BBTE magyar tagozatának ügyében és az aradi Szabadság-szobor „kiszabadítása”, visszaállítása az eredeti helyére. A magyar tagozat kérdésében időközben a dolgok addig jutottak, hogy a szétválás helyett, átmeneti megoldásként, két önálló, egy bölcsészeti és egy természettudományi, kizárólag magyarul oktató kar létrehozása volt napirenden. Az egyetem oktatóinak egy része ennek kieroszakolásához az RMDSZ segítségét kérte, ami kapóra jött a választási kampányra készülő szervezetnek. A kérdéssel kapcsolatban élénk vita bontakozott ki az egyetemen belül: a román oktatók egyöntetűleg elutasították az ötletet, amely a magyar oktatókat is megosztotta, többnyire szakmai érvekre visszavezethetően.

A választások után a sajtó rögtön nyilatkozatot kért tőlem, és én teljesen őszintén – és egy kicsit naivan is talán – elmondtam, hogy én úgy gondolom: az egyetemen belüli állapotokról az oktatóknak kell megállapodniuk. Nekik kell eldönteniük, hogy melyik az a megoldás, amelyet valamennyien támogatni tudnak, és amelynek nincsenek vesztesei. Az egyeztetés lefolytatása után majd a politika újra szerepet kaphat a történetben, de addig, amíg ez a belső egyeztetés folyik, a politikának nem lehet beleszólása az egyetem belső ügyeibe.

Ebből a nyilatkozatból meglehetősen nagy galiba lett. Ellenfeleim sűrűn vetették a szememre később, hogy ez a nyilatkozat tántorította el az RMDSZ politikai partnereit attól, hogy az egyetem vezetésének feje fölött, kormányhatározattal hozzák létre a két magyar kart. Noha ez az érv jól hangzik, a belső viszonyok ismeretében biztos vagyok benne, hogy ha a kormányhatározat meg is született volna – ami egyébként legalább annyira valószínűtlen –, annak gyakorlatba ültetésére nem kerülhetett volna sor, és ezzel együtt visszafordíthatatlanul elmérgesítette volna a BBTE belviszonyait. Azt, hogy mire lehetett volna számítani, jól illusztrálja egyébként az, ami a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen történt 2012 áprilisában: az RMDSZ nyomására kormányhatározattal létrehozott önálló magyar kart az érvényes törvényes előírások ellenére sem sikerült ráerőltetni az egyetem vezetésére. 2004-ben semmiféle törvényes alapja nem volt a kisebbségi felsőoktatás intézményi önállóságának, és a román nacionalizmus pozíciói is erősebbek voltak a BBTE kereti között, mint amivel 2012-ben a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen kellett számolni. Utólag megbízható forrásból értesültem egyébként, hogy állásfoglalással végül is segítséget nyújtottam az RMDSZ-nek: olyan célra összpontosíthatott, ami kivitelezhetőnek bizonyult – az aradi Szabadság-szobor „kiszabadítására”, ami 2004 áprilisában megvalósult.

Rektorhelyettesi szolgálatom első évében nyakamba szakadt a Bologna-rendszerre való áttérés. Tanulmányi ügyekért felelős rektorhelyettesként nekem kellett irányítanom a négy éves képzésről a három évesre való áttérést, a tanrendek átalakítását, az első magiszteri programok megszervezését és a nyugati egyetemeken honos szervezeti kultúra olyan elemeinek a bevezetését, mint a syllabuszok – magyarul tanmenetek – vagy a korábban már bevezetett kredit-rendszer új tartalommal való feltöltését. Mindezt az egyetem 21 karán, több mint száz szakirány tekintetében. Óriási munka volt. Láttuk ugyan, hogy a kétszakos képzés felszámolása például nem lesz szerencsés, de egészében véve lelkesen végeztük a munkát; azt gondoltuk, ha ezt Európában találták ki, akkor annak jónak kell lennie. Ma már tudjuk, hogy a Bologna-rendszer sok tekintetben nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. Ennek ellenére büszke vagyok arra, amit akkor a BBTE teljesített, és sajnálom, hogy ez a teljesítmény nincs méltó módon elismerve, számontartva. Én két esztendő elteltével fekete bárány lettem az egyetemen, és ennek tulajdoníthatóan az egyetem legfelsőbb vezetése gyorsan elfelejtette ezeket az érdemeket.

Amikor a Bologna-rendszerre való áttérés előkészületeinek egy jelentős részén már túl voltunk, és úgy láttam, hogy munkámmal elnyertem az egyetem vezetőinek bizalmát, elérkezettnek láttam az időt, hogy elkezdjünk azzal is foglalkozni, amit a magyar nyelvű oktatás intézményes helyzetének a rendezésére vonatkozóan vállaltam. Ezeknek a vállalkásoknak egyik fontos része volt, hogy egyeztetést kezdeményezek az oktató kollégák körében, annak alapján kialakítunk egy álláspontot, és azt az álláspontot mint támogatásra érdemes alternatívát az RMDSZ rendelkezésére bocsátjuk. Noha személyes viszonyom az RMDSZ csúcspanaszával nem volt felhőtlen, formailag úgy lehetett tekinteni, hogy

megállapodás van közöttünk arra nézve, hogy az általunk kialakított álláspontnak annak megfelelően próbálnak érvényt szerezni, hogy milyen pozícióban lesz a szervezet a 2004. év végén esedékes választások után. 2004 szeptemberében kezdtük el ezt a munkát. Felmérést készítettünk az oktató kollégák véleményéről, körbejártuk azokat a karokat, ahol magyar nyelvű oktatás folyt, és egy széleskörű konzultáció keretében próbáltunk utánajárni annak, hogy ki mit gondol célszerűnek, melyik az a változat, amit a magyar nyelvű oktatás intézményes megszilárdítása céljából érdemes megcélozni. Az eredményről szakértői anyag készült, amelyben részletekbe menően ismertettük az állásfoglalásokat. A lényegét tekintve, szinte teljesnek volt mondható az egyetértés arra nézve, hogy a magyar nyelvű képzés intézményes állását valamilyen módon konszolidálni kell, de az is megerősítést nyert, hogy nincs konszenzus az oktatók körében arról, hogy valóban az önálló két kar volna-e a helyes megoldás a magyar nyelvű oktatás problémáira. Erre való tekintettel az általunk elkészített szakértői anyag nem foglalt egyértelműen állást ebben a kérdésben, hanem alternatívákat vázolt fel, és a megrendelőnek tekintett RMDSZ-re bízta annak eldöntését, hogy befolyása súlyának megfelelően mi az, aminek érvényt tud szerezni. A szakértői anyagot az egyeztetett menetrend szerint eljuttattam az RMDSZ elnökségére, és már átadásakor látszott, hogy az egészről nem lesz semmi. A röviddel ezt követően lezajlott választások eredményei alapján az RMDSZ újra kormánypozícióba került, és a kormányprogram nyilvánosságra kerülésével kiderült, hogy a BBTE ügye nem szerepel az RMDSZ prioritásai között: a szervezet figyelmét ezt követően a kulturális autonómia kivívásának az esélyével kecsegtető kisebbségi törvény tervezete kötötte le.

Ezeknek a fejleményeknek a láttán világos lett számomra, hogy az ügy súlypontja visszahelyeződött az egyetemen belülré, és hogy a továbbiakban az egyetemvezetéssel kell megegyezésre jutni a magyar tagozat intézményes állásának és néhány további sérelmes ügynek a rendezése tekintetében. Viszonylag hamar és könnyen sikerült megállapodásra jutni néhány fontos részlet tekintetében. A magyar tagozat intézményi állását tekintve megállapodás született arra nézve, hogy ha a karok nem tekinthetők is minden szempontot kielégítően indokoltnak, önálló magyar nyelvű tanszékek létrehozhatók. Ennek megfelelően elkezdődött egy tervezési folyamat, annak kiderítésére, hogy melyek azok a szakok, ahol a magyar tanszékek létrehozása lehetséges, és megfelel a magyar oktatók igényeinek. Megállapodás született a magyar tagozat egy régi sérelmének, a magyar nyelvű feliratoknak a kérdésében is. Elkészült egy rektori határozat, amely ennek a problémának a multikulturalizmus szellemében történő megoldásáról rendelkezett. Ígéretet kaptunk arra is, hogy a rektori folyosó falain a korábbi rektorok arcképcsarnokát kiegészítik a magyar rektorok hiányzó képeivel, és hogy az egyetem történetéről szóló narratíva megfelelő módon fogja tükrözni az egyetem magyar vonatkozásait is. Később, a soron következő viták egy feszült pillanatában a lista kiegészült a Hungarológiai Kar létrehozására vonatkozó határozattal, amely a Bölcsészkar keretében működő három magyar tanszék, az irodalom, a nyelvészeti és a néprajz tanszékek önálló karrá való egybeszervezéséből jött volna létre.

A korábbi évek rendszeresen visszatérő sérelme volt továbbá, hogy az évnyitó és évzáró ünnepségeken, amelyeket közösen szerveztek, rendszerint nem hangzott el egyetlen magyar szó sem. Sikerült megértetni a vezetőségbeli román kollegákkal, hogy ez a helyzet tarthatatlan egy magát multikulturálisnak meghatározó egyetemen. Azt javasoltam tehát, hogy válasszuk szét a rendezvényeket, és legyenek párhuzamos vagy egymást követő román és magyar nyelvű évnyitó, illetve évzáró ünnepségek. A javaslatot elfogadták, a párhuzamos rendezvényeknek azóta már hagyományuk van. A magyar tagozat évnyitójára a BBTE Aula Magna nevű dísztermében kerül sor – olyan ünnepélyes keretek között, amelyek korábban

elképzelhetetlennek tűntek volna –, és minden alkalommal van egy díszelőadás, amelynek megtartására az egyetem valamely nagytekintélyű professzorát kérjük fel.

Az első, külön megtartott ünnepélyes évnnyitóra 2005-ben került sor. Meghívtuk a sajtó képviselőit és a közélet több fontos személyiségét, zsúfolásig tele volt az Aula Magna. A díszelőadás megtartására Szilágyi N. Sándor nyelvészprofesszort kértük fel, az Aula előcsarnokában lelepleztük Farkas Gyula fizikus, az egyetem egykori tanárának a mellszobrát. Évnnyitó beszédemben hivatalosan ismertettem rektorhelyettesi programomat, felsorolván az említett, a román egyetemvezetéssel elvben egyeztetett célkitűzéseket, amelyeket a mandátum hátralevő részében reméltem megvalósítani. Nagyon jó hangulatú rendezvény volt, annyi év frusztrációja után végre normalizálódni látszott a helyzet.

Ezek után a közös munka helyett elkezdődtek a bajok. Azt nehéz ma már eldönteni, hogy külső sugallatra vagy az egyetemen belülről indult el az a szerveződés, amely igen módszeresen és leleményesen kezdett engem támadni. Az biztos, hogy a Bolyai Kezdeményező Bizottság (BKB) vezetője egyetemünk egyik fiatal, tehetséges oktatója volt, és tagságának a nagy része is az egyetem oktatói közül került ki, főleg azokból, akik a két önálló kart szorgalmazták. Az elején nagy szimpátiával figyeltem ezt a Bizottságot: rendkívül jól, fiatalos lendülettel kommunikáltak, igen hatásos figyelemfelkeltő és mozgósító technikákat alkalmaztak. Hamar kiderült azonban, hogy ők nem a BBTE magyar tagozatának ügyét próbálják segíteni, hanem egyértelműen az én programomat akarják kudarcba fullasztani. Úgy okoskodtak, hogy ha én teljesítem mindazt, amit évnnyitó beszédemben bejelentettem – nyilván ők is érezték, hogy a felsorolt célok teljesülése nem elképzelhetetlen –, akkor én hosszú időre befagyasztom az erdélyi magyar egyetemi képzés önállósodásának az esélyeit. A megkötött kompromisszumok és a kicsikart eredmények ugyanis okafogyottá teszik a sérelmi politizálást, ami végső soron a Bolyai Egyetem visszaállításának esélyeit ássa alá hosszútávon.

Elismerem, hogy a programom ilyen alapú kritikájának volt létjogosultsága, elvben legalábbis. Az ösztöneim azonban határozottan azt súgták, hogy amit el lehet érni, azt meg kell lépni. Amit a román fél megígért, azt ki kell hajtani belőle. És egyáltalán nem gondoltam, hogy ha ezek a célok teljesülnek, akkor ettől kivitelezhetetlenné válna az önálló egyetem. 2005-re ráadásul már az is elég egyértelmű volt, hogy a sérelmi politika semmilyen eredményre nem vezet. De a Bolyai Kezdeményező Bizottságnak határozottan ez volt az álláspontja, és ettől a pillanattól kezdve keményebbé és mozgalmasabbá váltak az események.

2005. október 17-én, alig két héttel az ominózus évnnyitó beszéd után a BKB szervezésében utcai tüntetésekre került sor az egyetem előtt. A sajtó – itthon és külföldön egyaránt – nagyon elevenen reagált az esetre, nyilván a BKB jól működő propaganda-gépezetének is köszönhetően. Az egyetem vezetése nagyon ideges lett. Néztek ránk, a magyar tagozat képviselőire, hogy mi ez, ti mit szóltok ehhez? Nekünk akkor nyilatkoznunk kellett, és értelemszerűen el kellett ítélnünk az akciót. A nagy körültekintéssel megszövegezett nyilatkozatba beleírtuk ugyan, hogy a tüntetők által sérelmezett problémák – az önálló állami magyar egyetem ügyének rendezetlensége, a BBTE multikulturalizmusának kirakatjellege, a magyar feliratok kérdése, illetve a magyar tagozat önállóságának hiánya – reális gondok, amelyek megoldására a magyar tagozatvezetés akcióttervet dolgozott ki, és hogy a kívánt eredmények elérésére nem az utcáról bekiabálva, hanem az illetékes döntéshozókkal egyeztetve kell törekedni, ám az üzenetnek ez a része a nyilvánosság ingerküszöbe alatt maradt. Sokkal fontosabb ténytet jelentett, hogy a BBTE magyar tagozatának vezetői elhatárolódtak a tüntetőktől. Ezzel elszabadult a pokol, és elindult két, egymást kölcsönösen

gerjesztő, bő másfél évig tartó, a magyar tagozatnak rövid távon rengeteg kárt okozó folyamat.

Az elhatárolódásunkra reagálva a BKB azt nyilatkozta a BBTE magyar tagozatát irányító rektorhelyettesekről, hogy mi nem a magyar tagozatot képviseljük, hanem a románok érdekeit szolgáljuk ki. Súlyos, hatásos vád volt ez, amivel igen nehéz volt felvenni a harcot a nyilvánosság előtt. Az egyetem román vezetése másrésről abba a furcsa helyzetbe került, hogy a megállapodás elemeinek teljesítését halogatnia kellett, mert nem vállalhatta azt a látszatot, hogy az utca nyomására tesz engedményeket a magyar tagozat képviselőinek. (Tegyük hozzá zárójelben, hogy a halogatásnak egyéb, az egyetemen belüli román nacionalizmus által gyakorolt nyomásra visszavezethető okai is voltak.) A halogatás tényére reagálva a BKB provokációk sorozatába kezdett: körültekintően előkészített, látványos sajtóesemények keretei között elkezdtek itt-ott kifüggeszteni az általuk elkészített, magyar nyelvű feliratokat. A provokációkra az egyetemvezetés fölöttébb ihletlenül, izomból reagált mindahányszor, ami rendszerint olajat öntött a BKB-sok tüzére. A dolog sajnálatos paradoxont eredményezett: miközben a sajtó arról cikkezett itthon és Magyarországon, hogy végre van valaki, aki ki akarja kényszeríteni jogos érdekeiket, azonközben a román egyetemvezetés azt hangoztatta, hogy a magyar és német nyelvű feliratok – tetemes költséggel, az egyetem szerteágazó épületállományának egy jelentős hányadát lefedve – már le vannak gyártva, csak keresik a megfelelő pillanatot, amikor azok kifüggesztésre kerülhetnek úgy, hogy a kérdéssel kapcsolatos román érzékenység ne okozzon újabb kellemetlenséget. Ebből az ördögi körből másfél éven át nem sikerült kitörni. A BKB újabb és újabb frontokat nyitott – magyar Nobel-díjasok körében gyűjtött aláírásokkal próbálta lépésre kényszeríteni az egyetem vezetését, sajtókampányt indított mérvadó külföldi napilapokban, stb. – amire az egyetemvezetés, és személy szerint Marga egyre rosszabbul reagált. Egyre nyilvánvalóbb lett, hogy amiben megállapodtunk, abból semmi nem fog teljesülni.

Marga diskurzusában, amellyel a BBTE ellen megfogalmazott támadásokra reagált, folyamatosan jelen volt az az állítás, hogy mindaz, ami az egyetemünkön történik, az a kisebbségi kérdés kezelésének a maximumát képviseli Európában – ezzel a kérdéssel kapcsolatos kijelentéseiben sűrűn hivatkozott egyébként a Kisebbségi Főbiztos, Max van der Stoep említett jelentésére 2000-ból. Mi ezzel az állítással természetesen folyamatosan vitatkoztunk, aminek az lett az eredménye, hogy egyszer azt mondta: készítsünk egy átfogó felmérést Európa kisebbségi egyetemeiről, és ha abban ki tudunk mutatni olyan elemeket, illetve megoldásokat, amelyek hiányoznak a BBTE viszonylatában, megígéri, hogy azokat haladéktalanul alkalmazni fogjuk nálunk is. Ez újabb nagy lehetőségnek ígérkezett, úgy hogy nagy lendülettel vettem bele magam a munkába. Felkértem két doktoranduszt, egy magyart és egy román, akik egyébként éppen Margánál doktoráltak oktatáspolitikai témákban, és két történésszel szorosán együttműködve elkezdtük az információk összegyűjtését. Néhány hetes igen komoly erőfeszítés nyomán összeállítottunk egy kb. 150 oldalas anyagot, amely a történeti háttérbe ágyazva ismertette Európa fontosabb kisebbségi egyetemeit, köztük a leuveni és brüsszeli szétvált egyetemeiket, a finnországi svéd nyelvű felsőoktatás helyzetét, a Friburgi egyetemet Svájcban és néhány további példát Dél-Tirolból, Észtországból, Írországból, Macedóniából, stb.

Amikor elkészült az anyag, összehívtam a magyar oktatói kar néhány jelentősebb képviselőjét, hogy minél formálisabb keretek között adjam át a vizsgálat eredményeit az egyetem vezetésének. Az átadás előtti napokban megint volt valamilyen provokáció – ha nem tévedek, éppen akkor keveredett Marga egy szerencsétlen polémiába Kertész Imrével a BBTE keretében uralkodó állapotokról, és azzal fenyegetőzött, hogy bepereli a neves magyar

író. A feszült hangulatú értekezleten Marga egyszerűen lesöpörte az asztalról a nagy gonddal elkészített anyagot, és elképesztően megalázó, vádaskodó hangnemben beszélt velünk. A soron következő napokban kihallgatás-szerű, bírósági tárgyalások hangulatát idéző, maratoni vezetőségi értekezleteken kellett részt vennem. Egyértelművé vált ezekben a napokban, hogy Marga személy szerint engem tart felelősnek a kialakult helyzetért.

Ott maradtam egyedül a két radikalizálódott fél között. A BKB nagyon hatásosan manipulálta a közvéleményt: mind a hazai, mind az anyaországi média őket tekintette az ügy igazi bajnokainak, a BBTE vezetésével együttműködő magyar rektorhelyetteseket pedig árulókként írták le. Abból az elkeseredett küzdelemből, ami az egyetem falain belül zajlott, semmi nem jutott el a sajtóhoz.

Margát én közben folyamatosan arról próbáltam meggyőzni, hogy a megállapodások teljesítésének a halogatásával csak további tápot adunk a BKB radikalizmusának. Nyaggattam, hogy amit megígértünk, azt meg kell tenni, mert az nem lehet, hogy nem teszünk semmit. El kell ismerni, hogy amit ők az utcáról követelnek, az nem illegitim. Nem lehetett például letagadni, hogy a magyar feliratok ügyében, ahhoz képest, amit az egyetemvezetés vállalt, volt egy bő fél éves csúszás. Másrésztől számomra, aki belül voltam, világos volt, hogy a csúszásnak megvoltak a maga alapos okai. Mi, erdélyi magyarok, sok kárt okozunk magunknak azzal, hogy hajlamosak vagyunk elfelejteni, hogy a dolgoknak nem csak a mi számunkra van szimbolikus jelentőségük, hanem a románok számára is. Hogy románok is vannak ebben a számunkra olyannyira fontos történetben, és ráadásul többen vannak, mint mi. Nekik is vannak érzékeny pontjaik, és velünk kapcsolatos történelmi sérelmeik is vannak, amelyeket nagyon jó érzéssel vesznek elő a megfelelő pillanatokban. Én pontosan tudtam, hogy Marga azért is halogatja a feliratok kifüggesztését, mert várja azt az alkalmas pillanatot, amikor ki lehet fogni a szelet a román nacionalizmus vitorlájából. Tudta, ha a feliratok kifüggesztésére nem megfelelő pillanatban kerül sor, akkor a román oldalról szabadul el a pokol, és a dolgoknak a magyar nyelvű képzés jövője szempontjából igen súlyos következményei lehetnek. Ezekben a napokban vált számomra nagyon egyértelművé az, amit már korábban is sejtettem, hogy Andrei Marga nagyon koncepciózusan, jó érzéssel egyensúlyoz a román és a magyar nacionalizmusok frontjai között. A mi derék radikálisaink fellépése pedig újabb bizonyíték volt arra, hogy mi, erdélyi – de lehet, hogy nem csak – magyarok akkor okozzuk a legnagyobb kárt magunknak, amikor azt hisszük, hogy a leghősibb cselekedetet hajtjuk végre. Az erdélyi magyar egzisztenciának nagy átka ez. Már akkor így éreztem, az azóta történtek alapján pedig egyértelműen igazolódott, hogy a BKB abból az emberből hozta ki a virulens magyarellenességet, aki a BBTE keretében a magyar ügy legbefolyásosabb szövetségese lehetett volna. Ahhoz foghatót, amire ott és akkor Andrei Margának készsége és hatalma lett volna, hosszú ideig senki nem fog tudni megengedni magának a BBTE rektori pozíciójából. (Ezt a véleményemet látványosan visszaigazolta később az, ahogy 2011-ben az országos szinten fölöttébb vitatott új tanügyi törvény alkalmazására a BBTE viszonylatában sor került: Marga, ezúttal újra rektori pozícióban, 16 önálló magyar intézet létrehozását fogadtatta el a Szenátussal, rendkívül elegánsan, de ugyanakkor határozott autoritással szerelve le a román nacionalizmus pozíciójából felszólaló ellenkezőket.)

2006 tavaszán ott álltam tehát egyedül a senki földjén. Magyar oldalról senki nem támogatót, senki nem tartott reprezentatívnak a magyar ügyre nézvést, román oldalról pedig nem tettem eleget az elvárásoknak, mert nem harsogtam a radikálisok ellen. Ellenkezőleg: a magyar követelések indokoltságáról próbáltam meggyőzni az egyetemvezetést.

Ekkor összehívtam a magyar tagozat közgyűlését, és felajánlottam a lemondásomat azzal az ürüggyel, hogy a román és magyar álláspontok közötti közvetítés szándékára épített rektorhelyettesi elképzelésem megbukott. Nincs ki között közvetíteni, az események hatására a dialógus esélyei felszámolódtak, következésképpen nincs már értelme, hogy a funkciót tovább betöltssem. Döntsön az oktatóközösség arról, hogy visszahív vagy sem a tagozatvezetői tisztségből.

A közgyűlésen megszólaltak ugyan racionális hangok is, de nagyon halványan ahhoz képest, hogy milyen volt a közhangulat. Végül is nem szavazták meg a lemondásomat, hanem megerősítettek a funkciómban. Arra kértek, hogy legalább az ügyvitel szintjén vigyem tovább a tisztséget. Ettől számítva nekem már nem volt projektem. Kizárólag ügyvivőként működtem, ami azt jelentette, hogy ha valamilyen kérdés felmerült, lefolytattam az egyeztetést az érintettek között, az ügyet pedig közvetítettem, illetve képviseltem az egyetemvezetés felé.

Az ezt követő időszakban kezdtünk el dolgozni a magyar tagozat szabályzatán. Tagozati szabályzat híján az egyetemen belüli viszonyokat, mint többször említettem, a szokásjog alakította. A beszűkült mozgástérben azt javasoltam közvetlen munkatársaimnak, hogy ha nem lehetséges, hogy az egyetemnek legyen egy, a szenátus által elismert önálló magyar tagozata, akkor dolgozzunk ki egy szabályzatot, amelynek révén egy virtuális struktúrában fogjuk össze az egyes karok és tanszékek alá besorolt magyar szakokat. Próbáljuk úgy visszalopni a kérdést az egyetemi szintű diskurzusba, hogy a kidolgozott szabályzatot, amely meghatároz bizonyos struktúrákat és azokhoz rendelt kompetenciákat, fogadja el és emelje belső jogszabály rangjára a szenátus. Ha átmegy a szenátuson, akkor a magyar tagozat kap egy virtuális önállóságot. Ebben a munkában vállalt szerepet többek között Magyarai Tivadar,^[8] aminek az lett az eredménye, hogy amikor én lemondtam, akkor ő szóba jöhetett, mint valamelyes tapasztalattal rendelkező utód. A szabályzat tervezete elkészült, ám lemondásomig nem adódott lehetőség a szenátus-beli megvitatására.

A BKB akciózásai közben tovább folytatódtak. 2006 nyarán szerveztek egy felsőoktatási tanácskozást a Református Teológia dísztermében, ahová mindenkit meghívtak, aki ezen a pályán valamit képviselt; meghívtak politikusokat, szakértőket is. Amikor szót kaptam, nagyon éles felszólalásban fogalmaztam meg, hogy a BKB annyi kárt okozott, hogy ha ott, abban a pillanatban abbahagyná az akciózást, és hagyná, hogy az egyetem oktatói folytassák a megkezdett munkát, akkor tíz évre lenne szükség ahhoz, hogy visszatérjünk ahhoz a hangnemhez, amiben a magyar tagozat helyzetének rendezéséről román partnereinkkel tárgyaltunk másfél évvel korábban. A sajtó nagyon rossz néven vette a nyilatkozatomat.

Szerencsére nem lett igazam, nem kellett éppen tíz év. 2011-ben, a már említett körülmények között, létrejöhetek végül a magyar tanszékek (az időközben elfogadott tanügyi törvény által bevezetett szóhasználat szerint: intézetek), kiegészült közben a rektori folyosóján a rektori arcképcsarnok, és a BBTE történetének hivatalos változata is hitelesebben tükrözi az egyetem történetének magyar vonatkozásait. Hellyel-közzel megjelentek többnyelvű – többek között magyar – feliratok is, az egyetem honlapja pedig jóval az elfogadhatóság szintje fölött tükrözi az intézmény multikulturális jellegét. A tények azt bizonyítják tehát, hogy a 2005-ben meghirdetett programom közel sem volt teljesíthetetlen. Mindehhez ma, 2012-ben még azt is hozzáteszem, hogy amennyiben 2004–2006 között sikerült volna létrehozni 3–4 újabb magyar tanszéket a BBTE keretében, esetleg magát a Hungarológia Kart is, akkor a 2010-ben elfogadott tanügyi törvény egy lépéssel tovább mehetett volna, hiszen a politikai alkuk logikája szerint a létezőhöz képest kellett valami továbbit nyújtania. Ezt gondolom én a BKB

teljesítményéről. Álláspontom vitathatatlanul szubjektív, ám onnan, ahonnan én éltem meg ezeket az eseményeket, ezt lehet látni.

2006 novemberében a szűk körű egyetemvezetés úgy döntött, hogy a BKB két legaktívabb képviselőjét, egy fizikust és egy matematikust, elbocsátja az egyetemről. A döntést egy rendkívüli szenátusi ülésen jelentették be. Ezzel a lépéssel az egyetemvezetés egy általuk fenn hangoztatott, a magyar tagozat autonómiáját bizonyítani hivatott szabályt vett látványosan semmibe – azt nevezetesen, hogy személyzeti ügyekben csak a tagozat képviselői illetékesek. A két kollégával kapcsolatos döntés meghozatalakor velem senki nem konzultált, következésképpen az egyetem vezetősége olyan helyzetbe hozott, hogy nem maradt más választásom: a szenátusi ülés után rögtön beadtam a lemondásomat.

Lemondásomat követően a Margához fűződő viszonyom feszült maradt. Feltehetően nem csak a nehéz pillanatokban képviselt álláspontokat nem tudta megbocsátani nekem, hanem ráadásul árulónak is tekintett, mert lemondtam. Ennek a feszült viszonyoknak a szakmai előmenetelem látta a kárát: Marga az egyetem teljhatalmú uraként személyesen akadályozta meg, két ízben is, a professzori előléptetésemet úgy, hogy semmibe vette a procedúrára vonatkozó törvényes előírásokat.

2008-ban a Politikatudományi Karon dékánhelyettesnek választottak. A mandátum leteltével, 2012-ben újraválasztottak erre a tisztségre. Tanulmányi ügyekkel, illetve a kari szintű kutatás kérdéseivel foglalkozom ebben a minőségemben, és egyben a kar magyar tagozatát irányítom.

„a romániai politikai közösségnek, tetszik, nem tetszik, a tagjai vagyunk”

Nemzetpolitikai horizontok

A kilencvenes évek elején a generációmhoz tartozó néhány társammal együtt elindítottunk egy kezdeményezést, amely azóta is nagyon közel áll a szívemhez, és mindig jó hangulattal gondolok vissza rá. Már önmagában az is nagy dolog, hogy léteznek ezek a generációs társak, mert az én generációm jelentős része már rég eltávozott Romániából. Két nevet említenék: Láng Zsoltot és Visky András, akiket nagyon szeretek. Láng Zsolt tehetséges író, a marosvásárhelyi *Látó* folyóirat szerkesztője, Visky Andrásról pedig már volt szó: költő, drámaíró, kiváló színházi szakember. Visky munkássága – Tompa Gábor zsenije mellett – nagymértékben hozzájárult a Kolozsvári Színház látványos szakmai sikereihez az elmúlt években. Láng Zsolt, Visky András és jómagam hasonló háttérrel, azonos pályatörténettel indultunk neki a változás utáni életnek. Mind a hárman mérnökök voltunk, mindhármunknak voltak irodalmi ambíciói, és 1989 után ugyanolyan lelkesedéssel vetettük bele magunkat a szellemi életbe. Más és más irányokba sodort el bennünket az élet, ennek ellenére kitartóan kerestük – egy ideig legalábbis – egymás felé a kapcsolatot. 1992-ben létrejött az „Éneklő Borz” nevű kezdeményezés, amit úgy határoztunk meg annak idején, hogy „visszhangzó szépirodalmi folyosó”, zárójelben a „vissz”, a „szép” és a „só”, így „hangzó irodalmi folyó”-nak is lehetett olvasni.

Azokban az években rengeteg lap indult, és legtöbbjük néhány szám megjelenése után fenntarthatatlannak bizonyult, egyszerűen eltűnt. Az értelmiségi életformára nézve megalázó viszonyok elleni tiltakozásul azt találtuk ki, hogy nem írott lapot kell csinálni, hanem

eseményeket kell létrehozni, amelyek keretében érdekes tartalmak jelennek meg érdekes színhelyeken. Az elhangzott szövegek megjelenhetnek utána nyomtatásban is akár, de a hangsúly az esemény megismételhetetlen egyediségén legyen. A fellépéseken hármunk mellett a fiatalabb Jakabffy Tamás és Kisgyörgy Réka vett részt, aztán később Kovács András Ferenc, Selyem Zsuzsa, Madaras Péter, Vida Gábor, Demény Péter, Kelemen Hunor (ő ma az RMDSZ elnöke), Sántha Attila, Papp Sándor Zsigmond csatlakozott hozzánk alkalomszerűen.

Az *Éneklő Borz* fellépései úgy néztek ki, hogy egy különös, hasonló célra általában nem használt helyszínen a szerzők felolvasták saját műveiket, amelyek valamilyen módon kötődtek egy előre megbeszélte témához – versben, kisprózában, kisesszében. A szövegek hangvétele rendszerint nagyon más volt, mint ami az akkori időkben uralta a hazai nyilvánosságot. A helyszínen kívül a fellépéseket olykor valamilyen rendezői fogás, kisebb koreográfia tette egyedivé.

1992 októberében a budapesti Merlin Színházban volt egy estünk, utána a marosvásárhelyi állatkert majomházában lépett fel az *Éneklő Borz*. Következett a kolozsvári ferences kolostor refektórium, a székelyudvarhelyi kultúrház, aztán a marosvásárhelyi pincegaléria, egy bukaresti nemzetközi könyvvásár, a csikszeredai Tilos kocsma, a Bálványosi nyári egyetem, JAK tábor Tatán, stb. A keretek tágításának, a tükörtartásnak, a polgárpukkasztásnak volt ez a fellépés-sorozat a fóruma, amit én nagyon szerettem. És a szövegeim is jól érezték magukat ebben a környezetben.

1997-re úgy éreztük, hogy kiöregedtünk a nyilvános beszédnek ebből a műfajából, és abbamaradt a dolog. 2006–2007-ben volt még egy kísérletünk a kezdeményezés felélesztésére, tartottunk még három rendezvényt. Ezek egyikének volt témája a kettős állampolgárság.

Az *Éneklő Borz* fellépéseim én rendszerint nemzetpolitikai tartalmú szövegekkel kísérleteztem. A kettős állampolgárság kérdésében is az akkor fennforgó elgondolásokkal kapcsolatban próbáltam hangot adni fenntartásaimnak, ha jól emlékszem, valami olyasmit mondtam azon a kolozsvári fellépésen, hogy „fura szerzet a magyar – nem osztódással szaporodik, hanem osztódással fogy”. A kettős állampolgárság kérdésében természetesen van egy sor összetevő, amelyet 2010 után hideg fejjel lehet mérlegelni. Tudni lehet, miként találta magát ebben a kérdésben kényszerpályán a második Orbán-kormány, olyan törvénymódosítást kényszerülve indítványozni a kétharmados választási győzelem másnapján, amelynek a konzekvenciái a legtapasztaltabb, legfelkészültebb nemzetpolitikai szakértők számára is homályosak. Csak megértéssel lehet, másfelől, azok lelkesedésére reagálni, akik jogos igazságtételtként élik meg, életük alkonyán, ezt a nemzetpolitikai fordulatot. Mint ahogy nem lehet nem látni, hogy Európában és a térségben divatja van az ilyen jellegű lélekvásárnak – nem nagyon várható el tehát Magyarországtól, hogy önkorlátozóan, a hosszútávú nemzeti érdekeket mérlegelve lépjen ebben a kérdésben.

A kettős állampolgársággal kapcsolatos hivatalos anyaországi diskurzusban van azonban valami, amit én fölöttébb álságosnak érzek. Azt mondják ennek a nemzetpolitikai irányvonalnak a képviselői, hogy a magyar állampolgárság megszerzésének törvény által biztosított könnyített lehetősége megerősíti a magyar identitást, és könnyebbé teszi a határon túli magyarság számára, hogy megmaradjon magyarnak a szülőföldjén. Az állítás két összetevője között én felodhatatlan ellentmondást érzek. Mert egyfelől igaz ugyan, hogy a kettős állampolgárság intézményében implicit módon egy elvárás fogalmazódik meg a határon túli magyarokkal szemben arra nézvést, hogy hogyan kell odaát magyarnak lenniük.

Az egész elképzelés arra a logikára alapoz, hogy a határon túli magyaroknak minél szorosabban kell kötődniük a magyar államhoz, és a Magyarország iránti lojalitás kinyilvánítása, illetve gyakorlása alapján egy sor eszköz áll ma rendelkezésre annak eldöntésére, hogy a magyar állam nevében eljárók szerint ki a jó és megbízható határon túli magyar, és ki nem. Ezt minden kétség fölött hivatalosan megerősített identitásnak lehet tekinteni. Formailag ezzel nem is lenne baj – a nemzetállami logika már ilyen: mi, erdélyi magyarok szinte naponta tapasztaljuk ennek a román változatát. Másfelől azonban az empátia teljes hiányára vall azt gondolni, hogy az identitásukban ily módon megerősített, határon túli magyarok számára könnyebb lesz magyarnak megmaradniuk a szülőföldjükön.

Számtalan esetben tapasztaltam, még az erdélyi-romániai viszonyokat illetően széleskörű jártassággal rendelkezők esetében is, hogy magyarországi barátaink úgy viszonyulnak hozzánk, úgy fogalmazzák meg elvárásaikat velünk szemben, mintha mi itt a románoktól hermetikusan elszigetelve élnénk. Sarkosan fogalmazva, a Magyarországról számunkra megfogalmazott identitás úgy van elképzelve, mintha románok nem is léteznének. Ha léteznek is, olyan messze vannak, hogy nem kell őket számításba venni, mi nyugodtan intézhetjük a dolgainkat, tekintet nélkül arra, hogy ők rólunk mit tudnak, mit gondolnak. Feltehetően nem független ettől a jelenségtől, hogy az erdélyi magyar közgondolkodás egy szívós hagyománya szerint az erdélyi magyar egzisztencia akkor van biztonságban, ha mi, erdélyi magyarok, a románoktól minél jobban elhatárolódva, biztonságos kis magyar világokba visszavonulva élünk, és ennek megfelelően szocializálódunk.

Ez az elképzelés a két világháború között alakult ki, és azóta sem tudunk kilépni ebből a gondolatrendszerből. Ezt termeljük újra folyamatosan, többnyire tudattalanul, pontosabban anélkül, hogy reflektálnánk adottságainkra.

Azzal magam is egyetértek, hogy a magyar identitáshatároknak biztonságosnak kell lenniük ahhoz, hogy az erdélyi magyar nemzetrész biológiai és nyelvi-kulturális értelemben újratermelhesse magát a szülőföldjén. Ám éppen erre való tekintettel gondolom azt, hogy alapvetően elhibázott nemzetpolitikai orientáció úgy szocializálni az erdélyi magyarokat, hogy akkor érezzék magukat biztonságban, ha minél kevesebb kapcsolatuk van románokkal.

Mi, erdélyi magyarok, önhibánkon kívül, a romániai politikai közösségnek – tetszik, nem tetszik – a tagjai vagyunk, és nem hiszem, hogy létezne ez idő szerint olyan nemzetpolitikai koncepció, amely ennek az adottságnak a konzekvenciái alól bennünket mentesíteni tudna, azt leszámítva természetesen, hogy elhagyjuk a szülőföldünket. Amennyiben sorsunkat befolyásolni kívánjuk – itt, a szülőföldünkön –, egy sor olyan kompetenciával kell rendelkezünk, amelyek Magyarországon a legteljesebb mértékben irrelevánsak. Nem kevesebb következik mindebből, mint hogy Erdélyben – és nagy valószínűséggel a Felvidéken, a Vajdaságban és Kárpátalján is – nem úgy kell magyarnak lenni, mint az anyaországban. Azok a szocializációs minták tehát, amelyek abból indulnak ki, hogy mi a magyar *politikai* nemzet részei vagyunk, végső soron kontraproduktívak: nem elősegítik, hanem akadályozzák azt, hogy harmonikusan illeszkedjünk abba a világba, amelyben élnünk kell.

Azzal, hogy melyek is közelebről azok a kompetenciák, amelyek a szűkebb és tágabb világunkra, illetve korunkra jellemző adottságok körülményei között biztonságosabbá tehetnék az erdélyi magyar identitás határait, sajnálatos módon senki nem foglalkozik. Én hosszabb ideje azt gondolom ezzel kapcsolatosan, hogy az autonómia egyik legautentikusabb megnyilvánulási formája az volna ma Erdélyben, ha egy megfelelően illetékes helyről

elindított, megfelelően színvonalas közvita bontakozna ki az erdélyi magyar nyilvánosságban arról, hogy hogyan kell szocializálni a magyarokat ahhoz, hogy biztonságosabban megmaradjanak magyarnak a szülőföldjükön. Ennek a szocializációnak vitán fölüll kell, hogy legyen egy nagyon fontos komponense, nevezetesen a magyar nyelvhez, illetve kultúrához és a magyar államhoz való kötődés. Meggyőződésem szerint azonban, kellene lennie egy másik, majdnem ilyen fontos komponensnek, amely a kultúráközi együttélés helyzeteinek a sikeres megélésére, konkrétan a román többséghez való viszonyulás helyzeteire készítené fel az erdélyi magyarokat. Tapasztalatom szerint a nemzetpolitika uralkodó irányzatának az a bevallatlan célja, hogy olyan erős mágnesként vonzza magához a határon túli magyarokat, hogy ennek a második komponensnek a gondolata még csak fel se merülhessen. Ha valaki mégis megteszi, nem kevesebbet kockáztat, mint hogy előbb-utóbb árulónak minősül.

Az a kérdés egyébként, hogy mi az ára annak, hogy egy nemzetnyi kisebbség harmonikusan illeszkedjék egy más nyelvű és kultúrájú politikai közösség által uralt környezetbe, valóban nem egyszerű, és feltételezhető, hogy a válaszra irányuló kutakodás során az árulás toposza valóban nem kerülhető meg. E kérdéssel viaskodva, hosszabb ideje úgy gondolom, hogy ha az erdélyi magyarságnak az a célja, hogy elfogadtassa magát a román többséggel, akkor valamit fel kell adnia abból, amit magáról gondol, pontosabban abból, ahogyan magát több mint 90 éve nagyjából változatlanul újratermeli. A Gordon Allport kontaktus-hipotézisével kapcsolatos irodalomban tájékozódva talákoztam Thomas F. Pettigrew egy felvetésével^[9], amely szerint a csoportközi viszonyokban tapasztalható pozitív elmozduláshoz rendszerint a csoporthatárokon átnyúló intenzív kontaktusokra, „barátságokra” van szükség, ami számos kockázatot rejt magában. A másik csoporttal létesített kontaktus olyan tapasztalatokat eredményezhet ugyanis, amelyek alapján hajlamosak leszünk érvényesként elfogadni az idegen csoport nézőpontját, majd fokozatosan eltávolodunk saját csoportunk gondolkodásmódjától, végül pedig indíttatást érzünk arra, hogy szorgalmazzuk annak átértékelését. Amikor először olvastam ezt a fejtegetést, rémülten ismertem benne magamra. Ma már úgy gondolom, hogy valóban erről van szó: ha abban vagyunk érdekeltek, hogy konszolidáljuk az Erdélybe szakadt magyar nemzetrészt a jelenlegi szállásterületén, nem lehet megspórolni a környezetbe harmonikusabban illeszkedő identitásstruktúrák és az azokat újratermelő szocializációs stratégiák kimunkálását.

Az interjút készítette, szerkesztette és jegyzetekkel ellátta: Bindorffer Györgyi

Jegyzetek

[1] Az akkor még magyar többségű (52%) Marosvásárhelyen a magyarság az anyanyelvű oktatás mellett tüntetett. A Vatra [Românească](#) nevű román sovíniszta szervezet a román kormányerők támogatásával, valamint a város környéki románok segítségével feldúlta a városközpontot és a békésen tüntető magyarokra támadt. A több napig tartó zavargásoknak március 21-én a román hadsereg vetett véget. A zavargások alatt három magyar és két román halt meg, 278-an sebesültek meg. Az összecsapásokért csak magyarokat és cigány nemzetiségűeket ítélték el.

[2] A lapot 1926-ban alapította Dienes László, első folyama 1926 februárja és 1940 szeptembere között jelent meg. A második folyam 1957 februárjától 1989 decemberéig tartott, a lap szerkesztősége 1990 januárjától számítja a jelenlegi, harmadik folyamot.

[3] Kereskényi Sándor (1951–) tanár, lapszerkesztő. 1991–1995 között a Korunk c. havilap filozófiai-politológiai rovatának vezetője. Jelenleg az Erdélyi Napló c. hetilap főmunkatársa. Forrás:

<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=szerzo&betu=k>

[4] Will Kymlicka (1962–), Kanadában élő politikai filozófia professzor, a kingstoni Queen's University Filozófia Tanszékének a vezetője, a multikulturalizmussal kapcsolatos számos elismert munka szerzője.

[5] Adrian Năstase (1950–) román szociáldemokrata politikus, nemzetközi jogász. 2000–2004 között Románia miniszterelnöke.

[6] Andrei Marga (1946–) Herder díjas (2005) filozófus, politológus, politikus. 1993–2004 között, majd 2008–2012 között a Babeş–Bolyai Tudományegyetem rektora. 1997–2000 között oktatási miniszter, 2012-ben rövid ideig külügyminiszter, majd a Román Kulturális Intézet igazgatója.

[7] „Max van der Stoel, az EBESZ Nemzeti Kisebbségügyi Főbiztosa 2000. március 30-án levelet intézett Andrei Margához, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem rektorához. A levél előzménye Max van der Stoel 2000. március 2-án Kolozsváron tett látogatása és a látogatás során neki átnyújtott 23 pontból álló román jegyzék. Az EBESZ Nemzeti Kisebbségügyi Főbiztosa a látogatás tapasztalatai alapján és a jegyzék tanulmányozása után levelében a következő észrevételeket teszi: kifogásolja az Egyetem 1995-ben elfogadott alapító okiratát, amely alig tér ki a multikulturalizmusra, ezért javasolja annak felülvizsgálatát az azóta eltelt öt év eseményeinek, illetve a román oktatási törvény módosításainak figyelembevételével. Hiányolja a magyar kisebbség által kért garanciák megvalósítását. Javasolja a döntéshozatali rendszer módosítását, többnyelvű diplomák kiadását és a tanterv modernizálását.” Forrás: **Kisebbségkutatás - 11. évf. 2002. 1. szám.**

<http://epa.oszk.hu/00400/00462/00010/40.htm>

[8] Magyarai Tivadar docens (1968–), szociológus. 1991 óta a BBTE főállású oktatója. 2007 és 2012 között töltötte be a tagozatvezető dékánhelyettes pozícióját. 2010-től az RMDSZ Oktatási Főosztályának főtitkár-helyettese. 2012-ben nem pályázott újabb rektorhelyettesi mandátumért.

[9] Pettigrew, Thomas F. (1997): Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (2): 173–185.



SALAT LEVENTE

docens, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Kar

lsalat@edrc.ro

Politológus, a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem oktatója, a Kolozsvári Akadémiai Bizottság (KAB) tudományos titkára, az Etnokulturális Kisebbségek Forrásközpontjának ügyvezető elnöke. Kutatási területe az etnopolitika, azon belül a romániai magyar kisebbség helyzete és a román–magyar viszony. Három önálló kötet és több szerkesztett kötet szerzője, magyar, román és angol nyelven közöl az etnikai, nyelvi és kulturális megosztottság politikai következményeivel, illetve a kisebbségi kérdés különböző aspektusaival kapcsolatos tanulmányokat. 2004–2006 között a Babeş-Bolyai Tudományegyetem rektorhelyettese. 2006-ban a kommunizmus romániai következményeit vizsgáló elnöki bizottság tagja. 2010-ben a KAB felsőoktatási munkacsoportja irányítása alatt készített átfogó elemzést a romániai magyar felsőoktatás helyzetéről és kilátásairól.

Publikációs jegyzék

Könyvek

Kulturális megosztottság és demokrácia. A normatív és az empirikus politikatudomány érvei a közösségi autonómia kérdésében. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2011. 148 o.

Etnopolitika – a konfliktustól a méltányosságig. Az autentikus kisebbségi lét normatív alapjai. Marosvásárhely: Mentor, 2001. 344 o.

Multiculturalismul liberal. Bazele normative ale existenței minoritare autentice [Liberális multikulturalizmus. Az autentikus kisebbségi lét normatív alapjai]. Iași: Polirom, 2001. 357 o.

Filippika az idő ellen. Tanulmányok és esszék. Kolozsvár: Komp–Press, 1996. 225 o.

Szerkesztett kötetek

Politică și etnicitate. Identitate, comportament și instituții în contextul diversității etnoculturale [Politika és etnicitás. Identitás, viselkedés és intézmények az etnokulturális megosztottság kontextusában]. Kolozsvár: Accent, 2011. 611 o.

Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată [A nemzeti kisebbségek integrációját szolgáló politikák Romániában. Jogi és intézményi vonatkozások összehasonlító perspektívában]. Kolozsvár: EDRC, 2008. 272 o.

Relațiile româno–maghiare și modelul de reconciliere franco–german. A román–magyar kapcsolatok és a francia–német megbékélési modell. The Romanian–Hungarian Relations and the French–German Reconciliation. Kolozsvár: EDRC, 2004. 639 o. (Társszerkesztő Smaranda Enacheval.)

A New Balance: Democracy and Minorities in Post–Communist Europe. LGI Books. Budapest: Open Society Institute, 2003. 208 o. (Társszerkesztő Monica Robotinnal.)

Maghiarii din România și etica minoritară (1920–1940) [Magyarok Romániában és a kisebbségi etika (1920–1940)]. Kolozsvár: Ethnocultural Diversity Resource Center, 2003. 311 o. (Társszerkesztő Lucian Nastasăval.)

„Kínlódni ebben az országban?” – Ankét a romániai magyarság megmaradásának szellemi feltételeiről. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 2002. 291 o.

Interethnic Relations in Post-Communist Romania (Proceedings of the Conference “The Romanian Model of Interethnic Relations. The Past Ten Years – The Next Ten Years”), Bucharest, 7–8 July, 2000. Kolozsvár: Ethnocultural Diversity Resource Center, 2000. 400 o. (Társszerkesztő Lucian Nastasăval)

Relații interetnice în România postcomunistă (Documentele conferinței „Modelul românesc de relații interetnice. Ultimii zece ani, următorii zece ani, București, 7–8 iulie 2000”) [Interetnikus kapcsolatok a posztkommunista Romániában. Az „Interetnikus kapcsolatok romániai modellje. Az elmúlt tíz év – a következő tíz év” c. konferencia dokumentumai, Bukarest, 2000. július 7–8.] Kolozsvár: Ethnocultural Diversity Resource Center, 2000. 394 o. (Társszerkesztő Lucian Nastasăval.)

Cumpăna – 2. Antologia revistei Korunk [Korunk anológia 2.]. Cluj: Komp–Press, 1995. 365 o. (Társszerkesztő Kántor Lajossal és Makár Júliával.)

Cumpăna – 1. Antologia revistei Korunk [Korunk antológia 1.]. Cluj: Komp–Press, 1994. 409 o. (Társszerkesztő Kántor Lajossal.)

Tény és való. Tudományelméleti írások. Bukarest: Kriterion, 1989. 205 o.

Kötetben közölt tanulmányok, könyvfejezetek

Actualitatea democrației consociaționale în Europa Centrală și de Est [A konszociális demokrácia időszerűsége Közép-Kelet-Európában]. In Székely István Gergő (szerk.): *Democrație consociaționistă sau împărțirea puterii în societăți multietnice. Cadru teoretic și patru studii de caz* [Konszociatív demokrácia vagy hatalommegosztás a multietnikus társadalmakban. Elméleti keretek és négy esettanulmány]. Kolozsvár: ISPMN–Editura Kriterion, 2011. 7–17.

Democracy, Diversity and Social Capital. In Pricopie, Remus–Dorina Guțu–Mihai Moroiu (eds.): *Fulbright Ripple Effect on International Education*. Bukarest: Comunicare.ro, 2011. 205–219.

Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In Szikszai Mária (szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár: Ábel Kiadó, 2010. 9–126. (Társszerző Péntek Jánossal, Papp Z. Attilával és Csata Zsomborral.)

A román–magyar kapcsolatok a francia–német megbékélés perspektívájából. In Czoch Gábor–Henry de Montety (szerk.): *Szolgálhat-e mintaként a francia–német kibékülés?* Budapest: Gondolat, 2010. 101–121.

A romániai magyar tudományos hálózat szereplői, működése, teljesítménye és együttműködési lehetőségei. In Fedinec Csilla (szerk.): *Magyar–magyar interdiszciplináris kutatások, intézményi együttműködési lehetőségek*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága, 2010. 19–44.

A határon túli magyar tudományosság fogalmának körülhatárolása. In Fedinec Csilla (szerk.): *Magyar–magyar interdiszciplináris kutatások, intézményi együttműködési lehetőségek*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága, 2010. 189–202.

Gáll Ernő levelezésének szellemi horizontja. In Gáll Ernő: *Levelek 1949–2000*. Kolozsvár–Budapest: Korunk–Napvilág Kiadó, 2009. 5–54.

Perspective ale UDMR după alegerile parlamentare din 2008 [Az RMDSZ perspektívái a 2008. évi választások után]. In Gheorghe Teodorescu (szerk.): *Alegeri 2008. Vol. II. Continuitate și schimbare [A 2008-as választások. II. kötet. Folytonosság és változás]*. Iași: Polirom, 2009. 109–130.

Regimul minorităților naționale din România și contextul internațional al acestuia [A romániai kisebbségvédelmi rezsim és annak nemzetközi kontextusa]. In Salat Levente (szerk.): *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată [A nemzeti kisebbségek integrációját szolgáló politikák Romániában. Jogi és intézményi vonatkozások összehasonlító perspektívában]*. Kolozsvár: EDRK, 2008. 9–20.

Merits and Shortcomings in the European Minority Regime. In Stanislaw Parzymies (ed.): *OSCE and Minorities: Assessment and Prospects*. Varsó: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007. 34–45.

A liberalizmus és autonómia viszonyáról – kisebbségi nézőpontból. In Fejtő Ferenc–Salat Levente–Ludassy Mária–Egry Gábor–Bognár Zoltán: *Autonómia, liberalizmus, szociáldemokrácia*. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutató Közalapítvány, 2006. 9–56.

A politikaelmélet néhány sarkalatos fogalma és a kulturális megosztottság körülményei között uralkodó identitásstrukturák közötti feszültség. In Kovács Nóra–Osvát Anna–Szarka László (szerk.): *Etnikai identitás, politikai lojalitás. Nemzeti és állampolgári kötődések. Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet évkönyve 4.* Budapest: Balassi Kiadó, 2005. 9–51.

A szintézis esélyei az etnopolitikai konfliktusok okaival foglalkozó elméleti magyarázatokban. In Kántor Zoltán–Majtényi Balázs (szerk.): *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről.* Budapest: Rejtjel Kiadó, 2005. 211–252.

Dokumentumok a Babeş–Bolyai Tudományegyetem magyar tagozatának történetéből. In Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2004–2005.* Temesvár: Diaspora Alapítvány, 2005. 359–405.

Perspectivale minorităţii maghiare din România în lumina studiilor elaborate pe baza rezultatelor Barometrului Relațiilor Etnice, edițiile 1994–1996 și 2000–2002 [A magyar kisebbség perspektívái Romániában az Etnikai Viszonyok Barométere 1994–1996 és a 2000–2002 évi kiadásainak eredményeit értékelő tanulmányok tükrében]. In Gabriel Bădescu–Mircea Kivu–Monica Robotin (szerk.): *Barometrul Relațiilor Etnice 1994–2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România [Etnikai Viszonyok Barométere 1994–2002. Egy nézőpont az interetnikus viszonyok alakulásáról Romániában].* Kolozsvár: CRDE, 2005. 165–174.

Időutazás Gáll Ernő kisebbségpolitikai írásainak világában. In Földes György–Gálfalvi Zsolt (szerk.): *Nemzetiség – felelősség. Írások Gáll Ernő emlékére.* Budapest: Napvilág Kiadó, 2005. 183–243.

Perspectives on the Evolution of the Romanian–Hungarian Relations and the French–German Reconciliation Model. In Levente Salat–Smaranda Enache (eds.): *The Romanian–Hungarian Relations and the French–German Reconciliation.* Kolozsvár: EDRC, 2004. 473–490.

A 2000. év küszöbén. Politika és kisebbségi magyar társadalom Romániában. In **Blénesi Éva–Mandel Kinga (szerk.): Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában (2002–2004).** Budapest: Gondolat Kiadó–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2004. 108–124. (Bakk Miklóssal és Horváth Andorral.)

Az RMDSZ 2003-ban – útkeresés integrációs határpontokon. In **Blénesi Éva–Mandel Kinga (szerk.): Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában (2002–2004).** Budapest: Gondolat Kiadó–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2004. 125–165. (Bakk Miklóssal és Horváth Andorral.)

László Dezső kisebbségi bölcséletének időszerűsége. In Cseke Péter (szerk.): *László Dezső emlékezete 1904–2004.* Kolozsvár: Polis, 2004. 123–137.

Southeast European Challenges to Representative Democracy. In Monica Robotin–Levente Salat (ed.): *A New Balance: Democracy and Minorities in Post-Communist Europe.* LGI Books. Budapest: Open Society Institute, 2003. 5–30.

Etica minoritară maghiară interbelică din perspective provocărilor contemporane ale diversității [A magyar kisebbségi etika a két világháború között és a kulturális megosztottság

kortárs kihívásai]. In Lucian Nastasă–Levente Salat (szerk.): *Maghiarii din România și etica minoritară (1920–1940) [A magyarok Romániában és a kisebbségi etika (1920–1940)]*. Kolozsvár: Ethnocultural Diversity Resource Center, 2003. 7–25.

Integrarea europeană și dilemele științelor politice [Az európai integráció és a politikatudomány dilemmái]. In Szokoly Elek (szerk.): *Provincia 2001*. Marosvásárhely: Pro Europa Kiadó, 2003. 135–143.

Despre ideea de bună guvernare [A jó kormányzás eszméje]. In Ioaneta Vintileanu–Gábor Ádám (szerk.): *Poliția și comunitățile multiculturale din România [A rendőrség és a multikulturális közösségek Romániában]*. Kolozsvár: EDRC, 2003. 197–201.

Gondolatok Erdély félreismeret géniuszáról és két egymásnak feszülő állameszme néma tusakodásáról. In Kovács–Kiss Gyöngy (szerk.): *Erdélyről Európában mítosztalanul*. Kolozsvár: Korunk Baráti Társaság, 2003. 152–159.

Integrarea europeană și dilemele științelor politice [Az európai integráció és a politikatudomány dilemmái]. In Vasile Boari (szerk.): *Studii Politice*, Kolozsvár: Presa Universitară Clujană, 2002. 65–77.

A romániai magyar közgondolkodási minták analízise és szimptomatológiája. In Salat Levente (szerk.): *„Kinlódni ebben az országban?” – Ankét a romániai magyarság megmaradásának szellemi feltételeiről*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 2002. 11–46. (Isán István Csongorral és Tasnádi Miklóssal.)

A lassú valóság Spectatora. In Bakk Miklós: *Lassú valóság*. Kézdivásárhely: Ambrózia, 2002. 7–12.

Közösségi integrációs modell. In Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv*, Kolozsvár: Editura Polis, 2002. 58–68.

Az erdélyi magyar politikatudomány a második évezred utolsó évtizedében. In Tanczos Vilmos–Tökés Gyöngyvér (szerk.): *Tizenkét év. Összefoglaló tanulmányok az erdélyi magyar tudományos kutatások 1990–2001 közötti eredményeiről*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 2002. 397–467. (Bakk Miklóssal, Bodó Barnával, Kántor Zoltánnal, Lőrincz D. Józseffel és Szász Alpár Zoltánnal.)

În prag de an 2000: politică și minoritate maghiară în România [A 2000. év küszöbén: politika és magyar kisebbség Romániában]. In Györgyjakab Izabella (szerk.): *Alternative minoritare. Prezentarea problemelor minoritare în revista Magyar Kisebbség. 1995–2000 [Kisebbségi alternatívák. A kisebbségi problémák tükröződése a Magyar Kisebbség folyóiratban. 1995–2000]*. Sepsiszentgyörgy: Editura T3, 2002. 314–332. (Bakk Miklóssal és Horváth Andorral.)

Erdély státusa. In: Kántor Zoltán (szerk.): *Státustörvény. Dokumentumok, tanulmányok, publicisztika*. Budapest: Teleki László Alapítvány, 2002. 331–335.

Starea de spirit a maghiarimii din România. Traectorii forțate în gândirea publică minoritară [A romániai magyar kisebbség szellemi helyzete. Kényszerpályák a kisebbségi

közgondokodásban]. In Szokoly Elek (szerk.): *Provincia 2000*. Marosvásárhely: Editura Pro Europa, 2001. 204–208.

Message in the Bottle. In Farkas-Zoltán Hajdú–Lajos Kántor–Gyöngy Kovács Kiss–Sabine Spors (Hrsg.): *Siebenbürgen. Magie Einer Kulturlandschaft*. Kolozsvár: Korunk, 1999.

A 2000. év küszöbén. Politika és kisebbségi magyar társadalom Romániában. In Bakk Miklós–Székely István–Toró T. Tibor (szerk.): *Útközben*. Csíkszereda: Pro-Print, 1999. 70–87.

The Challenge of Ethnocultural Diversity. In Miklós Dérer (ed.): *The Future of Transatlantic Relations: Central and East Europe's Contribution. First Annual Conference on Atlanticism. February 26–27, 1999, Budapest*. Budapest: Hungarian Atlantic Council, 1999. 120–127.

A kisebbségi helytállás modelljei. In Jankovics József–Monok István–Nyerges Judit (szerk.): *A magyar művelődés és a kereszténység. A IV. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai. Róma–Nápoly, 1996. szeptember 9–14. Vol. III*. Budapest–Szeged: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság–Scriptum Rt., 1998. 1765–1777.

Hungarian Civil Society in Romania? In Andor Horváth–Lajos Kántor–Zsuzsa Selyem (eds.): *Render 1 – Anthology of Korunk*. Kolozsvár: Komp-Press, 1996. 215–217.

O societate civilă maghiară din România? [Magyar civil társadalom Romániában?] In Kántor Lajos–Horváth Andor (szerk.): *Cumnpăna 3 – Antologia revistei Korunk*. Cluj: Komp-Press, 1996. 39–41.

Elveszett otthon, elvesztett közösség, kétségbevont kollektív egzisztencia. In Cseke Péter (szerk.): *Lehet – nem lehet?* Marosvásárhely: Mentor, 1995. 249–258.

Să vorbim despre autonomie [Beszéljünk az autonómiáról]. In Kántor Lajos–Makár Júlia–Salat Levente (szerk.): *Cumnpăna 2 – Antologia revistei Korunk*. Kolozsvár: Komp-Press, 1995. 74–76.

Natura paraliziei [A bénultság természete]. In Kántor Lajos–Makár Júlia–Salat Levente (szerk.): *Cumnpăna 2 – Antologia revistei Korunk*. Kolozsvár: Komp-Press, 1995. 195–200.

Cuvînt înainte [Előszó]. In Kántor Lajos–Salat Levente (szerk.): *Cumnpăna 1 – Antologia revistei Korunk*. Kolozsvár: Komp-Press, 1994. 5–9.

Autonomia intelectuală precum o permanentă căutare [Az intellektuális autonómia mint perszeveráló keresés]. Kántor Lajos–Salat Levente (szerk.): *Cumnpăna 1 – Antologia Korunk*. Kolozsvár: Komp-Press, 1994. 125–128.

Pistele constrângerii intelectualității în societățile postcomuniste [Értelmiségi kényszerpályák a poszt-kommunista társadalmakban]. In Kántor Lajos–Salat Levente (szerk.): *Cumnpăna 1 – Antologia revistei Korunk*. Kolozsvár: Komp-Press, 1994. 282–285.

Tudásszociológiai szempontok az ismeretrendszer elkötelezettségének kérdéséhez. In Salat Levente (szerk.): *Tény és való*. Bukarest: Kriterion, 1989. 16–59.

A strukturalizmus és rendszerelmélet mint közös gyökerű szellemi divatok. In *A Hét Évkönyve*, București, 1989. 50–52.

Az „intellektus áldozathozatalának” szociológiájához. In Bodó Barna (szerk.): *Ember és világ. Tanulmányok a hitről*. Bukarest: Kriterion, 1986. 110–140.

Folyóiratokban közölt tanulmányok, cikkek

Hívó szavak és az erdélyi magyar szellemi puszta. In *Korunk*, 2012. 5: 75–86.

A politikai közösség kérdése a többség–kisebbség viszonyának a nézőpontjából. In *Korunk*, 2012. 1: 65–76 és 2: 58–67.

Erdélyi magyar identitás a magyar és román közpolitikák kereszttüzében. In *Magyar Kisebbség*, 2010. 3–4: 50–61.

A világ Amerika után. A hatalom új alakzatai a nemzetközi politikában. In *Korunk*, 2010. 2: 14–19.

Ethnocultural Diversity and Aspects of Political Culture. In *Transylvanian Review of Administrative Science*, 2009. 27 E: 199–219. (Caluser Monicával, Gorcea Ameliával, Mosteanu Olimpiával.)

A román–magyar kapcsolatok a francia–német megbékélés perspektívájából. In *BUKSZ*, Vol. 21, 2009. 4: 347–352.

A kommunizmus romániai öröksége és az erdélyi magyarok. In *Magyar Kisebbség*, Vol. XIII. 2008. 1–2: 7–19.

A nemzeti kisebbségek helyzete. A magyarok. In *Magyar Kisebbség*, Vol. XIII. 2008. 1–2: 20–51. (Stefano Bottonival, László Mártonnal, Lázok Klárával, Nagy Mihály Zoltánnal, Novák Csaba Zoltánnal, Olti Ágostonnal.)

Social Capital in Multicultural Communities. In *Studia Universitatis Babeş-Bolyai – Politica*. 2008. 1: 19–32. (Olimpia Mosteanuval.)

Are Members of the Hungarian Minority in Romania Part of the Romanian Political Community? In *Studia Politica*, Vol. VIII. 2008. 2: 337–366.

Prevailing Identity Structures and Competing Ethnopolitical Strategies in Transylvania. In *Hungarian Studies*, Vol. 21. 2007. 1–2: 19–60.

A magyar nemzetstratégia kisebbségpolitikai alternatívái. In *Magyar Kisebbség*, Vol. 41–42, 2006. 3–4: 186–200.

Forme de autonomie și condițiile de realizabilitate ale acestora [Autonómia-formák és azok megvalósulásának feltételei]. In *Alter*, Vol. XII. 2006. 29: 37–49.

Statul-națiune și provocările diversității [Nemzetállam és a különbözőség kihívásai]. In *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, Vol. 10. 2005. 4–12. <http://hiphi.ubbcluj.ro/JSRI>

Visions of Minority Hungarians in Transylvania: Prospects and Obstacles. In *Minorities Research. A Collection of Studies by Hungarian Authors*, 2004. 6: 33–62.

Kisebbségi magyar jövőképek esélyei és buktatói Erdélyben. In *Kisebbségkutatás*, Vol. 12, 2003. 3: 547–573.

Central and Local Public Administration in the Dynamics of Inter-Ethnic Relations in Romania. In *Revista Transilvană de Științe Administrative*, 2003. 1(9): 70–87 (Veres Valérral..

The Challenge of Diversity. Answers and Dilemmas. In *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, Vol. 3. 2003. 189–207. <http://hiphi.ubbcluj.ro/JSRI>

Az RMDSZ 2003-ban – útkeresés integrációs határpontokon. In *Magyar Kisebbség*, 2003 1. (Bakk Miklóssal és Horváth Andorral.)

Van-e magyar jövő Kolozsváron? In *Korunk*, 2003. 1: 43–49.

Conceptul de drepturi colective și democrația liberală [Liberális demokrácia és a kollektív jogok fogalma]. In *Europolis. Revistă de teorie și analiză politică*, 2002. 1: 41–57.

Javaslat a romániai magyar kisebbségi társadalom intézményes keretének megreformálására. In *Magyar Kisebbség*, 2002. 1: 218–216.

Multikulturális demokrácia? In *Regio. Kisebbség, Politika, Társadalom*, 2002. 12: 206–225.

A romániai magyarság szellemi helyzete. Kényszerpályák a kisebbségi közgondolkodásban. In *Provincia*, Vol. I. 2000. 6: 8.

Puncte de vedere la interpretarea multiculturalismului in România [A multikulturalizmus interpretációjának perspektívái Romániában]. In *Altera*, Vol. VI. 2000. 13: 23–46.

Szemponatok a multikulturalizmus fogalmának romániai értelmezéséhez. In *Magyar Kisebbség*, 2000. 1: 226–252.

Minoritarii și democrația II. [Kisebbségek és demokrácia II.] In *Curentul*. Vol III, 1999. április 8. 82: 18.

Minoritarii și democrația I. [Kisebbségek és demokrácia I.] In *Curentul*. Vol. III, 1999. március 3. 74: 18.

Romániai magyar civil társadalom? In *Korunk*, 1995. 11: 3–6.

The Trap of Minority Politics. In *Balkan Warrepor.*, Vol. 29, Oct/Nov 1994. 29–30.

A benutság természetrajza. In *Korunk*, 1994. 3: 23–27.

A kritika dilemmái. In *Korunk*, 1993. 2: 22–33.

Az én Korunkom. In *Korunk*, 1993. 1: 75–78.

Európa és a kisebbségi kérdés. In *Korunk*, 1992. 6: 69–70.

Értelmiségi kényszerpályák Közép-Kelet–Európa posztkommunista társadalmaiban. In *Korunk*, 1991. 4: 510–512.

Strasbourggi egyezményhálózat. In *Korunk*, 1990. 6: 737–744.

Az intellektuális autonómia mint perszeveráló keresés. In *Korunk*, 1990. 1: 57–61.

A megérdemelt zsarnok. In *Magyar Napló*, 1990. 10.

Eszmék kavargása. A tudomány helyzete a huszadik század második felének szellemi közegében. In *Tett*, Nr. 50, 1989. 2: 5–10. (Sólyom S. Levente név alatt.)

Az emberek, mint dolgok. In *Tett*, Nr. 45. 1988. 1: 53–57.

Tények színeváltozása. In *A Hét*, 1987. 45: 8.

Üdv-technológiák, vagy a racionalizmus céltévesztései? In *Tett*, Nr. 32. 1984. 4: 50–55.



BINDORFFER GYÖRGYI

A Társadalmi Együttélés szerkesztője,

PhD, tudományos munkatárs, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala

Bindorffer.Gyorgyi@ajbh.hu

Polányi díjas (2002) kulturális antropológus, szociológus, kisebbségkutató; az ELTE Kulturális Antropológia Tanszék, valamint az ELTE Szociológiai Intézet megbízott oktatója (1996–2004); 2000–2009 között a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézetének tudományos főmunkatársa, 2007-től az Országgyűlési Biztos Hivatalának munkatársa. Könyvei: *Kettős identitás – etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban* (2001); *Wir Schwaben waren immer gute Ungarn* (2005), *Változatok a kettős identitásra* (2007); *Nemzetiség, politika, nemzetiségpolitika – Nemzeti és etnikai közösségek kisebbségi önkormányzati autonómiája Magyarországon* (2011).