

SOKSZÍNŰ PEDAGÓGIA

INKLUZÍV ÉS MULTIKULTURÁLIS SZEMLÉLETMÓD
A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

SZERKESZTETTÉK:

ENDRŐDY ORSOLYA
SVRAKA BERNADETT
F. LASSÚ ZSUZSA



SOKSZÍNŰ PEDAGÓGIA
INKLUZÍV ÉS MULTIKULTURÁLIS SZEMLÉLETMÓD
A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

SOKSZÍNŰ PEDAGÓGIA

INKLUZÍV ÉS MULTIKULTURÁLIS SZEMLÉLETMÓD A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Szerkesztették:

Dr. Endrődy Orsolya, egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Svraka Bernadett, egyetemi tanársegéd, ELTE TÓK

Dr. habil. F. Lassú Zsuzsa, egyetemi docens, ELTE TÓK

Budapest, 2020

Szerzők:

Ádám Szilvia, Berzsényi Emese, Borbáth Katalin, Böddi Zsófia, Elekes Györgyi, Endrődy Orsolya, F. Lassú Zsuzsa, Füzesné Illés Zsuzsanna, Gőbölös Rebeka Anna, Gyarmathy Éva, Lénárt András, Hortoványi Judit, Kollár János, Komolafe Cinderella, Kovács Judit, Márkus Éva, Müller Márta, Nagy-Jónás Izabella, Ozsváth-Anga Erika, Perlusz Andrea, Svraka Bernadett, Szabóné Kármán Judit, Trentinné Benkő Éva, Takács Luca Sára, Várszegi Andrea

Lektorálta:

Szombathelyiné Dr. Nyitrai Ágnes Anikó – főiskolai tanár, KE PK,
Dr. Csereklye Erzsébet – egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Olvasószerkesztő:

Svraka Bernadett

A borítóterv Svraka Zsófia ötlete alapján készült.

© Szerzők, 2020

© Szerkesztők, 2020

ISBN 978-963-489-255-7

ISBN 978-963-489-256-4 (pdf)

A könyv az ELTE tankönyv- és jegyzettámogatási pályázatán elnyert forrás felhasználásával készült.



ELTE
EÖTVÖS
KIADÓ

www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: Dr. habil. Márkus Éva,
az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának dékánja

Projektvezető: Urbán László
Kiadói szerkesztő: Tihanyi Katalin
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó
Tördelés: Sörfőző Zsuzsa
Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.

Tartalomjegyzék

Bevezető gondolatok	7
---------------------	---

I. FEJEZET

F. Lassú Zsuzsa: *Egyén és közösség*

1. F. Lassú Zsuzsa – Várszegi Andrea: <i>A szülők és gyermekek mentális egészsége mint az inkluzív nevelés egyik fontos tényezője</i>	11
2. Gyarmathy Éva: <i>Atipikus fejlődés és az idegrendszer éréseinek kulturális háttere</i>	24
3. Lénárt András: <i>Javaslat egy új inkluziós indikátor kifejlesztésére</i>	36
4. Füzesné Illés Zsuzsanna: <i>Egyén és csoport az osztályközösségben: a szociometriai pozíció hatása az egyén teljesítménymotivációjára</i>	48
5. Borbáth Katalin: <i>Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése szakmai és személyes identitásjellemzőikkel összefüggésben</i>	69
6. Ádám Szilvia: <i>Korai kiégés</i>	89

II. FEJEZET

Endrődy Orsolya: *Nemzetek sokszínűsége*

1. Göbölös Rebecka Anna – Endrődy Orsolya: <i>Interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés – Multikulturális alapfogalmak</i>	103
2. Márkus Éva: <i>A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában</i>	119
3. Müller Márta: <i>Inklúzió a német nemzetiségi pedagógusképzésben</i>	132
4. Kovács Judit – Trentinné Benkő Éva: <i>Heterogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulók inklúziója egy hazai magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában</i>	147
5. Takács Luca Sára: <i>Vietnámi magyarok – magyar vietnámiak? A Magyarországon élő másodgenerációs vietnámiak szocializációja</i>	165

6. Komolafe Cinderella: <i>Félig afrikai, félig magyar gyermekek a közoktatásban</i>	181
7. Szabóné Kármán Judit: <i>A cigány/roma gyerekek, családok</i>	191
8. Hortoványi Judit: <i>Cigány/roma tanulók önkifejező rajzai: az 5-Szimbólum rajzi feladatsor pedagógiai alkalmazása</i>	210

III. FEJEZET

Svraka Bernadett: *Inkluzív gyakorlatok a mindennapokban*

1. Perlusz Andrea: <i>Integráció</i>	233
2. Böddi Zsófia: <i>Az inkluzív óvodai nevelés sajátosságai és tényezői</i>	244
3. Kollár János: <i>Befogadó társadalom – befogadó iskolák</i>	270
4. Endrődy Orsolya: <i>Néhány ország multikulturális érzékenységet elősegítő gyakorlatából – angol, spanyol és japán példák</i>	280
5. Ozsváth-Anga Erika – Svrika Bernadett: <i>Kincses játékok</i>	291
6. Berzsenyi Emese: <i>Világvallások fogyatékoságképe – az ábrahामी monoteista vallások rendszere</i>	300
7. Nagy-Jónás Izabella – Svrika Bernadett: <i>Autizmus és papírszínház</i>	326
8. Elekes Györgyi: <i>A pedagógus szerepe a roma gyermekek integrációjában</i>	341

IV. FEJEZET

Endrődy Orsolya: *Vallások világképe*

1. Berzsenyi Emese: <i>Az ábrahामी vallások emberképe és létfilozófiai alapvetései a gyermek fontosságának tükrében</i>	357
2. Endrődy Orsolya: <i>Vallási elemek egyes távol-keleti kultúrák gyermekképében – különös tekintettel a kínai, japán, vietnámi és koreai gyermekekre</i>	376
Szerzőink	389

Bevezető gondolatok

Az elfogadás az együttélés természetes alapja. Bármilyen szintről is közelítünk, problémákba ütközünk, ha a megvalósítás lépéseit fontolgatjuk. Nem könnyű tudomásul venni az érintettek eltérő igényeit. Nagy szerepe van egy közös, elfogadó szemléletmód kialakításának és továbbadásának, melynek célja a befogadás. Ez a nemes feladat legfőképp a pedagógus társadalomra hárul. Az inkluzív értékrendünk közös megalkotása segít tettekre váltani célkitűzéseinket. Az érzékenyítési folyamatot már gyermekkorban el kell kezdeni, kötetünk ebben kíván segítséget nyújtani. Számoljuk fel közösen az akadályokat!

A tanulmánykötet célja, hogy bemutassa a pedagógiai gyakorlatban már működő, kiemelt figyelmet igénylő, és a multikulturális társadalom felé nyitó integratív kezdeményezéseket, azok működését, a teljes befogadás felé vezető útjukat. Hiszünk benne, hogy az inkluzív és a multikulturális szemlélet csak együttesen vezethet a teljes elfogadáshoz, legyen szó a pedagógusképzésről, vagy a köznevelési intézményekről.

I. FEJEZET

Egyén és közösség

Szerkesztő: F. Lassú Zsuzsa

1. A szülők és gyermekek mentális egészsége mint az inkluzív nevelés egyik fontos tényezője^{1, 2}

F. LASSÚ ZSUZSA – VÁRSZEGI ANDREA

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) definíciója szerint a *mentális egészség* „a jóllét állapota, amelyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud birkózni az élet normál stresszhelyzeteivel, termékenyen képes dolgozni, és hozzá tud járulni közösségének életéhez”.³

Az inkluzív nevelés szempontjából az együttnevelkedő gyermekek és szüleik mentális egészsége egyaránt fontos szempont, hiszen a gyermek családi környezete egyértelműen befolyásolja a gyermek testi-lelki egészségét, és így intézményi nevelésének sikerességét. Jelen tanulmányban a szülő és a gyermek mentális egészségének támogatását az intézményes nevelés színterén tárgyaljuk, amely szintér kifejezett kompenzáló lehetőséget jelenthet a mentális egészséggel kapcsolatos sajátos nevelési igény esetén is.

1.1. A mentális és fizikai egészség eltérő megítélése mint az inklúziót befolyásoló tényező

Ahogy Albert Einstein mondja, az élet olyan, mint a biciklizés; ahhoz, hogy megtartsuk az egyensúlyt, mozgásban kell maradnunk. Ha valami meggátolja a mozgást, felborulunk. Ez lehet egy utunkba kerülő kő, fadarab vagy egy hirtelen elénk ugró macska, de akár egy szögtől kidurranó kerék is. Az is előfordulhat, hogy begörcsöl a lábunk, vagy nem lassítunk megfelelően egy meredek lejtőn lefelé. Valami tehát megakadályoz minket abban, hogy utunkat harmonikusan folytassuk. Pontosan ez történik velünk, amikor megbetegszünk. Legyen a betegség testi – defektet kapunk – vagy lelki – nem megfelelő tempóban próbálunk bevenni egy kanyart –, kibillent minket az addigi működésünkéből, és fennáll a sérülés veszélye. Ha egy túrát csapatban vagy akár tandembiciklin szeretnénk teljesíteni, bárki is veszíti el egyensúlyát, az a csapat minden tagjára kihatással lesz. Ez törté-

¹ A tanulmány korábbi változata *Gyermekek a mentális betegségek kontextusában* címmel megjelent: BOL-LÓKNÉ PANYIK ILONA (szerk.): *Gyermeknevelés – Pedagógusképzés 2010*. Eötvös Kiadó, Budapest. 23–34. oldal.

² A tanulmány megírását az Európai Unió Erasmus+ programja támogatta.

³ World Health Organization. *What is mental health?* WHO web page: World Health Organization; 2013 [updated 2013/05/01]. Available from: <http://www.who.int/features/qa/62/en/>.

nik akkor is, amikor egy család valamelyik tagja megbetegszik. Az addig kialakult szerepek, szokások, interakciók és kommunikáció megváltozik. Ezek újrafogalmazásával kell a családnak alkalmazkodnia a megváltozott feltételekhez, hogy újra egyensúlyba hozzák a gépezetet.

Ahogy a kerékpáros példából is láthattuk, az egyensúlyból való kibillenést nemcsak a bicikli meghibásodása, hanem a vezető lelki tényezőinek nem megfelelő működése, illetve a kettő egymásra való negatív hatása is okozhatja. A való életben szintén nem csak testünk betegedhet meg. Számos mentális kórkép érintet bennünket életünk során. Amennyiben családi rendszerben gondolkozunk, úgy szem előtt kell tartanunk, hogy a gyermekek fejlődésére nemcsak saját testi vagy lelki egyensúlyuk van hatással, hanem a családi rendszer egészlegessége. Az Amerikai Nemzeti Egészségügyi Szervezet statisztikai kimutatása alapján a gyermekek 10–15%-a érintett fejlődése során valamely szülő súlyos vagy krónikus betegsége által (ROMER 2007) és – az Egészségügyi Világszervezet és az Európai Unió statisztikai alapján – 12 gyermekből legalább egy mentálisan sérülékeny szülővel él (F. LASSÚ 2011c).

Már a 60-as évektől ismert, hogy a szülő súlyos vagy krónikus betegsége megnövekedett rizikófaktort jelent a gyermekek mentális egészségére. Nemcsak a szülő-gyermek kapcsolat kerül ilyenkor veszélybe, hanem a teljes család jövőképe, koherenciája és identitása megkérdőjeleződik. Bizonyos családok a megnövekedett stresszorok hatására megerősödnek, mások összeomolhatnak (ROMER 2007). A testi megbetegedésekkel ellentétben, a mentális kórképekben szenvedőknél gyakran tapasztalhatjuk, hogy nehezen fogadják el saját betegségüket. A tünetek nem olyan kézzelfoghatóak, hiszen leginkább az érzelmek, a gondolkodás és a percepció területén jelentkeznek, mely nemcsak a diagnózis felállításában jelent nehézséget, de a családtagok számára is kihívás lehet a normalitás és az attól való eltérő működésmód határainak meghúzása. Mindez hozzásegíthet ahhoz, hogy a gyermek önmagát okolja a szülő tüneteinek megjelenése vagy fokozódása miatt, hogy bűntudatot érezzen és különös módon terhelődjön. A mentális betegségek nehéz elfogadását a társadalmi megítélés is erősíti. Míg a legtöbb testi betegség segítségnyújtást és odafordulást vált ki a beteg szociális környezetéből, a mentális betegségekkel kapcsolatban gyakran előítéletek élnek az emberek fejében, mely a beteg stigmatizációjához vezethet. A betegség ilyenkor a teljes család számára titokká válik, melyet a tagok közösen cipelnek, elzárva magukat a segítség lehetőségétől (F. LASSÚ 2011c).

Mivel az egyensúly megbillenése nem feltétlenül vezet károsodáshoz, könnyen beláthatjuk, milyen fontos szerepe van a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek a gyermek egészséges fejlődése szempontjából. Ha a biciklivel kátyúba hajtunk, de a kormányval ügyesen korrigálunk, utunkat sértetlenül tudjuk tovább folytatni. Ehhez azonban sokszor biztatásra, külső támogatásra van szükség. Bár a tapasztalat azt mutatja, hogy a klasszikus orvos-beteg kapcsolatnak – a szülő

betegsége esetén – a gyermekek nem részesei (ROMER 2007), a megnövekedett családi megterhelődés miatt mégis nagyobb odafordulásra van szükségük, mely nemcsak testi, hanem mentális sérülékenység esetén is fennáll.

1.2. A szülői mentális sérülékenység és lehetséges hatásai a gyermekekre

A szülők pszichiátriai betegségei számtalan formában érinthetik a velük élő gyermekeket (PRETIS 2010a; VAN LOOM et al. 2014). Az egyes betegségek részletes tárgyalásától és azok gyermekekre gyakorolt hatásától most eltekintünk, aki szeretne a témában elmélyülni, megteheti a *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban* című könyv olvasásával (F. LASSÚ 2011a). Most általánosságban foglaljuk össze a mentális betegségek hatásait. Az ilyen családokban nevelkedő gyermekek 50%-ánál alakul ki valamely magatartási vagy fejlődési nehézség (VAN SANTVOORT 2012). Például a gyermekek elszigetelődnek, mert ahelyett, hogy kortársaikkal játszanának, megtanulnak gondoskodni szüleikről, és ez sok időt vesz igénybe (ALDRIDGE – BECKER 2003). A mentálisan sérülékeny szülők gyermekei az egészséges szülők mellett nevelkedő társaikhoz viszonyítva gyakrabban élnek át negatív érzelmeket, például haragot, félelmet, szomorúságot. Ezért gyakrabban alakulnak ki náluk úgynevezett internalizáló problémák, például depresszió vagy szorongás (BEIDEL – TURNER 1997; WEISSMAN és mtsai. 2006), csakúgy, mint externalizáló problémák, mint agresszió és súlyos szabályszegés (MERIKANGAS et al. 1998). Ezek a problémák később gyakrabban vezetnek magatartási és pszichológiai zavarokhoz, mint depresszió és szorongás (ROZA et al. 2003) vagy antiszociális személyiségzavar (MCGUE – IACONO 2005). A mentálisan sérülékeny családokban nevelkedő gyermekek magatartási nehézségeit tárgyalja Rózsáné Czigány Enikő tanulmánya a fent ajánlott pedagógiai kézikönyvben (RÓZSÁNÉ CZIGÁNY 2011).

A betegségek egy része genetikai hajlamosító tényezőkön keresztül „öröklődik”, ám a szakértők sokkal fontosabbnak tartják azokat a környezeti hatásokat, amelyek a beteg szülők környezetében felnövekedő gyermekeket érik. A szülő elérhetlensége, kiszámíthatatlansága, hangulatingadozásai, kommunikációs nehézségei, indulatai, agressziója, elhanyagoló vagy nem adekvátan irányító viselkedése, bizarrériái – illetve a diszfunkcionális viselkedés számos egyéb formája – mind negatívan befolyásolják a gyermek fejlődését. Az egyes betegségek ugyan eltérnek tüneteikben, így másként hathatnak a gyermekekre a különböző életrészekben, vannak azonban általános, a legtöbb érintett gyermekre azonos módon ható jellemzők. Ezek közül most a lélektani rugalmasság fontosságát emeljük ki, amelynek támogatása az intézményi környezetben a pedagógus fontos feladata.

1.3. Az erőforrások fontossága

Természetesen nem minden mentálisan beteg szülővel felnövekedő gyermek lesz maga is sérült, mentálisan vagy fizikailag beteg. A gyermek belső és külső erőforrásai, amelyeket a környezeti ártalmak kivédésére és kompenzálására felhasználhat, segítenek a helyzettel való megküzdésben (PRETIS – DIMOVA 2008; PRETIS 2010b). Belső erőforrások lehetnek a gyermek jó fizikai, egészségi állapota, könnyű temperamentuma és egyébként jó genetikai adottságai, önértékelése, énhatékonyság-tudata, optimizmusa, társas kompetenciája. Ezek az erőforrások azonban az életkor függvényében vannak jelen, vagyis minél idősebb a gyermek, amikor a szülő mentális betegsége kialakul, annál védettebb a betegségből származó környezeti hatásokkal szemben. Legvédtelenebb a csecsemő és a kisgyermek, akinek egész léte, éntudata, kompetenciaérzete a környezettől függ. A csecsemő és kisgyermek gondozójának viselkedése és válaszkészsége meghatározza a gyermek kötődési képességét, bizalmát a világ és önmaga felé, befolyásolja autonómia- és kompetenciaérzetét. Az énvédő mechanizmusokkal csak kevésbé rendelkező, illetve a csak „primitív” énvédelemmel bíró kisgyermek az őt ért negatív szülői hatásokra maga is betegséggel, testi és lelki sérüléssel reagál. Az ilyen kisgyermek esetén különösen fontosak a környezet erőforrásai, amelyek segítik az egészséges felnövekedést.

A mentálisan beteg szülő(k) mellett felnövekvő gyermek számára elengedhetetlen a tágabb család és közösség támogatása, akik védelmet és biztonságot jelentenek. Azok a gyermekek, akik rendelkeznek legalább egy olyan megbízható kötődési kapcsolattal – családon belül vagy a tágabb környezetben –, akitől állandó és feltétel nélküli szeretetet, törődést kapnak, sokkal kevésbé veszélyeztetettek, mint azok, akiknek nincs ilyen támasz az életükben. Azokban a családokban, ahol mindkét szülő mentálisan beteg, vagy a beteg szülő egyedül neveli a gyermekét, különösen fontos, hogy a nagyszülők, nagybácsik és nagynénik, szerető rokonok és szomszédok minél nagyobb mértékben vonódjanak be a gyermek gondozásába, ellátásába. Abban a szerencsésebb esetben, amikor a szülők egyike egészséges, az ő feltétel nélküli szeretete mellett számos egyéb családi strukturális és funkcionális tényező befolyásolhatja a gyermek egészségességét. A családi alrendszer tagoltsága és egészséges hierarchiája (a trianguláció hiánya), a következetes szabályok, fontos családi rítusok, az ünnepek mind segítik a szülő betegségéből fakadó zavarok kompenzációját. Szintén fontos tényező a család anyagi jóléte, ami sokszor nehézségekbe ütközik, ha egyik vagy mindkét szülő keresőképtelen pszichiátriai beteg. Bármilyen életkorú gyermek esetén elmondható, hogy a megbetegítő környezet hatása ellen a nukleáris családon kívüli közösségek védőhálója fontos szerepet tölthet be. Minél több időt tölt a gyermek egészséges közegben, szerető és adekvát válaszokat adó, érzékeny felnőttek és elfogadó, támogató társak környezetében, annál valószínűbb, hogy pozitív viselkedési mintákat sajátít el, erősödik

énhatékonyság-érzete, növekedik önértékelése. A súlyosan beteg szülők mellett felnövekedő gyermekek esetében elérkezhet az az időpont, amikor ezt a kompenzációt már nem lehet a családon belül megtenni, azaz a gyermek családból való kiemelése válik szükségessé. Bár ezt a folyamatot sok esetben meg lehet előzni, ehhez a szociális és egészségügyi ellátórendszer felkészültsége és erőfeszítései mellett a gyermeket ellátó egyéb intézmények és közösségek tagjainak, gondozóknak és pedagógusoknak a szülőkkel való együttműködése és tevékeny részvétele szükséges.

1.4. A sajátos nevelési igény mint stresszfaktor

A szülő mentális egészsége mellett a gyermek tanulási és magatartási nehézségei szintén olyan tényezők, melyek megnehezítik az intézményi beilleszkedést, megnövelik a stressz-szintet és ezáltal az egyes mentális betegségek kialakulásának kockázatát.

A tanulási zavarokkal rendelkező gyermekek körében a mentális egészségi problémák valószínűsége jelentősen megnövekszik. Carpenter (2010) szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek közül ötből háromnál mentális egészségi zavarok alakulnak ki. A mentális egészségi problémák gyakran atipikusan, szokatlan formában jelennek meg a fogyatékossgal élő személyeknél, így sokáig rejtve maradhatnak (COUGHLAN 2007), ezért a pedagógusoknak nagyobb figyelmet kell fordítani az SNI gyermekek mentális egészségének támogatására.

1.5. Sérülékeny gyermekek az oktatási intézményekben⁴

Azok a gyermekek, akik idejük nagy részét közösségben töltik, sokkal kevésbé vannak kitéve a családi ártalmak hatásának, mint a közösséget nélkülöző társaik. Az elfogadó, a gyermek szükségleteire és igényeire figyelő pedagógus és az általa vezetett közösség kompenzálhatja a gyermek bizonytalanságát, magányérzetét, megerősítheti énhatékonyság-érzését, fejlesztheti mindazokat a készségeit, amelyeket a család nem tud. A mentálisan sérülékeny gyermekek esetében különösen fontos a pedagógus differenciált bánásmódja, egyénre szabott fejlesztési terve. Az alábbiakban röviden áttekintjük mindazokat a feladatokat, amelyekre a mentális betegségek kontextusában nevelkedő gyermekkel foglalkozó pedagógusnak fokozottan hangsúlyt kell fektetnie mindennapos nevelő munkája során. A feladatok

⁴ A tanulmány fókuszában az óvodáskorú gyermekek, szüleik és a velük kapcsolatba kerülő pedagógusok, társak és egyéb felnőttek állnak. Azonban mindezek kisebb eltérésekkel a kisgyermekekre és a kisiskoláskorú gyermekekre is vonatkoztathatók.

5 fő területre bonthatók, ezért külön-külön tárgyaljuk a sérülékeny gyermekkel, az őt körülvevő közösséggel, a mentálisan beteg szülővel, a szülők közösségével és a család külső intézményi támogatásával összefüggő feladatokat.

1.5.1. A sérülékeny gyermek nevelésével és fejlesztésével összefüggő feladatok

A mentális betegség kontextusában élő gyermek különleges érzékenységgel, tudással és készségekkel rendelkező pedagógust kíván, akinek első feladata a gyermek és családja megismerése, mert csak megalapozott ismeretek birtokában képes megtervezni, megvalósítani és folyamatosan értékelni saját fejlesztő és nevelő munkáját. A kellő gyermekismeret megszerzése nem egy egyszeri feladat, hanem egy folyamat, amelyben a pedagógusnak a csoportba lépés pillanatától annak elhagyásáig fokozottan kell figyelnie a gyermek viselkedését, társas és magányos tevékenységeit egyaránt.

A sérülékeny gyermekkel kapcsolatos legfontosabb feladat a gyermek biztonságérzetének, érzelmi támogatottságának megteremtése, amelynek során fontos, hogy legalább egy pedagógussal kötődési kapcsolatot tudjon kialakítani, ezáltal a kötődési kapcsolatok pozitív hatású személyekkel gazdagodhassanak. A kötődés azonban olyan sajátos kapcsolat, amelyet érzékeny reagálással, megbízható és kiszámítható elérhetőséggel lehet létrehozni. A pedagógus feladata tehát az ilyen viszonyulás kialakítása, amelyben megvalósulhat egyfajta kötődés (F. LASSÚ 2011b).

A mentálisan sérülékeny gyermekek egy része nem fejlődik olyan ütemben, mint a harmonikus családban nevelkedő társai. A pszichiátriai betegséggel küzdő szülő (különösen, ha ez az anya) gyakran nem tud gyermekének biztonságos, barátságos, ingergazdag környezetet teremteni, amelyben a gyermek felfedezővé válhat. Emiatt az ilyen gyermekek kognitív fejlődésének nyomon követése és fejlesztése rendkívül fontos feladat. A kognitív fejlődés számos területei közül fontosnak látjuk kiemelni az erkölcsi fejlődés folyamatát, melyet nagymértékben veszélyeztet a szülő nem adekvát mintaadása, helytelen nevelői attitűdje. A pedagógusnak fokozott mértékben kell nyomon követni, helyes mintával megalapozni és pedagógiai-pszichológiai ismeretei és eszközei birtokában segíteni a gyermek morális fejlődését, lelkiismereti funkcióinak kiépülését, éniideáljának alakulását, törekedve azonban arra, hogy a mentálisan sérülékeny családban felnövekvő gyermek egyébként is valószínűbb büntudat- és szégyenérzetét megpróbálja csökkenteni.

Mindezekkel összefüggésben fontos kiemelni az énkép fejlődésének és az énfunkciók megerősödésének elősegítését, amelyek szintén nehezítettek az ilyen családokban. A gyermek akarata, önszabályozása, énéreje nem kellően vagy egészséges irányban fejlődik, ha a szülők és nevelők nem következetesek, ugyanakkor megfelelően rugalmasak a nevelés folyamatában. Megtalálni és megtartani az

egyensúlyt e két jellemzőben még az egyébként harmonikus, egészséges, elfogadó szülőknek is nehéz, ezért különösen hangsúlyozni szeretnénk ennek jelentőségét az intézményi nevelésben azoknak a gyermekeknek az esetében, akiknek szülei maguk sem érzik-értik a szabályok, lehetőségek, elfogadás követelményei között megvalósuló nevelés fontosságát. Az intézményben érvényesülő, megfelelően rugalmas, ugyanakkor következetes szabályrendszer segíti a gyermek közösségi beilleszkedését, a szokások elsajátítását.

A mentálisan sérülékeny gyermek állandó feszültség helyzetben él, ezért a nevelőknek elő kell segíteniük a stresszel való egészséges megküzdési formák kialakulását; különös tekintettel azokra a gyermekekre, akiknek családjában éppen a feszültségek önpusztító magatartási formákban történő levezetése okozza a gondot (ld. devianciák). A pedagógusnak időt, teret, megfelelő eszközöket kell biztosítani a gyermek feszültségének levezetéséhez, különösen igaz ez az óvodás korosztály esetében, ahol a gyermekek elsődleges tevékenységén, a játékon keresztül biztosítható az érzelmi feszültségek leghatékonyabb feldolgozása. A játék ilyen célzott támogató szerepének megismeréséhez ajánljuk Kolosai Nedda tanulmányát a pedagógiai kézikönyvünkben (KOLOSAI 2011). Ilyen elaborációs tevékenység lehet még az alkotótevékenység és a mesehallgatás, mely utóbbi esetén a pedagógusnak feladata érzékenyen megválasztani a történetet.

A következő fejlesztési terület, melynek kiemelkedő fontossága van a gyermek későbbi beilleszkedése-elfogadottsága és ezen keresztül önértékelése szempontjából: a társas kompetenciák területe. Idetartozik a társas észlelés készsége, a verbális és nonverbális kommunikáció, az empátiás és segítségnyújtási készségek, az együttműködési és konfliktusmegoldási készségek, a konstruktív versengés és az ehhez szükséges frusztrációtolerancia készsége. A gyermekekben fejlődő társas képességek a gyermekkori és későbbi jóllét fontos összetevői, ezért a pedagógusnak hangsúlyt kell fektetni a társas kompetenciák értékelésére és fejlesztésére. A gyermeki viselkedés megfigyelése és elemzése természetes környezetben is lehetséges (BÖDDI – KESZEI – SERFŐZŐ – DÜLL 2015), emellett számos további lehetőséget rejt magában a társas kapcsolatok rajzos vizsgálata is (SÁNDOR – BAJZÁTH – F. LASSÚ 2017).

A társas készségek csak társas viszonylatban fejleszthetők, ehhez szükséges a gyermeket körülvevő társak együttműködése, elfogadása. Az a gyermek, aki kevés időt tölt kortársai körében, alacsonyabb teljesítményt mutat a társas készségek számos területén, rosszabbul boldogul az érzések olvasásával és kifejezésével, ezért nehezebben tudja magát a másik gondolataiba, érzésibe beleélni, vagyis alacsonyabb lesz az empátiás készsége (HOLLOS – COWAN 2003). Mivel nehezebben érti meg társai viselkedésének indítékait, ezért nehezebben tudja előre látni és befolyásolni azokat. Mindezek fontos szerepet játszanak az együttműködési és konfliktusmegoldási készségek, valamint a konstruktív versengés képességének kialakulásában, amelyek ezért szintén zavart szenvedhetnek. A gyermek, aki társak nélkül,

elszigetelve és mentálisan sérülékeny felnőttek között nő fel, az élet minden területén hatalmas hátrányokkal indul. Az alacsonyan fejlett társas kompetenciák a közösség elutasítását, a gyermek kirekesztődését vonják maguk után, amely így tovább csökkenti a gyermek lehetőségét a szociális készségek gyakorlásában, fejlesztésében. A pedagógus felelőssége ezért nagyon nagy, mivel ő tudja megszakítani ezt az ördögi kört, az ő segítségével tud a kirekesztett gyermek (ismét) a közösség elfogadott tagjává válni. Ennek a feladatnak a megvalósítása során azonban mindvégig fokozott figyelmet kell fordítani a közösség többi tagjának igényeire, szükségleteire, fejlődési lehetőségének biztosítására is, ami sokszor egymásnak elentmondó elvárásokkal terheli a pedagógust.

A megismert társas kompetenciák fejlesztése számos formában valósulhat meg, melyeknek részletes tárgyalásától most eltekintünk, ajánljuk azonban a témában megjelent számos szakirodalmi forrás tanulmányozását (F. LASSÚ 2007; KASIK és mtsai. 2017; ZSOLNAI 2003, 2006).

1.5.2. A gyermeket befogadó közösséggel kapcsolatos feladatok

A mentális betegség kontextusában nevelkedő gyermek az intézményi nevelésben sem légtérben fejlődik. Vannak társai, akiknek szintén vannak igényei és szükségletei, akiknek a fejlesztése és nevelése ugyanolyan fontos feladata a pedagógusnak, még akkor is, ha nem olyan nagymértékű kihívás, mint szerencsétlenebb sorsú társuké. Minden empatikus megértés és pedagógiai tudatosság ellenére ezért a pedagógus sokszor kerülhet olyan helyzetbe, hogy a többség érdekét próbálva szem előtt tartani, a sérülékeny gyermek igényére nem figyel kellő mértékben. Hol kapcsolható össze a két igény, és milyen erőforrásokat vehet ehhez igénybe a pedagógus? A megoldás éppen a közösségben rejlik. Minden, amit a pedagógus a sérülékeny gyermek érdekében tesz, hat a csoportra, annak többi tagja előtt zajlik, érinti és fejlesztí öket. Nincs tehát más feladata, mint amit eddig is tett – példát mutatni az elfogadásra, toleranciára, segíteni a társas készségek fejlődését, helyzeteket teremteni, amelyekben ez a fejlődés megvalósulhat. Elcsépelet frázisnak tűnhet a közösség összetartó erejét emlegetni, holott ez az erő ma is jelen van azokban a „községnek” érzett csoportosulásokban, ahol a tagok szeretik, tisztelik, segítik egymást, ahol fontos egymás véleménye, és ahol a másként gondolkodóknak, érzőknak, viselkedőknak is helye lehet (F. LASSÚ – B. LAKATOS – BÖDDI 2009). Ezt a közösségi érzést gyermekkorban a pedagógus vezetése mellett, példamutatásán és az általa serkentett tapasztalatokon keresztül élhetik meg a csoporttagok. Ám az ilyen közösségek önmagukban rejtik a gyógyító erőt (OROSZ – RÓZSÁNÉ CZIGÁNY 2009). Ha egy ilyen közösség tagjai vagyunk, felelősséget érzünk a másikért, együttérzünk bánatában, igényeit és szükségleteit figyelembe véve alakítjuk viselkedésünket. Az ilyen közösségi érzéssel jellemezhető gyermekcsoportok, a kor-

osztályra jellemző fejlettségi szinten, megkönnyíthetik és segíthetik a pedagógus munkáját a veszélyeztetett gyermekekkel kapcsolatos feladataiban. Az ilyen csoportokban együttesen tevékenykedő gyerekek fejleszthetik, nevelhetik, gyógyíthatják egymást.

Izgalmas fejlesztési és közösségi diagnosztikus lehetőséget rejt magában a Böddi Zsófia és munkatársai által kidolgozott „Mackógyerek” módszer, amely játékos formában vizsgálja a gyermekek érzékenységét, elfogadását és segítőkészségét a sajátos nevelési igénnyel rendelkező társaik felé (BÖDDI – SZATHMÁRI – KESZEI 2017). A módszert az SNI gyermekek integrációjával kapcsolatosan tesztelték és fejlesztették, de a szociális kompetencia általános fejlesztésén keresztül alkalmas lehet a mentálisan sérülékeny gyermekek integrációjának mérésére és az igényeikkel kapcsolatos érzékenyítésre is.

1.5.3. A mentálisan sérülékeny szülőkkel való kapcsolattartással összefüggő szerepek és feladatok

A gyermek elsődleges szocializációs közege a család, legfontosabb kapcsolatai a szüleihez, testvéreihez kötik. A pedagógusnak ezt elfogadva, a családi nevelés elsőbbségét szem előtt tartva, annak működését segítve kell a gyermekkel és a szülőkkel kapcsolatát alakítania, nevelő-fejlesztő tevékenységét terveznie és megvalósítania. Ebben a folyamatban a családdal való kapcsolattartás nagyon fontos szereppel bír. A mentális betegség kontextusában nevelkedő gyermek szüveivel való bizalomteli, elfogadó, előítéletmentes kapcsolatalakítás azonban nem könnyű feladat. A pedagógusnak először is fel kell ismernie a szülő sérülékenységét, diszkréten információt kell szereznie a sérülékenység természetéről, a szülő testi-lelki jóllétének mértékéről, annak érdekében, hogy a gyermek fejlesztését-nevelését megtervezhesse, súlyosabb esetben esetleges veszélyeztetettségét figyelemmel kísérrje, és ha szükséges, lépéseket tegyen az intervenció érdekében. A mentális betegségben szenvedő szülő sokszor meg sem jelenik az intézményben, ezért a vele kapcsolatos információk az intézménnyel kapcsolatot tartó hozzátartozótól származhatnak. A pedagógusnak a szakmai és etikai szabályokat, a diszkréción és titoktartás elvét figyelembe véve kell a hozzátartozó bizalmát megszerezni, a kiépült bizalom légkörében a gyermek és szülő érdekeit is figyelembe véve kommunikálni. Ebben a kommunikációs folyamatban a segítő kapcsolatokra jellemző empátia, elfogadás és hitelesség, a sztereotípiáktól, előítéletektől, megbélyegzéstől és diszkriminációtól mentes légkör biztosíthatja a kölcsönös bizalmat (PODRÁ CZKY 2012).

A bizalomteli légkörben a hozzátartozók azt érezhetik, hogy kérdezhetnek, segítséget kérhetnek a pedagógustól, akinek ezáltal lehetősége nyílik a gyermek nevelésével és gondozásával kapcsolatos tanácsadásra. Mindezek mellett a pedagógus a gyermekkel való kapcsolatával modellül szolgálhat a szülők számára

a felnőtt-gyerek kapcsolat kialakításában, a gyermekkel kapcsolatos gondozási teendők ellátásában.

Végül a pedagógus segítheti a szülő rehabilitációját a birtokában lévő információk megosztásával az esetleges segítő szervezetek elérhetőségéről, munkájáról. Ehhez természetesen neki is naprakész információkkal kell rendelkeznie, ami ebben a folyamatosan változó és bizonytalan szociális-egészségügyi ellátórendszerben nem könnyű feladat. Az amúgy is túlterhelt pedagógusok nehezen vállalják fel a segítsének nem a gyermekre, hanem a szülőre irányuló részét, pedig a gyermeket leginkább a szülővel való kapcsolatán keresztül érthetjük meg, fejleszthetjük, nevelhetjük. Eljőhet azonban az a pillanat, amikor a gyermek érdekének mindenekfelett való elsőbbségét elfogadva, az intézmény a gyermekvédelem segítségét kéri. A gyermekvédelmi jelzőrendszer szerepét és felelősségét tárgyalja kézikönyvünkben Hajdu Krisztina tanulmánya (HAJDU 2011).

1.5.4. A segítő intézményekkel való kapcsolattartással összefüggő szerepek, feladatok

A veszélyeztetett gyermekek sorsa nem magánügy, mindenki, aki kapcsolatba kerül velük, felelősséggel tartozik életük alakulásáért, hiszen nekik maguknak még nincs lehetőségük sorsuk irányítására. A mentálisan beteg szülők mellett nevelkedő gyermekek nagy eséllyel válnak veszélyeztetetté, mivel ezek a betegségek gyakran járnak együtt a család hátrányos gazdasági és kulturális körülményeivel, munkanélküliséggel, szegénységgel. A pedagógusnak ezért fokozottan figyelnie kell a gyermek testi-lelki jóllétének állapotára, mindazokra a jelzésekre, amelyek az elhanyagolásra, veszélyeztetésre, bántalmazásra utalhatnak. Gyanúját meg kell osztania az intézmény vezetőjével, gyermekvédelmi felelősével, és a gyermekvédelem elveinek megfelelően eljárva kell az illetékes szervezetek segítségét kérnie. Ebben a folyamatban szintén nagyon fontosnak tartjuk a szülők jogainak szem előtt tartását, ám ezek a jogok nem helyezhetők a gyermek jogai elé. A diszkrét eljárás- és bánásmódra azonban minden körülmények között törekednünk kell, különösen az ügyben nem szorosan érintett nevelői testület és a gyermekcsoport más tagjainak szülei irányába történő kommunikáció esetén.

1.5.5. Az óvodai szülői és nevelői közösséggel kapcsolatos szerepek és feladatok

A mentális sérülékenység kontextusában nevelkedő gyermek esete legtöbbször olyan titok, amiről mindenki tud. A szülők találkoznak egymással, észreveszik a furcsaságokat, feltűnik nekik a megszokottól eltérő nevelési helyzet, ami ilyen

esetben a családokat jellemzi. A sérülékeny gyermek helyzete előbb-utóbb pletyka-téma lesz, mind a szülők, mind a nevelők között. A pedagógusok felelőssége ebben a helyzetben a szakmai, etikai szabályok betartása, titoktartás, a bizalom megteremtése és megtartása.

A mentális betegségekkel kapcsolatos stigmák, a pszichiátriai betegekkel szembeni előítélet és diszkrimináció leküzdése érdekében ugyanakkor nagyon fontos, hogy ez a stigmatizáció az intézmény keretei között ne folytatódjék. A pedagógusnak lehetőségeihez mérten törekednie kell a mentálisan sérülékeny szülő közösségben történő elfogadtatására, a szülő rehabilitációjának elősegítése érdekében. Erre adhatnak lehetőséget a szülőkkel közösen szervezett gyerekprogramok vagy a szülők számára szervezett csoportos beszélgetések (PODRÁ CZKY – MARTON 2012).

1.6. Összegzés

A gyermek és családja mentális egészsége, csakúgy, mint a fizikai egészség különböző állapotai, az intézményi nevelésben megjelenő kihívásokat hozhat létre. A mentális egészség támogatása ezért az oktatást és nevelést megalapozó alapfeltételnek tekinthető, amely szükséges, de nem elégséges tényezőként működik a hatékony fejlesztés folyamatában. Ennek érdekében a mentális egészség nehézségeinek felismerése, figyelembevétele és a kihívások elleni megküzdésben mozgósított rugalmassági tényezők támogatása a pedagógusok fontos feladatai kell hogy legyenek, amely feladatok egyébként is részei a pedagógiai nevelőmunkának, azonban a mentálisan sérülékeny gyermekek esetén még fokozottabb figyelmet igényelnek (GLAUBER 2011).

Irodalomjegyzék

- ALDRIDGE, J. – BECKER, S. (2003): *Children caring for parents with mental illness: Perspectives of young carers, parents and professionals*. The Policy Press, Bristol.
- BEIDEL, D. C. – TURNER, S. M. (1997): At risk for anxiety: I. Psychopathology in the offspring of anxious parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36(7). 918–924.
- BÖDDI Zs. – SZATHMÁRI E. – KESZEI B. (2017): A „Mackógyerekek egy napja az óvodában” vizsgálati módszer bemutatása. In: LIPPAI E. (szerk.): *Személyes tér – közös világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése*. Kivonatkiötet. Jatepress Kiadó és Nyomda, Szeged, 236.
- BÖDDI Zs. – KESZEI B. – SERFŐZŐ M. – DÜLL A. (2015): A megfigyelés kutatómódszer-tana: Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat* 3(2). 29–50.

- CARPENTER, B. (2010): *Disadvantaged, deprived and disabled, Special Children*. 193, 42–45.
- COUGHLAN, B. J. (2007): Mental health difficulties in people with intellectual disability. In: CARPENTER, B. – EGERTON, J. (eds): *New Horizons in Special Education*. Sunfield Publications, Clent.
- F. LASSÚ Zs. (2007): A társas kapcsolatok és kompetencia fontossága az integrált nevelésben óvodás- és kisiskolás korban. In: BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest.
- F. LASSÚ Zs. (2011a): Az egyes mentális betegségek jellemzői és hatásuk a gyermekekre. In: F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 25–50.
- F. LASSÚ Zs. (2011b): A kötődés és változatai a szülő mentális sérülékenységének kontextusában. In: F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 49–71.
- F. LASSÚ Zs. (2011c): A mentális sérülékenység hatása a gyermekekre. In: F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–23.
- F. LASSÚ Zs. – B. LAKATOS M. – BÖDDI Zs. (2009): *Értékek a közösségben – a közösség értékelése és jelentése a nevelők szemével*. Szimpózium előadás „Az eltűnő gyermekkor nyomában”, A Magyar Pszichológusok Egyesülete Tudományos Konferenciáján. Budapest, 2009. november 21.
- GLAUBER A. (2011): A gyermekek lélektani rugalmassága. In: F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 77–119.
- HAJDU K. (2011): A gyermekvédelmi rendszer működése mentálisan sérülékeny szülők gyermekeinek támogatása során. In: F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 173–206.
- HOLLOS, M. – COWAN, P. (2003): Social isolation and cognitive development. *Child Development* 44(3). 630–641.
- KASIK L. – GÁL Z. – HAVLIKNÉ RÁ CZ A. – ÖZVEGY J. – POZSÁR É. – SZABÓ É. – ZSOLNAI A. (2017): *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében: Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak gyakorlatokkal, játékokkal*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- KOLOSAI N. (2011): Komolyan venni a játékot: Pedagógiai segítő munka a mentálisan sérülékeny szülők gyermekeivel és családjával. In: F. LASSÚ Zsuzsa (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–186.
- MCGUE, M. – IACONO, W. G. (2005): The association of early adolescent problem behaviour with adult psychopathology. *American Journal of Psychiatry* 162. 1118–1124.
- MERIKANGAS, K. R. – DIERKER, L. C. – SZATMARIE, P. (1998): Psychopathology among offspring of parents with substance abuse and/or anxiety disorder: A high-risk study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(5). 711–720.
- OROSZ J. – RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. (2009): *Támogató közösségek a cukorbeteg educatorképző és a szalézi rendhez kapcsolódó ifjúsági csoportokban*. Szimpóziumelőadás „Az eltűnő gyermekkor nyomában”, A Magyar Pszichológusok Egyesülete Tudományos Konferenciáján. Budapest, 2009. november 21.

- ROMER, G. (2007): Kinder körperlich kranker Eltern: Psychische Belastungen, Wege der Bewältigung und Perspektiven der seelischen Gesundheitsvorsorge. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 56(10). 870–890.
- ROZA, S. J. – HOFSTRA, M. B. – VAN DER ENDE, J. – VERHULST, F. C. (2003): Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioural and emotional problems in childhood: A 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *American Journal of Psychiatry* 160(12). 2116–2121.
- RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. (2011): Magatartászavarok, balesetek a mentálisan sérülékeny szülők gyermekei körében. In: F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 149–172.
- PRETIS, M. (2010a): *A szülő mentális sérülékenységének hatása a gyermekekre*. Képzési anyag a KIDS STRENGTH projektben. www.strong-kids.eu
- PRETIS, M. (2010b): *A pszichés ellenállóképesség támogatása mentálisan sérülékeny szülők gyermekeinél*. Képzési anyag a KIDS STRENGTH projektben. www.strong-kids.eu
- PRETIS, M. – DIMOVA, A. (2008): Vulnerable Children of Mentally Ill Parents: towards evidence based support for improving resilience. *Support for Learning, in Druck*.
- PODRÁ CZKY J. (2012): „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In: PODRÁ CZKY Judit (szerk.): *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 125–141.
- PODRÁ CZKY J. – MARTON E. (2012): A szülők bevonásának, aktívvá tételének lehetőségei az óvodai nevelésben. In: PODRÁ CZKY J. és mtsai.: *Hét aranyalma: Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 65–85.
- SÁNDOR M. – BAJZÁTH A. – F. LASSÚ Zs. (2017): *A szociális kompetenciák vizsgálatának lehetőségei a kinetikus barátságrajzban*. Konferenciaelőadás a XVII. Országos Neveléstudományi Konferencián, Nyíregyházi Egyetem. 2017. november 9–11.
- SOLANTAUS, T. – TOIKKA, S. (2006): The Effective Family Programme, Preventative Services for the Children of Mentally Ill Parents. *Finland. International Journal of Mental Health Promotion* 8(3). 37–44.
- VAN LOON, L. M. – VAN DE VEN, M. O. – VAN DOESUM, K. T. – WITTEMAN, C. L. – HOSMAN, C. M. (2014): The relation between parental mental illness and adolescent mental health: The role of family factors. *Journal of Child and Family Studies* 23(7). 1201–1214.
- VAN SANTVOORT, F. (2012): *Support groups for children at risk: A study on risk levels and intervention effects in children of mentally ill or addicted parents* (Doctoral dissertation). Retrieved from Radboud University Library Catalogue, Radboud University Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands. (Order No. CB1 c59119).
- WEISSMAN, M. M. – WICKRAMARATNE, P. – NOMURA, Y. – WARNER, V. – PILOWSKY, D. – VERDELI, H. (2006): Offspring of depressed parents: 20 years later. *American Journal of Psychiatry* 2006. 1001–1008.
- ZSOLNAI A. (szerk.) (2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ZSOLNAI A. (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

2. Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturális háttere

GYARMATHY ÉVA

2.1. Bevezetés

Az emberi idegrendszer a környezeti hatásokkal interakcióban fejlődik, a környezettel együtt változik. A technika, és különösen az infokommunikációs technika gyorsuló változása rendkívül nagy hatással van az emberiség társas-szellemi működésére, és mindez még jelentősebb hatással van a kisgyerekek idegrendszeri fejlődésére. A tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavar diagnosztikus növekvő aránya a környezeti hatásokra adott neurológiai válasz.

A *neurológiai alapú teljesítményzavar*, az atipikus fejlődés terjedése indikátor, a gyerekek és a fejlesztési, oktatási rendszerek össze nem illését mutatja. A most még zavaroknak nevezett, és nem mindig nyilvánvaló teljesítménybeli problémákat okozó tünetegyüttesek értelmezhetők a környezeti hatásokra adott evolúciós válaszként. Az emberi idegrendszer képlékenysége, a neuroplaszticitás az agy hatalmas megújulási, regenerációs és kompenzációs kapacitása (MERZENICH 2001). A gyerekek idegrendszerének környezeti hatásokra adott válasza a megváltozott kognitív működés, amely nemcsak teljesítményzavarokban, hanem a szokásostól eltérő, gyakran kiemelkedő eredményekben jelenik meg.

2.2. Atipikus fejlődés

A *diszlexia, diszgráfia, diszpraxia, diszkalkulia, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavar* jól bizonyított közös idegrendszeri sajátosságokon alapulnak, amit jelez a nagyon gyakori különböző kombinációjú együttjárásuk. Richardson és Ross (2000) vizsgálatai szerint a gyakori komorbiditás oka az agyi idegi átvitelben fontos szerepet játszó zsírsavak termelődése terén mutatkozó abnormalitások.

A mozgástervezés és -koordináció, a szekvencialitás, a ritmus- és időtartás egyaránt jelenlévő probléma a tanulási, figyelemzavar és hiperaktivitás zavar, valamint az autizmus spektrum zavar esetén, illetve a gátlási és végrehajtó funkciók deficitje is azonosítható mindegyik eltérés hátterében (DENCKLA et al. 1985; SCHONFELD et al. 1989; BARKLEY et al. 1997; GREENSPAN – WIEDER 1999; PIEK et al. 1999). Pauc (2005) szerint az együttjárások olyan gyakoriak, hogy közösen a szindrómát megkésettfejlődés-szindrómaként lehet azonosítani.

Az atipikus fejlődés nem érinti a teljes szellemi képességet, hanem az eltérés területe jól körülhatárolhatóan a neurológiai harmónia, az idegrendszeri érés. A kognitív teljesítmények háttérében ugyanis legalább három egymástól független rendszer vesz részt, amelyek bár idegrendszeri működés szempontjából különállóak, de a kognitív teljesítményekben mind szerepet játszanak. Ha bármely területen hiányosság vagy zavar alakul ki, az kognitív zavarként jelenik meg.

Az alábbi három, egymástól független kognitív működési egység kiemelten fontos:

- idegrendszer érése, neurológiai rendszer sajátosságai, tipikus vagy atipikus idegrendszeri működés;
- intelligencia, a gondolkodás- és tanulásbeli hatékonyság szintje;
- képességek (nyelvi, zenei, vizuális, kinezetikus stb.), a gondolkodás és tanulás hátterei, amelyek egyéni képességszerkezetet alkotnak.

Az atipikus fejlődés a kognitív rendszer részterületeit érinti, és független az intelligenciától illetve a képességtérületektől, még ha a magas intelligencia és valamely területen megjelenő kiemelkedő képességek kompenzációs lehetőségeket is jelentenek.

2.3. Az atipikus fejlődés formái

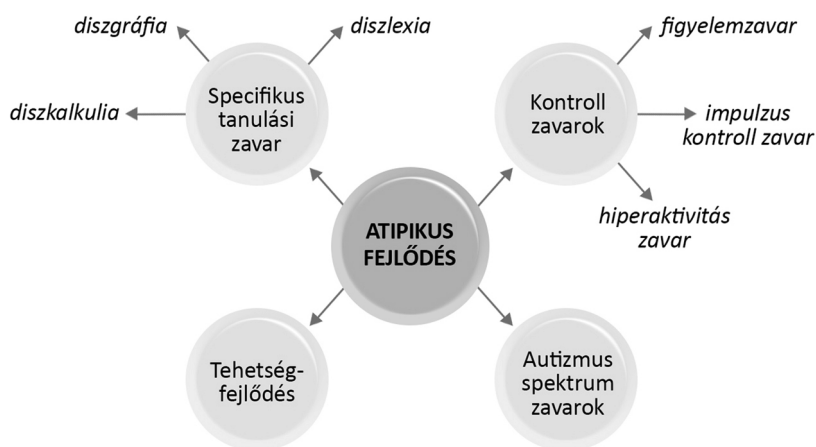
Az atipikus fejlődés eltérő formáinak háttérében közös idegrendszeri sajátosságok határozzák meg a szindróma alapjait. Ugyanakkor az egyéb belső és külső tényezők által különböző hangsúllyal és kombinációban jelenhetnek meg a kognitív eltérések az olvasásban, számolásban, írásban, a figyelem és a viselkedés tartásában, az észlelés és információfeldolgozás konkrétságában, illetve kiemelkedő kognitív teljesítményekben.

Az atipikus fejlődés mindegyik formájára igaz, hogy

- a szokásostól eltérő idegrendszeri működésen alapul;
- egész életben előnyei és hátrányai vannak;
- intelligenciától független;
- környezetfüggő.

Ezen utóbbi kitétel miatt érthető, hogy a 21. századi változások jelentősen hatottak az atipikus fejlődés megjelenésére. A környezeti hatások által megnövekedett megjelenése miatt előtérbe került mindegyik különlegesség, és így a vizsgálatuk is. Ezen utóbbi kitétel ugyanakkor azt is jelenti, hogy az atipikus fejlődés a környezet alakításával, vagyis korai fejlesztéssel, megfelelő tanítással nagyon jól befolyásolható.

A teljesítményzavarok mellett teljesítménybeli előnyökkel is járhat az atipikus fejlődésű idegrendszer, vagyis evolúciós haszon is kapcsolódik a sajátosságokhoz. A zavarokként diagnosztizált különlegességeknek egymással és a tehetségfejlődéssel is közös a megjelenése, és a közös idegrendszeri háttér folyamatok egymást átfé-



1. ábra. Az atipikus fejlődés megjelenési formái (GYARMATHY 2009, 2012)

dő fejlődési sajátosságokat jeleznek. A tehetségjellemzők között nagyon gyakoriak a neurológiai alapú teljesítményzavar-jellemzők. Például a téri-vizuális egészek hatékony kezelése, elvonatkoztatási képesség (főleg tanulási zavarra jellemző), az erős asszociációs hajlam (főleg figyelemzavarra jellemző), alacsony monotonitűrés, gyors reakció (főleg hiperaktivásra jellemző) módszeres gondolkodás, kitartás (autizmus zavarra jellemző). Sokszor a szakemberek sem tudják eldönteni, hogy az atipikus fejlődés mely formái, esetleg a tehetségfejlődés is kombinálódik egy-egy különleges gyermek esetében (GYARMATHY 2009).

2.4. Az írásbeliség kultúrájának neuropszichológiai háttere

Thom Hartmann (1995) sejtése szerint a figyelemzavarral diagnosztizált egyének a vadászó *homo sapiens* leszármazottai, akiket a gazdálkodókká vált, most többségben lévő emberektől eltérő információfeldolgozási és reakciómódok jellemeznék. Hartmann sejtését már kutatási adatok is alátámasztják. Sőt, az összefüggés tanulási és hiperaktivitás zavar esetén is helytálló lehet.

A most zavarnak tartott viselkedés és az ehhez kapcsolódó kognitív működés előnyökkel járt a korai emberi kultúrában, sőt, az emberi idegrendszer évmillióikig a gyűjtögető-vadászó életmódra optimalizálódott.

A gyűjtögető vadász észlelésének és tevékenységének jellemzői:

- téri, vizuális, impulzív, együttműködő;
- nem raktároz, hanem megszerz;
- keres, megtalál, kiválaszt;
- kutat, kalandozik, gyűjt, továbblép;

- sejt, elképzelt, megérez;
- kockázat és próba-szerencse.

Csak 10 ezer éve alakult ki az emberi idegrendszernek az a működése, amely a földműves-állattenyésztő életmódra alkalmassá tette. Vagyis neuroevolúciós szempontból igen új a gazdálkodást lehetővé tévő észlelés- és tevékenységmód:

- idői, kötött, kontrollált, egymás melletti;
- vet, gondoz, betakarít, elraktároz;
- előrelátó, beosztó, módszeres;
- helyhez kötött, szabályozott munka;
- eltervez, módszeresen végrehajt;
- rendszerben való gondolkodás.

A nomád ember idegrendszeri működésének szinte a fordítottja az, amely lehetővé teszi a gazdálkodó életmódnak megfelelő módszeres, tervezett munkavégzést. Jelentős evolúciós előnyt szereztek azok az emberek, akiknek az idegrendszere alkalmassá vált a gazdálkodói tevékenységekre. Lényegében az emberiség a gyűjtögető-vadászó életmódhoz képest sokkal biztosabb és hatékonyabb földműves-állattenyésztő életmóddal indult el a rohamos fejlődés felé, ami jelentős társadalmi-kulturális változásokhoz vezetett.

Az írásbeliség kultúrája a gazdálkodás során kialakult kontrollált, előretervezett, módszeres tevékenységre alkalmas idegrendszeri működésre épült. Maga az olvasás, írás, vagyis a „betűvetés”, a földművelés, a módszeres, ritmusos munkavégzés finom mozgásban történő megvalósítása. Mindez a végrehajtó funkciók megerősödésének köszönhető. A gyerekek fejlesztése és az iskolai tanítás ezekre a működésmódokra irányul, a tanulási és kontrollfunkciók zavara pedig ezen végrehajtó funkciók instabilitása miatt alakulnak ki.

Az emberi agy prefrontális kérgi területeihez köthető precíziós végrehajtó funkciók tehát egy kulturális korszak termékei, amely korszakban a sikerességhez, sőt, a túléléshez szükséges volt, hogy képes legyen az egyén visszafogni magát, pontosan irányítottan, tevékenységfolyamatokat végigvinni, a figyelmével kísérni. Egy viszonylag új, csak néhány ezeréves idegiműködés-csomagról van szó, amelyet tudatos fejlesztéssel igyekezett az emberiség az egymást követő nemzedékeknek átadni. A sportok, zsonglörködés, a keleti mozgásművészet, általában a művészetek, a stratégiai játékok stb. az agy „művelésének”, a kultúrának az eszközei (GYARMATHY 2012). Maga a „műveltség” szó is a földműveléshez hasonított kifejezés, az agynak a módszeres tevékenységekre való felkészítése. (A latin „culture” szó is földművelés jelentéssel bír.)

A 21. században az írásbeliség kultúráját az infokommunikációs technikai kultúra veszi át, amelyben a végrehajtó funkciók fejlődése és szerepe alapvető változáson megy keresztül. A teljesítményzavarok gyakoribbá válása ennek egyik jele, nem pedig a gyerekek tömegeinek valami véletlenszerű képességromlása.

2.5. A végrehajtó funkciók szerepe a teljesítményzavarok kialakulásában

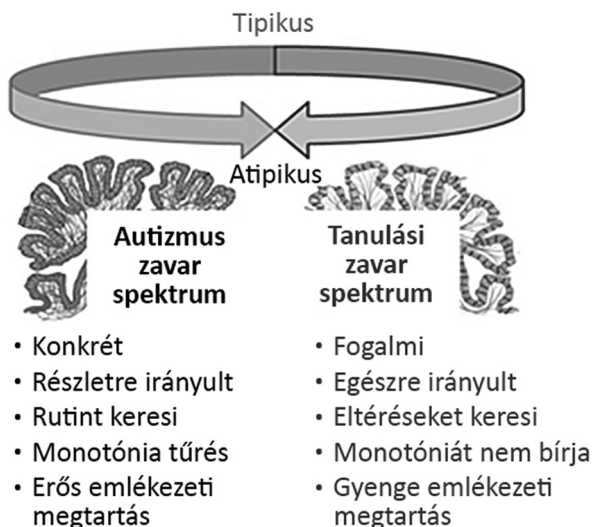
A *végrehajtó funkció* elnevezés neuropszichológiai gyűjtőfogalom, amelybe beletartozik a viselkedéstervezés, a tevékenység és cél fenntartása, a késztetések kontrollja, a tevékenység elemeinek sorba rendezése, szükség szerinti gátlása, a folyamat követése, a figyelem fenntartása, irányítása. Mindezek a módszeres munkavégzéshez elengedhetetlen kognitív folyamatok, és ezek zavara vezet a neurológiai teljesítményzavarokhoz. Tanulási, figyelem- és hiperaktivitás zavar esetén a végrehajtó funkciók alulműködése, gyengesége jellemző, autizmus esetén viszont éppen a túlműködés.

Vagyis éppen ellentétes zavarokat találunk az atipikus fejlődés kétféle fejlődési zavar csoportja, a tanulási zavar spektrum és az autizmus zavar spektrum között. Mégis, gyakorlati tapasztalat, hogy autizmus zavarral együtt diszlexia, diszkalkulia, figyelem- és/vagy hiperaktivitás zavar is megjelenhet. Ahogy fentebb már kiderült, kutatási eredmények igazolják, hogy az atipikus fejlődés mindegyik formája esetén, beleértve az autizmus spektrumot is, egyazon biokémiai és agyfiziológiai eltérések azonosíthatók. Az összefüggések ellentmondásosnak tűnnek, de csak akkor, ha egymástól független spektrumként kezeljük a kétféle atipikus fejlődést. Nem két különálló spektrumról van azonban szó, hanem ugyanazon idegrendszeri funkciók zavara okozza a fejlődési zavarokat. Az alul- vagy túlműködés egyaránt felborítja a rendszert, és a szokásostól eltérő kimenethez, jelen esetben atipikus kognitív működéshez vezet.

MRI vizsgálati adatok is bizonyítják, hogy azonosítható egy folytonosság, és a spektrum végein található a tanulási, illetve az autizmus spektrum. A zavarok ugyanazon rendszerben, de eltérő irányban jelennek meg (WILLIAMS – CASANOVA 2010).

Leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a tanulási zavar spektrumba tartozókra a vadászó-gyűjtögető információfeldolgozás jellemző, az autizmus zavar spektrumba tartozók pedig az extrém jó „gazdálkodók”. Ők iskolai szempontból már túl jó tanulók. Éppen azt tudják, amit az iskola szeretne, de az erős szabálytudatukkal, emlékezőképességükkel, a monoton feladatok kedvelésével szinte már karikatúrái a jó tanulónak. Az ilyen túlzottan beszabályozott agy vezérelte viselkedés legalább annyira atipikus, mint a gyenge végrehajtó rendszer, mégis, az iskolában ideálisabb egy Asperger-szindróma, mint a tanulási zavar spektrumba tartozó eltérések.

Az atipikus fejlődés tehát nem vagy az egyik, vagy a másik végén jelenik meg a kognitív spektrumnak, hanem egyazon végén, ahol egyik extrémitásból a másikba eshet át a működés. Emiatt gyakran keverednek a két spektrumba tartozó jellemzők, és autizmus esetén is kialakulhat tanulási, figyelem- és/vagy hiperaktivitás zavar. Ezzel szemben a tipikus működés spektrumában nincsenek extrémítások,



2. ábra. Tipikus és atipikus spektrumok (GYARMATHY 2009, 2012)

még akkor sem, ha valamely irányba kissé eltolódik az információfeldolgozási mód, mert ez inkább csak a kognitív stílust határozza meg, nem jelent különlegeséget, nem okoz zavart.

2.6. Neurodiverzitás és oktatás

A *neurodiverzitás* definíciója szerint az atipikus agyi fejlődés természetes emberi különbségeken alapul (JAARSMAN – WELIN 2011), és nagy jelentősége van az emberiség túlélésében. Az írásbeliség kultúráját egy 10 ezer évvel ezelőtt még atipikus idegrendszeri működés, az erőteljes végrehajtó funkciók megjelenése alapozta meg. A változás sikerességét jelzi, hogy ez a működésmód vált tipikussá. Ugyanakkor egy újabb kulturális váltás változást hozhat az idegrendszeri működések terén. A tipikustól eltérő fejlődés a környezeti tényezők által vagy megerősített, vagy nem, de mindenképpen jelentősége van, hogy a társadalom miképpen kezeli az eltéréseket. Különösen nagy figyelmet kívánnak azok az eltérések, amelyek egy változó kultúrában gyakoribbá válnak, mert akár egy új fejlődési irány jelei lehetnek.

Az olvasás, írás és számolás a gazdálkodó életmódhoz szükséges tudás, és a legtöbb infokommunikációs tevékenységünk ezekre az „iskolai” készségekre épült. Az iskoláztatás, amellyel, hogy a készségek elsajátítását célozza, a gyerekek módszeres munkavégzésre való felkészítése is.

A gazdálkodásos életmódhoz olyan agy kell, amely

- a rutinfeladatok végzésére kész;
- előre ismeri a folyamatot, biztosra megy;
- a nagy szaktudás az erőssége.

Ezzel szemben az ősi vadászó-gyűjtögető kultúrában az emberiségnek százezer évig hasznos agy volt, amely

- a helyzetek adta feladatok megoldására kész;
- a nem ismert jövőhöz tud alkalmazkodni;
- a problémamegoldó képesség az erőssége.

Bármilyen teljesítmény eléréséhez a legjobb, ha mindkét gondolkodásmód megvan, de feladatonként némileg változó, miből mennyi kell. A vadászathoz például az utóbbi, az állatok tenyésztéséhez az előbbi megközelítés válik dominánssá. Többek között ebben különböznek a kultúrák. A 21. századra az infokommunikációs fejlődés olyan szintet ért el, ami kultúraváltást okoz. Az írásbeliség korában a tudást úgy kellett elvetni, növelni, learatni és raktározni, mint a terményeket. Az infokommunikációs korban a megfelelő információk gyűjtögetés és „vadászat” útján történő megszerzése vált lehetővé, a gyors változások a problémahelyzetek megoldására alkalmas egyéneket kívánnak. Akik erre képesek, sikeresebbek lesznek, mint akik továbbra is csak a tudástermelés és tárolás hosszadalmas folyamatát választják. Vagyis egy korábbi, ősbibb működésmód újra hasznossá vált, de nem azon a módon, ami az eredeti funkciója volt.

2.7. Az ártalmas biofizikai és biokémiai hatások szerepe

Az idegrendszer fejlődésére nem csupán a szellemi közeg hat. Számos biofizikai, biokémiai környezeti inger éri az agyat, amelyek megváltoztathatják a fejlődési folyamatokat. A születés előtt, alatt vagy után az agyat ért enyhe traumák, koraszülöttség, fizikai behatások, mint például fejsérülések vagy betegségek gyakran csak annyi eltérést okoznak az idegrendszerben, ami nem mély, hanem átfogó, és éppen a végrehajtó funkciókat érinti. Nem véletlen, hogy a tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavarok hátterében már régóta kimutatottak ezek a behatások. A minimális cerebrális diszfunkció (MCD) elnevezés erre utal. Nem is jelent többet, mint „kicsi agyi működésbeli eltérés”, vagyis, hogy valamiképp nem a szokásosan alakult az idegrendszer érése.

Az agy evolúciósan új működései kevésbé stabilak, ezért könnyen áldozatul eshetnek a környezeti ártalmaknak. A „gazdálkodó agy” vívmányai pedig evolúciósan nagyon újak számítanak.

A 21. században nemcsak az információk, hanem az agyat érő károsító hatások is megszorodtak. A vegyi anyagok, amelyekre az ember védekező rendszere nem készülhetett fel, átjutnak a vér-agy gáton, és a kifejlett idegrendszert is befolyásolják, de hatványozottan szólnak bele a kisgyerekek fejlődésébe, módosítják, összezavarják azt.

Ha nem is tudjuk pontosan minden vegyszerről, gyógyszeréről, tisztítószeréről, adalékról, a benzingőzről, az ólomról stb., hogy milyen hatással van a fejlődő idegrendszerre, azt tudjuk, hogy hatással van. A különféle szintetikus anyagokat tartalmazó élelmiszerek és a fejlődési zavarok kapcsolatát már egy ideje kutatási eredmények is megerősítik (FEINGOLD 1974; HEALY 1990). Campbell és McBride (2005, 2010) szerint az antibiotikumok miatt a normális bélflóra sérül, és az abnormalis bélbaktériumok által termelt anyagok már újszülött kortól kezdve mérgezik az agyat. Ez a „*Gut and Psychology Syndrome*” felelős lehet a tanulási, hiperaktivitás, figyelem- és autizmus spektrum zavarok, ezenkívül a depresszió és a skizofrénia kialakulásáért is. Az erre hajlamos gyerekeknél az abnormalis bélflóra megnöveli a fejlődési zavarok kialakulásának veszélyét (WARD 2001).

A mobiltelefonok és egyéb sugárzások, az elektromos eszközök, amelyek mágneses és elektromos teret gerjesztenek, az agy fejlődésére hatással vannak (COTGREAVE 2005; FERRERI et al. 2006). Van, akinél már egy kisebb expozíció is jelentős változásokat okozhat az agyi működésekben, miközben másoknál nem észlelhető ilyen hatás.

Az egyéni fogékonyság genetikailag meghatározott, ezért nem minden gyerek fejlődését egyformán befolyásolja a rendkívüli hang-, fény-, sugárzás- és vegyi anyag-ártalom. Az idegrendszer éréseben különböző szintű és formájú eltérések alakulhatnak ki az egyéni idegrendszeri sajátosságok alapján is. Egyik gyereknél inkább a tanulási, a másikonál inkább az autizmus spektrum zavar jelenik meg.

2.8. Az atipikus fejlődés idegrendszeri érésbeli eltérés

A természetes sokféleség és az emberi agy rendkívüli plaszticitása, valamint az alkalmazkodásban mutatott nagy szerepe egyre jobban megmutatkozik a 21. századra kiteljesedett inger- és információgazdagság növekedése, és a kultúra megváltozása által.

Az infokommunikációs korban a gyerekeknek sokkal nagyobb lehetősége van az információs térben való kalandozásra, és így érdeklődésük kielégítésére. A kiemelkedő intelligenciájú gyerekek számára ez extrém fejlődési lehetőség. Ezenközben viszont az írásbeliségre felkészítő tevékenységek háttérbe szorultak. Kevesebb a felolvasás, több a mozgókép, kevesebb az aktív zenélés, több a zenehallgatás, kevesebb a fizikai-teszt tapasztalat, több a szellemi élmény. Emiatt kiegyenlítetlené válik a gyerekek fejlődése. Miközben az intelligenciájuk, ismereteik a koráb-

biaknál akár gyorsabban is fejlődhetnek, fontos részkapességek terén elmaradás mutatkozhat.

Az egyre fejlettebb technikai eszközök, különösen az infokommunikációs technológia megjelenése átalakította a mindennapokat:

- rengeteg élmény, inger veszi körül a gyerekeket, válogathatnak;
- nagy mennyiségű inger éri az agyat, amely a rövidtávú emlékezeti rendszert és a szórt figyelmet erősíti;
- a korábbiakhoz képest kevésbé kell visszafognia magát a gyerekeknek (mosógép mindent kimos, műanyag eszközök nem törnek könnyen, az elveszett tárgyak pótolhatók stb.);
- több a holisztikus, vizuális inger, kevesebb a finom, verbális feldolgozást kívánó helyzet;
- kevesebb a mozgás, kevés aktivitással elérhetők az információk, élmények, kevesebb a precíziós, manuális tevékenység, szenzomotoros tapasztalat.

Mindez párhuzamba állítható az iskolaérettség elvárásaival, és kiderül, hogy pontról pontra ott vannak az érést lassító környezeti hatások, mert a végrehajtott funkciók kevesebb megerősítést kapnak.

A kisgyerekek a gyűjtögető-vadászó nomádok mozgásra, keresésre optimalizált agyával bírnak. A megkésett vagy rendellenes érésként azonosítható atipikus fejlődés különböző formái az idegrendszer „gazdálkodóvá” válási folyamatában mutatkozó elmaradások, zavarok. A fejlődéstanilag újabb idegrendszeri működések, amelyek megalapozták az emberiség számára az írásbeliséget, a kisgyerek számára az iskolaérettséget jelentik:

- monotóniatűrése kialakult, tud nyugodtan ülni;
- figyelmét tudja irányítani, legalább 15 percig fenntartani;
- emlékezni tud az egymást követő információkra;
- késztetéseit képes kontrollálni, türelmesen kivárni;
- észlelése kifinomult, a részleteket, viszonyokat azonosítani tudja;
- mozgása összerendezett, ritmustartása megvan.

Mindezek szükségesek a módszeres munkavégzéshez, az iskolai készségek megtanulásához, és ha nem állnak rendelkezésre, akkor kialakulnak zavarok.

Bár a vadászó-gyűjtögető agyi működés ismét előnyös lehet, továbbra sem nélkülözhető mindaz, amit a módszeres gazdálkodó, írásbeliségen alapuló szemlélet hozott létre az emberi agyban. Nemcsak az iskolában, de a magasabb szintű, szintetizáló és kritikai gondolkodás háttérében is szükséges a módszeres, elemző gondolkodás. Ezért az emberi idegrendszer eddigi vívmányait megőrizve a 21. századi kultúrában hatékony kognitív folyamatokat kell erősítenünk. Ehhez segíthet hozzá, ha az utóbbi évtizedekben gyakoribbá vált neurológiai alapú teljesítményzavarokat nem csupán a gyerekek fejlődési zavarának tekintjük, hanem a fejlesztés és tanítás irányának meghatározójaként használjuk.

2.9. Összefoglalás és konklúzió

A nem mindig nyilvánvaló, de gyakorta különleges fejlődést okozó atipikus idegrendszeri működés (tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavar) egyre gyakoribb. Nem betegség, nem gyógyítható, mert az idegrendszer érésének és működésének sajátossága, amely számos előnnyel is járt, jár és járhat a jövőben is.

Az emberi tevékenység és ennek változása jelentősen befolyásolja az idegrendszer fejlődését, vagyis a környezet megváltozása/megváltoztatása az idegrendszer változásához vezet mind egyéni, mind össztársadalmi szinten. Ez történt a nomád életmódból a gazdálkodásba való átmenettel, majd az erre épülő írásbeliség elterjedésével.

A 21. században soha nem látott sebességgel változik a környezet és az emberi kultúra, amit a gyerekek fejlődésében lehet a leginkább tetten érni. A gyerekek idegrendszeri működése alkalmazkodik a környezethez. Az atipikus fejlődés nem zavar, hanem jel. Gyakoribbá válása az írásbeliségre felkészítő idegrendszeri működések lassabb vagy a megszokottól eltérő fejlődését jelzi, ami mögött kulturális és fizikai-biológiai hatások azonosíthatók.

Az infokommunikációs kultúra a korábbi gyűjtögető-vadászó életmódhoz közeli világot teremtett. Számíthatunk arra, hogy az írásbeliséghez kapcsolódó érés egyre több gyerek esetében lesz atipikus, hiszen egyre kevesebb, az írásbeliség kultúrájához kapcsolódó környezeti megerősítést kapnak a fejlődő agyak. A kulturális tényezők mellett az idegrendszer fejlődését befolyásoló egyéb környezeti hatások is szerepet játszanak az atipikus fejlődés kialakulásában. A sugárzások, vegyi anyagok a fejlődő idegrendszer frissebb, kevésbé alapvető működéseit tudják könnyen befolyásolni. Sokszor nem nyilvánvaló ez a hatás, de a gyerekek fejlődését jelentősen megváltoztatja. Főképpen a még kevésbé stabilan felépülő, evolúciósan új, a gazdálkodó, írásbeli tevékenységekre felkészítő idegrendszeri érés, a végrehajtott funkciók kialakulása érintett ebben a helyzetben.

Idegrendszeri működési eltérés lehet alul- és túlműködés. Ez történik atipikusan fejlődő agy esetén. Emiatt, bár az autizmus spektrum és a tanulási zavar spektrum éppen ellentétes kognitív működést jelent, ezek az atipikus fejlődések együttjárhatnak. Az instabil működés azt jelenti, hogy adott esetben a túlműködés mellett alulműködés is megjelent.

A nem nyilvánvaló zavarokat okozó atipikus fejlődés jól befolyásolható, mert nem súlyos sérülés vagy fejlődési anomália áll a háttérben, ugyanakkor mind-egyik atipikus fejlődésnek megvan a súlyosabb formája (GYARMATHY 2012).

A kultúra változása nem okozna ennyi zavart, ha a megváltozott körülmények között jellemző idegrendszeri fejlődésnek megfelelő környezetet alakítanánk ki. Ehhez a feladathoz azonban a „normalitásról” és a „tipikus fejlődésről” meglévő nézeteinket felül kell bírálni.

Az atipikus fejlődésű gyerekek indikátorai az emberiség változásának, ahogy azok voltak az első gazdálkodók, akik képesek voltak módszeres munkavégzésre, és késztetések visszafogására. Most újabb kihívások előtt áll az emberiség, új típusú tevékenységek lesznek előnyösek. Az emberiség eddigi idegrendszeri fejlődése során korábban megszerzett funkciókból összegegyűrt idegrendszeri harmónia lesz a nyertes. Ennek kialakításában a gyerekek fejlődésében kulcsszerepet játszó szülői ház, az iskola és az infokommunikációs technika közösen lehet hatékony.

Irodalomjegyzék

- BARKLEY, R. A. – KOPLOWITZ, S. – ANDERSON, T. – McMURRAY, M. B. (1997): Sense of time in children with ADHD: Effects of duration, distraction, and stimulant medication. *Journal of the International Neuropsychological Society* 3(4). 359–369.
- CAMPBELL-McBRIDE, N. (2005): *Gut and Psychology Syndrome*. Medinform Publishing, London.
- CAMPBELL-McBRIDE, N. (2010): *Gut and Psychology Syndrome: Natural Treatment for Autism, Dyspraxia, A.D.D., Dyslexia, A.D.H.D., Depression*. Medinform Publishing, London.
- COTGREAVE, I. A. (2005): Biological stress responses to radio frequency electromagnetic radiation. *Arch. Biochem. Biophys.* 435(1). 227–240.
- DENCKLA, M. B. – RUDEL, R. G. – CHAPMAN, C. – KRIEGER, J. (1985): Motor proficiency in dyslexic children with and without attentional disorders. *Archives of Neurology* 42(3). 228–231.
- FEINGOLD, B. (1974): *Why Your Child is Hyperactive*. Random House, New York, NY.
- FERRERI, F. – CURCIO, G. – PASQUALETTI, P. – DE GENNARO, L. – FINI, R. – ROSSINI, P. M. (2006): Mobile phone emissions and human brain excitability. *Ann Neurol* 60(2). 188–196.
- GREENSPAN, S. I. – WIEDER, S. (1999): A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps* 24(3). 147–161.
- GYARMATHY É. (2009): Atipikus agy és a tehetség I. – Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok, valamint az Asperger-szindróma. *Pszichológia* 29(4). 377–390.
- GYARMATHY É. (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HARTMANN, T. (1995): *ADD Success Stories*. Underwood Books, Grass Valley, CA.
- HEALY, J. M. (1990): *Endangered Minds: Why our Children Don't Think*. Touchstone, New York, NY.
- JAARSMA, P. – WELIN, S. (2011): Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement. *Health Care Analysis* 20(1). 20–30.
- MERZENICH, M. M. (2001): Cortical plasticity contributing to child development. In: McCLELLAND, J. – SIEGLER, R. (eds): *Mechanisms in Cognitive Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 67–96.

- PAUC, R. (2005): Comorbidity of dyslexia, dyspraxia, attention deficit disorder (ADD), attention deficit hyperactive disorder (ADHD), obsessive compulsive disorder (OCD) and Tourette's syndrome in children: A prospective epidemiological study. *Clinical Chiropractic* 8(4). 189–198.
- PIEK, J. P. – PITCHER, T. – HAY, D. A. (1999): Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology* 41(3). 159–165.
- SCHONFELD, I. – SHAFFER, D. – BARMACK, J. (1989): Neurological soft signs and school achievement: The mediating effects of sustained attention. *Journal of Abnormal Child Psychology* 17. 575–596.
- WARD, N. I. (2001): Hyperactivity and a Previous History of Antibiotic Usage. *Nutrition Practitioner* 3(3). 12.
- WILLIAMS, E. L. – CASANOVA, M. F. (2010): Autism and dyslexia: a spectrum of cognitive styles as defined by minicolumnar morphometry. *Med Hypotheses* 74(1). 59–62.

3. Javaslát egy új inklúziós indikátor kifejllesztésére

LÉNÁRT ANDRÁS

Az Európai Unió Tanácsa 2007-ben egy olyan indikátor¹ létrehozására kérte fel az Európai Bizottságot, amely a lisszaboni folyamat² nyomán követésére szolgáló eszközszerendszer részeként a sajátos nevelési igényű (SNI)³ tanulók nevelésének, oktatásának helyzetéről ad visszajelzést az oktatáspolitikai döntéshozók számára.⁴ Az elmúlt évtized ezirányú erőfeszítéseit áttekintve megállapíthatjuk, hogy eddig nem sikerült egy

- széles körben elterjedt;
- közérthető;
- könnyen használható;
- az inkluzív nevelés, oktatás terjesztésével kapcsolatos oktatáspolitikai célok elérése érdekében végzett munka eredményeit mérni képes;
- nemzetközi összehasonlításra is alkalmas;
- jól kommunikálható

indikátort kifejlleszteni. Az alábbiakban körvonalazott javaslat ezt a hiányt próbálja pótolni.

A javasolt indikátor megmutatja, hogy mekkora valószínűséggel részesül inkluzív nevelésben, oktatásban egy tetszőlegesen kiválasztott gyermek, tanuló az adott nevelési-oktatási intézményben/rendszerben. Inkluzív nevelésben, oktatásban részesülés alatt azt értjük, hogy az illető nem ütközik a kirekesztés/szegregáció semmilyen formájába a neveléshez, oktatáshoz való hozzáférés, az abban való aktív és számára hasznos részvétel (AINSCOW 2016) terén.

$$\text{Inklúziós ráta (\%)} = \frac{\text{inkluzív nevelésben, oktatásban részesülők száma}}{\text{a teljes populáció, amelynek meg kellene jelennie a nevelési-oktatási rendszerben}} \times 100$$

¹ „Az indikátorok olyan mutatószámok, amelyek lehetővé teszik, hogy képet alkossunk egy jelenség alakulásának folyamatáról, illetve egy rendszer működésének jellemzőiről.” (TÓR 2004)

² A lisszaboni folyamat az Európai Unió állam- és kormányfőinek részvételével 2000-ben megtartott csúcsertekezleten megfogalmazott nagyvonalú célok elérését szolgáló módszerek, eszközök, erőfeszítések összessége, amelyek segítségével tíz év alatt az Európai Unióból a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmát szeretnék volna létrehozni.

³ Magyarországon az angol *special educational need* fordításaként a *sajátos nevelési igény* kifejezés terjedt el, de használatos a *speciális nevelési szükséglet* (RÉTHY 2002) is.

⁴ Tanácsi következtetések az oktatás és képzés terén kitűzött lisszaboni célok teljesülését nyomon követő indikátorok és referenciaértékek összefüggő keretrendszeréről, Az Oktatási, Kulturális és Ifjúsági Tanács 2002. ülése, Brüsszel, 2007. május 24–25.

3.1. Milyen előzményei vannak az inklúziós indikátor iránti igény megjelenésének?

A fogyatékos tanulók nevelésének, oktatásának helyzetéről számot adó oktatáspolitikai indikátor iránti nemzetközi igény a 90-es évek óta folyamatosan jelentkezett. Az Európai Unió Tanácsa 2007-ben egy olyan indikátor létrehozására kérte fel az Európai Bizottságot, amely a lisszaboni folyamat nyomon követésére szolgáló eszközrendszer részeként a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének, oktatásának helyzetéről ad visszajelzést. A feladat elvégzésével megbízott Eurostat (az Európai Unió statisztikai hivatala) – a témával foglalkozó legtöbb intézményhez hasonlóan – szükségét érezte egy mindenki által elfogadható (munka)definíció meghatározásának, amely, egyfajta közös nevezőként, összehasonlíthatóvá tette volna az SNI tanulókról gyűjtött nemzeti adatokat. A közös SNI definícióban való megállapodás a vártnál is nehezebb feladatnak bizonyult, mivel a teljes együttnevelés általánossá válása felé vezető egyéni utakat az egyes országok/intézmények különböző kulturális, szociális, történelmi adottságai határozzák meg (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Agency Position on Inclusive Education Systems*). Vannak, akik évtizedekkel ezelőtt indultak el a maguk útján, mások még csak most próbálják az első lépéseket megtenni (PEACEY 2006). Érthető módon az Európai Tanács már működő adatgyűjtési rendszerekre kívánta építeni az új SNI indikátort, hogy a tagállamokat ne kelljen további statisztikai feladatokkal terhelni.

Akkoriban az EU *Lisszaboni Stratégiája* (később *ET2020 Stratégia*), az OECD/CRELL *SENDDD modellje*⁵, az UNESCO *Millenniumi Fejlesztési Céljai* (később *Fenntartható Fejlesztési Céllok*) és *Oktatást Mindenkinnek Programja* képezték a munka elméleti háttérét és kereteit. Kézenfekvőnek tűnt az úgynevezett UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat) adatgyűjtést kiegészíteni egy SNI táblával, amely az SNI indikátorhoz szükséges adatokat szolgáltatva volna.

Időközben a befogadó nevelésről, oktatásról való gondolkozás olyan gyorsan változott, hogy az SNI indikátor iránti „kereslet” néhány év alatt alaposan megcsappant. A fogyatékos tanulók integrációja helyett először a sajátos igényű tanulók inklúziója, majd az egyéni igényeknek, szükségleteknek megfelelni képes befogadó nevelési-oktatási rendszer megteremtése vált a progresszív oktatáspolitikát folytató országok céljává. Ezekben az országokban a tanulók sokszínűségére nem problémaként tekintenek, hanem örömmel fogadják, támogatják (KUGELMASS 2004), lehetőséget látnak benne egy jobb, korszerűbb szolgáltatás megszervezésére.

⁵ Az OECD (később OECD/CRELL) SNI indikátorfejlesztési projektje az úgynevezett DDD klasszifikációra (disability = súlyos képességzavar, difficulty = nehézség, disadvantage = hátrány) épült. További részleteket erről a munkáról az Eurostat Oktatási és Képzési Statisztikák Munkacsoport 2012. júniusi ülésének 7.5-ös napirendi pontjához kapcsolódó melléklet tartalmaz (Statistics on Special Needs Education, Annex, Results of the SNE Statistics Enquiry, Analytical Report, Point 7.5 of the agenda).

3.2. Kik ütköznek szegregációs mechanizmusokba a nevelési-oktatási intézményekben, rendszerekben?

Ha beleolvassunk néhány, az inklúzió terjesztéséért síkra szálló, taláalomra kiválasztott, fontosabb nemzetközi dokumentumba, az első oldalakon általában valamilyen definíciót találunk az inklúzió fogalmára. Ezt követően célként szokott szerepelni, hogy a nevelési-oktatási intézményeket, rendszereket az együttnevelés elveire építve kell átalakítani, majd sokszor egy viszonylag szubjektív lista következik a szerzőktől a kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportokról.

Például a *Salamancai Nyilatkozat* (1994)⁶ szerint „az óvodáknak és iskoláknak minden gyermek nevelésére, oktatására készen kell állniuk, függetlenül a gyermekek fizikai, érzelmi állapotától, értelmi képességétől, szociális helyzetétől, nyelvi adottságaitól stb. Ez magában foglalja a fogyatékos, a különösen tehetséges, a fedél nélkül élő gyermekeket, a gyermekmunkásokat, az elszigetelt földrajzi helyen élő vagy nomád közösséghez tartozókat, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbséghez, vagy egyéb okból hátrányos helyzetű településen élő, vagy hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó gyerekeket”.

A *Dakari Nyilatkozat* (2000)⁷ megerősítette, hogy az *Oktatást Mindenkinek Program* célcsoportjai közé tartoznak a szegények és a hátrányos helyzetűek, beleértve a gyermekmunkásokat, az elszigetelt vidéki falvakban élőket és a nomádokat, az etnikai és nyelvi kisebbséghez tartozókat, a háborús övezetekben élő gyermekeket, fiatalokat és felnőtteket, a HIV-fertőzötteket és AIDS-betegeket, az éhezőket és a rossz egészségi állapotban lévőket, illetve a fogyatékosokat és/vagy sajátos nevelési igényűeket. A Nyilatkozat külön kitért a lányok és nők helyzetére.

Az *Incheoni Nyilatkozat* (2015)⁸ hangsúlyozza az inklúzió fontos szerepét a legkiszolgáltatottabbak életében, külön megemlítve a fogyatékos személyeket. Felhívja a figyelmet a (társadalmi) nemek közti egyenlőség fontosságára (lányokat/nőket és fiúkat/férfiakat értve a „társadalmi nem” kifejezés alatt), és javasolja az inkluzív oktatás biztosítását a krízishelyzetben lévő személyek, például az otthonaikból elűzöttek és az országukat elhagyó menekültek számára.

A tipikus *szegregációs mechanizmusok* felismerése segítséget jelenthet az érintetteknek az oktatási rendszer befogadóvá (vagy pontosabban fogalmazva befogadóbbá) tételéhez. Ebből a szempontból hasznosnak tűnik a hasonló vagy azonos szegregációs mechanizmusoktól sújtott tanulók kategorizálása, csoportokba sorolása (ideiglenes megcímkézése). A szegregációs mechanizmus felismerése, majd megszüntetése okafogyottá teszi az adott csoportképző címke további használatát,

⁶ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Letöltés: 2020. 04. 05.)

⁷ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (Letöltés: 2020. 04. 05.)

⁸ <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration> (Letöltés: 2020. 04. 05.)

szegregációmentesebbé teszi az oktatási rendszert, lehetőséget teremtve további szegregációs mechanizmusok felszámolására. Ez a soha véget nem érő folyamat (ÓSKARSDÓTTIR 2017) egyre magasabb színvonalú, mindenki számára nyitott, inkluzív oktatási rendszer létrejöttét eredményezi.

A példaként felhozott három dokumentum (*Salamanca, Dakar, Incheon*) szerzői a szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportok közül az alábbiakat nevesítették:

1. táblázat. A *Salamancai, Dakari és Incheoni Nyilatkozatokban* nevesített, a szerzők szerint a kirekesztés/szegregáció veszélyének kitett csoportok

Salamanca	Dakar	Incheon
fogyatékos gyerekek különösen tehetséges gyerekek fedél nélkül élő gyerekek gyerekmunkások elszigetelten élő közösségek- hez tartozó gyerekek nomád közösségekben élő gyerekek nyelvi kisebbségekhez tartozó gyerekek etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek kulturális kisebbségekben élő gyerekek	gyerekmunkások vidéki elszigeteltségben élő gyerekek nomádok etnikai kisebbségek nyelvi kisebbségek fegyveres konfliktusokban érintett gyerekek, fiatalok és felnőttek HIV-fertőzött gyerekek, fiatalok és felnőttek AIDS-beteg gyerekek, fiatalok és felnőttek éhező gyerekek, fiatalok és felnőttek rossz egészségi állapotban lévő gyerekek, fiatalok és felnőttek fogyatékos gyerekek, fiatalok és felnőttek sajátos tanulási igényű gyere- kek, fiatalok és felnőttek lányok/nők	fogyatékos személyek lányok/nők fiúk/férfiak krízishelyzetben lévő szemé- lyek, beleértve az ottho- naikból elűzötteket és az országukat elhagyó mene- külteket

Az 1. táblázat három oszlopában szereplő csoportok szubjektív összesítése után a következő listát kapjuk:

- fogyatékos tanulók, sajátos nevelési igényű tanulók, különleges adottságú/tehetségű tanulók;
- fedél nélkül élő gyerekek, gyerekmunkások, nehezen megközelíthető településen élő tanulók;
- etnikai kisebbséghez tartozó tanulók, nyelvi kisebbséghez tartozó tanulók, kulturális kisebbséghez tartozó tanulók;

- krízishelyzetben lévő tanulók, menekültek, fegyveres konfliktusban érintett tanulók, HIV-fertőzött tanulók, AIDS-beteg tanulók, éhezõ tanulók, rossz egészségi állapotban lévő tanulók;
- lányok/nõk, fiúk/férfiak.

Valóban ezekhez a csoportokhoz köthetõk a szegregációs mechanizmusok a nevelési-oktatási intézményekben/rendszerekben? A 2. táblázat elsõ oszlopának sorait egy elõzetes kutatás eredményei alapján kitölthetjük elõre is (jelen esetben a fenti, összesített lista szolgált kiindulási alapul), de a szegregáció lehetséges okainak halmaza folyamatos változásban van, adott helyre és időpontra jellemző, ezért nyitva kell hagyni a lehetőséget az újonnan felmerülő (vagy újonnan felismert) szegregációs mechanizmusok mögött meghúzódó okok.

2. táblázat. A kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportok feltárása

<i>Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe a csoportba?</i>	Igen/Nem
fogyatékos tanulók	
sajátos nevelési igényű tanulók	
különleges adottságú/tehetségű tanulók	

Ha olyanoknak tesszük fel a kérdést, akiket a felsorolt csoportok valamelyikébe sorolnak (és/vagy ők abba tartozónak érzik magukat), a válaszuk különbözhet a többiek által adott válaszoktól (3. táblázat). A csoportba soroltság/tartozás rögzítése érdekes elemzések kiindulópontja lehet. Azonos csoportba sorolt két tanuló, akik különböző iskolába járnak, ugyanúgy érzékel-e szegregációs mechanizmusokat? Ugyanabba az iskolába járó két tanuló – az egyik valamelyik csoportba sorolt, a másik nem – ugyanúgy érzékel-e szegregációs mechanizmusokat?

3. táblázat. A kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportok feltárása és a válaszadó érintettsége

<i>Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe a csoportba?</i>	Igen/Nem	<i>A válaszadót az adott csoportba sorolják-e?</i>
fogyatékos tanulók		
sajátos nevelési igényű tanulók		
különleges adottságú/tehetségű tanulók		

A válaszok érvényességén javíthatunk, ha a kérdést a gyermek, tanuló nevelésében, oktatásában érintetteknek külön-külön feltesszük (4. táblázat).

4. táblázat. A kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportok feltárása különféle érintettek megítélésé szerint

Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe csoportba?	A gyermek, tanuló szerint: Igen/Nem	A pedagógus (óvodai, iskolai dolgozó) szerint: Igen/Nem	A szülő szerint: Igen/Nem	A csoporttárs, osztálytárs szerint: Igen/Nem
fogyatékos tanulók				
sajátos nevelési igényű tanulók				
különleges adottságú/tehetségű tanulók				

A különféle csoportokat érintő szegregáció mértéke eltérő lehet. Erről gyűjthetünk információt, ha igen/nem helyett árnyaltabb skálát használunk válaszlehetőségként (5. táblázat):

Például:

- (1) Nem, ez egyáltalán nem növeli a szegregáció előfordulásának valószínűségét.
- (2) Igen, bizonyos esetekben ez növelheti a szegregáció előfordulásának valószínűségét.
- (3) Igen, ez gyakori oka a szegregációnak.
- (4) Igen, ez szinte mindig szegregációt von maga után.

5. táblázat. A kirekesztés/szegregáció mértékének meghatározása csoportonként

Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe a csoportba?	1-4
fogyatékos tanulók	
sajátos nevelési igényű tanulók	
különleges adottságú/tehetségű tanulók	

A szegregáció a nevelési-oktatási rendszer különböző fázisaiban eltérő módon jelentkezhet. Ha az alábbi csoportokba sorolnak valakit, növeli-e a valószínűségét, hogy az illető szegregációs mechanizmusokba ütközik

- a neveléshez, oktatáshoz való hozzáférés;
- a nevelésben, oktatásban való részvétel;

- a nevelésben, oktatásban való aktív részvétel;
- a nevelésben, oktatásban való aktív és hasznos részvétel során⁹ (6. táblázat)?

6. táblázat. A kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportok feltárása, oktatáshoz való hozzáférése, az abban való részvétele, aktív részvétele, aktív és hasznos részvétele

Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe a csoportba?	Az oktatáshoz való hozzáférés során:	Az oktatásban való részvétel során:	Az oktatásban való aktív részvétel során:	Az oktatásban való aktív és hasznos részvétel során:
	Igen/Nem	Igen/Nem	Igen/Nem	Igen/Nem
fogyatékos tanulók				
sajátos nevelési igényű tanulók				
különleges adottságú/tehetségű tanulók				

Az előbbi táblázatot tovább bonthatjuk a nevelési-oktatás rendszer (pl. ISCED¹⁰) szintjei szerint. A különböző szintek befogadóképessége nem feltétlenül egyforma (7. táblázat).

Nilvánvaló, hogy a három tetszőlegesen kiválasztott dokumentumból (*Salamanca, Dakar, Incheon*) összeollózott veszélyeztetett csoportok listája se nem teljes, se nem univerzális. Akár Magyarországról beszélünk, akár a Föld bármely más pontjáról, számos olyan rizikófaktorral találkozhatunk az adott nevelési-oktatási rendszerben, amelyek növelik a szegregációs mechanizmusok megjelenésének valószínűségét. Balkezesek, szemüvegesek, a korosztályuk átlagos testmagasságától vagy testsúlyától sokkal eltérők akár szegregációként is megélhetik a sajátosságukkal együtt járó napi kellemetlenségeket. A fenti, gondolatébresztőnek szánt táblázatok első oszlopában szereplő csoportok országoként, régióként,

⁹ Egy gyakorlati példa a hozzáférés, a részvétel, az aktív részvétel és az aktív és hasznos részvétel különbségeire: Egy kerekesszékes („fogyatékos/sajátos nevelési igényű”) tanuló felvételt nyer egy többségi iskolába (hozzáférés – *access*), ahol felmentés helyett az „ép” osztálytársaival együtt vehet részt a testnevelésórakon (részvétel – *participation*). A testnevelő tanár személyre szabott feladatokra épülő közös tevékenykedtetéssel fejleszti a képességeit, kompetenciáit (aktív részvétel – *learning process*), amelyek hozzásegítik őt, hogy az iskola elvégzése után boldog és teljes életet élhessen (aktív és hasznos részvétel – *outcomes*).

¹⁰ Az ISCED (International Standard Classification of Education) az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának UNESCO által kidolgozott rendszere (FORGÁCS 2009), amely az óvodától (ISCED0) a doktori képzésig (ISCED8) rendszerezi az oktatás különféle szintjeit.

7. táblázat. A kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportok feltárása oktatáshoz való hozzáférése, az abban való részvétele, aktív részvétele, aktív és hasznos részvétele ISCED-szintek szerinti bontásban

	ISCED0 (pl. óvoda)				ISCED1 (pl. általános iskola alsó tagozata)				ISCED8 (pl. doktori iskola)			
	Hozzáférés	Részvétel	Aktív részvétel	Aktív és hasznos részvétel	Hozzáférés	Részvétel	Aktív részvétel	Aktív és hasznos részvétel	Hozzáférés	Részvétel	Aktív részvétel	Aktív és hasznos részvétel
<i>Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe a csoportba?</i>												
fogyatékos tanulók												
sajátos nevelési igényű tanulók												
különleges adottságú/tehetségű tanulók												

8. táblázat. Gondolatébresztő példák a kirekesztés/szegregáció veszélyének leginkább kitett csoportokra

<i>Nagyobb valószínűséggel ütközik-e szegregációs mechanizmusokba egy adott gyermek, tanuló, ha az alábbi csoportok valamelyikébe sorolják, mint azok a társai, akiket nem sorolnak ebbe a csoportba?</i>	Igen/Nem
fogyatékos tanulók	
sajátos nevelési igényű tanulók	
különleges adottságú/tehetségű tanulók	
versenysportolók, művészek	
tinédzser anyák	
agyontetovált, agyonpierceolt tanulók	
társadalmilag nem elfogadott szubkultúrák tagjai	
a nevelési-oktatási intézményben használt nyelvtől eltérő (anya)nyelvet beszélő gyerekek, tanulók	
atipikus szexuális orientációjú tanulók	
különleges étrendet követő/igénylő gyerekek, tanulók	
nagyon gazdag családok gyerekei	
az elfogadottól nagyon eltérő módon öltözködő tanulók	
pirézkek	

településenként, nevelési-oktatási intézményenként, sőt, még óvodai csoportonként, iskolai osztályonként is eltérhetnek. Egy csoportképző ismérv adott helyen akár súlyos szegregáció forrása is lehet, máshol viszont szinte semmilyen hatással nincs a gyerekekre, tanulókra. A fenti táblázatok első oszlopában szereplő csoportokat kiegészítő továbbiak (reálisak és fiktívek), egyebek mellett azt jelzik, hogy a szegregációs mechanizmusok feltérképezése mindig egy adott helyre és időpontra jellemző mintázatot eredményez (8. táblázat).

3.3. *Hogyan lesz a szegregáció veszélyének kitett csoportok listájából és az összegyűjtött igen/nem válaszokból inklúziós indikátor?*

Ha a szegregáció lehetséges okainak listája telítetté vált, tehát már nem tudunk a vizsgálni kívánt helyen/közösségben a helyi adottságokhoz, lehetőségekhez legjobban illeszkedő kutatással további tényezőket feltárni, akkor következhet a gyerekek, tanulók (és a további érintettek) lekérdezése (azaz az „igen/nem” válaszok összegyűjtése) egy mintán vagy a teljes sokaságon. Ez a két fázis akár egyszerre is történhet, de ennek az írásnak egyelőre nem célja az alkalmazandó módszerek taglalása. A begyűjtött válaszok alapján számszerűsíthetővé válik, hogy a gyerekek, tanulók hány százalékát NEM sújtja a szegregáció semmilyen formája sem.

Egy gyermek, tanuló szegregációmentes (inkluzív) nevelésben, oktatásban részesül, ha csupa „nem” (vagy „nemet” jelentő) válasz érkezik tőle/vele kapcsolatban. (Nem szabad megfélemlíteni a formális nevelési-oktatási rendszerből valamilyen ok miatt kimaradtakról sem!)

Minél több „igen” (vagy „igen”-t jelentő érték) jelenik meg egy adott kategória kapcsán egy intézményi, települési, regionális, országos kutatásban, annál inkább érdemes az adott csoportot érintő szegregációs mechanizmust alaposabban szemügyre venni, és kideríteni, miért nem képes a nevelési-oktatási rendszer az abba a csoportba sorolt gyerekek, tanulók számára befogadó környezetet biztosítani.

A javasolt inklúziós indikátor azoknak a gyerekeknek, tanulóknak a százalékában kifejezett aránya a teljes populációhoz mérten, akik a kirekesztés/szegregáció semmilyen formájába nem ütköznek a neveléshez, oktatáshoz való hozzáférés, az abban való aktív és számukra hasznos részvétel terén. Teljes inklúzió megvalósulása esetén az indikátor értéke 100%. Ha például a gyerekek, tanulók 40%-a szembeesül szegregációval, akkor az inklúziós indikátor értéke 60%.

3.4. *Összegzés*

A javasolt *inklúziós indikátor* a nevelési-oktatási intézmények, rendszerek befogadóképességét méri. Megmutatja, hogy a teljes populációból (amelynek optimális

esetben meg kellene jelennie a nevelési-oktatási rendszerben) hány százalék részesül szegregációmentes (tehát inkluzív) nevelésben-oktatásban.

A javasolt inklúziós indikátor néhány előnye:

- Egyszerű és közérthető.
- Jól használható törzsindikátorként.
- A nevelési-oktatási rendszer tetszőleges szintjén (óvodától egyetemig) alkalmazható.
- A nevelési-oktatási rendszer tetszőleges egységére (egy tanulótól kezdve az ország teljes egészére) alkalmazható.¹¹
- Alkalmas rejtett, vagy kevésbé szem előtt lévő szegregációs mechanizmusok figyelembevételére, ezáltal a tágabb értelemben vett inklúzióról képes információt szolgáltatni.
- Bizonyos mértékig összehasonlíthatóvá teszi a különböző helyszíneken/időpontokban végzett értékeléseket.¹²
- Nem függ az országos, központi adatszolgáltatási rendszerektől, amelyek számos további problémájuk mellett tendenciózusan a valóságnál kedvezőbb eredményeket közölnek.¹³
- Az aktuális helyzetről nyújt információt, ellentétben az országos, központi adatszolgáltatási rendszerekre épülő mutatóktól, amelyek akár több évvel az adatfelvétel után jelennek meg.
- A jogszabályi változások (pl. egy új SNI definíció megjelenése) nincsenek rá közvetlen hatással.

A javasolt inklúziós indikátor néhány hátránya:

- Nem épül semmilyen, már működő, országos adatgyűjtési rendszerre, tehát a kialakítása kezdetben több munkát igényel.
- Bizonyos csoportokat (pl. a formális nevelési-oktatási rendszerben meg nem jelenő gyerekeket, tanulókat) nehéz bevonni az adatgyűjtésbe.
- A szegregáció megítélése nagyban függ a válaszadóktól.

A fogyatékos tanulók integrált oktatásával kezdődő folyamat, amely mára fel erősítette az inkluzív oktatás iránti igényt, a szegregált (gyógypedagógiai) és a többségi intézmények közötti határok elmosódásával járt együtt. A nevelési-oktatási rendszerek átalakítása segíthet megszüntetni a szegregációs mechanizmusokat, amelyeket gyakran az automatikusan követett tradíciók, megszokások működtetnek.

¹¹ A különböző helyeken vagy időpontokban vizsgált szegregációs mintázatok összehasonlíthatóvá válnak, kirajzolódnak az általános (pl. egy egész országra érvényes) és egyedi (pl. csak egy intézmény adott pedagógusának napi gyakorlatát jellemző) jelenségek.

¹² Bármilyen címke, csoportképző szempont, amit rizikófaktorként valaha valaki megemlít egy helyi inklúziós kutatásban, elméletileg része lesz egy szegregációs mechanizmusokat kiváltó okok globális kataszterének, két tetszőleges kutatás eredményei ezáltal (bizonyos szempontból) összemérhetővé válnak.

¹³ A formális oktatásból kimaradó tanulók száma az országos, központi adatgyűjtési rendszerekből származó táblákban gyakran alacsonyabb a neveléssel, oktatással, gyermekvédelemmel foglalkozó nemzetközi szervezetek adatainál.

Például Magyarországon a tanév első napja – történelmi okok miatt – szeptember elseje. A köznevelési törvény előírja a hatodik életévüket betöltött gyerekek számára a kötelező iskolakezdést. Egy januárban született gyerek – érettségénél fogva – esetleg több eséllyel kezdi sikeresen az iskolai pályafutását, mint a nyár elején született társai. Vagy éppen fordítva, a nyár végén, ősszel született gyerekek kapnak még egy ajándék óvodás évet a rendszertől, hogy időt nyerjenek a nevelés-oktatás különböző szintjei közötti egyik legdrasztikusabb átmenetre (óvodából iskolába) történő felkészüléshez. Méltányosabb megoldás lenne, ha az óvodákhoz hasonlóan (legalább elméletben) az általános iskola megkezdésére nem évente egyetlen nap (szeptember első munkanapja) állna rendelkezésre a 365-ből.

Ha az itt javasolt inklúziós indikátor esetleg kedvezőtlen fogadtatásban részesül, akkor sem szabad félretenni a feladatot. A nevelési-oktatási rendszer befogadóképességének mérésére szolgáló indikátorra nagy szüksége lenne minden érintettnek. Kedvező fogadtatás esetén az ötlet alaposabb kidolgozása, mérőföldkövek meghatározása, a nemzetközi indikátorrendszerbe történő beágyazása, az adatgyűjtés módszertanának kidolgozása lennének a következő lépések.

Irodalomjegyzék

- AINSCOW, M. (2016): Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies* 51(2). 143–155.
- FORGÁCS A. (2009): *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- KUGELMASS, J. W. (2004): *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development Binghamton University, New York, NY.
- ÓSKARSDÓTTIR, E. (2017): *Constructing support as inclusive practice. A self-study*. Dissertation submitted in partial fulfillment of an EdD degree. Faculty of Teacher Education, School of Education, University of Iceland.
- PEACEY, N. (2006): *Reflections on the seminar*. Presentation given at the Agency Assessment. Project meeting, 20 May 2006, Vienna, Austria.
- RÉTHY E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában, Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102(3). 281–300.
- TÓT É. (2004): Oktatási indikátorok, Az OECD INES Network-B tevékenysége. *Kutatás Közben* 264. 1–65.
- Incheon Declaration (2015): *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. World Education Forum 2015. 19–22 May 2015, Incheon, Republic of Korea.
- The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal. 26–28 April 2000, UNESCO.

The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education, Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access And Quality. Salamanca, Spain. 7–10 June 1994, UNESCO.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, Paris.* UNESCO European Agency for Special needs and Inclusive Education, Agency Position on Inclusive Education Systems. www.european-agency.org/about-us/who-we-are/position-on-inclusive-education-systems (Letöltés: 2020. 06. 05.)

4. Egyén és csoport az osztályközösségben: a szociometriai pozíció hatása az egyén teljesítménymotivációjára

FÜZESNÉ ILLÉS ZSUZSANNA

A tanulók egy része kifejezetten örömet leli a tanulásban, lelkesen és belső ösztönzésre merül el az ismeretekben; más részüket szorongással tölt el a sok tanulnivaló; megint más részük csak kötelességtudatból, kedvetlenül tanul, nem találva érdeklődésének tárgyát a tanulásban. És vannak, akiket látszólag semmilyen módon nem képes az iskola motiválttá tenni a tanulás iránt. Az egyes iskolai osztályok csoportnormái alakítják és befolyásolják az egyén tanuláshoz való viszonyát. A csoporttá válás során megszerzett egyéni pozíciók mind befolyásolják, hogy az egyes egyének mekkora hatása van a kialakult normarendszerre. A szociometriai pozíciók és lehetséges összefüggéseinek vizsgálata közelebb vihet a teljesítménymotiváció társas meghatározottságának megértéséhez, s befolyásolásának mikéntjéhez.

Itt egy olyan kutatás kerül bemutatásra, ahol arra keresem a választ, vajon az egyén teljesítménymotivációja összefüggésben áll-e a csoportban betöltött szociometriai pozíciójával. Ehhez szükség van a társas összehasonlítás, a szociometria mint módszer és a teljesítménycél-elméletek rövid áttekintésére.

4.1. A társas összehasonlítás, a csoportnormák és a teljesítményigény

A *társas összehasonlítás* azt jelenti, hogy az egyén különböző paraméterek mentén összeméri magát a számára fontos csoport (vonatkoztatási csoport) tagjaival annak érdekében, hogy önmagát értékesnek ítélhesse meg (énkiemelés szükséglete). Hyman és Singer (1971) ezt így foglalja össze:

Az egyén annak érdekében választ ki egy számára normatív mércét jelentő vonatkoztatási csoportot, hogy a legkedveltebb csoport tagja legyen (...). Egy készen kapott perspektíva áll előtte, amelynek megfelelően képes rendezni a környezet zavarba ejtően bonyolult viszonyait. A társadalmi összehasonlítás folyamatában az egyén kiválaszt magának egy csoportot, hogy növelje önértékelését vagy védelmezze saját énjét. (HYMAN – SINGER 1971: 298)

A társas összehasonlítás nagy szerepet játszik az egyén motivációjában; teljesítményünk megítélésekor a társakkal való összehasonlítás során önértékelésünk növelése a cél.

A csoporton belüli társas összehasonlítás elméletét Leon Festinger írta le először (FESTINGER 1954). Okaiként az önmagunk megítélésében való bizonytalanságunk megszüntetésének célját, illetve a pozitív önértékelésre való törekvést jelölte meg (N. KOLLÁR 2002). Több fontos megállapítása közül a jelen vizsgálódás szempontjából legfontosabb nézőpontokat emeljük ki. Ezek alapján

ha a véleményekben vagy képességekben ellentmondás mutatkozik, akkor olyan tendenciák lépnek fel, amelyek arra bírják az egyént, hogy saját pozícióját feloldva a csoport többi tagjához közelítsen, vagy hogy a többieket megváltoztatva, azokat magához közelítse a csoportban. (FESTINGER 1954: 272)

Ez utóbbit nevezzük befolyásolási folyamatnak:

Ha egy bizonyos kérdésben nézeteltérés támad egy csoportban, akkor egyesek nagy erőfeszítéssel igyekeznek befolyásolni mindazokat, akik nem értenek egyet az adott véleménnyel, másokban viszont olyan tendenciákhoz vezet, hogy a csoport többi tagjának véleményével megegyezően változtassák sajátjukat. (GERARD 1953: 274; idézi FESTINGER)

Továbbá „a másokkal való összehasonlítás megszakítása olyan mértékben eredményez ellenségeskedést és lekicsinylést, amilyen mértékben kellemetlen következményekhez vezetne a további összehasonlítás” (uo. 277). A társas összehasonlítás folyamatai tehát közvetlenül hatnak a csoport véleményének, következésképpen normáinak kialakulására. Amint azt látni fogjuk, a csoport normái erősen befolyásolják az egyén motivációját, önmagára vonatkozó elképzeléseit, megítélését és elképzeléseit arra vonatkozóan, hogy mennyire képes teljesíteni.

Bár a csoportnormákat nem vizsgáltam, a társas összehasonlítás kétfelől is háttással van az egyén teljesítménymotivációjára. Egyfelől a csoportnormákon keresztül: a csoport által felállított teljesítménymotivációra vonatkozó norma befolyásolja az egyén elvárásait: a teljesítményünk színvonalára vonatkozó igényünk hasonló mértékű lesz ahhoz, amilyen mértékben a csoport motivált. N. Kollár kifejti, hogy a csoport tagjai kívánatosnak tartják, hogy a csoport átlagát elérjék, sőt, motiváltak arra, hogy a csoportátlagot kissé túlszárnyalják:

A szubjektív jóérzéshez nem elég az átlaghoz közeli teljesítmény, hanem az is kell, hogy a teljesítményünk az átlagot egy kevéssel meghaladja. Ezért lényeges kérdés az iskolai osztály átlagos tanulmányi teljesítménye. (N. KOLLÁR 2002: 252)

A társas összehasonlítás másfelől megjelenik közvetlenül az egyén szintjén is: a teljesítménymotiváció egyik aspektusa, hogy másokkal összehasonlításban ítéli meg az egyén a teljesítményét. Később, a teljesítménymotiváció típusainak bemutatá-

sakor, látni fogjuk, hogy a viszonyító teljesítménymotivációs cél középpontjában pontosan ez a szempont érvényesül.

4.2. A szociometria módszere

A közösséghez tartozás emberi mivoltunk alapvető meghatározója. Látszólag átláthatatlan kapcsolati rendszerekben zajlanak mindennapi interakcióink, viselkedésünket különböző társas mezőkbeli kötődéseink határozzák meg. Mérei (1996) megkülönböztet intézményes (formális) és preszociális társas szerveződési formákat.

Intézményes kereten azokat a viszonylatrendszereket értjük, a hozzájuk fűződő szokásokkal, szabályokkal, rítusokkal együtt, amelyek szabályozottan, törvényes jogi implikációval illeszkednek be a termeléken nyugvó társadalmi rendszerbe. (MÉREI 1996: 4)

Intézményes alakzatok a hivatalok, a család, az iskola. Ugyanakkor ezen alakzatok egyes tagjai által kialakított csoportosulások, még ha szokás- és rítusrendszereik is alakulnak, nem számítanak intézményes alakzatnak, nem illeszkednek be semmilyen intézményes keretbe.

Csoportjuk, mint csoport nem kapcsolódik semmilyen formális szerveződéshez. Társadalmi a szabályosságot és a szokásképződést tekintve, nem az a termeléssel való összefüggés szempontjából, ami pedig lényegi kritérium a társadalmi. Ezért nevezzük az ilyen alakzatot preszociálisnak. (uo. 36)

A csoportokat az alábbi kritériumok alapján határozhatjuk el a társadalmi alakzatok között (MÉREI 1996): (1) a csoport társadalmi alakzat abban az értelemben, hogy „tagjait közös cselekvési indítékok tartják össze. Ez megnyilvánul a kohézióban, a kapcsolódások sűrűsödésében és ennek tudati megfelelőjében, az összetartozás, a szolidaritás érzésében s a 'mi' élményében” (uo. 36); (2) spontán kezdeményezésre jön létre az intézményi keretek között; (3) a makroszociális szerveződéshez nem kapcsolódik szervezeten, preszociális; (4) nem érintik az intézmény jogi vonatkozásai, szabályai, alegalis; (5) mégis a hagyományok létrehozásával, a szokásrendszer kialakulásával az intézményesedés felé mutat. Mérei a formális és informális csoportosulások elkülönítésén túl az informálison belül megkülönböztet alegalisat és illegálisat, a társadalom jogrendszeréhez negatívan viszonyuló csoportosulást.

A rokonszenv, a vonzás és az azonosítás (emocionális háttéren létrejövő mintakövetés) folyamatai mind a kétféle alakzatban megjelennek, „a kétféle alakzat a

csoportba való bekapcsolódás és a benne való részvétel pszichikus történéseit tekintve nagyjából egyforma” (uo. 37).

Sherif a csoportok kialakulásának folyamatát vizsgálta (MÉREI 1996). A csoporttá alakulás, fejlődés kritériumait így fogalmazta meg: (1) A társas cselekvéshez vezető közös cél, együttes motívum. „Iskolai osztályokban együttes rokonszenv egy tanár iránt vagy az együttes szembefordulás igénye, esetleg együttes versengés egy másik alakzattal” (MÉREI 1996: 38). (2) A csoport tagjai differenciált háttással vannak egymásra; (3) a csoport strukturálódik; (4) a csoport létrehozza saját szokásrendszerét, normáit, ezeknek segítségével tájékozódnak a csoport tagjai a társas mezőben.

J. L. Moreno vizsgálta elsőként a társas alakzatot, s abban az egyének helyét. Az egyén beilleszkedését akarta meghatározni, amit a társas pozíción keresztül igyekezett megragadni. Ehhez dolgozta ki a szociometria módszerét, mellyel megragadhatóvá válik a közösség szerkezete, s az egyén pozíciója, ezen keresztül vizsgálhatóvá válik beilleszkedése, a csoport alakulása. Az emberi kapcsolatok elsősorban érzelmi, rokonszenvi választásokon alapulnak, lappangó hálózatot alkotva egy intézményes, formális kereten belül. A társas kapcsolatokat a rokonszenvi választások mentén felrajzolni és elemezni – ezt a módszert nevezte Moreno *szociometriának*.

A szociometriai felmérés kérdései a *szociometriai kritériumok*, melyek a csoport számára fontos, egyértelmű helyzetekre vonatkoznak. „A szociometriai felmérés akkor hiteles, a szociogramon akkor rajzolódik ki a kötődések rejtett hálózata, ha a csoportot a megfelelő kritériumra kérdezem meg” (uo. 53). A kritériumnak a csoportot mozgósító igényt kell tartalmaznia, ez maga tulajdonképpen a csoport értékképző motívuma. Három területen érdemes kritériumot megfogalmazni: az együttélés, a közös munka és az együttes társas élet területén. Moreno szerint ez a három kérdéskör mindenféle csoportban hiteles kritériumként fogalmazható meg. A hiteles felméréshez az is szükséges, hogy az adott kritérium, amely mentén a kérdéseket megfogalmazzuk, tartósan érvényes legyen a csoportra vonatkozóan, és semmiképpen ne legyenek általánosan megfogalmazottak (pl. *Ki a barátod?*). Ez utóbbi ugyanis gátolja a spontaneitást, és a sztereotípiák megjelenésének kedvez.

Moreno fontos alapfogalma a *társas atom*, egy személy valamennyi társas kapcsolatának felvázolása. „Feltüntetni a személy valamennyi kölcsönös és egyoldalú kapcsolatát, azokat is, amelyek tőle indulnak ki, és azokat is, amelyek felé irányulnak. Középpontja maga a vizsgált személy, határai a választások, töltése a motiváció” (uo. 85). A társas helyzetet ez alapján lehet legalaposabban értelmezni. Moreno a szociometria feldolgozásának négy fázisát írta le: (1) a társas atom elhatárolása; (2) a szociometriai osztályozás (a szociogram egyes részleteinek kiagyjtása abból a célból, hogy a személyt kapcsolataiban, viszonylataiban tudjuk elemezni); (3) a viszonylatok grafikus ábrázolása; (4) a közösségi dinamika vizsgálata (szociometriai számítások: kohézió, attrakciós mutatók stb.). Moreno még két

ütemet is ismertet, melyek közül az elsöben szerepjátékokon keresztül tapogatná le a vizsgálatvezető az egyének közötti feszültségeket, majd az utolsó fázisban pszichodramatikus módszerekkel a kicsoportok közti feszültség oldását célozná.

4.3. A szociometriai pozíció

„A társas atom elemzése, a szociometriai osztályozás (...) magába foglalja azt a feltevést, hogy a társas mezőben elfoglalt helyzetjellemező a személyre és az életvezetésre” (MÉREI 1996: 106). A *szociometriai pozíció* meghatározásába beletartozik, hogy kit választanak vagy utasítanak el, ezen belül hányszor választják és utasítják el. Ezenkívül az is idetartozik, hogy az egyén kapcsolatai inkább egy vagy több kritériumhoz kapcsolódnak, illetve hogy a társas mező mely részén helyezkedik el: centrálisan vagy marginálisan, a középponti övezet közelében vagy a peremen. A szociometriai pozíciót tehát ez a négy tényező határozza meg: alakzat, választottság, kapcsolat intenzitása és a középponthez való viszony.

Szakács Ferenc (1968) azt vizsgálta, hogy a szociometriai pozíció, konkrétan a centrális és a marginális helyzet, összefüggésben áll-e a szociabilitás különböző fokjaival, illetve hogy kapcsolható-e ez bizonyos személyiségvizsgálatokban kimutatható különbségekhez. A szociometriai felméréshez Rorschach-próbát, Lüscher-féle színválasztási tesztet, Rosenzweig-féle PFT tesztet és Tematikus Apercepciók Tesztet vett fel a vizsgálati személyekkel. Eredményei alapján kidolgozott egy szociabilitási skálát, s azt találta, hogy a centrális és a perifériális helyzet élesen elkülönül személyiségjegyek tekintetében is. Ez a különbség azonban nem kerül elemzésre annak tekintetében, hogy ezek a személyiségjegyek okai vagy következményei egy peremhelyzetnek vagy centrális pozíciónak. A jelen vizsgálódás szempontjából is ki fogok térni erre a kérdésre.

Szakács szerint a magas szociabilitású egyénekre magas fokú indulati feszültség, az érzelmi bevonódásra való késztettség, a fokozott érdeklődés és az érzelmi vezéreltségű önszabályozás jellemző; ugyanakkor a peremhelyzeten lévökre magas fokú szenzitivitás, paradox érzelmi reakciók és indulati labilitás. Ebből következik, hogy minden társas mezőt magas fokú indulati polaritás jellemez.

Bastin vizsgálatai (MÉREI 1996) arra mutattak rá, hogy a jó teljesítmény gyakran együtt jár a centrális pozícióval. Ugyanakkor nem mindegy, hogy a csoport mit tekint teljesítménynek. Sokszor előfordul, hogy a rossz tanuló azért kerül centrális pozícióba, mert más kritérium mentén megítélve a teljesítményt a csoport öt kiemelkedőnek tartja (pl. sport, gitározás stb.). Tehát a csoport értékképzése határozza meg, mit tekint teljesítménynek, s ez nem feltétlenül vág egybe az intézményes teljesítményfogalommal (formálisan elfogadott tanulmányi eredmények).

4.4. A szociogram szerkezeti mutatói

Vizsgálatunk szempontjából kulcsfontosságú, hogy a szociogramok mely mutatói nyújtják a legadekvátabb szempontrendszert a kérdésfeltevésünk szempontjából. Ezért az alábbiakban bemutatom a szociogram szerkezeti mutatóit.

4.4.1. A centrális-marginális mutató (CM)

Az elemzéshez elengedhetetlen megállapítanunk, hogy van-e a társas alakzatnak központi része. Ennek feltétele, hogy legyen egy olyan zárt alakzat, amelyhez a vizsgált társas alakzat legalább egynegyede tartozik. Peremnek tekintjük a társas alakzat azon részeit, melyek nem kapcsolódnak a központi alakzathoz. A centrális-marginális mutató három adat viszonyítását tartalmazza: „a társas mező központi alakzatának a kiterjedése, az ennek befolyása alá vont társas övezet és az ettől elkülöníthető perem” (MÉREI 1996: 156). A CM átlagos értéke százalékban kifejezve 20% – 50% – 30% (centrális – befolyás alá vont – peremen levő).

A társas mező struktúráját a zárt alakzatokon kívül a csillagok elhelyezkedése, a láncok hosszúsága és a magányosok száma is jellemzi.

4.4.2. A kohéziós mutatók

A *szociometriában kohézió*n azt a csoportdinamikai feszültséget értjük, amelyben kifejezésre jut a csoport „mi” élménye. A magas kohézió azt mutatja, hogy a csoportban sok az együttes élmény, az alacsony pedig azt, hogy kevesebb a közös szokás, a csoport tagja közömbösebb az együttes feladatokkal szemben. Ezt a dinamikát többféle mutatóon keresztül megragadhatjuk.

Az egyik a *kölcsönösségi index*, amely megmutatja, hány kölcsönös kapcsolat van az adott társas mezőben százalékosan. A mutató átlagértéke 85–90%.

A *sűrűségi mutató* a kölcsönös kapcsolatok számának és a csoporttagok számának a hányadosa. A mutató átlagértéke adolezscens alakzatokban 0,96, stabil közösségekben 1 fölött van, átlagértéke 0,9 és 1,1 közé esik. 0,8 alatt már nagyon laza szerkezetű társas alakzatról beszélünk, 0,6 alatt pedig már sok a magányos, klikk-képződés figyelhető meg, nem beszélhetünk közösségről.

A *kohéziós index* azt fejezi ki, hogy az adott társas mezőben létrejöhethető kölcsönös kapcsolatokból hány realizálódott. A kohéziós index átlagértéke 10–13%, ha 15% fölé emelkedik, magas fokú együttes élményre képes a közösség, ha pedig 10% alá süllyed, akkor a szolidaritás alacsony.

A *viszonzott kapcsolatok száma* megmutatja, hogy a deklarált kapcsolatoknak hány százaléka kölcsönös. Ennek átlagértéke 40 és 50% között van.

4.4.3. Szerkezeti típusok

Mérei száz szociogram hálózatának elemzése alapján 5 tiszta kategóriát határozott meg: (1) a halmazszerkezetet (a társas tér nem strukturált, zárt alakzat még nem alakult ki); (2) laza szerkezet (páros és láncszerkezetekkel jellemezhető); (3) egyközpontú, széles peremű szerkezet (a közösség nagy része a peremre szorult, sok a magányos); (4) tömbszerkezet (egy nagy központi alakzat, kevés peremhelyzetű és magányos); (5) többközpontú szerkezet. Ez a sor magának a közösségi létnek a fejlődését jelenti.

4.4.4. A csoportléggör

A csoportléggör mutatója feltárja a rokonszenvi választások és a funkció szerinti választások arányát.

A közösségi szociometria választásai akkor adekvátak, ha a személyes viszonylatokban elsősorban a szubjektív motívumok irányítják a választásokat, de a funkciók betöltését a kialakult közvéleményhez, tehát a közösségi normákhoz igazítják. (MÉREI 1996: 180)

E mutató mentén Mérei négyféle csoportléggörtípust különböztet meg. (1) A személyes oldal szóródása kisebb, mint a funkcióoldalé – ez esetben a személyes kapcsolódásokat a közvélemény szabályozza, de a funkciókra vonatkozóan még nem alakult ki közvélekedés. A választások inadekvátak, a döntések paradoxok. (2) Ha mindkét oldal szóródása kicsi, akkor a társas léggörre anarchisztikusság jellemző. (3) Ha a két érték szóródása magas vagy közepes, és értéke azonos tartományba esik, akkor a csoportléggörre konformizmus jellemző. (4) Ha a funkcióoldal szóródása alacsonyabb, a személyes tartományé pedig magasabb, akkor a közösségi választások objektívek, az egyéniek szubjektívek. Ez a léggör kedvez a társkapcsolatoknak.

4.4.5. A társas jelentőség

A szociometriában *jelentősnek* nevezzük azokat az egyéneket, akiket társaik többféle kritérium alapján sokszor választanak. Ezeknek az egyéneknek nincs meghatározott, különleges szerepük a csoportban, azért jelentősek, mert „sokszor szerepelnek társai tudatában” (MÉREI 1996: 212). A jelentős ember alaklélektani szempontból azért hat a csoportdinamikára, mert kiugrik a társas környezetből, gyakran észreveszik, nem lehet figyelmen kívül hagyni. Szerepe a csoportdina-

mikában katalizátorszerű, fokozza az interperszonális jelleg erősödését. Pozitív viszonylatban megragadható ez egyfajta szociabilitásként is, a viselkedés oldaláról szemlélve ezek az egyének egyfajta társas ügyességgel jellemezhetőek. A társas jelentőség olyan mutatókkal ragadható meg, mint jelentőségérték, tagolódási sor, jelentőségindex, kizárási mutató, széli index. A jelentőség lehet pozitív és negatív színezetű. Ha egy társas alakzatban viszonylag nagy a pozitív jelentőségek száma, akkor az az autokratikus vezetés, a konformizmus veszélyeit jelzi, a negatív jelentőségek nagy számából pedig a csoport magas fokú frusztrációjára következtethetünk, melyben nagy az esély a frusztráció levezetésére szolgáló bűnbakképzés folyamatának kialakulására. A bűnbak egy a csoportban kialakult szerepek közül.

4.4.6. A szerep

A szerep a szociometriai elemzésben többféle értelmezésben kerül elő. A szerep egyfelől cselekvési minta, „amelynek követésével a másik tükreben látom meg önmagamat” (MÉREI 1996: 221), másrészt funkció, vagyis a csoportban elfoglalt helynek megfelelő szerepkör. A szerep empátiával átvett attitűd, státusz, társadalmi elvárások együttese, illetve a társadalmi konvenció spontán megvalósítása az egyén szintjén.

A szociometriai szerep a csoportban lehetséges magatartásmódokat foglalja össze. A csoport bizonyos viselkedést vár tagjaitól, s ezt az elvárást a csoport tagjai személyiségüknek megfelelően valósítják meg. Elfogadhatják vagy elutasíthatják az elvárást, így visszahatnak a csoportra, alakítják azt. A csoport megfogalmaz minden tagjára vonatkozó, s csak bizonyos tagjaira vonatkozó elvárásokat. Ha az egyén nem a neki szánt elvárás szerint cselekszik, kiutasíthatja a csoport, ha pedig más elvárást tesz magáévá, akkor nevetségessé válhat. A csoporton belül a szerepek nem egymásutániségben, hanem szereprendszerben alakulnak ki.

4.5. A motiváció kutatása Magyarországon és a nemzetközi irodalomban

Jelen témánkhoz Pajor Gabriella kutatásait tartom alapvetőnek, mielőtt azonban az ő munkáját röviden bemutatnám, essék szó a motivációelméletek azon aspektusáról a nemzetközi irodalomban, mely az egyén és a közösség egymásra hatásának mibenlétét taglalja.

4.5.1. A teljesítménymotiváció társas aspektusa

Kezdetben a kutatások elsősorban a kognitív folyamatokra koncentráltak, s kevéssé foglalkoztak a tanulók által észlelt tanulási környezettel, annak motivációra gyakorolt hatásaival, s még 2007-ben is az fogalmazódott meg, hogy arról, hogy az osztálytermi társas környezet miként befolyásolja a tanulók bevonódását és teljesítményét, keveset tudunk (PATRICK et al. 2007).

A serdülőkor kiemelten fontos életkori szakasz a környezeti hatások tekintetében; valamint lényeges szempont a motiváció kérdéskörében, hogy a serdülőkorral, a társak szerepének növekedésével a társas összehasonlítás lesz a képességek megítélésének alapja. Gottfried és munkatársai azt találták, hogy a serdülőkorral az *intrinzik motiváció* csökken, az *extrinzik* pedig nő (GOTTFRIED et al. 2001).

Az iskola éppen ebben az életkorban állít még nagyobb elvárásokat és növekvő korlátozásokat, és csökkennek a választási lehetőségek akkor, amikor a tanulók autonómiára való igénye életkori sajátosságaik miatt megnő (LEPPER et al. 2005). Mind többen tapasztalják a gyerekek között dolgozó pedagógusok, iskolapszichológusok közül, hogy az iskolai tudásanyag mindinkább irreleváns a diákok távlati céljait, életét tekintve.¹ Ugyanakkor Otis és munkatársai tanulmányukban (OTIS et al. 2005) azt támasztják alá, hogy a tanulók mérlegelik a tevékenységek, tudás hasznosságát, és ez motiválja őket a munkára. Vagyis leginkább mégis a távlati célok segíthetnek a motiváció fenntartásában, annak ellenére, hogy az intrinzik motiváció csökken ebben az életszakaszban. Eccles és Midgley (1989) kiemelik, hogy a serdülőkorban megnő a *selfre* való összpontosítás igénye, miközben az iskolában a versengést, a társas összehasonlítást hangsúlyozzák a pedagógusok. Ez a fajta össze nem illése a környezetnek és a tanulói szükségleteknek szintén csökkentheti a motivációt.

Mérei Ferenc átpártolásnak nevezi azt a folyamatot, amikor 9–10 éves kortól a gyerekek egyre inkább függetlenednek szüleiktől, illetve a számukra fontos felnőtől, és ezzel párhuzamosan egyre inkább a kortárskapcsolataik határozzák meg önértékelésüket, motivációikat (MÉREI – V. BINÉT 1998). A felnőttekről való leválás következményeként a társak felől észlelt támogatás is szerepet játszhat a teljesítménycélok mintázatában.

Lisa Legault (2006) és munkatársai azt vizsgálták, miért motiválatlanok a középiskolás diákok az iskolában. Kérdőíves vizsgálatukban 741 fő kanadai 12–18 éves tanuló vett részt, s olyan változókat mértek, mint iskolai motiváció, tanulmányi eredmények, önbecsülés, tanári, szülői és kortárs kompetenciatámogatás és autonómiatámogatás, valamint kötődés. Azt találták, hogy a társas támogatás és a mo-

¹ Finnország bevezetésre kerülő oktatási reformja éppen ezt az anomáliát ismerve fel alkalmazkodik a tantárgyak megszűntetésével, a kompetenciákra építő témák szerinti tanítással a modern társadalmi és gazdasági igényekhez.

tívatatlanság dimenziói minden esetben negatív kapcsolatban állnak, ugyanakkor az autonómiatámogatás és motiválatlanság között semmiféle kapcsolat nem mutatkozott. Legault és munkatársai javasolták, hogy a társas hatások szempontjából érdemes elmozdulni az érzelmi támogatás vizsgálata felé, mivel kutatásuk alapján „a tanári támogatás a hatását leginkább a kompetencia támogatásán, a kortársi és szülői hatás pedig a kötődésen keresztül fejt ki” (LEGAULT et al. 2006: 571).

Fülöp (2001) szerint az iskolában háromféle teljesítménymotivációt lehet megkülönböztetni az iskolai teljesítmény és a feladatorientáció szempontjából: a külső jutalom irányította motivációt; az énfelnagyítás (az énkiemelés igénye) mentén irányított motivációt, ahol a másoknál jobb teljesítmény a cél; és a feladat irányította motiváció, ahol a cél a kompetenciaérzés kifejlesztése. Amint látni fogjuk, jelen vizsgálatban használt motivációs dimenziók sokban egyeznek ezzel az elképzeléssel. Jámbori kiemeli, hogy „a legújabb motivációs kutatások már nagy jelentőséget tulajdonítanak a különböző motivációk ötvöződésének” (JÁMBORI 2006: 48). Ennek alapján beszélhetünk: elsajátítási motivációról, teljesítményközelítő és teljesítményelkerülő motivációról. Jámbori sikerorientált és kudarckerülő tanulókat vizsgált. Azt találta, hogy az osztálylégkör megítélésében a sikerorientáltak pozitívabbnak ítélték meg azt, és egy olyan közösségről számoltak be, ahol jó hangulat uralkodik. További vizsgálataiban versengő és kevésbé versengő tanulókat különített el, ahol azt találta, hogy a versengők az iskolai környezet észlelésében szignifikáns különbséget mutattak a kevésbé versengőkkel összevetve, ők úgy érzelték, hogy a tanárok jobban támogatják önállósági törekvéseiket, s szintén pozitívabbnak érzelték az osztálylégkört.

Ez utóbbi kutatás is rámutat arra a fontos kérdésre, hogy a személy számára önmaga és környezete észlelése, illetve ezekre épülő elméletei miként befolyásolják motivációját, ahogyan ezt a kérdést Pajor Gabriella is felveti:

A siker-kudarc attribúció és a teljesítménycélok összefüggéseire vonatkozó következtetéseink megalapozták annak szükségszerűségét, hogy a teljesítménymotivációval kapcsolatban megvizsgáljuk a tanulók képességekről való implicit elméleteit. Úgy véljük, ezáltal közelebb jutunk a teljesítmény és célok kapcsolatának megértéséhez. Feltételezzük, hogy a képességről alkotott implicit elméletek közötti különbségek befolyásolják, hogy a tanulók milyen mértékben hisznek abban, hogy kudarcot követően képesek lesznek-e sikereket elérni. (PAJOR 2013: 118)

4.5.2. A teljesítménycél-profil gondolata

Jelen munkában a teljesítménymotivációt egy teljesítménycél-profilként vizsgálom, vagyis az egyes elkülönített teljesítménycélok sajátos mintázatát, fontossági sorrendjét, arányát tartom jellemzőnek egy adott személyre egy adott helyzetben.

Többek közt az alábbi vizsgálatok is ebbe az irányba történő kutatásokat és elgondolásokat mutatják be.

Barron és Harackiewicz (2001) cikkükben javasolják a *többszörös cél* perspektívát az *elsajátítási cél* perspektívával szemben, mely az elsajátítási célokat iskolai környezetben hatékonyabbnak tekinti. A *többszörös cél* perspektíva szerint az a legoptimálisabb teljesítménycél-mintázat, ha mind az *elsajátítási*, mind a *viszonyító* célok részt vesznek a viselkedés irányításában. Az azonban, hogy a két típus, tehát az *elsajátítási* és a *viszonyító* célok hogyan kombinálódnak, nem világos.

Pintrich (2000) longitudinális kutatást végzett annak a hipotézisének vizsgálatára, hogy a különféle célok egyszerre jellemzik a tanulókat, csak különböző mértékben. Az *elsajátítási cél* perspektíva értelmezésében a legadaptívabb a magas szintű elsajátítási célorientáció és alacsony szintű közelítő–viszonyító célorientáció kombinációja. A *többszörös cél* perspektíva szerint viszont a legadaptívabb a magas szintű elsajátítási célorientáció és ugyancsak magas szintű közelítő–viszonyító célorientáció kombinációja. 150 fő 8. osztályos tanulótól 8. év elején, végén és 9. végén kértek adatokat, a vizsgált változók a célorientáció, az énhatékonyság, a feladatnak tulajdonított érték, a tesztzorongás, a pozitív és negatív érzelmek, az önakadályozás, a kockázatvállalás, a kognitív stratégiák és a matematika érdemjegy voltak. Négyféle tanulótípust különített el: magas elsajátítási + magas közelítő–viszonyító célorientált, magas elsajátítási + alacsony közelítő–viszonyító célorientált, alacsony elsajátítási + magas közelítő–viszonyító célorientált, alacsony elsajátítási + alacsony közelítő–viszonyító célorientált. Az egyes csoportok változókkal való összefüggései alapján Pintrich kutatása alátámasztja, hogy az *elsajátítási* célorientáció a legadaptívabb², de emellett a *többszörös cél* perspektíva elképzelését erősíti, hogy a közelítő–viszonyító célorientáció nem csökkentette a tanulás hatékonyságát. Pintrich feltételezi, hogy bizonyos osztálytermi környezet kifejezetten támogatja a közelítő–viszonyító célorientációt (PINTRICH 2000), és ezt újabb kutatások meg is erősítik. Darnon és munkatársai (2010) is azt feltételezik tanulmányukban, hogy a teljesítménycélok egymást támogatják, kiegészítik. Így például egy személy azért lehet motivált a feladat elsajátítására, hogy ezáltal jobb eredményt érjen el a többiekénél.

Vagyis a fenti szerzők kutatásai azt erősítették, hogy a célorientációk interakcióba lépnek egymással, nem pusztán önmagukban jósolnak be bizonyos kime-

² Józsa Krisztián az elsajátítási motiváció instrumentális komponenséről beszél, melynek az elsajátítás iránya szerint három összetevője van: a kognitív, a szociális és a motoros összetevő, valamint egy negyedik is feltárható, az expresszív komponens, mely az elsajátítás során megjelenő érzelmi reakciókat foglalja magában (JÓZSA 2007). Józsa az elsajátítási motivációt tehát többkomponensűnek tekinti. Józsa szintén azt találta, hogy a tanulmányi eredményeket az elsajátítási célok jelzik előre legnagyobb mértékben gimnáziumi tanulók mintáján.

neteleket. Olykor az egyik célorientáció megléte feltétele egy adott változóval való kapcsolatnak.

A társas–kognitív modellre épülő elmélet hagyományait követve Pajor Gabriella szerint olyan iskolai környezet kialakítása és fenntartása lenne célravezető,

ahol az elsajátítási célok dominálnak, holott az ilyen típusú környezet nem optimális a közelítő–viszonyító célorientáció dominanciája esetén. A 2×2 Célorientációs Elmélet többszörös cél perspektívája arra ösztönzi a gyakorlatot, hogy abból induljon ki, hogy a tanuló interakcióba lép a környezetével, amely nem egyszerűen hat rá, hanem annak 25 függvényében hat, hogy a tanuló mit hoz magával ebbe a környezetbe. Például, ha a tanuló nagyfokú érdeklődéssel lép be egy oktatási helyzetbe (tegyük fel, izgalmasnak találja a fizikát), ugyanakkor elsősorban annak függvényében ítéli meg a saját kompetenciáját, hogy másokhoz képest jól teljesít-e, akkor számára a társas összehasonlítást hangsúlyozó környezet optimális a motiváció szempontjából. (PAJOR 2013: 24)

Pajor azt találta, hogy a teljesítménycélok egymás hatását képesek erősíteni, gyengíteni, de akár más irányba terelni is. Vizsgálatában például: „A tanulmányi eredmények tekintetében a viszonyító célorientáció esetén a korreláció iránya pozitívból negatívba fordul át” (PAJOR 2013: 50).

4.5.3. A 3D Célorientációs Elmélet

Pajor Gabriella (2013) kezdetben a *Célorientációs Elmélet 2×2 Paradigmáját* igyekezett vizsgálni, illetve annak érvényességét magyar serdülők mintáján. A *2×2 Célorientációs Elmélet* Elliot és munkatársai nevéhez kapcsolódik, akik 1999-ben fogalmazták meg ezt a paradigmát, s azonosítottak célstruktúrátípusokat. Ezek a közelítő–elsajátítási célok (a kompetencia meglétét az intraperszonális standardoknak tulajdonítja az egyén), közelítő–viszonyító célok (a kompetencia normatív standardok alapján kerül megítélésre), elkerülő–elsajátítási célok (az egyén igyekszik elkerülni, az intraperszonális standardok által definiált inkompetenciaérzést), és az elkerülő–viszonyító célok (az egyén célja a normatív standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése). Pajor ezen célstruktúrák összefüggéseit vizsgálta tanulmányi eredményekkel, siker-kudarccal attribúcióval, a kudarcra adott reakciókkal és a tanulás iránti attitűddel.

Kutatása több szakaszra különült el, elő-, fő- és utóvizsgálatra. Saját kérdőívet dolgozott ki, mely a vizsgálati szakaszokban az eredmények fényében módosult. E három szakasz során olyan vizsgálati eredményeket kapott, melyek arra ösztönözték, hogy újragondolja a *Célorientációs Elmélet 2×2 Modelljét*, s új modellt alkotson meg. Ezt *3D Célorientációs Elméletnek* nevezte el.

1. táblázat. A 3D Célorientációs Elmélet teljesítménycél koncepciói (PAJOR 2013 alapján)

3D	Közelítő	Elkerülő
<i>Elsajátítási</i>	Cél a feladat elsajátítása, tanulás, megértés, önfejlesztés, haladás, mély megértés.	Hangsúly a félreértés elkerülésén van. A kritérium a helytelen megoldás elkerülése.
	intrapersonális standardok: saját teljesítmény, tudásszint	
<i>Viszonyító</i>	Cél a másik felülmúlása.	Hangsúly annak elkerülése, hogy másoknál gyengébben teljesítsen.
	normatív kritériumok használata: mások teljesítménye	
<i>Eredmény</i>	Cél a jó eredmény, jegy, pontszám megszerzése.	Cél a gyenge eredmény, jegy elkerülése.
	abszolút kritériumok használata: jegy, pontszám	

A 3D Célorientációs Elmélet lényege, hogy egy új típust, az eredménycél emeli be a paradigmába. Ez a jó érdemjegyek, magas pontszámok megszerzését célzó teljesítmény célorientáció. Az elővizsgálatban körvonalazódott ez a célstruktúra, de a fővizsgálatban, annak érdekében, hogy igazodjon a *Célorientáció Elmélet*hez, kizárta ezt az eredménycél. De ez az elméleti keret redukciójához vezetett, s nem csupán ehhez. A tanulmányi eredmények magyarázatában csökkent a teljesítménycélok prediktív ereje. Így a kutató úgy döntött, hogy új elméleti keretet hoz létre, bővítve a korábbi, s beemelte az eredmény célorientáció koncepcióját harmadik dimenzióként. Így született meg a 3D Célorientációs Elmélet, melyben a három dimenzió a közelítő/elkerülő, illetve a viszonyító, elsajátítási és az eredménycél (1. táblázat).

Az elmélet nem csak abban kínál újat, hogy kiegészíti a teljesítménycélok kategóriáit, hanem elnevezésével arra is utal, hogy a teljesítménycélok nem egymástól függetlenül értelmezendők csupán, hanem minden egyént a teljesítménycélok egy adott mintázata jellemez. Következésképpen minden tanuló minden teljesítménycéllal jellemezhető, csak különböző mértékben. A gyakorlat számára ez azt jelenti, hogy akkor érthetjük meg legjobban egy adott tanuló teljesítménymotivációját, ha azonosítjuk a rá jellemző teljesítmény célstruktúráját. (PAJOR 2013: 89)

4.6. A kutatás célja

Kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy a teljesítménycél-mintázat összefüggéseit vizsgáljam, a tanulók csoportjukban betöltött szociometriai pozíciójukkal, tanulmányi eredményeikkel; illetve hogy megvizsgáljam, van-e összefüggés bizonyos szociometriai szerkezetű osztályok és a teljesítménycélok mértéke, illetve bizonyos profilok dominanciája között. Továbbá fontos kérdés, hogy vajon a Pajor

által több lépcsőben kidolgozott kérdőív alkalmas-e hasonló összefüggések (pl. tanulmányi teljesítménnyel való összefüggések) kimutatására más mintán is, vagyis megismételhetőek-e az ott kapott eredmények.

4.6.1. Hipotézisek

- H1: A tanulók teljesítménycél-profillal jellemezhetőek, melyet a teljesítménycél-kérdőív 3 skálájának sorrendjével jelölünk. Ez a profil különbözik a több, illetve kevesebb vizsonzott kapcsolattal rendelkező tanulók esetén.
- H2: A tanulók tanulmányi eredményei összefüggést mutatnak a preferált teljesítmény célorientációval (a profil első helyén álló dimenzió): megismételhető az az eredmény, melyet Pajor (2013) ír le, miszerint a tanulmányi eredményt leginkább a közelítő elsajátítási és az eredmény célorientáció mértéke befolyásolja: „a tanulmányi átlagra a közelítő-elsajátítási és az eredmény célorientációk vannak hatással, a viszonyító célorientáció hatása jelentéktelen” (PAJOR 2013: 99).
- H3: Az osztályok szerkezete befolyásolja, hogy a tanulók milyen értékeket érnek el az egyes célorientációs skálákon, az osztályátlagokat tekintve különbségeket találunk: a szociometriai szempontból alacsonyabb, illetve magasabb fejlettségi szinten lévő osztályok esetében eltérés mutatkozik az egyes skálák közti különbség mértékében.

4.6.2. A vizsgálati eszközök és a vizsgált változók bemutatása

A vizsgálatban többszempontú szociometriai kérdőívet használtam, melyeket ISZSZ szociometriai programmal elemeztem.

A teljesítmény célorientáció mérésére Pajor (2013) több lépcsőben módosított kérdőívét használtam. A *3D Célorientációs Elmélet* alapján kidolgozott kérdőív skálái:

- 1–2. a viszonyító célorientáció (másokhoz képest jobban teljesíteni, vagy másoknál nem rosszabbul teljesíteni);
3. a közelítő-elsajátítási célorientáció (a cél a normatív kompetencia elérése: másokhoz képest jól teljesíteni);
4. az elkerülő-elsajátítási célorientáció (a cél az intraperszonális inkompetencia elkerülése: saját standardjai alapján elkerülni a megértés hiányát, a felkészületlenséget);
- 5–6. az eredménycél motivációs skála (a jó érdemjegy megszerzése, illetve a rossz érdemjegy elkerülése).

A 3D Célelmélet alapján 6 célorientáció különíthető el, a kérdőív statisztikai elemzése, megbízhatóságának vizsgálata alapján a kérdőívnek végül 3 megfelelő skálája alakult ki:

1. a viszonyító (melyben a közelítő és elkerülő dimenzió is benne foglaltatik);
2. a közelítő–elsajátító (Pajor kutatásában a kérdőív elkerülő dimenzióra vonatkozó tételei nem voltak megfelelőek, így ezeket ki kellett hagyni); illetve
3. az eredmény célorientáció (szintén keverten kerültek bele a közelítő és elkerülő dimenzióra vonatkozó tételek).

2. táblázat. A 3D Célorientációs Elmélet alapján kidolgozott kérdőív skálái (PAJOR 2013 alapján)

Célorientációk fajtái	Jellemzőik
<i>Viszonyító célorientáció</i>	A tanuló kompetenciáját a társakhoz viszonyított teljesítmény határozza meg.
<i>Közelítő–elsajátítási célorientáció</i>	A tanuló kompetenciáját olyan objektív mutatók határozzák meg, mint a jegyek, pontszámok, céljait is ezek mentén tűzi ki.
<i>Elkerülő–elsajátítási célorientáció</i>	A tanuló kompetenciáját a hibák elkerülése, a nem megfelelően teljesített feladatok elkerülése határozza meg.

Az általam alkalmazott kérdőívben már eleve kihagytam az elkerülő–elsajátítási célorientációra vonatkozó tételeket.

A tanulók tanulmányi eredményét Pajor (2013) a kérdőívben 5, 5–4, 4, 4–3, 3 vagy azalatti kategóriák segítségével térképezte fel. Az általam alkalmazott kérdőívben szintén így szerepeltek a tanulmányi eredményt célzó tartományok, végül azonban elégtelennek bizonyultak. Kevésbé mutatták meg a különbségeket a tanulók között, s az is kétséges volt, ki hogyan értelmezi ezeket a tartományokat. Vajon az a tanuló, akinek egy négyese van, bekarikázza-e az 5-ös tartományt, vagy inkább a 4–5-öst, szemben azzal, akinek egy-két ötöse és sok négyese van, aki szintén a 4–5-öst karikázza. A teljesítménycélok és a tanulmányi eredmények összefüggéseihez ezért pontosabb adatokra volt szükség. Ennek érdekében a tanulók félévi bizonyítványából az alábbi eredményeket vettem alapul: négy humán és négy reál tantárgy eredményeit összegeztem (összpontszáma: 40), s ezeket az adatokat vettem össze a teljesítmény célorientációs kérdőív eredményeivel. Ötödikes és hatodikos tanulók esetében szükség volt arra, hogy duplázzam a matematikajegyet, mivel fizika és kémia tantárgyuk még nincsen.

A szociometriai pozíciót a viszonzott kapcsolatok számával jellemeztem, a 0, 1, 2 viszonzott kapcsolattal és a 3 vagy több viszonzott kapcsolattal rendelkező tanulók kerültek külön csoportba.

Az osztály szerkezetének fejlettségéhez megvizsgáltam, hogy egy adott osztályon belül a centrális maghoz tartozó, illetve ahhoz kapcsolódó, az információáramlásba bekerülő személyek aránya mekkora a peremre kerülő személyekhez képest.

4.6.3. A vizsgálati személyek és az iskola bemutatása

Pajor kutatásában (2013) serdülők vettek részt, főleg fővárosi gimnáziumok tanulói, emellett vidékiek, illetve szakközépiskolai tanulók is. Jelen vizsgálat alanyai hasonlóan fővárosi gimnáziumi tanulók. Fontos feltételezés volt, hogy a kutató kérdőíve megfelelő lehet a hasonló státusú iskolákban tanuló diákok esetében a teljesítménycél-motiváció mérésére.

Jelen kutatásban 160 fő felső tagozatos és gimnáziumi tanuló vett részt, egy budapesti egyházi iskolából. A diákok 1 ötödik, 1 hatodik, 2 hetedik, 2 nyolcadik és 2 tizedik osztály tanulói. Az iskola fő profilja a nyelvoktatás, gimnáziumban két-tannyelvű oktatás folyik, ahol a tantárgyakat idegen nyelven is tanítják, a tanulók idegen nyelven tehetnek érettségit. Az iskolára jellemző, hogy igen teljesítményorientált, magas a túljelentkezés, ugyanakkor nagy hangsúlyt igyekszik fektetni a közösségépítésre, külön délutáni foglalkozások célozzák ezt, a tevékenységek szervezésével támogatják az osztályok összekovácsolódását. Amint látni fogjuk az osztályok szociometriai elemzésekor, ez bizonyos osztályok esetében jól működik, máshol viszont a rengeteg befektetett munka ellenére sem sikerül egy jól működő közösség létrejöttét támogatni ezekkel a foglalkozásokkal.

4.7. A vizsgálati eredmények bemutatása

Az első hipotézis vizsgálatához a tanulókat két csoportra osztottam aszerint, hogy a szociometriai kérdőív kiértékelésekor hány kölcsönös kapcsolatuk volt. Az egyik csoportba tartoznak azok a tanulók, akiknek 0, 1 vagy 2 viszonzott kapcsolatuk van. A másik csoportba kerültek azok, akiknek 3, 4, 5 vagy 6. Az első csoportba 81 tanuló, a másodikba 79 tanuló került.

A teljesítménycél-profilokat az alábbiak szerint azonosítottam. Ha a közelítő-elsajátító, illetve az eredménycélok szerepeltek az első-második helyen, akkor ezt *K+E profil*nak neveztem el, ha pedig a viszonyító cél szerepelt első vagy második helyen, akkor azt *V profil*nak. Mivel ez a vizsgálati minta olyan gyerekekből állt, akiknek az iskolában alapvető az eredményorientáltság, ezért nem meglepő, hogy nagy részüknél az eredmény célorientáció jelenik meg az első helyen. Annál izgalmasabbnak tűnt megvizsgálni, hogy az a viszonylag kevés tanuló, akik a viszonyító célorientációt helyezték első vagy második helyre (ez utóbbi elenyésző), azok eltérnek-e szociometriai pozíciójukat tekintve a többiektől.

A vizsgálathoz *khi-négyzet próbát* használtam. Az eredmények szerint $\chi^2 = 14,195$ $p < 0,05$.

A kapcsolati minták száma (0, 1, 2 vagy 3, 4, 5, 6) összefüggést mutat a teljesítménycél-profillal: a kevesebb vizsonzott kapcsolattal rendelkező csoportban szignifikánsan magasabb azoknak a tanulóknak a száma, akik a *V profillal* jellemezhetőek, vagyis a viszonyító célorientációt az első vagy második helyre teszik az eredmény célorientációval vagy a közelítő–elsajátítási célorientációval szemben.

A második hipotézis vizsgálatához a tanulók tanulmányi eredményét vettem össze teljesítmény célorientációjukkal. A korábbi kutatások alapján azt vártam, hogy az eredmény és a közelítő–elsajátítási célorientációnak lesz a legnagyobb prediktív ereje. Pajor a vizsgálati eredményei elemzésekor a következőkre jutott:

Az eredmények alapján a négyféle célorientáció összességében a tanulmányi átlag varianciájának 24%-át magyarázza, mindegyik célorientáció szignifikáns előrejelzője a tanulmányi átlagnak. Ezen belül is a közelítő–elsajátítási célorientációnak van a legnagyobb prediktív ereje ($\beta = 346$), ez határozza meg legerőteljesebben a tanulmányi eredményeket. A közelítő- és elkerülő-viszonyító célorientációkra vonatkozó hipotézisünket a teljesítménycélok átstrukturálódása miatt tesztelni nem tudtuk, ugyanakkor az „összevont” viszonyító célorientáció negatív előjellel ($\beta = -151$) jósolja be a tanulmányi eredményeket, azaz minél magasabb pontszámot ér el valaki a viszonyító skálán, annál valószínűbb, hogy a tanulmányi eredménye gyengébb lesz. Következésképpen a másokhoz viszonyítás rontja a tanulmányi eredményeket. (PAJOR 2013: 45)

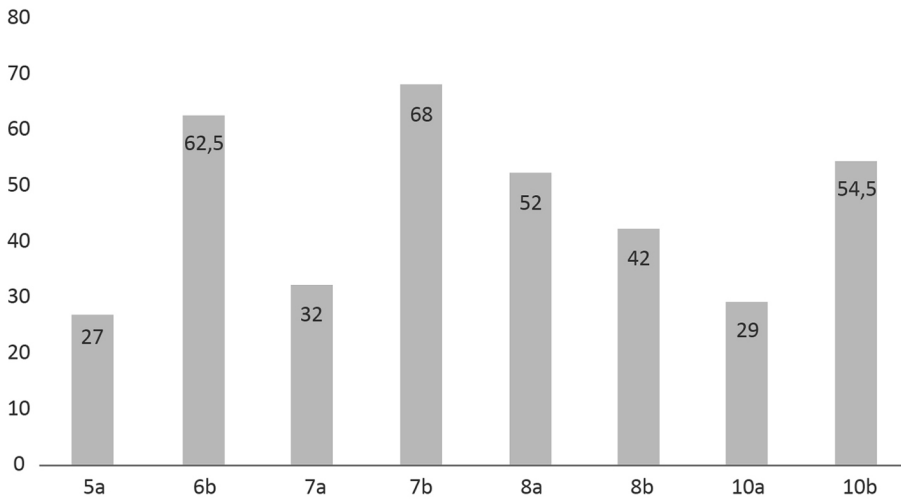
A harmadik hipotézisem vizsgálatához az osztályok szociogramjait elemeztem a centrális-marginális mutató szerint. Majd ezek alapján a gyerekeket két csoportra osztottam: peremhez közelire és centrális mag közelire. A két csoport teljesítménycél-profiljait, illetve az egyes teljesítménycélok eredményeit vettem össze. Megvizsgáltam a teljesítménycélok egymáshoz viszonyított arányát is.

4 olyan osztályt találtam, ahol a centrális mag, illetve a hozzátartozó, az információáramlásba bekapcsolódott tanulók száma magasabb volt.

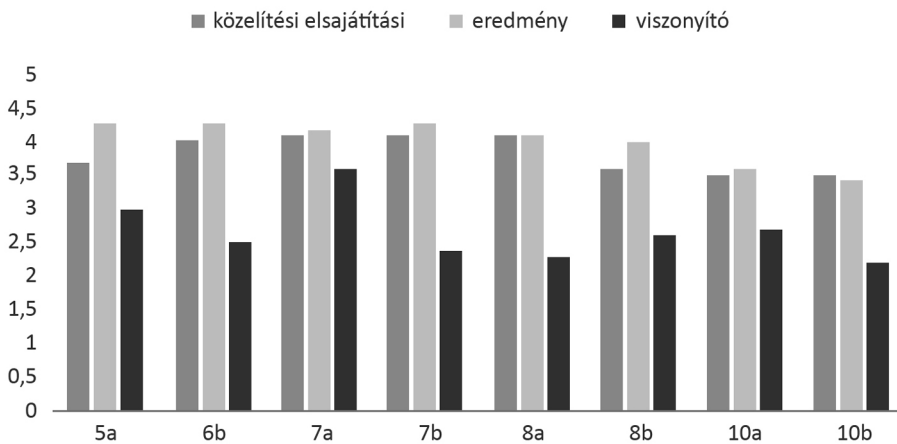
A másik 4 osztálynál sok elkülönült, szigetszerű csoportosulás jellemzi a közösséget, centrális mag vagy nincs, vagy nagyon kevés ember tartozik hozzá.

Az alábbi ábrán látható a nyolc osztály tanulóinak legnagyobb alakzatának százalékos aránya. A piros vonal a 45%-ot jelöli (átlag), itt húztam meg a határt, ami alatt és fölött két csoportra osztottam az osztályokat. Így a 6.b, a 7.b, a 8.a, 8.b és a 10.b magasabb szervezettségi fokú, míg az 5.a, 7.a és 10.a lazább szerveződésű közösség (1. ábra).

A tanulók teljesítménycél-kérdőíven kapott egyes skálák menti eredményeit kétmintás *t-próbával* vettem össze a két csoport esetében.



1. ábra. A legnagyobb alakzatba tartozó gyermekek aránya százalékban



2. ábra. Az egyes teljesítménycélok átlagainak viszonyulása egymáshoz az adott osztályokban

Az eredmények alapján nincs szignifikáns különbség a csoportok között abban, hogy a tanulók milyen pontszámot érnek el az adott skálákon.

Abban viszont mutatkozik különbség, hogy az egyes teljesítménycélok átlagai hogyan viszonyulnak egymáshoz az adott osztályokban.

A táblázatból látható, hogy a viszonyító célorientáció és a másik két skála közti különbség a szervezettebb közösségű osztályok (6.b, 7.b, 8.a, 10.b) esetében nagyobb,

mint a lazább szerkezetű osztályok (5.a, 7.a, 8.b, 10.a) esetében, ahol kisebb ez a különbség.

Bár a profil és az alakzat között nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a *khi-négyzet-próba* során, de a táblázat érzékelteti a lehetséges különbséget. Az összefüggés valószínűleg nagyobb mintán lenne kimutatható.

Lineáris regresszió analízissel elemeztem, vajon a tanulmányi eredményeket együttesen és külön-külön hogyan befolyásolják az egyes teljesítménycélok.

Az eredmények alapján az eredmény célorientáció, a közelítő–elsajátító és a viszonyító célorientáció együttesen 26,4%-ban magyarázzák a tanulmányi eredményeket.

$F(3,156) = 18,612, p < 0,05, r$ négyzet $= 0,264$

– eredmény célorientáció esetében $t = 5,402, p < 0,05, \beta = 0,435;$

– közelítő–elsajátítási célorientáció esetében $t = 2,726, p < 0,05, \beta = 0,208;$

– viszonyító célorientáció esetében $t = -2,870, p < 0,05, \beta = -0,214.$

A vizsgálati eredmények alátámasztják a korábbi kutatási eredményeket (PAJOR 2013), melyek szerint a tanulmányi eredményeket leginkább az eredmény célorientáció és a közelítő–elsajátítási célorientáció befolyásolja, s azt is, hogy a viszonyító célorientáció negatív összefüggésben van a tanulmányi eredményekkel.

Az eredmények alapján a háromféle célorientáció összességében a tanulmányi átlag varianciájának 26,4%-át magyarázza, mindegyik célorientáció szignifikáns előrejelzője a tanulmányi átlagnak. Ezen belül is az eredmény célorientációnak van a legnagyobb prediktív ereje ($\beta = 442$), ez határozza meg legerőteljesebben a tanulmányi eredményeket, a közelítő–elsajátítási célorientáció esetében $\beta = 208$. A viszonyító célorientáció negatív előjellel ($\beta = -197$) jósolja be a tanulmányi eredményeket, azaz minél magasabb pontszámot ér el valaki a viszonyítószkálán, annál valószínűbb, hogy a tanulmányi eredménye gyengébb lesz. Következésképpen a másokhoz viszonyítás rontja a tanulmányi eredményeket.

4.8. Összegzés

Hipotéziseim közül megerősítést nyert, hogy a teljesítménycél-profil és a szociometriai pozíció összefüggésben van. Az eredmény és a közelítő–elsajátítási teljesítménycéllal jellemezhető tanulók több viszonzott kapcsolattal rendelkeznek egy közösségen belül, mint azok, akik inkább a viszonyító célorientációt helyezik előrébb választásaikban.

A tanulmányi eredményeket jelen vizsgálatban nem befolyásolta, hogy az adott egyén milyen szerkezetű osztályban tanul. A tanulmányi eredményeket a vizsgált tényezők közül leginkább az eredmény célorientáció és a közelítő–elsajátítási célorientáció befolyásolta, a viszonyító célorientáció vizsgálatomban negatívan befolyásolta a tanulmányi eredményt.

Jelen vizsgálat eredményei rávilágítanak arra, hogy az adott egyén társas pozíciója a közösségen belül befolyásolja teljesítménycél-profilját, s ezen keresztül tanulmányi eredményeit. A kevés viszonzott kapcsolattal rendelkező tanulók teljesítménycél-profilja kevésbé támogatja a tanulmányi sikerességet.

A pedagógiának tehát egyik alapvető célkitűzése kell legyen, hogy az osztályokban az egyes egyének közti kapcsolódások kialakulását támogassa, így az osztályközösség építésekor a gyermekeket közvetve a jobb teljesítmény irányába segítse kibontakozni.

Irodalomjegyzék

- BARRON, K. E. – HARRACKIEWICZ, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology* 80(5).
- DARNON, C. – DOMPNIER, B. – GILLIERON, O. – BUTERA, F. (2010): The interplay of mastery and performance goals in social comparison: a multiple-goal perspective. *Journal of Educational Psychology* 102(1). 212–222.
- ECCLES, J. S. – MIDGLEY, C. (1989): Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: AMES, C. – AMES, R. (eds): *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. Vol. 3. Academic Press, 139–186.
- FESTINGER L. (1954): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In: BARKÓCZI I. – SÉRA L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FÜLÖP M. (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle* 51(11). 3–17.
- GOTTFRIED, A. E. – FLEMING, J. S. – GOTTFRIED, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 93(1). 3–13.
- HYMAN, H. H. – SINGER, E. (1971): A vonatkoztatási csoport. In: BARKÓCZI I. – SÉRA L. (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 292–312.
- JÁMBORI SZ. (2006): A családi és iskolai környezet hatása a fiatalok teljesítménymotivációjára és a versengés iránti attitűdjére. *Alkalmazott Pszichológia* 8(4). 41–63.
- JÓZSA K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- LEGAULT, L. – GREEN-DEMERS, I. – PELLETIER, L. (2006): Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology* 98(3). 567–582.
- LEPPER, M. R. – HEDERLONG CORPUS, J. – IYENGAR, S. S. (2005): Intrinsic and extrinsic motivational orientation in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology* 97(2). 184–196.
- MÉREI F. (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MÉREI F. – V. BINÉT Á. (1998): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest.

- N. KOLLÁR K. (2002): A társas összehasonlítás, a szelektív iskola és az esélyegyenlőtlenség problémája. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskolai szociálpszichológia jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 248–264.
- OTIS, N. – GROUZET, F. M. E. – PELLETIER, L. G. (2005): Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 97(2). 170–183.
- PAJOR G. (2013): *Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében*. Doktori (Phd-) disszertáció, ELTE PPK, Budapest.
- PATRICK, H. – RYAN, A. M. – KAPLAN, A. (2007): Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology* 99(1). 83–98.
- PINTRICH, P. R. (2000): Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology* 92(3). 544–555.
- SZAKÁCS F. (1968): Szociabilitás mutatók projektív tesztekben. *Magyar Pszichológiai Szemle* 25(4). 564–578.

5. Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése szakmai és személyes identitásjellemzőikkel összefüggésben

BORBÁTH KATALIN

5.1. Az érzelmek jelentősége az oktatás világában – a kutatás kiindulópontja

Evidenciának tekintett tény, hogy az érzelmek, dinamikájukból következően, minden emberi kapcsolatban mindig működnek és kifejtik hatásukat, ha tudomást veszünk róluk, ha nem. Az érzelmek pedagógiai situációban való megjelenését és elemzését sokáig háttérbe szorította a neveléstudomány, mostanában azonban ráirányult a figyelem a pedagógusok és diákok közötti érzelmi hatásokra. Réthyné (2016) a kogníció és emóció együttjárásáról, ebből következően a diákok érzelmi megismerésének szükségességéről beszél a tanári empátia által, amely gondolatmenet eljuttatja a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, érzelmi intelligenciája alapvető fontosságának hangsúlyozásáig (RÉTHYNE 2016). Zsolnai (2018) a pedagógiai helyzetekben megjelenő kölcsönös érzelmeket boncolgatja, a kötődés és az intézményes nevelés kapcsolatában rejlő lehetőségek elemzésével (ZSOLNAI 2018). A nevelési-oktatási situációkban megjelenő érzelmek jelentőségét aláhúzza többek között az az igazolt megállapítás, hogy a (tantermi) tanulási tevékenységhez kötődő pozitív érzelmeknek lényeges szerepe van a hatékony fejlesztésben (JERUSALEM – PEKRUN 1999). Vizsgálatok alapján elmondható, hogy a diákok érzelmeire hatással vannak a tanárok érzelmei, és fordítva (BORBÁTH – HORVÁTH H. 2020). A tanárok által mutatott lelkesedés tárgyuk iránt lehetővé teszi, erősíti a diákok bevonódását az adott témába, az adott tantárgyba (HATTIE 2008). Vagyis a tanárok pozitív érzelmi állapota a diákok valószínűbb pozitív érzelmi állapotát segíti elő vagy tartja fenn (ASPY – ROEBUCK 1977; CORNELIUS – WHITE 2007; HATTIE 2008).

A tanár–diák kapcsolat elemzése ráirányítja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok mentálhigiénés állapota hatással van a tanítás–tanulás folyamatára: kihát a saját munkájuk hatékonyságára, miként befolyással van a diákokra is (ASPY – ROEBUCK 1977; CORNELIUS – WHITE 2007; HATTIE 2008; FÜZI 2013). A pedagógusok mentálhigiénés állapotának a vizsgálata azért is fontos aspektus, mert a tanítás–tanulás folyamatában a pedagógusoknak alapvető jelentőségük van, akár irányító, akár facilitáló szerepet vállalnak magukra.

A pedagógusok mentálhigiénévizsgálatáról kötetnyi szakirodalmat találhatunk, a nemzetközi diskurzusnak megfelelően a magyar vizsgálatok is két fő irány-

ban indulnak, a munkakörnyezet, munkahelyi feltételek (PAKSI és mtsai. 2006), vagy a személyiség felől (PAKSI és mtsai. 2015) vizsgálva a témát. Jelen kutatásunk a személyiség vizsgálata felől közelíti meg a témát. Ugyanakkor a pedagógusok mentálhigiénéjét tekintve további kérdés is felmerül: ha közelebről meg szeretnénk vizsgálni a problémát, pontosan meg kell határozni a célcsoportot. Ehhez támpontot nyújt az Eurostat 2017-es felmérése, miszerint Európában az oktatás területén végzetek 80%-a nő. Az is tény, hogy Magyarországon a felsőoktatásba jelentkező nők háromszor nagyobb eséllyel választanak pedagógus szakot, mint a férfiak (PAKSI és mtsai. 2015). Ezért véleményünk szerint a pedagógusnőkre szükséges fókuszálnia a mentálhigiénés állapotot feltáró vizsgálatnak. Ugyanakkor feltevésünk szerint „a pedagóguspálya elnöiesedésének” mint jelenségnek mára a szakirodalomban automatikussá vált negatív konnotációja nem feltétlenül kell hogy igaz legyen (BORBÁTH – HORVÁTH H. 2012). Feltevésünk nem előzmény nélküli, hiszen a gondolat már felmerült Buda (1989), Thun (2005), Rédei (2019) írásaiban is. Így azt a további kérdést kell feltennünk, hogy milyen tényezők és összefüggések játszanak szerepet az aktív, már a pályán lévő pedagógusnők pszichés jóllétében? Így a szakmai és személyes identitás komplex jellemzői összefüggéseinek felderítése a célja az itt bemutatandó pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérésére irányuló kutatásnak. A kutatás háttérét adó interdiszciplináris közegbe tekintünk be a következő fejezetben.

5.2. Szakirodalmi háttér

Az utóbbi évtizedekben a pszichológia speciális figyelemmel fordult a mentális egészség felé (SELIGMAN 2005), így vált kutatott témává az életminőség és a szubjektív jóllét egyéni megélése (QUEVEDO – ABELLA 2011). A nemzetközi szakirodalom sokféle megközelítésből tárgyalja a pszichés jóllét fogalmát, így a nevelépszichológia szempontjából is. Martin és Dowson (2009) eredményei azt támasztják alá, hogy a fiatalok számára meghatározó a fontos szereplőkkel (pl. a pedagógusokkal) meglévő pozitív kapcsolat ahhoz, hogy szociális, érzelmi vagy tudományos területen hatékonyak legyenek.

Salehinezhad (2012) arra a következtetésre jut tudománytörténeti összefoglaló tanulmányában, hogy a személyiségpszichológia ma az egyik legkurrensebb és gyümölcsözőbb ágazata a pszichológiának, amely a legnagyobb fejlődést mutatja, és interdiszciplináris következtetések levonására is alkalmas. Ebből következően a személyiségelméletek, -definíciók számos verziója létezik.

A személyiségelméletek vonulatait integrálni igyekvő McAdams (1995) foglalja össze talán legplasztikusabban a személyiségről szóló pszichológiai tudást. McAdams integratív személyiségelméletében három szintet különböztet meg. A személyiség első szintje a vonások szintje, az általános jellemzőinket találjuk itt,

amelyek az idővel nem nagyon változnak. A második az összetettebb konstrukciók, mint a motivációink, megküzdési módjaink, énvédő mechanizmusaink, vágyaink, céljaink, szintje időtől, tértől, szerepektől függően változó elemekből áll a személyiségünkben.

A harmadik szint az identitás szintje, maga az élettörténetünk, amelyet narratív konstrukcióként saját magunk alkotunk (LÁSZLÓ 2008). Nem véletlen tehát, hogy a személyiségpszichológia progressziója nyomán a pedagógiai-pszichológiai kutatások körében nagy lendületet vett az utóbbi évtizedekben a tanári személyiség feltérképezése.

Göncz (2014) elméleti összefoglalójában plasztikusan összegzi a legfontosabb személyiségvonás-tipológiai elméleteket, a tanári karakterről szóló kutatásokat, azok személyiségelméletekből kiindult vonulatait. Az összefoglalásból számunkra kiemelt jelentőségű a foglalkozásválasztások és a személyiségvonások elemzése (RUBINSTEIN – STRUL 2007), melyben azt a hipotézist állították fel, hogy bizonyos személyiségvonások bizonyos foglalkozásválasztásokhoz köthetők. Feltételeződött, hogy azonosítható specifikus tanárszemélyiség is (HARRIS et al. 2006). Ez a felvetés be is bizonyosodott Rushton és munkatársai (2007) által végzett, a tanári személyiségre irányuló vizsgálatban, melyben kimutatták a Myers–Briggs-értékelőskála segítségével, hogy milyen a pályán található leggyakoribb tanári karakter, továbbá azt is, hogy milyen a legjobb tanárszemélyiség. Érdemes megjegyezni, hogy a kettő nem esik egybe. A skála dimenziói: extravertió (E) – introvertió (I); ítéletalkotás (*judging*, J) – észlelés (*perception*, P); érzékelés (*sensing*, S) – intuíció (*intuition*, N); gondolkodás (*thinking*, T) – érzés (*feeling*, F). Az általános iskolai tanítók között a Myers–Briggs-kérdőív alapján definiált (ISFJ) introvertált *érezkelő-éző-ítélkező* típust találták leggyakoribbnak, miközben a középiskolai tanárok között az *érezkelő-éző-gondolkodó* típusok voltak jelen leginkább. Ugyanakkor a legjobbnak tartott középiskolaitanár-típusnak – szintén a Myers–Briggs-kérdőív alapján – az (ENFP) *extravertált-intuitív-éző-észlelő* és az (ENTP) *extravertált-intuitív-gondolkodó-észlelő* típus emelkedett ki (BORBÁTH 2020).

Göncz (2014) munkája alátámasztja azt a jelen kutatás számára releváns összefüggést, hogy a pedagógusok személyiségjellemzőire igaz az állítás, hogy összefügg mentális állapotukkal. Ez az összefüggés a kurrens pedagógusszemélyiség-kutatások alapján feltételezhető volt (SALEHINEZHAD 2012; JOSEFSSON és mtsai. 2011), amit azután Seibt (2013) kutatásában eredményül is kapott. Ugyanakkor Göncz hivatkozott írásában bemutatott, a tanári személyiséget kutató irodalomból hiányzik például a genderszempon mint a pedagógusok személyiségelemzésének egy aspektusa.

Göncz elsősorban a tanári személyiséget vizsgálja, ami jó alapja lehet alkalmassági vizsgálatoknak, kiválasztási folyamatnak, de nem tudja detektálni egyfelől a pályán lévő pedagógusoknak az aktív pedagógusi munkaévei során, a folyamat közben megjelenő intrapszichés jellemzőit. Másfelől nem tér ki a folyamat során

fellépő érzelmi stabilitást veszélyeztető tényezőkre adott válaszok milyenségére sem. Az előbbire – véleményünk szerint – a mentálhigiénévizsgálatok alkalmasak. Az utóbbira a pszichológiai immunkompetencia (OLÁH 2005) vagy a szintén pozitív pszichológiai szemléletű életszemlélet vizsgálata (LOT-R teszt) alkalmas. Továbbá a felépített szakmai személyiség meglétére és a személyes (női) identitás jellemzőire sem tudunk információt nyerni ezekből a személyiségvizsgáló eljárásokból.

Jelen pillanatban a neveléstudomány kurrens szakirodalma nem használ olyan személyiségpszichológiai elméleti alapokon nyugvó pedagógusszemélyiség-vizsgáló eljárást, amely specifikusan a pedagógusnők vizsgálatára alkalmas lehet. Ez a hiány az, ami saját kérdőív kialakítására ösztönzött a kutatás során.

A genderszempontról létjogosultsága alátámasztott, hiszen a már idézett tanulmányok, az Eurostat 2017-es felmérése (Eurostat 2017), illetve a hazai, 2015-ben Paksi és munkatársai által publikált tanulmány alapján állítható, hogy a pedagógus személyiségének fontos jellemzője a neme.

5.3. Szakirodalmi megerősítés

Feltesszük, hogy a nők tömeges jelenléte a pedagóguspályán nem jelent negatívumot a diákok számára, sőt lehet kifejezetten előnyös is. Ha a jelenségnek van negatív vonzata, az nem a női mivolt, hanem a mentálhigiénés állapot következménye. Salehinezhad (2012) is felhívja a figyelmet arra a tényre, ami jól ismert a személyiségpszichológiai kutatók körében, hogy a mentálhigiéné szoros összefüggést mutat a személyiséggel.

Seibt és munkatársai (2013) a pedagógusnők mentális egészségét vizsgálva arra a következtetésre jutottak az előzetes várakozásokkal szemben, hogy a klasszikus munkához kapcsolódó faktorok alig játszanak szerepet a mentális egészség értelmezésében. Azt találták a további vizsgálódások során, hogy nincs valódi befolyása a mentális egészségre sem a tradicionális egészségügyi rizikófaktoroknak, sem az újabban megfigyelt rizikófaktoroknak, miként az „egészségviselkedésnek” sincs. Viszont olyan tényezők, mint a befektetett energia és a megtérülés aránya, a fizikai panaszok és a személyes faktorok már jelentős hatással vannak a tanárnők mentális egészségére.

5.4. Kutatási módszertan

A sérülékeny mentálhigiéné – feltevésünk szerint – a pedagógusnőknek csak egy sajátos csoportjára jellemző, ami arra utal, hogy ez a jelenség nem a pálya elnőiesedésének a következménye. Mindezt bizonyítandó, az egyes jellemzők differen-

ciáltabb elemzését lehetővé tevő 4 szempontú vizsgálat kidolgozására került sor. A négy kérdőív komplex egészet, szinergiát alkot, hiszen mindegyik a személyiségek, a pszichés állapotnak egy-egy releváns aspektusát ragadja meg: a mentálhigiénés állapotot; az életszemléletet; a szakmai személyiség jellemzőit és a női identitás archetípusát méri fel. Az adatok felvétele 2009 és 2017 között 201 budapesti és vidéki aktív pedagógusnővel történt.

A felhasznált kérdőívek között a kiegészítés mérésére a validált és széles körben használt *Maslach Bournout Inventory* (MBI) tesztet alkalmaztuk, amely 3 alskálát tartalmaz (az MBA az érzelmi kimerülést, az MBB az énhatékonyság csökkenését és az MBC a deperszonalizáció értékét méri). Az életszemlélet vizsgálatára a pozitív pszichológia irányzat által kifejlesztett, validált LOT-R eszközt használtuk.

A harmadik, *Pedagógus mesternők és bennünk élő istennők* (BÉIK) elnevezésű, saját kialakítású kérdőív elméleti háttérét Bolen (2014) jungiánus alapokon álló, differenciált nőikarakter-elmélete adja meg. Differenciáltan, dinamikus fejlődésben, identitása alakításában leírt jellegzetes karakterei, melyeket a görög mitológia hét legismertebb, jellegzetes istennő-archetípus alapján írt le, alkalmasnak bizonyultak számunkra a pedagógusnők identitástípusainak jellemzésére. Bolen (2014) tipológiájában csoportosította az általa leírt női karaktereket: megkülönböztetett „sérülékeny” istennőket, akiket elsősorban interperszonális, erős kapcsolataik határoznak meg, illetve önálló entitású, kapcsolatoktól nem függő, ebben az értelemben „szűz” istennőket. Továbbá létrehozott egy harmadik kategóriát, az úgynevezett „átalakító” istennőtípust, amelynek jellegetessége, hogy képes mind a kapcsolati, mind a kapcsolatoktól független identitásforma létrehozására és megélésére. A magyar pedagógiai-pszichológiai kutatásban már előzményei vannak a Jean Shinoda Bolen (2014) jungiánus pszichoterapeuta által kialakított női archetípusokra épülő (pedagógus)nők személyiségtipológiával való vizsgálódásának (F. LASSÚ 2001). E vonulat továbbgondolását képezi a BÉIK kérdőív, amelyet Valló Ágnes (2002) *Nőtípusok* című kérdőíve átalakítása nyomán szerkesztettünk.

Egy további saját kialakítású, úgynevezett *Szakmai személyiségem* kérdőív (röviden SzSzK) állapotfelmérés is részét képezte a vizsgálati eszközöknek, amelynek legfontosabb elemei a pedagógiai szemlélethez, mindennapi tevékenységhez, szakmai fejlődéshez, aktív pedagógiai szakmai szerepvállaláshoz, továbbképződéshez, fejlődéshez, nevelési elvekhez, pszichológiához, önismerethez kapcsolódó attitűdök, a reflektív magatartás jelenléte, illetve a munkakapcsolatok során történő kommunikáció milyensége. Mindezen elemeket tekintjük a pedagógus szakmai identitás legfontosabb területeinek, amely alapján a szakmai személyiség milyenségét térképezhetjük fel (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1990; OLÁH 2005; GÁDOR 1991; SUPLICZ 2007; BORBÁTH 2010).

A kérdőívek az egyes vizsgált területekre irányulnak, és a pedagógusnők identitásának alakulását befolyásoló, külső és belső pszichés háttértényezők vizsgálatát szolgálják.

A vizsgálat során a csoportos analízist, illetve ANOVA csoportos statisztikai elemző módszert használtunk, illetve a varianciaanalízis eredményeként mutatkozó tendenciák t-próbás összehasonlító elemzéseit történtek, illetve Pearson-féle korrelációs számításokat végeztünk el.

5.5. A fő hipotézisek

- H1: A pedagógusnők mentálhigiénés állapota és életszemlélete egymással összefüggésben van. Az optimistább életszemlélet egészségesebb mentálhigiénés állapottal jár együtt (a Maslach és LOT-R teszt összehasonlítása alapján).
- H2: A pedagógusnők mentálhigiénés jólléte, életszemlélete és a pszichológia iránti elméleti, gyakorlati nyitottsága, önismereti igénye egymást erősítően összefügg (a Maslach teszt, a LOT-R teszt és a *Szakmai személyiség kérdőív* összevetéséből).
- H3: Az optimizmusra való hajlam és áramlatélmény megélésének készsége alacsonyabb kiégésmutatókkal jár együtt.
- H4: A különböző női archetípusokat képviselő pedagógusnőkhöz különböző mentálhigiénés állapot és életszemlélet köthető.
- H5: A különböző pályaszakaszban lévő / különböző szakterületet képviselő / eltérő iskolai végzettségű / lakóhelyű pedagógusnők mentálhigiénés állapota eltér egymástól.

5.6. Kutatási eredmények

A legfontosabb statisztikai gyakoriságok a vizsgált pedagógusnők mentálhigiénés állapotáról:

A Maslach Burnout Inventory teszt (MBI) eredményeinek hármas értékre bontott elemzése alapján – alacsony (kiégésveszély nincs jelen), közepes (kiégéssel veszélyeztetett) és felső érték (fennálló kiégés) – azt látjuk, hogy a vizsgált pedagógusnőknek csak elenyésző része (2,6%) küzd kiégésszindrómával, ami mindenképpen pozitívum, viszont több mint 60%-uk veszélyeztetett a kiégésre, és csak bő egyharmaduk (36,7%) nincs kiégésveszélyben. Ez utóbbi csoport tekinthető mentálhigiénésen kielégítő állapotúnak, ami már kevésbé öröndetes, ugyanakkor a mindennapi pedagógiai tapasztalatokkal harmonizáló eredmény.

Ha a részletekbe tekintünk, még árnyaltabb képet kapunk:

Az MBI skála változóit elemezve az látható, hogy az „érzelmi kimerültség” alskálán érzékelhetőek a kiégést jelző magas pontszámok a vizsgálati minta 12%-ánál, míg további 66% veszélyeztetettnek bizonyult. Ez azt mutatja, hogy az érzelmi ki-

merültség, túlhajszoltság megléte a legnagyobb kockázati tényező a felmért pedagógusnők esetében. Hasonló eredményt kaptak Paksi és munkatársai (2015) felmérésükben, erről a későbbiekben még említést teszünk.

Az „egyéni teljesítmény csökkenésével” kapcsolatos alszála esetében a veszélyeztetettek aránya az érzelmi kimerülés veszélyeztetettjeinek számához közelít, 60%. Vagyis látható, hogy a túlhajszoltság, az érzelmi kimerültség együtt jár a személyes teljesítmény csökkenésének érzésével is, miközben megtartott az érzelmi odafordulás a diákok felé, hiszen azt láthattuk, hogy az elszemélytelenedő attitűd csak keveseket fenyeget, kevesebb mint egyötöde a vizsgált pedagógusnőknek.

Vagyis a vizsgált pedagógusnőink érzelmileg kimerültek, gyakran nem is érzik magukat elég hatékonyak, feltehetően a nagy fokú érzelmi terhelés okozta kimerülés és az ezzel járó kevésbé hatékonyak megélt nehéz helyzetek, konfliktusok okozták ezt. Mindent összevetve elmondhatjuk, hogy a női pedagógusok számára valós veszélyt a *burnout* felé vezető úton az érzelmi kimerülés és a személyes hatékonyság csökkenésének megélése jelenti leginkább.

A vizsgált pedagógusnők LOT-R teszt eredményei szerint a vizsgálati mintánk több mint 4/5-ét (82,8%) az optimizmus jellemzi, pesszimista életszemléletű pedagógusnőt nem találtunk a mintában, és az úgynevezett realista-nem optimista életszemlélet kevesebb mint egyötödüknél (17,2%) jelentkezik.

5.6.1. A fő hipotézisek és a kérdőívek összehasonlító statisztikai elemzése

A vizsgálat eredménye, hogy a felállított hipotézisekkel kapcsolatban sikerült összefüggésekre bukkanni. Ezeket mutatjuk be a továbbiakban.

A kutatási eredmények igazolták, hogy a pályán töltött évek vizsgálatára kialakított négy csoport között (1. táblázat) a mentálhigiénés állapotjellemzőkben jelentős különbségek vannak a vizsgált populációban.

1. táblázat. Pályán töltött évek csoportbeosztás

1. Kezdő	2. Haladó	3. Régóta tanító	4. „Veterán”
0–5 év	6–17 év	18–28 év	28 év <

„Kezdők” a 0–5 év, „Haladók” a 6–17 év, „Régóta tanítók” a 18–28 év, „Veteránok”, a 28+ éve pedagóguspályán lévők.

A csoportok közül a Kezdők csoportja szignifikánsan alacsonyabb kiegészítő mutatókat produkált a Maslach teszt MBA (érzelmi kimerülés mutató) ($p = 0,002$; $t = -3,345$, hatáserősség Cohen- $d = 0,79$) és MBB (deperszonalizáció mutató) ($p = 0,001$; $t = -3,472$, hatáserősség Cohen- $d = 0,77$) itemében, mint a Haladók csoportja. Ez az eredmény megegyezik Paksi és munkatársai (2015) által mért ered-

ményekkel. Magyarázhatják ezt a különbséget a Kezdők számára védelmet nyújtó lehetséges tényezők: a kezdeti lelkesedés, a tanárképzésből hozott aktuális ismeretek, a tanárképzés minőségének változása a korábbi évekhez képest, a relatíve kisebb terhelés, hiszen feltehetően a Kezdők még nem vállalnak további feladatokat az intézményekben, illetve akár az életkorból adódóan az anyaság mint feladat még kevésbé jelenik meg ebben a csoportban, így a munka–magánélet egyensúly kialakítása számukra még kevésbé jelent terhet. A Veteránok csoport felől nézve a kiégésmutatókat – mind az érzelmi kimerülés, mind a deperszonalizáció adatait – magyarázhatja az eredményeket a tény, hogy a kérdőív felvételének pillanatában több mint 28 éve pályán lévő pedagógusok a rendszerváltás előtt végezték tanulmányukat, másfajta tanárképzési szisztémában, amelyben a pedagógus mentálhigiénés felkészítése, önismereti tudása jelentősen kisebb hangsúllyal szerepelt, ha egyáltalán jelen volt.

Érdekes módon a Haladók, bár kevesebb éve vannak a pályán, mint a Régóta tanítók, az érzelmi kimerülés-mutatóban mégis szignifikánsan ($p = 0,011$; $t = -2,615$, Cohen- $d = 0,56$) magasabb szintet értek el. Mindez következhet az előbbiekből, hiszen a Haladók már feltehetően felvállalták mindazokat a munkahelyi és magánéleti plusz szerepeket, amiket a Kezdők csoportja még kevésbé hordoz. Ugyanakkor ezekben a szerepekben és a köztük való egyensúly teremtésében még nem szereztek olyan mértékű gyakorlatot, mint a Régóta tanítók csoportja, illetve feltehetően a kisgyermekes anyák köztük találhatók meg nagyobb számban, így az egyensúly megteremtése itt a legkritikusabb. Ez magyarázhatja, hogy az érzelmi kimerülés náluk magasabb. Más csoportbesorolási szemponttal, de mégis részben hasonló korcsoportos tendenciájú eredményeket kapott Gáspár (GÁSPÁR 2006; idézi HORVÁTH 2019), miszerint a kiégés elsősorban a 24–40 év közötti pedagógusokat veszélyezteti (HORVÁTH 2019).

Ugyancsak szignifikánsan érzelmileg kimerültebbek ($p = 0,005$; $t = -2,949$, hatásérősség Cohen- $d = 0,71$) voltak, és az elszemélytelenedés inkább ($p = 0,011$; $t = -2,648$, hatásérősség Cohen- $d = 0,60$) jellemezte ugyanezen mutatókban a Veteránokat, mint a Kezdőket. Feltételezzük, hogy a több mint 28 éve (a mintavétel időpontjában) pedagóguspályán lévők még a rendszerváltás előtt szereztek pedagógusvégzettségüket az eltérő képzési rendszerben, így feltételezhető, hogy a képzésüket a többi csoporténál kevésbé jellemezték a pszichológiai ismeretekkel, önismereti, sajátélményű tapasztalatokkal bővített kurzusok, így ezek védőfaktora számukra kevésbé tudott érvényesülni.

A szakterületek képviselőit egymással összehasonlítva beigazolódtott a hipotézis, hogy a szakterületek képviselőinek mentálhigiénés állapota között és az életszemléletükben is szignifikáns különbségek húzódnak meg. Az óvónők és a nyelvszakos tanárok között a t-próbák során szignifikáns különbséget találtunk az érzelmi kimerülésben ($p = 0,006$; $t = 2,937$; Cohen- $d = 0,92$), amiben a nyelvszakosok vezetnek. Ebben az is közrejátszhat, hogy az óvodapedagógusok és a

nyelvszakos pedagógusok stresszterhelése különböző, hiszen a nyelvtanárok általában magasabb évfolyamon tanítanak, ahol már jóval nagyobb a verseny, és főleg a nyelvvizsga-felkészítések száma, és ezek a megmérettetések közvetve a diákokon keresztül a pedagógusokat is érintik. Arra is fény derült az elemzésekből, hogy a nyelvszakosok erősebben válnak elszemélytelenedetté a művészettanároknál ($p = 0,031$; $t = 2,254$, Cohen- $d = 0,71$). Ez az eredmény azzal is összefüggésben lehet, hogy a művészeti tárgyak inkább lehetőséget nyújtanak a pedagógus számára a *flow* megélésére, az önkifejezésre. Kiderült az is a kutatásból, hogy az énhatékonyság érzésének csökkenése a tanítóknál erősebb az óvónőkhöz képest ($p = 0,036$; $t = 2,217$, Cohen- $d = 0,84$). Oka lehet az eredménynek az a tény is többek között, hogy az óvónők relatíve nagyobb pedagógiai, időbeli szabadságot élveznek még mindig a tanítókhöz képest.

Az volt az egyik feltevésünk, hogy az optimizmusra / pozitív életszemléletre való hajlam, vagyis a LOT-R tesztben elért magasabb eredmények fordítottan arányosak a kiégés jeleivel a Maslach tesztben. Az érzelmi kimerülés és életszemlélet ($R = -0,326$), a deperszonalizáció és az életszemlélet ($R = -0,303$), az énhatékonyság-csökkenés és az életszemlélet ($R = -0,349$) között. Ez a hipotézis maradéktalanul beigazolódott, hiszen a Pearson korrelációk a LOT-R és a többi között kis/közepes negatív értékűek, és mind szignifikánsak.

Feltételeztük, hogy a pszichológiai tudatosság / önreflexióra, pszichológiai képződésre, elméleti, saját élményű ismeretekre való nyitottság, amit a *Szakmai személyiség* kérdőív (a továbbiakban: SzSzK) segítségével mértünk, releváns faktora fordítottan korrelál a kiégés jeleivel, vagyis a Maslach tesztben mutatott értékekkel.

Ez a hipotézis is igazolódni látszik, bár nem ad a Maslach teszt minden faktorára szignifikáns együttjárást, mégis egy-egy MBI faktor esetében megtalálhatóak az együttjárások.

Az SzSzK 23-as, az önreflektív működésmódra vonatkozó kérdése: „Átgondolom a tanórai, iskolai helyzeteket, és időről időre felismerem, hogy hol, miben kezeltem helyesen/helytelenül egy szituációt valamelyik gyerekkel/felnőttel kapcsolatban”. Azt találtuk, hogy azok a válaszadók, akikre ez a működésmód nem jellemző (2), az MBI teszt MBC énhatékonyság-csökkenés dimenzióban magasabb értékeket értek el, mint azok a pedagógusnők, akik erősségüként (4) jelezték ezt a fajta, a munkájukra vonatkozó önreflektív megközelítést ($p = 0,027$; $t = 2,256$, Cohen- $d = 0,44$). Vagyis a feltételezés helytálló, miszerint a pedagógiai tudatosság, melynek egyik eleme az önreflektív viselkedés mentálhigiénés védőfaktorként jelenik meg.

A pozitív pszichológiából a pedagógiai szakirodalomba és gyakorlatba is átkerült Csíkszentmihályi (1990) *flow* ('áramlatélmény' vagy 'csúcselmény') fogalma. Feltételeztük, hogy akik pedagógusként kellően tudatosak, ismerik és megélni igyekeznek a *flow*-t a mindennapi munkájukban is, azok biztosan jobb mentál-

higiénés állapotban és optimistább megközelítéssel élik mindennapjaikat. Erre a hipotézisre kaptuk az egyik legeggyértelműbb, legmeggyőzőbb együttjárásokat a kutatás során. Hiszen az MBI *burnout*-kérdőív minden egyes alskálája és a LOT-R teszt is szignifikáns különbséget mutatott az „erősségemként” (4) válaszolók és a gyengébb kapcsolatot (3) „lehetőségemként” válaszolók között a 34-es „Fontos számomra, hogy képes legyek a *flow*/csúcserő megélésére a tanórákon” kérdésre. Vagyis az „erősségem” és a „lehetőségem” választ adók csoportjai szignifikáns különbséget adnak az összes változóra. Szignifikáns az érzelmi kimerülés esetén azok között a különbség, akik erősségemként és akik lehetőségként élnek meg ($p = 0,046$; $t = 2,022$, Cohen- $d = 0,40$), ugyancsak ezt a szignifikanciát tapasztaltuk a deperszonalizáció esetén a kétféle *flow* megélése között: ($p = 0,021$; $t = 2,345$, Cohen- $d = 0,46$). Az énhatékonyság-érzés csökkenésének érzésében is jelentős különbségeket mértünk a két csoport között: ($p = 0,010$; $t = 2,626$, Cohen- $d = 0,51$), ahogyan az életszemléletük közötti különbség is szignifikáns eredményt adott: ($p = 0,040$; $t = -2,081$, Cohen- $d = 0,39$).

Vagyis elmondhatjuk, hogy mind az érzelmi kimerülés érzése, mind az elszemélytelenedés érzésének növekedése, mind az énhatékonyság csökkenésének érzése kevésbé mutatkozik azoknál, akiknek erőssége a *flow* megélése a tanórákon. Ugyanakkor az életszemléletükben az optimizmus magasabb mértékben jelenik meg. Tehát a *flow* tanórai megélése mentálhigiénés védőfaktorok között mutatkozik a pedagógusok között.

A pszichológia és az önismeret iránti nyitottság is olyan jellemzők, amelyek megléte esetén a kiégés tünetei vagy veszélye szignifikánsan alacsonyabb. Ezek az összefüggések is kimutathatók az SzSzK 5, 44, 45, 46-os kérdései, és az MBI kérdőív egy-egy alskálája között. Az 5-ös kérdésre: „Nyitott vagyok új pszichológiai ismeretek, nevelési módszerek kipróbálására” adott válaszok közül, aki ezt csak mint egy lehetőségnek választotta a viselkedésében (3) szemben azzal, aki gyakorlatként, erősségként (4) jelölte, magasabb értéket adott az MBI teszt MBB (deperszonalizáció) alskálában ($p = 0,040$; $t = 2,084$, Cohen- $d = 0,42$).

A 44-es kérdésre adott válaszok esetén („Olvasok pszichológiai tárgyú írásokat”) szintén összefüggés mutatkozott a jobb mentálhigiénés állapotban az erősségem (4) választ adók javára. Mind az énhatékonyság-érzésük magasabb szintűnek mutatkozott ($p = 0,004$; $t = 3,031$, Cohen- $d = 0,68$), mind a deperszonalizációs szintjük alacsonyabbnak ($p = 0,022$; $t = 2,362$).

A 45-ös kérdés, miszerint „Töreksem az önismeretem fejlesztésére saját módszeremmel”, ugyancsak összefüggést hozott a LOT-R teszttel. Vagyis azok, akiknek ez az állítás az erősségüként jelölődött, magasabb optimizmusértéket mutattak, mint akik a mérsékeltbb viszonyulást mutató lehetőségem jelölést adták ($p = 0,029$; $t = -2,222$, Cohen- $d = 0,45$).

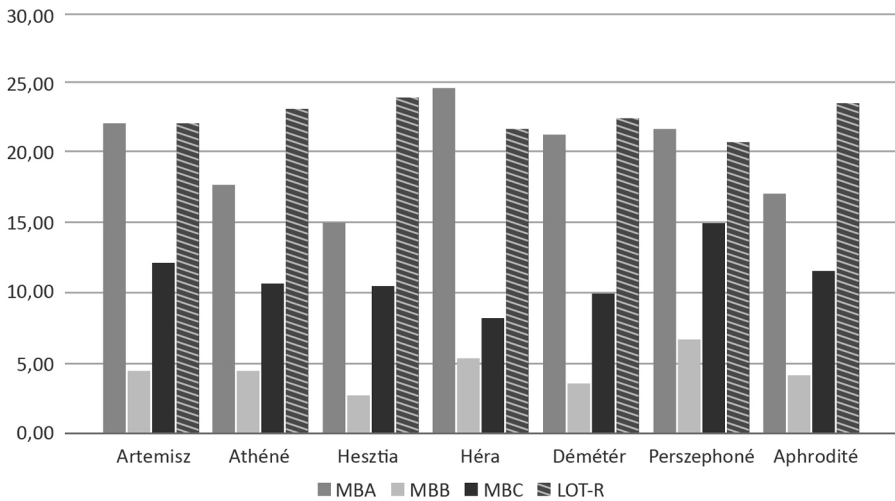
A 46-os kérdésnél ugyanez az összefüggés ismétlődött, „Töreksem az önismeretem fejlesztésére szakemberek, szakkönyvek segítségével”, miszerint az erőssé-

gem (4) jelölést adók pozitívabb életszemléletűek, mint a (3) lehetőségem jelölést adók ($p = 0,011$; $t = -2,589$, Cohen- $d = 0,50$).

Vagyis elmondhatjuk, hogy a pszichológiai témák és az önismeret iránti nyitottság együtt jár az alacsonyabb kiégésveszélyeztetettséggel.

Feltételeztük, hogy a *Bennünk élő istennők* kérdőív, rövidítve BÉIK személyiség-típusai, a hét istennőkarakter (Pallasz Athéné, Aphrodité, Héra, Hesztia, Déméter, Perszephoné, Artemisz) eltérést mutatnak a kiégési szintjükét/mutatójukat illetően a Maslach tesztben (lásd 1. ábra).

Változók átlagai az Istennőválasztás szerint



1. ábra. Maslach teszt itemei és az Életszemlélet teszt eredménye az istennőtípusokkal összefüggésben

5.6.2. MBA – érzelmi kimerülés alskála, MBB – Deperszonalizáció alskála, MBC – Teljesítménycsökkenés alskála, LOT-R – Életszemlélet teszt

Azt is feltételeztük, hogy a karakterekkel különböző életszemlélet járhat együtt, ami szintén árnyalhatja a kiégésre vonatkozó adatokat. Ez a feltevésünk is megerősítést kapott a t-próbás statisztikai elemzések során, hiszen a t-próbák páronkénti és istennőkenti összehasonlításai a kiégés alskáláival és az életszemlélet milyenségével szignifikáns különbségeket mutattak.

A mentálhigiénés állapotot vizsgálva a kiégés- és az életszemlélet-mutatókkal (lásd 1. ábra) azt találtuk, hogy a bolni női archetípuskategória-rendszerben a Hesztia-típus mutatkozik szignifikánsan a legegészségesebb mentális állapotú pedagógusnő-típusnak. Hiszen például a t-próbák szerint a Héra-típus az MBI-n

magasabb érzelmikimerülés-szintet mutat, mint a Hesztia-típus ($p = 0,051$; $t = -2,055$, Cohen- $d = 0,87$).

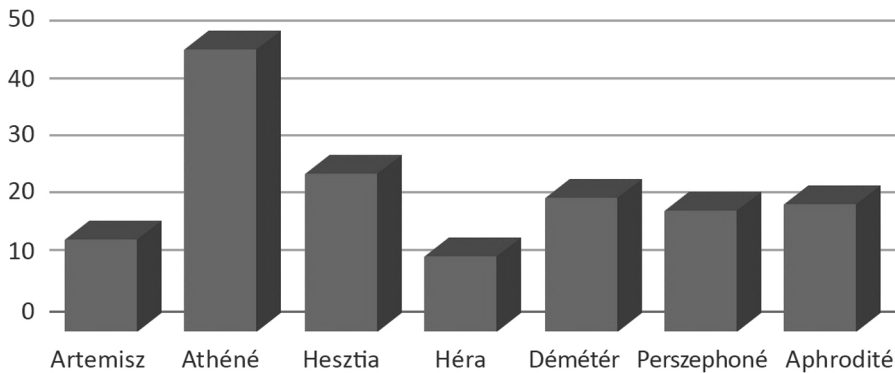
A Hesztia-típus továbbá a Perszephonéknál kevésbé mutat elszemélytelenedő érzéseket ($p = 0,004$, Cohen- $d = 1,06$), illetve kevésbé érzi a saját hatékonyságát ($p = 0,007$; $t = -2,894$, Cohen- $d = 0,97$) csökkenni munka során. Bár a Héra-típus nem olyan kiegyensúlyozott, mint a Hesztia, mégis a Héra-típus szignifikánsan kevésbé mutatja az énhatékonyság csökkenésének érzését, mint a még sérülékenyebb Perszephoné-típusok ($p = 0,009$; $t = -3,050$, Cohen- $d = 1,29$). További összehasonlításokban látható, hogy az Artemisz-típussal összehasonlítva is Hesztia az érzelmileg kevésbé kimerült állapotú ember ($p = 0,056$; $t = -3,050$, Cohen- $d = 1,29$). A LOT-R teszt szignifikáns összefüggése szintén a Hesztia- és a Perszephoné-típus összehasonlításakor adódott: Hesztia optimizmusa jelentősen magasabb, mint Perszephonéé ($p = 0,007$; $t = 2,895$, Cohen- $d = 0,97$). Egy másik összehasonlításban Aphrodité típusával szemben is szignifikánsan alulmarad a Perszephoné-típus az optimizmust illetően ($p = 0,012$; $t = -2,654$, Cohen- $d = 0,91$). Mindebből azt láthatjuk, hogy a kiégésre legsérülékenyebb identitástípus a Perszephoné-típusú pedagógusnő, és mentálhigiénésen a legellenállóbbak a Hesztia-típusúak. Felmerül a kérdés, mi lehet ennek a jelenségnek az oka?

A karakterek különbözőségében kereshetjük a választ. Hesztia a „szűz”, nem kapcsolatoktól függő, hanem az önálló entitású istennők csoportjába tartozik az önállóan gondolkodó és cselekvő, extrovertált, versengéstől sem visszariadó Pallasz Athéné- és Artemisz-típusokkal együtt. Ugyanakkor a Hesztia-identitástípus a bolni tipológiában introvertált, befelé forduló, inkább passzív, nem versengő, a maga csendes világát megélni és élvezni is képes, meditatív karakterként jelenik meg. Ebből az is következik, hogy Hesztia, az önmaga egészségét őrző személyiség várhatóan tudatosabb saját pszichés és fizikai igényeit illetően, és ezért sikeresebb mentális egészsége fenntartásában/védelmében. Illetve oka lehet még a csoportok közötti magasabb mentálhigiénés állapotnak, hogy a Hesztia-karaktert választók csoportja a gyógypedagógusok/fejlesztőpedagógusok szakterületi csoportban jelenik meg legmagasabb számban (*Melléklet: 1. táblázat*), amiből további következtetések is levonhatók. Egyrészt, hogy a munka jellegéből adódóan ez a csoport kisebb létszámú csoportokkal, vagy egyéni munkában dolgozik, így a karakternek jobban megfelelő elmélyült, „intim” pedagógiai helyzetben tud működni, amivel nyilván könnyebben azonosul, elégedett lehet. A másik következtetés, hogy valószínűbben járt olyan képzésekre, mind a fejlesztőpedagógiai, mind a gyógypedagógiai tanulmányok során, ahol többfajta, különböző pszichológiai, akár önismereti, sajátélményt nyújtó kurzusokon is részt tudott venni, vagyis képzettségnek tekinthető pszichológiai tudását és sajátélményű, önismereti jellegű tudását illetően is. Harmadrészt nem versengő, előre nem törekvő, a szociális szerepektől visszahúzódó karakteréből adódóan feltehetően kevésbé vállal plusz terhelést jelentő, a tanításon túlmutató feladatokat.

Ami a Perszephoné-karakter sérülékenységét illeti, a jelenség szintén magyarázható a karakter jellemzőiből is. Hiszen Perszephonét (más néven Korét) egyszerűen a „lányként” is emlegetik, ami egyértelmű archetípust jelöl meg. Jung a tündér-szimbolikát használja a típus leírására, szintén Perszephoné éretlen karakterére utalva (ANTALFAI 2007). Bolen (2014) karakterelemzésében ugyanakkor Perszephoné fejlődik a legnagyobbat az istennők közül, ő az, akinek létezik egy fiatalkori, éretlen, védtelen karaktere, a névtelen, éretlen lányka Koré, illetve egy saját – nehéz, alvilági – utat bejáró, lelkileg is érett istennővé váló karaktere, aki ideális esetben lelki vezető is lehet a saját életeseményei feldolgozása után.

Érdeemes áttekintenünk a pedagógusnők a hét istennő karakter mentén jellemzett identitástípusok közötti megoszlását illetően is (lásd 2. ábra), hiszen ezek az eredmények a diszpozíciók bejósoló erejéről további képet adhatnak.

Az Istennők rangsorolásának első helyezettei



2. ábra. BÉIK kérdőívben az identitástípusok első helyen említésének gyakorisága

Azt vártuk, hogy a nagy tudású, éleseszű, stratégiai gondolkodásra, tudatosan tervezett cselekvésre képes, kapcsolataitól nem függő Pallasz Athéné típusának „testhezálló” az iskola világa, mint ahogy a gyermekközpontú Démétér-típusnak sem idegen az alsófokú oktatás. Mintánk eredményeit elemezve valóban a Déméter-típus a leggyakoribb az óvodapedagógusok között (Melléklet: 1. táblázat). Ugyanakkor a BÉIK női identitástípus felmérésben a rangsorolásként feltett kérdés („Rangsorolja, hogy a típusleírások alapján melyik istennő személyiséget találja legközelebb magához és így tovább, végül kit a legkevésbé!”) azt az eredményt hozta, hogy a vizsgált pedagógusnők $\frac{1}{3}$ -a a hét istennőtípusból a széles körű ismeretekkel, tudással, racionalitással rendelkezőként leírt Pallasz Athénét választotta. Minden szakterületen megtalálhatók, mintánkban elsősorban tanítónőként, tudományokat tanítva és nyelvtanárként szerepelnek. Az utóbbi két szakterület jellegéből

adódóan megfelel az Athéné-típus precíz, szabatos, logikus, pontosan fogalmazó, éleslátó stílusának, ugyanakkor a tanítók között a csendesebb, elfogadóbb Hesztia, és ha kevésbé jelentősen is, de az anyai Déméter és a kedves, mosolygós, kreatív Aphrodité identitástípus is megjelenik (*Melléklet: 2. táblázat*). Azt az eredményt is vártuk, hogy a legkompetitívebbnek jellemzett típus, Artemisz kevésbé lesz reprezentálva, és az eredmények azt hozták, hogy a Héra-típus sem gyakori. A Pallasz Athéné típusú tanárnők mellett a második legnépesebb típus a Hesztiák csoportja, és szinte egyenlő megosztásban találunk Déméter-, Perszephoné- és Aphrodité-típust.

Ha a pályán töltött évek viszonylatában vizsgáljuk az istennőkarakter-választásokat, árnyaltabb eredményeket kapunk. A Perszephoné-típus esetében (*Melléklet: 2. táblázat*) szembetűnő, hogy a pályán töltött éveket tekintve háromszor, sőt négyszer olyan magas arányban képviselteti magát a Kezdők csoportjában, mint a többi három (Haladók, Régóta tanítók és Veteránok) csoportban. Ez az adat arra utal, hogy a sérülékenyebb, tapasztalatlanabb Perszephoné-típussal találkozunk inkább a mintában. Ebből két dolog is következik: az egyik, hogy a tanárképzésben további szerepe lehet az önismeretet és a szakmai személyiséget építő tárgyknak, hogy a kezdő pedagógusok mentálhigiénés védelmét erősítse. A másik, hogy azt tapasztalhatjuk, hogy ez a lélektani típus is egyre inkább belép az oktatás világába. Az Artemisz-típus megjelenésének növekedését is hasonló arányban látjuk az adott időszakra vetítve, érdekes módon a talán relatíve nagyobb szabadságot biztosító óvodapedagógusok között jelennek meg, akik korábban még kevésbé voltak megtalálhatók pedagógusszerepben. Ugyanakkor a Pallasz Athéné-típus árnyalatnyi csökkenését tapasztaljuk a Kezdők között, amit talán az ezredforduló időszakának nagy gazdasági átalakulása, az erős hazai és multinacionális cégek szakképzett munkaerőt felszívó ereje is magyarázhat.

5.7. Következtetések

Elmondhatjuk, hogy a pedagógusnők komplex mentálhigiénés állapotfelmérése az indentitástípusokkal összefüggésben szignifikáns diszpozíciókra derített fényt. A különböző női archetípusokat képviselő pedagógusnőkhöz különböző mentálhigiénés állapot és életszemlélet köthető, hiszen a Hesztia-típust találtuk a legkiegyensúlyozottabbnak, míg a Perszephoné-típusok bizonyultak a legsérülékenyebb csoportnak. A statisztikai elemzés, a t-próbák alapján az is megállapítható, hogy a pszichológiai témák és az önismeret iránti nyitottság együtt jár az alacsonyabb kiégés-veszélyeztetettséggel. A kutatás a vizsgált mintára igazolta, hogy a pedagógusnők mentálhigiénés állapota és életszemlélete egymással összefüggésben van, hiszen az optimistább életszemlélet egészségesebb mentálhigiénés állapottal jár együtt. Legegyértelműbb összefüggés az áramlatélmény megélésének készsége:

ez optimizmusra való hajlammal és alacsonyabb kiégésmutatókkal jár együtt, a Pearson korrelációs vizsgálatok alapján. Kiderült, hogy a *flow* tanórai megélése mentálhigiénés védőfaktornak mutatkozik a pedagógusnők között, mint ahogy a pedagógiai tudatosság, melynek egyik eleme az önreflektív viselkedés szintén mentálhigiénés védőfaktor.

Az eltérő iskolai végzettségű/lakóhelyű pedagógusnők mentálhigiénés állapota között nem találtunk szignifikáns eltérést, ugyanakkor a különböző pályaszakaszban lévő és különböző szakterületet képviselők között igen. Kiderült az is a kutatásból, hogy a kiégés egyik faktora, az énhatékonyság érzésének csökkenése az iskolai munkában jobban érzékelhető, mint az óvodaiban, konkrétan a tanítónál erősebben mutatkozott meg az óvónőkhöz képest. Ezt magyarázhatja, hogy az óvodai környezet több szabadságot ad a pedagógusnak a munkájában, ami – mint ismert – védő hatású lehet a kiégés e faktorát illetően. Hasonló eredményeket kaptak Szabó, Litke és Jagodics (2018) kis mintán végzett vizsgálatukban, akik az óvodapedagógusok kiégéssel kapcsolatos eredményei alapján azt állítják, hogy az általuk vizsgált csoport a kiégésben korábbi kutatásokhoz hasonlóan kifejezetten alacsony értéket mutat. A kiégés mértékét leginkább a megértő és demokratikus vezető hiánya, a csökkent önmegvalósítás élményének és a változatosság értékei magyarázzák. A szerzők hangsúlyozzák, hogy egyéb változtatások mellett a kiégés megelőzése érdekében olyan feltételeket kellene teremteni az óvodákban, amelyek alkalmat adnak az óvodapedagógusoknak arra, hogy megvalósítsák elképzeléseiket és önmagukat a munkájuk során. Az eredmények ezen része alátámasztja a jelen kutatásban megjelenő gondolatot, miszerint a szakmai és személyes identitás, önmegvalósítás kimunkáltságának állapota összefügg a kiégéssel.

Mindezen eredményekből jól látható, hogy az óvónők mentálhigiénés állapota a vizsgált mintában jobb eredményeket mutatott a többi szaknál, míg a nyelvszakosok vannak kitéve leginkább a *burnout* veszélyének. A kiégés – a nemzetközi szakirodalomban tapasztalt tendenciákkal összhangban – rendre szignifikáns kapcsolatot jelzett a tanított tárgy típusával.

A kutatás eredményei megegyező tendenciákat mutatnak a Paksi és munkatársai 2015-ben kapott méréseivel is az érzelmi kimerülés, deperszonalizáció és a teljesítmény csökkenése alkálakat is tekintve, mindez a vizsgálat és a mérőeszköz érvényességét támasztja alá. Ugyanakkor az eredmények kontrasztban is állnak Paksi és munkatársai (2015) mérési adataival, hiszen ők elsősorban azt kapták eredményül, hogy a természettudományi tárgyakat (is) tanítók körében magasabb a kiégés kockázata. Magyarázhatja ezt a különbséget az a tény, hogy míg a Paksi és munkatársai (2015) vizsgálata általában a pedagógusok mentálhigiénéjét vizsgálja, és a pedagóguspopulációból, bár alapvetés a női számbeli fölény, mégis, a természettudományos szakterületen magasabb a férfi arány. Így ez a különbség jelen vizsgálatunknál nem tudott megjeleni.

5.8. Javaslatok

Fontos lenne, hogy a neveléstudomány köztudatában ismertté váljon a tény, hogy a pedagógusnők saját személyes identitása és a szakmai identitásuk kidolgozottsága hatással van a munkájukra, hiszen a munkaeszközük a személyiségük. Ezért nem lényegtelen a gyerekek, diákok szempontjából sem, milyen eszközzel dolgozik velük a tanár. Kutatásunk eredményei alapján a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a prevenciónak, a mentálhigiénés, önismereti, önreflektív ismereteknek, sajátélményű gyakorlatoknak a pedagógusképzésben. Ezért javasoljuk, hogy a jelenlegi esetleges gyakorlatnál tervezettebb módon foglalkozzanak a tanárképző intézmények a pedagógusok személyiségének gondozásával, a genderszempontra is beleértve. Marlok Zsuzsa (2013) állítja, a pszichés egészségnevelést el lehet kezdeni a felsőoktatásban, majd a továbbképzésben folytatni. Hiszen a már pályán lévő pedagógusok mentálhigiénés/pszichológiai gondozása, akár preventív jelleggel is fontos lenne. Szerinte a pedagógusokat végső soron meg kellene tanítani a saját lelki egészségük védelmére, de ehhez hosszú tanulási út vezet. Ugyanakkor ebből az is következik, hogy ha a pedagógusnők egészséges mentálhigiénével kívánják élni és dolgozni, akkor a belső pszichés munkát sem kerülhetik el, amihez szintén támogatást kell kapniuk.

Jelen kutatás alapját adhatja további felméréseknek, szempontot adhat a pedagógusi pályaalakmassági vizsgálatok számára, miként a tanártovábbképzés esetében is, ahol hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia – Marlok Zsuzsa (2013) kifejezésével élve – a tanárok „szakmaspecifikus személyiségfejlesztésének”.

Irodalomjegyzék

- ANTALFAI M. (2007): IV.2. Személyiség és archetipusok Jung analitikus pszichológiájában. In: GYÖNGYÖSINÉ KISS E. – OLÁH A. (2007): *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 148–166.
- BOLEN, J. S. (1997/2014): *Bennünk élő istennők*. Studium Effective, Balatonfenyves.
- BORBÁTH K. (2010): Pedagógusok iskolapszichológus iránti attitűdje. *Fejlesztő pedagógia* 21(6). 38–45.
- BORBÁTH K. (2019): Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése különös tekintettel szakmai és személyes identitás jellemzőikre. In: *Változások a pedagógiában, a pedagógia változása* című konferenciakötet (2019). Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Esztergom.
- BORBÁTH K. (2020): Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés* 2020/2. 299–317.
- BORBÁTH K. – HORVÁTH H. A. (2012): Pedagógusnők-női szerepvállásban? *Új Pedagógiai Szemle* 11–12. 3–8.

- BORBÁTH K. – HORVÁTH H. A. (2020): Pedagógusnők mentálhigiénéje és identitásuk kapcsolódásai. *Neveléstudomány*. (megjelenés alatt).
- BUDA B. (1989): *Mentálhigiéné – A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Tanulmánygyűjtemény. Animula Egyesület, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2001): *Flow, az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DIMITRIJEVIĆ, H. – MILOJEVIĆ, S. (2011): Psychological characteristics of future helping professionals: Empathy and attachment of psychology students. *Psihologija* 44. 97–115.
- DOWSON, M. (2009): Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research* 79(1). 327–365.
- F. LASSÚ Zs. (2002): Artemis archetípusa a női barátságokban. *Szabadpart*. <https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/archiv/archivum.htm>
- GÁDOR A. (1991): Személyközpontú szemlélet: létezési mód, terápia, iskola. *Iskolakultúra* 1(7–8). 98–107.
- GÖNCZ L. (2017): Teacher's personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research* 4(1). 75–95.
- HARRIS, J. A. – VERNON, P. A. – JOHNSON, A. M. – JANG, K. L. (2006): Phenotypic and genetic relationships between vocational interests and personality. *Personality and Individual Differences* 40(8). 1531–1541.
- HORVÁTH Sz. (2014): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: KARLOVITZ J. T. (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute sro, Komárno. 155–174.
- JERUSALEM, M. – PEKRUN, R. (szerk.) (1999): *Emotion, Motivation und Leistung*. Hogrefe Verlag, Göttingen – Bern – Toronto – Seattle.
- LÁSZLÓ J. (2008): Narratív pszichológia. *Pszichológia* 28(4). 301–317.
- MARLOK Zs. (2013): *A pedagógusok lelki egészségvédelme: szükségletek és gyakorlati tapasztalatok*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- MASLACH, C. – SCHAUFELI, W. B. – LEITER, M. P. (2001): Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 52(1). 397–422.
- MASLACH, C. – JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour* 2(2). 99–113.
- MCADAMS, D. P. (1995): What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality* 63(3). 365–396.
- OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény – Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- OLÁH A. (szerk.) (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- PAKSI B. – SMIDT A. (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle 2006*. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/pedagogusok-mentalhigienes-allapota> (Letöltés ideje: 2019. április 4.)

- PAKSI és mtsai. (2015): *Pedagógus-pálya-motiváció*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- QUEVEDO, R. J. M. – ABELLA, M. C. (2011): Well-being and personality: Facet-level analyses. *Personality and Individual Differences* 50(2). 206–211.
- RÉDAI, D. – SÁFRÁNY, R. (eds) (2019): *Gender in national education documents and teaching resources, and in teachers' pedagogical approaches and everyday teaching practices in Austria, the Czech Republic and Hungary*. Comparative report. Brno – Budapest – Vienna.
- RÉTHY E. (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jóléte? *Iskolakultúra* 26(2). 88–99.
- ROGERS, C. – YALOM, Y. (1995): *Way of being*. Mariner books, Boston, MA.
- RUSHTON, S. – MORGAN, J. – RICHARD, M. (2007): Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education* 23(4). 432–441.
- SALEHINEZHAD, M. A. (2012): Personality and Mental Health. *Essential Notes in Psychiatry*. <https://www.intechopen.com/books/essential-notes-in-psychiatry/personality-and-mental-health>
- SEIBT, R. – SPITZER, S. – DRUSCHKE, D. – SCHEUCH, K. – HINZ, A. (2013): Predictors of mental health in female teachers. *Occup Med Environ Health* 26(6). 856–869.
- SELIGMAN, M. P. – STEEN, T. A. – PARK, N. – PETERSON, C. (2005): Positive Psychology Progress; Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60(5). 410–421.
- SUPLICZ S. (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott pszichológia* 2007(1). 116–129.
- SZABÓ É. – LITKE, M. – JAGODICS, B. (2018): Az óvodapedagógusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra* 28(7). 51–63.
- THUN É. (2012): Pedagógusnők identitástudata. Phd-értekezés, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- ZSOLNAI A. (2018): *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Mellékletek

1. táblázat. Az istennőválasztások és a pedagógiai szakterület összefüggései*

Szakterület	Istennőválasztások							
		Artemisz	Athene	Hesztia	Hera	Déméter	Perszephone	Aphrodite
1	átlag	4,04761904	4,38095238	4,23809523	3,28571428	4,57142857	3,904761905	3,57142857
	N	21	21	21	21	21	21	21
2	átlag	3,5	5,57142857	4,92857149	3,14285714	3,78571428	3,142857143	3,92857142
	N	14	14	14	14	14	14	14
3	átlag	4	4,25	5,03125	2,9375	4,28125	3,625	3,875
	N	32	32	32	32	32	32	32
4	átlag	2,84615384	4,53846153	4,5	2,73076923	4,65384615	4,153846154	4,57692307
	N	26	26	26	26	26	26	26
6	átlag	3,8	5,43333333	4,13333333	3,4	3,9	3,533333333	3,8
	N	30	30	30	30	30	30	30
7	átlag	3,29411764	4,76470588	4,47058823	3,05882352	4,58823529	3,529411765	4,29411764
	N	17	17	17	17	17	17	17
Összes	átlag	3,61428571	4,77142857	4,54285714	3,08571428	4,3	3,685714286	4
	N	140	140	140	140	140	140	140

* Szakterületek: 1: óvónő, 2: tanító, 3: gyógy-, fejlesztő pedagógus, 4: nyelvtanár (magyar, idegen nyelv), 6: tudományok, történelem, gazdaság, földrajz, környezet, 7: művészettanár: rajz, tánc, ének, irodalom. (Két kategóriát [5., 8.], amikben túl kevés elem volt, megszüntettük.)

Forrás: BORBÁTH K. (2020c): *Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése különös tekintettel a szakmai és női identitás kimunkáltságára*. PTE OTDI PhD-dolgozat, kézirat.

2. táblázat. A pályán töltött évek és az istennőválasztások összefüggései – csoportok közötti összehasonlítás*

Csoportok	Istennő identitástípus-választások							
Pályán töltött évek	Artemisz	Athene	Hesztiá	Hera	Dénéter	Persephone	Aphrodite	
Kezdők 1	átlag 4	4,16666667	4,61111111	3	4,11111111	4	4,11111111	
	N 18	18	18	18	18	18	18	18
Haladók 2	átlag 3,375	4,395833333	4,583333333	2,916666667	4,458333333	4,1875	4,083333333	
	N 48	48	48	48	48	48	48	48
Régóta tanítók 3	átlag 3,830508475	4,949152542	4,457627119	3,152542373	4,389830508	3,525423729	3,694915254	
	N 59	59	59	59	59	59	59	59
„Veteránok” 4	átlag 3,510638298	4,85106383	4,361702128	3,446808511	4,127659574	3,765957447	3,936170213	
	N 47	47	47	47	47	47	47	47
Összes	átlag 3,63372093	4,686046512	4,48255814	3,151162791	4,308139535	3,825581395	3,912790698	
	N 172	172	172	172	172	172	172	172

* Pályán töltött évek: 1: Kezdők (0–5 év), 2: Haladók (6–17 év), 3: Régóta tanítók (18–28 év), 4: „Veteránok” (28-nál több év).

Forrás: Borbáth K. (2020c): *Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése különös tekintettel a szakmai és női identitás kimunkáltságára*. PTE OTDI PhD-dolgozat, kézirat.

6. Korai kiégés

ÁDÁM SZILVIA

Az emberekkel foglalkozó szakmák, mint például a pedagógusok, orvosok, nővérek, rendőrök magukban hordozzák a *kiégési szindróma* veszélyét. A kiégés krónikus – hosszan, néha évekig tartó – stressz-, mentális, fizikai vagy emocionális túlterhelés hatására létrejövő állapot, mely munkahelyi környezetben megjelenve rontja az egyén egészségi állapotát és munkateljesítményét. Maslach szerint a kiégés egyéni, interperszonális és önértékeléshez kapcsolódó aspektussal jellemezhető. Egyéni aspektusa az emocionális kimerülés, mely a fizikai és érzelmi fáradtság állapota. Interperszonális jellemzője a deperszonalizáció, azaz a másoktól való elidegenedés, mely közönyös, távolságtartó attitűddel jár. Az önértékelési aspektus a személyes teljesítmény csökkenése, mely jellemezhető a csökkent kompetenciaérzéssel, valamint a produktivitás alacsony szintjével. Az egyes dimenziók egymástól függetlenül is jelen lehetnek, de össze is kapcsolódhatnak (ÁDÁM és mtsai. 2015).

A *kiégés* egy dinamikus folyamat, melyben ciklikus ismétlődések vannak, amelyek egymást felerősítve vezetnek egyre gyorsabban a kiégéshez. A folyamat a stresszre történő válasszal indul, amit hiperaktivitás jellemez. Amikor az egyén stresszkezelő módozatai elégtelenné válnak a stressz leküzdéséhez, kialakul a krónikus fizikai és érzelmi kimerülés állapota. Ez csökkent aktivitáshoz, visszahúzó magatartáshoz vezet. Ezt követően negatív érzelmi reakciók alakulnak ki, mint például a cinizmus és az agresszió, ami deperszonalizációhoz, az emberektől, munkától való eltávolodáshoz, a szociális kapcsolatok elvesztéséhez vezet. Ezt követi a pszichoszomatikus tünetek és magatartászavarok megjelenése, mint az alvászavar, a szív- és érrendszeri zavarok, a szexuális zavarok, az alkohol- és kábítószer-élvezet. A kiégés utolsó stádiumában az egyén komoly pszichés zavarokkal is bírhat, és az öngyilkossági kísérletek sem ritkák (ÁDÁM 2013).

Mint azt korábban említettük, a kiégés kialakulásában a *krónikus stressz*nek nagy jelentősége van. A stressz kialakulását férfiakban és nőkben más és más tényezők, úgynevezett stresszorok befolyásolják. A tradicionális magyar társadalomra általánosan az jellemző, hogy a nők több stresszornak vannak kitéve, mint a férfiak. Gondoljunk arra, hogy egy nőnek több szerepet kell ellátnia – anya, házastárs, dolgozó nő, az idős szülők gondozása –, mint egy férfinak – kenyérkereső –, és ezekben a munkakörökben vagy szerepekben más jellegű és több stresszorral találkozhat, mint egy férfi. Továbbá a nők a férfiakhoz képest másként élik át és

reagálnak a stresszre. A nőkre jobban jellemző a segítségkérés, a munkatársak, családtagok és barátok bevonása a probléma megtárgyalásába, míg a férfiak vagy konfliktuskereső magatartásformával, vagy eltávolodással, „meneküléssel” reagálnak a stresszre. Ennek hormonális és egyéb okai vannak. Mivel a stresszorok száma nőknél sokkal több a férfiakéhoz képest, általában elmondható: a nők körében magasabb a stressz és az ennek következtében kialakuló kiégés előfordulási gyakorisága. A kiégés formájában is találtunk nemi különbségeket. A nők nagyobb valószínűséggel élnek át emocionális kimerültséget, a férfiak pedig hajlamosabbak a deperszonalizációra. Ennek oka, hogy míg a nők könnyebben fejezik ki érzelmeiket, gyakrabban reagálnak a stresszes szituációkra érzelmi bevonódással, ami érzelmi kimerüléshez vezethet, addig a férfiak inkább úgy próbálnak a stresszel megbirkózni, hogy eltávolítják magukat a problematikus helyzetektől, ami idővel cinizmusba, közönybe torkollik (PURVANOVÁ et al. 2010; ÁDÁM és mtsai. 2015).

Nagyon fontos megjegyezni, hogy a kiégést nem szabad a stresszel vagy a depresszióval összetéveszteni. Annak ellenére, hogy a kiégés tünetei hasonlítanak a krónikus stressz és depresszió tüneteihez, lényeges különbségek figyelhetők meg a három betegség között (ÁDÁM és mtsai. 2015). A stressz határozott fizikai reakciókban nyilvánul meg, mint például a hiperaktivitás vagy az energiától duzzadó tenni akarás, míg a kiégés tehetetlenségérzést vált ki. A stressz erőteljes érzelmi reakciókat, míg a kiégés tompított, közönyös érzelmi reakciókat okoz. A depresszió az élet minden területére kiterjedő betegség – munka, család, személyes kapcsolatok –, míg a kiégés leginkább a munkahelyi tevékenységet befolyásolja negatívan (LEITER – DURUP 1997). A depresszióval járó fáradtság, társas visszahúzódság, illetve kudarcérzés sok szempontból egyezik a kiégés emocionális kimerültség, deperszonalizáció, illetve személyeshatékonyság-csökkenés érzésével. Az önértékelés csökkenése, valamint a különböző helyzetekben mutatott problémamegoldás hatékonyságának hanyatlása szintén jellemzője mindkét jelenségnek. Mind a kiégés, mind a depresszió jelentős örömképtelenséggel, illetve alacsony aktivitációs alapszinttel jár. Az aktivitációs alapszint csökkenése azonban a kiégés esetében nem annyira jelentős, mint a depresszió fennállásakor (ÁDÁM és mtsai. 2015). A kiégett emberek vitálisabb benyomást keltenek, mint a depressziósok, ritkán veszítenek súlyukból, és mutatnak pszichomotoros lassulást (SHIROM – EZRACHI 2003). Az egyes helyzetekhez kapcsolódó saját felelősségükről realisabb elképzelésük van, emellett büntudatuk is kisebb, mint a depresszióval küzdőké. Fontos különbség az is, hogy a kiégett emberek számára a munkahelyi kapcsolatokban megjelenő kölcsönösség érzése sérül, míg a depressziósok összes intim kapcsolatukban hiányolják a viszonyosság érzését (BAKKER et al. 2000). A kiégés kifejezetten a munkahelyi környezethez kapcsolható, míg a depresszió kontextusfüggetlen. A kiégés kiváltó tényezői olyan stresszorok, amelyeknek az egyén hosszú időn át ki van téve.

Ilyenek lehetnek a pozitív munkakörnyezet hiánya, rutin- és egyhangú munka, túlmunka a munkaerőhiány következtében, orvosoknál a nagyszámú beteg ellátá-

sából fakadó megterhelés, költségvetési megszorítások, anyag- és eszközhiány, a munkahelyi előmenetel hiánya, a munkakör ellátásához elégtelen vagy túl magas képzettség, a megbecsülés hiánya a kliensek és a munkahelyi vezetők részéről, alacsony bér, önálló kompetenciakör meghatározásának hiánya, magas munkahelyi elvárások, kortársaktól való elszigeteltség, társas kapcsolatok hiánya, feloldhatatlan személyes konfliktusok a munkahelyen kívül (GYÖRFFY – ÁDÁM – PILLING 2006).

Pedagógusoknál megfigyelhető stresszorok: a tanulók fejlődéshiánya, korlátozott érdeke, növekvő létszáma, a nehéz munkaterhelés, az erőforrások és felszerelés lényeges hiánya, a támogatószemélyzet hiánya, az egyes tanulókra való kiemelt figyelem, valamint a kollégákkal való közös munka hiánya (ANTONION – POLICHRONI – WALTERS 2000).

A kiégés legfontosabb, ámbar nem specifikus tünetei szervi, lelki és magatartásbeli zavarokban nyilvánulhatnak meg, mint például a fejfájás, a mellkasi fájdalom, a légszomj, az izomfájdalmak, a hasmenés, a székrekedés, a szorongás, a nyugtalanság, az ingerlékenység, a hangulatcsapongás, a dühkitörések, a magába fordulás, valamint a csökkenő teljesítmény (ÁDÁM 2013).

A kiégés megelőzésére és kezelésére irányuló stratégiák lehetnek szervezeti vagy egyéni szintűek is. Az egyéni szintű stratégiák közé sorolhatók a relaxációs technikák tanulása, az önfejlesztés szorgalmazása, az önismeret növelése, a szupervíziós segítség kérése, illetve biztosítása, valamint a testmozgás. E stratégiák elsajátításával többet tehetünk a stressz és a kiégés megelőzéséért, mint gondolnánk. A szervezeti és ágazati megelőzési stratégiák a céges szinten szervezett stresszkezelő programok köré csoportosulnak. Szervezeti és ágazati szinten a kiégés csökkenthető például a jobb munkakörnyezet megteremtésével, a munkakör változatosságának növelésével, a munkavállalói visszajelzés hatékonyságának a növelésével, rugalmas időbeosztással, az akadálytalan információáramlással, a család és munkahelyi összeegyeztetésének támogatásával, a munkatársi közösségek tudatos alakításával és fejlesztésével vagy önszorgító csoportok szervezésével. A munkáltatók már számos országban vezettek be stresszcsoökkentő programokat, ami a flexibilis vagy részmunkaidő népszerűsítésétől a munkahelyi ingyenes masszázs, jóga és szépségápolás hozzáférésén át a munkanap szüneteiben tartott közösségi táncig számos kapcsolódási lehetőséget nyújt az elgyötört munkavállalóknak.

Több vizsgálat kiemeli a problémafókuszú megoldási módok hatékonyságát a kiégés megelőzésében. Kifejezetten hatékony problémafókuszú megoldási stratégiának tekinthető a „kognitív átstrukturálás”, mely a kiégés különböző tüneteinek csökkentését célozza (SASAKI et al. 2009).

A szintén problémafókuszú „problémamegoldás” stratégiájának ellentmondásos hatása van, mivel a tanulmányok alapján a hatékony problémamegoldás ugyan javítja a kiégés személyes hatékonyság komponensét, de a deperszonalizációt is

növeli. Így hozzájárul ugyan a munkavállaló munkabírásának növeléséhez, de a cinikus látásmód kialakítását is elősegíti. (MÉSZÁROS és mtsai. 2013: 450)

E stratégia hatását szükséges továbbvizsgálni. Egyre több tanulmány jelenik meg az úgynevezett D-típusú személyiség és a stressz, valamint a kiégés közötti szoros kapcsolatáról. A D-típusú személyiséggel (*Distressed personality* – stresszes személyiség) rendelkező egyén sokkal gyakrabban és súlyosabban éli át a negatív eseményeket, és érzelmeit társas környezetben nem mutatja ki. Ezek az egyének nagyobb valószínűséggel szenvednek stressztől, kiégéstől és depressziótól. A személyiségtípus kialakulása genetikai és környezeti tényezők összetett hatásának a következménye.

6.1. Hallgatói kiégés

Számos hazai és nemzetközi tanulmány foglalkozik leginkább a felsőoktatásban részt vevő hallgatók pszichés állapotának felméréseivel és az akut veszélyeztető tényezők feltárással (CHEW – GRAHAM – ROGERS – YASSI 2003; FIRTH – COZENS 2001; TJIA – GIVENS – SHEA 2005; FACUNDES – LUDERMIR 2005; DAHLIN – RUNESON 2007; DAHLIN – JONEBORG – RUNESON 2005; ÁDÁM – HAZAG 2013).

Több kutató is rámutatott arra, hogy már a hallgatók körében is tapasztalható a kiégés (BALOGUN et al. 1995, 1996; DYRBYE et al. 2006, 2010; ZHANG – GAN – CHAM 2007; ÁDÁM – HAZAG 2013). A kiégés a krónikus munkastresszel kapcsolatos jelenség, a diákok körében is kialakulhat, és a tanulmányi követelmények következtében fellépő érzelmi kimerülésben, a tanulmányok iránt mutatott cinikus attitűdökben és inkompetenciaérzésben nyilvánulhat meg. A hallgatói kiégést Schaufeli és munkatársai (2002a, 2002b) három dimenzió mentén határozták meg, Maslach koncepciójához hasonlóan: (1) a tanulmányi követelmények következtében létrejövő kimerülést; (2) a cinizmust és távolságtartó attitűdöt az egyén tanulmányaihoz való viszonyában; (3) a tanulóként megélt inkompetencia-érzést, hatékonyság- és teljesítménycsökkenést (ÁDÁM – NISTOR 2014; NISTOR – HAZAG 2014).

A nemzetközi kutatásokban egyre nagyobb hangsúlyt kap a hallgatók mentális egészségének védelme, a későbbi lelki zavarok kivédése érdekében. Dyrbye és munkatársai (2008) vizsgálatukban kimutatták, hogy a kiégésben szenvedő orvostanhallgatók 26%-át sikeresen meg lehet gyógyítani egy éven belül, ha betegségüket korán felismerik. Ezek a kutatások egy új pszichológiai irányvonalra épülnek, amelynek középpontjában az ember betegségeket leküzdő erőforrásai és „pozitív” képességei, nem pedig a működési zavarok állnak (SELIGMAN – CSÍKSZENTMIHÁLYI 2000). Feltárja azokat a pszichoszociális tényezőket, amelyeknek fontos szerepe lehet a kiégés és más mentális zavarok prevenciójában vagy csökkentésében.

Erre az új pszichológiai irányvonalra építve, Schaufeli (2002b) bevezette a felsőoktatási hallgatók elmélyülési képességének (*engagement*) fogalmát, amelyet a kiégés antiteziséként definiált. Meghatározásuk szerint az elmélyülés egy olyan tartós pozitív érzelmi-értelmi állapot, melyet az éberség (*vigour*), az elkötelezettség (*dedication*), valamint az elmerülési képesség (*absorption*) jellemez. Az éberség jellemzője a magas energiaszint és ellenállóképesség, továbbá a szándék, hogy az egyén investálni akar energiát a munkájába, valamint a képesség, hogy ne váljon könnyen fáradttá, illetve, hogy képes legyen tartósan szembenézni a nehézségekkel. Az elkötelezettség a munkába való magasfokú belevonódást jelez, lelkesedést és jelentőségérzetet, valamint a büszkeség és inspiráció érzetét. Az elmerülés pedig a munkába való teljes belemerülést jelzi, amikor az egyén számára gyorsan elszáll az idő, és nehezen tud munkájától elszakadni. (SCHAUFELI et al. 2002b; ÁDÁM – HAZAG 2013: 4)

Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a kiégés központi jelentőségű dimenzióinak – az érzelmi kimerülésnek és a deperszonalizációnak – az elmélyülés két ugyancsak központi dimenziója – az éberség és az elkötelezettség – felel meg külön-külön. Az egymással ellentétes érzelmi kimerülés és éberség, valamint a deperszonalizáció/cinizmus és elkötelezettség kiégés–elmélyülés párok két különálló konstruktumot – az energiát és az azonosulást – írnak le. (MASLACH – LEITER 1997; SCHAUFELI et al. 2002b)

Egyre több tanulmány veti azonban fel az ún. „konstruktum-túlburjánzás” lehetőségét a kiégés–elmélyülés kapcsolatának vizsgálatában. A legújabb kutatási adatok azt a nézetet támasztják alá, miszerint a kiégés és az elmélyülés nem két különböző konstruktumot, hanem egyet, a kiégést vizsgálja. E tanulmányok szerzői felhívják a figyelmet az elmélyülés koncepcionális kidolgozásának és empirikai megközelítésének hibáira és alaposabb kutatások elvégzését sürgetik, amelyek a kiégés és elmélyülés közötti kapcsolat tüzetesebb vizsgálatát tűzi ki célul (COLE et al. 2012; ÁDÁM – HAZAG 2013: 5).

Keresztmetszeti vizsgálatunkba 292 orvostanhallgatót vontunk be. A kiégés három dimenziójának vizsgálata azt mutatja, hogy a magyar orvostanhallgatók 24,5–55,8%-a számolt be magas kiégésről (kimerülésről, cinizmusról és hatékonyságcsökkenésről). Az elmélyülési képesség vizsgálatánál a hallgatók 22,1–71,4%-a számolt be alacsony elmélyülésről. A vizsgálatban részt vevő magyar orvosok hasonló eredményeket mutattak a kiégés prevalenciáját illetően, mint a külföldi orvostanhallgatók (2–53%) (GUTHRIE et al. 1997, 1998; DYRBYE et al. 2006; DAHLIN – RUNESON 2007; SANTEN et al. 2010). Míg más országok orvostanhallgatóira leginkább az érzelmi kimerülés és a cinizmus volt a jellemző, addig a magyarokra inkább a hatékonyságcsökkenés (ÁDÁM – HAZAG 2013). Egy másik kutatásunk középiskolai tanulók kiégésének vizsgálatára irányult. A magas cinizmus a hallga-

tók 47,3%-ára, a magas kimerülés 49,3%-ra, míg a magas hatékonyságcsökkenés 80,9%-ra volt jellemző.

Egy hazai vizsgálatban a gyógypedagógus hallgatók 25%-a magas szinten kiégett, a negyedévesek cinizmusdimenzióban elért eredménye szignifikánsan magasabb volt az alsóbb évfolyamokhoz képest (ZOLNAI 2016).

Számos nemzetközi kutatás mutatja be, hogy az a szülői nevelési bánásmód, amelyet alacsony gondoskodás és magas védelem (érzelemszegény-kontroll) jellemez, kapcsolatban áll számos neurotikus zavar (depresszív neurózis, szociális fóbia, szorongásos neurózis) magas kockázatával (PARKER 1983; NARITA et al. 2000). Azon hallgatók hajlamosabbak lelki zavarokra, akik korábban is fokozott elvárásoknak voltak kitéve, akik szorongóak, aggodalmaskodóak, neurotikusok. Mindennek hátterében sokszor a kritikus, szeretetét kifejezni képtelen szülő áll, így ezen hallgatók lesznek hajlamosabbak a kiégésre. Grotmol és mtsai (2010) kimutatták, hogy az anyai gondoskodás hiánya és a súlyos depresszió között prediktív kapcsolat áll fenn orvosok körében. (ÁDÁM – HAZAG 2013: 5)

Több klinikai és közösségi mintán végzett tanulmány szerint, a szülők túlzó védő attitűdje és alacsony szintű szeretete kockázati tényezőknek tekinthetők a pszichés betegségek, mint pl. a depresszió, a szociális fóbiák, az agorafóbia, a pánikbetegség, és a szorongás kialakulásában (ENNS et al. 2002; HALL et al. 2004). Az anyai szeretet nagyobb szereppel bírt ezen betegségek pathomechanizmusában, mint az apai szeretet (DUGGAN et al. 1998; MACKINNON et al. 1993). A szülői túlvédő attitűdnek a depresszió, a szorongás és a neuroticizmus pathomechanizmusában mutattak ki fontos szerepet, míg az anyai korlátozásnak a szorongásos megbetegedésekkel volt szoros kapcsolata (PARKER 1990; idézi ÁDÁM – HAZAG 2013: 16).

Ezért kutatásunk kitért a szülői attitűdök vizsgálatára is, amelyben azt találtuk, hogy a magyar hallgatók több mint harmada (37,7–46,3%) számolt be negatív szülői attitűdök meglétéről – túlvédésről és korlátozásról. A hallgatók közel 60%-a számolt be átlagon felüli szülői szeretetről (ÁDÁM – HAZAG 2013).

Kutatásunk során kimutattuk, hogy a szülői bánásmód (a szeretet, a túlvédés, valamint a korlátozás) és a kiégés szorosan összefügg egymással orvostanhallgatók körében. Az anyai és apai szeretet hiánya, valamint az anyai túlvédés mindegyik kiégési dimenzióval szoros kapcsolatot mutatott. Az apai korlátozás nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a hallgatói kiégéssel, és az anyai korlátozás csak a hatékonyságcsökkenéssel állt szignifikáns kapcsolatban (ÁDÁM – HAZAG 2013).

Eredményünket támasztja alá Patton és munkatársainak (2001) vizsgálata is, amelyben kimutatták, hogy a szülői érzelemmentes szabályozó attitűd a depresszió rizikótényezőjének bizonyult középiskolai tanulók körében. Hall és munkatársai (2004) a szülői gondoskodás és a mentális egészség közötti kapcsolatot vizsgálta egyetemista nők körében. Eredményeik az anyai szeretet prediktív jelentőségét

mutatták ki a depressziós tünetek, a negatív gondolkodás, és az alacsony önbecsülés kialakulásában (ÁDÁM – HAZAG 2013: 17).

Magyarországi eredményeink alátámasztják a szülői gondoskodás és a pszichés megbetegedések közötti prediktív kapcsolatot hallgatók körében, viszont az anyai szeretet központi jelentősége csak a kiégés hatékonyságsökkenés dimenziójában igazolódott be. A kimerülés és a cinizmus az apai túlvédő attitűddel állt prediktív kapcsolatban. Ezek az eredmények felvetik a negatív apai gondoskodás pathogenetikai szerepének a lehetőségét a kiégés kialakulásában (ÁDÁM – HAZAG 2013).

Dunn és munkatársai (2008) meghatározásában az orvostanhallgatói kiégés kialakulását a „megküzdési tároló” elméleti modelljével magyarázza. A „megküzdési tároló” belső struktúráját a személyiségvonások, a temperamentum és az elsajátított megküzdési stratégiák határozzák meg. A modell dinamikáját a belső struktúrára ható pozitív (társas támogatás, társas tevékenységek, mentori támogatás, intellektuális ösztönzés) és negatív (stressz, pályaválasztással kapcsolatos belső konfliktus, időnyomás és megterhelés) tényezők együttesen határozzák meg, hozzájárulva a tároló kiürüléséhez vagy feltöltődéséhez. A modell alapján az orvostanhallgatói kiégés a tároló kiürülésekor lép fel. Ehhez az állapothoz a fent említett negatív tényezők és a maladaptív megküzdési stratégiák vezetnek.

Lazarus (1966) meghatározása alapján a megküzdés alatt azon kognitív és magatartásbeli erőfeszítést értjük, amellyel az egyén azon belső és külső konfliktusokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy meghaladják vagy felemészítik személyes erőforrásait. Lazarus és Folkman (1980) a konfliktuskezelési stratégiákat problémaközpontú és érzelempözpontú csoportba osztották. Kopp és Skrabski (1995) magyarországi tanulmányaiban három problémaközpontú, három érzelempözpontú, valamint egy támogatást kereső megküzdési stratégiát találtak. A problémaközpontú megküzdési stratégia (a problémaelemzés, az alkalmazkodás, a kognitív átstrukturálás) a probléma vagy a konfliktus elemzésére, a probléma okának befolyásolására, megszüntetésére, a kontroll megszerzésére, a probléma kognitív átstrukturálásra szolgál. Az érzelempözpontú megküzdési stratégia (az érzelmi indíttatású cselekvés, az érzelmi egyensúly keresése, a visszahúzódás) és a segítségkérés a konfliktus vagy a probléma kiváltotta egyéni érzelmi reakciók megváltoztatását idézi elő, és akkor hatékony, amikor a személy nem ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére (MARGITICS – PAUWLIK 2006).

A megküzdési stratégiák közvetítő szerepet játszanak a kiégés patogenezisében. Korábbi vizsgálatok azt a koncepciót erősítették meg, miszerint a problémaközpontú megküzdési stratégiák hatékonyabbak a kiégés megelőzésében, mint az érzelempözpontú megküzdési stratégiák. Újabb vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a problémaközpontú megküzdési stratégiák nem hatékonyak olyan konfliktushelyzetekben, amelyek krónikusan fennállnak, s amelyeknek az okát nem tudja

a személy kontrollálni (AUERBACH et al. 1976). Az érzelmközpontú megküzdési stratégiák közül az úgynevezett passzív vagy maladaptív stratégiák (például a visszahúzódás, a tagadás, az elkerülés) rizikótényezői, míg az aktív vagy adaptív stratégiák (például a kognitív átstrukturálás) védő tényezői a kiégésnek (ISAKSSON et al. 2013). További eredmények is megerősítik a maladaptív megküzdési stratégiák fontos – majdnem kizárólagos – patogenetikai szerepét a kiégés kialakulásában (CHEN – CUNRADI 2008; ÁDÁM – HAZAG 2013).

Vizsgálatunkban az orvostanhallgatókra leginkább a problémára irányuló megküzdési stratégiák voltak jellemzők, bár az érzelmközpontú és segítségkérő stratégiák gyakorisága is jelentős volt. Kutatásunk eltérő eredményt mutatott egy hazai vizsgálattal, ahol Szabolcs-Szatmár-Bereg megye főiskolai hallgatóit, valamint gimnáziumi és szakközépiskolai tanulóit vizsgálták (MARGITICS – PAUWLIK 2006). Jelen vizsgálatunkban a hallgatóink magasabb átlagpontoszámot értek el a problémamelemzés, a kognitív átstrukturálás tekintetében, mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei diákok. Mintánkban az alkalmazkodás, vagyis a kontroll megszerzésére való alkalmasság azonos átlagértéket mutatott a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei diákok mintájával. Vizsgálatunk alapján a hallgatók kevésbé alkalmazzák az érzelmi problémamegoldásokat (érzelmi indíttatású cselekvés, érzelmi egyensúly keresése, visszahúzódás) és a segítségkérést a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulókkal szemben (ÁDÁM és mtsai. 2014).

Eredményeink elsőként számolnak be az érzelmközpontú maladaptív megküzdési stratégiák (például az érzelmi indíttatású cselekvés és alkalmazkodás) és a kiégés érzelmi kimerülés, valamint cinizmus közötti prediktív kapcsolatról hallgatók körében. A problémaközpontú megküzdési stratégiák egyik formája – a kognitív átstrukturálás – védő szerepet játszhat a kiégés érzelmi kimerülés-dimenziójának a kialakulásában. A fizikai aktivitás védőtényezőnek bizonyult a kimerülés kialakulásával szemben. A segítségkérés és cinizmus között ugyancsak védő kapcsolatot találtunk. Összességében elmondhatjuk, hogy míg az érzelmközpontú megküzdési stratégiák védőtényezőnek, addig a problémaközpontú és segítségkérő megküzdési stratégiák rizikótényezőnek bizonyultak (ÁDÁM és mtsai. 2014).

Irodalomjegyzék

- ÁDÁM SZ. (2013): *Work-Family Conflict among Female and Male Physicians in Hungary: Prevalence, Stressor Predictors and Potential Consequences on Physicians Wellbeing*. PÁLÜR Kft., Budapest.
- ÁDÁM SZ. – HAZAG A. (2013): Magas a kiégés prevalenciája magyar orvostanhallgatók között: az elmélyülés és pozitív szülői attitűdök mint lehetséges protektív tényezők. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 14(1). 1–23.

- ÁDÁM SZ. – NISTOR A. – NISTOR K. – HAZAG A. (2014): A megküzdési stratégiák negatív és pozitív prediktív kapcsolata a kiégés három dimenziójával orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap* 155(32). 1273–1280.
- ÁDÁM SZ. – NISTOR A. – NISTOR K. – CSERHÁTI Z. – MÉSZÁROS V. (2015): A kiégés és a depresszió diagnosztizálásának elősegítése demográfiai és munkahelyi védő- és kockázati tényezők feltárásával egészségügyi szakdolgozók körében. *Orvosi Hetilap* 156(32). 1288–1297.
- ANTONION, A. S. – POLICHRONY, F. – WALTERS, B. (2000): *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Presented at ISEC.2000. UK, Manchester 24–28 July. https://www.academia.edu/32922456/Antoniou_A_S_Polychroni_F_and_Walters_B_2000_Sources_of_stress_and_professional_burnout_of_teachers_of_special_educational_needs_in_Greece_Paper_presented_at_the_International_Special_Education_Congress_ISEC_2000_UK_Manchester_24_28_July
- AUERBACH, S. M. – KENDALL, P. C. – CUTTLER, H. F. et al. (1976): Anxiety, locus of control, type of preparatory information, and adjustment to dental surgery. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 44(5). 809–818.
- BAKKER, A. B. – SCHAUFELI, W. B. – DEMEROUTI, E. et al. (2000): Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety Stress Coping* 13(3). 247–268.
- BALOGUN, J. A. – HELGEMOE, S. – PELLEGRINI, W. E. – HOEBERLEIN, T. (1995): Test-retest reliability of a psychometric instrument designed to measure physical therapy students burnout. *Perceptual and Motor Skills* 81(2). 667–672.
- BALOGUN, J. A. – HELGEMOE, S. – PELLEGRINI, E. – HOBERLEIN, T. (1996): Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students burnout. *Perceptual and Motor Skills* 83(1). 21–22.
- CHEN, M. J. – CUNRADI, C. (2008): Job stress, burnout and substance use among urban transit operators: the potential mediating role of coping behaviour. *Work Stress* 22(4). 327–340.
- CHEW-GRAHAM, C. A. – ROGERS, A. – YASSIN, A. (2003): I would not want it on my Cv or their records': medical students' experiences of help-seeking for mental health problems. *Medical Education* 37(10). 873–880.
- COLE, M. S. – WALTER, F. – BEDEIAN, A. G. – O'BOYLE, E. H. (2012): Job burnout and employee engagement: a meta-analytic examination of construct proliferation. *Journal of Management* 38(5). 1550–1581.
- DAHLIN, M. – JONEBORG, N. – RUNESON, B. (2005): Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education* 39(6). 594–606.
- DAHLIN, M. E. – RUNESON, B. (2007): Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three-year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education* 7(6). <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-7-6>

- DUGGAN, C. – SHAM, P. – MINNE, C. – LEE, A. – MURRAY, R. (1998): Quality of parenting and vulnerability to depression: Results from a family study. *Psychological Medicine* 28(1). 185–191.
- DUNN L. B. – IGLEWICZ A. – MOUTIER, C. (2008): A Conceptual Model of Medical Student Well-Being: Promoting Resilience and Preventing Burnout. *Acad Psych* 32(1). 44–53.
- DYRBYE, L. N. – THOMAS, M. R. – HUNTINGTON, J. L. – LAWSON, K. L. – NOVOTNX, P. J. – SLOAN, J. A. et al. (2006): Personal life events and medical school burnout: a multi-center study. *Academic Medicine* 81(4). 374–384.
- DYRBYE, L. N. – THOMAS, M. R. – MASSIE, F. S. – POWER, D. V. – EACKER, A. – HARPER, W. et al. (2008): Burnout and suicidal ideation among US medical students. *Annals of Internal Medicine* 149(5). 334–341.
- DYRBYE, L. N. – THOMAS, M. R. – POWER, D. V. – DURNING, S. – MOUTIER, C. – MASSIE, Jr, F. S. – HARPER, W. – EACKER, A. – SZYDLO, D. W. – SLOAN, J. A. – SHANAFELT, T. D. (2010): Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: a multi-institutional study. *Academic Medicine* 85(1). 94–102.
- ENNS, M. W. – COX, B. J. – CLARA, I. (2002): Parental bonding and adult psychopathology: Results from the US national Comorbidity Survey. *Psychological Medicine* 32(6). 997–1008.
- FACUNDES, V. L. D. – LUDERMIR, A. B. (2005): Common mental disorders among health care students. *Revista Brasileira Psiquiatria* 27(3). 194–200.
- FIRTH-COZENS, J. (2001): Medical student stress. *Medical Education* 35(1). 6–7.
- FOLKMAN, S. – LAZARUS, R. S. (1980): An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior* 21(3). 219–239.
- GROTMOL, K. S – EKEBERG, O. – FINSET, A. – GUDE, T. – MOUM, T. – VAGLUM, P. et al. (2010): Parental bonding and self-esteem as predictors of severe depressive symptoms. a 10-year follow-up study of norwegian physicians. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 198(1). 22–27.
- GUTHRIE, E. – BLACK, D. – BAGALKOTE, H. – SHAW, C. – CAMPBELL, M. – CREED, F. (1998): Psychological stress and burnout in medical students: a five-year prospective longitudinal study. *Journal of the Royal Society of Medicine* 91(5). 237–243.
- GUTHRIE, E. – BLACK, D. – SHAW, C. – HAMILTON, J. – CREED, F. – TOMENSON, B. (1997): Psychological stress in medical students: a comparison of two very different courses. *Stress Medicine* 13(3). 179–184.
- GYÖRFFY Z. – ÁDÁM S. – PILLING J. (2006): Az orvosok testi és lelki egészségi állapota. In: SZÁNTÓ Zs. – SUSÁNSZKY É. (szerk.): *Orvosi szociológia*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 105–117.
- HALL, L. A. – PEDEN, A. R. – RAYENS, M. K. – BEEBE, I. H. (2004): Parental bonding: a key factor for mental health of college women. *Issues in Mental Health Nursing* 25(3). 277–291.
- ISAKSSON, K. E. – TYSSEN, R. – HOFFART, A. et al. (2013): A three-year cohort study of the relationship between coping, job stress and burnout after a counselling intervention for help-seeking physicians. *BMC Public Health* 10(1). 213.

- LAZARUS, R. S. (1966): *Psychological stress and coping process*. McGraw Hill, New York, NY.
- LEITER, M. P. – DURUP, J. (1997): The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study. *Anxiety Stress Coping* 7(4). 357–373.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- MACKINNON, A. – HENDERSON, A. S. – ANDREWS, G. (1993): Parental “affectionless control” as an antecedent to adult depression: a risk factor refined. *Psychological Medicine* 23(1). 135–141.
- MARGITICS F. – PAUWLK Zs. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia* 106(1). 43–62.
- MASLACH, C. – LEITER, M. P. (1997): *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- NARITA, T. – SATO, T. – HIRANO, S. – GOTA, M. – SAKADO, K. – UEHARA, T. (2000): Parental child-rearing behaviour as measured by the Parental Bonding instrument in a Japanese population: Factor structure and relationship to a lifetime history of depression. *Journal of Affective Disorders* 57(1–3). 229–234.
- PARKER G. (1983): Parental „affectionless controll” as an antecedent to adult depression. a risk factor delienated. *Archives of General Psychiatry* 40(1). 956–960.
- PARKER G. (1990): The Parental Bonding instrument: a decade of research. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 25(6). 281–282.
- PATTON, G. C. – COFFEY, C. – POSTERINO, M. – CARLIN, J. B. – WOLFE, R. (2001): Parental 'affectionless control' in adolescent depressive disorder. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 36(10). 475–480.
- PURVANOVA, R. K. – MUROS, J. P. (2010): Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior* 77(2). 168–185.
- SANTEN, S. A. – HOLT, D. B. – KEMP, J. D. – HEMPHILL, R. R. (2010): Burnout in medical students: Examining the prevalence and associated factors. *Southern Medical Journal* 103(8). 758–763.
- SASAKI, M. – KITAOKA-HIGASHIGUCHI, K. – MORIKAWA, Y. et al. (2009): Relationship between stress coping and burnout in Japanese hospital nurses. *Journal of Nursing Management* 17(3). 359–365.
- SCHAUFELI, W. B. – MARTÍNEZ, I. M. – MARQUES PINTO, A. – SALANOV, M. – BAKKER, A. B. (2002a): Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology* 33(5). 464–481.
- SCHAUFELI, W. – SALANOVA, M. – GONZALEZ-ROMA, V. – BAKKER, A. B. (2002b): The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3(1). 71–92.
- SELIGMAN, M. E. P. – CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): Positive psychology: an introduction. *American Psychologist* 55(1). 5–14.

- SHIROM, A. – EZRACHI, Y. (2003): On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: A re-examination of the burnout measure. *Anxiety Stress Coping* 16(1). 83–97.
- TJIA, J. – GIVENS, J. L. – SHEA, J. A. (2005): Factors associated with undertreatment of medical student depression. *Journal of American College Health* 53(5). 219–224.
- ZOLNAI Sz. (2016): *A kiégés és az empátia összefüggésének vizsgálata gyakorló gyógypedagógusok és gyógypedagógus hallgatók körében.* XXXII. OTDK, Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció, A sajátos nevelési igényűek pedagógiája tagozat. www.otdt.hu/site/resume/33067 (Letöltés ideje: 2018. 08. 29.)
- ZHANG Y. – GAN Y. – CHAM H. (2007): Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences* 43(6). 1529–40.
- WALLIN, U. – RUNESONM, B. (2003): Attitudes towards suicide and suicidal patients among medical students. *European Psychiatry* 18(7). 329–333.

II. FEJEZET

Nemzetek sokszínűsége

Szerkesztő: Endrődy Orsolya

1. Interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés – Multikulturális alapfogalmak

GÖBÖLŐS REBEKA ANNA – ENDRÓDY ORSOLYA

Interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés. Mít értünk alatta? Ugyanaz a két fogalom vagy sem? A világban zajló folyamatos fejlődésnek és a globalizációs tendenciáknak köszönhetően gyorsabb lett az információáramlás, és lerövidültek a távolságok egyes országok között. Egyre több multinacionális cég jött létre különböző országokban. Mindemellett a különböző országok munkaerejére is szükség volt, ami az eltérő kultúrájú és nyelvű embereknek és családjuknak adott vállalati országba való költözését is jelenthette (TORGYIK 2009). Ezen családok gyerekei számára is biztosítani kell a megfelelő oktatást-nevelést, ami a pedagógusoknak nagy kihívást jelenthet. Fontos itt is megemlíteni, hogy minden család más és más kulturális háttérrel érkezik az intézményes nevelés színtereibe. Épp ezért fontos figyelembe venni, hogy – ahogy Hidasi Judit is jelzi – a kultúrának vannak olyan elemei, melyek rejtve maradnak, ellenben a nyelv, a verbális és a nonverbális kommunikáció látható elem a kulturális hovatartozás tekintetében. A nem látható kulturális szimbólumok, a tér és idő használata, a döntések, konfliktuskezelés, a verbális és nonverbális kommunikáció aránya, valamint a belső normarendszer, illetve értékrend kultúránként, csoportonként eltérhetnek egymástól (HIDASÍ 2004: 11–12).

Torgyik véleménye szerint a 21. század a multikulturális társadalmak kora, sokszínűségére példa az együttélő kultúrák normarendszerének, nyelveinek, szokásainak, hiedelemvilágának sokfélesége (TORGYIK 2009). A globalizáció jelensége csak az egyik ok, amiért kulturálisan ennyire sokféle egy-egy térség a jelen korszakban, a jelenség hátterét a technikai, fizikai lehetőségek szinte korlátlan és felgyorsult hozzáférése adja, az információs társadalom maga okozza. Ahogy Győri fogalmaz: „A globalizáció egyes elemeinek mibenléte és társadalmi/gazdasági hatásainak témája nemcsak a szakmai és politikai, hanem a hétköznapi diskurzusnak is szerves része lett” (GYŐRI 2014a: 7).

A klasszikus Banks (1993) definíció csak az egyik, mely rámutat, hogy a különféle háttérrel rendelkező gyermekek egyenlő oktatási-nevelési hozzáférése elsődleges; akárcsak az attitűdformálás, mely a felnövő generációk nyitottságát, plurális társadalmakban való létezés képességét megalapozza (BANKS 1993). Torgyik véleményét nem elvetve kijelenthetjük, hogy az emberiség általában sokféle, sokszínű, s ez a sokszínűség nem csupán a 21. század jellemzője. Segítheti az emberiség fennmaradását, ha nem homogén/egyneműsítő, hanem a kulturális sokféleséget

elfogadja. Talán még szerencsésebb a 'multi'kultúra helyett a sokszínű terminust használni, hisz minden ember egy-egy színfolt az emberiség palettáján, és minden nemzet egyenlően fontos ahhoz, hogy ezekből a színfoltokból egy végtelen számban variálható színes kép szülessen. Ha csak arra gondolunk, hogy egy nap alatt hányféle országban készült terméket használunk, mely elengedhetetlenül szükséges létezésünkhöz, vagy arra, hogy egy ember felmenőin keresztül hányféle kultúrát hordoz saját magában, már alátámasztható, hogy ezen sokféleség nélkül mennyivel szegényebben kellene élnünk.

Hall szerint a 'jéghegy-modell' jellemzi a kultúrákat, elemei külső és belső, látszó és nem látszó dichotómiára épülnek, melyből a látszó elemek csak a jéghegy csúcsát jelentik, az eltérés lényeges elemei nem láthatóak a külső szemlélő számára (HALL 1975). Hidasi szerint a szimbólumok, érzelmek, attitűdök, törvények (szokásjog), hiedelemrendszer, elvárások, normák és értékek a kulturális eltérések nem tárgyiasult formái (HIDASÍ 2004), ez jelentheti a Hall-féle belső elemeket.

1.1. A kultúra fogalmának néhány lehetséges definíciója

Mi a kultúra? Miért jelentős a mindennapi élet szempontjából? Ezek fontos kérdések, amikre választ kell adni, hogy megérthessük a multikulturalitás és az interkulturalitás lényegét. A kultúrának nincs egyetlen egységes definíciója, így többféle meghatározást szükséges áttekintenünk, hogy megértsük mi minden tartozik a fogalmi körébe.

[A] *kultúra* szokások, hiedelmek, hagyományok, értékek, normák és a technika komplex egészeként, összességeként értelmezhető, amelyek az ember életét mindennapjai során körülveszik, jellemzik. (TORGYIK – KARLOVITZ 2006: 9)

Talán ez az egyik legismertebb és leggyakrabban használt definíció, amellyel találkozni lehet. Ennek értelmében a kultúra egy komplex fogalom, ami több komponensből tevődik össze, és meghatározza a mindennapi élet történéseit. Egy másik meghatározás szerint a kultúra „[o]lyan érték- és viselkedési rendszer, amely lehetővé teszi egy meghatározott csoport számára világának értelmezését, megértését” (BRANDER – CARDENAS – ABAD – GOMES – TAYLOR 2006: 30). Ezen definíció máshonnan közelíti meg a kultúra fogalmát: nem azt nézi, hogy miből tevődik össze, hanem hogy miben segítheti az egyes társadalmi csoportokat. A viselkedéssel azonosítja a kultúrát, amelynek részei a különböző értékrendszerek is, melyek segítik az egyén önmeghatározását. Létezik olyan kultúra-meghatározás is, mely az interkulturális pedagógia kontextusába ágyazódik:

Az interkulturális pedagógia a kulturális antropológiában elfogadott értelmezést adaptálta, amely szerint – nagyon leegyszerűsítve – a kultúra a társadalom kollektív észlelés-, gondolkodás- és cselekvésmintáinak összességét jelöli. (Cs. CZACHESZ 2007: 6)

Itt is megjelenik, hogy a kultúra milyen összetevőkből áll, azonban itt másféle komponensek jelennek meg az első definícióhoz képest. Ezek főként valamilyen emberi cselekvést jelölnek.

Összességében elmondható, hogy a kultúra azért fontos, mert körülveszi az embert a mindennapi élet során, meghatározza gondolkodásmódját, cselekvési mintáit, viselkedését. Emellett tudni kell, hogy a kultúra nem állandó, inkább dinamikusan változó és fejlődő rendszer. Minden kultúrának részét képezi a felnövekvő generációk nevelése; nagyban függ azonban az adott nép kultúrájától, hogy ez a nevelés hogyan, milyen módon történik. Ez pedig különösen jelentős akkor is, hogyha egyszerre több különböző kultúrájú gyermek él egy adott helyen, vagy nevelkedik egy adott intézményben (TORGYIK – KARLOVITZ 2006).

1.2. Interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés paradigmaticus kérdései

Az *interkulturális pedagógia* és a *multikulturális nevelés* fogalma nem azonos, viszont egymástól nem lehet teljesen szétválasztani sem, mert számos átfedést vélhetünk felfedezni a következőkben ismertetett különböző szakirodalmi definíciók között. Valószínűleg ez lehet az oka annak, hogy sokan összekeverik a két fogalmat, vagy éppen szinonimaként tekintenek rájuk (GORDON GYŐRI 2014a). Gordon Győri János 2014b-es tanulmánya megemlíti, hogy Magyarországon még nincsenek olyan adatok, amelyek pedagógusok ezen nézeteivel foglalkoznának, tehát a témában megjelenő vizsgálatok explorációs kutatások. Cs. Czachesz Erzsébet tanulmánya (2007) szerint az interkulturális pedagógia előfutára a multikulturális nevelés. Ez már utal arra, hogy a két diszciplína között kapcsolat van. Mutatkozik némi fogalmi eltérés az amerikai és az európai szakirodalmak terminológiahasználatában. Az *interkulturális pedagógia* elnevezés inkább az európai tanulmányokban, míg a *multikulturális nevelés* az amerikai tanulmányokban használatos (TORGYIK 2009). Mivel nem létezik egységes definíció a két fogalom meghatározására, érdemes több meghatározást egymással összevetni.

Elsőként vizsgáljuk meg az *interkulturális pedagógia* fogalmát.

[A]z *interkulturális pedagógia* a nevelődést kultúrák és identitások közötti folyamatnak tekinti, amelynek alapfeltétele a különféle diverzitások elismerése, elfogadása, támogatása, s az ezeknek megfelelő méltányos oktatási kontextus megteremtése. (GORDON GYŐRI 2014a: 15)

Gordon Győri állítása szerint az *interkulturális pedagógia* olyan nevelési értékeket közvetít, melyek alapja a másság, a kulturális sokszínűség elfogadása és az esélyegyenlőség. Ez csak pár tényező, ugyanis az interkulturális pedagógia ennél komplexebb fogalom. Brander, Cardenas, Abad, Gomes és Taylor tanulmánya (2006) társadalmi szempontból közelíti meg az interkulturalitást, miszerint az interkulturális társadalomban egy területen élnek az eltérő kultúrájú, vallású, etnikumú és nemzetiségű csoportok, akik nyitott kapcsolatban vannak egymással. Egymás értekeihez és életmódjaihoz toleranciával fordulnak, nincs hátrányos megkülönböztetés az egyes csoportok között. Ezen felül az interkulturalitás ezen tanulmányban is egy folyamatként jelenik meg, mint ahogy erre utalt Gordon Győri (2014a) is.

A két definíció összevetése alapján szintén felfedezhetünk hasonlóságokat és átfedéseket a meghatározások között. Tehát elmondhatjuk, hogy az interkulturális pedagógia egy olyan paradigma, mely folyamatot képez a különböző diverzitások (legyen az kultúra, vallás stb.) megértése és elfogadása terén, és szorgalmazza a méltányos nevelés-oktatás kialakítását. Mindezt egy olyan társadalomban, ahol az eltérő társadalmi csoportok kapcsolata nyitott.

A következőkben a *multikulturális nevelés* fogalmát igyekszünk meghatározni:

A multikulturális oktatás átfogó iskolai reformfolyamat és minden diák számára alapvető. Szembeszáll a rasszizmussal, elutasítja azt, miként a társadalmi és az iskolai diszkrimináció valamennyi formáját. Elfogadja és megerősíti a diákok, közösségeik és a tanárok által képviselt pluralizmust (legyen az etnikai, faji, nyelvi, vallási, gazdasági vagy nemi stb. különbség). (GORDON GYŐRI 2014a: 21)

Fentiek alapján a *multikulturális nevelés* szintén olyan folyamatnak tekinthető, iskolai szinten is, amely szembemegy a rasszizmussal és bármilyen fajta diszkriminációval. Torgyik Judit tanulmányában (2009) a *multikulturális nevelés* definícióját adja, miszerint a multikulturális nevelés egy olyan nevelési terület, amelynek legfőbb célja a különböző társadalmi csoportok számára egyenlő esélyek biztosítása a nevelés-oktatás terén. Emellett fontos célja még, hogy a tanulók számára a kellő tudás, attitűd és készségek kifejlődését támogassa, és ezáltal a közjót is szolgálja.

Banks 1993-as tanulmányában a multikulturális nevelés öt dimenzióját említi, ami segítheti a fogalom jobb megértését:

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

Tekintsük most át, hogy az egyes dimenziók mit jelentenek.

A *tartalmi integráció* során a pedagógus adatokat, információkat és példákat mutat az eltérő kultúrájú csoportokról; mindezt a tanulási folyamat keretein belül

teszi. Célja, hogy az etnikai kisebbségekről, csoportokról különböző tartalmi elemek kerüljenek az iskolai tananyagba, illetve igyekszik olyan módot találni, amely támogatja a tanulókat abban, hogyan kapcsolják össze a már meglévő tudásanyagokkal ezeket a tartalmi elemeket. E dimenzió belül figyelmet kell szentelni a multikulturalizmusnak, hiszen nem mindegy, hogy kisebbségi tanulónak vagy többséginek szól az anyag. Ludányi értelmezésében „[a] tudáskonstrukciók dimenziója a különböző tudományterületeken megfogalmazott elképzeléseket, az összegyűjtött tudás implicit kulturális előfeltevéseit, viszonyítási pontokat, perspektívákat, ítéleteket tartalmaz” (LUDÁNYI 2007: 6–33). Ehhez a témához kapcsolódó kutatások leírják, hogy egyes tényezők – mint például egy etnikai csoport – hogyan befolyásolják a tudás konstruálását, megalkotását. Ha ezt osztálytermi szinten nézzük, a pedagógus szerepe kerül előtérbe, mert itt arról van szó, hogy az adott pedagógus az eltérő kultúrából érkező gyerekek számára milyen módon biztosít segítséget a megértési folyamatokban a tanulás során.

Az előítéletek csökkentése szintén nagyon fontos dimenzió. Célja egy demokratikusabb attitűd kialakítása a többségi tanulóknak a kisebbségi tanulók felé; a kooperáció és ezáltal az eltérő csoportok közötti kapcsolatok javítása. Ezen tényezők mind fejlesztően hatnak a plurális társadalomra.

Az esélyegyenlőség pedagógiája egy olyan nevelési módszer, melynek célja az eltérő kultúrából származó gyerekek eredményességének növelése a pedagógus segítségével, aki eltérő, célzott módszereket és technikákat alkalmaz. A célok között szerepel ezen tanulók iskolai teljesítményének javítása és fejlesztése is.

Végül *az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó elképzelések dimenziója* a legkomplexebb dimenzió a többi közül, mert számos összetevő alkotja.

[A]z iskola kultúrájának újragondolását, felépítését jelenti, beleértve az intézmény fizikai környezetét, légkörét, az iskolavezetést, a tanárok és az adminisztratív személyzet elvárásait, a tanítás stílusát és stratégiáit éppúgy, mint az értékelés és vizsgáztatás módját, megfelelő tankönyvek kiválasztását, használatát az oktatási folyamatban. (LUDÁNYI 2007: 6–33)

Mindezek alapján úgy tűnhet, hogy a *multikulturális nevelés* és az *interkulturális pedagógia* fogalma azonos. De akkor mégis mi a különbség köztük? Erre a választ Brander és munkatársai korábban említett tanulmánya (2006) adja meg a társadalmi megközelítés szempontjából, ami alapján a multikulturális társadalom abban tér el az interkulturálistól, hogy a különböző társadalmi csoportok milyen kapcsolatban vannak egymással. A multikulturális társadalomban ezek a csoportok nem kifejezetten kerülnek kapcsolatba egymással, negatív szempontból tekintenek a másásra. Diszkrimináció jellemző, mert az emberek csupán megtűrik a különböző csoportokat, de elfogadásuktól vonakodnak. Az ilyesfajta társadalomban megteremteni a méltányos oktatás lehetőségét nem egyszerű feladat. Ezzel

szemben az interkulturális társadalomban ezen csoportok kapcsolata nyitott és befogadó.

Összességében az előbb leírtak alapján az a következtetés vonható le, hogy a két pedagógia között mégis van eltérés, ami a multikulturalizmus és az interkulturalizmus fogalmak különbségén alapszik. Viszont sok hasonlóság és párhuzam is felfedezhető, ami megnehezíti a két fogalom egymástól való elhatárolását.

1.3. Az interkulturális pedagógia és a multikulturális nevelés kialakulása

Ahhoz, hogy még jobban megértsük az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* lényegét, röviden bemutatjuk a két pedagógia kialakulását nemzetközi és magyar vonatkozásban is. Kitérünk emellett a globalizáció hatásaira mint az interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés leglényegesebb befolyásoló tényezőjére (TORGYIK 2009).

A két diszciplína az évek során számos változáson ment keresztül. A multikulturalizmus elsőként az Egyesült Államokban, majd Kanadában és Ausztráliában jelent meg, körülbelül az 1930-60-as években, később pedig számos európai országban elterjedt (GORDON GYŐRI 2014a). Ezen folyamatot különböző mozgalmak elindulása kezdte meg:

[A] multikulturális pedagógia közvetlen előzményét a Randolph Bourne és Horace Kallen munkái és tevékenysége nyomán életre hívott interkulturális pedagógiai mozgalom (*intercultural education movement*), valamint Boas antropológiai és Woodson történeti kutatásai jelentették. (GORDON GYŐRI 2014a: 23)

Az idézett tanulmány szerint ez a mozgalom iskolai rendezvények sorozatát indította el, amelyek a különböző kultúrájú bevándorlókról szóltak, és azt hangsúlyozták, hogy megismerésük és értékelésük fontos a társadalmak szempontjából. Mindemellett sikerült kidolgozni etnikai tartalmú további programokat, tananyagokat és tanárképzéseket, melyek szorgalmazták a megértés, a tolerancia kialakítását az emberekben, és a kulturális kapcsolatok fejlesztését.

Azonban több, egymással párhuzamosan lejátszódó folyamat is hatást gyakorolt a két pedagógia kialakulására. A második világháború után a migrációs folyamatoknak és a mobilitásoknak köszönhetően jelentős változások zajlottak le, ami a különböző országok oktatására is hatással volt (Cs. CZACHESZ 2007).

A folyamatos technikai-gazdasági fejlődésnek köszönhetően megnövekedett a mobilitás lehetősége, gyorsabb lett az információáramlás, és lerövidültek a távolságok egyes országok között. Mindez a multinacionális cégeknek is kedvezett, mert egyre több jött létre a különböző országokban. Máiig sok család dönt úgy,

hogy inkább nem kíván hazautazni, hanem az adott országban szeretné felnevelni gyermekét. Ezért is kell a különböző országok oktatásának felkészülnie arra, hogy megfelelő oktatást-nevelést biztosítson az eltérő kultúrából érkező gyermekek számára. „Európai kontextusban először Angliában jelentek meg olyan publikációk, amelyekben arról lehetett olvasni, hogy új megközelítés szükséges a migránsok gyermekeinek eredményes tanításához” (GORDON GYŐRI 2014a: 37). Mindezek alapján elindult az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* kialakítása. Új célok fogalmazódtak meg, ezzel kapcsolatos kutatási témák alakultak, ráadásul a bevándorlók gyermekeinek nevelése-oktatása számos konfliktus forrása lett, amik megoldásra vártak. Az oktatás szempontjából kéttényezős cél fogalmazódott meg, miszerint az oktatásnak arra kell fókuszálnia, hogy a „bevándorló gyerekek” beilleszkedését segítse az adott ország kultúrájába; mindezt úgy, hogy közben a saját kultúrájukat, identitásukat ne veszítsék el (GORDON GYŐRI 2014a).

Az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* kialakulásának különböző szakaszai, fázisai vannak. Elsőként tekintsük át a *multikulturális nevelés* szakaszait, amely az egyesült államokbeli fejlődését írja le (TORGYIK – KARLOVITZ 2006):

1. *Ethnic Studies* (etnikai tanulmányok);
2. multietnikus oktatás;
3. nők és fogyatékkal élők jogainak biztosítása az oktatás területén;
4. az elmélet és a gyakorlat magasabb szintre jutása a különböző kutatási irányvonalak segítségével.

Torgyik Judit és Karlovitz János Tibor 2006-os tanulmánya alapján a fejlődés első szakaszában olyan törekvések indultak el, miszerint az etnikai tanulmányokat a közoktatás és felsőoktatás tantervébe valamilyen módon bele kell ágyazni. Ráadásul erre egy 1960. évi afroamerikai emberjogi mozgalom is hatással volt, amelynek sikerült elérnie, hogy az iskolai *curriculum*ba etnikai tartalmú anyag is bekerüljön. A felsőoktatásban egyre nagyobb érdeklődés mutatkozott a kisebbségi kurzusok iránt, így elterjedt a különböző etnikai csoportok kultúrájával való foglalkozás, ami az oktatás szintjére is kiterjedt.

A második szakasz akkor vette kezdetét, mikor a pedagógusok és különböző oktatási szakértők felismerték, hogy csupán csak az etnikai tanulmányok beépítésével nem fognak elérni átfogó célokat, reformokat az oktatás egészében. Az eltérő kultúrájú kisebbségek szükségleteit figyelembe kell venni, és szorgalmazni kell a velük való egyenlő viszonyulás megteremtését. Kialakult a *multietnikus oktatás*, amely azt jelentette, hogy az alsó- és felsőfokú oktatási intézményekben olyan reformok indultak el, amelyeknek célja volt az esélyegyenlőség biztosítása az oktatási rendszer egészében minden tanuló számára.

A harmadik szakasz kismértékben eltér az első két szakasztól, ugyanis a kisebbségek mellett más társadalmi rétegek is előtérbe kerültek. Ezen rétegek alatt a nőket és a fogyatékkal élőket értjük. Az Egyesült Államokban sikerült a fogyatékkal élőknek az oktatásukra vonatkozó olyan törvényt elfogadtatni, mely tartal-

mazta különböző egyéni oktatási programok beindítását, és minden fogyatékkal élő ember számára az ingyenes oktatást lehetővé tételét. A feminista emberjogi mozgalmaknak köszönhetően az egyetemeken és főiskolákon női programok alakultak. Így jelentek meg ezen társadalmi csoportok az oktatás számos területén.

A negyedik szakaszt végül az előbb kifejtett három szakasz alakulásai, hatásai eredményezték. A *multikulturális nevelés* ezen szakaszoknak köszönhetően vált mindinkább interdiszciplinárisra és további kutatási területek lényegi elemévé.

Miért lényegesek ezek a fejlődési szakaszok napjainkban is? A fent leírt szakaszok nem évültek el, hanem még ma is formálódnak, léteznek.

Fontos tudni azonban, hogy a fent felsorolt négy szakasz ma is él, párhuzamosan léteznek egymás mellett, igaz ugyan, hogy az utóbbiak a meghatározóbbak, azonban az előző említett szakaszok is léteznek, működnek napjainkban is. (TORGYIK – KARLOVITZ 2006: 35)

Magyarországon a *multikulturális nevelés*nek nincsen végső kialakult formája, továbbra is folyamatosan formálódik, fejlődik. Hazánkban is több szakaszból állt a fejlődés, de ezek nem különültek el annyira, mint az Egyesült Államokbeli fejlődési szakaszok (TORGYIK 2009). Torgyik Judit 2009-es tanulmánya szerint hosszú időn keresztül a multikulturális nevelés fogalma nem volt ismert, még a pedagógusok körében sem. A szocializmus idején a kisebbségek eltérő oktatásának nem tulajdonítottak fontos szerepet. A többi társadalmi csoporttal együtt vélték helyesnek oktatni őket (emellett felmerült még a szeparált taníttatás), ráadásul társadalmi szinten sem vették figyelembe igényeiket és problémáikat. A kisegítő iskolák létesítése ekkor indult el Magyarországon. A rendszerváltás után gyökeres fordulat következett be, hiszen a változásoknak köszönhetően egyre nagyobb figyelmet kaptak a kisebbségek az oktatásban. A figyelem a különböző kisebbségi igényekre, szükségletekre terelődött, és a cigányság oktatási helyzete, elmaradottsága is egyre jobban foglalkoztatta a társadalmat. Ez hatást gyakorolt a köznevelésre és a felsőoktatásra is: érdeklődés tárgyává vált a roma kultúra megismerése. Romológia kurzusok és szemináriumok létesültek a pedagógusképzési intézményekben, a Pécsi Tudományegyetem és Apor Vilmos Katolikus Főiskola elsőként kezdte terjeszteni ezen tanulmányokat a felsőoktatásban. Idő előrehaladtával más társadalmi csoportok is egyre jobban előtérbe kerültek, például a fogyatékkal élők. Oktatásuk addig szegregált iskolákban zajlott, később megjelent az integráció és az inkluzív nevelés a fogyatékkal élők körében. Az oktatás területén hangsúlyt kaptak a nemi különbségek is. A nők korábban nem járhattak felsőfokú oktatási intézményekbe, de a XX. század végére ez megváltozott.

Összességében ezek a legjelentősebb változások, folyamatok, amelyek az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* alakulására hatással vannak, kezdve az Egyesült Államoktól egészen Európáig, Magyarorszáig. Ez a fejlődés a mai na-

pig nem maradt abba, hiszen folyamatosan újabb kutatások jelennek meg a témával kapcsolatban, és egyre jelentősebbek a demográfiai folyamatok és a migráció. Utóbbi vonatkozásában áttekintettük a Központi Statisztikai Hivatal 2016-os mikrocenzusát is, mely a népesség és a lakások jellemzőiről szól. „A 2016. évi mikrocenzus adatai alapján 149 111 nem magyar állampolgár élt hazánkban, 6 ezerrel több, mint öt évvel korábban” (KSH 2017: 15). Feltételezhetjük, hogy ez a szám az eltelt 3 év alatt jelentősen megnövekedett, ami azt jelzi, hogy a *multikulturális nevelésnek* újabb kihívásokkal kell majd szembenéznie. Vámos Ágnes 2009-es tanulmányában kifejti a migráns gyermekek számának alakulását Magyarországon. A szerző közoktatási statisztikákat tekintett át az elmúlt évtizedekből, amelyek alapján arra a következtetésre jutott, hogy a migráns tanulók közoktatási létszámának növekedése megszűnt, az utóbbi években pedig csökkenés volt tapasztalható. Ez mégsem azt jelzi, hogy valóban megindult volna a migráns tanulók létszámának fogyása, mert feltételezhető, hogy ők valamilyen oknál fogva kikerültek a nyilvántartásból (például magyar állampolgárságot szereztek). Kritikus szemmel kell néznünk a különböző adatbázisok adatait, mert a legtöbb adatbázis hiányos, vagy nem összehasonlítható egymással. „Például a KSH által nyilvántartott tanköteles korú gyerekek egy része (kb. harmada) nem jelenik meg az OKM által közzétett adatokban. Az adathiány megnehezíti a téma átfogó tanulmányozását és a segítőprogramok kidolgozását” (VÁMOS 2009: 15–16). Eltérés mutatkozik abban is, hogy Magyarországon a különböző iskolákba hány eltérő kultúrából érkező tanuló jár, mert létszámuk nem oszlik el arányosan. Van olyan intézmény, ahol többen vannak, és van, ahová meg csak egy-két olyan gyermek jár.

1.4. A pedagógus szerepe a multikulturális nevelésben

Korábban már említettük a pedagógus szerepét a *multikulturális nevelés* dimenziói kapcsán, azonban szerepének fontosságát a *multikulturális nevelésben* bővebben ebben a fejezetben tárgyaljuk. Általánosságban véve a pedagógus az oktatás-nevelés során kiemelt pozíciót tölt be, személye teljesen meghatározza a nevelési folyamatokat. Hivatása eredményes gyakorlásának feltételei a tudás, a képességek és a megfelelő attitűdök megléte (LUDÁNYI 2007). Azonban ez csak kis része azoknak a tulajdonságoknak, amikkel egy pedagógusnak rendelkeznie kell a megfelelő pedagógiai munkavégzéshez. Már a pedagógusképzésben fontos kitérni a *multikulturális nevelés* lehetséges kérdésköreire, úgymint a pedagógiai programok, és tantervek adaptivitására, a sokszínű tanulóközösségre való felkészülés lehetőségeire, vagy azokra a stratégiákra melyek egymás feltétlen és korlátlan elfogadására, azaz a multikulturális társadalmak felé való nyitottságra vezetik a diákokat (YUAN 2017).

Az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* előtérbe kerülése a pedagógiai munkára is hatást gyakorolt.

A tanulói csoportok és közösségek alakulásának segítése és fejlesztése egyik jelentős területe a pedagógiai munkának. Ennek megvalósításában kitüntetett az a tudás, amely az inter- és multikulturalizmussal azonosítható. (LUDÁNYI 2007: 2)

Az inter- és multikulturális szemléletű eszköztár tehát egyfajta új tudásként fogható fel, amelyre egy XXI. századi pedagógusnak szüksége van. Gordon Győri, Németh és Cs. Czachesz (2014) szerint a jól felkészült pedagógus elengedhetetlen feltétele a méltányos és eredményes iskolának. Viszont a pedagógus munkáját jelentősen befolyásolják az *interkulturális pedagógiával* és *multikulturális neveléssel* kapcsolatos nézetei és attitűdjei, mely az osztálytermi klímára is kihat. Kereszty Zsuzsa 2008-as tanulmánya a *multikulturális nevelést* egyenesen a pedagógus beállítódásával, attitűdjével azonosítja. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus folyamatosan lehetőségeket keres arra, hogy a tanítványai megértsék a más társadalmi csoportok kultúráját. A pedagógus felkészültségével kapcsolatban megjelennek még a pedagóguskompetenciák. Hogy melyek pontosan? Cserekllye Erzsébet 2012-es tanulmányában interkulturális kompetenciák és attitűd kerülnek említésre. Az interkulturális kompetenciákat különböző kompetenciavizsgálatok fókuszai alapján így írja le:

- Interkulturális kommunikációs kompetenciák;
- Személyiség kutatása;
- Iskola, oktatás környezete.

Az interkulturális kommunikációs kompetenciák alatt azt érti a tanulmány, hogy ezek a nyelvtanuláshoz, a külföldi tanulmányok folytatásához szükséges, vagy pedig a nemzetközi üzleti élethez kapcsolódó kompetenciák. A személyiség kutatása arra utal, hogy a személyiség fontos szerepet tölt be az interkulturális helyzetek előrejelzésében (CSEREKLYE 2012). Az iskola, oktatás környezetének fontosságáról nem esik szó a tanulmányban, azonban tudni kell, hogy maga a tanulási környezet, légkör nagy hatással van a kompetenciák fejlődésére.

Az interkulturális attitűd kapcsán fontos megemlíteni, hogy a viszonyulásunk egy másik kultúrához nem magától értetődő, és nem is állandó (KOVÁTS – VÁMOS 2009) (1. táblázat).

1. táblázat. Az interkulturális érzékenység dimenziói (KOVÁTS – VÁMOS 2009: 28)

Etnocentrikus szakaszok	Etnorelatív szakaszok
<i>Tagadás</i> elszigeteltség, elkülönítettség	<i>Elfogadás</i> a viselkedésbeli különbségek elfogadása, az értékkülönbségek elfogadása
<i>Védekezés</i> becsmérlés, felsőbbrendűség, irányváltás	<i>Alkalmazás</i> empátia, pluralizmus
<i>Minimalizálás</i> fizikai általánosítás, tapasztalattól független általánosítás	<i>Integráció</i> összefüggések értékelése, építő kívülállás

Az 1. táblázatban bemutatott dimenziókat fontos ismernünk, mert a különböző szakaszok segítenek az interkulturális attitűd alakulásának megértésében. Gordon Győri János (2014a) szerint a tanárok multikulturális attitűdjeinek alakulására nagy hatással van az alábbi három tényező:

- a Schwartz által azonosított értéktípusok;
- a tekintélyelvűséghez való viszonyulás, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás;
- a gyerekkori és a pályaszocializációs tapasztalatok, előzmények.

Mint láthatjuk, az interkulturális attitűd alakulásában a kompetenciák mellett számos tényező játszik fontos szerepet.

Gordon Győri 2014b-es tanulmányában említi Deardoff 2006-os kutatásait, amelyek meghatározzák az interkulturális tanári kompetenciák legfőbb elemeit, az alábbiak szerint:

- hatékony kommunikáció interkulturális helyzetben;
- a viselkedés rugalmas alakítása az adott kulturális kontextushoz;
- a kulturális mintázatú viselkedés felismerésének képessége és az ahhoz való alkalmazkodás;
- az interkulturális tanulás iránti általános nyitottság.

A tanulmányban az egyes elemek nem kerülnek kifejtésre, mégis fontos felvilágotlani e kompetenciákat, mert ismeretük hozzájárulhat a pedagógus eredményes pedagógiai munkájához.

A pedagógusi kompetenciákra más szempontból kitérve Magyarországon az Oktatási Hivatal *A pedagógusok minősítési rendszerében* a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez szükséges útmutatója szerint a pedagógusnak kilenc kompetenciával kell rendelkeznie, melyek közül az ötödik kompetencia utal a multikulturális nevelésre: „5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység” (OKTATÁSI HIVATAL, 2020: 13). Ezen kompetenciára utalás más szakirodalomban (TORGYIK 2008) is megjelenik: a pedagógusnak az elvárt kompetenciákkal rendelkeznie kell, mert csak így lesz képes a tanuló személyiségfejlődését támogatni. Illetve: a nevelői munka csak úgy lesz hatékony, ha a pedagógus ismereteket szerez a multikulturális nevelés kérdéseiben azért, hogy jobban megértse a különböző kultúrák összekapcsolódását.

Előbbiekhez kapcsolódóan fontos tudni, hogy az eltérő kultúrából származó gyerekek megértésének és elfogadásának kialakítása, illetve a multikulturális nevelés alkalmazása érdekében szükséges a pedagógus fejlesztése és önképzése is. Ennek a tudásbővítésnek széles palettája van:

[A pedagógus] tanulhat lakóhelyét, iskoláját a közvetlenül érintő kultúrákról, neveléstudományi és társadalom-pedagógiai szakkönyvek, módszertani segédletek, továbbképző tanfolyamok révén, de leghatékonyabban a közvetlen megismerés révén

érhet el eredményeket, hiszen leghitelesebben a személyes kapcsolat útján értheti és ismerheti meg a körülötte élő különböző embereket, eltérő hátterű gyerekeket. (TORGYIK – KARLOVITZ 2006: 24)

Az inspirációra és kompetenciafejlesztésre eddig bemutatott lehetőségek mellett számos szakirodalom létezik, ahol a multikulturális nevelés gyakorlatairól lehet olvasni a különböző kultúrák és korosztályok tekintetében (BRANDER et al. 2006; ENDRŐDY-NAGY 2010, 2016, 2017).

Kováts András és Vámos Ágnes 2009-es tanulmánya leírja, hogyan kell a pedagógusnak felkészülnie arra, ha migráns gyermek érkezik az osztályába. Elsőként kapcsolatfelvétel történik a gyerekekkel és szüleikkel, de elengedhetetlen a gyermek kultúrájának, vallásának megismerése is. Valójában ez miért olyan fontos? „Ezek az információk hozzásegítik [a pedagógusokat] ahhoz, hogy jobban megérthessék a gyerek viselkedését, tanulási múltját, meghatározhassák a pedagógiai beavatkozás lehetséges irányait” (KOVÁTS – VÁMOS 2009: 21). Ezeket az információkat sokszor célszerű az egész osztállyal megismertetni, hogy az eltérő kultúrából érkező gyermek beilleszkedése könnyebb legyen, és az osztálytársak is jobban megértsék a helyzetét. A tanulmány (KOVÁTS – VÁMOS 2009) javaslatot tesz még a bevándorló gyerekeket tanító pedagógusok tapasztalatai alapján arra, hogy mire törekedjenek a pedagógusok az iskolakezdés előtt:

- beszélgetés a gyermekkel és szüleiével közösen (közös nyelven);
- tolmács alkalmazása;
- tantárgyi tudás felmérése a tanuló esetében;
- magyarnyelvtudás felmérése egyszerűen.

Véleményünk szerint mindegyik javaslat jó kiindulópont lehet sok pedagógus számára.

Röviden beszéljünk a magyarországi pedagógusok eszköztelenségéről is a multikulturális nevelés területén. Gordon Győri János 2014a-es tanulmányában esik szó erről, egy olyan kutatás keretében, ahol fókuszcsoportos interjú keretein belül beszélgettek a pedagógusokkal az *interkulturális pedagógiáról* és *multikulturális nevelésről*. Elsőként magával a fogalom meghatározásával voltak problémák: „[...] a beszélgetések során nem artikulálódott, hogy minden tanulónak, családi hátterétől, nemi, etnikai, vallási hovatartozásától függetlenül egyenlő esélyeket és lehetőségeket kellene biztosítani egyéni képességei maximális kibontakoztatására” (GORDON GYŐRI 2014a: 16). Pedig ez az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* egyik legalapvetőbb ismérve. Másrészt a megkérdezett pedagógusok arról is beszámoltak, hogy a pedagógusképzés során nem megfelelő/hiányos a tanulói sokféleségre és a kulturális másságra való felkészítés. A kutatás további eredménye, hogy a pedagógusok közül a tanítók állnak a legtávolabb a *multikulturális neveléstől*.

Összességében elmondható, hogy a pedagógusnak több szempontból van kiemelt szerepe a *multikulturális nevelés* terén. Rendelkeznie kell a megfelelő kompetenciákkal és attitűdökkel; és fontos a megfelelő pedagógiai környezet, klíma kialakítása is, nemcsak az intézmény, hanem maga a pedagógus is alakít a környezeten. Mindemellett elengedhetetlen a fejlődés, az önképzés a pedagógus részéről és a különböző *multikulturális nevelési* jó gyakorlatok megismerése, hogy a pedagógusok eszköztára bővüljön. Erre számos lehetőség áll rendelkezésre, számos szakirodalom foglalkozik már *multikulturális neveléssel* és jó gyakorlataikkal. A pedagógusnak tisztában kell lenni az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* fogalmaival, lényegével, mert csak így lesz képes eredményesen hozzájárulni az adott köznevelési intézmény eredményességéhez e téren.

1.5. A multikulturális iskola jellemzői, és az óvodai, iskolai légkör

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* kapcsolatában miért meghatározó az adott köznevelési intézmény környezete, légköre – nemcsak a kompetenciák fejlesztése szempontjából. Kitérünk a multikulturális iskola jellemzőire is.

Kósáné Ormai Vera 2001-es tanulmányában foglalkozik óvodák légkörvizsgálatával. Kiemeli, hogy egy intézmény légkörének, klímájának összetevőit nehéz leírni vagy meghatározni objektíven, mert a különböző belső és külső történések hatással vannak a közérzet és a pedagógiai munka minőségére. Ez lehet a nehézség egyik eredendő forrása. Bár a tanulmányban főként az óvodai légkör áll a középpontban, iskolákra is lehet alkalmazni. Mik befolyásolják egy intézmény légkörét?

A légkör az óvoda egyéni arculata, karaktere, amelyet elsősorban a személyes viszonyok és a tárgyi körülmények befolyásolnak. Jellemzői az óvodában dolgozók közérzete és munkájuk minősége alapján vizsgálhatók. (KÓSÁNÉ 2001: 26)

Tehát a klímát nemcsak a tárgyi környezet, hanem a benne dolgozók munkája és állapota is meghatározza. Ezenfelül a tanulmány klímadimenziókat is említ, amelyet Halász Gábor alkotott meg iskolakutatásai alapján, amelyeket az 1980-as évek elején végzett:

- a vezetés hatékonysága;
- a vezetés demokratizmusa;
- a vezetés szociális integráltsága;
- a nevelőtestület egysége;
- az iskolán kívüli kapcsolatok;
- a nevelőtestület aktivitása;

- bensőséges kapcsolatok;
- nemzedéki ellentét.

Kósáné tanulmányában az egyes klímadimenziókat nem fejt ki, azonban kiindulópont lehet, ha iskolai légkört szeretnénk vizsgálni. A klímadimenziók inkább tantestületi fókuszúak.

Gordon Győri 2014b-es tanulmányában a légkör kapcsán utal Walton és munkatársai 2013-as kutatására, melynek köszönhetően sikerült összegezni azokat a kulcsfaktorokat, amelyek hatékonyak bizonyultak a *multikulturális nevelésben*. Ezek az alábbiak: közös kulturális tudás építése; eltérő kulturális háttérű személyek és csoportok között jól működő, tartalmas, személyes interakcióknak kell lenniük, ezeket támogató iskolai légkörnek kell körülvennie; előfeltétel még a pedagógusok folyamatos önképzése és a számukra biztosított megfelelő segítségnyújtás és támogatás, továbbá pozitív hozzáállás az iskola vezetésének részéről (GORDON GYŐRI 2014b). Tehát nagyon fontos, hogy a multikulturális környezetű intézményben elfogadó, támogató légkör legyen.

Ugyanezen tanulmányban Gordon Győri János (2014b) hivatkozik Auernheimer 2003-as tanulmányára, amelyben megjelennek a multikulturális iskola intézményi stratégiájának fontos elemei, melyek az alábbiak:

- gyerekközpontú pedagógia (élményközpontú tanulás, kritikai és kreatív gondolkodás, különböző tanulási stílusok stb.);
- multikulturális tanterv (teljesség, minden csoport, kisebbség kultúrájának megjelenítése, perspektívaváltás, a kánonok felülvizsgálata stb.);
- multikulturális oktatási anyagok;
- segítő-támogató intézményi légkör;
- folyamatos értékelés.

Itt is lényeges elemként jelenik meg a segítő-támogató légkör, tehát mindebből arra következtethetünk, hogy ahhoz, hogy a multikulturális nevelés megfelelő legyen, az adott intézménynek meg kell teremtenie a megfelelő légkört számára, amelynek legfontosabb jellemzői a segítségnyújtás és támogatás biztosítása.

1.6. Összegzés

Ahhoz, hogy az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* fogalmát, kérdésköreit jobban megértsük, tisztáznunk kell elsősorban, hogy mit jelent a kultúra, és miért fontos a témánk szempontjából. A kultúra meghatározásához nem létezik egyetlen egységes definíció, ezért több tanulmány meghatározásait hasonlítottuk össze.

A tanulmány kitért az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* paradigmaticus kérdéseire, válaszolva a két fogalom eltérő jelentéseit. Erre azért volt szükség, mert sok esetben összetéveszthető a két paradigma egymással, még a pedagógusok körében is (GORDON GYŐRI 2014a).

Az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* történeti áttekintésénél összegeztük a legjelentősebb változásokat, folyamatokat, amelyek az *interkulturális pedagógia* és *multikulturális nevelés* alakulására hatással vannak, kezdve az Egyesült Államoktól egészen Európáig, Magyarorszáig. A fogalmi fejlődés a mai napig nem maradt abba, folyamatosan újabb kutatások jelennek meg a témával kapcsolatban, különösen az aggasztó demográfiai folyamatokkal és az élénkülő migrációval összefüggésben.

A *multikulturális nevelés*ben meghatározó a pedagógus szerepe, akinek megfelelő kompetenciákkal, attitűddel kell rendelkeznie. Elengedhetetlen a befogadó pedagógiai környezet, támogató klíma kialakítása is, amelyet nemcsak az intézmény, hanem maga a pedagógus is formál, akárcsak a szűkebb és tágabb társadalmi kontextus. Mindemellett fontos a fejlődés, az önképzés a pedagógus részéről és a különböző multikulturális nevelési gyakorlatok megismerése, hogy a pedagógusok eszköztára bővüljön. Elengedhetetlen, hogy a pedagógus tisztában legyen az interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés fogalmi körével, lényegével, mert csak így lesz képes eredményesen hozzájárulni az adott köznevelési intézmény eredményességéhez. Az intézmény légköre, klímája esetén a leglényegesebb jellemző az, hogy legyen segítő-támogató mindenki számára, ezzel is hozzájárulva az eltérő kultúrából érkező gyerekek és a velük foglalkozó pedagógusok fejlődéséhez. Mindezek figyelembevételével ajánljuk a fejezet következő írásait.

Irodalomjegyzék

- BANKS, J. A. (1993): Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education* 19(3). 3–49.
- BRANDER, P. – CARDENAS, C. – ABAD J. de V., GOMES, R. – TAYLOR, M. (szerk.) (2006): *Képzők könyve. Ötletek, segédletek, módszerek és gyakorlatok fiatalok és felnőttek informális, iskolán kívüli interkulturális neveléséhez*. Második kiadás. Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága, Budapest.
- CS. CZACHESZ E. (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra* 17(8–10). 3–11.
- CSEREKLYE E. (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- ENDRÓDY-NAGY O. (2010): Esélyegyenlőség és differenciálás koragyermekkorban. Elvek és gyakorlat Nagy-Britanniában. In: KARDOS A. – KÁRMÁN T. (szerk.): *Apróságok nagy kalandjai. Óvodák a Comenius programban*. HOPPÁ Disszeminációs füzetek 27. Tempus Közalapítvány, Budapest. 24–26.
- ENDRÓDY-NAGY O. (2016): Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. *Gyermeknevelés* 4(1). 185–203.
- ENDRÓDY-NAGY O. (2017): Kéttannyelvűség–többsannyelvűség, Nagy-Britannia és Katalónia példája. In: MÁRKUS É. – M. PINTÉR T. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.): *Jó gyakorla-*

- tok a korai idegennyelvi fejlesztésben. *Oktatás, fejlesztés, kutatás*. ELTE TÓK, Budapest. 217–234.
- GORDON GYŐRI J. – NÉMETH SZ. – CS. CZACHESZ E. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkal való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány* 2(1). 39–50.
- GORDON GYŐRI J. (szerk.) (2014a): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- GORDON GYŐRI J. (szerk.) (2014b): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HALL, E. T. (1975): *Rejtett dimenziók*. Gondolat, Budapest.
- HIDAS J. (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.
- KERESZTY ZS. (2008): Szempontok az iskolások multikulturális neveléséhez különös tekintettel a romákra. In: SALLAI É. – SZILVÁSI L. – TRENCSENYI L. (szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógiai koncepció*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 173–194.
- KÓSÁNÉ ORMAI V. (2001): *A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában*. Okker Kiadó, Budapest.
- KOVÁTS A. – VAMOS Á. (szerk.) (2009): *A migráns gyermekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): *Mikrocenzus 2016. 2. A népesség és a lakások jellemzői. Budapest*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_2.pdf (Letöltés ideje: 2018. november 12.)
- LUDÁNYI Á. (2007): *Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben című sorozat 1. sz. Módszertani Kiadvány, Eger. http://www.hefop.ekt.f.hu/anyagok/inter_es_multikulturalis.htm (Letöltés ideje: 2018. november 12.)
- MÁRKUS É. – M. PINTÉR T. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.) (2017): *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben. Oktatás, fejlesztés, kutatás*. ELTE TÓK, Budapest.
- OKTATÁSI HIVATAL (2020): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. Hatodik, módosított változat. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf (Letöltés ideje: 2018. november 12.)
- TORGYIK J. – KARLOVITZ J. T. (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- TORGYIK J. (szerk.) (2008): *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- TORGYIK J. (2009): Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In: KÁLLAI E. – KOVÁCS L. (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 31–41.
- YUAN, H. (2017): Preparing Teachers for Diversity: A Literature Review and Implications from Community-Based Teacher Education. *Higher Education Studies* 8(1). 9–17.

2. A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában

MÁRKUS ÉVA

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a Magyarországon élő 13 törvényben elismert nemzetiség közül egy, a hazai németiség példáján keresztül mutassa be a (kis)gyermekkori nemzetiségi nevelés-oktatás jogi hátterét (17/2013. [III. 1.] EMMI rendelet és a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól). A szerző a továbbiakban foglalkozik azzal, hogy a német nemzetiség soraiból érkező gyermekek teljes integrációját, beilleszkedését a magyar nyelvű gyermekek közé – ellentétben más kisebbségekkel – igazából semmi nem nehezíti, ugyanis nyelvi szocializációjuk, kultúrájuk, vallásuk nem tér el jelentősen a többségi nemzetől. A helyzet fordítva is igaz: a német nemzetiség iskolái kedveltek a magyar gyermekek körében, és ezek az iskolák befogadók velük szemben, sikeresen integrálják a más nemzetiségből érkező gyermekeket is.

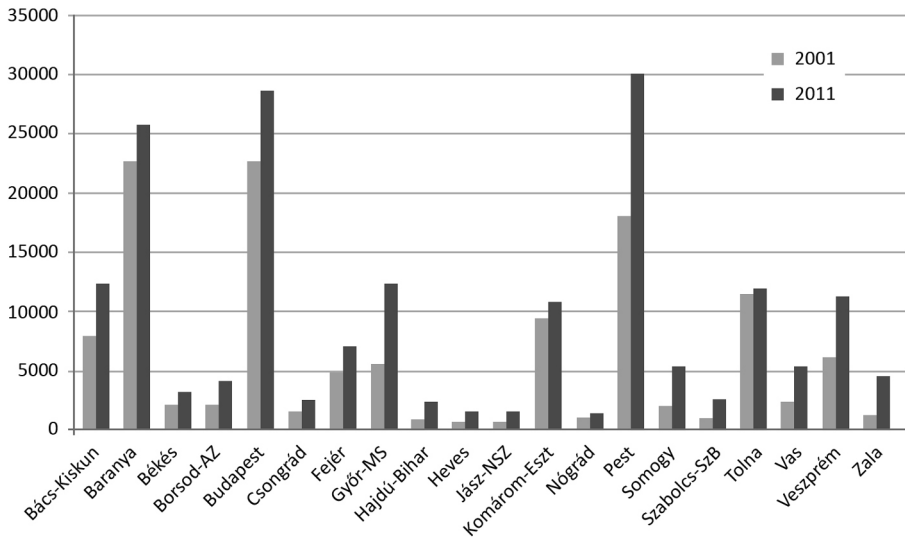
2.1. A magyarországi németek

A német nemzetiség a magyar nemzet része, törvényben rögzített joga német anyanyelvének és kultúrájának ápolása, joguk van az anyanyelvi óvodai, iskolai oktatáshoz, neveléshez. A németek több száz éve élnek hazánkban, együtt a magyarsággal és a többi nemzetiséggel; jelentős tudósok, írók, költők, művészek, építészek kerültek ki soraikból, tevékenyen részt vesznek a nemzet építésében, értékei gyarapításában (MÁRKUS 2016: 173).

A magyarországi németek az ország második legnagyobb nemzetisége. Becslések alapján számuk kb. 200 000 – 220 000 főre tehető, ami az ország összlakosságának 2,5%-a. Tényleges számukat az asszimiláció, a névmagyarosítások és a vegyes házasságok miatt nehéz megbecsülni. A hivatalos népszámlálási adatok ennél a számnál jóval kevesebbet mutatnak. A 2011. évi népszámlálás során 185 696 fő vallotta magát németnek, ez a 2001. évi adatok 154,3%-a, vagyis 10 év alatt másfélszeresére nőtt (KOVÁCS 2013: 5). A német nyelvet anyanyelvként vallók számának növekedése 2001-ről 2011-re a németeknél megközelítette a 4500 főt. Korösszetétel alapján a németek szempontjából pozitív a gyermekkorúak arányának növekedése 2001-ről 2011-re (8,5%–10,1%) és az időskorúak arányának enyhe csökkenése (28,7%–27,2%). Az aktív korúak aránya nagyjából megmaradt, de eltolódott a fiatalabb aktív korúak irányába (30%–33,6%), ami pozitív (TÓTH – VÉKÁS 2013: 8).

Gazdasági aktivitás szempontjából a németek esetében a mutatók már 2001-ben is kedvezőbbek voltak az országos átlagnál, és 2011-re is azok maradtak. A foglalkoztatottak aránya 4,1%-kal (40,2%-ról 44,3%-ra) nőtt a 3,5%-os országos átlaghoz viszonyítva, a munkanélkülieké pedig pontosan annyival, mint az országos átlag (1,6%). Az iskolai végzettséget tekintve nincsenek jelentős különbségek a többségi nemzet tagjaihoz képest, csak a felsőfokú végzettségük arányában, ami kivétel nélkül mind a 12 nemzetiség esetében magasabb az országos átlagnál (14,5%), a németeknél 25% (2001-ben ez a szám 18% volt) (TÓTH – VÉKÁS 2013: 9). A 2011. évi népszámlálás adatai alapján vallásuk szerint a németek többsége katolikus, református, illetve evangélikus. A korösszetétel, iskolai végzettség, gazdasági aktivitás, vallás alapján nem mutatható ki számottevő eltérés a többségi nemzet irányába (CSORDÁS 2014: 102).

Elterjedt a magyarországi németekre a „sváb” megnevezés, bár származásuk szerint bajorok, frankok, alemannok stb., a német nyelvterület déli és középső területeiről vándoroltak Magyarországra, nagyrészt a XVIII. században. Úgynevezett keverék nyelvjárásokat beszélnek, melyeket a Magyarországon kialakult formájukban Németország egyetlen településén sem beszélnek. Az ország különböző területein élnek, például Buda környékén, a Bakonyban, Tolna, Baranya megyében, a nyugati határszélen. A széttagolt telepítési területeknek is köszönhetően nem alakult ki egységes nyelvjárásuk, a különböző vidékeken egészen eltérő nyelvi variánsokat beszélnek (MÁRKUS 2016: 164). Területi megoszlásukat az 1. ábra szemlélteti:



1. ábra. A német kötődésűek száma megyénként (fő) 2001, 2011 (MAYER 2013: 7)

Az 1946 és 1948 között tartó kitelepítés/kiűzetés borzalmas törést jelentett a nemzetiség történetében. A németek kb. felét elűzték, a zárt, falusi közösségek felbomlottak, meg volt tiltva a német nyelv használata, minek következtében a nyelvjárási anyanyelv átörökítése jelentősen visszaesett, a szülők már nem tanították meg gyermeküknek, így ők magyar nyelven szocializálódtak, és természetesen ők sem tudták már a nyelvjárást saját gyermekeik felé közvetíteni. Ennek következtében állt elő a mai tragikus helyzet, a nyelvvesztés állapota. Már csak a legidősebb, 75–80 év fölötti generáció beszél anyanyelveként a német nyelvjárást (MÁRKUS 2016: 164). A tájnyelv eróziójával párhuzamosan mind civil, mind tudományos szinten megnyilvánuló érdeklődés figyelhető meg a magyarországi németek nyelvjárássainak grammatikai (JUHÁSZ 2009; MÁRKUS 2003; MÁRKUS 2014; MÜLLER 2011; MAYER 2016) és lexikális-szemantikai jellemzői iránt (KNIPF 2011; MÜLLER 2016).

2.2. Nemzetiségi oktatás-nevelés az óvodában és az általános iskolában (jogszabályi háttér)

A nemzetiségi óvodai nevelést és az iskolai nevelés-oktatást a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet szabályozza. A következőkben ennek tartalmát ismertetjük:

A nemzetiségi óvodai nevelés, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás megszervezését ugyanazon nemzetiséghez tartozók által benyújtott kérelem kitöltésével kezdeményezhetik a szülők, a kérelmet minden év május 31-ig kell benyújtani. Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni.¹

A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja. A nemzetiségi nevelés célja és feladata, hogy

- anyanyelvi környezetet biztosítson a gyermekek számára;
- ápolja és fejlessze a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat;
- készítse fel a gyermeket a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására;
- segítse a nemzetiségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.

A nemzetiségi nevelést folytató óvodában törekedni kell arra, hogy a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése mellett – figyelembe véve a gyermek nyelv-

¹ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm (Letöltés: 2017. 08. 05.)

ismeretét – minél teljesebbé váljon a nemzetiség nyelvén folyó kommunikáció. Az óvodapedagógus a rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzetekkel biztosítja az utánzáson alapuló nyelvelsajátítást. A gyermekek fejlesztése mindig a természetes helyzeteknek, az adott konkrét szituációknak megfelelően, a gyermekek érzelmi biztonságának megtartásával történik (BERECZKINÉ ZÁLUSZKI 2014: 161).

Az óvoda a nemzetiségi kultúrkincsből és az anyanemzet kultúrájából (irodalom, zene, népi játék) tudatosan felépített tematika segítségével változatos módon szervezi meg a nyelvelsajátítást. A nemzetiségi óvodai nevelésben részt vevő óvodapedagógusnak beszélnie kell a nemzetiség nyelvét, ismernie kell a nemzetiség szellemi és tárgyi kultúráját, hagyományait, szokásait. Fontos feladata a kultúrkincs továbbörökítése. A nemzetiségi óvodai nevelést folytató óvodának a nemzetiségi kultúra és nyelv ápolását segítő eszközökkel is rendelkeznie kell. Elvárás, hogy az óvoda környezete tükrözze a nemzetiség kultúráját, a nemzetiség életmódját, szokásait, hagyományait és tárgyi emlékeit. A nemzetiségi óvodai nevelést folytató óvodában jellemzően a nemzetiség nyelvén kell szervezni a gyermekek óvodai életét. Törekedni kell arra, hogy a gyermekek gondozásában részt vevő felnőttek is ismerjék és használják a nemzetiség nyelvét (tájnnyelvét).

A nemzetiségi óvoda a tevékenységi formákat az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* szerint alakítja ki, a tartalmakhoz felhasználja a nemzetiségi nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kultúra értékeit. Az óvodai nevelés magában foglalja a nemzetiségi hagyományok, szokások továbbörökítését, valamint a nemzetiségi identitás megalapozását és fejlesztését. A nemzetiségi óvodai nevelés a következő formák szerint valósítható meg:

- anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda (az óvodai élet egészét a nemzetiség nyelvén szervezi meg, az óvodai élet tevékenységi formáiban a nemzetiség nyelvének használata érvényesül);
- nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda (mindkét nyelv, a nemzetiség nyelve és a magyar nyelv fejlesztését szolgálja; az óvodai élet tevékenységi formáiban a két nyelv használata érvényesül, a hangsúly a nemzetiségi nyelv fejlesztésén van);
- magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda (az óvoda pedagógiai programja tartalmazza a roma/cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékei közül azokat, amelyek a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodnak).

Óvodáskor végére cél, hogy a gyermekben pozitív érzelmi viszony alakuljon ki az adott nemzetiség kultúrája és nyelve iránt; életkorának és egyéni képességeinek megfelelően rendelkezzen olyan szókinccsel, amely lehetővé teszi, hogy a megszerzett ismereteket tudja a nemzetiség nyelvén közvetíteni; ismerjen a nemzetiség, az anyanemzet (anyaország) kultúrájából merített dalokat, meséket, verseket, mondókákat és játékokat (esetenként tájnnyelven is), és ismerkedjék meg a helyi nemzetiségi szokások, hagyományok és tárgyi kultúra értékeivel, tanulja

meg azok tiszteletét és megbecsülését². Az óvodai nemzetiségi nevelés kétnyelvű (német–magyar) aspektusaiba Panyik (2009) és Szauer (2009) tanulmányai nyújtanak betekintést.

A nemzetiségi nevelés-oktatás – a magyarországi köznevelési rendszer részeként – megvalósítja az iskolai nevelés-oktatás általános céljait és feladatait, és emellett biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományörzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását. A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa az adott nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést. A nemzetiségi nevelés-oktatásban kiemelt szerepe van az anyanyelv (a nemzetiség nyelve) irodalom- és kultúratanításának. A nyelv tudása hozzájárul a nemzetiségi azonosságtudat formálódásához. A nyelv közösségalakító és -megtartó erő. E feladatát a nemzetiségi népismeret, kultúra megismerésével együtt képes ellátni.

A nemzetiségi népismeret önálló tantárgyként történő tanítása mellett szükséges, hogy tanórán kívüli tevékenységek formájában is (mint pl. a szakkörök, a táborok, a kirándulások, a népdal- és tánckörök, a játszóházak, a színjátszó körök, a zenekarok) megjelenjen. Pedagógiaileg kiemelt értékű a tárgyi és szellemi (néprajzi, népdal stb.) gyűjtőmunka, az alkotótevékenység, az egyéni, illetve csoportos kutatás, projektmunka. A nemzetiségi népismeret általános témakörei:

A nemzetiség nyelve, tárgyi és szellemi kultúrája:

- nyelvhasználati sajátosságok, beleértve a nyelvjárásokat, nyelvváltozatokat;
- vizuális kultúra (építészeti emlékek, képzőművészet, iparművészet, népművészet, filmművészet);
- ének-zenei és tánckultúra (zenei örökség, színház, tánc és játék);
- hagyományok, régi és új szokások, kulturális javak, mesterségek, gazdasági élet, ünnepek és jelképek;
- szociológiai és településföldrajzi ismeretek.

A nemzetiség történelemalakító és kultúraformáló szerepe, civilizációja:

- a nemzetiség magyarországi történelme és irodalma, az anyanemzet, nyelvi (anya)országok történelmének, irodalmának korszakai; az anyanemzet, illetve a nyelvi (anya)országok földrajza;
- nevelés-oktatás-, kultúrtörténet, jelenkor;
- a nemzetiségek más országokban élő csoportjai.

² https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm (Letöltés: 2017. 08. 05.)

Nemzetiségi és állampolgári jogok:

- a nemzetiségek jogai, hazai és nemzetközi jogrendszer;
- a nemzetiségek intézményrendszere;
- nemzetközi kapcsolatok.³

A magyarországi nemzetiségek iskoláinak öt típusát különböztetjük meg. A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet szerint vannak

- *anyanyelvű iskolák* (ahol a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik);
- *kétnyelvű iskolák* (ahol a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén kell oktatni [az anyanyelv és irodalom mellett], összesen a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom és idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább 50%-ában);
- *nyelvoktató típusú iskolák* (ahol a nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás hagyományos és bővített nyelvoktató formában valósítható meg).

A hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelésben-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell oktatni. A bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés. A nemzetiségi nyelv és irodalom tanulása, továbbá a nemzetiség nyelvén való tanulás egyidejűleg folyik. Legalább három tantárgy nemzetiség nyelvén való tanulását kell lehetővé tenni: a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább 35%-át teszi ki (MÁRKUS 2015: 96). Az utolsó két típus, a magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás és a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás esetünkben nem releváns.

Az anyanyelvű és a kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás esetén az 1–4. évfolyamon a magyar nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására előírt tananyagok és óraszámok a nyelvek és az évfolyamok között átcsoportosíthatók azzal a feltétellel, hogy mind a nemzetiségi nyelv és irodalomra, mind a magyar nyelv és irodalomra a négy év alatt összesen legalább 740-740 tanítási órát kell biztosítani. A 4. évfolyam végére mind a két tantárgyból teljesíteni kell az előírt tananyagot és a meghatározott követelményeket. A felső tagozaton a nemzetiségi nyelv és irodalomra fordított órák száma nem lehet kevesebb a magyar nyelv és irodalomra fordított óraszámánál. A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább 4, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább 5, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább 3 tanórát szüksé-

³ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm (Letöltés: 2017. 08. 05.)

ges biztosítani. Bármely nevelési-oktatási forma esetében a készségtárgyakra előírt óraszámából évi 37 óra átcsoportosítható a nemzetiségi nyelv és irodalom vagy a nemzetiségi népismeret oktatására. A nemzetiségi népismeret tantárgy oktatására bármely nevelési-oktatási forma és évfolyam esetében heti 1 tanórát, évi 37 tanórát kell biztosítani.⁴

A magyarországi németek számára kétnyelvű és nyelvoktató típusú iskolák léteznek. Esetükben a nyelvsajátítás, nyelvoktatás kapcsán – a tragikus múltbeli, második világháborút követő események miatt – sajnos nem beszélhetünk anyanyelvi oktatásról, hanem a németet mint második nyelvet vagy mint idegen nyelvet tanulják a diákok. A nyelvsajátítás, nyelvoktatás kapcsán még egy érdekes dolog merül fel a magyarországi németek esetében: a háromnyelvűség. A három nyelv alatt a magyar nyelvet, a német köznyelvet és a német nyelvjárást értjük. 1945 előtt minden magyarországi német településen a helyi nyelvjárás volt a kommunikáció nyelve. Ezek a nyelvjárások gyakorlatilag minden falura egyedileg jellemző nyelvváltozatok, melyek jórészt a XVIII. századi betelepítések után alakultak ki. A német köznyelvvél a gyermekek 1945 előtt csak az iskolában, a tanítás során találkoztak (MÁRKUS 2015: 96–97).

Mára ez a helyzet alapvetően megváltozott. Az iskolába kerülő német nemzetiségű gyermekek túlnyomó többségükben magyar nyelven szocializálódnak a családjukban, így az iskolára hárul az a feladat, hogy a német köznyelvet második nyelvként vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik. A nyelvjárásokkal való ismerkedés is része azonban tanulmányaiknak, mert ez segíti nemzetiségi identitásuk kialakítását (MÁRKUS 2015: 96–97). A 2010-ben kiadott „Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja” című dokumentum is megfogalmazza:

A német nyelv magas szintű ismerete, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, az ismeretek és eszmecserék a magyarországi németek történetéről és jelenéről a német nyelvterület modern kori kultúrájának ismeretével együtt a magyarországi német identitás nélkülözhetetlen részét képezi. (ERB és mtsai. 2010: 8)

A fent említett EMMI rendelet a nemzetiségi népismeret nevű önálló tantárgy általános témakörei között sorolja fel a nyelvhasználati sajátosságokat, beleértve a nyelvjárásokat, nyelvváltozatokat (MÁRKUS 2015: 96–97).

A 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól kimondja, hogy Magyarország tiszteletben tartja az ország különböző vallási hagyományait, más népek szabadságát és kultúráját, minden, valamely nemzetiséghez tartozó magyar állampolgárnak joga van önazonossága szabad megvallásához és megőrzéséhez, továbbá hogy a nemzetiségek a magyar politikai közösség részei, államalkotó tényezők, a

⁴ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm (Letöltés: 2017. 08. 05.)

kulturális sokszínűség, a nyelvi különbözőség nem a megosztottság, hanem a gazdagodás forrása; a nemzetiségek által létrehozott kulturális értékek Magyarország kulturális örökségének szerves részei. Magyarország védelemben részesíti a nemzetiségeket, biztosítja saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatást, a saját nyelven való névhasználat jogát, kollektív részvételüket a közéletben, elősegíti a kulturális autonómiájuk megvalósulását, garantálja a valós közösségeik öngazgatáshoz, önkormányzatisághoz való jogát.

Magyarország tilalmaz minden olyan politikát, magatartást, amely a nemzetiiségnek a többségi nemzetbe való beolvasztását, a többségi nemzetből történő kirekesztését, elkülönítését célozza, vagy ezt eredményezi. A nemzetiséghez tartozó személynek joga van: (a) anyanyelvének szabad használatához szóban és írásban, történelmének, kultúrájának, hagyományainak megismeréséhez, ápolásához, továbbadásához; (b) megtanulni anyanyelvét, részt venni anyanyelvű köznevelésben, oktatásban és művelődésben; (c) az oktatási esélyegyenlőséghez és a kulturális szolgáltatásokhoz. A nemzetiséghez tartozó személyeknek joguk van a családra vonatkozó nemzetiségi hagyományok tiszteletben tartására, családi ünnepeiknek anyanyelven történő megtartására és az ezekhez kapcsolódó, vallási közösség által végzett szertartások anyanyelven való lebonyolításának igénylésére.

A nemzetiségi közösségeknek joguk van: (a) intézmények létrehozásához és működtetéséhez, más szervtől történő átvételéhez; (b) nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez, általános iskolai neveléséhez-oktatásához, nemzetiségi kollégiumi ellátásához, gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai neveléséhez-oktatásához, felsőfokú képzéséhez. Az állam a magyarországi nemzetiségek anyanyelvét közösség-összetartó tényezőként ismeri el. Az állam tekintet nélkül arra, hogy a köznevelési intézménynek ki a fenntartója, támogatja a nemzetiségek által használt nyelv alkalmazását a nemzetiségi köznevelésben. A nemzetiségi köznevelés többletköltségét az állam viseli. A nemzetiségi anyanyelvű és anyanyelvi közneveléshez az anyanyelvű pedagógusok képzésének, továbbképzésének biztosítása állami feladat. E feladat keretében az állam támogatja a nemzetiségek anya-, illetve nyelvországából érkező oktatók magyarországi vendégtanári alkalmazását is.⁵

2.3. *Hogyan lehet elősegíteni beilleszkedésüket a magyar nyelvű gyermekek közé?*

Miután ismertettük a németek oktatási, kulturális jogait, lehetőségeit a többségi nevelés területén, megválaszoljuk azt a kérdést, hogy az integrációjuk a többségi iskolákban felvet-e bármiféle problémát, nehézséget. A válasz nemleges: beilleszkedésük természetes folyamatként megy végbe. A magyarországi német gyermekek

⁵ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (Letöltés: 2017. 08. 05.)

túlnyomó többsége semmiféle markáns nyelvi vagy kulturális különbözöséget nem mutat a többségi társadalom gyermekeihez képest óvodába, illetve iskolába lépéskor. Meglepő szokásaik, amikre a pedagógusnak figyelemmel kell lennie, nincsenek. Nemzetiségi identitásuk nem nyelvi, hanem inkább kulturális területen valósul meg (nemzetiségi táncsoportok, kórusok, zenekarok formájában). A német 'anyanyelv' és a nemzetiségi szokások elsajátíttatása a nemzetiségi óvodára, iskolára hárul, mert a gyermekek családi körben ezt nagyrészt nem kapják meg.

A helyzet ugyanakkor a magyarországi németek esetében megfordítva is értelmezhető: a nemzetiségi iskolák rendkívül népszerűek a többségi társadalom és más nemzetiségek gyermekei körében is. A törvény ugyanis kimondja, hogy a nemzetiségi nevelési, oktatási intézményt az érintett nemzetiséghez nem tartozók is igénybe vehetik, ha az intézmény – az adott nemzetiség igényeinek kielégítése után – betöltetlen férőhellyel rendelkezik. A magyar nyelv oktatását a nemzetiségi oktatás keretében is biztosítani kell.⁶ Vonzerő a nem nemzetiségi diákok és szülei számára a német nyelv magas szintű elsajátítása, és még a német népismeret tárgya (magyarországi német szokások, történelem, irodalom megismerése) által nyújtott többletismeret is vonzerőt gyakorol az ide járó nem nemzetiségi gyerekekre. Ezeket érdekességként elsajátítják, vállalják a nemzetiségi ünnepeken, versenyeken való részvételt, a nemzetiségi viselet hordását ezen alkalmakkor. Tehát a beilleszkedés ez esetben sem ütközik akadályba. Mivel a nyelvtanulást rendszerint mind az óvodában, mind első osztályban az alapoktól kezdik, a pedagógusnak nem kell külön figyelmet fordítania a nem nemzetiségi származású gyermekekre, ők sem éreznek semmiféle kényelmetlenséget, könnyedén együtt haladnak nemzetiségi társaikkal. Tudásukat, ismeretüket a más nyelvből, kultúráról szerzett tapasztalataikról haszonnal tudják alkalmazni későbbi életük során.

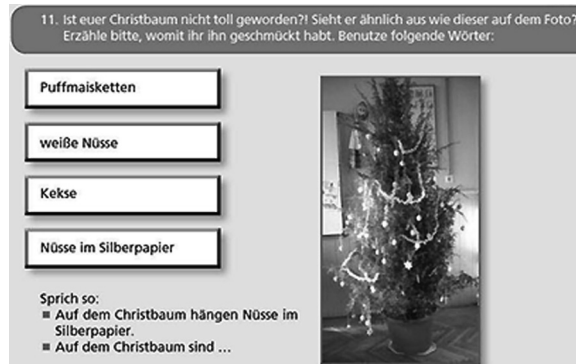
Érdekességgéppen álljon itt egy sváb népszokás, amit a németek decemberben, Barbara nap alkalmával gyakorolnak:

Barbara nevéhez fűződő legismertebb szokás a Barbara ágak (Barbarazweige) vágása. A XVIII. századtól kezdve visznek cseresznyeágakat a meleg szobába, hogy karácsonyra virágba boruljanak. Sok családban ezekkel a virágzó ágakkal díszítik fel a karácsonyi jászlat. E szokás eredetét egy legendában kell keresnünk: A fogdába vezető úton Barbara ruhájába egy cseresznyeágacska akadt. Az ágat egy kevés vízbe rakta, amit szomjúságának oltására kapott. Az ág lassan rügyezni kezdett, majd virágba borult. Barbara számára e „természeti csoda” reményt adott. Cseresznyeágak híján almafa, mandulafa vagy barackfa ágait is virágoztathatjuk. (LERNYÉINÉ 2007: 1; MANHERZ – WILD 2002)

⁶ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (Letöltés: 2017. 08. 05.)

Egy ilyen kedves népszokást a többségi intézményes keretek között is meg lehet ismertetni a gyermekekkel, ha nemzetiségi kötődésű gyermek/diák jár oda.

Feldíszíthetünk egy karácsonyfát is régi sváb népszokás alapján, ennek leírását német nyelven megtaláljuk egy 1–4. osztályosoknak szóló népismeret tankönyvben (FREY – FÁTH – FLÓDUNG 2015: 110–113) (2. ábra).



2. ábra. Sváb karácsonyfa a Schatztruhe c. népismeret tankönyvből (FREY– FÁTH – FLÓDUNG 2015: 113)

Végezetül megemlítnék egy nemzetiségi intézményt a sok közül, ahol tapasztalataink szerint példamutató módon folyik a nemzetiségi nevelés: a *Zippel Zappel Német Nemzetiségi Óvoda* Budaörsön. Ebbe az óvodába is sok gyermek jár, akinek nincs nemzetiségi kötődése. A honlapjukon a következők olvashatók:

A Zippel-Zappel Óvoda egyik fő célja a német nemzetiségi kétnyelvű nevelés, így a magyar és német nyelv fejlesztése mellett a német kisebbség még élő szokásainak, hagyományainak ápolása, kultúrájának, nyelvének megismerése. Egész évben foglalkozunk a hagyományokkal: minden csoport választ egy témát, amit jobban megismer, mint például a nemzetiségi öltözködés, játékok, kismesterségek. A német nemzetiségi héten kiemelten figyelünk az „örökségünkre”. Múzeumot látogatunk, vendégeket hívunk, kiállítjuk az összegyűjtött hagyományos használati eszközöket.⁷

Sokat beszélünk németül, minden nap éneklünk, mondókázunk, játszunk így. Fogékonyak vagyunk a nyelvre, szívesen ismételtetjük, amit az óvónénik mondanak nekünk, már sok mindent megértünk és egyre gyakrabban megnyilatkozunk mi is németül. Ebben az évben kiemelt témánk a magyarországi német nemzetiség tradícióinak, hagyományainak felelevenítése, nagyon sok izgalmas és érdekes régi, de számunkra új dologgal találkozunk. Ezen belül sokat foglalkozunk a népi játé-

⁷ <http://zippel-zappel.hu/programok> (Letöltés: 2017. 08. 05.)

kokkal, megismerjük és kipróbáljuk, hogy nagyszüleink és dédnagyszüleink mivel foglalták el magukat, amikor olyan kicsik voltak, mint most mi.⁸

A német nyelvterületeken hagyomány a lámpás/fáklyás felvonulás, amit mi is megtartunk minden évben. A felvonulás Szent Márton emlékét hivatott őrizni, és a jó cselekedeteket jelképező fényt kívánja eljuttatni mindenkire. Sötétedés kezdetekor a gyerekek szülőkkel, testvérekkel együtt a maguk készíttette lámpásokkal körbejárják az óvodát és közben Márton napi dalokat énekelünk.⁹

2.4. Összefoglalás

A tanulmány képet ad a magyarországi német nemzetiségről, oktatási-nevelési helyzetükről, annak jogi háttéréről, integrációjukról a többségi társadalom oktatási-nevelési rendszerébe és viszont: a német nemzetiségi óvodák és iskolák is könnyedén és szívesen integrálnak más nemzetiséghez, illetve a többségi nemzethez tartozó kisgyermekket/tanulókat.

Irodalomjegyzék

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm (Letöltés ideje: 2017. 08. 05.)
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (Letöltés ideje: 2017. 08. 05.)
- BERECZKINÉ ZÁLUSZKI A. (2014): Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában. In: MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 158–164.
- CSORDÁS G. (2014): *2011. évi népszámlálás. 9. Nemzetiségi adatok*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf (Letöltés ideje: 2017. 08. 05.)
- ERB M. – ENGLENDERNÉ HOCK I. – HELTAINÉ PANYIK E. – HEVES F. – KLEIN Á. – KNÁB E. – MANZ A. – MANZNÉ JÄGER M. – MÜLLER M. – RAINER P. – SEILER H. – SZAUER Á. (2010): *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Budapest.
- FREY M. – FÁTH É. – FLÓDUNG M. (2015): *Schatztruhe – Lehrbuch zum Volkskundenunterricht – Klasse 1–4*. Konsept-H Kiadó, Piliscsév.

⁸ <http://zippel-zappel.hu/csoportjaink/cicas-csoport> (Letöltés: 2017. 08. 05.)

⁹ <http://zippel-zappel.hu/programok/> (Letöltés: 2017. 08. 05.)

- JUHÁSZ M. (2009): *Die Mundart von Tscholnok/Csolnok. Sprachsystem einer ungarndeutschen Varietät*. PhD-Dissertation. ELTE, Budapest.
- KNIPF-KOMLÓSI, E. (2011): *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn*. Steiner Verlag, Stuttgart. http://real-d.mtak.hu/506/4/dc_98_10_doktori_mu.pdf
- LERNYEINÉ SCHÄFFER M. (2007): *December 4 – Barbara napja*. <http://deutschnet.hu/content/view/33/66/> (Letöltés ideje: 2017. 08. 06.)
- KOVÁCS M. (2013): A nemzetiségek számbavétele a népszámlálások során. In: MAYER É. (szerk.): „Népszámlálás – nemzetiségi adatok 2011”. A Barátság melléklete. V–VI. http://nemzetisegek.hu/repertorium/2013/03/belivek_23-55.pdf (Letöltés ideje: 2017. augusztus 5.)
- MANHERZ, K. – WILD, K. (2002): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde*. ELTE, Germanisztikai Intézet, Budapest. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsches_archiv_3/pages/003_zur.htm (Letöltés ideje: 2017. augusztus 6.)
- MÁRKUS É. (2003): *Deutsche Mundarten im Ofner Bergland*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- MÁRKUS É. (2014): *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen / Nagybörzsöny*. Praesens Verlag, Wien.
- MÁRKUS É. (2015): Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In: MAJOR É. – TÓTH E. (szerk.): *SZAKPEDADÓGIAI KÖRKÉP II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 96–115. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf (Letöltés ideje: 2017. augusztus 5.)
- MÁRKUS É. (2016): A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In: KOLOSAI, N. – M. PINTÉR T. (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Komáromi Nyomda, Budapest. 164–173. http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/gyermekkultura_ebook.pdf (Letöltés ideje: 2017. augusztus 5.)
- MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.) (2014): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- MAYER É. (szerk.) (2013): „Népszámlálás – nemzetiségi adatok 2011”. A Barátság melléklete. http://nemzetisegek.hu/repertorium/2013/03/belivek_23-55.pdf (Letöltés ideje: 2017. augusztus 5.)
- MAYER E. Zs. (2016): *A budakeszi német nyelvjárás néhány morfoszintaktikai jelensége*. Doktori értekezés. PPKE–BTK, Nyelvtudományi Doktori, Magyar nyelvészeti műhely.
- MÜLLER M. (2011): *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilissvörösvár*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- MÜLLER M. (2016): *“Ein unermäßliches Land von Begriffen“: Dialektlexikographische Konzeptionen im Vergleich*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest.

- PANYIK E. (2009): *Bilinguale Erziehung im Kindergarten von Nadwar/Nemesnádudvar. Deutsch revival*, 2009/6, Budapest. 101–104.
- SZAUER Á. (2009): *Frühe Zweisprachigkeit im Kindergarten am Beispiel der ungarndeutschen Minderheit – ein subjektiver Problemaufriss*. *Deutsch revival*, 2009/6, Budapest. 23–32.
- TÓTH Á. – VÉKÁS J. (2013): A magyarországi nemzetiségek alapvető demográfiai mutatóinak változásai 2001–2011. In: MAYER Éva (szerk.): „Népszámlálás – nemzetiségi adatok 2011”. A *Barátság* melléklete. VII–X. http://nemzetisegek.hu/repertorium/2013/03/belivek_23-55.pdf (Letöltés ideje: 2017. augusztus 5.)
- Zippel-Zappel Óvoda honlapja. Budaörs. <http://zippel-zappel.hu/csoportjaink/cicas-csoport/> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 6.)

3. Inklúzió a német nemzetiségi pedagógusképzésben

MÜLLER MÁRTA

Bevezetés

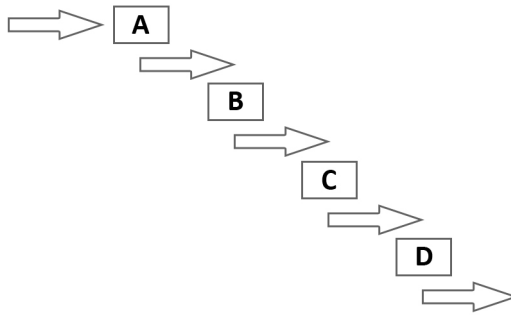
A németiség jelenléte és a német nyelv használata Magyarországon mind történelmileg, mind gazdaságilag komoly tradíciókkal rendelkezik. A két beszélő-közösség és a két nyelv egymásra hatásának jelentős pillanata volt I. István bajor lovagokkal és misszionáriusokkal véghezvitt államalapítása, az Osztrák–Magyar Monarchia működése, a német nyelv a magyar iskolákban történt hivatalos tanítási nyelvként való bevezetése 1784-ben vagy akár a német nyelv közvetítő szerepe Kelet és Nyugat között a szocializmus évtizedeiben. A magyarság és a németiség erős kötődése az angol nyelv és kultúra ismeretének szükségessége mellett a jelenkori magyar köztudatban határozottan jelen van: a 2001-es népszámlálás a legtöbb ember által beszélt idegen nyelvként még a németet határozta meg (KSH 2013). 2011-ben a teljes lakosság (9 937 628 fő) tíz százaléka (937 155 fő) nyilatkozott úgy, hogy a magyar nyelv után német nyelven is kompetens beszélő.¹

Ma Magyarországon németül két iskolatípusban lehet tanulni: német mint idegen nyelvet minden állami, egyházi vagy alapítványi fenntartású iskolában, valamint német mint nemzetiségi nyelvet a nemzetiségi státusszal rendelkező nevelési-oktatási intézményekben. A német nemzetiségi köznevelési-közüktatási intézmények jogszabályi háttérét, formáit és működési jellemzőit Márkus Éva tanulmánya ismerteti (*a jelen kötet II.2. alfejezetében*).

A magyarországi németek nyelvhasználata és nyelvtudása generációnként eltérő képet mutat (*1. ábra*). Az 1945-ig születettek (A generáció) funkcionális első nyelvként a településének a német nyelvjárást beszélik, többnyire kommunikatív szintű magyar nyelvi ismereteik, kompetenciájuk elmarad a nyelvjárásiak mögött. A B generáció (1945 után, de legkésőbb az 1960-as években születettek) nyelvjárási és magyar köznyelvi ismeretei kiegyensúlyozottak, általában mindkét nyelven jól ki tudják magukat fejteni – mivel ez a generáció a családban még hallotta és használta is a német nyelvjárást, de a közöktatás és a makrokörnyezet magyarnyelvű-

¹ https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf (2017. 08. 15) 2011-ben a válaszadók 74,6%-a csak magyarul tudott. A több nyelven is beszélő 25,4% közül 15,9% (1 336 133 fő) az angolt jelölte meg első idegen nyelvként, 11,1% (937 155 fő) a németet. Harmadik beszélt idegen nyelvként az orosz jelölte meg 128 707 fő (1,7%).

sége miatt magyar nyelvi kompetenciája is magas. Az 1960-as és 1970-es években világra jöttek (C generáció) mind a primer, mind a szekunder szocializáció során domináns magyar nyelvű környezetben nevelődtek. Magyar nyelvi ismereteik nagyon jók, német köznyelvi ismereteik átlagosak, nyelvjárási ismereteik passzívak. Az 1980 után születetteket (D generáció) Knipf DaF generációnak nevezi, ezek a beszélők magyar anyanyelvűek, és a javuló nemzetiségi közoktatási helyzetnek köszönhetően egyre magasabb (C1-C2) szintű német köznyelvi ismeretekkel rendelkeznek. Falujuk német nyelvjárását viszont többnyire már nem vagy csak igen kis mértékben értik (KNIPF 2011: 49–53).



1. ábra. Generációs és nyelvhasználati kontinuum a magyarországi németeknél 1945-től napjainkig (KNIPF 2011: 49–53)

A magyarországi német nemzetiség nyelvi és szociokulturális körülményei a rendszerváltozás óta egyértelműen pozitív fejlődési tendenciát mutatnak. Bár a német nyelvjárások használatának csökkenése nyilvánvaló és irreverzibilis folyamat, a német származású lakosság érzelmi okokból ragaszkodik az irodalmi német nyelv átörökítéséhez.

Az irodalmi német nyelv átörökítésének elsődleges színtere a család helyett a nemzetiségi iskolarendszer lett. A német nemzetiségi közoktatás *inkluzív* jellegű, tehát üres kapacitás esetén a nem nemzetiségi származású tanulókat is befogadja. A többségi nemzet a német nemzetiségi iskolarendszer használatával szembeni pozitív attitűdjét² bizonyítja az a tény, hogy a 2016/2017-es tanév KIR-adatai szerint Magyarországon 234 kétnyelvű nemzetiségi bölcsődében és óvodában 11 381 gyermek, 47 kétnyelvű nemzetiségi általános és középiskolában 8568 tanuló, és 365 nyelvoktató nemzetiségi általános és középiskolában 43 164 tanuló³ volt be-

² A német nemzetiségek és a többségi nemzetek tagjainak a nemzetiségi német nevelési-oktatási rendszer iránt nemcsak Magyarországon nyilvánul meg bizalom, hanem Romániában és Szlovákiában is (utóbbihoz ld. ŠAJÁNKOVÁ 2017: 658–663).

³ Köznevelés információs rendszer (KIR) adatai szerint. https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek (2017. 05. 30.)

íratva, ami nem mutat szoros korrelációt a német nemzetiség hivatalos létszámával. A német nemzetiségi közoktatást tehát nem nemzetiségi tanulók is igénybe veszik. Nyilvánvaló, hogy a német nemzetiségi közoktatás speciális feladatainak ellátására speciális kvalifikációval rendelkező pedagógusokra van szükség. Jelen tanulmány középpontjában ezért a német nemzetiségi főiskolai és egyetemi pedagógusképzések bemutatása áll. A nemzetiségi képzések jogszabályi hátterén kívül ismertetjük a ma Magyarországon elérhető (mert a 2016/2017-es tanév felvételi eljárásában meghirdetett) nemzetiségi német pedagógus szakok képzési céljait, helyszíneit, elméleti és gyakorlati tartalmait. Kitérünk a nemzetiségi német pedagógusképzés inkluzív oldalára, illetve röviden vázoljuk a német nemzetiségi pedagógusképzés várható fejlődési tendenciáit.

3.1. A német nemzetiségi pedagógusképzés jogszabályi háttere

A nemzetiségi főiskolai (BA) és egyetemi (MA diszc., MA tanár, osztatlan tanár) képesítések jegyzékét a 139/2015. (VI. 9.) és a 283/2012. (X. 4.) kormányrendeletek szabályozzák. A 2016/2017-es tanév során német nemzetiségi tartalmakat közvetítő szakokon a következő képesítések voltak szerezhetőek: germanisztika/német nemzetiségi alapszakos bölcsész (BA), nemzetiségi óvodapedagógus (BA), nemzetiségi tanító (BA), okleveles német nemzetiségi nyelv és irodalom szakos bölcsész (MA), német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára (általános iskolai osztatlan tanári), német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára (középiskolai osztatlan tanári). Jelen tanulmány vizsgálódása a német nemzetiségi óvodapedagógus-, tanító- és (általános és középiskolai) osztatlan tanárképzésre korlátozódik.⁴

3.2. Nemzetiségi német óvodapedagógus

3.2.1. A képzés célja

A nemzetiségi óvodapedagógusképzés a 3–7 éves gyermekek nevelését ellátó óvodákban felmerülő magyar nyelvű óvodapedagógusi feladatok ellátására, ezen felül a német nemzetiségi nyelven tartott kezdeményezések és foglalkozások lebonyolítására készíti fel a hallgatókat.

A képzés célja, hogy a „jelöltekben helyes és igényes nyelvhasználatot, szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget [alakítson ki], erősítse a nemzetiségi tudat, a nem-

⁴ A nemzetiségi általános és középiskolai tanárok mesterképzése 2013 óta osztatlan formában zajlik. Az osztatlan képzési formát megelőző MA tanárképzés kifutó képzési forma, ezért tanulmányunkban ezt nem tárgyaljuk.

zetiségi csoporthoz tartozás érzését, [...] tudatosítsa [a Kárpát-medencében] élő kultúrák kölcsönös egymásra hatását” (MÁRKUS 2009b: 77). Német nemzetiségi óvodapedagógus szakot 2017-ben a váci AVKF, az ELTE TÖK⁵, a bajai EJF, a szarvasi GFF PK, esztergomi képzési helyén a PPKE BTK, a szekszárdi PTE KPVK és a soproni SOE BPK hirdetett meg.⁶

3.2.2. A képzés elméleti része

Az óvodapedagógus képzés 6 félévből áll. E három év alatt 180 kreditet kell a hallgatóknak teljesíteniük mind az elméleti, mind a gyakorlati tárgyakból.⁷ Az elméleti kurzus kreditértékei és tartalmai a következők:

- 32–45 kredit magyar nyelvű pedagógia, pszichológia, társadalomtudomány, informatika;
- 54–72 kredit szakmai ismeretek (anyanyelv és irodalom, matematika, környezeti nevelés, ének-zene, vizuális nevelés, testnevelés és módszertana);
- 32–40 kredit német nyelvű szakmai ismeretek (nemzetiségi ismeretek, nemzetiségi nyelv, kétnyelvűség, nemzetiségi német irodalmi, zenei, környezeti és testnevelés az óvodában);
- 10 kredit záródolgozat és konzultáció.

3.2.3. A képzés gyakorlati része

A gyakorlati képzés kreditértéke 26–34 kredit. A nemzetiségi óvodapedagógiát hallgatók a képzés első félévétől kezdve hospitálnak óvodai környezetben, különböző korosztályú óvodai csoportokban. A hospitálások mellé félévenként fokozatosan növekvő mennyiségben kapcsolódik be az önálló foglalkozások tartása. A gyakorlati képzést egy nyolchetes egyéni szakmai gyakorlat zárja, amelyet a nemzetiségi németes hallgatók kétnyelvű óvodákban végeznek el. A szakmai gyakorlat zárófoglalkozással fejeződik be. A zárófoglalkozás érdemjegye beleszámít a diploma átlagába. A zárófoglalkozás tartalmát a hallgatók beosztásakor sorsolják ki. A nemzetiségi hallgatók egy német nyelvű (anyanyelvi, ének-zenei, környezeti nevelés, testnevelés) és egy magyar nyelvű (az óvodai nevelés ismeretköreiből kisorsolt) zárófoglalkozást tartanak (MÁRKUS 2009a: 56).

⁵ Az ELTE TÖK német nemzetiségi óvodapedagógus képzéséhez ld. MÁRKUS 2011: 168–172, 2016: 81–92 és MÁRKUS – RADVAI 2017: 615–634.

⁶ Vö. felvi.hu szakkeresője. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek (2017. 08. 17.)

⁷ A képzés tartalmait a 18/2016. (VIII. 5.) a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló EMMI rendelet alapján ismertetjük.

3.3. Nemzetiségi német tanítóképzés

3.3.1. A képzés célja

A nemzetiségi német tanítóképzés az általános iskola 1–4. osztályában minden tantárgy (kivéve a némettől eltérő idegen nyelveket), valamint az 5–6. osztályokban a nemzetiségi német nyelv és a németnyelvű hon- és országismeret tantárgyak tanítására készíti fel a hallgatókat.

A képzés célja az életkori sajátosságok és az általános iskola alsó tagozata követelményeinek figyelembevételével mellett alapvetően megegyezik a nemzetiségi német óvodapedagógusok képzési céljával. Német nemzetiségi tanító szakot 2017-ben a bajai EJF, az ELTE TÖK⁸, a szarvasi GFF PK, esztergomi képzési helyén a PPKE BTK, a szekszárdi PTE KPVK és a soproni SOE BPK hirdetett meg.⁹

3.3.2. A képzés elméleti része

A német nemzetiségi tanító szak 8 félévből áll. E négy év alatt 240 kreditet kell a hallgatóknak teljesíteniük mind az elméleti, mind a gyakorlati tárgyakból¹⁰. Az elméleti kurzus kreditértékei és tartalmai a következők:

- 44–55 kredit magyar nyelvű szakmai ismeretek (társadalomtudományok, pedagógia, pszichológia, informatika);
- 81–96 kredit tantárgypedagógiák (magyar nyelv és irodalom, matematika, ember és társadalom, természetismeret, ének-zene, vizuális nevelés, informatika, életvitel és gyakorlat, valamint testnevelés és sport);
- 36–42 kredit német nyelvű kurzus (nyelv- és stílusgyakorlat, leíró német nyelvtan, német tantárgypedagógia, német gyermekirodalom, nemzetiségi ismeretek, nemzetiségi német irodalom, német ének-zene, német természetismeret, német testnevelés);
- 15 kredit záródolgozat és konzultáció.

Jól látható, hogy a nemzetiségi tanítóképzés tartalma eltér a német műveltségterületes képzéstől, mert számos olyan kurzust és tananyagot is involvál, amelyek

⁸ Az ELTE TÖK német nemzetiségi tanító képzéséhez ld. MÁRKUS 2011: 168–172, 2016: 81–92 és MÁRKUS – RADVAI 2017: 615–634.

⁹ A 2013/2014. tanévben a bajai EJF levelező nemzetiségi német tanítóképzést indított általános iskolai nemzetiségi német vagy némettanárok számára. A képzés lehetővé tenné, hogy a németet oktató felsőtagozatos tanárok kvalifikációt szerezzenek a német nyelv alsó tagozatos tanítására is. Ez a szakkombináció (nemzetiségi német tanári + nemzetiségi német tanítói) a kis létszámú általános iskolák pedagógusgondjaira nyújthat megoldást (Manz Adelheid, a bajai EJF Nemzetiségi és Idegennyelvi Intézet vezetőjének szóbeli közlése alapján, 2017. 07. 24.).

¹⁰ A képzés tartalmait a 18/2016. (VIII. 5.) a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló EMMI rendelet alapján ismertettjük.

a magyarországi németek identitástudatának az erősítését szolgálják. (A szakirány-specifikus tananyagokhoz ld. MÁRKUS 2007, 2008, 2009c, 2010.)

3.3.3. A képzés gyakorlati része

A gyakorlati képzés során 40–50 kreditet szereznek a hallgatók. A nemzetiségi tanító szakosok a képzés második félévétől hospitálnak és tanítanak általános iskolákban. A képzés előrehaladtával a hospitálások száma a tanítási gyakorlatok javára csökken. A gyakorlati képzést egy 10 hetes összefüggő szakmai gyakorlat zárja, amely során a tanítójelöltek az általuk kiválasztott partneriskolában különböző évfolyamokon minden alsó tagozatos tantárgyat tanítanak, valamint a tanórán kívüli iskolai életben is részt vesznek. A nemzetiségi németes hallgatók a tanítási gyakorlatokat nemzetiségi német általános iskolákban végzik. A szakmai gyakorlat zárótanítással végződik: a hallgatónak egy magyar nyelvű közismereti vagy készségtantárgyból és egy német nemzetiségi nyelven oktatott tantárgyból kell zárótanítást végezniük. A zárótanítás érdemjegyei a diploma átlagának részét képezik.

3.4. Nemzetiségi német általános iskolai tanár

3.4.1. A képzés célja

A képzés célja az általános iskola 5–8. osztályaiban, illetve szakiskola 9–11. osztályaiban a német és nemzetiségi német nyelv, irodalom és kultúra tantárgyainak tanítására, az ezekkel kapcsolatos pedagógiai feladatok ellátására (kutatás, tervezés, fejlesztés) képes tanárok képzése. A képesítés birtokában lévő szakemberek képessé válnak arra, hogy a nemzetiségi szervezetek munkájában, a német nemzetiség szellemi, kulturális életében iskolai és települési szinten hozzáértően részt vegyenek. A diploma megszerzése C1 típusú nyelvvizsgálóval egyenértékű nyelvi tudást feltételez. 2017-ben nemzetiségi némettanár szakot az ELTE, a PTE és az SZTE hirdetett meg.

3.4.2. A képzés elméleti része

Az általános iskolai német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanárszak képzési ideje 10 félév. Az ötéves képzés 4 év elméleti képzésből és egy év szakmai gyakorlatból tevődik össze, amelynek során összesen 300 kreditet kell szerezni. A középiskolai német nemzetiségi tanárszakosokkal közös 6 féléves képzési szakasz 72–74 kreditből áll, amely a következő ismeretkörökből tevődik össze:

- 20–24 kredit szakmai alapozó ismeretek (alapvető német nyelvi kompetenciák, országismeret, irodalom- és nyelvtudományi alapismeretek);
- 52–56 kredit szakmai törzsanyag (specifikus német nyelvi kompetenciák, kultúra- és médiatudomány, irodalmi, nyelvészeti, nemzetiségi és kutatás-módszertani ismeretek).

A közös 3 éves képzési szakasz végén a hallgatóknak dönteniük kell, hogy általános iskolai vagy középiskolai szakképzettséget kívánnak-e szerezni. Döntésük szerint választaniuk kell általános és középiskolai önálló képzési szakasz között.

A közös képzési szakaszt követő önálló képzési szakasz 16–20 kreditet ölel fel, alkalmazott nyelvészeti, irodalom-, kultúra-, média- és kisebbségtudományi ismereteket közvetít.

A német nemzetiségi általános iskolai tanár a némettanári ismereteken kívül nemzetiség-specifikus tudással is rendelkezik a következő ismeretterületeken: magyarországi németek nyelvi variánsai (dialektusai), nyelvhasználati szokásai; magyarországi németek irodalmi és tárgyi kultúrájának megjelenési formái; a németiség története, különös tekintettel a Kárpát-medencére; nemzetiségi német szaktárgyi követelmények, tankönyvek, tananyagok, ezekhez szükséges nyelvpedagógiai ismeretek az oktatott évfolyamokon; tanulói nemzetiségi identitás-tudat fejlesztése.

Az általános iskolai tanárszakot végzettek PhD-tanulmányokat folytathatnak.

3.4.3. A képzés gyakorlati része

Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók három gyakorlati képzésen szereznek tapasztalatokat a pedagógia világából: a közösségi pedagógiai gyakorlaton, a szaktárgyi tanítási gyakorlaton és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton.

A közösségi pedagógiai gyakorlat¹¹ kreditértéke 2 kredit, célja 3 órában a pályorientáció és a pedagógusi szerepszocializáció segítése. A közösségi pedagógiai gyakorlat során a hallgatóknak gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozó szervezeteknél, határozottan nem iskolai környezetben nyílik lehetőségük arra, hogy gyermekek, fiatalok csoportja számára referenzszeméllyé váljanak.

A szaktárgyi tanítási gyakorlatot¹² a hallgatók az ELTE nemzetiségi partneriskoláiban végzik. A 60 munkaórából álló, 2 kreditet érő tanítási gyakorlat a szaktárgyi tervezés, elemzés és reflexió lépéseit is magába foglalja. A hallgatóknak legalább 8 órát kell hospitálni, és 15 tanórát önállóan kell tanítaniuk. A fennmaradó

¹¹ Vö. Közösségi gyakorlat. <http://tkk.elte.hu/kozossegi-gyakorlat> (2017. 08. 17.)

¹² Vö. Az osztatlan tanárképzés szaktárgyi tanítási gyakorlatának a koncepciója. <http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/szakt%C3%A1rnyi-tan%C3%ADt%C3%A1si-gyakorlat-koncepci%C3%B3ja.pdf> (2017. 08. 17.)

munkaórákat önálló felkészülésre fordíthatják. A gyakorlat során megismerkednek az iskola működési rendjével, felépítésével, infrastruktúrájával (pl. könyvtár), szaktárgyi és osztályfőnöki órákat látogatnak, egyéni fejlődési tervet, ütem- és óratervet készítenek, tanítanak, és a tanított órákat a gyakorlatvezetővel megbeszélik. A szaktárgyi tanítási gyakorlatot bemutatóóra zárja, amelyen a gyakorlatvezető és egy ELTÉ-s oktató vesz részt. A bemutatóóra minősítése részét képezi a tanítási gyakorlat minősítésének.

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat¹³ során az iskolában eltöltött egy év alatt lehetősége nyílik a hallgatóknak a tanári szakma különböző szerepeinek, feladatainak, kötelességeinek az alapos megismerésére úgy, hogy közben egy pedagógusi közösség teljes jogú tagjává is válhatnak. Egyéni gyakorlatra csak az a hallgató jelentkezhet, aki a gyakorlatkísérő szemináriumokon, a záródolgozaton, valamint a portfólión kívül már minden kurzust abszolvált. Az egyéves gyakorlat alatt az első félévben hangsúlyosabb a hospitálás, a második félévben a tanítás. A gyakorlat elején a hallgató megismeri az általa szabadon választott német nemzetiségi iskolát, a tanulókat, a pedagóguskollégákat és a mentortanárát. A hallgató egyéni fejlődési tervet készít, amelyben megfogalmazza a céljait és feladatait. Tanítási tevékenysége során felkészül az óráira, hospitál és konzultál a mentorral, valamint más kollégákkal, és lehetőség szerint részt vesz a szaktárgy tanórán kívüli oktatási-nevelési formáiban (pl. projektnap, tanulmányi kirándulás, színházlátogatás). Tanórán kívüli feladatai közé tartozik az ifjúságvédelemben, szabadidős programokban, felzárkóztatásban és tehetséggondozásban való részvétel. Szükség esetén együttműködik a családdal és a segítő szakszolgálatokkal. A gyakorlattal párhuzamosan az egyetemen elvégzendő kurzusok a következők: összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő szakos szeminárium I–II.; záródolgozat; pszichológia tanításkísérő szeminárium; pedagógia tanításkísérő szeminárium; összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő pedagógia-pszichológia szeminárium; portfólió. A heti munkaidő kétharmadát a hallgató a gyakorlat, egyharmadát a szemináriumok, illetve a záródolgozat/portfólió elkészítésére fordítja. A mentor feladatai közé tartozik a hallgató önállósodásának segítése. Az egyéni gyakorlatot a mentor mindkét félév végén ötfokú skálán, gyakorlati jeggyel értékeli, a gyakorlat egészéről szöveges minősítést állít össze. Az értékelés részét képezheti egy bemutatóóra tartása.

¹³ Vö. Az osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatának a koncepciója. <http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/%C3%B6sszef%C3%BCgg%C5%91-egy%C3%A9ni-gyakorlat-koncepci%C3%B3ja.pdf> (2017. 08. 17.)

3.5. Nemzetiségi német középiskolai tanár

3.5.1. A képzés célja

A képzés célja középiskola 9–12. osztályban, illetve felnőttképzésben a német és nemzetiségi német nyelv, irodalom és kultúra tantárgyainak tanítására, az ezekkel kapcsolatos pedagógiai feladatok ellátására (kutatás, tervezés, fejlesztés) képes tanárok képzése. A képesítés birtokában lévő szakemberek megfelelnek mindazoknak az elvárásoknak, amelyeket a 2.3.1-es pont alatt ismertettünk. 2017-ben középiskolai nemzetiségi némettanár szakot az ELTE, a PTE és az SZTE hirdetett meg.

3.5.2. A képzés elméleti része

A középiskolai német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanárszak képzési ideje 12 félév. A hatéves képzés 5 év elméleti képzésből és egy év szakmai gyakorlatból tevődik össze, amelynek során összesen 360 kreditet kell szerezni. Az általános iskolai német nemzetiségi tanárszakosokkal közös 6 féléves képzési szakasz 72–74 kreditből áll, amelynek krediteloszlása az általános iskolai tanár szaktól kismértékben eltér:

- 18–24 kredit szakmai alapozó ismeretek (kompetenciák és tudományterületek ugyanazok)
- 48–56 kredit szakmai törzsanyag (kompetenciák és tudományterületek ugyanazok).

Az önálló képzési szakasz ismeretkörei az általános iskolai tanáriéval azonosak, de az általános iskolaihoz képest (=16–20 kredit) lényegesen bővebbek, 45–50 kreditből állnak. A középiskolai tanárszak felkészít tanulmányok folytatására a doktori képzésben is.

3.5.3. A képzés gyakorlati része

A középiskolai német nemzetiségi tanárszakos hallgatók gyakorlati követelményei megegyeznek az általános iskolai tanárszakosok gyakorlati követelményeivel.

3.6. Nemzetiségi szakirányú továbbképzési szakok

A szakirányú továbbképzések a diploma szintjének módosulása nélkül speciális feladatok ellátására nyújtanak kvalifikációt. Ezek a képzések rövidebb időtartamúak, mint egy alapszakos diploma megszerzésének az ideje, a kurzusok általában pén-

teki-szombati napokon vagy blokkosított formában zajlanak. A képzések német nyelven, levelező tagozaton folynak, és kivétel nélkül önköltségesek.

A nemzetiségi pedagógusképzésen belül a 2017-es év során a *felvi.hu* adatai szerint három típusú szakirányú továbbképzésre lehetett jelentkezni: német nemzetiségi mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő, német nemzetiségi oktatási referens és német nemzetiségi óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szakra.

3.6.1. Német nemzetiségi mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő tk. szak

A továbbképzés meghirdetője a bajai Eötvös József Főiskola. A továbbképzés feltétele a nemzetiségi óvodapedagógus (német), nemzetiségi tanító (német), német-tanár vagy német- és nemzetiséginémet-tanár szakképzettség, valamint legalább három év pedagógus munkakörben eltöltött szakmai gyakorlat. A szakvizsgázott mentorpedagógus képesítést szerez arra, hogy az egyéves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végző tanárjelölt hallgatókat fogadja, a gyakorlatukat vezesse. A pedagógus-szakvizsga további előnye, hogy a második (nem kötelező) minősítő eljárás részeként hozzájárul a mesterpedagógus minősítés elnyeréséhez, ami a bértáblában való besorolásra is kihat.

3.6.2. Német nemzetiségi oktatási referens tk. szak

A továbbképzés meghirdetője az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, azon belül a Germanisztikai Intézet. A továbbképzésen germanisztika BA-oklevéllel rendelkezők; minoros német/nemzetiségi szakirányt végzettek; német vagy nemzetiségi német tanítók, tanárok; minimum középfokú német nyelvismerettel rendelkező nem német szakos pedagógusok vehetnek részt. A képzés során a leendő nemzetiségi oktatási referensek ismereteket nyernek a magyarországi német nemzetiségi nyelvvel, irodalommal és történelemmel kapcsolatos legújabb bel- és külföldi kutatások eredményeiről. A továbbképzés a már meglévő szakos diplomához nemzetiségi kvalifikációt ad.

3.6.3. Német nemzetiségi óvodapedagógus tk. szak

A továbbképzés meghirdetője az ELTE TÓK és a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara. A továbbképzést azon óvodapedagógusnak alakították ki, akik óvodapedagógusi diplomával rendelkeznek, és e képesítésüket német nemzetiségi kvalifikációval kívánják bővíteni.

3.7. Inklúzió a német nemzetiségi felsőoktatásban

A nemzetiségi felsőoktatás – csakúgy, mint a nemzetiségi közoktatás – nem exkluzív. Ez azt jelenti, hogy ahogy a nemzetiségi köznevelési és közoktatási intézmények is nyitottak nem nemzetiségi származású gyermekek előtt, úgy a nemzetiségi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók között is van nem német származású. A nemzetiségi felsőoktatás inkluzív jellege alapvetően megegyezik a nemzetiségi közoktatás inkluzív jellemzőivel, amelyeket Márkus Éva mutat be jelen a kötetben (vö. előző fejezet). A következőkben ezért csak a felsőoktatásra jellemző inklúziót ismertetjük.

A nem német származású, de nemzetiségi német pedagógus szakot végzetek motivációja objektív és szubjektív komponensekből tevődik össze. Objektívizálható az a körülmény, hogy a nemzetiségi némettanári szakot a némettanári szak után második helyen jelölik azok a felvételizők, akik az első helyen megjelölt némettanári szakra történt felvételi sikertelensége esetén, így kompromisszumos módon, nemzetiségi német szak keretében (mégiscsak) germanisztikát tanulhatnak. Szubjektív indítást jelenthet a pozitív attitűd, amivel a jelentkezők a magyarországi németek kultúrájához viszonyulnak. A pozitív attitűd esetükben akkor is jó alapnak tekinthető, ha a kultúra egy kisebb szegmensére vonatkozik (pl. gasztronómiai élményre, német zenére, néptánra). A nemzetiség-specifikus kurzusok tartalmának elsajátítása a stúdium során nem jelent gondot a nem német származású hallgatók számára. A képző intézmények a nemzetiség-specifikus ismeretanyagokat ugyanis az interkulturális kompetenciafejlesztés jegyében közvetítik. Ez a módszer figyelembe veszi az eltérő mikrokultúrából adódó csoportidentitást, és lehetővé teszi egy-egy téma felvetésével a kulturális önreflexió finomabbá válását („Minálunk, hogy van ez a szokás?” „Miért alakult ez így?”) és a nem saját kultúra megismerését, az ismeretek kölcsönös transzferét, a sztereotípiák leépítését. A német nemzetiség történelmének, nyelvjárásainak, irodalmának és kultúrájának megismerése a hallgatók nemzetfogalmának a differenciálódásával jár. Mivel a nemzetiségi oktatás egyik fontos eleme a magyarországi németiség kapcsolata Ausztriával és Németországgal, a csak nemzetiségizsakosok rendelkezésére álló ösztöndíjak vonzóak a szak iránt érdeklődő nem német származású jelentkezőknek is.

3.8. A nemzetiségi pedagógusképzés helyzete és perspektívái

A nemzetiségi pedagógusképzéssel kapcsolatban 2011-ben, a kisebbségi ombudsman és munkatársai a nemzetiségi felsőoktatás minőségének javítása érdekében külön erre a célra (pl. anyaországi továbbképzésekre, vendégpedagógusok alkalmazására fordítható) elkülönített források szükségességét fogalmazták meg. Az ajánlásokat követő ötödik évben, 2016-ban újrazvizsgálták a magyarországi nemzetiségi pedagógusképzés körülményeit, amely vizsgálat eredményéről 2017-ben

jelentést készítettek. A vizsgálat kiterjedt az EMMI vonatkozó állásfoglalásaira, a nemzetiségi pedagógusképzéssel foglalkozó intézményekre és a felvi.hu jelentkezési statisztikáira (KJ 2017: 4f). Az alábbi fejezetben e jelentést alapul véve a német nemzetiségi pedagógusképzés helyzetét foglaljuk össze.

A jelentés eredményei szerint a nemzetiségi német pedagógusképzésben a képzőhelyek száma és a képzésre ösztöndíjasként (államilag finanszírozott) felvehető hallgatói létszám óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzésben az elmúlt hat évben nem változott. Az összes nemzetiségi pedagógus szakra jelentkezők kb. 75%-a német nemzetiségi szakra jelentkezik, a többi felvételiző roma, horvát, szerb és szlovák nemzetiségi pedagógus szakok között oszlik meg (KJ 2017: 9).

A nemzetiségi óvodapedagógusok, tanítók és tanárok szinte minden nemzetiségi nyelvterületre jellemző hiánya miatt az EMMI egyeztetést javasolt az érintett nemzetiségi önkormányzatokkal. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata 2016-ban a német nyelvi és módszertani fejlesztés egyik legfontosabb színteréül a nemzetiségi (kétnyelvű program alapján dolgozó) óvodákat, az ott dolgozó pedagógusokat határozta meg.

A nemzetiségi német tanító, illetve nemzetiségi német óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szakok sokszor meghirdetésre kerülnek (pl. ELTE-TÓK), de mivel a jelentkezők száma nem éri el a minimumként meghatározott 15 főt, a szakirány nem indul el. Az érdeklődő pedagógusok vagy elállnak továbbtanulási céljaiktól, vagy néha több száz km-re fekvő másik intézményhez fordulnak. Mivel a szakirányú továbbképzéseken szakmájukat évek óta gyakorló pedagógusok vesznek részt, érdemes lenne megfontolni az indításhoz szükséges minimumlétszám csökkentését, vagy a szakirányt meghirdető intézmények között éves rotációt kialakítani (azaz melyik évben, kizárólag melyik intézmény hirdet pedagógusképzési szakokat).

A jelenlegi jogszabályi helyzet szerint nemzetiségi német nyelvet némettanári kvalifikációval rendelkező személy is oktathat. Bár a német nemzetiségi pedagógusképzés ma Magyarországon a közoktatás minden színterét lefedi, a jogszabályi helyzet nem ösztönzi a nemzetiségi diploma és az azzal járó többlettudás megszerzésére az érintett, csak németes diplomával rendelkező pedagógusokat. Ez a rendelet szuboptimálisan szabályozza a német nemzetiségi közoktatás nyelvi szegmensét. A nyelvoktatás elképzelhetetlen ország- és kultúraismeret nélkül, és vice versa. A sima német szakos kvalifikációval rendelkező pedagógusok nem ismerik a németiség történelmi, nyelvi, irodalmi és kulturális sokszínűségét olyan mértékben és mélységben, mint a nemzetiségi németes kollégáik. Ez hátrányosan érinti a német nyelvű hon- és népismeret tantárgy tanításának minőségét.¹⁴

¹⁴ Sajnálatos szubjektív tapasztalat, hogy sokan a nemzetiségi képzést alacsonyabb értékűnek, ódonnak, kevésbé hasznosnak tartják az idegen nyelv szakokhoz képest, pedig több ismeretet és tudást nyújt, mint a nem nemzetiségi *pandant*-ja.

A német nemzetiségi szakok iránti kereslet évek óta állandónak tekinthető. A nemzetiségi kvalifikációval rendelkező pedagógusok munkaerőpiaci értéke magasabb a sima németszakoséinál, hiszen előbbiek nemcsak németet mint idegen nyelvet, hanem nemzetiségi szaktárgyakat, illetve hon- és népismeretet is taníthatnak. A végzett nemzetiségi óvodapedagógusokat nemcsak a magyar, hanem az osztrák munkaerőpiac is gyorsan felveszi.

Az állandó keresletet támogatja a 423/2012. (XII. 29.) kormányrendelet, amelynek értelmében 20 többletpontra jogosult a felvételi eljárás során az, aki az érettségi vizsgával azonos nemzetiségi pedagógus szakra jelentkezik.

A magyarországi németek felsőoktatása jól strukturált, bemenetként B2-es, kimenetként C1-es nyelvi szintet követel, illetve ad. A képzőhelyek földrajzilag elosztottak, az intézmények olyan városokban találhatóak, amelyek agglomerációjában nagyszámú német kisebbség él. A pedagógusképzés tudományos oktatói háttere, tananyag-ellátottsága mindenhol adott. A képzések iránti kereslet az összes magyarországi nemzetiség közül a németek esetében a legerősebb, a keresleti igény országos szinten, az összes nemzetiségi pedagógusképző intézmény összhallgatói létszámát tekintve az utóbbi 5 évben változatlanul magas. Megoldásra vár a felső tagozaton és gimnáziumban németnyelvű szaktárgyakat (történelem, matematika, fizika, földrajz stb.) oktató nemzetiségi pedagógusképzés hiánya.

Irodalomjegyzék

- 139/2015. (VI. 9.) Kormányrendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500139.KOR (Letöltés ideje: 2017. augusztus 15.)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT (Letöltés ideje: 2017. augusztus 22.)
2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)
- 283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200283.kor (Letöltés ideje: 2017. augusztus 15.)
- 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet 45. § (1) bekezdés. A felsőoktatási felvételi eljárásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200423.kor> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm (Letöltés ideje: 2017. augusztus 15.)
- Az osztatlan tanárképzés összefüggő egyéni gyakorlatának a koncepciója. <http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/%C3%B6sszef%C3%BCgg%C5%91-egy%C3%A9ni-gyakorlat-koncepci%C3%B3ja.pdf> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 17.)
- Az osztatlan tanárképzés szaktárgyi tanítási gyakorlatának a koncepciója. <http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/szakt%C3%A1rgyi-tan%C3%ADt%C3%A1si-gyakorlat-koncepci%C3%B3ja.pdf> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 17.)
- Felvi.hu szakteresője. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek. (Letöltés ideje: 2017. augusztus 17.)
- KIR (2017): https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek (Letöltés ideje: 2017. május 30.)
- KJ (2017): Alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról, 2017. https://www.ajbh.hu/documents/10180/2602747/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+pedag%C3%B3gusk%C3%A9p%C3%A9s+ut%C3%B3vizsg%C3%A1lat%C3%A1r%C3%B3l+710_2017/5ebbd2f8-f5c6-f37b-933a-8450e328d8d8?version=1.0 (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)
- KNIPF-KOMLÓSI, E. (2011): Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn. Stuttgart: Franz Steiner. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte* Bd. 145.
- Közösségi gyakorlat. <http://tkk.elte.hu/kozossegi-gyakorlat/> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 17.)
- KSH (2013): 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok. Budapest. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf (Letöltés ideje: 2017. augusztus 15.)
- MÁRKUS É. (2010): *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die Studenten der Nationalitätengrundschnullehrer- und -kindergärtnerinnenbildung*. Trezor Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09000/09086/> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)
- MÁRKUS É. (2011): Die Ausbildung von deutschen Minderheitenpädagoginnen für den Kindergarten an der Fakultät für Kindergärtnerinnen- und Grundschullehrerbildung der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE TÓK). In: Bús, I. – KLEIN, Á. – MESKÓ, N. (Hrsg.): *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez. Erziehung und Forschung. Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- MÁRKUS É. (2008): „Denn ein Reich mit einer Spache [...] ist hinfällig”. *Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte der Deutschen in Ungarn. für die Studenten der Nationalitäten-grundschnullehrer- und -kindergärtnerInnenbildung*. (Nemzetiségismeret – a magyarországi németek története. Oktatási segédanyag a nemzetiségi tanító és óvodapedagógus

- hallgatók számára.) Trezor Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/08800/08817/08817.pdf> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)
- MÁRKUS É. (2009a): Az ELTE TÓFK magyar–német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai. In: MÁRKUS É. – KOVÁCS J. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Karán 2008. november 12-én megtartott konferencia előadásainak anyaga. Budapest. 53–70.
- MÁRKUS É. (2009b): Európai dimenzió a magyarországi német kisebbségi pedagógusképzésben. (European Dimension in the Teachers' Education of Hungarian Germans.) In: RABENSTEINER, P.-M. – ROPO, E. (Hrsg.): *European Dimension in Education and Teaching*. Vol 3. Values and Teacher Education, Hohengehren. 61–95.
- MÁRKUS É. (2009c): „Meine zwei Sprachen“ – Ein Text- und Arbeitsbuch zur ungarndeutschen Literatur für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -kindergärtnerInnenbildung. (A magyarországi németek irodalma. Szöveg- és feladatgyűjtemény.) Trezor Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/08800/08868/08868.pdf> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)
- MÁRKUS É. (2016): Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagogen an der ELTE TÓK. In: ILSE, V. – SURESCH, I. – WINKLER, M. (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 81–92.
- MÁRKUS É. (2020): A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában. In: ENDRÖDY O. – SVRAKA B. – F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MÁRKUS É. (szerk.) (2007): „Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was.“ *Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen und -grundschullehrerInnenbildung*. (A magyarországi németek gyermekirodalma. Szöveg- és feladatgyűjtemény.) Trezor Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf> (Letöltés ideje: 2017. augusztus 19.)
- MÁRKUS É. – RADVAI, T. (2017): Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In: HANNES P. – STRÖBEL, A. (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest 1–3. Oktober 2015. Verlag Friedrich Pustet, Regensburg. 615–634. (Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5)
- ŠAJÁNKOVÁ, M. (2017): Die Ausbildung und der Deutschunterricht der Karpatendeutschen in der Slowakei. Ein Forschungsbericht. In: PHILIPP, H. – STRÖBEL, A. (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa*. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1–3. Oktober 2015. Verlag Friedrich Pustet, Regensburg. 658–663.

4. Heterogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulók inklúziója egy hazai magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában

KOVÁCS JUDIT – TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

Bevezetés

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás két-, illetve többnyelvű gyermekek beilleszkedését és befogadását vizsgálja hazai két tanítási nyelvű általános iskolai kontextusban. A téma szempontjából a két-, illetve többnyelvűség, a kéttannyelvű oktatás európai, illetve hazai formájának, a tartalom és nyelv integrált tanulásának (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) rövid áttekintése szükségszerű. A tanulmány összekapcsolja a kétnyelvűséget az inklúzióval, azt az inklúzió szemszögéből vizsgálva, és a témát egy a közelmúltban végzett kutatás alapján helyezi el a hazai oktatási kontextusban.

4.1. A kétnyelvűség mint tudományos diszciplína és hétköznapi fogalom

A *kétnyelvűség-kutatás* viszonylag új tudományterület. A kétnyelvűség világszerte elterjedt jelenség. Crystal (1997) szerint megközelítőleg a gyermekek kétharmada nevelkedik korunkban kétnyelvű családban vagy környezetben. A kétnyelvűség (bilingvizmus) jelenségét főleg három diszciplína, a nyelvészet, a pszichológia és a pedagógia vizsgálja és magyarázza. Negyedikként megemlíthetjük a nyelvpolitikát is, amely azonban nem elméleti szempontból kutatja a kérdéskört, hanem az egyes államok, közösségek politikai gyakorlatában kívánja szabályozni a kétnyelvűek életét. A kétnyelvűség fogalmának meghatározása, annak interdiszciplináris jellege miatt, sokfajta szempontrendszer alapján történt, és történik napjainkban is.

A kétnyelvűség vonatkozhat egy személyre vagy egy közösségre, társadalomra is. Általánosságban megfogalmazva, kétnyelvű az az egyén, aki egynél több nyelven képes kommunikálni. Abban azonban már lehetnek eltérések, hogy milyen fokon, mennyire folyékonyan, szóban vagy írásban, vagy mindkettőben, milyen szókinccsel, milyen témakörökben képes erre a kétnyelvű személy. A fogalom meghatározásában szerepe van annak is, hogy a kétnyelvűség mely típusáról van szó. Eszerint megkülönböztetünk egyéni, társadalmi és oktatási kétnyelvűséget. Az egyéni kétnyelvű személy vegyes nyelvi háttérű szülőktől származik; a társadalmi kétnyelvűség regionális jellegű, olyan területeken alakul ki, ahol többségi és ki-

sebbségi nyelvi viszonyok vannak, mint például Kanadában a többségi angol mellett a kisebbségi francia, vagy Erdélyben a többségi román mellett a kisebbségi magyar. Az oktatási kétnyelvűség esetében a tanuló egy nyelvet beszél otthon és másik nyelvet az óvodában, iskolában.

4.2. A kétnyelvűség meghatározása

A legtöbb kutatás a Skutnabb-Kangas (1997) által összegyűjtött definíciók és azok négy fő kritériuma alapján határozza meg és tárgyalja a kétnyelvűséget, illetve a kétnyelvű beszélőt: a származás, az azonosulás, a nyelvtudás foka és a nyelvhasználat funkciója szerint. Ez a szempontrendszer is jól szemlélteti, hogy a kétnyelvűség mennyire szerteágazó és összetett jelenség, hiszen meghatározása még egy adott személy esetében sem egyértelmű, ha különböző ismérveket tekintünk mérvónak, vagy azokat eltérő életkorokban vizsgáljuk. Más lehet egy adott személynek az anyanyelve például a származás, illetve az azonosulás szempontjából, valamint mindez változhat is az egyén élete folyamán a körülmények és a környezet hatására, beleértve a nyelvtudás fokát és funkcionalitását is.

A kétnyelvűség definícióinak értelmezésére és rendszerbe foglalására számos hazai kutató vállalkozott (GÖNCZ 1985; LESZNYÁK 1996; BARTHA 1999; NAVRACSICS 1999; KOVÁCS 2006; BAKK-MIKLÓSI 2009; KLEIN 2011; KOVÁCS – TRENTINNÉ 2014; KITZINGER 2015). Az alábbiakban egy rövid összefoglaló áttekintést nyújtunk a kétnyelvűség értelmezésének problematikájáról a szakirodalmak alapján.

4.2.1. A nyelvtudás foka szerint

A *kétnyelvűség* definiálásakor az egyik leggyakrabban alkalmazott szempont a nyelvtudás foka szerinti. Az egyik első meghatározás szerint (BLOOMFIELD 1933) csak a mindkét nyelvet tökéletesen, anyanyelvi szinten beszélő egyén számít „valódi” kétnyelvűnek, aki a két nyelvet egyszerre sajátította el, bár azt elismeri, hogy a tökéletességet nehéz meghatározni. Hoffmann (1991) is az anyanyelvi szintű beszédprodukción várja el mindkét nyelven. Az ellenpontként felfogható minimalista, megengedő nézetet képviselők közé tartozik például Diebold (1961), aki megelégszik a második nyelvű kommunikáció bizonyos – akár írott nyelvi – részeinek passzív megértésével. A szélsőséges felfogások közötti átmenetként számos további meghatározás létezik. Leopold (1939, In: BAKER – PRYS 1998) elvárása, hogy az illető mindkét nyelvet egyaránt jól tudja használni az élet minden területén. Haugen (1972) szerint kétnyelvű az, aki képes „komplett, érthető egészeket produkálni” a második nyelvén. Myers és Scotton (2006) számára a kétnyelvűséghez elegendő, ha az egyén legalább minimális mértékben képes használni egy második nyelvet.

Macnamara (1967) pedig kétnyelvűnek tekinti azt a személyt is, aki a négy nyelvi alapkészség közül rendelkezik az egyikkel (beszéd, hallás utáni értés, olvasás és írás). Egy frissebb definíció (LIGHTBOWN – SPADA 2011) kiegyensúlyozott nézetet képvisel a két nyelvben való jártasságra vonatkozóan, amikor kiemeli, hogy a nyelvtudás foka nem meghatározó egyik beszélt nyelv esetében sem.

A nyelvtudás foka alapján tehát a „két nyelv tökéletes birtoklásának” maximalista elvárásától egészen a minimális „kapcsolatba került egy másik nyelvvel” fokig léteznek szűkítő és tágabb meghatározások. Ugyanakkor, tekintve, hogy az egy nyelvűek sem okvetlenül beszélnek tökéletesen az anyanyelvüket, nem ismerik annak összes létező regiszterét, és sokak esetében nem kiegyensúlyozott a négy nyelvi alapkészség terén elért kompetencia sem, nem várható el mindez a kétnyelvű egyéntől sem. Grosjean (1982, 2013) szerint a mindkét nyelvben meglévő magas szintű nyelvtudás, az akcentus nélküli kiejtés vagy a beszélt nyelvi folyékonyság nem tartozik okvetlenül az elvárt jellemzők közé a kétnyelvűség szempontjából. Egyre többen vélik úgy, hogy az anyanyelvi szintű, illetve „tökéletes” nyelvtudás elvárása helyett a nyelvhasználat gyakoriságát, rendszerességét, szükségyszerűségét és funkcionalitását kellene inkább hangsúlyozni.

4.2.2. A nyelvhasználat szerint

A nyelvhasználatot elsők között Weinreich (1953) tekinti a kétnyelvűség megfelelő mutatójának, aki a két nyelv váltakozó használatának gyakorlataként definiálja a kétnyelvűséget, amit Mackey (1967, 1987) tágít tovább, amikor két vagy több nyelv váltakozó alkalmazásáról beszél. Grosjean (1982, 1998, 2000, 2013) eleinte csak a két nyelv rendszeres használatát várja el, majd beemelve a nyelvhasználat funkcióját, a kétnyelvűségen két vagy több nyelv (vagy dialektus) rendszeres és szükségyszerű használatát érti, és egyre komplexebb összefüggéseket tár fel.

A funkcionalitást meghatározónak tekintő definíciók kiemelik, hogy a kétnyelvű egyén a mindennapi beszédtevékenysége során rendszeresen két nyelvet (vagy dialektust) használ, vagy lenne képes használni. Ez az elvárás egészülhet ki még avval a kitételrel, hogy a kétnyelvű személy az aktuális szituációban mindig a kontextusnak, a saját igényeinek, a szociokulturális elvárásoknak, a résztvevőknek és a témának megfelelően, hatékonyan tudjon kommunikálni az adott nyelveken.

4.2.3. A származás és az azonosulás szerint

A kétnyelvűség és a kétnyelvű személy definiálása szempontjából a nyelvtudás fokán és a nyelvhasználat funkcióján felül meghatározó kritérium még a származás, valamint az azonosulás is Skutnabb-Kangas (1997) alapján. Származás szerint két-

nyelvűnek tekinthető az, aki születésétől fogva anyanyelvi beszélőktől tanulta a két nyelvet, a családban két nyelvet használ párhuzamosan, vagy akit kétnyelvűnek nevelnek. Azonosulás szempontjából az tekinthető kétnyelvűnek, aki akként azonosítja önmagát, és azonosul a két nyelvvel és/vagy, legalább részben, annak kultúrájával. Ezt nevezzük a belső azonosulásnak. Külső azonosulás szempontjából pedig az az egyén számít kétnyelvűnek, akit környezete kétnyelvűnek tekint.

A kétnyelvűség nem egy állandó állapot, hanem egy dinamikus, folyton változó folyamat, amelyben sok affektív és szociokulturális tényező együttesen formálja, alakítja a kétnyelvűt, és esetenként kettős kultúrájú, egyén személyiségét és kompetenciáit, beleértve azokba kötődését, azonosulását is.

4.2.4. Az elsajátítás időbelisége és a nyelvek viszonya szerint

A kétnyelvűség típusainak meghatározása során szempont lehet az elsajátítás időbelisége. Ezen az alapon megkülönböztethető egyrészt gyermekkori, serdülőkori és felnőttkori kétnyelvűség, valamint a két nyelv egymáshoz viszonyított időbelisége kapcsán szimultán vagy szukcesszív kétnyelvűség. Szimultán kétnyelvűségről akkor beszélünk, ha a két nyelv elsajátítása egyszerre, egy időben történik, míg a szukcesszív kétnyelvűség esetében a nyelvek elsajátítása egymást követően zajlik (BAKER 1996). A kompetencia, a nyelvismeret szintje, a két nyelv egymáshoz való viszonyulása alapján a kétnyelvűség lehet kiegyensúlyozott (szimmetrikus, balansz) vagy kiegyensúlyozatlan (aszimmetrikus, domináns). Az attitűdöt tekintve lehet a kétnyelvűség additív (hozzáadó, pozitív viszonyulást elősegítő) vagy szubtraktív (elvevő, felcserélő, negatív hatású). A legteljesebb felsorolást Baker már idézett művében találjuk (uo.).

A fenti meghatározásokat, az alkalmazott megközelítéseket még az is tovább árnyalja és befolyásolja, hogy az adott kutató önmaga két- vagy többnyelvű-e, természetes jelenségnek tekinti-e azt, vagy az egynyelvűséget tartja-e normának; továbbá hogy a kétnyelvűségnek mely aspektusát, összetevőjét és jellemzőjét tartja kiemelendőnek (BIALYSTOK – CUMMINS 1991; SKUTNABB-KANGAS 1997; COOK 1995; BAKER – PRYS JONES 1998; MYERS – SCOTTON 2006; GROSJEAN 2013; BARTHA 1999; NAVRACSICS 2000; KOVÁCS 2006; BAKK-MIKLÓSI 2009; KLEIN 2011; KOVÁCS – TRENTINNÉ 2014).

4.3. Többnyelvűség

A kettőnél több nyelvet beszélő embereket általában többnyelvű vagy poliglott személyeknek nevezzük. Az Európai Unió állásfoglalásai, ajánlásai kiemelten támogatják a többnyelvűséget az európai országokban (COM 2005, A bizottság 2008).

A többnyelvűség (*plurilingualism*) fogalma az Európa Tanács (KER 2002) értelmezése szerint nem azonos a soknyelvűséggel (*multilingualism*), amely bizonyos számú nyelv ismeretére vagy több nyelv együttes jelenlétére utal egy adott társadalomban. A soknyelvűség létrehozható egyszerűen úgy is, ha valamely oktatási rendszer bővíti a nyelvi kínálatát, és arra ösztönzi a diákokat, hogy egynél több idegen nyelvet tanuljanak, vagy mérsékelik az angol nyelv nemzetközi dominanciáját. A KER (2002: 5) értelmezése alapján ugyanakkor a többnyelvűség ezen túlmutatva azt jelenti, hogy

az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai – mindezek kulturális vonzataival együtt – folyamatosan bővülnek, az otthon megismert nyelvtől a társadalomban használt nyelven át más népek nyelvei felé (akár az iskolában, akár a felsőoktatásban, akár közvetlen személyes tapasztalat útján tanulta ezeket a nyelvhasználó),

és ezek nem különülnek el egymástól.

A KER a többnyelvűséget a plurikulturalizmus (*pluriculturalism*) kontextusában határozza meg (2002: 7).

A nyelv nemcsak a kultúra egyik fő tényezője, hanem egyben a kulturális produktumok hozzáférhetőségének eszköze is [...] Az egyének kulturális kompetenciájában az általuk megismert különböző (nemzeti, regionális, társadalmi) kultúrák nem egyszerűen egymás mellett léteznek, hanem összehasonlítás, szembeállítás és aktív interakció révén egy gazdagabb, integrált plurikulturális kompetenciát hoznak létre, amelynek a többnyelvűségi kompetencia az egyik, más alkotórészekkel szintén kölcsönhatásban álló összetevője. (KER 2002: 7)

4.4. Oktatási kétnyelvűség – kéttannyelvű oktatás

Tanulmányunk szempontjából a legfontosabb fogalom az oktatási kétnyelvűség. Kéttannyelvű oktatásnak nevezzük, ha a gyermek iskoláztatása során tanulmányait egyidejűleg két különböző nyelven folytatja, melynek komplexitását nyelvészeti, pszichológiai, kognitív és nyelvpolitikai összefüggések okozzák (VAMOS 1993, 2000). A kéttannyelvű oktatás az intézményes idegennyelv-oktatásnak egy olyan formája, amelyben a tantervi tartalmak egy meghatározott részét a célnyelven, míg más részét anyanyelven tanulják a tanulók (VAMOS 1993, 1996; KOVÁCS 2006). Fő célja minden esetben kettős: a nyelvnek (célnyelv, illetve az anyanyelv), valamint a tanítás–nevelés tartalmának (tantárgy, illetve nevelési terület) egyidejű fejlesztése. Az oktatási kétnyelvűség a célnyelvhez való viszonyulása alapján lehet nyelvmegőrző vagy nyelvgazdagító jellegű. (A nyelvmegőrző, nemzetiségi oktatásról lásd Márkus ezen kötetben megjelent írását.) Jelen tanulmány kizárólag a CLIL-típusú nyelvgazdagító kéttanítási nyelvű oktatási formákkal foglalkozik.

4.4.1. Két tanítási nyelvű oktatás Magyarországon

Magyarországon 1987-ben minisztériumi támogatással jöttek létre az első két tanítási nyelvű középiskolák, melyeket két évvel később, alulról szerveződő társadalmi kezdeményezésre az első kéttannyelvű általános iskolák is követtek (a hazai kéttannyelvű oktatási folyamatokról lásd részletesen VÁMOS 1993, 1994, 2008, 2016; Kovács 2006, 2018). A Kéttannyelvű Iskoláért Egyesület szakértőinek közreműködésével, Vámos Ágnes irányítása mellett született meg a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű oktatás hazai irányelveiről (Vámos 2016: 120) (2. melléklet).

Az 1997-es jogi szabályozás kimondja, hogy a kéttannyelvű iskolákban a célnyelv oktatásán felül minimum három tantárgynak a tanítása-tanulása idegen nyelven (nem nemzetiségi és nem anyanyelven, hanem angol, francia, német, olasz, orosz vagy kínai nyelven) folyik. Továbbá a főbb célokat is kijelöli az alábbiak szerint:

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás célja, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi tudást egyidejűleg és kiegyensúlyozottan fejlessze, a tanulókat megtanítsa az idegen nyelven való tanulásra [...] Célja továbbá, hogy különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra; törekedjen pozitív én- és országkép kialakítására [...]. (26/1997. [VII. 10.] MKM Rendelet)

A kéttannyelvű programok minden oktatási és nevelési szinten (óvodától a felsőoktatásig) történő fokozatos elterjedése következtében a hazai kutatások száma is egyre növekedett. Vámos Ágnes MTA doktori értekezésében (2016: 17) úgy összegez, hogy „a hazai kéttannyelvű nevelés- és oktatáskutatás témakörben a makro-, mezo- és mikrovilágok kutatása egyaránt folyt” az elmúlt 30 évben.

4.4.2. A két tanítási nyelvű oktatás európai formája: a CLIL

A két tanítási nyelvű programok Európában, és így hazánkban is, leginkább elterjedt formája a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), azaz a tartalom és nyelv integrációján alapuló oktatás-nevelés. A magyar szakirodalomban leggyakrabban tartalomalapú nyelvoktatásként utalnak rá, valójában azonban a közismereti, nem nyelvi tantárgyak részben vagy egészben idegen nyelven történő tanításáról van szó. A CLIL betűszó az 1990-es évek közepén vált a legismertebb és jelenleg is legszélesebb körben elfogadott szak kifejezéssé a kéttannyelvű oktatás megnevezésére David Marsh és kollégáinak munkássága nyomán (Eurydice 2006). Nemzetközi szinten a CLIL/EMILE terminust használják átfogó, ernyőjellegű megnevezésként minden olyan oktatási formára, ahol valamilyen közismereti szaktárgyi tartalom átadása idegen nyelven történik.

Amellett, hogy a nyelvoktatásnak egy minőségében is más, innovatív, új megközelítéséről van szó, a közismereti és fejlesztési tartalmak, a gondolkodási és tanulási stratégiák bevonásának és a speciális módszertannak köszönhetően a CLIL egy hatékony komplex tanulási és tanítási formát jelent. A CLIL-típusú programok fő összetevőiként meghatározó szerepet töltenek be az úgynevezett 4C fogalmak. Leggyakrabban a CLIL fő alkotóelemét adó tartalom (*content*), a kommunikáció (*communicaton*), a kogníció (*cognition*) és a kultúra (*culture*), de több modellben megjelenik a mindezt körbevevő kontextus (*context*) is. Továbbá a *culture* helyett időnként a *community* vagy a *citizenship* terminus szerepel. Ezek kombinációi alkotják az ún. CLIL Framework-ot (MEHISTO – MARSH – FRIGOLS 2008; COYLE – HOOD – MARSH 2010).

4.4.3. A CLIL jellemzői

A CLIL-re számos egymáshoz nagyon hasonló definíció ismert (MARSH 1994; MARSH – LANGÉ 2000; MARSH 2001; COYLE – HOOD – MARSH 2010). „A CLIL a pusztán nyelvtanításnál sokkal tágabb körű, újjító szellemű módszertani megközelítés platformját jelenti”, hiszen a módszer „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt”, áll az Eurydice jelentés bevezetőjében (2006: 7–9). Ez a kettős cél egy integrált, egységes megközelítést, egy különleges tanítási szemlélet kialakítását kívánja meg, hiszen a közismereti tárgy vagy tartalom tanítása-tanulása nem egyszerűen egy idegen nyelven, a célnyelven, hanem sokkal inkább annak segítségével és azon keresztül valósul meg (Eurydice 2006; MEHISTO – MARSH – FRIGOLS 2008; COYLE – HOOD – MARSH 2010).

A CLIL-típusú intézményekben a pedagógusok szerepe és felelőssége kiemelkedő, hiszen az egész oktatási-nevelési folyamatra kell koncentrálniuk, nem csupán az idegen nyelv és/vagy a szaktárgy megtanításának módszertanára (Eurydice 2006: 7–9; KOVÁCS – TRENTINNÉ 2014; TRENTINNÉ 2015; KOVÁCS 2018). Rendelkezniük kell számos szakmai és személyes kompetenciával (BERTAUX 2010), többek között nyitottnak és képesnek kell lenniük a befogadó légkör megteremtésére is a különböző nyelvi és/vagy kulturális háttérű gyerekek integrációjának, inklúziójának segítése érdekében.

A következő részben bemutatásra kerülő kutatás (nem hazai nemzetiségi kisebbséghez tartozó) két-, illetve többnyelvű gyermekek beilleszkedését és befogadását vizsgálja CLIL-típusú általános iskolai kontextusban. Az inklúciónak ez a sajátos esete a hazai közoktatási rendszerben többnyire a kéttannyelvű intézményekben jelenik meg hangsúlyosan, ahol a többségi/kisebbségi viszonylat nyelvi eredetű, és a kétnyelvű tanítási-tanulási közeg eleve megkönnyíti az eltérő nyelvi

háttérű tanuló és családja befogadását. Esetünkben az inklúzió fogalmának olyan értelmezése indokolt, mely kiterjed a nyelvileg és/vagy kulturális szempontból kisebbségben levő tanulók befogadására is (UNESCO 2005; Policy 2009).

4.5. A kutatás célja, helyszíne és a célcsoport meghatározása

Hazánkban a legutóbbi kutatás adatai szerint csaknem 300 kéttannyelvű iskolai program működött 2018 elején általános és középiskolai szinten, változatos nyelvi megoszlásban (KOVÁCS 2018). Ezen programok legtöbbször angol a célnyelve. Az angol célnyelvű programok jellemző vonása, hogy a többi célnyelvi programmal összehasonlítva nagyobb számban vonzanak olyan tanulókat, akiknek a nyelvi háttere nem kizárólag magyar. Az inklúziókutatásnak sajátos területe, hogy a nem magyar nyelvi háttérrel rendelkező tanulók hogyan illeszkednek be a hazai iskolai környezetbe. Ennek a kérdésnek a kutatására nagyon jó alkalom nyílik a budapesti Szabó Magda magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában, amelynek 190 tanulója közül 39, tehát a tanulók több mint egyötöde tartozik ebbe a csoportba. Az iskola nyolc osztályának mindegyikében, eltérő számban, találunk ilyen tanulókat. Van olyan évfolyam is, a hetedik, amelyben a többség tartozik ide. A kritériumok, amelyeknek alapján nyelvileg nem homogénnek, vagyis „nemzetközi”-nek soroltunk be egy tanulót, az alábbiak:

- akinek anyanyelve nem magyar, vagyis egyik szülője sem magyar anyanyelvű;
- aki születési kétnyelvű, melyek közül az egyik nyelv a magyar;
- aki magyar anyanyelvű, azonban iskolai éveinek jelentékeny részét töltötte külföldön, többnyire angol nyelvű iskolában.

Ezek a kategóriák könnyen átjárhatók, nem lehetett mindig egyértelműen besorolni, hogy a külföldön iskolába járt tanulók szülei milyen anyanyelvűek. Lehetnek magyar, és lehetnek ettől eltérő anyanyelvűek is. Az angol nyelvű iskola lehetett angol nyelvterületen (Egyesült Királyság, Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Új-Zéland), de járhattak a tanulók angol nyelvű nemzetközi iskolába Brazíliában vagy Norvégiában is. A kutatás során kiderült, hogy a mintavétel időpontjában a három kategória mindegyikébe szinte egyforma arányban tartoznak tanulók. Természetesen a tanulói összetétel évről évre változik, sokszor még egy tanéven belül is, hiszen gyakori körükben a más országba költözés.

4.5.1. A helyszín kiválasztásának szempontjai és a kutatás eszközei

A kutatás jellegénél fogva kis volumenű, hiszen egyetlen iskola tanulóira vonatkozik. Más kéttannyelvű iskolákban is találhatunk a magyartól eltérő nyelvi háttérű

tanulókat, azonban messze nem olyan arányban, mint a Szabó Magda Iskolában. Ehhez hozzájárul az a tény is, hogy az iskola nem állami, hanem alapítványi fenntartású, és a szülők tandíjat fizetnek. Az iskola a Rózsadombon van, a környéken nagyobb számban élnek külföldi diplomata családok, vagy hosszabb külföldi munkavégzés után hazatelepült magyar családok, mint más kerületekben. Az iskolában 2008 ősze óta folyik kéttannyelvű oktatás.

A kutatás eszközei az alábbiak voltak:

- 15 kérdést tartalmazó kérdőív, magyar és angol nyelven (lásd *1. Melléklet*);
- személyes beszélgetés tanulókkal;
- megfigyelés nemzetközi osztályok, csoportok tanóráin több éven keresztül.

A kutatásban részt vevő tanulók nyelvi háttere:

A nem magyar anyanyelvű tanulók főleg három nyelvi területről jönnek:

- angol nyelvi hátterűek;
- távolkeletiek (Dél-Korea, Kína);
- iszlám vallási területűek (arab, török).

Az angol nyelvi háttérrel rendelkező tanulókra legjellemzőbb az, hogy olyan kétnyelvű családokból érkeznek, ahol az egyik szülő angol anyanyelvű. Olyan is van, ahol már a szülő is kétnyelvű, például angol–olasz. Egy másik esetben angol–koreai szülőről van szó. Ezekben az esetekben a tanuló három nyelvvvel érkezik. Olyan kétnyelvű tanulók is vannak az iskolában, akiknek nincs angol anyanyelvű szülője, de tanulmányait éveken keresztül angolul végezte, például Görögországban, Brazíliában vagy máshol. A születetten kétnyelvűek esetében nem vehetjük adottnak azt a tényt, hogy a tanuló mindkét nyelvet beszéli. Egy Ausztráliából fél éve Magyarországra települt testvérpár tagjai például nem beszélnek magyarul, holott egyik szülőjük magyar.

A Távol-Keletről (Dél-Korea, Kína, illetve az előző tanévekben: Japán és Fülöp-szigetek) jött tanulók egy része anyanyelvi szinten beszél magyarul, mert iskolai tanulmányait Magyarországon kezdte. Akik csak átmeneti időt töltöttek Magyarországon, nem beszéltek magyarul. Az arab nyelvű vagy más muzulmán országokból jött tanulók alkotják a harmadik nyelvi csoportot. Ők jellemzően nem Magyarországon születtek, és itt-tartózkodásuk átmeneti. Legtöbbjük jól beszél angolul.

4.6. A kutatás kérdései és eredményei

Kutatásunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Sikerült-e, és milyen mértékben, beilleszkedniük a tanulóknak a magyar iskolába?
- Milyen tényezők járultak hozzá a beilleszkedéshez?
- Mi segítette volna jobban a beilleszkedés folyamatát?

A fent leírt kutatási eszközök segítségével az alábbi eredményeket kaptuk:

a) A beilleszkedéssel kapcsolatban a legtöbben pozitív választ adtak. Eltérő magyar nyelvtudással érkeztek a tanulók. A magyar nyelv fokozatos elsajátítása, vagyis a nyelvi akadály legyőzése nagyban hozzájárult a beilleszkedéshez. Ugyanakkor az ellenkező irányú nyelvi fejlődés is megfigyelhető: olyan csoportokban, ahol jelentős a nem magyar nyelvi háttérű tanulók száma, az angol válik munkanyelvvé. Mivel az ülésrend a csoportmunkához alkalmazkodik, rendszerint négy tanuló ül egy asztal körül, akik közül lehet, hogy kettő angolul beszél, ezért a magyar nyelvűek is az angolt használják. Ez nem csupán a tanórai nyelvhasználatra, hanem az órák közötti privát beszélgetésekre, hangosabb vitákra, szóváltásokra is igaz. A nyelvi beilleszkedés tehát az iskola mindkét munkanyelvét érinti.

A befogadás azonban nem egyszeri és visszafordíthatatlan folyamat. A tanulók életkorának változásával, illetve a tanulókat érő külső hatások eredményeként az egyszer már befogadottak nem kívánatossá is válhatnak. Erről számolt be egy távol-keleti tanuló, akit egyszer csak csúfolni kezdett pár fiú az osztályban származása miatt. Az ilyen jelenségekre, előítéletes magatartásra vagy megjegyzésre azonnal reagál az iskola vezetősége és tanári kara. A tanórai megfigyelések során kétszer tapasztaltunk ilyet: egy alkalommal az írás történetének tanulása közben, az arab írással kapcsolatban tett negatív megjegyzést egy évekig külföldön élt magyar nyelvű tanuló, egy olyan csoportban, ahol hat arab diák is volt. Máskor egy muzulmán országból jött diák tett bántó, általánosító megjegyzést az indiaiakra. A tanár mindkét alkalommal azonnal megállította az órát, és határozottan közölte, hogy az ilyen megjegyzéseknek és gondolkodásmódnak nincs helye az iskolában. A kérdőívekben két tanuló említi a 'bullying' és 'harassment' (zaklatás, bántás, piszkálódás) szavakat, de nem fejtik ki bővebben, hogy nekik részük volt-e ilyen bánásmódban, illetve egy nemrég jött diák jegyzi meg, hogy egy (szintén nem magyar nyelvű) tanuló társa állandóan csúfolja.

b) A beilleszkedéshez a válaszadók szerint mind a tanárok, mind az osztálytársak sok segítséget adtak. Külön kiemelik a tanítók, tanárok áldozatos munkáját, akik külön is foglalkoztak velük, hogy lépést tudjanak tartani a többiekkel. A beilleszkedés a legtöbbszörnél egyenes arányban áll a magyar nyelv terén elért eredményekkel. Minél jobban beszél magyarul, annál inkább részt tud venni közös tevékenységekben. Az iskolának egyébként kiemelt pedagógiai célja az inklúzió segítése: ennek órarendbe foglalt két eszköze is van: a magyar mint idegen nyelv tanítása, valamint az úgynevezett nemzetközi osztályok, csoportok létesítése. Ez utóbbiban angol nyelven kínál az iskola az általános műveltséget emelő, érdekes témákat feldolgozó foglalkozásokat, mint például a világ építészeti és természeti csodái, az űrkutatás, a bolygók, az időzónák, nagy felfedezők és feltalálók stb. Ezek a témák egyetemesek, nem helyeznek előtérbe egy nemzetet sem, mindenkinek egyenlő esélyeket adva.

A legtöbben a barátságok kialakulását említik mint a beilleszkedést segítő tényezőt. „Az összes lány az osztályban a barátnóm” – írja egyikük. Kiemelik, hogy

mivel az iskola tanulólétszáma alacsony, így szinte mindenkit ismernek, nem csak az osztálytársakat. Az évi rendszerességgel megrendezett sítáborok, erdei iskola, külföldi utazások stb. mind alkalmat adhatnak a barátságok kialakítására és elmélyítésére. Az iskola otthonos jellegét többen is említik: „Amikor besétálok a kapun, rögtön nagyon jó a hangulata az iskolának, amit szerintem ritkán lehet érezni más iskolánál” – írja egy tanuló. Legtöbbjük magáénak érzi az iskolát: „Nincs semmi, amit nem szeretek a Szabó Magda iskolában” – írja egyikük. Jó olvasni, hogy a színvonalat magasabbnak ítélik meg, mint a francia, új-zélandi stb. iskolákét: „A tanárok kompetensebbek, mint az előző iskolámban” és „Sok tanár gimnáziumi színvonalon tanít”. A hamar kialakuló otthonosságérzést a legkülönbözőbb módon támasztják alá: „Jó, hogy nem kell hoznom magammal ennivalót” (eltérően az angol nyelvű iskolákétól), „Szeretek focizni András bácsival”, „Kedvenc tantárgyam a történelem”. Az egyik tanuló a táncórákat kedveli, és kevesli a számukat.

c) Arra a kérdésre, hogy mi gyorsította volna a beilleszkedést, önkritikusan nagyrészt saját magyar nyelvtudásukat említették. „Az segített volna, ha jobban tudok magyarul”. Az egyik fiú tanuló azt írja: „Amikor idejöttem, összesen egy szót tudtam magyarul: szia”. Van, akinek segített volna, ha van már ismerőse az iskolában. Olyan válaszadó is volt, aki ezt írta: „Nekem nem kellett beilleszkednem, mert nagyon nyitott személyiség vagyok”. Mások az iskola nemzetközi jellegét emelték ki, könnyebb úgy beilleszkedni, hogy nincs egyedül az eltérő nyelvi hátterével.

4.7. Összegzés

A kutatásban részt vevő tanulók válaszai és viselkedése arra világítottak rá, hogy a sikeres inklúzió fő ismérvei az alábbiak:

- az iskola tanulólétszáma;
- a beilleszkedni kívánó tanuló személyes kapcsolata tanáraival és társaival;
- a magyar mint idegen nyelv tanítása;
- az iskola által szervezett programok.

A Szabó Magda Iskola megfelelő helyszínt biztosít az inklúzió szempontjából, mert családi mérete, a tanárok és tanulók közvetlen kapcsolata, valamint a nem magyar nyelvi háttérű tanulók viszonylag nagy száma miatt könnyebben sikerül a beilleszkedés, mint egy nagyobb iskolában. Az iskola nyelvileg heterogén jellege számos előnyt biztosít a magyar nyelvű tanulók, sőt a tanárok számára is, nyelvi és kulturális tekintetben egyaránt. Érdemes lenne egy további kutatásban ezt is felmérni.

Irodalomjegyzék

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelv iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról
- A Bizottság többnyelvűséggel foglalkozó közleménye (2008): Az Európai Közösségek Bizottsága: Brüsszel, 2008. 09. 18. COM (2008) 566 végleges. Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:HU:PDF> (Letöltés ideje: 2019. november 11.)
- BAKER, C. – PRYS JONES, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- BAKER, C. (1996): *Foundations of Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon – Philadelphia – Adelaide.
- BAKK-MIKLÓSI K. (2009): *Kétnyelvűvé válásunk útjain*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- BARTHA Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BERTAUX, P. – COONAN, C. M. – FRIGOLS-MARTÍN, M. J. – P. MEHISTO (2010): *The CLIL Teacher's Competences Grid*. http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf (Letöltés ideje: 2019. november 11.)
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. Holt, New York, NY.
- COM (2005): *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Brüsszel, 2005. 11. 22. 596.
- COYLE, D. – HOOD, P. – MARSH, D. (2010): *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CRYSTAL, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DIEBOLD, A. R. (1961): Incipient Bilingualism. *Language* 37(1). 97–112.
- Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- GÖNCZ L. (1985): *A kétnyelvűség pszichológiája*. Fórum Könyvkiadó, Újvidék.
- GROSJEAN, F. (1998): Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism. Language and Cognition* 1(2). 131–149.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with Two Languages*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- GROSJEAN, F. (2000): The bilingual language modes. In: NICOLE, J. (ed.): *One Mind, Two Languages*. Blackwell, Oxford. 1–22.
- GROSJEAN, F. (2013): Bilingualism: A short introduction. In: GROSJEAN, F. – LI, P. (eds): *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell, Malden – Oxford. 5–25.
- HOFFMANN, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. Longman, London.
- KITZINGER, A. (2015): *Multilingual and Multicultural Challenges in a Hungarian Kindergarten*. Doctoral (PhD) dissertation. PPKE, Piliscsaba Budapest.
- KOVÁCS J. (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

- KOVÁCS J. (2018): *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS J. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (2014, 2016): *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) Magyar változat. Budapest. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- LESZNYÁK M. (1996): *Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás*. Magyar Pedagógia 96(3). 217–230.
- LIGHTBOWN, P. – SPADA, N. (2011): *How Languages are Learned*. 3rd edition. Oxford University Press, Oxford.
- MACKEY, W. F. (1967): *Bilingualism as a World Problem*. Harvest House, Montreal.
- MACKEY, W. (1987): *Education and Bilingualism*. Kogan Page, London.
- MACNAMARA, J. (ed.) (1967): Problems of Bilingualism. *The Journal of Social Issues* 23(2). 29–38.
- MÁRKUS É. (2020): A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában. In: ENDRÓDY O. – SVRAKA B. – F. LASSÚ Zs. (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MARSH D. (1994): *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne, Paris.
- MARSH, D. (2002): *CLIL/EMILE The European Dimension*. UniCOM. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- MARSH, D. – LANGÉ, G. (eds) (2000): *Using Languages to Learn and Learning Languages to Use. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- MEHISTO, P. – MARSH, D. – FRIGOLS, M. J. (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
- MYERS-SCOTTON, C. (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell Publishing, Oxford.
- NAVRACSICS J. (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009): *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris UNESCO.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek* (Reményi Andrea Á. – Kontra Miklós ford.). Teleki László Alapítvány, Budapest.
- TRENTINNÉ BENKŐ É. (2015): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- VÁMOS Á. (1990): A kétnyelvűség. *Idegen nyelvek tanítása* 1. 24–28.
- VÁMOS Á. (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle* 3(11). 11–16.
- VÁMOS Á. (1994): *A kétnyelvű oktatás története a kezdetektől 1945-ig*. Kandidátusi Értekezés, Budapest.

- VÁMOS Á. (1996): A kéttannyelvű oktatásról. *Köznevelés* 24–25.
- VÁMOS Á. (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- VÁMOS Á. (2016): *Kétnyelvű oktatás Magyarországon*. Tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia. Értekezés. MTA doktora pályázat. Budapest.
- WEINREICH, A. G. (1953): *Languages in contact. Linguistic Circle of New York*. Mouton, Den Haag.

Mellékletek

1. sz. Melléklet: Kutatási kérdések (magyarul és angolul)

Inklúzió az iskolában a kéttannyelvű programokban

Helyszín: Szabó Magda Iskola

Időpont: 2019. február–március

- 1) Hány éve jársz ebbe az iskolába?
- 2) Előzőleg hová jártál?
- 3) Miért jöttél ebbe az iskolába?
- 4) Miben különbözik ez az iskola az előzőtől?
- 5) Emlékszel, milyen volt az első napod itt?
- 6) Ha előzőleg máshová jártál, hogyan fogadtak a társaid?
- 7) Mennyire beszéltél magyarul, amikor idekerültél?
- 8) Hogyan vettél részt a magyar nyelvű órákon?
- 9) Mi volt az, amihez gyorsan hozzászoktál a magyar iskolában?
- 10) Mi az, ami még gondot jelent?
- 11) Mennyire érzed magad eredményesnek az iskolában?
- 12) Sikerült-e barátokat szerezned az osztályban vagy az iskolában?
- 13) Az iskola által szervezett programok, például sítábor, erdei iskola, kirándulások, farsang stb. mennyiben segítettek beilleszkedésed a közösségbe?
- 14) Mit szeretsz legjobban ebben az iskolában?
- 15) Hogy érzed, mi segített volna még jobban a beilleszkedésben, amikor idejöttél?

-
- 1) How long have you been attending Szabó Magda School?
 - 2) What school did you attend before coming here?
 - 3) Why have you (your parents) chosen this school?
 - 4) In what way do you think your former school differs from Szabó Magda School?
 - 5) Do you remember what your first day in this school was like?
 - 6) How did your class/schoolmates receive you?
 - 7) How much Hungarian did you speak when you entered this school?
 - 8) How did you take part in the lessons which were conducted in Hungarian?
 - 9) What were the things you got used to quickly in this school?
 - 10) What is still a problem?

- 11) How well do you think you are doing at school? In what subjects do you do well?
- 12) Have you managed to make friends in your class/school?
- 13) How far do you think out-of school activities such as ski camps, forest schools, fancy dress parties, etc. help you integrate / make friends / feel good at school?
- 14) What do you like most about Szabó Magda School?
- 15) What do you think would have helped you more at the start?

2. sz. Melléklet

A) Részlet a kéttannyelvű iskolák működésének szabályozásából:

26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról, részlet: 1. számú melléklet a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelethez

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve

A két tanítási nyelvű iskolai nevelés-oktatás célja és feladata

„A két tanítási nyelvű iskolai oktatás célja, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi tudást egyidejűleg és kiegyensúlyozottan fejlessze, a tanulókat megtanítsa az idegen nyelven való tanulásra, az idegen nyelvű információk feldolgozására. A tanulók alkalmassá váljanak arra, hogy tanulmányaikat akár magyarul, akár idegen nyelven folytassák, illetve szakmájukat mind a két nyelven gyakorolják. Célja továbbá, hogy különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra; törekedjen pozitív én- és országkép kialakítására; értesse meg a nemzetközi kapcsolatok és együttműködés fontosságát.

A két tanítási nyelv alkalmazásával az intézményes idegennyelv-tanulás a természetes nyelvelsajátításhoz közelít. Ezáltal elérhető, hogy az anyanyelv-tudás fejlesztése és a magyar kultúra megismerése mellett, a tanulók magas szintű idegennyelv-tudás és idegennyelv-tanulási képesség birtokába jussanak, tehetségük kibontakozhasson. Követelmény tehát, hogy legyenek képesek az idegen nyelven való gondolkodásra, az idegen nyelv használatára az információszerzésben, -közlésben és -alkalmazásban. A tanulók értsék meg az idegennyelv-tudás állandó gondozásának szükségességét, a mind kiegyensúlyozottabb kétnyelvűség elérése és megtartása érdekében.”

A célnyelv oktatása a két tanítási nyelvű általános iskolában

„Élő idegen nyelv tudása nélkül számunkra nem létezhet európaiság, s e nélkül gyakorlatilag kizárt, hogy az európai oktatási rendszerekbe bekapcsolódhassunk. Világszerte keresik a hatékonyabb idegennyelv-elsajátításnak különböző lehetőségeit, s eljutottak azokhoz a „rejtett tartalékokhoz”, amelyek a gyermekkori nyelvi fogékonyságban, idegéletteni, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai sajátosságokban rejlenek. Ezeknek a követelményeknek kiválóan megfelelnek az egyre jobban elterjedt két tanítási nyelvű iskolák, ahol a tanulók már néhány hónap elteltével képesek arra, hogy idegen nyelven is egyszerű mondatokkal kommunikáljanak. A 6-7. éves korosztály életkori sajátossága, hogy gátlás nélkül, játékos tevékenységeken keresztül sajátítja el az idegen nyelv alapjait, és szinte észrevétlenül jut meghatározott ismeretek birtokába. Az idegen nyelvi szoktatásban nagy szerepe van a motorikus és emocionális elemeknek, a tárgyakkal való manipulálásnak, a rajznak, az imitációs mozgásnak, az énekes és táncos játékoknak. Éppen emiatt van nagy jelentősége a készségtárgyak, pl. ének-zene, rajz, technika és testnevelés idegen nyelven való oktatásának is.”

A célnyelvi kultúra

„Az idegennyelv tanításának célja a gyakorlati nyelvi készségek elsajátításán kívül az, hogy lehetővé tegye egy másik kultúra sajátos értékeivel való megismerkedést is. Ily módon erősödjön bennük saját anyanyelvük és kultúrájuk, valamint növekedjen a mások iránti érdeklődés, türelem és megértés. Mivel a nyelvet azért oktatjuk, hogy kommunikálni tudjunk segítségével, a sikeres kommunikáció sok esetben annak függvénye, hogy mennyire ismerjük a célországot, hiszen egy-egy jelenség csak a háttér ismeretében válik érthetővé.

(...)

A kultúrát, mint tantárgyat nehéz oktatni, megtanulni sem lehet, de kifejleszthetjük tanítványainkban az igényt és érdeklődést a kultúra megismerése iránt. A célnyelvi és az anyanyelvi kultúra összehasonlításával egymás mélyebb megértéséhez is eljuthatnak a tanulók, ezáltal toleranciát fejleszthetünk ki bennük más emberekkel és kultúrájukkal szemben, ugyanakkor megtanulhatja azt is, hogy saját kultúrája más népekénél nem alávalóbb.”

B) Részlet a kéttannyelvű iskolák működésének szabályozásából:

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

47. A két tanítási nyelvű általános iskolai nevelés-oktatás feltételei

135. §

„(1) Nyolc évfolyamos általános iskolai két tanítási nyelvű nevelés-oktatás abban az általános iskolában folytatható, amelyik három egymást követő tanév átla-

gában teljesíti azt a feltételt, hogy a hivatal által szervezett célnyelvi mérésben a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásban részt vevő tanulók legalább hatvan százaléka megfelel

a) a hatodik évfolyamon a Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban: KER) szerinti A2 szintnek, és

b) a nyolcadik évfolyamon az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról szóló 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet 2. számú mellékletében meghatározott KER szerinti B1 szintű nyelvtudást mérő célnyelvi mérés követelményeinek.”

5. Vietnámi magyarok – magyar vietnámiak? A Magyarországon élő másodgenerációs vietnámiak szocializációja

TAKÁCS LUCA SÁRA

Az alább bemutatott kutatás középpontjában olyan Dél-Pesten élő vietnámiak állnak, akik egyértelműen a vietnámi kolónia tagjaként azonosítják magukat, azonban életüket a magyarsággal való mindennapos kapcsolatuk erősen befolyásolja. A tanulmány a vietnámiak identitására, nyelvhasználatára és az iskolával való kapcsolatukra fókuszál, kísérletet tesz arra, hogy a vietnámi gyermekek saját maguk által felfedezett identitástudatát hasonlítsa össze a pedagógusokban kialakult Magyarországon élő vietnámi gyermekekkel kapcsolatos képpel. A tanulmány a korábbi Nguyen Luu és Győri Gordon nevével fémjelzett magyarországi vietnámiakkal kapcsolatos kutatásokra támaszkodik; másrészt különösen a koragyermekkorra és kisiskoláskorra fókuszálva kiegészíti azt a társas fejlődés szociális színtereivel, a bébiszitterek és tanítók tapasztalataival.¹ A kutatás 30 fő (15 diák és 15 pedagógus) bevonásával, szóbeli kikérdezéssel magyar és vietnámi nyelven zajlott.

5.1. *Kutatási eredmények a magyarországi vietnámiakkal kapcsolatban*

A Bevándorlási Hivatal statisztikai nyilvántartása szerint 2008 első félévében 3083 volt a vietnámiak létszáma. A vietnámi migránsok leggyakrabban bevándorlási engedéllyel rendelkeznek magyarországi tartózkodásuk ideje alatt (VÁRHALMI 2009). A 2011-es népszámlálási adatok szerint hazánkban 3500 vietnámi él (KSH 2013). A népesség megoszlása a nemzetiséghez tartozás szerint a vietnámiak esetében nem érte el a 0,1%-ot sem. Az ilyen alacsony létszámú népcsoportok, mint például a kínai, kurd vagy a vietnámi, a magyarországi törvények alapján nem sorolhatók be a nemzetiségek közé.

A rendszerváltás után vállalkozási, családgyesítési, illetve tanulmányi célból, de már többségükben magánúton idekerült vietnámiak száma a régebb óta itt tartózkodókkal együtt 4-5 ezerre tehető. Ezzel a számmal a kínaiak után ők lehetnek a második legnépesebb, Európán kívülről bevándorló csoport Magyarországon. (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 2)

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás megjelent az Eötvös Kiadó TEPA sorozatában 2017-ben.

Az 1990-es évektől 2007-ig végzett statisztika alapján az ázsiai országokból érkezettek számára kiadott munkavállalási engedélyek száma nagyjából stagnál (HÁRS 2009).

Nguyen Luu és Gordon Győri kiemeli, hogy az itt letelepedett családok kultúrája lényegesen eltér a hazai és európai kultúrától. Kutatásaikból kiderül, hogy a vietnámi családok sok esetben szoros kapcsolatot tartanak a származási kultúrájukkal, ugyanakkor többen tervezik Magyarországon a jövőjüket (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013). Guo Xiaojing a „Kínaiak és a magyar állampolgárság” című kutatásában a kínai és vietnámi etnikum magyar állampolgárságra való törekvését hasonlította össze. Az adatok azt mutatták, hogy a vietnámiak több mint a fele szeretné megszerezni a magyar állampolgárságot, vagy már meg is szerezte azt. Míg a kínaiak nagyobb része nem kívánja megszerezni (GUO XIAOJING 2011). Egy 2009-ben elvégzett vizsgálatból kiderült, hogy az újonnan érkező „migráncsoportok” közül a vietnámiak tartózkodnak a leghosszabb idő óta, átlagban 14 év óta Magyarországon. Továbbá az is kiolvasható, hogy a vizsgált mintában a vietnámiaknak van a legtöbb, magyar iskolába járó gyermekük. „Ilyen hosszú távú migráns létben még komolyabb feladatot jelent a családoknak, hogy miként nőnek fel a gyerekeik, a magyarországi boldogulással együtt hogyan vigyék tovább a vietnámiságot” (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 2). Ezen információk birtokában érdemes megvizsgálni, meg tudják-e tartani az anyaországból hozottakat, tovább tudják-e örökíteni kultúrájukat, avagy különböző folyamatok révén elvesztik-e azt, valamint hogyan alakul főként a másodgenerációs vietnámi gyermekek szocializációja, valamint identitástudata.

A második generációs migránsok körében, mivel mindannyian iskolai vagy óvodai közegeben kezdték meg magyarországi beilleszkedésüket, kulcsfontosságú az oktatási intézmények szerepe. Ennek a másodlagos szociális térnek a súlyát az adja, hogy a gyermekek az óvodáskor betöltése után életük nagy részét ezekben a közösségekben töltik el. Más szóval, ezek az oktatási intézmények egyúttal kapcsolódási pontok a „migráns” háttérű gyerekek számára a magyar társadalomhoz (BARNA – NGUYEN LUU – VÁRHALMI 2012).

5.2. Identitás, akkulturáció, hibrid identitás és nyelvhasználat

Az, hogy az *integráció* milyen mértékben válik sikeressé, több változóval is összefüggésben van. Mindenekelőtt a magyarokkal való kapcsolatok erőssége és minősége játszik fontos szerepet a sikeres beilleszkedésben, de természetesen az itt töltött idő hossza is szoros kapcsolatban áll, valamint egyik tényezője az integráció folyamatának. Fontos és nagy szerepet játszanak ugyanakkor azon találkozási pontok, azon intézmények, ahol a migráns el tudja kezdeni a kapcsolatok felépíté-

sét – valamint az integrációt. Ilyen intézmény például egy iskola avagy munkahely. Ha ezek az intézményes találkozási pontok hiányoznak a migráns és a migráns gyermek életéből, az integráció nehézkes lehet, előfordulhat, hogy nem alakul ki a szükséges magyar nyelvtudás, és annak következtében elszigetelődnek a befogadó társadalomtól (BARNA – NGUYEN LUU – VÁRHALMI 2012).

A gyermekeknek négyéves koruk körül kialakul a személyes identitásuk, valamint a családi identitásuk is (COLE – COLE 2006). Azonban a másodlagos szociális színtér, a kortársakkal való időtöltéssel, az intézmények térhódításával egyre nagyobb súlyt kap a gyermekek életében. Az *etnikai identitás* „a személyiség azon tartós, alapvető aspektusa, amelyik egy etnikai csoporthoz tartozás érzéséből, valamint a hovatartozáshoz kapcsolódó attitűdökből és érzésekből tevődik össze” (COLE – COLE 2006: 395).

*Akkulturáció*nak nevezzük, amikor „idegen etnikai környezetben két etnikailag eltérő tudatrendszer találkozik” (HOMIŠINOVA 2008: 28). Berry szerint az etnikai identitás az akkulturáció tükrében a következőképpen alakulhat: lehet *integrált* vagy *bikulturális/multikulturális*, ebben az esetben például vietnáminak és magyarnak is érzi magát a gyerek, a személy. Az általa említett második lehetőség a *szeparált*, ilyen esetekben csak egy etnikai csoporttal azonosul, általában a saját etnikai csoportjával, jelen esetben vietnáminak vallja magát. A harmadik lehetőség az *asszimilatív*, azaz teljes mértékben asszimilálódott identitás, vagyis a személy csak magyarnak érzi magát, és végezetül a marginális, amely esetében egyiknek sem érzi magát. Az utolsóként említett marginális „Bourhis terminusával individualisztikusnak is nevezhető, hiszen az egyén számára nem fontos a csoporthoz való tartozás” (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 4).

Az *akkulturáció* hosszan elnyúló folyamat, amely egy másik kulturális csoporttal való (huzamosabb) találkozás következményeként az egyénben, illetve a csoportban fellépő változásokat jelenti, amelynek nincsenek időbeli korlátai. Egy többségi társadalomban élő kisebbségi csoport akkulturációs szintje abban mutatkozik meg, hogy mennyi maradt meg a csoport tradicionális kultúrájából (BINDORFFER 2001).

A Magyarországon élő másodgenerációs vietnámiak esetében az identitás kérdése úgy fogalmazható meg, hogy ebben a kettős – vietnámi és magyar – kötődésben kinek, minek érzi magát az egyén? Hogyan jelennek meg a különféle (európai, ázsiai, magyar, vietnámi) identitások? Ezek hogyan jelennek meg az iskolával kapcsolatos viselkedésekben és a jövőbeli tervekben? (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 1).

A globalizáció egyik következménye a *kulturális konvergencia*. A jelenséget a néprajzban és az antropológiában transzkulturációnak, akkulturációnak, hibridizációnak nevezik (BARNA 2011).

A *hibriditás* fogalmát a kultúrakutatás birminghami iskolája, elsősorban Stuart Hall vezette be a tudományos életbe. „A biológiából vett metafora a kulturális keveredésre, a zavaros, »nem tiszta« identitások megjelenésére vonatkozik, amelyek elvetik az esszencializmust, és visszautasítják a szigorú határokat” (ERIKSEN 2008). A hibrid identitás kialakulásához egyértelműen olyan a kettős kulturális közeg kell – amely például az akkulturáció velejárója –, ahol az egyén több etnikai kultúra hatása alatt van. A pedagógusok ismerik azt a kettősséget, mely a kétkultúrás és a kétnyelvű diákok velejárója, ez gyakran együtt jár a törekeny egyensúllyal, mely a hibrid identitás velejárója (KITZINGER 2009; ENDRŐDY-NAGY 2014).

Barna Mária, Nguyen Luu és Várhalmi Zoltán megállapítása szerint

a vietnámi szülők tudatosan figyelemmel kísérik azt a folyamatot, amelynek során gyermekeik integrálódnak a magyar társadalomba, és sok esetben úgy vélik, hogy teljesen magyarrá is váltak. Ugyanakkor a gyerekek erősen észlelik identitásuk kettősségét, azt a bikulturalitást, amely a származási kultúrához és a magyar közeghez egyaránt hozzákapcsolja őket. (2012: 9)

„Hall (1991) szerint másod- és harmadgenerációs migráns fiatalok gyakran tudatosan válogatnak a különböző kulturális hagyatékokból, és ezeket szinkronizálva alakítanak ki hibrid kulturális preferenciákat” (VÁRHALMI 2013: 226). Az etnikai identitásnak többek között eleme a nyelvismeret és nyelvhasználat. Ezek azon alapvető etnikai integráló jegyek közé tartoznak, amelyre minden kisebbség az etnikai identitását alapozza (HOMIŠINOVA 2008). A nyelv tehát nemcsak az információk, hanem a kultúra hordozója is, így a kisebbségi helyzetben az identitás szimbóluma (GEREBEN 1998). Ennek értelmében az „etnikai identitást erősíti az etnikai nyelvhasználat és a kultúrafogyasztás” (SZABÓ és mtsai. 2012: 84).

A nyelvelsajátítás örökké vitás alapkérdése, hogy mennyiben befolyásoló tényező a biológiai örökség, valamint a környezet szerepe (DIAZ-NYÁRI – ENDRŐDY-NAGY 2016). Torgyik kiemeli, hogy a nyelvi szocializáció olyan társadalmi beilleszkedési folyamat, mely során a nyelvelsajátításon túl a kapcsolódó kultúra normáit is interiorizáljuk. A család az első meghatározó színtere ennek a folyamatnak (TORGYIK 2005). A nyelvelsajátításról fontos kiemelni, hogy nem tudatos folyamat, a kisgyermek a környezetből érkező ingerek hatására kiszűri a számára szükséges tudást, a különféle nyelvi elemeket felhasználva (DIAZ-NYÁRI – ENDRŐDY-NAGY 2016). Egyes terminológiák szerint a nyelvelsajátítás a 10 év alatti gyermekekre vonatkozik, az ismétlődő verbális ingerek bizonyos szituációkhoz kapcsolódnak, a szabályokat pedig a „tanuló” érzi, de nem tudatosan alkalmazza. A kommunikáció célja pedig az, hogy a gyermek önmagát megértse, nem a hibátlan mondatok képzése (KOVÁCS 2009; DIAZ-NYÁRI – ENDRŐDY-NAGY 2016).

5.3. Kutatási módszerek

A kutatást 2017-ben vettük fel. Két célcsoportja: a Magyarországon élő iskoláskorú, azon belül másodgenerációs, Magyarországon született vietnámi gyermekek, valamint olyan pedagógusok, akik pályafutásuk alatt találkoztak már vietnámi gyermekekkel. Mindkét említett csoportból 15-15 személy szóbeli kikérdezését valósítottuk meg. Előfeltevésünk, hogy a Magyarországon született vietnámi gyermekeknek nincsen szocializációs problémájuk, valamint a gyermekek egyfajta bikulturális identitással rendelkeznek. „A szóbeli kikérdezés azért tűnt jó választásnak, mert a szakirodalom szerint, mint módszer alkalmas egyének, esetleg csoportok együttes ismereteinek, véleményeinek, attitűdjeinek, élményeinek, motívumainak, életmódjának a felderítésére.” (NÁDASI 2011: 40)

A vizsgálat tárgya: a szocializációs színtér mellett a szocializációhoz, mindegyiknél a beilleszkedéshez elengedhetetlen nyelvvismeret kérdése volt.

5.4. Kutatási eredmények

A kikérdezett vietnámiak száz százaléka óvodáskora óta részt vesz a magyar közoktatási rendszerben. Csekély százalékuk már bölcsődébe is járt. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek igen hamar kapcsolatba kerültek a befogadó társadalom intézményes nevelésével, és így a hivatalosan használt magyar nyelvvel is.

Azonban egy nagyon fontos tény érdemes kiemelni: a gyermekek feltűnően nagy százalékának volt vagy jelenleg is van bébiszittere, azaz dadája. Ez több szempontból is érdekes tény. A kérdésre, miszerint „Volt-e bébiszittered?” mindenki igennel válaszolt, és a „Ha volt, vele töltötted-e a hétvégéket?” kérdésre 54% a „Volt rá alkalom”, 33% a „Többször volt rá alkalom” és 13% a „Nem, soha” választ adta. „Anyáék el voltak foglalva” – mondta és már indokolta is Tamás (12 éves fiú). Ő szintén kifejtette, hogy a mai napig anyának hívja a dadáját. Az eredmények azt mutatták, hogy többségük igen személyes, legtöbbször „unoka-nagymama” kapcsolatban áll a régi vagy akár jelenlegi dadájával. A válaszadók között voltak olyan gyermekek, akik bölcsődébe is jártak, ugyanakkor a bölcsőde után a dada vitte őket haza, vagy akár saját otthonába, amíg a szülők dolgoztak. Ezt Nguyen Luu Lan és Győri Gordon János is egyértelműen kimutatja, ahogy ők fogalmazzák: „sokszor a szülők munkája miatt a magyar dadus tölti a legtöbb időt a gyerekekkel” (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 12). A vietnámiak körében általános gyakorlat az egész napon át, akár reggeltől késő estig tartó munka. Ennek szükségességét a szülők azzal indokolják, hogy a magyarokéhoz képest dupla erőfeszítéssel lehet csak behozni a migráns léttel járó hátrányokat (BARNA – NGUYEN LUU – VÁRHALMI, 2012). Felvetődik azonban a kérdés: ha a gyermek egészen kiskorától, akár csecsemőkorától meghatározó szoroságú kapcsolatban áll egy harmadik

személlyel – jelen esetben egy magyar dadával –, akivel sok esetben szinte több időt tölt, mint a saját édesanyjával, akkor valóban a szoros értelemben vett család-e az első szocializációs szintér, az anya-e a legfőbb közvetítő? A kérdés feltevésének jogosságát a téma szakértőjének tapasztalatai is alátámasztják: „bizonyos kor után a szülőkhöz való kötődést veszélyeztetettnek látja a szülő” (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 12).

5.4.1. Nyelvhasználat

Tizenöt gyermek közül a „Milyen nyelven beszéltek a családban, rokonságban, például egy születési bulin?” kérdésre a legtöbben egyöntetű választ adtak. A szülők egymás között vietnámiul beszélnek, és a gyermekekhez is vietnámiul szólnak, míg a gyermekek már egymás között a magyar nyelvet használják. Arra a kérdésre, hogy melyik nyelvet érzik közelebb magukhoz, azaz melyiket beszélik jobban – ugyancsak a magyar nyelv volt a válasz. Az egy-egy rövid, indokoló válaszból arra a következtetésre jutottam, hogy egész egyszerűen több szót tudnak magyarul, így annak kényelmesebb a mindennapi használata (1. ábra).



1. ábra. Családon belüli nyelvhasználat – Takács Luca Sára kutatása alapján

Nguyen Luu kutatásából kiderült, hogy

a végtelenített munkaidő egyik legnegatívabb következménye, hogy meggyengül a családon belüli kommunikáció. A gyerekek óvodában, iskolában töltik idejük nagy részét, sokkal többet van velük a „dadus” még nagyobb korukban is, sőt, még hétvégén, ünnepnapokon is, ha nem zár be a piac. A gyerekek sokszor jobban ismerik a magyar nyelvet, mint a vietnámit. Mire felnőnek, sokan már nem is tudnak, illetve nem hajlandók vietnamiul beszélni. (BARNA, NGUYEN LUU ÉS VÁRHALMI 2012: 39)

A nyelv tekintetében általánosnak mondható, hogy a magyar iskolába járó vietnámi gyerekek jobban beszélnek a magyar, mint a vietnámi nyelvet. Mind kérdőíves vizsgálatból, mind interjúkból egyértelműen kiderült, hogy jobban tudnak magyarul a fiatalok, mint vietnamiul [...] A magyar nyelvismeretük olyan magas, hogy egyéni különbség inkább a származási nyelv kompetenciájában és használatában van. (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 8)

A fenti megállapításokat alátámasztja az interjúban részt vett pedagógusok véleménye, miszerint a vietnámi gyermekek a magyar nyelvet helyesen használják, valamint a gyakorlati alkalmazásban nem keverik a vietnámi nyelvvel. A pedagógusok közül többen kiemelték azt, hogy a gyermekek a magyar helyesírási szabályokat a többiekkel azonos tempóban haladva sajátítják el, úgy, mint a magyar anyanyelvűek, valamint eredményesen használják a tanult szabályokat. Az itt született gyermekek az óvodától – de, ahogy a fentiekben már említettem az esetek többségében az óvoda előtt a magyar anyanyelvű dadustól – kezdve tanulják a magyar nyelvet.

Ebben a mindennapos intenzív nyelvi környezetben a gyermek sajátjának érzi a magyar nyelvet, ily módon a nyelvi szocializáció tökéletesen megvalósul. Ezt igazolja, hogy az interjúban részt vett személyek többsége visszaemlékezése szerint a magyar nyelvet kezdte el beszélni először, valamint jelenleg a magyar nyelvet érzi közelebb magához.

Az említettekre Tamástól (12 éves fiú) hallott hozzászólás a példa: „Esténként voltunk a családdal, ott tanultunk vietnámit”. E mondat értelmében neki nem a befogadó társadalom nyelvét kell megtanulnia, hiszen abban szocializálóik, hanem a klasszikus értelemben vett anyanyelvét.

Egyik alanyunk beszámolt róla, hogy kisebb korban hónapokra Vietnámba küldik a gyermeket, a rokonokhoz, azt remélve, hogy a vietnámi nyelvet ott megtanulja. Az általam megkérdezett gyermek családjának mindegyike tartja a kapcsolatot az anyaországgal, és szoktak Vietnámba utazni. „Nem gyakran, mert nagyon drága, és ha mind a négyen megyünk, akkor nagyon drága lenne, de amikor van rá pénz, vagy idő – meg persze a tartózkodási engedély is... tudod – akkor szoktunk menni Vietnámba” – magyarázta Tamás (12 éves fiú) a Vietnámba utazás rendszerességét és annak okait.

5.4.2. Névválasztás

A szülők törekednek a saját nemzeti hagyományaikat fenntartani, úgymint ünnepek megtartása, hagyományos vietnámi ételek, névválasztás. Az identitástudatukat őrizve az esetek többségében vietnámi nevet adnak a gyermeküknek, de gyakori, hogy a vietnámi név mellé egy magyar név is társul. Az utóbb említett magyar név néhol a magyar szabályoknak megfelelően anyakönyvezésre is kerül. Az általam kitöltetett kérdőívben két kérdés vonatkozott a névhasználatra. A feltett kérdésre: „Van-e magyar neved a vietnámi neved mellett?” a legtöbben (63%) igennel válaszoltak, 25%-nak nemzetközi nevük van, és összesen 12%-nak nincs magyar neve. Érdekes megemlíteni, hogy a legtöbbször olyan szó szoros értelmében vett magyar nevet vagy akár bibliai nevet visel, mint például János vagy Lukács. Kevesen tudták azonban megmagyarázni, hogy miért adtak nekik szüleik a vietnámi nevük mellé egy magyar nevet is. Azok magyarázatai, akik tudták, miért kaptak magyar nevet is vietnámi nevük mellé, alátámasztja Barna Máriaék előzőekben említett megállapítását. Lana (12 éves lány) így magyarázta a magyar névhasználat miertjét: „Igen, van magyar nevem is, mert a vietnámi nevemet nem tudják kiejteni a magyarok”. Hasonló választ adott Mia (11 éves lány): „Azért, mert a vietnámi nevemet nem tudták kiejteni az óvó nénik”. Kata (10 éves lány) így fogalmaz: „A vietnámi nevemet a magyaroknak nehéz kiejteni”.

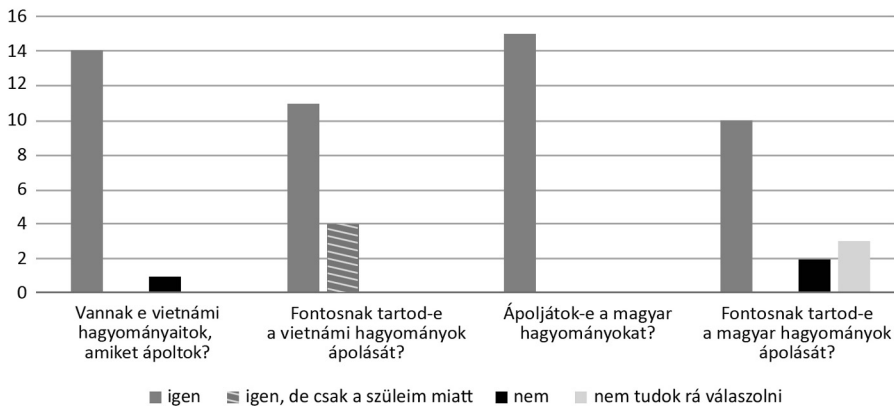
A második kérdés az otthoni névhasználatra vonatkozott. Tamás (12 éves fiú) a következőképp magyarázta a megszólítást: „Vietnámban, tudod, vannak rangok. Con. Így hív apa. Tudod, ez azt jelenti, hogy fiam, és van a nálam fiatalabbra is külön kifejezés. Inkább így szólítanak minket”. Általánosságban a kikérdezés után megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett gyermekek 87%-át otthon a vietnámi nevükön szólítják.

5.4.3. Hagyományok

„Egyértelműen ápoljuk és fontosnak tartjuk a vietnámi hagyományokat. Például imádkozunk azon a napon, amikor valakink meghalt. Vagy a vietnámi holdujév” (Gergő, 15 éves). A magyar hagyományok ápolásával kapcsolatos kérdésekre a következőképp válaszoltak: A legtöbbször fontosnak tartotta a magyar hagyományok ápolását, azonban ahogy már fentebb is említettem, többjük esetében a fogalom értelmezésével akadhatott probléma. „Én nagyon magyar akarok lenni!” – kiáltott fel a kérdésre az első osztályos Géza, majd közölte: „március 15-e az: megemlékezés”. Számára a hagyomány az iskolai megemlékezésben merült ki (2. ábra).

Nguyenék kérdőíves vizsgálatában megkérdezték „a vietnámi diákoktól, hogy viselkedésükben, mindennapi életükben mennyire használnak vietnámi, vagy magyar »kulturális termékeket«. A magyar kulturális fogyasztás valamennyire maga-

sabb átlag ellenére [...] szignifikáns különbség nem mutatható ki” (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013: 7). Alátámasztják ezt az általam készített diagram adatai, amelyen jól látszik, hogy a magyar hagyományok és a vietnámi hagyományok őrzését, ápolását majdnem ugyanannyira fontosnak tartották a gyermekek, valamint a magyar és a vietnámi kulturális elemeket szintúgy fogyasztották. A magyar hagyományok ápolása ugyan evidenciával is jár, hiszen Magyarországon élnek, így akarva-akaratlanul is részesülnek kulturális elemekben, mint például a húsvét. „Mindig locsoltunk. Átmentünk Kati mamához is!” – mondta Ábel (9 éves kisfiú).



2. ábra. A hagyományok ápolása – Takács Luca Sára kutatása alapján

5.4.4. Nemzeti ünnepek

A kutatás kitért arra is, hogy a gyermekek hogyan viszonyulnak a magyar nemzeti ünnepekhez, így három kérdést tettünk fel nekik ezzel kapcsolatban. Az első kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, hogy részt vesznek-e a megemlékezéseken, valamint az ünnepeken. A második kérdésnél arra kellett választ adniuk, hogy tudják-e milyen esemény fűződik hozzájuk. Végezetül megkérdeztem, hogy a sajátjuknak érzik-e azokat.

A kikérdezett összes gyermek (100%) részt vesz a nemzeti ünnepeken, megemlékezéseken. A legtöbbször – elmondásuk szerint – tudja milyen események fűződnek hozzájuk. Az utolsó kérdés válaszadásait kétféleképpen soroltuk be. Két nagyobb csoportot kialakítva: „nem érzi sajátjának”, valamint „sajátjának érzi”, az utóbb említettet szintén két részre bontva: mert itt született, avagy mélyebb érzelmi oka van.

Négyszer annyian érzik inkább sajátjuknak a nemzeti ünnepeket, mint ahányan nem érzik sajátjuknak azokat. „Hisz Magyarországon születtem” (Tamás,

12 éves). „Itt születtem és jobban átérzem az ünnepeket” (Gergő, 15 éves). A két válaszadó fiú azt hangsúlyozza ki, hogy Magyarországon született, és emiatt érzi úgy, hogy az ünnep az övé is. Ez persze nem meglepő, hiszen a legtöbb megemlékezés, nemzeti ünnep évről évre az iskola színterén is ünneplésre kerül, a gyermekek másort szerveznek, verset tanulnak, avagy nézőként élük át azt. Lana (12 éves lány) így fogalmazott:

„Magyarul tanulok, és ha már Magyarországon élek illik tudni a magyar ünnepeket”.

A válaszadók között többen kihangsúlyozták, hogy „nem, hiszen vietnámi vagyok / nem vagyok magyar” (Dénes, 8 éves; Ödön, 11 éves). Meglepő volt Áron (9 éves fiú) és Ábel (9 éves fiú) válasza: „Sajátomnak érzem, mert értünk küzdöttek, a hazáért.”; „[...] sok ember meghalt”. Az első idézett mondatból egyértelműen kiderül, hogy a gyermek egy részében vagy teljes egészében magyarnak gondolja magát. A „haza” – az én szülőföldem, az én országom – és az „értünk” – mi, magyarok – szavak használata olyan egyszerűséggel hagyta el az ajkát, hogy nehéz lett volna megkérdőjelezni érzéseit.

5.4.5. Iskola és beilleszkedés, a pedagógusok véleménye

„Szasztok, kínaiak! Így csúfoltak... Nagyon mérges voltam, be akartam húzni nekik egyet” (Áron, 9 éves). Az idézett interjúalany is ezzel a helyzettel küzdött az első iskolai napokon. A kérdőívkitöltők közül ezt többen említették, ugyanakkor hozzáfűzték, hogy nem sokkal később, mikor megismerték egymást a gyermekek – elfogadták őket, tudatosult bennük a vietnámiságuk –, a csúfolódások megszűntek. Volt, aki azt is mondta, hogy egyáltalán nem zavarta őt ez a helyzet. „Mit gondol, vannak-e beilleszkedési nehézségeik a vietnámi gyermekeknek?” – tettem fel a kérdést a pedagógusoknak. Lényeges eltérés nem volt tapasztalható a válaszadók között. Szinte mindegyik pedagógus úgy vélte, hogy nincsenek különös beilleszkedési problémáik. Többen említették, hogy a nyelv szinte anyanyelvi ismerete nagy előny, így nem szenvednek hátrányt ezen a téren. Jó magaviseletük és alkalmazkodóképességük sokszor megjelent a válaszadásban. A tanítónők válaszaik közül a következőket emeljük ki:

„Jellemzően visszafogottak, alkalmazkodóak, de maximálisan együttműködő, a másikat tisztelő emberek. Amennyiben elfogadásra találnak, pillanatok alatt beilleszkednek.” (Mária, 25 éve a pályán)

„Nincsenek beilleszkedési gondolataik. A társaikkal hamar megtalálják a hangot. Udvariasságuk, kötelességtudó, a többi gyerek hamar befogadja őket. Etnikai problémák nincsenek.” (Borbála, 30 éve a pályán)

„Nem tapasztaltam ilyet. Az óvodában már túlesnek rajta.” (Magdolna, 35 éve a pályán)

„Nem, nincsenek beilleszkedési problémáik. Alkalmazkodóak.” (Fanni, 26 éve a pályán)

A fentiekben említett kérdés mellett arra is rákérdeztünk, hogy mit gondolnak a tanítók, szükség van-e külön integráló programokra a vietnámi gyermekek esetében. Mivel a két kérdés igen közel áll egymáshoz, így sokan az első válaszadásukra hivatkoztak. „Ahogy említettem, tapasztalatom szerint nincs beilleszkedési problémájuk, így azt segítő programra külön szerintem nincs szükség” (Andi, 32 éve a pályán). „Itt születtem, itt szocializálódtam, nincs szükség rá” (Fanni, 26 éve a pályán). „Egy kis segítség mindig jól jöhet, de az alázatosságuk és a szorgalmuk abszolút alkalmassá teszi őket, hogy integrálódjanak” (Mária, 25 éve a pályán). A szakirodalomban gyakran említett jelenség, hogy (főleg a gazdasági okból migráló családoknál) általában nagyon magasak a tanulással, teljesítménnyel kapcsolatos elvárások. A kemény munka értéke, a szorgalom és erőfeszítés kultusza előtérbe kerül mind a konfuciánus, mind a vietnámi kultúrájú családoknál. Szülők és gyerekek azonos gyakorisággal utalnak a kemény, tanulással és munkával kapcsolatos szülői elvárásokra és szigorúságra (BARNA – NGUYEN LUU – VÁRHALMI 2012).

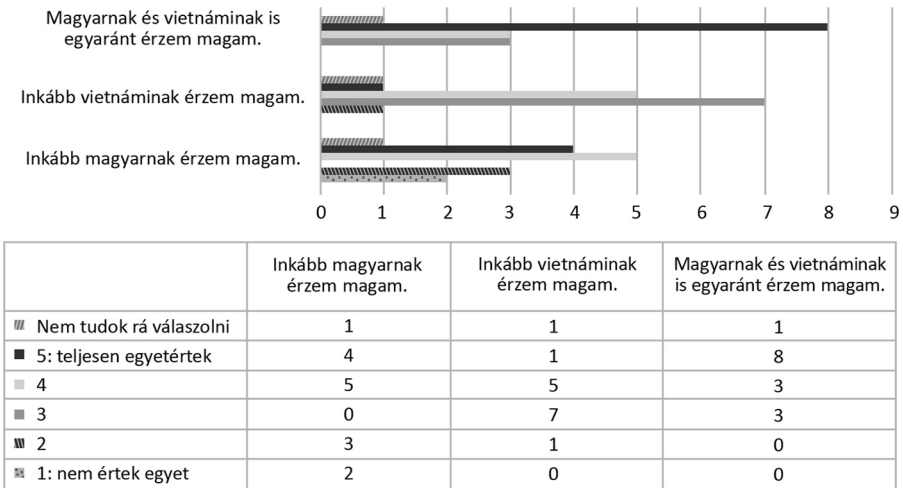
A pedagógusoknak a továbbiakban azt a kérdést tettük fel, hogy a gyermekek részt vesznek-e a kulturális eseményeken, az iskolai programokon, valamint a szülők támogatják vagy hátrítják, tiltják-e a magyar ünnepeken való részvételt, továbbá ők részt vesznek-e a programokon. Kiderült, hogy a szülők nagymértékben támogatják a gyermek iskolai életét. Ez nem meglepő, hiszen a konfuciánus szemléletmódnak köszönhetően a tanulás, valamint az iskola a vietnámi kultúrában központi jelentőségű, így a tanulás a magyarországi vietnámi családoknál egyaránt (NGUYEN LUU – GORDON GYÓRI 2013: 10).

5.4.6. Identitás

Az identitás kérdéskörét is vizsgáltuk, hogy a gyermekek miként vélekednek saját magukról, hova helyezik el önmagukat a világban. Mennyire hat rájuk a magyarországi környezet, a vietnámi gyökerek, valamint a nyelvhasználat. Az említett tényezők hogyan befolyásolják a gyermek identifikációját, mind etnikai, mind nemzeti, mind perszonális téren. Diaz-Nyári Krisztina és Endrődy-Nagy Orsolya kutatásából kiderül, hogy a két nyelvi környezetben élő gyermekek gyakran vegyes kultúrájúak. Az ilyen kettős nyelvi környezetben élő családok – jelen esetben a Magyarországon élő vietnámiak – gyakran két kultúrát egyszerre követnek (2016).

„Az anyanyelv lényegében egy adott kultúrához való tartozás azonosító jele, amely idegen, vagy vegyes nyelvi környezetben az azonos anyanyelvű emberekkel való együvé tartozás érzésében is megnyilvánul” (HOMIŠINOVA 2008: 42). Ezt alátámasztja Diaz-Nyári Krisztina és Endrődy-Nagy Orsolya kutatása, miszerint a kevert nyelvű, vegyes kultúrájú gyermekek nem ritkán kevert identitással ren-

delkeznek (DIAZ-NYÁRI – ENDRŐDY-NAGY 2016). „Ami az önmeghatározást illeti, ez a legegyszerűbben a »mi vagy?« típusú kérdésekkel ragadható meg, és a második generáció esetében már sokkal gyakrabban eredményez hibrid megfogalmazásokat” (BARNA – NGUYEN LUU – VÁRHALMI 2012: 19). Barna állítását jelen kutatásban részt vett gyermekek is igazolják. A gyermekek többségében egy vietnámi–magyar „nem tiszta” identifikáció jelentkezett. Az identitásvállalásuk megismeréséhez több kérdést tettem fel a gyermekeknek.

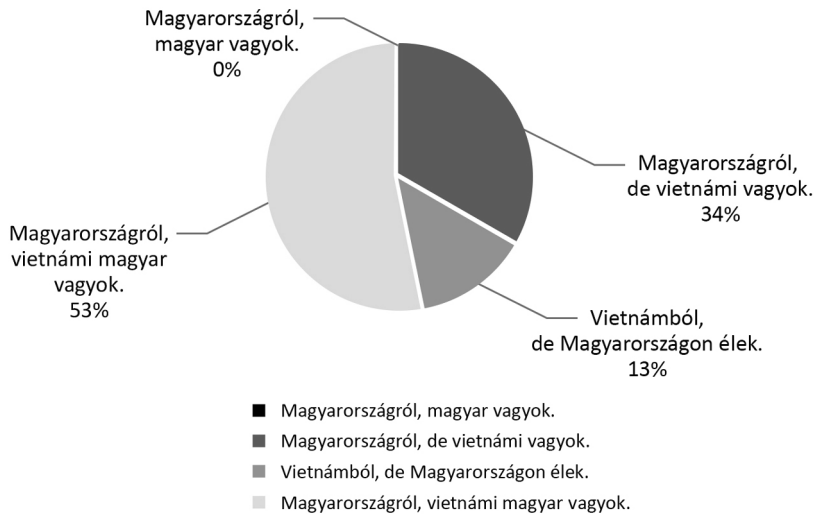


3. ábra. A gyermekek etnikai azonosulása – Takács Luca Sára kutatása alapján

Többek között három állítást kellett egytől ötig terjedő skálán értékelniük. Ahogy a táblázat is mutatja, a válaszadás igen vegyes volt. Összesen egy gyermek jelölte azt, hogy nem tud válaszolni az állításokra. A válaszadók 65%-a értékelte 4-es vagy 5-ös fokozatra, tehát inkább értett egyet, vagy értett teljesen egyet az „Inkább magyarnak érzem magam, mert Magyarországon lakom, és a magyar nyelvet beszélem, többségében magyar barátaim vannak” állítással. Érdekes, hogy a következő állításnál: „Inkább vietnáminak érzem magam, mert a szüleim is azok, és vietnámiul is beszélek, többségben vietnámi barátaim vannak” senki sem jelölte azt, hogy nem ért vele egyet. Ez az előző állítás válaszadásával ellentétes, hiszen ott sokan azt jelölték, hogy inkább magyarnak érzik magukat. A harmadik állításnál azt kellett értékelni, hogy mennyire érzi magát vietnáminak is és magyarnak is egyaránt a gyermek. Nem volt, aki úgy gondolta volna, hogy egyáltalán nem jellemző rá az állítás. 60%-uk azonban teljesen egyetértett az állítással és egyaránt magyarnak is és vietnáminak is érezte magát. 40% pedig 4-re vagy 3-ra értékelte az állítást (3. ábra).

„Ha külföldön nyaralsz, és megkérdezik, honnan jöttél, mit válaszolsz?”

A válaszadók közül senki nem gondolta azt, hogy úgy mutatkozna be egy idegennek, hogy magyar. 34%-a a megkérdezetteknek gondolta azt, hogy Magyarországról származik, de vietnámi. 13% százalék vélte úgy, hogy annak ellenére, hogy Magyarországon született, Vietnámból származik, és Magyarországon él. A megkérdezettek 53%-a azonban azt mondaná egy idegennek, hogy Magyarországról jött és vietnámi magyar (4. ábra).



4. ábra. Származás – Takács Luca Sára kutatása alapján

„Ez nehéz döntés! Azért érzem magam magyarnak, mert a barátaim is azok, és olyan mikor játszunk, hogy én is magyar vagyok [...] ezt most döntöttem el.” (Géza, 7 éves fiú)

Végezetül feltéve a kérdést, hogy zavarná-e őket, ha azt mondanák rájuk, hogy ők nem magyarok, 87%-uk felelt nemmel. Egyértelműen túlsúlyban volt a „nem” válasz, a megkérdezettek közül összesen két gyermek (13%) válaszolt igennel. Áron (9 éves fiú) így indokolta „igen” válaszát: „Zavarna, igen, mert akkor nem érezném jól magam, ha azt mondanák, hogy nem vagyok magyar ember”.

5.5. Összefoglalás

A kutatásban a Dél-Pesten élő másodgenerációs vietnámi fiatalok szocializációs folyamatait vizsgáltuk. Kutatási mintán megállapítható volt, hogy a beilleszkedés a legtöbb esetben akadálymentesen történik, hiszen egészen kisgyermekkortól

kapcsolatban állnak a másodlagos szociális szintérrel, a magyar intézményekkel, valamint a magyar társadalommal. Az általam megkérdezett gyermekek mind-egyikének volt vagy jelenleg is van magyar származású „pótmamája”, azaz dadusa. A kutatás végezetével a mintán megállapítható, hogy ez a tény nagymértékben hozzájárul a magyar nyelv közel anyanyelvi szintű elsajátításához, valamint a magyar társadalom szabályainak, normáinak, kultúrájának ismeretéhez.

A magyar nyelv grammatikai, helyesírási szabályainak elsajátításával általában nincsenek nehézségeik – ezt a pedagógusok is kiemelték –, azonos tempóban tudják elsajátítani azokat, mint a magyar társaik.

A feltárt szakirodalmi háttér vizsgálatait, állításait, mely szerint a Magyarországon született vietnámiak magyar nyelvismereti szintje olyan magas, hogy egyéni különbség köztük inkább a származási nyelv kompetenciájában és használatában van (NGUYEN LUU – GORDON GYŐRI 2013), jelen kutatás megerősíti.

Jelen kutatás megállapította továbbá, hogy a másodgenerációs vietnámi gyermekeknek az iskolai szintéren nincsenek beilleszkedési problémáik. A pedagógusok többsége kiemelte, hogy a szülők nagymértékben támogatják a gyermekeik iskolai életét és oktatását. Vizsgálatunk alapján ennek oka többek között a konfucianus hagyomány, aminek köszönhetően a vietnámi kultúrában a tanulás, valamint az iskola központi jelentőségű, s ez a mentalitás a magyarországi vietnámi családoknál is – mintegy etnokulturális tulajdonságként – egyaránt megfigyelhető. A vietnámi, konfucianus hagyományok mellett a Magyarországon élő vietnámiak számos magyar kulturális elemet vettek át. A gyermekek számára néhol már alig fedezhető fel a mezsgye a vietnámi és a magyar kultúra között. Ezt például a már fentebb említett „vietnámi karácsony” példája is alátámasztja.

A kutatás alátámasztja azt a korábbi tézist, mely szerint a gyermekek egyfajta kettős kulturális, valamint nyelvi környezetben élnek. Ez „a hibrid identitás velejárója” (ENDRŐDY-NAGY 2014, 2016: 192). Így nem meglepő az, hogy a megkérdezett vietnámi gyermekek fele szívesebben nevezi magát „vietnámi magyarnak”, mint „vietnáminak” vagy „magyarnak”, valamint inkább érzik magukat „vietnáminak is és magyarnak is”, mint magyarnak vagy vietnáminak. Azonban a gyermekek közül összesen kettőt zavarna, ha azt mondanák rá, hogy nem magyar.

A válaszokból egyértelműen kiderül az is, hogy a megkérdezett gyermekek tisztában vannak vietnámiságukkal, azonban a befogadó társadalom intenzív környezetében magyarságtudat is fellelhető bennük. Végezetül, egy 12 éves lány szavaival zárva: „Szeretem Magyarországot, ezért szeretnék magyar állampolgár lenni, és itt lélni az életem”.

Irodalomjegyzék

- BARNA M. – NGUYEN LUU, L. A. – VÁRHALMI Z. (2012): *Az én házam egy keleti ház a nyugati világban. Nemi szerepek és beilleszkedés a konfuciánus és muszlim hagyományú országokból származó bevándorlók körében.* ICCR-Budapest Alapítvány, Budapest.
- BINDORFFER Gy. (2001): *Kettős identitás. Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban.* Új Mandátum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- COLE, M. – COLE, S. R. (2006): *Fejlődéslelektan.* Osiris, Budapest.
- DIAZ-NYÁRI K. – ENDRÓDY-NAGY O. (2016): Multikulturalizmus és multilingualizmus a 0–3 éves korosztályban, a többnyelvűség hatása a kisgyermek beszédfejlődésére. In: VITÁLYOS G. Á. – M. PINTÉR T. (szerk.): *Mester és tanítvány II.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 150–164.
- ENDRÓDY-NAGY O. (2014): Korai nyelvelsajátítási módszerek Japánban és Magyarországon. In: MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- ENDRÓDY-NAGY O. (2016): Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. *Gyermeknevelés* 4(1). 185–203.
- ERIKSON, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom.* Osiris Kiadó, Budapest.
- GEREBEN F. (1998): Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio. Kisebbség, politika, társadalom* 9(2). 95–112.
- GUO X. (2011): Kínaiak és a magyar állampolgárság. In: KOVÁTS A. (szerk.): *Magyarrá válni. Bevándorlók honosítási és integrációs stratégiái.* MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, Budapest.
- HÁRS Á. (2009): Nemzetközi migráció a számok és a statisztika tükrében. *Statisztikai Szemle* 87(7–8). 682–711.
- HOMIŠINOVA, M. (2008): *Identitás, nyelvhasználat, asszimiláció. Etnikai folyamatok magyarországi kisebbségi családokban.* MTA Kisebbségkutató Intézet – Gondolat Kiadó, Budapest.
- HYLLAND T. E. (2008): *Etnicitás én nacionalizmus.* Gondolat Kiadó PTE, Budapest–Pécs.
- KITZINGER A. (2009): Bevándorlás, többnyelvűség és identitás Finnországban. In: KOVÁCS J. – MÁRKUS É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 187–198.
- KOVÁCS J. (2009): *Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség.* <http://www.pagony.hu/index.php?page=article&id=342> (Letöltés ideje: 2015. március 12.)
- KOVÁCS J. – MÁRKUS É. (szerk.) (2009): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2013): *Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) munkavállalási engedélyek statisztikája.* 53.
- MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.) (2014): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- NÁDASI M. (2004): A kikérdezés. In: FALUS I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- NGUYEN LUU L. A. – GORDON GYŐRI J. (2013): *Második generációs vietnámi 43 tanulókkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon*. OTKA Kutatás. Zárójelentés. ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ. http://real.mtak.hu/11956/1/68279_ZJ1.pdf (Letöltés ideje: 2017. március 16.)
- SZABÓ M. – NGUYEN LUU L. A. – SZABÓ Á. – FLISZÁR É. (2012): Magyarországon élő fiatalok többségi és kisebbségi identitás egy kérdőíves vizsgálat tükrében. In: NGUYEN LUU L. A. – SZABÓ M. (szerk.): *Identitás a kultúrák kereszttüzében: Magyarországon élő fiatalok identitáskonstrukcióinak vizsgálata*. Kutatási beszámoló tanulmánykötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 55–91.
- TAKÁCS L. S. (2018): *Vietnámi magyarok – magyar vietnámiak? – A Magyarországon élő másodgenerációs vietnámiak szocializációja*. TEPA könyvek. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- TORGYIK J. (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 55(3). <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ta-Torgyik-Nyelvi.html> (Letöltés ideje: 2017. március 23.)
- VÁRHALMI Z. (2009): *A Távol-Keletről Magyarországra érkező állampolgárok munkavégzésének fő jellegzetességei, típusai*. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet, Budapest.
- VÁRHALMI Z. (2013): Magyarországi migránsok identitása, kötődései. In: KOVÁTS A. (szerk.): *Bevándorlás és integráció: magyarországi adatok és európai indikátorok*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 226.
- VITÁLYOS G. Á. – M. PINTÉR T. (szerk.) (2016): *Mester és tanítványa II*. Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., Komárom.

6. Félig afrikai, félig magyar gyermekek a közoktatásban

KOMOLAFE CINDERELLA

Tanulmányomban az afrikai–magyar vegyes családokból származó gyermekek helyzetét járom körül a közoktatás tükrében. A félig afrikai, félig magyar emberek kétkultúrájú személyeknek mondhatók, mert származásuk miatt két kultúrához is kötődnek. Apai és anyai családrészük két, egymástól távoli országból származik. A félig afrikai, félig magyar emberek esetében a szüleik közötti különbség nemcsak kulturális szinten, hanem a rasszjegyekben is megnyilvánul.

A kétkultúrájú gyermekek az oktatási rendszerben más helyzetekkel találkozhatnak, mint egykultúrájú társaik. A két fő problémakör, amire tanulmányomban fókuszálok: az identitáskeresés és a gúnyolásokból és kiközösítésből adódó problémák. A megoldások kereséséhez fontos lépés a problémák felismerése és megismerése. Ezt követően lehet a pedagógusoknak, szülőknek és gyermekeknek együttműködve enyhíteni a nehézségeket. A problémákon felül említésre méltóak a pozitívumok, ezen belül is a kitűnés és a pozitív megkülönböztetés. Ez ugyanúgy része a legtöbb félig afrikai, félig magyar gyermek életének, mint a negatív események.

6.1. Afrikai–magyar családok

Magyarországon az afrikai bevándorlók egyre nagyobb részét képezik a társadalomnak. Míg 2007-ben 1783 afrikai állampolgár tartózkodott hazánkban, 2017-ben már 5985. Az idevándorlók többsége férfi, 2017-ben 4083 férfi volt a Magyarországon tartózkodó afrikai állampolgárok között (KSH 2017). A magyar partnerrel párkapcsolatot létesítő afrikaiak is többségében férfiak (KOMOLAFE 2017).

Magyarországot az 1970-es évektől érinti az afrikai migráció (URBÁN 2012). A rendszerváltozás előtt ide érkező afrikaiak általában államközi ösztöndíjjal tanulhattak Magyarországon, ami főként a jó tanuló vagy befolyásos szülők gyermekeinek adatott meg. Közülük szinte csak azok maradtak Magyarországon, akik magyar partnerrel alapítottak családot (SEBESTÉNY 1997). Ezt követően már a szegényebb néprétegek előtt is megnyíltak a határok (SIMONOVITS – SZALAI 2013).

Az afrikaiak többsége az álláskeresés során problémákba ütközik (SIMONOVITS – SZALAI 2013). Mivel nem adott számukra a rokoni „védőháló”, sokan arra kényszerülnek, hogy hamar találjanak maguknak egy magyar párt, akivel könnyebben

megoldható a lakhatás, a hivatalos ügyek intézése, az állampolgárság megszerzése, és aki érzelmi és anyagi biztonságot nyújt nekik (BERNÁT – SIMONOVITS – SZALAI 2012).

A magyarországi afrikaiak nem alkotnak igazi közösséget, inkább egyfajta „kényszerközösséget” (OLOMOOFE 2000). Ez annak is köszönhető, hogy nem létezik egységes afrikai kultúra. Különböző országok vannak Afrikában, melyeknek eltérő kultúrájuk és hagyományaik vannak. A rasszjegyek hasonlóak, azonban mégsem lehet egyként kezelni a különböző országokból származó afrikai embereket. Az egyik legnagyobb kulturális osztóvonal a frankofón–anglofón ellentét (SEBESTÉNY 1997). A gyarmatosítás hatására a legtöbb afrikai országban angolul vagy franciául beszélnek. Az eltérő nyelvhasználat hatással volt az országok kultúrájának fejlődésére.

Magyarországon az elkerüléstől kezdve a fizikális erőszakig, az afrikai bevándorlók az előítéleteknek mindegyik formáját megtapasztalhatják. Sokszor magyar párjuk és félig afrikai gyermekeik is előítéleteknek, diszkriminációnak vannak kitéve (KOMOLAFE 2016).

Afrikában a család más jelentőséggel bír, mint Magyarországon. A férfiak jobban kötelességüknek érzik, hogy eltartsák szeretteiket. Ez a külföldre költözött egy részében is megmarad, és sokan küldenek pénzt afrikai családjuknak, még akkor is, ha ez magyarországi családjuknak nehézségeket okoz (KOMOLAFE 2017). Az afrikai férfiak többsége számára a gyermek érték, és hamar késznek tartják magukat a gyermekvállalásra.

A kétkultúrájú családokban az eltérő származás miatt nehezebb összeegyeztetni az elveket, értékeket. Többek között ennek is köszönhető, hogy a vegyes házasságok gyakrabban végződnek válással (BRATTER – KING 2008; MILEWSKI – KULU 2014). A szakítások oka rendszerint a megcsalás (KOMOLAFE – KOMOLAFE 2017). A válások a kétkultúrájú gyermekekre még súlyosabb hatással lehetnek. Ilyenkor az afrikai fél általában kikerül a családból, és gyakran negatív színben tűnik fel. Ezáltal a gyermek nemcsak az afrikai szülőjére mint emberre gondolhat negatívan, hanem az egész rasszra vagy kultúrára, amit az afrikai szülő képvisel. Leegyszerűsítve, amennyiben az apa távozik a családból, a gyermek azt érezheti, hogy aki megbízható, az az édesanyja és más, a többségi társadalomba tartozó rokonai. Aki nem megbízható, az az édesapja, aki nem a többségi társadalom tagja. Ez a helyzet fokozhatja a kétkultúrájú egyénekre amúgy is jellemző identitáskonfliktust. A gyermeknek saját magát is nehéz elfogadnia, mert nem hasonlít külsőleg azokra, akik körülveszik. Egy félig afrikai, félig magyar gyermek édesanyja így beszélt erről:

Azért festettem be a hajamat, hogy hasonlítsunk. Tehát azért kezdtem el. Amióta az eszemet tudom, platinaszőke hajam van. 11 éves korom óta [...] és akkor bementem az oviba és: „Anyá, te barna vagy!” És akkor begöndörítettem a hajamat. Mert hát

egyszerűen nem tudtam [...] Mindig úgy el volt keseredve és pont évszázón így mentem. „Anya, olyan vagy mint én!” És annyira boldog volt. (KOMOLAFÉ 2017: 57)

Szerencsére sok kétkultúrájú családnak sikerül harmonikusan élnie, mely a gyermekeknek is egészségesebb személyiségfejlődést biztosít. Így mindkét kultúrát olyan személy közvetítheti számukra, akihez stabil kötelék fűzi.

6.2. Identitáskeresés

A kétkultúrájú gyermekek az identitás kialakulása szempontjából nehéz helyzetben vannak. Két kultúrához, akár két rasszhoz is tartoznak, de néha úgy érzhetik, hogy egyikhez sem. A megjegyzések két oldalról is érhetik őket. Félig afrikai, félig magyar személyeknek egy része úgy nyilatkozott, hogy nemcsak a magyarok szoktak megjegyzést tenni a bőrszínükre, hanem az afrikaiak is (PÁRI – KOMOLAFÉ 2017). Tehát egyik társaságban sem mindig egyértelmű, hogy odatartozónak gondolják őket.

Az identitásfejlődés során – bizonyos elméletek szerint – fontos választás elé kerülnek az emberek. A kétkultúrájú egyénnek döntenie kell, hogy „multikulturális egzisztenciaként” akarja magát definiálni, amiben hangsúlyozza mindkét szülő kulturális örökségét, vagy csak egy kulturális / etnikai identitást választ, amely domináns lesz az életében. A választásban segít a szociális támogatás, a személyes faktor – mint például a fizikális megjelenés – és hogy milyen státuszúak a szülei és a környezetben lévő etnikumok csoportjai (POSTON 1990).

A kétkultúrájú személyekben kialakulhat *bikulturális identitás*. Ez egyfajta kettős identitás, amelyben az egyén valamilyen szinten mindkét kulturális örökségét továbbviszi, a származásának mindkét részével tud azonosulni (HONG et al. 2000). Hat faktort különböztethetünk meg, amelyek a kétkultúrájú egyének életét megkönnyíthetik vagy megnehezíthetik, és amelyeknek fontos szerepe van a bikulturális kompetencia fejlesztésében. Ezek a faktorok a következők:

- A kulturális értékek, hiedelmek ismerete.
- Pozitív attitűd, viszonyulás mindkét csoport irányában.
- Bikulturális hatékonyság, mely azt fedi, hogy a kétkultúrájú egyén elhiszi magáról, hogy kompetens mindkét kultúrában.
- Kommunikációs képesség, mely a megfelelő verbális és nonverbális jelzések leadását foglalja magában.
- Szereprepertoár, mely a kulturális szituációkhoz megfelelő viselkedésekre utal.
- A támogatottság, ugyanis a kétkultúrájú egyének akkor tudnak igazán kompetenssé válni mindkét kultúrájuk területén, ha megfelelő támogatást kapnak a környezettől (LAFROMBOISE – COLEMAN – GERTON 1993).

A *bikulturális identitásintegráció* is idetartozó fogalom, mely azt jelzi, hogy az egyén mennyire mozog otthonosan mindkét kultúrában. A magas bikulturális identitásintegrációval rendelkező személyek a szituációknak megfelelően, könnyedén tudnak váltani a két identitásuk között. Az alacsony bikulturális identitásintegrációval rendelkező személyek úgy érzik, hogy a többségi és etnikai identitásuk ellentétben áll egymással, és ebből adódóan sokszor nem megfelelő viselkedési mintát választanak az adott szituációban (BENET-MARTÍNEZ – LEU – LEE – MORRIS 2002).

Gyakran nem egyformán kötődnek a kétkultúrájú személyek a két kultúrához. Kutatások azt mutatják, hogy a magasabb szociális státuszban lévő kétkultúrájú személyek a többségi társadalomhoz kötődnek jobban, és kevésbé érzik azt, hogy a kisebbségi csoport tagjai. Egy kisebbségi szociális környezetben a többkultúrájú személyek nagyobb valószínűséggel a kisebbségi csoport tagjaként definiálják magukat. Egy többségi társadalmi közegben több szabadság és lehetőség van az ön-definiálásra (BRUNSMAN 2005).

A Magyarországon élő félig afrikai, félig magyar személyek jobban kötődnek a magyar kultúrához. Ezt az is indokolhatja, hogy legtöbbszörnek az édesanyjuk magyar származású, és itt nőttek fel (PÁRI – KOMOLAFE 2017). A bikulturális identitásintegráció mértéke attól is függhet, hogy voltak-e Afrikában (SZABÓ 2014). Az afrikai szülővel való kapcsolat szorossága is komoly jelentőséggel bír az identitás kialakulása szempontjából.

A családon kívül az iskola is segítséget nyújthat a gyermekeknek, hogy egészségesen fejlődjen ki az identitásuk. Mindkét irányban támogatni kell őket. Sok félig afrikai, félig magyar gyermek zavarban érzi magát nemzeti ünnepekkor (PÁRI – KOMOLAFE 2017). Nem mernek elmenni magyar néptáncot táncolni vagy felépni egy nemzeti ünnepi rendezvényen. Ezt a gátat lehet gyengíteni azzal, ha biztatják a többkultúrájú gyermekeket, hogy merjék vállalni magyarságukat. Magyar iskolában a leghitelesebben a magyar kultúrát tudják közvetíteni a pedagógusok, és ez is a feladatuk. A félig afrikai, félig magyar gyermekeknek is teret kell engedni, hogy megfelelően kapcsolódjanak a magyar kultúrához és megélhessék magyarságtudatukat is. Egyénre szabottan teret lehet engedni a gyerekeknek, hogy beszéljenek afrikai szülőjük kultúrájáról, származási országáról. Ez támogatja a kettős identitástudatuk erősödését, és a kortársaiknak is segíthet jobban megismerni és elfogadni őket. Mindemellett nem szabad túlzásokba esni az eltérő származás hangsúlyozásában, mert az etnikai dimenzió túlzott mértékű előtérbe helyezése is feszültségekhez vezethet az oktatásban (FORRAY 2003).

6.3. *Gúnyolás, kiközösítés, bántalmazás*

Magyarországi félig afrikai, félig magyar embereket vizsgálva egyértelműen látszik, hogy sokaknak problémát jelent, hogy a többségi társadalom hogyan fordul

feléjük. A negatív élmények túlsúlyban vannak az óvodás-, iskoláskorban. A problémák kezdete körülbelül az óvodáskorra tehető, amikor a gyerekek már észlelik, hogy különböznek egymástól (KOMOLAFE 2017). Hasonló bántásokat kaphat az is, aki rassztól független külső vagy belső tulajdonságban különbözik a többiektől, például szemüveges, túlsúlyos vagy szegény. Azért érdemes mégis kihangsúlyozni azt, hogy a kétkultúrájú gyerekeket érheti szóbeli vagy fizikális bántalmazás az iskolában, mert esetükben a különbözőség szinte elkerülhetetlenül generálja a kisebb-nagyobb bántásokat. Általános negatív hozzáállás nem jellemző az intézményekben, azonban egy-egy hangadó gyermek negatív irányba tudja befolyásolni a többiek viselkedését is.

Egy magyarországi kutatásban részt vevő félig afrikai, félig magyar személyek 86%-át már többször is érte verbális bántalmazás, 9%-ukat pedig „csak” egyszer. Fizikálisan 35%-ukat bántalmazták már. A férfiaknál gyakoribb volt ez a fajta bántalmazás, mivel a megkérdezett férfiak több mint fele, a nők közel harmada tapasztalt már életében fizikai erőszakot (PÁRI – KOMOLAFE 2017).

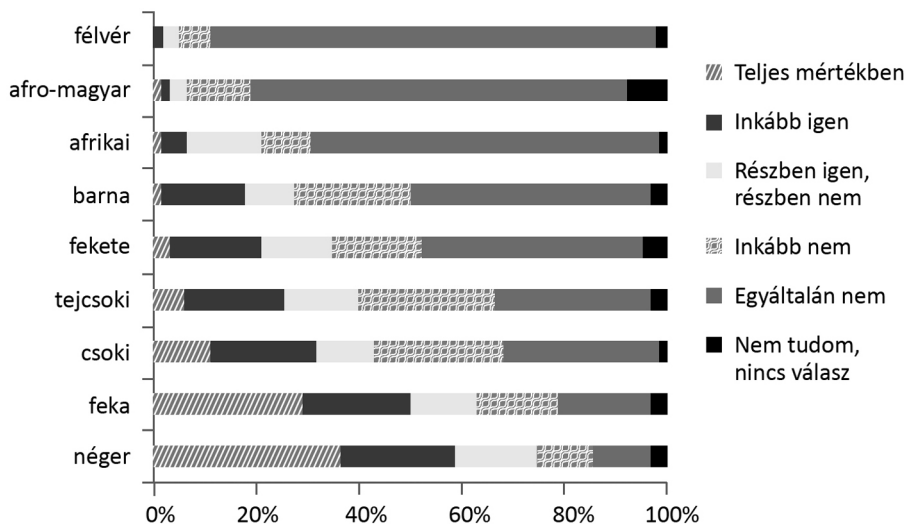
A problémát csak súlyosbíthatja, ha a pedagógusok nem megfelelően reagálnak a helyzetre. Sajnos a csúfolás, gúnyolás gyakran rejtve marad a tanárok előtt, és ők már csak azt veszik észre, ha a gúnyolásra adott reakció fizikális erőszakban nyilvánul meg, ami miatt pedig a kétkultúrájú gyermeket büntetik. Néha a tanárok is nyílt vagy burkolt előítéllettel viszonyulnak a kétkultúrájú gyermekekhez. A kétkultúrájú gyermekek problémásabbak lehetnek egykultúrájú társaiknál, ami gyakran a családi struktúrákból – például a szülők válása – és a kiközösítésből, gúnyolásból adódik.

A többségi társadalom tagjai sokszor nem szándékosan bántják meg őket, csak átgondolatlan vagy jó szándékkal mondott bántó szavak keltenek rossz érzést a kétkultúrájú személyekben. Nyilván törekedni kell a nem sértő szavak használatára. Azonban a kétkultúrájú személynek is feladata, hogy helyén kezelje a kijelentéseket, és elsősorban a szándékot nézze. A túlzottan negatív visszajelzések ronthatják az elfogadási hajlandóságot egy olyan személy részéről, aki éppen akkor nyit afelé, hogy megismerje más kultúrák tagjait is.

Nehéz megfelelő szavakat használni a származás meghatározására. Példaként, a félig afrikai, félig magyar személyek magukra vonatkoztatva a félvér kifejezést szokták és szeretik használni leginkább, és a „néger” kifejezést legkevésbé. Az alábbi ábrán (1. ábra) látható, hogy a legkevésbé sértő kifejezésnek is a félvér szót tartják (PÁRI – KOMOLAFE 2017). Ez azért is érdekes, mert angol nyelvterületen ez a kifejezés (*half-blood, half-breed*) szitokszónak számít, mert azt jelzi, hogy az egyén csak félig megfelelő vérű (TAKÁCS 2012). A félvér kifejezést az „afroamerikai” szó mintájára alkotott afromagyar szókapcsolat követi. A „feka” és a „néger” kifejezések számítanak a legsértőbbeknek számukra (PÁRI – KOMOLAFE 2017).

A kétrasszú gyermekek és más hátrányos helyzetű vagy kisebbségi csoport iskolai helyzetének javításában az első lépés a pedagógusok önismeretének fejlesztése.

tése. Sokat számít, hogy a pedagógus mennyire képes önnevelésre, mennyire érzékeny saját kapcsolatainak alakítására, formálására, és mennyire tudja megérteni saját érzéseit, attitűdjeit a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákjaival szemben (TORGYIK – KARLOVITZ 2006). Gyakorló szakemberek szerint:



1. ábra. „Mennyire sértik Önt a következő kifejezések?” (n = 65)

Forrás: PÁRI – KOMOLAFE 2017

A hatékony nevelőnek folyamatos önvizsgálatot kell tartania, és kritikus szemmel kell elemeznie saját viselkedését, és a rá bízott diákokra gyakorolt hatását. Nem hagyható figyelmen kívül a rejtett tanterv közvetítette tanulási tapasztalat ereje, a tanár szavai, metakommunikatív jelzései, mind-mind hatnak, a kérdés már csak az, hogy a kimondott iskolai célokat szolgálják, vagy ellene dolgoznak. (TORGYIK – KARLOVITZ 2006: 44)

A gúnyolódást, csúfolást nehéz elkerülni, ez bizonyos életkorban a legjobb nevelés ellenére is előfordulhat. A pedagógusoknak abban van nagy szerepe, hogy felismerjék a bántást, esetleg kiközösítést, és helyükön kezeljék ezeket a szituációkat.

Problémás helyzetben érdemes megvizsgálni azt is, vajon az eltérő rasszjegyeken vagy származáson kívül mi válhatja ki a többi gyermekből a negatív reakciókat. Lehet, hogy nem is az a fő ok, ami miatt másként állnak hozzá a társai. Egy kiegyensúlyozott, magabiztos gyerekbe többnyire eszükbe sem jut belekötni társainak, még akkor sem, ha a külső rasszjegyei erre predesztinálnák. Vagy helyes önértékelése miatt leperognek róla a kezdeti próbálkozások. Egy érzelmileg sérült vagy bizonytalan gyermek könnyebben célponttá válik, főként akkor, ha a külső je-

gyei felhívják a figyelmet különbözőségére. Biztatni kell a kétkultúrájú gyermeket is, hogy elemezze utólag a problémás helyzeteket, saját viselkedését, és találjon rá alternatívákat, hogy miben változtathatna a viselkedésén vagy hozzáállásán azért, hogy jobban jöjjön ki a szituációkból. Meg kell próbálnia megérteni a másik fél motivációit, mert ez segítheti őt a megfelelő reakciók kigondolásában.

6.4. A kitűnés lehetősége

A különbözőség nem minden esetben negatív a félig afrikai, félig magyar gyerekek számára. Lehetőséget ad, hogy jobban felfigyeljenek rájuk, jobban megjegyezzék őket. Könnyebb hozzájuk kapcsolódni, mert adott, hogy a származásukról, kultúrájukról kérdezzék őket először. Ez sokak számára zavaró lehet, mert naponta akár többször is el kell mesélniük, hogy szüleik honnan jöttek, ugyanakkor nagy lehetőség is. Egy beszélgetés kezdeményezése mindenesetre könnyebb lehet velük.

A különlegesség érzése néhányuknak annyira fontos, hogy kerülnek más félig afrikaiak társaságát az egyediségük megőrzése érdekében. Egy interjú kutatás félig afrikai, félig magyar résztvevője így nyilatkozott erről: „nem szeretem, ha más félvérek is vannak a társaságban. Olyankor azt érzem, hogy én is csak egy vagyok a sok közül. De ha egyedül vagyok, akkor én vagyok a félvér csaj [...]” (SZABÓ 2014: 44).

Ahogy a negatív megnyilvánulások a társadalom egy bizonyos része felől érkeznek, úgy adott a másik oldal is: azok a személyek, akik szinte rajonganak az afrikai országokból származó emberekért. Afrikai–magyar vegyes családok magyar női tagjai közül többen azt mondták, hogy észre sem vették a fehér férfiakat, csak az afrikaiakat (KOMOLAFE – KOMOLAFE 2017). A hasonló hozzáállású személyek hajlamosak túlértékelni a kulturális vagy etnikai hovatartozás jelentőségét és erősen pozitívan diszkriminálni a más rasszba vagy más nemzethez tartozókat. A pozitív diszkrimináció előfordul az óvodákban, iskolákban is (KOMOLAFE 2017). Ez sokszor az eltérő kultúra nagyra értékeléséből, máskor pedig vélt vagy valós sérelmek kompenzálásából vagy a „rasszistának bélyegzéstől” való félelemből ered.

Sokan büszkéek arra, hogy két kultúra jegyeit is magukban hordozzák. Összekötő funkcióval bírhatnak, és közelíthetik egymáshoz a két nemzetet.

6.5. Többnyelvűség

A kétkultúrájú gyerekekkel sok családban, ahol a szülők együttélnek, több nyelven beszélnek. Ezáltal a gyermek mindkét szülő anyanyelvét meg tudja tanulni, már életének korai időszakában. A kétnyelvűség szerepet játszik a saját nyelvi, kulturális és etnikai identitás megerősítésében. Nyelvi fejlődés szempontjából a két- vagy

többynnyelvű gyerekek szókinccse nyelvenként gyérebbe, mint az egynyelvűként felnövvő azonos korúaké. Azonban kutatások szerint a kétnyelvű gyerekeknél jobb a figyelemkontroll, jellemzőbb a munkamemória gyorsabb frissítése, nagyobb fokú a kreativitás, az eredetiség, és fejlettebbek a metanyelvi képességek (BOECKMANN – LINS – ORLOVSKY – WONDRAKZEK 2010). A kétnyelvűségnek vannak a nem nyelvi területekre is áttevődő előnyei, például a gondolkodásbeli rugalmasság és a jobb elvonatkoztatási képesség (CSISZÁR 2014). Manapság hasznos minél több nyelvet beszélni, mert ez segít érvényesülni a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon (BOECKMANN – LINS – ORLOVSKY – WONDRAKZEK 2010).

A többynnyelvű gyermekek a nyelvórákon jobban szerepelhetnek társaiknál. Azonban nehézségeik lehetnek abból, ha az afrikai szülő nem az iskolában megszokott módon beszéli az angol vagy francia nyelvet. Az afrikai országokban gyakori az állam hivatalos nyelvének (pl. angol, francia stb.) keverése a törzsi nyelvekkel. Továbbá a nyelveket esetleg nyelvtani módosításokkal és más dialektusban használják, mint a sztenderd nyelvváltozatokban. Amennyiben ilyen módon társalognak otthon, az megnehezítheti a többynnyelvű gyermekek számára, hogy sztenderd módon beszéljék az idegennyelvet.

6.6. A szülőkkel való kapcsolat

A multikulturális nevelésben az oktatási intézmények részéről fontos a szülők bevonása az iskola életébe, a család elfogadása, a szülők partnerként való kezelése, és a tapintatos, elfogadó kommunikáció (TORGYIK – KARLOVITZ 2006).

Az afrikai–magyar vegyes kapcsolatoknál pozitívum, hogy a szülők közül legalább az egyik fél tud magyarul beszélni, származásából adódóan. Ez megkönnyíti a kommunikációt és kapcsolattartást a szülők és a pedagógusok között. Azonban érdemes figyelmet szentelni arra is, hogy lehetőség szerint a pedagógusok megismerjék az afrikai szülőt, és az ő gondolatait is meghallgassák a problémás helyzetekben.

Az afrikai szülő információkat adhat származási országa kultúrájáról, szokásairól, ünnepeiről, ez pedig segítheti a pedagógust, hogy jobban megértse a félig afrikai, félig magyar gyermek háttérét.

A szülők előtt az iskolai problémák egy része rejtve marad, és csak akkor tudatosul bennük, hogy gond van gyermekükkel, amikor már elfajultak az események. Ilyenkor segíthet a pedagógus, aki időben felismeri a jeleket, és azokat rögtön kommunikálja a szülők felé, hogy közösen keressenek megoldást a helyzetre.

6.7. Záró gondolatok

A kultúrák találkozása a nehézségeken túl rengeteg lehetőséget rejt. Ha az ember megpróbál másokat megérteni, magát is jobban megérti. A kölcsönös elfogadás közös felelősségünk. Bizonyos határokon belül alkalmazkodnunk kell egymáshoz. Hagyni kell a kétkultúrájú embereknek, hogy megélhessék mindkét identitásukat. Azonban a többségi csoporttól nem várható el, hogy a saját kultúrája megismerése elsikkadjon más kultúrák megismerése mellett. Megfelelő egyensúlyt kell találni, amiben a kisebbségi kultúra a többségi kultúrát színesíti, és nem egymást legyőzni próbálják.

Az őszinte elfogadás egyik fontos pontja az önismeret fejlesztése. Erre egyaránt szüksége van a pedagógusoknak, a kétkultúrájú és egykultúrájú gyermekeknek és a szülőknek is. E téren is fontos a közoktatás színterén lévő különböző szereplőknek egymást támogatnia a közös cél, vagyis egészséges lelkű, egymást elfogadó felnőttek kinevelése érdekében.

Irodalomjegyzék

- BENET-MARTÍNEZ, V. – LEU, J. – LEE, F. – MORRIS, M. W. (2002): Negotiating biculturalism: cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33(5). 492–516.
- BERNÁT A. – SIMONOVITS B. – SZALAI B. (2012): Bevándorlók társadalmi integrációja a Budapesten élő harmadik országbeli migránsok, valamint helyi vezetők és civilek szemszögéből. In: SÍK E. – SIMONOVITS B. (szerk.): *Abena, S., Chen és Ali esélyei Magyarországon*. TÁRKI, Budapest. 159–196.
- BOECKMANN, K. – LINS, S. – ORLOVSKY, S. M. – WONDRAČEK, I. (2010): *Többsnyelvűség az óvodákban*. Universität Wien Institut für Germanistik Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweisprache. http://www.educorb.eu/files/educorb_kezikonyv_210x235_04_egybe.pdf (Letöltés ideje: 2018. március 16.)
- BRATTER, L. J. – KING, B. R. (2008): “But Will It Last?”: Marital Instability Among Interracial and Same-Race Couples. *Family Relations* 57(2). 160–171.
- BRUNSMAN, D. L. (2005): Interracial Families and the Racial Identification of Mixed-Race Children: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Social Forces* 84(2). 1131–1157.
- CSISZÁR R. (2014): *Két- és többnyelvű gyermeknevelés a mindennapokban – Tanácsok, információk, történetek*. Könyvműhely Kiadó, Budapest.
- FORRAY R. K. (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra* 13(6–7). 18–26.
- HONG, Y. – MORRIS, M. W. – CHIU, C. – BENET-MARTÍNEZ, V. (2000): Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist* 55(7). 709–720.

- KOMOLAFE C. (2016): Afrikai–magyar vegyes kapcsolatok az előítéletek tükrében. In: G. MOLNÁR P. (szerk.): *Studium Tanulmánykötet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, Budapest. 237–250.
- KOMOLAFE C. (2017): Afrikai–magyar kapcsolatokról származó gyermekek helyzete In: TOMPA Zs. (szerk.): *Studium II*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, Budapest. 51–60.
- KOMOLAFE C. – KOMOLAFE M. (2017): A párkapcsolat kialakulása, minősége és stabilitása az afrikai–magyar vegyes kapcsolatokban. *Kapocs* 16(73). 13–26.
- KSH (2017): 1.7. Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok földrészek, országok és nemek szerint, január 1. (1995–). STADAT. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wvnv001b.html (Letöltés ideje: 2018. február 22.)
- LAFROMBOISE, T. – COLEMAN, H. L. – GERTON, J. (1993): Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin* 114(3). 395–412.
- MILEWSKI, N. – KULU, H. (2014): Mixed Marriages in Germany: A High Risk of Divorce for Immigrant-Native Couples. *European Journal of Population; Dordrecht* 30(1). 89–113.
- OLOMOOFE L. (2000): Egy fekete közösség létrejötte Budapesten? In: SÍK E. – TÓTH J. (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról*. Sík Kiadó, Budapest. 50–59.
- PÁRI A. – KOMOLAFE C. (2017): Afrikai apa és magyar anya – egy 2015-ös félvér kutatás eredményei. *Kapocs* 16(74). 17–26.
- POSTON, W. S. C. (1990): The biracial identity development model: a needed addition. *Journal of counseling and development* 69(2). 152–155.
- SEBESTÉNY A. (1997): Milyen ma Magyarországon feketebőrűként élni? In: A. GERGELY A. (szerk.): *Másság – idegenség – elmozdulás*. Válogatott tanulmányok. Léthelyzetek az otthonosság és a sehollét között. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 41–53.
- SIMONOVITS B. – SZALAI B. (2013): Idegenellenesség és diszkrimináció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*. <http://www.matud.iif.hu/2013/03/03.htm> (Letöltés ideje: 2016. március 9.)
- SZABÓ A. (2014): *Másodgenerációs afrikai bevándorlók bikulturális identitása*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológia és Pedagógia, Budapest.
- TAKÁCS B. (2012): A fehér médiaszereplők rokonszenvesebbek? *Nyelv és Tudomány* <http://www.nyest.hu/hirek/a-feher-mediaszereplok-rokonszenvesebbek> (Letöltés ideje: 2016. március 10.)
- TORGYIK J. – KARLOVITZ J. T. (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium. Budapest. <http://mek.oszk.hu/04800/04802/04802.pdf> (Letöltés ideje: 2018. február 23.)
- URBÁN F. (2012): Az afrikai kontinens migrációs sajátosságai. In: TARRÓSY I. – GLIED V. – KESERŰ D. (szerk.): *Új népvándorlás, Migráció a 21. században Afrika és Európa között*. Publikon Kiadó, Pécs. 115–130.

7. A cigány/roma gyerekek, családok

SZABÓNÉ KÁRMÁN JUDIT

A saját kultúráját kutató és oktató roma értelmiségnek szembe kell helyezkednie azzal a máig létező globális túlélési stratégiával, amely azt diktálja: Tudjunk meg minél többet a gádzsókról,¹ és áruljunk el minél kevesebbet önmagunkról! Mivel gyermekeink iskolai helyzete már-már tragikusnak mondható, a pedagógusok körében végzett felvilágosító tevékenység sorsdöntő a számunkra. Szakmai körökben igen elterjedt az a vélemény, hogy a roma gyermekek biológiailag gyorsabban, szellemileg lassabban érnek az európai átlagnál. Feltehetőleg ezért minősítik oly gyakran szellemi fogyatékosnak, gyógypedagógiai esetnek a roma tanulókat, s utasítják őket az úgynevezett „kisegítő” iskolába. A legújabb kutatási eredmények azonban azt bizonyítják, hogy ezeknek a gyerekeknek a szellemi struktúrái nem fejletlenebbek, hanem mások. A sablonra építő iskola viszont nem tud mit kezdeni ezzel a mássággal (ROMANO RÁCZ 2008: 117).

A fenti sorokat a magyarországi cigány² értelmiség egyik jeles képviselője, Romano Rác Sándor írta. Két igen fontos – a cigány családokat, közösségeket a múltban szorosan összetartó, ma is gyakran megfigyelhető – túlélési stratégiát említ: a bezárkózást, s a másságot. Bár e két ismérv a hazai cigány közösségekre és családokra ma már eltérő mértékben jellemző, a gyermekeik révén velük kapcsolatba kerülő pedagógusok érzékelik, tapasztalják mindezt, s különféle módon minősítik, magyarázzák, kezelik a belőlük fakadó következményeket. Tíz évvel ezelőtt megjelent könyvében a szerző – utalva az elkekerítő iskolázottsági mutatókra – egyrészt felhívja közössége figyelmét a bezárkózás, a gádzsó, a gádzsóintézmények felé irányuló bizalmatlanság súlyos következményeire, másrészt szorgalmazza a pedagógusok körében – a róluk, azaz a cigány/roma gyermekekről, családokról szóló – felvilágosító tevékenység megkezdését a másság megértése, s ennek ismeretében; a másfajta, sikeres pedagógiai munka elősegítése érdekében. E tanulmány egyik célja épp e felvilágosító tevékenység: megismertetni a mai hazai cigányság különböző csoportjaihoz tartozó cigány/roma közösségek, családok szocializációs mintáit

¹ Gádzsó = nem cigány férfi (az oláh cigányok romani nyelvén).

² Tanulmányomban a 'cigány/roma' kettős jelölést használom, illetve felváltva, egymás szinonimájaként a két elnevezést, természetesen a 'cigány' szót is minden negatív konnotáció nélkül. A megnevezés helyességéről ld. részletesen SZABÓNÉ KÁRMÁN JUDIT (2016): *A magyarországi cigányság I. (Cigányok és romák)*. Gondolat Kiadó, Budapest. 33–36.

(tárgyalva azok okait és következményeit is), ám ezen túl szeretné bemutatni, hogy milyen pozitívumokkal érkeznek az iskolába a cigány/roma gyermekek, melyekre építve segíthető sikeres iskolai előmenetelük. Piaget szerint a gyermek születésekor „olyan viszonylatok középpontja, amelyek előrevetítik későbbi társadalmi életének jeleit, értékeit és szabályait” (PIAGET 1973: 8). Ezeket a viszonylatokat vizsgáljuk a továbbiakban az igen heterogén – horizontálisan és vertikálisan egyaránt erősen tagolt – hazai cigány/roma népesség vonatkozásában.

7.1. A magyarországi cigányság

A történelmi Magyarország területére a 14. század végén, a 15. század elején érkeztek az első cigány családok, majd őket több évszázadon keresztül újabb és újabb, eltérő eredetű, történetű és nyelvű kompániák követték. Ma e csoportok leszármozottai élnek közöttünk, kiket egységesen cigánynak/romának nevezünk, noha soha nem volt egységes, s ma sem az e népcsoport. Anyanyelv, szokások, eredet, mentalitás, „hagyományos” mesterségeik, identitás, de még genetikailag öröklődő betegségeik tekintetében is lényeges különbségek vannak a hazánkban letelepedett cigány csoportok között. Az évszázadok óta köztünk élő cigányság, melynek lélekszáma becslések szerint 600 000 – 800 000 fő³, több csoportra, törzsre, nemzetségre tagozódik. Anyanyelv szerint három fő csoportjuk különböztethető meg: a *romungrók*, azaz a magyar anyanyelvű cigányok és az ősi kárpáti dialektust beszélő cigányok, a magyar és cigány (*romani*) anyanyelvű *oláhcigányok*, valamint a magyart és a román archaikus nyelvváltozatát beszélő *beás cigányok*.⁴ E fő csoportokon belül további alcsoportok, azokban pedig különböző törzsek vannak. A magyar anyanyelvű, azaz „*magyarcigányok*”⁵ (romungrók, muzsikuskigányok) alkotják a hazai cigányság túlnyomó többségét; ők azok, akiknek ősei elsőként érkeztek hazánkba, de az asszimilációs kényszer, a letelepedés, a tartós együttélés következtében az évszázadok során elveszítették ősi, kárpáti nyelvüket, s hagyományaik jelentős részét. A magyarcigányok három alcsoportja: a zenész, muzsikuskigányok (az „úri réteg”), a kereskedők (régiséggel, ékszerrel, hasznáلتcikkkel) és a vályogvető, kosárfonó, alkalmi munkások szegény rétege. A magyarcigányok közé sorolják magukat az ősi nyelvet még őrző kárpáti cigányok is. Igen kevesen van-

³ A magyarországi cigány/roma népességre vonatkozóan becslések állnak csak rendelkezésünkre. A 2001. évi népszámláláskor 190 046 fő, a 2011. évi felméréskor 315 583 személy vallotta magát cigánynak (romának, beásnak). Korábbi reprezentatív kutatások szerint 600 000 – 800 000 főre tehető a mai cigány népesség lélekszáma, egyes cigány vezetők pedig közel egymillió populációról beszélnek.

⁴ A magyarországi cigányságon belül a csoportok arányáról, s azok változásairól részletesen: KEMÉNY I. – JANKY B. – LENGYEL G. (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Budapest. 37–39.

⁵ Az egybeírt megnevezés azt jelzi, hogy egy külön csoportról van szó a cigányságon belül. Magyar cigány (azaz Magyarországon élő, magyarországi cigány) – így különírva – pedig értelemszerűen minden cigány/roma, aki hazánkban él.

nak már, s ún. „nyelvszigetekben” élnek az ország néhány településén; Csobánkán, Versenden, Pomázon, Piliscsabán és néhány kis faluban a Dunántúlon. Hagyományos mesterségük volt a szegkóvácslás, muzsikálás, a vályogvetés, s különféle sármunkák. A kárpáti cigányok „al csoportjai” a *szintó* és a *vend* cigányok. A szintók („német cigányok”) főleg Európa nyugati felén (Németország, Hollandia, Belgium, Franciaország, Svájc, Észak-Olaszország) élnek, s közösségeik még időszakosan vándorló életmódot folytatnak. Mint zenészek, házalók, céllövöldések, ringlispilesek, vásári mutatványosok, búcsúsok, bazárosok járják az országot. Hazánkban élő, igen kicsi – néhány ezer főt számláló – csoportjuk ősei valamikor a 20. század elején vándoroltak be nyugat felől, majd pár család letelepedett közülük. A vend cigányok („köszörűs”, „szlovén cigányok”) többsége Nyugat-Ausztriában és Szlovénia északi területein él. Hazai pár száz fős csoportjuk szinte kivétel nélkül a Dél-Dunántúlon telepedett le, magukat „köszörűsnek”, „köszörűs cigánynak”, némelyek romának nevezik, nyelvük – a vend-romani – a szintéhez (a szintók nyelvjárása) hasonlóan kihalófélben van. Hagyományos mesterségük a köszörülés, de drótosok, kosárfonók, búcsúsok, s lókupecsek is voltak, vannak közöttük. A hazai cigányság másik nagy csoportja az *oláh cigányok* (romák, „kolompárok”, beásul: „leketárok”⁶), kik kétnyelvűek, anyanyelvük a cigány, az indoeurópai nyelvcsalád indo-iráni ágába, az ind nyelvek közé tartozó romani (rokona többek között a kasmíri, hindi, bengáli nyelveknek). Nagyobb létszámú bevándorlásuk a 19. századra tehető, de elszórtan már a 15–17. században is éltek hazánkban. Ők őrizték meg legerősebben nyelvüket, hagyományaikat, hiedelemvilágukat, emiatt büszkén tekintik és nevezik magukat „chacho rom”-nak, igazi cigánynak. A csoport hazai tagozódása foglalkozás szerinti, tanult mesterségeik alapján megkülönböztetik maguk között a *lovári* (lókereskedő, lókupec), *khelderás* (üstfoltozó, kés-, rosta-, üst-, csengőkészítők), *kherari* (házalók, tapasztók, vályogvetők), *churari* (késesek, rostások, köszörűsök), *cerhari* (sátorosok), *colari* (lepedővel, vászonnal, szőnyeggel kereskedők), *gurvari* (kolompkésztés, bádogos munkák), *mashari* (eredetileg halászok, ma kiváló lókupecsek), *chadrari* (ékszerkészítők, kereskedők), *drizari* (ronggyűjtők), *potyorari* (zsebeselek), *bugari* (dögösök, elhullott állatok bőrével foglalkozók) törzseket. A csoportok közötti hierarchia, s ennek megfelelően az endogámiára⁷ való törekvés a múltban meghatározó volt. A mai, különösen a tanult, közösségüktől távolra került, más cigány csoportok fiataljaival tartós és közvetlen kapcsolatban lévő (pl. egyetemisták, roma szakkollégisták) cigány fiatalok között már gyakoribb a vegyes házasság; eltérő törzsek, eltérő cigány csoportok fiai és lányai, továbbá cigány/roma és nem cigány fiatalok közötti házasság. Zárt,

⁶ Nem tévesztendő össze az oláh cigányoknak nevezett beásokkal; kiket főleg a Dunántúlon hívnak így, utalva ezzel „oláh”, azaz román eredetükre. (A beások pedig kolompároknak, leketároknak nevezik az oláh cigányokat.)

⁷ Endogámia: társadalmi szokás, javaslat vagy követelés, hogy a párválasztás egy körülhatárolható csoporton belül történjék. Az endogám csoport lehet társadalmi, gazdasági, lokális, ill. esetünkben etnikai.

hagyományörző oláh cigány közösségekben azonban továbbra is él a csoporton, törzsön belüli házasodás. Mindegyik törzs a romani nyelvet – törzsenként eltérően annak valamelyik dialektusát – beszéli, így mindannyian megértik egymást. Oláh cigányok az egész országban élnek. A magyart és a román archaikus nyelvváltozatát beszélő beás cigányok („teknősök”, teknővájók, *băieși, rudari*) (4,6%)⁸ szintén kétnyelvűek; anyanyelvük az indoeurópai nyelvcsalád italo–kelta ágába, a latin nyelvek közé tartozó beás (rokona többek között a román, francia, portugál és spanyol nyelv), a román nyelv egyik archaikus nyelvjárása. A beások három fő csoportja eltérő dialektust beszél, de egymást mind jól megértik, ám érthetetlen számukra az oláh cigányok nyelve, a romani. Eredetüket tekintve mára már bizonyosnak tűnik, hogy indiai gyökerekkel ők nem rendelkeznek, az oláh cigányok nem rokonaik; kutatások (PÁLMAINÉ ORSÓS 2006: 21) szerint inkább valamilyen román néptörödékből származhatnak őseik. Magukat cigánynak vallják, a „roma” szó nem szerepel nyelvükben, így önmegjelölést az nem jelent számukra. A hazánk területén élő beások három alcsoportot különböztetnek meg maguk között; az *árgyelánok* – a legnagyobb csoport, elnevezésük a román ’ardelean’, azaz ’erdélyi’ szóból ered –, kik a nyelvújítás előtti bánáti román dialektust beszélik, lakóhelyeik főleg Baranya, Somogy, Zala és Tolna megye aprófalvas régiói, s néhány család Veszprém és Vas megyében él. Kosárfonás, teknővájás, faáru készítése a hagyományos foglalkozásuk, letelepedésük után többségük az utóparasztosodás útjára lépett, ma már sokan földműveléssel, állattartással is foglalkoznak. Ez a foglalkozásváltás, utóparasztosodás a beások mindegyik csoportjában megfigyelhető. A *ticsánok* – elnevezésük eredete a ’ticean’, azaz Tisza-vidéki szó – Tiszafüreden és környékén, Füzesabonyban és az Észak-Alföldön élnek nagyobb számban. Hagományos mesterségüket a famegmunkálást, kosárfonást mára kereskedéssel váltották fel, illetve egészítik ki. A Dél-Dunántúlon, s főleg Alsószentmártonban élő *muncsánok* – nevük a román ’muntenia’, azaz hegyvidéki, hegyi, havasalföldi eredetre utal – inkább a cigány népvét alkalmazzák magukra.

A fő- és alcsoportokon kívül a román határ mentén, Békés megye néhány településén (Eleken és Méhkeréken) élnek román cigányok is, s erdélyi *gáborok* („kalapos cigányok”) is tartózkodnak hazánkban; ők leginkább nagyvárosokban bérelnek házakat hosszabb tartózkodásra. E horizontális – eredet, nyelv, szokások, hagyományok, identitás, kultúra – differenciálódás mellett, jelentős vertikális tagozódás is jellemző a cigányságra. Ahogy a többségi társadalomban, úgy a roma kisebbségen belül is egyértelműen jelen van a társadalmi rétegződés a vagyon, iskolázottság, lakóhely, foglalkozási pozíció, életkörülmények, életminőség alapján, de a többség hagyományos rétegeképző dimenziói mellett további differenciálódást eredményez még két tényező: a hagyományörzés és a (lakhatási, oktatási) szegregá-

⁸ Az arányszám a kétnyelvű cigányokon belül magukat beás cigánynak nevezők aránya – a többször hivatkozott 2003. évi reprezentatív cigánykutatás (KEMÉNY – JÁNKY – LENGYEL) során kapott adatok szerint.

ció mértéke. Minél zártabb egy közösség, minél elkülönültebben, szegregáltabban él a többségi társadalomtól, annál inkább fennmaradnak és hatnak a régi szokások, hagyományok generációról generációra. S minél iskolázottabb a családot alkotó szülőpár, a fiatalok minél távolabb élnek zárt, hagyományőrző közösségüktől – lakóhely, munkavállalás, tanulmányok végzése céljából –, annál inkább elszakadnak a közösségüket jellemző gondolkodástól, mentalitástól, hagyományoktól, s veszítik át a többségi társadalom magatartásmódját, szokásait. Ugyanakkor vannak olyan elemei a tradícióknak, melyek továbbélését még a tanult, közösségüktől elszakadt cigányok/romák is fontosnak tartják; a fiatal értelmiség körében jól megfigyelhető a törekvés bizonyos hagyományok őrzésének és a többségi elvárásoknak való megfelelésnek az összehangolására. Szemmel látható ez az igyekezet, ami mögött igen sok energia, állandó dilemma, útkeresés, feszültség, sikerek és kudarcok, s gyakran megfelelési kényszer, bizonyítási vágy van. A vékony elsőgenerációs értelmiségi réteg tapossa ki az utat, és mutatja fela következő generációknak, s jól látható (SZABÓNÉ KÁRMÁN 2012: 175), hogy a hajszálvékony másodgenerációs cigány/roma értelmiségi réteg fiatal felnőttjeinek – szülei gazdasági, kulturális, kapcsolati tőkét is felhasználva – már mennyivel könnyebb, sikeresebb a pályafutása. Az értelmiségi, tanult csoport azonban még a legkisebb rétege a cigányságnak, az iskolába kerülő gyermekek többsége olyan otthonokból, családokból érkezik, ahol a szülők alacsonyán iskolázottak, ennek következtében szegénységben, mélyszegénységben, nélkülözve élnek.

7.2. A hazai cigány/roma családok, gyermekek helyzete

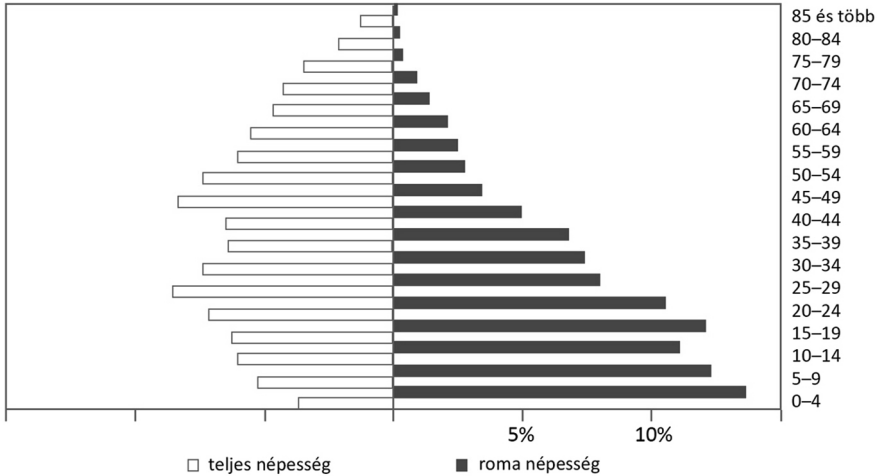
Ismerete, tapasztalata a hazai cigányság oktatási, lakhatási, foglalkoztatási helyzetével kapcsolatban csaknem mindenkinek van, értékelhető adatokat azonban a népszámlálási, Gyermekesély, EUROSTAT és TÁRKI kutatásokból nyerhetünk. A továbbiakban ezekre térünk ki részletesebben.

7.2.1. Demográfiai mutatók

A többségi, előregedő társadalommal szemben a hazai cigányság fiatal népcsoport; az összehasonlító korfán is jól látható a népesség és korösszetételbeli jelentős különbsége (1. ábra).

Szembetűnő a jóval nagyobb gyermekvállalási kedv, a 2011. évi népszámlálási adatok alapján az egy cigány/roma nőre jutó gyermekszám 3,2, szemben az országos 1,9 gyermekszámátlaggal (KSH 2015). Megjegyzendő azonban, hogy az iskolázottság, a hagyományoktól való elszakadás, a születésszabályozó módszerek megismerése következtében a cigányság körében is jelentősen csökken a vállalt gyermekek

száma: a korábbi (idősebb) nemzedékekhez képest mára már 10% alatt van az öt-gyermekes cigány családok aránya, a szüleikhez képest pedig közel egyharmadára redukálódott a hat és ennél magasabb gyermekszámú cigány családok aránya.



1. ábra. A cigány és a teljes népesség kor megoszlása

Forrás: BABUSIK – DELPHOI 2004

Az összehasonlító korfa (1. ábra) ugyan a 2004. évi adatokat mutatja, ám a teljes és a cigány népesség közötti kor megoszlás-különbség azóta sem változott. Míg a 0–14 évesek aránya a cigány populáción belül 32,8% (a teljes népességben 14,6%), jóval kevesebb a középkorúak, még kevesebb a 60 év felettiek aránya. Ez utóbbi a teljes népességben 23,5%, a cigány/roma népességben mindössze 4,6% (KSH 2014)! A korai halálzásnak, a születéskor várható 10–12 évvel rövidebb élettartamnak elsősorban nem etnikai, hanem a szegénységből fakadó okai vannak: rossz életkörülmények, egészségtelen lakáskörülmények, hiányos, illetve nélkülöző táplálkozás, a munkanélküliségből és depriváltságból fakadó betegségekkockázatok, inadekvát megküzdési módok (dohányzás, alkohol- és/vagy drogfogyasztás), preventív szemlélet és magatartás hiánya. Nem nehéz felismerni, hogy milyen kapcsolata van mindennek az alacsony iskolázottsággal, ami oly jellemző a hazai cigányságra. Ugyancsak a szegény, mélyszegény réteg lányaira (kisebb mértékben fiakra is) jellemző a korai házasság, gyermekvállalás; a legutóbbi népszámlálási adatok szerint – a magukat cigánynak/romának valló 315 583 főből – a 15–19 éves cigány/roma férfiak (16 843 fő) közül 159 volt házas, s 2 fő már elvált. Az ugyanilyen korú cigány nők (16 434 fő) között 605 házas, 2 özvegy és 26 elvált volt (CsORDÁS: 2014: 59). A korai gyermekvállalást a helyi tapasztalatok mellett országos statisztikai adatok is alátámasztják: míg a teljes népességben a 15–19 éves

korú nők 0,033%-ának, az ugyanilyen korú cigány/roma nők 0,23%-ának volt már gyermeke a 2011. évi népszámlálás adatai szerint (KSH 2014).

7.2.2. Lakhatási, foglalkoztatási adatok, életminőség

A magyarországi cigányság, mint azt a rétegeződésnél tárgyaltuk, a vagyoni helyzet alapján is különböző csoportokba tartozik. Minden csoportban, különösen a kereskedő romungrók, s az oláh cigányok között vannak gazdag, jómódú családok, ám a hazai cigány családok nagy része szegény, sőt, mélyszegény. Magyarországon 2014-ben a szegénységben élőknek csupán közel egynegyede (21–24%) volt cigány/roma, ám a cigányok túlnyomó többsége, 69%-a szegény (Szívós – Tóth 2015: 52). A jövedelmi szegénységet és a társadalmi kirekesztettséget vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy e népcsoport depriváltsága még mindig igen magas (87%), hisz a szegénységért felelős faktorok esetükben halmozottan vannak jelen. A kutatások szerint ugyanis a szegénység a következő családokban gyakori: a legfeljebb általános iskolát végzett háztartásfővel élők (72%), az egyedülálló szülők (66%) és a három vagy több gyermeket nevelő párok háztartásában élők (73%), valamint a roma háztartásfővel élők (89%) között. Az átlagosnál több szegénységben és kirekesztettségben élő ember/személy található azokban a háztartásokban is, ahol a háztartásfő munkanélküli, gazdaságilag inaktív (81%). A legutóbbi *Gyerekesély*-kutatások, melyek a leghátrányosabb helyzetű (magasan reprezentált cigány lakossággal rendelkező) kistérségek gyermekeinek életkörülményeit kutatta, a következő megállapításokat teszik:

Munkaerőpiaci szempontból a roma háztartások a nem romákhoz képest sokkal rosszabb helyzetben vannak. Majdnem minden második (47%) roma gyerek nagyon alacsony munkaintenzitású háztartásban él, míg a nem roma gyerekeknek csak 22%-a. Az elmaradott térségekben a nem roma gyerekeknek is közel ötöde (18%) olyan családban él, ahol nincs foglalkoztatott, míg a roma gyerekek 41%-a él kereső nélküli háztartásban (FEKETE 2016: 44). Adataink szerint az LHH-s kistérségeken élő gyermekek 8 százaléka számára nem biztosított a saját, önálló fekhely, 4 százalékuknak a megfelelő hely a tanulásra és 15 százalékuknak nincs íróasztaluk sem. A jövedelmi különbségek és az etnikai hovatarozás nagyon markánsan módosítják az eloszlásokat. A cigány kisebbséghez tartozó gyermekeknél sokkal magasabbak ezek az arányok, hiszen a szegény és roma gyerekek majdnem 18 százalékának nincs saját ágya és még a szerény jövedelmű háztartásokban nevelkedők közül is minden 10 gyermek közül egyenél hiányzik. Íróasztala a szegény gyermekek 21,5, a szerény jövedelműek 6,6, míg az átlagjövedelműeknek 4,4 százalékának nincsen. A roma gyermekeknél ezek az arányok 32,8, 15,9 és az átlagjövedelműeknél meglepő módon 24,5 százalék. (VASTAGH 2016: 80–81)

7.3. Iskolázottsági mutatók

Az évszázadok során az oktatásból folyamatosan kimaradó, kicsúszó cigányság mára a többséghez képest igen jelentős iskolázottsági deficitet halmozott fel. A nagy különbség már a 19. század végén megmutatkozott: az 1893. évi cigányösszeírás a cigányok 90%-át analfabétának találta; míg a teljes népességben az írni-olvasni tudók aránya a férfiak esetében 60,2%, nőknél 46,5%, a cigány népességben belül ez a férfiaknál 8,5%, a nőknél 4,6% volt (MSK 1895). A 20. század eleji kutatások arról számoltak be, hogy a tanköteles cigány gyermekek kevesebb mint 10%-a járt csupán iskolába, ők is rendszertelenül (HEGEDŰS: 2000: 38). Az államszocializmus idején ugyan jelentősen javult az iskolába járók aránya, ám a bevezetett elkülönített, alacsony minőségű, nyíltan és burkoltan szegregált oktatás nem tette lehetővé – egyéb okokkal együtt –, hogy a cigány gyermekek többsége sikeresen, eredményesen végezze el tanulmányait, szakmát, érettségit szerezzen, a felsőoktatásban továbbtanuljon. Keveseknek adatott meg egyetemi, főiskolai diploma megszerzése. A kevés sikeres egyénből alakult ki hazánkban az 1970-es évek második felében az első cigány értelmiségi réteg. Nagy erőfeszítésekkel, támogatásokkal a rendszerváltást követő évekre a nyolc általánosnál magasabb iskolai végzettséget szerettek aránya a 20–30 éves cigány fiatalok körében 22% lett: szakiskolát végzett 2%, szakmunkásképzőt 17%, érettségizett 3%. A teljes népességben ez az arány 82%, szakiskolai végzettséggel 2%, szakmunkásképző bizonyítvánnyal 34%, érettségivel 46% rendelkezik (VARGA 2009: 5). A rendszerváltást követő 2001. és 2011. évi népszámlálási adatok, bár nem fedik le a teljes cigány/roma népességet, hisz önbevalláson alapultak, azaz csak a magukat cigánynak/romának, beásnak vallókról kapunk tényleges adatot (az első népszámlálásnál 190 046 fő, 2011-ben pedig 315 583 személy sorolta magát ide), az arányokat és a tendenciát jól mutatják a cigányság iskolázottságát illetően (1. táblázat).

1. táblázat. Iskolázottsági mutatók a cigány/roma és a teljes népességben

Legmagasabb iskolai végzettség	Cigány/roma népesség (%)		Teljes népesség (%)	
	2011	2001	2011	2001
8. osztály vagy kevesebb	52,2	87,0	18,3	27,8
Egyetemi, főiskolai diploma	0,8	0,7	14,5	13,0

Forrás: KSH 2001. és 2011. évi népszámlálás

Az általános iskolát követő továbbtanulásban is jelentős különbség van: a nem cigány tanulók 62%-a középiskolába megy, a cigány tanulóknak azonban csupán 9%-a, akik között igen magas a későbbi lemorzsolódás. A korai iskolaelhagyás tekintetében egyre romlik a mutató, míg 2010-ben 10,8% volt a legfeljebb alapkülső végzettséggel rendelkezők aránya a 18–24 éves korosztályon belül, 2015-ben

már 11,6% (Kormány 2016), 2016-ban pedig kiugróan magas: 12,4% (EUROSTAT 2017). A lemorzsolódó – többnyire szegény, hátrányos helyzetű – fiatalok többsége roma (57%), s jellemzően magas a korai iskolaelhagyás Észak-Magyarországon (16,8%), az Észak-Alföldön és a Dél-Dunántúlon, azaz az ország cigányok által leginkább lakott, s gazdaságilag elmaradott régióiban. 2017. évi kutatások megállapítják, hogy a romák körében a korai iskolaelhagyás több mint hatszor olyan magas (59,9%), mint a nem romák esetében (8,9%) (EB 2017). E statisztikai adatok messzemenőig alátámasztják a tapasztalatot, amit a cigány/roma népeiséget közelről ismerők látnak: a mai cigány fiatalság erőteljesen kétpólusúvá vált. Az utóbbi évtizedben jól láthatóan kiemelkedik egy markáns, határozott identitású, magát cigánynak/romának valló, magasán kvalifikált, több nyelven beszélő, világlátott fiatal réteg, kikre elődeiktől eltérően az is jellemző, hogy nemcsak, és nem első-sorban, szociális területen (mint a társadalmi mobilitás megszokott „liftjében”) szereznek diplomát, hanem már több jogász, történész, biológus, közgazdász, informatikus, kémikus, matematikus, vegyész végzettséggel rendelkező van közöttük. Ők azok, akik minőségi oktatásban részesültek mind általános, mind középfokon, akikhez eljutottak a különféle támogatások, ösztöndíjprogramok, előbbre jutásukat mentor, szakkollégium segítette. S velük szemben van a cigány/roma gyermekek nagy tömege, akiknek még álmaikban sem szerepelnek azon lehetőségek, melyekkel szerencsésebb társaik már élni és boldogulni tudnak. Hogy melyik cigány/roma gyermek hova jut el, az sok tényezőtől függ, mindezek között egyik legmeghatározóbb az otthoni, családi közeg, neveltetés.

7.4. Szocializáció cigány/roma családokban

Mint ahogy egységes cigányság nem létezik, úgy egységes szocializációs mintáról sem beszélhetünk. Másképp működik, nevel egy jó körülmények között élő, s másként egy szétesett, szegény, súlyos napi gondokkal küszködő cigány család. A hagyományörző nagycsaládokban – s különösen az oláh-cigány közösségekben – az asszimilálódott közösségektől eltérően szocializálódnak a gyermekek; sok vonatkozásban más a nevelés a muzsikusi családokban is. Miképp kultúrájukban, úgy szocializációjukban is keverednek – s csoportokként, rétegeként eltérő hangsúllyal érvényesülnek – az etnikai sajátosságok, a szegénykultúra, valamint a régi magyar paraszti kultúra elemei.

Minden rétegre és csoportra jellemző – tehát etnikai sajátosságnak is tekinthető – a gyermekhez való viszonyulás, az a kiemelt státusz, amit a kisgyermek betölt a családban. A többségi társadalom gyermekvárasi kultúrája ugyan a cigány közösségek többségében még nem él, ám miután megszületik, a család, a közösség életének központjába kerül a gyermek. „Majomszeretettel szeretik gyermekeiket” mondják a nem cigányok. S valóban, túláradoan szeretik őket, igyekeznek min-

dent megadni nekik. Nem véletlen, hogy még a nagyon szegény (nem szétesett, alkoholistá, bántalmazó) családban felnevelkedettek is nagy szeretettel emlékeznek gyermekkorukra, neveltetésükre. Miben nyilvánul meg ez a gyermekközpontúság? Jól megfogalmazza a főbb jellemzőit egy tanult, zenész cigány férfi:

A családokban nagyon meleg, szereteteli a légkör. A gyerekek és a szülők állandóan együtt vannak. Nem külön szoba, meg ilyesmi. Együtt is alszanak. Testközelség van. Ez a kisgyerekeknek nagyon fontos. Ahol szegénység van, ott egy szobában lakik az egész család, de a gazdagoknál se különülnek el a gyerekek. Együtt alsznak, együtt esznek, együtt gyakorolnak a felnőttekkel, hallgatják a beszélgetéseket, a fiúk ott vannak az üzletkötéseknél. Nincsenek korlátok, nincs úgynevezett fegyelmelés [...] Sokszor megyek látogatóba a gádzsó kollégáimhoz, ezt-azt megbeszélni. Mindig csodálkozom, hogy állandóan fegyelmelik a gyerekeket. Az ember a gádzsó családoknál állandóan azt hallja, hogy „nem szabad, ezt ne így csináld, ezt egyed meg, ide menjél” borzasztó. A gyerek folyton szorong, hogy mit csinál rosszul. Mi nem beszélünk ennyit. Végezzük a dolgunkat, a gyerek látja ezt, s utánozza, mert olyan akar lenni, mint az apja vagy az anyja, vagy a híres rokon. Lesi az elismerő pillantásokat. Ha ezek elmaradnak, akkor tudja, hogy valamit másként kell csinálni. Nincsen szükség büntetésre! A cigány szülők nem büntetnek, és nem jutalmaznak. Ez nincs benne a gondolkodásukban. Szeretnek! (BÉKÉSI 2003: 84)

Ez a hozzáállás általánosnak mondható az iskolázatlan és a tanult, a szegény és a gazdag szülők, családok esetében egyaránt. A hangsúly az állandó és kimutatott szereteten, a szoros együttléten van. A kicsi megszületésétől kezdve egy nagy közösség része, ahol mindig van, aki ringatja, kézben tartja, hordozza. Sírni nem hagyják, az „magyar szokás”; „Na mi van, már gádzsi⁹ lettél? Hagyod, hogy ríjon az a gyerek?” szólnak rá a fiatal anyára, ha sírni hagyja a kicsijét. Az anya ilyenkor nyugtatja, mellre teszi, megszoportatja, de rajta kívül is mindig van, ki dajkálja a csecsemőt, kisgyereket, aki mindig a családtagokkal egy térben van. A cigány kultúrában ugyanis többnyire nincs külön gyermek- és külön felnőttvilág; gyerekszoba, gyerekbútor, gyerekjáték, gyerekételek, gyerek-életritmus, gyerek-napi-rend, gyerek-szabályok stb. A szegénységben, egy kunyhóban, egy szobában élő korábbi nemzedékeknek nem volt, s a mai, hasonlóan szegény családoknak sincs lehetőségük külön gyerekvilág megteremtésére. Ugyanakkor e megszokott „összezártág” még a jómódú, nagy házzal bíró családok életformájára is jellemző, ahol lehet, hogy van külön gyerekszoba, ám a kicsi a közös nagy térben – az étkezést, együttléteket biztosító nagy helyiségben, „amerikai konyhás” nappaliban – a nagycsalád tagjai, jövő-menő rokonok, szomszédok között nevelkedik, élete születésétől kezdve része a közösség életének (SZABÓNÉ KÁRMÁN 2018: 38–39). Sokan úgy

⁹ Gádzsi = nem cigány nő (az oláh-cigányok romani nyelvén).

vélük, hogy a cigány/roma gyermekek ingerszegény környezetben nőnek fel, nos, ennek gyakran pont az ellenkezője igaz: a felnőttek, a család és a közösség hullámozó és erőteljes érzelmi-indulati élete – nagy örömök, mulatozások, szomorúságok, gyász, harag, veszekedések, hangoskodás stb. – mind közvetlenül a gyermek körül zajlanak, s hatnak rá. Inkább azt kellene mondani, hogy túl sok inger éri a cigány gyermekeket. A túlradó szereteten túl általánosan jellemző, hogy a cigány/roma szülők nem a többséghez hasonló „nevelési elvek” szerint foglalkoznak gyermekeikkel. Következetes, szigorú, büntető, számonkérő, elvárásokkal teli, szankcionáló, fegyelmező nevelés nem fordul elő, egyértelműen mintakövető nevelést láthatunk. Ha a gyermek viselkedése túlmegy egy határon, akkor előfordul, hogy rákiabálnak (pl. „A rák egye meg a májadat, te bűdös kölyök!”), rácsapnak a fenekére, ám ezt hamar követi a szeretet újabb túlradó kifejezése; a gyermek összecsókolása, ajnározása. Harag, büntetés, szeretetmegvonás nem követi a helytelen viselkedést. Általánosan jellemző – s szintén a szülői, nagyszülői, keresztszülői, rokoni szeretet kifejezésének eszköze –, hogy a gyermekek kéréseit, kívánságát (ha anyagiilag mód van rá) igyekeznek mielőbb kielégíteni, legyen az édesség, játék, ruha, szórakozás, bármi. A vágy megjelenését igen hamar követi annak kielégítése. Az időfogalom, az idővel való bánás is eltér a többségi mentalitástól, kevésbé rendszerezett – akár az étkezést, az alvást vagy egyéb tevékenységet tekintjük. A legtöbb családban nincsenek szigorú étkezési időpontok (közös reggeli, ebéd, vacsora), hanem amikor elkészül az étel, bárki, bármikor ehet.¹⁰ Hasonlóan viszonyulnak a csecsemők, kisgyermekek alvásához is; amikor elálmosodik, elalszik a gyermek. A nagyobb gyermekeknél sincs szigorú lefekvés idő. A hagyományőrző – különösen oláh-cigány, gábor cigány – családokban, közösségekben a fentiekén túl még igen fontos a gyermekek nemi identitásának megfelelő nevelés; a lányok esetében a tisztaság (szüzesség) megőrzése, a nemi szerep megfelelő elsajátítása (főzés, gyereknevelés, háztartás rendben tartása, helyénvaló női viselkedés, tisztasági szabályok betartása), a fiúgyermekeket pedig a család férfitagjai már igen korán bevezetik a munkába (kupeckedés, kereskedés, gazdálkodás). A szocializáció esetükben mindenekelőtt arról szól, hogy elsajátítsák a tőlük elvárt viselkedést, készségeket. Az iskolai elvárások, kötelezettségek gyakran jóval ezek után következnek. A muzsikus családokban bár sok mindenben hasonló a szocializáció – amint erről a zenész apa beszélt is –, néhány eltérő sajátosság jellemző; a muzsikusi karrier nélkülözhetetlen előfeltétele a tanulás és a folyamatos, kora gyermekkortól elkezdett hangszeres gyakorlás, ezért a rendszeresség, az iskolai előmenetel nyomon követése, a zene területén a számonkérés, ellenőrzés, korrigálás – sok-sok dicsérettel

¹⁰ Egy fiatal, diplomás szülőpárból az édesanya mesélte nem oly régen nekem, hogy az óvodából hazakerkező gyermekei számonkérték tőle, hogy ők miért nem ebédelnek soha? Ő nagyon meglepődött ezen, s azt válaszolta nekik, hogy tulajdonképpen ők szinte egész nap esznek, ezért nincs külön időponthoz kötve az étkezés.

tudatosan bátorítva, motiválva – része a gyermekek nevelésének. E csoportban különösen megfigyelhető még az idősek iránti tisztelet; a zenész apa, nagypapa, rokon véleménye, elismerése fokozottan számít. A tanult, magasabb iskolát végzett, vagy magas iskolával nem, de jó munkával, szakmával, biztos keresettel, stabil családdal rendelkező szülők is – csoport-hovatartozástól függetlenül – igyekeznek támogatni, segíteni gyermekeik előrelépését, amiben az iskola szerepét fontosnak tartják. Általánosan jellemző minden közösségben a „testvériség” megélése, s ez nemcsak egymás testvérnek tekintését (nevezését) jelenti, hanem a „ma nekem, holnap neked” szemlélet alapján állandó és kölcsönös támogatást, segítséget is. Aki megszorul, azt a többiek kisegítik, tudva, hogy legközelebb, ha kifogynak valamiből, támogatásra szorulnak, a rokon, barát, szomszéd, a „testvér” ugyanígy segíteni fog nekik. Ugyancsak általános az a mozgási autonómia, amiben kicsi koruktól kezdve felnevelkednek a gyermekek; a cigánytelepen szabad a mozgás a házak között, egymás otthonaiba ki-be mehetnek. Mindenki figyel a gyermekekre, hisz mind rokonai (legalább unokatestvérei) egymásnak. Hasonló a helyzet a városi negyedekben is: az ajtók nyitva vannak, egymáshoz gyakran és szabadon átjárhatnak a gyerekek. Közösségen belüli mozgásszabadságukat alig szabályozzák a felnőttek. A szocializáció etnikai sajátosságai mellett a régi magyar paraszti kultúra bizonyos elemeit is felfedezhetjük a hagyományörző cigány közösségek szociális tanulási mintáiban –, mint a meghatározott nemi szerepek, a nők háttérbe szorulása (a nő feladata a férfi kiszolgálása, sok közösségben a nők és férfiak külön étkeznek, hajvágási tilalom, viseleti szabályok stb. vannak), a közös szocializációs térben élés (ahol sem a halál, sem más nem tabutéma). E sajátosságokból fakadó másságot is nehezen érti, ennek következtében pedig gyakran nem helyesen kezeli a pedagógus, ám az igazán komoly gondot a gyermekek, családok szegénységéből, depriváltságából, kilátástalanságából fakadó következmények okozzák. Mint a fenti adatokból láttuk, a szegénység, mélyszegénység a cigány/roma gyermekek, családok többségét érinti. Szocializációjukra könyörtelenül rányomja bélyegét a szegénykultúra minden jellegzetessége, aminek semmi köze nincs etnikai hovatartozáshoz, s amely sajátosságok a világ számos pontján élő szegénysorsúak között egyaránt megfigyelhetők. Kiválóan összefoglalja mindezeket Oscar Lewis 1961-ben megjelent *Sánchez gyermekei* című könyvében. A Mexico Cityben élő szegények kultúrájáról a következőket írja:

A szegénység kultúráját nagyrészt meghatározó gazdasági jellegzetességekhez hozzájárul még a létért való örökös küzdelem, a teljes vagy részleges munkanélküliség, az alacsony bérek, a képzéshez nem kötött számtalan munkák válfaja, a gyermekmunka, a tartalékok hiánya, a folytonos pénztelenség, az üres kamra és az a szokás, hogy apró tételekben veszik meg az élelmiszert, és napjában annyiszor mennek érte, ahányszor szükség van rá, de ideszámít a személyes tárgyak zálogba tétele, a kis uzsorásoktól való pénzkölcsönzés tetemes kamatra, részvétel a szomszédság

alkalomszerűen szervezett hitelakcióiban (tanda), és a kéz alatti ruha-, bútortvásárlás. A társadalmi és lélektani jellegzetességekhez hozzátartozik a zsúfolt otthon, a magánélet lehetetlensége, a bandákba verődés, az alkoholizmus gyakorisága, az erőszak sűrű alkalmazása viták során, tettlegesség a gyereknevelésben, asszonyok verése, a nemi élet korai kezdete, időleges életközösségek és vadházasságok, anyák és gyermekek támasz nélkül maradása, a családi élet eltolódása a matriarchátus felé, és az anyai rokonok nagyobb tiszteletben tartása, gyakran magjára zsugorodott család, hajlandóság a basáskodásra és a családi összetartozás hangsúlyozása – többnyire hiába. Ismét más jellegzetességek a jelennek élés, a viszonylag ritka személyes kedvtelések, a tervtelenség, az örökösen nehéz helyzet belátásából támadó fatalizmus és beletörődés, a férfi felsőbbrendűségébe vetett hit, ami a machizmóba vagy a férfiasság kultuszába torkollik, és nők közt létrehozza az ennek megfelelő mártír-komplexust, végül pedig ijesztő tünet a lelki betegségek gazdag változatossága... (LEWIS 1961: 20–23)

Aki cigánytelepen, cigánysorokon, városi gettóban járt már hazánkban, ugyanezt tapasztalja. Kilátástalanság, nélkülözés, s a nyomor talaján szükségszerűen kialakuló deviancia jellemző. A nyomorban élők kevésbé tudnak hosszú távú terveket készíteni, életükben napi tervek szerepelnek, a mai nap túlélése: honnan szereznek fát a befűtéshez, ennivalót a gyerekeimnek stb. Ezek a prioritások fontosabbak annál, mint hogy a gyermek rendszeresen óvodába, iskolába menjen, ott megfelelően helyt álljon. A mélyszegénységben élők otthonai szegényesek, gyakran komfort nélküliek, a gyermekek, az otthon tisztántartása nagy erőfeszítések árán lehetséges, úgy-ahogy. A gyermeknek a tanuláshoz szükséges feltételek (írásztal, megfelelő világítás, nyugodt légkör) nem biztosítottak; nem beszélve a megfelelő táplálkozásról, aminek hiányában sem idegrendszere, sem fizikuma (teherbírása) nem fejlődik kellően. Mindehhez hozzájárul még a szülők aluliskolázottsága, aminek következtében nem tudják segíteni gyermekük tanulását, házi feladatainak megírását. További súlyos velejárója a nyomornak a deviancia, ami a kilátástalan, pozitív jövőkép nélküli személyekben, családokban, közösségekben mindenütt megjelenik, etnikai hovatartozástól függetlenül. Okozója leginkább az a frusztráció, ami abból a szakadékból, ellentmondásból fakad, ahogy élnek, illetve ahogy élni szeretnének! (Hasonló ehhez a kamaszkori énkép és énídeál közötti szakadék okozta feszültség, zaklatottság.) A média kiválóan közvetíti az „ideális élet” nélkülözhetetlen kritériumait (márkás cipők, ruhák, autók, nyaralás, italok stb.), melyek a szegénységben, nyomorban élők számára elérhetetlen vágyak. Nihil, kilátástalanság, közöny uralkodik a szegénynegyedekben, gettóban. Mindez frusztrációt, az pedig igen gyakran agressziót generál. Az agresszió befelé és kifelé fordított formáival, az önpusztítás különböző módszereivel – a rövidre zárt örömszerzési módokkal (alkohol, drog, dohányzás, prostitúció, promiszkuitás, szenvedélybetegségek), a mások felé irányuló agresszióval (verekedés, rablás, megfélemlítés) – egy-

aránt találkoznak, hisz abban szocializálódnak a gyermekek. A követendők így számukra – érthető módon – nem a gettó falain kívüli világ mintái lesznek, hanem a falakon belüliek: az a menő, aki nagy balhékat csinál, lányokat futtat, dílerkedik, esetleg már a börtönt is megjárta. A gyermekek gyakran nem ismerik a falakon túli világot, gettóban laknak (városi gettó, falusi cigánytelep), s gettóiskolába járnak, kétszáz hasonló háttérű társukkal együtt. Nincs olyan osztálytársuk, akik által megismerhetnének más ideákat, mintákat az életre, gondolkodásra, viselkedésre, megélhetésre vonatkozóan. A kinti világ idegen, olykor félelmetes. Amennyiben szerencsájuk van is más mintákkal találkozni, gyakran nincs lehetőségük, „nincs emberük”, aki utat mutatna nekik, elvezetné őket céljaik eléréséhez.¹¹

7.5. Az eltérő szocializáció következményei

Hogy másra és másképp szocializálódnak a cigány/roma kisgyermekek a családjukban, közösségeikben, a fentiekből jól látható. Évszázadok óta egymás mellett él a cigányság és a többség; az alacsony iskolázottság soha nem okozott annyi szenvedést, súlyos következményt, mint napjainkban, a 20. század második felétől eltelt évtizedekben. A cigányság mindig szegénységben élt, de megélhetését biztosítani tudta az általa készített termékek – a paraszti gazdaságokban, háztartásokban nélkülözhetetlen fa- és fémárúk (fonott kosarak, melencék, fateknők, kanalak, rosták, sziták, szegek, fűrők, furdancsok) – eladásával, a parasztok háztáji gazdaságaiban végzett (betakarítás, cséplés, aratás) és a ház körüli nélkülözhetetlen munkákkal (meszelés, ólok, kályhák tapasztása), gazdasági és háztartási eszközök javításával (késélezés, kaszák kifenése, megreparálása, edények foltozása), felvásárolt vagy gyűjtött (toll, rongy, gyógynövények) árusításával faluzás, házalás, vásározás révén. Sok faluban kovácsként, lókupecként keresték kenyerüket, vályogvetéssel, vályogtéglá készítésével is sokan foglalkoztak. A megélhetést biztosító tevékenységekhez nem volt szükség iskolai végzettségre. Az államszocializmus idején – részben, mert kötelező volt a munkavégzés, részben, mert volt is nagy igény a munkájukra (gyárak, bányák, kohók, építkezések, útépitések betanított és segédmunkás

¹¹ Egy fővárosi gettóiskolában egyetlen délelőtt a következő tapasztalatokat gyűjtöttem össze; egy 2. osztályos kislány előttem leeresztelt egy krétadarabot, szakszerűen feltekert egy papírt, s azt imitálta, hogyan szíjpantja fel a kábítószert. Egy negyedik osztályos kislány, arra a kérdésemre, hogy mi lesz, ha nagy lesz, azt válaszolta, hogy strici, mert a bátyja is az, s abból jól meg lehet élni. A 7. osztályban, az első padban két bedrogozott (valószínűleg nem sokkal előtte szípuztak) fiú ült, egymást megtámasztva, révetegen bambulva előre. Ugyanebben a teremben egy fiú egyszer csak felugrott, felmászott a radiátorra, s a zsebéből hirtelen előkapott öngyújtóval a cafatokban lógó függönnyt heccből meggyújtotta. Óra közben egy magántanulónak átminősített túlfajlett lány besétált a terembe, figyelmet sem fordítva a tanárra, odament az egyik fiúhoz, akit felszólított, hogy menjenek ki szexelni a WC-be. Ezen a délelőttön történt még, hogy óra közben a szomszédos teremből beszaladt a tanár, segítséget kérve, menjünk, mert két gyerek úgy összeverekedett, hogy már az egyik szája is vérzik, nem tudja egyedül szétszedni őket.

rétégét alkotva) – a szülők örültek, ha gyermekük mielőbb követni tudta őket (de legalább az apát) a munkában; magasabb iskolázottság elérése csak nagyon kevés szülő fejében fordult meg, s még kevesebben tudták mindehhez a lehetőségeket megteremteni gyermeküknek. A 20. század második felétől azonban, s különösen a 21. században, már szakma, érettségi, legalább középfokú végzettség nélkül szinte lehetetlen boldogulni. Egyértelmű, hogy a cigány/roma gyermekeknek is szakmát, érettségit, s minél többüknek magasabb iskolai végzettséget, diplomát kell(ene) megszerezniük. Ennek két feltétele: a minőségi oktatás biztosítása számukra, s a fent ismertetett eltérő szocializációból fakadó hátrányok korrigálása, megszüntetése, a hozott előnyök felerősítése.

7.6. Hátrányok és előnyök

A meleg, odaadó, szereteteli bánásmód, az állandó figyelem minden esetben gazdagítja a kisgyermek személyiségét, boldoggá teszi életének e korai éveit. Azáltal, hogy a szülők nem foglalkoznak különösebben a neveléssel, nem terhelik fegyelmezéssel, szigorral, büntetéssel gyermekeik életét. Ha viselkedését már nagyon korrigálni kell, mindössze egy heves reakciót (rákiabálás, rácsapás, megrántás) él át a gyermek, olyan jelzést azonban nem tapasztal meg a szülők részéről, ami hosszú távú, nevelő hatású lenne. A szülők, rokonok tartózkodnak attól, hogy a gyermek személyiségét tudatosan alakítsák, formálják, ösztöneiket esetleg „megnyirbálják,” állandóan minősítsék gyermekeiket, azok viselkedését. Külső szabályok, követelések hiányában azonban így nem alakulnak ki a belső szabályozó erők sem, a szabályszoocializáció hiányos; nem épülnek be fékek, melyek jeleznek, miáltal a gyermek módosítani, irányítani tudná saját viselkedését. A szabályok által nemcsak a jót és a rosszat tanulja meg egy gyermek elkülöníteni, hanem a motiváció is kialakul benne a fejlődésre, célok elérésére, saját maga leküzdésére, önmaga és környezete változtatására. A szülők, a felnőtt környezet visszajelzése, korrekciója nélkül nem fejlődik ki a gyermekben reális önkép sem. A mindennapi életben a rendszeresség hiánya, a sajátos időfogalom megakadályozza, hogy a belső biológiai óra – ami az élethez nélkülözhetetlen előrelátás, tervezés, időbeosztás szempontjából – megfelelően kialakuljon. A vágyak azonnali kielégítésének a gyermekek szocializációjában komoly következményei vannak; nem fejlődik ki kellőképpen a vágyak eltolásának képessége (nem vagy csak sok konfliktus árán, nehezen tanulja meg majd később, hogy szükségleteinek kielégítését késleltesse, eltolja, más formában érje el), s a frusztrációs tolerancia (bárminemű akadályoztatás, feszültség tűrésének képessége) is fejletlen lesz; így a gyermek nehezen terhelhető, erőfeszítésre, kitartásra kevésbé motiválható. Könnyen belátható, hogy mindezek következtében miképp alakulnak ki magatartási problémák, beilleszkedési nehézségek a többségi intézménybe kerülő cigány/roma kisgyermekes esetében – ahol mindig a

többségi gyermekekhez, többségi szocializációs mintához igazodnak az elvárások. A normatív anomáliákhoz hozzájárulnak a szegénységből származó hátrányok is: az alultápláltság, a minőségi éhezés, aminek következménye a gyermek pszichés és fizikai gyengesége, a tanuláshoz nélkülözhetetlen otthoni környezet, feltételek hiánya, szülői motiváció és segítség hiánya – a szülő aluliskolázottsága, súlyos családi problémák, megélhetési gondok, deviancia stb. miatt –, a deprivált lakókörnyezet, a deviáns minták a környezetben, a pozitív jövőkép, minta hiánya, a gettóiskola alacsony színvonalú oktatása. A zsúfolt, szegény lakásokban nincs lehetőség a csecsemő, kisgyermek megfelelő fejlődését biztosítani; igaz, hogy mindig kézben van a gyermek, de részben azért, mert nincs hova letenni, mozgásfejlődésének – s így megfelelő idegrendszeri fejlődésének! – nem biztosított megfelelő tér. Az agy fejlődésének feltétele, hogy megfelelő ingerek érjék – neuronok kapcsolódjanak össze, azaz minél több szinapszis jöjjön létre –, az ingerhatások pedig a mozgásfejlődéshez kötődnek: a kúszás–mászás, felegyenesedés az egész idegrendszer fejlődését stimulálja. A nem megfelelő mozgásfejlődés következménye magatartászavar, figyelemzavar, írás- és olvasási nehézségek. Fentebb már cáfoltuk a megállapítást, miszerint ingerszegény környezetben nőnének fel a cigány/roma gyermekek. Ellenkezőleg, a közös szocializációs – hullámozó érzelmi-indulati – térben történő nevelkedés meghatározó a gyermek életében: magány, szeparációs szorongás helyett magas szociális¹² képesség jellemző a cigány/roma gyermekekre. Közvetlen, nyitott személyiséggé, ugyanakkor az állandó érzelmi ráhatás következtében impulzív, érzelmeit aktívan (sokszor a következmények végiggondolása nélkül) megélő, kimutató felnőtté válnak. A testvériesség, a kölcsönös segítségnyújtás ugyan erősíti a közösséget (életmentő támogatást jelentenek egy-egy személynek, családnak), ám akadálya is annak, hogy az előrelátás, tervezés, beosztás képessége, gyakorlata kialakuljon. Az eltérő szocializációból fakadó előnyök között elsőként mégis a közösségi életet kell kiemelni: a posztmodern társadalmunkra oly jellemző individualista „én-kultúra” helyett a cigány/roma közösségekben még a kollektív „mi-kultúra” a meghatározó. Közös a teherviselés (gyász, betegség, nélkülözés), az öröm és a bánat megosztása, együtt-hordozása. A csoporthoz tartozás, a lojalitás, erős identitásképző elem, élethosszig tartó védelmet nyújt a nagycsalád, a közösség. E családokból az intézményekbe érkező gyermekek különösen fogékonyak a közösségi életre, nyitottak, fejlett érzelmi intelligenciával rendelkeznek. A kisgyermek érzelmi kötődése igen erős: ha pedagógusukat megszeretik, ha feléjük irányuló törődést, személyes odafigyelést tapasztalnak, a tanító, tanár kedvéért szívesen teljesítenek, és haladnak előre a tanulásban. Annak köszönhetően, hogy a gyermekeket korán bevonják az otthoni teendőkhöz – a lányok kistestvéreik felügyeletében, ellátásában, a házi munkákban, a fiúk a felnőtt férfiak munkájában kapnak feladatokat –, igen fejlett praktikus tudással rendelkeznek, amire az iskolá-

¹² Szociális = a társas életre, barátkozásra, személyes kapcsolatokra való nyitottság.

ban építeni lehet. A családszeretet, a gyermekszeretet, az élet szeretete, az öröm képessége, a gyakorta nehéz, nyomorúságos körülmények ellenére, ugyancsak értéke a cigány közösségnek. A neves szociológus, Kemény István hasonlókat fedezett fel cigánykutatásai kapcsán:

A cigányok legtöbb csoportjának életét elsősorban a hiány jellemzi; a megfelelő kereset és jövedelem, a jó lakás, a kielégítő ruházkodás és étkezés, az egészséges ivóvíz, az iskolázottság és a nem cigányokkal való versenyképesség hiánya. De nemcsak hiányt tapasztaltunk körükben, hanem pozitívumot, többletet is, amely egész életünkre szóló élmény marad: a személyes kapcsolatok melegségét, a személyiség spontaneitását, az élet örömeivel való élni tudást. (KEMÉNY 1976: 54)

7.7. Következtetések

A cigány/roma családokban, közösségekben nevelkedő gyermekek gyakran a többségi gyermekektől eltérő viselkedésmintával, viselkedéskultúrával érkeznek az iskolába. Várakozásuk, nyitottságuk azonban többnyire ugyanolyan intenzív, mint nem cigány társaiké. Az iskola első osztályában még nem is szokott komoly „gond” lenni velük; kedves, szeretetet adni tudó és kapni vágyó személyiségüket még elfogadják a pedagógusok. Probléma a következő tanévben szokott kezdődni: a gyermek tanulásban való lemaradása egyre nyilvánvalóbb lesz, az osztásban, szorzásban, a házi feladatok elvégzésében, gyakorlásában az aluliskolázott szülők már nem tudnak segíteni. A többségi gyermekek szüleikhez hasonló támogatást, háttérrel nem tudnak biztosítani, ennek következtében a kisgyermek egyre inkább „problémássá” válik, nem teljesít, nem érti az újabb és újabb tananyagot, menthetetlenül lemarad. A pedagógus felől a gyermek elmarasztalást, folyamatosan negatív minősítést kap (gyakran vele együtt a családja is: „Mit is várunk tőlük?”), így egyre kedvetlenebbé, frusztráltabbá válik, az iskola „rossz hely”, a kudarc színtere lesz számára. Dacos, engedetlen lesz, harmadik osztályban gyakran hallani ilyenkor a pedagógusoktól: „előjött belőle a cigánysága”. Megindul a lejtőn; csalódottsága, magára maradottsága dacba, engedetlenségbe, disszociális viselkedésbe, destrukcióba, agresszióba fordul. Iskolakerülővé, korai iskolaelhagyóvá, így képzetlenné, munkanélkülivé, fiatalon szülővé válik – s minden kezdődik előlről, azaz folytatódik az ördögi kör. Nem kell azonban, hogy ez így történjen, a kör megszakítása nemcsak a cigányság, de az egész társadalom érdeke is. Szemlélet- és módszertanváltásra van szükség a sikeres pedagógiai munkához. Az eltérő szocializáció és következményeinek megismerése, megértése lehetővé teszi, hogy már idejekorán azt korrigáljuk – ezt a célt szolgálják a Biztos Kezdet Gyerekházak. Cigánytelepen, falusi cigánysorok mellett, gettók szélén létrehozott ilyen házak megváltoztatják mind a szülők, mind a gyermekek szocializációját. A közel

kétszáz hazai ilyen intézmény egyértelműen bizonyítja, lehet változni, s a legtöbb helyen maguk a szülők is igénylik ezt. A kötelezővé vált óvodáztatás már erre épülve tovább tudja erősíteni, támogatni a hátrányos helyzetből érkező, iskolázatlan szülők gyermekeit. Tapasztalatok szerint ezeknek köszönhetően már iskolaéretten – s nem mellékesen, az egész család már a többségi intézmény elvárásaihoz szocializálódva – lép be a kisgyermek az iskolába. Az inkluzív szemléleten alapuló, módszertanát megvalósító, a cigány/roma gyermekek sajátosságaira is építő iskola pedig képes arra, hogy eredményesen tanítsa, nevelje az eltérő kultúrából, környezetből érkező gyermekeket, véget vetve így a cigányság lemaradásának.

Irodalomjegyzék

- BABUSIK F. (2004): *A szegénység csapdájában*. www.delphoi.hu (Letöltés ideje: 2018. május 7.)
- BÉKÉSI Á. (2003): *Muzsikások*. PONT Kiadó, Budapest. 84.
- CSORDÁS G. (szerk.) (2014): *Nemzetiségi adatok*. KSH Népszámlálás 9. KSH, Budapest. 59.
- EB (2017): *Európai Bizottság Oktatási és Képzési Figyelő – Magyarország 2017*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf (Letöltés ideje: 2018. május 7.)
- EUROSTAT 2017. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf (Letöltés ideje: 2018. május 7.)
- FEKETE A. (2016): Gyerekszegénység a munkaerő-piaci helyzet tükrében. In: VASTAGH Z. – HUSZ I. (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. MTA TK Gyerekesélyprogram, Budapest. 44.
- HEGEDŰS S. (2000): *Cigány kronológia*. Konsept-H. Kiadó, Budapest. 38.
- KEMÉNY I. (1997): A magyarországi cigányság helyzete. In: VAJDA I. (szerk.): *Periférián. Roma szociológiai tanulmányok*. Ariadne Kulturális Alapítvány, Budapest. 54.
- Kormány (2016): *Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem. Cselekvési Terv 2014–2020*. Köznevelésért Felelős Államtitkárság, Budapest. 9. http://www.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekv%C3%A9si-terv_20161109.pdf (Letöltés ideje: 2018. május 7.)
- KSH (2014): *A népesség nemzetiség és főbb korcsoportok szerint*. KSH 2011. Népszámlálás nemzetiségi adatok 9. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 20.
- KSH (2015): *Statisztikai Tükör 2015/82. A hazai nemzetiségek demográfiai jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 5.
- LEWIS, O. (1968): *Sánchez gyermekei*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 20–23.
- MSK (1895): *A Magyarországon 1893. jan. 31-én végrehajtott cigányösszeírás eredményei*. Magyar Statisztikai Közlemények Új Folyam IX. kötet. Athenaeum R. Társulat Könyvnyomdája, Budapest.

- ROMANO RÁCZ S. (2008): *Cigány sor*. Osiris Kiadó, Budapest. 117.
- PÁLMAINÉ ORSÓS A. (2006): *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzéséről*. PhD-értekezés. PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola Pécs, Pécs. 21.
- PIAGET, J. (1973): *Az értelmi fejlődés társadalmi tényezői*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 8.
- SZABÓNÉ KÁRMÁN J. (2012): *A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota*. Gondolat Kiadó, Budapest. 175–221.
- SZABÓNÉ KÁRMÁN J. (2018): *A magyarországi cigány/roma népesség kultúranropológiai és orvosantropológiai megközelítésben*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen. 35–39.
- SZÍVÓS P. – TÓTH I. Gy. (szerk.) (2015): *Jól nézünk ki (...?) Háztartások helyzete a válság után*. Tarki Monitor Jelentések 2014. Társadalomkutatási Intézet Zrt., Budapest. 52.
- VARGA A. (2009): *Cigány gyerekek az oktatásban – együttműködésre épülő inkluzív iskola*. Kutatási beszámoló. PTE Oktatókutató Központ, Pécs. <http://www.cerd.pte.hu/?q=node10> (Letöltés ideje: 2018. május 7.)
- VASTAGH Z. (2016): A gyermekek lakáskörülményei és néhány ezzel összefüggő egészségi probléma. In: VASTAGH Z. – HUSZ I. (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. MTA TK Gyerekesélyprogram, Budapest. 80–81.

8. Cigány/roma tanulók önkifejező rajzai: az 5-Szimbólum rajzi feladatsor pedagógiai alkalmazása

HORTOVÁNYI JUDIT

Tanulmányomban a mai magyarországi cigányság különböző csoportjaihoz tartozó cigány/roma közösségek, családok szocializációs mintáit – annak okait és következményeit –, továbbá azokat a pozitívumokat mutatom be, amelyekkel a cigány gyermekek érkeznek az oktatási intézményekbe. Miképp egységes cigányság nem létezik, úgy egységes szocializációs mintáról sem beszélhetünk. Másképp működik, nevel egy jó körülmények között élő, s másként egy szétesett, szegény, súlyos napi gondokkal küszködő cigány család. A hagyományőrző nagycsaládokban – s különösen az oláh-cigány közösségekben – az asszimilálódott közösségektől eltérően szocializálódnak a gyermekek; s sok vonatkozásban más a nevelés a muzsikus családokban, s a fiatal, diplomás szülők alkotta családokban. Ahogyan kultúrájukban, úgy a cigány gyermekek szocializációjában is keverednek – s csoportokként, rétegekként eltérő hangsúllyal érvényesülnek – az etnikai sajátosságok, gyakran a szegénykultúra, valamint a régi magyar paraszti kultúra elemei. Másra és másképp szocializál a cigány/roma család, mint egy többségi család, s ennek előnyei, hátrányai egyaránt vannak. Az oktatási intézményekben – melyek többnyire nincsenek felkészülve a többségtől eltérő gyermekek fogadására, nevelésére – leginkább a hátrányok kerülnek előtérbe, aminek következménye gyakran a kudarcos iskolai pályafutás, korai iskolaelhagyás, nagyszámú magántanulóvá nyilvánítás, szegregált, elkülönített oktatás. A különbözőségekből fakadó elkülönítés, szegregált, alacsony színvonalú oktatás helyett – aminek napjainkban is számos példájával találkozunk – a különbözőséget értéknek tekintő, arra építő szemlélet, ennek megfelelő módszertan, az inkluzív (befogadó) pedagógia, a Biztos Kezdet Gyerekházak, a tanodaprogram képes a hátrányos helyzetű, cigány és nem cigány gyermekek iskolázottságát jelentősen javítani, szakmához, érettségéhez, diplomához eljuttatni őket (SZUHAY 2003).

Bevezetés

A közoktatás egyik fontos területe a cigány/roma tanulók oktatásának és nevelésének kérdése, mind a pedagógusok, mind a többségi társadalomhoz tartozó tanulók, mind a cigány tanulók szempontjából. A problémakör minden résztvevő szempontjából rendkívül komplex, melyre nem lehet általános érvényű megoldá-

sokat találni. Szuhay Péter szavaival megfogalmazva: „Ahogyan nincsen úgy általában véve cigány tanuló, úgy nincsen általában véve az iskolának sem cigánykultúra-képe (vagyis nyilván nagyon differenciált és nagyon különböző képek élnek), ezért tehát minden esetben egy modellértékű kísérleti eredményre kell csak gondolnunk” (SZUHAY 2003). Doktori disszertációm egy részterületnek, a vizuális nevelésnek a lehetőségeit keresi ehhez a témához kapcsolódva. A saját fejlesztésű 5-Szimbólum rajzi feladatsor felhasználásával cigány/roma és nem cigány tanulók önkifejező rajzait vizsgálom. A feladatsor rajzainak tartalmi és formai elemzésén keresztül keresem a cigány/roma tanulók megismerésének lehetőségeit és vizuális kifejezésük jellemző vonásait. Tanulmányomban röviden bemutatom az 5-Szimbólum feladatsort, a projektív típusú rajzi feladatsorok pedagógiai alkalmazásának és értékelésének lehetőségeit, valamint ismertetem legfontosabb kutatási eredményeimet. Tanulmányomat saját gyűjtésű, cigány/roma tanulók által készített rajzokkal illusztrálom.

8.1. A kutatás adatai, eszközei, legfontosabb eredményei

Vizsgálatomat 60 fő cigány/roma és 60 fő nem cigány, tehát összesen 120 fő nyolcadik évfolyamos tanulóval végeztem. Személyenként 5 rajzot készítettek a tanulók, így mintegy 600 rajz vizsgálatát végeztem el. A vizsgált csoport (cigány/roma tanulók) és a kontrollcsoport (nem cigány tanulók) iskolai évfolyam és nemek alapján illesztett. A vizsgálatban részt vevő tanulókat nem az életkoruk, hanem iskolai osztályok alapján választottam ki, mivel a kérdésseltevéseim is kifejezetten az iskolai kontextusra vonatkoznak. Egy iskolai osztályban jelen lévő tanköteles tanulók életkora nem változtat sem az iskolai és tanórai kereteken, sem pedig a pedagógus feladatain. Minden esetben városi integrált oktatási intézményben és vegyes (cigány/roma és nem cigány tanulókból álló) osztályokban végeztem a felmérést. A vizsgálat helyszíneinek kiválasztásához az országos felmérések adatait is felhasználtam.

A cigány/roma származást részben külső megítélés, részben önvállalás alapján állapítottam meg. Külső megítélés alapján történt az iskolák, illetve iskolán belül a vizsgált osztályok kiválasztása, mert a feltételezhetően cigány/roma tanulókat első körben csak a külső megítélés alapján tudtam megtalálni. A vizsgált személyek származás szerinti csoportokba sorolását az elemzések során minden esetben önvállalás alapján végeztem. Az önvállalás a rajzokról való személyes interjúzás közben történt spontán vagy nyílt rákérdezésre adott válasszal. Az általam vizsgált iskolák a fővárosban (VIII., IX. és XXI. kerületben) a főváros környéki kisebb városokban (Vác, Nagymaros), valamint Pécsen található. Vizsgálatom elemszáma az 1. táblázatban látható.

1. táblázat. A vizsgálat elemszáma és összetétele

adatok	roma/cigány		nem roma/cigány	
	fiú	lány	fiú	lány
Budapest (3 iskola, VIII., IX. és XXI. kerület)	14	10	2	3
Vác (1 iskola)	3	0	9	9
Nagymaros (1 iskola)	4	2	5	5
Pécs (2 iskola)	10	17	16	11
Összesen	31	29	32	28

A mintavétel sem az elemszám, sem a kiválasztott helyszínek tekintetében nem reprezentatív (a cigány/roma lakosság által sűrűn lakott észak-magyarországi régió például kimaradt a vizsgált térségek közül). Kutatási eredményeim tehát sem a cigány/roma tanulók rajzi jegyeire, sem a rajzok által kifejezett tartalmakra vonatkozóan nem általános érvényűek. Esetünkben is csak egy modellértékű eredményről van szó, mely a városban tanuló cigány/roma gyerekek egy adott csoportjára vonatkozik. A vizsgálatom által képviselt megközelítés azonban, mely a szimbólumok rajzát használja az önkifejezés és a megismerés eszközeként, általános értelemben is hozzájárulhat a cigány/roma tanulók más nézőpontú és elfogulatlanabb megismeréséhez. Az *5-Szimbólum* rajzi feladatsor a vizuális neveléshez kapcsolódva új lehetőséget kínál az elfogadás és az inkluzív szemlélet erősödéséhez.

Vizsgálatom során a feladatsor rajzait egy kidolgozott szempontrendszer szerint, tartalmi és formai szempontok alapján elemeztem és pontoztam. Az összesített pontszámot a rajzok laphoz viszonyított mérete és elhelyezése, a kidolgozottság, részletezés, a vonal minősége, a színhasználat, valamint az érzelmi töltés és egyéni kifejezőerő pontjainak összessége adta. A feladatsorban szereplő szimbólumok jelentését, a rajzok pontozását és a rajzelemzés módszertanát más közleményemben mutatom be (HORTOVÁNYI 2017a). A rajzok értelmezését minden esetben kiegészítette a rajzokról való személyes vagy csoportos beszélgetés, mely a tanulók önértelmezését tárja fel. A rajzok formai és tartalmi elemzésének eredményeit összevettem a Goodman-féle *Képességek és Nehézségek Kérdőív* eredményeivel (GEREVICH – BÁCSKAI 2012: 159–169). Ez a validált kérdőív az érzelmi és viselkedési problémák mellett a proszociális viselkedést, vagyis a szociális kompetencia erősségét is méri. A vizsgálat további eszköze volt még a szociális háttér feltárására irányuló kérdőív, mely a szülők iskolai végzettsége, munkanélküliségi státusza és a testvérek száma alapján ad információt az alacsony vagy magas szociális helyzetről.

Kutatásom során feltételeztem, hogy az általam vizsgált mintában a rajzok tartalmi és formai jellemzői nem a származás miatt különböznek, hanem a tanulók szociális helyzetével vannak összefüggésben. Ennek a kérdésnek a vizsgálatához összehasonlítottam az 5-Szimbólum feladatsor elemzésének eredményeit a cigány/roma és nem cigány tanulók csoportjai között. Azt az eredményt kaptam, hogy a származás szerinti két csoport rajzelemzésének összesített pontszámai között nincsen szignifikáns különbség, azonban az alacsonyabb és magasabb szociális státuszú tanulók csoportjai a rajzok összesített pontszáma alapján szignifikáns különbséget mutatnak. Tehát azok a tanulók, akiknek a *Képességek és Nehézségek Kérdőív* eredményei és a rajzelemzési pontszámai is problémát tükröznek, jellemzően alacsony szociális háttérrel rendelkező családból származnak. A választóvonal a problémát jelző és a rendben lévő gyerekek között nem az etnikai hovatartozás – hogy valaki cigány vagy nem cigány –, hanem az, hogy milyen társadalmi háttérrel rendelkezik.

Kutatásom másik fontos kérdése az volt, hogy a cigány/roma tanulók rajzai rendelkeznek-e sajátos formai és/vagy tartalmi jegyekkel. Ez a kérdésfeltevésem szorosan kapcsolódott egy korábbi kutatási eredményhez, melynek során Kárpáti Andrea és Antal Judit tehetséges cigány és magyar gyerekek munkáinak összehasonlító elemzését végezték el. A stílusjegyeket vizsgáló szempontjaik a térábrázolás, színkezelés, kompozíció, motívumok, témák, ábrázolási stílus és fejlődés-változás voltak (KÁRPÁTI – ANTAL 1999). Megállapításuk szerint a tehetséges roma gyerekek inkább síkban és sávok elrendezésű térben alkotnak, gyakran használnak színkontrasztokat és dinamikus, aszimmetrikus szerkezetet, jellemzőek képeikre a szubkultúra motívumai – mint repülő alakok, hosszú hajú lány, ló stb. –, valamint foltszerű, plasztikus ábrázolás és meseszerű, szürreális képalkotás jellemzi azokat kamasz-, majd felnőttkorban is. Az 5-Szimbólum feladatsorának rajzait a Kárpáti–Antal-féle vizsgálatban használt szempontsor alapján is elemeztem, és arra kerestem választ, hogy az 5-Szimbólum feladatsor rajzain a stílusjegyek alapján van-e különbség cigány/roma és nem cigány gyerekek rajzai között? Az általam vizsgált mintán egyedül térábrázolás tekintetében van szignifikáns, gyenge különbség a származás szerinti csoportok rajzai között. Az összes többi szempont alapján, tehát színkezelésben, kompozícióban, témákban és motívumokban, valamint ábrázolási stílusban nincs szignifikáns különbség a cigány/roma és nem cigány tanulók rajzainak stílusjegyei között. Ennek alapján megállapítható, hogy a vizsgálatomban szereplő mintában semmiféle etnikus csoportra jellemző formai vagy tartalmi rajzi jegy nem különíthető el.

Ismételten szeretném hangsúlyozni, hogy mivel a vizsgálat mintavétele nem reprezentatív, kutatási eredményeim nem általános érvényűek, az adott mintára vonatkoznak. Modellértékű viszont az a megközelítés, mely az önkifejező rajzokat használja a megismerés eszközeként, így a vizuális nevelés területén járul hozzá a cigány/roma tanulók inkluzív oktatásához. Eredményeim arra a fontos kérdésre is

felhívják a figyelmet, hogy a pedagógiai munka során minden lehetséges eszközzel segíteni kell a cigány/roma tanulók árnyaltabb megismerését, a sztereotip kategóriák felszámolását. Fontos kutatási eredmény továbbá, hogy a hátrányos helyzetű vagy alacsony szociális háttérrel rendelkező tanulók esetében is eredményesen használható eszköz az *5-Szimbólum* feladatsor, például a problémák felszínre kerülése és pontosabb megértése során.

8.2. A cigány/roma identitás kérdése

Mindenekelőtt röviden szeretnék kitérni a kettős szóhasználat indoklására. A *cigány* és a *roma* megjelölés egymást váltotta a nemzetközi, politikai és tudományos narratívában (pl. ciganológia és romológia). A hazai médiában és tudományos nyelvhasználatban számos esetben a roma kifejezés vált uralkodóvá, a cigány megjelölés pejoratív, megbélyegző tartalma miatt. Ugyanakkor a magyarországi cigány közösségek egy része nem érzi diszkriminatívnak ezt az elnevezést, sőt, a beás népcsoport saját magát is így nevezi, és így különbözteti meg a romáktól, akik a kolompárok és az oláh cigányok. A kérdésről részletesen értekezik Forray Katalin (FORRAY 2005: 64–65), akinek gyakorlatát követve a kettős elnevezést, cigány/roma megjelölést használom a továbbiakban. Ezzel is hangsúlyozni kívánom a többféle cigány/roma népcsoport meglétét, a cigányság belső differenciáltságát és a saját identitást kifejező önmegnevezések tiszteletben tartását (PÁLMAINÉ ORSÓS 2008: 18–19). A szövegben több helyen hivatkozom a rajzoló tanulókra. Ahol az önmagukra használt kifejezéssel tisztában voltam, ott azt a megjelölést használom a cigány/roma kettős megnevezés helyett.

Az egyes cigány/roma tanulóknak különbözik a saját közösségéhez fűződő kapcsolatuk és a többségi társadalomhoz való viszonyuk is, ezért a cigányság nem kezelhető egységes csoportként – sem etnikai identitás, sem nyelvhasználat, sem társadalmi beilleszkedés szempontjából. Csoporthelyzetüket mégis indokolja, hogy a cigányság, mint kategória egyaránt létezik a többségi és a kisebbségi csoport gondolkodásában. Junghaus Tímea így fogalmaz:

A romák nem alkotnak egységes csoportot. Az asszimiláció, az emancipáció, a vándorlás és a keveredés következtében a roma populáció a képzettség és társadalmi helyzet szempontjából is, mára már éppen olyan változatos képet mutat, mint Európa nem roma népessége általában. Mégis minden változatosság ellenére a közös kulturális gyökerek és a közös társadalomtörténet fenntartják a megkülönböztetést. (JUNGHHAUS 2007: 4)

Ezek a gondolkodásunkban meglévő kategóriák gyakran rendkívül sematikusak és sztereotipizáltak, a kisebbségi csoport identitásának a megállapítása legtöbb eset-

ben külső megítélésből, és nem az adott közösség belső gondolkodásából fakad. Számos esetben a cigány/roma tanulóknak nincs is világosan megfogalmazható etnikai identitása, nem tudják pontosan meghatározni saját gyökereiket, hovatartozásukat, vagy attól éppen távolodni szeretnének. Mások kettős identitást alakítanak ki a sikeresebb beilleszkedés és az elfogadás reményében (BODNÁRNÉ KISS 2006; KÁROLYI 2007). A hovatartozás dilemmái és ezek kezelése a többségi csoportoknak is problémát jelent.

A kettős identitásnak társadalomtörténeti és politikai okok miatt nincs hagyománya. Az államszocialista időszak nemcsak politikai téren nem tűrte meg a sokszínűséget, hanem többek között az önmeghatározások terén sem. Noha a szabad önmeghatározásoknak és a kettős vagy többes kötődések vállalásának ma már nincs politikai akadálya, az intézményes és nem intézményes szocializációban változatlanul nincsenek társadalmi és politikai konszenzuson alapuló értelmezési minták a hovatartozások bonyolult eseteire. (SZABÓ – ÖRKÉNY 1996: 207)

Nagyon fontos tehát, hogy a pedagógiai munka során megkeressük azokat a tevékenységeket, melyek során a cigány/roma gyerekek is lehetőséget kapnak saját maguk meghatározására és bemutatására. „Ez a belső definíció, amely segítségével egyének és csoportok saját identitásukat építik fel, nem azonos a kizárásra törekvő külső meghatározással, hanem sokkal inkább a közösség saját határainak megrajzolását, az identitás érzésének kiteljesítését szolgálja” (NEMÉNYI 2000: 46). Az identitás tisztázása nemcsak az etnikai csoport tagjainak, hanem a többségi társadalomnak is fontos, mert minden résztvevő számára elősegíti az inklúzió folyamatát. A cigány/roma csoport számára pedig az önmeghatározás mellett nagy jelentőségű az a kép is, amely a környezetben, a pedagógusokban és a kortárs csoportban él róluk. Ahogyan a saját identitás minősége meghatározza egy kisebbségi csoport létezését és viselkedését, úgy a többségi társadalomban róluk kialakult kép is visszahat az énképre, és a saját csoportról kialakított meggyőződésekre (SZUHAY 1998). Az 5-Szimbólum feladatsor használata a vizuális nevelés eszközével elősegíti, hogy a kamaszok minden csoportja a szimbólumok rajzain keresztül fogalmazza meg és fejezze ki saját belső identitását.

8.3. Az 5-Szimbólum rajzi feladatsor ismertetése

Az 5-Szimbólum feladatsor egy célzottan pedagógiai használatra szánt projektív rajzi eszköz, mely szimbólumok vizuális ábrázolásán keresztül az önismeret fejlődését, az élményfeldolgozást és az önkifejezést segíti elő. A feladat során egy képzeletbeli utazás történetébe ágyazva 5 megadott szimbólumot kell lerajzolni. Ez az 5 szimbólum a hajó, a ház, a szív, a fa és egy választott szimbólum rajza. Ezek

mindegyikét a rajzoló teljesen szabadon, a saját elképzelései szerint, mindenféle irányítás vagy korrigálás nélkül rajzolhatja meg.

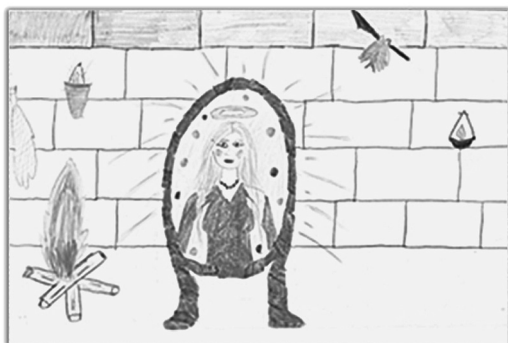
A kerettörténet szerint a saját hajónkkal útnak indulunk, és egy képzeletbeli utazás állomásain jelennek meg az egyes szimbólumok. A történet legfontosabb funkciója a valóságtól való eltávolodás, a fantázia mozgósítása és a képzeletbeli környezetbe való behelyezkedés, mely az ábrázolási konvenciók betartásának mellőzését és a valósághű rajzok elvárása alóli felszabadítást szolgálja. Mivel a feladatsor célja az önkifejezés, így a térbeli megjelenítés, a perspektíva, a kompozíció vagy egyéb tanult ábrázolási szabályok csak a tartalom kifejezésének eszközeként fontosak. A képzeletbeli történet segít feloldani az ügyetlen megjelenítés miatti szorongást, a valóságra sehogyan sem hasonlító rajzok miatti szégyenérzetet, hiszen most nem élethű, hanem a fantáziában szereplő dolgokat lehet papírra vetni.

Másrészt a történet által felkínált képzeletbeli utazás egy sajátos nevelési eszköz is biztosít, ez a „pedagógiai mintha” (MÓKA 1993: 11–13). Ez az „olyan mintha” helyzet egy képzeletbeli tevékenységet jelöl, melyben valóság és valótlanág kettőse keveredik. A képzeleti tevékenységet a személy tárgyiasíthatja, azaz önmagán kívülre vetítheti. Esetünkben ez a tárgyiasult forma a rajz. MÓKA szerint ennek a folyamatnak a jelentőségét az adja, hogy eszközként szolgál a személyiség belső egyensúlyának helyreállítására. Az egyén viszonyát a társadalmi közeghez ugyanis alapvetően az alkalmazkodás és az alakítás határozza meg. Helyzetenként, egyénenként és életkoronként változó arány jellemzi e két folyamatot, azonban, ha a túrésküszöböt bármely irányba átlépjük, akkor az egyén az egyensúlyi helyzet visszaállítására törekszik. A „mintha-élmény” pontosan ebbe az ideális mezőbe való visszalépésnek az egyik lehetséges eszköze, mely így támogatja az egészségesebb személyiségkép kialakítását. Ezt a tevékenységet a nevelési folyamatban tudatosan használhatjuk. Az 5-Szimbólum feladatsor kerettörténete, a fantáziabeli utazás tehát nem csupán a valóságtól való eltávolodást, és így a fantáziatevékenység beindítását segíti, hanem a „mintha” helyzeten keresztül a személyiség harmóniájának kialakítását vagy helyreállítását is. Ez a funkció különösen hasznos a tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő gyermekek esetében, akiknél az iskolai szabályokhoz való elvárt alkalmazkodás mértéke feltehetően gyakran átlépi a túrésküszöböt. A szimbólumok rajza a fantáziatevékenységen keresztül segíthet elviselni a külső körülmények és a belső vágyak között feszülő ellentéteket.

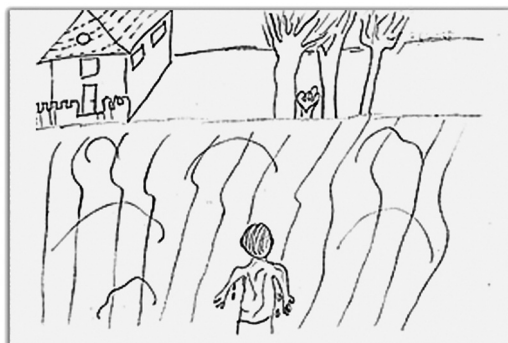
A következő két ábra erre a folyamatra mutat példát.

Az 1. ábrán egy többszörösen évismétlő, nagyon gyengén tanuló és rossz magaviseletű 15 éves roma lány rajzát látjuk. A lány választott szimbóluma önmagáról egy szőke angyal. Rajzolás közben ezt mondta: „Tanárnő, tessék elhinni, hogy én belül igaziból jó vagyok!” Az angyalmotívum önmagában a jóságra utal, míg a szőke haj a kulturális közeg meggyőződését és szépségideálját tükrözi, melyben a szőke a szép és a jó. A rajzoló lány a valóságban fekete hajú, így ez a választott

szimbólum nagyon érzékletesen mutatja be a belső és külső világ között feszülő különbséget, és áttételesen utal az átélt elutasítottság érzésére is. A rajzolás azonban lehetővé tette, hogy a tanuló azon keresztül kifejezze saját belső világát, mely a külvilág számára addig rejtett vagy fel nem ismert volt. A 2. ábra egy 17 éves roma fiú rajza.



1. ábra. Szőke angyal



2. ábra. A remény jele

A fiú családja néhány éve egy vidéki tanyáról költözött fel Budapestre, a jobb megélhetés reményében. A rajzot készítő fiú saját elmondása szerint nagyon nehezen viselte a városi életet, az iskolai szabályokat és a bezártságot. Az 5-Szimbólum feladat során a ház rajzában a saját régi vidéki vályogházukat idézte föl, ahova nagyon visszavágyódik. Rajzolás közben hosszas gondolkodás után megkérdezte tőlem: „A remény jelét hogyan kell lerajzolni?”. Ebben az esetben tehát az osztályközösség és a pedagógusok a rajzon keresztül abba a motívumrendszerbe nyertek betekintést, ami miatt ez a fiú sok esetben rendkívül agresszíven és nehezen kezelhetően viselkedett az iskolában.

Mindkét bemutatott példa olyan egyéni élethelyzethez kapcsolódik, melyben a megjelenített szimbólumok segíthetnek a tanulóknak saját etnikai sorsuk felvállalásában is, és ennek az élménynek a környezet felé való kommunikációjában. A pedagógusnak és a diáktársaknak pedig a rajz által közvetített üzenet megértése egy lépés lehet a teljesebb megismerés, az elfogadás és az árnyaltabb véleményalkotás irányába.

8.4. Szimbólumok rajza és önkifejezés

Egyes érzelmek megnyilvánulását számos társadalmi norma és iskolai elvárás korlátozza – mint például a düh, a csalódottság vagy a lázadás –, más érzelmek pedig nem könnyen vállalhatóak fel nyíltan mások előtt, mint például a szorongás, szégyen, félelem, féltékenység vagy a kisebbségi érzés. A szimbólumok rajza ugyanakkor kiváló lehetőséget ad a tiltott vagy szégyellt tartalmak kifejezésére is. A szimbólumok egyik legfontosabb jellemzője ugyanis az, hogy többrétű jelentéssel bírnak, és a hétköznapi jelentésük mellett mindig húzódik egy vagy több mögöttes tartalom (JUNG 1993; PIAGET 1968). A szimbólumok kettős jelentésére utal Foucault szimbólumfogalma is: „[a] szimbólum olyan alakzat, illetve szó vagy dolog, mely legalább két jelentéssel bír, ezek egyike konkrét, a másik absztrakt, s a szimbólum ennek a konkrét jelentésnek a segítségével így vagy úgy megjeleníti, mintegy kézzelfoghatóvá teszi, ha nem meríti is ki az absztrakt jelentést” (KISS 1995: 290). A szimbólum tehát mindig több, mint a szimbólumot képviselő forma nyilvánvaló és közvetlen jelentése. A többrétű jelentéstartomány szabad változtatásával olyan belső tartalmak, érzések vagy gondolatok is kifejezhetők a képeken, melyek verbálisan tiltottak, vagy a tanuló szégyelli őket. A hétköznapi jelentés biztonságot ad a rajzolónak, míg a rejtett jelentés lehetővé teszi az önkifejezést. A tanuló bármikor visszahúzódhat a hétköznapi jelentés védelmébe, és mondhatja, hogy csak egy házat, hajót vagy fát rajzolt, miközben a szimbólumok mélyebb jelentést hordozó rétege mégis lehetőséget kínál az önmagáról való gondolkodásra, és eszközt biztosít a tiltott vagy szégyellt tartalmak kifejezésére is. Az *5-Szimbólum* feladatsor mindegyike a rajzoló személyiségét tükrözi más-más aspektusból. A szimbólumok rajzáról bővebben más közleményemben írok (HORTOVÁNYI 2017b).

A szimbólumokban lévő kettősség védelme – vagyis a rejtőzködés és feltárulkozás egyidejű lehetősége – különösen fontos a vélt vagy valós előítéletes környezetben lévő kisebbségi csoportokhoz tartozó, például a cigány/roma tanulóknál, akik nem érzik biztonságban magukat a környezet elutasító magatartása miatt. A szimbólumok rajza nekik is lehetőséget kínál önmaguk bemutatására, és képes megbontani a róluk kialakult gondolkodási sémákat, mert új nézőpontból és a verbális kommunikációtól eltérő módon mutatja meg a rajzoló belső világát. Amikor a rajzolás tanórán, vagyis iskolai csoportban történik, akkor a közös értékelés és

megbeszélés során azonnal sor kerül a szociális közeg visszacsatolására, azaz a pedagógus és a diáktársak visszajelzésére is. Az 5-Szimbólum feladatsor így nemcsak az önkifejezés eszköze, hanem egyben egy olyan kétoldalú kommunikációs mód, mely biztonságosabb a verbális közléseknél. Úgy biztosítja ugyanis egyén és közösség, személy és társadalom kapcsolódását, hogy biztonságos közeget biztosít, mert a beszélgetés nem közvetlenül a személyekről, hanem a személyt megjelenítő szimbólumokról, vagyis a rajzokról szól.

A következő ábrákon példákat látunk a szimbólumokon keresztül kifejezett tiltott és szégyellt tartalmak kifejezésére. Az 5-Szimbólum feladatsor részeként készült rajzok egy 16 éves cigány fiú munkái. A példa azért különösen tanulságos, mert a több rajz együttesen egymásnak ellentmondó, ambivalens és rendkívül komplex tartalmakat tár fel. A 3. ábra a saját szív rajza, melyen egy arccal ellátott, vörös szemű szívformát látunk. Kitátott szájában cikcakkvonal húzódik, ezek feltehetően fogak. A szív mellett egy hangsúlyos női nemi jegyekkel megrajzolt, fej, lábak és kezek nélküli alak és egy nonfiguratív minta látható. A rajz tartalmi és formai jegyei erős agresszív érzésekről tanúskodnak. (A rajzok agresszív formai és tartalmi jegyeiről bővebben lásd BERGMANN 2013.) A rajzhoz fűzött szóbeli jellemzése megerősítheti ezt a megállapítást: „Bolond szív, be van bolondulva, piros a szeme. Gonosz, rossz kedve van. Üvöltözik”. A rajzot készítő fiú iskolai viselkedése, egész megjelenése, agresszív kommunikációs stílusa, valamint a tanárokkal és a diákokkal folyamatosan ismétlődő konfliktusai pontosan ezeket a szív rajzában megjelenő érzéseket tükrözték.



3. ábra. Bolond szív

Ugyanennek a fiúnak a fa rajza már ambivalensebb érzéseket tükröz (4. ábra). Még mindig erőteljes agresszív érzéseket jelenít meg, de mellette más gondolat is megjelenik. A fának a szívhez hasonlóan arcot rajzolt, a száj itt is nyitott, fogazott szélű, és egy cigaretta van benne. Erős, izmos karjaival egy súlyzót emel fel. A fa mellett egy nagy hangfal látható, melyből a rajzoló elmondása szerint hangosan szól a

zene. Az arc kifejezés, a száj formája és a hangsúlyozott izomzat agresszióra utaló rajzi jegyek. A fa törzséhez támasztva egy balta látható, a szóbuborékban pedig a következő szöveg olvasható: „Hogy az isten szakítsa szét, aki idetette ezt a baltát!”. A rajzoló pedig így mutatja be a képet: „Azért gyúr, hogy ne tudják kivágni”. A verbális önértelmezés tehát arra utal, hogy az agresszív fellépés oka ebben az esetben a védekezés. Vagyis egyfajta bizonytalanság, vélt vagy valós támadásra való felkészülés jelenik meg a rajzon. Ez a rajz máris árnyalja a fiúról alkotott véleményünket, akinek eddig csak az agresszív, támadó oldalát láthattuk, míg itt bepillantást nyerhetünk annak kiváltó okába is.



4. ábra. Súlyzós fa



5. ábra. Őzike

A választott szimbólum tovább árnyalja a képet, mert az előző rajzokkal és a rajzoló személyéről kialakított külső bennyomással teljesen ellentétes képet mutat, mely a fiú viselkedése alapján egyáltalán nem volt feltételezhető. A kis méretben megrajzolt őzike tartalmi és formai jegyei is bizonytalanságról és szorongásról árulkodnak (5. ábra). A rajzoló erről a szimbólumáról így beszél: „Kicsi, egyéves őzike.

Egyedül van. Biztos keresi az anyját. Nem találja meg. Nem tud mást csinálni, csak enni meg inni. Nincsen senkije. Bármikor lelőhetik a vadászok?. A fiú élettörténetéből tudjuk, hogy az apja meghalt, az anyja kisgyermekkorában elhagyta őt, és azóta a nagymamája neveli. Az anyját kereső őzikében megjelenő önéletrajzi utalás megerősíti, hogy a rajzoló erőteljesen azonosult a magáról választott szimbólummal.

A szimbólumok rajza tehát ebben az esetben a rajzoló számára lehetővé tette a tiltott érzések kifejezését a dühös szív rajzán; olyan komplex és ambivalens érzések megjelenítését, mint a fenyegetettség és agresszív védekezés a fa rajzán; valamint az őzike rajzán keresztül a még nehezebben vállalható szorongás, elhagyottság és bizonytalanság érzésének kifejezését is. Külső szemlélőként pedig a rajzok alapján sokkal árnyaltabban érthetjük meg a fiúban lejátszódó érzelmeket, és viselkedésének mozgatórugóit. Pedagógiai szempontból ez a megértés a további hatékony munka kulcsa lehet, hiszen egészen más eszközöket kíván egy szorongó tanuló megnyugtatása, mint egy agresszíven fellépő diák megfékezése. A rajzok által kifejezett tartalmak alapján feltételezhető, hogy a belső szorongás és fenyegetettség érzésének oldásával csökkenthetőek az agresszív megnyilvánulások is.

Az 5-Szimbólum feladatsor azt is lehetővé teszi, hogy a kamaszok szabadon használják a saját motívumkészletüket. Számos tanulói csoport esetében – így egyes cigány/roma kamaszoknál is – ez a motívumkészlet ütközik az iskola által tanított és elvárt hivatalos stílussal. Az 5-Szimbólum feladatsorban azonban nyugodtan megjelenhetnek az egyes szubkultúrák tárgyai, divatirányzatok, médiából kölcsönzött elemek vagy a tömegkultúra részét képező motívumok is. Ez már önmagában felszabadító hatású, hiszen a kamaszok a tiltás és az elítélő magatartás helyett azt érzékelik, hogy szabadon megmutathatják a saját érdeklődési körüket és ízlésvilágukat. Különösen fontosá válhat ez egyes kisebbségi csoportok, például a cigány/roma tanulók körében, ugyanis az előítéletes gondolkodás alapját képezheti pusztán a többségtől eltérő öltözködési stílus, a másfajta ékszerviselés vagy a zenei ízlés, vagy éppen a különböző szépségideál is. Ezek a témák gyakran megjelennek az 5-Szimbólum feladatsorban, például a választott szimbólumok rajzain, melyek sok esetben valamilyen tárgyat ábrázolnak. Egy tárgy szimbolikus jelentése nagyon sokrétű lehet. Jelölhet egy csoporthoz való tartozást, történetiséget, jele lehet a társadalmi hierarchiának vagy presztízsnak, lehet spirituális jellege vagy összekötő, barátságot kifejező jelentése is.

Az egyes tárgyak ekként csoport-, illetve kultúraszimbólumokként (is) értelmezhetők, akkor ez a legkisebb csoportig, a legkisebb kulturális egységig: az egyéni érvényes. Egyes tárgyak egyéni szimbólumokká válnak, egy-egy egyén sajátos kultúráját testesítik meg. [...] Az ilyen egyéni szimbólumok éppen arra is szolgálnak, hogy az egyén világának szuverenitását, az egyszemélyes csoport, illetve egyszemélyes kultúra integritását megerősítsék. (KAPITÁNY – KAPITÁNY 2005: 12–13)



6. ábra. Tetovált férfi



7. ábra. Dolláros nyaklánc



8. ábra. Barbie baba

Az 5-Szimbólum feladatsor a tudatos szimbólumalkotáson keresztül segítheti elő a serdülők személyiségének integrálását, mely különösen fontos a már említett kettős identitással rendelkező tanulóknál. Ha pedig a pedagógus nyitott, őszinte érdeklődéssel fordul a rajzok felé, akkor ez a szimbólumokkal való azonosulás miatt megerősíti a tanulóknál az elfogadottság érzését. Amennyiben a rajzokon megjelenő minden motívumot egyformán értékesnek tekintünk, akkor ez mintát nyújt a többségi tanulói csoportnak a más stílusú, más divatot vagy más életmódot követő gyerekek elfogadására is.

Az iskola értékrendjébe nehezen illeszkedő egyéni motívumok megjelenésére mutatunk be fentebb néhány példát. A 6. ábra egy 15 éves roma fiú választott szimbóluma, mely a rajzoló elmondása szerint a vágott, elérni kívánt férfiideálját mutatja be. A 7. ábrán látható dolláros nyaklánc egy 16 éves roma fiú választott szimbólumának rajza. A lánc a fiú nyakában lógott, aki nagyon büszke volt rá, mert a saját pénzéből vette. A 8. ábrán pedig egy 14 éves cigány lány választott szimbólumát látjuk, amit így mutat be: „Ez egy Barbie baba. Én is az leszek nagykoromban, és lesz egy gazdag férjem!”

8.5. Rajzvizsgálat lehetőségei a pedagógiában

Az 5-Szimbólum feladatsor egy projektív típusú rajzfeladat. A projekció jelentése 'kivetítés', a projektív rajzon keresztül tudatosult vagy tudattalan belső tartalmak jelennek meg. A projektív rajzok közös jellemzője, hogy a rajz az instrukció keretein belül szabadon készül, irányítás és korrekció nélkül. Így sokféle válasz lehetséges, nincs jó vagy rossz megoldás, hanem a rajzoló személy maximális szabadságot kap önmaga kifejezésére. A projektív típusú rajzi feladatokat leggyakrabban pszichodiagnosztikai céllal vagy terápiás eljárások során használják, de a hazai vizuális nevelésben bekövetkezett paradigmaváltás során a pedagógiai gyakorlatban is helyet kaptak. Az újragondolt vizuális kultúra műveltségterületen belül külön tartalmi egységként jelenik meg a vizuális kommunikáció, melynek része a képi kifejezés, ezen belül a szubjektív közlések és a személyes közlések is. Ebbe beletartozik az önismeret és az önkifejezés, így tehát a projektív típusú rajzok a pedagógiai gyakorlatnak is a részévé váltak, melyre számos szerző munkáiban találunk példát (BÁLVÁNYOS – SÁNTA 2003; BODÓCZKY 2012; KÁRPÁTI – GAUL 2011; KISS 2011; PALTHY 2003).

Ugyanakkor az önkifejező, projektív típusú rajzok terápiás és pedagógiai használatának alapvetően különböző a célkitűzése. Míg a pszichológiában vagy pszichoterápiás folyamatok során a rajz egy diagnosztikai eszköz, melynek segítségével rejtett tartalmakat tárnak fel a szakemberek, addig a pedagógiai használat során a cél nem a tudattalan megfejtése, hanem a tudatosult belső tartalmak képi kifejezése. Itt tehát a rajz egy nonverbális kommunikációs csatorna a diákok és a tanár,

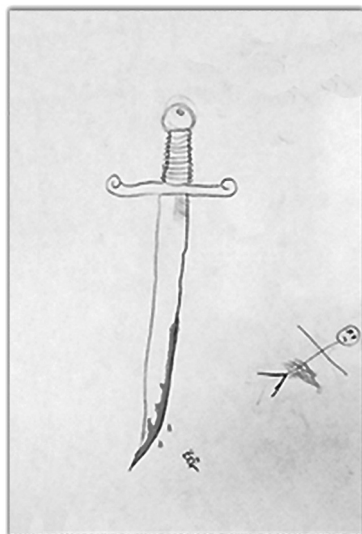
valamint a diákok és a tanulói csoport között. Célja ugyanakkor nem is az esztétikai rajztanítás, vagy valamely rajzkészséget fejlesztő vagy mérő módszer, hanem olyan önismereti és közösségformáló pedagógiai eszköz, melynek használata során a személyes és szociális kompetencia fejlesztése kerül előtérbe (NAGY 2002). A projektív rajzok pedagógiai használatának alapelveit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. Projektív rajzok pedagógiai használata

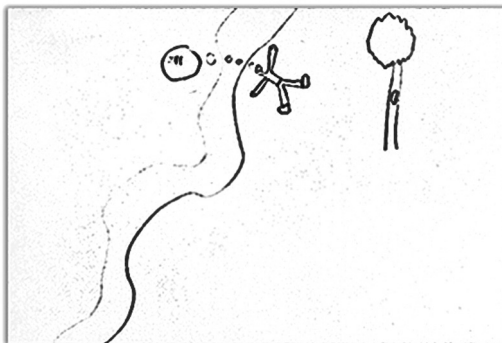
NEM tudattalan tartalmak feltárása a cél	Tudatosult tartalmak képi kifejezése
NEM diagnosztikai eszköz	A rajz, mint nonverbális kommunikációs csatorna (tanár–diák, diák–diák, csoport és egyén között)
NEM terápiás eszköz	Önismereti és közösségformáló pedagógiai eszköz
NEM esztétikai rajztanítás	Szociális és személyes kompetencia előtérbe kerülése
NEM rajzkészséget fejlesztő módszer	Más értékelési szempontrendszer

A projektív rajz a pedagógiai használat során elősegíti a peremhelyzetben lévő vagy kirekesztett tanulók jobb megértését és elfogadását. A pedagógus a rajzokról beszélve olyan fontos üzeneteket tud átadni a diákcsoportnak, mint a másság elfogadása vagy a sokszínűség és különbözőség értéke. A rajzokon keresztül olyan tanulók értékeire is fel lehet hívni a figyelmet, akik az iskolai élet más területein háttérbe szorulnak, így az iskolai kudarcoktól szenvedő tanulók is elismerést kaphatnak. A feladatsor segítséget nyújthat egyes konfliktushelyzetek feltárásában és megoldások keresésében is, hiszen a szimbólumokon keresztül könnyebb ezekről a témákról beszélni. A rajzokon felbukkanó jelzések elősegíthetik olyan problémák feltárását is, melynek kezelése az iskolai élethez kapcsolódó szakemberek munkájához tartozik (iskolapszichológus, védőnő, családsegítő, gyermekvédelem). Ilyenkor a pedagógus segíti a tanulók megfelelő helyre irányítását. (A pedagógusszerep kereteinek megtartásáról bővebben lásd ILLÉS 2009; F. RÁCZ 2012; Kiss 2010.)

Egy másik fontos kérdés az iskolai használatra szánt projektív típusú rajzfeladatok értékelése, osztályozása. Az önkifejező rajzok ugyanis sok esetben kifejezetten gyenge rajzi színvonalon és szegényes eszközökkel készülnek, mégis mély belső tartalmakat fejeznek ki. A következő ábrák olyan rajzokra mutatnak példát, melyek gyenge rajzi színvonal mellett erős érzelmi töltést sugároznak. A 9. ábrán egy 14 éves lány választott szimbóluma látható, amit a rajzoló így mutatott be: „Ez egy véres tör. Néha legszívesebben megölnék valakit!”. A 10. ábrán egy 13 éves fiú választott szimbólumát láthatjuk. A nagyon egyszerűen, sematikusán megrajzolt képen egy emberalak fekszik, mellette egy kacskaringós vonal és egy fa látható. Az ember fejéből gondolatbuborék jön ki, benne egy szomorú smile jellel (☹). A rajzoló fiú így mutatja be a képet: „Az ott egy folyó. Az ember fekszik a földön. Nincs életkedve. A buborékban a gondolata van. Szomorú”. Hasonlóan



9. ábra. Véres tör



10. ábra. Szomorú ember

gyenge rajzi színvonalat, de mély expresszív erőt sugároz az előbbieken már ismertetett őzike rajza (5. ábra).

A nagyon egyszerű, vagy éppen ügyetlen technikai kivitelezéssel készült rajzok ebben az esetben mégis tökéletes megoldásokat adnak, mivel az 5-Szimbólum feladatsor használata során nem a formai megjelenítés, hanem a tartalom van a középpontban. Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatban alapvető követelmény az értékelés vagy osztályozás valamely formája, de a más rajzfeladatoknál használt szempontokat nem alkalmazhatjuk a projektív rajzok esetében. Egyes értékelési formák ugyanis kifejezetten akadályozzák vagy hamis mederbe terelik az önkifejezést. Ilyen például a korrektúra, a rajzolás menetébe való beleszólás és a befolyásolás konkrét tanácsokkal. A negatív értékelés vagy kritika verbális és nonverbális módjai pedig az önkifejezéshez szükséges oldott, elfogadó légkör kialakulását akadályozzák meg. Ráadásul – amint azt az eddig példákból is láttuk – az 5-Szimbólum feladatsor esetében a tanulók erősen azonosulnak az egyes témákkal, tehát a rajzokra adott visszajelzéseket nagyon könnyen önmagukra vonatkoztatják. A pedagógus viselkedése, a rajzokra adott reakciója mintaként szolgál a diákoknak, ezért ezeknek a megnyilvánulásoknak kiemelt szerepe van a peremhelyzetben lévő vagy kiközösített tanulók (sok esetben a cigány/roma gyerekek) esetében. A projektív feladatok alkalmazása azzal a felelősséggel is jár, hogy a pedagógus képes legyen nyitottan, előítéletek vagy elmarasztaló vélemény nélkül fogadni mindazt, amit a gyerek önmagából megmutat, és ebbe az irányba tudja vezetni a tanulócsoport tagjait is.

A projektív típusú rajzi feladatok osztályzattal való értékelése tehát a célokhoz illeszkedő szempontrendszert kíván. Ilyenek lehetnek például azok a szempontok, melyek az alkotói kompetenciák mérését szolgálják, mint a problémamegoldó képesség, kommunikációs képesség, kreativitás, tartalmi komplexitás, közlés, kifejezés, az alkotás technikája és az összkép (PATAKY 2009). Ezen szempontok alapján az előbbieken bemutatott, földön fekvő szomorú alak vagy az őzike rajza is jó osztályzatot kaphat, hiszen a formai és tartalmi elemeket tudatosan alkalmazta, és a többiek számára is érthetően kifejezte azt az érzést, melyet ábrázolni kívánt. A projektív rajzokra adott osztályzat legfontosabb szempontjai a következők:

- 1) Egyéni kifejezőerő és a személyes bevonódás mértéke. A leginkább kifejező, erős érzelmi töltésű rajz kap jobb osztályzatot, míg a sablonos, sematikus, egymást másoló vagy elkerülő és sztereotip választ adó rajzok gyengébb osztályzatot kapnak.
- 2) Közlés, kifejezés és kommunikációs képesség a vizuális ábrázoláson keresztül. Ez a szempont azt nézi, hogy a rajzoló által szándékolt/kifejezni szándékozott érzelem vagy gondolat mennyire eredményesen, érthetően jelenik meg a külvilág, a társak vagy a pedagógusok számára. Ennél a szempontnál fontos a rajzokról való beszélgetés, a rajzoló önértelmezésnek és a tanár vagy a csoport értelmezésének összevetése.
- 3) Ötletesség és kreativitás a belső tartalmak kifejezése során. A tartalomhoz mennyiben illeszkedik a tanuló által választott megjelenítési mód, pl. humor, gúny, karikatúra, szándékoltan gyermeki ábrázolás, absztrakt vagy szimbolikus témamegjelenítés, tudatos színhasználat, komponálás és vonalminőség tartalomhoz illő használata, rajz méretének tudatos megválasztása az érzelmi vagy gondolati tartalomhoz illően.

Emellett az értékelés és motivációs folyamat részét képezik a rajzolás folyamata alatt adott verbális és nonverbális közlések. Ezeknek a pedagógus őszinte érdeklődését, a rajz és a rajzoló iránti nyitottságát és minden esetben biztató elismerést kell tükrözniük. Ennek a nyitottságnak és a tanulók iránti őszinte kíváncsiságnak a hiányában a pedagógusnak nem érdemes projektív típusú feladatot alkalmaznia. A cigányság körében különösen fontos szerepe van az olyan nonverbális kommunikációs csatornáknak, mint a testbeszéd, a mimika vagy egyéb metakommunikációs jelzések. Romano Rácz Sándor így fogalmaz erről:

A testbeszéd, a beszéd tónusa, hanglejtése, hangsúlyozása, szórendje rengeteg olyan információt közvetít, amelyek többnyire rejtve maradnak, csupán jó vagy rossz érzetek, sejtések keltésében van szerepük. Számunkra, helyzetünkben adódóan, létkérdés volt – esetenként ma is az –, hogy minden helyzetbe ismerjük a partner szándékát, tudjuk, mit gondol, miközben beszél hozzánk. Ez magyarázza a metakommunikáció jelzései iránti érzékünket. (ROMANO RÁ CZ 2007: 53)

A verbális visszajelzésekhez és értékeléshez tartozik a képekről szimbolikus szinten folytatott beszélgetés is.

8.6. Összegzés

Mindezek alapján tehát látható, hogy a cigány/roma tanulók nem alkotnak egységes csoportot: szociális háttér, anyagi helyzet, társadalmi státusz, nyelvhasználat, kulturális hagyományok, etnikai identitás és csoportkötődés, valamint a többségi társadalomba való beilleszkedés tekintetében is rendkívül eltérő a helyzetük. A pedagógusnak a saját közegében élő cigány/roma gyerekeket kell minél teljesebben megismernie, identitásukat és kötődéseiket feltárnia és az iskolai életbe való beilleszkedésüket minden módon segítenie. A vizuális nevelés számos eszközzel járul hozzá az inkluzív szemlélet megvalósításához. Ilyen pedagógiai eszköz például az 5-Szimbólum feladatsor, melynek célja az, hogy a szimbólumokon keresztül a külső megítélés helyett maguk a cigány/roma kamaszok fogalmazzák meg, fejezzék ki és erősítsék meg saját belső identitásukat, legyen az akár etnikai vonatkozású, akár nem. A többségi társadalom dolga pedig a nyitottság, melynek során készek vagyunk megszabadulni még a leginkább jóindulatú sztereotípiáktól is, hiszen a pozitív kategória is behatárol! A szimbólumok rajzán keresztül azonban tanárként is lehetőséget kapunk, hogy jobban megérthessük a ránk bízott tanulókat. A kisebbségi csoportokról vagy annak egyes tagjairól kialakult képünket valósabbá, árnyaltabbá, személyesebbé és sokszínűbbé tehetjük, és a cigány/roma tanulókat is saját sokféleségükben, egyediségükben, egyéni gondolataik és érzéseik mentén ismerhetjük meg.

Irodalomjegyzék

- BÁLVÁNYOS H. – SÁNTA L. (2003): *Vizuális megismerés, kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BERGMANN J. (a szerző neve a publikálás óta HORTOVÁNYI Juditra változott) (2013): Az agresszió képi jegyei 14–16 éves serdülők rajzain. *Psychiatria Hungarica* 28(1). 57–69.
- BODNÁRNÉ KISS K. (2006): Serdülő korú cigány tanulók jövőképe és modellkövető sajátosságai. In: FÓNAI M. – PÉNZES M. – VITÁL A. (szerk.): *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*. Krúdy Könyvkiadó és Nyomda, Nyíregyháza. 171–194.
- BODÓCZKY I. (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.
- FORRAY R. K. (2005): Romológia a nevelésszociológiában. In: KELEMEN E. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest. 63–78.

- F. RÁCZ T. (2012): A képzőművészet-terápia alkalmazásának mentálhigiénés lehetőségei az iskolában. In: BIRÓ Gy. – F. RÁCZ T. (szerk.): *Nem születtem varázslónak... Tanulmányok az óvodai, iskolai mentálhigiéné köréből*. Amencia –Velünk Európába Szervezet, Szarvas – Nagyrábé – Berettyóújfalu. 26–35.
- GEREVICH J. – BÁCSKAI E. (szerk.) (2012): *Korszerű addiktológiai mérőmódszerek*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- HORTOVÁNYI J. (2017a): Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai. Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszkorban. *Gyermeknevelés* 5(1). 155–170.
- HORTOVÁNYI J. (2017b): „Kiutat kereső fény” – kamaszrajzok üzenete az 5-Szimbólum feladatsorral. In: NAGY Á. (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve, Trencsényi 70*. Juvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány, Budapest. 260–278.
- ILLÉS A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai szemle* 2009/5–6. 233–240.
- JUNG, C. G (1993): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- JUNGHAUS T. (szerk.) (2007): *A roma kultúra 4 arca / 4 faces 4 you about the Roma culture*. EQUAL Program, az Európai Szociális Alap és a Magyar Kormány finanszírozásában, Budapest.
- KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G. (2005): *Tárgyak szimbolikája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- KÁROLYI J. (2007): Párhuzamos világok, eltérő gyermekképek. Az iskola, mint komplex interakciós tér egy antropológiai terepmunka tükrében. In: SZABOLCS É. (szerk.): *Milyen a gyerekcigány?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 67–113.
- KÁRPÁTI A. – ANTAL J. (1999): Cigány gyermekek vizuális képességei. In: BÁBOSIK I. – RÁCZ S. (szerk.): *Romapedagógia. Pedagógiai tanulmányok*. Új Pedagógiai Közlemények, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- KÁRPÁTI A. – GAUL E. (2011): A vizuális képességrendszer szerkezete és értékelésének lehetőségei. A gyermekművészettől a vizuális képességek vizsgálatáig. In: KOZMA T. – PERJÉS I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010: törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KISS B. (1995): Michael Foucault és a szimbolizáció. In: KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G.: *„Jelbeszéd az életünk” A szimbolizáció története és kutatásának módszerei I*. Osiris – Századvég, Budapest. 289–300.
- KISS V. (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* 2010(10). 19–31.
- KISS V. (2011): Művészetpedagógia vagy művészetterápia? In: KOZMA T. – PERJÉS I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010: törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MÓKA J. (1993): A pedagógiai „mintha”. *Drámapedagógiai Magazin* 3(5). 11–13.
- NAGY J. (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

- NEMÉNYI M. (2000): Az egészségre ható tényezők strukturális, etnikai és kulturális összefüggései – bevezetés. In: FORRAY R. K. (szerk.): *Cigánológia – Romológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 43–52.
- PATAKY G. (2009): A portfólió a vizuális nevelésben: értékelési alternatíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. *Új Pedagógiai Szemle* 59(5–6). 226–232.
- PÁLMAINÉ ORSÓS A. (2008): A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései. In: FORRAY R. K. (szerk.): *Society and Lifestyles – hungarian Roma and Gipsy communities. Magyarországi cigány/roma közösségek*. Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke, Pécs. 15–32.
- PIAGET, J. (1968): *A szimbólumképzés gyermekkorban*. Paulus Hungarno, Kairosz.
- PLATTHY I. (2003): Kamaszkori személyes mítoszok. Gyermekotthonban élő fiatalok rajzainak elemzése. *Fejlesztő Pedagógia* 14(4–5). 75–86.
- ROMANO RÁCZ S. (2007): Rejtett örökségünk. In: SZABOLCS É. (szerk.): *Milyen a gyerek-cigány?* Eötvös József Kiadó, Budapest. 9–65.
- SZABÓ I. – ÖRKÉNY A. (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világlképe. In: LÁZÁR G. – LENDVAY J. – ÖRKÉNY A. – SZABÓ I.: *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Osiris Kiadó – MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest. 161–235.
- SZUHAY P. (szerk.) (1998): *Cigány-kép, Roma-kép. A Néprajzi Múzeum „Romák Közép- és Kelet-Európában” című nemzetközi kiállításának képeskönyve*. Néprajzi Múzeum, Budapest.
- SZUHAY P. (2003): *Kultúraértelmezések az iskola világában*. „EszmeCsere az integrációért” konferencia 2003. május 26–27. CEU Residence and Conference Center, Budapest. www.okm.gov.hu/eszmeCsere/Szuhay.htm (Letöltés ideje: 2016. március 6.)

III. FEJEZET

Inkluzív gyakorlatok a mindennapokban

Szerkesztő: Svraka Bernadett

1. Integráció

PERLUSZ ANDREA

Az *integráció* fogalma eredetileg a szociológiában egy kisebbségi csoport (etnikai, vallási, kulturális kisebbség) többségi társadalomba való behelyezését, beillesztését jelentette (FISCHER 2009). Az integráció mint oktatásszervezési forma a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelését jelenti – Evans és munkatársai (1996: 9) szerint „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza”.

Az *együttnevelés* fő jelentősége, hogy a fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja az óvodai/iskolai integrációval kezdődik – tehát ezek a gyerekek egy olyan másodlagos szinten szocializálódnak, amely heterogenitás szempontjából megfelel az adott társadalomnak (FISCHER 2009). Magyarországon a 90-es évek óta van terjedőben az integrált oktatás mint a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális oktatása melletti alternatíva. Az eltelt közel 25–30 évben az integrált oktatás–nevelésben részt vevő gyermekek száma folyamatosan emelkedett, napjainkban minden második sajátos nevelési igényű gyermek integrált oktatásban vesz részt. Ugyanakkor mire Magyarországon széleskörűen elterjedt az integráció, számos fejlettebb országban már az inkluzív oktatás mind tökéletesebb megvalósításáról beszélnek.

A sajátos nevelési igényű és tipikusan fejlődő gyermekek (illetve a fogyatékos személyek és a többségi társadalom) egymáshoz való alkalmazkodása több szinten valósulhat meg. *Asszimilációról* beszélünk, amikor a fogyatékossgal élő gyermek alkalmazkodik a többiekhez; *akkomodációról*, amikor az alkalmazkodást a többség végzi és az *adaptáció*, ami kölcsönös alkalmazkodást kíván meg mindkét féltől (EVANS et al. 1996; idézi PERLUSZ 2000: 9).

A magyar nyelvű szakirodalom (CSÁNYI 1993; PERLUSZ 1995) az integrált oktatás szinonimájaként az egyszerű fogadást említi, mely arra utal, hogy a többségi intézmények anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket, hogy igazán ismernék speciális szükségleteit. A *befogadó pedagógus* sem az alkalmazott tanítási módszereiben, sem a tananyag hozzáférhetővé tételében nem alkalmazkodik a sajátos igényű gyermekekhez, hanem tőle maximális alkalmazkodást és hasonló teljesítményt vár el, mint az osztály többi tanulójától. Evans (idézi CSÁNYI 1995) asszimilációt említi, melynek során a többiekhez való alkalmazkodás kényszere a fogyatékos gyermeken van. Az integrált oktatás hajnalán, amikor a fogyatékos gyermekeknek csak kis hányada tanult a többségi intézményekben, még járható is volt ez az út, hiszen a fogya-

tékos gyermekek között is találhattunk jó néhányat, akik kiváló képességeik révén képesek voltak illeszkedni ehhez a rendszerhez. További jellemzője a fogadás szintjének, hogy minden, a sajátos nevelési igényű gyermekkel kapcsolatos probléma megoldásában a gyógypedagógust, esetleg a szülőt tekintik illetékesnek, melynek elterjedt formája a külön megsegítés (egyéni fejlesztés a tanítási órák után/helyett, korrepetálás stb.). Ezzel szemben a befogadásként (CSÁNYI 1993) emlegetett inklúzió alapelve az, hogy minden gyermek, beleértve a fogyatékos gyermekeket is, a lakóhelyéhez közeli oktatási–nevelési intézményben kapja meg az oktatást, mely intézmények felkészültek a tanulói heterogenitás kezelésére. Ebben az esetben egy olyan átgondolt intézményi stratégiáról beszélhetünk, mely az intézményi működés minden szintjét érinti: az osztálytermi gyakorlat szintjén a pedagógus elköteleződését az egyes gyermek egyedi igényeihez illeszkedő pedagógiai módszertan alkalmazására, az intézményvezetés szintjén a vezető elköteleződését a minden gyermek számára hatékony oktatást nyújtó iskola működtetésére, illetve a szülők és a tágabb intézményi környezet bevonására az intézmény életébe. Az inkluzív iskolai koncepció szerint a tanulási nehézség a tanulási folyamat velejárója, mindenkinek szüksége lehet rövidebb vagy hosszabb ideig támogatásra, melyet a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok biztosítanak. Ennek értelmében a gyógypedagógus elsősorban a többségi pedagógusnak nyújt segítséget abban, hogy hogyan tudja a tanulási környezetet és a tananyagot a gyermekek sajátosságaihoz igazítani, ugyanakkor a gyógypedagógus egyéni fejlesztést is végez igény szerint (habilitációs–rehabilitációs foglalkozások). A befogadó pedagógusok és gyógypedagógusok együttműködése a közös tervezésre és értékelésre is kiterjed, sőt, az inkluzív osztályokban nem ritka az ún. team-teaching, amikor a befogadó pedagógus és a gyógypedagógus közösen vezetik a tanítási órákat. Az iskola akkor válik fogadóból befogadóvá (inkluzív), mikor alkalmassá válik a tanulók teljes körének szükségleteinek hatékony kielégítésére. Az UNESCO „Mindenki számára hatékony iskola” projektje szerint, mivel a gyerekek eltérnek egymástól érdeklődésükben, korábbi tapasztalataikban, emocionális beállítottságukban, illetve tanulási tempójukban és stílusukban, ezért minden gyermek speciálisként értelmezhető. Tanulási nehézség minden gyermeknél felléphet, ez a tanulási folyamat velejárója, mely gyakran a pedagógus tanítási módszereinek hiányosságaira hívja fel a figyelmet. Továbbá a tanulási problémák esetén felajánlott külön segítségnek minden gyermek számára rendelkezésre kellene állnia, a fogyatékos megjelétől függetlenül (AINSCOW 1996; idézi PERLUSZ 2000).

Hiba lenne tehát az inkluzív oktatást pusztán úgy értelmezni, mint a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi oktatási rendszerben való ellátását. Amint arra Ainscow (2012) is rámutat: „egyre inkább terjed az az értelmezés, mellyel megfelelő válaszok adhatók minden tanuló egyéni különbségeire”. Sebba (CSÁNYI 2001: 387) szerint az integráció és inklúzió között az alapvető különbség, hogy: „az integrációval be akarják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv

megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amellyel valamennyi tanuló haladását tudják biztosítani”.

Az integrált oktatás gondolata, filozófiája Bank és Mikkelsen ún. normalizáció-elvéhez kapcsolódik, melynek célja, hogy a fogyatékossgal élő személyek számára olyan életfeltételeket biztosítsanak, melyek a lehetőségek szerint a normális életfeltételekhez a legjobban közelítenek. A normalizációs elv vezetett el az integráció gondolatához, mely az OECD definíciója szerint: „egy olyan folyamat, mely során a fogyatékos és nem fogyatékos diákok közötti interakció maximálisan megvalósul” (FROSTAD – PIJL 2007). Míg a skandináv államokat tartjuk az integráció gyökereinek, fontos kiemelni több nyugat-európai ország és az Egyesült Államok részvételét is az integrációs törekvésekben. Olaszországban az ún. antipszichiátriai mozgalom, illetve a hátrányos helyzetű kisebbség diszkriminációja elleni fellépés hatására fogadták el 1971-ben az integrációs törvényt, melyet hamarosan a kötelező és teljes integráció bevezetése követt. Az Amerikai Egyesült Államokban a kisebbségi csoportok társadalmi megkülönböztetése ellen indított harc ölelte fel a fogyatékossgal élők jogaiért való küzdelmet is, mely az 1975-ös törvényhez vezetett, ami előírta a fogyatékos személyek számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosítását, amely magában foglalta a nem fogyatékos gyermekekkel való közös és lakóhelyhez közeli oktatást. Angliában a Warnock Bizottság felmérése következtében változtattak az alkalmazott terminológián, és utat nyitottak az integrációnak. Lassabban terjedt az együttnevelés gondolata Németországban, ahol a szegregált oktatásnak a jól működő, kiépült rendszerét csupán a 80-as években kezdte felváltani az integráció gondolata (PERLUSZ 2000).

A nyolcvanas évek során a nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO) azt az irányvonalat követték, miszerint a sajátos nevelési igényű gyermek speciális iskolában való elhelyezése sérti az egyenlő oktatáshoz való hozzáférés lehetőségeit (ALSTON – PARKER – SEYMOUR 1992; BAEHR – GORDENKER 1992; idézi BAKKER et al. 2014). Az inkluzív oktatáshoz való jogot Allport kontaktushipotézise is inspirálta (ALLPORT 1954; MARAS – BROWN 2000; idézi BAKKER et al. 2014), mely szerint az a gyermek, akinél tanulási nehézségek lépnek fel, kognitív és szociális-emocionális fejlődése szempontjából is előnyét élvezheti annak, ha tipikusan fejlődő társakkal tanulhat együtt, mivel önmagában a fogyatékossgal élő és nem fogyatékossgal élő gyermek közti érintkezésnek is pozitív hatásai vannak a két gyermekcsoport viselkedésére és egymásról alkotott véleményére (BAKKER et al. 2014).

Az UNESCO kiemelten foglalkozott az integrált nevelés politikájával. A távolkeleti Jomtienben rendezett konferencián az integrált nevelés világméretű megvalósítását tűzte ki (UNESCO 1990), s hamarosan kidolgoztatott egy speciális továbbképző programot is, melyet több mint 40 nyelvre, többek között magyarra is lefordítottak. Az oktatócsomag lényege, hogy felkészítse a többségi pedagógusokat arra, hogy minden gyermek számára egyenlő mértékben valósuljon meg az oktatás (CSÁNYI 1993; AINSCOW et al. 1996).

Az együttnevelés egyik további mozgatórugója volt a teljesítményorientált iskolarendszer kritikája, az, hogy a pedagógiai hatásrendszer nem igazodott egyes tanulók sajátosságaihoz. A hagyományosan szelektív pedagógia elsősorban a tanulási teljesítmények eltéréseire, a fejlődés zavaró tényezőire koncentrált, amelyet individuális hiányosságként értelmez, s amelyeknek okait a pedagógia művelői általában az érintett személyben vélik felfedezni (FEUSER; idézi MESTERHÁZI 2002).

Az integrált oktatás fő előnye a természetes életszituáció jelenléte, mely segíti a normális szociális készségek elsajátítását. A többségi iskolában kialakított kapcsolatok a későbbi, többségi társadalomba való beilleszkedést, integrációt segítik. Továbbá az integrált oktatás pozitív szereptanulási modelleket kínál, jellemző még a reális önértékelést támogató hatás is, mely a speciális iskolák homogén környezetében torzulhat. Az integrált oktatás talán egyik legkiemelkedőbb előnye, hogy a tanulók lakóhelyükhöz közel járhatnak iskolába, így nem kell már egészen fiatalon elszakadniuk a családjuktól, és a ritkábban fellelhető speciális iskolák kollégiumaiba költözniük (PERLUSZ 2000). Az integrált nevelésnek önmagában nincsenek hátrányai, ugyanakkor a helytelen megvalósítás következtében elmagányosodás, kiközösítettség jelenhet meg, a sajátos nevelési igényű gyermekek lemaradhatnak az ismeretszerzésben, a gyermek jelenléte csak formális marad, valódi integrációja nem valósul meg.

Hazánkban 1980 körül indultak meg az első integrációs kísérletek és kezdtek szerveződni az első utazótanári szolgálatok, melyek célcsoportja először a testi és érzékszervi fogyatékos gyermekek, majd később a tanulásban akadályozott gyermekek voltak. Az integrációnak az 1993. évi többször módosított LXXIX. törvény a Köznevelésről (Ktv.) biztosított zöld utat, mely jogszabályi szinten is lehetővé tette az integrált nevelést (PERLUSZ 1995, 2001).

A rendszerváltás után eltelt évtized a köznevelésben az új esélyek évtizede volt. Az ideológiai kontroll megszűnése a pedagógia eszményvilágának jelentős gazdagodásával járt, és ez igaz a gyógypedagógia területén is [...] Leglényegesebb eszménygazdagodás azonban a gyógypedagógiában az ép és fogyatékos gyermekek együttneveléséhez kapcsolódó értékek elfogadása és képviselése volt. (ILLYÉS 2001: 4)

Az 1993-as évektől kezdődően az SNI gyermekek, tanulók integrált oktatás-nevelésének aránya fokozatosan nőtt. Egyidejűleg csökkent a születések száma, mely a köznevelésben csökkenő gyermeklétszámmal éreztette hatását. E két tényező valószínűleg nem független egymástól, ugyanakkor hiba volna az integráció növekvő arányának hátterében álló többségi intézmények növekvő fogadóképességét pusztán a csökkenő gyermeklétszámnak tulajdonítani (BÁNFALVY 2008), hozzájárult ehhez a többségi intézmények fogadóképességének növekedése, az integrált oktatás-nevelés elfogadottabbá válása is. Ez utóbbit kétségtelenül támogatták azok a képzési programok és fejlesztések, melyek az integrált oktatás személyi és tárgyi feltételrendszerének kialakítását célozták. A személyi feltételek közül kiemelt je-

lentőségű a befogadó pedagógus, éppen ezért elengedhetetlennek látszott, hogy a többségi pedagógusképzésben megjelenjenek az integrált oktatással–neveléssel kapcsolatos tudások, illetve a többségi pedagógusok integrált neveléssel kapcsolatos beállítódásának pozitív irányú befolyásolása is. Amint Réthyiné rámutatott:

A felsőoktatás keretei között az inklúzió elméleti és gyakorlati kérdéseinek oktatása feltétlen fontos a tanárjelöltek számára [...] Kívánatos a pedagógusok gyógypedagógiai ismerete, az, hogy rendelkezzenek bizonyos gyógypedagógiai alapozó tudással a tanulást akadályozó körülményekről. A fogyatékos egyén teljes és fenntartás nélküli empatisz elfogadása a tanárok és az egész tantestület részéről, valamint a csoport, az osztály pozitív, be-és elfogadó, segítő viszonyulása szintén fontos feltétel. (RÉTHYNÉ 2002: 294)

Az elmúlt évtizedben több, a pedagógusképzést érintő integrációs, inklúziós témájú képzési program került kidolgozásra, kipróbálásra hazánkban. Elég csak utalni az UNESCO „Hatékony iskolát mindenkinek” programjára, mely azt a pedagógiai szemléletet közvetíti, hogy minden gyermek „speciális”, a pedagógusnak az egyedi, sajátos tulajdonságokra, igényekre tekintettel kell megszerveznie az oktatást (AINSCOW 1999). Hasonló célokat tűzött ki a hazai szakemberek bevonásával készült nemzetközi INTEGER, az EUMIE és az OCL: „Inclusive Projekt” (RÉTHY – SCHAFFHAUSER 1999), valamint az Európai Bizottság támogatásával elkészült az „Esélyegyenlőség biztosítása a fogyatékosok számára” című dán–magyar PHARE Twinning projekt (CSÁNYI – FÓTINÉ 2006). Folytatható a sor a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 sz. központi program „B” komponense keretében 2004–2008. között megvalósult programjával, melynek során pedagógusképzési tananyagok fejlesztésére került sor a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált nevelésének–oktatásának, inklúziójának elősegítése érdekében. A tananyagok fejlesztése során 12 programcsomag készült el, közülük 3 multimédiás formában (CD-ROM) is. A tananyagokat 10 felsőoktatási pedagógusképző intézményben próbálták ki, szabadon választható 30 órás kurzusként egy féléven keresztül. A tanegységek kipróbálására 500 fő hallgató bevonásával a 2007/2008-as tanévben került sor (TORDA – PERLUSZ 2009, 2010).

Az elmúlt évtized folyamán a hazai köznevelési intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése a speciális intézményekből többségében átkerült a többségi óvodákba, iskolákba. Míg a 2002/2003-as tanévben többségi közoktatási intézményeink mindössze a sajátos nevelési igényű tanulók 28%-át látták el, addig a 2009/2010-es tanévre már közel 62%-uk tanult integráltan, napjainkban az arány 70% körül mozog.

Magyarországon igen fejlett, kiterjedt és differenciált speciális intézményrendszer alakult ki a fogyatékos gyermekek oktatás-nevelésére. A maga idejében, az 1800-as évek elején Magyarország úttörőnek számított, hiszen a kötelező és ingyenes

nes, alapfokú népoktatásból kiszoruló fogyatékos gyermekek számára szervezte meg az oktatást elkülönített formában. A speciális intézmények, osztályok létrejöttének folyamata a mai napig nem állt meg (pl. a viselkedészavart vagy az autizmus spektrum zavart mutató gyermekek számára), annak ellenére, hogy ezzel ellenétes irányú tendenciaként a 90-es évektől az integrált oktatás előretörése figyelhető meg. A gyógypedagógiai iskolák funkcióváltása a 20–21. század fordulójára tehető. Az integrált oktatás–nevelés elterjedésével egyértelművé vált, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló számára a gyógypedagógiai szolgáltatások széles körét kell a helyi intézményekben vagy a lakóhelyen biztosítani, ami a gyógypedagógiai intézményekben összegyűlt tudás decentralizációját eredményezte. Magyarországon az integráció növekvő arányát – a nemzetközi tendenciákhoz hasonlóan – a hazai speciális intézmények részleges profilváltása, illetve az egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyé történő átalakulásuk követte, melynek jogszabályi kereteit a Köznevelési törvény 2003. évi módosítása teremtette meg. A törvényadta lehetőségekkel élve az azóta eltelt időszakban szinte minden – addig többségében különnevelést–oktatást végző – gyógypedagógiai intézmény átalakult egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyé, szolgáltatásokat nyújtva az integráltan oktatott–nevelt gyermekek/tanulók számára, egyúttal megtartva a külön oktatott–nevelt sajátos nevelési igényű tanulók magas szintű szakmai ellátását is. Az EGYMI-k sokrétű szolgáltatásainak célja a többségi iskolák segítése a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásában, az egyes gyermekek sajátos igényeinek kezelésében (habilitatív-rehabilitatív órák, terápiás kínálat, eszközkölcsonzés stb.). Az EGYMI-k számára fontos új tanulási helyzetet jelentett a többségi intézményekkel és a befogadó pedagógusokkal való együttműködés, a megváltozott körülmények közötti feladatellátás (MILE – PAPP 2012).

Az elmúlt évtizedekben a kooperáció szerepe egyre jobban felértékelődött a pedagógiai gyakorlatban. Megjelentek és teret követeltek maguknak a kooperatív tanulási formák, és a sajátos nevelési igényű tanulók többségi intézményekbe történő integrált nevelése kapcsán a többségi pedagógus és a gyógypedagógus együttműködése is előtérbe került. Sok szó esett az oktatási–nevelési intézmények és a szülők kooperációjáról is. Az integrált oktatás–nevelés sikeressége kevésbé valószínűsíthető, az SNI gyermek és társai, a többségi (ún. befogadó) pedagógus és a gyógypedagógus, illetve a szakemberek és a szülők együttműködése nélkül. Fontos továbbá, hogy a befogadó intézmények és a szolgáltatásokat nyújtó intézmények vezetői is együttműködjenek.

A módszertani kultúra megváltozása, a differenciális tanulásszervezés széles körű elfogadása és megvalósítása, valamint az integrációban érintett szakemberek együttműködése nélkül aligha képzelhető el széles körű inklúzió, ugyanis az

[...] nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a vá-

laszt, hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének. A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele. (UNESCO 2005)

Az integrált nevelés szélesebb körűvé válásának előmozdítására már az 1993-as Köznevelési törvény olyan pozitív diszkriminációs intézkedéseket tartalmazott, melyek egyrészt a speciális nevelési szükségletek kielégítését, másrészt a többségi intézmények fogadóképességének növelését célozták. Ezek igénybevételéhez a sajátos nevelési igényű gyermekről készített érvényes szakvéleményre volt szükség, melyet az adott fogyatékosági típusra specializálódott Szakértői és Rehabilitációs Bizottság állított ki, komplex vizsgálata alapján. A legfontosabb ingyenes többletszolgáltatások a következők:

- ingyenes korai fejlesztésben történő részvétel a fogyatékos megállapításától kezdődően;
- a befogadó többségi intézmény feladatfinanszírozás keretében támogatást kap az integrált sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátására;
- a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló a csoport/osztály létszámába két, illetve három főként számítható;
- ingyenesen igénybe vehető szolgáltatások a szakértői véleményben foglaltak szerint (ún. habilitatív-rehabilitatív célú órakeret, tanórán kívüli foglalkozások);
- szakirányú végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása (ún. utazó gyógypedagógus);
- sajátos követelmények támasztása (differenciált követelmények „a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve 2/2005. [III. 1.] OM rendelet alapján);
- felmentések biztosítása egyes tantárgyak, tananyagrészek tanulása, illetve értékelése alól;
- segédeszközök használatának biztosítása pl. a dolgozatok, vizsgák során;
- lehetőség a számonkérés formájának megválasztására (pl. szóbeli vizsga helyett írásban, írásbeli helyett szóban teljesíti a vizsgakötelezettségét a tanuló).

Ugyancsak támogatta az integrált oktatás-nevelés térhódítását a Fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény. Napjainkban a törvényi szabályozás nagymérvű átalakítását követően a 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről biztosítja az integrált nevelés jogszabályi háttérét és garanciáit. Ennek 13. pontja ekképpen határozza meg a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók körét: *különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló*

- a *sajátos nevelési igényű* gyermek, tanuló;
- a *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel* küzdő gyermek, tanuló;

- a kiemelten *tehetséges* gyermek, tanuló;
- a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint *hátrányos és halmozottan hátrányos* helyzetű gyermek, tanuló.

A törvény meghatározása szerint „[s]ajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. tv. 4. § [25] bekezdés).

Mint látható, az új törvényi szabályozás kategóriarendszere korszerűbb a korábrinál, ugyanakkor továbbra is biztosítja a korábban felsorolt pozitív diszkriminációs intézkedéseket a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók számára, a tartalmi szabályozáshoz pedig a megújult, a Sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai és iskolai nevelésének irányelve (32/2012. EMMI rendelet) ad támogatást.

Probléma gyanúja esetén a nevelési tanácsadó, illetve a szakértői és rehabilitációs bizottság segítsége kérhető, ahol komplex gyógypedagógiai–pszichológiai–orvosi vizsgálat alapján állapítják meg a sajátos nevelési igény fennállását, illetve a gyermek szakértői véleményében részletezik a fejlesztendő képességeket és készségeket, a diagnózist és az ajánlott oktatásszervezési formát. A sérülésből adódó hátrányok rehabilitációjára vonatkozó rendeleteket az integráló iskolának be kell tartania – például biztosítania kell a pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitációt szolgáló órakeretet. A rehabilitációs órák szervezhetőek úgy, hogy a gyógypedagógus részt vesz a tanórán, tehát órai keretek között végzi a speciális megsegítést, de jellemzőbb a külön történő egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés. Az egyéni fejlesztést igénylő gyermekek megsegítését vagy az iskolában dolgozó gyógypedagógus látja el, vagy pedig az utazó-gyógypedagógus közreműködését veszik igénybe. Ez abban az esetben szükséges, ha az adott iskolába járó SNI gyermekek kevesen vannak, és az ellátásukhoz szükséges órakeret nem tölt ki egy teljes gyógypedagógiai státuszt (KÓKAYNÉ LÁNYI 2007).

Az integrált nevelésnek többféle megvalósulási formája lehetséges. Elkülönítjük a teljes és részleges integrációt – teljes integráció esetében a sajátos nevelési igényű gyermek az oktatás teljes időtartamában a többségi csoportban tartózkodik, míg részleges integrációról akkor beszélünk, ha az integrált tanuló az oktatás időtartamának csak egy részében vesz részt közös foglalkozásokon (pl. bizonyos tanórákon). Itt megkülönböztetünk részleges egyéni integrációt és részleges integrált csoportot – részleges egyéni integráció esetén az integrált tanuló a tanulási idő egy részét a többségi osztállyal, egy részét pedig speciális csoportban vagy iskolában tölti. Részleges integrált csoport vagy osztály esetében egy többségi intézményben működik egy speciális csoport vagy osztály.

Egy másik szempontú felosztás szerint megkülönböztetünk lokális integrációt, amikor a két csoport egy épületben tartózkodik, de a kétféle gyermekcsoport között nincs kapcsolat. E szervezési formának sokféle hátrányos hatása tapasztalható, mivel a kétféle csoport egymásról nem szerez valós tapasztalatokat, gyakran az előítélet, illetve az ismeretlentől való félelem akadályozza az integráció fejlődését. Szociális integráció esetén az integrált tanulók szabadidejüket, illetve a közös étkézéseket együtt töltik el az iskola többi tanulóival. Funkcionális integráció esetén pedig egyes órákon együtt tanul a két csoport, illetve a két csoport egyes tagjai (PERLUSZ 2000). A fent említett, tudatosan megvalósított integrált nevelési formák mellett létezik az ún. spontán vagy hideg integráció, mely esetben az együttnevelés speciális segítségnyújtás nélkül valósul meg (PERLUSZ 2000).

Az integráció feltételeiről beszélve megkülönböztetünk objektív és szubjektív tényezőket. Objektív feltétel, hogy az iskola mennyire befogadó – differenciált-e a tananyag, figyelembe veszik-e az egyéni tanulási tempót és stílust, és elfogadják-e a gyermeket. Szükséges, hogy a teljesítményorientált iskolarendszer helyett egy személyiségközpontú, kooperációra építő iskolarendszer vegye át. Feltétel a befogadó pedagógus és osztály felkészültsége, pozitív viszonyulása és elfogadókészsége is (PERLUSZ 2000). A szubjektív tényezők között a tanuló személyiségét, intelligenciáját, illetve terhelhetőségét emelik ki. Az inkluzív iskola térhódításával egyre inkább az objektív feltételek válnak hangsúlyossá, vagyis a kérdés nem az, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek alkalmas-e az integrációra, hanem hogy a befogadó intézmény megfelelő feltételeket teremt-e az integrációhoz.

Annak ellenére, hogy az integrált oktatás–nevelés viszonylag széleskörűen elterjedt Magyarországon, nem beszélhetünk inklúzióról. A többségi intézményeket erőteljes teljesítménycentrizmus, szelekciós mechanizmusok és többségében a hagyományos, frontális oktatási gyakorlat jellemzi. A pedagógusok eszköztára annak ellenére kevésbé bővült az utóbbi évtizedben, hogy jelentős befektetések történtek a pedagógusképzés, továbbképzés területén. Az integrációt segítő gyógypedagógusok feladatköre – annak ellenére, hogy az utazótanári szolgáltatás általánosan eléri az integrált sajátos nevelési igényű gyermekeket – többnyire csak a sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni fejlesztésére korlátozódik, nem jön létre valódi együttműködés a befogadó pedagógusokkal, a közös tervezésről, a rendszeres konzultációról nem is beszélve. Az inkluzív oktatás megvalósulásáról csak arányaiban kevés, alternatív tantervű iskolában beszélhetünk, ilyen például a „Gyermek Háza” Alternatív Alapozó Program (KÓKAYNÉ LÁNYI 2007).

Az oktatási–nevelési intézményekre egyszerre nehezedik az iskolahasználók és a közoktatás-irányítás (eddig a helyi fenntartók, jelenleg az állam) teljesítményelvárása, mely az intézményeket a mind jobb képességű tanulók, a mind homogénebb tanulócsoporthoz kiválogatása irányába tolja. Így az oktatási intézmények között megjelennek az ún. elit és a lemaradó, hátrányos helyzetű iskolák. Emellett a befogadó pedagógusok eszköztára gyakran nem elégséges az egyéni különbsé-

gek kezelésére (a differenciáló módszerek ismeretének, gyakorlott alkalmazásának hiánya miatt), és a gyakorlatban sokszor önállóan kell megbirkózniuk a felmerülő problémákkal. Csekély mértékű a pedagógusok egymással való együttműködése, kevésbé elterjedt a tudásmegosztás és horizontális tanulás kultúrája, így a tanárok nem segítik egymást új módszerek megismerésében és kikísérletezésében. Dyson, Howes és Roberts (2004) a nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján arra a megállapításra jut, hogy a befogadó szemléletű iskolákban bizonyos szintű egyetértés mutatkozik a felnőttek között abban, hogy a különbségekre értékékként kell tekinteni, és elkötelezettek, hogy minden tanuló számára biztosítsák a tanulási lehetőségekhez való hozzáférést. Ez az egyetértés azonban korántsem teljes, és nem feltétlenül képes kiküszöbölni minden feszültséget és ellentétet a gyakorlatban. Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy a munkatársak magas színvonalú együttműködése és közös problémamegoldás, valamint a közös értékek képviselése átterjed a tanulóközösgre, a szülőkre és az iskola további szereplőire.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV_\(Letöltés_ideje:_2018._november_12.\)](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV_(Letöltés_ideje:_2018._november_12.))
- AINSCOW, M. (2012): Az inkluzív oktatás elősegítésére tett nemzetközi intézkedések tanulságai. In: PERLUSZ A. (szerk.): „...aki olvassa, értse meg...”. ELTE BGGYK, Budapest. 13–20.
- BAKKER, J. T. A. – DENESSEN, E. – BOSMAN, A. M. T. – KRIJGER, E. M. – BOUTS, L. (2014): Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly* 30(1). 47–62.
- BÁNFALVY Cs. (szerk.) (2008): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- CSÁNYI Y. (szerk.) (1993): *Pedagógusképző oktatócsomag – speciális szükségletek az osztályban*. BGGyTF, Budapest.
- CSÁNYI Y. – PERLUSZ A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314–332.
- CSÁNYI Y. – FÓTINÉ HOFFMANN É. – KERESZTI Zs. – NAGYNÉ KOVÁCS I. – WILLUMSEN J. (szerk.) (2004): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Európai Bizottság – GYISM – OM, Budapest.
- CSÁNYI Y. – FÓTINÉ HOFFMANN É. (2006): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. *Pedagógusképzés* 4(1–2). 59–64.
- DYSON, A. – HOWES, A. – ROBERTS, B. (2004): What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In: MITCHELL, D. (ed.): *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. Routledge, London.

- EVANS, P. – LABON, D. – MCGOVERN, M. A. (1996): Speciális nevelési szükségletű tanulók integrációjának alapelvei és gyakorlata. In: CSÁNYI Y. (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGyTF, Budapest. 9–15.
- FISCHER G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 37(4). 254–268.
- FROSTAD, P. – PIJL, S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 22(1). 15–30.
- ILLYÉS S. (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. *Fejlesztő pedagógia* 12(3). 4–6.
- KÓKAYNÉ LÁNYI M. (2007): *Könyv az integrációról*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- KÓKAYNÉ LÁNYI M. (1999): Befogadó osztály a Gyermek Házában. In: KERESZTY Zs. (szerk.): *Mindenki iskolája*. IFA – BTF – OM, Budapest. 269–282.
- MESTERHÁZI Zs. (2002): Integrált nevelés nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 19(1). 10–13.
- PAPP G. – PERLUSZ A. (2012): „Mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell!” – Kooperáció és konkurencia folyamatok a SNI tanulókat ellátó intézményekben. In: ZÁSZKALICZKY P. (szerk.): *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE, Budapest. 179–200.
- PAPP G. – PERLUSZ A. – SCHIFFER Cs. – SZEKERES Á. – TAKÁCS I. (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle* 40(2). 170–187.
- PERLUSZ A. (1995): A hallássérült gyermekek integrált nevelésének – oktatásának helyzete az utazótanár szemével In: PERLUSZ A. (szerk.): *A fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 80–93.
- PERLUSZ A. (2000): *A hallássérült gyermekek integrációja*. ELTE BGGYK, Budapest.
- PERLUSZ A. (2001): *A hallássérült gyermekek hazai integrált oktatás – nevelése*. A/3 BT, Budapest.
- RÉTHY ENÉ (2002): A speciális nevelési szükségletű gyermekek integrált nevelése oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102(3). 281–300.
- TORDA A. – PERLUSZ A. (2009): *Hatásértékelő tanulmány a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 központi program Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése) keretében kifejlesztett pedagógusképzési programok utóéletéről*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- TORDA A. – PERLUSZ A. (2009): Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében. *Felsőoktatási műhely* 2010/2. 125–137.

2. Az inkluzív óvodai nevelés sajátosságai és tényezői¹

BÖDDI ZSÓFIA

Hazánkban az óvoda a köznevelés első színtere, melynek során a gyermek bekerül az intézményes nevelés, majd az oktatás rendszerébe. Az óvodai nevelés igen nagy múltra és szakmai színvonalra tekint vissza, mely szakmaiságnak – a nemzetközi trendet követve – az inkluzív neveléshez tartozó kompetenciák is részévé váltak.

Írásomban a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált, inkluzív óvodai nevelésének sajátosságait járom körül, fókuszba helyezve az óvodapedagógusokat és a pedagógushallgatókat, hiszen az ő kompetens felkészítése kulcsfontosságú az inklúzió eredményes megvalósulása szempontjából.

2.1. Integrált és inkluzív nevelés koragyermekkorban, különös tekintettel az óvodára

A koragyermekkorai nevelés az integráció tekintetében számos olyan jellemzővel bír, amelyekről az iskolai integráció esetében nem beszélhetünk. Az egyik legfontosabb tény, hogy a koragyermekkor intézményeinek, pedagógusainak van egy olyan kulcsfontosságú szerepe az integráció, inklúzió sikeressége szempontjából, amely az iskolai együttnevelésnél már nem tényező. Azaz a koragyermekkor intézményei (hazánkban az óvoda, esetleg előtte a bölcsőde) az „elsők” a szülők és gyermekek életében, itt szerzik az első „intézményes tapasztalataikat”, s egyúttal a későbbi iskolai sikerességet is megalapozzák (SMITH – SMITH 2000; idézi ALDRICH 2002).

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelésének kérdéskörét nem lehet a *korai intervenciótól* elválasztva értelmezni. Így az óvodai integrációt, az abban közreműködőket tekinthetjük a korai intervenció résztvevőinek is.

A nemzetközi irodalomban nincs teljes megegyezés a korai intervenció fogalmában. A szélesebben vett definíciójában jelen van az óvodáskor, óvodáskorai fejlődést–fejlesztést érintő területek is.

¹ Jelen tanulmány több része a szerző doktori disszertációjában jelent meg. BÖDDI Zsófia (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata: Az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával.* Doktori disszertáció. Témavezető: Hunyady Györgyné. ELTE PPK, Budapest.

[A] koragyermekkori intervenció magában foglalja a preconcepcionális időszak preventív jellegű szolgáltatásait, valamint a fogantatástól a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és családjaikra irányuló ellátások szolgáltatások összességét. Beletartozik minden olyan tevékenység, amely a gyermekek és családjaik speciális támogatását szolgálja a gyermek személyes fejlődése, a család saját kompetenciájának megerősítése, valamint a gyermek és a család szociális befogadása érdekében. A koragyermekkori intervenció a szűrés szakaszától, a probléma felismerésétől és jelzésétől kezdve a diagnosztizáláson keresztül magában foglalja a különböző habilitációs/rehabilitációs, a (pszicho)terápiás, valamint a gyógypedagógiai tanácsadó és fejlesztő tevékenységet, illetve a juttatások rendszerét is. (KEREKI 2015: 56)

A korai intervencióban kiemelten fontos a preventív szemlélet. Elmondható, hogy ma már nem megkérdőjelezhető a korai életévek fejlődésben betöltött szerepének, és így a korai intervenciónak hangsúlyossága, hiszen esélyt ad a későbbi sikeres kimenetelhez, a problémák megelőzéséhez vagy a meglévő nehézségek kezeléséhez (RÓZSÁNÉ 2015; KERÉKI 2015; NUTBROWN – CLOUGH – ATHERTON 2013). Nagyon fontos, hogy a korai intervencióban dolgozók tisztában legyenek azzal, hogy sérülékeny gyermekekkel és családokkal dolgoznak (NUTBROWN – CLOUGH – ATHERTON 2013).

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (2014) által kiadott *Öt kulcsfontosságú üzenet az inkluzív oktatásért. Az elmélet gyakorlatba ültetése* című összefoglalóban az inkluzív nevelés elősegítése szempontjából fogalmaztak meg öt fontos megállapítást: (1) „a lehető leghamarabb”; (2) „az inkluzív oktatás mindenki számára előnyt jelent”; (3) „magasan képzett szakemberek”; (4) „támogatási rendszerek és finanszírozási mechanizmusok” és (5) „megbízható adatok”.

Látható, hogy az üzenetek között rögtön az első helyen szerepel „A lehető leghamarabb” elve. „A lehető leghamarabb” elsősorban a gyerek életének korai szakaszában történő beavatkozást jelent. Ezenkívül számos egyéb lényeges elemet foglal magában, mint például az igény észlelését követő mihamarabbi beavatkozás; korai felmérés bevezetése; a szükséges támogatás mihamarabbi biztosítása; valamint az átmeneti időszakok egyik oktatási időszaktól a következőig, illetve a foglalkoztatásig történő előkészítése és megtervezése (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért 2014: 8). Látható tehát, hogy *a korai intervenció, korai fejlesztés jelentősége és az inkluzív nevelés és oktatás szorosan összefonódik egymással.*

Az óvodai integráció, inklúzió értelmezésekor nem szorítkozhatunk pusztán külön a speciális nevelési szükséglet vizsgálatára vagy külön az óvoda elemzésére, hiszen számos tényező függvénye az együttnevelés, és több, egymással átfedő témakört kell áttekintenünk, amikor az óvodai integrációról vagy inklúzióról beszélünk (1. ábra).



1. ábra. A koragyermekkorai inklúzióval kapcsolatos egyes részterületek összefüggése

Forrás: NUTBROWN – CLOUGH – ATHERTON 2013

A koragyermekkorai, óvodai integráció, inklúzió más tekintetben is eltér a későbbi, iskolai együttneveléstől. Az iskoláskor előtti nevelés terén a tervezés sajátosságai nagymértékben eltérnek az iskolaitól. Az Egyesült Államokban például a koragyermekkorai nevelés szintjén az ún. fejlődés szempontjából megfelelő gyakorlat („developmentally appropriate practice”) jellemző, amely „fejlődési területekre (pl. motoros, kognitív, szociális képességek, készségek) fókuszál, és a gyermek, illetve a pedagógus által irányított tevékenységek közti egyensúlyt bátorítja” (ODOM et al. 2004: 17). Ezzel szemben az iskolában az ismeretek és a pedagógus irányítása hangsúlyos (ODOM et al. 2004). Ez a szemlélet párhuzamba állítható a haza óvodai nevelés nézőpontjával, szemléletével (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2012).

Odom 2000-ben a szakirodalom tanulmányozása alapján írt összefoglalójában tíz megállapítást tesz óvodai inkluzív nevelés kapcsán, melyek közül azokat mutatom be, amelyek a hazai viszonyokra is érvényesek, vagy elgondolkodtatók, ha a magyar óvodákra vonatkoztatjuk őket.

- A fogyatékos gyermekek esetében pozitív fejlődés tapasztalható az együttnevelés esetében (sőt, egyes tanulmányok szerint nagyobb fejlődés, mintha speciális csoportba járnának). Az összefoglaló kiemeli továbbá az átlagos fejlődésű gyermekek tevékenységeiben való részvétel viselkedésre gyakorolt pozitív hatását. Ezekon kívül az inklúzió pozitívan hat a tipikusan fejlődő gyermekek fogyatékosokkal szembeni attitűdjeire és ismereteire.
- Az egyik leggyakrabban vizsgált témakör a szociális interakcióké: a fogyatékos gyermekek kevesebb szociális interakcióban vesznek részt, és nagyobb

eséllyel válnak elutasítottá a csoportban. Odom (2000) felhívja a figyelmet a korai intervenció jelentőségére ezen a területen.

- Az inklúzió eltérő fogalmat takar a különböző inkluzív programok esetében, melyek így más-más sajátosságokkal rendelkeznek, eltérően valósítják meg a fejlesztést.
- A pedagógusok általában pozitív attitűddel rendelkeznek az inklúzióval kapcsolatban, de vannak aggodalmaik (pl. a saját speciális tudásuk hiánya vagy a súlyosan fogyatékos gyermekek fogadása miatt).
- A fogyatékos gyermekek családjai pozitívan viszonyulnak az inklúzióhoz, és ez az attitűd az idővel nő, bár a családtagoknak vannak aggodalmaik is.
- A kulturális és nyelvi közeg hatással van arra, hogy miképpen valósul meg az inkluzív nevelés (ODOM 2000).

A sajátos nevelési igényű és átlagosan fejlődő gyermekek óvodai együttnevelése számos pozitívummal jár, ezek közül néhányat már fent is vázoltam. Wolery és Wilbers (1995) összegzésében jól látható, hogy a gyermekek és a családok szintjén milyen előnyökkel járhat az inkluzív nevelés (1. táblázat). Ugyanakkor a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a „feltételezhető előnyök közül sok nem valósulhat meg céltudatos és körültekintő támogatás nélkül, amelyek elősegítik azokat. Például sok fogyatékos gyermek nem utánozza a társait, de instrukciókkal megtanulják, hogy megtegyék” (WOLERY – WILBERS 1995: 9).

Az óvodai inklúzió kapcsán a gyermekek számára nyújtott támogatás sajátosságai kulcsfontosságú tényezőnek számítanak. Sandall és munkatársai (2001, 2008; idézi LUNDQUIST – ALLODI – SILJEHAG 2015) kidolgozták a hatékony óvodai inklúzió didaktikus keretrendszerét. Rendszerükben a támogatás nyújtásának több szintjét határozzák meg:

1. „a tervezés átalakítása és adaptáció”: támogatják a gyermekek tevékenységekben, rutinokban, játékban való részvételét (pl. a tevékenységek egyszerűsítése, speciális felszerelés, felnőtt támogatás);
2. „beágyazott tanulási lehetőségek”: az általános tevékenységekbe épített fejlesztések (pl. nyelvi fejlesztés a beszélgetőkörben, amelyben az egész csoport részt vesz);
3. „gyermek-fókuszú tanítási-nevelési stratégiák”: például egyéni fejlesztések.

A támogatás, fejlesztés módjának gondos megtervezése és mérlegelése kulcsfontosságú az óvodai integráció szempontjából. Kulcsfontosságú a szakmai megalapozottság és a tudatosság, hogy a lehető legjobban segítsék elő a gyermek fejlődését. „[A] támogató eljárások hiánya azt kockáztathatja, hogy olyan körülményeket alakítunk ki, amelyben a gyerekek küszködnek a részvétellel és a tanulással, és nem »profitálnak« optimálisan a koragyermekkori nevelésből” (LUNDQUIST – ALLODI – SILJEHAG 2015: 275).

1. táblázat. A sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű gyermekek óvodai együttneveléséből származó előnyök (WOLERY – WILBERS 1995 nyomán)

Kinek a számára előny?	Az együttnevelésből származó előny
<i>a sajátos nevelési igényű gyermekek</i>	<ul style="list-style-type: none"> – megkíméli őket a szegregált oktatás negatív hatásaitól, mint pl. az izoláció, címkézés, a kontaktus hiánya miatt kialakuló velük szembeni negatív attitűdök – kompetens modelleket látnak, akiket utánózva a saját készségeiket használhatják – egykorú kompetens társakkal kerülnek interakcióba, amely által fejlődik a saját szociális kompetenciájuk – valós élettapasztalatokat nyújtanak számukra – lehetőségük van, hogy tipikusan fejlődő gyermekekkel kössenek barátságokat
<i>a nem sajátos nevelési igényű gyermekek</i>	<ul style="list-style-type: none"> – valósabb és pontosabb tudást szerezhetnek a fogyatékos személyekkel kapcsolatban – lehetőséget kapnak arra, hogy pozitív attitűdöt alakíthassanak ki „a mások” iránt – lehetőségük van megtanulni a segítségnyújtást, altruizmust és ezek alkalmazásának módját – találkozhatnak olyan modellel, akik sikeresen megküzdnek a nehézségeikkel az életben
<i>a sajátos nevelési igényű gyermekek családjai</i>	<ul style="list-style-type: none"> – ismereteket szerezhetnek a tipikus fejlődésmentel kapcsolatban – kevésbé érzik magukat izoláltnak – kapcsolatot építhetnek ki a tipikusan fejlődő gyermekek családjával, akikről támogatást is kaphatnak
<i>a nem sajátos nevelési igényű gyermekek családjai</i>	<ul style="list-style-type: none"> – kapcsolatot alakíthatnak ki olyan családokkal, akik sajátos nevelési igényű gyermeket nevelnek – lehetőségük nyílik a gyermekeik ismereteit, szemléletét formálni az egyéni különbségekről és tőlük különböző személyek elfogadásával kapcsolatban

Az óvodai inklúzió kapcsán tehát nemcsak az előnyöket, hanem az akadályokat is fontos megemlíteni.

Odom és McEvoy (1990; idézi WOLERY – WILBERS 1995) összegzi az óvodai inklúziót esetlegesen akadályozó tényezőket, melyek közül azokat említem, amelyek a hazai viszonyokra is vonatkoztathatók:

- a megfelelő képzés hiánya, mind az átlagos, mind a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése és a tanácsadás terén (Fontos, hogy az inkluzív csoportokban a dolgozóknak mindkét területen legyen képzettsége, készségei.);
- filozófiai különbségek: az „átlagos” pedagógia és a gyógypedagógia nézőpontjából, hagyományaiból stb. fakadó különbségek;
- a kapcsolódó szolgáltatások, fejlesztések hiánya, hiányossága, elérhetőségének problémái;

- az óvoda dolgozóinak negatív attitűdje; illetve még ha az inklúzió tényével elfogadók is, több olyan konkrétummal találják szembe magukat (pl. magas felnőtt-gyermek arány, a képzettség, konzultációs lehetőségek hiánya), amelyek így akadállyá válnak;
- egyéb akadályok, pl. finanszírozási, szabályozási, politikai kérdések.

Ez az 1990-ben készült összegzés több gondolatot, problémafelvetést (pl. a magas csoportlétszámok) (BÖDDI – B. LAKATOS – FEHÉR-KENDERESI 2015) is tartalmaz, ami még mai is helytálló lehet.

Magyarországon az átlagosan fejlődő és az attól eltérő gyermekek együttnevelése valójában sohasem volt az óvoda intézményétől távoleső jelenség. Az óvodákban az integráció elvének törvénybe iktatása előtt is vállalták a kihívást jelentő, pl. magatartási problémás gyermekek nevelését. Ugyanakkor régen „hivatalosan” az óvodába az átlagosan fejlődő gyermekek jártak (PAPP 1995).

Az óvoda intézményének szemléletétől nem esik távol a gyermekek közötti eltérések elfogadása és az integrációs, akár az inklúziós szemlélet. Ez megjelenik az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának (2012) „óvodaképeben” is:

Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is). (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2012)

Az óvoda mint integrációs színtér jól működhet. Az óvodai csoportba járva az integrált sajátos nevelési igényű óvodás egy valódi közösség tagja, alakulnak a társas kapcsolatai, miközben fejlesztésben és nevelésben részesül (VENTERNÉ 2006; idézi BÖDDI 2010).

Az óvoda előnye az iskolával szemben, hogy nem teljesítménycentrikus intézmény, szabadabb a légkör, rugalmasabb az időbeosztás, hiányzik a teljesítmény-elvárásoknak való megfelelés állandó nyomása. Az óvodákra jellemző, hogy a csoportösszetétel tág keretek között mozoghat, több a tolerálható különbség a csoporttagok között. Mindezek mellett nem elhanyagolható az a jelenség sem, hogy az óvodában gyakrabban előfordulhat, hogy a speciális nevelési szükséglet az intézményben töltött évek, a fejlődés során derül ki. (VENTERNÉ 2006; idézi: BÖDDI 2010: 41–42)

Továbbá az óvodás gyermekek esetében bizonyos nehézségek, fogyatékoságtípusok estében előfordulhat, hogy az iskolásokhoz képest (még) kisebb fejlődésbeli eltérés tapasztalható a fogyatékos és a velük egykorú átlagos gyermekek között (ODOM et al. 2004), illetve vannak olyan nehézségek, amelyek az iskolában válnak

nyilvánvalóvá (CSÁNYI – PERLUSZ 2001). Az utóbbi két szempont különösen szorosan kapcsolódik a korai intervenció témaköréhez.

Az óvodai integráció, inklúzió területén a nemzetközi irodalomban igen nagy számú vizsgálatot találunk (amelyek jórésztében inkluzív intézményekben végeznek pl. megfigyeléses kutatásokat), de a hazai kutatások és szakirodalom is foglalkozik a témával. Az átfogó, többszemponútú kutatások (KÓPATAKINÉ 2008; TAMÁS 2017) mellett megtalálhatók az egy-egy óvodában megvalósuló integráció bemutatásáról szóló beszámolók, tanulmányok (CSIKY – RÓZSÁNÉ 1995; PÁKOZDINÉ 1996; VENTERNÉ 2006; BÖDDI – B. LAKATOS, 2010a; BÖDDI – B. LAKATOS – FEHÉR-KENDERESI 2015). Továbbá nem elhanyagolhatók azok a nemzetközi projektek, és az azok keretében született írások², amelyek nemzetközi együttműködés részeként jöttek létre, és céljuk, hogy a résztvevő országok – köztük Magyarország is – egymástól tanuljanak, illetve támogassák az integráció, inklúzió résztvevőit.

2.2. Az integrált és inkluzív óvodai nevelés összetevői, résztvevői

A sajátos nevelési igényű és tipikusan fejlődő gyermekek együttnevelését – ahogyan más pedagógiai vagy (fejlődés)pszichológiai témakört – nem lehet a kontextustól függetlenül értelmezni, elemezni.

2.2.1. Az óvodai integráció ökológiai megközelítése

Az egyik leggyakrabban idézett és leginkább átfogó, ún. *ökológiai megközelítésű fejlődési elmélet* Bronfenbrenner (1976, 1979; idézi ODOM et al. 2004) ökológiai modellje, mely a későbbi, kiegészített változatában (BRONFENBRENNER – MORRIS 1998; idézi ODOM et al. 2004) a „bioökológiai” nevet viseli. Ezt a modellt gyakran alkalmazzák az óvodai nevelés (pl. BOOREN – DOWNER – VITIELLO 2012) és az óvodai integráció, inklúzió kapcsán is a hatások, tényezők értelmezéséhez (ODOM – DIAMOND 1998; ODOM et al. 2004; LUNDQUIST – ALLODI – SILJEHAG 2015).

Bronfenbrenner modellje a biológiai hatások jelentőségének elismerése mellett az ember alkotta környezet, a kontextus hatását helyezi fókuszba. „Fészekmodell-jének” közepén áll a fejlődő gyermek, a bioszisztéma. Őt veszik körbe az egyes környezeti rendszerek, melyek egymásra is hatással vannak (2. ábra).

A fejlődő gyermeket körülvevő rendszerek az alábbiak:

² Early Childhood Education in Inclusive Settings ld. KRON 2012; Early Inclusion Letöltés: <http://www.early-inclusion.eu/> (2018. augusztus 8.).

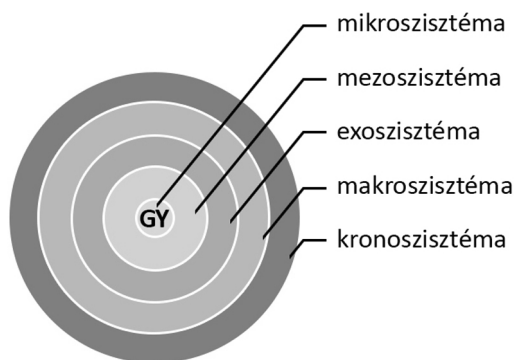
Mikroszisztéma: a gyermeket közvetlenül érintő hatások, amelyeknek gyakori résztvevője (pl. család, az integráló óvodai csoport).

Mezoszisztéma: a mikrorendszerek (pl. a szülők és pedagógusok) közötti hatások, befolyások, kapcsolatok. Ezen a szinten fontos figyelembe venni az elemek közötti kapcsolat jellegét és annak fejlődésre gyakorolt hatását.

Exoszisztéma: olyan hatások, amelyek közvetetten befolyásolják a gyermek fejlődését, nem vesznek részt benne a mikroszisztéma tagjai, pl. társadalmi, politikai döntések, szülő munkahelye.

Makroszisztéma: a tágabb társadalmi, politikai, kulturális környezet, amelybe a fejlődés ágyazódik, ilyen pl. a speciális nevelési szükségletekhez kapcsolódó kulturális értékek.

Kronoszisztéma: az idői hatás, azaz a változások, amelyek az idő során bekövetkeznek a rendszerekben (UPTON 2011; ODOM – DIAMOND 1998; ODOM et al. 2004).



2. ábra. Bronfenbrenner ökológiai modellje. A fejlődő gyermeket az ábrán GY jelöli (saját szerkesztés)

2.2.2. Az óvodai integráció hat tényezője

A következőkben áttekintem az óvodai integrált és inkluzív nevelés hatásrendszerét és tényezőit, amelyek önmagukban, illetve egymással interakcióban hatással vannak az óvodai együttnevelés sajátosságaira, sikerességére. A tényezőket hat csoportba osztottam: (1) külső tényezők; (2) a gyermek; (3) az egykorú társak; (4) a szülők; (5) a gyógypedagógusok és más szakemberek; (6) a fogadó pedagógusok (3. ábra).

Felosztásomban igyekeztem jól megfogható és körülhatárolható összetevőket megragadni, nem feledve az ökológiai szemléletet. Ugyanakkor nem teljesen követtem azt, mert míg egyes tényezők megfeleltethetők egy-egy szisztémának, mások több szisztémában is jelen lehetnek, kifejthetnek hatást.



3. ábra. Az óvodai integráció, inklúzió tényezői (saját szerkesztés)

2.2.2.1. Külső tényezők

Az óvodai integráció, inklúzió megvalósulásának és megteremtésének feltételeit biztosítják a külső tényezők, faktorok. Idetartoznak a bronfenbrenneri krono- és makroszisztéma elemei, illetve ideérthetők az exoszisztéma egyes elemei is. Tehát külső tényező a kultúra, társadalom, annak pl. integrációval, speciális nevelési szükségletekkel kapcsolatos hiedelmei, nézetei (vö. ODOM et al. 2004), közvélemény, a törvények, rendeletek, az együttnevelést megteremtő anyagi források (LYNAS 2004). A hazai óvodai integrált neveléssel kapcsolatos fő szabályozókról részletesebben jelen kötetben Perlusz Andrea írásában olvashatunk.

Egyfajta külső – legalábbis a szociális környezet elemein kívüli – tényező maga az óvoda épülete, annak sajátosságai, pl. az akadálymentesítés terén.

Az óvodai környezet és annak tudatos alakítása fontos együtttható a gyermekek fejlődése nézőpontjából (BÖDDI – KESZEI – SERFŐZŐ – DÜLL 2015). Integrált óvodai környezetben – de természetesen nem csak integráló csoportokban – a tudatos csoportszobai környezet létrehozása hatással lehet a társas interakciók alakulására. A fizikai környezet alakításával, pl. a berendezéssel, játékterek alakításával hatással lehetünk a csoportban folyó interakciókra (BECKMAN – KOHL 1984; idézi F. LASSÚ 2007). Ugyanígy tudatossá válhat a pedagógus a játékszerek megválasztásában és felkínálásában (ld. az ún. szociális és izolációs játékok) (IVORY – MCCOLLUM 1999). „Azok a játékeszközök, amelyek hatékonyak abban a tekintetben, hogy »előcsalják« és támogassák a szociális játékot, egy olyan visszafogott tanítási-neve-

lési eszközt adhatnak a pedagógusok kezébe, amely szépen belevegyül az inkluzív csoportok mindennapi játéktevékenységeibe” (IVORY – MCCOLLUM 1999: 238).

2.2.2.2. A gyermek

Alapvetőnek tekinthetjük azt a nézőpontot, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeknek joga van „együttnevelődni” az átlagos fejlődésű gyermekekkel (ld. korábban a törvényi szabályozókat).

Természetesen az integrált gyermek személyisége, karakterisztikumai hatással vannak az együttnevelési helyzetre, és nyilvánvalóan maga a fogyatékos is tényező, amelyet figyelembe kell venni. Odom és munkatársai (2004) összegzése szerint az óvodai inklúzió (amerikai) irodalma két dimenzióval foglalkozik: a fogyatékos típusával és súlyosságával. Összefoglalójuk szerint a kutatások fókuszában – az általános összegzések mellett, amelyekben csak fejlődésbeli késésről írnak – leggyakrabban az érzékszervi fogyatékos, Down-szindróma és az autizmus áll. Kiemelt figyelmet szentelnek a gyermekekkel történő kommunikációnak, interakciónak és a fogyatékos összefüggéseinek. A fogyatékos súlyossága is tényező, egyrészt magát az elhelyezést is befolyásolja (integrált nevelésben részesül-e egyáltalán a gyermek), illetve természetesen hatással van a nevelési helyzetre is.

Avramidis és Norwich (2002) átfogó munkájukban (review), melyben a pedagógusok integrációval/inklúzióval kapcsolatos attitűdjét befolyásoló tényezőket összegzik a szakirodalom alapján, írnak „gyermekhez kötődő változókról”. Úgy tűnik, hogy az integrációval szembeni attitűdöt és a sikerességével kapcsolatos hiedelmeket befolyásolják a gyermek fogyatékosának, nevelési igényének sajátosságai. Általánosságban a pedagógusok vélekedései három dimenzió mentén oszlanak el: fizikai és érzékszervi fogyatékos, kognitív, illetve viselkedéses-érzelmi érintettség. Bár leszögezik, hogy országonként eltérnek az egyes sérüléstípusokkal és súlyossággal kapcsolatos pedagógusattitűdök jellemzői, egy óvatos összegzésben leírják, hogy általánosságban a pedagógusok pozitívabb attitűddel rendelkeznek a fizikai és érzékszervi fogyatékos gyermekek integrálásával kapcsolatban, mint a tanulási és érzelmi-magatartási nehézségeket mutatókkal. Fontos azonban megjegyezni, hogy az idézett szerzők összegzésüket mind az óvodai, mind az iskolai integráció és inklúzió szakirodalmának 2000-ig releváns irodalmának áttekintéséből készítették (AVRAMIDIS – NORWICH 2002). Kutatásokban vizsgálták a gyermek fogyatékoságtípusa és súlyossága, ill. a szülők (mind a sajátos nevelési igényű gyermekek, mind a tipikusan fejlődő gyermekek szüleinek) attitűdjeit az integrációval kapcsolatban. Úgy találták, hogy a szülők pozitív attitűdjei legkevésbé a viselkedési problémákkal és a súlyos értelmi fogyatékossgal küzdő gyermekek, legjobban a testi és érzékszervi fogyatékos gyermekek inklúziójával kapcsolatban jellemző (DE BOER – PIJL – MANNAERT 2010).

2.2.2.3. Az egykorú társak

A sajátos nevelési igényű és tipikusan fejlődő gyermekek együttnevelésében kulcsfontosságú kérdés, hogy vajon valóban egy csoport, közösség részeként élnek-e a gyermekek, megvalósul-e társas szempontból az integráció, inklúzió (BOSSAERT – COLPIN – PIJL – PETRY 2013). „A sikeres beilleszkedés alapja abban a szociális közösségben rejlik, abban a közegben, ahol maga a folyamat zajlik” (HERBAINÉ – SZEKERES 2016: 150).

Míg az integráció, inklúzió céljai között szerepel tehát, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek kapcsolatot alakíthassanak ki a tipikusan fejlődő társaikkal (KOSTER – NAKKEN – PIJL – VAN HOUTEN 2009; ODOM 2000), gyakran felmerülő kérdéskör, hogy valójában mi jellemzi a gyermekek szociális kapcsolatait (HERBAINÉ – SZEKERES 2016).

Többször ismételt kutatási eredmény az óvodai inklúzió kapcsán a sajátos nevelési igényű gyermekek kevesebb interakcióban való részvétele (ODOM 2000), illetve úgy tűnik, a nagyobb mértékű fejlődésbeli késés kevesebb szociális kapcsolattal jár együtt (GURALNICK 1980; idézi ODOM 2002). Természetesen a sajátos nevelési igény típusa is hatással van az interakciókra, pl. a nyelvi funkciók sajátosságai nagy jelentőségűek az interakciók alakulása szempontjából (ODOM 2002; HARPER – McCLUSKEY 2002). A sajátos nevelési igényű gyermekek között változatos képet mutat az elfogadottság és a barátságok alakulása (DIAMOND – HONG – TU 2008). „Abban egyetértünk, hogy a fogyatékos gyermekek szociális integrációja az inklúzió egyik célja kell, hogy legyen (GURALNICK 1980), ám ez emellett problémát jelent egyes gyermekek számára” (GURALNICK 1999; idézi ODOM 2002: 167).

Az integrált óvodai környezetben nevelkedő óvodások esetében különösen fontos, hogy tudatosan tanulmányozzuk a tevékenységeket, azok társas szintjét (ld. pl. FILE 1994; HARPER – McCLUSKEY 2002, 2003), továbbá tisztában legyünk a felnőttek (pedagógusok) interakciókat befolyásoló szerepével, azaz a felnőtt támogassa azokat, akár a játéktámogatásban, akár stratégiák tanításával vagy konkrét szociális készségeket fejlesztő technikákkal, ugyanakkor ne gátolja az egykorú társakkal folytatott interakciókat (FILE 1994; HARPER – McCLUSKEY 2003; STANTON-CHAPMAN – SNELL 2011; STANTON-CHAPMAN 2015). Természetesen a fenti megfontolások nemcsak a sajátos nevelési igényű gyermekeket fogadó csoportokban, hanem minden óvodai közösségben jelentősek.

Az inklúzió szempontjából meghatározó a befogadás, a tipikusan fejlődő gyerekek viszonyulása a sajátos nevelési igényű társukhoz. A korai életévekben történő együttnevelés esetében különösen nagy jelentőséget kap a fejlődéslelektani nézőpont:

[a] fogyatékos gyermekek szociális környezetének megértése szempontjából kulcsfontosságú megérteni a tipikusan fejlődő gyermekek gondolkodásának fejlődését

fogyatékoságról és a döntéseiket arról, hogy bevonjanak-e egy fogyatékos gyermeket egy társakkal folytatott tevékenységbe, mindezt a gyermekek egyéni társakhoz fűződő szociális kompetenciájával együtt. (DIAMOND – HONG – TU 2008: 142)

A fogyatékoság megértése egy meghatározott fejlődésen megy keresztül. Az óvodások esetében azt találták, hogy a látható „jelek” esetében, mint testi és érzékszervi sérülés tudatában voltak a fogyatékoságnak, ám mentális elmaradás vagy érzelmi zavarok esetében nem. Azt tehát már az óvodások is megértették, hogy egy látható sérülés következtében valakinek a képességei mások, ám azt, hogy a gondolkodásban vagy az érzelmi reakciók terén is problémája lehet, csak későbbi gyermekkorban, korai serdülőkorban értették meg a gyerekek (CONTANT – BUDOFF; idézi DIAMOND – HONG – TU 2008).

Kutatások nagy hányada (DIAMOND 1993; idézi DIAMOND – HONG – TU 2008; ODOM 1997; idézi DIAMOND – HONG – TU 2008; DIAMOND – TU 2009) irányult annak vizsgálatára, hogy megértsék a gyermekek fogyatékoságról, illetve a társulói képességekről-készségekről történő vélekedését, sajátos nevelési igényű gyermekek iránti attitűdjeit (OKAGAKI – DIAMOND – KONTOS – HESTENES 1998), hiszen ez a terület kulcsfontosságú az óvodai inklúzióban megvalósuló társas kapcsolatok megértése szempontjából.

2.2.2.4. A szülők

A szülőknek kulcsfontosságú szerepük van gyermekük integrált nevelésében. Egy küzdelmes úton mennek keresztül, melynek során szembesülnek gyermekük speciális nevelési szükségletével, próbálják elfogadni, majd megtalálni a számára legmegfelelőbb fejlesztési, nevelési majd oktatási lehetőségeket (FATALIN 2004). A szülők számos országban az integrációs, inklúziós törekvések fontos együttműködői, katalizátorai (LEYSER – KIRK 2004), és kulcsfontosságú szerepet kapnak gyermekük fejlesztésében és nevelésében (FATALIN 2004). Az óvodai együttnevelésben határozottan jelentős szerepe van a szülőknek, különösen a befogadás-beosztogatás időszakában, jó, ha a pedagógus támaszkodhat rájuk akár informatorként (CZIBERE 2006). Továbbá – a pedagógusok mellett – a szülők is fontos szerepet játszanak a sajátos nevelési igényű gyermekek társas kapcsolatainak, barátságainak támogatásában, elősegítésében (HOLLINGSWORTH – BUYSSE 2009).

A szülők attitűdjének kutatása a nemzetközi irodalomban is hangsúlyos témakör: mind az integrációban érintett sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek, mind a tipikusan fejlődő gyermekek szüleinek attitűdjeit vizsgálják. De Boer, Pijl és Mannaert (2010) összegzése alapján mindkét csoport pozitív attitűddel rendelkezik az inklúzióval szemben. Ugyanakkor a sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek csoportját nem jellemzi teljes mértékben pozitív attitűd, kifejeznek bi-

zonytalanságot, ha a saját gyermekükről van szó (DE BOER – PIJL – MANNAERT 2010). A szülőkből az együttnevelés kapcsán az előnyök mellett megfogalmazódnak kétségek, kérdések, pl. a szociális aspektus (elfogadás–elutasítás, izoláció, negatív attitűdök), a gyermek érzelmi fejlődése, a megfelelő fejlesztés, támogatás vagy a pedagógusok szakértelme kapcsán (FATALIN 2004; LEYSER – KIRK 2004; DE BOER – PIJL – MANNAERT 2010). Továbbá találtak változókat, amelyek összefüggést mutattak az attitűddel: a szülők magasabb szocioökonómiai státusza, végzettségi szintje, az inklúzióval kapcsolatos több korábbi tapasztalata pozitívabban attitűddel járt együtt. További változó volt a fogyatékos típusa, amelyet korábban említettem (DE BOER – PIJL – MANNAERT 2010).

A sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek támogatása kiemelt feladat (CZIBERE 2006), a korai intervenció fókuszában is benne van a szülők segítése, bevonása, a velük való együttműködés (BORBÉLY 2015; KERÉKI 2015). Olsson és Roll-Pettersson (2012) értelmi fogyatékos óvodás gyermekek szüleinek végzett interjúk kutatásában három fontos témakör emelkedett ki, amely a szülők vélekedéseiben hangsúlyos: a különböző formális támogatási módok összehangolása, „vezénylése”, a korai intervenció és az informális támogatási módok fontossága.

2.2.2.5. Gyógypedagógusok és más segítő szakemberek

Magyarországon a gyógypedagógus-képzés nagy múltra tekint vissza, és kezdetől igen magas színvonalúnak volt mondható (RÓZSÁNÉ 2013). Az integráció bevezetése és térnyerése szükségszerűen maga után vonta a korábbi, szegregációhoz inkább kötődő, „speciális pedagógia” átalakulását. Az integráció irányába történő elmozdulások átalakulást jelentettek mind intézményes szinten (pl. új típusú szolgáltatásokkal), mind a gyógypedagógusok szerepeit, feladatait, kompetenciáit illetően (PAPP – MILE 2012). Az integráló óvodákban például a pedagógusnak „be kellett engednie” a csoportba a gyógypedagógust, nemcsak fizikailag, hanem a csoport életébe is. A gyógypedagógusnak pedig a szegregációt kellett „elengednie”, együtt kellett működnie a pedagógusokkal, interakcióba lépni nemcsak a csoportokba járó sajátos nevelési igényű gyermekekkel, hanem a többi gyermekkel is (PAPP 1995). A gyógypedagógusok feladatainak, szerepének átalakulását jól jellemzi az utazószakember-hálózat bevezetése (BORBÉLY és mtsai. 1995; PAPP – MILE 2012). Összességében elmondható, hogy az utóbbi évtizedekben jelentősen átalakult a gyógypedagógiai intézményrendszer, mindvégig fókuszában tartva, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket támogassák attól függetlenül, hogy milyen intézményben kerülnek elhelyezésre (PAPP – MILE 2012).

Mára az integráció elve elfogadott, helyzete körülhatároltabb, mint a kezdetekkor. Az integrált nevelési helyzetben a fogadó pedagógus és más szakemberek szükségképpen találkoznak és együttműködnek egymással. Sajnálatosan állapítható

meg, hogy a köznevelésben működő fejlesztő szakemberek elnevezései és főként kompetenciahatárai nem mindig tisztázottak, így nem mindig tudják az integráció résztvevői, hogy kinek, pontosan mi a feladata, mi tartozik a kompetenciájába (lásd pl. a fejlesztőpedagógusokat) (PAPP 2007).

„A hatékony együttnevelésnek legalább két szereplője van a pedagógia oldaláról: a többségi pedagógus és a gyógypedagógus. Kettőjük sikeres együttműködése az eredményesség záloga” (PAPP 2007: 116). Az integráló csoportban, osztályban a fogadó pedagógusnak az a feladata, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek kompetenciáit a csoportban, osztályban fejlessze (a gyógypedagógus pl. a differenciálás szintjeiben adott támogatásával), míg a gyógypedagógus a rehabilitációért felel. A gyermek egyéni sajátosságaihoz igazítva a speciális módszertanát használva fejleszti őt (PAPP 2007).

A fogadó pedagógus és a sajátos nevelési igényű gyermeket támogató, fejlesztő gyógypedagógus (és más szakemberek) együttműködésének minősége, jellemzője kulcsfontosságú az integráció zökkenőmentessége szempontjából, de hatással van a fogadó pedagógusok attitűdjére is (AVRAMIDIS – NORWICH 2002).

Egy-egy intézményben a gyógypedagógussal való együttműködés, annak minősége, a támogatáshoz való viszonyulás meghatározza, hogy hogyan élik meg pl. a pedagógusok az integráció sajátosságait, sikerességét. Ezt alátámasztja több olyan tanulmány, amelyben egy-egy integráló óvoda esetét járja körül (BÖDDI – B. LAKATOS 2010a; BÖDDI – B. LAKATOS – FEHÉR-KENDERESI 2015; TAMÁS 2017).

Természetesen az óvodai integrációban nemcsak a gyógypedagógusok, hanem más segítő szakemberek, pl. az óvodapszichológus is együttműködik a pedagógusokkal – ideális esetben – teammunkában támogatva a sajátos nevelési igényű gyermeket és családját.

2.2.2.6. A fogadó pedagógusok

A következő fejezetben a fogadó pedagógusok témakörét két témára bontva, a gyakorlatban lévő pedagógusok és a pedagógusjelöltek alfejezetben mutatom be.

Pedagógusok

Az integráció és inklúzió előtérbe kerülésével megváltozott a pedagógusok szerepe. Új feladatokkal, szerepekkel kellett szembesülniük, hiszen a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása új kihívásokkal szembesíti őket. Együtt kell működniük más szakemberekkel, pl. a gyógypedagógusokkal; ismerni és érezni a saját kompetenciájukat és határait (PAPP 1995, 2007). Az integráció előtérbe kerülése gyakorlatilag a két tudományterület, a gyógypedagógia és a neveléstudomány találkozását és interakcióba kerülését jelentette (PAPP – SCHIFFER 2011).

Mára egyértelműnek tűnik, hogy a fogadó pedagógusok attitűdjei, vélekedései kulcsfontosságúak a sikeres integrációval és inklúzióval kapcsolatban, sőt a sikeres együttnevelés szempontjából az egyik legfontosabb tényezőnek tartják (ŠTEMBERGER – KISWARDAY 2017). Így ez a témakör, azaz a pedagógusok integrációval, inklúzióval kapcsolatos attitűdjei, vélekedései, emellett a saját szerepükkel, hatékonyságukkal kapcsolatos hiedelmeik, illetve mindezek hatása minden nemzetközi (pl. SMITH – SMITH 2000; LEATHERMAN – NIEMEYER 2005; MITCHELL – HEGDE 2007; HORNE – TIMMONS 2009; DE BOER – PIJL – MANNAERT 2011; SAVOLAINEN – ENGELBRECHT – NEL – MALINEN 2012; DIAS – CADIME 2016; ŠTEMBERGER – KISWARDAY 2017), mind a hazai (HORVÁTHNÉ 2006; FISCHER 2009; NÉMETHNÉ 2009; PETŐ – CEGLEDI 2012; SZABÓ 2016; TAMÁS 2017) kutatás fókuszában megtalálható. Főként a nemzetközi irodalomban tanulmányok széles köre foglalkozik kifejezetten az óvodás korosztállyal foglalkozó pedagógusok attitűdjeivel, vélekedéseivel, de hazai kutatások is irányulnak a témára (BÉKÉSI – KASZA 2008; TAMÁS 2017).

A pedagógusok integrációval és inklúzióval szembeni attitűdjének legátfogóbb tanulmányozására Avramidis és Norwich (2002) vállalkozott. A szisztematikus szakirodalom-elemzésük alapján részletesen vizsgálták azokat a tényezőket, amelyek összefüggésbe hozhatók a pedagógusok attitűdjével. Ezeket három csoportba osztották: (1) a gyermekhez, (2) a pedagógushoz, illetve (3) a nevelési–oktatási környezethez köthető változók. A gyermekkel kapcsolatos befolyásoló tényezőket a korábbi fejezetben kifejtettem. A pedagógushoz kötődő faktorok közül azokat emelem ki, amelyek a hazai viszonylatokra is értelmezhetők. Az életkor, illetve pályán töltött idő kapcsán egyes tanulmányok azt találták, hogy a fiatalabb vagy kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok támogatóbbak az integrációval kapcsolatban, bár más kutatások ezt nem tudták alátámasztani. A sajátos nevelési igényű gyermekekkel, fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalatok kiemelt szerepet játszanak az attitűdök alakulásában, ez az ún. „kontaktus hipotézis”, miszerint a kontaktus pozitív attitűdökhöz vezet. Meg kell jegyezni, hogy a találkozás önmagában nem feltétlenül vezet pozitív attitűdökhöz: nagyon fontos, hogy azt gondos szakmai tervezés és támogatás övezze. A pedagógusok sajátos nevelési igénnyel, integrációval, inklúzióval kapcsolatos képzése vagy továbbképzése szintén központi szerepet tölt be a pozitív attitűdök alakulásában. Ugyanígy jelentős hatással bírnak a pedagógusok hiedelmei is, amelyek nem csak az attitűdjeikre, hanem a munkájukra és adaptációjukra is hat.

Mondhatjuk, hogy azok a pedagógusok, akik elfogadják a felelősségét annak, hogy a tanulók széles sokféleségét tanítják (észelve tanításuknak a tanuló fejlődésére gyakorolt hatását), és biztosnak érzik magukat a tanítási és szervezési készségeikben (a képzésnek köszönhetően), képesek sikeresen inkluzív programokat megvalósítani. (AVRAMIDIS – NORWICH 2002: 140)

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (2014) által kiadott *Öt kulcsfontosságú üzenet az inkluzív oktatásért. Az elmélet gyakorlatba ültetése* című kiadványának harmadik elve/kitétele a „magasan képzett szemberek”. Azaz megfogalmazzák azt az igényt és gyakorlatilag követelményt, hogy „a tanárok és egyéb szakemberek megfelelő kezdeti és munkahelyi képzése kulcsfontosságú tényezője a sikeres befogadó gyakorlatoknak” (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért 2014: 17).

A pedagógusok attitűdjére a fentiekén kívül hatással van a nevelési/oktatási környezet, különös tekintettel a támogatásra, mind a fizikai, mind a humán erőforrás (pl. pedagógiai asszisztensek) értelmében. További fontos tényező a támogatás a vezetés és a gyógypedagógusok részéről, a velük való együttműködés (AVRAMIDIS – NORWICH 2002).

Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása, nevelése-oktatása kihívást és esetleges negatív hatást is jelenthet a pedagógusok aspektusából. Kétségeik, gondjaik merülhetnek fel a megfelelés, a saját szerepük értelmezése kapcsán. Az együttnevelés pozitív hatásai mellett tehát számolni kell az ezzel járó nehézségekkel is, különös tekintettel a stresszre (PETŐ 2010). Forlin (1997; idézi PETŐ 2010) a stresszorokat két csoportra osztja: (1) a pedagógus személyes problémáira és (2) a gyermek tevékenysége által előidézett tényezőkre. A pedagógusok számára teher a saját felelősségérzetük, hiszen úgy érzik, ők felelnek a gyermekek teljesítményéért és jóllétéért. A pedagógusok számára a viselkedési problémákat mutató gyermekek jelentik a legnagyobb kihívást, illetve stresszor lehet még a gyermekek esetleges agressziója, kiszámíthatatlan reakciója (PETŐ 2010). Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai (LOREMAN et al. 2007; idézi PETŐ 2010) alapján a pedagógusok az inklúzió előnyeit és nehézségeit öt témakörre fókuszálják, amelyek a tipikus fejlődésű gyermekekkel, a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, a tanulási (iskolában tantermi) környezettel, (a tantermi) eseményekkel és magával a pedagógussal kapcsolatosak. A stresszorokat elemezve pedig az alábbi témakörök emelkednek ki: az adminisztráció, a támogatás jellege, az egészségügy és higiénia köréhez kötődő tényezők, a gyermeki viselkedés, a környezet (tanterem), a szülők, a szakmai képességek és a személyiségjegyek. A stresszkezelésnek érzelem- és problémafókuszúnak kell lennie (PETŐ 2010). Clough és Nutbrown (2004) kérdőívvel és interjúk készítésével végzett vizsgálatában, melyben óvodapedagógusok speciális nevelési szükséglettel és inklúzióval kapcsolatos nézeteit vizsgálták, némileg átfedő, de más kulcstémakörök emelkedtek ki: a személyes tapasztalataik, a szakmai fejlődésük, a gyermekkor-felfogásuk, az inklúzióról való vélekedéseik (inklúzió–exklúzió kérdés) és a szülők szerepe.

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (2014) kiadványában a befogadó tanár (pedagógus) és egyéb szakemberek profilja (Európai Ügynökség 2012; idézi Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért 2014) kapcsán négy alapvető értéket

kompetenciaterületet állapít meg: (1) „a tanulók sokszínűségének elfogadása és értékelése”; (2) „valamennyi tanuló segítése, támogatása”; (3) „együttműködés másokkal” és (4) „egyéni szakmai fejlesztés” (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért 2014: 18). Ezekre valamennyi inklúzióval kapcsolatos pedagógusképző program építhet (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért 2014).

Pedagógusjelöltek

Az integráció, inklúzió megjelenésével és előtérbe kerülésével természetesen kialakult az igény, hogy az alapvetően átlagosan fejlődő gyermekek nevelésére és oktatására képzett pedagógusokat felkészítsék az együttnevelésre. Sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása nemcsak új ismereteket, hanem új kompetenciák meglétét is feltételezi, szükséges, hogy a pedagógushallgatókat egy alapvető felkészítéssel indítsák el a pályán. Ennek megfelelően hazánkban számos pedagógusképző intézményben indult és alakult ki a speciális nevelési szükséglethez, integrációhoz kapcsolódó képzés (PAPP – SCHIFFER 2011).

A pedagógusjelöltek egyfajta laikus nézetrendszerrel lépnek a képzésükbe, amelyet az ott eltöltött idő, a megszerzett ismeretek és tapasztalatok tesznek egy árnyalt, professzionális nézetrendszeré (HUNYADYNÉ 2004; BÁRDOSY – DUDÁS 2011). Az óvodapedagógus-hallgatók integrációval, inklúzióval kapcsolatos felkészültségére ható, azt befolyásoló tényezőket a 4. ábrán foglalom össze. Fontos ismernünk, hogy a pedagógushallgatók milyen vélekedésekkel lépnek a pályára, hiszen emellett, hogy ezáltal képet kapunk a jövőbeni pedagógusok nézeteiről, akár nevelési elveiről visszajelzést kapunk a képzés elemeire, hatására. Ennek megfelelően tudunk támogatást nyújtani számukra, fejleszteni a képzést. Ez kiemelten fontos az integrációs felkészítés szempontjából. A képzés pedagógusok integrációval, inklúzióval kapcsolatos attitűdjének alakulásában ismert szerepe (AVRAMIDIS – NORWICH 2002) tovább hangsúlyozza annak jelentőségét, hogy vizsgálni érdemes a pedagógusjelöltek vélekedéseit, attitűdjeit, nézeteit az integráció és kapcsolódó témakörök területén. Domović, Vlasta és Bouillet (2017) az „inkluzivitást” egyenesen a professzionális pedagógusidentitás részének tekintik, úgy vélik, „napjaink pedagógusainak identitásának tartalmaznia kell az inkluzív komponenst, vagy más szavakkal, alkalmasnak kell tartaniuk magukat, hogy sokféle tanulóat tanítsanak” (Domović – Vlasta – Bouillet 2017: 177). Tehát ebből továbblépve a pedagógus-, így az óvodapedagógus-hallgatók szerepértelmezésében, identitásában helyet kell kapnia a diverzitás, differenciálás, inkluzivitás fogalmaknak és azok jelentőségének.

A pedagógusképzés nemzetközi áttekintése alapján (PETŐ 2011) kétféle integrációs-inklúziós felkészítési modell létezik: az egyik az ún. „content infusion”, amely során az ismeretek szisztematikusan, a képzés minden részében megjelennek, tehát ez másnéven a diffúz modell. A másik megközelítésben, hagyó-

mányosan, önálló tanegység(ek) formájában sajátítják el a megfelelő képzettséget a témában. Főként az utóbbi típusnál kiemelt szerepet tulajdonítanak az egyéb, sajátélményű tapasztalatszerzési lehetőségeknek. Kutatásokban törekedtek arra, hogy megkeressék a választ, melyik képzési modell a célravezetőbb, ám ezek nem zárultak egyértelmű eredménnyel. Pető Ildikó (2011) a kutatások tanulmányozása alapján így összegezte:

[...] megállapítható, hogy mind a diffúz modell, mind az önálló tantárgyi modellek egyaránt hatásosak lehetnek, s hogy egy tanárképzési program filozófiája és tartalma jó előrejelzője lehet a jövőendő pedagógusok inklúzióval kapcsolatos hozzáállásának, véleményeinek és aggodalmainak. (PETŐ 2011: 112)



4. ábra. Az óvodapedagógus-hallgatók integrációval kapcsolatos felkészültségét alakító hatások

Forrás: BÖDDI – SERFŐZŐ, 2017a

Kiemelik továbbá annak jelentőségét, hogy a hallgatók direkt és indirekt módon is kerüljenek kapcsolatba a fogyatékosokkal, a speciális nevelési szükséglettel. Mindezeket túl fontos tényező, hogy a pedagógusjelölteknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy megfogalmazhassák az aggodalmaikat, kételyeiket a saját jövőbeni inklúzióval kapcsolatos feladataik, munkájuk terén (PETŐ 2011).

Az inklúzióval kapcsolatosan Symeonidou (2017) megfogalmaz egy hangsúlyos gondolatot:

a pedagógusok inklúziós felkészítése [...] nemcsak azt foglalja magába, hogy megtaláljuk a pedagógusképzés hatékony megközelítésének komponenseit, hanem a

helyzetbe bele kell számítani a konkrét országot, a kulturális kontextust, a nevelés és oktatás történelmi alakulását és a nevelési-oktatási rendszer és az iskolák természetét. (SYMEONIDOU 2017: 402)

A nemzetközi irodalomban a pedagógusjelöltek kutatásában elkülönül a pedagógushallgatókat („student teacher”) és az ún. „pre-service teacher”-eket (szó szerint a „szolgáltatás előtti tanárokat”), azaz a gyakorlatukat töltő pedagógusokat érintő vizsgálatok köre. A pedagógusjelöltek integrációs, inklúziós felkészültségének vizsgálata, elemzése szempontjából mindkét csoportra vonatkozó kutatások értelmezése jelentőséggel bír, megfogalmazhatunk belőlük a képzésre is reflektáló következtetéseket.

A pedagógusjelöltekkel kapcsolatos integrációhoz, inklúzióhoz kötődő kutatások a sajátos nevelési igénnyel és az integrációval, inklúzióval kapcsolatos attitűdök vizsgálatán túl (AVRAMIDIS – BAYLISS – BURDEN 2000; JEON – PETERSON 2003; HASTINGS – OAKFORD 2003; LEATHERMAN – NIEMEYER 2005) a pedagógusjelöltek tudásával (ALDRICH 2002), hiedelmeivel pl. önmaguk hatékonyságára vonatkozóan (SAVOLAINEN – ENGELBRECHT – NEL – MALINEN 2012; ALDRICH 2002; JORDAN – SCHWARTZ – MCGHIE-RICHMOND 2009), a pedagógus inkluzív nevelésben betöltött szerepével (DOMOVIĆ – VLASTA – BOUILLET 2017) is foglalkoznak. Feltárulnak továbbá olyan eredmények, melyek azt mutatják, hogy egyes képzések milyen (pl. pozitív) hatást gyakorolnak a hallgatók tudása mellett az attitűdjeikre, vélekedéseire, illetve vizsgálják a képzések értékelését, hatását (CAMPBELL – GILMORE – CUSKELLY 2003; SHARMA – FORLIN – LOREMAN 2008; TORDA – PERLUSZ 2010; MARTON – PAPP – PERLUSZ 2011). A különböző képzések más és más jellegűek, eltérő módon lehetnek hatékonyak. Érdekes megközelítés Florian és Linklater (2010) hatásvizsgálatának kiindulási pontja, akik egy olyan pedagógusképzésben szereplő kurzus hatásait tanulmányozták, amely az alábbiakból indul ki: „a kérdés nem az, hogy vajon a pedagógusok rendelkeznek-e a szükséges, az inkluzív osztályokban történő tanításhoz szükséges tudással és készségekkel, hanem hogy miként használják ki a legjobban azt, amit már tudnak, amikor a tanulók nehézséget tapasztalnak” (FLORIAN – LINKLATER 2010: 369).

A számos nemzetközi, az óvodapedagógus-hallgatókat bevonó integrációval kapcsolatos kutatáson túl hazai kutatások is foglalkoznak a hallgatók integrációs felkészültségével. Balogné (2013a, 2013b) óvodapedagógus-hallgatók képzését elemezte integrációs aspektusból, illetve a sajátos nevelési igénnyel, integrációval kapcsolatos tudásukat vizsgálta a fogalmak, jelentések, módszertani ismeretek szintjén. A kutatásban a hallgatók ismeretei mellett feltárultak azok hiányosságai, pontatlanságai is (pl. BALOGHNÉ 2013a, 2013b). A hallgatók gyermek- és pedagógusképének vizsgálatával megismerhetjük a vélekedéseik látenst tartalmait, hiszen a gyermekkép és a pedagóguskép a gyermekekhez való viszonyulásaikat, a nevelési nézeteiket, hiedelmeiket és saját szerepértelmezéseiket is rejti (SERFŐZŐ

– BÖDDI 2016). Saját kutatásunkban a képzésbe frissen belépő, első éves és utolsó éves óvodapedagógus-hallgatók az „átlagostól eltérő fejlődésű gyermekképét” vizsgáltuk asszociáció- és metaforaelemzés segítségével. Eredményeink alapján szignifikáns eltérés mutatkozott a két csoport gyermekképe között, más volt a válaszok eloszlási mintázata. A pozitív attitűdök és szeretet kifejezése mindkét csoportban jelentős volt, ám az utolsóéves – több elméleti és gyakorlati tapasztalattal rendelkező – hallgatók komplexebben látták az átlagostól eltérő fejlődésment mutató gyermekeket. Válaszaikban megjelent a különleges bánásmód, a differenciálás, az integrációban rejlő pedagógiai kihívások és feladatok, valamint a sajátos nevelési igény esetleges szociális következménye is (SERFŐZŐ – BÖDDI 2016; BÖDDI – SERFŐZŐ 2017b).

2.3. Összegzés

A koragyermekkorai nevelés jelentőségének felismerése mára szerencsére ténynek tekinthető, fontossága, fejlődésben betöltött szerepe vitathatatlan. Az óvoda a gyermekek köznevelésben szerzett első tapasztalata, meghatározó az inklúzió összes résztvevője szempontjából, hogy milyen tapasztalatokara tesznek szert az óvodai nevelés során, mely megalapozhatja a későbbi fejlődését, tanulási útját.

Láthattuk, hogy az eredményes inklúzió kulcsa a szituáció komplex megközelítése, az összes tényező lehető legmegfelelőbb megvalósítása. Az inkluzív szemléletben nem a sajátos nevelési igényű gyermektől várjuk, hogy alkalmazkodjon a többséghez, hanem a körülmények, az intézmény is alkalmazkodik hozzá. A tényezők végiggondolása, elemzése során érdemes megfontolni, hogy az egyes szinteken, hatásmechanizmusokban miféle változtatásokat, fejlesztéseket vigyünk véghez, hogy az inklúzió eredményesen valósulhasson meg.

Irodalomjegyzék

- 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Letöltés ideje: 2018. augusztus 8.)
- ALDRICH J. E. (2002): Early childhood teacher candidates' perceptions about inclusion. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 23(2). 167–173.
- AVRAMIDIS E. – NORWICH B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2). 129–147.
- AVRAMIDIS E. – BAYLISS P. – BURDEN R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16(3). 277–293.

- BALOGHNÉ BAKK A. (2013a): Soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségének vizsgálata a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésére. *Képzés és Gyakorlat* 11(1–4). 125–132.
- BALOGHNÉ BAKK A. (2013b): *Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus – képzésben, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre*. PhD-értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- BÁRDOSSY I. – DUDÁS M. (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- BÉKÉSI K. – KASZA G. (2008): Integráció az óvodákban az interjúk alapján. In: KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (szerk.): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 57–106.
- BOOREN L. M. – DOWNER J. T. – VITIELLO V. E. (2012): Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education and Development* 23(4). 517–538.
- BORBÉLY S. (2015): A nevelési tanácsadás, mint a korai intervenció fontos területe. *Gyermeknevelés* 3(2). 187–202.
- BORBÉLY S. – CSÁNYI Y. – CSIKY E. – FÖLDINÉ ANGYALOSSY Zs. – KISS Á. – MISETA Zs. – PAPP G. – PERLUSZ A. – RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. – SZABÓ I. (1995): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- BOSSAERT, G. – COLPIN, H. – PIJL, S. J. – PETRY, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 17(1). 60–79.
- BÖDDI Zs. (2010): Az óvodai integráció, inklúzió vizsgálatának néhány lehetséges módszere. In: BÖDDI Zs. – DÓRA Sz. – F. LASSÚ Zs. – GYÖNGY K. – HEGEDŰS J. – KOLOSAI N. – PODRÁ CZKY J. – PÓLYA Z. – RÁDI O. – SZABOLCS É. – BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermeknevelés – Pedagógusképzés 2010*. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXXII. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 35–52.
- BÖDDI Zs. – B. LAKATOS M. (2010a): ÚTON... Integráció egy óvodában 2010-ben. *Fejlesztő Pedagógia* 21(2). 37–41.
- BÖDDI Zs. – B. LAKATOS M. – FEHÉR-KENDERESI N. (2015): Az úton járva... Egy integráló óvoda 2015-ben. *Fejlesztő Pedagógia* 26(4–6). 54–61.
- BÖDDI Zs. – KESZEI B. – SERFŐZŐ M. – DÚLL A. (2015): A megfigyelés kutatásmódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés* 3(2). 29–50.
- BÖDDI Zs. – SERFŐZŐ M. (2017a): „Integrációs közérzet” – Végzős óvodapedagógusjelöltek integrált nevelésre való felkészültséggel kapcsolatos érzései. In: HERA (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017: Absztrakt kötet*. ELTE PPK, Budapest. 251.

- BÖDDI Zs. – SERFŐZŐ M. (2017b): Comparison between first-year and graduating preschool teacher students regarding their attitudes to children with special needs. In: *Early Childhood Care and Education, ECCE Conference, Conference Proceedings: Abstract Book*. Lomonosov MSU, Moszkva. 364.
- CAMPBELL, J. – GILMORE, L. – CUSKELLY, M. (2003): Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28(4). 369–379.
- CLOUGH, P. – NUTBROWN, C. (2004): Special Educational Needs and Inclusion. Multiple Perspectives of Preschool Educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research* 2(2). 191–211.
- CZIBERE Cs. (szerk.) (2006): *Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Bevezető az óvodai nevelés kompetenciaterület ajánlásaihoz*. Inkluzív nevelés. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- CSÁNYI Y.– PERLUSZ A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314–332.
- CSIKY E.– RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. (1995): Beszámoló egy – a XXII. kerület felelős szakembereinek összefogásából kialakított – sikeres bölcsődei és óvodai integrációs modellről. In: BORBÉLY S. – CSÁNYI Y. – CSIKY E. – FÖLDINÉ ANGYALOSSY Zs. – KISS Á. – MISETA Zs. – PAPP G. – PERLUSZ A. – RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E.– SZABÓ I. (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- DE BOER, A. – PIJL, S. J. – MINNAERT, A. (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 25(2). 165–181.
- DE BOER, A. – PIJL, S. J. – MINNAERT, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3). 331–353
- DIAMOND, K. E. – HONG, S. – TU, H. (2008): Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. *Exceptionality* 16(3). 141–155.
- DIAMOND, K. – TU, H. (2009): Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30. 75–81.
- DIAS, P. C. – CADIME, I. (2016): Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education* 31(1). 111–123.
- DOMOVIĆ, V. – VLASTA, V. V. – BOUILLET, D. (2017): Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 32(2). 175–190.
- Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, (2014): *Öt kulcsfontosságú üzenet az inkluzív oktatásért. Az elmélet gyakorlatba ültetése*. Európai

- Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, Odense, Dánia.
- FATALIN A. (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknek. <http://ofi.hu/sajatos-nevelesi-igenyu-gyermekek-integralt-neveleserol-szuloknek> (*Letöltés ideje: 2017. május 30.*)
- FILE, N. (1994): Children's Play, Teacher-Child Interactions, and Teacher Beliefs in Integrated Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly* 9(2). 223–240.
- FISCHER G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 37(4). 254–268.
- FLORIAN, L. – LINKLATER, H. (2010): Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education* 40(4). 369–386.
- F. LASSÚ Zs. (2007): A kortárskapcsolatok és a társas kompetencia fejlesztése az integrált nevelésben. In: BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 137–147.
- HARPER, L. V. – MCCLUSKEY, K. S. (2002): Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly* 17(2). 148–166.
- HARPER, L. V. – MCCLUSKEY, K. S. (2003): Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly* 18(2). 163–184.
- HASTINGS, R. P. – OAKFORD, S. (2003): Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology* 23(1). 87–94.
- HERBAINÉ SZEKERES E. – SZEKERES Á. (2016): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló „jó” és „rossz” közösségek összehasonlítása. *Gyógypedagógiai Szemle* 44(3). 149–167.
- HOLLINGSWORTH, H. L. – BUYSSE, V. (2009): Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings. What Roles Do Parents and Teachers Play? *Journal of Early Intervention* 31(4). 287–307.
- HORNE, P. E. – TIMMONS, V. (2009): Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 13(3). 273–286.
- HORVÁTHNÉ MOLDVAY I. (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra* 16(10). 81–97.
- HUNYADY Gy. (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: BOLLÓKNÉ PANYIK I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- IVORY, J. J. – MCCOLLUM, J. A. (1999): Effects of Social and Isolate Toys on Social Play in an Inclusive Setting. *The Journal of Special Education* 32(4). 238–243.
- JEON, H. – PETERSON, C. (2003): Preservice teachers' attitudes toward inclusion: Early childhood education and elementary education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 24(3). 171–179.

- JORDAN, A. – SCHWARTZ, E. – MCGHIE-RICHMOND, D. (2009): Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25(4). 535–542.
- KEREKI J. (2015): A koragyermekkorai intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés* 3(2). 55–76.
- KOSTER, M. – NAKKEN, H. – PIJL, S. J. – VAN HOUTEN, E. (2009): Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13(2). 117–140.
- KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (szerk.) (2008): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban.* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- KRON, M. (ed.) (2012): *Growing up Together. Steps to Early Inclusive Education.* Universität Siegen, Siegen.
- LEATHERMAN, J. M. – NIEMEYER, J. A. (2005): Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 26(1). 23–36.
- LEYSER, Y. – KIRK, R. (2004): Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education* 51(3). 271–285.
- LUNDQUIST, J. – ALLODI, W. M. – SILJEHAG, E. (2015): Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)* 7(2). 273–293.
- LYNAS, W. (2004): Az integrált nevelést előmozdító tényezők. In: CSÁNYI Y. és mtsai. (szerk.): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára. Oktatási segédanyag.* Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium, Budapest. 36–41.
- MARTON E. – PAPP G. – PERLUSZ A. (2011): Másképp – Az egyéni szükségletekhez, igényekhez igazított pedagógus-továbbképzés a gyakorlatban. *Pedagógusképzés* 9(3–4). 63–76.
- MITCHELL, L. C. – HEGDE, A. V. (2007): Beliefs and Practices of In-Service Preschool Teachers in Inclusive Settings: Implications for Personnel Preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 28(4). 353–366.
- NÉMETHNÉ TÓTH Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia* 109(2). 105–120.
- NUTBROWN, C. – CLOUGH, P. – ATHERTON, F. (2013): *Inclusion in the early years.* SAGE Publications, Los Angeles, CA.
- ODOM, S. L. (2000): Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education* 20(1). 20–27.
- ODOM, S. L. (2002): Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly* 17(2). 167–170.
- ODOM, S. L. – DIAMOND, K. E. (1998): Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly* 13(1). 3–25.

- ODOM, S. L. – VITZTUM, J. – WOLERY, R. – LIEBER, J. – SANDALL, S. – HANSON, M. J. – BECKMAN, P. – SCHWARTZ, I. – HORN, E. (2004): Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4(1). 17–49.
- OKAGAKI, L. – DIAMOND, K. E. – KONTOS, S. – HESTENES, L. L. (1998): Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 13(1). 67–86.
- OLSSON, I. – ROLL-PETTERSSON, L. (2012): 'No no, you cannot say that!' Perceptions and experiences of parents of preschool children with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 27(1). 69–80.
- PAPP G. (1995): Kooperációban a gyógypedagógia és az óvodapedagógia. Befogadó (inkluzív óvoda). *Óvodai Nevelés* 48(4). 114–116.
- PAPP G. (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 35(2). 114–118.
- PAPP G. – MILE A. (2012): Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciainstítút. *Iskolakultúra* 5. 76–83.
- PAPP G. – SCHIFFER Cs. (2011): Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés* 9(3–4). 45–62.
- PÁKOZDINÉ KENDERESSY K. (1995): Ép és fogyatékos gyermekek együttnevelése. *Óvodai Nevelés* 48(4). 112–113.
- PETŐ I. (2010): Inkluzív nevelés, stressz és stresszkezelés. *Új Pedagógiai Szemle* 60(6–7). 60–66.
- PETŐ I. (2011): Pedagógusképzési modellek: A jövő pedagógusainak inklúzióval kapcsolatos attitűdjei, nézetei. *Pedagógusképzés* 9(1–2). 103–114.
- PETŐ I. – CEGLEDI T. (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra* 11. 66–82.
- RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. (2013): A gyógypedagógiai szemlélet integrálódása a budai tanítóképzésbe. *Gyermeknevelés* 1(1). 23–31.
- RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. (2015): A korai fejlesztéstől a korai intervencióig. Előszó a *Korai intervenció* tematikus számhoz. *Gyermeknevelés* 3(2). 51–54.
- SAVOLAINEN, H. – ENGELBRECHT, P. – NEL, M. – MALINEN, O. (2012): Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1). 51–68.
- SERFŐZŐ M. – BÖDDI Zs. (2016): Óvodapedagógus hallgatók gyermek-, SNI-gyermek- és pedagógusképe metaforavizsgálatok tükrében. In: ZSOLNAI A. – KASIK L.(szerk.): *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Bizottság. 433.
- SHARMA, U. – FORLIN, C. – LOREMAN, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society* 23(7). 773–785.

- SMITH, M. K. – SMITH, K. E. (2000): "I Believe in Inclusion, But...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education* 14(2). 161–180.
- STANTON-CHAPMAN, T. (2015): Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children's Sociodramatic Play. *Early Childhood Education Journal* 43(2). 99–107.
- STANTON-CHAPMAN, T. L. – SNELL, M. E. (2011): Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 26(3). 303–319.
- ŠTEMBERGER, T. – KISWARDAY, V. R. (2017): Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education* 33(1). 47–58.
- SYMEONIDOU, S. (2017): Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society* 32(3). 401–422.
- SZABÓ D. (2016): Láttele a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra* 26(4). 21–36.
- TAMÁS K. (2017): *Inkluzív nevelés az óvodában óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteinek változása az integrációs, inklúziós folyamat során*. PhD-értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- TORDA Á. – PERLUSZ A. (2010): Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében. *Felsőoktatási műhely* 2. 125–135.
- UPTON, P. (2011): *Critical Thinking is Psychology*. *Developmental Psychology*. Sage, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington D.C.
- VENTERNÉ BALOGH A. (2006): Ma a mi napunk van! Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációja. In: M. TAMÁS M. (szerk.): *Integráció – inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest. 25–33.
- WOLERY, M. – WILBERS, J. S. (1995): Introduction to the Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Programs. In: WOLERY M. – WILBERS J. S. (szerk.): *Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Programs, Volume 6 of the NAEYC Research into Practice Series*. National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C. 1–22.

3. Befogadó társadalom – befogadó iskolák

KOLLÁR JÁNOS

3.1. „Másnak” lenni

Ha manapság valaki „másságról” beszél, általában a szexuális orientációjából fakadó kisebbséget érti alatta. Pedig „másnak” lenni nem csupán azt jelenti, hogy valaki szexuális érdeklődése eltér a többségétől. Bizonyos szempontból persze mindenki „más”, hiszen mindnyájunknak van olyan tulajdonsága, képessége, amely eltér a többiekétől, amely egyedivé tesz bennünket. Vannak azonban olyan „mások”, akik „mássága” többnyire nyilvánvaló, nem szükséges „coming out” a nyilvánosságra hozatalához, és e „másságuk” stigmatizálttá, a társadalomból bizonyos mértékig kirekesztetté teszi őket. Ők a fogyatékossgal élő emberek.

„Látom, ahogy bámulják a fiamat a buszon. Legszívesebben felpofoznám valamennyi báméskodót” – mondta egy szülő, amikor arról beszélt, hogyan éli meg a fia „másságát” a hétköznapiak során. A fiú Down-szindrómás. Nem „mongol idióta”, ahogy régen nevezték, és még csak nem is „Down-kóros”, ahogy a közelmúltban és gyakran manapság is hívják. A terminológia változik. A szavakkal gyakran akaratlanul is mély sebeket lehet ejteni. A „mongol idióta” kifejezés bántó jellegét nem kell különösebben ecsetelni. Mi a baj a „Down-kórossal”? Akik nincsenek tisztában a Down-szindróma mibenlétével, azok között akadnak olyanok is, akik a „kór” szó hallatán rögtön arra asszociálnak: „ez fertőző betegség, tehát elkaphatom én is vagy a hozzátartozóm”. Súlyos tájékozatlanság? Talán. Mindenesetre érdemes elejét venni a nézeteltéréseknek és elkerülni az efféle tévedéseket.

Ma már nem beszélünk „tolószékesről”, helyettük a „kerekeszéket használó ember” kifejezés az ajánlott, amely egyrészt hangsúlyozza, hogy a fogyatékossgal élő ember elsősorban ember, és csak másodsorban sérült, azaz az embersége, nem pedig a sérültsége határozza meg, másrészt nem azt emeli ki, hogy valakire rá van szorulva, hanem pusztán egy állapotot jelöl. A bántó „süket” szó helyett a „süket személy” vagy „hallássérült ember” kifejezéseket használjuk. A technika és az orvostudomány fejlődésével párhuzamosan egyébként is egyre kevesebb személy tekinthető siketnek, hiszen valamennyi hallásmaradvány többnyire visszanyerhető vagy megmenthető. A „világtalan” szó is gyakran bántó, hiszen a vak embereknek is megvan a maga világuk, nevezetesen pont ugyanaz, mint a miénk. Érthető persze, hogy a szó eredete az „elvesztette a szeme világát” kifejezésből származik, ennek ellenére barátságatlan gesztus lehet használni. Az egyszerű és leminősítő

„fogyatékos” szónál is jobb a „sérült ember” vagy – szellemi és fizikai sérülés esetén – „halmozottan sérült ember” szókapcsolat.

A kilencvenes évek végén volt szerencsém közelebbről is tanulmányozni a fogyatékossgal élő emberek életét, valamint a társadalom velük kapcsolatos viszonyulását Hollandiában. Az egyik kisváros polgármesteri hivatalában egy Down-szindrómás fiatalember főzte és szolgálta fel a kávékat. Ha ez Magyarországon is széles körben megvalósulhatna, büszkén jelenthetnénk ki: fejlett társadalomban élünk. Minden társadalom ugyanis annyira fejlett, amilyen mértékben képes megbecsülni a hátrányt szenvedő polgárait.

Jó lenne azt mondani, hogy óriásit fejlődöttünk a kilencvenes évek vége óta, a fogyatékossgal élő emberek azonban manapság is állandó – néha láthatatlan, néha nagyon is fizikai – akadályokba ütköznek. Már a születésükkor számolniuk kell a hátrányos megkülönböztetéssel nekik és hozzátartozóiknak egyaránt. A fenti, Down-szindrómás példánál maradvá hadd számoljak be egy volt tanítványom családjának esetéről (az eset leírását részletesebben lásd: KOLLÁR 2013). A hölgy Down-szindrómás gyermeknek adott életet. Ő így számolt be az élményéről:

A szüléssel kapcsolatban Budapesten nagyon negatív volt a tapasztalatunk. A 34. héten javasolták a szülésbeindítást, mert ha koraszülött lesz a gyerek, akkor kevesebb eséllyel fog életben maradni, ha esetleg úgy gondolnánk, hogy nekünk ő nem kell. Azt is javasolták, hogy ne műtessük meg a szívet, és akkor az egyéves korát nem fogja megélni [...] azt is mondták, hogy ne szoptassuk, mert így nem alakul ki kötődés az anya és a gyerek között. Arra is figyelmeztettek, hogy még indokolt esetben sem fognak császározni, mert innentől kezdve nem a gyerek érdekét nézik, csak az anyáét [...] Mintha nem is egy emberi lényről beszéltek volna, pedig egy 34 hetes magzat már kész gyerek.¹

Mindez alig pár évvel e sorok írását megelőzően történt, Magyarország egyik vezető klinikáján. Ha már a születéskor megpróbálják az anyát arra rávenni, tartsa el a gyermekét, vajon mit várhatunk a fogyatékossgal élő emberek ügyében, társadalmi szinten? Még az sem segít, hogy a fenti példa gyógyításra esküdtött szereplői a szakmai protokollt súlyosan megsértették, hiszen nem az elmélet, hanem a gyakorlat határozza meg az életünket, azaz nem az, amit tenniük kellene ezeknek az embereknek, hanem amit valójában gondolnak és tesznek.

¹ KOLLÁR J. (2013): *Világunk (h)arcai*. TT. Play Kft., Debrecen.

3.2. A pedagógusok szerepe

A fogyatékossgal élő emberek kirekesztettség elleni küzdelme sohasem válhat egy-egy család magányos harcává. A rászorulóknak jogaiért való fellépés során igen nagy felelősség hárul a pedagógustársadalomra. Az, hogy egy gyermek hogyan viszonyul fogyatékossgal élő társához, alapvetően a családban és a nevelési intézményekben dől el. Ez azonban nem csupán felelősség, hanem lehetőség is. A befogadó társadalom létrejötte nem lehet kényszer szülte folyamat, sokkal inkább érdemes úgy gondolni rá, mint olyan esélyre, amely egyrészt segíti a fogyatékossgal élő embereket, másrészt legalább ugyanolyan mértékben hasznára van a társadalom többi tagjának is, hiszen ennek során félelmek, félreértések, előítéletek oldódnak fel.

A tanítás területén kitűzendő célok többféle területet ölelnek fel. Ezek között az alábbi háromnak mindenképpen szerepelnie kell:

- A fogyatékossgal élők számára olyan lehetőségeket kell biztosítani, amelyek segítségével megvalósítható a fő cél, azaz, hogy annyira önállóak legyenek, amennyire csak képesek.
- A fogyatékossgal élőket körülvevő emberek (pl. osztálytársak, szülők stb.) képzése.
- Tanárképzés, melynek célja a fogyatékossgal felismerésének, kezelésének, a fogyatékossgal élők támogatásának, illetve a társadalmi támogatás előmozdításának segítése.

Az első ponttal kapcsolatban szeretném megosztani egy saját élményemet. Abban a holland szervezetben, ahol dolgoztam, évente egyszer hatalmas összejövetelt rendeztek, amelyen részt vettek az intézménykomplexumban gondozottak, szüleik, hozzátartozóik, valamint a gondozók is. Élőzene szólt, mindenki táncolt, ki kerekesszékkal, ki anélkül. Amikor elérkezett a buli vége, a szülők eltávoztak, a gondozottak maradtak az intézményben. Sok szülő rendszeresen látogatta az intézetben élő hozzátartozóját, mások ritkábban. Láttam, ahogy az egyik szülő felsegíti a kabátot a mozgássérült fiára. „Na, most teszi tönkre egyhónapos munkánkat” – súgta nekem az intézet igazgatója. Éppen egy hónapjukba tellett, amíg a fiút megtanították arra, hogy önállóan fel tudja venni a kabátját. Igen, sokkal lassabban tudja megtenni, mint más, de a ráfordított idő megéri, hogy önállóságot tanuljon. A szülői jó szándékú segíteni akarás gyakran aláássa a szakemberek tevékenységét. Ezért is fontos, hogy rendszeresen konzultáljanak egymással a szülők és a gondozók. Ez egyben arra is jó, hogy az intézeti körülmények között vagy lakóotthonokban nevelt sérült fiatalok nevelői megismerkedjenek a szülői háttérrel is, és tisztában legyenek azzal, mit várhatnak el, és mit nem szabad kérniük a szülőktől. E tudás hiányában rengeteg félreértés, hamis elvárás, előítélet zavarhatja meg az – optimális esetben – egyébként a fogyatékossgal élő személy felé mindkét részről jó szándékkal közeledő emberek kapcsolatát.

Ez a gondolat egyben átvezet a második ponthoz, azaz azon emberek képzéséhez, akik maguk nem sérültek, viszont környezetükben előfordulnak fogyatékos-sággal élő emberek. Egy szülő a következő élményéről számolt be:

Megtörtént, hogy a buszon mindennek lehordtak: „Milyen ember az, aki ilyen gyereket szül?” – mondták. Egyszer felállt egy hölgy, jelezni, hogy le fog szállni, leültem a helyére, és ölembe vettem a gyereket. Lehordott, milyen szemtelen vagyok, mert vissza akart még ülni. Akkor sem voltam képes megvédeni magam. Egy szót sem tudtam szólni, csak néztem kifelé az ablakon. Ekkor azonban az utasok megvédték. Egy másik alkalommal a villamoson szintén megszóltak. Olyan megjegyzéseket tettek, hogy „Talán nem kellett volna annyit inni”, meg „Vajon milyen életet élhetett, ha ilyen gyereket szült?” „Szokás szerint megint nem jött ki hang a torkomon, csak néztem magam elé. Akkor egy hajléktalan védett meg. Neki meg tudtam köszönni.”²

Az előítéletek számos félreértés okozói, és rengeteg ember életét keserítik meg. Egy elmélet szerint azért alakulnak ki, mert ha olyan világban létezünk, amelynek törvényei, szabályai nagyrészt ismeretlenek számunkra, erős szorongást élünk meg. Így arra törekszünk, hogy a világ dolgait „beskatulyázzuk”, érthetővé tegyük, megmagyarázzuk. Azok a jelenségek, amelyek nem férnek bele egyik „dobozunkba” sem, zavaróak, szorongáskeltőek, ezért igyekszünk őket „bepasszírozni” valamely, korábban létrehozott gondolati konstruktumunkba. Egy kicsit ahhoz hasonlít ez a jelenség, mint amikor az eredeti Hamupipóke mesében a mostohatestvér inkább levágott a lábából egy darabot, csak hogy fel tudja venni a királyfi által hozott üvegcipellőt. (Ez a motívum a későbbi, „megszelídített” meseváltozatokból kimaradt.) Igen kegyetlen megoldás ez, de gyakran még mindig szívesebben foglalkozunk ehhez, mint hogy elismerjük: találkoztunk valamivel, amit nem értünk, és emiatt szorongunk. Az előítéletek tehát alapjában véve szorongáscsökkentő funkcióval bírnak. Ennek azonban az az ára, hogy szorongásaink helyett mesterségesen, saját magunk által gyártott „falakba” ütközünk, amelyek elválasztanak bennünket embertársainktól. Ha valaki találkozik egy fogyatékos-sággal élő emberrel, gyakran igyekszik beszorítani a látottakat, tapasztaltakat a saját „dobozába”. Igazságos világot feltételezve, a fogyatékos-ság okaként gyakran – és hibásan – a szülők felelősségét jelölik meg. Természetesen időnként a szülői magatartás is lehet ok, mégis sokkal több az olyan eset, amikor a szülők egészséges életmódot éltek, szeretettel várták gyermeküket, aki mindezek ellenére sérüléssel született. A szülők, gondozók minden szeretetteljes gondoskodása ellenére is kialakulhatnak olyan „rendellenességek” (már maga a szó is alátámasztja a fentiekben vázolt, az előítéletek kialakulásával kapcsolatos elméletet), amelyeknek nincs „felelőse”. Éppen ezért

² KOLLÁR János (2013): *Világunk (h)arcai*. TT. Play Kft., Debrecen.

érdemes nyitott, előítélet-mentes szándékkal fordulni a sérült emberek szülei felé. A legemberségesebb hozzáállás talán ez: „Itt egy helyzet, nézzük meg, mit tudunk tenni annak érdekében, hogy jobb legyen”.

A fogyatékossgal élő emberek élete számos, különböző módon hozható közel, ismertethető meg a társadalom többi tagjával. Sokat segíthetnek könyvek és filmek, de a legjobb módszer a személyes találkozás. 18 éve tanítok, és tapasztalataim szerint, amint az előítéletek és félelmek fala ledől, a diákjaim többsége igen nyitottá válik, ha van alkalma személyesen találkozni fogyatékossgal élő emberekkel. Ha tehát van lehetőség arra, hogy az osztály/tanulócsoporthoz tagjai ellátogassanak olyan intézménybe vagy lakóotthonba, ahol sérült emberek élnek, már sokat tettünk az előítéletek lerombolása érdekében. Természetesen az is fontos, hogy bátorítsuk tanítványainkat a kérdésésre, és a látogatást követően lehetőség nyíljon a tapasztalat őszinte megbeszélésére. Teret kell adni az esetleges negatív véleményeknek is, nem szabad elvárni, hogy mindenki azonnal megbarátkozzon egy számára addig idegen világgal. Az érzelmek és gondolatok nyílt, őszinte megbeszélése sokat segít a gondolkodási „falak” ledöntésében. Lehet, hogy ehhez idő kell, de az első lépés a személyeshez élményre van szükség.

Igen fontos, hogy egy-egy ilyen látogatás előtt a tanár találkozzon az adott intézmény vagy lakóotthon vezetőjével, egyeztessen vele, személyes élményeket szerezzen, azaz maga is megtanulja, mire számíson az esetlegesen számára is idegen világ falai között. Ez már a fent említett harmadik ponthoz tartozik. Elengedhetetlen, hogy a véleményformálásban, előítéletek lerombolásában kulcsszerepet játszó tanárok éljen járjanak az önképzésben, egy-egy fogyatékossgal, sérüléssel természetesen és az azzal járó tanítói, nevelői kihívások, feladatok ismeretében. Manapság, amikor az internet révén számos, korábban esetleg nehezen hozzáférhető információ könnyedén rendelkezésre áll, a fenti ismeretek megszerzése nem jelenthet komoly akadályt. Természetesen jó, ha valaki ismeri az adott probléma szempontjából megbízható oldalakat, és azokat böngészi ahelyett, hogy találmra válogat a tájékoztatóanyagok között. Egészségügyi információk esetén például az úgynevezett HON-kóddal ellátott helyek megbízhatóknak tekinthetők. A HON-kód (a Health on the NET kifejezés rövidítése) egyfajta minőségi tanúsítvány, amely garantálja, hogy az adott oldalon a téma szakemberi publikálnak, megfelelő rendszerességgel és megbízható szakirodalmi hivatkozásokkal (KOLLÁR 2013).

3.3. Fogyatékossgal élő gyermek az osztályban

Milyen teendők várnak a pedagógusokra akkor, ha sérült gyermek érkezik az osztályba? Régi és a mai napig is heves vita tárgya, hogy az ilyen gyermekeket külön kell-e választani, speciális osztályokba helyezve, ahol kevesebb kudarc éri őket, vagy integráltan, a többi gyermekkel együtt kell tanítani, mely esetben viszont a

többiek természetesnek fogják tekinteni, hogy osztálytársuk más szellemi és/vagy fizikai, magatartásbeli tulajdonságokkal rendelkezik. Az optimális megoldás természetesen a személyre szabott oktatási módszerek kialakítása, azaz a megváltozott képességű gyermekeknek más, számukra is sikerélményt nyújtó feladatokat kell adni az osztályban. A toleranciára nevelés sokszorosan megtérül a későbbiekben, amikor a felnövekvő nemzedék elfogadóbban, empatikusabban fordul olyan embertársaik felé, akik valamilyen tekintetben mások, mint ők. A sérült gyermekek számára biztosítandó sikerélmény egyik módszerének titka abban a trendben rejlik, amely manapság egyre inkább hódít az oktatás terén, ez pedig a gamifikáció, magyarul: játékosítás. A tanulást játékká alakító feladatok létrehozása gyakran nem kevés pedagógusi kreativitást feltételez, mégis érdemes időt, energiát szánni az egyes ismeretfejlesztő játékok megalkotására. Játék során a diákok úgynevezett „immerzív” élményben részesülnek, azaz mintegy „belemerülnek” a tanulás folyamatába, miközben megfeledkeznek arról a káros és hibás elképzelésről, miszerint a tanulás feltétlenül nehéz és fáradságos munka.

A kilencvenes évek közepén, mikor fogyatékosággal élő gyermekekkel, fiatalokkal dolgoztam, gyakran hívtuk segítségül a különböző számítógépes játékokat a kreatív élmény megteremtése érdekében. A cél a tanulással kapcsolatos sikerélmény megteremtése volt. Annak idején „computerápiának” neveztem ezt a módszert (KOLLÁR 2002). Könnyen hozzáférhető, ingyenes oktatójátékok már akkor is szép számmal álltak rendelkezésre, manapság számuk rohamosan növekszik. A cél az volt, hogy a sérült fiatal kimondja azt a két szóból álló csodálatos kifejezést, amely azonnal elégedett mosolyt csal az arcára. Ez így hangzott: „Én csináltam!”. Megtanultak, létrehoztak valamit, amit meg lehetett osztani másokkal, amiről mindenki tudta: ők csinálták. Lehet, hogy ez „csak” egy számítógép segítségével rajzolt, és kifestett kép volt, de adott esetben bonyolult stratégiai játékprogramok (pl. sakk) segítségével elért eredmény is lehetett.

A sérült gyermekek tanításának egyik módszere az otthoni környezetben is hozzáférhető tananyagok, játékok oktatásba való beemelése is lehet. Az online tartalmak számos lehetőséget biztosítanak arra, hogy az iskola falain kívül is képződhessen egy érdeklődő fiatal. A módszer ebben az esetben is ugyanaz, mint a többi nebuló tanítása esetén: az érdeklődés felkeltésére kell törekedni. Vannak, akik egy-egy anyag elsajátítása esetén a leegyszerűsítést tűzik ki célul, hiszen – sajnos – a fiatalok egyre kevesebbet olvasnak, így véleményük szerint minél egyszerűbb, könnyen emészthető információt kell a tankönyveiknek tartalmazniuk. Ez azonban hamis elképzelés, amely hosszú távon károsan befolyásolja a későbbi felnőttek művelődési, képzési szokásait. A fiatalok manapság ugyan valóban kevesebbet olvasnak, viszont az általuk arra érdemesnek talált könyveket faldják (pl. az egyébként igen vastag Harry Potter-sorozatot). A megoldás tehát nem a tananyagok végletekig történő leegyszerűsítése, hanem azok érdekessé tétele. Ebből a szempontból a fogyatékosággal élő gyermek és osztálytársai igénye hasonló. Té-

ved az, aki rövid idő alatt sok tudással kívánja megtömni a diákok fejét. Az a tanár dolgozik eredményesen, aki a rendelkezésére álló – valóban rövid – idő alatt képes olyan érdeklődést kelteni az általa tanított anyag iránt, amely később további kutatásra, önképzésre ösztönzi tanulóit.

A fogyatékossgal élők osztályközösségbe való beilleszkedése az osztálytársak és tanárok – velük szemben tanúsított – természetes magatartása révén valósulhat meg. Ez két dolgot jelent: egyrészt a sérültet ugyanolyan jogokkal bíró emberként kell kezelni, mint a többi tanulót, másrészt azonban tisztában kell lenni a velük kapcsolatos speciális igényekkel, és ezeket biztosítani is kell (egy diszlexiásnak például több időre van szüksége ahhoz, hogy egy dolgozatot megírjon).

Az egyes órai feladatokban való sikeres részvétel minden tanuló számára biztosítja önbecsülésének növelését. Ahhoz, hogy az osztályban lévő sérült gyermek is sikerrel be tudjon kapcsolódni a csoport munkájába, meg kell küzdeni azzal a kihívással, amit az oktatás színvonalának csökkenését jelentő potenciális veszély okoz. A megoldás természetesen nem az, hogy a színvonal csökkenjen, hanem az, hogy személyre szabott, képességeinek megfelelő feladatok révén igyekezzünk bevonni a fogyatékossgal élőket a közösség munkájába. Fontos mindenkinek éreznie, hogy „egy hajóban eveznek”, és senkit sem „hagynak hátra”. A cél tehát nem az, hogy mindenkit azonos szintre kell hozni, hanem az, hogy a tanulás során mindenki a képessége szerinti legmagasabb szintre jusson el.

3.4. A befogadás

A befogadó társadalom mikroközössége a befogadó iskolai osztály. Ennek létrehozása, megszervezése talán könnyebb, ha a „befogadás” szót mozaikszónak tekintjük, ahol minden egyes betű külön jelentéssel bír az alábbiak szerint:

- B** = Barátkozás
- E** = Elfogadás
- F** = Felismerés
- O** = Organizáció
- G** = Gazdagodás
- A** = Adaptálás
- D** = Direkt segítségnyújtás
- Á** = Állami lehetőségek
- S** = Segélyszervezetek, alapítványok

B) mint barátkozás. A cél, hogy az egyes tanulók, valamint szülők képesek legyenek megbarátkozni azzal a ténnyel, hogy vannak „más” emberek, akik talán számunkra idegen tulajdonságokkal, igényekkel bírnak, mégis részei annak a tár-

sadalomnak, amelyben közösen élünk. Idegenkedés helyett érdemes jobban megismerni, érdeklődő együttérzéssel fordulni ezekhez az emberekhez. Sokan zavarban vannak, amikor meglátnak egy fehér bottal közlekedő vak embert. Nem tudják, segítségüket felajánlva odaléphetnek-e hozzá. A tapasztalatok szerint ilyenkor bátran meg lehet szólítani a nem látó embert, és azt is el kell fogadni, ha visszautasítja a segítséget, mert éppen nem szorul rá.

E) mint elfogadás. Az elfogadás azt jelenti, ítélkezés nélkül elfogadom a másik embert olyannak, amilyen, véleményével, képességeivel, modorával, magatartásával együtt. Az elfogadásnak nem kell egyetértést jelentenie. Lehet, hogy valaki nem szimpatikus számunkra (ehhez nem kell sérültnek lennie), ennek ellenére elfogadjuk őt olyannak, amilyen. Az elfogadásban sokat segít, ha tisztában vagyunk azzal, a világban neki is megvan a maga szerepe.

F) mint felismerés. A „másság” felismerése egyben azt is jelenti, hogy lehetőséget kapunk a „más” – jelen esetben fogyatékossgal élő – ember speciális igényeinek figyelembevételére. Sajnos ez nem mindig teljesül. Egy autista kislány apja így számolt be a tanítással kapcsolatos egyik élményéről:

Észrevettem, hogy amikor gyerekversikéket olvastam a lányaimnak, Gyöngyi egy olvasás után vissza tudta mondani azokat. Ha lefekvés előtt Benedek Elek meséket olvastam fel, Gyöngyi mindig észrevette, hol változtattam a szöveget. Hihetetlen memóriája volt. Arra gondoltam, érdemes volna nyelveket tanulnia. Amikor azonban ezt felvettem az iskolában, ott azt mondták, csak az tanulhat nyelveket, aki matematikából is legalább négyes szintet elér.³

Matekból persze nem teljesített úgy a gyermek. Később a szüleivel együtt elhagyta az országot.

O) mint organizáció. A fogyatékossgal élő gyermekek integrációja, befogadása feltételezi az oktatási intézményrendszer megváltoztatását, rugalmasabbá tételét. Ez a személyre szabott, „játékosított” oktatás általánossá válását, a kisebb létszámú osztályok létrehozását, a jelenlegi „porosz” oktatási stílus helyett a szókratészi elveken alapuló, „beszélgetős” tanítás bevezetését célozza, és ezzel együtt természetesen a tanítást végző pedagógusok társadalmi megítélésének, bérezésének, elfogadásának, tiszteletének helyreállítását is maga után vonja.

G) mint gazdagodás. A „másság” egyben olyan különbséget is jelent, amely adott esetben sok gazdagságot hozhat egy társadalom, egy iskola életébe. A szokásostól

³ KOLLÁR J. (2013): *Világunk (h)arcai*. TT. Play Kft., Debrecen.

eltérő gondolkodásmód (gondoljunk például egyes zseniális autistákra vagy a monoton feladatokat kiválóan bíró, és ezáltal csodálatos műtárgyakat létrehozó sérült emberekre) megismerése gazdagítja azt is, aki a megismerésre törekszik. Ezenkívül a társadalmi gazdagság abban is megnyilvánul, hogy az emberek közösségben élnek, azaz felismerik az egymásra utaltságból fakadó közös céljaikat.

A) mint adaptálás. Nem szégyen attól tanulni, aki többet tud nálunk. A külföldi jó tapasztalatok hazai adaptálása segítségével számos olyan kudarcot spórolhatunk meg, amelyet más, előttünk járó „úttörők” már felderítettek, és sok olyan módszert is elsajátíthatunk, amelyet másutt már biztonsággal alkalmaznak. Kellő szakmai alázattal és érdeklődéssel sokkal nagyobb lépésekkel haladna a magyarországi befogadó társadalom építése. Saját tapasztalatból tudom, hogy a külföldi szervezetek örömmel nyújtanak segítséget a hozzájuk fordulóknak, és nem rejtik véka alá értékes tudásukat.

D) mint direkt segítségnyújtás. Ehhez nem szükséges egyéb, mint hogy nyitott szemmel közlekedjünk a világban. Ha segítőt szándékkal odalépünk egy vak emberhez, ha tudunk segíteni egy kerekesszékes embernek abban, hogy fel tudjon szállni a buszra, máris tettünk egy komoly lépést a befogadó társadalom létrehozása érdekében. Amennyiben erre tanítjuk az új nemzedék tagjait, akkor a jövő érdekében is sikerül hasznos dolgot cselekednünk. Ha mindenki, aki ezeket a sorokat olvassa, elhatározza, hogy a következő nap során jobban odafigyel a környezetében élő emberek speciális igényeire, már érdemes volt megírni, illetve elolvasni ezt a fejezetet.

Á) mint állami lehetőségek. Az egyéni lehetőségek kiaknázása mellett érdemes tanulmányozni a rendelkezésre álló állami lehetőségeket is. Amikor fogyatékos-sággal élő gyermekek szüleinek csoportjával dolgoztam, az egyik legnehezebb dolog akkor volt, amikor arról győzködtem őket, hogy választott képviselőjük révén nyújtsanak be olyan indítványokat a Parlamentbe, amelyek törvényerőre emelkedve egyaránt segítenék saját és gyermekeik életét. Az állam is csak akkor tud támogatást nyújtani, ha az érintettek és képviselőik kiállnak magukért.

S) mint segélyszervezetek, alapítványok. Amikor valaki hirtelen lerokkan, elveszti valamely, korábban létfontosságúnak tartott képességét, vagy ha valakinek sérült gyermeke születik, alapvető, hogy érezze: nincs egyedül, vannak segítők, akikhez lehet fordulni. Ilyen szervezetektől pedagógusok is kérhetnek tanácsot az osztályukban tanított sérült gyermek speciális igényeivel, ellátásával, tanításával kapcsolatban. Az adózáskor felajánlott 1% és egyéb adományok gyakran olyan alapvető forrásokat jelentenek ezen szervezetek számára, amelyek nélkül a kereteiken belül dolgozó segítőkész emberek munkája lehetetlenné válik.

3.5. A küldetés

Mi a küldetése a fogyatékossgal élőknek? Amikor a halmozottan sérült gyermekekkel dolgoztam elő-előfordult, hogy némelyikük megkérdezte, miért van a világon, mi értelme van az életének. Ilyenkor mindig ugyanazt válaszoltam: „Te tanítod meg a világot arra, hogy vannak másfajta emberek is. Ennél jobban ezt más nem tudja csinálni”. Valóban: a fogyatékossgal élő emberek küldetése a más-ság megismertetése, elfogadtatása. 1984-ben, mikor először jártam Hollandiában, egy nemzetközi építőtábor keretében, sokkszerűen tapasztaltam, hogy egy kerekesszékes társunkat a szülei ott hagyták a táborban, bízva abban, hogy a többiek majd gondoskodnak róla. Mint később kiderült, ez pontosan így is történt. Akkor megtanultam, hogy egy befogadó társadalomban az emberek sokkal nagyobb mértékben bízhatnak és bíznak is egymásban, mint ahogy azt gondoltam. A fogyatékossgal élő emberek küldetése tehát a társadalmi bizalom megeremtéséhez történő segítségnyújtás is.

Down-szindrómával kapcsolatos példával kezdtem e fejezetet, azzal is fejezem be. *És a nyolcadik napon* – ezzel a címmel írt kiváló színdarabot és filmet Szalay Kriszta. Ugyanezzel a címmel, de más történetet feldolgozva korábban egy francia film is született, Jaco van Dormael rendezésében. A címetek a következő mondás ihlette: „Isten hat nap alatt megeremtette a világot. A hetedik napon megpihent, a nyolcadik napon pedig megeremtette a Down-szindrómás embereket, hogy szeretetet hozzon a világba.”

Éljünk a szeretet nyújtotta lehetőséggel (KOLLÁR 2002)!

Irodalomjegyzék

KOLLÁR J. (2002): Computerápia: a számítógép által kínált lehetőségek alkalmazása sérült gyermekek terápiája során. *Fejlesztő Pedagógia* 13(2–3). 92–94.

KOLLÁR J. (2013): *Világunk (h)arcai*. TT. Play Kft., Debrecen.

4. Néhány ország multikulturális érzékenységet elősegítő gyakorlatából – angol, spanyol és japán példák

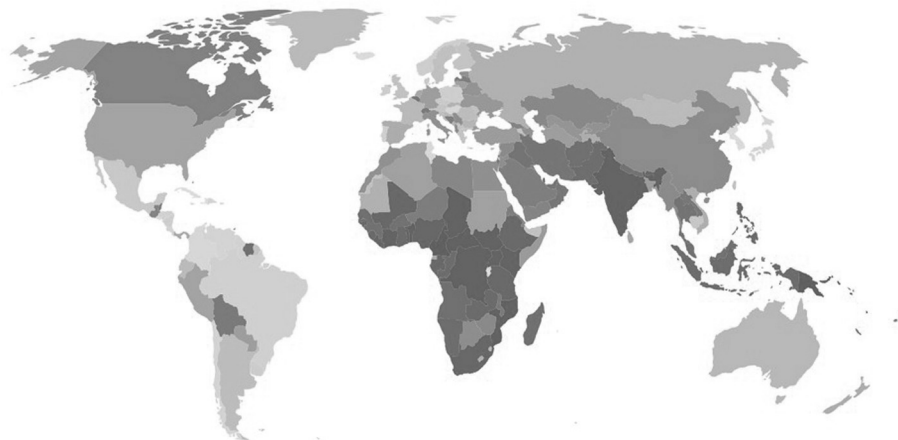
ENDRÓDY ORSOLYA

Az Európai Unió szabályzó dokumentumai közt találjuk a Tanács 2008-as állásfoglalását, mely kimondja, hogy a többnyelvűség támogatása, propagálása a társadalmi kohézió elősegítése mellett hozzájárul a kultúrák közti párbeszéd erősítéséhez, és növeli a nyelvi sokféleséget és az idegennyelv-tanulási kedvet az alapfokú és a szakiskolai oktatási szakaszban tanulók esetén is. Kimondja továbbá, hogy a nyelvtanítás a migránsokat befogadó országokban alapvető feltétele a sikeres beilleszkedésnek és a munkaképességnek, természetesen az anyanyelv tiszteletben tartásával (Resolution 2008, C 320/2). A többnyelvűség elősegíti az élethosszig tartó tanulási koncepciót, valamint segít a nyelvi sokféleség világszerte történő megismertetésében. Mint az állásfoglalás hangsúlyozza: „a többnyelvűség azáltal, hogy betekintést enged a gondolkodásnak, a világ értelmezésének és a gondolati tartalmak kifejezésének eltérő módjaiba, hozzájárul a kreativitás fejlődéséhez is” (Resolution 2008, C 320/2). Az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít mindezen elméleti alapvetések gyakorlati megvalósítására is.

4.1. Nyelvi sokféleség a világon

A következő ábrán láthatjuk, hogy melyek a világ legsűrűbb régiói arra vonatkoztatva, ha tetszőlegesen kiválasztott két embert megkérdezzünk az anyanyelvről, milyen százalékban fog két különböző nyelvet megnevezni. A legnagyobb az esély erre Pápua-Új-Guinenában: 98,8% (1. ábra). Így ebben a régióban kényszer is és evidencia is, a kommunikáció alapfeltétele a többnyelvűség. Ugyancsak az Ethnologue statisztikai adataiból láthatjuk, hogy a 2014-es adatok szerint a Földön több mint 7000 élő nyelv létezik, ebből Európában csupán 286, míg Amerikában 1064, Afrikában 2136, Ausztrália és Óceánia térségében 1313, Ázsiában 2301 (Ethnologue 2014) – tehát jól látható, hogy Európa – a történeti háttér miatt – nyelvek tekintetében a legkevésbé sokféle.

A következőkben tekintsük át néhány ország gyakorlatát, hogyan segíti elő a nyelvi sokszínűséget és az adott ország hivatalos nyelvének, kultúrájának elsajátítását.



1. ábra. Nyelvek sokfélesége két tetszőlegesen kiválasztott ember esetén, adott régióban.
(A világostól a sötétszürke felé haladva a gyakoriság úgy nő, hogy két tetszőlegesen kiválasztott ember két különböző nyelvet beszél anyanyelveként)

Forrás: Ethnologue, Languages the World, 18. kiadás

4.1.1. Nagy-Britannia

Bár Nagy-Britannia a Brexit nyomán már nem az Európai Unió része, sokszínűsége és az európai kulturális közeghez tartozása tagadhatatlan. London, Brent kerületének etnikai térképére jellemző, hogy a diákok 57%-a második nyelvként beszél angolul, illetve hogy körülbelül 130 féle nyelven beszélnek a Brentben élő családok gyermekei (ENDRŐDY-NAGY 2010, 2014). Edwards ugyanakkor jelzi, hogy már az 1980-as évek végén London iskoláiban a népszámlálási adatok alapján több mint 170 nyelven beszéltek (EDWARDS 1996). Éppen ezért Nagy-Britannia Oktatási Minisztériuma az alábbi értékek, alaptézisek mentén építi fel az angol mint idegennyelvi kommunikációs kompetenciaterület nemzeti alaptantervét (Primary 2007):

- Minden gyermek kompetens tanuló születésétől fogva, és mint ilyen, rugalmas, magabiztos, hozzáértő és bizakodó.
- Egy kapcsolatban, ami a szereteten és biztonságon alapul, a gyermek képes arra, hogy megtanulja, hogyan legyen erős és független (ilyenek a szülők vagy más kulcsszereplők, pl. tanárok).
- A motiváló környezet kulcsszerepet játszik, segíti a gyermek fejlődését és tanulmányait.
- A gyermekek különböző módokon felfedezik fel a világot. A megismerés és a tanulás is változatos. Minden nemzetiség, kisebbség egyaránt fontos a fej-

lődés és a tanulás szempontjából. (Az utolsó mondat azért is fontos, mert egyenrangúnak tekinti a tanult idegennyelvet az anyanyelvvel.)

Az angolt idegennyelvként, ESL (English as a Second Language), azaz második nyelvként tanulja a brenti diákok több mint fele az alábbi kihívások mentén (The Early Years Foundation Stage 2007):

- A gyermek egyénisége: fejlődés, inkluzív oktatás, biztonság, egészség.
- Pozitív kapcsolatok: egymás tisztelete, a szülők mint partnerek, a tanulás támogatása, a kulcsszemély.
- Megfelelő környezet: megfigyelés, értékelés, tervezés, minden gyermek segítése, tanulási környezet, szélesebb kontextus.
- Tanulás és fejlődés: játék és felfedezés, aktív tanulás, kreativitás és kritikai gondolkodás, a tanulás és fejlődés területei (2. ábra).



2. ábra. Az alapozó szakasz előírásai
Forrás: The Early Years Foundation Stage 2007.

A tanulás és fejlődés (Primary National Strategy 2007) az alaptanterv értelmezésében az alábbi tézisek figyelembevételével valósul meg a nyelvoktatásban is:

- A játék tükrözi a gyermek érdeklődését.
- Játék közben tanulnak legintenzívebben.
- A kortársakkal való játék elsődleges a fejlődés szempontjából.
- A kihívások során aktívan tanulnak.
- Az aktív tanulás mások bevonásával, tárgyak segítségével történik. Fontosak a különféle rendezvények is ebből a szempontból.
- A felnőttek segítségével sajátítják el a kritikai gondolkodás képességét.

Konfliktushelyzetek, megoldási javaslatokkal

A pedagógusképzésben és a továbbképzéseken számos esetben előfordul, hogy a résztvevők tanácsot kérnek megoldhatatlannak tűnő konfliktushelyzetekben. Tapasztalatunk szerint sokszor a legfontosabb, és a kulcsot jelenti az érintett felek elfogadása és kulturális háttérük megismerése. A fejezetben összegyűjtöttünk néhány olyan esetet, mely az inkluzív intézményi környezetben alakult ki, és amikor a háttér ismerete mozdította el a holtpontról a kialakult konfliktushelyzetet.

Az esetek és megoldási javaslatuk feltárását a következő lépésekben valósítjuk meg:

1. LÉPÉS: Az eset és az érintett szereplők bemutatása.
2. LÉPÉS: Az érintett inkluzív/multikulturális háttér bemutatása, a probléma-kör feltárásával.
3. LÉPÉS: Megoldási javaslat, javaslatok bemutatása.
4. LÉPÉS: A konfliktushelyzet megoldása.

4.1.2. Spanyolország/Katalónia

Spanyolország kulturális és nemzeti sokfélesége közismert. Jelen kötetben az ország egyetlen/egyik speciális régióját vesszük górcső alá: Katalóniát. A katalán oktatási szabályzó dokumentumok kiemelik, hogy minden nyelv egyenrangú, és minden kultúra izgalmas, különleges. A nyelvtanulás kiindulópontja, hogy minél több nyelvet sajátítunk el, annál színesebb egyéniségek leszünk, és minél korábban kezdjük ezt a folyamatot, annál inkább marad rugalmas az agyunk és képes a többféle nyelvtani szerkezet, hang, szabály elsajátítására (ENDRÖDY-NAGY 2017). Lorenzo kutatásai szerint az interkulturális nevelés, a katalán nyelvhasználat és az egyenlőtlenségek megszüntetése a társadalmi kohézió javulását eredményezi. Mindennek feltétele az is, hogy a nevelés primer és szekunder terei együttesen legyenek felelősek a gyermekért, létrejöjjön aktív kommunikáció és partnerség mind az intézményes, mind a családi nevelés, illetve az egyéb különórák, iskolán kívüli tevékenységek szereplői, szakszolgálatok között. A multikulturális és a kialakuló többnyelvű társadalom, a többnyelvű intézményes nevelés elősegíti a tanulmányi sikereket, a *drop-out* csökkenését, iskolai és óvodai feltételek javulását, ezen túl tiszteletet fejez ki a katalán és más kultúrák irányába (LORENZO 2013).

Módszerek, melyek a nyelvi belemerítést és a kultúrák megismerését segítik Katalóniában:

- Tanári tréninget biztosítanak, ahol a tapasztaltabbak segítenek az újaknak a CLIL-módszerek elsajátításában. Tanár mentorok segítik a kevésbé tapasztaltabb pedagógusokat úgy, hogy egész évben és együtt dolgoznak a tematikán, az órákon is legtöbbször mindketten bent vannak, és segítik egymás óráinak a tökéletesítését.

- A diákoknak lehetősége van minden évben egy európai osztálykirándulásra elmenni attól függően, hogy a katalán, spanyol, angol mellett még 4-5. nyelvként milyen nyelvet tanulnak.
- Barcelona óvárosában helyezkedik el a Servei Educatio di Ciutat Vella, pedagógiai központ, mely kiemelt figyelmet fordít a kisebbségek és migránsok nyelvi felkészítésére a spanyol és katalán esetén, kiemelten foglalkozik az SNI gyermekekkel. A központ intézetként is működik, melyben játékos nyelvtanfolyamok segítik a felkészülést az intézményes nevelésre, illetve a beilleszkedés megkönnyítésére. A tanfolyamok ingyenesek. Az SNI diákokra különlegesként tekintenek, és nem nehézségként, hanem kihívásként gondolnak nevelésükre.

4.1.3. Japán

Japánban az ún. Edo-korszakban 1603–1867-ig a határok zárva voltak (NUMATA 2005: 243), így a 20. században fokozatosan, majd az atombombák ledobása után az amerikai kultúra szó szerint berobbant a japán gondolkodásba, és az amerikai katonák jelenléte miatt megnövelte a velük történő kommunikációra való igényt. Japánra erőteljesen hatottak az UNESCO előírásai is, hiszen világháborús vesztesként igyekezett minél jobban megfelelni azoknak. Az előírások közt szerepelt, hogy mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy más országok kultúráját baráti módokon megismerhessék (FUJIKANE 2006: 135). Később a gazdasági forradalom elindulása szintén növelte az angol területekről és területekre történő migrációt. A 60-es évektől fokozatosan jöttek létre angolnyelv-oktató iskolahálózatok (ECC 1962; AEON, Geos 1973; NOVA 1981). Ezek az iskolák Anglia, Ausztrália, Új-Zéland és az észak-amerikai kontinens országaiban tartanak angolnyelvtanár-toborzást. Azonban a fokozatosan begyűrűző gazdasági lassulás majd válság menekülésre, illetve összeolvadásra készített számos iskolahálózatot, hazatelepülésre native, azaz anyanyelvi angoltanárt, így jelenleg egyre több iskola alkalmaz már szívesen európai angolnyelv-tanárokat is, akiknek a feladata nemcsak a nyelvtan és a szép kiejtés megtanítása, hanem az amerikai, brit kultúra után más európai kultúrák megismertetése is. A japán családok, ha tehetik, már a bölcsőde és óvoda idején járatták angol nyelvű csoportokba, iskolaelőkészítőbe, játékos foglalkozásokra gyermekeiket, hogy az eltérő kultúrára és nyelvre fogékonyvá váljanak. Erre példa az alábbi néhány nyelvi ismerkedési lehetőség:

- *juku*, azaz előkészítő iskola (3 éves kortól);
- *yochien* (3 éves kortól), *hoikuen* (általában 3–5 hónapos kortól), azaz óvoda és bölcsőde (*kagai-kanai* azaz foglalkozás keretében és különóráként – 1 éves kortól);

- bevásárlóközpont, játékbolt, gyorsétterem (játékos foglalkozás egy szolgáltató szervezésében előre meghatározott rendszeres időpontban – féléves kortól);
- *international preschools*, azaz nemzetközi óvodák;
- „házi tanító/babysitter” – magántanár látogat egyeztetett időpontban a gyermekhez (akár már születéstől);
- nyári táborok (3 éves kortól!).

Mivel igen alacsony azon óvónők és bölcsődei gondozók száma, akik megfelelő végzettséggel rendelkeznek, ám a szülői igény hatalmas a délelőtti angol szakfoglalkozások és délutáni elfoglaltságot jelentő óvodai (*yochien*) és bölcsődei (*hoikuen*) foglalkozásokra, angoltanárok kiközvetítésére számos cég specializálódott Japánban.

4.2. Módszertani felvetések néhány gyakorlati példán keresztül érzékenyítő tréningekhez

Az alábbiakban bemutatunk néhány olyan érzékenyítő játéktípust, amely bátran használható tréningeken, pedagógusképzésben, továbbképzésben. A gyakorlatok nagyrészt a fent felsorolt országok különböző pedagógus-továbbképző tréningjein gyűjtöttem össze, majd hosszú évek alatt sok esetben próbálhattam ki a pedagógusképzés különböző szinterein, egyetemi képzésben BA, MA szinten, illetve szakirányú továbbképzésben, valamint szakmai tréningeken. Alapvető fókusz, hogy rávilágítson, hogy a sokféleség színesít egy bölcsődei, óvodai csoportot, osztályt és általában egy közösséget. A feltétlen elfogadás többletet, pluszt jelent a közösség számára, nem hátrányt.

Milyen a gyerekszeretet?

A játék során megkérjük a hallgatókat, hogy a füzetükbe egyszavas válaszokat jegyezzenek fel a kérdésekre, majd a leírt 4 szót tetszőlegesen elrendezve olvassák fel a válaszukat. Az instrukciók:

- *Milyen színű a gyerekszeretet?*
- *Milyen illatú a gyerekszeretet?*
- *Milyen hang a gyerekszeretet?*
- *Milyen mozgás a gyerekszeretet?*

Az instrukciók elősegítik a csoportba megérkezést, emlékképeket, mentális képeket hívnak elő a gyermekekkel kapcsolatban, így segítik elő az attitűdformálást. A kreativitás fokmérője ez esetben, ha a résztvevők versikét, haikut, limericket vagy definíciót alkotnak a szavak segítségével. A feladatot bevezetőként javaslom alkalmazni.¹

¹ A játék ötletét Gyarmathy Éva *Együttélés* c. konferencián (2017, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar) elhangzott játéka adta: *Milyen színű a hősiesség?* tartalommal.

Gyökerek és okok

A sztereotípiák azonosítására és a gyökereik feltárására remek lehetőséget jelent, ha a csoport tagjait felkérjük, hogy válasszanak egy embercsoportot és írjanak róla jellemzést. A csoportokat kérhetjük a csoport tagjaitól, vagy fel is kínálhatjuk, pl. amerikaiak, francia nők, afrikai kisfiúk, kínai anyák. A játék célja, hogy azonosítsa azokat a sztereotípiagyártó mechanizmusokat, melyek mindenkiben működnek, és a leggyakoribb okozóit, többek közt a hírműsorok, filmek, statisztikák, történelmi, művelődéstörténeti, világnézeti, vallási különbségek alapján.

„Topmodell” játék

A csoportot 3 kisebb csoportra osztjuk, és az egyes csoportok tagjainak tetszőleges elemszámú listát adunk, emberek felsorolásával. Az első csoport csak egy tulajdonságot kap, a második kettőt, a harmadik pedig egy-egy képet. A 3 csoport tagjai nem kommunikálhatnak egymással, a kiscsoportok tagjainak először magukban, önállóan, egyesével fel kell állítaniuk egy sorrendet, milyen sorrendben mentenek ki a felsorolt embereket egy szerencsétlenség, pl. barlangomlás, esetén. A katasztrófa típusát változtathatja a csoport vezetője, illetve az embereket is (példa az alábbi táblázatnak megfelelően).

1. táblázat. „Topmodell” játék összefoglaló tartalmi elemei

Első csoport szavai	Második csoport szavai	Kép kiválasztására vonatkozó instrukció
topmodell	fekete topmodell	Válasszon tetszőleges képet, amelyen a szereplőre igazak a tulajdonságok!
terhes nő	alkoholista terhes nő	
6 éves kislány	brazil 6 éves kislány	
hajléktalan	hajléktalan kémia professzor	
üzletember	kínai üzletember	
taxisofőr	terepjárás taxisofőr	
mindenórás kismama	cigány minden órás kismama	

Az egyéni sorrend felállítása után a kiscsoportok tagjainak meg kell egyezni egymás közt a végleges sorrendről, majd a 3 csoport megoldásait táblázatos formában összevetjük. Kiváló feladat egyes sztereotípiák azonosítására, vitára, valamint a csoporton belüli érdekérvényesítő szerep azonosításában (1. táblázat).

Nagypapától ősapáig

Kérjük meg a csoport tagjait, hogy jegyezzék fel a szüleik etnikai vagy vallási hovatartozását egy lapra, nevük után, majd lépjenek egy szintet, és igyekezzenek ugyanezt megtenni a nagy-, majd a dédszüleikkel kapcsolatban és így tovább, ük-, szépszüleőkig. A feladat általában már a nagyszülői szinten elakad, pedig rendkívül

fontos, hogy felismerjük hányféle hagyománnyal érkezünk a világba. A feladat végén, aki szeretné megoszthatja, mennyi ismerettel rendelkezik a saját gyökereivel kapcsolatban. Nagy felismerésekhez vezethet. Fontos, hogy ne erőltessünk senkit, egymással csak akkor osszák meg jegyzeteiket, ha nyitottak erre.

„Maradj állva!” játék

A játék arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy mennyire szűk körből kerülnek ki azok a pedagógusok, akikkel kapcsolatba kerülünk a tanulmányaink során. A játék kezdetén mindenki áll, majd elhangzik az utasítás: Maradjon állva, ha igaz Önre a következő állítás...

Akire nem igaz az állítás annak le kell ülnie. Például *Maradjon állva, ha volt olyan pedagógusa, aki...*

- magyar
- nő
- középosztálybeli vagy felsőosztálybeli
- rendezett családi háttérrel rendelkező
- nemzetiségi vagy etnikai kisebbségi származású
- férfi
- cigány, roma.

A feladat végén mindenki ül, vagy csak egy-két résztvevő áll. Az instrukciók a résztvevőket tanító pedagógusokra irányítják a figyelmet.

Konfliktushelyzetek, esetek ismertetése

Bevihetünk eseteket is esetmegbeszélésre, az alábbiakat az évek során gyűjtöttem össze, valóban megtörtént mindegyik, de változtattam rajtuk, hogy ne legyenek felismerhetők. Felsorolással az egyes szituációkat jelezzük, majd a szituációk részletesebb bemutatására, a feszültség feloldására teszünk javaslatokat az A)–F) felsorolással.

A) Muszlim és zsidó szülők nem hajlandók egy bölcsődei csoportba járattatni gyermekeiket:

Az érintett bölcsőde vezetőjét két gyermek édesapja azzal a kéréssel kereste meg egymástól függetlenül, hogy gyermekét helyezze át másik csoportba, nem szeretné ugyanis, ha gyermeke csoporttársa lenne egy adott gyermek. A két eset egymástól függetlenül az első beszoktatási nap után történt. A zsidó vallású édesapa a muszlim gyermek, a muszlim vallású édesapa a zsidó miatt jelzett a vezető fogadóóráján.

- Vallási háttér megismerése a vezető részéről (ld. jelen kötetben a vallások gyermekképe fejezeteket).
- A vezető javaslata az volt, hogy maradjanak egy csoportban, és próbálják megismerni egymás kultúráját, a gyermekek nyitottak voltak egymás iránt.
- Egyik gyermek áthelyezése másik csoportba csak végső esetben történjen, igyekezzünk a vallási előítéleteket ezzel is oldani.

B) *Ázsiai gyermeket mintha nem szeretné az anyja, rideg vele, bébiszitter jár érte:*

Egy bölcsődevezető azzal a panasszal keresett meg, hogy egy ázsiai kisgyermek szüleit nagyon ritkán látják a bölcsődében, minden alkalommal bébiszitter jön a gyermekért, ha nagy ritkán megjelenik az édesanya, akkor a bölcsődevezető megítélése szerint szeretetlenül bánik a gyermekkel, sosem öleli magához, nem ad neki puszit, nem mosolyog rá, csak felöltözteti és indulnak haza.

- Ázsiai kultúrák nevelési gyakorlata, erről részletesebben ld. a témával foglalkozó fejezeteinket. (A legfontosabb, hogy a pedagógus megértse: az adott kultúrkörben a külvilág felé nem mutatnak intim érzelmet a szülők, ezt csak otthon fejezik ki.)
- Tolmács segítségével kommunikálva a kultúra megismerésére irányuló nyitottság a pedagógus részéről fontos lépés lehet; a szülő meghívása a csoportba a szülő biztonságérzetét növelheti.
- Dalok, mondókák tanítása a szülő részéről a csoporttársaknak és a pedagógusnak növelheti a nyitottságot.

C) *Afrikai kisfiú megrugdossa az apukáját az óvoda folyosóján:*

Egy 4 éves afrikai háttérű kisfiúra az óvodavezető és az óvodapedagógusok azért panaszkodnak, mert neveletlenül viselkedik, mindent megenged magának, az óvodapedagógust nem egyszer megütötte, édesapjába többször belerúgott a folyosón, és rendszeresen kiabál az apával, anyával. Az óvodavezető a magyar anyanyelvű édesanyával többször is beszélt fogadóórán, de a helyzet változatlan maradt.

- Mindig felmerül a háttér, nevelési szokások különbsége, de ez nem feltétlenül egy másik ország kultúrájához kötődik!
- Családi kétszülős fogadóóra, édesapa munkarendjének változása, kevesebb távollét, szülői döntés a magyar kultúra megismerésére, tartós letelepedésre.
- A gyermek új csoportba helyezése csak alapos körültekintés után történjen.

D) *Orosz kisgyermek, akinek a szülei egyáltalán nem tudnak magyarul: A szülők diplomaták, 4 éve tartózkodnak Magyarországon.*

- Magyar–oroszl történelmi háttérből fakadó zárkózottság felmerülhet a többi szülő részéről, ezt kell a pedagógusoknak oldani.
- Tolmácsra szükség lehet, és programjavaslatot tehet a pedagógus.
- Családi délutánon orosz kultúra bemutatása, dalok, játékok, ruha, zene, tánc történhet.

E) *Korlátozott nyelvi kóddal érkező, hátrányos helyzetű gyermek, aki folyton beül a szekrénybe: Gyermek többszöri hiányzása miatt a beszoktatást kísérő szorongás megmarad.*

- Szülők helyzetének feltárása fontos ebben az esetben is.

- Szülők mentorálása mindenképp szükséges, hogyan neveljék a gyermeket, és első lépésként hogyan kommunikáljanak vele.
- Társadalmi beilleszkedést célzó pályázatból hivatásos segítőt vehet fel az intézmény.

F) Angolszász gyermek a pedagógus szerint neveletlen, folyton cukorkát visz be az édesanyja:

Jól szituált, angol értelmiségi szülők hazánkban hosszabb ideig multinacionális vállalatnál munkavállalók, gyermeküknek anyagi értelemben mindent meg akarnak adni, szép ruhákat, 3 évesen tablettel karácsonyra, de babakocsiban tolják az óvodába, amitől pár háznőre laknak, a kisgyermek cumizik, pelenkát hord éjjelre, ölben viszik le a lépcsőn. Éjszaka az édesanya szoptatja, időnként az oviba érkezéskor is, és minden nap valamilyen édességet ad a gyermeknek még az óvoda területén, amit ha nem kap meg azonnal, toporzékol, kiabál. A gyermek az óvodában az alapvető ön-ellátásra képes, szobatiszta, segítséggel önállóan öltözik, de ahogy a szülőt meglátja, ismét babaként viselkedik. A probléma az adott gyermeknél kívül a többi csoporttársra is hatással van, ezért keres megoldást a vezető.

- Szülők helyzetének feltárása fontos lehet; a vezető vagy pedagógus részéről szülői segítők csoportba invitálás vagy célzott nevelési tanácsokkal ellátás fontos lehet.
- Páros fogadóóra keretében történhet, melyre lehetőség szerint mindkét szülőt várják.
- Szülői akadémia: egy-egy alkalommal az intézményben tartható olyan célzott előadás, mely a neveléssel kapcsolatban ad tanácsokat.

4.3. A pedagógus feladatai

Végezetül álljon itt néhány gondolat a fenti országok gyakorlatainak figyelembevételével, illetve az összegyűjtött módszertani ötletek, szituációk és játékok öszszegzéseként.

Minél nagyobb a kulturális távolság, annál lényegesebb, hangsúlyosabb lehet a pedagógus szerepe. Mindezt fontos lehet a hazaitól és többségitől eltérő kultúrából érkező gyermek fogadására felkészülni. Ez többféle módon is megvalósulhat. Migráns gyerekek és szüleik felkészítése az intézményes nevelésre történhet az alternatív intézmények bevonásával, mint például a Biztos kezdet gyermekházak, illetve a fogadóközösség felkészítésével, minimálisan azzal, hogy a szülők részére és a gyermekek részére is jelzi a felelős pedagógus, hogy új társ várható a csoportba. Minden esetben adja meg a pedagógus és a felelős vezető a bemutatás/bemutatkozás lehetőségét a szülők és a gyermekek részére is. Kitalálhat összekovácsoló eseményt vagy eseményeket, pl. nemzetközi nap, szülői programok.

Bízom benne, hogy a fenti módszertani áttekintés ötletekkel szolgál arra, hogyan forduljunk a gyermekek felé, és hozzásegít ahhoz, hogy valódi inkluzív, befogadó intézmény lehessünk.

Irodalomjegyzék

- COUNCIL RESOLUTION (2008): European strategy for multilingualism. In: *Official Journal of the European Union* 2008. 12. 16., OJ C 320. 1–3. EU. <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008G1216%2801%29> (Letöltés ideje: 2015. december 20.)
- Department of Education (2014): *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf (Letöltés ideje: 2016. január 28.)
- Ethnologue languages of the World, 2015-ös statisztikai adatbázis, 18. kiadás. <https://www.ethnologue.com/statistics/country> (Letöltés ideje: 2015. február 3.)
- Primary National Strategy, Supporting children learning English as an additional language (2007): *Department for Children, Schools and Families*. London.
- Serveis Educatius Ciutat Vella honlapja és szakmai irányelvei, anyagai*. www.serveieducatiu-ciutatvella.net (Letöltés ideje: 2017. február 17.)
- The Early Years Foundation Stage (2008): *The Early Years Foundation Stage*. Department for Education and Skills, London.
- ENDRŐDY-NAGY O. (2010): Esélyegyenlőség és differenciálás koragyermekkorban. Elvek és gyakorlat Nagy-Britanniában. In: KARDOS A. – KÁRMÁN T. (szerk.): *Apróságok nagy kalandjai, Óvodák a Comenius programban*. HOPPÁ Disszeminációs füzetek 27. A Tempus közalapítvány gondozásában, Budapest.
- ENDRŐDY-NAGY O. (2014): Korai nyelvtanítási módszerek Japánban és Magyarországon. In: MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.): *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 164–179.
- GYŐRI J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára elméleti és kutatási megfontolások. In: GYŐRI J. (szerk.): *A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára a multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.
- LORENZO N. (2013): *Language Learning Spaces: Diversity and Transversality*. Generalitat de Catalunya, Department d'Ensenyament, <http://blocs.xtec.cat/cataloniastudyvisit2013-languagelearning/institutional-programmes/> (Letöltés ideje: 2015. február 3.)
- MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.) (2014): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

5. Kincses játékok

OZSVÁTH-ANGA ERIKA – SVRAKA BERNADETT

Bevezető gondolatok

A gyermek nevelése elsősorban a családban zajlik, ezért a bölcsődei, óvodai munka akkor hatékony, ha megfelelő kapcsolatot építünk ki a családdal. A különböző kulturális és szociális háttérből érkező gyermekek esetében kiváltképp szükséges a szülők és a nevelési, oktatási intézmény közti partnerségre építő viszony kialakítása annak érdekében, hogy a gyermek fejlődése megfelelő legyen. A családoknak igénye és szükséglete lehet, hogy partnerként, egyenrangú félként szívesen fogadják őket a bölcsődében, óvodában dolgozók, és gyermekeik neveléséhez hasznos információkat kapjanak a pedagógusoktól (TORGYIK 2004). De az igények nem mindig egyformák. Meg kell találni azt a megfelelő színteret, alkalmat, ami lehetőséget biztosít a közös együttlétre, játékokra gyerekeknek és szülőknek egyaránt. Tanulmányunkban erre szeretnénk példát hozni a *Kincses játékok* bemutatásával. Ozsváth-Anga Erikának az *Én Kincsesem* játékgyűjteményéből képességterületenként csoportosítva mutatjuk be a kipróbált játéktevékenységeket, sokféle kapcsolódást biztosítva más tevékenységekhez, ezáltal biztatva mindenkit arra, hogy a saját személyiségéhez legjobban illőt megtalálhassa, továbbgondolva szabadon alkalmazza.

5.1. Bemutakozás

Ozsváth-Anga Erikának drámapedagógusként, tehetséggondozó pedagógusként több éven át lehetősége volt együttjátszani, többféle játékos tevékenységet kipróbálni kisgyermekkel egyénileg és csoportosan; valamint megismerkedni a kisgyermeket nevelő szülők különféle rétegeivel, szükségleteikkel.

Játékvezetői feladatukra összetett és szerteágazó munkát jelentett. A hátrányos helyzetű roma szülők – volt tanítványaimként – megkülönböztetett bizalommal fordultak „Erika néni” felé, kisgyermekük nevelésével kapcsolatban. Megőrizvén ezt az érzékeny kapcsolatot, olyan gyors, átlátható, komplex játéktevékenységekre volt szükség, amelyek az ő kultúrájukkal összehangolhatók, és hátrányos helyzetükben is hasznos segítség. Olyan tudatos játéktevékenységeket próbáltak ki együtt, amelyek erős ingerként otthon vagy más helyzetben is játékokra ösztökélhe-

tik a kicsiket. Fontos volt, hogy ez egyszerre több területet érintsen: legyen hatással a beszédhang-észlelésre, beszédértésre, segítse érzelmkifejezésüket, a gyermekek olyan anyagokkal és eszközökkel találkozzanak és érintkezzenek, amik a tapintás által is hozzájárulnak idegrendszerük érleléséhez, mindezt könnyedén, humorral, kreatív környezetben, természetes mozgással, dalolással kísérve. Ezeket a komplex játéktevékenységeket, amikről a tanulmány szól, *Én Kincsesem játékgyűjteménynek* (későbbiekben *Kincses játékoknak*) nevezte el.

5.2. Pozitív beállítódás, integratív szemlélet

A szülővel való kommunikációban tudatosan kell közvetíteni a pozitív pszichológia általános üzenetét arról, hogy erősségeink tudatosítása jó eszköz a nehézségeink legyőzésére (GYARMATHY 2012). Önértékelésünket, saját magunkról alkotott képünket alapozzuk meg ezzel a „pozitív beállítódással”. Ez a fajta hozzáállás meghatározza gyermekünkkel való kommunikációnkat is, segít az egészséges önbizalom kialakításában. Másrészt, ha látjuk, hogy a gyermek miben ügyes, akkor tudjuk számára biztosítani a megfelelő szükségleteket, később tudatosíthatjuk számára, miben másban lehet még jó. Ez nemcsak nagyobb erőt ad gyengeségeik leküzdéséhez, hanem más képességterületekre is pozitívan hat (GYARMATHY 2012). A *Kincses játéktevékenységek* nem terápiás célúak, nem tartalmaznak gyógypedagógiai szempontsört, mégis a bábos játékaim erős ingert jelentenek a kisgyermekeknek.

A szülők igényt tartottak a *Kincses játékokra* a városi bölcsődékben is, ahol az édesanya szeretetteljes személyét a kisgyermekgondozó képviseli, a mindennapi harmóniát az anya jelenléte nélkül kell megteremtenie. A foglalkozások komplex szerkezete nagymértékben támogatta az integratív szemléletet, minden gyermek szívesen vett részt rajtuk.

A *Mosolyvár Biztos Kezdet* Gyerekházban eltérő szocioökonómiai státuszú szülők és gyermekek találkoztak, tapasztalatot cseréltek, megismerték egymás játékszokásait, nevelési elveit. A közös, összefogó erőt a hátrányos helyzetük jelentette. A gyerekházba rendszeresen járó gyermekeket, a „biztos kezdetet” a nyelvi készség, szókincs fejlesztésével, mozgásfejlesztéssel, szociális érzékenység kialakításával segítették az ott dolgozók. Ezt támogatták a *Kincses játékok* is, amiben minden gyermek a neki tetszőben vehetett részt nagy intenzitással, a többit szemlélőként vagy passzív befogadóként élhette meg.

A Babaliget Bölcsődében is befogadóan működtek a játékok, az eltérő mozgásfejlődéssel rendelkezők is megtalálták a nekik való tevékenységformát. Például az organikus fejlődési rendellenességgel született kisgyermek az érzelmek kifejezését igényelték, széles mosollyal, dülöngélve hallgatták a dalolás-bábos játékot.

Ahhoz, hogy a szülők jelenléte nélkül is hatékony, élvezetes játékinger maradjon, a foglalkozásokat intézményekre kellett adaptálni. Figyelembe vették az intéz-

ményi adottságokat, lehetőségeket, a csoportok összetételét, igényeket. A kisgyermek-gondozók a gyermekekkel együtt vettek részt a játékokban, Erika vezetésével, ami külső ingerként élvezetes volt számukra. Megfigyelhetővé vált személyiségfejlődésük, kreatív kifejezőmódjuk. A gondozói visszajelzések arról számoltak be, hogy egész héten felismerhető volt a tevékenységek hatása, hiszen a játékelemek a gyermek érettségi fokától függően újra megjelentek más képességterületeken, mint a beszédben, mozgásban, szabad játékban vagy (érzelmeit érintve) a gyermek szociális kapcsolatszerében.

5.3. Összehangoltság

A komplexitás jegyében arra kellett törekedni a *Kincses játékban*, hogy miként lehet egy éves, heti lebontású játéktevékenység-sorozatban összehangolni a táncmozgást, a tornamozgást, a hangszereket, a kézműves manipulációt, hogy az egymást támogassa, erősítse, hiszen ebben a szenzitív fejlődési időszakban a kisgyermeknek mindegyikre szüksége van. „Játékblokkok” volt a neve a tematikusan megtervezett tevékenységsorozat elemeinek. Ezek az önálló játékblokkok olyan kulcsingereken alapuló tevékenységcsoportok, amiket a gyermekek fejlődési fokának, érdeklődésének, hangulatának megfelelően spontán cserélni lehet. Ideje kb. 15 perc, aztán 10 perc szabad játék a felállított eszközökkel. A játékblokkok kisegységei is színesen cserélhetők, illeszthetők egymáshoz, ezzel a pedagógus saját egyéniségéhez, gyakorlottságához is igazíthatja.

Később óvodás korcsoportban is folytatódott a komplex játékminta, ahol új szempontként az egyén képességekre, érdeklődési területekre, egy lehetséges tehetségfejlődés előkészítésére, alapozására tevődött a fókusz, és igazodtunk a gyermek szenzitív periódusaihoz.

5.3.1. Szenzitív periódusok a kisgyermekkorai fejlődésben

A kisgyermek fejlődésében azt az időszakot nevezzük szenzitívnek, amikor egy-egy képességterület leghatékonyabban, ugrásszerűen fejlődik (GYARMATHY 2007). A természetes énekhang segítő hatással bír a mozgásfejlődésre, az pedig az anyanyelvi beszédre – szoros egymásrautaltságban fejlődnek. A szenzitív időszakban kapott, átélt ingerek – játékok, mozgások, tudásanyag a világról, saját magáról – mélyen bevésődik, még a látensen kapottak is. Amennyiben a képesség fejlődéséhez szükséges kiváltó inger elmarad, vagy nem megfelelő időben kapja meg a kisgyermek, hiánya idegrendszerének fejlődésében visszatükröződik, mozgás- és beszédfejlődésében elmaradás mutatkozhat. Révész György (2014) kritikus fejlődési periódusokra és azok hanyatlására hívja fel a figyelmet. 0–2 éves korban kri-

tikusan szükséges fejlődésnek nevezi a binokuláris látás, központi hallórendszer kialakulását, érzelmi kontrollt. 1–2 éves korban ilyen a nyelv kialakulása és a kognitív képességek közül a szimbólumok használatának kezdete. 2–3 éves korban a beszéd és szimbólumok használata tovább erősödik. 3–6 éves korban a társas szociális kapcsolatrendszer fejlődése és a relatív teljesítmény kialakulása dominál. Döntő többségű és fontosságú fejlődésen az agy az első 5 évben megy keresztül. Ezért is kiemelten fontos a szülői ház hatása, az anya szerető, tudásközvetítő személye és minden szakember elhivatottsága, akik ezt a korszakot segítik.

5.3.2. Személyiségfejlődés

Azonban csak akkor tudunk a kisgyermekkor hatékony segítői lenni, ha ismerjük a személyiségfejlődés folyamatát is, tudnunk kell szociális viselkedésében hol tart, egy-egy viselkedési helyzetben milyen reakció várható. Erikson (1997) pszichoszociális fejlődésmélete az élethosszig tartó fejlődésben a társadalom nagy szerepére mutat rá. A nyolc fejlődési életszakasz sorrendje nem felcserélhető, mindegyikben jellemző életfeladatot, problémát kell megoldani, így juthatunk a következőbe. A megoldás minősége kihat a következő életszakaszra. Első szakaszban (1 éves korig) a bizalom vagy bizalmatlanság kialakulása okozza az életkori krízist, az anyával való bizalmas kötődés átleníti a következőbe. A kisgyermekkorban (2–3 év) az autonómia vagy kétségbeesés kialakulása a tét. A saját cselekvés feletti biztos kontroll növeli önbizalmát, további öröme, felfedezésre sarkallja, erősödik a kompetencia érzése, létrejön egy sikeres énrminőség. Óvodás korban (3–6 év) a kezdeményezés vagy bűntudat dilemmájával kell megküzdeni. Freud ezt elsősorban az ellenkező nemű szülő iránti nemi érdeklődéssel magyarázza, Erikson szélesebben értelmezi.

A gyermek játékaiban sok önálló akciót kezdeményez, a környezet tárgyainak működése érdekli, ez sok konfliktussal jár. Ha megtanul kezdeményezni, saját teljesítményének örülni, akkor a későbbiekben is bátor lesz vágyai, céljai elérésében (INÁNSTY – PAP 2010).

Egy másik nézőpontból, a szociális viselkedés fejlődési útját követve, a személyiség egyedi rendszerré szerveződik, a családból indul ki, és befolyásolja társas hatások. A veleszületett adottságokat társas helyzetben, kortársaival is összehangoltan kell működtetnie. A korai szoros anya-gyerekek kapcsolatból a személyes „én” kibontakozik 3 éves korra. Ha a kötődés biztonságos, akkor jó a motiváció az életben való továbbhaladáshoz (BAGDY 1977). A „dackorszaknak” nevezett időkben – enyém, tied, elveszem tőled fokozatokkal – önmagát differenciálja a gyermek (MÉREI – BINÉT 1985). Mintakövetéssel sajátítja el a társas együttlét normáit.

A *Kincses játékokban* a bábos találkozásokkal könnyedén nyújthatunk példákat helyes viselkedési mintákra, kifejezhetünk érzelmi állapotokat, problémákra megoldási módokat kínálhatunk. Mindezt egy aktív mozgásos közegben érzük el.

5.3.3. Képességterületek – játéktevékenységek

5.3.3.1. Egyensúly–mozgás

A *Kincses játékok* mozgásaihoz hangulatában ugyan az egyensúlyozó mozgások illenek legjobban, természetesen a futásoknak, forgásoknak, dobásoknak, mászásoknak is megvan a helye, mégis ki kell térni az egyensúlyozás fontosságára. Szüle-tésünktől kísér minket, nélküle nem tudnának a fejlődési fokozatok megvalósulni – sem a mozgásban, sem a tanulásban.

A New York-i Harold Lewinson az egyensúlyi rendszert egy belső navigációs berendezéshez hasonlítja, amely automatikusan jelzi a térbeli viszonyokat: jobbal, lent-főnt, elől-hátul. Egyensúlyérzékünk fejlettsége mutatja, milyen mértékben kompenzálunk, hívunk segítségül más képességet egy összetettebb feladat kivitelezéséhez.

Egy egyszerű finommotorikus koordinációs feladathoz (pl. ceruzával megjelenítünk egy alakzatot), fejlett egyensúlyérzék kell. Az egyensúlyozó mozgásfejlesztést Lewinson valódi diszlexia esetén is hatékonyan tartja, mivel segítenek összerendezni a többi érzékletet, így az egyén hatékonyabban teljesít (PAYNE 2009).

Az egyensúlyérzék szerve a belső fülben található, és kapcsolatban áll a limbikus rendszerrel, ami az érzelmek, érzések feldolgozásáért felelős, és befolyásolja a tanulást is. Segíti az egyensúlyból eredő testtartási reakciókat közreműködik az érző működések összehangolásában, érleli az egyensúlyi-látási reflexet, megteremti a stabil szemmozgást. Az agyi idegpályák érése a hozzászokás révén segít kifejleszteni a gátló működéseket. A vesztibuláris (egyensúlyi) ingerek segítenek az ízületi megbetegedéseknél is – a hintázó mozgás enyhíti a fájdalmat. Azoknak a csecsemőknek, akiket sokat ringattak, hintáztattak, biztosabb volt mozgásfejlődésük. Javasolt természetes mozgásfajták mindenkinek, amik fejlesztik egyensúlyi rendszerünket: föl-le mozgások, ugrabugrálás, oda-vissza mozgások, hintázás, centrifugális mozgás, körhinta, forgások, tánc, bukfenc, mélység-gördeszkázás, terepbiciklizés (BLYTHE 2009).

A játékunkban cél az is, hogy a már kialakult mozgásügyességet, természetes mozgásszeretetet megőrizhetjük, ha továbbra is rendszeresen felkínáljuk a gyermeknek játékos formában a lehetőséget, biztatva az otthoni természetes közegben való alkalmazásra, megalapozva ezzel a mozgás szeretetét. A kialakult képességek nem épülnek le, ha továbbra is biztosítjuk a kulcsingert.

5.3.3.2. A beszédészlelés, beszédhanghallás tudatos támogatása

A hátrányba kerülés egyik szembetűnő oka roma gyermekeknél a szegényes nyelvi kifejezőmód, szűkös szókincs. Az eddigi magyar óvodai általános gyakorlat sze-

rint 5 éves korban javították először az élettani beszédhibákat, egyéb fejlesztési területekre is ekkor jutott figyelem. Pedig már 5 éves kor előtt, a szenzitív időszakban sokat tehetünk a beszédhanghallás, beszédészlelés tisztaságáért, kifejezőképességük gazdagításáért. Szakemberek – elismerve ennek fontosságát – a 2017/18-as nevelési évben a kötelező óvodáztatással párhuzamban a hároméves korosztály logopédiai szűrését is bevezették. Így hamarabb elkezdődhet a prevenció folyamata.

Vekerdi Zsuzsanna (1981) a *Gyógypedagógiai Szemlében* beszámol arról, hogy a zenei hallásfejlesztésben és beszédhallásban rendszeresen részt vevő csoportok tagjai nagycsoportra teljesen tünetmentesek lettek, első osztályban nagyszámban kitűnő tanulókká váltak. Ez napjainkban különösen fontos – a terapeuták, szülők, pedagógusok sorra a beszédészlelés pontatlanságáról számolnak be az iskolába kerüléskor – úgy tűnik, ez minden gyereket érint valamilyen mértékig. Saját megfigyeléseimben is feltűnt, hogy valamely területen, pl. számolásban kifejezetten egyes gyerekeknél is mutatkozott szótalálási nehézség, kifejezésbeli gyengeség.

Kuhn Gabriella (2003) a beszédhanghallás kezdetét az első életév körülre teszi, előtte a csecsemő a gagyogás 200-féle hangpróbáitól eljut az emberi hang, saját édesanyja beszédhangjának felismeréséhez (6 hónaposan), 1 éves korra érti a nemzeti nyelvi hangrendszert. Innen kezdődik a beszéd felfogása, és folytatódik 3 éves korig. A felismerés az agykéreg idegrendszeri integrációján alapul (analizál, szintetizál). Fontos az ép hallás, ingerdús, szeretetteli nyelvi közeg. A gyenge beszédminta, kevés gyakorlás miatt a gyermek megreked, ez számára később olvasási nehézséget okoz. Játék és mozgástevékenység közben sok lehetőség nyílik, hogy a beszédészlelést, beszédhanghallást segítsük hangoztatással.

Játékaim hangoztatós gyakorlatait Gósy Mária (1994) beszédészlelés-fejlesztési javaslatával hangoltam össze. Kreatív, spontán helyzetekben mozgással összekötve élük meg a gyermekek a gyakorlatokat, nehézségi fokozatok szerint bonyolítva. Először az őket körülvevő hangok felismerésével kezdjük, majd mondókázunk, verselünk.

5.4. A báb, bábjáték mint komplex módszer

A bábok a *Kincses játékok* fő eszközei (1. ábra). A bábjátékhoz csatolt hangoztatással játékos módon biztosítjuk a beszédhanghallás, beszédészlelés ingereit. A drámapedagógusok szívesen alkalmaznak bábjátékot, improvizációt. A bábok akaratlanul is a személyiségfejlesztés hatékony eszközei: megerősítik a testsémát, a gyermekek új bölcsődés, óvodás társként fogadják a bábót, barátira lelnek benne, ami növeli önbizalmukat. Kincses Borit, a játékok nyitóbábját hamar szívükbe zárják a kicsik, bábos barátként fogadják, várják érkezését. A bábok erős reakciót váltanak ki a gondolkodó agyból, beszédre, reakcióra készítetnek. Sokféle komplex játék, mozgássor kapcsolható hozzájuk. Valamint az elcsitulás érzését, az önma-

gukra figyelés élményét kelti fel a gyermekekben/játszóknban. A különféle textilekből, anyagokból, termésekből készült eszközökkel való találkozásokkor nagyfokú érzékfinomítás megy végbe, így érzékfejlesztésre kiválóan használhatóak: tapintással, látással, hallással, szaglással egyaránt.



1. ábra. Bábos Barátok

Forrás: Ozsváth-Anga Erika saját eszköztáráról készült saját fényképe

Érzelemkifejezés segítője lesz a megkedvelt bábos barát, valamint növeli a gyermek önbizalmát, segítve harmonikus személyiségfejlődését. Alkalmazásának fokozatait érdemes betartani, a kisgyermek aktuális figyelmének megfelelő mennyiségben és szinten vezessük be. Kezdő tevékenység: a bemutatkozás, kibújás-bebújás, érintkezés, hangadás. Nagyobb figyelmet igényel a félperces, társas kapcsolatokról szóló kistörténetek, sorrenden alapuló, a gyermekéletből vett cselekvések. Törekedjünk arra, hogy mindig nevezzünk meg érzelmi állapotot, kínáljunk fel megoldást a problémára. Például „Látom, mérges vagy. Segíthetek?” kérdéssel. Azzal, hogy akaratlanul reakcióra késztet a báb megjelenése, a kognitív képességekre is hatással van. A bábra reagálhat a kisgyermek beszéddel, gondolkodással, fantáziájában zajló képzeletbeli játékkal, mozgással. Nagyon fontos az első bábos játékélmény, bármily rövid is, ahol igazán megtapasztalja azt a varázslatot, amiben őszintén bármikor ő is részese lehet, alakíthat rajta, beleszólhat. Így máskor is szeretettel fogadja majd és akár önállóan is alkalmazza. A báb egyfajta belső barátja lehet, erősíti az önbizalmát vagy átsegíti szorongásain, elveszi a szituációk agresszív töltetét. A gyermek akkor alkalmazza, amikor akarja. A báb minősége nem lényeges, a gyerekek számára az egyedisége a fontos, a boltban kapható kidolgozott plüssök nem nyűgözik le. Érdekesebb számára a kézzel készített báb, amin különféle textilek, gombok függenek. Lényeges az arcforma és tekintet kidolgozottsága, mely a báb karakterét adja.

Nem könnyű ezt a varázslatos élményt megadni, a gyermek akkor fogadja el igazán, ha én, aki mozgatom, őszintén hiszek a bábú fontosságában. Hitelesen kell közvetítenem azt, hogy fontos az, amit a figura mond nekik. Ahogy a bábú megjelenik, a figyelem azonnal ráterelődik, mégis a gyermek reakciója, bevonódása a döntő abban, hogyan és milyen minőségben lesz jelen a báb a továbbiakban.

Az első néhány interakcióból észre kell venni, hogy milyen befogadóképességgel bír a gyermek az adott pillanatban, annak megfelelően változtathatunk elgondolásunkon. Ha megismerjük, megkedveljük ezt az érzékeny játékfolyamatot, akkor hatékony és változatos módszer lesz a kezünkben.

5.5. Összegzés

A *Kincses játéktevékenységek* komplex korai fejlesztő folyamatokat támogatnak, mint a beszéd- és mozgásfejlődés, mely a gyermekek szociális viselkedésére is nagy hatással van. Ezek eszköze többek között a bábjáték, melyet mozgásos, beszédartikulációs – hanghallásos – és -értékes feladatok tesznek színesebbé. Tapasztalataink szerint játék közben nagyszerűen mutatkoztak meg olyan adottságok a mozgásügyességben, képességfejlődésben egyaránt, amik pozitív üzeneteket jelentettek az édesanyának, egyben kapaszkodót nyújtva a további gyermekneveléshez, a kisgyermeknevelőnek és óvónőnek a mindennapi tevékenységekhez.

Irodalomjegyzék

- BAGDY E. (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok. Pszichológia Nevelőknek 14.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BLYTHE, S. G. (2009): *A kiegyensúlyozott gyermek.* Medicina Kiadó Zrt., Budapest.
- ERIKSON, E. (1997): Az emberi életciklus. In: BERNÁTH L. – SOLYMOSI, K. (szerk.) (1987): *Fejlődéslélektani olvasókönyv.* Tertia Kiadó, Budapest. 27–41.
- GÓSY M. (1994): *A beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztése.* NIKOL GMK, Budapest.
- GYARMATHY É. (2007): *Diszlexia Tankönyv.* Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY É. (2012): *A tehetség fogalma, összetevői, típusa és azonosítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- INÁNTSY-PAP J. (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés.* Génusz Könyvtár 14. MATEHETSZ, Budapest. 9–34.
- KUHN G. (1991): A beszédészlelés fejlesztése óvodásoknál és kisiskolásoknál. In: *Iskolapszichológia* 20. 7–48.
- MÉREI F. – BINÉT Á. (1985): *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest.
- PAYNE, K. J. (2009): *Gyermekünk játékai.* Kláris Kiadó, Budapest.

- RÉVÉSZ Gy. (2014): Szülői szerepek a tehetséggondozásban, korai hatások. *Génius Műhely* 15(1). 3–14.
- TORGYIK J. (2004): Hatékony iskola, együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 54(10). 32–40.
- VEKERDI Zs. (1981): Óvodáskori beszédhanghallás fejlesztése. *Gyógypedagógiai Szemle* 9(3). 202–206.

6. Világvallások fogyatékoságképe – az ábrahámimonoteista vallások rendszere

BERZSENYI EMESE

Szemelvények „A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahámimonoteista vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében” című doktori disszertációból¹

Bevezető gondolatok

Kapcsolódva a „Világvallások gyermekképe” című írásomhoz, itt a fogyatékoságról kialakult, vallási törvényekké emelkedett nézeteket és elméleteket szeretném bemutatni. Sajnos nincs rá mód, hogy ezt a feltárt és írott történelem teljes időszakán végigvezessem, így csak a szent íráskialakulásának időszakát, azaz az ókort, és az iszlám esetében a korai középkort fogom bemutatni.

Fogyatékos személyek minden korban és kultúrában éltek. Nem kizárólag a definíció pontosságán és a társadalom, a közösség toleranciáján múlik ennek a fogalomnak az alkalmazása, hanem azokban a fizikai elváltozásokban mérhető, melyekről tudjuk, hogy nehezítették, a köznapitól eltérővé alakították az egyén életét.

Nagyon kevés adat áll rendelkezésünkre az ókori társadalmak mindennapjainak életéről, ezen belül a fogyatékos emberek és közvetlen környezetük nehézségeit és problémáit különösen elszórt, apró részletekben, csak nyomokban leljük fel. Attól függetlenül, hogy egy közösség szinte szentté emelt vagy kivetett és elüldözött egy fogyatékos személyt, még az egyénnek magának és családjának is komoly nehézségekkel kellett szembenéznie. A társadalmi kapcsolatok vizsgálatának esetében az egyén sorsa, a közösség reakciói és a közvetlen környezeti hatás egyaránt szerepet játszik, azonban kölcsönösen és feltétlen szükségszerűséggel befolyásolják egymást.

A fogyatékoság része és mindenkor része volt a mindennapi élet struktúrájának, azonban feldolgozottsága a tudományos kutatásokban kimondottan alulpreferált. A világvallások szent könyveiből kiolvasható ténytudásnak tekinthető adatok is csak kismértékben kutatott területnek számítanak. Különösen nehéz megragadni a tanítás, a nevelés és a képzés különbözőségeit egy olyan világban, amiről ennyire keveset tudunk. Ha ezt a fogyatékos személyek tanításának, nevelésének és kép-

¹ Jelen írásom a doktori disszertációm anyagának felhasználásával és a téma szerinti szűkítésével készült, ezért a szó szerinti idézeteket nem jelölöm külön idézőjelben – B.E. https://ppk.elte.hu/file/Berzsenyi_Emese_disszertacio.pdf

zésének összefüggésében vizsgáljuk, akkor pedig csak alig, szinte nem is találunk egzakt módon elemezhető adatokat. Már az is problematikus, hogy a tanítás, nevelés és képzés határait hogyan húzzuk meg. A betegségek és ennek párhuzamán a fogyatékoság témaköre a történetírás során alig kapott figyelmet az ép és/vagy egészséges többség részéről. Gyakoribbak a megmaradt orvoslástörténeti munkák, ahol a többség érdekében jegyezték fel a szükséges és jól hasznosítható tudnivalókat, és megint más a rögzült állapotok részletes leírása. Az általam képviselt társadalomtörténeti fogyatékoságtörténet nem erre az irányra fekteti a kutatási hangsúlyt.

A szent könyvek különlegesen finom érzékkel foglalkoznak a társadalom három nagy hátrányos helyzetű csoportjával: a szociálisan hátrányt szenvedőkkel (idegenek, árvák, özvegyek, rabszolgák, szegények), a fogyatékos emberekkel (bénák, siketek, vakok, némák és a társadalomból ktaszítottak, például a leprások) és az értelmi fogyatékos személyekkel, valamint a lelki betegekkel (SACHS 1988: IX). Az esélyegyenlőségi törekvések tekintetében aktualitását adja e munkának az a folyamatosan erősödő állami és egyházi szinten is megmutatkozó, nemzetközi és hazai tendencia, hogy a társadalom perifériás csoportjait egyre több és átfogóbb módszerekkel segítjük az integráció felé.²

„Társadalmunkat minden korábbinál erősebben foglalkoztatják az áldozatok” – írja René Girard (2013: 195). Véleménye szerint egyetlen eddigi történeti korban és társadalomban sem foglalkoztak ennyit és tettek is oly sokat a hátrányos helyzetűekért – köztük a fogyatékos személyekért –, mint napjainkban (GIRARD 2013: 195–201).

A szekularizált társadalmak megjelenése előtti időben a vallások nem csupán az emberek belső, személyes hitéletének terét képezték, hanem egy átfogó, globális rendszert, mely meghatározza többek között a hívők mindennapi életét, a társadalom részletes rendjét, a hívők egymáshoz, illetve a nem hívőkhöz, vagy más vallásúakhoz való viszonyát is. Egyszerűen az élet minden területét. (ROSTOVÁNYI 2004: 17)

Így értendő tehát, hogy a fogyatékosághoz való viszonyt a teológia is meghatározza. Maga a fogyatékoság alapvetően háromféle természetű lehet: a testi funkciókat vagy az értelmi képességeket érintő, illetve e kettőnek együttes előfordulása.

² Csak néhány kiragadott példa erre vonatkozóan:

1997. évi XXXI. törvény 6. § (3) bekezdése a gyermekek, különös tekintettel, a fogyatékosággal élő gyermekek jogaira vonatkozóan (Internet Új Jogtár).

2000–2002: Európai Unió irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről (VARGÁNÉ 2004).

2010–2020: Európai fogyatékoságügyi stratégia, megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt (Európai Bizottság 2010).

2016: I. Ferenc pápa a római katolikus egyház számára meghirdette az *irgalmasság évét*.

A közösségnek és/vagy a társadalomnak az ilyen egyénekhez fűződő viszonyát nagyban befolyásolja az a kép, amit az adott kor a testről és a lélekről alkotott, azonban már a testi megjelenés is nagyon határozottan elhatárolhatja az egyik társadalmi réteget a másiktól.

6.1. Az ókori kultúrák fogyatékoságképe

Az ókor társadalmainak sem a Termékeny Félhold világában, sem a görög–római kultúrában, vagy más ismert rendszerben nem volt egységes álláspontja fogyatékossgal élő tagjaikkal kapcsolatban. Majd ötezer esztendő népei, kulturái és vallásai váltották egymást „vérben és dicsőségben”, így már azt is nagyra kell értékelnünk, hogy egyáltalán maradtak ránk írott és képzőművészeti emlékek.

Ekkor nem ismerték még a kórházak, szanatóriumok, bentlakásos fejlesztőintézetek fogalmát, melyekben méltó módon és megfelelő kezelés mellett lehet a középsúlyos és a súlyosabb testi és/vagy értelmi fogyatékos embereket elkülöníteni a közösség mindennapi életétől. Mászt jelentett az emberség és a gondoskodás, mászt a szeretet és a felelősségvállalás.

Az akkor élt emberek is szerették gyermekeiket, játékokat vásároltak és készítették nekik, ha módjukban állt, tanították őket, aggódtak értük, és megsiratták elvesztésüket. De mások voltak a normák, a szokások és az érzékenységi határok. Nem voltak jobbak vagy rosszabbak, csak egyszerűen mások, az éppen aktuális kultúra világához alkalmazkodva. Volt, amikor a világ igazságosságának isteni egyensúlya volt a törvény – az egyiptomiak ezt *maat*-nak³ nevezték. Ezekben a békés korszakokban már egészen korán nyomára akadhatunk a „tudástársadalom” valamiféle elődjének. Természetesen az ilyen korszakok könnyebb, jobb körülményeket, nagyobb elfogadást és több lehetőséget is biztosítottak a különféle fogyatékossgal élő emberek számára a maguk módja és rendje szerint.

Voltak idők, amikor *Árész*⁴ hadisten rendje mozgatta a világot. A katonaállamok szelekciós gyakorlatát már győzelmi céllal és a tökéletes katona ideáljával alkották meg. Ha győztesek voltak, a fogyatékos emberek számára lehetetlen volt a legfőbb ideálhoz való megfelelés, azonban ha vesztesékké váltak, még kevéske esélyük is hirtelen semmivé lett.

³ A *maat*, a világ létezését biztosító örök igazság isteni egyensúlya, az élet alapja, aminek része az is, amit mi igazságnak hívunk, de az egész sokkal több annál. A *maat* egy mindent átható vallási eszmerendszer. *Maat* istennő az igazság princípiumának perszonalifikált alakja és egyben egy olyan istenség, akinek személyében igen tiszta formában megmaradt a kötődés az eszméhez, melyet képvisel. A fáraó legfontosabb feladata az, hogy a *maat* uralmát, a világ igazságosságát fenntartsa, megőrizze annak egyensúlyát, és biztosítsa az emberek és istenek közötti kapcsolatot. Nevének jelentése 'igazság', 'rend', 'törvény'. Általában női alakban ábrázolják, tolldíszrel a fején.

⁴ A római panteonban *Mars*.

A gyermekek meggyilkolását és a kitételét általában szinonimaként használják a különböző szerzők. Fontos azonban nyomatékosan hangsúlyozni, hogy mind-azokban a társadalmakban, ahol létezett és elfogadott volt az apothetai, azaz a kitévés helye, ott a szülők, illetve az anyák nem megölték, hanem a mai lehetőségek szerinti „inkubátoroknak, babadobozoknak” megfelelő, mindenki által ismert helyen hagyták gyermeküket. Az úszókosarak esetében szintén jó esélye volt a csecsemőnek, hogy rátalálnak és befogadják.

Nem tudjuk, hogy napjaink kórházban hagyott, állami gondozásba adott és babadobozba tett gyermekeinek arányánál nagyobbak voltak-e ezek a számok. Például a görögök csak azokat a dolgokat írták le, amelyek a normálistól, a mindennapi gyakorlattól eltérőek voltak, vagy az utókor számára fontosnak gondoltak. A mindenki által köztudott tényeket nem volt szükséges megörökíteni. Ennek alapján feltehetően akkor is létező gyakorlat volt a gyermekek elhagyása az ókori társadalmak szinte mindegyikében, mégsem minősíthetjük a gyermekkitételét általánosan gyermekgyilkosságnak, még akkor sem, ha ez mai fogalmaink szerint valóban a gyermek létének veszélyeztetésével járt, illetve annak halálához vezethetett. Az isteni és emberi világ mitologikusan átszótt kapcsolatában a csodálatos dolgok más realitásképzetet váltottak ki. Valerie French szerint ebből adódóan a felnőtteket messze nem rendítette meg annyira egy csecsemő szenvedéseinek elképzelése, mint egy ténylegesen elhagyott és kiszolgáltatott, magatehetetlen kisbaba látványa. Több történet szól befogadásról is, ebben az esetben akár a sors, az istenek ajándékának vagy valamiféle küldöttének tekintették a talált kisdedet. Egy ilyen fontos és sorsdöntő tett soha nem elhamarkodott döntés eredménye volt, hiszen a legtöbb helyen vezettek valamiféle nyilvántartást a születő gyermekekről, legalábbis a közösség tudott érkezésükről: „a források beteges vagy deformált gyermekeket és törvénytelen fiúkat említenek, olyanokat, akiket kithettek volna, de nem tettek” (FRENCH 2004: 8).

6.2. A zsidó hagyomány

Két alapvetése van a bibliai és a Biblia utáni szövegeknek, amelyek a társadalmi törvények tárgyalásakor rendre előtérbe kerülnek. E két alapvetés az *irgalom* és a *szeretet*, illetve ezek erkölcsi, társadalmi, egyéni és isteni értéke. A zsidók istenképének az irgalmasság a legfontosabb jellemzője. Emellett áthat mindenben és felülír mindent a szeretetet parancsolata.

A híres Akiva Rabbi⁵ egyetlen mondatban így foglalta össze a zsidóság lényegét:

⁵ Jozef ben Akiva (i. sz. 50–132,137) a zsidóság egyik legnagyobb tanítója, a tudományok, a tanítás és a tanulás megszervezője, a jabnei (más írásmódban Javne vagy Jamnia) akadémia alapítója, híres írásmagyarázó. A Hadrianus császár alatti szabadságharc (i. sz. 132–135) során a zsidóság szellemi vezetője. „Szent”-nek nevezett vértanú (UJVÁRI 1929).

„Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat« [Lev 19,18/H] – (ez) a legátfogóbb főszabály; (ennek az az értelme), hogy sose mondd: amiért én megvetett vagyok, legyen embertársam (is) megvetett” (LENHARDT – OSTEN-SACKEN 1987: 174–199). A zsidóság története során kevésbé távolodott el e törvény (Lev 19,18) megvalósításától, mint más vallási csoportok vagy a nagy vallások. E szerint a szabály szerint éltek, és ez megvalósult a fogyatékkal élőkre vonatkozóan is (SACHS 1988: IX–X).

„Az Úr jószágos mindenkire, telve irgalommal minden iránt, amit alkotott.” (Zsolt 145,9/SZIT)

E téma számára azonban a fogyatékkal élők megítélése az elsődleges fontosságú, akikről ennél sokszorta kevesebb említés történik. A Biblia közülük is talán a vakokra és a siketekre hivatkozik legtöbbször, valamint alkalomszerűen a némákra és az értelmi fogyatékkal élőkre. A hagyományosan metaforikus értelemben vett vakság, siketség és némaság ugyanolyan jelentős szerepet játszik a héber Bibliában, mint a klasszikus írott zsidó hagyományanyagban, a Misnában⁶, a Talmudban⁷ és a Midrás⁸ irodalomban.

Az emberi szeretet az isteni szeretetből fejlődött ki. Izrael vallása az ókor óta Isten egyedülvalóságát és igazságosságát hirdeti, kinek kizárólagossága a megingathatatlan erkölcsi akarattal fonódott össze, Istenének mindenható kegyelme különösképpen a szegényeket és a gyengéket emeli magához. Ez az Isten nem a külsőben megnyilvánuló erőt és hatalmat kívánja meg híveitől, hanem a hitet, a legbensőbb istenfélelmet. E gondolkodásmód eltérőségében (például a görög–rómaihoz viszonyítva) áll a zsidó vallás potenciális nyitottsága a fogyatékos emberek felé – nem mérlegelve fogyatékoságuk természetét.

Minden vallási hagyománynak megvan a maga rendje és a maga szabályai a betegek ápolására és róluk való gondoskodásra vonatkozóan, ezt a témát részletesen tárgyalja, és történetiségét is kibontja a Helmut Weiß, Karl Feders Schmidt és Klaus Temme szerkesztésében megjelent *Ethik und Praxis des Helfens in verschiedenen Religionen* (2005).

Még a nagy teológiai és bibliai lexikonoknak is csak az elmúlt évtizedekben megjelent kiadásai rendelkeznek a *Fogyatékoság/Disability/Behinderung* címszóval, és egyben utalnak rá, hogy a fogyatékoságok különböző megnyilvánulásaihoz tartozó pontos leírásokat a megfelelő címszavaknál kell keresni: vak(ság), siket(ség),

⁶ *Misna* (jelentése: 'ismétlés'): a „szóbeli tan”-nak nevezett Biblia utáni irodalom része, mely a Tóra rendelkezéseivel kapcsolódó kérdések és válaszok formájában gyűlt össze az évszázadok folyamán. Tartalmazza a vallástörvények (*halácha*) gyűjteményét és rövidebb elbeszéléseket, tanításokat (UJVÁRI 1929).

⁷ *Talmud* (jelentése: 'tan', 'tanulmány'): a posztbiblikus zsidó irodalom legnagyobb és legfontosabb, tematikus rendszerbe foglalt jogi és vallási alapvetése, gyűjteménye. Magába foglalja a *Misnát* és annak magyarázatát, a *Gemárá*t (UJVÁRI 1929).

⁸ *Midrás* (jelentése: 'tanulmányozás', 'nyomozás'): a zsidó bibliaexegetika eredeti, ókori formája. (Exegézis, vagy görög átíratban egzegézis. Jelentése: 'kifejtés', 'megvilágítás', 'értelmezés'.) Vallásos szakkifejezésként, szövegmagyarázatot, szentírás-magyarázatot jelent. Szűkebb értelemben teológiai tudományág, a Biblia elemző és értelmező magyarázatának tudománya (UJVÁRI 1929).

néma(ság), béna(ság), sánta(ság), elmeháborodott(ság) és a többi. Ezeket a fogalmakat a régebbi szakirodalmi művek még szabatos és elfogadott kifejezéseként használták definiáló, leíró célzattal. Szükséges tehát a fogyatékoságok Szentírás szerinti felsorolásánál azok régi megnevezése és leíró elemzése is, anélkül, hogy pejoratív értelmezéssel társítanánk.

A TaNaK⁹-ból tehát szinte semmit nem tudunk meg a fogyatékos emberek konkrét helyzetéről. A kultuszi előírások, az eszkatologikus várakozás és az óvó rendszabályok azonban azt mutatják, hogy a megnevezett fogyatékoságokkal élő emberek ugyanúgy tagjai voltak az időszámításunk előtti első két évezred társadalmának. Azonban speciális gondjaikról – néhány helyet kivéve – nem esik szó. Nagy valószínűséggel azért, mert a korabeli zsidóság társadalmi gyakorlatában ez nem jelentett sem megoldhatatlan, sem más okból különösebb módon említést érdemlő nehézséget (SZAGUN 1983: 48–49; SOLTÉSZ 2003: 9–11).

Csak két helyen találunk a Tórában, azaz Mózes öt könyvében kifejezetten fogyatékos emberekre vonatkozó törvényeket arról, hogyan kell viszonyulni a vakokhoz és a siketekhez, tehát azokhoz, akik érzékszervi fogyatékosággal rendelkeznek: „*Ne átkozd a siketet és a vak elé ne vess gáncsolat, hanem féld Istenedet.*” (Lev 19,14/H); „*Átkozott legyen, aki a vakot tévútra viszi!*” (MTörv 27,18/H).

Valamint az alábbi idézetet még lelki betegekre is vonatkoztatják: „*Az elkeseredett embert ne nevesd ki, mert aki megalázta, föl is emelheti*” (Sir 7,11/SZIT).

Annak ellenére, hogy nem vált alapvető nézőpontjává a zsidó tanításnak, többször felvetődő gondolat a magyarázatokban és az esszéus szabályzatban, hogy a betegség vagy a fogyatékoság Isten büntetése, mely az elkövetett bűnökre vezethető vissza és ezzel szoros összefüggésben áll. Erre „Mózes éneke” is ad némi igazolást:

„*Lássátok most, hogy Én, Én vagyok az, és nincs más isten mellettem: Én ölk és Én éltetek, Én ütöttem sebet és Én gyógyítok, és nincs, aki kiszabadíthat kezemből. Mert fölemelem kezemet az égre, Én mondom: Én örökké élek! – Ha megélesítem villogó kardomat és kezem megragadja az ítéletet: Bosszút állok elleneimen és megfizetek azoknak, akik gyűlölnék.*” (MTörv 32,39–41 és 43–44/H)

„*Az, aki vétkezik Teremtője ellen, az orvosoknak kerül a kezébe.*” (Sir 38,15/H)

Mivel azonban Istennél nem létezik magasabb bíró, az embereknek nincs joguk megvetéssel és kizsájtással tovább büntetni mindazokat, akiket már utolért az Úr haragja. Rájuk mint embertársakra kötelezően érvényes a segítség parancsa. Szó sincs arról a zsidó hagyományban, hogy a beteg és fogyatékos embereket kiközösítené és/vagy elhanyagolná a közösség, éppen ellenkezőleg, törvényi előírásnak – az

⁹ A héber Biblia három fő részének rövidítése, betűszava. „Tóra”, azaz Mózes öt könyve, „Nóbim”, azaz a prófétai iratok és „Ketubim”, az egyéb szent iratok.

isteni törvényeknek – megfelelően épül fel a társadalmi igazságosság és kölcsönös segítség rendszere.

A zsidó vallás és benne a nevelésre vonatkozó törvények meghagyják annak ösztönös felismerését, hogy (az emberek) a gyermekek nem egyformák. Pontosan a gyengébbek azok, akiknek több nevelésre, odafigyelésre és a tanár hatékonyabb segítségére van szükségük, mint a többieknek. Már abban a korban is mennyire tisztában voltak a gyermekek egyéni képességeinek sokféleségével. Akik valamilyen okból fogyatékoságuk, rendellenességük, egyéb tanulási nehézségeik vagy esetleg magatartási zavar miatt nem tudtak továbbtanulni, azok számára más módot találtak, hogy hasznos tagjai legyenek a közösségnek.

Sachs gondolatmenetét alátámasztva ugyanez jelenik meg a Talmud „*Aboth*”, azaz az Atyák mondásai V/14. szakaszában: „Aki nehezen fog fel és könnyen felejt, ez rossz osztályrész” (MOLNÁR 2007: 443) – Lazarus Goldschmied fordításában ’adottság/tehetség’ (GOLDSCHMIED 1903: 1069; hivatkozza még KÉRI 1995; MIKONYA 2014). Ez az egyszerű, kommentár nélküli megállapítás is mutatja, hogy a zsidó pedagógiai gondolkodás már a rabbinikus korban is írott dokumentumokban határozta meg a gyengébb képességet. Nem rekesztette ki és nem büntette a máságot, hanem megpróbálta tanítani az ilyen gyermekeket is, ameddig be nem bizonyosodott, hogy nem tudnak lépést tartani – még sok segítséggel sem – a tananyagban. Ekkor más hasznos tevékenységet kerestek számukra, ami valószínűleg sokban hozzájárult elfogadásukhoz és egyéni fejlődésükhöz is. Ellentétben a bezárással, az elkergetéssel vagy a koldulással.

Anna-Katherina Szagunnak az a nézete helytálló, mely szerint a nagycsaládok szoros kötelékében egy fogyatékos családtag számára is könnyen megtalálták azokat a feladatokat, amivel hasznos tagja lehetett a közösségnek. Míg a római korban íródott Újszövetségben sok helyen szerepelnek a társadalom perifériájára került fogyatékos emberek (pl. vak koldus), addig a TaNaK-ban hasonló esetekről nem olvashatunk. Adódik azonban a következtetés, hogy a korszak társadalomgazdasági rendszerében a fogyatékos emberek természetes módon voltak integrálhatók. Egy olyan társadalomban, ahol az egyént nem annak alapján ítélték meg, hogy a termelési folyamatban mennyit állít elő, hanem hogy erejéhez és a szükségletekhez mérten mennyire veszi ki a részét, mennyire lehet számítani rá. Sokkal kisebb problémát jelentett valaki állandó, de gyengébb teljesítménye, mint egy váratlan betegség, vagy haláleset. (SZAGUN 1983: 49)

Ebben a formában nyer gyakorlati értelmezést a már említett Stikernél felmerülő foucault-i gondolat, hogy precíz társadalmi konstrukciók nélkül nincsenek fogyatékos emberek és nem létezik fogyatékoság sem. (STIKER 1999: 14)

A Jeruzsálemi Templom főpapságára vonatkozó szigorú előírásoknak része az egészséges és ép testalkat is. Ebben sokan a kirekesztés egy formáját látják, mert

nem ismerik vagy nem szívesen veszik tudomásul a korabeli szabályok mögöttes szakrális és társadalmi jelentéstartalmait. A katolikus liturgiától a védikus áldozatokig az ősi rituálék csak és kizárólag akkor érvényesek, ha hibátlanul végzik a szertartást. Az állandóságnak ez a szigorú előírásszerűsége, azaz a szakrális szintre emelt külső és belső precizitás más vallások történetében is nyomon követhető. Ebben az esetben a testi megfelelés a szentség biztosítója, a szent cselekmények mozdulatainak állandóságát és tökéletesen kivitelezett voltát is jelentik. Adott esetben egy mozgáskorlátozott főpap nem lehetett volna képes a napokon át tartó többórás szertartások teljes és tökéletes megvalósítására. Mindent pontosan úgy kell tenni, ahogy az ősök tették, ahogy az Isten/istenség ezt kezdetben megszabta. Az ókori világ embere számára

norma, sőt erény volt úgy viselkedni, ahogy mások viselkedtek, úgy cselekedni, ahogy az emberek öröktől fogva cselekedtek. [...] Az emberi élet minden területe – a termelés, a társadalmi élet, a család és magánélet – csak annyiban nyer értelmet és jóváhagyást, amennyiben része a szakrálisnak, követi az ősi „az idők kezdetén” kialakított rítusokat. (NÉMETH 2004: 14)

Tehát a bármi módon hibás áldozatbemutatás nem szolgálhatja az istenség és az emberek közötti kapcsolatot, sőt az istenség haragját vonhatja az egész közösségre.

Isten az összes sémi népek félelmet gerjesztőnek, rettenetesnek képelték, akit bűnös ember meg nem közelíthet, s akinek jó minél messzebb távolodnia a világtól, mert közelségéből még súlyos bajok eredhetnek. A közösséges megszenteltelenítheti s viszont, az isten a világot ronthatja meg. Ez az oka az isten transzcendenciájának. E vonás a legerősebben Izraelben érvényesül. (VARGA 1938: 313)

Ennek fényében kell látni és értelmezni a fogyatékosra vonatkozó kizáró tényezőket a zsidó főpapság esetében, melyek rajtuk kívül senki más nem érintettek a nép köréből (RENNER 2011: 2–3). A betegek és fogyatékosok ugyanúgy részt vehettek az istentiszteleteken és az ünnepeken, mint az egészséges és ép többség. *„Istene kenyerét eheti a legszentebből és a szentből. Csak ne menjen a kárpithoz és az oltárhoz oda ne lépjen, mert hiba van rajta”* (Lev21,22–23/H). Kizárva a társadalomból egyedül a leprások voltak, akik esetében a teljes kirekesztés – más orvosi megoldás hiányában – pusztán népegészségügyi okokból elrendelt kényszermegoldásnak számított (SACHS 1988: XI).

Míg a görögök számára elsősorban a test szépsége jelentette a tökéletesség megnyilvánulását, addig a zsidóság inkább az ember szívének jóságát dicsérte és a TaNaK-ban a szeretetet és a szívbéli együttérzést emeli ki. Tanítása szerint a világ három fő

alapértéken nyugszik: a tanításon, az istentiszteleten és a szeretet kinyilvánításán. Ennek érdekében szigorú társadalmi szabályok vonatkoztak az adakozás¹⁰ rendjére a szerint, hogy ki mennyi ideje volt lakója/tagja a közösségnek és milyen anyagi javakkal rendelkezett. Ezekből az Isten iránti elkötelezettségből a közösség számára beszolgáltatott anyagi javakból támogatták a szociálisan és egészségügyileg rászorulókat, mert a jótékony adomány és a jó cselekedet ugyanannyit számít, mint az összes többi mózesi törvény betartása. (BERGMANN 1914: 54–70)

Tehát az adózás törvénytisztelete is a zsidó etika ősi elve. Annyit kellett adni, amennyitől nem rosszabbodott senkinek a saját egzisztenciája, de azért már megérezte (HÁBERMAN 2014).

A közösségnek tehát minden időben biztosítania kellett a törvényeknek és tradícióknak megfelelő életvitelt és az ehhez nélkülözhetetlen feltételeket, melyek a születéstől a halálig megteremtették tagjaiknak a biztonságos feltételeket és a külső hatalmak felé is képviselték őket. Az Isten által rendelt közösség a kiválasztott nép egy kisebb egysége, ahol a társadalmi igazságosság alapján éltek. Ez a magasabb szintű társadalmi élet, mint a kölcsönös segítség jegyében zajló közösségi létforma, a Tóra üzenete, ahol a kiválasztottság nem kiváltság, hanem felelősség (HÁBERMAN 2013). Ez a felelősség adott küldetéstudatot az ószövetségi kor emberének, Tarjányi Zoltán úgy fogalmaz, hogy „Isten, mint pedagógus, vagyis nevelő, az ember életének minden szeletét meghatározza, s így e komplex szisztéma generációk sokaságát segítette el a felnőtt gondolkodás kialakításához” (TARJÁNYI 2000: 33). Ezzel a templom egyben az aktív szociális gondoskodás színtere és központja is egyben.

A zsidóság a törvény által „üdvözül”, a törvény ismerete azonban csak hosszas tanulás útján sajátítható el, így azok, akik tanultabbak, pontosabban tudják értelmezni és betartani az isteni előírásokat. Ezért kap mindenki lehetőséget a tanulásra. Akik számára ez valamilyen oknál fogva nem lehetséges – vagy legalábbis nem a közösség által elvárt és elfogadott módon – ők felmentéseket kapnak. Ennek hosszú sorát alkotta meg nagyon részletesen a halachikus joggyakorlat a nőkre, a betegekre és fogyatékos személyekre, a kiskorúakra és az önhibájukon kívül hátráltatottakra – azaz a kisebbségekre vonatkozóan.

A Zsidó Lexikon szerint az igazságosság fogalma a zsidóság gondolkodásában erősen emlékeztet az egyiptomi kultúra tárgyalásánál bemutatott *maat* fogalmára, ebben az értelemben ez az isteni rend földi megvalósulását, de sokkal inkább a szándékos és törvényileg szabályozott megvalósítását jelenti. Ez a zsidó erkölcsstan egyik legfőbb követelménye. Tartalmi mélységére jellemző, hogy az alamizsnát és jótékonytságot is igazságosságnak nevezi, mert nem csupán az emberi önkény és jóindulat művének tartja, hanem az isteni rend helyreállításának, és így elsődleges

¹⁰ Az *alamizsna* kifejezés megtalálható az elemózsia szavunkban is.

emberi kötelességnek is. „A Talmud becsületességet követel oly esetekben is, melyek nem eshetnek bírói megítélés alá; hanem csakis a lelkiismeret védelme alatt állanak” (UJVÁRI 1929: 386).

Szükséges annak további hangsúlyozása is, hogy a Lev 21,16–24 nem vonatkozik a fogyatékos emberek általános kizárására az istentiszteletből, hanem csak azokra, akik a főpapi hivatal örökletes rendjében, az áldozatok bemutatásában Áron utódai lehettek. Ez tehát egy hosszú felsorolásban csak néhány részfeltétel, válogatás (szelekció), alkalmassági kiírás egy különleges feladat ellátására, amit a Leviták könyve alapvetően megkövetel (lásd Kiv 19,6).

A qumráni esszénus közösség szabályzatának kizáró feltételei bár ennek tükrében fogalmazódhattak meg, csak egy kis szektás közösség legfelsőbb tagjaira érvényesek, és nem jelölnék meg általános érvényű feltételeket vagy az alapvető tanítás módosítására vonatkozó igényeket. Mindezek a feltételek inkább alkalmassági követelményeket, mint diszkriminációt fogalmaznak meg, melyeknek fizikai, filozófiai, hagyománybéli, vallási és egyéb, a közösség érdekeit szolgáló magyarázatai vannak. Későbbi korok és területileg máshol kialakult kultúrák ezekből eredtetett esetleges torzított értelmezéseikért ők nem tehetők felelőssé, és visszamenőlegesen, mai értékrendünkkel sem mérhetők e szabályok.

Elképzelhető érvelés lehetne, hogy mivel a zsidóság törvényei Mózes öt könyve alapján ma is érvényesek, így napjaink értelmezésében ezek valóban diszkriminatív szabályok. Ám i. sz. 70 óta nincs Jeruzsálemi templom, és a Qumránban feltárt formájában nincs esszénus közösség sem. Így nincs szükség e törvények újkori értelmezésére és alkalmazására, csupán azt kutathatjuk, hogy az akkori világban ezeket miért alkothatták meg és hogyan alkalmazhatták. Az Egyházi Törvénykönyv 1025. kánonjához írt lábjegyzete észszerű magyarázatul szolgálhat a rendtartás mindenkori elveihez:

A felszentelésre az embert az egyház választja ki. Tehát az a tény, hogy egy arra jogilag képes személy diakónus, pap vagy esetleg püspök kíván lenni, még nem teszi jogosulttá az illetőt a megfelelő rend felvételére. Az egyes szentelendők kiválasztásának egyik fontos szempontja hasznosságuk az egyházi szolgálat számára [...] az egész egyház szükségleteinek szem előtt tartásával. (ERDŐ 1997: 705)

A zsidóság társadalmi etikájának egyik legfontosabb eleme a közösséget segítő szociális igazságosság, azaz a „cedaka” (héb. צדקה) szerint Israel számára a társadalmi gondoskodás nem az állam, hanem a szív feladata volt. Az ókori Közel-Keleten egyedülálló módon a Tóra parancsa vezetett a szeretet és a könyörületesség útján a kereszténységig. (BERGMANN 1914: 51–53)

6.3. Kereszténység

A *kereszténység* – kialakulásának kulturális közegéből adódóan – egy alapvetően zsidó hagyományokra és ismeretanyagra épülő vallási és társadalmi tanítás, jelentős mértékű görög és római jegyekkel is ötvözve. Ennek legjelentősebb megnyilvánulása a démonológia tana, mely alapjaiban ugyan már szintén létezett a zsidóság történetében, de csak Jézus korában vált általánosan elfogadott eszmévé. Ezt fejlesztették tovább a korai egyházatyák a patrisztikus korban, megalkotva a pokol büntetőmechanizmusának előképét és a bűn fogalmának majd másfél évezredre érvényes fogalmát. Így válhatott a tökéletlenség és a hiányosság, azaz a fogyatékoság egyre inkább valamiféle isteni büntetéssé, mely feltétlenül és kétséget kizáróan feltételezi a személyes és/vagy megörökölt bűnök büntetését. Ettől csak hitének tökéletes átélésével, valamint akarátának teljes Istenre irányulásával szabadulhatott meg valaki. Mindazok, akik ezt megérteni és/vagy teljesíteni a közfelfogásnak és társadalmi elfogadhatóságnak, valamint az egyház egyre szigorodó szabályainak megfelelően nem voltak képesek, azokra megátalkodotként – mint az ördög elkötelezett szolgálóira – a kitzasztottság, a megvetés és a halál várt.

A kereszténységről szólni csak Jézus személyével összefüggésben lehet. A Jézus név a *Jehusua*, *Josua* személynévből ered, amelynek jelentése 'JHVH az üdvösség'. Valamikor i. e. 4 előtt, valószínűleg i. e. 6-ban a júdeai Betlehem városában, zsidónak született, és talán i. sz. 27-ben lépett fel Galileában vándortanítóként. Háromévnvi nyilvános működés után feszítették keresztre, pontos adatok hiányában azt mondhatjuk, hogy i. sz. 26–36 közötti években halhatott meg – abban az időszakban, amikor Pontius Pilatus volt Róma Iudeae tartományának helytartója. A keresztény vallás szerint nemcsak korának prófétája, vallási tanító és hitújító volt, hanem maga a Krisztus, a Messiás, az Isten Fia. A görög *khrosztosz* és a héber *másijach* kifejezések szó szerinti jelentése 'felkent'. Ezt a TaNaK még a legitimen uralkodó királyokra, főpapokra és pátriárkákra használta, a késői zsidóság viszont a jövendölésekben megígért királyt értette rajta. A római megszállás alatt Izrael a függetlenséget helyreállító, a megszabadító nemzeti királyt várta, akinek hatalma az egész világra kiterjed majd. A keresztény szóhasználat letisztult teológiai formájában ez a kifejezés „Messiás – Krisztus” az ősegyház korától kezdve a názareti Jézus kitüntetett címe lett, és a 'megváltó, üdvözítő, szabadító' jelentéstartalommal gazdagodott (RAHNER – VORGRIMLER 1980: 348, 492).

A názareti Jézus tevékenységének megértéséhez szükség van a fogyatékos emberek helyzetének és nevelésének kortörténeti vizsgálatára és az ezen alapuló újszövetségi tanítások helyes értelmezésére is.

Az Ószövetség könyveivel ellentétben feltűnik, hogy az evangéliumokban milyen sok szó esik a valamilyen fogyatékoságú emberekről és a fogyatékoságukból eredő egyéni, nehéz helyzetükről. Mivel ezek a történetek többnyire Jézus csodás gyógyításával vannak összefüggésben, arra is érdemes figyelni, hogy milyen

fontos az adott állapotból való megszabadulás eszméje. Az evangéliumok tehát egy speciális nézőpontból, a hit, az új hit, az Isten Fiában való hit révén történő megszabadulásokról tesznek tanúságot. Mindemellett azt bizonyítják, hogy, ellentétben az ószövetségi időkkel, Jézus korára jelentős és megoldatlan társadalmi tényezővé vált a vak, nyomorék és különösen a megszállott koldusok tömege – azaz a kirekesztett és a társadalom perifériájára került fogyatékos emberek jelentősen megnövekedett létszámú csoportja. Anna-Katherina Szagun hivatkozva Senecára azt írja, hogy ez a jelenség általánosan elterjedt volt a birodalomban. A hajdani Izrael számára tehát a Jézus korát megelőző évszázad három sarkalatos társadalmi és gazdasági változása szétzilálta a mózesi törvények ősi rendjét, ám nem adott választ a kialakult problémák megoldásának kérdésére.

- A túlnépesedés, a tulajdonviszonyok megváltozott eloszlása és a megduplázódott adóterhek, ezzel együtt a középső és alsó társadalmi rétegek jelentős létszámcsökkenése/lecsúszása és létének folyamatos veszélyeztettsége felbontotta a hagyományos társadalmi struktúrát.
- A félelem a megszálló hatalomtól, valamint a belső feszültségek a különböző pártok támogatói között állandó belpolitikai bizonytalanságot eredményeztek. Már a rokoni kapcsolatok sem jelentettek megbízható védelmi hálót és biztonságot.
- A termelési viszonyok megváltozása, a működési rendszerét tekintve rugalmas, zárt házigazdasági formáról áttértek az exporttermelésre. Háttérbe szorult a széles körű szükségletek kielégítése, helyette a szűk tulajdonosi és vezető réteg pénzügyi érdekeinek kiszolgálása került előtérbe. A gazdaság a piac igényeitől, áraitól és szállítási körülményeitől függött. Megszűnt a közérdeket szolgáló igazságos elosztás ősi rendje, helyette a teljesítmény-bérfedezet elvei váltak fontossá és elsődlegessé. (SZAGUN 1983: 73–75)

A szerző a megváltozott társadalmi-gazdasági környezettel magyarázza az esetek fokozódó marginalizációját:

Az új feltételek mellett a fogyatékos embereket már nem tudta felvenni a szintén felbomlóban lévő nagycsaládi rendszer biztonságot nyújtó szociális hálója. Egy ilyen családtag szinte elviselhetetlen teherként nehezedett a réginél már jóval kisebb lélekszámú mikroközösségre, ezért koldulni kényszerült, hogy legalább saját ellátásának költségét megkeresse. Feltehetően sok fogyatékos embert kutasított a családjá, vagy egyszerűen hátrahagyták őket, amikor adótartozásaik miatt elmenekültek a tartományból. E viselkedés teológiai magyarázatát adja az a farizeusi gondolkodás, ami a papokra vonatkozó mózesi tisztasági törvényeket a népesség egészére alkalmazta és ezzel a fogyatékos embereket még inkább leválasztotta a társadalomról. Ők távolságtartó módon, kizárólag pénzbeli adományokkal óhajtották ezt a kérdést rendezni, ami sem megoldást nem jelentett, sem a beilleszkedést nem tett lehetővé. (SZAGUN 1983: 74–75)

Ez is mutatja, hogy a megerősödött farizeusi mozgalom nem a társadalmi megvalósíthatóság és szükségesség elvei szerinti megoldásokat nyújtott, hanem – sokszor értelmezési rendszeréből teljesen kiragadva – a szó szerint vett mózesi parancsolatokkal akarta a vallást a hellenizmus hatásaitól megmenteni.

Mindez pontosan elemezhetően mutatja a zsidóság akkori önértelmezési válságát olyan helyzetben, amikor egy önmagát saját Istene által kiválasztottnak tudott nép, külső elnyomás alá került, amely végső pusztulással fenyegette, és nemcsak belső egyensúlyát borította fel, hanem egyenesen a kulturális, társadalmi, politikai és vallási megsemmisülés szélére sodorta. Ezek az intézkedések – bár alapjai lettek a későbbi ellenséges értelmezések lehetőségének – még nem kifejezetten a fogyatékos emberek ellen irányultak, hanem mintegy utolsó kapaszkodóként, a meglévő értékekhez próbáltak a végsőkig ragaszkodni. A fogyatékoság történetének szemszögéből vizsgálva súlyosságukat azonban egyértelmű, hogy társulva a világ- és emberkép nagyon jelentős értelmezési változásával, megalapozóivá váltak a későbbi diszkriminációnak.

Pedig a názáreti Jézus tanítása egyértelműen a megszabadító, bűnből feloldozó, megváltó Krisztus üzenete, aki mindezt cserébe pusztán hitet és szeretetet várt az emberektől. Az apostolok – főleg Pál – és a patrisztikus kor egyházatyái annyira féltették az evangéliumi tanításokat a jelentős befolyással bíró és szerteágazó pogányság különféle hatásától, hogy szinte a minden világi örömről lemondó aszkéta-szerzetes életszentségének szintjére emelték az alapvető megfelelés mértékét. Így Jézus Krisztus boldogító és megszabadító küldetése az euforikus boldogság szabadsága helyett a bűnösök vezeklő családjává alakította a hívek közösségét és egyben a kora középkori Európa társadalmait.

Mindazokban, akik az idegen befolyás okozta változások nehézségeinek hatásaiba belebolondultak vagy beleőrültek, azaz megszállottakká váltak, az idegen hódítók idegen isteneit és démonait¹¹ látták munkálkodni. Aurelius Augustinus¹² összegezve a platonista filozófusok nézeteit azt írja, hogy „a démonok fajukra nézve élőlények, lelküket illetően indulatosak, testük szempontjából levegőszerűek, életkorukat tekintve, pedig örök életűek” (AURELIUS 1943: 186). A 96. zsoltár 5. versét pedig úgy fordítja, hogy a pogányok minden istene démon, az Atya Istent pedig minden istenek felett állónak nevezi. A pogányok istenkként tisztelt lényei csak démonok (AURELIUS 1943: 209). „A *De Civitate Dei* első kötetében árnyaltabb és rendszerezett módon igyekszik katalógust összeállítani az ég és a föld közötti régiók lakóiról. Világuk aktív kommunikációra ösztönzi híveiket és ellenfeleiket egyaránt, vagy kéri őket és imádkoznak hozzájuk, vagy elűzni, elzavarni, elpusz-

¹¹ Korlátolt hatalommal rendelkező és a földet lakóhelyül választó negatív természetfeletti lények (SZABÓ 2011: 133).

¹² Aurelius Augustinus (i. sz. 354–430) keresztény egyházatyja, a patrisztikus irodalom legjelentősebb képviselője. Hippó városának püspökét a katolikus egyház Szent Ágostonként tiszteli.

títani akarják. A létezés különböző szintjein eltérő hatalommal tevékenykedő istenek/démonok álmokban és jóslatokban mutatkoztak meg, illetve nyilvánítják ki akarataikat a népi hitvilág elképzelése szerint” (LAFONT 1998: 57–58).

Az Újszövetség betegségfogalma már ötvözi a hellenizmus római eszmeáramlatait, a népi hitvilág és a zsidó misztika (*kabbala*), azaz a művészi tökéletességre emelt filozófiai gondolkodás hagyományait és tanításait. A démonokat egyértelműen a sátánnal vagy annak gonosz szellemeivel azonosították, akik az embert kívülről, fizikai megbetegedések és fogyatékoságok révén tudták megrontani vagy belé bújva és megszállottságot okozva a lelkét, elméjét teheték tönkre. Egészen bizonyos, hogy Jézus pontosan ismerte mindhármát, és szeretettánának részeként szükségesnek látta felszabadítani az emberek lelkét a rájuk nehezedő hihetetlen nyomás alól. Ezzel magát a beteget gyógyította meg, nem a betegséget kezelte. Pusztán emberi tudása révén valószínűleg nem mérhette fel a mai mélylélektan értelmében a betegségek és fogyatékoságok gyökereit, azonban mint Isten Fia tehetett csodát.

Ma már pontosan tudjuk, hogy az egyén számára súlyosnak megélt lelki gondok minden további nélkül fizikai és szervi tüneteket idézhetnek elő, amelyek akár maradandó egészségkárosodáshoz is vezethetnek. Egy ilyen történet szól az asszonyról, akit „megkötözve tartott a sátán”, azaz meggörnyedt az élet súlya alatt:

„Volt ott egy asszony, akit már tizennyolc éve gyötört a betegség lelke; teljesen meg volt görbedve, úgyhogy nem is tudott fölegyenesedni. Amikor Jézus meglátta, odahívta és így szólt hozzá: »Asszony, megszabadultál betegségedtől.« Közben rátette a kezét. Az rögtön fölegyenesedett, és dicsőítette az Istent” (Lk 13,11–13).

Az Újszövetség történeteiben a betegség az egész emberre vonatkozik, egész lény szenved minden síkon. Sajátos válsághelyzetbe kerül, amelyben a bűn kérdése mindig az Isten és az ember kapcsolatának kérdéséhez vezet (SOLTÉSZ 2003: 17). Jézus gyógyításai a megszabadítás cselekedetei. *„Leányom, hited meggyógyított. Menj békével, és maradj egészséges!”* (Mk 5,34) A hit és a hitetlenség, a hit és a kételkedés állandó párhuzama mentén futnak az események történetei. A hit üdvözít, a hitetlenség a kárhozatra vezet. Nehéz az embernek hitében folyamatosan megmaradni, nehéz tartania magát az úthoz, amit Jézus mutatott neki. A test csábítása, az eltévelyedés, a hitbéli megingás vagy csak egy kis engedmény is bűn, ami büntetést von maga után. A zsidó „törvény a testi ígéreteket lelki dolgok jelképeiként használja” (AURELIUS 1943: 258), ezért ők annak betartásához ragaszkodnak. A keresztyének Jézust követik, aki újraértelmezte a mózesi törvények szigorú, már-már formálisá merevedett kötöttségeit. *„Az én igám édes, és az én terhem könnyű”* (Mt 11,30), és a hit által történő üdvözülés lehetőségét teremtette meg. *„Ne gondoljátok, hogy megszüntetni jöttem a törvényt vagy a prófétákat. Nem megszüntetni jöttem, hanem teljessé tenni”* (Mt 5,17). A teljes belső önátadásért cserébe az örök életet ajánlotta fel. Az örök élet a mennyországban vár a hívők büntetlen lelkére, ahol gyönyörköd-

hetnek majd Isten állandó színelátásában – azaz visszaáll a paradicsomi állapot. Azonban akik nem tudnak ellenállni a kísértésnek, a csábításnak, és letérnek a hit útjáról, a sátán hatáskörébe kerülnek. Mindazok, akik ebben az állapotban meg is maradnak, megátalkodottakká válnak, és a kárhozatra kerülnek. Ennek helye a pokol, a sátán birodalma.

A sátán hatása az ember egészségére és testének épségére a démonok közreműködése révén, valamint a bűn büntetésének fogalma egyenesen vezet a pokol definiálásához. Georges Minois *A pokol története* (2012) című művében részletesen leírja a Bibliára és a keresztény filozófiai gondolkodásra ható kultúrákban fellelhető teljes fejlődési ívet. A keresztény gondolkodást és a fogyatékos, tehát az ördögtől megszállott, neki engedelmessé – értelemszerűen az Istentől elfordult vagy éppen őt megtagadónak bélyegzett – emberek történetét jelentősen meghatározó gondolatok alapjait a korai egyházatyák fektették le.¹³

A pokol tudományos elmélete a Biblia valóságként értelmezett képeire és szavaira, a szó szerint vett allegóriákra és szimbólumokra támaszkodik. Az egyházatyák ezekhez adták hozzá tudásukat és a koruk ihlette jelképeket. A hívek és a későbbi prédikátorok pedig az akkori elképzelt fantáziavilág további adalékaival színesítették. A 2. századtól már e pokol képe része volt a hívek megfélemlítésének és leglényegesebb pontjait lassan dogmákká emelték. Az így kialakított, mindenre kiterjedő és szerteágazó büntetőrendszer képi világát a korai középkor hivatalossá tette, népszerűsítette és utódaival együtt gyakorlati célokra használta fel. (MINOIS 2012: 179)

Ám a fogyatékos személyek vagy testi adottságaik révén nem tehettek eleget a követelmények jelentős részének, vagy értelmi képességeik hiányából adódóan fel sem foghatták ennek lényegét és fontosságát. Mindezek a félelmek és képzetek, társulva a népi hiedelmek képi világával, az általános iskolázottság és a világról, a természetről és az emberről alkotott alapvető ismeretek hiányával, valamint az állami és egyházi vezetők teljes önkényével – a pokol büntetésének állandó rettegésében tartották a keresztény világ emberét. Ezt a görcsös megfelelni akarást, a társadalomnak az isteni büntetéstől és az ördög hatalmától való rettegését csak a reneszánsz és a humanizmus tudta lassan feloldani. Átvéve és némi késéssel lemaradva a szükséges változások mögött az egyház is megtette a maga lépéseit, majd napjainkra visszajutott Jézus szeretettának egyszerűségéhez és a krisztusi megváltás lényegéhez.

Ennek tükrében a fogyatékos nem kötődik többé a bűn fogalmához, pusztán az emberi sebezhetőség és sérülékenység megnyilvánulása, mely szeretetet,

¹³ Részletes újszövetségi démonológiai elemzést nyújt még Otto Böcher *Das Neue Testament und die dämonischen Mächte* (1972) című bibliatudományi műve.

gondoskodást és elfogadást kíván meg és vár el a többségi társadalom önmagukat épnek vélt tagjaitól.

„*Boldogok a lelki szegények, mert övék a mennyek országa*” (Mt5,3). A názáreti Jézus társadalmi tanítása a fogyatékos, gyenge és segítségre szoruló emberekről ma is érvényes és iránymutató. Környezete, földrajzi kiterjedése és eszközei megváltoztak ugyan, azonban mondanivalójának lényege és fontossága két évezred távlatában is változatlan maradt.

Feltűnő a kereszténység korai időszakában, hogy nem tudunk iskolai rendszerűnek nevezhető vagy legalább annak alapjait felmutatni tudó oktatásról beszámolni. E korszak lehetőségeinek a társadalmi tanítás, azaz Jézus igehirdetése adja meg ezirányú fő vonalát. A zsidó kultúra a római elnyomás alatt jelentős hanyatlásnak indult, és i. sz. 70-ben történelmi formájában végérvényesen meg is semmisült. A Római Birodalom központi területein élő korai keresztény közösségek főleg a szegényebb néprétegekből tevődtek össze, akiknek nem lehetett lehetőségük iskolai nevelésben és oktatásban részesülni. I. Constantinus császár uralkodásának utolsó évtizedében az új Rómát, Bizáncot helyezte előtérbe, ezt építette és fejlesztette a birodalom új központjává. Halála után Nova Romát átnevezték Constantinopolisra, Konstantinápolyra, azaz Konstantin városára, i. sz. 337-ben bekövetkezett halálával Róma lassú hanyatlásnak indult.

Így függ össze a teológiai gondolkodásban a beteg vagy fogyatékos, azaz a démonok által megszállt és hatalmába kerített ember az ördög befolyásával és az örök kárhozattal, mert – a korszak nézetei szerint – hite nem volt elég erős és kitartó. Esetleg veleszületett rendellenesség folytán nem is közvetlenül saját, hanem szülei bűneit hordozza. Ágoston filozófiájában ez úgy lehetséges, hogy szerinte a gyermek lelkét a szülők nemzik. Bár Nyíri Tamás szerint e gondolatmenete már a mai fogalmaink szerinti materializmus határát súrolja, mégis ezt az elméletet választotta, mivel a lélek közvetlen isteni teremtését nem tudta összeegyeztetni az áteredő bűn tanával. (NYÍRI 1991: 128)

A bűnös tehát pusztulásra ítéltetett, mert (főleg értelmi és ezáltal akarati) fogyatékosága okán nem is tudott megszabadulni bűneitől. Ha másképpen nem, hát a sérült emberi testtel együtt végérvényesen meg kellett semmisíteni magát a démont is. Ennek több más tökéletességig fejlesztett módszere mellett leghatékonyabb eszköze a tűz volt, a máglya – a purgatórium tisztítótüzeének mintájára.

Az ártó démonok és fejedelmük a sátán, a szexuális vagy azzal bármi módon kapcsolatba hozható bűnök mint a félelem forrásai már oly mélyen rögződtek a Jézus korabeli zsidóság tudatában, hogy az evangélisták és velük együtt a zsidó őskereszténység alapvető okokként hagyományozta át a tanításokban és azok magyarázataiban. Ez az elképzelésrendszer vezetett a bizonyos betegségekben szenvedők és a fogyatékos emberek megbélyegzéséhez, kitzasztásához, valamint bűnősként és

e bűn potenciális terjesztőjeként történő értelmezésükhöz. Hiszen a démon önálló szellemi lény, aki akár egy másik élőlénybe is átköltözhet, ha az nem tud vagy valamiért nem akar neki hitében kellően ellenállni. „Az ördögök erre kijöttek az emberből, és megszállták a sertéseket” (Lk 8,33).

Ennek ténye és kialakulása azért fontos, mert a történelem egy későbbi szakaszában alapot szolgáltat majd a fogyatékos emberekkel való bánásmód egy igen szélsőséges példájára először az eretnek-, majd a boszorkányüldözések formájában. Eretnek volt mindenki, aki másképpen értelmezte vagy nem szó szerint mondta vissza a katekizmust. Shulamith Shahar *A negyedik rend – Nők a középkorban* című könyvének „Boszorkányok” fejezetében kifejti: „A boszorkányságról¹⁴ kialakított elmélet azzal a sajátos nyugat-európai jelentéstartalmával együtt, hogy a boszorkány az Ördög cimborája csak a középkor végének utolsó évtizedeiben jelent meg. Maguk az üldözések legnagyobb részben már a 16–17. században zajlottak” (SHAHAR 2004: 345–346).

Johannes Nider, domonkos rendi szerzetes 1436 körül megjelent *Formicarius (Hangyaboly)* című teológiai műve Európában elsőként írt részletesen a boszorkányok tévelygéseiről és ő sugallja először, hogy a boszorkányok egy titokzatos, sátáni szekta tagjai. Sok gondolatát átvéve a két német inkvizítor Jakob Sprenger és Heinrich Institoris tollából 1486-ban megjelent a *Malleus maleficarum* azaz a *Boszorkányok porölye* című inkvizítori kézikönyv, ami már a boszorkányperek gyakorlati útmutatójaként szolgált. Ennek értelmében boszorkány (a *malifica*¹⁵) az, aki szövetségre lépett az Ördöggel, engedelmeskedik a démonoknak, tagadja Krisztust, a keresztséget és a szentségeket. (SHAHAR 2004: 350)

Boszorkány bárkiből lehetett, főleg azokból a szerencsétlen és vétlen emberekből, akik fogyatékoságuk révén megtestesíteni látszóttak a fentiekben részletezett paranóias félelmeket és téveszméket, de sem önmagukat megvédeni nem voltak képesek és az ő védelmükre sem kelt vagy nem is kelhetett abban a korban senki.

¹⁴ A 'boszorkány' szót a latin nyelvben két külön fogalom jelöli. Könyves Kálmán (1074–1116) rendelete még a régebbi kifejezést használja: „De *strigis vero quae non sunt...*”, azaz „Boszorkányokról pedig, amelyek nincsenek...”. A *strigák* működését a korabeli egyház a bálványimádás egy visszaeső szintjének tekintette, a bűnösöket rontással vádolta, mert az ismerte a természet erőit, kapcsolatot keresett a szellemvilág lényeivel, és tevékenységéhez hívta őket segítségül. Ezeket a szellemi lényeket, illetve démonokat még inkább a régi vallásokhoz tartozónak vélték, és nem azonosították az ördöggel. Aki hitt a boszorkányokban, az elfogadta a pogány istenek befolyását és maga is az eretnekség vagy bálványimádás bűnébe esett. 1435 előtt csak szörványos esetekben fordult elő, hogy valakit az ördöggel való cinkossággal, mint *malifica* vádoltak meg (SHAHAR 2004: 345–362).

Bár *Jeanne d'Arc* perében szerepel ugyan a boszorkányság vádja is, azonban *Szent Johannát* 1431. május 30-án az egyházi bíróság még mint visszaeső eretneket zárta ki és ítélte máglyahalálra (DÍÓS 2009).

¹⁵ *Maleficium* jelentése: Varázseszközök használata mások ártalmára, vagy a környezeten és a természeti erőknél való hatalom gyakorlására. Azt tartották a *maleficák*ról, hogy a jó helyett a rosszat választották, és az Ördögöt imádva elhagyták Istent (SHAHAR 2004: 346–349).

A fogyatékos emberek sorsa még a keresztény egyház értelmezésében is történetileg tekintve rendkívül eltérő mintákat képes felmutatni az elvárások és szokások, a szentírási értelmezések és magyarázatok, valamint társadalmi érzékenység változásaiból kifolyólag. (KOLLMANN – PÜTTMANN 2001: 128)

A názáreti Jézus a világ szabadítójaként mindenkit meghívott a megváltásra. A büntetés több ezer éves történetét a jelen korra bekövetkezett ember- és istenkép változásainak szem előtt tartásával értékelte át, és egy módosított, enyhített formában fogalmazta újra a II. Vatikáni Zsinat tanítása. Véglegesen lezárni azonban nem áll módjában, mert a dogmákat – legyenek bármilyen régiek is – csak úgy megsemmisíteni, nem lehetséges, hiszen ez a dogmák tagadásának minősülne, ami önmagában is eretnekség. Az egyház immár a szeretetet, a hitet és a jóra való törekvést helyezi a középpontba, biztat, de nem fenyeget, figyelmeztet, de az ítéletet meghagyja Istennek. Jézus tanításával a kereszténység újra elindult azon az integráló, befogadó, megmentő és segítő úton, amely a zsidóság ősi hagyományos rendszerében a cedaka volt, és amelyre napjainkban is visszatért, és egyre inkább megerősíteni látszik azt. „Az ember tudata mélyén olyan törvénnyel találkozik, amelyet nem ő szabott meg önmagának; amelynek engedelmeskedni tartozik. E törvény szava mindig arra szólítja, hogy szeresse és cselekedje a jót és kerülje a rosszat” (CSERHÁTI – FÁBIÁN 1975: 454).

A II. Vatikáni Zsinatot XXIII. János pápa hívta össze 1962. október 11-én, de már 1965. december 8-án VI. Pál pápa zárta be. Mindkettőjük emberi nagyságát, hitét, tudását és a modernizálódó világ problémáinak felismerését jelentette a zsinat pozitív emberi hangja és új korszakot nyitó történelmi elkötelezettsége. XXIII. János megnyitó beszédében azt mondta: „Krisztus jegyese ma szívésebben nyúl az irgalmasság olaja után, mintsem, hogy a szigor fegyverével fenyegetőzzék; úgy véli, jobban segít korunk szükségletein, ha tanításának gazdagságát kínálja fel az embereknek és senkit nem ítél el” (CSERHÁTI – FÁBIÁN 1975: 9–10).

Jézus megmutatta és tanította, hogy tetteiben Isten uralma kezdődött meg már itt a földi világban. Isten személyesen törődik minden benne hívő emberrel, ereje lerombolhatja a korlátokat, tehát a csodák reményt ébresztő, bátorító jelekké váltak. Theißer szerint az őskeresztény csodatörténetek valójában az emberi szenvedések feltétel nélküli megsemmisítésének szent jogát fogalmazzák meg.

A betegség és fogyatékoság többé már nem értelmezhető Isten büntetéseként, nem valamiféle megtorlás vagy a figyelmeztetés eszköze. Egyszerűen egy olyan adottság vagy szükségszerűség, ami az ember fizikai létéből és sebezhetőségéből adódó sajátosságként van a földi életben jelen, ami akár lehetőségként is tekinthető. Mindez a szenvedés nem létezik a halál utáni örök életben, tehát a feltámadás egyben biztosítéka is a sérültség, betegség, fogyatékoság, kirekesztettség, nélkülözés,

erőszak és fájdalom, azaz az emberi világ sérülékenységből adódó szenvedéseket maga mögött hagyó túlvilági életnek. (SZAGUN 1983: 86)

6.4. Az iszlám tanítása a fogyatékoságról

Az előzőekben bemutatott monoteista, ábrahámi vallással megegyezően az iszlám is abból indul ki, hogy Allah¹⁶ az embert a legtökéletesebb alakban teremtette meg. Így maga az egészség is része a teremtés rendjének, és azon javak közé tartozik, amelyet az ember isteni ajándékként kapott. Ám a sérülékenység, a tökéletlenség, a mulandóság és a megbetegedésre való hajlam is része a teremtmény életének, így önmagában a betegség fogalma is többféle jelentéssel bírhat. Kifejeződése lehet az ember természeténél fogva meglévő gyengeségének, sebezhetőségének és halandóságának, azonban lehet egyfajta jelzés az érintett bűneire és hibáira vonatkozóan, amely egyben magában hordozza a bűnbocsánat, az isteni próbatétel lehetőségét is.

Lényeges viszont, hogy semmiképpen sem egy bosszúálló Isten büntetése. Ebben az értelemben a betegség akár a bűnbánat és az Istenhez való visszatérés eszköze is lehet. Ennek lélektani tényére az európai szakirodalom is számtalan példával szolgál, de megjelenik a Bibliában is, Jób történetében és az evangéliumokban Jézus gyógyító csodái kapcsán. (SOHN 2004: 45–46)

Az iszlám rendszere szerint a fogyatékoság nem a bűnök következménye vagy utólagos büntetése, hanem egy Istentől rendelt, a világ rendjében létrejövő helyzet vagy állapot. Ugyanakkor a betegség – és ez esetben a tartós betegséggént értelmezhető fogyatékoság is – egyfajta vezeklésként vonja magával a bűnbocsánatot. A társadalom nem taszítja ki fogyatékos tagjait, hanem a muszlim család természetes közösségének kötelékében élhetnek. Integrációjuk azonban a közösség és a család képességeitől, lehetőségeitől függ, alapvetően erre gyakorolhat hatást a kor szellemisége és a népi hitvilág befolyásoló ereje. A *Korán* tanítása szerint a fogyatékos személyek társadalmi integrációjának sem ideológiai, sem gyakorlati akadálya nincs.

Úgy tekintenek ezekre az emberekre, mint akiknek bizonyos képességei behatároltak vagy erősen korlátozottak, és segítségre ennek okán, illetve ezeken az életterületeken lehet szükségük. A különböző fogyatékoságú emberek sem egyforma mértékben csökkent képességűek, ahogyan az ép emberek is sokféle tulajdonsággal rendelkezhetnek. Mindenkinek más segítségre van szüksége és más területe-

¹⁶ *Allah* (al-Lah) az ősi arab panteon főistene, jelentése 'Isten' az arab nyelvben. Ez héberül *Elohim*, arámi nyelven *Eloáh* (ARMSTRONG 1996: 172).

ken jeleskedhet. „*És nem egyenlő egymással a vak és a látó. S azok, akik hisznek és jöttettek cselekszenek, nem [egyenlők] azzal, aki rosszat tesz*” (40:58/SR).

Bár a betegségek és fogyatékoságok próbatételének lehetősége komoly gyakorlati problémákat vet fel, a teológiai alapokon nem változtat. Egy beteg ember, egy fogyatékos személy a betegségének és/vagy képességcsökkenésének mértékében van kiszolgáltatva másoknak. Ezt a nézőpontot megfordítva felmerül a kérdés, hogy milyen feladatokat, kötelezettségeket ró a környezetében élőkre az ő ellátásának feladata. A nehézségek és a gondok hittől, világnézettől függetlenül sok mindenre megtanítják az embert: szeretetre, reményre, végtelen türelemre. A Korán megfogalmazása szerint „*Allah egyetlen lélekre sem ró ki többet, mint amennyire az képes*” (2:286./OCs).

„*Allah nem terhel meg senkit sem [súlyosabb teherrel], mint aminek [elviselésére képes]*” (2:286./SR).¹⁷

„Ennek nyomán a hagyományos társadalmak muszlim közösségeiben egy fogyatékos személy segítségét és ellátását magától értetődő feladatnak tekintik” (MÜLLER 2002: 185). Mindazok, akik a család, a hit, a társadalom védelmében szerzett sérüléseik okán váltak mozgáskorlátozottá, vagy szereztek más, maradandó sérüléseket, a közösség hősként tiszteli. Az iszlám szerint azok, akik így életüket veszítik mártíroknak, vértanúknak számítanak, és jutalmuk a paradicsomba való feltétel nélküli bejutás isteni ajándéka lesz.

A betegséget és ezzel együtt a fogyatékoságot nem feltétlenül szükséges Isten ajándékának és a megtérés útjának tekinteni, a genetikai problémákból adódó fogyatékoságot egyszerűen isteni akaratként kell elfogadnia minden hívő muszlimnak. Ugyanazzal a szerető könyörületességgel kell felé fordulnia, mint ahogyan Allah fordul az emberek felé (SOHN 2004: 46–47).

Ennek értelmében a beteg és/vagy fogyatékos emberek, akik életükben másfajta szenvedést kaptak osztályrészül, mentesülnek az isteni igazságszolgáltatás súlya alól, ők magától értetődően, mintegy alanyi jogon kerülnek be a paradicsomba. Erről a Korán azt tanítja: „*Nem lehet fölróni sem a vaknak, sem a nyomoréknak*¹⁸, *sem a betegnek, [ha nem szállnak harcba]*” (48:17/SR). A „Negyven hadisz”-ban megtaláljuk ezt Szahih al-dzsámi 4300-ra történő hivatkozásnál: „*Nehézségeket küldtem szolgálomra, és megpróbáltam őt. Jutalmaztatók hát tovább úgy, ahogy ezelőtt is jutalmaztatók, amikor egészséges volt*”. És al-Bukhari idézeteként a 19. hadiszban: „*Mohamed Próféta azt mondta: »A Magasztos Allah azt mondta: Ha próbára teszem a szolgálmat, a látását illetően, és ő türelmesen viseli ezt, helyette kárpótlásként neki adom a Paradicsomot«*” (SHUBAIL 2008: 174–175).

¹⁷ A kétféle fordítás a magyarénál sokkal szerteágazóbban fogalmazó arab szöveg eredeti hatását kívánja megmutatni.

¹⁸ Az arab szótári alak „sántát” jelent és más fordítások (OCs és KZsH) is így használják. A francia, német és az angol fordítás is a 'sánta', 'béna', 'gyenge' szavakat használja (Galgóczi István kiegészítése).

Az imádkozás során ugyanolyan jogai vannak egy fogyatékos személynek, mint az ép hívőknek – hiszen az imádság az Istenhez intézett fohász –, ennek megértését pedig magára Istenre kell bízni, aki az emberek szívét vizsgálja.

Az ember lelke mások számára láthatatlan marad. Mindaz, amit képességeink szerint ki tudunk fejezni önmagunkból, önmagunk által, csak lenyomatai az emberi lélek teljességének. Az ábrahámi vallások tanítása szerint kizárólag Isten az, aki igazán ismeri az embert, énjének bizonyos részei még önmaga előtt is rejtve maradnak. Attól, hogy valaki fogyatékosága okán nem tud a külvilág felé elégséges módon megnyilvánulni, még nem jelenti azt, hogy belső világa is ezt tükrözi. Ezért az egyik embernek nincs joga megítélni a másik embert.

Pusztán az lehet és kell hogy legyen a kötelessége – a kisgyermek és az idős emberek mintájára –, hogy lehetőségeihez képest biztosítja számukra a legmegfelelőbb, legméltóbb emberi életet. *„[Legyetek] jók a szülőkhöz! Ha kettejük közül az egyik, vagy mindketten élemedett korba jutnak, ne mondd nekik azt, hogy »Pfúj!« és ne becsméreld őket, hanem tisztelettel beszélj velük!»* (17:23/SR). Minden olyan módszerben, mely az ember fizikai és lelki közérzetének javítását szolgálja, megvan az isteni gyógyító erő. A tisztálkodás, az egészséges ételek, a mértékletesség és még sok más vallási előírás szolgálja ezt.

Mohamed próféta áthagyományozott mondása szerint Allah minden betegségnek megteremtette az ellenszerét, a gyógyszerét is. Az ember feladata egy adott történeti időben, hogy kutatva a világot, tanulva annak titkait megtalálja a lehetőségeket. Számos betegség gyógyítási módját még valóban nem fedezték fel, ám az a tény, hogy valami jelenleg nem áll a tudomány rendelkezésére, még nem zárja ki létének lehetőségét, illetve azt a tényt, hogy előállítása lehetséges volna. Ennek fényében mindenkor nagy hangsúlyt fektettek a gyógyító szerek megalkotására, fejlesztésére és a kezelések tökéletesítésére. Nagyra becsülték a tudást és a tudós embereket, mert ők azok, akik azon munkálkodnak, hogy jobba, szebbé, hasznosabbá tegyék az egész közösség életét. Bár nagyon fontos az egyén elismerése, mégis az iszlám alapvetően közösségben, ummá-ban gondolkodik. A személyes kötelesség és a társadalmi érdek egy olyan dimenzióját mutatja be, melyben nem az egyén sikere és jóléte, közvetlen környezetének előnyei a leginkább motiváló tényezők, hanem az isteni teremtés rendjének szolgálata, mely szerint az emberiség nem azért kapta a Földet, hogy kihasználja, hanem hogy ontológiai küldetését teljesítse. (HEINE – KHOURY – OEBBECKE 2000: 224; SOHN 2004: 48)

Ugyanakkor létezik a betegség – és ezzel együtt a fogyatékoság – értelmezésének egy másik, misztikusnak mondható, de határozottan szélsőséges és a *saria* általános érvényű jogrendjében alapvetően tilalmas elképzelése is. Eszerint mindenfajta gyógyító kezelés alapvetően az isteni akarat és elrendelés ellen való, mert kizárólag az isteni kegyelem képes az embert meggyógyítani. Kevésbé radikális nézet a keze-

lés hiányának felvállalása vezeklési cézzal, vagy a türelem erényének magas fokú gyakorlása érdekében (SOHN 2004: 48).

Az értelmi sérült emberekre vonatkozó hagyomány Imam Ali elbeszélésében maradt ránk: „A Próféta (Allah áldása és békéje Reá) azt mondta: »Három ember nem lesz elszámoltatva: a gyermek, ameddig fel nem nő; az alvó ember, ameddig fel nem ébred és az elmebeteg [illetve értelmi sérült ember], ameddig meg nem gyógyul.«” (SUNAN ABU-DAWUD 4: 4402; idézi HEGEDŰS 2008: 5).

A bolondok és az örültek olyan személyiséggel rendelkező emberek, akik impulzív, kontrollálatlan és oktalan viselkedésükkel feltűnést keltenek, valamint szóbeli megnyilvánulásaikkal is a társadalom értékeit és életmódját kritizálják. Eren Dūdükçü *Mağnūn – Die Gestalt des Heiligen Verrückten im islamischen Mittelalter* (2007) című disszertációjában az értelmileg akadályozottak helyét és szerepét elemzi az iszlám középkor (i. sz. 639–1517) irodalmában és ezzel együtt a társadalmi gondolkodásban. Ennek értelmében az értelmi fogyatékoság és általában a fogyatékoság alapvetően egy olyan absztrakt, melyet saját kultúrtörténeti összefüggéseiben szabad csak vizsgálni.

Az orvosokat és a tudósokat sokszor megoldhatatlan kérdések elé állítva a fogyatékos személyek mindenkor megigézték vagy rémisztették az embereket. A társadalom többségének nézőpontjából a másság, a deviancia és az abnormalis viselkedés mindenkori megítélésének lényege, hogy az adott történeti korban és földrajzi helyen mi számít különösnek, szokatlannak, eltérőnek. Az értelmi és/vagy testi fogyatékoság megítélése és ennek elfogadása, adott esetben kezelése, gyógyítása minden esetben a társadalom szociokulturális helyzetének függvénye. Elsődlegesen társadalmi tényezőként volt jelen a fogyatékos személyekhez való viszonyulás, és csak ennek függvényében válhatott medikális problémává a pillanatnyi lehetőségek jelen idejű tükrében. (DŪDŪKÇŪ 2007: 3)

Ha valaki felnőtté válhatott, akkor a falusi társadalom magától értetődően integrálta, azonban a városi élet sajátosságaiból adódóan a fogyatékos személyek sokszor koldulni kényszerültek vagy nyomorúságos körülmények között a leglealacsonyított munkákat végezték. Ezért csak nagyon elvétve esik szó az iszlámban a fogyatékoságról, többnyire azt tudhatjuk meg, hogy milyen fogyatékoságokkal, mely kötelezettségek alól jár részleges vagy teljes felmentés a hívőnek. (SCHIRRMACHER – SPULER-STEGEMANN 2004: 197)

Ugyanakkor Rebeya Müller (2002) arról számol be, hogy a beteg és fogyatékos emberek az iszlám világban sokszor kivételes helyet foglaltak el, mert ők imádkoztak a többiekért is Allahhoz. Ezzel a leggyengébbek kapták a közösség hite szerint az egyik legfontosabb feladatot, amellyel Istennek szolgálhattak és embertársaiknak segíthettek. Bizonyosan mindkét esetre és ezek számos megnyilvánulására is példákat találhatunk az iszlám világ történetében, ahogyan az ép és egészséges em-

berek számára is lehetőségek végtelenjét rejti az élet maga. „Egy fogyatékos gyermek ugyanúgy Allah ajándéka, mint az ép, és szüleinek ennek értelmében kell elfogadniuk és felnevelniük. Az iszlám etikája elutasította a fogyatékos személyek elkülönítését a családtól és a társadalomtól” (MÜLLER 2002: 185).

Azok a szülők, tanítók és nevelők, akik fogyatékos embereket gondoznak, különleges tiszteletben részesülnek, hiszen hatványozottan tesznek eleget a könyörületesség isteni parancsának. Mohamed próféta szavait idézve: *„A hívők egymás iránti szeretetének, könyörületének és együttérzésének példázata olyan, mint az a test, amelynek, ha egy szerve panaszskodik, mindegyik szerv virrasztással és lázzal válaszol”* (Muszlimtól idézi AL-HASHIMI 2007: 88).

6.5. Záró gondolatok

Ahhoz, hogy a fogyatékos társadalmi összefüggéseinek 21. századi problémáit megérthessük, okvetlenül a régi, a kort és a kulturális közeget – más értelemben a civilizáció alapjait – befolyásoló állapotok vizsgálatával is meg kell ismerkednünk. A vallási tanításokat és azok társadalmi méretű befolyását megvizsgálva azonban számos olyan fontos megállapítást tehetünk, amelyek ma is releváns kérdésekhez szolgálhatnak adalékként. Ilyen az elfogadás és elutasítás története is, amely e kutatás esetében a széles spektrumon értelmezhető fogyatékos társadalmi és vallási megítélésével foglalkozik.

A diszkrimináció nagyon tág fogalom, alapvetően csak megkülönböztetést jelent, amely lehet pozitív vagy negatív is. Mégis napjainkban e kifejezéshez első hallásra vagy olvasásra egyértelműen negatív érzések társulnak. Tudatunk természetes működése és önvédelmi reakcióink túlélésre beprogramozott alapvető mechanizmusai könnyebben és mélyebben memorizáltatják velünk a negatívumokat. Mivel a mindennapi élet általános dolgait csak ritkán jegyezték fel a történelem során, így a szélsőségesen jó és rossz példák maradtak csak ránk a régi forrásokban. Amennyiben diszkriminációról beszélünk, feltétlenül tisztáznunk kell annak kialakulási körülményeit és okait, mindezek mellett egyaránt meg kell vizsgálnunk előtörténetét és utóéletét ahhoz, hogy megállapíthassuk azt a valós pontot, amikor ez a megkülönböztetés már értelmét és lényegét elveszítve csak egyszerű szokásként maradt meg.

Egymásra épülő és ható történeti beágyazottságuk érzékelhető különbözőségeinek ellenére eddigi kutatásaim eredményeképpen megállapítható, hogy a nagy világvallások közül a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyveinek tanítása nem tartalmaz a fogyatékos személyekre vonatkozó külön negatív és indokolatlan kirekesztést. Mindazok az elemek, melyeket az utókor ilyen jelleggel próbál értelmezni, az akkor és ott élt emberek számára nem jelentette azt.

Irodalomjegyzék

- AL-HASHIMI M. A. (2007): *A muszlim személyisége – A Korán és a Szunna megfogalmazása szerint*. Magyarországi Muszlimok Egyháza, Budapest.
- ARMSTRONG K. (1996): *Isten története – A judaizmus, a kereszténység és az iszlám 4000 éve*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- AURELIUS A. (1943): *De civitate Dei (Isten városáról) II. kötet*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó, Pécs.
- BERGMANN J. (1914): Mildtätigkeiten. In: KAUFFMANN J. (szerk.): *Soziale Ethik im Judentum*. Verband der Deutschen Juden, Frankfurt am Main. 51–70.
- CSERHÁTI J. – FÁBIÁN Á. (szerk.) (1975): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
- DIÓS I. (2009): *Szentelek élete I–II*. Szent István Társulat, Budapest. URL: <http://www.katolikus.hu/szentelek/>
- DÜDÜKÇÜ, E. (2007): *Mağnün – Die Gestalt des Heiligen Verrückten im islamischen Mittelalter*. Kleio Humanities, Bremen.
- ERDŐ P. (szerk.) (1997): *Az Egyházi Törvénykönyv*. Szent István Társulat, Budapest.
- FRENCH V. (2004): A gyermek hatásának története. In: PUKÁNSZKYNÉ KIRÁLY K. (ford.): *Gyermekkor-történeti tanulmányok*. <http://mek.oszk.hu/02000/02030/#>. (Letöltés ideje: 2016. január 5.)
- GIRARD R. (2013): *Láttam a sátánt, mint villámlást lehullani az égből*. Atlantisz, Budapest.
- GOLDSCHMIED L. (ford. szerk.) (1897–1909): *Der Babylonische Talmud – mit Einschluss der Vollständigen Misnah I-VIII*. S. Calvary & Co., Berlin. <http://www.bibelentdeckungen.de/index.php/quellen/9-babylonischer-talmud> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 3.)
- HÁBERMAN Z. (2013): *Cedaka és társadalometika*. PhD-disszertáció. Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem, Budapest. <http://www.or-zse.hu/javne/Haberman-Cedaka.pdf>. (Letöltés ideje: 2015. december 15.)
- HEINE P. – KHOURY, A.T. – OEBBECKE J. (2000): *Handbuch Recht und Kultur des Islam in der deutschen Gesellschaft. Probleme im Alltag – Hintergründe – Antworten*. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.
- KÉRI K. (szerk.) (1995): *A tudás Kapui – Mozaikok a nevelés történetéből I*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- KOLLMANN R. – PÜTTMANN O. (2001): Behinderung. In: METTE N. – RICKERS F. (szerk.): *Lexikon der Religionspädagogik I-II*. I. kötet. 119–129. <https://www.amazon.de/Lexikon-Religionsp%C3%A4dagogik-LexRP-2-Bde/dp/3788717459>
- LAFONT G. (1998): *A katolikus egyház teológiatörténete*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- LANGE H. O. (1925): *Das Weisheitsbuch des Amenemope Aus dem Papyrus 10, 474 des British Museum*. Andras Fred Host and Son Kiadó, København.
- MIKONYA Gy. (2014): Gyermeknevelés az ősi zsidó kultúrában. In: AGGNÉ PIRKA V. – MIKONYA Gy. és mtsai. (szerk.): *Kora gyermekkori nevelés – és család-történet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 35–41.

- MINOIS G. (2012): *A pokol története*. Atlantisz, Budapest.
- MOLNÁR E. (szerk.) (2007): *A valódi Talmud*. Makkabi Kiadó, Budapest.
- MÜLLER R. (2002): Behinderung und Integration im Islam. In: PITHAN, A. – ADAM, G. – KOLLMANN, R. (szerk.): *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*. Gütersloher Verlagshaus, 184–188.
- NÉMETH A. (2004): Az ember és „világaink” változásai. In: NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B. (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–98.
- NYÍRI T. (1991): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.
- RAHNER K. – VORGRIMLER H. (1980): *Teológiai kyszótár*. Szent István Társulat, Budapest.
- RENNER R. (2011): *Inklusion und Exklusion von Menschen mit Behinderung aus Sicht der jüdischen Religion*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/renner-judentum.html> (Letöltés ideje: 2012. november 21.)
- ROSTOVÁNYI Zs. (2004): *Az iszlám világ és a nyugat*. Corvina Kiadó, Budapest.
- SACHS S. (2000): Zur Stellung des behinderten Menschen in der jüdischen Überlieferung. In: DROVS D. (Hrsg.): *Heilpädagogik im deutschen Judentum*. LIT Verlag, Münster. V–XXXI. (az oldalszámozás római számokkal történt)
- SCHIRRMACHER Ch. – SPULER-STEGEMANN U. (2004): *Frauen und die Scharia: Die Menschenrechte im Islam*. Henrich Hugendubel Verlag, München.
- SHUBAIL M. E. (szerk.) (2008): *An-Nawawi által gyűjtött Negyven hadisz – Fordítás és magyarázat*. Magyar Muszlimok Egyháza, Budapest.
- SHULAMITH S. (2004): *A negyedik rend – Nők a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SOHN M. (2004): *Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen*. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1640/> (Letöltés ideje: 2012. április 25.)
- SOLTÉSZ J. (2003): Betegség, fogyatékoság és egészség a Bibliában. In: *Jeromos füzetek 54.sz.* Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, Budapest. 7–23. <http://www.biblia-tarsulat.hu/doctab/fuzetek.htm> (Letöltés ideje: 2016. január 22.)
- STIKER H. J. (1999): *A History of Disability*. The University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- SZAGUN A-K. (1983): *Behinderung – Ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem*. Vandenhoeck – Ruprecht, Göttingen.
- SZABÓ M. X. (2001): Angyalok a korai zsidó pszeudoepigráf irodalomban. In: XERAVITS G. – TAMÁSI B. – SZABÓ M. (szerk.): *Angyalok az ókortól Szent Tamásig*. L'Harmattan, Budapest. 105–155.
- TARJÁNYI Z. (2000): *Pedagógia I. – A keresztény nevelés és oktatás története*. Jegyzet PPKE HTK, Szent István Társulat, Budapest.
- UJVÁRI P. (szerk.) (1929): *Zsidó Lexikon*. Zsidó Lexikon kiadóvállalat, Budapest.
- VARGA Zs. (1938): *Bibliai vallástörténet*. Szerző saját kiadása, Debrecen.
- VARGÁNÉ MEZŐ L. (2004): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. OFI, Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/sajatos-nevelési-igeny/sajatos-nevelési-igeny-090617-2> (Letöltés ideje: 2016. február 26.)

WEISS H., FEDERSCHMIDT K. és TEMME K. (2005) (szerk.): *Ethik und Praxis des Helfens in verschiedenen Religionen*. Anregungen zum interreligiösen Gespräch in Seelsorge und Beratung. Gebundene Ausgabe. Neukirchener

Szerkesztett könyvek

Biblia (H) Hertz, J. H. fordítása (1939/1984): *Mózes Öt Könyve és Haftárák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Biblia (SZIT) *Szent István Társulati Biblia*. <http://szentiras.hu/SZIT> (Letöltés ideje: 2016. február 26.)

Biblia (UT) *Magyar Bibliatársulat újfordítású Bibliája*. <http://szentiras.hu/UF> (Letöltés ideje: 2016. február 26.)

Katolikus Egyház Katekizmusa (2006): *A Római Katolikus Egyház tanításának összefoglalása*. <http://www.katolikus.hu/kek> (Letöltés ideje: 2015. december 4.)

Korán (SR) Simon R. fordítása (2001): *A Korán és a Korán világa*. Helikon Kiadó, Budapest.

Korán (OCs) Okváth Cs.fordítása (2007): *A Kegyes Korán. Fahd Király nevét viselő a Kegyes Korán nyomtatására alapított Komplexum*, Medina.

Korán (KZsH) Kiss Zs. H. fordítása (2010): *A Korán fordítása és magyarázatai*. Hanif Iszlám Alapítvány, Budapest.

Talmud – héber szöveg és német, angol nyelvű fordítások. <http://texte.guidobaltes.de/Mischna.html> (Letöltés ideje: 2016. február 26.)

Internetes hivatkozások

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV (Letöltés ideje: 2016. március 12.)

Európai fogyatékoságügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt. Európai Bizottság, Brüsszel. <http://eurlex.europa.eu/%20-LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:HU:PDF>. (Letöltés ideje: 2016. március 21.)

Egyiptom vallástörténete. <http://www.kemet.hu> alapján. (Letöltés ideje: 2003. február 5.)

7. Autizmus és papírszínház

NAGY-JÓNÁS IZABELLA – SVRAKA BERNADETT

Bevezetés

A *papírszínház* japán eredetű audiovizuális ingereggyűttesre építő módszer magyar nyelvű szakirodalmában a mai napig hiányos, maga a módszer pedig érdemtelenül kevésbé ismert a gyermekeinket nevelő pedagógustársadalom köreiben belül. A módszer sokoldalúsága abban rejlik, hogy egyszerre épít az individuális szinten működő fantáziára és a csoportos keretek által biztosított közös élmény szociális hatásaira. Szánjuk ezt a tanulmányt minden kisgyermeknevelőnek, óvodapedagógusnak, tanítónak, aki eszközt keres foglalkozásainak színesebbé, nívósabbá tételére, aki a papírszínház széles körű fejlesztő hatásaira építene, de azoknak a gyógypedagógiával vagy annak határterületeivel foglalkozó szakembereknek is, akik sajátos nevelési igényű szegregált vagy integrált csoportok működéséért felelősek. A leírt megfigyelés és vizsgálat szegregált autista csoportban történt, de meggyőződésünk, hogy integrált keretek között legalább olyan jól tud működni a papírszínház, hiszen a mesehallgató fantáziájában lezajló eseményeket nem sokban befolyásolja a csoport jelenléte, viszont a látottak–hallottak feldolgozásában a közös mesehallgatás, az azt követő interakciók csak segítséget jelenthetnek.

7.1. Kamishibai – vagyis a papírszínház

7.1.1. A papírszínház története

A nyolcadik században Japánban buddhista hittérítők jelentek meg. Ehhez szövegeket kezdtek el nyomtatni annak érdekében, hogy érdekesebbé tegyék a történeteket, amiket illusztráltak is. Így az olvasni nem tudók számára is érthetőbbé váltak a tanítások. Ezek a képek először még tekercsken voltak megörökítve, majd a későbbiekben kerültek papírlapokra, amiket egy fakeretbe illesztettek bele. Tulajdonképpen ezzel meg is született a mai papírszínház őse. Az 1920-as évek végén jelent meg a ma ismert *kamishibai*. A *kamishibai* japán eredetű szó, szó szerinti jelentése 'papírszínház', ami a *kami*, azaz a 'papír' és a *shibai*, azaz a 'színház' szavakból tevődik össze. Ebben az időben a szegényebb rétegek szórakoztatását szolgálta. A *gaitok* (mesélők) ekkoriban kerékpárral járták a vidéket, meséltek és édességet vittek a

gyermekek számára. A meséket a csomagtartóra erősített fakeret segítségével adták elő. A második világháborúban a propaganda eszközeként is szolgált a gyerekek körében, és ez idő tájt terjedt el használata az oktatási intézményekben is.

A 19. században Magyarországon is jelen volt hasonló módszer, a mesélőket képmutogatóknak hívták. Egy pálcá segítségével az egymás mellé helyezett képeken mindig arra a képre mutattak rá, ahol éppen tartott a mese. A Japánban elterjedt papírszínház az 1970-es években jelent meg Európában. Hazánkban a Csikota Könyvkiadó jóvoltából 2009 óta van jelen a *kamishibai* (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

7.1.2. A mesélés módja

Hagyományos mesélés során a mesélő szemben ül a közönséggel, könyvet vesz a kezébe, és abból meséli a történeteit, folytonosságukat időről időre megtöri, mikor körbe adja a könyvet, hogy az abban szereplő illusztrációkat a hallgatóság megnézhesse. Ezzel ellentétben a papírszínház jól látható. Az illusztrációk egy fakeretbe vannak foglalva, ami a mesének egyfajta színházi jelleget kölcsönöz. A keret kiválóan alkalmas arra, hogy a hallgatóság figyelmét fókuszálja. Egy mese körülbelül húsz lapból áll. A keretbe bújtatott lapok az adott történet egy-egy lényeges pillanatát ábrázolják. „A hátoldalon fekete-fehér apró képen ismétlődik a gyerekekkel szemben elhelyezkedő mesélő számára a hallgatók által látott illusztráció, és itt olvasható a mese szövege is” (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

A szövegek általában rövidek, gyakran van bennük párbeszéd, leírásokat nemigen tartalmaznak, azok helyett inkább a képek beszélnek. Maguk a képek igen nagyok (37 cm × 27,5 cm), hogy messziről is jól láthatóak legyenek (MOKSHA 2014).

A hátoldalon a szöveget megtörve a bekezdések végén vagy a fekete-fehér képek alatt találhatóak a lapok mozgására vonatkozó ajánlások, illetve egyéb módszertani ajánlások is, például a számolási készség javítását vagy egyéb fejlesztési célt maga elé tűző mese esetében. Ez nagy betűmérettel készült, tehát jól olvasható. A mesélő döntheti el, hogy a képen szereplő ajánlásokat figyelembe veszi vagy sem, bár nyilvánvaló, hogy minden ajánlás a mese értékéhez ad hozzá valamit. Az, hogy az adott képet lassan vagy gyorsan húzza ki a keretből a mesélő, hogy tart-e kisebb vagy nagyobb szünetet mesélés közben, fokozza a feszültséget a nézők körében, és ezáltal a mese élményéhez tesz hozzá valamit. A kamishibai közös és interaktív élményt nyújt, mert a gyerekek is hozzá tudnak szólni, be tudnak kapcsolódni a mese egyes pontjain (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

A mesélő színészi eszközök bevetésével, saját arcjátékával, gesztusaival, hangjának változtatásával teszi színesebbé az előadást, és ezzel a gyermekek számára könnyebbé azt, hogy beleéljék magukat a történetbe (KASZA – KISS – NAGYNÉ MANDL 2016).

A *kamishibai* tehát egy történetmesélési mód, amelynek különleges keretei, megvalósítása alkalmassá teszik nagyobb közönség előtt is sokrétű pedagógiai célok megvalósítására (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

Egy a színház működéséről szóló tanulmány megállapításai segítenek megérteni, hogy a papírszínház miért képes annyira hatékonyan támogatni a készségek, képességek szerint nagyon vegyes összetételű csoport munkáját is. A színházi előadás során színre vitt mondanivaló, üzenetek, tartalmak egy sokcsatornás kódrendszer együttes működése során jutnak el a nézőhöz. Ezek között szerepelhetnek például proxemikai és nonverbális jelek, zene, verbális üzenetek. A darab üzenetének megértéséhez, ahhoz való csatlakozáshoz mindegyik csatorna segítséget jelent, a színészek játéka tehát nagyon komplex teljesítmény, nem is beszélve a színpadon érzékelhető többi ingerről. Ennek a bonyolult összességnek az elemei azonban mind hasonló üzeneteket kódolnak, kiegészítik egymást, így segítik a darab megértését akkor is, ha a néző nem bír kellő affinitással a kód minden részletének pontos kibontásához. A színházhoz hasonlóan a papírszínház is több kódot használ az előadás során. A képi világ statikus elemei, a képek váltakozásának üteme vagy azok mozgatása csak a vizuális ingerek egy részét teszik ki, hiszen a környezet, a mesélő arcjátéka is az előadás része. Az elmesélt mese lingvisztikus és akusztikus jelek összessége. Ez a sokrétű előadás alkalmat teremt arra, hogy a mese hallgatósága kapcsolatba kerülhessen az előadással, ki-ki azon elemek által, amire érzékenyebb (MARQUÉS IBÁÑEZ 2017).

7.1.3. Az ábrázolás céljai

Megfelelő illusztráció nélkül még a legjobb történet is hiányos. Az illusztráció megkönnyíti a feldolgozást, befogadást és az értelmezést is. Az auditív és vizuális csatornán érkező ingerek párhuzamosan működnek, ám működésükben meglehetősen eltéréseket mutatnak. Azok az ingerek, amelyek vizuális úton is eljutnak a hallgatósághoz, egyszerre több csatornát mozgósítanak. Egyrésztől emocionális úton hatnak, másrésztől az esztétikai érzéket is fejlesztik, és természetesen a kognitív képességeket is erősítik. Az utóbbiak közül számos területre jótékony hatással lehet tehát a papírszínházas mesélés, így például a figyelemre, gondolkodásra, emlékezetre vagy az összehasonlítás képességére. Ahhoz, hogy a képi feldolgozás sikeres legyen, fontos az, hogy a gyermek elé tárt kép igényes legyen. Mindezek alapján jól látszik, hogy a képek feldolgozása a gyermekek számára egy igen összetett, bonyolult folyamat (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

A képzett grafikusok által készített illusztrációk átgondoltak, a gyerekek számára jól érthetőek. Azok a gyerekek, akik kiskoruktól fogva igényesen megmunkált képeket látnak, felnőve maguk is fogékonyabbak lesznek a művészetekre. Megfigyelhető, hogy a papírszínházak közt van egyszerűbb képi világú, letisztult szí-

neket és formákat alkalmazó történet, vagy például olyan is, amelyben a színek és formák elnagyoltak, ám ennek ellenére esztétikusak. Mindez természetesen tudatos döntés a szerkesztők részéről, hogy a gyerekek számára változatos képi világot kínáljanak fel. Nincs tehát a magyar vagy európai papírszínházpiacra jellemző stílus, vagy akár hangsúlyos stílusjegyek, amelyeket ki lehetne emelni, sőt, a széles körű vizuális változatosság nem pusztán az alkotók sokféleségének következménye, hanem tudatos cél is (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

A fakeret maximálisan alkalmas arra, hogy az elkalandozó figyelmet lekösse, ennek köszönhetően a történet két csatornán keresztül is eljuthat a hallgatósághoz, auditív, illetve vizuális módon is. Ezeknek az egységeként áll elő a mese élménye. A módszer tehát egyesíti a szöveges mesekönyv és a képeskönyvek egyes előnyeit. Míg a tisztán szöveges mesék erőssége a fantáziára támaszkodáson túl a lehetőség a mese közös élménnyé tételére, addig a képeskönyvek kognitív képességek széles spektrumára támaszkodnak, de jellemzően csak egyetlen befogadó személy képes ideálisan elhelyezkedni használatuk során. A papírszínház esetében azonban nem kell ezt a kompromisszumot megkötni, nagyobb számú hallgatóság számára teszi elérhetővé a vizuális élményt. Ugyanakkor a mese tempója, aminek meghatározása a mesélő dolga, illetve a közbeszólás, kérdések lehetősége teret enged a fantázia működésére, csoporton belüli interakcióra, ami más, közösségben fogyasztható vizuális tartalmakról nem mondható el (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

A fantáziára a jól megírt és megrajzolt papírszínház maga is hangsúlyt helyez. Egy-egy lap hangsúlyozza a történet egy adott elemét, de a rajz nem tartalmaz annyi információt, hogy befogadása hosszabb időt vegyen igénybe, mint az elhangzó szövegrészlet. Fontos szempont kell legyen a továbbgondolhatóság, általánosabban pedig a mesét hallgató gyermek viszonya a történésekhez, szereplőkhöz.

Nemcsak a közös élményszerzésre van lehetőség, hanem az interaktív bekapcsolódásra is. Ez persze a mesélő habitusától és a hallgatóságtól is nagyban függ. A képek gyors egymásutánai vagy éppen elnyújtott váltakoztatása fokozza a feszültséget, míg egy állathang közös hangoztatása a gyerekeket bevonja a mesébe (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

A papírszínház és egy képeskönyv között nemcsak a hallgatóság létszáma jelent különbséget. Bár mindkét esetben egy mesélő által felolvasott mese befogadását támogatja vizuális tartalom, annak jellege és környezete is eltérő. A papírszínház esetében a mese szövege nem jelenik meg a rajzokon. Ez nem pusztán egy ismeretlen, elidegenítő tényező kiiktatását jelenti, hanem azt is, hogy az illusztrátornak nem kell megfelelni egy további rendezési elvnek, nem kell elhelyezni a szöveget a lapon. A papírszínház ábrái tehát könnyebben képesek a mese világába történő bevonódást szolgálni. Mindkét műfajban alkotó japán illusztrátorok véleménye szerint maga az alkotási folyamat is eltéréseket mutat a képeskönyvek és a papírszínházak közt (MARQUÉS IBÁÑEZ 2017).

Ugyanakkor a vizuális tartalom befogadásában nagyon fontos különbség a két műfaj közt, hogy míg a képek könyv szemlélője magában vagy legfeljebb egy-két testvérrel együtt kerül a könyv elé, addig a papírszínház közönsége szélesebb. Így a képek könyv esetében a nézegetés, a mese tempóját a gyermek határozhatja meg, a papírszínháznál viszont ez a mesélő feladata. Ez a rajzok részletgazdagságában is tükröződik, egy mesekönyvben van helye rejtett, jelentéktelen, vicces vagy épp későbbi eseményekre utaló, visszalapozásra sarkalló részleteknek, addig a papírszínház esetében több helyet kell adni a fantáziának, és a letisztult képi világ felértékelődik. Ez a tempóbeli különbség persze nemcsak a vizuális tartalom, de a történet befogadásában is jelenthet különbséget, de az illusztrátor az, akinek a munkáját mélyebben befolyásolja ez a szempont. Szintén fontos és szem előtt tartandó számukra a papírszínház műfajának az a jellemzője, hogy szövegéből hiányoznak a leírások. Ez az illusztrátorra helyezi annak felelősségét, hogy a helyszíneket, fontos tárgyakat felismerhetően, mégis jelenetről jelentre változatosan jelenítse meg, illetve hogy a szereplők kellően szerethetők, ugyanakkor érzelmeik, az általuk átélt helyzetek pontosan érthetők legyenek. Emellett kerülni kell a túlzott részletgazdagságot, a történetben nem hangsúlyos elemek kiemelését is. Ennek érdekében a grafikus munkának pontosnak, tudatosnak kell lenni. Visszafogott és elnagyolt vagy épp harsány színek, formák, visszatérő elemek tudatos elegyéből áll elő a profi kamishibai, aminek eszközeit a mese hangulatához és fejlesztési céljaihoz válogatja a széles eszköztárral rendelkező illusztrátor. Közös jellemzője azonban minden elkészült munkának, hogy távolról is jól látható, értelmezhető, hiszen ez teszi lehetővé a csoportos mesehallgatás élményét. A grafikus és a szövegíró nem egymástól függetlenül dolgozik. A mesélő számára írt utalásokkal ugyanis két szomszédos képből egy harmadik bontakozik ki, ha a félig vagy lassan kihúzott előző lap széle és a következő lap már feltárt része nem független, hanem egymás mellett új képet alkotnak, az elkövetkező történetet vetítik előre, vagy épp az egyik helyszínről a másikra átvezető szituációt ábrázolnak (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

7.1.4. A mesélő feladatai

Már volt szó a könyvek és a papírszínház közti különbségekről. A jól látható, nagyalakú képek és a közönség számára nem látható szövegen kívül érdemes megemlíteni, hogy míg a könyvben balról jobbra haladunk, de jobbról balra lapozunk, addig a papírszínház képeit a közönség szempontjából jobbról balra mozgatjuk, ezáltal a jobb oldala jelenik meg korábban. Egy mesekönyvben a bal oldali információkat kell előbb nézni, ha egyáltalán számít a történet szempontjából a képen megjelenő történések időrendisége.

Lényeges az előadás helyének gondos megválasztása. Egy túl nagy teremben a mesélő hangja elvész, egy túl kicsi vagy rosszul elrendezett terem esetén pedig nem

biztos, hogy mindenki megfelelően látja a képeket. A keret mögötti tér vizuális semlegessége nagyban támogatja a figyelem fenntartását. Fontos, hogy a képekre elegendő fény essen, de a megvilágítás tudatos megválasztása a mese menetére is hatással lehet. Egy egyenletesen megvilágított teremben például több interakcióra számíthatunk, mint egy elsötétített terem központi helyén álló, megvilágított keret esetében. Utóbbi elrendezés ugyanakkor a színházszerű vagy meseszerű élmény elérését segítheti, és kedvez az introvertáltabb hallgatóknak. Ahogy egy színházi előadásnál, itt is hasznos, ha az előadónak van alkalma elpróbálni a mesét, előre átgondolva a mese egyes pontjain alkalmazott hangsúlyokat, arckifejezéseket, mozdulatokat. Azt is el kell döntenie, hogy a keret mögött foglal helyet, több teret engedve a mese vizuális tartalmának, de az arcjátékról lemondva, vagy annak hatását tompítva adja elő a mesét, vagy a keret mellé helyezkedik, ezáltal több figyelmet vonva saját előadásmódjára. Utóbbi esetben kicsit megnehezíti a képek hátoldalán található szöveg felolvasását, az utasítások pontos követését is. Az előadó temperamentumától is függ, hogy a gyermekek figyelve mennyire kitaró. Ennek fenntartásában segít a keret jelenléte is. Ha az előadó nemcsak jelentéktelen mozdulattal, a készülődés részeként nyitja azt ki, hanem az előadás kezdetét egyértelműen, szinte apró rituáléként jelzi a keret egyik majd másik ajtajának kitérésével, valószínűleg színházba repítheti el a gyerekeket.

Magának az előadásnak két alapvető módja lehet. Egyrészt az, mikor az előadó ragaszkodik a leírt szöveghez, másrészt pedig, amikor a mesélő a szövegtől eltér, alkalmazkodik a hallgatósághoz, improvizál. A második előadásmód szabadabb, lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatóság érdeklődjön, kérdezzen, vagyis megállítsa a mesét. A mesélő a kérdésekre válaszol, épít rájuk a mese során. A képek közös pontot jelentenek a kétféle előadásmód közt, de az utóbbi nagyobb felkészültséget igényel, hiszen a későbbi képekkel nem kerülhet ellentmondásba a mese történetvezetése.

A hallgatóság és a mesélő közti közvetlen kapcsolat fenntartásának eszköze egyrészt a hallgatói kérdések, másrészt pedig a meséből való kiszólás lehet. Így a mesélő az érdeklődéshez alkalmazkodva képes vezetni a történet fonalát. Ezt az érdeklődést a mesélő kérdések – mindkét fél kérdései – által tudja felmérni, ugyanakkor azok segíthetnek az improvizatíván előadott mese során döntéseket meghozni, de például túlzott figyelmet kívánó gyerekek esetében is hasznos lehet visszakérdezni. A kérdések, közbeszólások alkalmat adnak arra, hogy hosszabban időzzön a mesélő az adott képnél (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

7.1.5. Mese intézményi keretek között

A mese azáltal, hogy szórakoztat, kikapcsol, fejlesztő hatással is bír. Színesedik a gyerekek fantáziája, bővül az aktív és passzív szókincsük, és fejlődik a szöveg- és

beszédértésük is. Szociális szempontból is nagyon lényeges a közös mesehallgatás, hiszen eközben fejlődik a gyerekek önfegyelme, és növekszik a figyelemterjedelmük is. A mesék által észrevétlenül is szert tesznek új tudásra. A papírszínházzal történő mesélés egy teljesen új kapaszkodót biztosít a gyermekek számára az olvasóvá nevelés rögzös útján. Sokkal játékosabb, kevésbé száraz a könyvekkel való ismerkedés folyamata, ha időről időre a papírszínházat hívjuk segítségül. Például a gyermekek szókincsének bővülése vagy a történetek – akár fokozatosan csökkentett mennyiségű – képpel támogatott megértése jó előszobája az értő olvasás kialakításának. Lehetőség van a mese közös átbeszélésére is, akár a mese után, akár meg-megszakítva a történet fonalát. Ez az értelmezés hatékonyabbá tételén túl kommunikációs képességeket fejleszt, és egyúttal a szociális együttlét kereteinek kialakításához szükséges közösségi élményt is jelent. A gyermekek a mese történetvezetése által eléjük tárt történések érzelmi vonatkozásait, a szereplők érzéseire való hatását vagy vélt következményét azonos perspektívából szemlélhetik (MAKKAI 2011).

7.1.5.1. Óvoda

Óvodai felhasználás során a papírszínház változatosan alkalmazható. A szövegértés elmélyítésére, aktív és passzív szókincs fejlesztésére. A történetek hallgatása során a gyerekek gyakran kérdeznek. Ha a mesélő úgy irányítja a választást, hogy a válaszokban újra elhangozzanak a szövegben hallott új kifejezések, segíthet ezek rögzítésében, helyes értelmezés kialakításában. Ám nemcsak a gyerekek kérdezhetnek, hanem a mesélő is megszakíthatja a felolvasást annak érdekében, hogy fókuszálja a gyerekek figyelmét egy-egy érdekes momentumra a mesében. A kreatív gondolkodás fejlesztésére is igen alkalmas, például egy felolvasott mese folytatásának közös továbbgondolása által. Gondolataik megfogalmazása során nemcsak a kommunikációs készségeik fejlődnek, hanem szociális készségük is, hiszen meg kell hallgatniuk a többiekét, és türelemmel ki kell várniuk, míg saját ötleteik elmondására lehetőséget kapnak. A közös munka során szabálytudatuk és kooperációs képességük gyakorlására is szükség van. A történet továbbgondolása további lehetőségeket tartogat. Például a mesét követheti egy térben és időben strukturált feladat, amelynek során a gyerekek rajzot készítenek a történet egyes jeleneteiről a közösen megbeszéltek figyelembevételével. Ez egyszerre fejleszti a finommotorikus készséget, eszközhasználatot, illetve a fantáziát is. Saját gyártású papírszínház készítése hasonló hasznot hajt, a mese után ráadásul a gyerekek erre még motiváltabbak is lehetnek (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

7.1.5.2. Iskola

A magyar nyelv és irodalom műveltségterületen kiválóan alkalmazható szinte az összes papírszínház-mese, hiszen van köztük verses mese, mese és vers is. Szöveg tekintetében hol hosszabbak, hol rövidebbek, de általában 19 képből áll egy-egy *kamishibai*. Az egyszerűbb láncmeséktől a bonyolultabb történeteken keresztül alsó tagozattól egyesek szerint egészen felső tagozatig alkalmas az órák színesítésére. Az óvodában megkezdett folyamatok, a szókincsbővítés vagy a mondatszerkesztés pontosabb megértése iskolában teljeseedik ki, a papírszínház pedig továbbra is jó eszköze marad. Memoriterként feladva egyszerre látja el annak szerepét az önkifejezés fejlesztésében, és marad játékos, motiváló feladat (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

Élő idegennyelv műveltségterületen is jól használható, mert több mese is elérhető angolul, franciául, esetleg németül. Idegennyelvi órákon külön előny, ha versből vagy verses meséből készült papírszínházat használunk, mert a versek formai és strukturális sajátosságai – jól sikerült rímek, követhető ritmus – kapaszkodót jelentenek mind a szövegértésben, mind pedig a nyelvtani ismeretek konstrukciójában (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

Matematika műveltségterületen egyes papírszínházak alkalmasak arra, hogy a számolási készséget mélyítsék, illetve különböző, a műveltségi területen releváns vizuális tartalmakkal, például geometriai formákkal való előzetes ismerkedésre is (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

Ember és társadalom műveltségterületen sok mese szolgálhat témairányítóként erkölcsi és társadalmi ismeretekről szóló beszélgetéshez. Néhány mese, például egyes népmesék történelmi díszletekkel rendelkeznek. Ezek, bár a lexikális ismeretek hiányoznak belőlük, közelebb hozhatják az adott kort a tanulókhöz, így hosszú távon támogathatják az érdeklődést, és ezáltal a tanulást is (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

Legnagyobb lehetőségeket azonban a tantárgyközi interakciók, illetve pedagógusi együttműködés révén hordozza a papírszínház, mivel gyakran előfordul, hogy nem csak egy területhez illeszkedő mesét találunk. Ezeket nem csak egy tanár képes felhasználni, gondos tervezéssel pedig megvalósítható, hogy az egyik órán előkerülő mese egy másik tantárgy, akár másik műveltségterület témájához szolgáljon bevezetőként, kedvcsinálóként vagy akár forrásként, hivatkozási alapként (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

7.1.5.3. Gyógypedagógiai felhasználás

A *kamishibai* 2009-es hazai megjelenése körül bábáskodó szakemberek fontosnak tartották, hogy a magyar nyelven elérhető mesék gyógypedagógiai felhasználásra

is alkalmasak legyenek. Az első négy kötet kifejezetten sajátos nevelési igényű tanulók számára készült, halmozottan fogyatékos gyermekek speciális igényeihez igazodó mesék voltak ezek (*A Csimota Kiadó papírszínháza – Egy régi-új műfaj meghonosítása Magyarországon*, 2008) (VARGA 2011).

Ahhoz, hogy erre a feladatra megfeleljen, speciális szempontok szerint kell megszerkeszteni a papírszínházat – történetet és vizuális elemeket egyaránt. Nevezhetjük ezt egyfajta akadálymentesítésnek is: nagyon fontos, hogy a kiválasztott mese a gyermek aktuális készség- és képességszintjéhez igazodjon. A beszédértés hiányosságai, bármilyen okból alakuljanak is ki, megnehezítik a mese befogadását. Ilyenkor a papírszínház képes a megértést vizuális ingerek segítségével támogatni. Fontos azonban, hogy a történet minden fontos eseménye a rajzokon is megjelenjen. A képek zsúfoltságának csökkentése vagy a háttér és a szereplők kontrasztosabbá tétele szintén a könnyebb megértést támogató technikák közé tartoznak. Annak érdekében, hogy a gyerekek megértsék az adott szöveget fontos, hogy az igazodjon a kommunikációs készségükhöz, lehetőleg ne tartalmazzon sok ismeretlen szót, mondatai egyszerűek, lényegre törők legyenek. A papírszínház mesét többnyire teljes foglalkozás is kíséri, kapcsolódó mondókákkal, játékokkal, sok ismétléssel és személyes interakcióval (CSÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

Komplex gyógypedagógiai foglalkozás során jól alkalmazható, hiszen a koncentrációs készségen túl a kognitív képességek széles skáláját fejleszti, úgymint a figyelmet, a gondolkodást, az alak-háttér differenciálást, illetve a memóriát, annak mind auditív, mind pedig vizuális részét, ezáltal a vizuális kultúrát is. Ezen felül az empátia és az érzelmi intelligencia fejlődésében is szerepet játszhat. Hasonlóan pozitív hatást várhatunk a szövegértő képességgel vagy a szókinccsel kapcsolatban (MAKKAI 2011).

A papírszínház-előadás során egymást támogatva jelenik meg vizuális és verbális tartalom, ami segíti a szövegértés képességének fejlődését, ami az értő olvasás elsajátításának talán legfontosabb feltétele. A rajzokkal illusztrált mese átmenetet képez a gyorsan változó vizuális tartalommal terhelt, audiovizuális eszközök által közvetített mesék, illetve a vizuális támogatás nélkül felolvasott mese közt. A hangosan olvasott mese feldolgozásában a mai gyermekek jóval kevesebb gyakorlatot szereznek, mint a korábbi generációk kiegyensúlyozott családokban felnövekvő gyermekei. Ezt hivatott pótolni a papírszínház-előadás, aminek során jóval nagyobb mértékben kell a hallott szöveg megértésére támaszkodni, mint az a tévében megszokott. A folyamat vége természetesen az, hogy képi megsegítés nélkül, pusztán hallott szöveg alapján képesek lesznek a történeteket értelmezni, ezt a képességet pedig feltételezi az az igény, hogy értő olvasásra képessé váljanak, sőt, olvasó gyermekké érjenek. Különösen kezdeti kudarcok után lehet fontos, hogy a papírszínház szorongás nélkül teszi lehetővé a fejlődést, a csoportos szituáció pedig nemcsak motivációval szolgálhat a részvételre, de a szociális kompetenciájuk erősítéséhez hozzájárul (BOTH 2018).

A széles körben változatos értékekkel bíró módszer tehát alkalmazható intézményi keretek közt vagy azokon kívül, széles életkortartományban és többféle céllal. Használható iskolában, óvodában vagy akár a kórházpedagógiában is, alkalmazhatjuk készségfejlesztésre éppúgy, mint olvasóvá nevelésre, vagy épp szórakoztatásra. Jelen tanulmány célja egy specifikus területen való gyógypedagógiai felhasználás lehetőségeinek feltérképezése; autizmussal élő gyermekek körében zajló foglalkozások sikerességét vizsgálva (CsÁNYI – SIMON – TSÍK 2016).

7.2. Papírszínház és autizmus

A papírszínház egy olyan csoportos foglalkozást teremt, amelynek a keretei adottak. A fakteret elővételével kezdődik, majd annak elrakásával fejeződik be a foglalkozás. Ez megkönnyíti azt, hogy egy jól strukturált napirendbe illesszük be. A mesélésre tekinthetünk úgy, mint egy foglalkozásra, vagy mint egy szabadidős tevékenységre. Bárhogy is nevezzük, abban a pillanatban, ahogy előkerül a fakteret, a gyermekek figyelme fókuszáltabb lesz. Bár ennek előnyeit talán a teljes pedagógiai tudomány minden területén dolgozó szakemberek értékelni tudják, így nem mondható kifejezetten autizmusspecifikus előnynek, azonban a gyógypedagógiai gyakorlatban általában, de az autizmussal élő gyermekek esetében különösen a rájuk jellemző merev gondolkodás miatt nagyon szerencsés, hogy a papírszínház fakterete pedagógusi interakció nélkül éri el a figyelmet fókuszáló hatást. Így nem ad lehetőséget félreértésre, rossz interpretációra, ugyanakkor meghagyja a figyelmefelhívó vagy fegyelmező célú interakció helyét, ha arra mégis szükség van.

Autista csoportokban az egyik legnagyobb előnye a papírszínházzal történő mesélésnek, hogy egy olyan közösségi élményt nyújt a gyermekek számára, amely elvárásoktól és ezáltal szorongásoktól is mentes. Csoportos jellegét tekintve kiválóan alkalmas arra, hogy a gyermekek szociális kompetenciáit fejlessze, ezekben a helyzetekben a várakozás, a türelemre nevelés és a mások elfogadása mind fejlődhetnek. Bár ezeket a célokat sok más eszköz és módszer is hatékonyan képes szolgálni, a szorongásmentes szociális szituáció kiemeli a papírszínházat más módszerek közül.

Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy azáltal, hogy a gyerekek egyszerre látják és hallják a mesét, fejlődik a hallás utáni szövegértésük. És ennek köszönhetően az értő olvasásuk is fejlődésnek indulhat, ami szintén nagyon gyakran problémát jelent autista csoportokban, és nagyon nehezen fejleszhetőnek bizonyul.

Az autizmussal élők számára nagy nehézséget jelent egy-egy szöveg megértése vagy feldolgozása, ebből kifolyólag kevés az a mesekönyv, amely jól adaptálható, értelmezhető a számukra. A bonyolultabb összetett mondatokból álló szöveget csak csekély mértékben értik meg. A nyelvtanilag letisztult, rövid, egyszerű mondatokból álló mesék alkalmasak leginkább arra, hogy felkeltsék az autista gyermekek figyelmét és érdeklődését. Ám önmagában a szöveg nem elég számukra ahhoz,

hogy megértsék a mesék mondanivalóját. A hagyományos meseolvasás, legyen szó akár népmeséről, akár klasszikus meséről, számukra nem a legjobb módja a mese feldolgozásának. Képek hiányában figyelmük hamar elkalandozik, vizuális támogatás nélkül a legtöbb esetben a történet mondanivalóját sem értik meg.

A papírszínház olyan lehetőséget nyújthat az autizmussal élő gyermekek számára, amelynek segítségével audiovizuális úton ismerkedhetnek meg a mesékkel, ezáltal a két csatorna egyidejű összekapcsolásának köszönhetően a feldolgozás is egyszerűbb lehet (VARGA 2011).

7.3. A vizuális reprezentáció támogató ereje – vizsgálat az autizmus spektrum zavarral élők tanulócsoportjában

A vizuális támogatás hatékonysága önmagában nehezen vizsgálható, így arra voltunk kíváncsiak, hogy a tisztán auditív ingerre építő meseolvasáshoz képest mennyivel hatékonyabb a papírszínházzal támogatott szövegértés.

Mivel a papírszínházzal való ismerkedés maga is tanulási folyamat, fontos kérdés azt vizsgálni, hogy az időben javul-e a gyerekek meseértése. A célok megválaszolásához elengedhetetlen valamiféle teljesítménymérés, amit azonban az eltérő kognitív képességek miatt uniform tesztekkel nem lehet megvalósítani a vizsgált tanulócsoportban, melynek összetétele igen változatos képet mutat.

Az egyik szegregált autizmus spektrum zavarral diagnosztizált csoport alsó tagozatos, 4 fővel, míg a másik, felső tagozatos csoport létszáma 5 fő (későbbiekben egy csoportként kezeljük őket). A csoport tagjainak diagnózisában pervazív fejlődési zavarokat, részint pedig mentális retardációt jelölő BNO-kódokat találni.

7.3.1. A vizsgálat menete

Amíg a tanulók a mesét hallgatták, a gyógypedagógiai asszisztensek megfigyelték viselkedésüket. Ezekről a megfigyelésekről megfigyelési lapot is vezettek. A mese hallgatása során a gyerekek, bár egy helyben ülve, mégis szabadon mozoghattak, akár beszélhettek is, senki nem szólította meg őket a nem kívánt viselkedésük miatt még akkor sem, ha ezzel zavarták társaikat a mesehallgatásban. Ezeket a megfigyelési lapokat minden egyes mesehallgatás során kitöltötték. A megfigyelési lapokon a gyermek figyelmére, illetve a mese során tett megnyilvánulásaira vonatkozó kérdések is megtalálhatók. Ezek minden mese esetében azonosak, ismétlődnek. Mivel minden mese két alkalommal került elő, egyszer kizárólag auditívan, míg egyszer ténylegesen papírszínházként, audiovizuális formában, megfigyelési lapból is két, ezekhez a keretekhez illeszkedő típust készítettünk. A kétfajta megfigyelési lap között azonban csak minimális, megfogalmazásbeli eltérés volt. A megfigyelési lapo-

kon az utolsó kérdés minden esetben egy, a meséhez kapcsolódó mesespecifikus kérdés volt.

A megfigyelési lap célja a meseolvasás körülményeinek rögzítése. Ennek során az asszisztensek megfigyelték a gyermekek állapotát, viselkedését, és rögzítették azt. Ez egyrészt a kutatás szempontjából releváns információkat szolgáltat, másrészt a feladatlapok eredményeinek értékeléséhez is segítséget nyújt azzal, hogy lehetőséget ad az esetleges ingadozások kontextusban történő értelmezésére. Előfordulhat például, hogy egy-egy kiugróan rossz eredményt nem a feladat nehézsége, hanem a tanuló aznapi állapota vagy figyelmetlensége indokol, torzítva ezzel a kutatási eredményeket. A megfigyelési lap segíthet az ilyen esetek kiszűrésében. A megfigyelést követően feladatlapot töltöttek ki a tanulók, melyek a mese megértését voltak hivatottak ellenőrizni.

7.3.2. Meseválasztás

A Csimota Kiadónak számos papírszínházmeséje van, amelyek közül nagyon nehéz volt kiválasztani azt a hatot, amellyel a gyakorlatot végeztük. A választás szempontjai a tanulók aktuális állapotához alkalmazkodtak.

Klára ajándéka

A mese illusztrációját tekintve kissé animált, a képi világ a televízió képernyőjéről ismerős lehet, ezért úgy döntöttünk, hogy ez lesz az első mese, így a gyerekek könnyen megbarátkozhatnak a mesélés új módszerével. A mese 17 lapból áll, így a hosszabb mesékhez tartozik, ennek ellenére nyelve egyszerű, jól értelmezhető, korosztályt tekintve már a háromévesek számára is jól adaptálható. A mese alkalmas az ötös számkör rögzítésére, a színek azonosítására, illetve a hét napjainak tudatosítására is.

Méhkirálynő

A maga 19 lapjával ez az egyik leghosszabb mese. A mese gyógypedagógiai céllal készült, ennek köszönhetően az illusztrált lapok jól értelmezhetőek, vizuálisan nem tartalmaznak túl sok ingert. A mese a hármas szám köré épül, három testvér indul útnak, a legkisebbnek három próbát kell kiállnia. Mindamelllett, hogy a számok tudatosítására is alkalmas, a mese másik fontos tanulsága a környezetben lévő állatok védelme. A nyelvi egyszerűsége lehetővé teszi azt, hogy már kétévesek számára is előadható legyen.

A kiskakas gyémánt félkrajcárja

A klasszikusnak számító mese Arany János tollából 14 lapon keresztül mutatja be a történetet. A mese képi világa kissé komor és félelmetes is, talán éppen ezért csak

ötéves kortól ajánlott. A kiskakas szerethető karakterén keresztül ugyanakkor ez a komor és félelmetes hangulat ellentétjére talál, a saját begyének mondókaszerűen mágiikus megszólítása pedig játékoságot kölcsönöz a méltán népszerű mesének.

Visszajött a répa

A *Visszajött a répa* a legrövidebb mese a kiválasztott mesék közül, mindössze 13 lapból áll. Műfaját tekintve láncmese, tehát a benne lévő sok ismétlődésnek, folyamatos visszacsatolásnak köszönhetően könnyen értelmezhetővé válik a gyerekek számára. Egyszerű nyelvezetén túl képi világának megmunkálása is nagyon igényesre sikerült. A mese alkalmas az erdei állatokkal kapcsolatos ismeretek bővítésére, illetve a zöldségnevek/zöldségfajták tudatosítására. Hároméves korosztály számára is könnyen értelmezhető.

Három toll

Egy újabb gyógypedagógiai céllal írt mese. A történet a mesebeli hármas szám köré épül: a királynak három fia van, három próbatételt kell kiállniuk. Így a hármas számkör tudatosítására alkalmas. A 15 lapból álló mese közepesen hosszúnak mondható. Képi világát tekintve igényesen illusztrált, az alak-háttér kellőképpen differenciált, ennek, illetve az egyszerű szövegezésnek köszönhetően jól értelmezhető a gyermekek számára. A mesét ötéves kortól ajánlják.

Holle anyó

A Grimm-testvérek által írt mesén alapuló történet a második leghosszabb mese a maga 19 lapjával. Kissé bonyolult nyelvtani szerkezetei és a képi világa miatt került a nehezebben adaptálható papírszínházak közé. A szorgos és a lusta lány szembeállítását lehetőséget teremt a jó és a rossz tulajdonságok tudatosítására is. A mese négyéves kortól ajánlott. A mind történetében, mind szerkezetében ismétlésre alapuló mese memóriafejlesztő funkciót is ellát.

A gyermekek a mese meghallgatása után közvetlenül feladatlapokat töltöttek ki. Fontos megjegyezni, hogy ez nem dolgozat, a csoport tagjai számára a szummatív értékelés ismeretlen, nem kerültek tehát stresszhelyzetbe közvetlen a mese után. A feladatlap ugyan tényleg a teljesítményük felmérésére szolgált, de számukra tét nélkül, a napi rutin következő részévé vált a kísérletek megvalósításának hetei alatt. Feladatlapokkal máskor is találkozhatnak, tehát nem ismeretlen helyzetben kellett számot adniuk valamiről.

A kutatásban részt vevő gyermekek, általánosságban pedig a hasonló diagnózissal bíró populáció kognitív képességei nagy változatosságokat mutatnak, így a 9 gyermek számára 5 különböző fajta feladatlapot kellett összeállítani annak érdekében, hogy minden gyermek a saját maga szintjén tudja megoldani a kívánt feladatokat.

Közös a feladatlapokban, hogy a kérdések szöveges megfogalmazásúak, azonban ez nem jelenti, hogy ne lenne szükség itt is egyéni differenciálásra, ugyanis a nem olvasó gyerekek számára az asszisztensek olvassák fel a szöveges tartalmakat. A feladatlapok közti eltérések tehát elsősorban az elvárt válaszokban jelentkeztek.

Az első típus a tanuló által alkotott szöveget vár, a kérdések után szabad sorokat tartalmaz. A többi feleletválasztós teszt formátumú, és a legtöbb esetben minden kérdésnél 3 lehetőség közül kell az egyetlen helyes választ kiválasztani. Kivételt ez alól csak a legegyszerűbb feladatlap képez, ahol 2 kép közül kell választani. A másik háromfajta feladatlap közt a lehetőségek jellege jelenti a különbséget, van tisztán szöveges, tisztán képi információt tartalmazó, illetve vegyes, amelynél egymás mellett szerepel a szöveges válasz és a ráutaló kép is. A fent leírt elvek alapján összeállított feladatlapok válaszai közt azonban található olyan kérdések is, amelyekre adott válasz nem fogalmazható meg képpel vagy piktogrammal, ezekben az esetekben, például nevek vagy számok esetén, szóképet vagy számképet helyeztünk el a lehetséges megoldások között.

7.4. Konklúzió

A papírszínházzal folytatott munkánk során annak jártunk utána, hogy a diákok mennyire képesek egy mese történetének megértésére, illetve a mesébe való immerzióra, pusztán hallott szöveg, illetve további, képi információk hatására. A hathetes sorozat során előbb hallott szöveggént, majd papírszínház-előadásként ismerkedhettek meg minden mesével. Az autizmussal élők mindennapi ellátása széles körben alapoz az auditív csatornára. Az adatok elemzése megerősítette azt, hogy ebben a szövegértés köré szerveződő feladathelyzetben is érdemes a legtöbbjükénél kiemelten hatékonyan működő vizuális csatornára támaszkodni.

A vizsgálatok egy képességek tekintetében meglehetősen vegyes csoportban folytak. Így a csoport átlagteljesítménye nagy ingadozást mutatott. A valamelyest különböző életkor önmagában is megnehezíti az összehasonlítást, de az eltérő kognitív képességek, a különböző feladatlapok még inkább kérdésessé tennék azt. A munka célját tehát egyéni elemzésekkel lehetett elérni. A hathetes kísérletsorozat során gyűjtött adatok, tapasztalatok tanúsága szerint a gyermekek közt meglévő különbségek a papírszínház felhasználása során is megmutatkoznak. Az egyes tanulók más és más módon profitáltak a papírszínházból. Volt, akinek a teljesítménye javult a módszer hatására, volt olyan, aki a figyelmét volt képes jobban koncentrálni. Láthattam példát arra, hogy a papírszínház jelentette vizuális támasz segítségével sikerült a gyermeknek eljutni egyáltalán a feladat megértéséig, sőt, ez visszahatott a hangos felolvasás megértésére is. A legtöbbeknél tényleg hatékonyabb tanulást, információátadást eredményezett a vizuális komponens megléte. Voltak olyan diákok, akiknél a papírszínház módszere különösebb megszokást

nem igényelt, már az első alkalom során képesek voltak profitálni belőle, míg a többségnél egyre javuló teljesítményt és – bár jóval kisebb mértékben – növekvő figyelmet tapasztaltunk.

A kísérletsorozat során kapott eredmények tehát a legmesszebb menőkig megerősítettek minket abban, hogy a papírszínház nagyszerű módja a szövegértés javításának, a tanulás megsegítésének. Úgy véljük, hogy a mesék tanulságán, részletein túlmenően akár tantárgyi tartalmak könnyebb átadását is képes lenne szolgálni, még ha ehhez nagyszabású tartalomfejlesztésre lenne is szükség az autizmus spektrum zavar tekintetében is.

Irodalomjegyzék

- A Csimota Kiadó papírszínháza – Egy régi-új műfaj meghonosítása Magyarországon. (2008): <http://www.papirusportal.hu/site/index.php?f=1&p=3&n=2232> (Letöltés ideje: 2018. október 10.)
- BOTH G. (2018): *Papírszínház – A hétköznapi varázslat*. <https://hogyanmondjamelneked.hu/mese/2018/01/23/papirszinhas-a-hetkoznap-i-varazslat> (Letöltés ideje: 2018. október 17.)
- CSÁNYI D. – SIMON K. – TSÍK S. (2016): Története. In: CSÁNYI D. – SIMON K. – TSÍK S.: *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Csimota Könyvkiadó, Budapest.
- KASZA-KISS B. – NAGYNÉ MANDL E. (2016): A kamishibai (papírszínház) bemutatása egy konkrét előadás alapján. In: BENCÉNÉ FEKETE A. (szerk.): *Dunántúli Mandulafa I.* Kaposvári Egyetem. 96–101. http://docplayer.hu/26160119-Dunantuli-mandulafa-i-gyokerek-mandulafa_i_ke_2016-indd-39-05.html (Letöltés ideje: 2018. október 10.)
- MAKKAI K. (2011): *Könyvmutatványosok*. <https://konyvmutatvanyosok.wordpress.com/2011/10/20/papirszinhas-azaz-a-kamishibai/> (Letöltés ideje: 2018. október 10.)
- MARQUÉS IBÁÑEZ, A. (2017): Kamishibai: An intangible cultural heritage of Japanese culture and its application in Infant Education. *Képzés és Gyakorlat* 15(1–2). 25–44. <https://www.moksha.hu/muvhaz/papirszinhas-a-mese-nem-felolvasas-hanem-eloadas/> (Letöltés ideje: 2014. január 10.)
- VARGA B. (2012): *A mutatóványosok és a mozi kereszteződése: a papírszínház*. <http://gyerek szemle.reblog.hu/a-mutatvanyosok-es-a-mozi-keresztezodes-e-a-papirszinhas> (Letöltés ideje: 2018. október 10.)

8. A pedagógus szerepe a roma gyermekek integrációjában

ELEKES GYÖRGYI

Írásomban a pedagógust mint az iskolai mobilitást leginkább befolyásoló személyt vizsgálom. Elemzésem a pedagógus szerepére hívja fel a figyelmet, aki a pozitív iskolai viszony és a társadalmi réteghatárok átlépésében való segítségnyújtással képes befolyásolni a roma gyermekek iskolai eredményeit, és ezzel együtt e hátrányos helyzetű kisebbség mobilitását is támogathatja. A tanulmány háttérét nyújtó kutatásban olyan diplomás vagy diplomaközeli romák élettörténetét elemzem, akik a roma társadalomhoz mérten kiemelten sikeresek voltak az oktatás jelentette mobilitási csatornában. Azokra a társadalmi tényezőkre mutatok rá, amelyek segítik, s amelyek hátráltatják az egyéni boldogulást. Az elemzés kiemelten foglalkozik a roma etnikumú fiatalok tanulmányi teljesítményét befolyásoló mikrotársadalmi kapcsolatrendszerrel, illetve a sikeres másodlagos szocializáció kérdésével.

Bevezetés

A hazai kutatók szerint a magyarországi cigányság társadalmi integrációjának egyik akadálya e társadalmi csoport alacsony iskolai végzettsége (KEMÉNY – HAVAS 1996; LISKÓ 2003; SZÉKELYI – ÖRKÉNY – CSEPELI – BARNA 2005). A cigány gyermekek és a nem cigány gyermekek iskolázottsági szintje közötti távolság a rendszerváltás óta tovább növekedett, amely napjainkban leginkább a középiskolai továbbtanulásban mutatkozik meg. Ezért kiemelten fontos tanulmányozni azon roma származású fiatalok életútját, akik az iskolai mobilitás adta lehetőséggel élni tudtak, és a társadalmi integráció útján elindultak. A sikeres életutak alapos elemzésével megérthetjük azt is, hogy mi állhat a roma tanulók többségét érintő iskolai kudarcoknak a háttérében.

E tanulmányom háttérét azon kvalitatív kutatás képezi, amelyben a cigányság iskolai mobilitásával kapcsolatos sikeres cselekvésstratégiákat vizsgáltam az ország különböző régióiban folytatott terepmunkával, illetve narratív interjúk technika segítségével (ELEKES 2015). A narratív életutak interjúalanyai olyan diplomás vagy diplomaközeli romák voltak, akik nyíltan vállalták romaságukat, minden felmenőjük roma származású volt, és a roma társadalomhoz mérten kiemelten sikeresek voltak az oktatás jelentette mobilitási csatornában.

A narratív interjú kutatás segít abban, hogy a modern társadalmakat jellemző sokszínű életutak megismerésével a társadalmat komplexitásában tárja fel. A narratív interjú elemzés a hermeneutikai eszerekonstrukción alapul, amely igen összetett társadalmi és pszichés struktúrák megragadását teszi lehetővé (ROSENTHAL 1995). A narratív életutak elemzési szempontja az, hogy a sikerességhez vezető úton felbukkanó tipikus mintákat megkeressük a különböző narratívákban. Az elemzés célja pedig, hogy egyén és társadalom viszonyrendszerének szegmensei rekonstruálhatók legyenek, bemutatva az egyén és a társadalom világának sokszínű kapcsolatát (KOVÁCS – VAJDA 2002).

A tanulmány arra törekszik, hogy individuum és társadalom egymásra ható viszonyából az iskolai mobilitást emelje ki. Ennek kapcsán a pedagógus meghatározó jelentőségét hangsúlyozzuk. Felhívva a figyelmet a pedagógus szerepére, aki a fiatalok aspirációs szintjét, tanulmányi teljesítményét, továbbtanulását, a kortárs csoporttal kialakítható mikrotársadalmi kapcsolatrendszer, és ennek következményeként a tanuló társadalmi integrációját is befolyásolni képes.

8.1. A romák iskolázottsági mutatói

Magyarország egyetlen és legnépesebb etnikai kisebbsége a cigányság. A magyarországi romák az 1945 előtti időszakban szinte teljesen iskolázatlanok voltak (KEMÉNY – JANKY – LENGYEL 2004). Az 1945 óta eltelt évtizedek eredménye, hogy a roma fiatalok négyötöde elvégzi az általános iskolát, de csak többéves késéssel és megfelelő tudás nélkül, miközben egyötöd részük egyáltalán nem végzi el. A Kemény István által vezetett 1971. évi reprezentatív vizsgálat rámutatott, hogy hiába emelkedett a roma fiatalok iskolázottsági szintje, a fiatalok 73–74%-a gyakorlatilag teljesen analfabéta maradt (KEMÉNY – HAVAS 1996). A vizsgálat már ekkor felhívta a figyelmet, hogy mivel a távolság a cigány gyermekek és a nem cigány gyermekek iskolázottsági szintje között növekedett, ez azzal a veszéllyel jár „hogy az iskolázottsági szintek közötti különbség etnikai jellegzetességé válik, és színes kisebbség kialakulását segíti elő” (KEMÉNY – JANKY – LENGYEL 2002: 78). Sajnos, ez a jóslat beteljesedett. A távolság a többség és a roma népesség iskolázottsági szintje között a 70-es és 80-as években tovább növekedett, és azóta is megmaradt.

A távolság növekedése napjainkban is a középiskolai továbbtanulás esetében a legjellegzetesebb. A roma fiatalok igen kis százalékban jutottak és jutnak be ma is a középiskolákba, s a bejutottak között nagyon magas a lemorzsolódás (LISKÓ 2003). A középiskolát az 1970-es években a roma fiatalok 1,5%-a, az 1980-as években 2%-a, az 1990-es években 3%-a, a 2000-es években 5%-a végezte el (KEMÉNY – JANKY – LENGYEL 2004: 90). Az 1993. évi kutatások eredményei azt mutatták, hogy javultak a roma gyerekek továbbtanulási perspektívái: egyre több roma fiatal (51%) tanul tovább az általános iskola befejezése után, de többségük szakmát tanul,

továbbra is kevés fiatal jelentkezik középfokú intézménybe a többségi társadalom fiataljaihoz képest (HAVAS – KEMÉNY – LISKÓ 2002). A KSH 1990-es és 2001-es Népszámlálási statisztikákat figyelve azt látjuk, hogy az ország iskolaivégzettség-struktúrájának alakulása jelentősen eltér a roma népesség és a nem roma népességre vonatkozóan (HABLICSEK 2007). A KSH 1990-es és 2001-es Népszámlálási statisztikák adatai bizonyítják, hogy a roma nemzetiségű népességnél az alapfokú végzettség és az arra épülő szakképzés terjedése figyelhető meg, ellentétben a nem roma nemzetiségű népességgel, ahol a középfokú végzettség megszerzése és az arra épülő felsőfokú végzettség növekedő aránya figyelhető meg.

A KSH adatai szerint továbbra is megfigyelhető az a tendencia, hogy a roma népességnek az alapfokú végzettség megszerzését követően nem sikerül tömegesen továbbtanulnia. A roma nemzetiségű népességnek a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya minden korcsoportban 80% felett van (HABLICSEK 2007), amely gyenge munkaerőpiaci potenciált jelent a jövőre nézve. Az iskolai végzettségek területi különbségei is erőteljesen eltérő tendenciákat mutatnak. A legjobb mutatókkal Budapest rendelkezik, mind az általános iskolát be nem fejezettek arányát, mind a középfokú végzettséggel rendelkezők arányát tekintve. Azonban ezek az adatok csak a roma népességen belül számítanak kiugróan jó értékeknek, a főváros lakosságához képest nem, azaz legalább olyan mértékben marad el, mint országos szinten.

A romák iskolázottsági mutatóit vizsgálva látható a tendencia, hogy a középsiskolát elvégző roma fiatalok aránya folyamatosan emelkedett a 2000-es években, azonban 2013–2017 között 34,0%-ról 24,2%-ra csökkent, azaz 10% százalékkal esett vissza, míg a nem romák esetében változatlan maradt (BERNÁT 2018). Sajnos, a felsőoktatásban részt vevő roma fiatalok adatai se túl magasak, alig több mint egy 1%-uk vesz részt benne, és bizonytalan, hogy mennyien fejezik be főiskolai vagy egyetemi oklevéllel tanulmányaikat.

8.2. A pedagógus és az iskola feladata a társadalmi integráció folyamatában

A demográfiai folyamatok következtében a cigány gyermekek egyre nagyobb arányban vannak jelen a közoktatásban, s ez olyan többletfeladatokat ró a pedagógusokra, amelyekkel nehezen birkóznak meg. Ahhoz, hogy a pedagógusok a tanításban sikeresek lehessenek, ismerniük kellene, hogy kiket tanítanak, és e gyermekek milyen problémákkal szembesülnek a mindennapokban. A pedagógusoknak azonban nagyon kevés ismeretük van a gazdaságilag, társadalmilag, kulturálisan heterogén összetételű magyarországi cigányságról. Nem ismerik a roma kultúrát, sokszor összemosódik az etnikus és a szegénységkultúra közti különbség, amelyek jegyeinek megértése sok esetben segíthetne értelmezni a tanulók magatartását. Ez

a tudáshiány a szülőkkel való kapcsolatteremtést is akadályozza, mert tévesen értelmezik a család iskolával kapcsolatos motivációit.

Ahhoz azonban, hogy a roma gyermekek iskolai mobilitása és ezzel együtt társadalmi integrálása megvalósuljon, a pedagógusnak nemcsak a roma kultúrát kellene ismernie, hanem erőfeszítést kellene tennie, hogy a gyerekeket családjával együtt megismerje, vagyis a pedagógusnak folyamatos kommunikációban kellene állnia a családdal. Azaz az iskolarendszernek a tanköteles gyermek felvételekor nem csupán a gyermekkel kellene számolnia, hanem vele együtt a családdal is. A gyermek iskolai integrációjával a családot is integrálnia kellene az iskola életébe. Ez főleg abban az esetben okoz nehézséget, amikor a család maga is deprivált élethelyzetben van, pl. munkanélküli és/vagy deviáns magatartás van jelen a családban. Tehát a pedagógusra hárul az az integrációs feladat, amit a társadalom nem tudott makroszinten megoldani, és ennek hatása mikroszinten is megjelenik. A pedagógusnak sok esetben kezelni kell a családok munkanélküliségéből adódó anyagi és lelki nehézségeit, a hátrányos helyzetükből adódó deprivációit, amely a gyermekek magatartásában nap mint nap láthatóvá válik az osztályteremben.

Ez természetesen újabb feladatot és egy más típusú szerepkört is ró a pedagógusokra, amely következtében a pedagógus személyiségének erőteljesebben kellene jelen lennie az iskolai életben. Az elnőiesedett pedagógustársadalom nehezen birkózik meg ezzel a plusz szerepkörrel, amely hirtelen segítőtvé, mentálhigiénés szakemberré avanszálja őket, s ezzel erősebben ki is téve őket a kiegészítő veszélyeknek.

Az iskolarendszer alapvető funkciója, amely teoretikusan az ismeretátadásból, a személyiségfejlesztésből, a normák és értékek átadásából és a fiatal nemzedék társadalmi integrációjából áll, egyre nagyobb kihívást jelent a pedagógusok számára. S a pedagógusokat támogató intézményrendszerek (pl. Pedagógiai Oktatási Központok) lassan reagálnak a pedagógusokat ért kihívásokra. A magyar iskolarendszer múlt századi, számonkérő jellegű oktatásának kudarca egyre inkább nyilvánvalóvá válik, s megmutatkozik a romló PISA-felmérések eredményeiben (CSAPÓ és mtsai. 2018). Az iskola csupán csak közvetíti az elsajátítandó tudás követelményrendszerét, és egyre kevésbé képes átadni azt. A tanítók és tanárok ereje kimerül az osztályzásban, az értékelésben, az adminisztrációban, és képtelenné válnak a társadalmi egyenlőtlenségekből adódó tudásszintek közti különbségek kiegyenlítésére.

Köztudott, hogy a társadalmi státusz egyik legfontosabb összetevője az iskolai végzettség, amely alapvetően befolyásolja a szegénységi kockázatot. Az elszegényedés kockázatának pedig leginkább a vidéki lakosság van kitéve. A statisztikai mutatók alapján a települési hierarchiában lefelé haladva egyre nő a szegénységben vagy kirekesztettségben élők aránya (BERNÁT – GÁBOS 2018), ami erősen érinti a hazai romákat. Az EU Alapjogi Ügynökségnek (European Union Agency for Fundamental Rights, FRA) EU-MIDIS II. (*Second European Union Minorities and*

Discrimination Survey) kutatása szerint a magyarországi romák 75%-a élt jövedelmi szegénységben (BERNÁT 2018). Fontos azonban kiemelni, hogy ez európai viszonylatban közel sem a legrosszabb mutató a magyar romák helyzetére nézve, sőt jobbnak mondható a többi vizsgált országhoz képest.

Összességében meg kell állapítanunk, hogy a romák társadalmi integrációjának alapköve az iskolázottsági mutatók növekedése, amely egyrészt az iskolai életút meghosszabbításával, vagyis az iskolában tartással, másrészt az oktatás minőségének javításával kellene együttjárnia. Sajnos azonban az iskolai lemorzsolódást mérő mutatók 2013 és 2017 között azt mutatják (BERNÁT 2018), hogy a roma diákok hétszer nagyobb eséllyel morzsolódnak le, mint a nem roma diákok, amely nem független a tankötelezettségi kor 18-ról 16 évre való leszállításával.

8.3. A magyar iskolarendszer gyengeségei

A magyar iskolarendszer gyengeségeire már az előző évezred oktatásszociológiai kutatásai is rámutattak, amikor igazolták, hogy a hazai iskolarendszer hatékonyan továbbörökíti a társadalmi pozíciókat, ezzel akadályozva az alsóbb társadalmi csoportok iskolai mobilitását.

Bourdieu kulturális tőkeelméletét (BOURDIEU 1978a) számos hazai iskolai egyenlőtlenségeket vizsgáló mobilitáskutatások is igazolták (RÓBERT 2001; BUKODI 2000). Ezek a kutatások rávilágítanak arra, hogy a származás és az iskolázottság közti kapcsolatban a kulturális tőke meghatározóbb közvetítő változó, mint a gazdasági tőke. Fontos megemlíteni, hogy Bourdieu elmélete szerint a kulturális tőke mértéke összefüggésben áll a tanulmányi beruházási stratégiával, amely kialakít egy olyan speciális habitust, amelynek része az, hogy az adott társadalmi osztálynak milyen az iskolai tudáshoz kapcsolódó viszonya és az iskola igénybevétele való hajlandósága. Vagyis Bourdieu a tanulmányi beruházási stratégiát is a tudati, kemény strukturáló tényezőnek tartja, és a rekonverziós stratégiák megnyilvánulásának tekinti (BOURDIEU 1978b). Ezt az elméletet elfogadva a magyar iskolarendszernek kiemelt feladata, hogy a roma gyermekek sikeres társadalmi integrációja érdekében erősebben motiválja őket az iskolai igénybevétele. Ebben egyrészt segíthetne az innovatív pedagógiai módszertanok bevezetése, továbbá a másodlagos szocializációban rejlő tartalékok, amikor az iskola segíthetné az integrálódást. A hazai iskolák körében egyre inkább megfigyelhető szegregálódási folyamat azonban nem támogatja a fenti tényezőket. Az alsóbb társadalmi rétegek és a cigányság oktatási intézményei egyre inkább elkülönülnek, vagy tartósan leválnak az oktatási rendszerről.

A Havas és Liskó szerzőpáros 2004-es iskolai szegregációs kutatási eredményeinek egyik fontos következtetése, hogy a hazai általános iskolákban egyre erőteljesebben érvényesül az iskolák között szelekció, melynek az következménye,

hogy a cigány tanulók jelentős hányada az iskolák meghatározott körében koncentrálódik. Vagyis a cigány tanulók iskolai elkülönítése az iskolák közötti szelekció következménye (HAVAS – LISKÓ 2005). Kemény István és kutatócsoportjának korábbi kutatási eredményei is megerősítik e jelenséget, kiegészítve azzal, hogy az iskolák közötti szelekció és a negatív társadalmi folyamatok (gyárbezárások, munkanélküliség, tanulatlan munkaerő iránti igény csökkenése) eredményeképpen megnőtt az etnikai és szociális gettónak minősíthető iskolák száma, ahova roma és nem roma szegény családok gyermekei járnak. A Havas, Kemény és Liskó 2000-es kutatási vizsgálata, amely az iskolán belüli szelekcióra is kiterjedt, megállapítja, hogy iskolán belül is létrejön a szegregáció, amikor magasabb társadalmi státuszú gyermekek számára magasabb színvonalú oktatást biztosítanak bizonyos osztályokban, ahová a legjobb társadalmi pozíciójú családok, illetve néhány cigány gyermek a legintegráltabb csoportból is bekerül. Másrészt létrejön egy másik osztály, ahová a cigány gyermekek, illetve az alacsony státuszú és jövedelmű iskolázatlan nem roma családok gyermekei járnak (HAVAS – KEMÉNY – LISKÓ 2002).

A kutatók a pedagógusok képzettségi adatait vizsgálva azt az összefüggést tapasztalták, hogy annál gyakoribb a roma tanulókkal szembeni tanári diszkrimináció, és annál rosszabb a roma tanulók iskolai közérzete, minél felkészültebbek a pedagógusok, mind szakmai, mind pedagógiai téren (HAVAS – LISKÓ 2005). Ezen vizsgált iskolákban a pedagógusok rövidre zárt válaszokkal, a roma családok szociokulturális környezetének hibáztatásával magyarázzák a roma tanulók alacsony iskolai teljesítményét, vagyis nincsenek tisztában azzal a ténnyel, hogy mennyire befolyásolja a gyermekek tanulási motivációját a gyermek és a pedagógus között kialakuló viszony. Ezzel a magyarázati sémával, a kutatók szerint, a pedagógusokra hárítják azt a felelősséget, amit az általános iskolának el kellene végeznie a romák társadalmi felzárkóztatásában. Vagyis, amikor a tanulók felzárkóztatása a speciális tantervek és módszerek alkalmazása ellenére is sikertelen, akkor a tanulót felmentik a rendszeres iskolalátogatás kötelezettsége alól. Ez az eljárás a Havas–Liskó-kutatás szerint roma tanulók esetében kétszer olyan gyakori, mint nem roma tanulók esetében. A Társadalmi Riport 2018-as adatai alapján ez a tendencia tovább romlott, az iskolai lemorzsolódást mérő mutatók 2013 és 2017 között azt mutatják (BERNÁT 2018), hogy a roma diákok hétszer nagyobb eséllyel morzsolódnak le, mint a nem roma diákok. Könnyen belátható, hogy a fent bemutatott társadalmi környezetben egyre nehezebben alakítható ki a sikeres másodlagos szocializáció feltételrendszere, amely a cigány gyermekek emelkedő iskolai mobilitási adatát javíthatná.

8.4. A pedagógus személyiségének jelentősége a másodlagos szocializációban

A tanulmány további részeiben igyekszünk rávilágítani a másodlagos szocializáció jelentőségére, amelyre a kutatásban elemzett „sikeres” narratívák identitásperspektívái hívták fel a figyelmet.

Az elsődleges szocializáció egy érzelmileg átítatott kommunikációban megy végbe, amely erős érzelmi identifikációt jelent, leginkább az édesanyával, a „jelentős másikkal” (MEAD 1973), s a folyamat végére kialakul az egyén nézőpontja, értékrendje, világlátása. A másodlagos szocializáció az elsődleges szocializációra épít,¹ és sok esetben kevésbé képes módosítani rajta (BERGER – LUCKMANN 1998: 183). Tehát elvileg kevés az esély, hogy a roma közösségekben megfigyelhető, a többségi társadalomhoz csak felszínesen köthető elsődleges szocializációban jelentős változást idézzen elő a pedagógus a másodlagos szocializáció alatt.

A másodlagos szocializáció intézményesítetten az oktatási rendszerben ölt testet, nem intézményesítetten kapcsolódhat a kortárs csoporthoz vagy a tömegmédiához is (BOGNÁR 2010). Az elsődleges szocializáció szociokulturális mintázatának megváltoztatására és a sikeres roma mobilitás elősegítésére tehát ott van esély, ahol az elsődleges szocializációhoz hasonlóan a másodlagos szocializációban is érzelmi töltet alakítja a formálódó személyiség jegyeit, perspektíváját. Ezért azok a tanítók eredményesek, akik képesek érzelmi kapcsolatot kialakítani a kisdiákokkal, így „szignifikáns másokká” válnak, és képesek befolyásolni az elsődleges szocializáció társadalmi és személyes identitását. Ha a tanító és a tanuló kapcsolata formalizált és anonim jellegű, akkor a másodlagos szocializáció valóságsúlyát sokkal könnyebb félretenni vagy megszüntetni, ha például a tanuló kilép az iskolából (BERGER – LUCKMANN 1998).

A „tradicionális” tanítói szerepkör, amely passzív befogadóvá teszi a gyermeket, és a rendteremtéssel van elfoglalva, formalizálttá teszi a tanuló és a tanító viszonyát. Ez a pedagógusi szerep kevés lehetőséget ad arra, hogy a viszony érzellemmel telítődjön meg, és a tanító „szignifikáns mássá” lépjen elő. Vagyis a sikeres másodlagos szocializációt – a „tradicionális” tanár szerep megerősödése a hazai oktatási rendszerben – nem segíti. Erre a viszonyra a túlzott irányítottság, a gyerekek idejének erős strukturáltsága, a természetes impulzusok kizárása a jellemző. A „tradicionális” tanártípus elsődleges feladata, hogy előírja a gyermek gondolkodási folyamatát, és passzív befogadóvá tegye, ami csak nagyon erős fegyvelmezési módszerekkel érhető el. Ez kizárja a spontaneitást és a kreativitást, amely a roma gyermekek tanításánál elsődleges fontosságú kellene, hogy legyen a sikeres másodlagos szocializáció érdekében. Vagyis az általános iskola alsó tagozatában olyan

¹ Berger–Luckmann szerint a másodlagos szocializáció a már szocializált személyt a társadalom objektív világának egy másik, új metszetébe vezeti be (BERGER – LUCKMANN 1998).

reformpedagógiai szemléletre lenne szükség, amely a tudás átadásakor előtérbe helyezi a kreativitást, a spontaneitást, az alkotó szemléletet, és ezzel együtt pozitív megerősítéseket ad a tanulónak. Továbbá számol a roma etnikus kultúra jellegzetességeivel, amelyek a tanítás folyamatait segíthetik.

Ki kell emelni, hogy a másodlagos szocializáció valósága, jelen esetben az iskola, egy „mesterséges” valóság, amely már másodlagossága miatt is kevésbé mélyen gyökerezik a tudatban, tehát könnyen kiszakítható. A tanító által megteremtett „bizalmi” légkör azonban változtatható ezen, amikor az elsődleges szocializáció „bizalmas” világát eleveníti fel, csábítván a gyermeket, hogy „figyelmét a természetesekről” ezekre a „mesterséges” tárgyakra irányítsa (BERGER – LUCKMANN 1998: 200). Vagyis a másodlagos szocializáció sikerének záloga egy olyan bizalmi viszony kiépítése lehet, amelyet napjainkban a „reformpedagógia” fogalmaz meg, a személyiségnevelés, a gyermek megismerésének fontosságát hangsúlyozva. Ez más minőségű pedagógusi szerepkört feltételez, amely szerint a tanítónak „alkotó módon”, egész személyiségével kell jelen lennie a tanítás folyamatában. Nemcsak nevelői feladata van, hanem segítő, megértő szándékát hangsúlyozva kell a tudását átadnia.

A kutatásban részt vett roma interjúalanyok narratívái is a fentieket bizonyítják. A roma interjúalanyok számára az iskola, mint mobilitási csatorna, különösen meghatározó, hisz a családok zömének alig van olyan gazdasági vagy kapcsolati tőkéje, amelyet a társadalmi felemelkedés során igénybe lehetne venni. A roma fiatalok számára ezért különösen fontos az iskolával való frusztrációmentes találkozás, a sikeres iskolai karrier. A narratívákból kiderül, hogy a kutatásban részt vett sikeres romák többségét nem érte negatív megkülönböztetés az általános iskolában, sőt a pedagógusok támogatták őket, segítették felzárkóztatásukat, és egyengették további iskolai pályafutásukat.

Elsőtől kezdve végig 4,5 és kitűnő között voltam végig. Hmm maga, maga az osztályfőnököm javasolta, hmm, hogy érettségit adó középiskolába menjek tovább, hát ez nagy szám volt akkoriban. Egy ... főként cigányok körében, mert ez '79-ben volt. 1979-ben... (Interjú 2)

Azon, azon, azon túl, hogy az iskolát, azt nagyon szerettem. Egy kis falusi iskolába jártam, tízen voltunk egy osztályba, volt egy influenzajárvány már négyen tehát ilyen, ilyen kicsit funny volt [nevetés] nevetéses volt, de jó volt. Tehát nekem az iskola volt így, így rájöttem a család. Tehát ... én abba, abba menekültem egyébként, tehát nekem én azért is tudtam tanulni. (Interjú 1)

A kutatásban részt vett interjúalanyok narratíváiban mindig felbukkan egy-egy tanító, illetve tanár az általános vagy a középiskolában, akik bátorítják, segítik és tanácsokkal látják el az interjúalanyt továbbtanulásakor. Ezenfelül több narratívában a roma programokban részt vevő civil szakemberek és civil szervezetek is megje-

lennek, akik új perspektívákat nyitnak meg, és tanácsadással, pozitív megerősítéssel szintén segítenek, nemcsak továbbtanuláskor, hanem a felsőfokú képzések alatt is. Azaz a pedagógusnak nemcsak magában a tanítás folyamatában kell segítő, megértő magatartást tanúsítania, amely a tanár és tanítvány közötti bizalmi légkör megteremtését eredményezi és a „mesterséges tudás” átadását természetessé tudja tenni, hanem a pedagógusi szerepkörnek a „mentálhigiénés segítő” szerepével is ki kell egészülnie. Ez különösen a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében sürgető, akik különböző típusú (érzelmi, gazdasági) bizonytalanságokkal vannak tele a családi viszonyok miatt. Ha azonban a tanító nem segíti a gyermek osztályon belüli helyzetének pozitív alakulását, akkor a gyermek az osztály közösségéről leszakadva elveszítheti a tanulással kapcsolatos motivációját, illetve olyan közösséghez csapódhat, amely gátolja a sikeres iskolai karrierjét. Következésképp a roma integráció másik kulcsmozzanata az egyéni kapcsolathálózatok mintázata és az általuk közvetített értékek.

8.5. A pedagógus személyiségének jelentősége a roma származású tanulók mikrotársadalmi kapcsolatrendszerének alakításában

A kapcsolathálózati elemzések szerint az emberek olyan kapcsolathálóba beágyazva élnek (pl. család, iskolatársak, munkahelyi kollégák, szomszédok, szabadidős kapcsolatok stb.), melyek a mindennapokban társadalmi ténynév válnak (ANGELUSZ – TARDOS 1991). A nemzetközi vizsgálatok eredménye szerint az egyéni központú hálózatok világában a kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét, magatartását (COLEMAN 1988), társadalmi mobilitását (LIN 1997, 2001) és tanulmányi eredményét (HOFFER – GREELEY – COLEMAN 1985; STANTON-SALAZAR – DORNBUSCH 1995; CARBONARO 1998).

A hazai felekezeti középiskolások körében végzett kvantitatív elemzések rámutatnak a társadalmi tőke, az iskolai eredményesség és továbbtanulási szándék közötti összefüggésekre (FÉNYES – PUSZTAI 2004). Ezen kutatások a kulturális tőke mellett kiemelik a társadalmi tőke jelentőségét, az erős és gyenge kötések szerepét az iskolai eredményesség és továbbtanulási szándék között, és felhívják a figyelmet, hogy az ebben rejlő erőforrások támogatják a hátrányos helyzetű diákok továbbtanulási szándékait.

Lannert Judit (2018) legfrissebb kutatásai a PISA-eredmények alapján a korábban megfigyelt kutatási eredményeket erősítik meg. Kutatásai rámutatnak, hogy „az iskolák tanulói összetételének nagyobb hatása van a tanulói teljesítményre, mint a tanuló egyéni családi háttere” (LANNERT 2018: 11). Ez a magyar iskolarendszerben az iskolák közötti szelekcióval alakul ki, amelynek során a tanulók egyre inkább homogenizálódnak, vagyis a hasonló társadalmi csoportú tanulók egy iskolába járnak. Következésképp a leszakadó társadalmi csoportok is más iskolába

vagy iskolatípusba járnak, amely hosszú távon azzal a következménnyel jár, hogy a társadalmi rétegek között egyre nagyobb lesz a távolság. Ez pedig egyre kevésbé nyitott társadalmat eredményez.

Az életutak elemzésének mobilitási perspektívái mindinkább felhívják a figyelmet a granovetteri gyenge és erős kötések szerepére, és azoknak az életutakat meghatározó távlataira. Granovetter szerint a kapcsolatok erejét a beléjük fektetett idő, érzelem, intimitás határozza meg. A gyenge kötések nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek, és a mobilitás szempontjából meghatározóak. A szoros baráti vagy családi zárt kapcsolatok, az erős kötések nem alkalmasak külső információk kanalizálására. Ezért a kevés gyenge kötéssel rendelkező egyének helyzete hátrányos, mert kimaradnak a társadalmilag releváns információkból, hisz körülzárja őket a szoros kapcsolatok gyűrűje. Így az elszigeteltség hátrányos helyzetben tarthatja őket, még ha szeretnének is társadalmi helyzetükön változtatni. A kutatásban részt vevő interjúalanyok erről így beszélnek:

Meg néha pont a saját családjá teher az embernek, úgy, hogy ők a legnagyobb kritikuskaim. És hát, az a baj, hogy soha jót, soha jót nem mondanak, idegenek igen, a családom soha. Nem tudom mit mondhatnék még el ... Sok rossz van. Nehéz gyerekkor. Nagyon nehéz volt... (Interjú 4)

Nem is tetszett a nevelőszüleimnek egyébként. És mikor nem tetszett nekik, hogy én tanuló, sose ültek le mellém, hogy meg fogják a kezem. Én soha! Tehát én komolyan mondom neked, hogy nekem sose volt, hogy kikérdezték volna tőlem egyszer is... Soha életemben. Érted! Egyszer nem volt az, hogy milyen jegyed van stb. És mégis, mégis jó tanuló voltam. Ja. És így örültem neki. És olyan mintha irigységet éreztem volna. És azt is éreztem. Biztos, hogy jól képeztem... (Interjú 1)

Tehát munkásemberek voltak. Ugyebár nem gátoltak a tanulásban, de amikor már az érettségi táján mondtam, hogy így tovább tanulnék, azért ott elhangzott, hogy hát mennyit akarsz már tanulni. Tehát nem rosszindulatból. De szóval a lényeg az, hogy az érettségi után én dolgoztam a szakmában... (Interjú 2)

A terepmunka és a narratív életútinterjúk elemzései bizonyítják, hogy az iskolában a többségi társadalom kortárs csoportjával kialakított kapcsolatok meghatározóak az iskolai mobilitás és a társadalmi integráció szempontjából.

*Hát akkoriban, én ezt nem is gondoltam át, hogy **a**, **a** osztályos voltam. Tehát, hogy volt **a** osztály, illetve **b** osztály. Szinte mindenki **b** osztályba volt, akiket én ismertem. Hát az **a** osztályosokat is majd megismertem, később. Mert csak azok nem voltak, tehát egyedül voltam cigány. Na, most aztán hogy akkoriban ez, hogy volt, vagy mint volt, hogy mi alapján ... döntötték el ezt így a tanárok, ezt nem tudom. De az biztos, hogy az osztály nagy része jó tanuló volt, készültek, tehát nem volt sík az, hogy nem tanulni, meg nem készülni. Hmm... olyan nagyon negatív tapasztalatom nincs.*

Tehát amilyet én is tudok, hogy mik voltak, vagy mik szoktak lenni így az iskolába.
(Interjú 2)

A fenti interjúrészlet egy hátrányos helyzetű, cigánytelepen élő, óvodába nem járt, oláh cigány származású férfi narratívája, aki tanítója segítségével küzdött meg az iskolai kihívásokkal. Az interjúalany megtanult tanulni, elviselni a tanulási folyamat monotóniáját, és megtapasztalta, hogy a tanulásba befektetett munka sikerre vezet. A tanítói munkának köszönhetően sikeres volt a másodlagos szocializáció, és az *a* osztályban egyedüli romaként osztálytársai elfogadták, számos heterogén jellegű gyenge kötés fűzte a kortárs csoporthoz. Ebben az életútban is az általános iskolát közvetlenül követte a középiskola és az érettségi, de családi támogatás hiányában egyetemre már csak évtizedekkel később került be.

8.6. Összefoglalás

A tanulmány háttérét nyújtó kutatási eredmények megerősítik azt a feltételezést, hogy a roma etnikumú fiatalok tanulmányi teljesítménye nem választható el a tanulók mikrotársadalmi kapcsolatrendszerétől. Rávilágítanak, hogy a felfelé irányuló mobilitási folyamatok nem véletlenszerűek. Az életutakból kiolvasható, hogy ezek számos társadalmi ténnyel függenek össze. A mobilitási folyamatokat makro- és mikrotényezők egyaránt befolyásolták. Csak a legfontosabb mikrotényezőket kiemelve a mobilitási folyamatok nem valósulhattak volna meg a sikeres másodlagos szocializáció nélkül, amelyben az internalizált tudás „mesterséges valóságát” pedagógiai eszközökkel erősítik meg.

A tanulmány háttérét nyújtó kutatás narratíváiból világossá válik, hogy a diplomás romák számára az iskola integrációs térként jelenik meg, ahol a társadalmi integráció elkezdődött. A sikeres iskolai mobilitás egyik kulcsmozzanata a sikeres másodlagos szocializáció, amely egy aktív pedagógusszerepet igényel. Ez nem csupán a személyiség nyomatékos jelenlétét igényli a tanártól, hanem egy olyan alkotói és segítői szemléletkialakítását is, amely nem engedi meg a személytelenséget vagy a „rendőri szerepkört” a tanító részéről. A sikeres iskolai mobilitás másik fontos mozzanata a mikrotársadalmi kapcsolatrendszerek gyenge kötéseinek jelentős szerepe, amelyeket nemcsak a felnőtt, hanem a kortárs csoporttal is kialakít a tanuló. A felnőtt társadalomhoz tartozó gyenge kötések tanácsadással, információáramoltatással jobb továbbtanulási döntésekhez segítik a tanulókat. A kortárs csoporthoz fűződő gyenge kötések segítik az egyénnek a társadalomban való integrálását, s az ilyen típusú kapcsolatokkal rendelkező fiatal mobilitása kevesebb feszültséggel jár. Mindezek mellett nagyon fontosak azon makrotényezők, intézményi szabályozások, ösztöndíjrendszerek és civil és egyházi kezdeményezések, amelyek a sikeres iskolai mobilitás feltételrendszerét megteremtik az érintettek számára.

A jelen kutatás eredményei megerősítik az iskola intézményének és a pedagógusi feladat kiemelt jelentőségét, amelyek a cigányság iskolai teljesítményét és ezzel együtt társadalmi integrációját befolyásolják. Felhívják a figyelmet, hogy az alsóbb társadalmi csoportok jövője, így a cigányságé is a gazdasági és társadalmi tőke hiánya miatt az általános iskolában dől el. Ez indokolná a magyar iskolarendszer reformját, jól felszerelt iskolák kialakítását, ahol kiválóan képzett pedagógusok minden energiájukat a gyermekekre fordítva pozitívan formálnák a tanulók viszonyát a társadalmilag releváns tudáshoz.

Irodalomjegyzék

- ANGELUSZ R. – TARDOS R. (1991): *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. MKI, Budapest.
- BERGER P. L. – LUCKMANN T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- BERNÁT A. (2018): A magyarországi romák társadalmi integrációja 2010-es években. In: KOLOSI T. – TÓTH I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2018*. TÁRKI, Budapest. 144–165.
- BERNÁT G. – GÁBOS A. (2018): *Társadalmi folyamatok Magyarországon. A Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia időszakának első felében, 2009–2017*. Kézirat. Tátki, Budapest.
- BOGNÁR B. (2010): Tömegmédiá, manipuláció, közösség. *Vigilia* 75(11). 814–822.
- BOURDIEU P. (1978a): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: BOURDIEU P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- BOURDIEU P. (1978b): Rekonverziós stratégiák. In: BOURDIEU P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- BUKODI E. (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: ELEKES Zs. – SPÉDER Zs. (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. ARTT – Századvég, Budapest. 13–27.
- CARBONARO W. J. (1998): A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education* 71(4). 295–313.
- COLEMAN J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. 95–120.
- CSPAPÓ B. – FEJES J. B. – KINYÓ L. – TÓTH E. (2018): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: KOLOSI T. – TÓTH I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2018*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- ELEKES Gy. (2015): *Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének társadalmi meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján*. PhD-disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- FÉNYES H. – PUSZTAI G. (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle* 82. 567–582.

- GRANOVETTER M. (1991): A gyenge kötések ereje. A hálózat elmélet felülvizsgálata. In: ANGELUSZ R. – TARDOS R. (szerk.): *Társadalmak rejtett hálózata*. MKI, Budapest. 371–400.
- HABLICSEK L. (2007): A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések. *Kisebbségkutatás* 16(4). 729–766.
- HAVAS G. – LISKÓ I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- HAVAS G. – KEMÉNY I. – LISKÓ I. (2002): *Roma gyerekek az általános iskolában*. (Társadalom és Oktatás sorozat). OI – Új Mandátum, Budapest.
- HOFFER, T. – GREELEY, A. M. – COLEMAN, J. S. (1985): Achievement Growth in Public and Catholic Schools. *Sociology of Education* 58(4). 74–97.
- KEMÉNY I. – HAVAS G. (1996): „Cigánynak lenni”. In: ANDORKA R. – KOLOSI T. – VUKOVICH Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 1996*. TÁRKI – Századvég, Budapest. 352–380.
- KEMÉNY I. – JANKY B. – LENGYEL G. (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KOVÁCS É. – VAJDA J. (2002): *Mutatkozások, Zsidó Identitástörténetek*. Múlt és Jövő, Budapest.
- LANNERT J. (2018): Nem gyereknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: KOLOSI T. – TÓTH I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2018*. TÁRKI, Budapest. 1–19.
- LISKÓ I. (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- LIN N. (1997): Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás – a státuselérés strukturális elmélete. In: ANGELUSZ Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 383–416.
- LIN N. (2001): *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MEAD G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból*. Gondolat, Budapest.
- RÓBERT P. (2001): Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In: PÁL E. (szerk.): *Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. Somlai Péter 60. születésnapjára. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- ROSENTHAL G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main.: Campus Verlag.
- STANTON-SALAZAR R. D. – DORNBUSCH S. M. (1995): Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education* 68(2). 116–135.
- SZÉKELYI M. – ÖRKÉNY A. – CSEPELI Gy. – BARNA I. (2005): *A siker fénytörései*. Sík Kiadó, Budapest.

IV. FEJEZET

Vallások vilásképe

Szerkesztő: Endrődy Orsolya

1. Az ábrahámiai vallások emberképe és létfilozófiai alapvetései a gyermek fontosságának tükrében

BERZSENYI EMESE

Szemelvények „A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahámiai vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében” című doktori disszertációból¹

Bevezető gondolatok

Középszkolai tanulmányai során mindenki megismerkedik alapvető szinten az ábrahámiai vallások, azaz a zsidóság, a kereszténység és az iszlám történetével és tanításaival. Ez az ismeret a kultúrák/civilizációk közötti kapcsolatok hétköznapi szintjén még elegendő is lenne, hiszen turistaként, a művészetek élvezőiként vagy a média fogyasztóiként elégségesen fogja szolgálni a hétköznapi megértés szintjét.

Abban a pillanatban azonban, hogy szakemberként, esetünkben pedagógusként a különböző vallásilag is meghatározott kultúrákból jövő gyermekekkel foglalkozunk és/vagy mélyen hívő és vallásukat rendszeresen gyakorló családok gyermekeit neveljük, ez már kevésnek fog bizonyulni.

Jelen írásomban szeretnék egy összehasonlító képet adni arról, hogyan értelmezik az ábrahámiai vallások az embert. Mit tanítanak a test és lélek fogalmáról, valamint ez hogyan jelenik meg a tanítások gyerekekről, a gyermek szerepéről és helyéről megmutatkozó képében. Ez az emberkép nem zárul be a szentírások könyveinek kanonizált köteteibe, hanem tovább él és átértelmeződik a modern pedagógiák elméleti rendszerében.

Egy kisgyermek csak azt a világot ismeri, amit a szülői házból magával hozott, abban van otthon, az a természetes közege. A szülő pedig csak saját világlátásának ablakán át fogja tudni mindezt megmutatni neki, mert a nevelés célja és értelme egyfajta önátadás. A szülő átad, a gyermek átvesz, majd később mindezt szintetizálva, modernizálva, önmagára értelmezve fogja továbbadni, és ez egy örök körforgás. Így, amikor egy kisgyermek bekerül egy óvodai vagy iskolai közösségbe, olyan világgal találkozik, amely több szempontból is ismeretlen számára. Maga a hely, a nevelők, a társak, a rend, a színek, a szagok és a viselkedési normák is. Idegenbe került. Elszakadt és fél. Ám ha megértéssel találkozik, hamar visszanyerheti biztonságérzetét, és elosztatva féltreimait, nyitottá válik a tanulásra, az ismerkedésre, az

¹ Jelen írásom a doktori disszertációm anyagának felhasználásával és a téma szerinti szűkítésével készült, ezért a szó szerinti idézeteket nem jelölöm külön idézőjelben – B.E. A teljes szöveg elérhető itt: https://ppk.elte.hu/file/Berzsenyi_Emese_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 06.)

alkalmazkodásra. Az integráció minden gyermek számára eltérő megpróbáltatást jelent, nem is azonos módon fogják feldolgozni, ahogy maga az integráció is rengetegféle lehet. Mekkora különbség van aközött a gyermek között, akinek nagyobb testvére már ugyanabba az óvodába járt, és még az óvónéniket is névről ismeri és aközött, aki például külföldi szülők gyermekeként csak rövid ideje tartózkodik hazánkban, és még a nyelvünket is alig érti? Ezek természetesen csak szélsőségek, de a helyzetben rejlő köztes lehetőségek széles skálájára kell a pedagógusoknak felkészülniük szinte minden oktatási intézmény minden korcsoportjában.

A szakmaiságon kívül van ennek a tanulmánynak egy személyes indíttatása is. Saját leányom három évtizeddel ezelőtt Németországban született, ott járt óvodába, ott szocializálódott. Hatéves volt, amikor visszaköltöztünk Magyarországra, és szerencséjére még fél évet óvodába járhatott.

Egy Budapesten és egy Münchenben felnövő kisgyermek között ránézésre alig van különbség, ő még magyarul is egészen jól beszélt. Viszonylag gyorsan beilleszkedett, és barátokat szerzett, ám először nem értette, hogy miért szólítjuk keresztnevükön az óvónéniket. Miért nem kell velük érkezéskor és búcsúzaskor kezét fogni? A felnőttek miért tegeződnek egymással? Ha meghívják valahova játszani a gyermekeket, akkor miért ülnek le a szülők is beszélgetni, ahelyett, hogy az ajtóban várnák meg őket?

Egy kisgyermek gyorsan tanul. Teltek az évek – végigjárva a teljes iskolarendszert – a gyönyörű, szőke, kicsi lányomból sikeres felnőtt hölgy vált, aki férje oldalán már a családtervezést fontolgatja. Ám egy dolog soha nem változott meg, mindvégig megmaradt a kisgyermekkor hatása – a német nyelv mint egyfajta végső menedék, a tündérország, a legbelső én világa.

Óriási a pedagógus felelőssége egy gyermek integrációjában! Ezért szeretnék írással hozzájárulni mindazon kollégák munkájához, akik más, vallásilag is meghatározott kulturális és civilizációs közegből érkező gyermekekkel kerülnek szakmai kapcsolatba, és olyan segítséget kell nyújtaniuk számukra, ami túlmutat az általános tananyag elsajátításának keretein.

1.1. Fogalomtisztázások, alapvetések

Volt már szó kultúráról és civilizációról. Doktori disszertációm írásakor szembesültem azzal a ténnyel, hogy egy számunkra természetesen használt kifejezés mennyire mást jelent az angolszász és a közép-európai szakirodalomban, így szükségét érzem a meghatározások fogalmi tisztázásának, és egyben annak bemutatását, hogy erre valóban szükség lehet egy szakirodalmi anyagban.

1.1.1. A civilizáció és a kultúra

A civilizáció ideáját a 18. század francia gondolkodói dolgozták ki, márpedig a „barbárság” ellentétéként. A civilizált társadalom, ennek megfelelően, különbözött a primitív társadalomtól, mert megállapodott, urbánus és művelt volt. Civilizált-nak lenni jó volt, civilizálatlannak lenni rossz. (HUNTINGTON 2008: 49)

Oswald Spengler társadalomértékelése szerint a civilizáció már a kultúrának az a lépcsőfoka, ahol a tradíció és a személyiség elveszítette közvetlen érvényét és értékét. Minden eszmény elsősorban a pénz körül forog, mert ez képezi megvalósulásának egyetlen lehetséges alapját. Ha egy kultúra eléri csúcspontját, hirtelen megmerevedik, erői megtörnek, és hanyatlani kezd, azaz civilizáció válik belőle (SPENGLER 2011: 57, 160, 592).

Samuel P. Huntington alapján a civilizáció a legtágabb kulturális entitás, az emberek legmagasabb szintű kulturális csoportosulása. Egyszerre határozzák meg olyan közös objektív elemek, mint a nyelv, a történelem, a vallás, a szokások, az intézmények és az emberek szubjektív öazonossága. Ezek közül a legfontosabb a vallás. Az emberiség történelmének fő civilizációit jelentős mértékben azonosították a világ legnagyobb vallásaival (HUNTINGTON 2008: 48–55).

Niall Ferguson finomítja Huntington véleményét, és azt mondja, a civilizáció az emberi szervezettség legnagyobb, legmagasabb fokú, ugyanakkor legmegfoghatatlanabb egysége. Maguk a civilizációk részben az emberek gyakorlati reakciói környezetük – az élelem- és vízszerezés, a lakhatás és az önvédelem – kihívásaira. Ezzel párhuzamosan azonban kulturális jellegűek is, és hangsúlyos, hogy gyakran vallási és nyelvi közösséget is jelentenek. Kevés civilizáció létezett, bizonyos kutatások két tucatot számoltak össze az elmúlt tízezer évben, mások csak a nyugatit, az indiait, a kínait, a bizáncit és az iszlámot azonosítják (FERGUSON 2011: 34–36).

Az angolszász fogalomrendszer és a 19–20. századi német tudományos társadalomelmélet civilizáció- és kultúrafogalma tehát nem azonos. Napjaink szakirodalmában egyre inkább az angolszász felfogás szerinti definiálást alkalmazva nem kortörténeti, illetve fejlődéstörténeti jelleggel, hanem kiterjedése és lélekszáma alapján – természetesen történeti alapokon – határozza meg a civilizáció fogalmát.

1.1.2. Hit és vallás

Bár e két fogalomról is hosszasan lehetne értekezni, itt mégis az általam hosszú évek óta tanított magyarázatot szeretném röviden ismertetni.

Ahogy minden ateista másként tagadja Isten létezését, úgy minden hittel bíró ember is másként képzelem el. A hit az ember egyéni, személyes, belső irányultsága és viszonyulása az általa elfogadott transzcendens felé, ennek megnevezése, képe

és a vele való kommunikáció lehetőségei is teljesen egyéniek. Az így elgondolt és elfogadott istenség a belső hitvilág személyes valósága, az igazi „én Istenem”.

A vallás ugyanakkor intézményesített rendszer, amely törvényekkel szabályoz, behatárol és meghatároz, vagy akár elválaszt és összeköt. Felrajzolja vagy éppen megtiltja az elképzelhető istenképet, megadja a kommunikáció pontos szövegét – ezek az imádságok/fohászok –, és az élet minden területén megszabja a hit gyakorlásának és rendjének lehetőségeit. Azaz rendet teremt, de egyben egységesít is. Kortól és kultúrától függően engedi vagy szigorítja az egyéni elképzelés lehetőségeinek kereteit és az imádságok formáit.

Az emberiség történelme során már oly sokszor elképzelték, meghatározták és megrendezték az istenségeknek tetsző rendszereket, azonban a hívők soha nem lehettek bizonyosak, hogy megfelelő módon döntöttek. Ezeket pusztán jelekből igyekeztek leszűrni, amelyek szintén egyfajta hitből táplálkoztak. Hiszen a transzcendentális kommunikáció – azaz az istenséghez intézett imádság – egyoldalú dolog. Mert ha Isten valóságosan válaszolna rá, akkor az annyit jelentene, hogy meghaltunk vagy eljött a világvége! De ez is csak hit kérdése!

1.2. Történeti áttekintés

1.2.1. Zsidóság

„Vándor arámi volt az atyám.” (MTörv 26,5/H)

Izrael történelméről csak az i. e. 13. századtól beszélhetünk, amikortól írásos emlékek² és történelmi leletek alapján az ország mai területén már egy letelepedett népet találunk. Előtte csak ismeretlen vándorutakon bolyongó nomádokról van szó, akikről korabeli emlékek nem tanúskodnak, s akik vándorlásairól nem hagytak maguk után történelmileg igazolható nyomot. Ezek a nomád vándorok Izrael ősei. Valójában nem is tartoznak Izrael történetéhez, csak őstörténetéhez (BRIGHT 1980).

A pátriárák azok az ősatyák, a Biblia és a Korán az egész emberiséget, illetve a zsidó népet származtatja. Ádámtól Noéig tíz nemzetséget tartanak számon, a vízözönt túlélő Noé Szem nevű fiának ágán szintén tíz nemzetség vezet el Ábrahámig. Ők a szemiták. Ábrahám, Izsák és Jákob már a zsidó nép ősatyáiként éltek nomád, vándorló életüket. Izsáknak, Ábrahám és Sára egyetlen közös gyermekének, Jákob nevű fia ágán – aki a Jiszráél (Istennel harcoló) melléknevet kapta – való leszármazottai az izraeliták. A történelem viszontagságai közepette e nép

² A mindeddig fellelt legrégebbi dokumentum, mely írásban rögzíti Izrael nevét, Merenptah fáraó (uralkodott i. e. 1213–1203) líbiai hadjáratának győzelmi sztéléje.

egy része bizonyos ideig Egyiptomban élt, és valamikor II. Ramszesz³ uralkodásának első felében Mózes⁴ vezetésével szabadultak meg a szolgaság (héberül 'gálut') földjéről. Mózes törvényt kapott JHVH⁵-tól. Mindazok, akik az Örökkévaló parancsára e mózesi törvényt követik, a zsidók.

Az azóta eltelt több ezer esztendő alatt a zsidó vallási kultusz jelentősen módosult. Maga a zsidóság nem volt soha és napjainkban sem egységes, a vallási gyakorlat sokféle változatának különböző megnyilvánulásait és a történelmi szekták sokaságát ismerjük. Jézus korában „számuk a töredékes források alapján is mintegy huszonnégyre tehető” (JOHNSON 2005: 24). Azonban a monoteizmus, a héber mint szent nyelv és Mózes könyvei⁶ is örök alap maradt mindvégig, minden zsidó számára (BERZSENYI 2003, 2009). Fontos tudnunk még, hogy hogyan áll a zsidó vallás a törvényhez, a hithez és Istenhez. „A Misna⁷ leírása a legfontosabb lépése volt a mai napig is működő Tóraértelmezési gyakorlatnak és a rabbinikus⁸ zsidóság kialakulásának. Ezzel zsidó oldalról eldőlt az ezredfordulót követő két évszázad legnagyobb kérdése. A zsidóság továbbra is a törvény által »üdvözül« és nem a hit által” (RADNÓTI 2012).

Ez nem a hit nélküli formalitást jelenti – az a farizeusság –, hanem azt, hogy a hit önmagában nem elég szigorú kötelék. A hit egy adomány, Isten ajándéka, a lélek megnyitása a transzcendens felé. Az embernek élete során, vagy legalábbis megtérése pillanatától kezdve, mintegy önmaga számára is bizonyítva elkötelezettségét, be kell tartania az isteni rendelkezéseket. Ez az a viszontajándék, amit az ember mint teremtmény teremtőjének, az Örökkévalónak adhat tehát, az elköteleződés belső normáinak egyfajta külső rendje.

Izrael vallási törvényei, a Mózesi törvények változatlanok. Ezeknek gyakorlati megvalósíthatóságát és betarthatóságát a *halachikus jog*⁹ szakértői több ezer éve időről időre megvitatják és értelmezik. Társadalmi szabályaira és történetére jellemző, hogy az egyszer már előállt szociális formák fenntartására törekszik, mi-

³ II. Ramszesz (i. e. 1302–1213) a XIX. dinasztia 3. fáraója (kb. i. e. 1279-től haláláig), az Újbirodalom legjelentősebb királyaként 66 évig uralkodott. A *Ramszesz*, azaz *Ra-mosze* név jelentése: 'Rá szülötte, fia, gyermeke'.

⁴ Bibliai próféta (az iszlám vallás is tiszteli). A hagyomány neki tulajdonítja az Ószövetség első öt könyvének szerzőségét. A *Mózes*, azaz a *...-mosze* név jelentése az istenség nevének előtagja nélkül: 'a kimondhatatlan nevű Isten szülötte, fia, gyermeke'.

⁵ *JHVH* (héber írásmódban: יהוה) a zsidók – ókori viszonylatban – láthatatlan istenének neve, megközelítő kiejtéssel 'Jahve'. E név kimondása a vallási előírások szerint tilalmas, ezért *Örökkévalónak* vagy *Mindenhatósnak* illik említeni. Eredete a 'vagyok, aki vagyok' (héb. 'ehje aser 'ehje) Kiv 3,14-ből jön.

⁶ Ez alól kivételt képez a zsidóság néhány elvándorolt törzse, mint például az etióp zsidók, a falasák.

⁷ *Misna* (jelentése: 'ismétlés'). A „szóbeli tan”-nak nevezett Biblia utáni irodalom része, mely a Tóra rendelkezéseivel kapcsolódó kérdések és válaszok formájában gyűlt össze az évszázadok folyamán. Tartalmazza a vallástörvények (*halácha*) gyűjteményét és rövidebb elbeszéléseket, tanításokat (UJVÁRI 1929).

⁸ Rabbinikus kornak a második Jeruzsálemi Templom pusztulása és a Talmud teljessé tétele közötti időszakot (i. sz. 70–550-ig) nevezzük.

⁹ Zsidó vallásjog.

közben azonban a konkrét megjelenési formák változhatnak. E változásokat is túlélő folyamatosság az egyik alapfeltétele annak, hogy az egymást váltó korszakokon át sem szűnt meg Izráel identitása. Az identitás tudata szempontjából azonban nem mindenkor egyformán fontos minden elem (KESSLER 2011: 206).

Herman Wook ezt némi öniróniával így magyarázza:

A hagyomány szerint a judaizmusnak hatszáztizenhárom parancsolata van. [...] ezek nagyrészt a [...] mezőgazdasági, papi és büntetőtvények közé tartoznak. A nagyon-nagyon jámbor aggályos alapaossággal találhat esetleg száz olyan előírást, mely a mai életre alkalmazható. Az a zsidó, aki kéttucatnyit betart, már ortodoxnak számít. (Wook 1993: 32)

Ezek a parancsok részletesen szabályozták és irányították az egyén és a társadalom életét. Meghatározták a családi életet, a munka világát, az ünnepek rendjét, az imádságot, a joggyakorlatot és az istentiszteletet, de az étkezést, az egymáshoz és a nem zsidókhoz való viszonyt is, valóban mindent.

1.2.2. A kereszténység

A kereszténység, pontosabban az őskereszténység első gyülekezetei az i. sz. 1. század közepe táján keletkeztek, amelyek a zsidó vallás szektájának tűntek a Római Birodalom képviselőinek szemében. A kereszténység átvette és megtartotta a zsidó vallás alapvető törvényeit, így ha a kereszténységről beszélünk, óhatatlanul a zsidó vallási hagyományokat is érintjük. Az alapvető különbség talán az, hogy míg a zsidó vallás egy nép hite, és éppen ezért történetének egy rövid szakaszát kivéve nem volt térítő vallás – így a hatalom oldaláról tolerálható volt –, addig a kereszténység térített, és elterjedt az egész Római Birodalom, illetve utódállamainak területén, missziós tevékenysége révén pedig azok határain túl is.

Jézus korában *Iudeae* provincia, a Mediterránium és a Közel-Kelet egy jelentős területe már majd egy évszázada a Róma fennhatósága alá tartozott. Különösen Augustus császárságának idején (i. e. 27 – i. sz. 14) okozott a *Pax Romana* kereskedelmi és gazdasági fellendülése mélyreható változásokat. Új csoportok kerültek a társadalom felső rétegeibe, azonban a középső és az alacsonyabb rétegek élet színvonala és egzisztenciája jelentősen leromlott. Különösen a széles réteget alkotó földművesek, halászok és kézművesek voltak érintettek a változásokban, akiket folyamatos adóhátralékaik miatt az eladósodás és ezzel a teljes elszegényedés fenyegetett. Az egész országra óriási gazdasági nyomás nehezedett, felbomlott a régi tulajdoni rendszer, és kiéleződött a különbség a helyi termelői és a sok esetben távol élő tulajdonosi réteg között. Egy másik jelentős probléma a Josephus Flavius által is feljegyzett túlnépesedés volt. Heródes király (i. e. 73 – i. sz. 4) és utódai korában

az anyaországon kívül is megszorodtak a zsidók lakta települések. Felbomlott, illetve szétfelaprózódott a mindenki számára személyes biztonságot és gondoskodást jelentő hagyományos társadalmi és családi rendszer. Jézus korára jelentősen megnövekedett a területen élő, olyan gyökerüket veszített emberek száma, akik már esetleg ténylegesen elveszítették mindenüket, vagy folyamatosan ennek valós veszélyében éltek mindennapjaikat.

A Római Birodalom politikájának hatására megváltozott a társadalom összetétele. Jeruzsálemet kivéve Nagy Heródes uralma alatt a városokban a hellenisztikus római kultúra került fölénybe, és integrálta a zsidó lakosság jelentős hányadát. Vidéken az ország java részét alkotó parasztság számára csak a mindennapok túlélése maradt a tét, sem idejük, sem anyagi lehetőségeik, sem energiájuk nem maradt a változások követésére. Feszültségforrásként megjelenik tehát a zsidó és római kultúrák közötti ellentét, a városi és vidéki lakosság minden téren megmutatkozó szétválása, valamint az ősi főváros, Jeruzsálem szerepe. Jeruzsálem, mint a templom helye, a kultusz központja és a *sekhiná*, az isteni szentség kiadásának forrása, egy a társadalom minden rétegének beleegyezésével történő konszenzus alapján megőrizte konzervativizmusát és régi rendjét. Ellenállt a római hatásoknak. A zsidók változatlanul legalább *pészahkor*, az Egyiptomból való szabadulás ünnepén felmentek a templomba, ami jelentős népmozgással járt, ide fizették be az állami adót is. Nem itt székeltek a római helytartók, idegenek is csak korlátozottan laktak a várost, ezzel együtt a zsidó pártok és nézetek széthúzó sokfélesége, valamint a rómaiak erős katonai jelenléte nem tette lehetővé a helyi lakosság helyzetének megváltozását.

Bár a messiás eszméje régóta része volt a zsidó hitvilágnak, Jézus korának feltevélei tetőfokára emelték e várakozást. Mivel Nagy Heródes arab (idumeai) származású volt, és csak a rómaiak jóvoltából uralkodhatott, a szabadítót egy legitim, Dávid házából származó király személyében várták, aki elsősorban politikailag változtatja meg világukat és állítja vissza a mózesi törvények régi rendjét (SZAGUN 1983: 73–74). Amikor a kereszténységnek a zsidóságtól való elkülönülése észrevehetővé vált, a római törvények értelmében tiltott vallássá (*religio illicita*) lett. Ez váltotta ki, hogy a kereszténységet i. sz. 313-ig, az úgynevezett *Milánói Ediktumig* többször megismétlődő, olykor kegyetlen üldöztetés érte. Constantinus császár felismerte az egyházi szervezetben és a lassan egységesülő keresztény tanokban rejlő erőt, és így az a történeti idő további folyamatában világvallássá válhatott.

1.2.3. Az iszlám

Sulman-Asaredu (i. e. 859–824) asszír fejedelem nevéhez köthetően tesz említést egy felirat először az arabokról. Hérodotosz megjegyzi, hogy a perzsa uralkodók nem tudták leigázni, így szövetséget kötöttek Arábia szabadságot szerető törzsei-

vel. Dél-Arábia népei más utat jártak be, mint északi szomszédaik, nagy birodalmak területéhez tartoztak, és még a római korban is folyamatos volt fejlődésük. Vallásuk hasonlított más sémi népek hitvilágához, úgy tartották, hogy az ember életét egy mindenekfelett álló hatalom irányítja, amelyet időnek vagy sorsnak neveztek és az *ad-dahr* arab szóval jelöltek. I. sz. 628-ban Bádhan, Jemen ötödik satarfája még a próféta életében felvette az iszlám vallást. Arábia különböző területein létrejött államalakulatok másfél évezredes fejlődésének jelentősége és történelmi szerepe az iszlám szempontjából abban áll, hogy létrehozták azt a gazdasági, társadalmi és kulturális közeget, amelyben ez a kifejezetten arab vallás létrejöhetett (BENKE 1997: 46–51; WATT 2000: 14; GOLDZIER 1900: 3–12).

Az időszámításunk szerinti hetedik század első évtizedeiben lépett fel Mekka városában Mohamed ibn Abdalláh¹⁰ próféta (i. sz. 571–632), akit saját korában a pogány arabok gyanús varázslónak és megszállott költőnek tartottak. Am olyan elbűvölően szép és stilsztikailag is tökéletes verseket recitált, hogy a mekkaiak megígézve hallgatták prédikációit. Még a kezdeti, mekkai korszakban a próféta maga is az iszlámot a két nagy monoteista vallás – a zsidóság és a kereszténység – folytatásaként képzelte el. Azokat a népeket, akiknek szent könyveiben, az égből jött tábláról származó és csak a prófétáknak kinyilatkoztatott írás található, különleges hely illeti meg az üdvtörténetben¹¹, akik a Könyv/Írás népeiként *ahl-alkitáb* nem voltak kötelesek felvenni a vallást, azonban külön adó megfizetése fejében védelmet élveztek és szabadon gyakorolhatták saját hitüket. Ebben az értelemben Mohamed vallástörténeti és üdvtörténeti rendszerben gondolkodva helyezte el saját küldetését és az iszlám vallást egyaránt. „Ábrahám¹² nem volt sem zsidó, sem keresztény, hanem *hanif*¹³ volt, alávétve magát Allahnak és nem tartozott a pogányok közé” (3:67/SR), ami egyben azt jelenti, hogy történetileg megelőzte a zsidó prófétákat és a kereszténység apostolait. A medinai korszakban azonban különböző társadalmi és politikai hatás okán ezen az egyedülállóan modern szemléletű hozzáállásán változtatni kényszerült, és a kidolgozta az ábrahámi vallások¹⁴ elméletét (SIMON 2009: 26–27; WATT 2000: 5–41; GOLDZIER 1900: 17–18). Ezzel Mohamed radikálisan szakított a korábbi két monoteista vallással, és kialakította az iszlám máig érvényes előírásait, azaz felülírta a mekkai szúrákat. Az ábrahámi vallások lényege szerint Ábrahám ősatyában találta meg azt a közös őst, mely indokolhatta a hasonlóságot, de megadhatta az elhatárolódás létjogosultságát is egyben.

¹⁰ Arab írásmóddal *Muhammad*, nálunk a török nyelvből átvett névváltozat honosodott meg.

¹¹ A Korán vonatkozó szúráinak versei/részletei: 85:21–22, 43:4, 13:39, 87:18, 53:36 (SIMON 2009: 26).

¹² *Ibráhím*, az abar nyelvű névváltozat szerint.

¹³ A *hanif* jelentése 'tisza, romlatlan, eredeti hittel rendelkező' (Korán OCS fordítás lábjegyzete, 96. old.).

¹⁴ Simon Róbertnél Ábrahám-vallások fordításban találjuk meg.

Noé Szem nevű fia révén az arabok is a sémi népekhez tartoznak, azonban Ábrahám Hágártól¹⁵ született Izmaél/Izmaíl nevű fiának leszármazottaiként más nemzetséget vittek tovább, mint a főfeleségtől, Sárától született Izráel leszármazottai. Így az arabok az izmaeliták. „Az egyiptomi Hágár fia, akit ez Ábrahámnak szült” (Ter 21,9), és akit Sára kérésére a gyermekkel együtt elkergetett. De „Isten meghallotta a gyermek hangját, s az Isten angyala az égből megszólította Hágárt és azt mondta: »Mi van veled, Hágár? Ne félj, mert Isten meghallgatta a gyermek szavát ott, ahol van. Kelj föl, vedd a gyermeket és tartsd erősen a kezében, mivel nagy népé teszem.« [...] Isten a gyermekkel volt. Az felnőtt, a pusztában lakott és íjas vadász lett” (Ter 21,17–20).

Mohamed próféta az iszlámot Ábrahám ősatya révén a legősibb és legtisztább vallásként értelmezte, melyet a zsidók és a keresztények – prófétáik intései ellenére – később félremagyaráltak/meghamisítottak, és amelynek a neki adott kinyilatkoztatás szerint pusztán csak eredeti formáját állította vissza. Ő maga a próféták pecsétje, *khátim an-nabijjín*, azaz a kinyilatkoztatás helyesbítője és egyben az utolsó isteni küldött (33:40). A Korán szerint a zsidók, a keresztények és a muszlimok ugyanattól az Istentől kapták kinyilatkoztatásukat (SIMON 2009: 16–17; WATT 2000: 5–41; BENKE 1997: 95; GOLDZIER 1900: 17–23).

1.3. Létfilozófiai alapvetések, az ábrahámi vallások emberképe

Az egyén szent és elidegeníthetetlen jogainak értéké emelkedése egy személyes istenképre épült, ez adta mindenkori alapját annak, hogy az emberi személyiségre elismeréssel tekinthessenek (ARMSTRONG 1996: 260). Az ábrahámi vallások tanítása szerint az ember test és lélek megbonthatatlan egysége. Minden ember Isten képére és hasonlatosságára teremtett,¹⁶ ebben az értelemben egyedi, megismételhetetlen és felcserélhetetlen. Ennek érvényessége attól a pillanattól kezdődik, amikor lelket kap a magzat az adott vallás létfilozófiai tanítása szerint, melyek némileg eltérő – a korról változó és a kultúrához igazodóan árnyalt – emberképet jelenítenek meg, azonban közös bennük az isteni teremtettség gondolata.

Az ábrahámi vallások emberképeének alaprendszere a Teremtés könyvében már megtalálható. Ezek az íráskorok – bár többszörös redakció eredményei – alapjaikban valamikor az i. e. 9–7. század között keletkeztek. A test és lélek értelmezése a zsidó filozófiai hagyományban alakult ki, ezt a rendszert vette át a kereszténység és az iszlám teológiája is.

A *Jüdisches Lexikon* szerint a „lelkes lények” vagy „lélegző lények” (héberül *’nefes haja’*), azaz minden élőlény, csak attól a pillanattól él, amikor először lélegzetet

¹⁵ Hágár volt Sára, a főfeleség mellett Ábrahám mellékfelesége.

¹⁶ „És teremtette Isten az embert az ő képére.” (Ter 1,27/H)

vesz, azaz az első levegővétellel veszi magához a lelket is. A *nefes* (héberül נֶפֶשׁ) szó – a Kabbala¹⁷ szerint – lélek vagy lélegzet, melyet a vér hordoz¹⁸, és az élőlények ettől válnak élökké, lelke pedig csak az élőknek lehet. „*De óvakodjál: ne edd a vért, mert a vér a lélek, és ne edd a lelket a hússal*” (MTörv 12,23/H). Ezt a *Midrás*¹⁹ irodalom az ábrahामी vallások emberképe szerinti rendben pontosítja (ATTIAS – BENBASSA 2003: 221–222). Tehát az élőlények testét az első lélegzetvétellel életre keltő erő a *nefes*. „*És megalkotta az Örökkévaló Isten az embert a föld porából és az élet leheletét lehelte orrába; és az ember élőlényvé lett*” (Ter 2,7/H). Eszerint az elv szerint a lélek a test életeleme, létének alapelve, az életműködések ellátója, ami a halál pillanatában elhagyja a testet, és ezzel végérvényesen megszűnik az élet. A lélek, mint az élet fenntartója egyben a szellemi élet fenntartója is, ebben a fejlődésben válik el egymástól a *nefes* és a *ruah*. A *nefes* magát a személyt jelöli, és a felelősséget érzelmeiért, érzéseiért. A *ruah* pedig a kívülről kapott szellemet jelenti, melynek adományozója Isten.²⁰ Ettől a benne lakozó szellemtől válik az ember Istenhez hasonlatossá és az állatvilágból kiemelkedővé. Halála után az ember szelleme visszatér teremtő Istenéhez. Testnek és léleknek/szellemnek ez a bizonyos szétválása jelenti a legmagasabb értelemben vett halhatatlanságot. Tehát az isteni léleknek egy része a magasabb világból aláereszkedik, hogy egyesüljön a testtel (létünknek ez a része preegzisztens, az életet megelőző) és célja, hogy a test halála után visszatérhessen mennyei hazájába. A test és lélek szigorú szétválását a Talmud is tanítja, és a lelket, vagyis az isteni szellemet *ruah* az isteni résznek tartja az emberben. Csak a magasabb szintű lélek, azaz a közvetlenül Istentől kapott szellemi rész a halhatatlan *ruah*, és ez hozzá tér vissza. Az életet biztosító szellem, a *nefes* elenyészik a halállal (HERLITZ – KIRSCHNER 1927: 324–327). Ennek részletező elemzése megjelenik a távol-keleti vallások tanításaiban, és rendre visszatér a nagy filozófusok írásaiban is. Foglalkozik vele Immanuel Kant csakúgy, mint a Waldorf iskolarendszer megalapítója, Rudolf Steiner.

Lélek és szellem. E két fogalmat sokszor használjuk szinonimaként, bár inkább kiegészítői egymásnak. A létfilozófia fogalmai szerint azonban a szellem és lélek más minőséget jelent. Mindkettő az emberi személyiség lényegét adva valami meghatározhatatlan, megfoghatatlan, ám reálisan jelen lévő rendszert takar. A test

¹⁷ *Kabbala* héber kifejezés, jelentése 'hagyomány', a zsidóság misztikus filozófiája és meditációs gyakorlata. Központi műve az i.sz. 13. század végén keletkezett *Zohar*, azaz a „Ragyogás könyve”. (Scholem, 2003. 6.) Első írásos dokumentuma az i.e. 6. századi *Maaseh Merkavah* „Mesék a szekérről”. (Besserman, 2003. 15-17.)

¹⁸ „Talán egy még régebbi álláspont szerint a lélek a vérben lakozik, vagy éppen azonos azzal” (Herlitz és Kirschner, 1927. 323–324.). „*Mert a testnek lelke a vérben van*” (Lev 17,11/H); „...*mert a vér a lélek*” (MTörv 12,23/H).

¹⁹ *Midrás* (jelentése: 'tanulmányozás, nyomozás'), a zsidó bibliaexegetika eredeti, ókori formája. (Exegézis, vagy görög átiratban egzegézis. Jelentése: kifejtés, megvilágítás, értelmezés. Vallásos szakkifejezésként, szövegmagyarázatot, szentírás-magyarázatot jelent. Szűkebb értelemben teológiai tudományág, a Biblia elemző és értelmező magyarázatának tudománya.) (Ujvári, 1929.)

²⁰ Alanya pedig csak az ember lehet.

irányítója a szellem, ez a tudás/érzés/szeretet/hit és minden, amit megtanulva a földi létben ötvözni tudtunk a magunkkal hozott örök és halhatatlan isteni résszel, a lélekkel. A szellem a testi halállal egy idő után elveszíti a földi lét kötöttségeihez való igazodását, és alkalmassá válik a felemelkedésre. Így fejlődik lelkünk örök része, mely – minden, még a keresztény vallásban is meglévő – a lélekvándorlás elve szerint átadhatja önmagát a világszellemnek, de újra és újra kiszakadva belőle, (de mégis örök összekapcsolódásban) visszatérhet a földre, és fejlődési céllal testet ölthet. E három szint összhangja jelenti az ember valójának egészét, a test aktivitását a tudat és a benne lakozó lélek által. A szellem a testi világ, az ember számára a földi élet szükségleteihez és a testi mivolthoz kötött szellemi és lelki tartalom, a lélek azonban maga a halhatatlan isteni rész.

A keresztény antropológia változatlan formában átvette a zsidóság isten- és emberkép-modelljét. A test és lélek fogalmát is ekként értelmezve, azonban az élet kezdetét, az ember istenképiségét és azt, hogy mikor kapja meg az ember az isteni léttöbbletet, az isteni lelket, ezt már egészen másképpen magyarázza.

Az iszlám *szúfi*²¹ misztikája saját képére alakította a zsidóság és a kereszténység létfilozófiai modelljét. Abu Abdullah Ghulam Moinuddin *Die Heilkunst der Sufis* (1984) című könyvében részletesen elemzett filozófiai emberképet magyarázza érthetőbb, egyszerűsített formában Jalaluddin Rakhmat *Die Ethik des Helfens im Islam* (2005) címen megjelent írása. Az ember három különböző világhoz tartozik, ezért élete három különböző szinten értelmezhető. A *nefsz* a testi, a fizikális szint. A *fikr* az értelmi, szellemi, a pszichológiai szint és a *rúh* az örök lelki valóság. Maga a *nefsz* a test szükségleteit és vágyait jelenti az arab nyelvben, az élelmet, a meleget, a nyugalmat, a gazdagságot, egyszóval mindent, ami az érzések és érzelmek által vezérelt ösztönök és szükségletek körébe beletartozhat. A test minden betegsége és fogyatékosága levezethető ezeknek hiányából vagy túlzott meglétéből. Maga a kifejezés széles jelentéstartalommal rendelkezik, használatos lélegzet, állati lét, lélek, önvaló, személy, létezés és például személyiség értelemben is. A szúfizmus a lélek fejlődésének értelmében alkalmazza, amiképpen az emberi viselkedés, a személyiség és a jellem tükrében ez megjelenik. Ennek legfelsőbb foka az a fajta teljes megvilágosodás, amit univerzális léleknek, *nafsi kull*-nak neveznek. Ez az istennel való egyesülés, a teljes lelki összeolvadás misztikus állapota. A másik szint a tudat és az érzelmek világa, melyek nem határolódnak el teljesen egymástól, és jelentős mértékben hatnak a *nefsz*re, a testi és lelki egészségre is. Megtalálható a hangulatnak, az érzéseknek és az érzelmeknek is a maga kiváltó oka, melyek azonnali fizikai hatást gyakorolnak a testre. Ilyenek például a düh, a félelem, az öröm, az aggodalom és a gyűlölet is. Amennyiben ezek az érzelmek hosszabb ideig meghatározzák az ember hangulatát és érzéseit, már felborítják a test szintjeinek belső egyensúlyát, és betegséghez, szélsőséges esetben annak állandósulása révén fogya-

²¹ Az iszlám misztikus filozófiájának és meditációs gyakorlatának tana.

tékossághoz vezethetnek. A mentális világ szintjét az arab nyelv a *fikr* szóval jelöli, ami alapvetően meditációt vagy nagyon elmélyült gondolkodási folyamatot jelent. Az emberi egzisztencia harmadik szintje a *rúh*-nak nevezett lélek, mely a halál után is tovább él, amikor a testi élet kialudt és a szellemi lét elenyészett. Az élet lehelete, azaz a születés utáni pillanatokban az első levegővétel csak Allah engedélyével történhet meg, ez maga az *idhn* (RAKHMAT 2005: 132–134).

Ha föld összes orvosai összegyűlnek, és minden gyógymódot kipróbálnak, akkor sem tudnak meggyógyítani olyan embert, akitől a Teremtő Egy Isten – bárhogyan nevezzék is – visszavonta az *idhnt*, az élet, a levegővétel engedélyét. Mivel a lélegzet aktiválja a testi funkciókat, annak véget ért a földi élete. (RAKHMAT 2005: 133–134)

Tehát vallásos szülei számára a gyermek ezt az istenképiséget testesíti meg. Az emberkép sematikus vázlatát mindhárom ábrahámi vallásra vonatkozóan az alábbiak szerint tudnám szemléltetni:

test (hús és vér) (héber *baszar* – arab *basar* [jel. 'ember'])
 lélegzet (az élőké, hordozója a vér) (héber *nefes* – arab *nefes* és *nefsz* [jel. 'lélek, személy']) → az élet lehelete, élőlények (állatok) = *nefes* haja
 Isten lelke/szelleme, isteni energia, léttöbblet (héber *ruah Elohim* – arab *Rúh Allah*) → Ádám és Éva, azaz a paradicsomi állapot
 tudatosság, akarat, jellem (héber *nesama* – arab *naszama* [jel. 'személy, lélekszám']) → az önfenntartó, gondolkodó, alkotó ember²²

Ha minden magyarázat nélkül, csak pusztán szemléltetésül a fentiek mellé illesztjük a hindu bölcelet által meghatározott emberképet, Immanuel Kant rendszerét és Rudolf Steiner antropozófiájának emberképét, akkor világosan látszik, hogy a létfilozófiai szintjén koroktól és kultúráktól függetlenül egymáshoz nagyon hasonló rendszerek lehettek fel:

A brahmanista (hindu) filozófiai antropológia emberképe:

<i>szthúla saríra</i> – test	→ a durva anyag
<i>szúksma saríra</i> – karmikus test	→ finomtest, lélek
<i>átman</i> ²³ – lélek, önvaló, én	→ maga a <i>brahman</i> , azaz a mindenség, a világszellem

²² Az arab kifejezések helyességét Galgóczi István ellenőrizte.

²³ Érdemes megjegyezni, hogy németül az „atmen”= lélegezni / „Atmung”= lézés szavak megtartották az ősi, indogermán eredetüket.

Kant filozófiája szerinti emberkép (KANT 1974: 153):

az ember mint <i>élőlény</i>	→ állati létre való adottság
az ember mint <i>élő</i> s egyben <i>eszes lény</i>	→ emberi voltára való adottság
az ember mint <i>eszes</i> s egyben <i>számadásra képes lény</i>	→ személyiségére való diszpozíció

Steiner emberképe (STEINER 2001: 112–144):

<i>Fizikai test</i>	→ a földi élet szükségleteitől függő külső burok
<i>Asztrálest</i>	→ a földi testtől függő szellemi lény
<i>Étertest</i>	→ a tiszta szellemi valóság azon része, mely időlegesen adott személyhez, tehát egy bizonyos fizikai testben élő asztrálesthez kapcsolódik
<i>Én</i>	→ az örök lélek

1.4. Az élet kezdete – az élet védelme

Mikor kap lelket a magzat az ábrahámiai vallások tanítása szerint?

Az élet kezdete, azaz az ember személyként történő elismerésének pillanata egyértelműen attól függ, hogy mikor kap lelket a magzat az adott vallás létfilozófiai tanítása szerint. Az ábrahámiai vallások világában minden gyermek Isten ajándéka, és ezáltal rendkívüli értékkel bír úgy a család, mint az egész közösség számára. Az első gyermek megszületésétől válik két ember házassága családi kötelekké, gyarapítva a közösséget is.

A zsidó jog, a *halacha* egyértelmű alapja az előző fejezetben leírt létfilozófiai hagyomány. Amíg szabad szemmel nem látható, azaz a megtermékenyítéstől számított negyven napig a petesejt csak „tisztá víz”. Általában ennyi idő telik el addig, amíg az anya maga is tudatára ébred állapotváltozásának. A magzat mindaddig nem tekinthető személynek (*nefes*) a zsidó jog szerint, ameddig világra nem jön. Léte az anyától függ, önmagában még életképtelen, funkcionálisan úgy működik, mint egy testrészt, és nem külön élőlény mindaddig, míg a szülés megindulásával vagy megindításával (idetartozik a császármetszés is) már saját ösztönei révén elkezd elhagyni az anyaméhet (Nidda 3:7-et idézi ROSNER 2001: 180).

Az alaptétel a bibliai, a talmudikus és a rabbinikus források alapján az alábbiak szerint támasztható alá Rosner és Szécsi szerint. Szándékos magzatelhajtásra való utalás nincs a Bibliában, de egy véletlen abortuszról szó esik a Kivonulás könyvében: „*Ha tusakodnak férfiak és megütnek egy terhes nőt és az elveszti magzatát, de életveszély nem támad belőle, akkor bírsággal sújtsák, ahogy kiveteli reá az asszony férje és rója le a bíróság kivetése szerint. De ha életveszély áll be, akkor adj embert emberért*” (Kiv 21,22-23/H). A gyilkosság a zsidó jogban szintén tilos: „*Aki a másikat úgy megüti, hogy belehal, azt halállal kell büntetni*” (Kiv 21,12). A „másik”

az írástudók olvasatában élő embert jelent, nem egy magzatot. Ennek értelmében egy meg nem született gyermek elpusztítása nem tekinthető gyilkosságnak. „*Aki embert leüt úgy, hogy meghal, halállal vesszen*” (Lev 24,17/H). Azonban egy meg nem született magzat nem tekinthető személynek vagy léleknek (*nefes*), ezért az elpusztítása sem von maga után halálbüntetést. Reflektálva a talmudi forrásokra a *Misna* a következőket állítja:

„*Ha egy nőnek a szülésnél nehézségei vannak (és az élete veszélyben van), a magzatot felvágják a méhében és eltávolítják tagról tagra, mert az ő élete előbbre való, mint a magzaté. De ha a nagyobb része már megszületett, nem szabad hozzányúl-
ni, mert ekkor már nem lehet háttérbe szorítani az egyik ember életét a másikért*”. (Ohaloth 7:6-ot idézi SZÉCSI 2004: 12; ROSNER 2001: 179)

Az egész Talmudon és rabbinikus irodalmon keresztül visszatér a magzat léte-
nének ez a meghatározása, mely az anya részének és nem önálló létezőnek, sze-
mélynek tekinti. Ha azonban megindul a szülés természetes folyamata, akkor a
magzat már önálló személynek számít, és vonatkoznak rá a törvényi védelmek.
Elpusztítása gyilkosságnak, csecsemőgyilkosságnak minősül, és kifejezetten tiltott
és büntetendő.

A *keresztény* antropológia változatlan formában átvette a zsidóság isten- és
emberkép-modelljét. A test és lélek fogalmát is ekként értelmezve, azonban az élet
kezdését, az ember istenképiségét és azt, hogy mikor kapja meg az ember az isteni
léttöbbletet, az isteni lelket, már egészen másképpen magyarázza. Az ókeresztény
egyházatyák írásait alapul véve a Katolikus Egyház Katekizmusa így rendelkezik:
„Ne öld meg a magzatot abortusszal, és ne pusztítsd el a születése után” (KEK
2006: 2271). Szöges ellentétben a halachikus jog rendelkezéseivel, a kánonjog a
fogantatás pillanatától kezdve tekinti önálló személynek a magzatot (a kezdeti fej-
lődési szakaszban még embriót). A megtermékenyített petesejt beágyazódásának
pillanatától a jövőbeni gyermek Isten teremtménye, aki fejlődésének első kilenc
hónapjában testileg ugyan teljes mértékben függ az anya szervezetétől, de nem
értékelhető annak testrészeként. A katolikus egyház álláspontja az indikált művi
vetelés, azaz a gyógyászati abortusz tekintetében is az, hogy a magzatra mért min-
den szándékos támadás gyilkosságnak tekintendő még akkor is, ha a legjobb szán-
dékkal hajtják végre. A meg nem született gyermek megítélése a fogantatástól kedve
ugyanaz, mint bármely más emberi lényé, minden olyan emberi joggal, ami a töb-
bi személyt is megillet.

1951. október 29-én XII. Piusz pápa házaspárok számára az erkölcsről tartott
beszédében azt mondja, hogy minden emberi lénynek, még az anyaméhben lévő
gyermeknek is közvetlenül Istentől joga van az élethez, nem a szüleitől, az emberi
társadalomtól vagy valamely hatósági szervtől. Ezért nem lehetséges olyan emberi,
hatósági, tudományos, orvosi, eugenetikai (fajegészségügyi), társadalmi, gazdasági
vagy akár erkölcsi javallat, ami érvényes jogcímet adhatna egy ártatlan élet fe-
letti közvetlen és szándékos rendelkezést illetően. Ezért, ha a szándékos terhesség-

megszakítás megmentené az anya életét vagy egészségét, erkölcsileg akkor sem engedélyezett. Így például az anya életének megmentése igazán nemes cél, ám a gyermek megőlése e cél érdekében nem megengedett. A Katolikus Egyház szemszögéből tehát sem pszichiátriai, sem orvosi oka nem lehet a terhesség megszakításának. Az Európai Unió tagállamai közül jelenleg Málta polgári törvénykezése követi a legszorosabban a kánonjogot, ahol a terhesség még az anya életének elvesztése árán sem szakítható meg. A katolikusok ellenállásának további okait még Fred Rosner abban látja, hogy a tanítás szerint minden megkereszteletlen magzat és gyermek mindörökre kizáratik abból, hogy részesülhessen Isten istenségében és üdvözítő színe látásában, ez csak azoknak van fenntartva, akiket megkereszteltek. Senkinek sincs joga egy meg nem született gyermeket ennek részesüléséből kizárni (ROSNER 2001: 176).

A *protestáns* egyházak álláspontjai nem egységesek. A baptisták úgy vélik, hogy az abortusz elsősorban orvosi probléma, amelynek teológiai jelentősége Istenre bízható. Hasonlóképpen a metodista egyház is tudományos és orvosi esetnek tekint az abortuszt, amelyben csak a hozzáértő orvosi véleménynek van jelentősége. Az evangélikus (lutheránus) egyház állásfoglalása nagyon hasonlít a katolikusokéra abban, hogy elítéli azoknak a magzatelhajtó szereknek és orvosságoknak a használatát, melyek terméketlenséget idéznek elő. Másodévenkénti gyűlésén, 1952-ben, az Amerikai Evangélikus Konferencia nyilatkozatot adott ki, melyben a következőket írták: „Az abortuszt úgy kell tekinteni, mint egy élőlény elpusztítását és – kivéve, ha ez orvosi intézkedésként az anya életét menti meg – egy keresztény soha nem alkalmazza csak azért, hogy elkerüljön egy nem kívánt terhességet” (ROSNER 2001: 177). A presbiteriánusok hite szerint elsősorban az anya életét kell figyelembe venni. Egyházuk megengedi a lelkészeknek és a híveknek, hogy felvilágosult módon lelkiismeretüket követve tekintsenek erre a dologra. Az episzkopális egyház lehetővé teszi, hogy a lelkészek egyénileg döntsenek. Az unitárius egyház megállapítja, hogy a gyógyászati terhességmegszakítást illető döntés az emberi élet megtartásának és meghosszabbításának elvén alapul, és ez a beteg és az orvos közös döntése kell hogy legyen – nem az egyházé, esetleg más intézményé (ROSNER 2001: 177; KLÖCHER – TWORUSCHKA 2005: 27–31).

Az *iszlám* vallásjog rendszerében a születésszabályozás terén a Korán a 2. szúra 233. versében kétéves szoptatási időt tanácsol az anyáknak, ami a gyermekáldások közötti többéves szünetekre ad lehetőséget. Maga a megelőzés értelmében vett fogamzásgátlás nyíltan, de meglehetősen ellentétesen módon jelenik meg a Koránban. Általában a természetes megelőző módszereket – mint a próféta idejéből származó gyakorlatot – a vallástudósok is megengedhetőnek tartották.²⁴

²⁴ *Abū Muhammad 'Alī ibn Ahmad Ibn Hazm az-Zāhirī al-Andalusī* (994–1064) egy késői hadisz jelentőségét hangsúlyozva minden ilyen cselekedetet „rejtett gyermekgyilkosság”-nak minősített, és ellenzett.

Ezzel szemben az abortuszt szigorúan tiltották, azonban erre vonatkozóan szerteágazó szakirodalom nem született. A Korán nem nyilatkozik közvetlen egyértelműséggel a művi terhességmegszakításról sem, ám alapvetően kiemelt jelentőségű az élet értéke és így a megóvása is. Viszonylag egységesnek tekinthető a vallásjogi iskolák, azaz a *madzhabok* álláspontja, amely szerint határidőhöz kötési szabályként úgy rendelkeztek, hogy az élet lehelete a 40. nap után tölti el az embriót a magzati szakaszban. Ez bizonyos értelmezések szerint a fogantatástól számított 120. napig kitolható, ennek értelmében súlyos, orvosi esetekben még vallásjogilag is engedélyezhető a terhesség megszakítása. A terhesség későbbi szakaszában már figyelembe veszik és tiszteletben tartják a magzat jogait, azonban amikor az anya élete a tét, és a gyermek vele együtt meghalna – elkerülve a legsúlyosabb, kettős veszteséget –, az anya élete elsőbbséget élvez. Valós vészhelyzetek szabályozására az iszlám jogrendje, a *saría* kidolgozta és alkalmazza a „sürgős szükséghelyzet” (*darúra*) szabályát, mely egyéni elbírálással, de alkalmazza még az egyébként tiltott dolgok engedélyezését is (KLÖCHER – TWORUSCHKA 2005: 116).

Az iszlám szélsőséges irányzatai napjainkban is ellenzik a fogamzásgátlás és a terhességmegszakítás minden formáját és lehetőségét, mert ezt a közösség megcsonkításaként értelmezve, a hit elárulásaként értékelik. Az iszlám világhoz tartozó kultúrák sokféleségükből adódóan a hagyományos helyi szabályzókat összemossák a vallási tanításokkal, ezeket bizonyos esetekben az iszlám törvényeként magyarázva vagy a prófétai hagyományra hivatkozva érvényesítik és tartatják be (KLÖCHER – TWORUSCHKA 2005: 23–24).

1.5. Összegzés

Az ábrahámi vallások tanítása szerint a gyermek tehát a szülők földi életének továbbvivője, az élet folytatója és az isteni valóság egy kicsiny darabjának őrzője. Mint ilyen, Isten ajándéka! Egy hagyományait szigorúan őrző és csak lassan változó világban az emberiség történetének hosszú évezredein át az élet, egyáltalán a lét értelme és a jövő záloga volt. Ezt a világgépet fogalmazza meg Shakespeare XXII. szonettjének végén: „A kaszással, ki holnap elragad, csak úgy dacolhatsz, ha gyermeked marad!” (Arany János fordítása).

Napjaink modern társadalmában egyre kevesebb gyermek születik, és a szülők egyre több mindent – és ezzel az egyre nagyobb biztonságot – szeretnének megadni gyermekeiknek. Sokszor értetlenül állunk a sokgyermekes családok felelősségvállalása előtt, vagy éppen annak hiányaként értékeljük döntésüket. Egy olyan világban hozunk ítéletet, melyben elvárt követési minta a felvilágosult, modern gondolkodás, és elmaradottnak, átgondolatlanak tartjuk a vallásilag megalapozott nézeteket. Azonban, ha fentiekben leírt értékeket végiggondolva tekintünk az emberre, és próbáljuk megérteni, elfogadni és integrálni a gondjainkra bízott

vallásos és/vagy hagyományos értékrendet képviselő családok gyermekeit, akkor a kölcsönös elfogadás jegyében sokkal sikeresebben tudunk szót érteni a szülőkkel és bánni a gyermekkel.

Ez egy más világlátás

Valójában az egy-két gyermekes családokhoz vagyunk szokva, hiszen már a három gyermek is nagycsaládnak számít. Az egyik részről valóban öregszik Európa, és a keresztény fehér ember világa erősen fogyatkozik, ugyanakkor egyre jobban túlnépesedik egyetlen élőhelyünk, a Föld. Nincs helyes válasz a gyermekvállalási kérdésre, és nincs recept. Mindenki a maga világlátása, hite és elképzelései szerint alakítja a családi életét, melyre komoly hatást gyakorolnak vélt vagy valós lehetőségei.

A pedagógus számára csak az lehet a fontos, hogy minél jobban megismerje a gyermeket, és ezzel hatékonyabban segíthesse testi, szellemi és lelki fejlődését, valamint megkönnyítse enkulturációját. A kultúrába illesztés nem jelentheti a gyermek uniformizálását, mert azzal csak megtörjük fejlődését, átírjuk belső világát, azonban soha nem lehetünk biztosak benne, hogy olyan valós és állandó értékeket tudunk adni helyette, mely egy életen át védelmet és biztonságot nyújthat majd számára. A kultúrába illesztés felelőssége azt is jelenti, hogy a számos kompetenciánk mellé felsorakozó ismereteink és élettapasztalatunk segítségével megtaláljuk helyét a közösségben. Természetesen ez is okoz majd változást, és formálja jellemét, ám megadva számára az őt megillető tiszteletet, megtarthatja egyéniségét, és nem fordítja szembe addigi világlképével és szülei hitével.

Az integráció egy kölcsönösen hosszú és fáradságos folyamat, amely alkalmassá teszi a gyermeket az őt körülvevő világ aktív megélésére, ám egyben az őt körülvevő világot is képessé teszi az egyén elfogadására. Természetesen a gyermek lelkében zajló folyamatot csak sejteni és vizsgálni tudja a megfelelő szakember, de nem adhatunk a kezébe egy sematikus fejlődési naplót, és nem várhatjuk el tőle a lineáris változás tankönyvszerű átalakulási menetét sem. Az integráció a pedagógus felelőssége, és nem célszerű ezt egy vállrándítással a szülőkre hárítani, hiszen bizonyos szélsőséges esetekben a szülők nincsenek és nem is lehetnek abban a helyzetben²⁵, hogy ezt önállóan végigvezessék.

Egy napról napra hihetetlen gyorsasággal változó világban élünk, amelyben olyan feladatokkal szembesülünk, amelyek nem feleltethetők meg az előző évtizedek szakmai gyakorlatának és az elmúlt századok tapasztalatának. Próbáljuk úgy felfogni, hogy egy társadalmi kísérlet részeseiként mi magunk úgy formáljuk a jövőt, hogy legjobb tudásunk és lehetőségeink szerint unokáink számára is egy élhető világot hagyhassunk magunk mögött. A múlt adja az alapot, a jövő pedig az erőt a jelen aktivitásához!

²⁵ Rövid ideje hazánkban élő, magyarul nem vagy alig beszélő szülők óvodáskorú gyermeke esetében például.

Irodalomjegyzék

- ARMSTRONG K. (1996): *Isten története – A judaizmus, a kereszténység és az iszlám 4000 éve*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- ATTIAS J. Ch. – BENBASSA E. (2003): *A zsidó kultúra lexikona*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BENKE J. (1997): *Az arabok története*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- BERZSENYI E. (2003): *A pátriárkák korának történelmi és vallástörténeti háttere – A „Termékeny Félhold” és Egyiptom a Kr.e. II. évezred közepéig*. Szakdolgozat. PPKE HTK, Budapest.
- BERZSENYI E. (2009): *Falásák – Dán elveszett törzse, az etióp zsidók története*. Szakdolgozat. SZTE BTK, Szeged.
- BERZSENYI E. (2017): *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahámi vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. PhD-disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi DI, Budapest. http://ppk.elte.hu/file/Berzsenyi_Emese_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2018. május 6.)
- BRIGHT J. (1980): *Izrael története*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztály, Budapest.
- GOLDZIEHER I. (1900): *Az iszlám – Emlékszerű adatok, egykorú kútfők és szakmunkák felhasználásával*. Franklin Társulat és Révai Testvérek, Budapest.
- FERGUSON N. (2011): *Civilizáció – a Nyugat és a többiek*. Solar Kiadó, Budapest.
- HERLITZ G. – KIRSCHNER B. (szerk.) (1927): *Jüdisches Lexikon – Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in vier Bänden*. Jüdischer Verlag, Berlin.
- HUNTINGTON S. P. (2008): *A civilizációk összecsapása és a világtrend kialakulása*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- JOHNSON P. (2005): *A kereszténység története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- KANT I. (1974): *Vallás a pusztá ész határain belül és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KESSLER R. (2011): *Az ókori Izrael társadalma*. Kálvin Kiadó, Budapest.
- KLÖCHER M. – TWORUSCHKA U. (szerk.) (2005): *Ethik der Weltreligionen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- MOINUDDIN A. A. G. (1984): *Die Heilkunst der Sufis*. Bauer Hermann Verlag, Freiburg.
- RADNÓTI Z. (2012): *Zsidó történelem – A Misna kora, azaz merre tovább?* <http://rabbi.zsinagoga.net/2012/11/18/a-zsido-tortenelem-a-misna-kora-azaz-merre-tovabb/> (Letöltés ideje: 2014. december 14.)
- RAHNER K. – VORGRIMLER H. (1980): *Teológiai kasszótár*. Szent István Társulat, Budapest.
- RAKHMAT J. (2005): *Die Ethik des Helfens im Islam*. In: WEISS H. – FEDERSCHMIDT K. – TEMME K. (szerk.): *Ethik und Praxis des Helfens in verschiedenen Religionen – Anregungen zum interreligiösen Gespräch in Seelsorge und Beratung*. Neukirchner Verlag, Neukirchen. 125–140.
- ROSNER F. (2001): *Biomedical Ethics and Jewish Law*. KTAV Publishing House INC., Hoboken, NJ.

- SCHOLEM G. (2003): *A kabbala szimbolikája*. Hermit Kiadó, Onga.
- SIMON R. (2009): *Islám kulturális lexikon*. Corvina Kiadó, Budapest.
- SPENGLER O. (2011): *A nyugat alkonya I-II*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- STEINER R. (2001): *Egyiptom mítoszai és misztériumai*. Új Mani-fest Kiadó, Budapest.
- SZAGUN A-K. (1983): *Behinderung – Ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- SZÉCSI J. (2004): *Az abortusz az ókori zsidó, római és a korai keresztény forrásokban*. Keresztény-Zsidó Társaság, Budapest. www.szecsihozsef.hu/3/SZECESI%206.doc (Letöltés ideje: 2015. november 20.)
- UJVÁRI P. (szerk.) (1929): *Zsidó Lexikon*. Zsidó Lexikon kiadóvállalat, Budapest.
- WATT W. M. (2000): *Az iszlám rövid története*. Akkord Kiadó, Budapest.

Szerkesztett könyvek

- Biblia (H): Hertz, J. H. fordítása (1939/1984): *Mózes Öt Könyve és Haftárák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Biblia (SZIT): Szent István Társulati Biblia. <http://szentiras.hu/SZIT> (Letöltés ideje: 2015. december 4.)
- Biblia (UT): Magyar Bibliatársulat újfordítású Bibliája. <http://szentiras.hu/UF> (Letöltés ideje: 2015. december 4.)

Internetes források

- Katolikus Egyház Katekizmusa (2006): *A Római Katolikus Egyház tanításának összefoglalása*. <http://www.katolikus.hu/kek> (Letöltés ideje: 2015. december 4.)
- Korán (SR): Simon R. fordítása (2001): *A Korán és a Korán világa*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Korán (OCs): Okváth Cs. fordítása (2007): *A Kegyes Korán*. Fahd Király nevét viselő a Kegyes Korán nyomtatására alapított Komplexum, Medina.
- Talmud – héber szöveg és német, angol nyelvű fordítások <http://texte.guidobaltes.de/Mischna.html> (Letöltés ideje: 2015. december 4.)

2. Vallási elemek egyes távol-keleti kultúrák gyermekképében – különös tekintettel a kínai, japán, vietnámi és koreai gyermekekre¹

ENDRÓDY ORSOLYA

Tanulmányunkban kísérletet teszünk néhány Ázsiából érkezett gyermek akkultúrációjának vallási elemeit feltárni, az irodalmak és a nagyobb világnézeti, vallási irányzatok áttekintésével. A tanulmány kizárólag a távol-keleti térségre fókuszál. Nem vállalkozik a hinduizmus elemző megközelítésére. A tanulmány a végén megfogalmaz néhány hipotézist arra vonatkozóan, hogy mely vallási elemek lehetnek hasonlatosak más nagy világvallás gondolataihoz, gyakorlataihoz, ezzel segítve a megértést, az elfogadást az inkluzív intézményes nevelési környezetben.

2.1. A buddhizmus különféle irányzatainak elterjedése

A 2011-es népszámlálás adatai szerint hazánkban közel 10 ezer hívet számlálnak, és több mint 20 ezren ajánlották a különböző buddhista egyházaknak adójuk 1%-át (CSORDÁS 2014). Budapesten működik a buddhista vallási fenntartású felsőoktatási intézmény is, A Tan Kapuja Buddhista Főiskola².

A Japánban elsősorban teret hódító zen buddhizmus vallási gyakorlatának célja a megvilágosodás, melyben fontos szerepet tölt be a meditáció. Az irányzatot Lin-ji (rinzai) nyomán 1191-ben alapítja Eiszei (CSEH 1996). A zen buddhizmus népszerűsége a mai napig töretlen. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy számos kutató emeli ki, hogy az egyház tulajdonképpen nem sorolható a nagy világvallások közé (HUTTINGTON 1996; GREEN 2016). A kutatók elsősorban a vallás sokféleségére hivatkoznak, illetve arra, hogy a vallás születési helyén jelentősen lecsökkent a hívek száma, más vallások, elsősorban a hinduizmus térhódítása miatt.

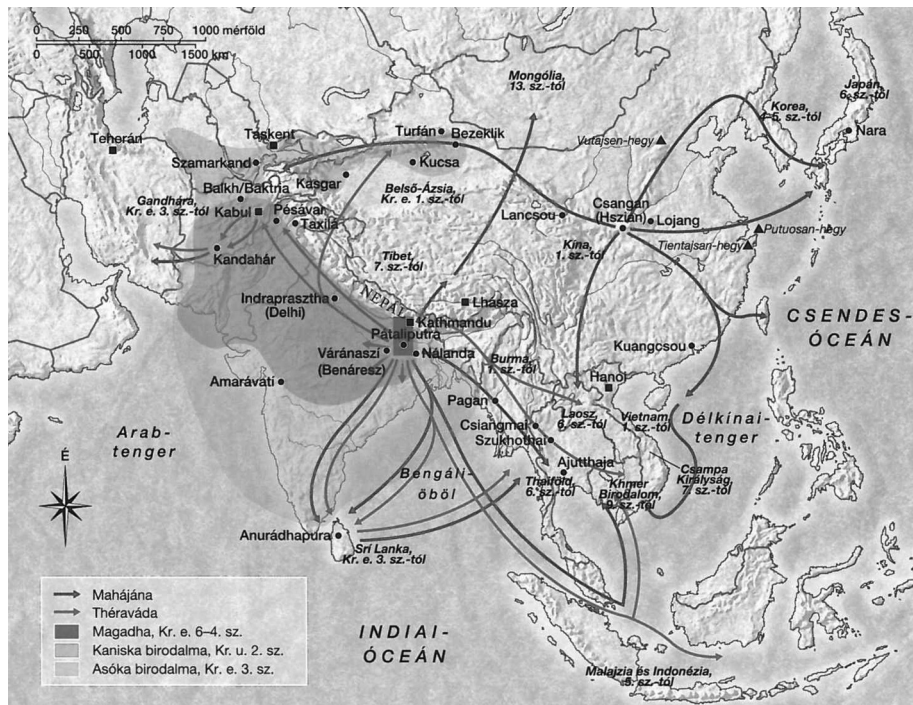
A továbbiakban elsősorban a zen buddhizmust igyekszünk vázlatosan bemutatni, elsősorban azzal az indokkal, hogy a nyugati világ hívei körében ez az irányzat ismert, népszerű (GREEN 2016). Mindezekből a gondolatokból is kiderül, hogy a buddhista vallás korántsem alkot olyan filozófiai-világnézeti egységet, mint a többi világvallás. Főbb irányzatait tekintve kisebb-nagyobb egyházra bomlik.

¹ Készült az Emberi Erőforrások Minisztériuma „Új Nemzeti Kiválóság Pályázat ÚNKP 17-4” kutatás keretében.

² A Tan Kapuja Buddhista Főiskola alapítása 1991, és további intézmények a Gimnázium, illetve a Tejút Buddhista Pedagógiai Központ.

2.2. A vallás története

A buddhista vallás alapítója a tanítások szerint Siddhattha Gotama, a történeti Buddha maga, de életéről nem sok bizonyossággal rendelkezünk, még az életéhez köthető születés és halálzási évszám is a kutatók folyamatos vitájának kereszt-tüzében áll, de az elfogadott adat: Kr. e. 566–486. Az életével kapcsolatos első dokumentumok a Kr. u. 1. században bukkantak fel, a történészek és régészek feladata, hogy a vallási tradíciót leválasztva megalkossák Buddha életének hiteles rekonstrukcióját. A feladatot nehezíti, hogy Buddha maga nem írta le tanításait, csupán halála után néhány hónappal kezdték rögzíteni az első 500 tanítását a *Rajagha* nevű munkában tanítványai. Ennek két fő része a szerzetesi szabályokra, illetve a tanításokra vonatkozik, utóbbit később kiegészítették a magasabb tanításokkal, mely a vallás filozófiai alapjait jelenti.



1. ábra. A buddhizmus elterjedése

Forrás: Harris 2010: 101.

A vallás eredetileg az Indiai szubkontinensen terjedt. Az első egyház írott kánonnal a páli tradíció volt, mely Srí Lankáról terjedt el. Számos eredeti vallási irat maradt fenn szanszkrit, illetve kínai nyelven. A vallás elsősorban Kínában – az

1. századtól, illetve Tibetben – a 7. századtól terjedt, ezzel megalapozva a két nagy tradíciót, ám sokszínűvé téve az északi és déli hagyományokat és az eredeti páli tradíciót kibővítve az ún. *Mahayana*-iratokkal. Ezek az iratok tartalmazzák a nirvána, a tantrikus tanítás és a megvilágosodás elemét (EMMANUEL 2016: 1–3). A *Mahayana*-ág elsősorban Kína, Tajvan, Japán, Korea, Szingapúr és Vietnam területén él ma. A Kínába érkező Mahayana buddhista hagyományt vitték tovább Japán területére, és alakult ki a zen buddhizmus, ami oly népszerű a nyugati világban (GREEN 2016). Ezt a tradíciót ezekben az országokban egészíti ki a konfucianus világlátás, valamint Japánban a sintó hagyományok, melyek elegye nehezen szétválasztható elemeire.



2. ábra. A Todai-ji buddhista templom Narában (Endrődy-Nagy Orsolya fotója, 2002)

A buddhista ember az őzek szelídségét igyekszik elérni. Az ideálnak tekintett állatokat két-háromszáz éve telepíthették Nara városába, az egykori fővárosba; a kérdésre, hogy kerültek az őzek a városba, a válasz, hogy Isten küldte őket. Míg a sintoisták gongot zendítenek és tapsolnak, a buddhisták teljes megtisztulás, azaz rituális kézmosás és lélektisztító füstölőgyújtás után lépnek csak be szentélyükbe. És hogy az élmény teljes legyen, teaszertartáson vesznek részt a látogatás után (ENDRŐDY-NAGY 2014).

A zen tradíció, melyet Kínában *Chan*, Japánban *Zen*, Koreában *Seon* néven ismernek, azért terjedhetett el oly széles körben, mert valamennyi európai nyelvre olvashatjuk tradícióit, melynek központi eleme a meditáció. Ennek gyakorlása le-

csendesíti a testet, vágyakat, elmét, és igyekszik elérni az énközpontúság megszűnését, hiszen csak így lehet a vágyaktól, szenvedéstől megszabadulni. A zen hívei a megértést gyakorolják, és igyekeznek a saját emberi természetünket megérteni, mivel a saját természetünk buddha-természet, ezért a saját természetünk megértése a buddhaság mibenlétéhez vezet, épp ezért nem szabad függeni a tanítás szerint a szavaktól és betűktől. Pont ezt segít az említett csend megérteni (HAMAR 2004; GREEN 2016). A japán *zazen*, azaz ülőmeditáció ezt az állapotot, az elme lecsendesítését, igyekszik elérni, egy pontra fókuszálással, a befelé figyeléssel, és erre a tradícióra épít a tradicionális japán Noh-színház vagy a már említett tea-szertartás is (GREEN 2016; BRET 2016). A vallás fő célja az említett elcsendesülés által az üresség – lelki elcsendesülés – megélése (BRET 2016). Hamar Imre a *chan* irányzattal kapcsolatban kiemeli, hogy a ma ismert chan erősen idealizált változatban terjedt el Kínán és Japánon kívül, amely D.T. Suzuki tevékenységének köszönhető, és sokan ezt az irányzatot tartják a legfontosabb kínai vallási irányzatnak (HAMAR 2009). Hamar az alábbi módon mutatja be a chan Indiából Kínába érkezését:

Bódhidharma hozta el Indiából Kínába 520-ban. Találkozott a Liang-házi Wu császárral, ám nem aratott nagy sikert, így átkelve a Jangcén az Északi Wei királyságba ment. Ott kilenc évig ült a fallal szemben, a falmeditációt gyakorolva. Miközben gyakorolt, egyszer egy Shenguang 神光 nevezetű szerzetes kereste fel, s kérte, hogy tanítsa meg neki a chan-t. Bódhidharma azonban tudomást sem vett az érdeklődőről egészen addig, míg az le nem vágta a kezét. Ekkor tanítani kezdte, s elnevezte Huikenek 慧可. (HAMAR 2004: 143)

Sok elemét tekintve tehát mondai hagyományba vész az alapítás és az országba érkezés.

2.2.1. Sintoizmus

A *sintoizmus* a japán ősvallás; a *sintó* szó jelentése: 'Istenek útja' – *kami-no micsi*. „Azt vallja, hogy külön istene van mindennek, azaz kb. 8 millió *kami* – isten ismert: föld, víz, erdő [...] ősök szellemei, természeti szellemek léteznek. A vallás a sámánizmussal és természeti vallásokkal rokon, elvei szerint az emberek a *kami*(k) gyermekei, az ember isteni szent természetének megmutatkozásához el kell távolítani a tisztátalanságot” (READER 2000). „Ha valakit csak egyszer látsz, légy vele nagyon kedves, hogy mindig jó emléke legyen rólad” – szól a tanítás. A vallás tanítása szerint nagyon fontos a hagyományok, idősek tisztelete. A Japánban tapasztalható gyermekközpontúság egyik bázisa is a *sintó* tradíciókban keresendő, pl. az újszülött 30. és 100. napon tett templomi látogatásának alapja, hogy az isteneknek

bemutassák a gyermeket, és áldást kérjenek rá az élete során. Ugyancsak gyermekközponitú tradíció a *sichi-go-san*: a fiúk 5, lányok 3 és 7 éves kori szentélylátogatása november 15-én, ezzel a gesztussal segítik az áthaladást a koragyermekkorból a gyermekkorba (ENDRŐDY-NAGY 2017) (3. ábra).



3. ábra. Harada Tímea fotója a *shichi-go-san* szertartáson részt vevő kislányairól (2015)

A sintó vallásnak a hagyomány szerint nincs alapítója, mivel nincsenek formális doktrínái, a vallást az emberek a fesztiválokon és a vallási rituálékon keresztül gyakorolják. Az Istennel való találkozást az említett formákkal lehet elérni, ezek a gyakorlatok vezetnek a békéhez és a harmóniához; annak érdekében, hogy a találkozás létrejöjjön, a lelket meg kell tisztítani. A vallás a japán lélekhez kötődik elsősorban, és a nép ősvallásának tartják. 1869-ben Japán hivatalos vallásává Meiji császár avatta (RAMAKRISHNAN 2009: 306–308).

2.2.2. A taoizmus

Smullyan *taoizmust* taglaló munkája egészét arra építi, hogy a taoizmus nem körülírható jelenség, az egész egy homályos, elmosódott fogalom, valahogy így: „A taó elmosódott és homályos! Rejtett, titokzatos és sötét! Minden dolog forrása!”

(SMULLYAN 2005: 22). Akkor mégis mi? – merül fel bennünk a kérdés. Egy olyan nézetrendszer, mely erős kapcsolatban van a zen buddhizmussal és a konfuciánus szemléletmóddal, és erőteljes hatást gyakorol azokhoz hasonlatos módon a kelet-ázsiai emberek mentalitására, gondolkodására. Összefoglalva, a zen buddhizmus kiválóan leírható a kínai taoizmus és az indiai (minden bizonnyal mahayana) buddhizmus keverékéként, s leginkább a filozófiai nézetrendszer fogalmába tartozónak vallja magát. Maga a szó a következőket jelentheti: 'Isten', 'természet', 'abszolútum', 'a nagy üresség', 'az út maga'; bár többek szerint meghatározhatatlan. Egy érdekes gondolata például, hogy mindenki, akivel kapcsolatba kerülünk tükör, a mi gondolatunkat, tulajdonságainkat látjuk visszatükröződni benne (SMULLYAN 2005). Mennyire elfogadható ez a gondolat számunkra? Mennyire érezheti magáénak akár az európai vagy magyar ember ezt a gondolatot? Valószínűleg nagyon is, a pedagógusok számos esetben a tükörmetaforával illetik a gyermekeket, mikor a gyermekképüket vizsgálják (ENDRÓDY-NAGY 2013), így nagyon is általános emberi gondolatokat fogalmaz meg és gyűjt egy csokorba a *tao*. Talán a legegyszerűbb ebben a nézetrendszerben meglátni az általános emberit. „A bölcsnek semmi szüksége, hogy bizonyítsa a tao létezését, teljesen leköti annak élvezete” – vallja Smullyan (2005) munkájában.

2.2.3. Konfuciánus szemléletmód

A *konfuciánus* szemléletmód, mely máig töretlen Ázsiában, a hagyomány szerint egyetlen alapítóra, magára Konfúciusra vezethető vissza. Konfúciusz Kr. e. 551 és 479 közt élt, és neve a kínai Kong Fuzi név latin átíratából eredeztethető. *Kong* a család neve, míg a *Fuzi* elnevezés a 'mester' szóra utal, személyneve, *Qiu* 'hegyet' jelent, egyes magyarázatok szerint azért, mert a szülei a hegyek közt imádkoztak egy fiúgyermekért. A korán magára maradó Fuzi a tanulmányaiba temetkezett, és hamar népszerű tanítónak vált (HUANG 2013). Annyi bizonyos, hogy 2000 év távlatából életét átszövik a legendák, de háború és dinasztiaaváltás idején élt és tanított. Nem tudjuk, hogy nézett ki, bár hagyományos ábrázolása szerint magas, izmos ember volt. Ez az ábrázolás inkább valószínűsíti a mítoszteremtést, mint a valódi küllemét. Halála után tanítványai kezdték lejegyezni tanításait. Elsődlegesen *Lun Yu Analects* című munkáját kell itt megemlíteni. Életéről csak a későbbi időszakokban születtek feljegyzések, és ez teszi bizonytalanná kilétét, mindenestre tanításai a mai napig óriási hatást gyakorolnak Kelet-Ázsia lakosságának gondolkodására (RAINEY 2010). A hagyomány szerint Konfúciusz hitt benne, hogy a feladata a régi, hagyományos kínai bölcsesség átadása az emberiségnek. Egyik alapvető tanítása, hogy „A jótett helyébe jót várj!”, azaz, „ha valaki jót cselekszik, te is tegyél jót vele, csak erőszakos, gonosz ember teszi ennek az ellenkezőjét”, tanítása szerint. Átfoglalva, „minden cselekedetet azonos értékű cselekedettel viszonzozz”

(HUANG 2013). Mint minden keleti filozófia, a konfucianizmus esetében is nehezen foglalható keretbe, hogy mely elvek mentén működik. A gondolkodásmód középpontjában a Menny és a Föld, illetve az emberek kapcsolata, vagy még inkább a Menny és az emberek kapcsolatának kérdése áll, azaz, hogy működik a világegyetem, és az embereknek mi a szerepe ebben. Az ember a Menny és Föld közt helyezkedik el ebben az univerzumban. Alapvetően erkölcsi és etikai kérdésekkel, a normával foglalkozik, illetve azzal, hogy milyen kötelességei vannak az embernek, és hisz benne, hogy az ember személyisége a politikai problémáknak. Az emberiség, jóság, tulajdon és őszinteség az emberi moralitás alapjainak kérdéskörei. A legfőbb értékek pedig a megbízhatóság az interperszonális kapcsolatokban, a lojalitás a szociális kohézió érdekében, a család és a hűség általános gyakorlata. Az emberi természetet a béke érdekében ezen értékrend szerint szükséges keretek közt tartani. Az alapvető normarendet, családi és erkölcsi értékeket a konfucianus szemlélet alapozta meg Kelet-Ázsiában, vallja Yao (2003). A konfucianus szemlélet áthatja az élet számos területét, és már alakulásának pillanatában kapcsolatba lépett a taoizmussal, később a buddhizmussal. Vallási színezetét sokszor taglalják, a szellemek, lelkek, felsőbb irányító hatalmak létezését tartja, ugyanúgy, mint egyes természeti elemek lelkében való hitet is, akár a nap, hold, föld, hegyek vagy folyók lelkének létét.

2.3. Nőkép, gyermekkép

A vallás központi elemeinek megismerése után áttérve a nőképre és a gyermekképre, elmondhatjuk, hogy nőként újjászületni a vallás tradíciói szerint szerencsétlenséget jelent. A megvilágosodott tanítók ábrázolása is legtöbbször férfiként szerepel, maguk a tanítók is férfiak. Épp ezért a pedagógusok közt is tradicionálisan férfiakat találunk, bár a 21. század Japánjában a szakma szintén elnőiesedett. A fizikai alapja ennek az, hogy a tanítók képzése a férfiak számára volt csak nyitott (GROSS 2016).

A fentebb azonosított világnézeti háttérből következhet, hogy a gyermekkép elemeinek tartják a *kodomo-rashi*, azaz gyermekiesség fogalmát, amely a gyermekek lehetőségét jelenti arra, hogy gyermekségüket megéljék szabad játék formájában (ENDRŐDY-NAGY 2017). Tobin és munkatársai megállapítása szerint a legfőbb értékek ugyanakkor az empátia, alkalmazkodóképesség és a szocialitás, a társakkal való együttműködés (TOBIN – HSUEH – KARASAWA 2009: 224). Ezt az attitűdöt japánul *amae*nek, azaz gyermeki engedelmességnek is szokás nevezni (DOI 1981: 51; NUMATA 2005: 260). Érdekes, európai szemmel ellentmondásnak tűnő következtetés húzódik meg e mögött a két tétel mögött, mégpedig, hogy a gyermek korlátok közé szorítva élje meg gyermekségét. Igen ám, de gondoljunk arra, hogy Ázsia több országához hasonlóan a népsűrűség igen magas, így

már csak emiatt is fontos, hogy a gyermekek korán elsajátítsák az alkalmazkodás legmagasabb fokát. Ehhez hozzátársul a konfucianus világlátás, mely a korábban már említett módon az egymás iránti tiszteletre építhet (ENDRŐDY-NAGY 2014).

A sintó hagyományok szerint élő Japánban tetten érhető a szellemekben való hit a gyerekdalokban is, melyek másodlagos vagy mögöttes jelentéstartalma sokszor hátborzongató, és sokat közülük a nyár végi Bon fesztiválon is énekelnek, ezzel hívva meg meghalt őseik szellemét földi látogatásra. Azért nem az összes gyermekdal ilyen félelemkeltő, sok közülük a holdról, bogarakról, virágzó fákról és más természeti jelenségekről szól. Meglehetősen sok érdekes, ma is népszerű játék kíséredallamai, így a sárkányeregetés, ugrókötelezés vagy a bújócska is közismertek.

A kelet-ázsiai emberek mindig nagy gondot fordítanak arra, hogy egyensúlyt teremtsenek az elemek – a Föld, a Víz, a Levegő és a Tűz – között, és ezt igyekeznek minden mozdulatukkal elérni. A természet szeretete és tisztelete azért is alakulhatott ki ennyire ebben a térségben, mert sokáig az elemeknek kiszolgáltatva éltek: gyakoriak a földrengések, tájfunok, és vannak aktív tűzhányók is. A sok pusztító erejű katasztrófát kiállt ország lakóit a természet bőkezűen ajándékozta meg színes virágokkal és madarakkal is. A már említett *tsuru*, azaz 'daru' is szimbolikus alak, sok népmese és hagyomány kötődik hozzá, a jó szerencse és a hosszú élet jelképe. Aki beteg, annak a hagyomány szerint 1000 darab darut kell hajtogatni, és így a madárkák segítenek visszanyerni az illető egészségét.

A kelet-ázsiai közegben a zen buddhizmus, sintoizmus és konfucianizmus gyermekképe kiválóan vizsgálható vizuális és írott dokumentumok alapján. Egy nemrég lezajlott kutatásban az *ukiyo-e* fametszeteket vizsgálva megállapítható volt, hogy a hagyományos gyermekkép sok esetben kimutathatóan a „gyermek kincs” paradigma (ENDRŐDY-NAGY 2017a, b), külön kifejezés is van erre a japán nyelvben – a *kodakara* (SHINICHI – SHOICHIRO 1998). Megfigyelhető a természet csodálata (a harmónia kérdése), mely a vallással/világnézettel (konfucianizmus, buddhizmus, sintoizmus) áll összefüggésben (EMMANUEL 2016; ENDRŐDY-NAGY 2017a, b). Ugyanígy, a gyermekek, gyermekség tisztelete, a gyermeki szabadság, ami sokszor neveltlenségnek tűnhet magyar szemmel, hisz a gyermek feltétlen és korlátlan szabadságának megélését hordozza, valamint a játék szerepe, fontossága, a játékoság, kajlaság, huncutság megélésének lehetősége. Egy további érdekesség a buddhista patrónus, istenségek közül *Hotei* szerepe.

További kutatásokat igényel az a feltételezés, hogy a Japán kultúrában létezik *Hotei*, a gyermekek védőistene (GETTY 1998; BUNCE 2001), akit gyakran ábrázolnak gyerekektől körülvéve, játszva, kiabálva, vidáman bohóckodva, énekelve boldogan, zászlókkal. Előfordul olyan ábrázolás, ahol a hátán egy növendék lányt visz a vállain át a vízen, aki rendkívül fáradtnak látszik. Érdekes, hogy a keresztény hagyomány

mányokban Szent Kristóf – a gyermekek patrónusa, a legenda szerint Jézust vitte hasonló módon a vállán. (ENDRŐDY-NAGY 2017a, b)

Összefoglalva a kutatás tanulságait elmondható, hogy a narratíva egy huncut, játékos gyermekképet mutat, olyan gyermek képét, aki szüleit tiszteli, a természettel harmóniában nevelkedik, az anyai gondoskodással körülvéve. A képek mindegyike erőteljesen magán viseli a konfucianus, sintó és buddhista világnézet/vallás jegyeit, akár a természettel való harmóniát, akár a tiszteletteljes magatartásra való törekvést vesszük figyelembe.

2.4. *Adaptáció*

Hazánkban terveznek egy buddhista szellemiségű általános iskolát és óvodát is, ahol a gyermekek nevelésénél a hazai óvodai nevelési alapprogram betartásával, ugyanakkor a buddhizmus alapelvei mentén nevelnék a gyermekeket. Ennek a koncepciónak az alapja Tenjin Gjacao, Őszentsége a Dalai láma tanításai nyomán, hogy az emberek egyetemes felelősségét gyermekkorban kell megalapozni, és a gyermekeket melegszívűnek nevelni. Ezt a tudatosságot azért kell gyermekkorban elkezdni, mert még nem merevedett be a gondolkodás – vallja a tervezet. Az elvek közt említi, hogy a testet és tudatot egyidejűleg kell fejleszteni, valamint a nyitott szemlélet, mely elsődleges cél, megalapozására tökéletes a gyermeki kíváncsiságra való alapozás és a tanulás megszerettetése. Fontos továbbá, többek között, a meditáció és a tudatosság megtanulása, valamint a szeretet, szabadság, erő és akarat megélése (ALTMANN – CSÖRGŐ 2008). Amint a fentiekből kiolvasható, a koncepció nem üt el az európai és a magyar normarendszertől sem, célkitűzésük szerint illeszthető az ún. nyugati világképhez és a magyar hagyományokhoz. A kezdeményezés éppen ezért lehet példaértékű. A koncepció megszületése óta egyébként pedagógiai központ, valamint gimnázium indult hasonló elvekkel. A vallás érzülete áthatja a kelet-ázsiai ember gondolkodásmódját akár vizuális dokumentumokról, akár a mai élet hétköznapjairól beszélünk.

2.5. *Diszkusszió*

Az alábbiakban igyekszünk a kötetben bemutatott világvallásokban megismert számos hasonlóságot mind a tanítások, mind a vallásgyakorlás formáiban összegezni. Tekintsünk át néhány ilyen hasonlóságot a következőkben:

- *Lét / halál utáni lét* – A megismert vallások mindegyike foglalkozik a halál utáni léttel, így a cselekvéseink hatásaival a túlvilágon.
- *Lélek* – Az ember lélekkel és testtel rendelkező érző lény.

- *Istennel való kapcsolat* – Minden megismert vallás nagy hangsúlyt fektet az Istennel való kapcsolatra, mely a vallás gyakorlása révén jön létre. Ilyen gyakorlat lehet az ima, illetve a szent házban, a vallás szent helyén, templomában való gyülekezés, elmélkedés, közös istentisztelet.
- *Isten létezése* – Mindegyik vallás hisz egy életünket irányító felsőbb hatalomban.
- *Erő, ami mozgat és mozgásban tart* – Az isteni lélek egy olyan mozgatóerő, mely minden megismert vallás tanításaiban jelen van. Isten irányíthatja cselekedeteinket, ha megfelelően gyakoroljuk a vallást.
- *Magyarázatkeresés* – A megismert vallások keresik az élet értelmét és a mozgatórugóit.
- *Az élet létrejötte* – Az élet keletkezésére az összes megismert vallás elmélettel rendelkezik. Minden megismert vallás hisz benne, hogy a Földet az Isten teremtette.
- *Cselekvéseink hatásai* – Cselekvéseinknek hatása van a másik emberre, lelkére, de a mi halál utáni létezésünkre, sorsunkra is.

2.6. A pedagógusok teendői

Végül kísérletet teszünk arra, hogy a pedagógusok teendőit összefoglaljuk azokban az esetekben, mikor a nagy világvallások valamelyikének gyakorlói kerülnek az intézményes nevelésbe. Általánosnak tűnhet az állítás, ha figyelembe vesszük a magyar lakosság összetételét, hisz tradicionális keresztény országgént, első pillantásra a gyakorló keresztények nem jelenthetnek feladatot, ám a kereszténység különböző vallási irányzatai, hagyományai felkészületlenül érhetik a pedagógust, ha ő maga más vallás gyakorlója, vagy nem vallásos. A legfontosabb az elfogadás és a türelem. A szülőkkal való őszinte kommunikáció, nyitottság segíthet megmagyarázni a szokatlan vagy első pillanatban furcsának ható gyakorlatokat. A kulcs a legtöbb esetben az elfogadás, hisz sokszor csak arról van szó, hogy a pedagógus nem ismeri a konfliktushelyzetet eredményező gyakorlatot.

Néhány, eredetileg valláshoz kötődő gyakorlat az elmúlt évtizedben megjelent az intézményes keretek közt, olyanok, mint a jóga vagy a kimondottan gyermekek számára kidolgozott stresszcsökkentő meditáció, hogy csak az újabbakat említsük. Olyan hagyományokat is hozhatunk példaként, amely a kereszténység nagy ünnepeihöz kötődik, mint a húsvét vagy a karácsony. Itt kell megemlíteni, hogy nem evidencia a karácsony megünneplése, más vallású és más nemzetiségű gyermekek szüleit érdemes megkérdezni, a gyermek részt vehet-e az ünnepi készülődésben. Sok multikulturális háttérrel rendelkező gyermeket nevelő óvoda egyszerűen *Év végi ünnepnek* nevezi ezt az eseményt, áthidalva a vallási sokféleséget, és megis-

merteti a keresztény, zsidó, esetleg más vallási hagyományokat a karácsony, *Hanuka* vagy akár *Kwanzaa*³ együtt ünneplése kapcsán.

A pedagógusnak javasolt az adott vallás tradícióinak utánanéznie, és meg-egyeznie a szülővel, hogy melyik az a hagyomány, szokás, ami esetleg a magyar intézményes nevelés előírásaival nem fér össze, és melyik elfogadható. Például a gyermekkori vegetarizmus tényét mindenképp szükséges a szülővel megtárgyalni, ha ezt a fajta speciális étkezést kérvényezi gyermekének. Ugyanígy a pálcikával vagy kézzel evés gyakorlatát is egyeztetni szükséges, javasolva, hogy a gyermek a hazai beilleszkedést elősegítendő ismerje meg a késse-villával evés módját is. Ugyanakkor izgalmas kihívás lehet megfelelően kontrollált körülmények közt, például egy családi napon a pálcikával vagy kézzel evés módjának elsajátítása azon gyermekek és szülők vezetésével, akik erre képesek. Játékos ötlet lehet például, hogy egyetlen borsószemet kell kiemelni egy pohár vízből szabályos pálcikahasználattal. A pálcika egyik fele a gyakorlatlan használó számára ugyanakkor veszélyt jelenthet, mert bökésre alkalmas, ezért fontos a szülői vagy pedagógusi kiemelt figyelem a használat gyakorlásakor.

Irodalomjegyzék

- ALTMANN A. – CSÖRGŐ Z. (2008): *Tejút Buddhista Szemléletű Általános Iskola Tervezete*. Kon-
cepció. <http://www.tejutiskola.hu/konceptio.htm> (Letöltés ideje: 2008. szeptember 21.)
- CSEH É. (1996): *Japán buddhista művészet*. Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum,
Budapest.
- CSORDÁS G. (2014): *2011-es népszámlálási adatok, Vallás*. Központi Statisztikai Hivatal
2014. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_10_2011.pdf (Le-
töltés ideje: 2017. augusztus 11.)
- DAVIS, B. W. (2016): Forms of emptiness in Zen. In: EMMANUEL, S. M. (ed.): *A Companion
to Buddhist philosophy*. Willey-Blackwell, Oxford. 190–213.
- EMMANUEL, S. M. (2016): Introduction. In: EMMANUEL, S. M.: *A Companion to Buddhist
Philosophy*. Willey-Blackwell, Oxford. 1–10.
- ENDRŐDY-NAGY O. (2013): Óvodapedagógus hallgatók értékrendje és gyermekképe. In:
KURUCZ R. (szerk.): *175 éves a közép-európai és magyarországi óvóképzés. Jubileumi ta-
nulmánykötet*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd. 253–265.
- ENDRŐDY-NAGY O. (2014): *Zen, mint a japán lélek kvintesszenciája*. Buddhista Nyári Egye-
tem, Tan kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- GREEN, R. S. (2016): East Asian Buddhism. In: EMMANUEL, S. M. (ed.): *A Companion
to Buddhist Philosophy*. Willey-Blackwell, Oxford. 110–125.

³ A Kwanzaa afrikai, afroamerikai ünnep, mely a karácsony mellett elsősorban az afroamerikai közösségek-
ben terjedt el.

- GROSS, R. M. (2016): Buddhist perspectives on Gender Issues. In: EMMANUEL S. M. (ed.): *A Companion to Buddhist Philosophy*. Willey-Blackwell, Oxford. 663–674.
- HAMAR I. (2004): *A kínai buddhizmus története*. ELTE Kelet-ázsiai Tanszék – Balassi Kiadó – Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- HARRIS I. (2010): *Buddhizmus képes enciklopédiája*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- HUANG, Y. (2013): *Confucius*. Bloomsbury, London.
- RAINEY, L. D. (2010): *Confucius and Confucianism. The Essentials*. Willey-Blackwell, Malden – Oxford.
- RAMAKRISHNAN, R. (2009): *Many Path One Destination, Love, Peace, Compassion, Tolerance and Understanding Through World Religions*. Wheatmark, Tucson.
- ROSENLEE, L-H. L. (2006): *Confucianism and Woman, A Philisophical Interpretation*. State University of New York Press, Albany, NY.
- SMULLYAN, R. (2005): *A tao hallgat*. Typotex, Budapest.
- YAO, X. (2003): *The Encyclopedia of Confucianism*. Routledge, Oxon.

Szerzők

Ádám Szilvia, PhD, okleveles szociológus, közgazdász, a klinikai orvostudományok doktora. Egyetemi adjunktus a Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Kar Egészségügyi Menedzserképző Központjában.

Oktatói/szakmai tevékenysége: SE EKK Egészségügyi Menedzserképző Központ, SE Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, SE ÁOK Magatartástudományi Intézet Orvosi Szociológia részleg. Kitüntetett tudományos/szakmai/kutatási/oktatási területe: kiégés és stressztényezők vizsgálata; munkahely-család konfliktus; a gyermekkori krónikus hasi fájdalom epidemiológiája; a matematikai szorongás pszichoszociális és szocioökonómiai tényezőinek vizsgálata. ORCID: 0000-0003-3755-3664

Berzsenyi Emese, PhD, vallástörténész, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerzett doktori fokozatot neveléstudományból, a pedagógiatörténeti kutatások terén. Az ELTE BGGYK német nyelvű óraadó oktatója, a *Katolikus Pedagógia* folyóirat rovatvezetője. Kutatási területei: a nők, gyermekek és fogyatékos személyek megítélése a világvallások történetében, vallások és kultúrák változásainak és egymásra hatásainak története, a társadalmi gondoskodás története. Előkészület alatt van az ábrahámiai vallások fogyatékoságtörténetéről szóló monográfiájának megjelenése. Jelentősebb kutatói és oktatói pályázatai: 2014 egyetemek közötti rektori ösztöndíj, Bécsi Egyetem, Ausztria; 2019 Erasmus+ oktatói ösztöndíj, Gießeni Egyetem Németország.

Borbáth Katalin, neveléstudományi PhD jelölt a pécsi Oktatás és Társadalom Doktori Iskolában. Pedagógiai szakpszichológus, jelenleg a Közgazdasági Politechnikum pszichológusa, órákat adott az ELTE TÓK Karán. Az *Együttélés Nyelve – EMK* című online kommunikációs képzés alkotója. A *Hatékony kommunikáció* című képzés, a *Nehezen, de nevelhető* című pedagógus e-tréning képzések szerzője. Pedagógus-továbbképzések trénera kommunikáció, mentálhigiéné és tehetség-gondozás területeken.

A pszichológia, neveléstudomány, kommunikáció és a szociológia határterületeivel foglalkozik, a gyakorlatban és az elméletben egyaránt keresi az egyenrangú kapcsolatokon alapuló oktatási, nevelési, terápiás helyzetek lehetőségeit. Szakterületei: együttműködő kommunikáció, mediáció, esélyegyenlőség, gendertanulmá-

nyok, tanácsadás, tehetség- és személyiségfejlesztés, művészetterápia, táncterápia. Kutatási területei: mentálhigiéne az iskolában, pedagógusnők személyisége, pedagógusattitűd a pszichológia iránt. Az *Integráció és inklúzió* című kötetben jelent meg írása általános iskolai módszertani kísérletről „Gyermekpszichodráma és kreatív tánc” címmel. Számos oktatási pályázaton vett részt, vezetésével valósult meg 2015-ben a Kőbányai X. ker. Pedagógiai Szakszolgálatban hátrányos helyzetű diákok számára tervezett művészetterápiás projekt. 2019 folyamán *Inside Out: Growing Gender Awareness* címmel Erasmus+ nemzetközi továbbképzési programot írt és valósít meg pedagógusok, ifjúsági munkások számára.

Böddi Zsófia, PhD, pszichológus, pszichológia szakos tanár, pedagógiai szakpszichológus-jelölt. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerzett PhD-fokozatot. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének adjunktusa. Elsősorban fejlődéslelektani és játékpszichológiai kurzusokat oktat koragyermekkorai pedagógusjelölteknek mind magyar, mind angol nyelven, továbbá az óvodapedagógus hallgatók gyakorlati képzését támogatja. Az ELTE TÓK Kari Esélyegyenlőségi Bizottságának pszichológusa. Kutatási területei: koragyermekkorai kutatómódszertan, óvodáskorú gyermekek fejlődési sajátosságai, óvodáskorhoz kapcsolódó átmenetek, óvodai neveléshez kapcsolódó kutatások. ORCID: 0000-0001-7198-6020

Elekes Györgyi, PhD, szociológus, történész, várostörténész. MA diplomáit az ELTE-n, a Pécsi Tudományegyetemen, és a University of Leicester-en szerezte. PhD-fokozatát a Corvinus Egyetem Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskolájában kapta. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola docense, ahol a Mentálhigiénes közösség- és kapcsolatépítő MA szakfelelőse, továbbá a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Intézetének óraadója. Szakterületei: oktatásszociológia, romológia, hátrányos helyzetű térségek, közösségfejlesztés, pedagógia. Tanulmányai többek között a *Review of Sociology*, az *Educatio* és a *Társadalomkutatás, Szociálpedagógia* című folyóiratokban jelentek meg. ORCID: 0000-0001-7633-3483

Endrődy Orsolya, PhD, gyermekkor kutató, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerzett doktori fokozatot neveléstudományból. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet adjunktusa, a *Neveléstudomány* és a *HERA* folyóirat rovatszerkesztője. Kutatási területei: gyermekkorok térben és időben, ikonográfia, multikulturális nevelés, japán nevelés és oktatás. Megjelent monográfiája: *A reneszánsz gyermekképe*. Jelentősebb kutatási pályázatai: 2014 Hungarian Initiatives Foundation, USA; 2017 Új Nemzeti Kiválóság Posztdoktori kutatás; 2019–2020 Orosz Alapvetési Pályázat (RFFI). ORCID: 0000-0002-6432-1095

F. Lassú Zsuzsa, PhD, habil., szexuálpszichológiai szakpszichológus, az ELTE TÓK habilitált egyetemi docense. Kutatási területe a koragyermekkorai szexuális nevelés, a nemi szerepek, a szülői mentális sérülékenység és a gyermekkorai reziliencia. A *Gyermeknevelés* folyóirat alapító szerkesztője, a szerkesztőbizottság tagja. A Magyar Pszichológiai Társaság LMBTQ Szekciójának elnöke. ORCID: 0000-0003-2213-0810

Füzesné Illés Zsuzsanna, pedagógiai szakpszichológus, tanár, óvodapedagógus, a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat II. Kerületi Tagintézményének igazgatója. Fő gyakorlati területe a tehetségjegyeket mutató, illetve autizmussal élő gyermekek ellátása. Korábban 8 éven át intézménypsichológusként dolgozott, kiemelten foglalkozott a diákközösségekben felmerülő társas együttműködési problémák megoldási lehetőségeivel. Óraadó oktatóként az ELTE TÓK-on és az ELTE PPK-n a játépszichológia témakörébe tartozó tantárgyakat tanít.

Göbölös Rebeka Anna, pedagógia alapszakos bölcész és neveléstudomány mesterszakos bölcész, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán végzett. Alapszakos szakmai gyakorlata során kínai, vietnámi gyerekeket figyelt meg iskolaérettségi vizsgálat közben. Ezen élmény inspirálta diplomamunkája elkészítését, melynek témája a kora gyermekkorai multikulturális nevelés.

Gyarmathy Éva, PhD, habil., klinikai és neveléslélektani szakpszichológus, az MTA Természettudományi Központ Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa. Fő területe az atipikus fejlődés, így az átütő fejlődésű vagy többszörös különlegességű tehetség, tanulási, figyelem-, hiperaktivitászavar és autizmus spektrum zavar. Pszichoterápiás munkát is ilyen problémák irányában végez. Nemzetközi projektekben, a gondolkodás és tanulás hatékonyságát a mozgás, művészetek és az algoritmikus/stratégiai gondolkodást kívánó játékokon keresztül fejlesztő módszerek kutatásában és fejlesztésében vesz részt. Főbb művei: *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata; Diszlexia a digitális korszakban; Felzárkóztatás és tehetséggondozás.* ORCID: 0000-0002-3882-9397

Hortoványi Judit, PhD, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerzett doktori fokozatot neveléstudományból. Legfontosabb kutatási területe a saját fejlesztésű *5-Szimbólum* rajzi feladatsor, mely pedagógiai kontextusban vizsgálja a vizuális önkifejezés lehetőségeit. Emellett cigány/roma tanulók iskolai integrációjának kérdéseivel foglalkozik a vizuális nevelés eszközein keresztül. A váci Piarista Gimnáziumban tanít, továbbá részt vállal a tanárképzés különböző szegmenseiben.

Komolafe Cinderella, szociológus, a Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola PhD-hallgatója. Kutatási területei: interetnikus kapcsolatok, afrikai–magyar vegyes családok, kábítószer-fogyasztás a gyermekvédelmi szakellátásban, felsőoktatásban részt vevő roma hallgatók integrációja és párkapcsolatai. Jelentősebb kutatási pályázata: EFOP-1.8.9.-17 „Legyen más a szenvedélyed! 2.” keretében a drogfogyasztás vizsgálata a gyermekvédelmi szakellátásban.

Kollár János, PhD, klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus (Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem, Budapest, 1999), a zenetudományok doktora (PhD Hamburg, 2003), a Semmelweis Egyetem docense, a tanítás- és tanulássegítő *Kollár-módszer* kidolgozója. Kutatási területei: virtuális valóság alkalmazása pszichoterápiában, zeneterápia, tanulás- és tanítássegítő programok, orvosi kommunikáció. Egyetemi oktatóként Magyarországon, Hollandiában, Máltán, Finnországban dolgozott. Közleményei: 83 magyar és angol nyelvű publikáció, köztük 6 könyv.

Kovács Judit, PhD, habil., több mint húsz éve foglalkozik a kéttannyelvű oktatás témájával, egyetemi oktatóként, kutatóként, gyakorló pedagógusként itthon és külföldön egyaránt. Alapdiplomáit az ELTE Bölcsészettudományi Karán, a korai nyelvoktatás témájában; speciális mesterfokozatát az Egyesült Királyságban, a Leeds-i Egyetemen szerezte. Alkalmazott nyelvészetből doktorált, neveléstudományból habilitált. A kéttannyelvűség témakörében több mint 100 publikációja jelent meg itthon és külföldön.

Lénárt András a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem szociológus–közgazdász szakán szerzett oklevelet 2000-ben. Azóta az oktatás-irányítás különféle szintjein és intézményeiben az Európai Unió kohéziós források felhasználásával, illetve a befogadó oktatás oktatáspolitikai szinten történő ismertetésével, a szociális szférában pedig esélyteremtéssel foglalkozik. Jelenleg a Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóságon dolgozik. 2009 óta a dániai székhelyű European Agency for Special Needs and Inclusive Education nevű szervezet projektjeiben is tevékenykedik. Publikációi elsősorban ehhez a munkájához köthetők.

Márkus Éva, PhD, habil., az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett 2001-ben doktori fokozatot nyelvtudományokból, ugyanitt habilitált 2013-ban, szintén nyelvtudományokból. Kutatási területei: magyarországi németek oktatási rendszere, a nemzetiségi német pedagógusképzés története és jelene, dialektológia, magyarországi német nyelvjárások. ORCID: 0000-0002-3571-8472

Müller Márta, PhD, habil., nyelvész, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolában szerzett doktori fokozatot. AZ ELTE BTK Germanisztikai Intézetének habilitált docense. Kutatási területei: többnyelvűség, tájzemiotika, dialektológia (bajor), lexikográfia, szaknyelvkutatás, nyelvsajátítás primer és szekunder szocializáció során, nyelvpedagógia, nemzetiségi oktatáspolitikai (német). Megjelent monográfiái: *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilisvörösvár* (2011); „*Ein unermäßliches Land von Begriffen*”. *Dialektlexikographische Konzeptionen im Vergleich* (2016). Jelentősebb kutatási pályázatai: OTKA Magyarországi Német Nyelvjárások Tájékozótára 2009–2015, Förderung der deutschen Sprache und der deutschen Minderheit in Ungarn LMU/Institut für DaF 2016–2019. ORCID: 0000-0001-6865-827X

Nagy-Jónás Izabella, gyógypedagógus, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán szerzett gyógypedagógus diplomát, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon; az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán pedig csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon diplomázott. Gyógypedagógia gyakorlatot autizmussal érintett gyermekekkel szerzett, és jelenleg is velük foglalkozik.

Ozsváth-Anga Erika, tanító, tehetséggondozó pedagógus, színjátszó-drámapedagógus. Tapasztalt a kisiskoláskorú hátrányos helyzetű roma gyermekek (Kerepes 1997–2008) és alulteljesítő tehetségek tanításában (Gödöllő 2008–2011), jártas mozgásterápiákban, kisgyermekkorú játékok vezetésében (Kerepes 2011–2016). Szakvizsgáját tehetséggondozásból szerezte (ELTE 2016). Tevékenységei: komplex mozgásos játéktevékenységek kidolgozása korai élet évekre a *Jó gyakorlat Kincses játékok* keretében (Biztos Kezdet Gyermekház, Kerepes 2014). Komplex képességfejlesztő tevékenységek óvodáskorúakkal, tehetségmegfigyelések rögzítése videoanyagként (ELTE Szakdolgozat 2016). Komplex tehetséggondozó program pályázat útján való kidolgozása, megvalósítása kisiskoláskorú kognitív tehetségeknek (Gödöllő, 2018–2019). Az óvoda–iskola átmenetet segítő szakköri tevékenységek, tehetséggondozó munka népszerűsítése óvodában.

Perlusz Andrea, PhD, habil., gyógypedagógus, speciális pedagógia szakos tanár és szakpedagógus, a neveléstudomány kandidátusa. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán dolgozik mint főiskolai tanár, valamint Tudományos és stratégiai ügyekért felelős dékánhelyettes.

Doktori fokozatát 1997-ben szerezte, a neveléstudományok területén. Kutatási területe: az integrált/inkluzív oktatás, a mindenki számára hatékony iskola jellemzői. A sajátos nevelési igényű, azon belül különösen a hallássérült gyermekek integrációja, inklúziója, a tanulmányi eredményesség, a szociális beilleszkedés és a

befogadó közösségek viszonyulása tekintetében, valamint a hallássérült személyek rehabilitációja, társadalmi beilleszkedése. ORCID: 0000-0003-3701-1515

Svraka Bernadett, egyetemi tanársegéd, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékének gyógypedagógus oktatója. Oktatott tárgyai az inklúzió témaköréből kerülnek ki. Az ELTE Esélyegyenlőségi Bizottságának kari képviselője és az ELTE TÓK Esélyegyenlőségi Bizottságának elnöke, fogyatékosügyi koordinátora. A Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományi Doktori Iskolájában folytat kutatásokat a matematikai szorongás epidemiológiája körében. Húszéves tanítói és gyógypedagógiai gyakorlattal rendelkezik, melyet a pedagógiai szakszolgálatnál végzett szakértői (tanulási nehézség, zavar diagnosztika) munkájában is tud kamatoztatni. Megfigyeléseivel és vizsgálati tapasztalatával Dékány Judit vezette Diszkalkulia Kutatócsoport gyakorlati és kutatói munkáját segíti. ORCID: 0000-0003-3090-7028

Szabóné Kármán Judit, PhD, romológus, nevelésszociológus, családterapeuta, mentálhigiénés szakember. Szabóné Dr. Kármán Judit a Sapientia SZHF Budapest Neveléstudományi Intézet Pedagógia Tanszékének vezetője, intézetvezető egyetemi docense.

A Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskolában szerzett doktori fokozatot nevelésszociológiából, romológia specializáción. A Debreceni Református Hittudományi Egyetem Romológia Tanszékének alapítója. Kutatási területe a hazai cigányság, s a cigányság oktatásának története, a cigány/roma értelmiség kialakulása, helyzete. A *Romológiai Füzetek* sorozatszerkesztője. Főbb monográfiái: *Családgondozás, krízisprevenció* (2004); *A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota* (2012); *A magyarországi cigányság I. (Cigányok és romák)* (2016).

Takács Luca Sára tanulmányait az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán végezte. 2017-ben szerzett tanítói oklevelet. Jelenleg egy II. kerületi általános iskolában dolgozik tanítóként, és mestertanulmányait végzi a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán. 2018-ban a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány kiadványsorozat részeként megjelent a *Vietnámi magyarok – magyar vietnámiak? A Magyarországon élő másodgenerációs vietnámiak szocializációja* című műve.

Trentinné Benkő Éva, PhD, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának tanszékvezető egyetemi docense. MEd fokozatát a Leeds-i Egyetemen szerezte, PhD-tanulmányait az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában végezte. Disszertációját a korai kétnyelvű fejlesztést támogató pedagógusképzés témájában védte meg 2013-ban. Kutatási

érdeklődése: kisgyermekkorai nyelvpedagógia, oktatási kétnyelvűség, pedagógusképzés és kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása. ORCID: 0000-0002-0525-7361

Várszegi Andrea klinikai és mentálhigiéniai gyermek- és ifjúsági szakpszichológus, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Doktori Iskola fejlődés- és klinikai gyermekpszichológia programjának doktorandusz hallgatója. Kutatási területe: pozitív érzelmek feldolgozása a serdülőkorban.



Az elfogadás az együttélés természetes alapja. Bármilyen szintről is közelítünk, problémákba ütközünk, ha a megvalósítás lépéseit fontolgatjuk. Nem könnyű tudomásul venni az érintettek eltérő igényeit. Nagy szerepe van egy közös, elfogadó szemléletmód kialakításának és továbbadásának, melynek célja a befogadás. Ez a nemes feladat legfőképp a pedagógus társadalomra hárul. Az inkluzív értékrendünk közös megalkotása segít tettekre váltani célkitűzéseinket. Az érzékenyítési folyamatot már gyermekkorban el kell kezdeni, kötetünk ebben kíván segítséget nyújtani. Számoljuk fel közösen az akadályokat!

A tanulmánykötet célja, hogy bemutassa a pedagógiai gyakorlatban már működő, kiemelt figyelmet igénylő, és a multikulturális társadalom felé nyitó integratív kezdeményezéseket, azok működését, a teljes befogadás felé vezető útjukat. Hiszünk benne, hogy az inkluzív és a multikulturális szemlélet csak együttesen vezethet a teljes elfogadáshoz, legyen szó a pedagógusképzésről, vagy a köznevelési intézményekről.



ISBN 978-963-489-255-7



9 789634 892557