

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences  
Centre for Social Sciences  
**Institute for Minority Studies**

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az  
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

---

# MULTIKULTURÁLIS TARTALMAK – INTERKULTURÁLIS NEVELÉS

---

KÉPZÉSI CSOMAG  
A PEDAGÓGUSKÉPZŐ FELSŐOKTATÁSI  
INTÉZMÉNYEK SZÁMÁRA



ÍRTÁK: B. NAGY ÉVA  
BORECZKY ÁGNES  
KOVÁCS MÓNICA



KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1  
INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI  
RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A” KOMPONENSE KERETÉBEN

**Szakmai vezető**

Kovács Gábor

**Projektvezető**

Lazányi Krisztina (2006–2007)

Simonné Csömöri Brigitta (2007–2008)

**Lektorálta**

Knausz Imre

Pertl Gábor

© B. Nagy Éva, Boreczky Ágnes, Kovács Mónika, 2008

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/1/mult/kcs/K

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 177 3100

Fax: 06 1 477 3136

*A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható.  
A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.*

---

## Tartalom

Bevezetés .....	5
Pedagógiai koncepció .....	7
Programtanterv .....	19
Modulleírások .....	33
1. félév .....	35
1. modul. Bevezetés a sokféleség, másság-idegenség és az identitás nagyobb témába .....	37
2. modul. Csoportviszonyok. Csoportok közötti kapcsolatok és a kapcsolatok alapmodellje .....	167
3. modul. Multikulturális társadalom. Kultúrák – csoport- és családi kultúrák .....	237
2. félév .....	359
4. modul. Többség és kisebbség Magyarországon .....	361
5. modul. A multikulturális társadalom iskolája I. ....	403
6. modul. A multikulturális társadalom iskolája II. ....	557



## Kedves Kollégák!

Az itt következő anyag egy, a tanárképzésben felhasználható 90 órás program kézikönyve. Mivel az egyetemi-főiskolai képzésben az alapstúdiumokon kívül ritka a hatkredites tanegység, arra törekedtünk, hogy az általunk összeállított képzési anyag könnyen átalakítható legyen több, 30 órás, kétkredites programmá.

A multi- és interkulturalitás témájára épülő programok a hazai képzésben még nem általánosak, és vannak olyan részterületek, amelyeknek a magyar nyelvű szakirodalma is meglehetősen csekély. Ez – a rendelkezésre álló rövid idővel együtt – a könyv összeállításánál számos nehézséget okozott. Reméljük, hogy a programajánlatot az egyenetlenségek ellenére hasznosnak találják, és hogy segítségével mindenki kialakíthatja az elképzelésének és az iskolák, illetve a hallgatók igényeinek leginkább megfelelő programot.

A munkacsoport által „Forgatókönyv”-nek nevezett összeállítás hat nagyobb modulból áll, valamennyi elméleti összefoglalókból, gyakorlatokból és feldolgozásra szánt szövegekből épül fel.

A könnyebb áttekinthetőség érdekében az alábbi jelöléseket használjuk:

Elméleti anyagok: 

Gyakorlatok: normál szöveg: 

Feldolgozásra szánt szövegek:  Segédletek (kérdőív, interjúterv, táblázat):  

Az előadások-gyakorlatok mellett feltüntetett idő természetesen hozzávetőleges, és alakítható aszerint, hogy mennyi idő van a téma/részegység feldolgozására, illetve magára a gyakorlatra. Nem kell külön hangsúlyozni, hogy a feldolgozáshoz szükséges idő függ az adott csoport létszámától is. Az oktatók eligazodását megkönnyítendő a függelékben közöljük a javasolt óraszámokat, de a kézikönyvben az egyes modulokhoz több feladatot-gyakorlatot írtunk és válogattunk össze, mint amennyi a témára tervezett időben megoldható-elvégezhető. Ezek, valamint az egyes gyakorlatok mellett szereplő variációk a választék gazdagítását szolgálják. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a jó program a résztvevőkhöz igazodik, és szeretnénk mindenkit arra bátorítani, hogy az itt közölt anyagból saját belátása szerint formálja és válogassa össze képzési tervét.

Budapest, 2006. február

Jó munkát kívánunk!

A program kidolgozói:

B. Nagy Éva, Boreczky Ágnes

és Kovács Mónika

---

# PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ

---





**Mottó:**

„A multikulturális oktatás egyszerre elképzelés, reformmozgalom és folyamat. (Banks, 1997)<sup>1</sup>. Mint elképzelés, a multikulturális oktatás egyenlő lehetőségeket kíván biztosítani minden tanuló, köztük a különböző faji, etnikai, és társadalmi csoportból származó tanulók számára is. A multikulturális oktatás mindenki számára próbál egyenlő esélyeket teremteni, azáltal, hogy átváltoztatja a teljes iskolai környezetet úgy, hogy az tükrözze a társadalom és iskolai osztály eltérő kultúráit és csoportjait. A multikulturális oktatás folyamat, mert a céljai olyan ideálok, amelyek elérésére tanároknak és iskolavezetőknek állandóan törekedniük kellene.”

Banks, J.A.<sup>2</sup>

A HEFOP 2.1. központi program **A Multikulturális tartalmak, interkulturális nevelés** témában felkért szakértői munkacsoport főbb elvei:

- „Nézd a világot egy másik ember szemével (is)” – „Alakítsd az ismeretlent ismerőssé”.
- Interdiszciplinaritás – tudományos eredmények és tudományok közötti párbeszéd.
- Emberi jogok érvényesülése és az emberi méltóság tisztelete.
- Szolidaritás – a különbözőségek egyenrangúságának elismerése, egymás iránti megértés és tisztelet.
- Hatékony kommunikáció – egyenrangúságra és kapcsolódásra törekvő kommunikációs stílus.
- Egyenlőtlenség csökkentése – Társadalmi igazságosság.

**A munkacsoport célja**

A munkacsoport célja, hogy segítséget nyújtson, útmutatást adjon mind a leendő, mind a jelenleg is gyakorló tanároknak ahhoz, hogy a fenti célok érdekében

- miképpen alakíthatják át az iskola és szűkebb környezetének kapcsolatát,
- miként fejleszthetik az iskola belső világát, illetve
- miként formálhatják/újíthatják meg saját pedagógusszerepüket.

Az iskola multikulturális közössége, nemcsak az etnikai, kisebbségi sokszínűséget jelenti, hanem a nemi, életkori, különböző vallású és szociális háttérű családok (tanárok, tanítványok egyaránt) közösségét, valamint a különböző fizikai, valamint szellemi képességek, adottságok együttesét is.

<sup>1</sup> Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). Multicultural Education: Issues and Perspectives (3rd ed., pp. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.

<sup>2</sup> Az idézet Banks, J. A. : Multicultural Education: Characteristics and Goals c. tanulmányából való.  
<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

Az iskolai sokszínűség válhat konfliktusok, feszültségek forrásává, de válhat a változás, a fejlődés katalizátorává, motorjává, erőforrásává. Az elsősre példa a sok iskolai fegyelmezési probléma, a kirekesztés, a diszkrimináció, a másodikra az új, változatos tanulási-tanítási módszerek fejlődése, az oktatás megváltozott szerepe. A különbözőség gazdagíthat és elválaszthat. Gazdagíthat, de ha kirekesztést von maga után, megfoszt például az egyéni képességek kibontakoztatásának, a tehetségek „erősséggé” fejlesztésének lehetőségétől. A kirekesztés, diszkrimináció jelenléte önmagában is negatív érzelmekkel jár (annak a részéről is, aki kirekeszt, nem beszélve arról, aki megéli a negatív megkülönböztetés bármelyik változatát), a negatív érzelmek pedig akadályozzák az élményszerű ismeretszerzéshez szükséges támogató, pozitív iskolai milió kialakulását.

Az iskola multi- és interkulturális átalakítása a roma gyerekek iskolai sikerének egyik kulcsmozzanata, mert az iskola része – és jelenleg megerősítője – annak a társadalmi rendszernek, amely előnyöket biztosít a többségi csoport tagjainak. Az iskolában előnyhelyzetet teremt a többségi kultúra felülreprezentáltsága, a társadalmi identitás ezzel járó megerősítése, a többségi kultúra és nyelv normaként való definiálása, valamint a többségi gyerekek iránti magasabb tanári elvárás.

A kisebbségi helyzet az iskolában általában hátránnyá alakul, mert a tanulási környezetben a kisebbségi kultúrák alul- vagy egyáltalán nem reprezentáltak, a gyerekek szociális identitását az asszimilációs nyomás folyamatosan fenyegeti, és a tanárok előítéletei és fenntartásai elidegenítik a gyerekeket a tanártól és ezáltal a tanulástól, alacsonyabb elvárásaik pedig teljesítménycsökkenő hatásúak. A többség a kisebbségi gyerekek gyengébb tanulmányi eredményeiért mégis gyakran magát a kisebbséget, annak kultúráját okolja, vagy az iskolai sikertelenséget örökölt, a kisebbségnek tulajdonított pszichológiai jellegzetességekkel magyarázza.

A homogén, csak a domináns kultúrát képviselő rendszerű oktatás szükségszerű velejárója a kisebbségi/hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikertelensége. Az iskolai integráció sikerének ezért feltétele az interkulturális szemlélet érvényesítése az iskola egészének pedagógiai megközelítésében és szemléletében. Az iskolának egyszerre kell törekedni az egyes gyerek személyes és társadalmi *identitásának megerősítésére*, az egymás – és egyáltalán az emberek iránti – *szolidaritás* megtartására/megtanítására és a *kritikai gondolkodásra*. A sok szempontúság, a nyitott gondolkodás hiányában ugyanis a kultúrák konfliktusa elkerülhetetlen, lehetetlenné válik az egyenrangú együtt-, és egymás mellett élés szabályaink kialakítása.

Az interkulturális oktatás kulcstényezője természetesen a pedagógus, akinek először a saját pozíciójára (előnyökkel és hátrányokkal járó csoporttagságai, illetve maga a tananyag kulturális meghatározottsága) kell reflektálnia ahhoz, hogy képes legyen mintát adni a szolidaritásra, mel-

tányosságra és a kritikai gondolkodásra. Erősítenie minden gyerek személyes és társadalmi identitását, valamint elősegíteni az egyéni képességek megjelenítését és a pálya- és iskolaválasztás determinációs hatásait csökkentő jó színvonalú iskolai teljesítményt.

Bourdieu szerint a *tanári habitus* az érzékelések, a cselekvés és a gondolatok összessége, amelyet a szereplők – ebben az esetben a tanárok – alkalmaznak egy kijelölt tevékenységi területen, amelyben szakmai kompetenciájuk alapján tevékenykednek. Ez azt jelenti, hogy a habitus olyan beépült alapvető attitűdök mintázata, amely biztosítja az irányultságot az előre soha nem látható helyzetekben. A habitus nem szűkíthető le az egyéni (pedagógiai) készségekre, sokkal hangsúlyosabbak azok az általános beállítódások, amelyek lehetővé teszik ezen készségek rugalmas alkalmazását a változó körülmények és helyzetek között. A habitust tehát nem szigorúan meghatározott szabályrendszernek kell tekintenünk, hanem inkább olyan keretnek, amelyen belül a tanár saját pedagógiai stílusában tevékenykedve fejleszt.

A pedagógiai habitus egyfelől a szakmai területre, másfelől magára a szakmai imázsra utal (tolmácsolja például azt, amire az oktatás és az iskola szolgál általában, illetve azt, hogy mi a tanár feladata és szerepe a kiemelt oktatási célok megvalósításában).

A habitus tehát hangsúlyosan beállítódás, érzékelési, cselekvési és gondolkodási jellemzők összessége, amelyek a készségekkel együtt „minősítik” a tanárt. A jó minőségű pedagógiai munkához szükséges alapvető beállítódásokat, illetve ismereteket-készségeket sokféleképpen megfogalmazhatjuk (pl. tantárgyi ismeretek-készségek, pedagógiai és didaktikai készségek, szervezési és menedzsment készségek, transzformációs készségek, szociális kompetenciák stb.), jelen képzés szempontjából azonban a következőket tartjuk kiemelten fontosnak:

- tudatosság – a saját értékek, mítoszok, sztereotípiák és világnézet tudatosítása – reflektáltsága, perspektívaváltás;
- tudás, ismeret – a különböző csoportok kulturális, társadalmi és családdinamikáinak megértése, társadalmi, történelmi és gazdasági helyzetük kritikai szemlélete;
- készségek – kultúraérékeny, rugalmas, (személyiség) erősítő bánásmód, tanulászervezői és értékelési stratégia, kommunikációs készségek, kritikai problémamegoldó gondolkodás, csoporttechnikák.

## A multi-interkulturális nevelés alapjai

- A szülőkkel/családokkal való pozitív kapcsolat
- Multikulturális tartalmak megfelelő reprezentációja a tanulási környezetben és a tananyagokban
- Új típusú pedagógusszerep (facilitátor), előítéletek csökkentése
- Minőségi oktatás mindenki számára
- Kultúraazonos pedagógia, a gyerek családi kultúrájához alkalmazkodó tanítás-tanulás
- A tanulás közös jelentésalkotó és ismeretszerző folyamatként való felfogása
- Gyermekközpontú pedagógia, segítő-támogató intézményi és csoportléggör
- Folyamatos reflexió és értékelés

Előzőek értelmében a multi- és interkulturális oktatás olyan személyi és intézményi változásokat feltételez, melyek kitágítják a hagyományos iskolai kereteket, lehetőséget adnak az eltérő perspektívák és egyenértékű szemlélet megjelenítésére. A különböző beavatkozások, változtatások, illetve fejlesztések egymással kölcsönhatásban alakítják a szervezeti kultúrát. A teljes iskolai kultúrát és környezetet át kell alakítani úgy, hogy minden egyes tanuló számára egyenlő lehetőséget biztosítson az aktív részvételhez az iskolában, és az élet minden területén.

*A sokféleség tudatosításától az elköteleződésig, majd a cselekvésig vezető folyamatot a következő szintekre érdemes kiterjeszteni:*

- Tanulói összetétel alakítása, felvételi
- Iskolai tér és tárgyi környezet
- Iskolavezetés
- Tantestület
- Diákélet
- Tanítási-tanulási tevékenység
- Tanterv
- Ünnepek, szertartások
- Szülőkkel való kapcsolat

Természetesen a fenti szempontok némelyike nem minden iskolára vonatkoztatható. Vannak olyan iskolák, ahol a tanulói összetételben a heterogenitás és kulturális sokféleség biztosítására kevés lehetőség adódik. A tárgyi környezet, a tanterv, a tanórai tevékenység, a testület, a diákélet, az iskolavezetés területén azonban számos lehetőség nyílik arra, hogy az iskolai léggör és kommunikáció nyitottabbá váljon. Az iskolai életbe bekerülhetnek a különböző kultúrákat repre-

zentáló (vallás, társadalmi csoport, kisebbségi/etnikai csoport, család) nézőpontok, tartalmak és azok a módszerek, amelyek a pozitív csoporton belüli attitűdöket, a dialógust és az együttműködést fejlesztik. Végül soron a hagyományos iskolában hátrányos helyzetű tanulók számára is megfelelőbb tanulási környezetet és sikerebb iskolai pályafutást eredményezhetnek.

A multi-interkulturális oktató-nevelő munka két nagyobb problémaköre a különbözőség és az egyenlőtlenség. Ezekkel több szinten és sokféle módon lehet (és kell) dolgozni (lásd feljebb), most azonban kiemeljük azt a kettőt, mely minden iskolában zajló pedagógiai tevékenység alapja:

- tananyag (curriculum),
- a tanulás szűkebb környezeti feltételei, konkrét osztálytermi munka (tanítási-tanulási stratégiák).

Az alábbi táblázatban példaként kiemeltünk néhány megoldási javaslatot, amelyekkel:

- mérsékelni lehet az oktatási intézményekben a különbözőséggel szembeni előítéleteket, hátrányos megkülönböztetéseket,
- javítani a hátrányos helyzetű tanulók esélyenlőségét a jobb életminőséghez, a továbbtanuláshoz és az egész életen át tartó tanuláshoz.

	<b>Különbözőség</b>	<b>Egyenlőtlenség</b>
<b>A szűkebb tanulási környezet/ osztálytermi munka</b>	<p>Az osztályterem téri elrendezése és díszítése alkalmazkodik a gyerekek életkorához és családi világához (tér szerkezet, különböző tevékenységek egyidejűsége, intimitás, közelség stb.)</p> <p>Differenciált, de magas szintű elvárások</p> <p>Tanítási és tanulási stílusok megfeleltetése</p> <p>Kommunikáció: kontroll helyett az affiliáció kommunikálása</p> <p>Heterogén-kooperatív csoportok (Lehetőség az együttműködésre és a kommunikációra)</p>	<p>Az interakciókban való részvétel és a tananyagokhoz, eszközökhöz való hozzáférés egyenlő esélyeinek elősegítése</p> <p>A kompetenciák és elvárások kijelölése, megfogalmazása.</p> <p>Egyenlő figyelem, mindenkivel való törődés</p>

	Különbözőség	Egyenlőtlenség
	Minden gyermek élményeinek, tapasztalatainak és képességeinek a bevonása Értékelés, az értékelés módszereinek sokfélesége	
<b>Tananyag</b>	A tananyag – ahol lehet – tükrözi a társadalom (beleértve a helyi közösség) multikulturális jellegét. A tények, események többoldalú megközelítését biztosítja. Lehetőséget teremt a különböző élmények megfogalmazására, tudatosítására	A tananyag foglalkozik az emberi jogok, a fajgyűlölet, a kirekesztés kérdéseivel. Pozitív példákat, mintákat ismertet és mutat be az értékek, és magatartások, beállítódások megerősítésére.

## A képzési program közvetlen célja

### Tudatosítás, a tanári attitűdök alakítása

- Önismeret
- Önreflexió
- Saját kulturális örökség azonosítása (családfa)
- Előítéletek gyengítése
- Az akkulturalizáció lehetséges kimeneteinek és következményeinek megismerése
- Előítéletekre és sztereotípiákra való reflektálás
- Kisebbségi csoportokkal kapcsolatos pozitív attitűdök megerősítése

### Ismeretek bővítése

- Az előítéletek és sztereotípiák kialakulásának, működésének és szociálpszichológiai funkcióinak ismerete.
- A különböző csoportokkal kapcsolatos előítéletek és diszkrimináció azonosítása a mindennapi életben.

- Az előítéletek csökkentésének stratégiáinak ismerete és a gyakorlati alkalmazás lehetőségeinek felmérése.
- Enkulturalizáció és akkulturalizáció definiálása, kultúrközi helyzetek azonosítása.
- Kisebbségi identitásfejlődés szakaszainak definiálása és a különböző fejlődési szakaszok felismerése.
- A multikulturális világ és társadalom globális folyamataira, jellemzőire nemzetközi, európai, nemzeti és helyi szinten,
- A XXI. század kihívásaira adott válaszokat megfogalmazó pedagógiai, oktatáspolitikai művek, dokumentumok, iskolai programok ismerete,
- Jacques Delors- féle Bizottság jelentése.
- UNICEF Oktatás Mindenkinek.
- Interkulturális szakirodalom (Lásd Bibliográfia).
- Az interkulturális nevelés-oktatás főbb jellemzői, problémátörténetének, a társtudományokhoz való kapcsolódásainak, főbb megközelítéseinek ismerete.
- A multikulturális társadalom – interkulturális nevelés során használt fogalmak tartalmának ismerete.
- A kultúraazonos pedagógiához szükséges ismeretek, a családi kultúra/családi szocializáció megismeréséhez szükséges szempontok elsajátítása (a család rendszerszintű megközelítése, szimbolikus család, családszerkezet, rokonság, légkör, tekintélyviszonyok, szerepek, kapcsolatok, gyerekfelfogás, otthon téri szerkezete, nyelv-kommunikáció stb.)

## MÓDSZEREK GYARAPÍTÁSA, TECHNIKÁK FEJLESZTÉSE

Mivel az interkulturális nevelés-oktatás a különböző kulturális és társadalmi csoportok közötti interakciókon alapul, értelemszerűen az osztálytermi munka szervezésében és struktúrájában is ennek megfelelő változásokra van szükség. A változás egyik legfőbb eleme, a tanulók kompetenciájának növelése saját tanulási folyamatukban, ami a tanulásban való aktív, alkotó részvételt és együttműködést jelent. Ennek ismert módszerei például a kooperatív tanulás-tanítás különböző változatai, a projekt módszer, az akciókutatás elemeinek alkalmazása, és a service-learning.

Bár az alapképzési és tovább-képzési programokban már megjelentek, elérhetőek az ezekre felkészítő kurzusok, a gyakorló pedagógusok és a tanárok új generációjának többsége nem szerzte meg még a kellő jártasságot a korszerű módszerekben. Ezért munkacsoportunk képzési programjában mintát ad a pedagógus saját tanítási gyakorlatában is alkalmazható változatos módszerekre és eszközökre is. A tanárjelöltek pedig már az alapképzés alatt megismerkedhetnek az interkulturális nevelés alapjaival.

## A tervezett témák és a képzés során alkalmazandó módszerek a következők

### TÉMÁK

1. Gyerekek és közösségeik
2. Önazonosság-tudat, önismeret
3. Az iskola szerepe, funkciója és célja a múltban, és ma
4. A tanári habitus, változó pedagógus szerepek
5. Kultúra – Mi a kultúra? A világ népeisége, népmozgalmak. Kultúra és megjelenései- családi kultúra.
6. Hatalom. A hatalom és intézményei. Ismeretek és ideológiák. Az iskola, mint a szocializáció intézménye.
7. Különbözőség. Egyéni változatok, sokszínűség. Szemben a különbözőséggel. Azonosság-tudat. Társadalmi igazságosság.
8. Pedagógia: Kulturálisan releváns/megfelelő pedagógia. Multikulturális tananyag, tartalmak. Kritikus olvasás, gondolkodás. Igazságos iskola.

### Módszerek

- Előadás
- Esetelemzés
- Irodalmi, szakirodalmi szemelvények csoportos megbeszélése
- Családfa, családtörténet/ek
- Helyzetgyakorlatok
- Szerepjátékok
- Statisztikai adatok elemzése
- Művészetek eszközeinek alkalmazása
- Drámatechnika elemeinek alkalmazása
- Játékos és tréning gyakorlatok, feladatok alkalmazása
- Média (videó, rádió, írott sajtó, film) felhasználása



## Várható eredmények

### TANÁROKNÁL

- Tudatosság szintjének növekedése a szakmai munkában az interkulturális nevelés területén
- Nagyobb érzékenység kialakulása az iskolai és az iskolán kívüli igazságtalanságok és egyenlőtlenségek iránt
- A tanárok és a szülők közötti kommunikáció javulása
- Törekvés a tanulási környezet és a tananyag multikulturális szempontok szerinti átalakítására (a helyi közösség jellemzőinek beépítésére)
- A kultúraazonos pedagógiai szemlélet és gyakorlat megalapozása
- Fejlettebb pedagógia, pszichológiai kultúra a mindennapi osztálytermi munkában
- Jártasság az interakciókra, együttműködésre épülő tanulási – tanítási módszerekben, gazdagabb pedagógiai eszköztár

### TANULÓKNÁL

- A hátrányos helyzetű tanulók iskolához való viszonyának és iskolai közérzetének javulása;
- a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi teljesítményének javulása;
- osztályközösség kohéziójának növekedése;
- az interperszonális feszültségek csökkenése.

A programtól hosszabb távon azt várjuk, hogy a megváltozott iskolai környezetben, illetve annak következtében a tanulók

- képesek lesznek beszélgetni a szűkebb és tágabb közösségükben növekvő kulturális és nyelvi sokszínűségről
- össze tudják hasonlítani és a kultúrákat és azok értékeit
- felismerik saját kulturális azonosságukat, nemzeti, etnikai, vallási, nemi, életkori, többségi-kisebbségi, nyelvi stb. hovatartozásukat
- megértik és tisztelik az azonosságtudat eltérő kifejezési formáit
- felismerik a fajgyűlöletnek, a diszkriminációnak, az előítéleteknek és sztereotípiáknak mind az egyének életére, mind a társadalmi környezetre gyakorolt hatásait.

## A koncepció, a NAT és a kerettanterv kapcsolata

Munkacsoportunk a koncepció kialakításakor épített a Nemzeti Alaptantervben és a kerettantervben foglaltakra. Mindkettőben követelményként szerepel a nemzeti, nemzetiségi és kisebbségi kultúrák értékeinek a megismerése és tisztelete mellett más európai kultúrák megismerése és megbecsülése is.

A személyiségfejlesztés során az önismeret, az ön-azonosságtudat erősítése, valamint azoknak a készségeknek a fejlesztése hangsúlyos, amelyek az iskola szocializációs munkája során „tudatosítja a tanulóknak a közösség demokratikus működésének értékét és néhány általánosan jellemző szabályát. Tisztázza az egyéni és közérdek, a többség és kisebbség fogalmát, és ezek fontosságát a közösséghez, illetve egymáshoz való viszonyulásban.”

A NAT külön fejezetbe foglalja a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás és nevelés elveit.

„A nemzeti kisebbségi nevelés és oktatás célja a tanulók nemzetiségi közösséghez való tartozásának erősítése. Ezt a célt a nemzetiségi nyelv és kultúra közvetítésével, a nemzeti kisebbség sajátos helyzetének megismertetésével éri el a következő elvek szerint:

- a helyi tantervekben megjelenő szabad sáv a kötött nyelvi és népismereti óraszám miatt általában kisebb mértékű az általánosnál;
- ezt a hátrányt a műveltségi területek erőteljesebb integrációjával, a kiemelt fejlesztési feladatok átgondolt megjelenítésével kell a helyi tantervi szabályozás szintjén kiegyenlíteni;”

Mivel a NAT és a kerettanterv meglehetősen egyértelműséggel kijelöli a nemzetiségi és etnikai kisebbségekre vonatkozó ismeretek (pl. népismeret) és nyelvek tantervi helyét és funkcióit, munkacsoportunk koncepciójában az önismeretet, az előítéletek gyengítését, a csoportok közötti kommunikáció fejlesztését hangsúlyozza, illetve azokat a megközelítéseket és módszereket, valamint azokat a társadalmi-kulturális ismereteket állítja középpontba, amelyek a hátrányos helyzetű, köztük kiemelten a roma tanulók iskolai sikerességét, iskolai továbbhaladását és társadalmi érvényesülését segítik elő.

---

# PROGRAMTANTRV

---



## Multikulturális tartalmak – interkulturális nevelés

A munkacsoport által kidolgozott program célja, hogy megerősítse a leendő pedagógusokat abban, hogy a fenti célok érdekében

- átalakíthatják az iskola és szűkebb környezetének kapcsolatát,
- fejleszthetik az iskola belső világát, illetve
- formálhatják saját pedagógusszerepüket.

A saját élményű és a hagyományosabb tanulást ötvöző program hat modulból áll.<sup>1</sup> A modulok egymásra épülnek, de a 2. félévi kurzusnak nem előfeltétele az előző félév. A program jelen formájában bevezethető bármelyik pedagógusképző intézményben, de felépítésénél fogva a 2 x 45 órás képzés könnyen 3 x 30 vagy 30 + 60 órássá alakítható.<sup>2</sup> A közvetlenül a tanárképzést célzó 5. és a 6. modul kivételével, „közismereti” tárgyként mindegyik modul önállóan is beiktatható bármely felsőoktatási intézmény tantervébe. A program széleskörű felhasználhatóságát szolgálja az is, hogy viszonylag jól alakítható: a kifejezetten pedagógiai részegységek elkülöníthetők, vagyis a nem pedagógusképző intézményben elhagyhatók, esetleg másra cserélhetők.

---

<sup>1</sup> Mindegyik modul tartalmaz tréninggyakorlatokat, melyek a saját élményen keresztül történő tanulás segítségével biztosítják az értékek és attitűdök formálását, megerősítését. Természetesen – változatos tanulásszervezési formában – valamennyiben sor kerül az új ismeretek elsajátítására, és azok konszolidálására, illetve kontextualizálására. Az első négy modul a témához kapcsolódó elméletek pedagógiai összefüggéseivel és/vagy gyakorlati iskolai kérdéseivel zárul. A két utolsó modul esetében erre azért nincs szükség, mert a multikulturális pedagógia kérdései köré szerveződve mindkettő közvetlenül pedagógiai jellegű.

<sup>2</sup> A harmincórás bevezető kurzus pl. kialakítható az első három modulból akár egy-egy téma kihagyásával, akár úgy, hogy az első két modult a harmadik modul bevezető témája zárja, vagy a 2. és a 3. modul képez egy kurzust. De önálló 30 órás képzés alakítható az 5–6. modulból is, vagy a 4. modulból és az 5–6. modul 15 órára rövidített változatából. Hasonlóképpen rugalmasan többféle változat hozható létre a 60 órás képzéshez is. Néhány változat illusztrálására lásd a mellékletet!

## A program jellemzői

**A tervezett alapprogram időtartama:** 2 félév (2 x 45 óra)

**Heti óraszám:** 3

**Óratípusa:** előadás + gyakorlat

**Kreditértéke:** (2 x) 3

A kurzus/ok teljesítésének feltétele:

- szemináriumokon való részvétel,
- egy prezentáció ,
- projektmunka (és annak bemutatása).

A kurzus felvételének előfeltétele:

Pszichológia-szociálpszichológia

## A program felépítése, szerkezete

### 1. félév

A modul megnevezése	Blokk/téma	Óraszám	Célok	Követelmények
1. Bevezetés a sokféleség, másság-idegenség és az identitás nagyobb témaiba összesen 15 óra	1.1 Bemutkozás, ismerkedés-csoportalakítás	2	Ismerkedés, csoportszabályok kialakítása	A magunkra és másokra vonatkozó nézetek tudatosítása, eredetük felismerése  A személyészlelésre a sztereotípiákra, előítéletekre vonatkozó elméleti ismeretek – felidézése, – bővítése és – iskolai helyzetekre történő alkalmazása
	1.2 Sokféleség-mátság azonosságtudat-identitás	4	A sokféleség élménye és a saját kultúra tudatosítása – önismeret – reflexió  Képzetek felderítése	
	1.3 Képek, képzetek, hiedelmek (a sztereotípiák, előítéletek, a kisebbségi sztereotípiák állandósága)	3	Előítéletek, sztereotípiák vizsgálata – önismeret – reflexió - az előítéletek gyengítése  A személyészlelés jellemzőinek tudatosítása  Az előítéletekre, sztereotípiákra vonatkozó ismeretek megerősítése, bővítése	
	1.4 Az első benyomás lehetséges következményei és/vagy az előítéletek-sztereotípiák hatása a tanulók teljesítményére	3	A stigmatizálás, címkézés és az identitásproblémák stb. Veszélyeinek, valamint a tanulók iskolai teljesítményre gyakorolt hatásainak felismerése	
	1.5 Legitimáció – az identitások erősítése-megkérdőjelezése az iskolában	3		

A modul megnevezése	Blokk/téma	Óraszám	Célok	Követelmények
2. Csoportviszonyok. Csoportok közötti kapcsolatok és a kapcsolatok alapmodelljei összesen 12 óra	2.1 Csoportközi viszonyok – csoportkapcsolatok többség-kisebbség (előnyök-hátrányok és azok reprezentációi) stratégiák az előnyök fenntartására a kisebbségi helyzetből eredő stratégiák	2	A többségi és kisebbségi nézőpont megkülönböztetése  Viselkedésünk és elvárásaink másokra gyakorolt hatásának a tudatosítása  Saját előítéletekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos tudatosság növelése	Legyen képes adott helyzetek és szövegek elemzésekor a kisebbségi és a többségi nézőpont megkülönböztetésére.  Értse meg a többségi nézőpont hatását a kisebbségi csoporttudatra és stratégiákra, valamint a csoporthoz tartozók önképére
	2.2 Hatalom – hatalomgyakorlás hatalommegosztás emberi jogok kisebbségi jogok	4	Szociálpszichológiai és szociológiai ismeretek bővítése	
	2.3 Az egyenlőtlenségi rendszer társadalmi rétegződés – (iskolázottság – foglalkozás – vagyoni helyzet stb.) – hátrányos helyzet.	4	Értse meg a társadalmi előnyök és hátrányok működését, mind a nagyobb rendszer, mind az egyén szintjén	
	2.4 A társadalmi előnyök és hátrányok hatása az iskolai pályafutásra esélyegyenlőség – egyenlőtlenség – hátrányos helyzet	2	Annak felismerése, hogy a kisebbségi helyzet elfogadása különböző, a gyerekek iskolai pályáját befolyásoló stratégiákhoz vezethet.  Az esélyek „sérülékenysége”	A szakirodalom feldolgozása, elméleti tájékozódás



A modul megnevezése	Blokk/téma	Óraszám	Célok	Követelmények
<b>3. Multikulturális társadalom: kultúrák, csoport- és családi kultúrák</b> <b>összesen 18 óra</b>	3.1 A multikulturális társadalmak kialakulása, jellemzői	3	Bevezetés a multikulturális társadalmak kialakulásának történetébe a főbb kultúraelméletek, modellek és a kultúrák	Ismerje a témával kapcsolatos alapfolyamatokat, tendenciákat
	3.2 Kultúrafogalmak, kultúra és csoportkultúrák (csoportkulturális sajátosságok) csoport és családi kultúra	3	leírására használt fogalmak megismerése a különböző akkulturalizációs stratégiák és ezek csoport- és egyén-szintű következményeinek megismerése	Ismerje a kulturális alapfogalmakat és ismerje fel őket filmrészletek, szövegek stb. Elemzések Szakirodalmi tájékozódás
	3.3 A különböző kultúrájú csoportok együttélése (asszimiláció, integráció, koegzisztencia, enkulturalizáció, akkulturalizáció)	4	Ismerkedés néhány csoport életmódjával, szokásaival stb.  A hatékony kommunikáció tudatosítása. A konfliktusokkal kapcsolatos elméleti ismeretek megismerése	Elfogulatlanságra törekvés
	Csoportkultúrák – csoportkultúrák magyarországon		saját konfliktuskezelési stratégiák tudatosítása, kontrollja	Ismerje a konfliktusok típusait, funkcióit és saját konfliktuskezelési technikáit
	3.4 Kultúrák és kulturális konfliktusok. Kulturális konfliktusok az iskolában konfliktuskezelés	3	Bevezetés a multikulturális és a kultúra-azonos pedagógia történetébe, szakaszaiba. A célok és eredmények áttekintése	A fogalmak és a multikulturális és kultúraazonos pedagógián belüli főbb irányzatok ismerete
	3.5 Bevezetés a multikulturális és a kultúraazonos pedagógiába.	2		
	A kurzus értékelése			

## 2. félév

A modul megnevezése	Blokk/téma	Óraszám	Célok	Követelmények
4. Többség és kisebbség Magyarországon összesen 15 óra	4.1 Bemutakozás – ismerkedés – csoportalakítás csoportok közötti távolságok	3	Ismerkedés ráhangolódás  Társadalmi távolságok felmérése és az önismeret fejlesztése	Ismerje meg a közvélemény-kutatások eredményeit, és mérje fel saját helyét
	4.2 A hazai kisebbségi csoportokkal kapcsolatos hiedelmek, eltérő attitűdök és azok okai (integráció, kultúra, érintkezések stb.)	3	Előzetes hiedelmek, attitűdök feltárása, az okok tudatosítása  Perspektívaváltás empátia fejlesztése az eltérő nézőpontok és a saját felfogás, valamint az önmegfogalmazás különbözőségeinek tudatosítása	Részvétel-önreflexió Szakirodalmi tájékozódás  Legyen képes a különböző nézőpontok megfogalmazására
	4.3 Cigányok cigányszemmel mesék – cigányirodalom – filmek	3	a cigányságon belüli heterogenitás tudatosítása	Tájékozottság a cigányságon belüli csoporttagozódásokról
	4.4 Különböző cigánycsoportok Magyarországon	3	Az integráció és a különnevelés – érvek–ellenérvek megismerése saját vélemény kialakítása-vitakészség alakítása	Saját vélemény megfogalmazása, érvelés – mások véleményének meghallgatása, figyelembevétele
	4.5 Cigány gyerekek az iskolában. Diszkriminációs tendenciák együtt vagy külön	3		

A modul megnevezése	Blokk/téma	Óraszám	Célok	Követelmények
5. A multikulturális társadalom iskolája i. A sokféleség reprezentációja az iskolában * összesen 12 óra	5.1 A multikulturális pedagógia céljai. Megközelítések és törekvések. A multikulturális iskola három alappillére (előítéletmentesség – kultúraazonos pedagógia – a tanár személyisége, pedagógiai kultúrája)	3	<i>Perspektívaváltás:</i> a csoport-/családi kultúra nem hátrány, hanem előzetes kulturális „készlet”, ami az oktatás során felhasználható	Legyen képes az oktatással kapcsolatos különféle nézőpontok belátására, elfogadására Ismerje az eltérő megközelítések elméleti hátterét
	5.2 A kultúraazonos pedagógia. A családi és az iskolai kultúra megfeleltetésének szintjei, helyszínei és határai. Az illeszkedés modelljei	3	A családi kultúra iskolai reprezentációjának lehetőségei. Határainak végiggondolása. Ráismerés az iskolai részvételt és teljesítményt erőteljesen befolyásoló (családi) kulturális hatásokra	Legyen képes az otthon „tantervének” felismerésére,
	5.3 A sokféleség reprezentációja az iskola tér-/idő- és tevékenységrendszerében	3	Annak tudatosítása, hogy a multikulturális szemlélet érvényesítése nem korlátozható a tanórára	És tudja viszonyítani az iskolai tantervekhez
	5.4 A multikulturális iskola kapcsolatrendszerei. Szülői segítőhálózat. Tanár–szülő interakciók egyenrangúsága, rendszeresége. Tanári segítőhálózat és szakmai együttműködés a saját és más iskolák tanáraival.	3		Tudatosítsa az egyenrangú kommunikáció jelentőségét, és ismerje az iskola és környezet alakításának néhány stratégiáját

\*mivel a kurzus önállóan is felvehető, egy-egy nélkülözhetetlen téma kisebb átfedésben van az előző félévivel.

A modul megnevezése	Blokk/téma	Óraszám	Célok	Követelmények
6. A multikulturális társadalom iskolája II. A sokféleség reprezentációja a tanításban összesen 18 óra	6.1 A változó tanári szerep. A tanár mint szerep-modell. A tanár mint híd és közvetítő. A tanár mint „kutató”. A tanár személyisége és habitusa	3	A pedagógusszerep és habitus jelentőségének, jellemzőinek tudatosítása.  Annak felismerése, hogy a pedagógus mind a tágabb, mind a szűkebb tanulási környezet alakítója	Önismeret. Legyen képes az új tanárszereppel kapcsolatos attitűdjeinek – véleményének megfogalmazására  Az új szerephez szükséges elméleti és módszertani ismeretek
	6.2 A sokféleség megjelenítését és az egyenlőséget szolgáló tanulási környezet megteremtése és módszerei (a tanterem berendezése, segítő légkör, magas szintű elvárások, differenciálás, kooperatív tanulás, a családi kultúra elemeire is építő tanulási folyamat és szervezés stb.) Multikulturális tananyagok és tankönyvek bemutatása Néhány nemzetközi és hazai program bemutatása	9	Tananyagok, tankönyvek, hazai és külföldi programok bemutatása. Tájékozódás  Saját multikulturális értékek tudatosítása és alkalmazása az iskola-tervezésben	Ismerjen néhány multikulturális szemléletű tankönyvet és programot. Legyen képes a hazai tankönyvek multikulturális szemléletű kritikájára
	6.3 „A mi iskolánk” projekt  A kurzus értékelése	6		Legyen képes a tanultak alkalmazására és az együttműködésre

## Bibliográfia

- Aronson, E.: Az előítélet. In: A társas lény. KJK, Budapest, 1987, 233–275. oldal
- Aronson, E.: Személyközi kommunikáció és érzékenység. In: A társas lény. KJK, Bp., 1987, 313–347. oldal
- Banks, J. A.: Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések és dimenziók. In: Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998. 65–77. oldal
- Bernáth Gábor: Hozott anyagból. A magyar média romaképe <http://beszelo.c3.hu/03/06/07bernath.htm>
- Berner, Hans: Projektoktatás. Az oktatás kompetenciái. Aula, Budapest, 2004, 177–195. oldal
- Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. – Segall, M. H. – Dasen, P. R.: A kultúra és a viselkedés hasonlóságai és különbségei. In: Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998. 18–42. oldal
- B. Nagy Éva – Kaposvári Anikó (szerk.): Megtanulni együtt élni másokkal. Beszélgetések az iskolai esélyegyenlőtlenségek leküzdésének lehetséges útjairól. Tanári útmutató. EJBO Könyvek 4. Budapest, 2001.
- Boreczky Ágnes: Multikulturális pedagógia – új pedagógia? Új Pedagógiai Szemle, 1999/4. ápr. 26–39. oldal
- Boreczky Ágnes: A kultúraazonos pedagógia vázlata. In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk.): Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. Budapest – Pécs, 2001. Tanárképzők Szövetsége – PTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, 166 p. 91–101. oldal
- Boreczky Ágnes: A szimbolikus család. Gondolat, Budapest, 2004.
- Brander, P. és mtsai: Kompas. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez. Mobilitás GYISM, 2004.
- Csernusné Ortutay Katalin: Nyelvtörvények, elnemzetlenítés. <http://www.history.hu/archivum/2002/020910csernusne.htm>
- Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998.
- Csepeli György – Örkény Antal-Székelyi Mária (szerk.): Kisebbségsszociológia. Minoritás Könyvek, Minoritás Alapítvány, Budapest, 1997.
- Csongor Anna – Szuhay Péter: Cigány kultúra, cigánykutatások. In: Kisebbségsszociológia. (szerk.: Csepeli Gy. – Örkény A. – Székelyi M.), Minoritás Könyvek, Minoritás Alapítvány, Budapest, 1997, 82–100. oldal
- Drjenovszky Zsófia: Dél-Korea tegnap és ma. Tradíció és modernitás a dél-koreai városi családoknál. (<http://www.terebess.hu>).
- Fábián Zoltán: Tekintélyelvűség és előítéletek. Új Mandátum, Budapest, 1999.
- Fleck Gábor – Virág Tünde: Hagyomány vagy alkalmazkodás, avagy Gilvánfa kívül-belül. Szociológiai Szemle, 1998/1, 67–92. oldal
- Forray R. Katalin – Hegedűs, T. András: Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapest, 1998, 13–153. oldal
- Goffman, E.: Stigma és szociális identitás. In: Erős F. (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. Új Mandátum, Budapest, 1998. 263–296. oldal
- Hall, E. T.: Rejtett dimenziók. Gondolat, Budapest, 1980.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigánygyerekek az általános iskolában. Új Mandátum, Budapest, 2002.
- Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv: válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból. IF Alapítvány, Budapest, 2002.
- Juhász Júlia: Találkoztam boldoguló cigányokkal is (Interjúk). Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- Kalla Éva – Soproni Ágnes: „Írják le a sóhajtásomat!” Milyen lehet cigánynak lenni? (Interjúk) Magvető Kiadó, Budapest, 1997.
- Kovács Mónika (szerk.): Holokausztoktatás és autonómiára nevelés. HAE, 2001.
- Ladányi János – Szelényi Iván: A kirekesztettség változó formái. Napvilág Kiadó, Budapest, 2004.
- Mihály Ildikó: Kendő, kereszt, kipa – avagy vallási jelképek az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2004. febr.
- Sherif, M.: A fölérendelt célok szerepe a csoportközi viszonyok enyhítésében. In: Erős F. (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. Új Mandátum, Budapest, 1998. 121–132. oldal
- Szuhay Péter: A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Panoráma, Budapest, 1999.
- Terestyéni Tamás: Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi. <http://beszelo.c3.hu/04/05/12terestyeni.htm>
- Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- Az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
- Nemzeti alaptanterv
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette nemzetközi bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris, Budapest, 1997.

## Néhány javasolt változat a 90 órás képzés 30 és 60 órás programmá alakításához

Modul/óraszám	30 órás képzési program			60 órás képzési program (30 órás d változat + 30 óra)	90 órás képzési program
	a változat	b változat	c változat		
Csoportalakítás	1	1	1	1	3
<b>1. Bevezetés a sokféleség, más-ság-idegenség és az identitás nagyobb témáiba (15 óra)</b>	4			7	12
Identitás – sokféleség – más-ság				2	3
Képek, képzetek hiedelmek	2			1	3
Első benyomás, előítéletek				2	3
Legitimáció az iskolában	2			2	3
<b>2. Csoportviszonyok. Csoportok közötti kapcsolatok és a kapcsolatok alapmodelljei (12 óra)</b>	4			8	12
Csoportközi viszonyok (előnyök-hátrányok, reprezentációk, stratégiák)	1			2	2
Hatalom, hatalomgyakorlás, kisebbségi jogok	2			2	4
Az egyenlőtlenségi rendszer				2	4
Egyenlőtlenségek – iskolai pályafutás	1			2	2
<b>3. Multikulturális társadalom: kultúrák, csoport- és családi kultúrák (18 óra)</b>	4	9	3	14	18
A multikulturális társadalmak kialakulása, jellemzői	1	3	2	3	3
Kultúrafogalmak, kultúra- és csoportkultúrák	2	2		2	3

Modul/óraszám	30 órás képzési program			60 órás képzési program (30 órás d változat + 30 óra)	90 órás képzési program
	a változat	b változat	c változat		
A különböző kultúrájú csoportok együttélése		2		2	3
Csoportkultúrák – csoportkultúrák Magyarországon				2	4
Kultúrák – kulturális konfliktusok. Iskolai konfliktusok	1	2		2	3
Bevezetés a multikulturális és a kultúraazonos pedagógiába				3 (2 +1 kurzus-értékelés)	2 (1 + 1 kurzus-értékelés)
<b>4. Többség és kisebbség Magyarországon (15 óra)</b>	6	6		10	15
Csoportok közötti távolságok Magyarországon	1			2	3
A hazai kisebbségi csoportokkal kapcsolatos hiedelmek, eltérő attitűdök és azok okai	1	1		2	3
Cigányok cigányszemmel	2	1		2	3
Különböző cigánycsoportok Magyarországon	2	2		2	3
Cigány gyerekek az iskolában.		2		2	3
<b>5. A multikulturális társadalom iskolája I. A sokféleség reprezentációja az iskolában (12 óra)</b>	5	10	12	8	12
Bevezetés – A multikulturális iskola három alappillére	2	4	4	2	3
A kultúraazonos pedagógia. A családi és az iskolai kultúra megfelelése	1	2	4	2	3
A sokféleség reprezentációja az	1	2	2	2	3

Modul/óraszám	30 órás képzési program			60 órás képzési program (30 órás d változat + 30 óra)	90 órás képzési program
	a változat	b változat	c változat		
iskola tér-/idő- és tevékenység-rendszerében					
A multikulturális iskola kapcsolat-rendszerei	1	2	2	2	3
<b>6. A multikulturális társadalom iskolája II. A sokféleség reprezentációja a tanításban (18 óra)</b>	6	4	14	12	18
A változó tanári szerep	1	2	2	2	3
A sokféleség megjelenítését és az egyenlőséget szolgáló tanulási környezet 1. (a tanterem berendezése légkör, elvárások, egyenlő figyelem stb.)	1		2	2	3
A sokféleség megjelenítését és az egyenlőséget szolgáló tanulási környezet 2.	1		2	2	
A sokféleség megjelenítését és az egyenlőséget szolgáló tanulási környezet 3. (differenciálás, kooperatív tanulás, új formák és új technikák stb.)	1		2	2	3
Multikulturális tananyagok és tankönyvek bemutatása	2				3
Néhány nemzetközi és hazai program bemutatása		1	3	2	
Projekt készítése-bemutatása			2	2 (1+1)	5
A program értékelése		1	1		1



---

# MODULLEÍRÁSOK

---



---

1. FÉLÉV

---



---

## 1. MODUL

BEVEZETÉS A SOKFÉLESÉG, MÁSSÁG-  
IDEGENSÉG ÉS AZ IDENTITÁS NAGYOBB  
TÉMÁIBA

---



## Tartalom

1.1 Ráhangolódás, csoportalakítás.....	43
1.1.2 Bemutatkozás, ismerkedés .....	48
1.1.3 Megbeszélés .....	50
1.1.4 Csoportszabályok.....	51
1.1.5 Gyakorlat – Különbözőség és azonosság .....	53
1.2 Identitás(ok) és családfa .....	55
1.2.1 Családfa .....	55
1.2.2 Családtörténetek .....	58
1.2.3 Önazonosság .....	68
1.2.3 Hagyma modell: önazonosság .....	70
1.2.4 A családi kultúra és a szocializáció. Az identitások átörökítése, mintázatai .....	72
1.2. 4 Gyakorlat.....	93
1.3. Képek – képzetek – hiedelmek. (Az előítéletek és a kisebbségi sztereotípiák állandósága) .....	128
1.3.1 Előítéletek és sztereotípiák: a többségi nézőpont/ok dominanciája.....	131
1.3.2 Gyakorlat.....	132
1.3.3 Gyakorlat.....	137
1.3.4 Gyakorlat.....	137
1.4 Az előítéletek-sztereotípiák hatása .....	155
1.4.1 „Címkék” – gyakorlat az elvárások hatásáról .....	155
1.4.2 Az előítéletek-sztereotípiák hatása a tanulói teljesítményre .....	157
1.5 Legitimáció – az identitások megerősítése és megkérdőjelezése az iskolában.....	160
1.5.1 Gyakorlat.....	160





<b>A modul célja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ismerkedés.</li> <li>– Az elvárások és a képzés céljainak megfogalmazása.</li> <li>– A képzés keretének és szabályainak meghatározása.</li> <li>– Az együttműködő légkör megalapozása, az azonosság-különbözőség témájának bevezetése.</li> <li>– A társadalmi heterogenitás tudatosítása.</li> <li>– Az identitás családi gyökereire való reflexió.</li> <li>– Annak bemutatása, hogy minden ember saját kultúrájának, egyéni személyiség jellemzőinek és tapasztalatainak sajátos keveréke.</li> </ul>
<b>Időkeret</b>	15 óra
<b>A fejlesztés fókuszai</b>	<p>A szociális kompetencia szintjén: igazságérzet, szociális érzék, nyitottság, önismeret, empátia, holisztikus szemléletmód, információkezelés, felelősségtudat.</p> <p>Az értékek, attitűdök szintjén: a sokféleség tudatosítása, elfogadása.</p>
<b>Forrás: kötelező és ajánlott irodalom</b>	<p>Aronson, E.: Az előítélet. In: A társas lény. Budapest, 1987, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 233–275. oldal</p> <p>Bernáth Gábor: Hozott anyagból. A magyar média romaképe. <a href="http://beszelo.c3.hu/03/06/07bernath.htm">http://beszelo.c3.hu/03/06/07bernath.htm</a></p> <p>Boreczky Ágnes: A szimbolikus család. Budapest, 2004, Gondolat.</p> <p>Fábián Zoltán: Tekintélyelvűség és előítéletek. Budapest, 1999, Új Mandátum.</p> <p>Feischmidt, M. (szerk.): Előszó. In: Multikulturalizmus. Budapest, 1997, Osiris – Láthatatlan Kollégium, 7–29. oldal</p> <p>Kunda, Z.: A kultúra és a self. In: Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.): Értékek az életben és a retorikában. Budapest, 2003, Akadémiai Kiadó, 328–341. oldal</p> <p>Pataki Ferenc: Előítélet, idegengyűlölet, tolerancia szociálpszichológiai szempontból. In: Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária (szerk.): Kisebbségsszociológia: Minoritás Könyvek, Budapest, 1997, Minoritás Alapítvány, 21–30. oldal</p>





## 1.1 Ráhangolódás, csoportalakítás

### ELMÉLETI HÁTTÉR – RÖVID BEMUTATÁS

A „csoport<sup>1</sup>: – valamely tekintetben, valamilyen szempont szerint együvé tartozó személyek vagy dolgok összessége – valamely feladatra egységbe tömörült, szervezett alakulat...”

„A kiscsoport<sup>2</sup> olyan emberek együttese, amelyben részt vevő egyének egymást közvetlenül érzékelik, s egymással folyamatosan vagy rendszeresen interakcióba lépnek.” A Multikulturális tartalmak – interkulturális nevelés témában szervezett tanártovábbképzés, illetve alapképzés során meghatározott időtartamra (30, 60, 80 vagy 90 óra) a képzésben részt vevők csoportot alkotnak, és a közös munka eredményessége, hatékonysága szempontjából kiemelten fontos, hogy csoportként is működjenek. Ennek egyik alapfeltétele az, hogy megismerjék egymást, oly mértékig, amely a közös munkát gördülékennyé teszi. A téma különösen érzékeny a személyes hitekre, beállítódásokra, értékrendre, ugyanakkor az együttműködés feltételez és megkíván közös normákat és szabályokat. A közös munka kezdetekor tehát három alapvető feladat áll a csoport vezetői előtt:

- a) a kölcsönös bemutatkozás, a megismerkedés biztosítása,
- b) a képzéssel kapcsolatos elvárások és követelmények tisztázása,
- c) a csoport közös normáinak, szabályainak a megalkotása a csoport tagjaival együtt.

A csoportban végzett közös munka hatással van életünkre. A téma, amelyet megvitatunk közösen, a feladat, amelyen dolgozunk, döntésekkel jár, de egy csoport tagjának lenni sok tapasztalatot is jelent emberi kapcsolatainkban. Tanulunk magunkról és másokról.

Egy csoport tagjának lenni kielégít különböző pszichológiai igényeket is:

- az érzést, hogy egy csoport tagja vagyok,
- a valahová tartozás érzését,
- a bizalmat,
- az együttlét örömét/bánatát,
- a magány enyhítését,
- a felelősség nyomásának enyhítését,

<sup>1</sup>Magyar Értelmező Kéziszótár. Budapest, 1987, Akadémiai Kiadó.

<sup>2</sup> Rudas János: Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlat. Budapest, 1990, Kairosz Kiadó, 16. oldal

- az elkötelezettség érzését mások vagy egy ügy iránt,
- a lelkesedés átadását másoknak.

A csoportban végzett tevékenység sokféle célt szolgálhat. Itt kiemelnénk a közös tanulást, döntések meghozatalát, problémák megoldását vagy közös programok, projektek megvalósítását.

A csoportmunka indulásakor érdemes átgondolni, hogy mikor működik jól egy csoport.

A csoport működése sikerességének megítéléshez két út is lehetséges.

*Először is* ennek megítélésére feltehetünk magunknak kérdéseket, mint például:

- Mi történt?
- Azt az eredményt kaptuk, amit elvártunk?
- Mit végeztünk
- Meddig jutottunk?
- Milyen döntéseket hozott a csoport?
- Mennyire voltak elégedettek a csoportban folyó munkával a résztvevők?

*Másodszor:* érdemes volt-e az a munka, amit közösen végeztünk, különös tekintettel magára a folyamatra?

- Hogyan oldottuk meg a felmerülő problémákat?
- Hogyan születtek a döntések a folyamat alatt?
- Milyen jól dolgozott a csoport együtt?
- Milyen volt a csoportmunka hangulata?
- Volt-e olyan, aki erősen dominált a csoportban?
- Került-e valaki vagy kerültek-e valakik a perifériára?
- A résztvevőket stimulálta-e a munka, elég kihívó volt-e számukra?
- A résztvevők hatással voltak-e egymás elképzeléseire, beállítódásaira?

Egy meghatározott célból és adott időtartamra verbuválódott csoportban szerzett élmény, tapasztalat közvetlen befolyással van az egyénre, arra, hogyan viszonyul saját csoportjához, saját referenciacsoportjaihoz. A hatás természetesen lehet pozitív és negatív is. Ha nem érzi jól magát a csoport tagjaként, vagy a kirekesztést éli meg például, akkor negatív érzelmek keltődnek benne, frusztráció, harag. Ezt magukkal viszik haza, vagy munkahelyükre. Ezek azok a következmények, amelyek „költségei” a sikertelen csoportmunkának. Ezért a csoport vezetője, a képző, facilitátor, a tréner a felelős.

A sikeres csoportmunkának mélyreható pozitív hatása is lehet természetesen. A sikeres csoportmunka egyben segíti, javítja az együttműködést a családban, munkahelyen, fejleszti a kommunikációs készséget és erkölcsileg is hasznos.

A hatékony csoportmunka öt eleme

1. a tartalom fókuszának megtartása,
2. a folyamat fókuszának a megtartása,
3. a beszélgetés, a tevékenység nyitottságának és egyensúlyának a megtartása,
4. a személyeskedés elkerülése,
5. a szerepek, a normák és szabályok világosak, mindenki számára érthetőek és követhetőek és betarthatóak.

### 1.1.1 Névtanulós játék

#### A gyakorlat célja:

- A csoport tagjai megtanulják egymás nevét, hogy kényelmesen, jól érezzék magukat a közös munka alatt.

**Csoportméret:** 10-22 fő

**Időigény:** csoportmérettől függően 10-12 perc

#### Anyagszükséglet:

- Semmi, illetve kisméretű labda.

#### Folyamat:

1. A facilitátor/játékvezető/trénertől jobbra álló személy mondja először saját nevét, keresztnévét, de leginkább azt a nevet, amelyen szeretné, ha a többiek szólítanák a csoportmunka ideje alatt.
2. A tőle jobbra álló mondja az előtte álló nevét, és hozzáteszi a sajátját.
3. A harmadik az előtte lévők nevét sorban megismétli és hozzáteszi a sajátját, és így tovább.
4. A játékvezetőnek az összes résztvevő nevének megisméltése vár, és a végén a sajátját is mondja.

#### VÁLTOZAT 1.

A körben állók az első kör után úgy próbálják rögzíteni a neveket, hogy a kis maroklabdát annak a résztvevőnek dobják, akinek a nevét már ismerik, megjegyezték.

A labda dobásával egy időben hangosan mondják a résztvevő nevét, és egyidejűleg helyet is cserélnek vele.

Most a második választ ki valakit, akinek a nevét ismeri, dobja a labdát, mondja a nevét, és helyet cserél vele a körben.

Ez a változat több figyelmet igényel, dinamikusabb és a nevek rögzítését szolgálja.

## VÁLTOZAT 2.

Névkitűzővel is megoldhatjuk a nevek megtanulását, ez kevésbé szórakoztat, de időtakarékos. A névtanulás előző változata helyett játszhatunk mást, például „Indián név” játékot.

1. A résztvevőknek kiosztunk egy darab kartont/kis lapot és tollat vagy ceruzát.
2. Írjanak rá egy jelzős indián nevet, amelyről úgy gondolják, hogy leginkább jellemzi őket.
3. Helyezzük a lapokat egy kosárkába.
4. Haladjuk körbe, egyenként húzzanak ki egy nevet a kosárból, és aki kihúzta, próbálja kitalálni, hogy ki annak az indián névnek a tulajdonosa.
5. Ha nem sikerül kitalálnia, a csoporton a sor, hogy kitalálja. Végül „szabad a gazda”, az illető mutatkozzon be, és mondja meg, miért választotta ezt a nevet.
6. Ő húzza ki a következő lapot.
7. És így tovább.

A játék szórakoztató és emlékezetes, a tanfolyam ideje alatt többször idézik a résztvevők ezeket a neveket (tapasztalatunk alapján)

## 1.1.2 Bemutatkozás, ismerkedés

### A gyakorlat célja:

- A csoport tagjai jobban megismerjék egymást, közelebb kerüljenek egymáshoz. Jól érezzék magukat a közös munka alatt.

**Csoportméret:** 10-22 fő

**Időigény:** csoportmérettől függően 1520 perc

### Anyagszükséglet:

- Előkészített kártyák, toll

### Folyamat:



1. A csoport tagjai 1-es, illetve 2-es sorszámot kapnak.
2. Az egyesek helyben maradnak, a kettesek szembe fordulnak velük, vagy a széküket fordítják szembe a másikéval; párokat alakítanak.
3. Ezután az egyes tesz fel kérdést a kettesnek, majd a kettes az egyesnek. Páronként 2 perc áll rendelkezésre.
4. A kérdésekre kapott válaszokat röviden felírják a kártyákra.
5. A párok ismertetik az egész csoporttal azt, amit a másiktól megtudtak, vagyis kölcsönösen bemutatják egymást.

### Kérdések

a) Egy kartonkártya egyik oldalra fel kell írni az alábbiakat:

- Név – foglalkozás – mit várok ettől a foglalkozástól – mit tervezek, hogy mit fogok a jövőben csinálni?

b) Egy kartonkártya másik oldalának a négy sarkába fel kell írni:

- Mitől félsz?
- Mi dühít fel?
- Miben reménykedsz?
- Mi az álmod?



<b>Kártya A oldala</b>	<b>Kártya B oldala</b>
------------------------	------------------------

Név:		Félelmem	Dühös leszek, ha...
Foglalkozás:			
Elvárásaim:		Abban reménykedem...	Az az álmom...
Terveim:			

### 1.1.3 Megbeszélés

#### A KÉPZÉS CÉLJÁNAK ÉS SZERKEZETÉNEK ISMERTETÉSE

- A résztvevő legyen tájékozott az alapvető fogalmakban: *identitás, kultúra, multikulturális társadalom, interkulturális nevelés, kultúraazonos pedagógia stb.*
- Legyen tájékozott a feldolgozott témákban:  
*előítéletek, sztereotípiák, státuszproblémák, kisebbség-többség viszonya, hatalmi viszonyok stb.*
- Ismerje és tudja elemezni a konfliktusokat.
- A résztvevő ismerje és tudja alkalmazni a csoportvezetés alapfogalmait és technikáit.

#### KÖVETELMÉNYEK ÉS A TELJESÍTÉS KRITÉRIUMAINAK ISMERTETÉSE

1. A résztvevő legyen tájékozott az alapvető fogalmakban:

*identitás, kultúra, multikulturális társadalom, interkulturális nevelés, kultúraazonos pedagógia stb.*

Legyen tájékozott a feldolgozott témákban:

*előítéletek, sztereotípiák, státuszproblémák, kisebbség-többség viszonya, hatalmi viszonyok stb.*

Ismerje és tudja elemezni a konfliktusokat, legyen képes a tanultak alapján kritikusan szemlélni az iskola pedagógiai és szervezeti kultúráját.

Legyen képes tudatosan elemezni és értelmezni az új pedagógiai megközelítéseket és összehasonlításokat tenni a hagyományos tanulás-tanítási gyakorlattal.

2. Interjú készítése (előre megadott témákban) és prezentálása a képzés során vagy iskolai dokumentumok elemzése és prezentálása (előre megadott szempontok szerint)

## 1.1.4 Csoportszabályok

### NORMÁK, SZABÁLYOK

A képzések témája adott. A képzések színhelye és időtartama, dátuma előre eldöntött. A képzés követelményei is kötöttek.

*Az együttműködéshez szükséges normák, szabályok felállítása pedig nélkülözhetetlen.*

A csoport tagjainak meg kell határozniuk közösen – a résztvevők egyéni igényeit is szem előtt tartva –, hogy mennyi időnként van rövid szünetre szükségük (mozgásigény, friss levegő vagy dohányzás igénye, kávészünet stb.).

Késés, hiányzás, kapcsolattartás, terem elrendezése, megszólítások, a terem hőmérséklete, szellőztetés, klíma be, illetve kikapcsolása, étkezések, kommunikáció módjai, stílusa stb.

A normákat és a szabályokat a csoport tagjainak kell kialakítani a közös munka, vagyis a továbbképzés idejére. Ezeknek mindarra ki kell terjednie, amit a csoport fontosnak tart, előre nem kötött vagy szabályozott, de befolyásolhatja a képzés ideje alatti együttműködést, a közös tanulás sikerét vagy a csoportmunka hangulatát, légkörét.

#### **A gyakorlat célja:**

- A csoport tagjai megalkossák a közös szabályokat, és meghatározzák a normákat, amelyek a hatékony csoportmunkához nélkülözhetetlenek.
- Jól érezzék magukat a közös munka alatt.

**Csoportméret:** 10-22 fő

**Időigény:** csoportmérettől függően 15-20 perc

#### **Eszközigény:**

- Előkészített flipchart papír
- Filctollak

#### **Folyamat:**

1. 3-4 fős kiscsoportokat alakítunk.
2. A kiscsoportok brainstorminggal listát készítenek az általuk legfontosabbnak vélt normákról és szabályokról, amelyek lehetővé teszik a jó együttműködést a képzés ideje alatt.
3. A listán szereplő normákat és szabályokat fontossági sorrendbe állítják.
4. Ismertetik az egész csoporttal a saját javaslatukat.

5. Az egész csoport közösen – a facilitátor segítségével –, összesíti a kapott javaslatokat, és megbeszéli azokat, majd konszenzust kell elérniük a végleges változat felállítására.
6. A csoport normáit és szabályait mindenki egyetértésével véglegesítik, és írásba foglalják.

A konszenzussal megalkotott normák és szabályok írásban is kikerülhetnek a falra a képzés ideje alatt a teremben.

### 1.1.5 Gyakorlat – Különbözőség és azonosság

#### A gyakorlat célja:

- Az emberek közötti azonosságok, hasonlóságok és egyedi különbségek tudatosítása.
- Annak tudatosítása, hogy életünk során állandóan változó az, hogy éppen kikkel találunk hasonlóságot vagy eltérést magunk vagy értékrendünk alapján, például különböző helyzetekben, életszakaszban vagy adott állapotunkban (egészség, betegség, munkanélküliség, gyerekvárás, vagy meddőség esetén stb.).

**Csoportméret:** 6-25 fő

**Időigény:** 15-30 perc (létszámtól függően)

#### Folyamat:

1. Kérjük meg a résztvevőket, hogy helyezkedjenek el a teremben kényelmesen.
2. A gyakorlat vezetője olvassa fel az állításpárokat, és kérje arra a jelenlévőket, hogy annak megfelelően, hogy melyik állítást érzik magukra igaznak, álljanak a terem egyik vagy másik felébe vagy sarkába. Jó, ha ilyenkor a gyakorlatvezető is az egyik vagy a másik oldalra áll.
3. Az állításokat követően, miután a résztvevők elfoglalták helyüket, a gyakorlat vezetője kérdéseket tesz fel néhány résztvevőnek mindkét csoportból. Ezeknek a kérdéseknek az a célja, hogy
  - a résztvevők személyesen is jobban megismerjék egymást,
  - tudatosodjon bennük az is, hogy a hasonlóságok vagy azonosságok mellett is vannak egyéni különbségek (motivációban, okokban, indítékokban stb.).
4. Az állítások részben kapcsolódnak a képzés adott témájához, másrészt viszont teljesen általános vagy különös állításokkal is dolgozhatunk. Szerencsés, ha humoros oldaláról is megvilágítjuk a dolgokat.

## VÁLTOZAT

A résztvevők is mondhatnak állításokat attól függően, hogy mire kíváncsiak: kikkel vannak együtt, vagy van-e valaki a csoportban, aki valamiben azonos vele, vagy hasonló beállítódású. Így még aktívabb részvételre sarkalljuk a csoport tagjait.

**Állítások:**

Az erős kávét szereti, és többször iszik belőle naponta.	A teát kedveli, ismeri és élvezi a nagy teavásárlást.
Vegetáriánus	Nem tudja elképzelni az étkezést finom húsok nélkül.
Szereti az utazást, a különböző kultúrák, népek megismerését.	Inkább otthon szereti tölteni a szabadidejét, saját hobbijával, családjá körében.
Kedvenc időtöltése a zenehallgatás, elsősorban a klasszikus zenét szereti.	A zenét illetően „mindenevő”, kedveli a népzene, a világzene.
Nagyon szeret táncolni.	Nem szeret táncolni, vagy soha nem táncolt életében.
Részt vett már interkulturális képzési programban.	Nem találkozott még az interkulturális oktatás módszereivel, megközelítésével.
Családjában egyetlen gyermek volt.	Többen voltak testvérek.
Családjában vannak német (szász, sváb) származású ősök.	Nem található a családjában német (szász, sváb) eredetű felmenők.
Több idegen nyelven beszél.	Nem beszél idegen nyelven.
Jelenleg együtt tanul nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó tanulókkal.	Nem tanul együtt jelenleg nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó tanulókkal.
Tett látogatást külföldi iskolában.	Soha nem járt más ország iskolájában.
Szeret sütni-főzni.	Nem szeret sütni-főzni.
Nagyon sok viccet ismer, és gyakran meséli is azokat társaságban.	Nem szokott viccet mesélni, de kedveli azokat.

Az állítások mintaként szolgálnak, sokféleképpen variálhatók attól függően, hogy a csoport tagjai mennyire ismerik egymást.

## 1.2 Identitás(ok) és családja

### 1.2.1 Családfa

#### A gyakorlat célja:

- A társadalmi heterogenitás, valamint az azonosságok és különbségek felismerése, tudatosítása.

**Csoportméret:** 10-22 fő

**Időigény:** csoportmérettől függően 60 perc

#### Eszközigény:

- Előkészített flipchart
- Előnyomtatott családfa
- Papír,
- Filctollak

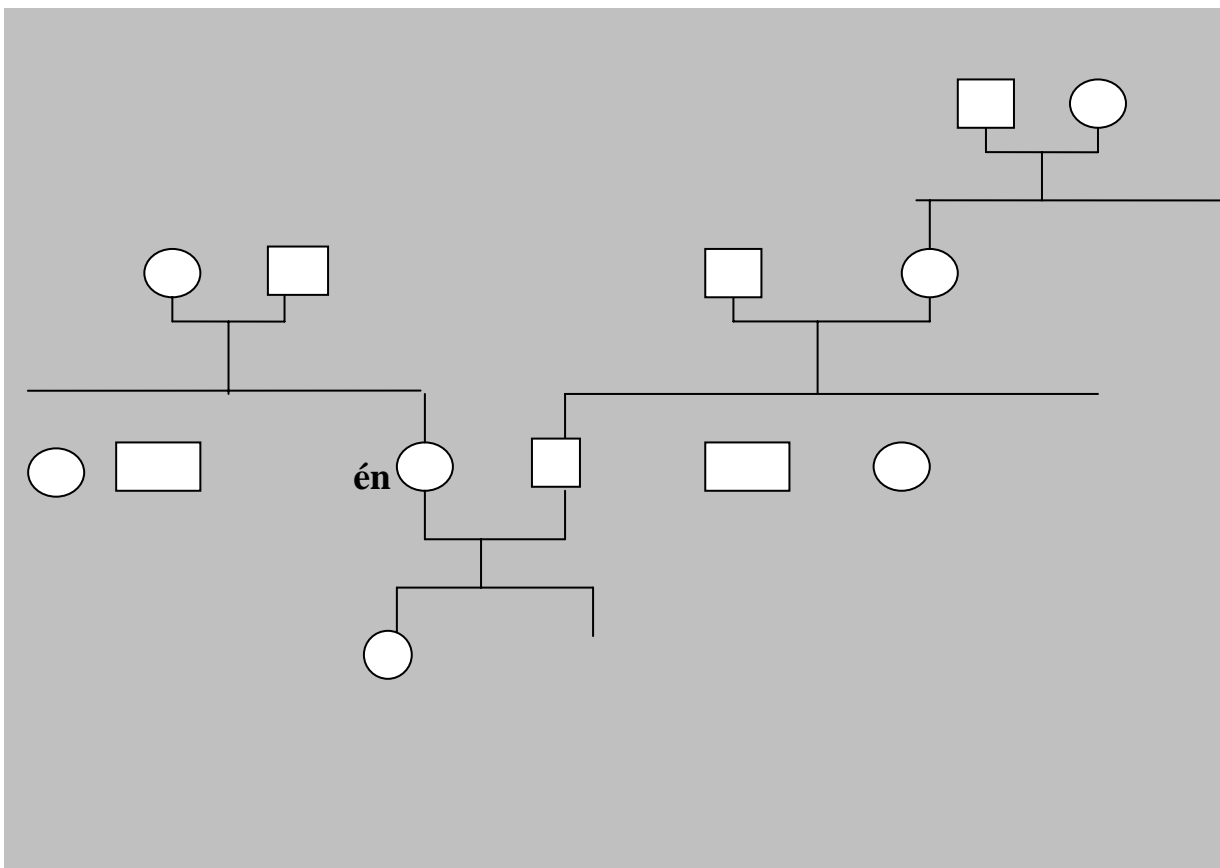
#### Folyamat:

Mindenki egyéenként elkészíti a saját családfáját. A családfasémát a résztvevőknek ki kell egészíteniük, és be kell írniuk a neveket háromnégy generációra visszamenőleg. A családfa elkészítését megbeszélés követi.

#### Alapszabály:

- Senkit nem kényszeríthetünk, hogy megossza a csoporttal a saját családfáját, vagy az abból adódó további információkat.
- A közlés a megbeszélés során mindig önkéntes.
- Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy amennyiben gyerekekkel végzik ugyanezt a gyakorlatot, akkor is érvényes az önkéntesség, a „passzolás” joga. Figyeljenek arra, hogy senkit se bántsanak meg, vagy hozzanak kényelmetlen helyzetbe, ha árva, vagy házasságon kívül született, illetve nem ismeri a családját.

## ELŐNYOMTATOTT CSALÁDFA





---

## BESZÉLŐ NEVEK

A vezetéknévvel igen gyakran beszélnek a származásról. A Kárpát-medencében élők az évszázadok és az együttélés során mindig is keveredtek. Erről tanúskodnak azok a nevek, amelyek szomszédságunkban élő nemzetek, nemzetiségek jellegzetes nevei, mint pl. Damjanich, Aulich, Schweidel, Knezić, Poeltenberg, Leiningen-Westerburger, Klebersberg, vagy Neumann, Semmelweis, Závada stb. De a Német, Horváth, Lengyel, Szerb, Cseh vezetéknévvel is az eredetre utalnak.

A neveknél érdemes kitérni a különböző korszakok névváltoztató divatjaira, kényszereire. Érdemes arról is beszélni, hogyan van jelen a többféle eredet a családi történetekben, illetve van-e olyan eredetszál, amely a családi-egyéni identitásban meghatározó.

Az egyéni identitás szempontjából fontos lehet a keresztnév is. Itt azt lehet kideríteni, hogy vannak-e a családban a névadásra vonatkozó szokások, hagyományok, esetleg olyan történetek, amelyek ezekkel kapcsolatosak. Érdekes, hogy a résztvevő miként kapta keresztnévét, és elégedett-e vele.

Ha van elég idő, a földrajzi helyek és foglalkozások (változások) is feltüntethetők a családfán. Ezeken keresztül tudatosíthatók a családi stratégiák, illetve a migráció és a mobilitás családi mintázatai.

## 1.2.2 Családtörténetek

### IDENTITÁS. GYAKORLAT – PÁROS MUNKA

#### A gyakorlat célja:

- A csoport tagjai jobban megismerjék egymást, közelebb kerüljenek egymáshoz,
- másrészt ráismerjenek azokra a hatásokra, amelyek csoport-hovatartozásuk és kötődésük szempontjából fontosak.

**Csoportméret:** 10-22 fő

**Időigény:** 30-40 perc

#### Anyagszükséglet:

- Papír
- Toll

#### Folyamat:

1. Meséljen a családjáról! Írja le azt a 15-20 mondatot, ahogy a családi történetet elkezdene! [Nem baj, ha az éppen elmondásra kerülő történet más, mint az(ok), amelye(ke)t korábban elmondott. A történetek helyzetenként és időről időre módosulnak. Ez természetes, és a mesélés alapfunkcióiból következik.]

2. Cseréljék ki a leírást, és beszéljék meg, ez alkalommal kinek mi volt a legfontosabb!

#### A megbeszélés szempontjai:

- Az elbeszélés ideje (Hol kezdődik az egyéni időszámítás? Melyik generáció jelenti a családi időszámítás kezdetét: szülők, nagyszülők, dédszülők. A családi emlékezet ideje: hány év?).
- Milyen tartalmakat, motívumokat tartalmaz az elbeszélés: vallási-települési hovatartozás, nyílt-rejtett társadalmi feszültségek-konfliktusok (pl. apám református gazdacsaládból származott, anyám szegény katolikus családból).
- *Fordulópontszerű* történelmi esemény (pl. háború, deportálás, kitelepítés stb.).
- *Fordulópontszerű* családi esemény (pl. születés, halál), családi pozitív-negatív jellegzetességek, siker-küzdelem stb.
- Gondolják végig, mi az, ami ezekből következményszerűen jelen volt az *elmesélő identitását alakító családi szocializációban*.

**VÁLTOZAT 1.**

Ha az előző gyakorlatokból úgy tűnt, hogy a résztvevők számára a személyesség nehézséget okoz, dolgozhatunk életrajzrészletekkel is. Minden pár egy történetet kap. A feladat ugyanaz, mint az előzőben, de a páros megbeszélés után megosztják tapasztalataikat a többi párral.



1. „Nagymamám, édesanyám anyukája gazdálkodó családból származik. Székesfehérvár felsővárosi részén laktak gyerekkorában, ahol főleg gazdálkodó családok éltek. Egy szoba-konyhás házuk volt, ott éltek négyen, a szülők és a két lánygyerek. A város szélén volt a földjük, ezt művelték, ebből éltek. A ház körül gazdasági épületek álltak, itt tartották a terményt és az állatokat. Nyáron a szülők (dédszüleim) reggeltől estig dolgoztak, ekkor csak este találkoztak a gyerekekkel.

A háború teljesen megváltoztatta az életüket. Az édesapa a háborúban eltűnt. A ház leégett, a föld elveszett. A mamáék a háború alatt különböző helyeken húzták meg magukat. A háború után egy ismerős segítségével lakáshoz jutottak egy bérházban, lakni már volt hol, de a dédimamám álma az volt, hogy egyszer újra saját háza lesz. A 60-as években került erre sor, akkor tudott új házat építeni.

1951-ben nagymamám férjhez ment. Egy évvel később megszületett édesanyám, majd két évvel később a nagybátyám. Ekkor egy kétszobás bérházi lakásban élt a család. Mivel azonban nagymamám is saját házra vágyott, építkezni kezdtek, az ötvenes évek végén. Egy-két szoba, konyhás házat építettek, de volt kert és udvar. Itt éltek négyen, amíg édesanyám férjhez ment, 1971-ben. Szüleim édesapám szüleinek a telkén építettek egy szoba-konyhás házat. Miután megszülettem, itt laktam két éves koromig. 1976-ban édesanyámék a nagyszüleim segítségével panellakást vásároltak, a testvérem már oda született 1977-ben. Mivel a lakásnak nem volt kertje, a szüleim a várostól nem messze vettek egy kertet, szinte minden hét végén oda mentünk, a hétvégét ott töltöttük. 1991-ben a nagymamám már egyedül élt, és egyre többet betegeskedett. A ház, amit építettek is megöregedett, eladtuk, vettünk helyette egy lakást. Én a nagymamámhoz költöztem, hogy ne legyen egyedül, máig is együtt lakunk. A szüleim időközben elváltak. Apám a panellakásban maradt.

A dédszüleim nem voltak tanult emberek. A háború után dédimamának munka után kellett néznie, ekkor látta hiányát annak, hogy nem tanult. Ügyességével és talpraesettségének köszönhetően sok mindenbe beletanult, gyári raktárvezető lett. A gazdálkodó asszonyból így gyári irodista lett a helyi Ikarus gyárban. Nagymamám 8 osztályt végzett, aztán pedig gépíróiskolát, a testvére műszerész lett a Videotonban. Nagymamám úgy gondolta, hogy magasabb iskolai végzettséggel jobban lehet boldogulni, ezt tartotta szem előtt, amikor édesanyámnak pályát kellett választani. Édesanyám a középiskolát közgazdasági szakközépiskolában kezdte, öccse pedig a nagypapám

szakmáját, a villanyszerelő szakmát folytatta. Édesanyámnak nem tetszett a szülők által választott iskola, inkább csavargott, hazudozott és nem törődött a tanulással. Az iskolakerüléssel elérte a célját nem kellett többé iskolába járnia, mert kirúgták. Nagyszüleim akkor azt mondták, menjen el dolgozni. Az Ikarus gyár irodájában segédkezett, és akkor azt gondolta, hogy mégis jobb a tanulás. Elvégezte a gyors és gépiró iskolát. Ezután az Állami Beruházási Vállalatnál kapott állást, ahol mérnökök közt dolgozott és nagyon megtetszett neki az építészet. A 70-es években beiratkozott egy műszaki szakközépiskola levelező tagozatára. Amikor nekem és a testvéremnek kellett pályát választani, ő ezt a középiskolát ajánlotta. Én nem akartam abba az iskolába menni, de az anyám erősködése miatt, muszáj volt. ...”

2. „Nagyanyám anyai ágon Bakonyrágon született, és ott is nőtt fel hét testvérével és szüleivel együtt, El kellett költöznie, mikor beállított hozzá és a szüleihez egy jóképű, magas, jó hangú dalia (ő volta nagyapám), és megkérte kezét. Nagyapám szűcsi lakos volt, ott töltötte a gyerekkorát szüleivel és négy testvérével. Miután összeházasodtak, a nagyapám szüleihez költöztek, ahol négyen laktak, miután nagyapám testvérei már elköltöztek. Rá hét évre vettek a nagyszüleim egy házat szintén Szűcsön, ahova majd egy sírós, csúnya kislány született (ő lett az anyukám). Az élet rendje szerint, mire anyukám házasodni kívánt, a szülei elkísérték Keszthelyre, ahol aztán mindannyian letelepedtek. Így hát az anyai családom „délnyugat felé vette az irányt”.

Édesapám szülei Keszthelyen éltek egészen halálukig. Nagyapám apai ágon gyerekkorát két testvérével együtt egy budapesti bérházban töltötte. Mikor a nagyapám hét éves volt, apja meghalt, négyen maradtak együtt. Nagymamám (az apai) Miskolcon volt, gyerek, innen Keszthelyre került, csakúgy, mint nagyapám és másik ági nagyszüleim.

Anyukám anyukája, Mami egyszerű falusi lány volt. Szüleinek földbirtokai voltak, az, hogy a lányok továbbtanuljon, nem volt fontos. Így megelégedtek a hat elemivel, bár Mami jó képességű gyerek volt, és mint kiderült, iskolai sportversenyeken, minden évben minden versenyágban ő győzött. Ezen mindannyian mosolygunk, mert Mamit úgy kell elképzelni, hogy egy kedves öreg néni, erősen hajlott háttal, örökös izületi problémákkal. Lehet, hogy a sok versenyzés. [...] Beszédstílusa számomra nagyon kedves, bár egy idegen biztosan furcsának találná. Egyik pillanatban az aznapi hírek szerencsétlenségeiről beszél, a másik pillanatban minden átmenet nélkül, arról, hogy mit vásárolt. Mindezt falusi szóhasználattal és iszonyatos hanglejtéssel. Persze, akik falun nőttek fel, azoknak ez természetes. Papi, anyu apukája is csak hat általánost végzett, és «annak a társadalmi rétegnek a nyelvét beszélte». Egyszerű emberek mindketten, a szó legjobb értelmében. Nem voltak soha nagy igényeik, örültek, ha dolgozhattak és minden nap volt mit enniük.

Nagyapa és Mamika (apu szülei) iskolázott emberek voltak, erősen kiélezett köztük és az előbb említett nagyszüleim közt a társadalmi különbség (ami az én szememben viszont nem létezik). Nagyapa orvosi egyetemet végzett, Mamika négy gimnáziumot. Városi lakosok voltak, a szüleik is iskolázott, tanult emberek. Soha nem felejttem el, nagyapám hetvenéves kora felett is úgy szavalta a Toldit s a János vitézt, mintha olvasta volna. Mindennapjaikban is látszott a különbség. Míg Nagyapa és Mamika színházba jártak, addig Papi és Mami búcsúba, Papi kocsmába. Ez mindegyikük helyzetében adott volt, ezt látták a környezetükben. [...]"

3. „A nagyszüleim a 20-as években születtek falun, az adott helyen belüli költözésen kívül, esetükben földrajzi mozgásról nincsen szó. Kivétel ez alól az anyai nagyapám, aki Ú-n, Jugoszláviában született, s egész gyerek és kamaszkorát – bár különböző helyeken – ott töltötte, csak fiatal felnőtt korában került át Magyarországra, abba a faluba, ahol azóta is él. Ami a dédszüleim foglalkozását illeti, a falusi életből következően többségükben földművesek voltak, az anyák pedig a gazdálkodáson túl a háztartással és a gyerekneveléssel foglalkoztak, bár a szokásostól eltérően a mi családukban már a nagyszüleim generációjában kevés gyerek volt. Nagymamámnak pl. egy bátyja van, nagypapámnak pedig nincs, egyáltalán nem is volt testvére. Apai részről szintén ugyanez a helyzet.

Anyai nagyanyám kisgyerekkorában tanyán élt a szüleivel és a bátyjával egy szoba-konyhás házban, amelyhez nagy kert és udvar tartozott, ott folyt a gazdálkodás. Kamaszkorában már beköltöztek B-ra, a faluba, de a körülmények hasonlóak maradtak. Férjhezmenetelekor ugyanabban a faluban maradt, ám a fiatal férjjel egy új házba költözött, azóta abban élnek, csak hozzáépítettek egy szobát és komfortosították.

Nagymamám elemi iskolát végzett, majd varrónőként kezdett dolgozni, jelenleg is azzal foglalkozik. A családja elég vallásos volt, bár szavaiból kivéve nem kizárólag a hit, a vallástudat tette ezt fontossá, hanem a tradíció. Az ő esetében a nagyszülőknek nagy szerep jutott az unokák nevelésében. Mivel a szülei dolgoztak, gyermekora legnagyobb részét a nagyszüleivel töltötte, ilyenkor ők mondták meg, mit tehet és mit nem.

Szülei tudatosították benne gyerek mivoltát, s elvárták tőle az irántuk való teljes tiszteletet: ezt bizonyítja a magázás is. Arra nevelték, hogy amit mondanak neki, azt úgy csinálja, s ha kell, szó nélkül segítsen a munkában. Már egészen kiskorától dolgoznia kellett. Eleinte persze csak könnyebb feladatokat bízta rá, mint pl. a ház körüli apróbb dolgok elvégzését, később viszont már főznie is kellett, vagy segíteni a földeken

Ünnepkor a nagyobb család csak a kevésbé jelentős eseményeknél jött össze. Ilyennek számított a névnap és a disznóvágás, amikor jöttek a nagyszülők meg a közelebbi rokonok is, a nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek. A karácsonyt és a húsvétot viszont csak szűk családi körben ünnepelték. Nagyanyám legkedvesebb ünnepe gyerekkorában a karácsony volt, lelkesen mesélt a nagy terített asztalokról, s hogy ilyenkor mindig játszott valamit együtt a család.

Abban a korban nagyon éles volt a különbség a fiúk és a lányok között. A lányokat hagyományosan arra nevelték, hogy segítsenek a ház körüli teendőkben, főzni, varni, mosni tanították őket, s fokozatosan készítették fel a majdani gyereknevelés feladatára. A fiúkat a «keményebb» munkákra fogták. Nagymamám szerint a fiúkat előnyben részesítették, így ő is háttérbe szorult bátyjával szemben. Elmondása szerint bátyjának jóval több mindent megengedtek. [...]

## VÁLTOZAT 2.

Külön feladat lehet, hogy a résztvevők interjút készítenek egymással vagy előzőleg valaki mással a következő interjúterv alapján:

**Időigény:** 1 óra





## INTERJÚTERV

### CSALÁD, GYEREKKOR

#### *Hagyományok, fordulópontok*

Voltak-e a család életében valamilyen megnevezhető hagyományok? (bármilyen lehet, a disznóöléstől a továbbtanulásig)

Voltak-e a családjában nagyobb fordulópontok? (Mesélje el, mikor, mik és hogyan hatottak az életére?)

#### *Családon belüli hely*

- Mit tud arról, hogyan várták? Ha van ezzel kapcsolatos története, mesélje el!
- Mit tud arról, hogyan kapta a nevét? Fűződik-e ehhez valamilyen történet? (Nem elég, hogy „apámtól”! Kérdezzen rá a miéltre is!)
- Elégedett-e a nevével? (Ha nem, mondja el azt is, mi a baja vele. Ha igen, akkor is érdekes lehet, mit gondol a nevééről!)
- Változtatott valamit a nevén?
- Meg van keresztelve?

#### *Gyerekkori társas viszonyok, játékok*

- Meséljen a gyerekkoráról! Hol élt, kikkel élt együtt?
- Iskolás kora előtt kikkel és hol volt együtt napközben? Ki vigyázott önre? (Pl. ovi, gyerekefelügyelő, bárki.)
- Kikkel játszott együtt?
- Mik voltak a kedvenc játékaik?

#### *Családi együttlétek, ünnepek*

- Gyerekkorában milyen alkalmakkor volt együtt a család?
- Mit és hogyan ünnepeltek meg a családban?
- Volt-e a nagyobb étkezéseknél valamilyen kialakult koreográfia, vagy rituálé? (Voltak-e állandó helyek, ha igen, mi alakította? Ki kapott először enni, illetve ki vett először? Ki kapta a legjobb falatokat? Anya ott ült-e az asztalnál? stb.)

- Voltak-e közös tevékenységeik a szüleivel, amikor gyerek volt? Mik?
- És a nagyszüleikkel?
- Voltak-e olyan történetek, amelyeket az együttlétek alatt többször is elmeséltek? Mik?

### *Munkamegosztás*

- Mondja el részletesen, hogy a gyerekkori családjában kinek mi volt a dolga, és hogy ez az évek során hogyan változott? (Kérdezzen rá a fiúk és lányok közti különbségre, ha nem kerülne szóba!)
- Ki hogyan viszonyult a feladataihoz? (Elfogadták, mert természetesnek vették, konfliktusok forrása volt, megtagadták stb.)

### *Légkör, érzelmek, konfliktusok*

- Most meséljen arról, hogy milyen volt a gyermekkori családjában a hangulat! (Milyen érzelmek voltak a legjellemzőbbek? (Ha segíteni kell, mondhat néhány olyan jelzõt, mint pl. indulatos, kiegyensúlyozott, szeretetteljes stb.) Ez változott-e a különböző életkorokban?
- A családtagok közül ki hogyan érte el azt, amit akart? (Pl. apja veréssel, anyja megsértődött vagy kiabált, testvére zsarolta az anyját stb.)
- Milyen nézeteltérésekre, konfliktusokra emlékszik? (Kik között voltak ütközések, nézetkülönbségek, miféleképp?) Hogyan oldódtak meg az ilyen helyzetek?

### *Tekintély, nevelési szokások*

- Ki számított a családban a legnagyobb tekintélynek? (több személyt is felsorolhat, de mindegyikhez tegye hozzá, hogy mivel vívta ki a tekintélyét!)
- Ki volt a család központja? (A változások is érdekesek!)
- Ki kivel tegeződött, illetve magázódott a családban?
- Miért és hogyan büntették gyerekkorában? Miért kapott dicséretet, hogyan jutalmazták?
- Mire volt büszke apja/anyja önnel kapcsolatban gyerekkorában?
- Miért kapott szemrehányást, mivel voltak elégedetlenek?

### *Kontroll, autonómia*

- Ki ellenőrizte, hogy elkészítette-e a leckét? Milyen gyakran? Milyen formában?
- Ha problémái voltak az iskolai feladatokkal kapcsolatban, kihez fordulhatott segítségért?
- A szülei mikor engedték el először egyedül és hova? (Több dolgot is soroljon fel, így kiderülhetnek a különböző területek, mint pl. közért, utazás stb.)
- Miben engedték, miben korlátozták?

- Milyen elvárásaik voltak? Voltak-e olyan elvárásaik, amelyeknek nem akart eleget tenni?
- Volt-e olyan, hogy szabadulni akart volna otthonról? Mikor? Miért?

#### *Privát szféra*

- Ki kivel aludt egy szobában/ágyban? A gyerekek bemehettek-e a szülők szobájába? Milyen alkalmakkor, hány éves korig?
- Milyen életkorától volt saját szobája? (Ha nem volt, kivel osztozott? Milyen volt számára ez a megosztás? A felosztási arányok és az ehhez kapcsolódó érzelmek.)
- Volt-e olyan hely az otthonukban, ahová a saját, legszemélyesebb dolgait elrakhatta? Mikortól? Hol?
- Voltak-e/vannak-e és milyen személyes tárgyai, amelyeken nem kellett senkivel sem osztozkodnia?

#### *Családkép*

- Gyerekként milyennek látta a családját? Mit szeretett benne? Miben volt jó az Önök családja?
- Gyerekként mit változtatott volna rajta leginkább?
- És mit gondol most a gyerekkori családjáról?

#### *Egyéb hatások*

- Gyerekkorában kik voltak a legfontosabb személyek? (Családon kívüli személyek is!)
- Mit gondol, ön mennyiben hasonló szüleihez, és miben tér el tőlük?
- Mi a legfontosabb dolog, amire a szülei tanították? És amit ellesett tőlük?

Az interjú után rövid „esettanulmány” készülhet, elemzési szempontjai az előző pontban szereplőkkel.



### 1.2.3 Önazonosság

Az önazonosság nemcsak abból áll, hogy hogyan fogalmazzuk meg saját magunkat, hanem abból is, ahogyan bennünket mások látnak. Mások is jellemeznek bennünket, néha címkéznek is minket. Az, hogy egy kisebbségi csoporthoz tartozónak mondanak valakit, gyakran mások meghatározásán múlik, és nem az illető sajátján. Kik vagyunk mi? Kik azok a mások? A társadalmi hovatartozást szimbólumok és értékek jelzik. Az embereket gyakran azért sorolják csoportokba, mert másoktól eltérőnek látszanak. Saját csoportunknak vannak szimbólumai, értékei (osztály, család, barátok), amelyek pozitív értékkel bírnak a számunkra. A veszély abban rejlik, ha azokat, akik nem tagjai saját (valamelyik) referenciacsoportunknak, negatív értékekkel ruházunk fel. Ha az embereket „zárt dobozokba” tesszük, akkor nem adunk lehetőséget a számunkra, hogy bármi mások lehessenek.

Ahogy láttuk, a személyes identitást nem lehet egyetlen jellemzővel leírni. Nagyon gyakran azonban hajlamosak vagyunk egyetlen szempont alapján ítélni, eltorzítva a valóságos képet valakiről. Mindez annak következménye, hogy a különböző csoportok egymással való kapcsolata egy összetett társadalmi és hatalmi rendszer eredménye. Ahhoz, hogy felfedjük a csoportok, emberek közötti kapcsolatrendszer, működési mechanizmusokat, meg kell, hogy vizsgáljuk a sztereotípiák, az előítéletek és az etnocentrizmus szerepét.

A MI és a MÁSOK, a saját magunkról alkotott kép és a másokról kialakult kép rendelkezik állandó elemekkel, jellemzőkkel, és változhat is az idők, helyzetek függvényében. Kissé leegyszerűsítve a következőképpen foglalhatjuk össze, milyen elemekből is áll össze az, amit önazonossággként élünk meg:

1. Érzékelés az érzékszerveinken át érvényesülő információk
2. Név
  - a rabszolgák név nélküliek voltak(a család megkülönböztető nevét a rabszolgatartótól kapta)
  - a börtönben (és a haláltáborokban) számmal jelölnek(tek)
  - becenév
  - gúnynév
  - ragadványnév

- 
3. Rutinok jellemző mindennapi szokásaink
  4. Család dinasztikák, valakikhez tartozás
  5. Gravitációs központok gyerek, munka, cél, (addikció)
  6. Otthon, lakás ahol élünk, ahogy élünk (saját környezetünk)
  7. Társadalom/közösség
    - belső én, ahogy én látom magamat
    - külső én, ahogyan engem látnak mások (visszajelzés)
  8. Társadalomban betöltött szerep
    - férfi/nő
    - családban betöltött szerep
    - falun élő/városban élő
    - munka/pozíció
    - nyugdíjasság – szerepek elvesztése
    - szerepek → értékes, fontos vagyok
  9. Civilizáció
    - közös múlt, művészet (zene, mozgás stb.)
    - közös értékek, szokások (étkezési szokások, ünnepek stb.)
  10. Emlékezet
    - összeköti életünk különböző szakaszait, állandóságot biztosít a változásban
    - kollektív emlékezet

### 1.2.3 Hagyma modell: önazonosság

#### A gyakorlat célja:

- Tudatosítani és vizualizálni önazonosságunk összetevőit, amelyeken keresztül meghatározzuk saját magunkat, illetve amelyek által mások meghatároznak bennünket.

**Csoportméret:** 6- 22 fő

**Időigény:** 30-40 perc

#### Anyagszükséglet:

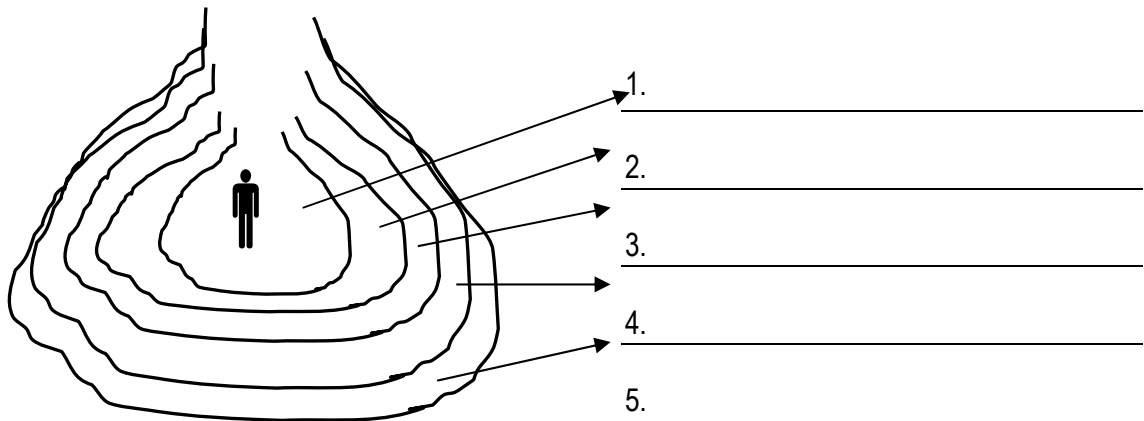
- Hagymamodell rajza minden résztvevő számára.

#### Folyamat:

- Ki vagyok? Mi vagyok? Az azonosságtudat – ugyanúgy, mint a kultúra – sokféle megközelítésből vizsgálható. Az egyik lehetőség, ha a hagyma réteges felépítését vesszük alapul. A különböző rétegek szimbolizálják személyes azonosságunk részeit.



Írja be a kipontozott vonalakra (1–5-ig) fontossági sorrendben azokat a jellemzőket, amelyekből összeáll saját önazonossága!



Néhány lehetséges az alábbiak közül is például:

- az a szerep, amelyet életében betölt: valakinek a gyermeke, szülője, barátja, iskolai tanuló, autószerelő, kozmetikus vagy kutatómérnök;
- önazonosságának meghatározásához választhat a következők közül is: bizonyos típusú zene rajongója, egy politikai párt tagja, valamilyen közösség tagja;
- születési hely, lakóhely;
- valamilyen kisebbséghez, nemzetiséghez tartozik vagy nem;
- nemi hovatartozás, szexuális orientáció;
- vallási közösséghez tartozás.

Meghatározhatjuk magunkat azzal is, ha valahová NEM tartozóként jellemzzük magunkat, mint például:

- Nem vagyok alkoholista, férfi, afrikai születésű stb.



## 1.2.4 A családi kultúra és a szocializáció. Az identitások átörökítése, mintázatai

**Előadás:** 45 perc

### 1. HÁTTÉRTANULMÁNY

#### BORECZKY ÁGNES: CSALÁDTÖRTÉNET ÉS TÁRSADALMI-FÖLDRAJZI MOZGÁS

A családtörténetek értelmezései kerete a szimbolikus család. John Gillis amerikai történész szerint kétféle családunk van, az egyik az, amellyel nap mint nap együtt élünk, a második, mely identitásunk alakulásában játszik jelentős szerepet (Gillis, 1996). Ez utóbbi a szimbolikus család, amelynek tagjai – legyenek távoli vagy közeli rokonok, élők vagy holtak – elsősorban emlékezetünket és képzeletünket népesítik be, s a minták sokaságával lehetőséget teremtenek arra, hogy a tényleges döntés kockázata nélkül megéljünk akár tucatnyi életet, bejárjuk rég eltűnt korok helyszíneit és intézményeit. **A szimbolikus család** ekképpen **egy olyan társadalmi-földrajzi térben és időben kiterjesztett rendszer**, mely kitágítja szűkös földrajzi-fizikai létünket, miközben határt és irányt szab cselekedeteinknek, választásainknak.

A szimbolikus család működése-funkciói többféleképpen és több szinten értelmezhetők. Ezek a következők:

- fontos személyek, szignifikáns mások,
- családi ünnepek, szokások, rítusok, vakációk, albumok, dokumentumok (pl. levelezések, naplók) stb.,
- mítoszok, eredettörténetek, történetek-epizódok,
- a családi rendszer egésze.

A **fontos személyek**, szignifikáns mások közvetítésével nagyon sokféle valóságnak leszünk részesei. A nagyobb rokonsági vagy baráti minták szerepe egyes élethelyzetekben, pl. nagyobb döntések előtt sokkal fontosabb, mint gondolnánk. A sokszor rejtőzködő, látenciában maradó minták mozgósíthatnak és mozgósíthatók. „Az emlékeinkben mások mintáit hordozzuk magunkban. „Írja Kenneth J. Gergen a *The Saturated Self* c. művében. „Ha a feltételek kedvezőek, a mintákat cselekvésbe fordítjuk. Mindegyikünk a **másik** (the other) lesz, annak a reprezentánsa



vagy helyettesítője. Általánosabban fogalmazva: „...énjeinket növekvő mértékben **mások** népesítik be.” (Gergen, K, 1991, 71. oldal)

Ezek a mások egy közel 600 fős reprezentatív vizsgálat<sup>3</sup> tanúsága szerint még a legfiatalabb korosztály esetében is elsősorban a nagyobb családból kerülnek ki. Arra a kérdésre, hogy gyerekkorában ki jelentette a szűkebb családot, az 574 válaszból 201-ben, azaz megközelítően minden harmadikban szerepel valamelyik nagyszülő vagy rokon, sőt 25-ben a nagyszülők egyenesen az első helyre sorolódnak. A kapcsolatok az anyai nagyszülőkkel a legerősebbek, de a gyerekkori élmények-tapasztalatok egy szövedékes család képét rajzolják elénk. A 201 család közül 33-ban mindkét anyai, 24-ben mindkét apai, 45-ben pedig anyai és apai nagyszülő egyaránt a szűkebb család tagja, de 40 családban egy vagy több rokon, nagynéni, nagybácsi, keresztszülő stb. is ide tartozott: a szülőkkel és testvérekkel együtt ők, illetve a velük való azonosulás révén az általuk interiorizált valóságok, illetve az általuk közvetített valóságértelmezések alkotják a *szimbolikus családfogalom első szintjét*.

A *második szint* a családi együttléteké, melyek a kvalitatív családi idő (Gillis, 1996) intenzitásával együtt az összetartozást tudatosítják, az összetartozás érzését erősítik. Ezekhez társulnak a családi élet dokumentumai (esküvői fényképek, videók, nyaralások, utazások, iskolai ballagás, diplomaosztás stb. során készült felvételek, albumok), melyek már egy *megszerkesztett* családkép egyes szakaszait rögzítik és örökítik át a következő nemzedékre, s amelyek ugyanakkor az emlékezet működését is kondicionálva ismételten szoros mentális és érzelmi kötelékbe vonják a család tagjait.

A *harmadik, igen kiterjedt szint* a történetek szintje. A generációk közötti kommunikációban megjelenő *emlékezeti idő és tér* általában 3-4 nemzedéknyi (vö. kommunikatív emlékezet, Assman, 1999), a történetek tér és idő szerkezetében, fordulópontjain, de a legegyszerűbb epizódokban is sajátos értékek közvetítődnek. Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszok „hősök”-től és feketebárányoktól népesek, de vannak eredet-, helytállás- és hűség-történetek, sikertörténetek, karriertörténetek, alkoholista történetek, öngyilkos történetek stb., melyek a fontos személyeken keresztül megélt valóságokkal együtt egymásba is szövődve sajátos családi valósággá és értékvilággá állnak össze.<sup>4</sup> Ez utóbbi az összetartozás-tudat mellett, illetve azon keresztül az elvárásokat, és a tűréshatárokat jelzi a felnövekvő generáció számára. A történetek tehát egyfelől kanalizálnak, másfelől határkijelölő funkciójuk van.

3 Az OTKA-kutatás (T 34965 sz.) címe: Modernitás és család. Kutatásvezető Boreczky Ágnes

4 Természetesen vannak olyan (szegény vagy szétszóródott stb. családok) esetek, amikor a családban nincs összefüggő történet. (A szakirodalomból ismert, hogy a családtörténet elterjedése a polgárosodáshoz, a családon belüli polgárosodási folyamatokhoz kötődik.) De epizódok mindenütt vannak, és ha nem is alkotnak teljes valóságértelmezést, önmagukban is jelentés értékűek.

A családi narratívá(k)ban nyíltan, gyakran azonban látenszen vagy rejtetten *sokrétegű* és *sokszínű* valóság akumulálódik. A múlt-jelen-jövő együttesében szerkesztett, újra- és újramondott felejtés vagy emlékezet-túlsúlyos történetek (Ricoeur, 1999) belsővé tétele révén a legfiatalabb generációkban öntudatlanul is kialakul a történelem és a személyes lét alapidimenzióihoz (pl. folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függőségi helyzet-kiszolgáltatottság, reflektivitás-reflektálatlanság) való általánosabb viszony. A család ugyanis, akár törekszik rá, akár nem, még a legegyszerűbb epizódok felidézésével is átadja saját, a mindennapok és a történelem eseményeire, folyamataira reflektáló, azokból *általánosított logikáját*.

#### A narratívákon keresztül közvetített tartalmak

Szimbolikus család kiterjedése, beágyazottsága (vallási, települési közösség, foglalkozási csoport stb.)	Világ <i>bejárhatósága</i> – helyben maradás vö. migráció Kötődések, stratégiák
Mesék, történetek, epizódok tartalma	Idegen helyszínek, események, letűnt világok, foglalkozások stb. <i>ismerete</i> Nagy történelem és a személyes történelem találkozása, fordulópontjai
Történetek logikája	<i>Történelem és a személyes lét alapidimenzióihoz való viszony</i> (pl. folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függés-kiszolgáltatottság stb.)
	<i>Alkalmazkodás, viszonyulások, beállítódások</i> (vesztésgyőztes tudat, mozgékony-ságh-tehetetlenség-megtorpanások, idegenség, kívülállás, túlalkalmazkodás, konformitás, stb.)
Minták, a történetek főszereplői	<i>Értékek, szerepkészlet</i>

A világ különböző pontjaira szétszóródott család tagjai például – találkoznak egymással, vagy sem – megszelídíthetik a *távolságokat*. Sajátosan érzékelt (megnőtt, áthághatatlan) távolságok, valamint frusztrált érzelmek fűződhetnek viszont a külföld és az otthon képéhez azokban a családokban, ahol a háborúk utáni területrendezések valódi és szimbolikus határokat emeltek az egyes családrészek, családi ágak közé. Ugyanaz a távolság lehet néhány órányi és átjárható, a körülmények hatására a közel és a messze nemcsak átértelmeződik, más-más érzelmekkel töltődik fel (ismerősség, otthonosság, idegenség, öröm-düh stb.), és a szabadság-kiszolgáltatottság fogalmaiban is absztrahálódhat.

De magának a *szabadságnak* a tartalma is igen eltérő lehet. Egyik esetben úgy jelenik meg, mint a szorongató családi kötöttségektől való elszakadásról szóló modern történet, másokban a női emancipációs törekvések, az autonómia-önállóság, a saját élet alakításának élménye a meghatározó. Megint más esetben a szabadság a vallási kötöttségektől és tilalmaktól való eloldódás, vagy (a modernizációval járó, fokozatos) elszakadás a paraszti munkától, melyet a „felhőtlen”, játékos gyereklét, a nemi szerepek szerinti megkülönböztetések eltűnése-meggyengülése reprezentál.

A történetek nagyhatású alapmotívumai a folytonosság, illetve a változás. A *kontinuitás* képét éltető, azt hangsúlyozó családokban erősebb a hagyományörzés, nehezebben változtatnak helyet, döntéseikben nagyobb szerepet játszik a család, a család közelsége. A *változás*, ha erőszakos, kényszerszülte változások, családi tragédiák következménye (deklasszáció, elszegényedés, halálesetek, betegségek) összegződhet a kiszolgáltatottság-érzés, a függőség, az alkalmazkodási kényszer keserűséggel általánosított kudarcos logikájában, de eredményezheti a túlélés képessége felett érzett büszkeséget is. Végződhet a család széthullásában, netán felelősített készletben, hogy a család különböző hagyományait egy sajátos hagyományrendszerre építse.

A történetek egy része olyan időkbe, és olyan világokba kalauzol, olyan valóságokat személyesít át, amelyek egyébként már csak történelemkönyvekből, irodalomból vagy képeslapokról ismerősek. Az epizódok a legkülönbébb helyzeteket jelenítik meg: háborús lövészárkokat, hadifogságot, emigrációt, letűnt világok mindennapjait, szokásait, egykor volt foglalkozásokat, valamikori csínytevéseket, vágyakat és csalódásokat stb. Groteszkek vagy ironikusan humorosak, drámaiak vagy szentimentálisak, poétikusak vagy „semlegesek” – mesélik viszonyairól vallanak, azokat adják tovább. Az epizódok közül nem egy – anélkül, hogy annak szánák – korrajzzá-tantörténeté válik. Mint például H. Irén néni visszaemlékezése a búcsújárásokra vagy az osztatlan elemi iskolára, ahova a gyerekeknek minden reggel fát kellett vinni, mert máskülönben nem volt mivel fűteni. Vagy Sz. Gizella mama gyerekkori meséi a megörökölt nevelőnőről, a házitanítókról, játszópajtásairól és játékaikról a kastély parkjában, a papáról, aki sosem veszítette el a fejét és a humorát, az összetartozásról meg a véletlenekekről.

A *negyedik szint* a tágabb család és a rokonság által reprezentált, életpályákkal-elágazásokkal szabdaltnak – történetileg és szinkronitásban egyaránt létező – családi rendszer egésze, melynek hatását bár számos empirikus adat bizonyítja (szakma- és foglalkozásválasztások ismétlődése, megszakadt pályák több generációval később történő folytatódása akár a nem vér szerinti családi ágon is, a költözések és a párválasztások mintázata stb.), a mélylélektan fogalmi rendszerében nagyon is jól leírható (Szondi –családi tudattalan, kényszer- és választott

sors 1996, Ábrahám – transzgenerációs fantom 1975–2001. stb.), de az eddigi kutatások alapján a bonyolult közvetítések miatt szociologikusan csak részben és még mindig csak hipotetikusan értelmezhető.

*(Forrás: Iskolakultúra, 2005 febr. 140–143. oldal)*

## 2. HÁTTÉRTANULMÁNY. VÁLTOZÁSOK A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓBAN

BORECZKY ÁGNES: VÁLTOZÁSOK A SZÜLŐK GYEREKFELEGGŐSÉGÉBEN, A GYEREKEK ÉLETKÖRÜLMÉNYEIBEN ÉS SZOCIALIZÁCIÓJÁBAN (1910–1990)  
(RÉSZLETEK)

## A) A társadalmi helyzet és az életkörülmények alakulása

A kutatásban résztvevő hallgatók szüleinek több, mint fele egyetem-főiskolát végzett (54%), egyharmada érettségizett (38 %). A nagyszülők esetében a többség 4-6 elemi, illetve 8 osztályt járt, a felső, illetve középfokú végzettségűek aránya mindössze 7, illetve 13% volt (1. táblázat). Az iskolai végzettség egyértelmű növekedése ugyanakkor a társadalmi státusz változását közvetlenül nem értelmezi vagy támasztja alá. A **hallgatók szülei** kevés kivétellel **középosztálybeliek** (2. táblázat), s jóllehet helyzetük nehezen hasonlítható össze családjaik majd 100 évvel korábbi helyi státuszával, a dédszülők között is alig volt teljesen nincstelen, napszámos, cseléd vagy munkásember. A dédszülők több, mint 50%-a néhány holdas gazdaként művelte földjét, illetve iparos munkából-kereskedésből élt: a hatvan családból 8-ban vannak paraszti, 13-ban iparos-kereskedő és 10-ben paraszti és iparos ősök együtt.

1. táblázat. Az iskolai végzettség alakulása

Iskolai végzettség	Nagyszülők	%	Szülők	%	Gyerekek/ Hallgatók	%
4-6 elemi	32	29,6				
4 polgári	13	12,0				
8 osztály	19	17,6	1	1,0		
8 osztály összesen	32	29,6	1	1,0		
elemi + ipariskola	7	6,5				
polgári+ipariskola	2	1,9				
8 osztály+ ipariskola/szaktanulmányképző	2	1,9				
Szaktanulmányképző	8	7,4	7	6,7		

Iskolai végzettség	Nagyszülők	%	Szülők	%	Gyerekek/ Hallgatók	%
ipariskola+ szakmunkásképző együtt	19	17,6	7	6,7		
érettségi	15	13,9	39	37,5		
főiskola	4	3,7	23	22,1	60	100,0
egyetem	6	5,6	33	31,7		
Egyetem + főiskola együtt	10	9,3	56	53,8	60	100,0
Egyéb...			1	1,0		
<b>Összesen</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>99,8</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

2. táblázat. A hallgatók szüleinek foglalkozása

	SZÜLŐ 1.										Összesen
	Értelmiségi	Tisztviselő	Vezető	Középvezető, művezető	Középszintű alkalmazott	Katona, rendőr, tízéves	Vállalkozó	Munkás	Egyéb*	Összesen	
SZÜLŐ 2.	Értelmiségi	10	6	2	1	5		4	2	4	34
	Tisztviselő			1	3	2	1	3	1	1	12
	Vezető									1	1
	Középvezető, művezető				1	3				1	5
	Középszintű alkalmazott						2		1		3
	Vállalkozó					1			1	1	3
	Összesen	10	6	3	5	11	3	7	5	8	58

\* Csak az egyik szülőről van adat.

Ha a családi státusz kevésbé is, az életkörülmények jelentősen megváltoztak. A változásokat jól tükrözik a gyerekkori lakhelyekre és lakóhelyekre vonatkozó adatok. Ezek szerint a nagyszülők majdnem négyötöde a század első harmadában falun töltötte gyerekkorát, megközelítően anny-

ian, ahányan a harmadik nemzedékből a hetvenes–nyolcvanas években Budapesten és a nagyobb városokban. A szülők kb. fele lakott már csak falun, a gyerekek egynegyede (3.táblázat). A gyerekkor így – ahogyan ez a demográfiai adatokból egyébként is ismert – egyre inkább a városhoz, a városi életkörülményekhez kapcsolódik, ami kitűnik a lakásviszonyok, illetve később a játékok alakulásából<sup>2</sup> is.

**3. táblázat. A gyerekkori lakhelyek megoszlása a három nemzedékben**

A település típusa	1. generáció (%)	2. generáció (%)	3. generáció (%)
Budapest	6,4	18,9	33,3
Nagyobb város (megyeszékhely vagy megyei jogú város)	4,8	14,4	27,8
Kisváros	11,2	10,8	12,2
Falu	70,4	53,2	26,7
Tanya	4,0	0,9	
Egyéb	3,2	1,8	
Összesen	125 fő	111 fő	90 fő

A nagyszülők több mint 90%-a nem lakásban, hanem házban nőtt fel. A házak többsége ugyanakkor 1-2 szobás komfort nélküli, egyszerű, gyakran vályogból épült vagy vert falú parasztháznak épült. A második nemzedék több mint fele, még ugyanilyen házakban gyerekeskedett, de a komfortos vagy komfortosított házak részaránya ekkorra kétszeresére nőtt, és a városba költözéssel együtt természetesen a korábnál jóval többen éltek már bérházakban, bérlakásokban. Megjelent a városi albérlet, illetve a társbérlet is, azaz a gyerekkor létfeltételei, fizikai körülményei differenciáltabbá váltak.

A lakásviszonyok a harmadik generációra tovább differenciálódtak, az induló vagyoni helyzet különbségei láthatóbbá lettek. A hallgatók gyerekkorának meghatározó tere már a komfortos, leggyakrabban 2 szobás (lakótelepi panel- vagy társasházi) lakás, de megnőtt az al-/társbérletek aránya, a komfortos házakon belül pedig a nagy, kétszintes, 4-6 szobás házaké. Mindez együtt azt jelenti, hogy a modernizálódó lakásviszonyok ellenére igazi gyerekszobája, saját gyerekbirodalma még a harmadik generációban is csak keveseknek volt. A tér is csak abban a néhány családban növekedett jelentősen, amelyik 3 szobás lakásba vagy nagy házba költözött, vagyis a

<sup>5</sup> Ez utóbbit később bővebben is tárgyaljuk.

három generáció közös élménye a **szűkösség és a zsúfoltság, a „privacy” hiánya**<sup>3</sup>, melybe a változó színtereken, az udvarokban-kertekben-utcán-gangon-játszótéren folyó gyereklét eltérő generációs élményei ötvöződnek. A gyerekek azonban érzékletesebbé lesznek, ha a gyerekszám alakulását, valamint a háztartások nagyságát és összetételét is megvizsgáljuk.

#### B) A gyerekszám és a háztartások összetételének alakulása a három nemzedékben

A nagyszülők generációjában, a 10-es évektől a harmincas évek elejéig terjedő időszakban még elég gyakorta (kb. a családok egynegyedében) volt 6-nál több gyerek, és az átlagos gyerekszám is magas volt.<sup>4</sup> A szülők nemzedékében gyakori lett a kétgyerekes család (míg korábban a 100 családból 17-ben, itt a 109-ből 46-ben volt két gyerek), az átlag 2,5 főre csökkent, a hallgatókéban pedig 1,9 főre változott (4.táblázat).<sup>5</sup>

4. táblázat. A gyerekszám alakulása a három nemzedékben

	1. generáció Nagyszülők	2. generáció Szülők	3. generáció Gyerekek
A családok száma	100	109	57
Gyerekszám összesen	400	268	106
Átlagos gyerekszám	4,0	2,5	1,9

A **gyerekszámhoz hasonlóan, a háztartások is a szülők nemzedékében változtak lényegesen** (többek között a korábbinál sokkal, átlagosan 1 fővel kisebbek lettek), végül a harmadik generációra a kisebb és nagyobb háztartások száma **kiegyenlítődt**, és ez a 4-5 fős háztartások kerültek túlsúlyba (5.táblázat).<sup>6</sup>

<sup>3</sup> A privacy fordíthatatlansága, a privátszféra megnevezés nehézkessége, a magánélet részint más értelme, önmagában is értelmezésre szoruló jelenség. Olyan környezetre utal, amiben az individuális, privát léte csak elvonulásként, kivonulásként, szeparálódásként, egyedüllétként lehet megnevezni, vagyis egy olyan részben hagyományos közösség szempontjából, mely csak negatív állapotként vagy valaminek a hiányaként képes jellemezni az egyik legalapvetőbb pszichikai szükségletet.

<sup>4</sup> A családok nagyobb felében (ahogyan más országokban is), a gyerekek száma folyamatosan csökken. Ez a tendencia azonban könnyen félreértelmezhető, mert a. az átlagos gyerekszám a hatvanas években annyi, mint amennyi Armstrong vizsgálata szerint Angliában a 19. század közepén volt (1,8-1,9 fő, Armstrong, 1972.), és alig magasabb, mint Laslett klasszikus kutatásaiban a 18. század végén (2,1 fő, Laslett, 1972)

<sup>5</sup> Lényegében hasonló tendenciát **rekonstruáltunk** a reprezentatív felvétel adatai alapján, bár az értékek ott, ha nem is jelentősen, de még magasabbak. A ma 72 év feletiek korcsoportjában a családban átlagosan 4,47 gyerek született, az 52 és 71 év közöttieknél, 4,07, a 32 és 51 közötti csoportban 2,65, és a mai 32 év alattiakéban 2,13.

<sup>6</sup> A kis és a nagyobb háztartások megoszlása Laslett (Laslett, 1972, 1136.p.) vizsgálatai szerint illetve a jelen kutatásban a következő volt:



5. táblázat. Az együtt élők száma és a család típusa a három nemzedékben

	A megkérdezett családok száma	Az adatok száma	A konjugális családok száma	A konjugális családok aránya	A háztartás átlagos nagysága megkérdezett gyermekkorában és kamaszkorában	A háztartás átlagos nagysága
1.generáció	99	243	142	58,4	5,9	5,3
2. generáció	103	297	170	57,2	4,6	4,3
3.generáció	65	143	110	76,9	4,1	4,1
<b>Összesen</b>	<b>267</b>	<b>683</b>	<b>422</b>	<b>60,9</b>		

Másfelől azonban a háztartások<sup>7</sup> még a negyvenes–ötvenes években, a második generációban is népesebbek maradtak, mint az – európainál egyébként nagyobb, korabeli – amerikai családok, és a hazai történeti rekonstrukciós vizsgálatok eredményeit idézik (Andorka – Faragó, 1984).

*Laslett:*

1574–1821:	1-3 fő	36,3%	4-5 fő	30,5%	6 fő és több	33,2 %
1961		65,		28,2		6,4

*Jelen kutatás:*

1. generáció	22,0	34,6	43,3
2. generáció	25,5	50,3	24,1
3. generáció	7,9	77,8	14,3

<sup>7</sup> Az amerikai családok az európaiaknál nagyobbak voltak. 1790-ben egy átlagos háztartás 5,8 szabad embert jelentett, a 19 század közepére ez 5,55-ra változott, az 1860-as évekre pedig 5,28-ra. Az ezt követő évtizedekben így alakult: 1880 5,04, 1890 4,93, 1900 4,76, 1940 3,77, 1950 3,52, 1960 3,67, 1967 3,70 (Greeven, 1972, 551. oldal). Összehasonlításképpen: Angliában R. Wall vizsgálatában 409 település adatai alapján az átlagos háztartás nagysága a 17. század végétől a 18. század végéig 4,17 és 4,96 között mozgott (R.Wall, 1972, 192. oldal). Laslett a 1801-től a kilencvenes évekig 4,59, a századfordulóiig 4,58, a tizedes évekig 4,56-os adatokkal számol (Laslett, 1972, 140. oldal), Franciaországban 1880-ra az átlagos háztartás már 4 fő alá esett. Anderson e századi adatokat is ismerteti. Nála az 1961-es angliai és wales-i adatok alapján a háztartások átlagos nagysága 3,0. (Anderson, 1972, 219. oldal)

A reprezentatív vizsgálat adatai arra utalnak, hogy a még a legfiatalabbak is nagyobb családban nevelkedtek, mint a nem magyarországi fiatalok. De az adatok rendre annál is nagyobb családot sejtetnek, mint amit Tomka Béla rekonstruált Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában c. munkájában. (Az eltérés részben módszertani okokra vezethető vissza, részben tovább kutatandó kérdést jelent.)

**Családnagyság- az együttélők számának alakulása gyerekkorban**

megkérdezett							
anya	5,52	5,20	4,93	4,93	5,18	4,99	5,08
apja	4,85	4,96	4,87	4,80	4,86	4,38	4,73

Szerkezetét <sup>8</sup> tekintve a három generációban a háztartások kb. kétötödét nem az egyszerű háztartású nukleáris család alkotta, vagyis a **megkérdettek** számottevő csoportjának **alapélménye nem az ún. modern kiscsaládhoz kapcsolódik.**

A nem nukleáris család nagyon változatos, a szakirodalomból ismert majd minden alakzat előfordult. Felsorolásszerűen néhány példa: az idősebb gyerek megnősült, de szüleivel és testvéreivel maradt; a testvérek házastársaikkal és gyerekeikkel éltek egy fedél alatt; anya és nővére neveltek egy gyereket; két egyedülálló testvér a sajátját és a másikét; de még olyan nagycsalád is adódott, amelyben egy kétyerkes család a szülők valamennyi gyerektelen testvérével vagy a három generáció: a nagyszülő pár minden gyerekével, azok házastársaival és unokáival élt együtt. A **sokféle kiterjesztett és összetett háztartástípus** a nem nukleáris családok visszaszorulásával párhuzamosan, a **harmadik generációra leegyszerűsödött és homogénizálódott.** Az egyszerű családok háztartás-nukleáris család térnyerésével a nagyobb/összetett háztartások is két nagyobb formába rendeződtek, a többgenerációs, egy vagy két nagyszülő háztartásba.

**A nem nukleáris család-háztartást** tekintetbe véve, a szülői generáció még az elsőtől állt közel, a gyerekek több mint 40%-a mindkét generációban ilyen háztartásban élt. Ez a háztartástípus az egyszerű családok háztartások erőteljes növekedése ellenére a harmadik generációban is relatíve magas maradt, a hallgatók kb. egynegyedét-egyötödét érintette (megoszlása szerint kb. kétharmad részben három-, esetenként négygenerációs – kiterjedt –, a többi pedig több családmagot magába foglaló, összetett háztartás). Az idősebbekkel való együttélés ekképpen még a hetvenes–nyolcvanas években felnövő generáció számára sem marginális élmény, az öregek által közvetített világok sem csupán az ünnepnapok részei.

megkérdezett	4,99 (72 év felett)	4,82 (52–71 év)	4,62 (50–60 év)	4,53 (32–51 év)	4,41 (40–50 év)	4,47 (32 év alatt)	4,64 (összes)
1. gyer.	4,50	4,36	4,48	5,27	5,30		4,66

Tomka a következő adatokat közli:

1910: 4,70, 1920: 4,30, 1930: 3,90, 1940: 3,80, 1950: 3,60, 1960: 3,10, 1970: 3,00, 1980: 2,80, 1990: 2,60

<sup>8</sup> A háztartásszerkezetre vonatkozóan a Laslett-féle kategóriákat használtam. Ezek a következők: **1.** egyszerű családok háztartás, leggyakrabban egy konjugális családra épül, vagyis szülőkre és gyerekekre, **2.** kiterjesztett családi háztartás (extended family household), ezt a fogalmat Laslett erősen leszűkítette, ugyancsak 1 konjugális családot tartalmaz, de emellett még egy-néhány olyan rokont, mint pl. az egyik szülő apja vagy nagynénje. Ha a nagyszülői pár is jelen van, az már a **3.** kategóriába, a többcsaládok, összetett háztartásba (multiple household) tartozik. A többcsaládok háztartás valamennyi olyan család gyűjtőneve, amelyben több konjugális család kapcsolódik össze, az általam vizsgált családokban ez leggyakrabban a teljes három generáció együttélését jelenti, és csak annyiban különbözik a kiterjesztett családok háztartástól, hogy mindkét nagyszülő él. Ez – szerintem – lényegét tekintve nem eltérő családstrukturát, mégis külön kezeltem, hogy a tendenciák összehasonlíthatók legyenek a nem magyarországiakkal.

Bár sajátos formában, ez vonatkozik azoknak a hallgatónak egy jelentős csoportjára is, akik külön éltek a nagyszülöktől. A konjugális alapú **nukleáris család**, az ún. modern kiscsalád a harmadik generációban ugyan domináns lett (77%)<sup>9</sup>, a közvetlen család fogalmából azonban a nagyszülők továbbra sem szorultak ki. A generációk különélése ellenére az idősebbeknek még ekkor is legalább minden harmadik családban fontos feladatuk volt (gyerekefelügyelet, bevásárlás, kíséretetés, iskola utáni ebédeltetés stb.). Ezek a **családok módosított kiterjedt** családként funkcionáltak, a szülők mellett gyakran a nagyszülők is a „szignifikáns mások” szerepét töltötték be. Végül is mindez – ahogyan az előző írásban is láttuk – **tágabb szocializációs közeget, összetettebb kapcsolatrendszeret**, (bár sokszor nehezen összeegyeztethető) **mintákat, különféle valóságok internalizálásának lehetőségét/kényszerét jelentette**. Egyben tovább élte a családi összetartozás élményét, valamint azt a tudatot is, hogy ha valamire egyáltalán, a családra mindig lehet számítani.

C) Szülők és gyerekek. A szerepek, a társadalmi távolság, a privát szféra és az intimitás alakulása

#### a) A szerepek

A mai család, mint köztudott, kevésbé hasonlít a 19. századi ábrándképre. A nők többsége dolgozik, a harmadik generációban egyetlen gyerek sem nőtt fel olyan családban, amelyben az anya tisztán a család, az otthon és a gyereknevelés hármásában alakította-alakíthatta volna ki szerepét. A váltás negyvenes–ötvenes években történt, akkor, amikor a szülők gyerekek voltak, vagyis majdnem minden második családban az anya előbb otthon volt ún. háztartásbeliként, és csak évek múltán állt-kényszerült munkába.

A kétkeresős család tömeges megjelenése ugyanakkor nem alakítja át magától értetődően a családon belüli viszonyokat és szerepeket, az átalakulás nagymértékben függ a család társadalmi, illetve a szülők foglalkozási csoportjától (vö. Gowler – Legge, 1983). Ez a vizsgálatban részt vevő családokra nézve is igaz.

Az első generációban a nemi szerepek merevek, az apa mint családfenntartó autoritással, tekintéllyel bír, a feleség feladata az otthonteremtés, a háztartás és a gyereknevelés, következésképp az anyák sokkal több időt töltenek a gyerekekkel. A másodikban a nők munkavállalása ellenére hasonló a helyzet. A fordulópont akkor következett be, amikor mai huszonévesek szülei

<sup>9</sup> Érdeemes megjegyezni, hogy a vizsgálat során az egyszerű családos háztartás, azaz pl. a konjugális alapú nukleáris család és a társadalmi csoport nem mutatott szoros összefüggést (a háztartások megoszlása a paraszti családokon belül ugyanolyan, mint a többiben). Ez arra utal, hogy az együtt élő család szerkezete, s ezzel a gyerek közvetlen szocializációs környezete nem elsősorban a társadalmi csoport függvénye.

szülők lettek, jóllehet a szerepegyenlőség (közös szülői döntések, rugalmas munkamegosztás, közös gyerek gondozás stb.) ott erőteljesebb és kifejezettebb, ahol mindkét szülő diplomás.

A gyerekek esetében (a játékokról külön lesz szó) a **nemek szerinti szerepek**, feladatok **minden generációban elkülönülnek**, ez azonban a mai fiataloknál már kevésbé evidencia, és ezért gyakran a testvérek közötti konfliktusok visszatérő forrása (ki viszi le a szemetet, ki mosogat stb.). A **falusi eredetű családokban még a közelmúltban – talán jelenleg is – több a (fizikai) munka világához fűződő elvárás**, a gyerekeknek a háztartás mellett egyéb gazdasági tevékenységben is részt kell vennie.

A szülőktől való függetlenedés, az önállóvá válás a folyamatos emancipációs, illetve kontroll – csökkentő tendenciák ellenére – nemenként különbözik ugyan, mégis elsődlegesen a gazdasági aktivitáshoz kötődik. Azok, akik korábban kezdtek dolgozni, hamarabb önállósodtak, az iskoláztatás idejének növekedésével a függetlenedés korszaka viszont kitolódott. A nagyszülők fiatal korában a fiúk aránylag fiatalon egyedül mehettek szórakozni, a nagymamákat azonban csak kísérrővel engedték el. A következő nemzedékben a fiúk esetében ugyan apáikhoz képest valamivel később lazult a kontroll, de a lányok között voltak már olyanok, akiket elengedtek felügyelet nélkül. A harmadik generációban lányok-fiúk egyaránt szabadon mozognak, a fiúknak kevesebb konfliktusuk van szüleikkel, a lányok, viszont fiatalabbak, mit anyjuk volt, amikor egyedül mehetett el hazulról.

#### **b) Társadalmi távolságok: a felnőtt és a gyerekvilág. Intimitás, ünnepek**

Amikor a nagyszülők gyerekek voltak, a felnőttek és a gyerekek világa élesen és határozottan két külön világgént létezett, ami pl. kifejeződött abban is, hogy a gyerekek nem nyúlhattak a szülők személyes tárgyaihoz. A szülőket tisztelni kellett, ez természetesen nem jelentette a szeretet hiányát, azt viszont igen, hogy az **érzelmeket közvetetten, a tiszteleten, a viselkedésen és a felelősségen stb. keresztül illett kifejezni.**

A férj és a feleség, a gyerekek és a szülők közti távolságot a nyelvhasználat is megjelenítette, illetve fenntartotta. A családokon belül ugyanakkor sokféle variáció élt, azoktól a családoktól kezdve, amelyekben csak a gyerekeknek kellett magázni szüleiket, a szülők egymást tegezték, azokig, amelyekben mindenki vagy senki sem magázta egymást, illetve az egészen bonyolult státusz, szerep és nemi alapú rendszerekig (pl. fiúk-lányok, szülők-gyerekek, házastársak közti nyelvhasználat egymástól is eltérően szabályozott: a fiúk tegezik egymást, de magázzák a lányokat, a lányok magázzák egymást, de tegezik a fiúkat, a gyerekek magázzák a szüleiket, akik...)

**A harmadik nemzedékre a nyelvhasználat majdnem tökéletesen homogenizálódott, a ma-**

gázás a szűkebb családban majdnem kihalt, szülők és gyerekek közel ugyanazt a nyelvet használják.

A korábbi nemzedékek életét átjáró társadalmi távolság abban is megnyilvánult, hogy a gyerekek ritkán beszéltek személyes dolgokról a szüleikkel, ritkán osztották meg intimebb gondolataikat-érzéseiket, és a szülők szinte sosem játszottak velük. Dolgoztak, és amennyiben a két világ találkozott, az a munka világában történt. A változást jól illusztrálja az alábbi interjúrészlet:

„Apám meg a nagybátyám a barátaival osztotta meg a titkait, a nagynéném megtartotta magának. Anyám az ikertestvérével és a nővérével beszélt. Én és anya barátok vagyunk. Persze ez nem volt mindig így. Nem is lehetett így, amikor kislány voltam...”

Úgyszintén a két világ közeledésére utal a mesemondás, illetve a szülőkkel közös játékok, hobbik térnyerése. Amíg a nagyszülők idején a mesélés többnyire egy-egy jelentős családi esemény vagy epizód felidézését jelentette, a megkonstruált múlt egy-egy részletébe való bevezetést, a harmadik generáció gyerekkorában a családi anekdoták mellett a gyerekeknek szóló esti felolvasás általános szokássá lett. Mindez nemcsak az **intimitás polgáriasabb formáinak a jelenlétét** fejezi ki, hanem az ünnepek, a **családtudat és az együttes élmény** tartalmának és helyszíneinek az átalakulását, **differenciálódását** is jelzi.

A nagyszülők nemzedékében a nagyobb családi ünnepek még egybeestek a vallási ünnepekkel vagy a helyi közösségi eseményekkel. Így az év kiemelkedő napjai a karácsony, a húsvét, valamint a vásárok, a búcsúk stb. voltak. A harmadik generációban már egyértelműen a születésnapok állnak a családi élet centrumában, bár az individuális és a nagyobb családi vagy közösségi ünnepek sorában átmenetet képző névnapoknak még mindig nagy a jelentősége, és természetesen vallási tartalommal vagy világiasodó formában, de tovább élnek a karácsonyi és a húsvéti szertartások.

### c) Vétségek és büntetések

A családi élet bensőségesebbé, a kapcsolatok személyesebbé válása, a szülői kontroll csökkenése nem járt együtt az engedékeny nevelés térnyerésével: a vétségek és büntetések aránya mindhárom generációban azonos. A családok nagyobb része a harmadik generációban is sokat büntet, jóllehet a büntetések a korábbinál kevésbé drasztikusak, a magatartás szabályozásában nagyobb szerep jut a verbalitásnak, az elmarasztalásnak, a szidásnak, dorgálásnak. A vétségek száma a háború környékén született szülői generációban a legmagasabb, a 3. generációban csökken, de nagyobb, mint az elsőben: a nagyszülők gyerekkorukban, feltehetően márcsak a brutálisabb büntetések miatt is jobban tartottak a szüleiktől, s így eleve kevesebbszer szegték meg az egyébként is szilárdabb szabályokat.

**A vétségek és büntetések szerkezetét** ugyanakkor egyrészt nagyfokú állandóság, másrészt a család átalakulásával, illetve a környező világ részleges modernizálódásával összhangban a **diverzifikálódás jellemzi**. A nagyszülők gyerekkorában a hagyományos erkölcsi értékek (pl. hazugság) megszegésén túl, a felnőtt és a gyerekvilág elválasztottságából eredően az egyik legnagyobb bűn a két világ határainak átlépése, a tiszteletlenség és az engedetlenség volt, illetve a korai munkavégzés kötelezettségeinek elmulasztása, így pl. a gyerekre bízott állatok elkóborlása, szétszéledése vagy pl. az edénytörés, illetve az, ha valaki kivonta magát a munkából. A vétségek sorában a hazugság a szülők és a gyerekek generációjában is az első helyen áll, sőt megnövekedett jelentőségével (1. gen. 26 %, 2. gen. 36%, 3. gen. 38%) ez képezi a generációk közötti értékkontinuitást.<sup>10</sup> Ugyanakkor a 2. generáció szülei, vagyis a szülőkké lett nagyszülők már kevésbé tekintették bűnnek a tiszteletlenséget, a visszabeszélést és az engedetlenséget, viszont másként viszonyultak az iskolához, a tanuláshoz (vétségnek számít az iskolai munka elhanyagolása, a rossz jegy), és megjelentek a az életforma-változásra, a mozgékonyásra, függetlenségvágyra reagáló elvárások (késés szakcionálása), illetve a gyerekek részéről a kor szelleméből is következő csavargások, új szokások (pl. a szomszéd fiúval való motorozás). A 3. generációra a tanulás szerepe tovább nőtt, de nem annyira, hogy az egyes családokban közvetített, egyre határozottabban elkülönülő értékek egy részét összeszervezze, és gyakoribbak, netán gyakrabban a szülők tudomására jutnak, illetve több szülő-gyerekek konfliktust okoznak az iskolai és a testvérek közötti verekedések. Időközben a vétségek közül is eltűnt néhány: a vallás hanyagolása (pl. nem ment el a misére, megszegte a vallási előírásokat) és az olyan, szűkösség diktálta helyzet, melyben a család számára komoly problémát okozott, ha a ruha a játék közben elszakadt.

A büntetésekben az európai szocializációs kutatások eredményeihez hasonlóan terjednek a verbális formák (9, 18 és 20%). Ennek ellenére még a 3. generációban is kevés a differenciált, a gyerek korához és a vétség súlyához alkalmazkodó, valamint az értékinteriorizálást elősegítő szülői reakció. A felnőtt hatalmának nyers megnyilvánulása, a nyílt agresszió keresztül történő megfélemlítés, vagyis a testi fenytés pedig – ha csökkenő tendenciával is – de a szülői eszköztárnak a nyolcvanas években is számottevő része: a nagyszülők és a szülők közül minden negyediket durván verték, a gyerekek között ez az arány 5:1 volt. Kihalóban van viszont a fájdalomra és bűnbánatra apelláló hagyományos büntetés, a kukoricára térdepeltetés és

---

<sup>10</sup> Hasonló eredményt közöl Füstös – Szabados, a gyerekevelési elvek közt 1982-ben és 1996-ban is magasan a többi felett áll az őszinteség (Füstös – Szabados, 1998, 263. oldal)

feltűnnek az olyan érzelmekre ható módszerek, mint amilyen pl. a zsarolás vagy a szeretetmegvonás.

#### d) A gyerekkor és a játékok

Hasonlóképpen a család belső életéhez, a játékok is a gyermekkor kétségtelen jelentőségét, illetve a differenciálódás jegyeit mutatják. A gyerekkor ma hosszabb: a századfordulón még sok családban – meglehetősen archaikus módon – csak az első néhány évet jelölte. Fiúk is, lányok is hat-hét évesen dolgozni kezdtek, és egyre felelősebb és bonyolultabb feladattal bízták meg őket. Játzásra idő az iskolai és otthoni munka után, valamint vasárnapokon adódott. A munkamegosztásnak ez a rendje a második generációra már valamelyest változott, és a harmadik generációra, a gyerek – ha nem is mentes a család otthoni, gazdasági netán hobbi tevékenységeiben való részvételétől –, legfőbb feladatává az iskolába járás és a tanulás lett.

**A gyerekkorról alkotott felfogás szintén más.** Az első évek nem egyszerűen a felnőtt életre, a felnőttkorra való felkészülés éveit, különálló, sajátos életciklust alkotnak, melyet a gondatlanság, a komoly felelősség hiánya jellemez, amit a szülőknek, ha 'jó szülők' akarnak lenni, biztosítaniuk kell. Mindez kifejeződik a szimbólumokban és státusszimbólumokban, a gyerekeket körülvevő tengernyi tárgyban, a gyerekszoba vagy legalább a külön sarok igényének elterjedésében, a gyerekbútorokban, tapétákban, könyvekben, játékokban.

A megnyúlt gyerekkoron belül ugyanakkor egyfelől **elválasztódott a kisgyerekkor és az iskoláskor**, másfelől a hagyományosabb és az újabb játékok együttesén belül többrétűvé vált a játékok, tevékenységek és játékformák szerkezete. Nemcsak a különféle játékok szaporodtak meg<sup>11</sup> (a nagyszülők korában fiúk-lányok átlagosan 14-15, a szülők 29-31, gyerekeik 38-32-féle játékot, illetve játékkal játszottak), megjelentek, majd elterjedtek a készség- és képességfejlesztő, illetve a közvetlen tanulást ösztönző játékok (lego, kirakók, optikai és fémépítők, mindenféle modellek stb.). Egyértelműen **megnőtt a játék fejlődéslélektani szerepe és módosult a szocializációs funkciója** (6.táblázat). A nagyszülők, mint gyerekek a mai fiatalokhoz képest gyakrabban voltak együtt hasonló korú társaikkal, -a már említett hely hiányában<sup>12</sup> is – több időt töltöttek kint a szabadban, csoportos vagy páros, fizikai ügyességet, fürgeséget, mozgékonyt kívánó játékokkal (versenyek, kidobós, fogócska, adj király, katonát stb., esetenként kockázással, kártyával, dominóval. Különösen a fiúk, mert a lányok körében népszerűek voltak, s részint ma-

<sup>11</sup> Meglepő módon a nagyszülőknek is több játékuk volt, mint amennyire számítani lehetett, és a nemek szerinti különbségek is a vártnál kisebbnek bizonyultak. A nagyszülők játékainak a fele kb. gyári játék volt, ez az arány természetesen folyamatosan nő, a harmadik generációban kétharmad körül van.

<sup>12</sup> Mint ahogy erről korábban volt szó, a nagyszülők generációjában még sokan egy- vagy kétszobás parasztházakban vagy szoba-konyhában laktak, értelemszerűen nem volt olyan külön tér, mely csak a gyerekek száma lett volna kialakítva.

radtak a páros, főként szerepjátékok (papás-mamás, boltos stb.). **A csoportos és individuális játékok aránya lassan de folyamatosan az individuális felé tolódik:** a 'bandázás', a csoport a korábbi megközelítően 40% helyett a harmadik generációban 30%-ot képvisel.<sup>13</sup> Kismértékben a nem szabadtéri páros játékok léptek a helyébe, a szerepjátékok mellett a kétszemélyes társas és ügyességi játékok (pl. a rugós foci, a malom vagy a torpedó, amőba stb.).

**A fiúk és a lányok közötti különbség egyrészt elmosódni, másrészt felerősödni látszik.** Közeledésre utal pl. hogy az individuális játékok mindkét csoportban az első helyre kerültek, vagy, hogy a lányoknál, bár máig nagyobb, lassan csökken a szerepjátékok súlya **(7. táblázat)**, de növekvő különbségeket rejt a játékfajták összetételének alakulása.

A nagyszülők, fiúk-lányok még közel hasonló típusú játékokkal-játékokat játszottak: csoportos és a nemi szerepeket megerősítő, illetőleg tradicionális ügyességi játékokat, a lányok a már többször említett szerepjátékokat is. A szocializáció szempontjából ez **mindkét nem számára a csoportkonformitás, a fizikai ügyesség, állóképesség, illetve a majdani jellegzetes férfi-női tevékenységek képét megidéző vonások begyakorlását, rögzítését** fedte, mely utóbbi a lányok estében kiegészült a társasági élet, a társadalmi kapcsolatok fenntartását szervező női szerepkészlethez szükséges kommunikációs készségekkel. **Az átmenetet újra csak a szülők nemzedéke jelenti, a gyerekkorukra módosult minta csekély különbséggel hagyományozódott tovább a harmadik generációra.** Az új (nem szórványos) kisgyerekkori – valamint a jellegzetes nemi szerepekhez kapcsolódó – játékokból alapvetően két tendencia rajzolódik ki: az elsősorban lányoknak szóló megkülönböztetett kiskori **figyelem és babusgatás elterjedése**, továbbá – a kényeztetéssel összhangban, de a korábbiakkal ellentmondásos módon – **a férfiasság felértékelődése**. Ez utóbbi esetében arról lehet szó, hogy az általánosabb külső és belső folyamatokat, mint pl. a nemi szerepek határainak fellazulását, a szerepegyenlőség lehetőségét, a fiúk elnőiesedését, a lányok férfiassá válását a család a különbségek korai túhangsúlyozásával szabályozza, illetve ellensúlyozza.

---

<sup>13</sup> Ebben az összefüggésben a társasjátékok a csoportos játékok között szerepelnek.



6. táblázat. A játékok megoszlása a három generációban és nemenként (%)

	1. generáció		2. generáció		3. generáció	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Kisgyerek-kori játékok pl. bűgőcsiga, építőkoc- ka, húzós játékok, hintaló stb.	9,4	8,8	16,3	14,5	14,8	17,2
Nemi szerepekhez kap- csolódó játékok pl. babák, edények, kato- nák, autók stb.	15,7	12,5	19,2	14,2	19,5	12,9
Szerepjátékok	4,7	11,6	4,9	10,1	6,3	10,6
Kirakós és ügyességi játékok pl. türelemjáték, puzzle, kifestők, stb.	7,1	7,9	5,1	5,5	8,5	9,6
Építőjátékok pl. lego, fémépítők					2,6	1,8
Hagyományos páros já- tékok pl. cérna, verespecsenye, kitapsolós mondókák stb.	5,5	6,7	3,6	6,5	3,9	4,5
újabb páros játékok pl. gombfoci, asztali foci, rex stb.	3,9	0,6	2,8	1,1	3,3	0,7
Egyéb páros játékok pl. torpedó, amőba stb.	-	0,6	3,0	3,3	3,5	4,5
Táblás társasjátékok és kártyák	7,9	8,5	9,7	10,0	11,3	9,8

	1. generáció		2. generáció		3. generáció	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Hagyományos ügyességi játékok pl. ugrókötel, karika, jójóstb.	5,5	6,7	3,6	6,5	3,9	4,5
Csoportos játékok pl. Amerikából jöttem, körjátékok számháború, bújóska stb.	35,4	30,7	28,8	25,6	21,9	19,7

<b>Összes</b>	<b>127</b>	<b>329</b>	<b>527</b>	<b>613</b>	<b>461</b>	<b>705</b>
<b>A különböző játékfélék átlaga</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>38</b>	<b>32</b>
ebből (%)						

<b>Individuális játék</b>	42,5	41,4	47,1	43,4	49,9	50,1
<b>Páros játék</b>	14,2	19,5	14,4	21,0	18,2	21,4
<b>Csoportos játék</b>	43,3	39,2	38,5	35,6	31,9	28,5
illetve						
<b>Szerepjáték</b>	4,7	10,7	4,1	8,1	4,7	7,8
<b>Kelléktelen (esetleg saját készítésű kellekkel játszott) csoportos és páros játékok</b>	40,9	37,2	35,1	34,5	28,6	27,7
<b>A különféle tárgyi játékok átlaga</b>	8	8	18	18	26	22

7. táblázat. A játékok rangsora a három generációban

	1. generáció		2. generáció		3. generáció	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
1.	Csoportos játékok 35%	Csoportos játékok 31%	Csoportos játékok 29%	Csoportos játékok 26%	Csoportos játékok 22%	Csoportos játékok 20%
2.	Fiús játékok 16%	Lányos játékok 13%	Fiús játékok 19%	Kisgyerekkori játékok 15% Lányos játékok 14%	Fiús játékok 20%	Kisgyerekkori játékok 17%
3.	Tradicionalis ügyességi játékok 10%	Tradicionalis ügyességi játékok 12% Szerepjátékok 12%	Kisgyerekkori játékok 16%	Szerepjátékok 10% Társasjátékok 10%	Kisgyerekkori játékok 15%	Lányos játékok 13%
4.			Társasjátékok 10%		Társasjátékok 11%	Szerepjátékok 11%

## D) Összegzés

A vizsgált családokban az életkörülmények, a lakásviszonyok, a gyerekkor téri világa a három generáció során differenciálódott, a többségében szűkösségen felnövő nagyszülők unokái között megnöttek a különbségek. A családi élet kereteit meghatározó együttélési formák viszont leegyszerűsödtek, és a gyerekvilág tárgyaihoz hasonlóan, homogenizálódtak.

A családszerkezeti változások számos tendenciájával szemben a családon belüli viszonyok átalakulása szoros rokonságban áll a nagyobb európai és amerikai folyamatokkal: a szerepek újfogalmazódtak (a nemi szerepek mind a szülők, mind a gyerekek körében rugalmasabbak), a szülői kontroll gyengébb vagy áttételezettebb, az intimitás a családi élet természetes része, a korábban mereven szétválasztott felnőtt és gyerekvilág határai nyitottabbak, eltűntek vagy láthatatlanná váltak.<sup>14</sup> A gyerekkor nemcsak hosszabb, különös jelentőségre tett szert, és a maga

<sup>14</sup> Ez a folyamat - bár értelmezésére és következményeinek elemzésére itt most nincs mód - külön figyelmet érdemel, mert sok családban a 'polgári-polgáris család' kialakulásával, térbeli feltételeinek létrejöttével, belső szerkezetének

tevékenységeivel, tereivel és tárgyaival (gyerekszoba, játékok) a családi életben belül sajátos helyet foglal el. Mindez egy olyan általános folyamat része, melynek során maga a család levált a nagyobb vallási és helyi közösségekről, szekularizálódott és individualizálódott.

**A változások egy része** a második vagy a harmadik generációban következett be, tehát **sza- kaszos, másik része folyamatos, és a hagyományosabb vagy összetettebb család-, illetve háztartásszerkezettől** részint **független**. Ez a leglátványosabb a szülők nemzedékben, ahol felszaporodtak a nagyobb, bonyolultabb szerkezetű háztartások, a nők részben mégis kikerültek a család kötelékéből, és a gyerek, valamint a felnőttvilág viszonya is módosult.

A család intézményének nagyfokú rugalmassága mellett mindez már – e dolgozat témáját és kereteit messze meghaladva – **az új és a régi összeillesztésének finomabb mechanizmusára**, azaz a család szocializációs funkciójának **sajátos adaptivitására** irányítja a figyelmet.

*(A szimbolikus család, Budapest, Gondolat, 2004. 98–119. oldal)*

## 1.2. 4 Gyakorlat

### A gyakorlat célja:

- A sokféleség élményén túl a családon belüli folytonosságok és változások követése.

**Csoportméret:** 2 fő – páros munka

**Időigény:** 45-50 perc

### Anyagszükséglet:

- Papír, toll
- Szövegek, táblázatok

### Folyamat:

1. Osszunk ki minden párnak egy-egy történetet, és kérjük meg, hogy elemezzék vagy az identitás alakulása vagy a szocializációs változások szempontjából. A kiscsoportok választhatnak, hogy melyik szempontrendszer szerint dolgoznak, de ügyeljünk arra, hogy egy-egy történetről készüljön identitás és szocializáció szempontú elemzés is.
2. Az elemzést megkönnyítendő, készítettünk egy-egy táblázatot, amelybe a résztvevők kigyűjtik a szövegből a megfelelő részleteket.
3. Ismertessék a többi kiscsoporttal, mire jutottak!



8. táblázat. Családi logika, identitás

Szimbolikus család kiterjedése, beágyazottsága (vallási, települési közösség, foglalkozási csoport stb.)	Világ <i>bejárhatósága</i> – helyben maradás vö. migráció Kötődések, stratégiák	
Mesék, történetek, epizódok tartalma	Idegen helyszínek, események, letűnt világok, foglalkozások stb. ismerete Nagytörténelem és a személyes történelem találkozása, fordulópontok	
Történetek logikája	<i>Történelem és a személyes lét alapidimenzióihoz való viszony</i> (pl. folytonosság–változás, szabadság–determináció, hagyományörzés–hagyományteremtés, autonómia–függés–kiszolgáltatottság stb.)	
	<i>Alkalmazkodás, viszonyulások, beállítódások</i> (vesztes-győztes tudat, mozgékony-szegény–tehetetlenség–megtorpanások, idegenség, kívülállás, túlalkalmazkodás, konformitás stb.)	
Minták, a történetek főszereplői, szignifikáns mások	<i>Értékek, szerepkészlet</i>	

9. táblázat. Szocializáció

Családnagyság, együtt élők, rokonság	
A gyerekkori ház/lakás jellemzői (komfort, ki kivel lakott együtt, privacy megléte vagy hiánya stb.)	
Szülők-gyerekek	
Tekintély, szerepek, munkamegosztás	
Családon belüli távolságok: a felnőtt- és a gyerekvilág	
Léggör/intimitás, ünnepek, kommunikáció	
Konfliktusok, vétségek és büntetések (értékek)	
A gyerekkor: munka, tanulás, játékok	

## VÁLTOZAT

A résztvevők itt is **párban** dolgoznak, a saját gyerekkori családjukra vonatkozó élményeiket osztják meg az alábbiak szerint:

### **A családi szocializáció elemzési szempontjai (mint az előző táblázatban)**

- Családnagyság, együtt élők, rokonság.
- A gyerekkori ház/lakás jellemzői (komfort, ki kivel lakott együtt, privát szféra megléte vagy hiánya stb.).
- Szülők–gyerekek:
  - tekintély, szerepek, munkamegosztás,
  - a családon belüli távolságok: a felnőtt- és a gyerekvilág,
  - légkör/intimitás, ünnepek, kommunikáció,
  - konfliktusok, vétségek és büntetések (értékek),
  - a gyerekkor: munka, tanulás, játékok.





## FÉL TUCAT TÖRTÉNET

### 1. V. Orsolya

A nagyszüleim a 20-as években születtek falun, az adott helyen belüli költözésen kívül esetükben földrajzi mozgásról nincsen szó. Kivétel ez alól az anyai nagyapám, aki Ú-n, Jugoszláviában született, s egész gyerek- és kamaszkorát – bár különböző helyeken – ott töltötte, csak fiatal felnőttkorában került át Magyarországra, abba a faluba, ahol azóta is él. Ami a dédszüleim foglalkozását illeti, a falusi életből következően többségükben földművesek voltak, az anyák pedig a gazdálkodáson túl a háztartással és a gyerekneveléssel foglalkoztak, bár a szokásostól eltérően a mi családukban már a nagyszüleim generációjában kevés gyerek volt. Nagymamámnak pl. egy bátyja van, nagypapámnak pedig nincs, egyáltalán nem is volt testvére. Apai részről szintén ugyanez a helyzet.

Anyai nagyanyám kisgyerekkorában tanyán élt a szüleivel és a bátyjával egy szoba-konyhás házban, amelyhez nagy kert és udvar tartozott, ott folyt a gazdálkodás. Kamaszkorában már beköltöztek B-ra, a faluba, de a körülmények hasonlóak maradtak. Férjhezmenetelekor ugyanabban a faluban maradt, ám a fiatal férjjel egy új házba költözött, azóta abban élnek, csak hozzáépítettek egy szobát és komfortosították.

Nagymamám elemi iskolát végzett, majd varrónőként kezdett dolgozni, jelenleg is azzal foglalkozik. A családja elég vallásos volt, bár szavaiból kivéve nem kizárólag a hit, a vallástudat tette ezt fontossá, hanem a tradíció. Az ő esetében a nagyszülőknek nagy szerep jutott az unokák nevelésében. Mivel a szülei dolgoztak, gyermekkor legnagyobb részét a nagyszüleivel töltötte, ilyenkor ők mondták meg, mit tehet és mit nem.

Szülei tudatosították benne gyerek mivoltát, s elvárták tőle az irántuk való teljes tiszteletet: ezt bizonyítja a magázás is. Arra nevelték, hogy amit mondanak neki, azt úgy csinálja, s ha kell, szó nélkül segítsen a munkában. Már egészen kiskorától dolgoznia kellett. Eleinte persze csak könnyebb feladatokat bíztak rá, mint pl. a ház körüli apróbb dolgok elvégzését, később viszont már főznie is kellett, vagy segíteni a földeken.

Ünnepkor a nagyobb család csak a kevésbé jelentős eseményeknél jött össze. Ilyennek számított a névnap és a disznóvágás, amikor jöttek a nagyszülők meg a közelebbi rokonok is, a nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek. A karácsonyt és a húsvétot viszont csak szűk családi

körben ünnepelték. Nagyanyám legkedvesebb ünnepe gyerekkorában a karácsony volt, lelkesen mesélt a nagy terített asztalokról, s hogy ilyenkor mindig játszott valamit együtt a család.

Abban a korban nagyon éles volt a különbség a fiúk és a lányok között, s ez elsősorban a rájuk bízott feladatokban nyilvánult meg. A lányokat hagyományosan arra nevelték, hogy segítsenek a ház körüli teendőkben, főzni, varrni, mosni tanították őket, s fokozatosan készítették fel a majdani gyerekekrevelés feladatára. A fiúkat a „keményebb” munkákra fogták. Nagymamám szerint a fiúkat előnyben részesítették, így ő is háttérbe szorult bátyjával szemben. Elmondása szerint bátyja sokkal nagyobb szabadságot kapott, jóval több mindent megengedtek neki. Ami a szórakozást illeti nagymamám 16 éves volt, amikor életében először, természetesen anyja kíséretében, bálba mehetett.

A vétségek súlyosságától függően a szülők szóval és tettelesen egyaránt büntettek. Elmondta pl. hogy kiskorában libákat kellett őriznie. Egyszer azonban nem figyelt oda, a libák tilosba mentek, és ezért nagyon megbüntették, az édesapja ostorral verte meg a lábát. Később, 7 éves korában az iskolában elcsente padtársa palavesszőjét. Mikor édesapja ezt megtudta, ölébe vette, és elmagyarázta neki, hogy ilyet soha többé nem szabad csinálni, mert nagyon nagy bűnnek számít, majd pedig vissza kellett adnia padtársának az ellopott palavesszőt. Idősebb korában előfordult, hogy később ért haza, ilyenkor megszidták. A közte és a szülei közti kapcsolatot alapjában véve jónak tartotta.

Úgy érzi, annak ellenére, hogy szülei minden tekintetben elég szigorúak voltak, törekedtek arra, hogy szoros kapcsolat alakuljon ki köztük és a gyerekek közt. Nem érzi, hogy kényeztették, de nem is korlátozták. Ha gondja volt, bizalommal fordulhatott feléjük, biztos megértésre számíthatott.

Sok időt azonban nem tudtak együtt tölteni, csak esténként és vasárnaponként volt együtt a család. Na meg az ünnepeken. Elmondása szerint szülei, különösen anyja, amikor tehetett, mesélt neki. Szívesen hallgatta a szülők gyerekkori élményeit, emlékeit, de a Jancsi és Juliskát vagy a Piroska és a farkast is. Játszani azonban csak ritkán játszhatott a szüleivel, ha volt egy kis idő, akkor Csapd le csacsit játszottak. Az utcabeli gyerekekkel viszont sokat játszottak együtt, fiúk-lányok egyaránt. Nyáron fogócskáztak, bújócskáztak, kisházat és homokvárat építettek, sántaiskoláztak és körjátékokat játszottak. Télen szánkóztak, hógolyóztak, hókunyhót építettek. Nagyon sokat olvasott gyerekkorában. Különösen a képekkel illusztrált mesekönyveket szerette, aztán szerelmes és kalandregényeket olvasott. Saját könyve azonban alig volt, mindössze néhány darab.

Megismerkedésre, udvarlásra a bálók nyújtották a legjobb lehetőséget. Nagymamám is itt ismerkedett meg későbbi férjével, a nagyapámmal.

Anyai nagyapámnál a szülők gyerekképét, a nevelést illetően hasonló volt a helyzet, mint a nagymamámnál. Ugyanúgy szigorral nevelték és fegyelmet követeltek meg tőle. Nagyapám egyetlen gyerek volt, 1922-ben született, mint már említettem egész gyerekkorát Jugoszláviában töltötte, s csak az érettségi után, a negyvenes évek elején jött át Magyarországra. Bár adótszti gyakornok volt előtte, itt sofőrként kezdett dolgozni.

Nagyapám nevelésében a nagyszülőknek kisebb volt a szerepük. Azt mondja, a szülei és közte nagyon jó volt a viszony, persze magázta őket, de ez abban az időben ez természetes volt, mint az idősebbek tiszteletének egyik jele. A kisebb ünnepeket, a névnapokat, születésnapot vagy a disznóvágást a tágabb család-rokonság együtt ünnepelte, de a fontosabb ünnepek náluk is mindig szűk családi körben zajlottak. Legkedvesebb ünnepeként ő is a karácsonyt említette, s nagyon emlékezetes volt számára az első karácsonyfa feldíszítésének élménye. Annak ellenére, hogy egyedüli gyerek volt, nem kényeztették.

Ugyanúgy már kisgyerek korában dolgoznia kellett, mint másoknak, amit azoknak a gyerekeknek, akik többen voltak testvérek. Sokat segített pl. apjának, aki egyébként cipész volt, de volt egy darab földje is, a föld megművelésében, illetve az állatok etetésében. Amikor azonban tanult, a szülei nem ragaszkodtak hozzá, hogy segítsen, sőt, nem is engedték volna. Nagyon fontosnak tartották a tanulást, s ha látták, hogy valami a tanulás rovására megy, megbüntették. Ilyen volt pl. a foci, amitől egy idő után eltiltották. Ő azonban titokban folytatta, s mikor kiderült, nagyon leszidták. Veréssel azonban sosem büntették. Szülei elég sok időt töltöttek vele, édesanyja mindig mellette volt, s kicsi korban sokat mesélt neki. Arra azonban nem emlékszik, hogy a szüeleivel valaha is játszott volna, Ő a barátaival játszott nagyon sokat, a nagymamához hasonlóan, kint az utcán. Abban a társaságban azonban kizárólag fiúk voltak, s idejük legnagyobb részét focizással töltötték.

Szüleitől sok könyvet kapott, kedvencei elsősorban az indiános könyvek és a kalandregények voltak.

Apai részről a nagyszüleimről keveset tudok, azt is inkább édesapám elmesélése által. Nagymamámat ugyanis nem ismertem, nagypapámat pedig csak nagyon ritkán látom. A helyzet azonban az ő esetükben is szinte ugyanaz, rájuk is ugyanazok az elvárások, kötelezettségek voltak jellemzőek, mint anyai nagyszüleimre.

A szüleimnek már egészen más gyerek és ifjúkoruk volt. Ők a 60-as évek fiataljai, lényegesen más életstílust, sokkal több szabadságot tudhattak magukénak, mint a szüleik.

Édesapám Budapesten született, ott élt egy darabig a szüeleivel és két lánytestvérével. Később a Balaton mellé, S-ra költöztek, tanulmányai miatt pedig egy ideig P-n, majd K-n is élt. Mivel a három gyerek közt ő volt a fiú, ő volt a kedvenc, talán kicsit kényeztették is, de nemigen korlátoz-

ták semmiben. Megszokásból megkeresztelték, de különösebb jelentőséget nem tulajdonítottak a dolognak. Nagyszülei már nem éltek, amikor megszületett, a rokonok pedig mind távol voltak, a nevelés már csak ezért is, kizárólag a szülők feladata volt. Szüleit tegezte, nagyon jó viszonyban volt velük.

Ünnepkor csak a szűkebb család volt jelen, a szülők és a gyerekek. Születésnapot, névnapot ünnepeltek ugyan, de ezeknek nem volt különösebb jelentőségük. Igazán fontos ünnepnek náluk is a karácsony és a húsvét számított.

Mint már említettem, édesapámnak két nővére van, s valójában gyerekkorukban nagy volt a nemek közti megkülönböztetés. Mivel egyetlen fiú volt, kiskorában a szülei és a nővérei is kényeztették, később pedig kamaszként sokkal nagyobb szabadsága volt, mint a testvéreinek. Mint fiúnak sokkal több mindent megengedtek neki, persze elsősorban a szórakozás terén. Mert ami a munkát illeti, a ház körüli munkákban már kiskorától neki is segítenie kellett. Ha nem akart, leszidták. Komoly bűnnek az számított, ha a szülői tiltás ellenére elszökött valamelyik szórakozóhelyre. Ilyenkor szobafogság lett a büntetése. Egyszer édesanyja meglátta, hogy a barátaival dohányzik, ez volt az egyetlen eset, amikor megverték.

Rengetegféle játékra és szórakozásra volt alkalma, hiszen a Balaton önmagában is lehetőség, télen-nyáron. Továbbá olvasni is nagyon szeretetett, könyvei elsősorban kalandregények, később krimik voltak. Elmondása szerint udvarlásra szintén nagyon sok alkalma nyílt, itt okként szintén a Balatont hozta fel. Édesanyámmal is itt ismerkedett meg, itt házasodtak össze, ezt követően azonban M-re, édesanyám lakhelyére költöztek, vissza B-ra, az Alföldre.

Annak ellenére, hogy édesanyám is ugyanabban a korszakban nőtt fel, mint apám, az ő életében mégis több korlát volt. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy lány volt, és hogy falun élt. Ráadásul a szülei elég erkölcsösen és szigorúan nevelték. Ebben azonban sem a nagyszülőknek sem a rokonoknak nem volt közvetlen szerepe. A házimunkába már kisiskolás korába befogták, de csak az iskolai szünetekben és a házi feladat elvégzése után kellett segítenie. Bár mindkét szülőt szerette, édesanyjával sokkal bensőségesebb és bizalmasabb volt a kapcsolata, ami talán azért is volt így, mert édesapját a foglalkozása miatt keveset láthatta. (apja sofőr volt). Ezért a büntetéseket is inkább édesanyja róta ki rá, de veréssel sosem büntette. Az ünnepeket a nagyszülők, szülők gyerekek együtt töltötték. A karácsony nála is kedvenc ünnepnek számított és számít ma is.

Akárcsak apám esetében, anyám családjában is jellemző volt az eltérő nemű gyerekek közti megkülönböztetés. Édesanyámnak egy bátyja van, s szerinte gyerekkorában igencsak hátrányban volt vele szemben. Mivel fiú volt, és idősebb is, sokkal több mindent megengedtek neki, és a

későbbiek során is több mindenbe volt beleszólása, mint anyámnak. 18 éves volt, amikor először elengedték egyedül szórakozni, a bátyja ezt már jóval korábban megtehetette.

Kisgyerekkorában édesanyja neki is gyakran mesélt, és sok mesekönyve is volt. Később aztán volt olyan időszak, amikor kizárólag indiános könyveket volt hajlandó olvasni, majd kamaszkorában a kaland- és szerelmes regényeket kedvelte elsősorban. Szüleivel csak ritkán, az utcabeli gyerekekkel, fiúkkal, lányokkal viszont nagyon sokat játszott együtt. Társas-, kör- és szerepjátékokat játszottak, fogócskáztak, bújócskáztak, labdajátékokat és versenyeket játszottak.

Szüleim már szabadabban nevelkedtek, mint a nagyszüleim. A mi generációnkhoz képest azonban ez már nem mondható el róluk. Az évtizedek múlásával a nevelés, a szülő-gyerek kapcsolat fokozatosan változik. Lassan egészen más gyerekkép, felfogás alakul ki a szülők szemében. Míg a nagyszüleim életében a szigor és az erkölcsös nevelés egyértelműen jelen volt, a szüleim generációjában már kevésbé volt jelentősége, az én korosztályom nagy része pedig szinte teljesen e nélkül él. Másként tekintenek ma egy gyerekre, mint ahogyan a nagyszüleim szülei tekintettek rájuk. Egy mai gyereknél a játék az elsődleges, nem pedig a korai munka.

Öcsém és én legalábbis gyerekkorunkból a játékokra emlékszünk vissza, nem pedig valamiféle munkára. A mi nevelésünkben a nagyszülőknek elég nagy szerep jutott, hiszen gyerekkorunkban rengeteg időt töltöttünk náluk. Négyéves koromig náluk is laktunk, majd ekkor, öcsém születésével új házba költöztünk, jelenleg is abban élünk.

Úgy érzem, mindkettőnknek nagyon jó és közvetlen a kapcsolatunk a szüleinkkel. Természetesen tegezzük őket, ezt másként el sem tudnám képzelni. Ezért különös számomra a szomszéd család, ahol a velem csaknem egykorú lány magázza a szüleit.

Nálunk a karácsony és a húsvét kisgyerekkorom óta szűk családi körben zajlik, amibe beletartoznak a nagyszüleim is. Egyéb ünnepekkor, mint pl. név- és születésnapok, más rokonok és a család barátai is eljönnek.

Köztem és az öcsém közt semmi megkülönböztetés nincs, azon kívül, hogy ő négy évvel fiatalabb nálam, és ezért bizonyos dolgokban még korlátozzák. Egyébként egyikünknek sincs előnye a másikkal szemben, és azt hiszem, ez így jó.

Mindketten 13-14 évesek voltunk, amikor először elengedtek egyedül szórakozni. Addig esetleg valamilyen idősebb ismerős kíséretében mehettünk el. Abban, hogy időben kell hazaérni, sokáig voltak megkötések, ebből sok vita, néha büntetés is adódott, kisebb leszidások, durvább esetben esetleg egy pofon. Más vétségnek a szemtelen, „visszafeleselő” viselkedés számított, és olyasmi, ami a tanulás rovására ment. Komoly büntetést azonban sosem kaptunk érte.

Ami a munkát illeti, gyerekkoromban sem öcsémnek, sem nekem nem kellett semmit sem csinálnunk. Mikor már nagyobbacska voltam, a fontosabb házimunkákat pl. mosogatás, por-szívózás, porolgatás stb. rám bízta.

Szüleink mindig arra törekedtek, hogy szoros legyen a kapcsolat köztük és köztünk. Ez sikerült is, és szerencsére ma is így van, a kapcsolatunk nyitottabb, közvetlenebb, barátságosabb, nem annyira feszélyezett, mint azelőtt, pl. a nagyszüleink családjában. Amikor csak tehetik, velünk vannak, szabadidejük legnagyobb részét ránk fordították-fordítják. Gyerekkorunkban nagyon sokat meséltek nekünk, sokat játszottak velünk. Rengeteg mesekönyvet, játékot kaptunk tőlük. Ha időnk engedi, még ma is játszunk valamilyen kártya- vagy társasjátékot, mikor együtt vagyunk...”

## 2. B. Irén

Apukám családjával kezdem. Apai ágon a mai Szlovákia területére lehet visszajutni. A család Magyarországra a második világháborút követő áttelepítés során kerültek. Új lakhelyük Tolna megyében, Kakasd lett. Anyai ágon változás nem történt. A család, a nagymamám még ma is ott él. Apa már Kakasdon született, de korán elhagyta szülőfaluját, előbb Gyönkre, majd Székesfehérvárra ment tanulni és dolgozni. A házasság után jelenlegi házukba, Igarra költözött, ahol anyukám élt.

Anyai ágon ősünk jelenlegi lakóhelyünkre a szomszédos községekből kerültek, költözések, házasságok révén mostani otthonunkba. A pusztagegri üknagyapa házasság révén került Sárosdra. [...] Anyai nagymamám családja sárosdi származású volt, az ő férje lett a szomszédos simontornyai kertész fia. Anyai dédnagyapám családja szintén Sárosdon lakott, de ő Sáregresről választott magának feleséget. Ezután a családok Sárosdon éltek, de anyagi helyzetük javulásával mindig újabb, a család bővüléséhez nagyobb házba költöztek. Ennek következtében él a mi családunk ma is Sárosdon.

A dédszüleim földművesek voltak. Dédszüleim idejében a magasabb iskolai végzettséget nem tartották fontosnak, számukra az írás, olvasás elegendő volt. Az akkori falusi élet az emberek tudatában a földművelő életformát jelentette. Az első változást az anyai ági dédpapa foglalkozásváltása hozta a családba. Nem szerette a kétkezi munkát, inkább az eszét használta, így fuvarosgazda lett, és már mással dolgoztatott. Felvásárolta a környéken a terményt, és haszonnal adta tovább a nagyobb gyűjtőhelyekre. Talán ez az eszességet örökölte nagyapám is, akit bár csak nyolc osztályt végzett (a hetediket és a nyolcadikat már csak felnőtt korában) 1959-ben, a tsz megalakulásakor a falu többségének akaratából tsz-elnöknek választottak.

Az én anyai ági nagyanyám, édesapja vitézi ranggal járó földdel növelt kisbirtokán nevelkedett. Okos lányként a hat elemi után négy polgárit végzett. Nagy álma, hogy tanítónő lehessen, nem valósulhatott meg a második világháború miatt. Így a saját falujában többnyire irodai munkát végzett, postán, az akkori terményforgalmi irodában, majd 1968-ban megalapítója volt a helyi takarékszövetkezetnek, ahonnan nyugdíjba ment. Így már szinte természetes volt, hogy édesanyám, aki egyedüli gyermekük volt, általános iskola után közgazdasági szakközépiskolában tanult tovább, és a nagyanyámtól átvette a takarékszövetkezet vezetését, ahol máig is kirendeltségvezetőként dolgozik. A húgom most érettségizik, továbbtanulásként a Kandó és a Gábor Dénes Főiskolákat választotta.

Az édesapám családja alapjában szintén földműveléssel foglalkozott, bár később eltávolodtak ettől a foglalkozástól. Nagyapámnak sok testvére volt, akik, bár nem jártak külön speciális isko-

lákba, a műszaki dolgok iránti érdeklődésük nagyon erős volt, illetve kivételes famegmunkáló tehetségük volt. Nagypapám a gépállomás megalakulásával közelebb került a gépekhez, s jó érzéke lévén hozzájuk, a későbbi gépállomás vezetője lett. Így szintén nem volt meglepő, hogy édesapám a műszerész szakmát választotta, így híradásipari technikus végzettséget szerzett.

Az előzőkből következik, hogy a családom mindvégig falun élt. A dédszülők valamennyien sok testvér között nevelkedtek. A nehéz falusi évek, a közösen eltöltött gyermekévek, ahol ki kellett venniük a részüket a nehéz földmunkából, az állandó együttlét a családot nagyon szorossá tette. Nem múlhatott el sem örömteli, sem fájó esemény a családban, hogy azt ne együtt éljék meg, örüljenek, vagy támaszt nyújtva segítsék az éppen bajba jutottat. Mindenki ajtaja nyitva állt a másik előtt. A nagy létszámú családok egyre kisebbek lettek, egy vagy két gyereket vállaltak, ettől remélték sorsuk, életük könnyebbé válását. Kevesebb gyereket könnyebb felnevelni és további életükben segítségükre lenni, hogy többet adhassanak a gyerekeiknek, mint amit ők kaphattak a szüleiktől. Így aztán anyai nagyanyám betegsége is közrejátszott, hogy édesanyám már egyedüli gyerekként nevelkedett. Sokszor hallom tőle, hogy amit gyerekkorában nem érzett, mert társai is már egy-két gyermekes családban nevelkedtek, ma már nagyon hiányát érzi, hogy nincs testvére. Így nekem, igaz, csak egy testvérem van, de van testvérem.

Édesapám családjában is szinte ugyanígy változott a család. Nagypapámék még heten voltak testvérek, de az élet kegyetlensége folytán éppen azok haltak meg fiatalon, akiknek gyermekük született, így édesapám is kilencévesen veszítette el édesapját. Az árván maradt gyerekeket az életben maradt testvérek segítettek felnevelni. Az akkor családi élet sokkal szorosabb volt, hiszen manapság nem megyünk el akár a szomszéd faluba se a rokonainkhoz, anélkül hogy meg ne kérdeznénk, nem zavarunk-e. Mostanában temetéseken, esküvőkön találkozik a szűkebb család, a fiatalabb tagok lehet, hogy nem is ismerik egymást.

A családi munkamegosztás is követte az életforma változását. A dédszülők akár az iskola helyett is, sokat dolgoztak a család földjein, a nagyszüleim, az anyai nagyanyám inkább főzésben takarításban segédkezett, a nagypapám is, egyke lévén, rész vett a földművelésben, bár a dédszüleim, amennyire lehetett, kiélték. Édesanyám pedig már csak a takarítás, és esetenként egy-egy ünnepet jelentő szüretnek vagy disznótornak volt részese. Édesapám apja még sokat dolgozott gyerekkorában, de a nagymamám a család egyetlen gyermekeként, fel volt mentve a munkától. Neki inkább felnőttként az édesapám és öccsének nevelésében kellett hatalmasat, erőn felül teljesítenie. Ebből talán már következik, hogy mi, mint gyerekek, semmilyen nehéz fizikai munkában nem vettünk részt. Tizenéves korunktól a háztartásban és a főzésnél segítettünk.

Az élet minőségének változása családom mindkét ágán szinte ugyanazokat a jegyeket mutatja. A dédszülők még régi típusú, hosszú, ún, parasztházban születtek, éltek életüket. Egy szobá-



ban 6-8, esetleg több gyerek nevelkedett. A vendégek fogadására szolgált a tiszta szoba, amit csak alkalmanként használtak. A gyerekek nagy tisztelettel tekintettek a szüleikre, az étkezések alkalmával elmondott ima után az étel tálalásában is megvolt a kötelező sorrend. Nagyszüleim kis létszámú családban nevelkedtek, a lakáskörülmények már kis mértékben javultak. De a tsz előtti időkben nem a lakást csinósították, hanem a minél több föld vásárlásán volt a hangsúly. Így már gondolhattak arra, hogy a felnövő gyerekek családalapítása után kismértékben segítségükre legyenek (földdel, gazdasági eszközökkel). A nagyszüleim életében a tsz jelentett nagy változást. Az első sokk, elkeseredés után a 60-as évek közepére jól működő közösségi munka alakult ki. Ebben a felemás világban gyerekeskedtek a szüleim. Édesanyám földes szobában született, venyigével morzsolt csutkával tüzeltek, de a tisztaság a nagyanyám jóvoltából a körülményekhez képest kifogástalan volt. Az új igények és a javuló lehetőségek következtében édesanyám 10 éves korában a család új házba költözött. Az új ház már padlós, szőnyeges volt, és Budapesten vásárolt bútorokkal rendezték be. Tv, lemezjátszó elsők közt volt a család tulajdonában a faluban. Édesapám gyermekévei is hasonlóképp indultak, de nagyapám halála nehéz helyzetbe sodorta őket. Nagyanyám nagy kitartással, sógora, sógornői segítségével tudott gyerekeinek javuló lakáskörülményeket és továbbtanulási lehetőségeket biztosítani. Mindkét szülőm esetében a szülő-gyermek kapcsolat felhőtlen, mindig számíthatnak egymásra. De a tiszteletet még mindig a magázódás jelenti. Mi, gyerekek már úgy születtünk, hogy kivétel nélkül tegezzük egymást. (A nagyszüleimnél a szülők tegezték egymást, de a gyerekek magázták a szüleiket.) A szigor nem jellemző a családunkra, mert szüleink úgy tartják, hogy nem szigorral, hanem az életük példájával és a családi légkörrel nevelnek bennünket.

A családi élet minőségét és benne a kisgyermekkel való törődést is alapjaiban változtatta meg fejlődő világunk. Dédszüleim életében, és ez független a földrajzi elhelyezkedéstől, a kisgyermeket szerették, de nem tartották fontosnak az egyénenkénti kényeztetést, törődést. Ez következménye volt a szinte egy- kétévente születendő gyerekeknek és az édesanya leterheltségének. A nagyszámú gyermek nevelése, a háztartási munka mellett részt kellett vennie a mezei munkában is. Így a gyerekek nevelték egymást, a nagyobb testvér a kisebbeket. Játékaik egyszerűek voltak, azzal játszottak, amit a ház körül találtak. A lányok a kukoricacsévéen nőtt haj segítségével babáztak, befonták, fésülték a haját. Az étkezési tők belsejét kiszedve készítettek bölcsőt babáiknak. Téli esti játék volt a malom, amit két kisgyerek játszott, az egyik babszemmel, a másik kukoricával. A gyerekek a nagycsaládban, amikor egy szobában a rokonokkal, szomszédokkal telve, hallgatóztak, régi történeteket, csodával határos dolgokat tudhattak meg. Nekik ez volt a mese. A nyári időkben homokoztak, járták a réteket, a határt, ismerték falujuk minden zegzugát. A nagyszüleim gyermekkora is hasonló volt, de már volt egyét igazi baba, rendszeresen jártak iskolába,

ahol sok közös játékot, fogócskát, körjátékot, ugróiskolát, a lányok cérnajátékot játszottak. Az anyai nagyanyám édesapja sok évet katonáskodott, így a nagymamámék háza vagy a falu borbélyüzlete megtelt, amikor a sok történetét mesélte. Az anyukám másik mesélője a nagyon vidám kedvű apai nagyanyja volt. Nagymamánk már inkább nekünk mesélt, és teszi ezt a mai napig is régi megtörtént dolgokról. Anyukámnak testvére nem volt, de az egész falu gyermekét barátjának tekinthette. Voltak könyvei, de olvasási vágyát csak a könyvtár elégíthette ki. Tavasztól őszig a házi feladat elvégzése után sötétedésig a barátaival játszott. Ugróköteleztek, a fiúkkal fociztak. A falu rétjén fogócskáztak, számháborúztak. Az apukám családjában a nagypapám testvérei, nagybácsik, nagynénik voltak a mesélők. Ott voltak mellettük a gyerekek, az idősektől akaratlanul is megtudták a régmúlt történeteit.

A tv megjelenése szüleim 12-13 éves korára esett, még nem volt akkor hatással, mint a mi életünkre. Testvéremmel nagyon sok időt töltöttünk a tv és a számítógép előtt. De az anyukám esti meséje alvás előtt elmaradhatatlan volt, a tv-maci ellenére fontos volt nekünk. Mivel húgommal mindkét családban ketten vagyunk unokák, elhalmoztak bennünket szeretetükkel, és ennek tárgyi jeleivel, sok-sok játékkal. Mivel édesapám nagynénje nagyon szerette az állatokat, minden fajtából vett nekünk plüss állatkákat. Édesapám testvére, műszaki beállítottságú ember lévén, kaleidoszkópot, távirányítós játékokat, telefont hozott a nevezetes ünnepekre. Szüleinktől sok könyvet, társasjátékokat, kifestőket kaptunk, és a puzzle mesefigurák összerakása is kedvenc elfoglaltságunk volt. Ezzel szemben keveset voltunk a szabadban. Az óvodáskor után szinte soha. Ez talán annak is köszönhető, hogy iskolába a szomszéd faluba busszal jártunk. Meleg időben vártuk a hűs szobát, a hideg téli buszvárás után pedig hógolyózni sem volt kedvünk, inkább a meleg szobában találtunk elfoglaltságot magunknak. [...]

### 3. Sz. Mariann

Anyai dédapám hentes-mészáros és az apjához hasonlóan, kereskedő volt, aki 1904-ben kivándorolt Amerikába, gondolván, hogy ott jobb élete lesz. New Yorkban nősült meg, magyar lányt vett el, a nagyapám és a húga is ott született. Dédnagyapám azt hitte, hogy könnyebb megélhetést talál New Yorkban, de csalódott. Ezért visszajött Magyarországra, és azt mondta, hogy aki Magyarországon szorgalmas, annak itt is Amerikája van. Mencshelyen telepedett le, ahol a szülei éltek. Családjával, velük együtt lakott, és hentesként és kereskedőként nagyon keményen dolgozott.

Később, mikor a gyerekei nagyobbak lettek, egy bakonyi faluba, Úrkútra költöztek, és a dédnagypa folytatta az ipart, de kibővítette egy kocsmával és egy szódavíz üzemmel. Ekkor már 5 kiskorú gyereke volt. A hatodik gyerek születése után néhány nappal hirtelen meghalt. Nagyon megváltozott a család élete, a nagyobb gyerekeknek kellett gondoskodni a kisebbekről, és be kellett segíteni az üzletbe. Gyerekfejjel tehát már nagyon sokat kellett dolgozniuk. Közben dédmamám férjhez ment, mostoha került a házhoz, akitől később kistestvérük is született. Nagyapám időközben felnőtt, és maga is hentes-mészáros lett, abban az időben az volt a szokás, hogy a fiú az apja mesterségét folytatta, előtte azonban elvégezte a 4 polgárit.

1931-ben nagyapám megnősült. Egy szilveszteri falusi bálon ismerkedett meg nagymamám-mal, aki gazdálkodó családból származott. A házasságuk után Köveskálra kerültek, ahol 3 gyerekük lett, mind a hárman otthon születtek, bába segítségével. [...] Nagymamám mindig azt mondta, hogy nem az a jó szülő, aki követelmény nélkül kényezteti gyermekét, hanem aki életkorának megfelelően, de felnőtt komolysággal beszél, és követelményeket, elvárásokat támaszt velük szemben. Ugyanakkor, mikor kicsik voltak, énekelt nekik, mondókákat mondott, és rengeteg igaz történetet mesélt, mesekönyvük abban az időben még nem volt.

Pár év múlva a mostoha dédapám tüdőgyulladásban meghalt. Mivel nagypapa volt a legidősebb fiú, és ő volt a legrátermettebb is, hogy a jól menő vállalkozást átvegye, ekkor, vagyis 1938-ban visszaköltözött Úrkútra. Olyan sikeresen vezette az üzletet, hogy még egy vegyeskereskedéssel is gyarapította. Nagyapámnak ebben az időben telefonja is volt, pedig akkoriban még nagyon kevés magánszemélynek volt telefonja. A család két fővel bővült, mert nagyapám két testvére még otthon élt (anyja akkorra már tüdőbetegségben meghalt). Húga a boltban, a kocsmában kiszolgált.

Nagyapám a gyerekeit szigorúan nevelte, 7-8 éves koruktól segíteniük kellett az üzletben. Édesanyámnak és a testvérének, alig hogy elérték a pultot, ki kellett szolgálnia a boltban és a kocsmában, meg tehenet kellett fejni. Öccsüknek árut kellett hozni a lovas kocsival. Egy alka-

lommal nagyon kikapott édesapjától, mert a lovas kocsi tele áruval felborult. Ha nem engedelmeskedtek, pofont kaptak, vagy kukoricán kellett térdepelniük. Anyukám öccse egyszer azért is nagyon kikapott, mert az új gumicsizmából kivágott egy darabot, és csúzlit csinált belőle.

Kemény munkára tanította a gyerekeit, anyám ezt mindig emlegeti és hálás érte. A szigorúság ellenére a szülők és a gyerekek közt jó viszony volt, a szülők ugyan megkövetelték a munkát, de 15-16 éves korukban már szórakozni is elengedték a gyerekeket. A háznál is volt lehetőség a szórakozásra, mert a kocsmához egy táncterem is tartozott, ahol nagyon gyakran rendeztek bált: szüreti bált, búcsút, szilvesztert. Anyámék vallásosan nevelkedtek, a vasárnapi mise nem maradhatott el. Keresztelőkor, elsőáldozáskor, bérnialáskor mindig összejött a tágabb család, nagynénik nagybácsik, keresztszülők, unokatestvérek. A karácsony és a húsvét is hasonlóan zajlott, a családok összejártak és kisebb ajándékokkal megajándékozták egymást. Húsvétkor sok legény jött a lányokhoz, a lányok piros tojást adtak a locsolásért. Nagypapa húsvét hétfőn mindig szódával locsolta a lányait és a feleségét, akik nagyot sivalkodtak. Délután kimentek a mezőre tojást gurítani. Májusban a kocsmánál májusfát állítottak, meg táncmulatságokat rendeztek. A születésnapokat és a névnapokat is megünnepelték, az ünnepelt hatalmas tortát kapott.

Nagypapám megteremtette a lehetőséget, hogy gyermekeit középiskolában taníttassa. Édesanyámat és a nővérét leánygimnáziumba küldte Székesfehérvárra. Eleinte intézetben laktak, ahol apácák felügyeltek rájuk, és nagyon szigorú nevelést kaptak. Édesanyám hamar megtanulta az önállóságot, korán elkerült otthonról, mikor a nyolcosztályos gimnáziumba ment, 10 éves volt. 1944-ben Székesfehérvárt bombatámadás érte. A tanítás szünetelt, a kétségbeesett szülők hazavitték gyermekeiket. A háborús viszonyok miatt a vidékiek nem mentek vissza Fehérvárra, magántanulóként végeztek el két osztályt. Harmadiktól kezdve aztán újra iskolába jártak. Ettől kezdve azonban albérletben laktak, mert az intézetet feloszlatták. Anyám 1952-ben érettségizett a Teleki Blanka Gimnáziumban.

A háború után nagy változások történtek, a magántulajdont államosították, a parasztokat termelőszövetekbe kényszerítették. Ennek áldozatul esett nagypapám is, a kemény munkával összehozott vállalkozást (üzlethelyiségek, vegyeskereskedés, kocsmák, mézszárszék, hentesüzlet, vágóhid, szódagyár) egyik percről a másikra elvették. Sőt a házat is államosították, ahol utána évtizedekig bérlőként lakott. Később ugyanezt a házat vissza kellett vásárolnia. Kuláknak is kikiáltották, és a gyerekeit nem engedték továbbtanulni felsőbb iskolában. Mint osztályidegent, koholt vádak alapján letartóztatták, a veszprémi börtönben volt három hónapig. Mivel volt néhány hold földje is, beléptették a tsz-be. Innen ment nyugdíjba 65 éves korában. De nem élvezhette a kis nyugdíját sem, a sok igazságtalanság és a magába fojtott gyötrődés megviselte, 66 éves korában

megbetegedett, fél évre rá rákban meghalt. Otthon ápolták, a nagymama éjjel nappal vele volt, és a nehéz időszakban megpróbált a szenvedéseit enyhíteni.

A nagymamám, habár háztartásbeli volt, mindig sokat dolgozott. Otthon az alkalmazottakra főzött, sőt abban az időben a kenyeret is házilag kellett készítenie. Ez azt jelentette, hogy hetente 6 kenyeret dagasztott, amit aztán a saját kemencéjében kisütött. Nagymamám mindig fürge és fáradhatatlan volt, nagypapa halála után még 24 évig élt. Nekünk az utolsó pillanatig rétest sütött, kakaós kalácsot, buktát, fánkot készített. 90. évében, ez év tavaszán vesztettük el. Az utolsó 10 évben a keresztanyám, édesanyám nővére lakott vele az úrkúti házban.

Édesapám családjának az élete egészen más volt. Apai nagyapám is nagycsaládban nőtt fel, öten voltak testvérek. Édesapja vasutas volt, de ő lakatos mesterséget tanult. Pozsonyban laktak. Már fiatal korában elkezdett futballozni, a két bátyjával együtt. A nagypapám csatár volt, az egyik testvére középhátvéd, a másik meg kapus. Nagyapám tehetsége korán megnyilvánult, a cseh-szlovák válogatottban és a Bohemiánszban játszott. 1933-ban az UTE megvásárolta őt a Bohemiánsztól, így Budapestre került. Ekkor más nő is volt. A nagymamával Pozsonyban ismerkedett meg egy táncmulatságon. A nagymamám szlovák volt, nem beszélt magyarul, amikor összekerültek. Budapesten nagyon nehéz volt neki a beilleszkedés. Ekkor már megszületett az első gyereke, édesapám, amikor csak tehetett, hazament Pozsonyba, ahova édesapámat is mindig magával vitte. Ezen kívül apám a nyarat is mindig Pozsonyban a nagyszülőknél töltötte, így jól megtanul szlovákul. Emlékezetes élménye, hogy ünnepnapokon, mikor az egész család összejött, a nagyapja földig érő tajtékipipáját ő gyújthatta meg.

1941-ig nagyapám Újpesten a Tungsram Egyesült Izzóban dolgozott és az UTE-ban focizott. Kétszeres magyar válogatott volt. 31 éves korában, mint idősebb játékos, a tokodi üvegyárba került, és ott lakatos volt, de egyúttal továbbra is futballozott. Nagymamám boldogan emlékszik ezekre az időkre, mert sokat utazott a férjével, és sokszor vettek részt vacsorákon. Nagyapám is szerette ezt az életet, sokat kártyázott, szórakozott. De mint katona, orosz hadifogságba került, és 1945-től 48-ig Tulában, Moszkvától 80 kilométerre volt. Ez alatt az idő alatt édesapámnak kellett eltartania a családot, így 15 évesen már a tokodi üvegyárban dolgozott. Közben kereskedelmi középiskolába járt Esztergomba. A gyár apámat jó munkája miatt továbbtanulásra javasolta. Így került Sopronba, ahol szakérettségizett, majd Veszprémbe a Vegyipari Egyetemre vették fel, ahol okleveles vegyészmérnöki diplomát szerzett. 1956-ban részt vett a forradalomban, ártatlanul Ungvárra vitték börtönbe, de mikor hazakerült továbbra is az egyetemen dolgozott a szilikémiai tanszéken. Doktorált, majd adjunktus lett.

Apám a Balatonon a strandon látta meg édesanyámat, és ezután kereste az alkalmat arra, hogy megismerkedjen vele. Anyukám akkor Veszprémbe könyvelőként dolgozott. '962-ben ösz-

szeházasodtak. Közös életüket egy szoba-konyhás albérletben kezdték. Az első gyerekük, Gábor 1963-ban, a második Mariann 1965-ben született. Ekkor már egy kétszobás OTP-lakásban laktak, amihez tartozott egy kis kert is. Mivel mindketten dolgoztak, a gyerekeket bölcsődébe, majd óvodába vitték. Ahogy a gyerekek nőttek, nagyobb házra volt szükség, és mert a lehetőségeik megengedték, családi házat építettek. A ház 4 szoba összkomfortos, jelenleg is abban lakunk.

A mi életünk a városban már teljesen másként alakult, mint a nagyszüleim falusi élete és a szüleim gyerekkora. Nagyszüleim és szüleim óvodába nem jártak, a játékaik is különböztek. A szüleimnek mártöbb játékuk volt, mint a nagyszüleimnek, testvérem és én a korunknak megfelelő minden játékot megkaptunk. Testvérem kedvence az építőkocka, fémépítő, LEGO, puzzle, elemes versenypálya, vonat, távirányítós autók, match boxok, katonák voltak. Én legszívesebben a babáimmal játszottam. Volt babaházam, babaedényeim, babakocsim, orvosi táskám, amivel a babákat gyógyítottam. A bábokat és a plüss játékokat is szerettem. Játékhangszereim is voltak: xilofon, kis zongora, szaxofon, szájharmonika.

Karácsonykor és húsvétkor mindig Úrkúton, a nagymamámnál jött össze a család. Ilyenkor sokat társasjátékoztunk az unokatestvéreimmel. Télen hócsatáztunk, hóembert építettünk, korszolyáztunk a befagyott Balatonon, húsvétkor tojást gurítottunk a mezőn. Otthon a barátokkal fociztunk, tengóztunk, habteniszeztünk, tollasoztunk. A nyarakat a nagymamánál és a Balatonparton töltöttük. Míg a nagyapám élt, lehetőségünk volt bepillantani a falusi életformába. Állatokat etettünk, emlékszem, lovas kocsin mentünk ki a mezőre etetni való szénáért. Nagyapám megengedte, hogy a felügyelete mellett fogjuk a gyeplőt. Máskor a szénaboglya tetejére feküdtünk és úgy utaztunk a lovas kocsin. Megfigyeltük, hogyan vágják le a disznót, a tehenet, a bárányt, a tyúkokat. Este mindig segítettünk a nagymamámnak összegyűjteni a tojásokat.

A kolbászkészítés hagyományát a mai napig megőriztük. Ősszel mindig összejön a család, anyukám testvérei és családja, és a nagyapa receptje alapján a nagyapa kolbásztöltőjével elkészíti a család egész évi kolbászszükségletét. Míg a nagymama élt, szinte hetente meglátogattuk. [...] 1972 óta van a szüleimnek gépkocsija. Szabadidőnkben sokfelé utaztunk, bejártuk az országot, és többször külföldre is eljutottunk. Voltunk Németországban, Ausztriában, Olaszországban, Spanyolországban, Franciaországban, Jugoszláviában, Csehszlovákiában, Lengyelországban. Angliában 3 hónapig babysitterként dolgoztam.

1983-ban érettségiztem. Utána sajnos nem vettek fel főiskolára, többszöri próbálkozásom ellenére, így dolgozni kezdtem. A Veszprémi Egyetemen a könyvtárban dolgoztam. [...] Aztán elvégeztem egy idegenforgalmi ügyintéző tanfolyamot, de sajnos nem tudtam elhelyezkedni vele. Az angol nyelvet mindig nagyon szerettem, tovább akartam mélyíteni a tudásomat, ezért jelent-

keztem tanárképző főiskolára. Hobbim a kertészkedés, zenehallgatás, úszás, kerékpározás. Szabad időmben, ha tehetem, külföldre megyek, olvasok, vagy kirándulok.

Testvérem közlekedésgépészeti szakközépiskolában végzett, elsőre felvették a Nehézipari Egyetem Gépészmérnöki Karára, ahol okl. gépészmérnöki diplomát szerzett. Veszprémben dolgozott a Bakony Műveknél, de a munkája megszűnt, így új állás után kellett néznie. Csongrád megyében kapott gépészmérnöki állást, Csongrád-Bokroson az EFFEM Hungary Kft.-nél dolgozik konstruktőrként. Családja még nincsen, hétvégeken mindig hazautazik Veszprémbe, szeret focizni, nyáron a Balatonon szörfözni, úszni, strandolni. Télen korcsolyázni és jégghokizni szokott, a barátaival sokat járnak szórakozni.

Lassan már csak emlékeimben él a háromnemzedékes család, amikor együtt éltek a szülők, gyerekek, nagyszülők, s a kis közösségnek természetesen az apa volt a feje, akinek egyaránt alárendeltje volt a gyermek, a feleség és a nagyszülő. Pedig manapság is szükség lenne az ilyen .... családokra. ...

#### 4. K. Éva

Édesanyám családja generációk óta Győrben él, sőt a ... nevezetű kertváros részben. Tehát anyai nagyszüleim is Győrben születtek, és ott is nőttek fel. Édesanyám és testvérei (két nővére és egy öccse) szintén. A két idősebb nővér ma is ott él, ott is házasodott. Édesanyán, aki Budapesten tanult az orvosi egyetemen, már Komáromban kezdett el dolgozni, a komáromi kórházban. Ő nem költözött vissza szülővárosába, s talán ott maradt volna, ha édesapám nem hal meg autóbalesetben 1982-ben. Édesapám halála után költöztünk Győrbe, mivel édesanyám nővérei ott éltek, és ők rengeteget segítettek neki, de erről később fogok részletesebben beszélni. Édesanyámmal és húgommal azóta is Győrben élünk, bár a húgom a Debreceni Orvostudományi Egyetem hallgatója, én meg Székesfehérváron vagyok kollégista. Meg kell említenem még édesanyám öccsét, aki Győrben született, de mégis Monostorapátiban él, egy Győrhez közeli faluban. Azért költözött oda, mivel odavalósi lányt vett feleségül. [...] El szeretném mondani, hogy míg anyai nagyszüleim egész életükben Győrben éltek, ugyanígy az édesanyám testvérei is, az ő gyermekeik, az unokatestvéreim meg mi mind más-más városban tanulunk, és igen kicsi a valószínűsége annak, hogy visszatérjünk Győrbe. Mi, fiatalabbak, sokkal „mozgékonyabbak” vagyunk. Én meg a testvérem pl. Budapesten születünk, mivel a szüleim ott jártak egyetemre: A szüleimmel kollégiumban is éltem, meg albérletben utána, amikor édesapám és édesanyám dolgozni kezdett Tatabányán. Aztán Győr jött, most meg Székesfehérváron tanulok, a testvérem pedig Debrecenben.

Apai nagyapám Mosondarnóról származik, egy kis faluból Mososonmagyaróvár mellett a Duna egyik holtágánál. Apai nagyanyám, az egyetlen, aki él a nagyszüleim közül, Ácson született katolikus családban, ahol a vallás nagyon fontos szerepet játszott, még az iskoláztatásra is kihatott, ahogyan később erre még visszatérek. Nagymamámnak egyetlen nővére van, ő kedvesnővér Érden. Apai nagymamám, mikor férjhez ment Mosondarnóra költözött, nagyapám szülőfalujába. Apai nagypapámnak két testvére volt, mindegyik Mosodarnón élt.

Édesapámnak két testvére van, egy nővére és egy húga. A gyerekkoruk nagyon érdekesen alakult. Édesapám és nővére 6 éves korukig Mosondarnón éltek a nagyszüleimmel. Mosondarnón abban az időben (ötvenes évek közepe) nem volt megfelelő oktatás, megfelelő általános iskola, vagyis nem voltak külön osztályok, hanem első osztálytól negyedikig, és ötödik osztálytól nyolcadikig együtt tanultak a gyerekek. Mivel nagyszüleimnek fontos volt a gyerekek iskoláztatása, édesapám és nővére 6 éves korukban Ácsra költöztek, mert ott volt rendes iskola. Ácson élt apai nagymamám édesanyja, vagyis a dédnagymamám és a nagymamám testvére, aki mint említettem, kedvesnővér volt a vizitációs rendben, de az ötvenes években a rendeket felosz-



latták. Ők nevelték iskolás korukban édesapámat és a nővérét. Nagyon szigorú neveltetést kaptak, édesapám mesélte, hogy a kukoricán térdeplés és a vessző gyakori volt. Tanulni kellett, a káromkodást pl. nem tűrték. Szerintem nagymamám testvére, akit mindenki Körösztkének hívott, apáca mivolta miatt volt ilyen szigorú, és a testi fenyítést is elfogadta.

Ezek után édesapám Pannonhalmán tanult, a bencésekénél, a nővére pedig a budapesti katolikus gimnáziumban. Édesapám az orvosi egyetemen folytatta tanulmányait, és ott ismerkedett meg édesanyámmal. Komáromban kezdett el dolgozni fogorvosként, halálig ott élt. Apukám nővére Sopronban tanult tovább, és fogorvosi asszisztens lett. Érdekes módon nem Mosondarnón él, hanem Ácson, ahol gyerekkorában lakott. Húguk a legkisebb gyerek, már nem élt Ácson, mivel, mire ő már elérte az iskoláskort, lett megfelelő iskola, ugyanakkor Ácsra ment férjhez, és ott élt a válásáig, akkor hazaköltözött nagymamámhoz.

Az iskolák is mutatják, milyen fontos volt édesapám családjában a vallás és a hit. A keresztelezés, elsőáldozás, bérmálás mind nagyon alapvető momentumok voltak az életükben, a húgom és az én számomra is azok.

A szűkebb család édesanyám családjában a két szülőből és a négy gyermekből állt. Eredetileg nyolc gyermek lett volna, de négyen még csecsemőkorukban meghaltak a háború és az azt követő viszontagságok miatt. A nagymamámnak nem volt teje, nem volt megfelelő táplálék, nem voltak megfelelőek az életviszonyok egy csecsemő számára. Mind a négy gyermek csecsemőkorában halt meg. Szeretnék egy rövid történetet elmondani, hogy mennyire fontos volt a vallás ebben az időben. Az egyik csecsemővel, akinek hörghurutja volt, éppen az orvoshoz futottak, de mivel nagyon fuldoklott, a patakban megkeresztelték, gyorsan. Édesanyámék tehát hatan éltek egy 100 négyzetméteres, háromszobás, kertes házban. Anyai nagyapám kőművesként dolgozott, ő tartotta el a családot, a nagymamám háztartásbeli volt. Ő tehát több idő töltött a gyerekeivel, egész nap otthon volt, meleg étellel várta őket, de szerintem nem lehetett annyira bensőséges viszony a felnőttek és a gyerekek közt, mint manapság, legalábbis mint az édesanyám és köztem. Édesanyám és a testvérei magázták a szüleiket, de ez nem jelentette, hogy kifejezetten távolságtartó volt a kapcsolatuk, megértő volt, főleg az édesanyjukkal. A beszélgetések alapján azt mondhatom, abban az időben az édesanyámék családjában az édesanyának nagyobb szerepe volt a gyermekek nevelésében, közelebb állt a gyermekekhez, többet foglalkozott a problémáikkal, nagyapám, aki eltartotta a családot, egész nap dolgozott. Érdekes különbség az apai és az anyai családom közt, hogy anya családjában, amelyik egy tipikus városi család, minden gyerek kórházban született, édesapám és testvérei viszont mind otthon születtek, nemcsak azért mert falun éltek, hanem azért is, mert a dédnagymamám bábaasszony volt Ácson.

Édesanyám családjában a házimunkát a nagymamám végezte, természetesen a lánygyermek segítségével, akik már 10-13 éves koruktól segítettek a takarításban, a főzésben. Anyám kivétel volt, mivel ő volt a legfiatalabb lány, mindig kicsi volt, vékony, beteges. Hatéves korában agyhártyagyulladásra volt. Ebben az időben – (ötvenes évek vége) – rengeteg gyerek halt meg ebben a betegségben. Nagymamám a kórházi ágy mellett aludt, hogy együtt lehessen vele. Édesanyám elmondása szerint, talán ezért, vele mindig kivételeztek, kímélték, féltették.

Mivel nagyon jó tanuló volt, és a nővérei segítettek a házimunkában, az egyetlen feladata a tanulás volt, neki volt egyedül beceneve: „kis egér”. A házimunkába a fiúkat nem vonták be abban az időben, az volt a fontos, hogy a fiúnak legyen szakmája, ő örökölte a házat és vitte tovább a család nevét.

Édesapámék, akik falun éltek, nem vonták be annyira a gyerekeket a házimunkába, ők akkor segítettek, amikor kedvük volt. Mint már említettem, édesapám és a nővére nem éltek otthon, de természetesen nyaranta hazajártak, akkor főleg nyaraltak, játszottak és rengeteget úsztak a Dunában. Az úzás szeretet mai napig megmaradt a családjunkban. A munkamegosztás úgy alakult, hogy apai nagymamám foglalkozott a házimunkával: főzés, mosás, takarítás, a nagyapám pedig a kertet, a szőlőt gondozta. Nagymamám postáskisasszony volt, a nagyapám pedig postás. Emlékszem, mikor kicsi voltam, minden nyarat a nagymamámnál töltöttem a testvéremmel és az unokatestvéremmel. Felejthetetlen nyarak voltak, rengeteget játszottunk a Duna partján, és míg a nagymama főzött, a nagyapa játszott velünk. Húsvétkor igazi nyuszt hozott nekem, és mindig kitalált valamin játékot, mi úgy hívtuk, a „vicces nagypapa”. Nagymamám elmondása szerint, nagyapám inkább esténként dolgozott a kertben, a szőlőben, hogy minél többet foglalkozhasson a gyerekeivel. Édesapám családjában sosem volt szigorúság, sosem verték a gyerekeket, talán a nagymamám szigorúbb volt, ha a tanulásról volt szó. Ebben a családban a meséknek, a mesélésnek, nagyobb szerepe volt, mint édesanyám családjában. Mikor kicsik voltunk, esténként nagymama nekünk is rengeteget mesélt, természetesen mesekönyv nélkül. Édesanyáméknál esténként rádiót hallgattak, és beszélgettek, a gyerekek pedig kuncogtak a paplan alatt. Édesapámék öten éltek egy kétszobás nagykonyhás, kertes házban. A lakásban tiszta szoba is volt, ott aludtak, nappal nem használták. A családi élet fő színterei a konyha és nyáron a lugas volt. A külön gyerekszoba csak a mi generációnkban jelent meg, kamaszkorban pedig a húgom meg és is külön szobát kaptunk. Saját szobája sem anyámnak, sem apámnak nem volt.

A testvérem meg én, már – gondolom – sokkal bensőségebb környezetben nőttünk fel. Úgy értem, közvetlenebb volt a kapcsolatunk a szüleinkkel, édesapám halála után anyukánkkal. Anynyira közvetlen és bensőséges a kapcsolat édesanyánkkal, hogy bármikor, bármilyen problémája volt vagy lesz a húgomnak, vagy nekem, édesanyám az első, akihez fordultunk, és fordulni fo-

gunk. Édesapám halála után sokat segítettünk anyámnak, sokkal nagyobb felelősség hárult ránk, mint másra, aki teljes családban él. Talán azért is alakult így, mert hármunknak kellett kialakítania a teljes családot. Mindenképp meg kell említenem, hogy a nevelésünkben mindkét család sokat segített. Mikor szüleim egyetemisták voltak, vizsgákra készültek, apai nagymamám, testvére és a dédmamám nagyon sokat vigyáztak rám, sokszor voltam náluk. Nyáron, tavaszi, téli szünetekben húgommal mindig apai nagymamánknál voltunk, vagy unokatestvéreinknél Ácson. Miután apám meghalt, és Győrbe költöztünk, édesanyám testvérei segítettek. Ha anyám ügyeletes volt a kórházban, mindig a nagynénémnél aludtunk, négy gyermek és két felnőtt egy kétszobás panellakásban. A hétvégeket mindig együtt töltöttük, közös főzésekkel, közös ebédekkel, és sokszor kirándultunk a nagybátyámhoz Monostorapátiba, kirándultunk, piknikeztünk, ilyenkor is együtt volt az egész család. A testvérek közötti összetartás nagyon jó példa számomra. Remélem húgommal a mi kapcsolatunk is hasonló marad felnőtt korunkban, ha már saját, önálló családukat és gyerekeiket lesznek. Szerintem a szűkebb és a tágabb családban is az összetartás és a szeretet a legfontosabb kapocs. Nálunk az ünnepek is nagy szerepet játszottak a család életében. A karácsony szentestéje mindkét család felfogása szerint is a szűkebb család ünnepe, csak másnap és harmadnap gyűlik össze a tágabb család. Minden név- és születésnapot a nagyobb családdal ünnepeltek szüleink is, mi is. Édesapám családjában a József nap mindig nagy esemény volt, mert apukámat és nagypapámat is Józsefnek hívták. Együtt volt a család és rengeteg barát jött vendégségbe. A József nap jelenősége a mi családuknak is megmaradt, amíg apukám élt. Természetesen nem kellett ünnepnap ahhoz, hogy a nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek találkozzanak. Édesanyámék családjában például minden vasárnap délután összegyűlt a tágabb család egy kis beszélgetésre.

Érdekes, anyám családjában egyedül neki maradt meg a gyerekkori barátnője, az ő számára a barátnő mint társ, fontos. A legjobb barátjával beszélte meg a titkait, nem az édesanyjával. Ahogy említettem, a kapcsolatuk megértő volt, de nem bensőséges. Gyerekkori barátnőjével máig jóban vannak, és vezetékneven szólítják egymást, ahogy gyerekkorukban. Húgommal és nekem is van „legjobb barátnőnk”, édesapám és édesanyám lánytestvérei nem mondták, hogy számukra a „legjobb a barátnő” ilyen fontos lett volna. Talán azért is alakult így, mert apám és a testvére más helyen töltötték a szünidőt, mint a tanévet, sőt a korkülönbség sem olyan nagy közöttük, mint édesanyám testvérei közt, így sokat játszottak közösen.

A játék jelentősége a generációk során nem változott, inkább a játékok változtak, számuk nőtt, és a játéktípusok, fajták mások. Édesapámék, mivel falun nőttek fel, főleg a szabadtéri játékokat játszottak, mezőn, erdőn, utcán. A Duna egyik holtága mellett laktak, nyaranta egész napjukat a Duna-parton töltötték, fogócskáztak, bújócskáztak, üveggolyóztak, fiúk lányok együtt. A játékok

természetes anyagból készültek, fából, textilből, tökből, kukoricából. A testvérek gyakran készítettek egymásnak játékokat, pl. édesanyám babakázát, bútorait az öccse csinálta. Nagymamámnak még tökből, kukoricából készült játéka, babái voltak. Édesapámék korosztálya már bolti játékokkal és otthon készített játékkal egyaránt játszott. Mindkét családban a fiúk és lányok együtt. Húgomnak és nekem sokkal több játékunk volt, mint a nagyszüleimnek vagy szüleimnek, majdnem minden gyári készítmény. A játékok mellett fontos megemlítenem a könyvek szeretetét mindkét családban. Nagymamámnak máig megvannak a gyerekkori könyvei, édesapámnak a Verne-könyvek voltak a kedvencei, édesanyámék Jókait olvastak. Én válogatás nélkül olvastam és olvasok mindent, a mai napig nagyon szeretek olvasni, gyakran a tanulás rovására is.

Végezetül el szeretném mondani, hogy anyám, miután tíz évig egyedül nevelt bennünket, férjhez ment. Most hatan élünk egy óriási kertes házban, kutyával és cicákkal, a gyerekek közt nincs megkülönböztetés. [...] Fantasztikus dolog egy nagy családban élni. ...

## 5. T. Andrea

Nagymamám, édesanyám anyukája gazdálkodó családból származik. Székesfehérvár felsővárosi részén laktak gyerekkorában, ahol főleg gazdálkodó családok éltek. Egy szoba-konyhás házuk volt, ott éltek négyen, a szülők és a két lánygyerek. A város szélén volt a földjük, ezt művelték, ebből éltek. A ház körül gazdasági épületek álltak, itt tartották a terményt és az állatokat. Nyáron a szülők (dédszüleim) reggeltől estig dolgoztak, ekkor csak este találkoztak a gyerekekkel.

A háború teljesen megváltoztatta az életüket. Az édesapa a háborúban eltűnt. A ház leégett, a föld elveszett. A mamáék a háború alatt különböző helyeken húzták meg magukat. A háború után egy ismerős segítségével lakáshoz jutottak egy bérházban, lakni már volt hol, de a dédimamám álma az volt, hogy egyszer újra saját háza lesz. A 60-as években került erre sor, akkor tudott új házat építeni

1951-ben nagymamám férjhez ment. Egy évvel később megszületett édesanyám, majd két évvel később a nagybátyám. Ekkor egy kétszobás bérházi lakásban élt a család. Mivel azonban nagymamám is saját házra vágyott, építkezni kezdtek, az ötvenes évek végén. Egy két szoba, konyhás házat építettek, de volt kert és udvar. Itt éltek négyen, amíg édesanyám férjhez ment 1971-ben. Szüleim édesapám szüleinek a telkén építettek egy szoba-konyhás házat. Miután megszülettem, itt laktam két éves koromig. 1976-ban édesanyámék a nagyszüleim segítségével panellakást vásároltak, a testvérem már oda született 1977-ben. Mivel a lakásnak nem volt kertje, a szüleim a várostól nem messze vettek egy kertet, szinte minden hét végén oda mentünk, a hétvégét ott töltöttük. 1991-ben a nagymamám már egyedül élt, és egyre többet betegeskedett. A ház, amit építettek is, megöregedett, eladtuk, vettünk helyette egy lakást. Én a nagymamámhoz költöztem, hogy ne legyen egyedül, máig is együtt lakunk. A szüleim időközben elváltak. Apám a panellakásban maradt.

A dédszüleim nem voltak tanult emberek. A háború után dédimamának munka után kellett néznie, ekkor látta hiányát annak, hogy nem tanult. Ügyességével és talpraesettségének köszönhetően, sok mindenbe beletanult, gyári raktárvezető lett. A gazdálkodó asszonyból így gyári irdista lett a helyi Ikarus gyárban. Nagymamám 8 osztályt végzett, aztán pedig gépíróiskolát, a testvére műszerész lett a Videotonban. Nagymamám úgy gondolta, hogy magasabb iskolai végzettséggel jobban lehet boldogulni, ezt tartotta szem előtt, amikor édesanyámnak pályát kellett választani. Édesanyám a középiskolát közgazdasági szakközépiskolában kezdte, öccse pedig a nagypapám szakmáját, a villanyszerelő szakmát folytatta. Édesanyámnak nem tetszett a szülők által választott iskola, inkább csavargott, hazudozott és nem törődött a tanulással. Az iskolakerü-

léssel elérte a célját nem kellett többé iskolába járnia, mert kirúgták. Nagyszüleim akkor azt mondták, menjen el dolgozni. Az Ikarus gyár irodájában segédkezett, és akkor azt gondolta, hogy mégis jobb a tanulás. Elvégezte a gyors- és gépíró iskolát. Ezután az Állami Beruházási Vállalatnál kapott állást, ahol mérnökök közt dolgozott, és nagyon megtetszett neki az építészet. A 70-es években beiratkozott egy műszaki szakközépiskola levelező tagozatára. Amikor nekem és a testvéremnek kellett pályát választani, ő ezt a középiskolát ajánlotta. Én nem akartam abba az iskolába menni, de az anyám erősködése miatt, muszáj volt. A középiskola utolsó évében már pontosan tudtam, hogy nekem nem való az építészet. Magántanárt kerestem, különórákra jártam irodalomból, nyelvtanból és angolból, mert angol–magyar tanár akartam lenni. Édesanyám ezt nem vette komolyan, mert ő nem érzi szükségét a tanulásnak és a diplomának. 14 évesen rossz iskolába kerültem, és a felvételin nagy hátrányba kerültem azokkal szemben, akik gimnáziumban végeztek. A felvételin (szegedi főisk.) a felvételiztető azzal kezdte a beszélgetést, hogy mit keresek én ott.

Ami a családi szokásokat, a család életét illeti, 1934-ben a nagymamám születését nagyon várták. Dédimamámnak állapotosan is dolgozni kellett, de kevesebbet és a könnyebb munkákat, mint korábban. A szüléshez bába jött, meg dédimamám anyukája segített. Ez később is így volt, nagymamámnak is édesanyja mutatta meg a gyerekgondozás fortélyait és mikor én kicsi voltam, az én nagymamám segített. Szóval a gyerekeknek, mármint a nagymamámnak a szoba egyik sarkában alakítottak ki helyet. A csecsemő gondozásában dédimamám anyukája segített, és megtanította, hogyan kell bánni a gyerekekkel. A gyerek keresztelese nagyon fontos volt. Hogy nem keresztelik meg, meg sem fordult senkinek a fejében. Ha nem keresztelték volna meg a gyereket, az ismerősök, szomszédok, mindenki megszólta volna a szülőket.

Nagypapám nagyon aggódó ember volt. Ha a betegség legkisebb jelét látta, rögtön orvost hívott. Megtörtént az is, hogy nem hitt az egyik orvosnak, vagy nem bízott benne, és ezért egymás után három orvos jött a beteghez. 1974-ben én már kórházban születtem. Szüleim és a nagyszüleim már mindent megvettek, ami csak egy csecsemőnek kell. Igaz, eleinte a nagyszüleim nem örültek annak, hogy meg fogok születni, mert abban bíztak, hogy a szüleim házassága nem tart sokáig. A születésem után azonban azon versenyeztek, hogy kire hasonlítok jobban. Mint, már mondtam, édesanyámnak nagyanyám segített, nagypapám pedig ugyanolyan aggódó volt, mint mikor édesanyám kicsi volt. Engem már csak megszokásból kereszteltek meg. Az öcsémet is, aki 1977-ben született. A szüleim megbeszélték velem és a névválasztásnál is megkérdezték a véleményemet. Vártam a testvéremet, de miután megszületett, láttam, hogy ez nem valami jó dolog.

Amikor a gyerekek kicsik voltak, a dédimamám dolgozott, és a kicsikre a nagymama vigyázott. A nagymamám és a testvére egész nap vele voltak. A szülők csak téli napokon voltak otthon, amikor a földeken nem volt már munka. Ekkor tudtak foglalkozni a gyerekeikkel. Édesanyámra is a nagymamája vigyázott, mikor kisgyerek volt. Anyám mehetett volna óvodába, de a nagypapám ezt nem tartotta jó megoldásnak, mert nem tudta mi történik a lányával egész nap. Édesanyám az általános iskola első éveiben érezte igazán az óvoda hiányát. Addig szinte mindig felnőttekkel volt, és nem tudott kapcsolatot létesíteni a gyerekekkel, meg nem ismerte az iskola szabályait. Amikor pl. úgy gondolta, hazament. Én születésem után két és fél éves koromig otthon voltam édesanyámmal. Ekkor született meg a testvérem. Az iskola előtt két évig jártam óvodába, a testvérem bölcsődés volt. Az óvodában nem barátkoztam, nehezen tudtam beilleszkedni. Az öcsémnek ez jobban ment, mert ő bölcsődébe is járt már. Annak ellenére, hogy anyám otthon volt velünk pár évig, a nagyszüleimnek, édesanyám szüleinek is nagy szerepük volt a nevelésünkben. Hétféteken, mindig nálunk voltunk, és sokat voltunk a dédimamámnál is meg a nagymamám testvérénél, akik gyakran vigyáztak ránk.

A nagymamám gyerekkorában az apa nem hanyagolta el a gyerekeit, meg hétféteken mindig édességet hozott nekik, de nem játszott nagy szerepet a gyerekek nevelésében. Ugyan mind a két szülő dolgozott, a gyerekekről – a betegségeket kivéve – mégis mindig az anya döntött. Édesanyáméknál az apa és az anya mindent együtt csináltak, egyformán részt vettek a gyereknevelésben is. Nálunk is mind a két szülő dolgozott, mikor már iskolások voltunk, és édesapám segített is édesanyámnak a háztartásban, de tanulni mindig édesanyám tanult velünk. Leellenőrizte a házi feladatokat, kikérdezte a leckét, segített bepakolni a táskát. Este szertartásosan a másnapi iskolára készültünk. Előkészítettük a ruhákat, a felszerelést stb.

Amikor a nagymamám gyerek volt, a legfontosabb ünnepnek a karácsony, a húsvét és a pünkösd számított. A legjobban a karácsonyt és a húsvétot szerették, az ajándékok miatt. Általában egyforma ajándékot kaptak, vagy közösen kaptak egy nagyobb ajándékot. Nagymamám egyik emlékezetes karácsonyi élménye, hogy a testvérel egyforma porcelánfejű babát kaptak, és a nővére babája leesett, összetört, de az övé megmaradt. A születés- és a névnapokat nem ünnepelték. A nagyobb ünnepeken a keresztszülők, nagybácsik, nagynénik, unokatestvérek is jelen voltak. A szűkebb családi kört a nagyszülők, az apa, anya és a gyerekek jelentették, velük minden nap találkoztak, a távolabb lakókkal csak hétfégenként. Édesanyám számára, bár náluk már a születés- és a névnapot is megülték, szintén a karácsony volt. A nagyszülőkkel minden hétfégét együtt töltöttek. Mi a testvéremmel minden ünnepet szerettünk. Gyerekoromban a karácsony mindig pontosan ugyanúgy történt. Délután nagypapám eljött értünk, és elmentünk hozzájuk megnézni, mit hozott a Jézuska. Mire hazaértünk, a szüleim már fel díszítették a fát, és alá tették

az ajándékokat. Húsvétkor főleg csokoládét kaptunk, ezért volt kedves ünnep. A születésnapokon mindig tortát és ajándékokat kaptunk, ilyenkor a szüleink fényképeket is készítettek. Az ünnepeket a szűkebb és a tágabb család együtt töltötte, vagyis rajtunk és a nagymamámon, a nagymamám testvérén és a dédimamán kívül édesapám szülei és testvérei, meg a keresztszülők is. A szűkebb családdal nemcsak ünnepekkor találkoztunk, mint már említettem, hétvégeken, de gyakran hétközben is együtt voltunk. Mindig ünnep volt, ha együtt lehetünk velük, de édesapám rokonsága mindent elrontott. Nem szeretetből jöttek, csak kötelességből. Odaadták az ajándékokat, aminek legtöbbször nem is örültünk, de nem is azért hozták, hogy örömet szerezzenek vele. Aztán jó nagyot veszekedtek és elmentek. (Apámék négyen vannak testvérek. Az apjuk nem sokat törődött velük, a gyerekek és a szülők kapcsolata egyébként sem volt jó, a gyerekek kevés szeretetet kaptak, a szüleik nem is akarták megérteni őket.)



## 6. K. Judit

Nagyanyám anyai ágon Bakonyságon született, és ott is nőtt fel hét testvérével és szüleivel együtt. El kellett költöznie, mikor beállított hozzá és a szüleihez egy jóképű, magas, jó hangú dalia (ő volt a nagyapám), és megkérte kezét. Nagyapám szűcsi lakos volt, ott töltötte a gyermekkorát szüleivel és négy testvérével. Miután összeházasodtak, a nagyapám szüleihez költöztek, ahol négyen laktak, miután nagyapám testvérei már elköltöztek. Rá hét évre vettek a nagyszüleim egy házat szintén Szűcsön, ahova majd egy sírós, csúnya kislány született (ő lett az anyukám). Az élet rendje szerint, mire anyukám házasodni kívánt, a szülei elkísérték Keszthelyre, ahol aztán mindannyian letelepedtek. Így hát az anyai családom „délnyugat felé vette az irányt”.

Édesapám szülei Keszthelyen éltek egészen halálukig. Nagyapám apai ágon gyermekkorát két testvérével együtt egy budapesti bérházban töltötte. Mikor a nagyapám hétéves volt, apja meghalt, négyen maradtak együtt. Nagymamám (az apai) Miskolcon volt gyerek, innen Keszthelyre került, csakúgy, mint nagyapám és másik ági nagyszüleim.

Anyukám anyukája, Mami egyszerű falusi lány volt. Szüleinek földbirtokai voltak, az, hogy a lányuk továbbtanuljon, nem volt fontos. Így megelégedtek a hat elemivel, bár Mami jó képességű gyerek volt, és mint kiderült, iskolai sportversenyeken, minden évben minden versenyágban ő győzött. Ezen mindannyian mosolygunk, mert Mamit úgy kell elképzelni, hogy egy kedves öreg néni, erősen hajlott háttal, örökös izületi problémákkal. Lehet, hogy a sok versenyzés. [...] Beszédstílusa számomra nagyon kedves, bár egy idegen biztosan furcsának találná. Egyik pillanatban az aznapi hírek szerencsétlenségeiről beszél, a másik pillanatban minden átmenet nélkül, arról, hogy mit vásárolt. Mindezt falusi szóhasználattal és iszonyatos hanglejtéssel. Persze, akik falun nőttek fel, azoknak ez természetes. Papi, anyu apukája is csak hat általánost végzett, és „annak a társadalmi rétegnek a nyelvét beszélte”. Egyszerű emberek mindketten, szó legjobb értelmében. Nem voltak soha nagy igényeik, örültek, ha dolgozhattak és minden nap volt mit enniük.

Nagyapa és Mamika (apu szülei) iskolázott emberek voltak, erősen kiélezett köztük és az előbb említett nagyszüleim közt a társadalmi különbség (ami az én szememben viszont nem létezik). Nagyapa orvosi egyetemet végzett, Mamika négy gimnáziumot. Városi lakosok voltak a szüleik is iskolázott, tanult emberek. Soha nem felejttem el, nagyapám hetven éves kora felett is úgy szavalta a Toldit, s a János vitézt, mintha olvasta volna. Mindennapjaikban is látszott a különbség. Míg Nagyapa és Mamika színházba jártak, addig Papi és Mami búcsúba, Papi kocsmába. Ez mindegyikük helyzetében adott volt, ezt látták a környezetükben.

Mamiék családjában nyolc gyerek volt. Együtt éltek egy háromszobás, zsendelyes, kertes házban, aminek két konyhája volt. Ellentétben az akkoriban jellemző földpadlós házakkal, nekik padlós szobáik voltak, és kővel borított konyhájuk, előszobájuk. A falak mindig frissen voltak meszelve, amíg nagymamám húga rá nem kezdett a rossz szokására. Mari néneje (ma csak így hívjuk őt) nem volt hajlandó enni. Már megijedtek, hogy éhen fog halni. Egyszer észrevették, hogy le van rágva mindenhol a fal. Mondanom sem kell mi történt, azt „nassolta” Mari nénénk.

Dédnagymamám tudatosan tervezett sok gyereket. Ő maga egyedüli lány volt, és mindig azt mondta, hogy tíz kölyköt akar. Az ő apja is egyedüli gyerek volt, mert anyukája meghalt a szülésben az újszülöttel együtt. Abban az időben fogamzásgátlás és abortusz sem volt, úgy hogy „akik nagyon szerették egymást” azoknak vállalniuk kellett a sok pici édes következményeket.

Dédnagymamám – csakúgy mint a Nagymamám – otthon szült, és csak egy öregasszony segédkezett a szülésnél. Manapság valószínűleg el sem tudjuk képzelni, hogy otthon szüljünk, nemhogy nyolc gyereket. Változnak az idők. A kicsik világra jöttét várták, habár talán a terhes anyával nem voltak annyira elővigyázatosak, mint manapság. A terhes anyának is dolgoznia kellett, nem állt meg az élet. Dédnagymamám mind a nyolc babáját szoptatta és tejjel is itatta.

Valószínűleg a mély vallásosságból kifolyólag is volt jellemző a családra a munkamánia. Szinte megállás nélkül kellett dolgozniuk, aki henyélt is egy kicsit, azt megszólták. Sajnos éppen ezért voltak a nagymamámmal is kisebb összetűzéseink, soha nem bírta elviselni, ha tv-t néztünk. Ma már úgy látszik, beletörődött, talán észrevette, hogy más világban élünk. Dédnagymamám rezortja volt a főzés, mosás, varrás, vásárlás – csupa házimunka. A ruhákat is ő készítette mindannyiuk számára. Dédnagyapámnak a mezőn kellett dolgoznia, és az állatokkal is ő foglalkozott. A gyerekek sem maradtak ki semmiből: répalevelet metéltek, baromfit etettek, utcát és udvart söpörtek és takarítottak. Mikor aztán eljött az este, összegyűlt a család, megvacsoráztak, majd dédnagymamám és a lányai kézimunkáztak, közben beszélgettek, meséltek. Más szórakozási lehetőség nem volt, így esténként, néha vendégek jöttek hozzájuk. Legnagyobb multság búcsúkor volt, akkor gyűlt össze a nagyobb rokonság is. Ünnepezték a névnapot, a születésnapot is, de csak szűkebb családi körben.

Nagymamámnak és testvéreinek is sokat kellett segíteni, de azért játéokra is maradt idő. A szőlőhegyen sétáltak, ibolyát szedtek, sokat versenyeztek egymás között (futó, ugró) és játékaikat nagyrészt maguk készítették. Kukoricacsutkából, kukoricahajból készült a baba, és maguk varrták a babaruhákat. A társasjátékokat is ők csinálták, a malmot például, még ma is sokszor úgy malmozunk, hogy megrajzoljuk a táblát, és fehér illetve tarka babbal játszunk. Rengeteget kártyáztak, mindegyik gyerekeket apjuk tanította kártyázni. Kedvenc időtöltésük volt a vásárba járás. Nagymamám így emlékezett vissza:

„Sétáltunk, fogtunk valakit és vetettünk vele vásárfiát. Fakanalat, meg ilyesmit.” Összességében Nagyanyámnak gyönyörű gyerekkora volt. Valószínűleg Nagypapám is ezt mondaná, ha még élne.

Papiék négyen voltak testvérek. Egy kétszobás házban laktak, még kertjük sem nagyon volt. A falu végén volt egy különálló földrészük. Dédnagymamámnak, Papi anyukájának a gyerekei „csak úgy lettek”. A szülésnél bábaasszony segített. Dédnagymamám az összes gyerekét sokáig szoptatta. Nagypapám anyai nagyapja sokat segített neki a gyerekek nevelésében.

Papi szüleinél – csakúgy, mint Mamiéknál – az anyára hárult a házimunka, az apa pedig a földeken gazdálkodott. Papinak, fiú lévén, más munka jutott, mint Maminak akkoriban, még ha gyerekek is voltak. Tizenöt éves korától már állandóan dogozott, szántott, vetett, kaszált és állatokat etetett. Minden hasonlóan működött, mint a Mamiéknál, és a rokonok főleg búcsúkor találkoztak és disznótorkor. A szűkebb család ünnepelte a születésnapot, névnapot, (a névnap jelentősebb volt). A keresztelés szinte előírászámba ment, csakúgy, mint a rendszeres templomba járás.

Papinak kevés játéka volt, biciklizett, bilickézett (botot hajított lyukból), karikát hajtott és kukoricaszálból csinált ökröket. Idősebb korában kocsmába járt, ott kártyázott néha reggelig is. A szüleivel nagyon jó kapcsolatban volt, apjával szinte egész nap együtt dolgoztak: a mezőn, az istállóban, mikor etettek, és este, mikor ettek. A szüleit magázta, és úgy szólította őket, hogy „Idesanyám”, „Idesapám”.

Papi elég későn házasodott. [...] Egy nap bál volt Bakonyságon, Mami ott volt a barátnőivel együtt szépen kiöltözve, legény azonban egy szál se. Nagy várakozás után hazamentek, és visszavették a dirndli ruhát. Mikor később elnéztek a bál felé, hát addigra megérkeztek a fiúk. Mondanom sem kell, Papi rögtön „kiszúrta” Mamit, még a dirndli ruhában is, és addig járt hozzájuk, amíg neki nem adták a kezét. Mami még nem akart férjhez menni, fiatal volt, Papi viszont már benne járt az éveiben. Amint azt Anyukám, és mi, unokák is jelezzük, a történet vége az lett, hogy összeházasodtak.

Apai ági nagyszüleimről kevesebbet tudok, ugyanis Mamika egy éves koromban mellrákban meghalt. Nagypapám a múlt héten halt meg, apukám pedig nemrég elköltözött tőlünk. Ami emlék van róluk, az csupa szép emlék. A legszebb dolgot Nagyapa a kórházban mondta: „A mi szerelmünk Máriával halálig tartó szerelem volt.”

Ez így is volt. Álomházasság volt az övék, csupa-csupa béke, csupa-csupa szeretet. De hogy volt, mielőtt találkoztak?

Nagyapa, mint már írtam, egy budapesti bérházban lakott két fiútestvérével és édesanyjával, miután apja korán meghalt. Mindkét szülője pedagógus volt. Anyukájára hárult minden feladat,

senki sem segített neki. Segítségnek lehet viszont mondani, hogy a fiai nagyon jók voltak, soha sem volt velük gond. [...]

Nagyapa általános iskola után gimnáziumban, majd az orvosi egyetemen tanult. Érdekességként megemlíteném, hogy osztálytársa volt Teller Ede, és mikor itt járt, Nagyapa fogadta őt.

Gyerekkoráról nem tudok többet, csak hogy sokat olvasott és nagyon jól vívott.

Mamika (apu anyukája) Ózdon élt a szüleivel és egy testvérével egy családi ismerkedett össze házban. Sajnos gyerekkoráról semmit sem tudok, Nagyapával a háború alatt a fronton ismerkedett össze, ahol nővérként dolgozott.

Anyukám Szűcsön született és ott is nőtt fel. Kertes házban laktak, gyerekkori lakóhelye valamivel modernebb volt, mint a szüleié, mert az egyik helyiségből fürdőszobát csináltak, és megszűnt a külső, udvari illemhely. Ajkára első házassága csalogatta, majd mikor elvált, Keszthelyre költözött, ahova a szülei is vele költöztek. Itt ismerkedett meg Apukámmal.

Anyu egyedüli gyerek volt, nem lehetett testvére... Mikor megszületett, a háború alatt, egy szülésznő segédkezett a szülésnél. Mami két évig szoptatta anyut, később hígított tejet, tápszert, teát, piskótát, barackot adott neki enni. Mindenki nagyon örült a születésének, legjobban talán az öregapja. Ő, mindenhogyan szólította Anyut, Kati, Zsuzsi, Teri... Csak a nevének nem.

Mint más mondtam, a családban fontos volt a keresztelő, ez azonban Anyukámnál kicsit „nehézén jött össze”. Először, mikor elmentek egész pereputtyostól, hogy megkereszteljék, a pap nem volt ott, elfelejtett elmenni. Másodjára sikerült.

Anyuék családjában majdnem úgy nézett ki a munkamegosztás, mint az ő anyukájéknál akkoriban. Mamié az összes házimunka, Papié a föld és az állatok. (volt 15 marhájuk, 2 lovuk, 100 baromfijuk). Anyukám sem vonhatta ki magát a munka alól, már tízéves korától tehenet legeltetett, répalevelet szedett a kacsáknak és libáknak, söpört, aratáskor kötelet teregetett, és már 12 éves korában főznie kellett, ő vitte az ebédet a szüleinek.

Kislány korában főleg a lányokkal játszott. Játékaik túlnyomó többségben saját gyártmányúak voltak, kezdve a rongyabdától a babáig, babaruháig. Gyufákat összerakva kis fiókos szekrényt csinált Anyu, valamint lábosokat. Kedvenc meséi A fából faragott királyfi, a Hófehérke és a hét törpe meg a Jancsi és Juliska voltak.

Szórakozni először 15 éves korában ment el, akkor is a szüleivel. Később a keresztanyjával és a keresztapjával járt bálba.

Apám egész életében Keszthelyen élt, ott lakik most is, csak születni született Szegeden, mert anyukájának a bátyja ott volt nőgyógyász. Apukám szintén egyedüli gyerek volt. Szüleivel egy keretes családi házban laktak, ami három család tulajdonában volt. Övéké volt a legnagyobb, a

teraszos rész. Nagyon modernnek számított akkoriban, még most is minden úgy van benne, ahogy eredetileg volt.

Mamika mindig is csak egy gyereket szeretett volna. Nagyon várták már Aput... Mamika nem tudott szoptatni, [...] kecsketejet adott a babájának, a szomszédnak volt egy kecskéje. Aput is megkeresztelték. Mamika nagyon vallásos volt, Nagyapa viszont kevésbé. Talán éppen ezért ott egy kicsit akadozott az a családunkra oly jellemző kereszténység. Apu nem járt hittanórákra és templomba sem.

Nagyon kiegyensúlyozott, nyugodt családi életet éltek. Nagyapa bejárt minden nap a kórházba, mamika pedig állandóan otthon volt, a háztartásban tevékenykedett. Nagyapa otthon már sosem dolgozott, a családjának szentelte magát. Együtt sétáltak, társasjátékoztak, gombfociztak, sakkoztak. Ha néha külföldre mentek üdülni, Aput valamelyik rokonnál hagyták. Apu sem erőltette túl magát, egész életében csak a szemetet kellett levinnie és télen gyújtósnak való fát vágnia.

Api legjellegzetesebb játéka a majom volt. Csak majmokkal akart játszani. Egyszer kapott ajándékba egy majmot, aminek bőrdöngye volt. Ha utaztak valahova, a maki mindig vele ment.

Eddig azért nem említettem egy büntetést egyik családtagomnál sem, mert senki sem tud rólok. Kivéve egy esetet. Ez Apuval történt. Egyszer nem ment el németórára, elsétálta az időt. Akkor először és utoljára kapott egy pofont. A későbbiekben látható lesz, hogy nálunk ez a hagyomány megtört.

A mi generáción a „jégtörőké”. Nekem három testvérem van, közülük a bátyám Anyu első házasságából. Mind Győrben születtünk és Keszthelyen nőttünk fel (a bátyám kivételével, aki egy rövid ideig Ajkán élt, és nemrég elköltözött Sopronba). A többi testvér, beleértve engem is, most itt lakik abban a hatalmas kertes házban, ahova négyéves koromban költöztünk. Akkoriban Papi is élt, ő és Mami egy egybeépített, mégis külön részben laktak. Most már sajnos, csak Mami él ott. Mi gyerekek és szüleink uralják a ház nagyobb részét, igaz, Apu nemrég elköltözött, de én még mindig úgy veszem, hogy velünk lakik. Ha összehasonlítom szüleim gyerekkori lakhelyeit a mi mostani házunkkal, akkor elmondhatom, hogy mindnek kb. ötszöröse. Tíz szoba van, hat fürdőszoba, két konyha, két speiz, mosókonyha, öt előtér, kazánház, olajtároló szoba, két hatalmas garázs és egy padlás. Nagy a kert, régebben 12 mandulafánk volt, már csak öt maradt. A ház elég modern, azt megjegyezném azért, hogy a családunk keze munkáját őrzi. Apu, Papi és pár kőműves rakták fel a falakat, később Apu lambériázta az összes szobát, a konyhákat és még pár helyiséget, minden más barkács- és szerelő munkát is Apu csinált.

Anyu sok gyereket akart, mivel ő is egyedül volt, és Apu is. Igazából hármát tervezett, de mivel Apunak csak két kislányt szült, és egy fiút se, mikor negyedszer is terhes lett, Apu nem engedte, hogy elvetesse. Akkor Anyu már 39 éves volt, mikor Öcsit szülte, 40. Mindannyian nagyon

örültünk, mi lányok tudtunk kit macerálni és puszilgatni, Apunak pedig jött egy segítség, és valaki, akit taníthatott, mert mi lányok, Anyu szoknyája mellett nőttünk fel. Mindünket kórházban szült, és mivel Apu szülész a Győri kórházban, ő is jelen volt. Anyu az összes gyereket viszonylag soká szoptatta.

Amint azt az előbbiek is bizonyítják, Anyu családja örökké dolgozott, Apuéké már sokkal kevésbé. Ez bennünk, gyerekekben jól ötvöződött, sokat segítünk (egy átlagos családnál jóval többet) viszont nem hajszoljuk túl magunkat, és belefér időnkbe a szórakozás is. Igaz, ezzel eleinte voltak kisebb gondjaink. Szerencsémre nekem a nővérem „kitaposta az utat”, úgyhogy amiért neki egy napig kellett könyörögnie, azt nekem rögtön megengedték. Legelőször 14 éves korunkban engedtek el a szüleink szórakozni, amikor bankett volt. Gimnázium alatt ritkán, és ha el is mentünk a diszkóba, legkésőbb kettőre mindig otthon kellett lenni. Apu minden egyes alkalommal megvárta, ha tíz percet késtünk, már büntetést kaptunk. Ezt aztán figyelembe vette, ha megint el akartunk menni. Anyuék azt mondják, jó gyerekek voltunk, mégis elég sokszor kikaptunk. Főleg tinédzser korunkban. Soha nem felejttem el a legnagyobb verést. Nővéremmel együtt kaptam. Én 13 éves voltam, ő 14. A nyári szobában laktunk, Anyuék egy szinttel felettünk. Mi ki tudtunk jönni éjszaka a garázson keresztül, úgy, hogy ne vegyenek észre bennünket. Nővérem már rendszeresen kijárt az éjszakába, mikor elhatároztam, hogy én is kimegyek vele, megnézem, milyen a nyári éjszaka tizenhárom éves szemmel. Természetesen pont akkor kapott el minket Anyu. Elmondása szerint nem hallott semmi zajt, amikor kilopóztunk, csak olyan érzése volt, hogy nem vagyunk otthon. Az évek során volt még pár ilyen eset, hogy Anyu megérezett dolgokat. Kisebb korunkban azzal büntettek, hogy letérdepeltettek a sarokba. Nagyobb korunkban pofonokat kaptunk, és különböző lelki beszédeket. Ha kisebb vétkünk volt, nem kapcsoltuk le a villanyt, vagy nem húztuk le a vécét, akkor került elő a papír. Akkor aztán írhattuk le százszor, hogy „Mindig lekapcsolom magam után a villanyt”, vagy „Mindig lehúzómagam után a vécét”. Mikor rossz jegyeket kaptunk, az volt a büntetés, hogy hetekig mindent fel kellett mondanunk.

Amint azt a sok verés is mutatja, családukbans bensőséges a kapcsolat. Mindenki mindent megmond a másiknak, a magas egekig tudjuk szidni és magasztalni egymást. Igazi magyar vonás. Apuval kicsit furcsa a kapcsolatunk. Vele inkább viccelődünk, igazi beszélgetésbe nem nagyon elegyedünk. Én nagyon anyás kislány voltam, a nővérem semleges, de inkább anyás, Öcsi is anyás, mégis Apuval volt többet. Apu minket, lányokat hanyagolt, Öcsit mindenhova vitte magával, teniszezni, szerelni, szinte moccanni sem tudott nélküle. Az apai és az anyai ági nagyszüleinkkel különböző volt a viszonyunk, ami abban is megnyilvánult, hogy Apu szüleit magáztuk, míg Anyu szüleit tegeztük. Apai ági nagyszüleimtől kicsit tartottam, míg anyai nagyszüleimmel mindent megbeszéltem/megbeszéltem, mint a barátnőmmel.

Gyönyörű gyerekkorom volt, arra emlékszem, hogy mindig játszottam. Szerettem a saját készítésű játékokat, babát csináltam úgy, hogy a bot végére erősítettem a kukoricahajat és tátikát húztam fel a botra szoknyaként. Emlékszem, anyuék szidtak, hogy tönkremegy a kukorica, mert én mindig szétszedem a babáimnak (naponta öt-hat ilyen babát csináltam). A telkünkön találtam egy részt, ahol a föld nagyon jó agyagos volt, abból sárbabákat csináltam. Nagyon sokat játszottam a szomszéd öreg néninél, akinek mindig főztem: a levélbe (tányér) murvát és virágokat szolgáltam fel. Sajnos Piri néni (ő volt a szomszéd néni) 8 éves koromban elköltözött, onnantól kezdve leveleztem vele egészen tavalyig, amikor is 92 évesen meghalt szegény. Én olyan igazi anyás kislány voltam, folyton Anyun csüngtem. Sokat játszottunk mi ketten, vendégeset, ami arról szólt, hogy én vendégségbe mentem hozzá. Főzni is segítettem neki, sőt, már hetedik osztályos koromban egyedül sütöttem. Sokat játszottam a nővéremmel együtt a szomszéd két fiúval. A legkedvesebb játékunk a bunkizás volt, a foci és a tengő. Legózni is négyen szoktunk, néha ők csentek el pár legódarabot tőlünk, néha mi tőlük. Én nagyon szerettem az állatokat, és Anyu szomorúságára minden macskát, szöcskét, bogarat hazavittem. Egyik kedvenc időtöltésem volt, hogy összeszedtem dunsztos üvegbe a szomszédból a bogarakat, hazahoztam és elengedtem őket.

A gyerekekről való felfogás a három generáció alatt bizony sokat változott. A nagyszüleimnél, bár hasonló szeretettel várták a gyerekeket, ők eggyel több munkaerőt jelentettek és következményt (a „szeretetükét”). Anyunál és Apunál már másként volt, őket „tervbe vették” és „időtöltést” is jelentettek, valakit, akivel foglalkozni lehet. Én és a testvéreim szintén „tervbe voltunk véve”, és születésünk fő oka az volt, hogy szeretetet tudjanak adni valakinek, aki a saját testükből van. Úgy gondolom, hogy a mostani családukban inkább az anyai ág jelleme és szokásai váltak dominánssá. Valószínűleg azért is, mert a távoli rokonságot is beleértve, ők többen vannak, és olyan mélyen gyökeredző szokásaik, amiken soha nem tudnának és nem is akarnának változtatni. Érttem ezen a mély vallásosságot, a „munkamániát”, indulatos természetüket és megszokott főztjeiket. Így pont jól csiszolta Apu Anyut, mert ő maga mindennek az ellentétje. Végső soron jó család lettünk, mi gyerekek vegyüléke a K.-knak, M.-knak, B.-knak és H.-knak.

*(A szövegrészletek Boreczky Ágnes Modernitás és család c. OTKA kutatásának anyagából valók.)*



### **1.3. Képek – képzetek – hiedelmek (Az előítéletek és a kisebbségi sztereotípiák állandósága)**

#### AZ ELŐÍTÉLETEK ÉS SZTEREOTÍPIÁK KIALAKULÁSÁNAK ÉS FENNMARADÁSÁNAK SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI FOLYAMATAI

##### **Sztereotípiák**

Egy személy vélt tulajdonságaira vonatkozó elvárás annak alapján, hogy az illető mely társadalmi kategória tagja.

##### **Előítéletek**

Érzelmi viszonyulás egy személyhez, amelynek alapja, hogy a személy egy adott társadalmi kategória tagja.

##### **Diszkrimináció**

A sztereotipizálás és előítéletek viselkedéses következménye.

Honnan erednek?

- a kultúra termékei (szülőktől, barátoktól, médiából tanulja a gyerek),
- mély személyes szükségletekből fakadnak (csoporthoz tartozás, felsőbbrendűség érzése, fennálló rendszer igazolása),
- a kognitív folyamatokból erednek szükségszerűen (kategorizáció!).



## Az előítéletek rendszere a csoportok közötti strukturális kapcsolatoknak megfelelően

Relatív státus	Kölcsönös függés	
	Együttműködő	Versengő
Magas	Rajongás	Irigykedő előítélet
Sztereotípiá	Hozzáértő, melegszívű	Kompetens, de szívtelen
Negatív érzelmek		Irigység, félelem, harag, ellenségesség
Pozitív érzelmek	Tisztelet, rajongás, ragaszkodás	A képességek irigy tisztelete
Viselkedés	Alkalmazkodás	Elkerülés, kirekesztés, elszigetelés, megsemmisítés
Tapasztalják	Függő helyzetben lévők a nagylelkű uralkodó csoport iránt; az uralkodó csoport tagjai a szövetségeseik iránt; vitathatatlan helyzetben lévő uralkodó csoportok tagjai a saját csoportjuk iránt	Romló helyzetű domináns csoportok; hátrányos helyzetű csoportok, sikeres kisebbségek vagy a sikeres többség iránt
Alacsony	Paternalisztikus előítélet	Megvető előítélet
Sztereotípiá	Melegszívű, de inkompetens	Inkompetens, szívtelen
Negatív érzelmek	Tiszteletlenség, lenézés	Tiszteletlenség, harag, ellenségesség
Pozitív érzelmek	Paternalisztikus érzelmek, szánalom, szeretet	
Viselkedés	Intim kapcsolatot, de szerepek szerinti elkülönülés	Elkerülés, kirekesztés, elszigetelés, megsemmisítés
Tapasztalják	Uralkodó csoportok tagjai olyan alárendelt csoportok tagjai iránt, akiktől függenek és akik „törvényesen” függenek tőlük; olyan csoportok iránt, amelyek nem jelentenek szocioökonómiai fenyegetést	Uralkodó csoportok tagjai olyan alárendelt iránt, akik véleményük szerint jogtalanul függenek tőlük (akik a társadalmi források felélőinek tartanak)

(Glick &amp; Fiske, 2001 alapján)

### Hogyan aktiválódnak?

- Szándékosság nélkül beindulhat a folyamat: automatikusan aktiválódott sztereotípiák → ennek „megfelelő” viselkedés a személlyel szemben → belőle ez kiválthatja a tipikus viselkedést (tehát önbeteljesítő lesz a sztereotípiák!).
- DE: tudatos folyamatként az automatikusan aktiválódott sztereotípiát aktívan gátolni lehet! (Információkereséssel a kép átalakítása érdekében vagy hogy „egyéni” viszonyuljunk.)

### Milyen hátrányai vannak?

Mivel a személyre mint a csoport egy tagjára reagálunk:

- nem vesszük figyelembe az egyéni információkat (individuais tulajdonságok),
- viselkedésének és tulajdonságainak értelmezését torzíthatjuk („kettős standard jelenség”, pl. sikernél: férfi – ügyes, nő – szerencsés),
- ha a személy érzi, hogy őt most mint csoporttagot nézzük, ez kellemetlen lehet számára, hiszen mindenki szereti teljesen egyéninek tartani önmagát,
- ha azt hisszük, a személy valamilyen → ennek „megfelelően” viselkedünk vele → olyanra „váltak” a helyzetben!

### Mit lehet tenni, hogy megváltozzanak?

- Intenzív kapcsolat a tagokkal → kedvezőbbé válhat a kép (de csak egyenrangú és pozitív kapcsolat esetén),
- egy tipikus csoporttagnál megfigyelt, a sztereotípiát NEM megerősítő tények idézhetnek elő változást,
- a sztereotípiák és előítéletek tudatos kontrollja hosszú távon előidézhet változást kulturális szinten,
- a csoportok társadalmi helyének és szerepének változása,
- közös identitás: Mi + Ők → Mi (fölérendelt csoportstruktúrába sorolódás).

### Irodalom:

Glick, Peter: Farkasbőrbe bújtatott áldozati báránysok. Irigykedő előítélet, ideológia és a zsidók mint bűnbakok. In: Kovács M. (szerk.): Holokauszt: történelem és emlékezet. Budapest, 2005, HAE – Jaffa Kiadó.  
Smith, E. R – Mackie, D. M.: Szociálpszichológia. Budapest, 2001, Osiris Kiadó. A csoportok észlelése fejezet (257–321. oldal).

### 1.3.1 Előítéletek és sztereotípiák: a többségi nézőpont/ok dominanciája

Az előítéletek és a sztereotípiák nagyon lassan – vagy egyáltalán nem – változnak. Még az sem ritka, hogy egy csoportnak tulajdonított vonásokat később más csoportok tagjaira visznek át (pl. az amerikai bevándorlási hullámok során írek, olaszok, magyarok ugyanazokat a jelzőket kapták stb.), vagyis az előítéletek inkább a társadalmi pozícióhoz és a státushoz kapcsolódnak, mint a csoport jellegzetességeihez. A mai kutatásokban a sztereotípiák és az előítéletek negatív csengése miatt inkább az image (kép, képzet) fogalma szerepel. Ez tulajdonképpen a többségi társadalom tagjainak vagy a befolyásos csoportjainak egy-egy (kisebbségi) csoportról alkotott képét jelenti. Az ezzel kapcsolatos két legfontosabb kérdés a következő: 1. Milyen alapon, milyen dimenziók mentén alakul ki az egyes csoportokra vonatkozó kép? (Lásd pl. Bernáth Gábor tanulmányát) 2. Befolyásolja-e ez a kép a csoporttagokkal kapcsolatos attitűdöket és viselkedést?

Egy, a kilencvenes évek elején végzett amerikai kutatás során kiderült, hogy az emberek szívesen rangsorolják a másikat a csoport-hovatartozás szerint, és hogy általában a kisebbségi csoportokat negatívabban ítélik meg, mint a fehéreket. A szóban forgó vizsgálatban a zsidókat majd minden vonatkozásban magasabbra értékelték, mint a többi csoportot, őket az ázsiaiak és a déli fehérek követték, a feketék és a hispánok viszont minden szempont szerint (vagyon, szorgalom, erőszakmentesség, intelligencia stb.) a lista végére kerültek. Röviden: annak ellenére, hogy az emberek a kulturális különbségeket egyre inkább elfogadják, az etnikai csoportképek továbbélnék, és befolyásolva az adott csoporthoz tartozók önképét hatást gyakorolnak gyerekeik iskolai teljesítményére is. (Smith, T. H., 1990)

### 1.3.2 Gyakorlat

#### A gyakorlat célja:

- A többségi nézőpont tudatosítása.

**Csoportnagyság:** 6-22 fő

**Időigény:** 30-40 perc

#### Folyamat:

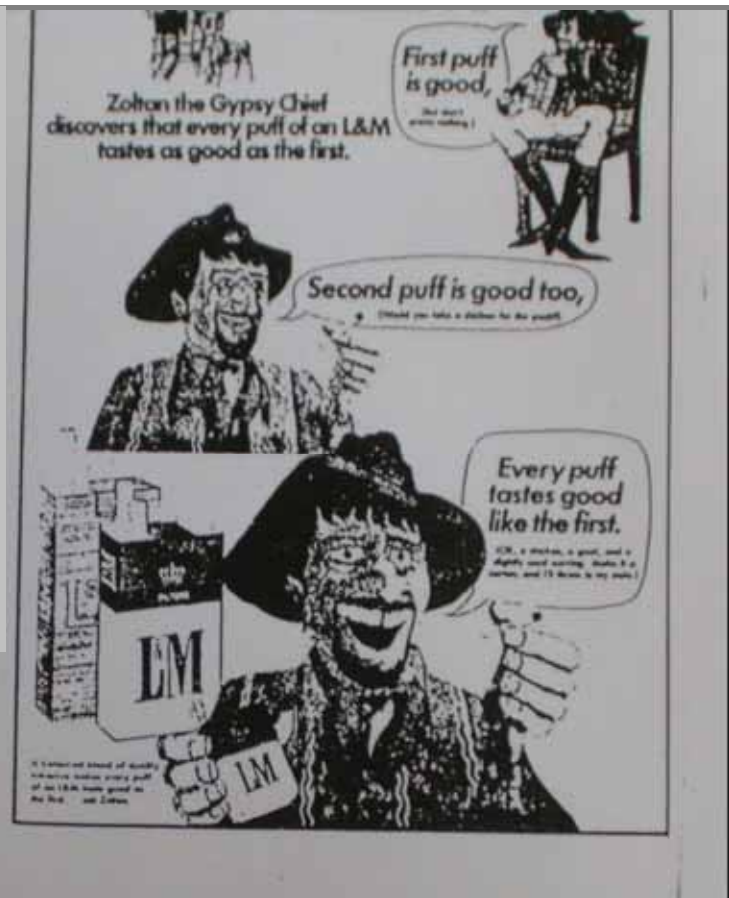
1. A következőkben néhány újságból kivágott képet látnak.
2. Válasszák ki az egyiket és írják le a következő szempontok szerint:
  - a csoport és a tagok külső megjelenése,
  - környezete,
  - foglalkozása, iskolázottsága,
  - viselkedése, szokásai,
  - tulajdonságai,
  - a megjelenítés tónusa, nyelve.
3. Állapítsák meg, hogy milyen „image”-t közvetít az ábrázolás. Milyen sztereotipikus/előítéletes tartalmak vannak?
4. Beszéljék meg egymással a benyomásaikat!

## 1. kép

Zoltán, a cigány főnök felfedezi, hogy az L&M-ből minden slukk pont olyan jó, mint az első.

Zoltán, a cigány főnök egy csirkét, egy kecskét, egy alig használt fülbevalót és az öszvérét akarja elcserélni egy doboz L&M-re.

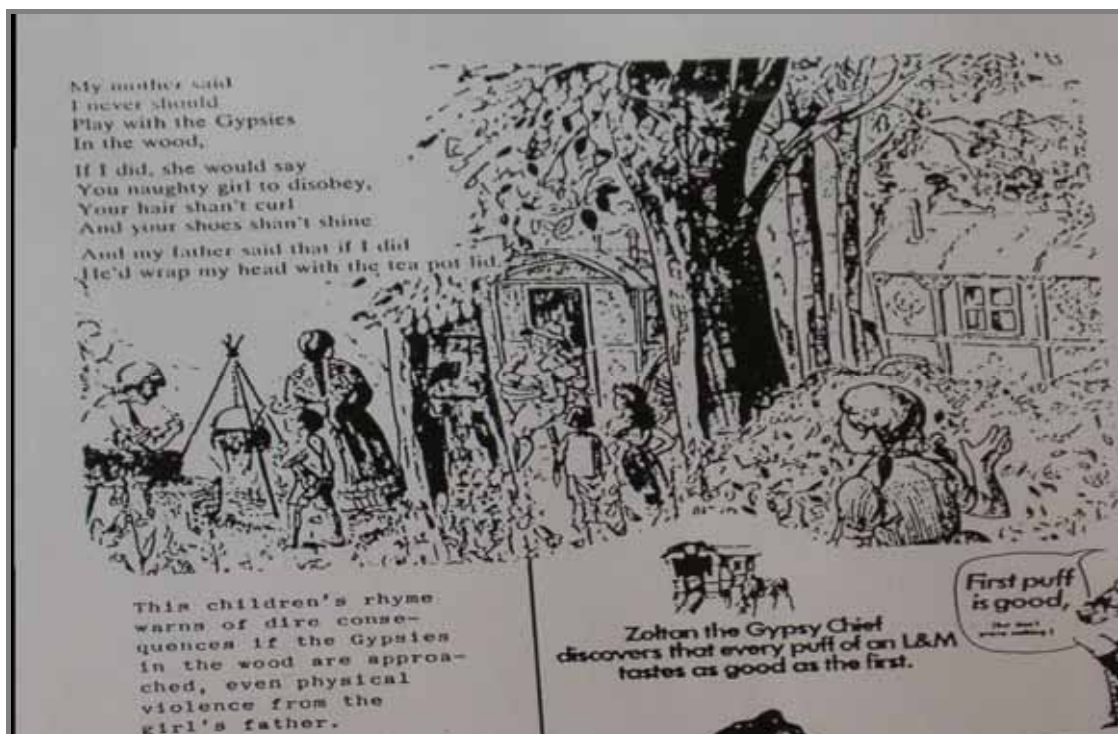
Zoltan the Gypsy Chief is willing to trade a chicken, a goat, a slightly-used earring and his mule for a packet of L&Ms.



(Forrás: Ian Hancock: *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution.*

<http://www.geocities.com/Paris/5121/>)

## 2. kép



### A vers szövege

Anyám mondta, hogy sose játsszak cigányokkal az erdőben.

Ha mégis megtenném, azt mondaná: „Rossz gyerek vagy, a hajad nem fog göndörödni és a cipőd sem lesz fényes”.

Az apám azt mondta, ha nem fogadok szót, a teáskanna fedelével szétveri a fejemet.

(Forrás: Ian Hancock: *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution.*

<http://www.geocities.com/Paris/5121/>)

### 3. kép



A francia képregényben a kárpáti cigányok spanyol cigányruhában szerepelnek.

## 4. kép



## Cigányok

„Sokáig nem tudtunk sem írni sem olvasni.

Egy dologhoz értettünk, a pénzsámolásához.

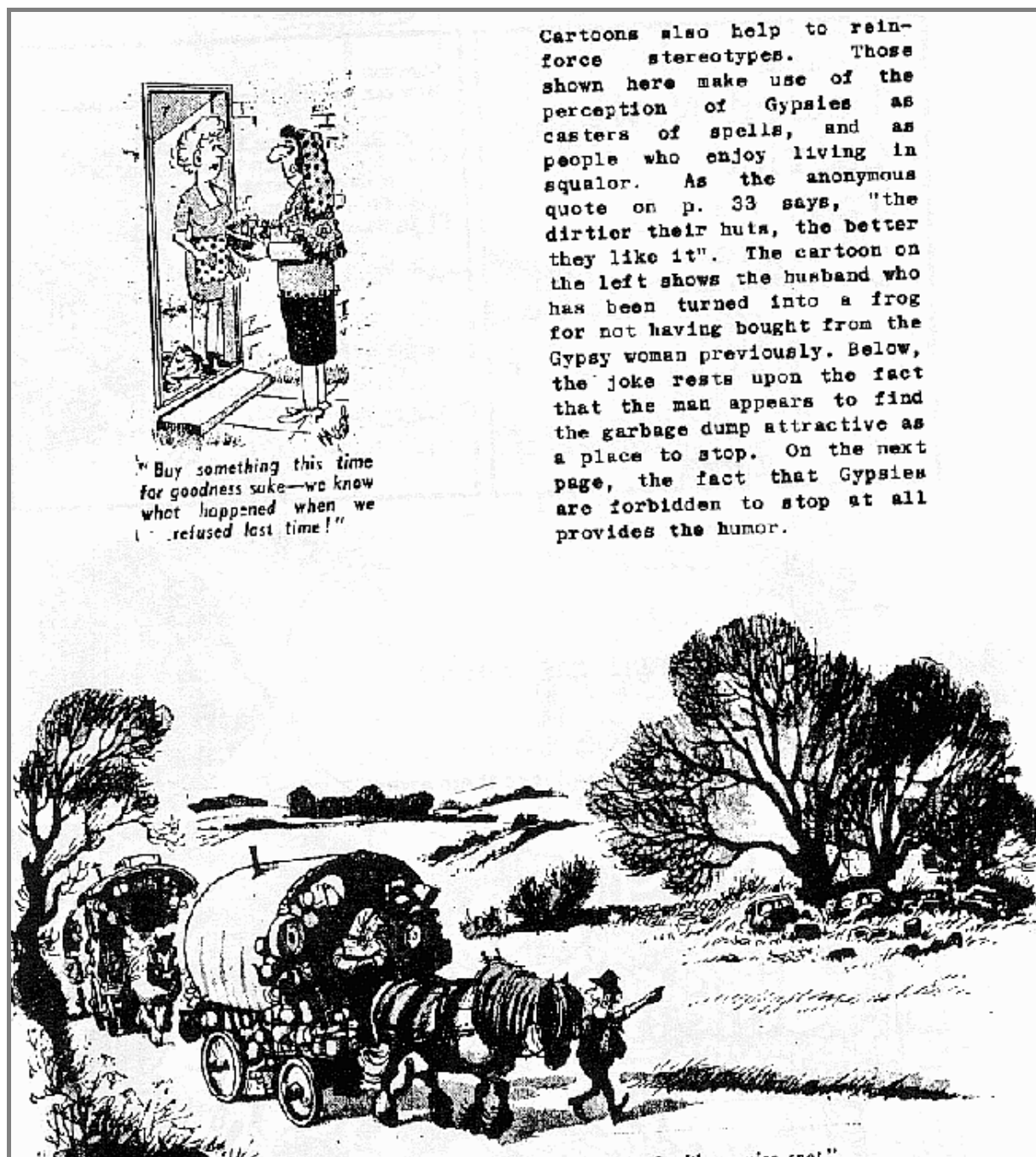
Ma mégis vannak jogászok is köztünk.”

Megdöbbenő módon a cigányok háztulajdonosokká is válnak...

(Forrás: Ian Hancock: *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution.*

<http://www.geocities.com/Paris/5121/>)

## 5. kép



Vegyen valamit, az isten szerelmére!

Tudjuk, mi történt legutóbb, amikor nem

vásároltunk...

(a férj ugyanis békává változott.)

(Forrás: Ian Hancock: *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution.*

<http://www.geocities.com/Paris/5121/>)



### 1.3.3 Gyakorlat

Erről a hirdetésről mit gondolnak?

**The psychics, the psychics!**

**Az ezotéria, az ezotéria!**



A nő a következőt mondja:

„Ismerik és csodálják ezoterikus könyveinket, de ez alkalommal én fogom meglepni és csodálatra bírni önöket. Igen, ha most telefonál, kap ingyen egy 12 perces olvasnivalót...”

### 1.3.4 Gyakorlat

Az alábbi képek más szempontból érdekesek. Ezeknél a kérdés az, hogy milyen értékeket sulykolnak és hogyan?



**Reklámok**  
**Nathan Alexander**

### DENTYNE ICE RÁGÓGUMI



### BOUNTY PAPIRZSEBKENDŐK



### VISA-MŰVÉSZEK



A film egy nőt mutat fekete vászon előtt. Azt mondja: Kifogyott a festék, és a bolt nem fogad el csekket, ugye?

### PEPSI



### 1.3.5 Gyakorlat

Hasonló az eddigi gyakorlatokhoz, de most néhány reklámfilm megbeszélésére kerül sor.

A reklámfilmek a következők:

- Miss Pixy
- Mulatt kávékeverék
- OM esélyegyenlőség kampányfilm (Más, de egyenlő)
- Összetartás kampányfilm (Karamell)

**Időigény:** 20-25 perc



## HÁTTÉRTANULMÁNY

### BERNÁTH GÁBOR: HOZOTT ANYAGBÓL. A MAGYAR MÉDIA ROMA KÉPE (RÉSZLETEK)

A roma közösséggel szembeni előítéletességet lassan tabusító, a médiában is kialakulóban lévő normák törékenységet 2003 márciusának végén a *Bazi nagy roma lagzi*<sup>1</sup> néven sugárzott paródia minden addiginál egyértelműbben megmutatta. Az alábbiakban annak bemutatására teszek kísérletet, hogy a magyarországi média jellegzetes romaábrázolása a róla kialakított több évtizedes diskurzus része, és sok tekintetben fenntartója. E médiakép egyes elemei (mint például a tényfeltárás hiányában előretörő hivatalos kommunikáció) a magyar média általános gyengeségeiből, mások az e sztereotípiák által meghatározott (és a témaválasztást irányító) szocializációs mintákból, míg megint mások pedig abból a helyzetből fakadnak, hogy a közönségben meggyökeresedett sztereotípiáktól a legjobb szerkesztői szándék sem tudja magát függetleníteni. Az árnyalatnyi különbségek persze még csak sovány vigaszt sem nyújtanak azoknak, akiknek az életét – magyarországi romaként – ezek a masszív sztereotípiák évtizedek óta befolyásolják. Kicsit sarkítva: hogyan is lehetnének nyugodtak, amikor ők állják a cechet, ők fizetik leginkább a többségi önkép fenntartásának árát?

#### *Jellegzetes ábrázolások*

A tartomelemzések azt mutatják, hogy – ha vannak is eltérések az egyes médiumok között – a többségi médiakép fő tematikája nagyjából egybeesik magyarországi romákkal kapcsolatos sztereotípiákkal. E médiaképben a magyarországi romák három nagyobb témakörben kaptak jelentős figyelmet a médiától: a szegénység, a kultúra és a konfliktusok területén. (1. táblázat)

*A szegénység.* Kétségtelen, hogy a szegénység, a munkanélküliség a roma családok többségének napi valósága. A szociális kérdésekkel kapcsolatos alminták mélyebb elemzése alapján azonban jól láthatók a torzítások is: a romák szegénységének témakörét dominálták a különböző többségi (elsősorban állami, önkormányzati) támogatások. (1997-ben nem találtunk olyan cikket, amely például sikeres roma vállalkozóról szólt volna, és elenyésző arányban voltak olyan tudósítások, amelyekben a romák aktívan próbálták befolyásolni a sorsukat.)

A hírforrások ebben a témakörben túlnyomórészt a programokkal előálló többségi intézmények voltak, és a média nem tett mást, mint rövidhírekben tudósított ezek bejelentéséről. 2000-

ben is a kormányzati politika és programok voltak a figyelem homlokterében, sőt: 2000-re a cikkek harmada érintette ezeket.

*A cigány kultúra.* 1997-ben a cikkek közül minden ötödik, 2000-ben már minden negyedik a kultúra kapcsán számolt be a romákról. A cikkek túlnyomó többsége kulturális eseményekről szóló meglehetősen érdektelen rövidhír volt kiállításokról, táncsoportok fellépéseiről, koncertekről, míg másik hányadát művészportrék tették ki.

*A bűnözés.* 1997-ben 25%-os volt azon írások aránya, amely a romák kapcsán bűnügyekről számolt be. Kevés annyira egyértelműen előítéletes jellegzetessége van a romák médiaképének, mint 1997-ig rutinszerű szerepeltetésük a bűnügyi tudósításokban – például más kisebbségi csoportok esetében az elkövető vagy a gyanúsított etnikai hovatartozását majd hatvan év óta nem jelölik. Az etnikai hovatartozás nyilvánosságra hozatalát a Roma Polgárjogi Alapítvány panasza nyomán az adatvédelmi és a kisebbségi ombudsman 1997-ben közös állásfoglalásban ítélte törvényellenesnek. Az adatok alapján azt hihetnénk: a romák médiaképét 2000-ben is egyértelműen meghatározta a bűnügyekkel kapcsolatos írások 21%-os aránya. Ez azonban a kis mintavétel torzításának a következménye. Valójában a magyar sajtóban ma már csak elvétve utalnak a gyanúsítottak, vádlottak roma származására.<sup>4</sup>

*Új témakörök.* 1997 és 2000 között más is jelentősen megváltozott: 2000-re a legerőteljesebb témakör egyértelműen a romákkal szembeni diszkrimináció kérdése lett, ami köszönhető annak is, hogy a viszonylag kis mintában nagy súlyt kapott az éppen tetőző roma kivándorlás, valamint, hogy a roma szervezetek is már erőteljesebb kommunikációra képesek.

### *Roma szerepek*

E médiakép másik jellegzetessége, hogy a romák nagy részének nincs semmilyen speciális szerepe és véleménye sem a médiában: homogén masszaként ábrázolják őket. Kutatások hiányában nem tudható, hogy más csoportoknál milyenek lennének ezek az arányok. Ezzel együtt bizonyos, hogy ennek a kérdésnek az előítéletekkel övezett, homogén külcsoportnak tekintett kisebbségek esetében különleges tétje van. (2. táblázat)

A korábbi „arctalan” bemutatások 2000-ben már kevésbé jellemezték a sajtót: míg 1997-ben a cikkek 60%-ában a romák általánosságban, homogén csoportként jelentek meg, 2000-re ez az arány 37%-ra csökkent. Ezzel párhuzamosan mind az emberi jogi tematika, mind a jogvédő szervezetek nyomásgyakorló képességének erősödését mutatja, hogy a cikkek 15%-ában jelentek meg roma jogvédők. Ugyanakkor a szereplők még mindig kevesebb, mint harmada jutott közvetlenül megszólalási lehetőséghez. Ez az arány – még akkor is, ha jobb az 1997-es arán-

yoknál – azt mutatja, hogy a sajtó változatlanul hajlamos úgy írni a romákról, hogy véleményük bemutatásának nem ad teret...

### *A tágabb környezet*

A fenti elemzések azt mutatták: a romák médiabemutatását erőteljesen meghatározó klisék nagyjából egybeesnek a romákkal kapcsolatos többségi sztereotípiákkal. Ezért úgy is felvethető a kérdés, hogy ez a mediakép hozzájárul-e a többségi sztereotípiák fenntartásához. Kutatások bizonyítják, hogy bár a média még hosszú távon is nehezen tud mélyen gyökerező negatív előítéleteket megváltoztatni, az azokkal megegyező ábrázolások igenis megerősíthetik a meglévő beidegződéseket. A sajtó nyelvhasználatának virulens társadalmi sztereotípiákkal való összevetése adalékokat szolgáltathat arról, hogy az újságírók témaválasztásában, nyelvezetében szerepet játszanak-e a romákkal kapcsolatos általános attitűdök, és a többségi média romaképe mennyire reprezentálja „a cigánysággal” kapcsolatos többségi elvárásokat, illetve az előítéletek miként befolyásolják az egyes híradásokból kibontakozó kép értelmezését. De a romákkal szembeni közbeszéd elemzése más szempontból is hozzájárulhat e mediakép feltárásához: ha például egy társadalom közbeszédében nyíltan, a döntéshozók által is eltűrt, olykor pedig támogatott módon, széles körben elfogadott például egy népcsoport saját tétlenségére, lustaságára hivatkozva elhárítani a szegénység kérdését, úgy e retorika folyamatos fenntartásához és megerősítéséhez elég az is, ha a média mindössze továbbadja e szereplők nyilatkozatait. (Persze az is igaz, hogy nem minden nyilatkozathoz lehet odaállítani egy árnyalt kommentárt.)

Ezért az adatok értelmezéséhez meg kell kísérelnünk a cigányellenes előítéletek feltárását, és annak a vizsgálatát is, hogy a közbeszédben ezek milyen mértékben vannak jelen. Milyen retorikát használnak ma egyes közszereplők a romákkal kapcsolatban, és ezzel milyen legitimációs konszenzusra támaszkodhatnak? Ezzel párhuzamosan annak részleges feltárásra is kísérletet teszünk, hogy e mediakép bizonyos jellegzetességeinek folyamatos jelenlétéhez mennyiben járult hozzá deszifrizható kódjaival a rendszerváltás előtti többségi hatalmi intézményrendszer (amely gyakran erőteljes „szocializációs mintaként” működik az újságíró-társadalmon belül is).

### *Az előítélet-kutatások*

Lázár Guy a magyar nemzeti identitással kapcsolatos kutatásai<sup>7</sup> szerint a magyarországi többség romaképe erősen kötődik saját önképéhez. A „cigányság” ebben az önképben egyfajta negatív referenciacsoportként van jelen: a magyarok és a romák jellemzésére használt jelzők csaknem teljes pozitív-negatív tükörképei egymásnak, főként a szorgalom, a becsületesség és az életvitelbeli kulturáltsággal kapcsolatos képzetek terén.

Egy 1997-es kutatásban<sup>8</sup> a válaszolók 81 százaléka értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy „a romák nem szeretnek dolgozni”, és 87 százalékuk azzal, hogy „lazább erkölcsök szerint élnek”. A többségiek meglehetősen bizalmatlanok azzal kapcsolatban, hogy ezek a tételezett különbségek csökkenhetnének: Lázár Guy mindkét, 1987-es és 1992-es vizsgálatában a válaszadók körülbelül kétharmada értett egyet azzal a megállapítással, hogy „a cigányok sohasem fognak beilleszkedni a magyar társadalomba”. A Gallup 1993 óta folyamatosan végzett felmérései azt mutatják, hogy 1995 óta már a nyíltan vállalt cigányellenességgel kapcsolatos gátlások sem igen működnek a közvéleményben. A negatív attitűdök jóval szélesebb körűek a romákkal valamilyen módon kapcsolatba kerülők rétegénél, mint azoknál, akiknek személyes kapcsolata nincs a romákkal, ám az előítéletek elterjedtségében jelentős szerepet játszanak a közvéleményben zajló kommunikációs folyamatok is.

A médiaképben kimutatható sztereotípiák mindegyike hosszú évtizedek óta a romákról szóló közbeszéd meghatározó eleme. A Kádár-korszakban a „cigány lakosság tudatának fejlesztése”<sup>9</sup> feladata mellett éles bírálatok is érik a médiát: „tömegkommunikációs fórumaink rendszeresen és általában politikai törekvéseinknek megfelelően foglalkoznak a cigányok helyzetével. Előfordulnak azonban hangsúlytévesztések is: gyakrabban teszik szóvá a cigányok körében mutatkozó antiszociális megnyilvánulásokat, és kevesebb figyelmet fordítanak a cigány lakosság körében észlelhető pozitív változásokra. Viszonylag ritkábban bírálják az előítéletek következtében elkövetett visszaéléseket.”<sup>10</sup> Egy másik jelentés úgy fogalmaz: „a társadalom jelentős hányada hajlamos a cigányságnak az életkörülményekben, a képzettségben és a művelődésben mutatkozó elmaradottságát részben vagy egészben e réteg saját hibájának tekinteni. E szemléletet a tömegtájékoztató – különösen a bűnözésről szóló híradásokkal – gyakran még erősíti is.”<sup>11</sup> Miközben a Kádár-rendszer folyamatosan bírálta a médiát az előítéleteket erősítő képért, a különböző hivatalos jelentések hemzsegnak a „cigánybűnözésről” és a szociális juttatásokkal való visszaélésekről szóló utalásokról.

#### *A bűnözés etnicizálása*

Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban az elmúlt évtizedekben tartalomelemzések sora bizonyította, hogy a kisebbséghez tartozó által elkövetett bűncselekmény nagyobb eséllyel kerül a hírekbe. Az elemzések pedig rendszerint jóval nagyobb arányú kisebbségi bűnözést mutatnak be, mint amilyen az elkövetési arány a való életben.

A magyarországi gyakorlat, amely szerint kizárólag a roma bűnelkövetők etnikai hovatartozásának van hírértéke, más magyarországi kisebbségek (vagy éppen a többségiek) esetében nincs, természetesen járult hozzá a roma identitás és a bűnözés közötti közvetlen összefüg-

gés folyamatos sugalmazásához. Bár kutatások<sup>12</sup> már a nyolcvanas években bizonyították, hogy a romák körében nem nagyobb a bűnözés, mint a hasonló szociális helyzetű csoportok körében, ez nem befolyásolta a romákkal szembeni közvélekedést.

A „cigánybűnözés” sztereotípiáját nem csak a többségi előítéletek vagy a sajtó, hanem évtizedekig a bűnüldözés intézményrendszere maga is támogatta. A rendőrség kötelékében a kilencvenes évekig működtek, és offenzív sajtómunkát végeztek az úgynevezett cigányvonalak,<sup>13</sup> amiket ugyan a rendszerváltás környékén megszüntettek, azonban az évtized közepéig kellett várni arra, hogy a rendőrség (körözési) gyakorlatában a „cigány származás” ne legyen különös ismeretjel. Az országos rendőrfőkapitány egy 1996. novemberi belső utasításáig, amely *„szerint normasértő az, ha a rendőrség [...] a körözésnél vagy egyéb esetekben alkalmazott személyleírásnál népcsoportra, nemzetiségre vagy etnikumra utaló megjelölést használ”,* ugyanakkor eloszlatja a gyakori feltételezést is, amely szerint az etnikai hovatartozás jelölése megkönnyítheti a nyomozást: *„az ilyen megjelölés az esetek többségében a testi jellemzők egyértelmű azonosítására egyébként sem alkalmas, s így szakmai értelemben is kifogásolható.”*

Egyes lapoknak a rendőrségtől származó körözési híreiben azonban ma is előfordulnak a roma származásra utaló kitételek, néhány nyilatkozat<sup>14</sup> pedig arra enged következtetni, hogy a roma bűnözéssel kapcsolatban ma is folyik adatgyűjtés rendőrségi körökben.

A bűnözés dominanciája a romák médiaképében a legtöbb kelet-európai országban megfigyelhető jelenség: az egyik romániai kutatásban<sup>15</sup> a romák kapcsán a jelzős szerkezetek kétharmada az erőszakosságra, bűnözésre utalt. A magyarországi rendőrségi gyakorlatra, a romákkal kapcsolatos általános közvélekedésre és az egyes médiumok nyílt előítéletességére is jó példa az Országos Rendőr-főkapitányság által kiadott bűnügyi hetilap, a *Zsaru Magazin* romákról szóló anyagainak elemzése.<sup>16</sup> E magazin esetében – egy központi rendőrségi lapról lévén szó – fokoztabban várnánk el, hogy tiszteletben tartsa például a szabad identitásválasztás jogát, vagy ne sértse az adatvédelmi törvényt. A cikkek kapcsán a „roma származás” az újságíró meghatározása vagy a fényképekkel történt egyértelmű beazonosítás révén történt. A cikkek túlnyomó többségében *„erősen kérdéses a bűncselekmény mint jogi kategória használata is”,* és mindössze egyetlen cikk esetében sikerült bizonyítani az elkövetők bűnösségét, illetve azt, hogy valóban bűncselekmény történt. Az elemzés szerint a cikkek nem állnak meg az „elkövetők” bemutatásánál, hanem „egy tágabb kontextuális keretbe helyeződve, a cigányságról alkotnak véleményt” – az „érdemtelenül támogatott cigánytól” a szegénység kriminalizálásán át az erkölcstelenségig és a bujaságig az összes létező sztereotípiát megerősítve. Erre utalnak a címek is: *Siserehad; Analfabétának a rossz is jó; Megeszik a házukat.* Az elemzés érzékenyen tárja fel, hogy az egyik alapvetően pozitív sztereotípiát, a „romák legendás gyerekszeretete”, miként fordul át a „magyar



népet fizikai létében is fenyegető” szaporaságába, amikor a szerző azt írja: „a vérfertőzés sem elképzelhetetlen köztük”. Az egyik elemzett cikkben az újságíró szakmája elemi szabályait megszegve alkot ítéletet, amikor a máshol „cigánykenyérnek” is nevezett hagyományos roma étel kapcsán úgy fogalmaz: „a szobai sparhelten nagy fazéknyi ‘vakarónak’ nevezett, ismeretlen összetételű étel rotyog”.<sup>17</sup>

A roma bűnözés sztereotípiája ugyanakkor folyamatos megerősítést nyer a közbeszédben is: magas rangú politikusok és vezetők gyakorta játszanak rá ezekre az előítéletekre. Magyarországon miniszterelnök is többször hangoztatott olyan, az előítéletességre játszó kijelentéseket, hogy „a cigányok lakta területeken rohamosan nő a bűnözés”, és „a cigányoknak ki kell vetniük magukból a bűnöző elemeket”;<sup>18</sup> vagy a romákat a devianciával azonosító előítéletet: „szomorúan sok lakás sorsa lett az Magyarországon, hogy szépen fölépítették, beköltöztek a roma családok, és akkor azt látták az emberek, még egy év sem kellett, hogy elteljen, hogy ezek a lakások teljes egészében lezüllettek, föltépkedték a parkettát, tönkrementek a nyílászárók”.<sup>19</sup>

#### A szegénység etnicizálása

A médiakép másik meghatározó jellegzetessége a szegénység dominanciája, amely kétségtelenül a roma családok többségének napi valósága.<sup>20</sup> Ugyanakkor a tartalomelemzés szociális kérdésekkel kapcsolatos almintájának mélyebb analizálása alapján megkockáztatható, hogy a média jelentős mértékben hozzájárul a szegények és a romák gyakori azonosításához.

Ahhoz, hogy bizonyítani lehessen: a média tovább erősíti a szegénység etnicizálását, olyan kutatásokra lenne szükség, amelyek megmutatják, hogy a médiában megjelenő szegényeknek mekkora hányadát adják a romák. Ilyen kutatások hiányában ennek a tendenciának az ereje nem mérhető. A romákkal kapcsolatos többségi sztereotípiák elemzése, a különböző döntések jellemző retorikai indoklása, valamint a romák többségi médiaképének releváns elemzéseiben közelebb vihetnek a kérdés megválaszolásához.

A különböző attitűdvizsgálatok alapján a romaellenes előítéletek jól beláthatóan megalapozzák az „érdemes” és „érdemtelen” szegények etnikus alapú elhatárolását. Egy 1997-es kutatásban<sup>21</sup> a válaszolók 81 százaléka értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy „a romák nem szeretnek dolgozni”, míg egy másikban<sup>22</sup> a válaszolók kilenczede értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy „a cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni”. Egy 1992-es kutatásban az „indokolatlanul szociális támogatásban részesülők” között első helyen a romákat említették a válaszadók.<sup>23</sup> Az adatok alapján mára a társadalom szélesebb rétegei számára is világossá váltak a szegénység kialakulásában szerepet játszó összetársadalmi ténye-

zók, ugyanakkor „a szegénység kérdése továbbra is a legszorosabban a deviáns magatartásokhoz kötődik a közgondolkodásban.”

A rendszerváltással az elszegényedéstől való félelem minden bizonnyal hozzájárult a szegények megbélyegzéséhez. A kutatások szerint „a nyolcvanas évek közepén jelentős tendenciaváltást regisztrálhattunk a kérdés megítélésében: felerősödött annak az álláspontnak az elfogadása, hogy a támogatást érdemek szerint kell osztogatni”.<sup>24</sup> Ezt nemegyszer az a közbeszéd is támogatja, amelyben rendszerint egybefonódik a „túltámogatottság” motívuma a segélyekre berendezkedett passzív romák képével. A kormányzatok egymásra való kommunikációs „túllicitálása” a roma programokra szánt pénzek körül évek óta folyik Magyarországon: a bejelentések általában nem mulasztják el a felszólítást sem, hogy a kormány csak azokon tud és kíván segíteni, „akik ezt maguk is akarják”. E kitételek folyamatos sulykolása a masszív és széles körű cigányellenes előítéletek mozgósítására és megerősítésére alkalmasak. (A különböző, a szegényeknek szóló *általános* szociálpolitikai programok bejelentésekor e kitételek például rendre elmaradnak).

A médiaképben a támogatások és az intézményes erőfeszítések ennyire erőteljes jelenléte tovább mélyítheti azt a szakadékot, amely a – sokkal inkább nagynak hangzó, mint nagy – források és a nyomor változatlan nagysága között fennáll. Ma ezt a távolságot a közvélemény jelentős része úgy próbálja „áthidalni”, hogy magukat a romákat, a tehetetlenségüket, az igénytelenségüket okolja a helyzet változatlanságáért. Pedig már 1982-ben a kormány programját összehangoló Cigányügyi Tárcaközi Bizottság titkára is így írt „a cigánykérdés pozitív alakulásának legfőbb akadályairól”: „a legsúlyosabb tényező azonban e kérdésben minden bizonnyal az a közvéleményben meglehetősen elterjedt mítosz, hogy az állam súlyos anyagi áldozatokat hoz a cigányság felemelkedéséért. Ez a nem cigány társadalomban azzal a tévképzettel párosul, hogy a cigányok mások kárára kedvezményezettjei a szociálpolitikának.”<sup>25</sup>

#### *A kirekesztés retorikája*

A kilencvenes évek gazdasági átalakulása a magyarországi romák tömeges munkanélkülivé válása mellett azt is magával hozta, hogy a települések jelentős része tömegével próbál megszabadulni a lakbér- vagy közüzemi díjhátralékokká vált romáktól. Az elmúlt évtized sok tekintetben a gettóügyek és a romákkal szembeni nyílt helyhatósági fellépések évtizede volt: hosszan sorolhatók azok az esetek,<sup>26</sup> amikor a helyi hatalom – később gyakran kiderült: törvénytelenül – próbálta a településről eltávolítani, vagy be sem engedni oda a romákat. A szándékok nyíltságára és széles körű elterjedtségére utal, hogy a Tárci egy 1997-es kutatásában a válaszoló helyhatóságok 43%-a vállalta nyíltan, hogy nem szeretne több romát a településen.

Miután az önkormányzatok a különböző kilakoltatási akciókat legtöbbször a gyengébb érdekérvényesítő képességű, és társadalmi szolidaritás által kevésbé védett romákkal kezdik, az esetek jelentős részében a roma jogvédő szervezetek is kommunikációs csapdahelyzetbe kerülnek: kénytelenek „romaként védeni a szegényeket”, és ezzel maguk is önkéntelenül ezt a szolidaritási bázist gyengítik. A különféle jelentős társadalmi szerveződések az egyházaktól a szakszervezeteken át az erősebb érdekérvényesítő képességű civil szervezetekig ritkán hallatják a hangjukat a romákkal szembeni diszkriminációs esetekben, a romák szerepe e szövetségekben pedig elenyésző.

### *A „roma példatár”*

A George Gerbner és munkatársai által elvégzett, az Egyesült Államokban 1982 és 1992 között sugárzott televíziós anyagok elemzése<sup>27</sup> szerint a szegények és a színes bőrű kisebbségek erőteljesebben telítődnek negatív tartalmakkal, mint a középosztálybeli fehérek. A hősök elemzésekor, míg a mintában „a pozitív értékeket képviselő figurák kétszer- háromszor annyian vannak, mint a gonoszok, [...] minden 100 hősrre az alsóbb osztályokban 65, a színes bőrű külföldiekénél 79, a latin-spanyoloknál 92 gazember jut.”<sup>28</sup>

Hasonló elemzések a magyarországi médiáról nem állnak rendelkezésre, a sajtó romaképének egyes elemei azonban arra utalnak: a tömegkommunikáció jelentősen hozzájárul a szegénység etnicizálásához. Az egyik ilyen elem a médiában megjelenő romák megszemélyesítésének alacsony foka, ami utat nyit a romák homogén csoportként való bemutatásához. Másrészt, a mélyebb elemzés alapján a romák szegénységének témakörét dominálják a különböző kormányzati erőfeszítések, a helyzet javításáról szóló tudósítások. (Emlékeztetőül: az 1997-es elemzésben csaknem minden ötödik írás érintette ezt a kérdést, míg a másik oldalon az egyéves mintában nem találtunk olyan cikket, amely annak bemutatására lett volna alkalmas, hogy a romák maguk aktívan próbálnák befolyásolni a sorsukat.) Mindez utat nyithat a támogatásra passzívan váró henye romák sztereotípiájának megerősítéséhez.

Ugyanakkor a tényfeltárás hiánya megnehezíti, hogy e kép kiegyensúlyozottabbá váljék. Szemléletes példa erre az előző kormány szabályos számháborút kiváltó bejelentése a roma programokra szánt előbb öt-, majd hét-, majd kilencmilliárd forintról: az egyik országos napilap az összeget egy héten belül többször „milliárdos támogatásként”, míg egy kereskedelmi televízió hírműsora „öt kilométer autópálya áráként” aposztrofálta. Mindketten adósak maradtak azonban annak feltárásával, hogy mire elég ez a pénz, mit eredményezhet, és ellenőrzik-e az elköltését. (Csak egyetlen példa: ennek az összegnek negyedét-harmadát tette ki akkor a roma gyerekek felzárkóztatását és identitásának erősítését célzó általános iskolai kiegészítő normatíva, amiből

másfélmillió forint jutott annak a bogácsi általános iskolának, ahol a roma gyerekek külön étkeztek, gyengébb minőségű oktatást kaptak, a magyarok pedig már elsősben „busmanozták” roma társaikat.)

#### *A csendes konszenzus*

Bár a roma kultúrának első látásra viszonylag erőteljes a jelenléte a többségi médiában, mindez egy radikálisan kettészakadt kultúráképet takar. A médiának a roma kultúráról alkotott képét a magáról a roma kultúráról keveset eláruló, meglehetősen érdektelen rendezvényrövidhírek vagy azok a művészportrék dominálják, amelyek pozitív mintát vélnek a közönség elé állítani. A másik oldalon azonban: ma a romák „sajátos”, „eltérő”, „speciális” kultúrájából fakadó különbségeket a médiától a pedagógusokon keresztül a kilakoltató polgármesterig mindenki egyfajta magyarázó érvként használja. Az iskolai szegregáció és a kisegítő roma gyerekek szégyenletesen magas aránya indokaként gyakran a romák „kulturális különbségeire” hivatkoznak. Egy, a magyarországi rendőrök körében készült felmérés<sup>29</sup> alapján a válaszadó rendőrök több mint fele szerint a roma identitás kulcseleme a bűnözés, csaknem kétharmaduk szerint pedig a romákra jellemző a vérfertőzés. Arra, hogy a roma kultúrával kapcsolatos sztereotipikus elképzelések milyen mértékben játszanak szerepet a romákra irányuló programok kialakításában, jó példa, hogy az elmúlt évtizedben országszerte tömegével indultak olyan átképzési programok a munkanélküli romáknak, amelyek „a hagyományos cigány mesterségekre” képezték ki vagy át a romákat – miközben e szakmák többsége teljesen versenyképtelen.<sup>30</sup>

A roma kultúrára és a kulturális különbségekre való hivatkozás a mai magyarországi közbeszédben nem a roma kultúra leírására, sokkal inkább a romákkal szembeni többségi előítéletek legitimizálására használatosak. Komolyabb elemzést igényelne annak a kettőségnek a feltárása, ahogyan a többség egyik oldalon néhány festőn, zenészen, táncoson keresztül – nem egyszer romantizálva<sup>31</sup> a helyzetüket és alakjukat – elismeri a roma kultúrát, a másik oldalon pedig megbélyegzi és kriminalizálja magukat a roma közösségeket. Ez a megbélyegzés a szocializmus éveiben a politikai retorika részeként, az iskolai elkülönítéstől a megalázó telepfertőtlenítésekig<sup>32</sup> magyarázta az „átnevelés” általános programját.<sup>33</sup>

A tanácsi jelentésektől a „tudományos” dolgozatokig végigvonuló retorika szerint „nagy többségüket az alacsony szintű kultúráltság, tudati elmaradottság jellemzi”.<sup>34</sup> A hivatalos ciganológusokat nem zavarta az az ellentmondás sem, amely szerint egyfelől a roma kultúra nem más, mint „idegen kultúrák disszimilált átvétele”, aminek oka „alapvető anyagi és szellemi igénytelenségük”, míg másfelől a többségi előítéleteket magyarázó, immanens jellegzetességeket tulajdonítottak a roma kultúra lényegének: „torz kép a világról, korszerűtlen életfelfogás, magatartás, s a társa-

dalom írott és íratlan erkölcsétől merőben más követelmények”.<sup>35</sup> A kultúra e leírása magyarázza meg végül az asszimilációs erőszakot: „meg kell változtatni, át kell formálni erkölcsi normarendszerüket, rá kell nevelni őket arra, hogy megértsék az élet igazi értelmét, a hasznos munkálkodást, az egymásért áldozatot hozni tudás nagyszerűségét.”

A többségi előítéletek igazolásában mindmáig kulcsszerepet játszik a nyelv megbélyegzése. Ian Hancock meggyőzően elemzi<sup>36</sup> azokat az évszázadokon átnyúló, nyelvészeti-tudományos köntösbe bújtatott többségi mítoszokat, amelynek alapján nyelvészek tömege a roma nyelv elemzésén keresztül próbálta legitimálni a többségi előítéleteket: egyebek mellett azoknak az áltudományos hazugságoknak a „vak ismételtetésével”, hogy a romaniban nincs kifejezés olyan szavakra, mint a munka, az igazság, az olvasás-írás, az idő...

„A roma kultúra egyetlen – patronáló stílusban – elfogadott elemeként korábban évtizedekig a „cigányzene” szerepelt, amely végeredményben a populáris magyar kulturális tradíciót népszerűsítette. E kultúra bizonyos elemeit a hatóságok aktív eszközként is használták: jól jelzik ezt az országszerte Dankó Pistáról, a híres cigányzenésről elnevezett telepi utcák. Kápolna község tanácsi beszámolója 1981-ből úgy fogalmaz: „községünkben már a cigányság idetelepülése óta a telep Dankó István nevét viseli. Az ott lakók büszkén viselik ezt a nevet, hiszen hazai és nemzetközi viszonylatban is híres cigányprimás, Dankó István nevét örökítik ezzel.”<sup>38</sup>

Ugyanakkor egyes muzikus cigányok egyéni élettörténetei nem egyszer ma is a magyarországi romákat érő diszkrimináció túldimenzionáltságával kapcsolatos érvanyagként szolgálnak,<sup>39</sup> és nincsenek jelentős hatással a cigányellenes előítéletekre. (A Gallup 1994-ben és 1997-ben végzett kutatásai arra is kitértek, hogy a „cigányzene” kedvelése milyen hatással van a cigányellenes előítéletekre. 1997 végére abban az 1919-es generációban ugrott meg leginkább a cigányellenesség, amely egyébként a legjobban kötődik a „cigányzenéhez”.)

Nem véletlen, hogy a nézőrekordot döntő *Bazi nagy roma lagzi* „vicceinek” jó része e kultúrakép konszenzusán alapult: a termékenység, a túlfűtött szexualitás, gyakori partnerváltás („a Szonda Ipsossal számoltattam meg a gyermekeimet”), a hagyományőrző roma közösségek életének olyan még sok helyen élő szokásainak kigúnyolása, mint a halottak melletti virrasztás (amit egy olyan insert „magyaráz meg”, miszerint: „találj egy kifogást, és ne menj melózni”); és a romák primitív lényként való bemutatása (az állandó, mind fonetikailag, mind tartalmát tekintve hiányos, durva és torzult magyar nyelvhasználat mellett a „menyasszony” így írja le a születést: „[a gyerek] „mindjárt kidzsavel a lyukból”; Bangó Margit-„paródia”: „ajaj fekete csaj, becsúszott a baj, nálunk ez nem ritka, szűzhártya rég nyista”).

*A nyomásgyakorlás képessége*

A kirekesztettekkel, az elesettekkel kapcsolatos közbeszéd alakulása sok tekintetben egyfajta hatalmi kérdés: a mindenkori politikai elit által is meghatározott normák,<sup>40</sup> ám a kisebbségi csoportok nyomásgyakorló képessége is jelentősen befolyásolhatja. E nyomásgyakorlás a médiában a témakínálattól a műsorkészítők képzésén és kijánlásán át a tiltakozások eszközeiig terjed: beleértve a saját médiumok fenntartását, de a civil polgárjogi akciókat is.

Az elmúlt 10-15 évben (amióta egyáltalán alulról jövő, tényleges önszerveződésről beszélhetünk) a nagyobb roma szervezetek kialakult viszonylag jó médiakapcsolatai, a roma újságírók néhány tucatra tehető első nemzedékének megjelenése, a politikai diskurzusba történt erőteljes bekapcsolódás és jó néhány „megnyert” emberi jogi, polgárjogi ügy után a roma médiaképben egy felemás fordulat látszik kibontakozni. (Ugyanakkor az is megérne egyszer egy elemzést, hogy a diszkriminációs ügyek erőteljes dominanciája vagy inkább egyeduralma milyen háritásokat erősítene a közönségben.)

Ha a például a kirekesztés történetei a korábbinál nagyobb visszhangot kapnak is, mindez – ahogy a *Bazi nagy roma lagzi*-ügy jól mutatja – nem járt gyökeres fordulattal a média általános tudatosságát illetően. Ha a hírműfajokban el is indult egyfajta tudatosabb közönség közeli ábrázolás, mindez azonban nem érintette az ezeknél jóval erőteljesebb hatású és nagyobb közönséget vonzó szórakoztató műfajokat, egyes reakciókból pedig kiolvasható: a fontosabb média-döntéshozók egy részét sem.

A számukra okozott problémákkal való szembenézés kényszere egyre erőteljesebb, de változatlanul erős az a kényszer is, hogy a többségiek jelentős része úgy tekintsen a romákra, mint egy távoli, homogén csoportra, és ne úgy, mint a köztársaság természetes szereplőire, akik ilyenek is, olyanok is. Pedig – bár a kutatások nem mindig igazolják – lehet, hogy a romák többsége mégis leginkább ezt szeretné.

## TÁBLÁZATOK

1. táblázat. Témakörök 1997-ben és 2000-ben<sup>3</sup>

	1997	2000
Szervezetek, kisebbségi önkormányzatok működése	11%	8%
Kormányzati politika, támogatások	18%	33%
Jogi kérdések, kisebbségi jogok	16%	15%
Általános háttéranyag	11%	3%
Szociális kérdések/szegénység	20%	32%
Foglalkoztatás	4%	7%
Vállalkozások, gazdaság	2%	2%
Kultúra	21%	25%
Oktatás	14%	13%
Egészségügy	1%	3%
Bűnözés	25%	21%
Konfliktusok, diszkrimináció	25%	37%
Külföldi romák	2%	5%
Kivándorlás	-	18%
Előítéletek	-	11%
Egyéb	9%	2%

Megjegyzés: Egy cikk egyszerre több témát is felvethet.

2. táblázat. Roma szerepek 2000-ben

	Megszólal, megkérdezték	Nem szólal meg, nem kérdezték meg	Összesen (a cikkek százalékában)
Politikai	29	19	24%
Jogi	14	16	15%
Kisebbségi önkormányzati	7	9	8%
Kultúra, művészet	8	23	16%

	Megszólal, megkérdézték	Nem szólal meg, nem kérdezték meg	Összesen (a cikkek százalékában)
Civil	9	35	22%
Gazdasági	5	2	4%
Bűnüggyel kapcsolatos	6	26	16%
Szerep nélkül, romák általában	5	68	37%
Egyéb	5	3	4%
<b>Összesen</b>	<b>88 (30%)</b>	<b>201 (70%)</b>	<b>100%</b>

## Jegyzetek

1 TV2, 2003. március 30. 20 óra.

2 Az elemzés 1996 novembere és 1997 októbere között hat napilapban (*Népszabadság, Mai Nap, Hajdú-Bihari Napló, Dél-Magyarország, Észak-Magyarország, Kisalföld*) megjelent cikkeket foglalta magába. Bernáth Gábor – Messing Vera: *Vágóképként, csak némában – Romák a magyarországi médiában*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest, 1998.

3 A minta hat országos napilap 2000. október 15. és december 15. között megjelent számaint foglalta magába. A kutatás egy Romániában, Szerbiában, Csehországban és Szlovákiában hasonló mintán és módszerekkel készült elemzés része. In: *Nationalist message in Mass Media*. Media Monitoring Agency – Academia Catavencu, Media Works, MEMO 98, Roma Press Center – 2001. A rövid elemzési időszak magában hordozza a torzítás lehetőségét: egy-egy nagy nyilvánosságot kapó ügy az alacsony elemszám miatt jelentősen befolyásolhatja az eredményeket.

4 A téma magas előfordulási arányát három nagyobb bűnügy kiemelkedő sajtóvisszhangja okozza: egy roma vállalkozó meggyilkolása, egy romákról is publikáló magyar színész nő meggyilkolása – az ezekről szóló cikkek nem bűnözőként szerepeltették a romákat. A harmadik bűnügy a zámolyi roma családok házainál meggyilkolt csákvári fiú esete volt.

5 Bernáth Gábor – Messing Vera: A magára hagyott közönség. *Beszélő*, 2001/3. A vizsgálat a Szelényi Iván és Ladányi János vezette, 1999–2000-ben lebonyolított „Közép-kelet-európai szegénység/etnicitás”-kutatás magyarországi roma almintáján történt. A mintába a roma közösséget reprezentáló 458 fő került be.

6 A *kisebbségek bemutatásának néhány diszkriminatív eleme a magyarországi elektronikus médiában*. ORTT, kézirat. Az elemzés a TV2 *Forró nyomon*, az RTL Klub *Fókusz* és *Akták*, a Magyar Rádió *168 óra* és *Vasápmapi újság* című műsorának 2000. április 1. és június 30. között sugárzott, valamint az M1 *112* bűnügyi műsor 2001. májusi adásait vizsgálta.

7 Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében In: *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Osiris Kiadó – MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest, 1996.

8 Kód Piac-, Vélemény- és Médiakutató Intézet. Az elemzést lásd: *Magyar Hírlap*, 1998. január 13.

9 Az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottságának 1974. június 11-ei állásfoglalása a Magyarországon élő cigány lakosság helyzetéről. Ez ügyben a médianak eléggé korlátozott szerepe lehetett: a tudomásom szerint egyetlen ilyen jellegű felmérés során 1969–70-ben történt teljes körű, Zala megyei vizsgálat arra a következtetésre jutott, hogy míg a nem romáknál minden harmadik lakosra jutott egy rádió, és minden kilencedikre egy televíziókészülék, addig ez az arány a romák körében a rádió esetében 40, a televízió esetében pedig 155 lakos. (Idézi: Kotnyek István: A cigány gyermekek oktatása Magyarországon. In: Szegő László [szerk.]: *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak?* Kozmosz Könyvek, 1983.) Ráadásul egyes tanácsi jelentések szerint az apparátus nem is igen bízott ebben a hatásban. Ennek egyik komikus példája a Hajdú-Bihar Megyei Tanács 1981. júniusi jelentésének egyik mondata: „Mind több család rendelkezik rádióval, televízióval. Sajnos még sokan vannak, akik csak nézik az adásokat, de nem értik mondanivalóját.” *Szociálpolitikai Értesítő*, 1984/2. 205.)

10 Az MSZMP KB Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigány lakosság helyzetéről. 1979. április 18.

11 Az MSZMP KB Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentése 1984.

12 Tauber István – Végh Katalin: A cigányság bűnözésének néhány összefüggése. A „cigánybűnözés” fogalmával kapcsolatos problémák. *Magyar Jog*, 1982/8.



- 13 A „cigánybűnözés” tudományos megalapozására komoly kísérletek folytak. Ld.: Tauszik Nagyzezsda – Tóth György: A hazai cigányság és a nem cigány lakosság dermatoglyphiai tulajdonságai közötti különbségek. *Belügyi Szemle*, 1987. június. A publikáció idején a kutatóknak az ország területének mintegy feléről álltak rendelkezésükre reprezentatív minták a roma lakosságra vonatkozóan.
- 14 L. erről: Az országos rendőrfőkapitány nyilatkozata az Európai Roma Jogok Központjának. Idézi: Lakatos Elza: Élődsi fagyöngyök – Belügyi figyelem a cigányrazziáktól a fekete személyi igazolványokig. *Népszabadság*, 2000. április 15.
- 15 A kutatás 2000 februárja és augusztusa között öt országos és egy vidéki román napilapban megjelent cikkeket elemezte. *Media continuation with racism – attitudes towards the Roma minority*. Academia Catavencu, Bucharest, 2000., kézirat.
- 16 Vida Anikó: A „bűnöző cigány” mítosza a magyar rendőrségi médiában. Kézirat, 2000. A minta 2000 januárja és májusa között megjelent hét olyan cikket tartalmaz, amely a romákat és a bűnözést egymás összefüggésében említi.
- 17 Knáb Imola: Terhesteszt. *Zsarú Magazin*, 2000. február 3.
- 18 Horn Gyula szavai. Magyar Helsinki Bizottság – Roma Sajtóközpont: *Köznapi események krónikája 1997*. Budapest, 1998.
- 19 Orbán Viktor szavai. Magyar Rádió *Krónika*-interjú a miniszterelnökkel 2001. január 10.
- 20 Az MTA Szociológiai Intézetének 1993–94-es reprezentatív kutatása alapján a munkaképes magyarországi romák 70%-a szorult ki az évtized első felének végére a munkaerőpiacról, a Világbank 2000-es a magyarországi szegénységről szóló jelentésében pedig a tartós szegénység kialakulását valószínűsítő tényezők között a roma származás megelőzte a szakképzettség, az életkor vagy a lakóhely mutatóit is.
- 21 Kód Piac-, Vélemény- és Médiakutató Intézet. Az elemzést lásd: *Magyar Hírlap*, 1998. január 13.
- 22 Erős Ferenc, Enyedi Zsolt, Fábíán Zoltán, Fleck Zoltán kutatása.
- 23 Vásárhelyi Mária: *Rendszerváltás alulnézetben – Domináns véleményáramlatok, közkeletű ideológiák a rendszerváltás néhány sarkalatos társadalmi-gazdasági kérdéséről*. Pesti Szalon Kiadó, 1995., 102–108. oldal.
- 24 Vásárhelyi Mária i. m.
- 25 Kozák Istvánné, Dr.: i. m. Külön elemzést igényelne, hogy mindeközben a hasonló retorikától hemzsegő tanácsai jelentések, illetve a már említett speciális rendőri adatgyűjtés milyen mértékben járult hozzá ezeknek a mítoszoknak a fenntartásához a döntéshozókban, és ahhoz, hogy általuk a közvéleményben ezek újra és újra megerősítést nyerjenek.
- 26 Ld. erről: Magyar Helsinki Bizottság – Roma Sajtóközpont, i.m.
- 27 A kutatás során a fontosabb tévécsatornák 1371 főműsorában és szombat délelőtti drámai műsorában látott 19 642 szereplő elemzésén alapult, a napközben sugárzott műsorok, vetélkedők, hírek, kábeltelevíziós műsorok és a FOX drámai műsorainak egy-egy évadot átfogó mintáján. George Gerbner: Szerepek és sorsok a televízió világában. A nők és a kisebbségek megjelen(ít)ése a tévéjátékokban, a vetélkedőkben és a hírekben. In: George Gerbner i.m. *A média rejtett üzenete*. Osiris – MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest, 2000.
- 28 Gerbner i.m. 71–72. oldal.
- 29 Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária kutatása, 1996–97. L. Szertelen módszerek. In: *Szöveggyűjtemény a kisebbségi ügyek rendőrségi kezelésének tanulmányozásához*. Alkotmány- és Jogpolitikai Intézet, 1997. A kutatás a magyarországi rendőri állományt reprezentáló 1530 fős mintán készült.
- 30 Radó Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest, 1997.
- 31 Szép példája ennek a *Magyar Nemzet* 2000. november 3-ai számában megjelent terjedelmes riport a Honvéd Táncegyüttes egyik műsoráról: „térben és időben járták be a hasonlíthatatlan, Ázsia páradús levegőjét lehelő kultúra képzeletbeli térségeit.”
- 32 Ebben a retorikában az egész korszakon végigvonuló megalázó kényszermosdató gyakorlatot is a kulturális jellegzetességek indokolták: „egyes csoportoknál a hagyományos életforma komoly egészségügyi és közegészségügyi feladatok megoldását teszi indokolttá, bár tömeges megbetegedés a cigány lakosság körében nem fordult elő” A Csongrád Megyei Tanács beszámolója a Csongrád Megyében élő cigány lakosság helyzetéről. 1982. *Szociálpolitikai Értesítő*, 1984/2. 234. Ezekon a telepeken a hatóságok nem biztosították a vízellátást, és nem szállították a szemetet.
- 33 Lásd pl.: *A cigány lakosság szociális gondozásának és nevelésének kérdései*. Az Egészségügyi Minisztérium IX. Szociálpolitikai Főosztálya által 1974. december 3–7-ig szervezett szakmai továbbképzésen elhangzott előadások. Szerk.: Zagyva Imre.
- 34 uo.
- 35 uo.
- 36 Ian Hancock: Duty and Beauty, Possession and Truth: „Lexical Impoverishment” as Control (1996). In: *Gypsies. An Interdisciplinary Reader*. (ed.: Diane Tong) Garland Publishing, New York and London, 1998.
- 37 Kulturális Minisztérium 18336/1977.
- 38 Beszámoló a Kápolna községben élő cigányság általános helyzetéről. 1981. *Szociálpolitikai Értesítő* 1984/2. 221.
- 39 Erre jó példa a TV2 *Napló* 2001. február 25-ei riportja a büki „cigánybárról”.

40 György Péter a *Bazi nagy roma lagzi*-ügy kapcsán született írásában úgy érvel: míg a pártok saját médiareprezentációjuk ügyében erőteljesen megkövetelték a média kiegyensúlyozottságát, másodlagos szempont maradt számukra egy olyan közbeszéd kialakítása, amely az elesett társadalmi csoportok méltóságával kapcsolatos. (György Péter: A fordulat. *Élet és Irodalom*, 2003. április 11.) Ugyanakkor a *Bazi nagy roma lagzi* kapcsán kirobbant tiltakozáshoz csatlakozott a politikai elit egy része is, a csatorna tulajdonosaihoz nyílt levelet írtak alá tekintélyes értelmiségiek, és több politikai napi- és hetilap publicistája elítélte a műsort.

(Forrás: <http://beszelo.c3.hu/03/06/07bernath.htm>)

## 1.4 Az előítéletek-sztereotípiák hatása

### 1.4.1 „Címkék” – gyakorlat az elvárások hatásáról\*

#### A gyakorlat célja:

- Tudatosság ébresztése saját viselkedésünk másokra tett hatásáról
- Beszélgetni az emberek sztereotipizálásának hatásairól

#### Anyagszükséglet:

Címkék, nagy papír és színes a poszter megrajzolásához.

**Csoportméret:** 10-20 fő (ha többen vannak a csoportban, több 10-12 fős csoportot alakítsunk ki!)

**Időigény:** 60-90 perc

#### Előkészítés:

- Személyenként egy darab, kb. 5 x 2 cm-es fehér, ragasztós címkére van szükség.
- Mindegyik címkére írjunk egy jelzőt, pl. felelőtlen, szellemes, ostoba, okos, ügyetlen.
- Adjunk a csoportnak feladatot, pl. készítsenek együtt egy posztert valamilyen általuk választott társadalmi cél érdekében.

#### Folyamat:

1. Minden játékos homlokára ragasszunk egy címkét anélkül, hogy az illető tudná, mi van rá írva. (Vigyázzunk, hogy mire, milyen címkét ragasztunk. Ha valaki a mindennapi életben lusta, akkor ne az ilyen feliratú címkét rakjuk rá. A játék célja nem az, hogy a csoport tagjairól alkotott személyes véleményeket felszínre hozza. Ez destruktív és kerülendő.)
2. Magyarázzuk el a feladatot, amit végre kell hajtaniuk. Emeljük ki, hogy a megvalósítás során a címke szövegének megfelelően kell kezelniük egymást. Például, ha valakinek a lusta feliratú címke került a homlokára, akkor úgy kell vele bánni, mintha mindig lusta lenne.
3. A játékosoknak erőfeszítést kell tenni a feladat elvégzésére, valamint arra, hogy a többieket a címke szövegének megfelelően kezeljék.

---

\* Forrás: All different all equal. Képzők könyve. Európa Tanács, 1995. 111–112. oldal

**Elemzés és értékelés:**

Az értékelés nagyon fontos, ezért biztosítsunk mindenkinek elegendő időt a véleménynyilvánításra. Kérdezzük meg, hogy kitalálták-e címkéjük szövegét, majd folytassuk a következő kérdésekkel:

- Hogyan érezték magukat a játék ideje alatt?
- Nehéz volt-e címkének megfelelően kezelni az embereket?
- Volt-e olyan személy, aki „bizonyítani” akart, például a szellemes elkezdett vicceket mondani, és magabiztosabban viselkedni? Segített-e a lusta a többieknek?
- Hogyan viselkedtek azok, akiknek negatív tulajdonság volt a homlokukon?
- Milyen címkéket ragasztunk az emberekre a mindennapi életben? Hogyan hatnak ezek, és hogyan befolyásolják gondolkodásmódunkat?
- A mindennapi életben kik hordozzák a játékban felhasznált címkéket?

### **1.4.2 Az előítéletek-sztereotípiák hatása a tanulói teljesítményre**

Olvassák el a következő idézetet, és mondják el mi a véleményük róla!

Találtak eddigi iskolai pályafutásuk alatt olyan helyzettel, amilyenre a szöveg utal? Éreztek-e az iskolában valami hasonlót?

Osszák meg egymással a tapasztalataikat, és beszéljék meg, hogyan lehet az elfogultságot csökkenteni.



„A tanárok beviszik saját kultúrájukat az osztályba. Úgy érzékelik a diákokat, mint különböző kultúrák közvetítőit, elkerülhetetlen előítéletekkel és prekoncepciókkal. A diákok hasonlóképpen magukkal hordozzák kulturális háttérük sajátosságait, ami befolyásolja a tanárokról, társaikról és magáról az iskoláról alkotott képüket. A tanárok és diákok együtt alkotják, nagyjából tudatos-ság nélkül – egyéni vagy csoportos viselkedéssel, konfliktusokkal és alkalmazkodással, visszautasítással és elfogadással, elidegenítéssel és visszavonulással – a jelentések háttérét.”

*(Forrás: George és Louise Spindler (1994). Idézi Geneve Gay: Culturally Responsive Teaching. Teacher's College, Columbia University, 2000. 9. oldal)*



Olvassák el, és dolgozzák fel a következő szöveget!

## A JEGYEK ÉS A TESZTEREDMÉNYEK AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYPROBLÉMÁKNAK NEM OKAI, HANEM TÜNETEI

„Mind a bevándorló, mind az amerikai születésű színes bőrű diákok gyakran szembesülnek az előítéletekkel, sztereotípiákkal és a rasszizmussal. Ezek negatív hatással lehetnek az önbecsülésükre, mentális egészségükre és iskolai teljesítményükre. Számos kutató munkája igazolja, hogy ezek a hatások léteznek az afrikai, ázsiai és indián diákok körében. Plummer és Slane (1996) szerint az afro-amerikaiak számára a rasszizmus feszültségkeltő, megköveteli tőlük, hogy az európai-amerikai viselkedéstől teljes mértékben eltérő megküzdési stratégiákat alakítsanak ki. Szerintük az embernek nem kell személyesen ellene irányuló rasszista attitűdöket és eseményeket megtapasztalnia ahhoz, hogy áldozattá váljon, mert „a faj önmagában is a stressz lehetséges forrása”.

Steele (1997) és Steele és Aronson (1995) azt vizsgálta, hogy miként befolyásolja az egyén intellektuális működését és személyiségfejlődését a nemi és etnikai csoportokkal kapcsolatos sztereotípiák tömege. Ezt a hatást sztereotípiák fenyegetésnek nevezik [...] Steele és Aronson (1995) azt állítja, hogy a sztereotípiák fenyegetés azoknál a diákoknál a legszembetűnőbb, akik számára nagyon fontos a teljesítmény. Azok az állítások, amelyek a csoport szellemi teljesítményekre való alkalmatlanságára vonatkoznak, személyes fenyegetettség érzetet idéznek elő, ami viszont gátolja az eredményességet, mert nehezíti az intellektuális készségek mozgósítását, mivel a figyelmet nem a feladatra, hanem a szorongásra tereli. Mindez öntudatot és túlzott óvatosságot eredményez, és azt, hogy ne törekedjenek iskolai sikerekre.”

(Forrás: Geneve Gay: *Culturally Responsive Teaching*. Teacher's College, Columbia University, 2000. 18–19. oldal)

## **1.5 Legitimáció – az identitások megerősítése és megkérdőjelezése az iskolában**

### **1.5.1 Gyakorlat**

#### **A gyakorlat célja:**

- Az iskola identitásra gyakorolt hatásának és konfliktusainak megismerése.

**Csoportméret:** 3-4 fős kiscsoportok

**Időigény:** 60 perc

#### **Folyamat:**

1. Keressék meg azokat a részeket a szövegben, amelyek a konfliktusokat érintik! Milyen jellemű konfliktusokról van szó (család, tanárok, társak, identitás stb.)?
2. Próbálják felidézni, hogy éltek-e már át valami hasonlót, akár személyesen, akár testvéreiken, barátaikon keresztül?
3. Milyen megoldás lehetősége körvonalozódik az írás/interjú végén?
4. Milyen megoldás született az Önök esetében?



## 1. RICHARD RODRIGUEZ: A GYÖKEREK KERESÉSE EGY VÁLTOZÓ VILÁGBAN. (RÉSZLETEK)

Ma már csak technikailag vagyok az, akinek egykor éreztem magam, mexikói-amerikainak, chicanónak. Részben azért, mert nem tudtam másképp felfogni az etnikai identitást, csakis ebben a technikai értelemben, rég feladtam már [...], hogy chicano legyek.

A változás fokozatos volt, de korán kezdődött. Mikor iskolába kerültem, rájöttem, hogy az iskolai környezet mind stílusában, mind elvárásaiban olyannyira különbözik az otthonitól, hogy lényegében csak akkor élem túl, ha választok a két világ között. Mikor diák lettem, tulajdonképp „újracsináltak”, tanáraink és magam sem tartottam semmit érvényesnek abból, amit korábban tudtam. A kulturámból majdnem mindent el kellett felejtemem, mert az emlékezés hátrányos volt. A múlt és a kulturális értékek leválaszthatók lettek, akár egy ruhadarab, amelyet az ember levesz egy meleg nyári napon, és végül félrerak.

Különös, de azért fedeztem fel, hogy nem figyeltem a múltamra, mert diáktársaim és az egyetem tanárai gyanítani kezdték, hogy chicano vagyok. A könnyedségből, ahogy a feltételezés jött, arra következtettem, nem a kulturális, hanem az etnikai azonosságra gondolnak. Akárhogy is, mint felsős hallgatótól és a kar leendő tanárától rutinszerűen azt várják tőlem, hogy egy etnikai kisebbség tagjaként annak szellemi vezetője legyek. Nemrégiben pl. egy beszélgetés alkalmával a vitavezető a következőképpen mutatott be: „Richard Rodriguez, chicano értelmiségi”. Ki akartam javítani, mert büntudatot éreztem, hogy olyan nem akadémikus kulturális tradíciót képviselek, melyet önszántamból elhagytam. Szóval csak feltételezni tudom, milyen lett volna, ha megőrzöm a kultúrámat, amikor iskolába kerültem, mit jelentene számomra chicano értelmiséginek lenni. (Izgat a két szó együtt, évekig azt gondoltam, ha chicano vagyok, választani kell, egyik vagy másik.)

Az, hogy kilencéves koromig alig tudtam angolul, hogy gyerekként utáltam magam, mikor egy teenager, aki elment mellettem kiabálva becsmérelte a kisebbségeket, vagy mikor nyaranta megláttam a barna képemet – érzékeltetik-e ezek a tények, milyen képzetem van, vagy lehet, arról, hogy ki vagyok? Nyugtalanít a chicano értelmiségi státus, különösen, ha arra gondolok, legalább annyit vesztettem, mint amennyit nyertem a tanulmányaimmal.

Húsz évvel ezelőtt – emlékszem – meglátogatott minket két apáca a gimnáziumból. Azt javasolták – sokkal tapintatosabban, mint kellett volna, mert szüleim számára az egyház tekintélye megkérdőjelezhetetlen volt –, hogy többet beszéljünk otthon angolul. Az apácák rájöttek, hogy a bátyám meg én főleg azért vagyunk magányosak, mert alig értünk angolul, az iskolában pedig csak mi ketten voltunk spanyol anyanyelvűek. A szüleim minden tőlük telhetőt

megtettek. Hősiesen, nem szóltak többé spanyolul hozzánk, pedig az idegen környezetben a nyelv jelentette a családi bensőséget, és tört angolsággal kezdtek beszélni. A spanyol hangok helyett új hangokat hallottam, keményebbeket, kevésbé barátságosakat. De ami fontosabb, bátorítottak, hogy angolul válaszoljak.

A nyelv változása drámai és nyilvánvaló jele volt, hogy olyanná kell legyek, mint egy „gringo” – ezt a szót nálunk inkább leíró jelleggel, mint pejoratívan használták –, és nem hasonlíthatok a spanyol nyelvű rokonságra, mely az iskoláskor előtti világomat alkotta. [...]. Mindezt nem azért mondom, hogy azt sugalljam, kényszerítettek a chicano múlt feladására. A kényelmetlen átmeneti időszak után teljesen és szabadon az iskolának szenteltem magam. Nem sok idő telt el, és az, amit tanultam, olyan összeegyeztethetetlen volt a szüleim tudásával és tevékenységével, hogy figyelni kezdtem arra, mit és hogyan mondok magamról a vacsoránál. Időnként a gyermeki durvaság is elfogott, kijavítottam szüleim nyelvtani vagy kiejtési hibáit.

Ráadásul azonban az iskola nemcsak fokozatosan eloldozta a családi és az osztálykötelékeket, de változást hozott etnikai identitásomban is. Az új nyelv csak a legnyilvánvalóbb érv volt az osztályom, illetve a „gringo” társadalomhoz való tartozáshoz. Az a társadalom, amit chicanoként ismertem – angolul vagy spanyolul –, alig tudott írni, olvasni, és olyan türelmetlen volt akár a késleltetett válasszal, akár az absztrakcióval szemben, hogy az akadémikus környezetet éles ellentétének találtam. Az ellentétet elmélyítendő ott volt a sztereotípiák is, az, hogy a mexikóiak értelmi színvonala alacsonyabb. (A sztereotípiától való félelmem óriási volt, csak mostanában kezdtem hallgatni azokra, akik D.H. Lawrence-hez hasonlóan ünneplik a „nem cerebrális” mexikóit, mint a racionális-tudományos európai ember alternatíváját.) [...] Ahhoz azért volt elég eszem, hogy ne legyek büszke iskolázott magamra. Tudtam, hogy az iskola miatt tagadtam meg a hozzám tartozókat. Gyakran tűzték rám a pocho címkét, az olyan mexikóit, aki gringónak tetteti magát, nemcsak azért, mert nem tudtam rendesen spanyolul, azért is, mert precíz és pontos angol mondatokkal válaszoltam. Nagybátyáim jóindulatúan nevettek, de rosszállást hallottam a hangjukból. Nagyanyám, a család legkevésbé asszimilált tagja számára unokája átváltozása különösen zavaró volt. Emlékeimben sötét, csendesen kritikus figura, emlékeztet azokra a mexikói-indián ősökre, akiket az én iskolai sikereim megerősöztak.

Mégis, jobban éreztem magam, ha gondosan kidolgozott prózát olvastam vagy írtam, mintha egy hallgatókkal zsúfolt konyhával beszéltem. Ha csak tehettem, visszavonultam az olyan helyzetekből, amelyben ki-ki fontosságára kell reagálni, nem pedig arra, amit mond. Az egyetlen kevés chicano hallgató volt, nem volt módom arra, hogy alternatív tudatot alakítsak ki. Mikor hétvégeken időnként alacsonyabb származású chicano teenagereket tanítottam, vagy a

campuson mexikói-amerikai portásokkal és takarítónőkkel beszélgettem, privát szinten éreztem a szimpátiát, éreztem, hogy tudunk valamit egymásról. De mindegyikre úgy néztem, mint a múltam részére. A takarítónők a nénikémre emlékeztettek (ők is valami hasonló munkát végeztek), a diákok, akiket tanítottam, az unokatestvéreimre (akik szintén spanyol akcentussal beszéltek). [...]

Egy alkalommal megkértem, mondjam el, miért érdekel a reneszánsz angol irodalom. Magyarázni kezdtem, majd azt mondtam, a campuson szükség van a kulturális asszimilációra. Hallgatóim nem értettek egyet velem. Jónéhány kisebbségi hallgató részéről gyanakvást is éreztem. Mivel nem tudtam a barrio kiejtést utánozni, mivel nyíltan nem érdekelt, hogy népies viseletben járjak, és nem tudtam úgy kezet rázni, ahogy a kisebbségi diákok fogtak kezet egymással, érzékeltam, más vagyok. És valóban más voltam. Én egy diplomakurzusokat kínáló angol tanszék kultúrájához alkalmazkodtam. Az lett a vége – megfigyeltem, hogy kevesebb, mint öt év alatt – majdnem minden kisebbségi diák, akit ismertem lemorzsolódott. Nagyrészt kulturális okok miatt. Gyakran nem értették, mi az értelme a szakmai zsargonban folytatott irodalomelemzésnek, ilyen a környékükön senki sem alkalmaz. Az absztrakció magasabb szintje felé is nehezen mozdultak. Könnyen depressziósak lettek a körülöttük folyó viták látható értelmetlenségétől. „Semmi köze a valósághoz”, még ma is hallom az egyik diáktársam morgását [...] miközben lassan a fejét rázta az egyik előadáson, ahol egy reneszánsz epikus mű írásjeleiről esett szó.

Én már régen alkalmazkodtam, ezért túléltem az egyetemem. Valójában azonban azért is sikerült, mert felerősödött a politikai mozgalom, mely növelni akarta a kevésbé asszimilálódott kisebbségi diákok számát az egyetemeken. Hirtelen rengeteg ösztöndíj, támogatás és tanítási lehetőség támadt.

1972-ben Angliába mentem Fulbright ösztöndíjjal. Reméltem, hogy az etnikai azonosság kérdését félretehetem. A disszertációmra akartam koncentrálni, ez egy háborgó amerikai campuson lehetetlen volt. De a várt szabadság nem tartott sokáig. Alig egy hónappal azután, hogy rendszeresen dolgozni kezdtem a British Museum olvasótermében, meglepődve, sőt riadtan tapasztaltam: egyáltalán nem olyan könnyű számomra a kifinomult és elvont tudósélet. A kutatócéduláim már halomban álltak, a másodlagos források és hivatkozások egyre nehezebbé tették, hogy valami eredetit írjak a témáról. Minden mondatra, minden gondolatra annyi idézet és lábjegyzet rakódott, hogy már alig jelentett valamit. Az ösztöndíjas idő lassan figyelemgyakorlattá vált. Eközben egyre erősödött bennem a gyanú, hogy semmi haszna nem lesz, akármit írok is, nevezzék bár disszertációnak. Miközben poros könyveket nyitogattam, melyeket évtizedek óta senki sem olvasott, kétségem támadt az olyan írásokkal kapcsolatban, melyeket csak néhányan olvasnak.

Nyilvánvaló, a diplomázó amerikai diák tipikus válságát éltem. Egy különbséggel: négy – az etnikai identitás kérdéseivel töltött – év után, most tudományosan láttam saját problémáimat, mégpedig az etnikai helyzet által teremtett kulturális kontextusban. Sok minden, ami hiányzott a munkámból, megvolt a szüleim kultúrájában. Nem féltek általánosítani, vagy a megérzéseikre hagyatkozni. És ami fontosabb, képesek voltak arra, hogy szenvedélyesen állítsanak valamit, úgy gondoltam erre a disszertációm során talán sosem lesz bátorságom. Meg kellett tanulnom, hogy higgyek az „én”-ben, úgy, ahogyan szüleim hittek benne, mikor beszéd közben az egyes szám első személyt használták. Így alakult ki az elhagyott, mert haszontalannak ítélt, chicano kultúra iránti sóvárgó vágy bennem [...] s szintén, nem tudom, miként alakul majd a szakmai önéletrajzom. Néha arra gondolok, ott kell hagynom az egyetemet, hogy összebékítsem a jelent a múlttal. Máskor optimistább vagyok, azt hiszem, ha negatív értelemben is, megbékéltem már, a veszteségérzetnek alkotó hasznát veszem. Például a múlt és a jelen közti szakadás tudatában, irodalomkritikusként azonosítani tudok majd néhány problémát a reneszánsz pasztorál irodalomban – mert ez olyan irodalom, mely az udvari ember érzéseit rögzíti, mikor szembekerül a paraszti és vidéki élet alternatívájával.

*[Forrás: Down to Earth Sociology (James M. Henslin szerk.),  
The Free Press, 1988. 486–491. oldal (Az írás eredetileg a Saturday Review 1975. február 8-i  
számában jelent meg. 147–149. oldal)]*

## 2. SZ. ZOLTÁN, 27 ÉVES

„Én félcigány vagyok. Anyu magyar, apu cigány. Rajtam nemigen látszik semmi, de mivel kisvárosban élek, az emberek tudják rólam, kinek a fia vagyok.

Óvodába a 7-es számú óvodába jártam, ami elit óvodának számít. Apu pincér volt a helyi étteremben, ott a cigányok nagy tiszteletnek örvendtek. Zenészek, pincérek egyaránt. Óvodás éveimre pozitívan emlékszem vissza [...] az óvó néni kedvence voltam. Az általános iskola alsó tagozatában már szinte első nap hallottam, hogy cigány vagyok a tanító nénitől. Én nem tudtam, mi is az pontosan, nem értettem, miért tartatták fel velem a kezem. A tanító néni többször hangoztatta, aztán a szünetben megkaptam a többi gyerektől, hogy „Zoli cigány.” Elég idegenül éreztem magam, de már nem emlékszem, hogyan illeszkedtem be végül, arra emlékszem, hogy a barátom anyukája védett meg egyszer, azt mondta „Zoli apukája viszont jó cigány, mert, ha ő dolgozik, tiszták a kanalak meg első osztályú a kiszolgálás.” Erre, mondjuk, büszke voltam.

Csak arra nem, hogy nem avattak fel kisdobosnak, a tanár néni azt mondta, hogy a cigányokat majd másodikban meg harmadikban avatják. Sose felejttem el apu könnyes szemét,

mikor jött az avatásra, és ott kullogtam hátul magam, a kék nyakkendőm meg még mindig az ingpánt alatt.

Jó tanuló voltam alsóban, matekból voltam a legjobb. Felsőben jelentkeztek tanulási, magatartási gondok, nagyon sok intóm, beírásom volt. Ez akkora tehető, amikor szomszédunkba költöztek Szilvásiék. Nagyon nagy rasszisták voltak. Azt tudni kell, hogy mi a városban a központban lakunk egy nagyon nagy lakásban, tehát a szomszédaink igen tehető emberek. Mi is azok voltunk, apu összedolgozta a házat az utolsó verejtékig. Tehát tőlük kaptuk sokáig azt, hogy „cigányok vagytok”, nem játszhatott velünk a gyerekük, még azt is megpróbálták, hogy elköltöztessenek minket. Ez nem sikerült, mert apu mindenki szereti a városban, mindenkit ismer. Nagyon rossz élmény volt, egész nap a szobában bujdokoltunk a tesómmal, nem mertünk kimenni játszani a teraszra. Anyuék nem tudtak mit kezdeni a helyzettel, anyu néha kiabált, apu meg csak ideges lett, nem szólt soha, de ha megivott egy sört, mindig sírt. Ő soha nem mondta nekünk, mi a cigány, ki a cigány.

8 éves lehettem, amikor apu meg anyu nagyon sokat veszekedtek. A cigányok nem fogadták be anyut, mert paraszt kislány. Apu meg nem hagyta a rokonait, meg anyut se, de nem tudta összeegyeztetni a kettőt. Anyu meg akarta változtatni a nevünket, mert azt mondta, cigány név, és bárhova megyünk majd, rögtön tudni fogják, hogy cigányok vagyunk és semmi esélyünk. Apu nem engedte és mi sem.

Ilyen zűrök közt végeztem az általános iskolát, mikor már 7.-es, 8.-as voltam, rossz tanuló lettem. A tanár behívatta apu, hogy tud a gyerek, csak nem tanul, figyeljenek rá, de akkor anyu már elköltözött tőlünk és elvitte a tesómat. Apu éjszaka dolgozott, sokszor voltam magam, vagy a félbátyámnál D-n.

Aztán anyu visszajött, és nekem mindegy volt, mert már akkor a gitár volt a mindenem. Ja, focistának neveltek, apu ide-oda hurcolt Pestre, mindenhova, hogy focista legyek, de csak a basszusgitár meg a zene érdekelt. Nagyapám, nagybátyám, mindenki zenélt a családban, apu lett az első pincér-focista, a rokonai Pesten vannak. Mindig mutogatja ma is, ha a 100 tagú játszik, ki kicsoda.

A szakmunkásiskola egyáltalán nem érdekelt, azt sem tudom, hogy vizsgáztam le, akkor már csak zenéltem. Volt egy zenekarunk, még be is jutottunk az első nyolc közé. Apu ideges volt, hogy mit gitározok, abból nem lehet ma már megélni, elmentem hentesnek, aztán elvégeztem a pék iskolát is.

Most három szakmám van, de nincs munkám. Anyuék lebetegedtek, én vagyok velük főleg. A szomszéd most is cigányoz, mert télen anyu-apu kórházban volt, én a nővéremnél, és senki sem seperte el a havat. Ezért mi vagyunk a putris cigányok, de most már nem hagyom magam, vala-

melyik nap visszaszóltam neki elég csúnyán... [...] Volt egy barátnőm, 3 évig jártunk, csak a szülők nem nézték jó szemmel, hogy Z-ék rokona vagyok. De mondták, hogy az jó, hogy nem vagyok fekete. A lány el is ment, és a szülők örültek, hogy végre nem vagyunk együtt. Azóta már gazdag magyar barátja van. A zenélést már csak hobbi szinten csinálom. Nagyon szeretem a roma rappereket, azokban a szövegekben ott van, hogy milyen romának lenni, meg hogyan élni, ott van az igazság.”

*Az interjút Csiki Éva készítette (2003)*

---

## 3. MODUL

MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM

KULTÚRÁK – CSOPORT- ÉS CSALÁDI

KULTÚRÁK

---





## Tartalom

3.1 A multikulturális társadalmak kialakulása.....	241
3.1.2 Magyarországi kisebbségek .....	245
3.1.3 Előadás .....	247
3.2 Kultúrák, kultúramodellek. Az egyes kultúrák leírására használt fogalmak .....	255
3.2.1 Gyakorlat.....	263
3.2.2. Csoport-, családi, egyéni, intézményi kultúra – Kulturális távolságok, határok .....	266
3.2.3 Gyakorlat – Esetmegbeszélés .....	270
3.3 A különböző kultúrájú csoportok együttélése: asszimiláció, integráció, koegzisztencia .....	271
3.3.1 Gyakorlat .....	278
3.3.2 Megbeszélés .....	279
3.3.3 Brainstorming .....	280
3.3.4 Csoportkultúrák találkozása Magyarországon .....	281
3.3.5 Ételek .....	282
3.3.6 Ünnepek .....	294
3.3.7 Szavaink.....	306
3.3.8 Közmondások.....	311
3.4 Kultúrák és konfliktusok .....	315
3.4.1 Konfliktusok és jellemző konfliktus-megoldások .....	315
3.4.2 „A négy sziget” gyakorlat .....	317
3.4.3 Gyakorlat: A tücsök és a hangya .....	323
3.4.4 Konfliktuskezelési stílusok. Osztzkodás .....	328
3.4.5 Iskolai konfliktusaink.....	332
3.5 Bevezetés a multikulturális és a kultúraazonos pedagógiába .....	336
3.5.1 Sarkok gyakorlat – Oktatás és vallási/világnézeti semlegesség? .....	336
3.5.2 Megbeszélés .....	345
3.6. A kurzus értékelése .....	354



<b>A modul célja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A kulturális sajátosságok felismerése, megnevezése</li> <li>– A kultúrák „látható” és rejtett dimenzióinak felismerése</li> <li>– A kisebbségi helyzetről, más kultúrák hasonlóságairól és különbözőségeiről való ismeretek szerzése</li> <li>– A kisebbségi nézőpont iránti empátia fejlesztése</li> <li>– A történeti szocializáció különböző típusainak megismerése, következményeinek megértése</li> </ul>
<b>Időkeret</b>	18 óra
<b>A fejlesztés fókuszai</b>	A szociális kompetencia szintjén: empátia, belátás, megértés
	Az értékek, attitűdök szintjén: a sokféleség átélése, különböző értékeinek tudatosítása
<b>Forrás: kötelező és ajánlott irodalom</b>	<p>Banks, J. A.: Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések és dimenziók. In: Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998. 65–77. oldal</p> <p>Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. – Segall, M. H. – Dasen, P. R.: A kultúra és a viselkedés hasonlóságai és különbségei. In: Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998. 18–42. old.</p> <p>Boreczky Ágnes: Multikulturális pedagógia – új pedagógia? Új Pedagógiai Szemle, 1999/4. ápr. 26–39. oldal</p> <p>Boreczky Ágnes: A kultúraazonos pedagógia vázlata. In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk.): Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés Budapest–Pécs, 2001. Tanárképzők Szövetsége – PTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, 166 oldal; 91–101. oldal</p> <p>Forray R. Katalin – Hegedüs, T. András: Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Bp., 1998, 13–153. oldal</p> <p>Hall, E. T.: Rejtett dimenziók. Gondolat, Budapest, 1980.</p> <p>Ladányi János – Szelényi Iván: A kirekesztettség változó formái. Napvilág Kiadó, Budapest, 2004. 11–124. oldal</p> <p>Mihály Ildikó: Kendő, kereszt, kipa – avagy vallási jelképek az iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 2004 február.</p> <p>Szuhay Péter: A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Panoráma, Budapest, 1999.</p> <p>Vastagh Zoltán (szerk): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995.</p>



### 3.1 A multikulturális társadalmak kialakulása

#### PREZENTÁCIÓK

A hallgatók bemutatják, hogy miként alakult a vallási, etnikai megoszlás, a csoportok közötti viszony (pl. vegyes házasságok) és az iskoláztatás néhány európai országban, illetve az Egyesült Államokban a második világháború után, vagy az elmúlt két-három évtizedben.

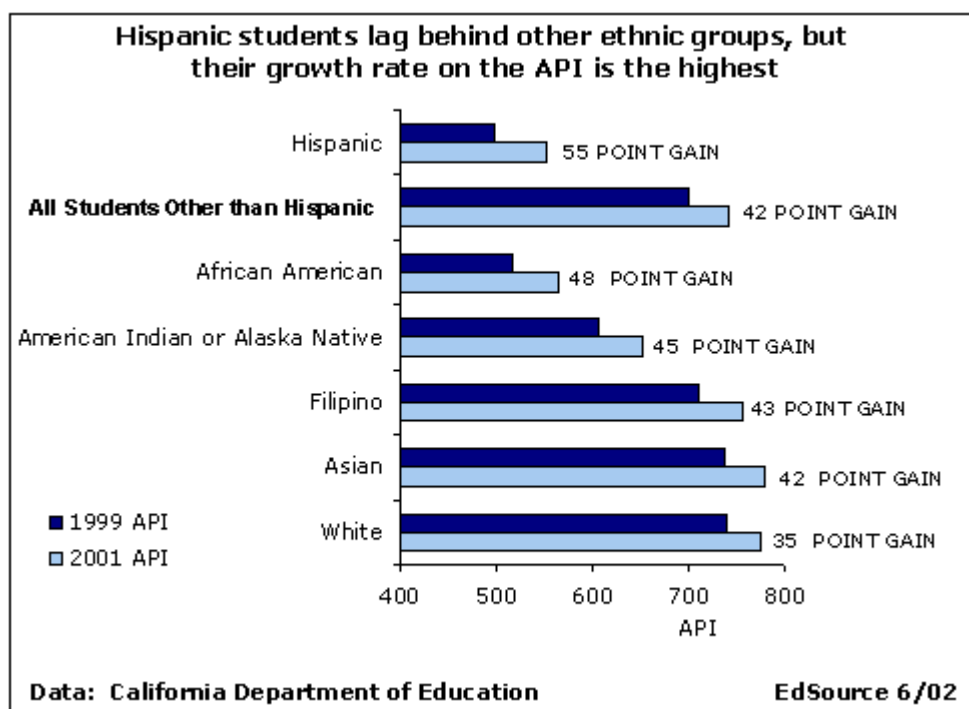
**Időigény:** 45-60 perc

A prezentációkat megbeszélés követi, a megbeszélés során a résztvevők saját tapasztalataikat is megoszthatják a többiekkel.

A prezentáció elkészítéséhez felhasználhatók: a választott ország népszámlálási adatai, nemzetközi almanachok stb.

Ha van rá idő, érdemes az alábbi adatokat is szemügyre venni, és elemezni az iskolai esélyek és teljesítmény szempontjából.

1. ábra. Kaliforniai középiskolai diákok teszteredményei 1999-ben és 2001-ben



Hispanic = spanyol ajkú  
 All Students Other than Hispanic =  
 American Indian or Alaska Native =  
 API= Academic Performance Index

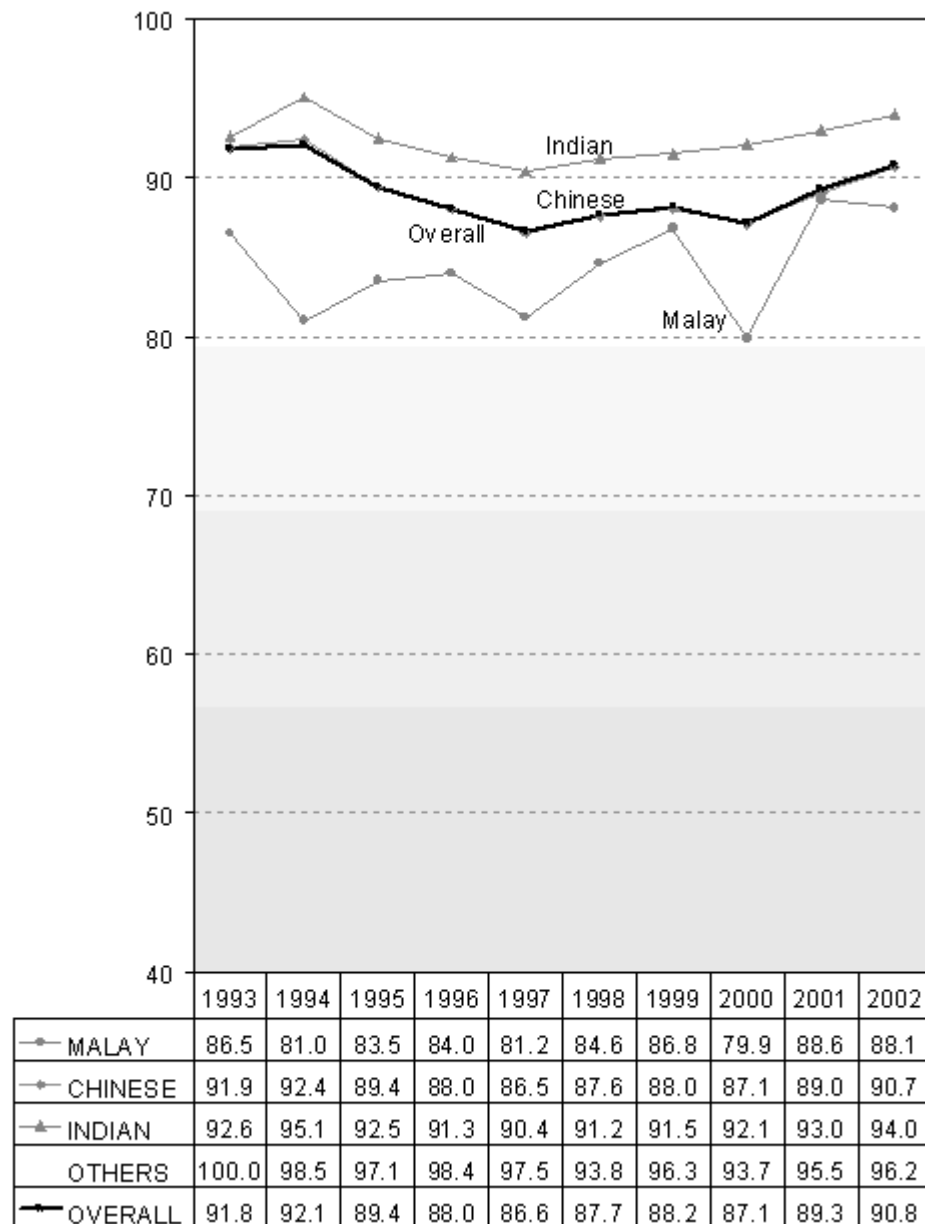
Asian =  
 White = Fehér  
 Filipino =

(Forrás: [www.edsource.org/sch.cfm](http://www.edsource.org/sch.cfm))

1. táblázat. 25 évnél idősebbek iskolai végzettsége az Egyesült Államokban (%)  
(2000. évi népszámlálás)

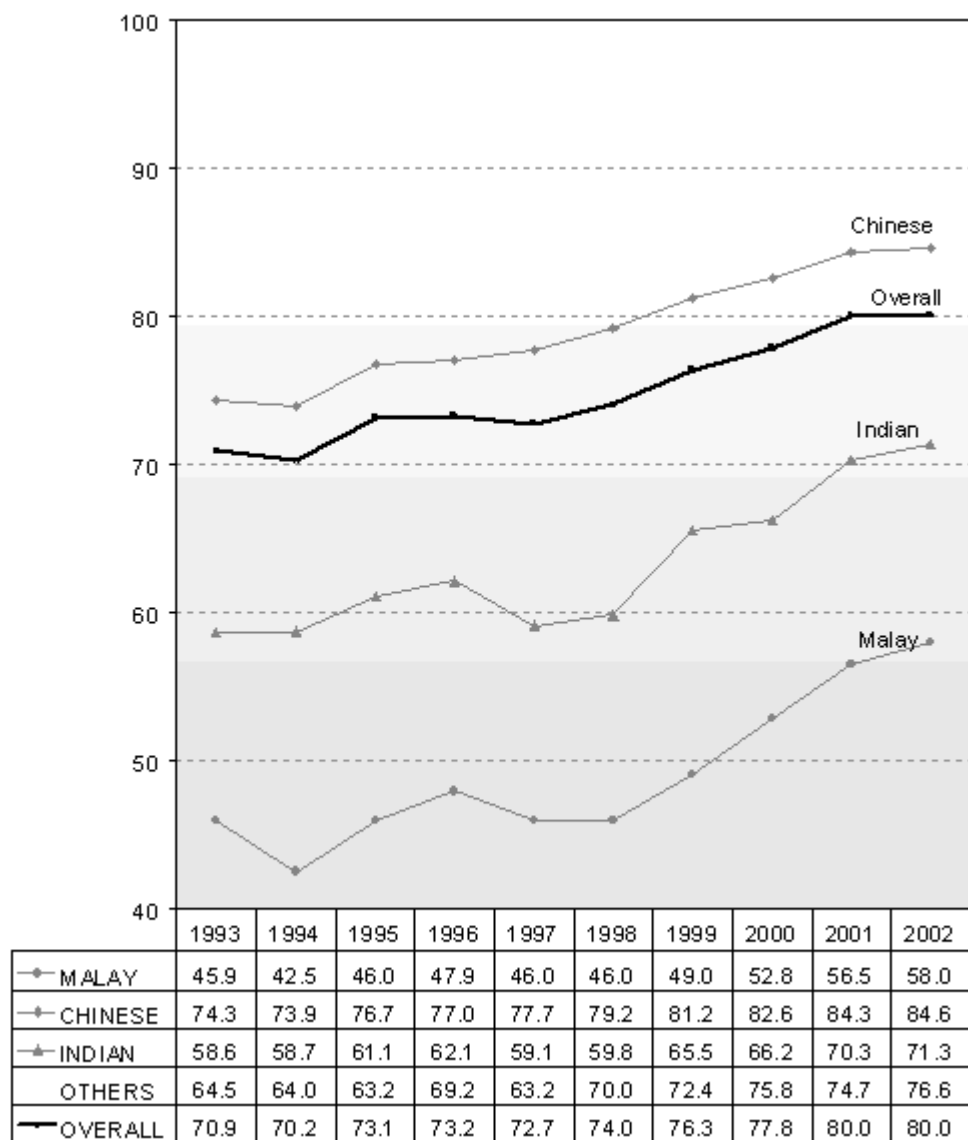
	Középiskola	Főiskola fokozat nélkül	BA fokozat	Magasabb
Fehér	34	18	19	10
Afrikai amerikai	35	20	12	5
Ázsiai amerikai	22	13	29	15
Latin	28	14	7	3

2. ábra. Emelt szintű érettségien (GCE A level) megfelelt tanulók aránya



Overall = összes  
 Chinese = kínai  
 Indian = indiai  
 Others = egyéb  
 Malay = maláj

3. ábra. Azoknak a középiskolásoknak az aránya, kik 5 tárgyból tettek alapszintű érettségít (GCE O level)



Performance By Ethnic Group 1993–2002

EDUN N25-02-004 05903 27 November 2003

Overall = összes

Chinese = kínai

Indian = indiai

Others = egyéb

Malay = maláj



### 3.1.2 Magyarországi kisebbségek

TOTO (12 + 1)

Mit gondol, milyen nemzetiségű a következő két képen látható négy pár?

	Német	Magyar	Szerb	Horvát	Román	Szlovák	Lengyel	Ukrán
1.								
2.								
3.								
4.								



Mit gondol, mióta élnek az egyes népcsoportokhoz tartozók a történelmi és a mai Magyarország területén?

	11. század	12. század	13. század	14. század	15. század	16. század	egyéb
cigányok							
németek							
bolgárok							
szerbek							

	11. század	12. század	13. század	14. század	15. század	16. század	egyéb
horvátok							
románok							
szlovákok							
szlovének							
ruszinok							

**Megfejtés**

román, magyar, szlovák német

**Megoldás:**

	11. század	12. század	13. század	14. század	15. század	16. század	egyéb
cigányok					x		
németek	x						
bolgárok				x			
szerbek		x					
horvátok		x (a magyar korona csatolt részeként)					
románok		x					
szlovákok			x				
szlovének		x					
ruszinok			x				

(Forrás: Ács Zoltán: *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon alapján*. Budapest, Kossuth Kiadó, 1984.)

### 3.1.3 Előadás

#### Az előadás vázlata

Az egyes kisebbségek megjelenése, rövid története

Kisebbségek a történelmi Magyarországon és később

Egy-egy kisebbség néhány jelentősebb képviselőjének bemutatása

Az előadást tarthatják az oktatók, de a hallgatók is egy-egy 10 perces prezentáció segítségével. A prezentáció témája választható.

**2. táblázat. A hazai kisebbségekhez tartozók száma**

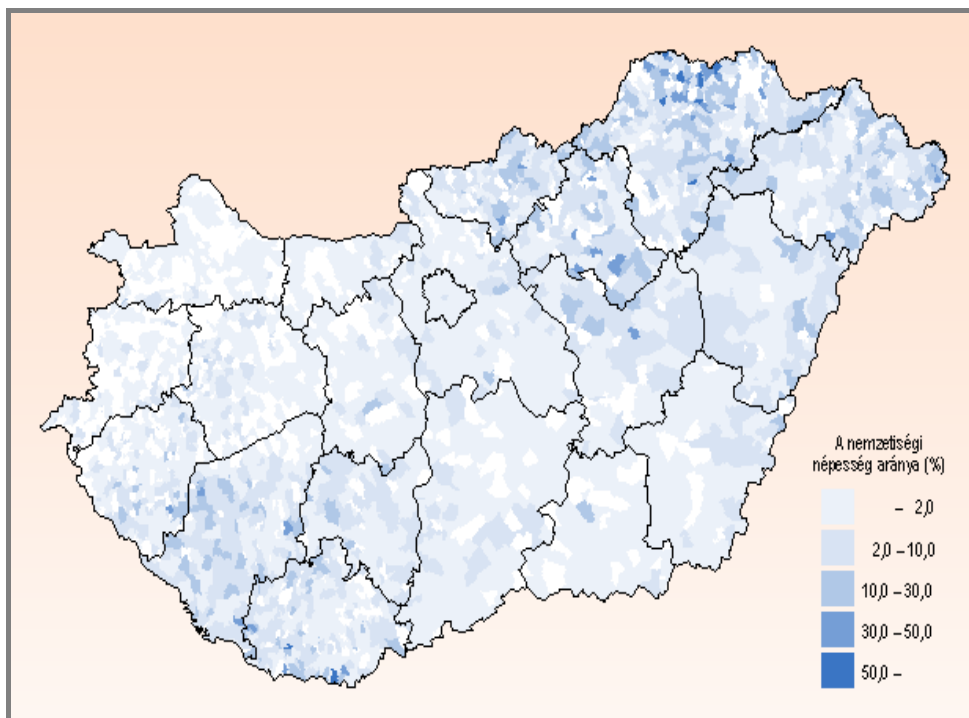
	<b>Becsült létszám (fő)</b>
Cigányok	400 000–600 000
Németek	200 000–220 000
Szlovákok	100 000–110 000
Horvátok	80 000–90 000
Románok	25 000
Lengyelek	10 000
Ruszinok	6 000
Szerbek	5 000
Szlovének	5 000
Bolgárok	5 000
Görögök	4 000–4 500
Örmények	3 500–10 000
Ukránok	2 000
<b>Összesen:</b>	<b>845 500–1 092 500</b>

*(Forrás: a kisebbségi szervezetek becslései)*

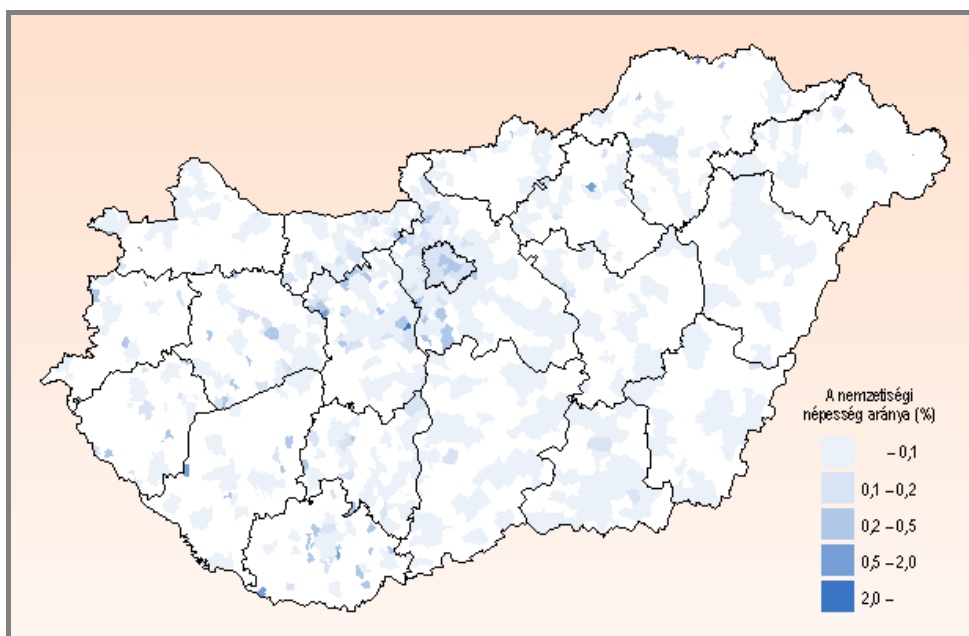
## A NEMZETISÉGEK TERÜLETI MEGOSZLÁSA MAGYARORSZÁGON

2001. évi népszámlálás

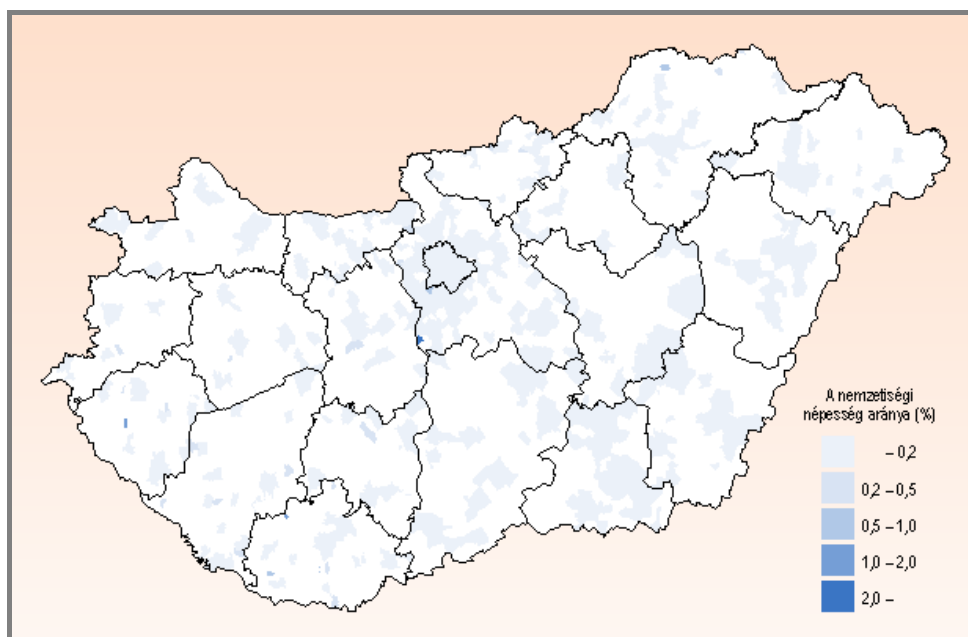
4. ábra. Cigányok



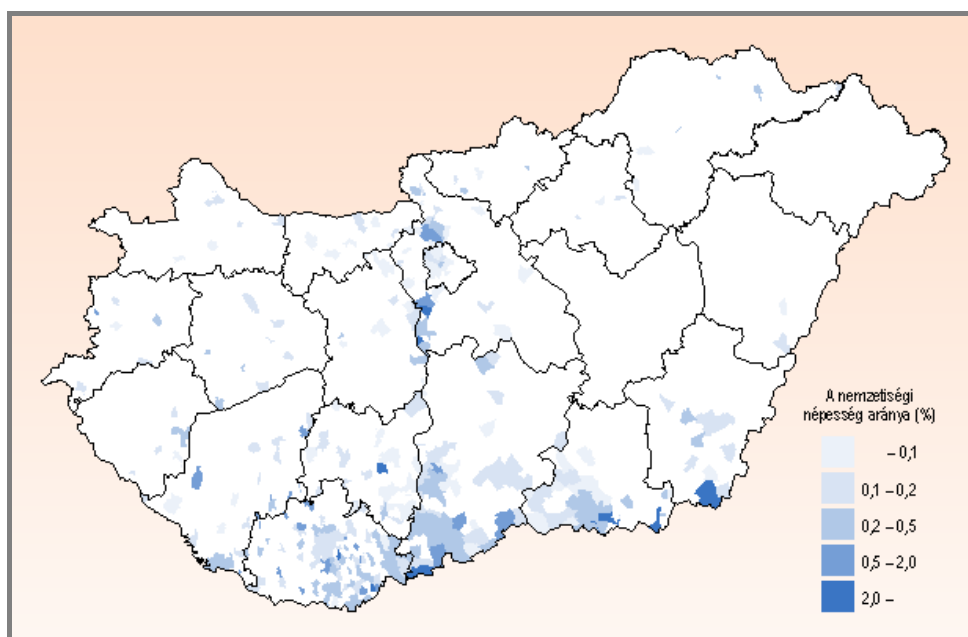
5. ábra. Görögök



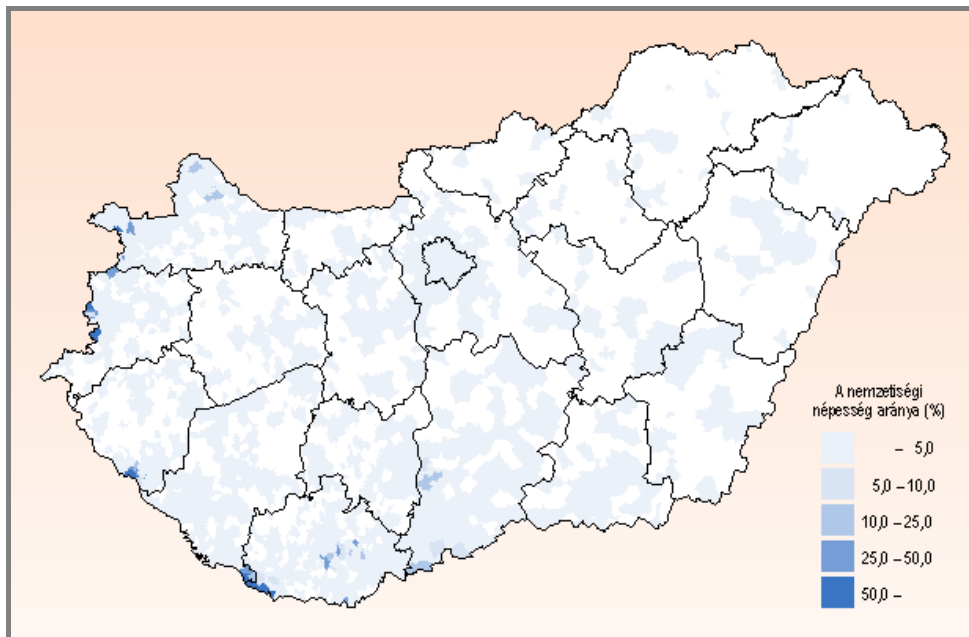
6. ábra. Bolgárok



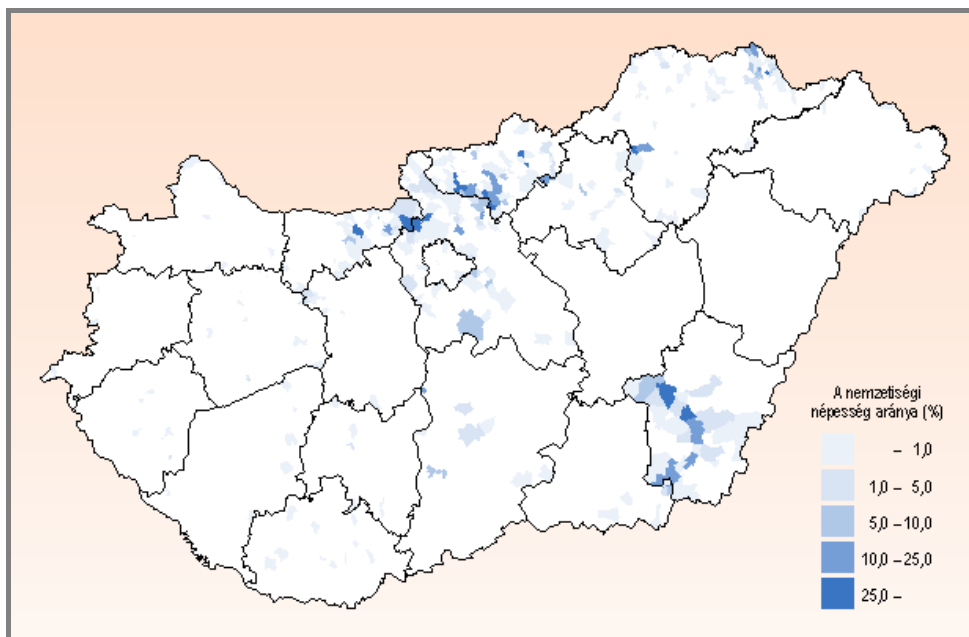
7. ábra. Szerbek



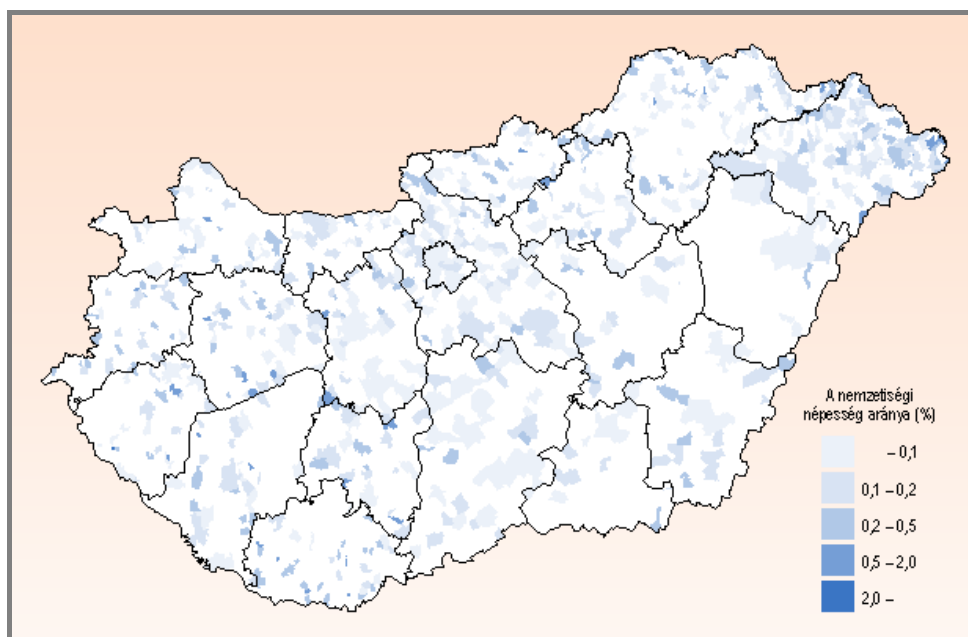
8. ábra. Horvátok



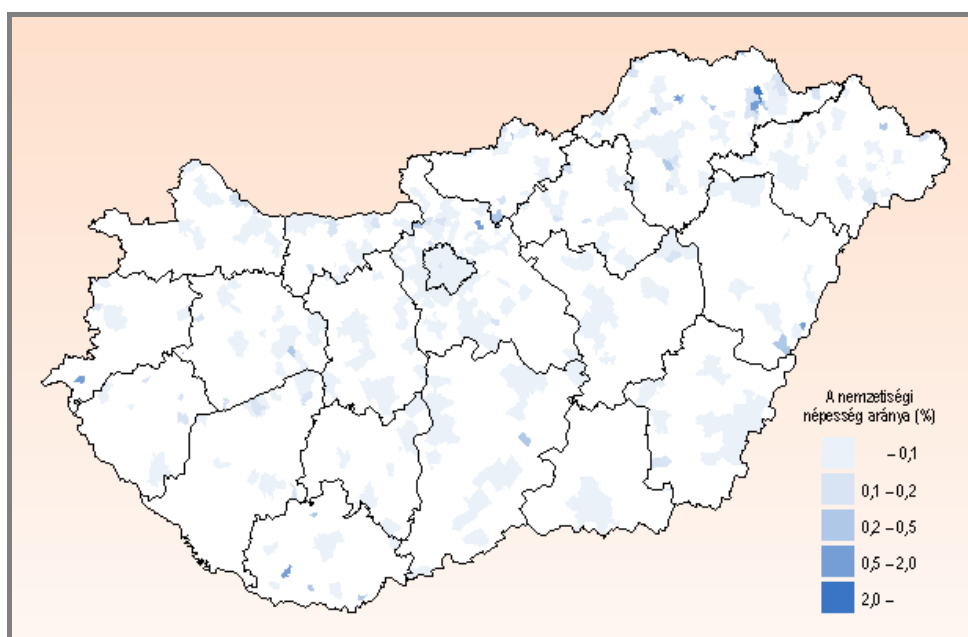
9. ábra. Szlovákok



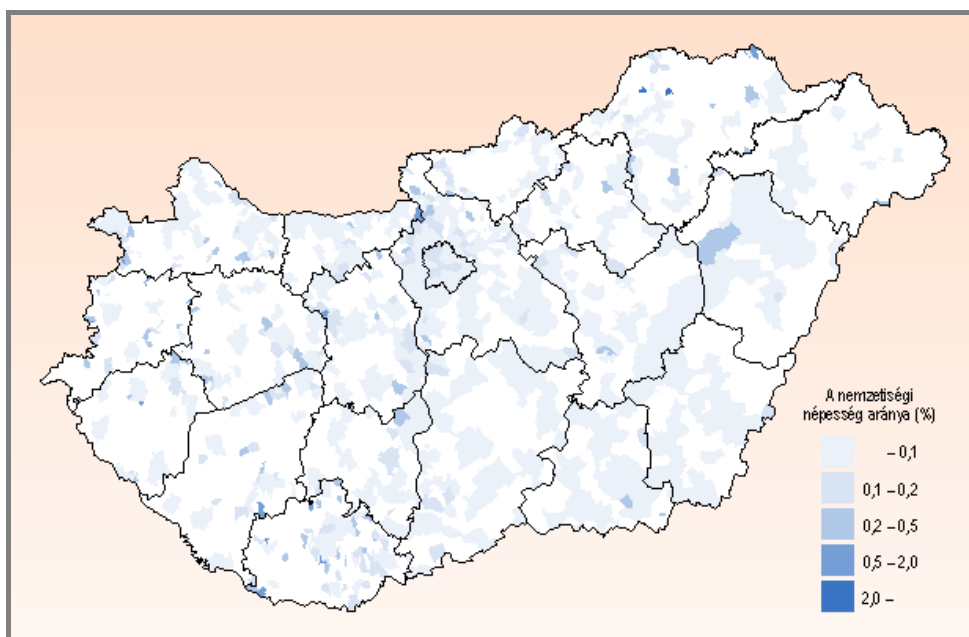
10. ábra. Ukránok



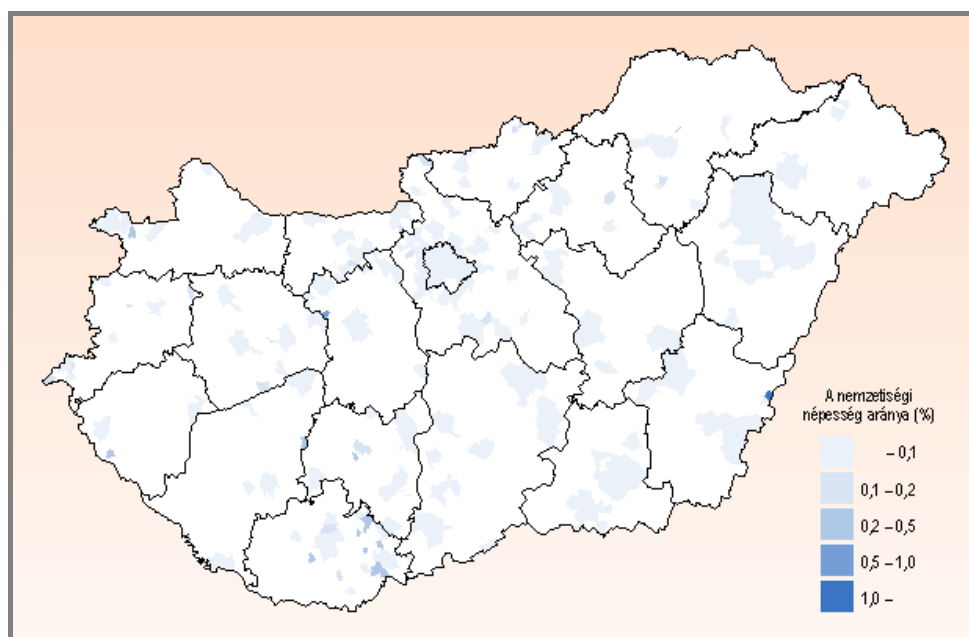
11. ábra. Ruszének



12. ábra. Lengyelek

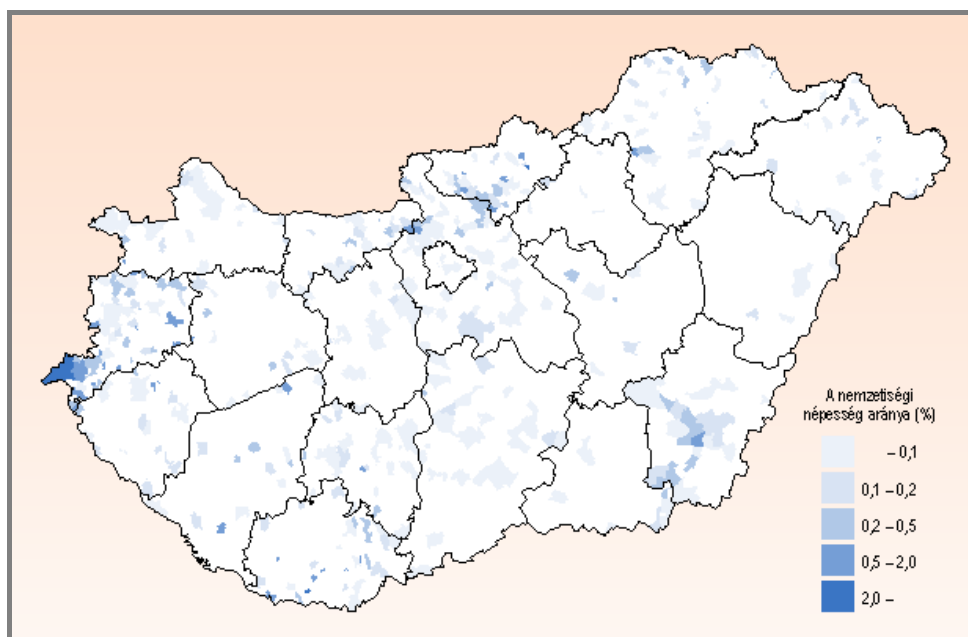


12. ábra. Örmények

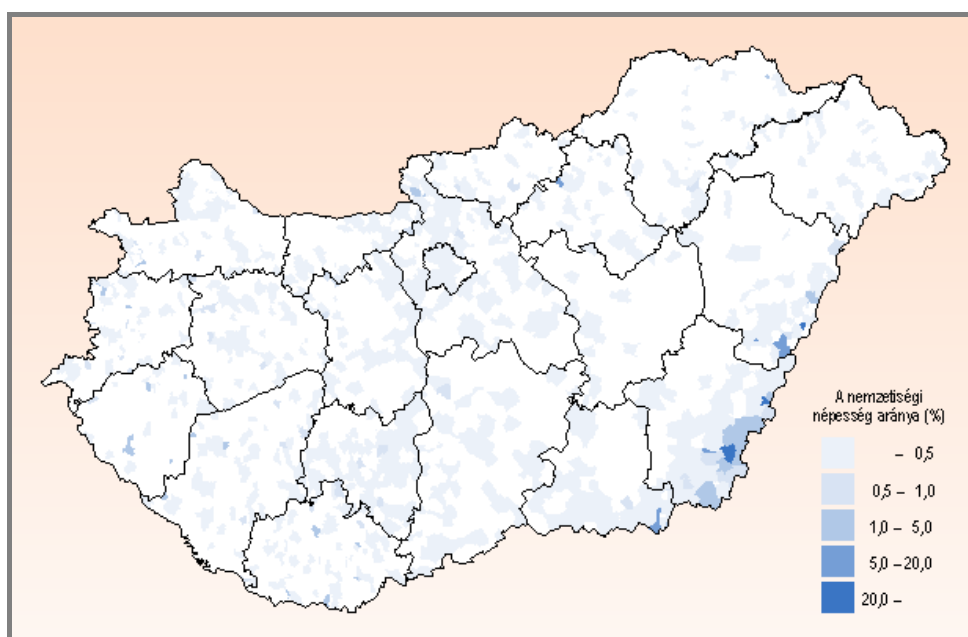




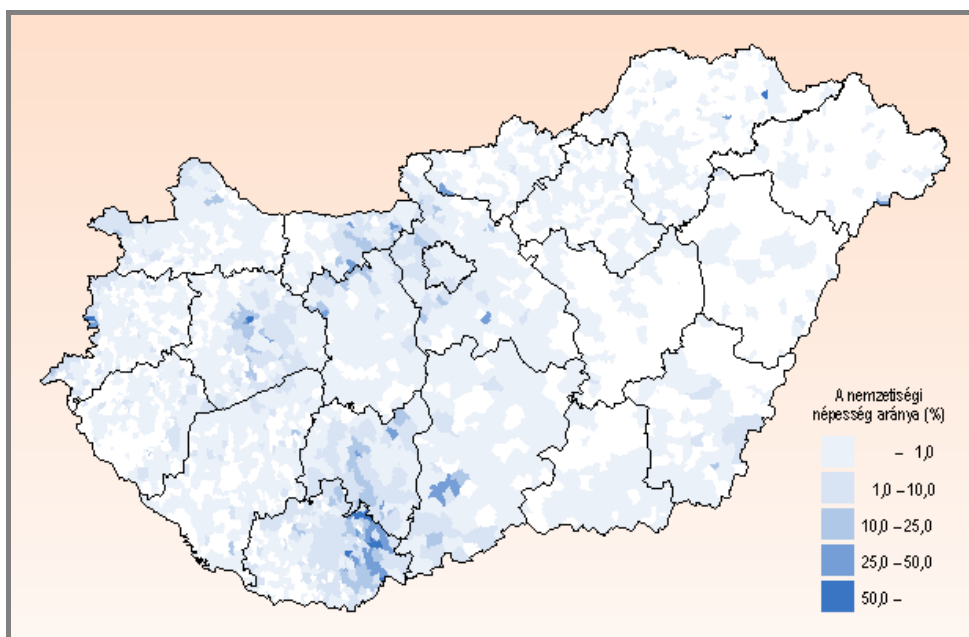
13. ábra. Szlovének



14. ábra. Románok



15. ábra. Németek





## 3.2 Kultúrák, kultúramodellek. Az egyes kultúrák leírására használt fogalmak

A multikulturális oktatás a különböző kultúrák egyenrangúságának gondolatára épül, ezért elkerülhetetlen, hogy megismerkedjünk a kultúra fogalmaival és az egyes kultúrák leírására alkalmas fogalmi rendszerekkel.

Kultúrán általában annak a társadalomnak vagy csoportnak a jellegzetességeit értjük, amelybe az egyén tartozik. Ezek értékek, hiedelmek, az elfogadható és elfogadhatatlan viselkedésről alkotott nézetek és más társadalmilag konstruált olyan eszmék-gondolatok, amelyeket a csoport „igaznak” vél, és amelyekre tagjait megtanítja. A kultúrának azonban többféle megközelítése és értelmezése van. Az utóbbi évtizedekben erősen kitágult kultúrafogalomba pl. beleértődik mindaz, ami

- generációról generációra átörökítődik,
- amiben a csoport tagjai osztoznak,
- a csoport eszméi és a csoportban tanult viselkedés, akkor is, ha nem minden csoporttag osztja ezeket a gondolatokat és viselkedik az elvárásoknak megfelelően.

A csoportkultúra ismerete az egyenlőség biztosítását elősegítő viszonyítási rendszerként működhet, de ugyanakkor elvonhatja a tanár figyelmét a tanuló egyediségéről, és ezért a sztereotipizálás veszélyét is magában rejti. Részint ezt küszöbölik ki azok a kultúrafelfogások, amelyek az egyént állítják a középpontba. Megkülönböztethetjük pl. az elődök által az utódok számára elérhetővé tett „kulturálisörökség-készletet” attól, amit az egyén saját csoportkultúrájából, illetve annak a múltjából – az egyes elemeket akár át is alakítva, vagy egymáshoz való viszonyukat módosítva – saját kultúrájaként internalizál. A nagyobb kultúrából tehát mindenki saját változatot hoz létre. A kultúra disztributív modellje arra is lehetőséget teremt, hogy a kulturális hasonlóságokat és az egyediséget egyaránt figyelembe vegyük, hogy pl. az azonos etnikai csoportba tartozó gyerekek közös és másoktól eltérő, valamint individuális sajátosságait együttesen, mind megfigyelésünk körébe vonjuk.

Az iskolai világ felől a kultúrával kapcsolatban két további kérdést érdemes kiemelni. Az egyik a kultúra/kultúrák folytonossága-változása, a másik pedig az, hogy mi az, amit a másik kultúrából látunk és azonosítani tudunk, illetve mi minden láthatatlan kulturális tényező befolyásolhatja a gyerek iskolai viselkedését és tanulmányi eredményességét.

## FOLYTONOSSÁG-VÁLTOZÁS

Már az akkulturalizációval kapcsolatban utaltunk azokra a stratégiákra, melyek a család/csoport kultúra megőrzése-megtartása mellett képzelik el a többségi kultúra megismerését-elsajátítását. Ebből újra csak arra következtethetünk, hogy az egymás mellett létező régi és új kulturális készletből mindenki egyénenként alakítja ki saját kultúráját, illetve a helyzeteknek megfelelően választ. Ez esetben a csoport/család hagyományainak egy része átörökítődik, a hozott kultúra létjogosultsága nem kérdőjeleződik meg. Mindez egyszerűnek tűnik, a valóságban azonban a múlt és jelen összebékítése mind a csoport, mind az egyén szintjén az értékek, szokások, vélekedések stb. folyamatos újraértelmezését feltételezi.

Ebben a folyamatban értelmezhető az, amit egy-egy kultúra „magjának” tekinthetünk. Számos antropológiai-szociológiai kutatás eredménye ugyanis azt mutatja, hogy a kultúrák legfőbb jellegzetességei az adott csoport alkalmazkodási sikerei ellenére sem változnak, sőt, az alkalmazkodás sikere éppen attól függ, hogy a kultúra alapvonásait sikerül-e épségben megőrizni (Kluckhohn, 1958). Az óvoda vagy az iskola nyelvére lefordítva ez azt jelenti, hogy a gyereket akkor éri a legnagyobb sérelem, ha a pedagógus vagy a társak kultúrájának mélyebb rétegeibe avatkoznak be, azokat fenyegetik. A beavatkozás pedig a gyerek elbizonytalanodását, zavarodottságot, kommunikációs nehézségeket, végső soron az alapvető testi funkciók zavarait, betegséget is okozhat.

A kultúrák alapszerkezetének leírásában lehetnek eltérések, de többé-kevésbé egyetértés mutatkozik abban, hogy mely területeket jellemez nagyfokú állandóság, illetve lassú változás. Ezek a következők:

- energiafelhasználás-pihenés,
- az étkezési, öltözködési, gyógyítási szokások, a lakhely néhány sajátossága,
- mentális jellemzők, mint pl. a kíváncsiság, barátságosság, gyanakvás,
- a verbális és non verbális kommunikáció alapvonásai,
- a generációk és nemek közötti érintkezés,
- a gyereknevelésben résztvevő csoportok, és a munkaszervezet,
- a magasabb státus és szerep, a tekintély elérésének alapvető elemei,
- a lakóhely és a rendelkezésre álló erőforrások ellenőrzésének alapvető érdekei,
- a létezésre, a hatalomra, a gondviselésre, a halandóságra és a jólétre vonatkozó legfontosabb elképzelések és vallásos képzetek (Kehoe, 1998?).

Természetesen a fenti felsorolás elemei akár az egyéneknél, a csoport/családi kultúrákban is sajátos ötvözetet alkotnak. A tanár – a megértő pedagógia számára a gyerek családi világának mélyebb és árnyaltabb megismerése ezért is elkerülhetetlen.

### A KULTÚRA LÁTHATÓ ÉS LÁTHATATLAN RÉTEGEI

Az egyes kultúrák elemeinek egy része mindenki számára könnyen felfogható, látható. Ilyen a megjelenés, az öltözködés a hajviselet, és természetesen ilyen minden művészeti ág (zene – akár klasszikus, akár könnyűzene –, képzőművészet, irodalom, tánc stb.). A kultúra látható elemei a láthatatlan részek megnyilvánulásai, de mivel következményként érzékelhetők, gyakran félreértést is okoznak. Az öltözködés vagy a hajviselet túláltalánosítása félreértett csoportazonosságot sugallhat, a szerénység megnyilvánulhat visszahúzódó viselkedésben, és értelmeződhet mint intraverzió vagy más személyiségvonás, holott sokszor nem más, mint a pl. a kultúra nemiszerep-elképzelésének megvalósítása.

A következő ábra, a jéghegymodell, a kultúrák látható és rejtett dimenzióit-elemeit illusztrálja

16. ábra. Jéghegymodell



(Forrás: *Intercultural Learning T-Kit*, Council of Europe, Strasbourg, 2000. 19. oldal)

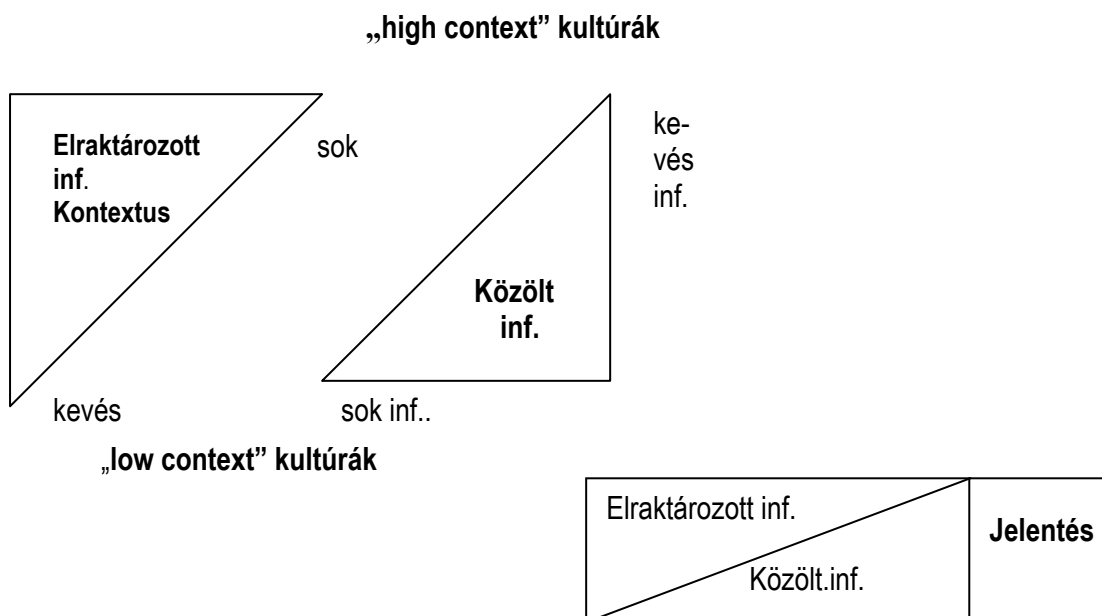
Az elmondottakat illusztrálja ez az eset: Egy amerikai tanár beszélni akart egy keleti tanítványa szüleivel, mert úgy látta, hogy a fiú visszahúzódó, nem vesz eléggé részt az osztály munkájában.

Az apa bement az iskolába, és ragaszkodott hozzá, hogy fia kérjen bocsánatot a tanártól. A gyerek amerikai módra elnézést kért, mire az apja megütötte és ráparancsolt, hogy hajoljon meg és térdeljen le. A tanár megdöbben, majd az apa legnagyobb megrökönyödésére kijelentette, hogy Amerikában senkinek sem kell letérdelnie egy másik ember előtt és odatérdelt a fiú mellé. A különböző kultúrák leírásához többféle fogalmi rendszert rendelhetünk. E. Hall pl. a „high és low context” kifejezéseket használja. Előző azt a kultúrát fedi, melyben a résztvevők mindegyike ismeri a kontextust, miáltal a közléseket, helyzeteket az egész kultúra értelmezi (v. ö. Bernstein korlátozott kód), utóbbi pedig pl. az amerikai, melyben az egyes közlések kisszámú információt tartalmaznak, éppen annyit, amennyi az adott feladat elvégzéséhez szükséges, ahhoz viszont, hogy a helyzetet értelmezni lehessen, nagyon sok, különféle információnak el kell hangzania. Innen ered pl. az, hogy a high context kultúrájú csoportok számára a másik csoporttag kommunikációs stílusa esetleg feleslegesen bőbeszédűnek, terjengősnek, redundánsnak, nem egyszerűen lenézőnek tűnik, míg fordítva a low context csoportkultúrához tartozók a másik csoport tagjait gyakran elhallgatással, majd ezt általánosítva hamiskodással vádolják.

(Forrás: E. T. Hall: *The Dance of Life*, New York, Doubleday, 1983, 59–77. oldal)

A következő ábrák az információ(k), a kontextus és a jelentés viszonyát ábrázolják:

17. ábra



(Forrás: Hall: *The Dance of Life*, 61. oldal)

Az idő vonatkozásában lényeges határ húzódik az egyes korok és kultúrák között abban, hogy az adott tevékenység következményeinek – jövőbeliségének átlátása meddig terjed.

(N. Elias: *A civilizáció folyamata, Budapest, Gondolat, 1987.*)

Az idő lehet mono- vagy polikronikus. A monokronikus idő tervezett és szigorúan beosztott, utóbbi azt a kultúrát jelöli, melyben egy ember azonos időben egymás mellett párhuzamosan többféle tevékenységet folytat. De a kultúrák abban is eltérnek egymástól, hogy mikor melyik időt használják. A japánok pl. a magánéletben polikronikusak, de az üzleti, azaz a külső világban nem, a franciák intellektuálisan inkább monokronikusak, viselkedésükre ugyanakkor a polikronikus idő jellemző.

(E. T. Hall: *Rejtett dimenziók, Budapest, Gondolat 1980. és The Dance of Life, New York, Doubleday, 1983. 44–58. oldal*)

„Az Egyesült Államokat a kezdetek óta az etnikai sokféleség jellemzi. Az egyik csoport, mely már csak nagyságát tekintve is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert a spanyol. Új-Mexikóban a spanyolok több mint százötven éve érintkeznek az angolszászokkal. A két csoport egymás mellett élt és él, dolgozik, egymás között házasodik, együtt kormányoz, de a keveredés ellenére fennmaradtak olyan azonosságok, melyek elválasztják őket.

Azok közül a problémák közül, melyekkel egy spanyol munkásszármazású fiatalnak meg kell küzdenie, mikor alkalmazkodni próbál a domináns angolszász kultúrához, a legnehezebb és a legalapvetőbb, hogy a polikronikus időről át kell állnia a monokronikus idő kultúrájára.

Egy chicano barátom magániskolát alapított, hogy segítse azokat a gyerekeket, akiket vernek otthon. Története jól illusztrálja, miről van szó. Arról, hogy kliensei viszonyai miként befolyásolták az iskola órarendjét, a következőket mondta: „Ki kell mennünk, és össze kell szednünk őket, mert nem tudnak annyira előre tervezni, hogy elérjék a buszt. Nagy lélegzetet vett, és így folytatta: Hogy ne töltsünk túl sok időt a várakozással, mert a gyerekek még nincsenek készen, egy órával a busz érkezése előtt a hét minden napján fel kell hívnom néhány anyát. Felkeltették a gyerekeket? Megreggeliztek? Felöltöztek? Tudják, maguknak is jönni kell?

Egy percre, gondolja csak el, milyen különbségek vannak ugyanabban az országban a családok között. Van olyan család, ahol a napi menüt sem tudják kigondolni, minden egyes alkalommal ki kell szaladni a boltba, ha valaki megéhezik. Hasonlítsa össze ezt azzal a családdal, ahol a család egyik tagja, általában az anya, nemcsak egész hétre, vagy hónapra bevásárol, de több hónapra előre az egymást átszövő események egész sorát átlátva terveket sző...”

(E. T. Hall: *The Dance of Life, New York, Doubleday, 1983, 25. oldal, 4. fejezet 70–71. oldal*)

Az első modulban találkoztak már a következő szempontrendszerrel, egy-egy csoport/családi kultúra iskolaszempontú leírására ezek is alkalmasak lehetnek.

- Családnagyság, együtt élők, rokonság
- A gyerekkori ház/lakás jellemzői (komfort, ki kivel lakott együtt, magánélet megléte vagy hiánya stb.)
- Szülők–gyerekek
  - tektély, szerepek, munkamegosztás
  - családon belüli távolságok: a felnőtt és a gyerekvilág. Légkör/intimitás, ünnepek, kommunikáció
  - konfliktusok, vétségek és büntetések (értékek, stratégiák)
  - a gyerekkor: munka, tanulás, játékok

A család meghatározó szerepe egy igen összetett rendszerben realizálódik, mely többek között lehet kiscsalád-nagyobb család-rokonság alapú, népes–kisszámú, szoros–laza, tagolt–tagolatlan, mozgékony–statikus, stb. Történhet nyitottabb és zártabb kapcsolatrendszeren keresztül, de a hatalom és a tektély pozicionális–személyes–személytelen, a hatalomgyakorlás direktebb vagy áttételezettebb formái között is. De közvetítő szerepe van a családon-rokonságon belüli szerepeknek, a felnőtt–gyerek viszony kijelölt–újradefiniálható határainak, a viselkedés, az érzelem és indulatszabályozás módjának, a munkamegosztásnak, a tevékenységek szerveztségének és temporalitásának, a családtörténetek szimbolikus erejének stb., vagyis tulajdonképpen a kultúra egészének. Ha nem is teljesen egyező, de alapvonalaiban a családi kultúrával hasonló szerkezetű iskolai világ lesz az, amiben várhatóan az iskolai kudarcok csökkenthetőek.

A kultúrák leírásához használható a már idézett John Kehoe-féle felosztás is: az interperszonális és a kommunikációs stílus.

Az interperszonális és a kommunikációs stílus megnyilvánulásai az egyes kultúrákban gyakran eltérnek egymástól. Így pl. jóllehet a barátságosság minden kultúrában fontos, különbségek lehetnek abban, hogy az adott csoport miként mutatja ki jó szándékát, illetve, hogy milyen helyzetben tartja odaillőnek a barátságos stílust. Míg egyikben egy kedves hátbavágás elfogadható, másokban finom fejbólintás vagy mosoly fejezi ki ugyanazt. Míg egyikben az első találkozás alkalmával is szívélyesek egymással a csoport tagjai, másokban csak egy idő múlva, többszöri találkozás után válnak azzá.

Az amerikai–kanadai szakirodalomban számos ilyen jellegű esetleírás található. Az iskolai helyzetekben például a kínai diákok jó része túlzásnak érzi a mosolygós szívélyességet, és teljesen természetes távolságtartásnak tekinti, ha a tanár komoly, szigorú arckifejezéssel fordul hozzá. Hasonló a helyzet a görög diákokkal, akiknek szülei, bár baráti kapcsolataikban közvetlenek



és informálisak, az intézményektől, így az iskola tanáraitól is formális, respektálandó viselkedést várnak. Ugyanezt, vagyis a feszült, mosolytalan arckifejezést viszont az indián diákok az ellenségesség jeleként érzékelik.

Más jellegű különbség áll a tanuláshoz való viszony, s ennek megfelelően a motivációk hátterében. A kultúrák család-közösséget, illetve individualitást hangsúlyozó jellege szerint egyes diákok szeretnek versenyezni, és értékek fogják fel az egyéni teljesítményt, mások pedig többre értékelik a csoportlojalitást, a szolidaritást, a csoportteljesítményt, és kifejezetten kerülnek a versenyhelyzeteket. A megfigyelések arra utalnak, hogy hagyományosabb közösségekben a családi és csoportkötelezettségek vagy a csoporton belüli kapcsolatok, a „társadalmi béke” gyakran előbbre valók, mint egy adott feladat teljesítése. Ennek megfelelően a biztatás is hatékonyabb, ha nem magára a feladatra, de nem is nem az elérhető osztályzatra vonatkozik, hanem a személyes érzelmekre, vagy a közösségi-családi büszkeségre appellál (Kérlek, tedd meg nekem, hogy...!, Tedd meg, hogy a családod büszke lehessen rád!).

Valószínű, hogy a családszervezettel, továbbá a családon belüli tekintéllyel függ össze az iskolaszervezethez és a hierarchiákhoz való viszony. Ismét a tradicionális elemeket erősebben őrző kultúrák sajátja a megfellebbezhetetlen felnőtt-tanári tekintély, mint ahogyan az is, hogy az iskolát olyan intézménynek tartják, amelynek elsődleges célja az oktatás. Ennek következtében a szülők nem támogatják sem a játékos, sem a saját élményű tanulást, sem az iskolán, tanórán kívüli tevékenységeket.

A legnehezebben megközelíthető terület a nemiséggel, a szexualitással és a testtel kapcsolatos tabuk, értékek, hiedelmek és szokások rendje. Az ezekben megnyilvánuló konfliktusok tipikus terepe a testnevelésóra, illetve a közös öltöző, zuhanyozó. A dél-ázsiai lányokat tartózkodásra és szemérmességre nevelik (sokszor még a lánytestvérek sem vetkőznek le egymás előtt), a közös öltöztetést-vetkőztetést normaszegő viselkedésnek tartják. Egy portugál népi hiedelem szerint, a lányokat szerencsétlenség érheti, ha a menstruációs időszak alatt haját mosnak, zuhanyoznak, vagy vizes lábuk a földet érinti. Ők is, a dél-ázsiaiak is, leggyakrabban úgy kerülnek el a lehetséges konfliktust, hogy megpróbálják elodázni a tornaórákon való részvételt.

A felsorolt példák természetesen nem fedik a pedagógus számára elengedhetetlenül szükséges kultúraismeret teljes körét. Azt illusztrálják, hogy az óvodába-iskolába járó gyerekek családi kultúrájának ismerete nélkül a pedagógus könnyen eltévedhet. Ugyanakkor azonban, mivel nagyon ritkák a teljesen homogén kultúrák és csoportok, a kultúraismeret, ha nem társul differenciált és differenciáló pedagógiai szemlélettel, valamint megoldási törekvéssel, könnyen túláltalánosításokhoz, sztereotípiák kialakulásához vezethet, ezek pedig végső soron egy újfajta elkülönítést eredményező, etnocentrikus iskolapolitika ideológiájában összegződhetnek.

Kehoe a családi és az iskolai kultúra összevetésére a következő sémát ajánlja:

	Iskolai kultúra jellemzői	Családi kultúra jellemzői
Gyerekevelés		
Barátságosság		
Udvariasság		
Viselkedés		
Társadalmi távolság		
Tanulásszervezés, -irányítás		
Tanulási stratégiák		
Motiváció		
Feladattudat/teljesítés		
Dominancia		
Énmegjelenítés		
Individualitás/verseny		

Az összevetés lehetővé teszi a tanár számára a jellegzetes különbségek feltérképezését a családi és az iskolai világ között, és azt, hogy az esetleges konfliktusokra-problémákra ezek segítségével keresse a választ, valamint hogy pedagógiai stratégiáit ezekre építve alakítsa ki.

### 3.2.1 Gyakorlat

#### A gyakorlat célja:

- Az elméleti ismeretek alkalmazása, elmélyítése, illetve a saját tapasztalatok megfogalmazása
- Csoportméret 3-4 fős kiscsoportok

**Időigény:** 50-60 perc

#### Folyamat:

1. Olvassák el a következő interjúrészletet, és beszéljék meg egymással!
2. Figyeljenek az iskola és a család közötti kapcsolatra, az iskola és a család közötti hasonlóságokra és különbségekre! Milyen stratégiák (pl. akkulturalizációs stratégiák), törekvések rekonstruálhatók a történetből? Milyennek látják a család szerepét? Hogy működnek az előítéletek, és milyen következményekkel járnak? Próbálják meg lélektani szempontból is végiggondolni, mi történhetett az alábbi interjúrészlet szereplőjével? Osszák meg véleményüket a többi csoporttal!
3. A megbeszélésben segíthet a már ismert szempontrendszer:
  - Családnagyság, együtt élők, rokonság
  - A gyerekkori ház/lakás jellemzői (komfort, ki kivel lakott együtt, privacy megléte vagy hiánya stb.)
  - Szülők–gyerekek
    - tekintély, szerepek, munkamegosztás
    - családon belüli távolságok: a felnőtt és a gyerekvilág. Légkör/intimitás, ünnepek, kommunikáció
    - konfliktusok, vétségek és büntetések (értékek, stratégiák)
    - a gyerekkor: munka, tanulás, játékok



„[...] a 4. sz. Általános Iskolába jártam, ahol sok cigány gyerek és nevelőotthonos volt.

A szüleim nagyon nagy szeretetben neveltek. Apám szaxofonos, anyám családja kovács család volt. Már kicsi korom óta velem volt a cigányság érzése, kultúrája, hamarabb tudtam táncolni, mint enni, nagyapám a legnagyobb hegedűs volt ...-on. Olyan bulik voltak, vannak még ma is! [...] Annyi buli volt, keresztelő, lakodalom, szülinap, hogy volt olyan, hogy elaludtunk az iskola-padba' másnap.

Kaptam is érte, engem annyit vertek a tanárok, hogy nem akadt még egy gyerek [...] pedig nem voltam rossz, még a mentő is elvitt egyszer, mert az énektanár úgy megvert! Ha én már a kisujjam felemeltem, akkor már ütött egy tanár.

Tanulni nem szerettem, sőt iskolába egyenesen az ajtóig vittek. Oviba nem jártam, otthon voltunk mind. Még akkor együtt laktunk nagyszülőkkel, apám testvéreivel.

Eleinte szerettem járni, utána meg, mikor már otthonosabban éreztem magam, vertek. Az egész úgy kezdődött, hogy elsőbe nem tudtam megtanulni olvasni, az írás még ment, de az olvasással baj volt.

Anyut hetente hívták a suliba, aztán otthon elővettek, amíg belém nem verték, nem játszhattam. Otthon ment is, de mikor suliba kerültem, nem tudom, mi volt, ott már nem tudtam semmit, fekete csillagokat vagy miket vittem haza. Anyu ordítva jött be, hogy a gyermek mindent tud, mit bántanak.

Ott volt cigányozás rendesen. Azután anyu csak anyák napjára jött el, de oda mindig, mert sírtam, ha nem jött.

Gyermekkoromban anyu rendelt nekünk könyvcsomagot, mindig magyarázta, milyen fontos a tudás, azt is mondta, segíteni nem tud, magamra vagyok a suliba'. Néha felmondatta velem a leckét, de hiába tudtam, jelentkezni nem mertem. Hátral a padba meg ment az amőba, az akasztófa.

Felsőbe' már tudatosan vállaltam, hogy roma vagyok. Nem egyszer hazaváittem a kolis barátaimat, anyámék annyira sajnálták őket. Sportolni kezdtem, fociztam. Suli után mentem a romákkal kifelé a pályához, ott rúgtuk, na akkor ment igazán rosszul a suli.

Nekem azt mindig mondták, hogy roma vagyok, de nem érdekelt, mert a foci miatt felnéztek rám. Mindenért vertek, és a kísérő szöveg az volt, „majd én embert faragok belőled”.Én meg ellenálltam, verjen, ha jól esik, de úgyse leszek jobb.

Középszkolába autószerelőibe jártam. Ott bukdácsoltam, de akkora már apám, anyám fakanállal vártak otthon. A kocsmába lent (mert afölött laktunk) annyi buli volt, és olyan jó volt,

hogy néha iskolába se tudunk felkelni. Ott volt az összes cigány, ez érdekelt csak, na meg az autók. Letettem a jogsít, ez volt a legnagyobb dolog a számomra, mert vezethetek. Most a sógorommal járunk ki lomért ...-be.

Anyámék kocsmája megszűnt vagy 10 éve, elszegényedtünk, elvesztettünk majdnem mindent. Apám testvére felől még a házat is elvették, van öt gyerekük. Iskolába nem tudtak járni már a végén, mert az önkormányzat nem adott neki pénzt tankönyvre, de mindenkinek adott, aki ott dolgozott. Na, ők kimentek Kanadába, eladták, ami még volt, és azóta is ott élnek. Mind az öt gyerek beszél angolul, jó soruk lett. ...-ról már sokan kint vannak, amúgy mindnek jobb dolga van. Tudod, megszoktunk egy életstílust, volt mit ennünk, innunk, volt házunk mindannyiunknak. Megkaptuk, hogy így cigány, úgy cigány, de a szülők szemébe vagy előttük sosem merték mondani.

Tanulni nem akarok, családot szeretnék, meg vezetéssel keresni a kenyerem. Szerintem a legfontosabb a normális szülő [...] Ha otthon baj van, bármi, akkor elég nehéz, látom a többit, még lentebbre csúszik...”

*L. Géza, 25 éves*

### **3.2.2. Csoport-, családi, egyéni, intézményi kultúra – Kulturális távolságok, határok**

Különböző kultúrák találkozásakor az egyén csoport- és kultúrahatárokat lép át. Ez nehézségekkel, gyakran konfliktusokkal jár mind az egyén, mind a csoport szintjén. A következő szöveg ezt illusztrálja.



RÉSZLET EUGENE GARCIA STUDENT CULTURAL DIVERSITY (BOSTON, HOUGHTON MIFFLIN CO, 2002) C. KÖNYVÉBŐL. 131–133. OLDAL)

#### *A kultúrák találkozása*

Mielőtt a diákok sokféle kultúrája között építendő hidak tárgyalására térnénk, azonosítanunk kell a kultúrákat elválasztó határvonalak sajátosságait. Néhány határ semleges: a határ két oldalán lévők által megtapasztalt szociokulturális tényezők közé a résztvevők egyenlőségjelet húznak. Amikor a határok semlegesek, a kultúrák közti mozgás viszonylag könnyű, mert az egyén pszichológiai és szociológiai „költségei” minimálisak. Ha viszont a kulturális határok nem semlegesek, a különböző kultúrákat nem tekintik egyenlőnek, a határok közötti mozgás és alkalmazkodás legtöbbször nehéz, mert az egyik kultúrában értékelt és megbecsült tudás, valamint készségek a másokban kevésbé értékesek. Bár lehet közlekedni a nem semleges határok között is, ezek az átmenetek a tanulóknál tanáraik és mások számára is láthatatlan pszichológiai következményekkel járhatnak. Mi több, ha a határok közötti alkalmazkodás pszichológiai következményei túl nagyok, a kulturális határok átjárhatatlanná válnak.

A korábbi kutatások általában a családra, a kortárs csoportokra és az iskolára összpontosítottak, mint különálló kulturális entitásokra. Tudjuk, hogy bármelyik összetevő erőteljesen befolyásolhatja a tanuló számára vonzóvá váló irányt. Például dinamikus tanárok, élményszerű iskolák és az alacsony szocioökonómiai státus, a gyenge motiváció és a nyelvi és kulturális akadályok leküzdését célzó oktatási programok nyomán elkötelezett, érdeklődő és a tanulmányaiban elmélyülő egyénnel találkozhatunk. (Abi-Nader, 1990, Edmonds, 1979, Garcia, 1997, Heath, 1982, Joyce, Murphy, Showers és Murphy, 1989, Slavin, 1989, Voght, Jordan és Tharp, 1987, Walberg, 1986)

Hasonlóképpen, a kortárs csoportokra vonatkozó kutatások leírták, hogy a csoport tagjai milyen hathatósan és milyen erővel húzzák a fiatalokat a csoportnormák felé. (Coleman, 1963, Eckert, 1989, Romo és Falbo, 1996, Ueda, 1987)

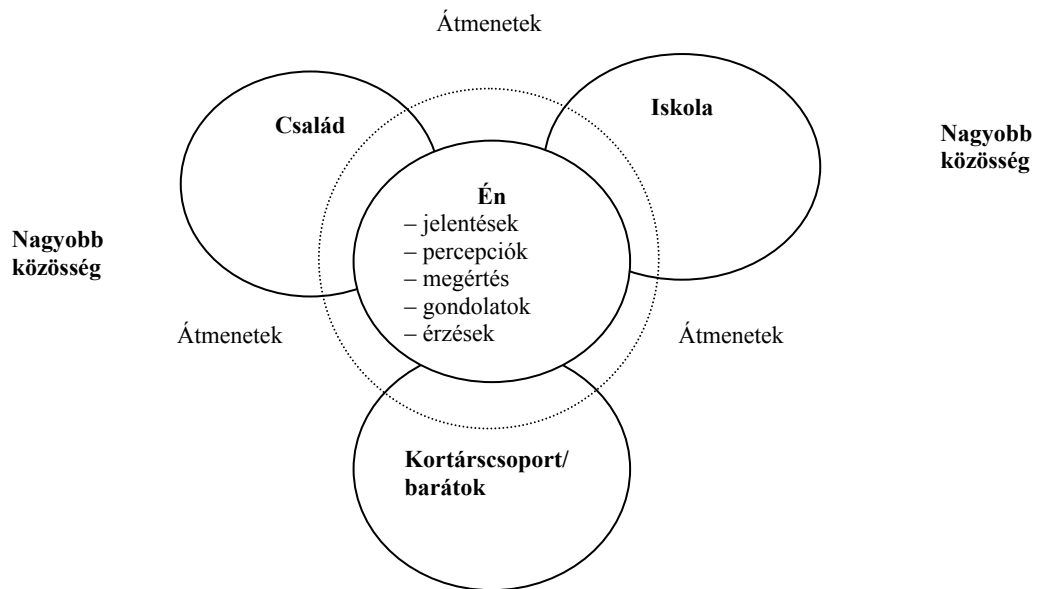
Tudjuk, hogy családi mutatók, pl. a szocioökonómiai státus vagy a szülők iskolázottsági szintje fontos előrejelzés lehet a tanulók iskolai részvétele szempontjából (Jencks és mtársai, 1972). De jelzésértékűek a kulturális elvárások és hiedelmek is (Banks C. A. és Banks J., 1995, California Tomorrow 1997, Clark, 1983, Erickson, 1987, Fordham, 1988, Gibson 1987, Hoffman, 1988, McDermott, 1987, Ogbu, 1983, 1987, Spindler, 1987, Spindler és Spindler, 1989, Suarez-Orozco, 1985, 1987, Trueba, 1982, 1999, Trueba, Moll, Diaz és Diaz, 1982, Valdes, 1996).

Más szóval, sokat tudunk arról, hogy a család, az iskola, a tanár és a kortárscsoport önmagában miként befolyásolja az iskolai eredményességet. De ahhoz, hogy tanulók iskolai és órai részvételére/bevonódására hatást gyakorolhassunk, azt is ismernünk kell, miként kapcsolódnak össze mindezek a mindennapokban.

Mivel arra törekszünk, hogy a növekvő számú különféle népesség számára optimális iskolai környezetet teremtsünk, a tanároknak (nevelőknek) tudatában kell lenniük, hogy a diákok miként léphetik át sikeresen a határokat, illetve milyen akadályokat jelentenek a határvonalak, nemcsak az intézményi, hanem a kortárscsoportokkal való különbözőség esetén is. A következő ábra a kultúrák közti kapcsolatot illusztrálja. Azokat a kultúrákat emeli ki, melyek közt a tanulóknak meg kell tanulniuk közlekedni.



17. ábra. A gyerekek többféle kultúrájának modellje



Bár a kultúra, a szocializáció és az oktatás közti komplex viszonytal kapcsolatban még sok mindent meg kell ismernünk, ma már legalább a helyes kérdést tesszük fel. Nevezetesen, a kutatások jelenleg a kultúrák közti megértést, és a sikeres interakció megkönnyítését állítják középpontba, nem céljuk a kisebbségi kultúrák jellegzetességeinek leértékelése, és a többségi kultúrákhoz történő alkalmazkodás...

### 3.2.3 Gyakorlat – Esetmegbeszélés

#### RÉSZLETEK SCHIFFER PÁL CSÉPLŐ GYURI C. FILMJÉBŐL

Kiscsoportos munka, majd megbeszélés.

#### A gyakorlat célja:

- A határátlépések nehézségeinek élményszerű tudatosítása

**Csoportlétszám:** 3-4 fős kiscsoportok

**Időigény:** a csoportok számától függően 50-60 perc

#### Anyagszükséglet:

- Papír
- Toll

#### Folyamat:

1. A kiválasztott filmrészletek közben a csoporttagok jegyzetelnek.
2. Megbeszéljük, a látottakból mi hatott rájuk legjobban, és hogyan értelmezik azt, amit láttak.
3. A csoport egy tagja ismerteti a többiekkel a csoport véleményét.
4. A vélemények megvitatása.

#### Szemponatok az elemzéshez:

- A határok azonosítása
- A határok közti mozgás
- A mozgás iránya
- A kiváltó okok és a nehézségek
- A megküzdési stratégiák



### 3.3 A különböző kultúrájú csoportok együttélése: asszimiláció, integráció, koegzisztencia

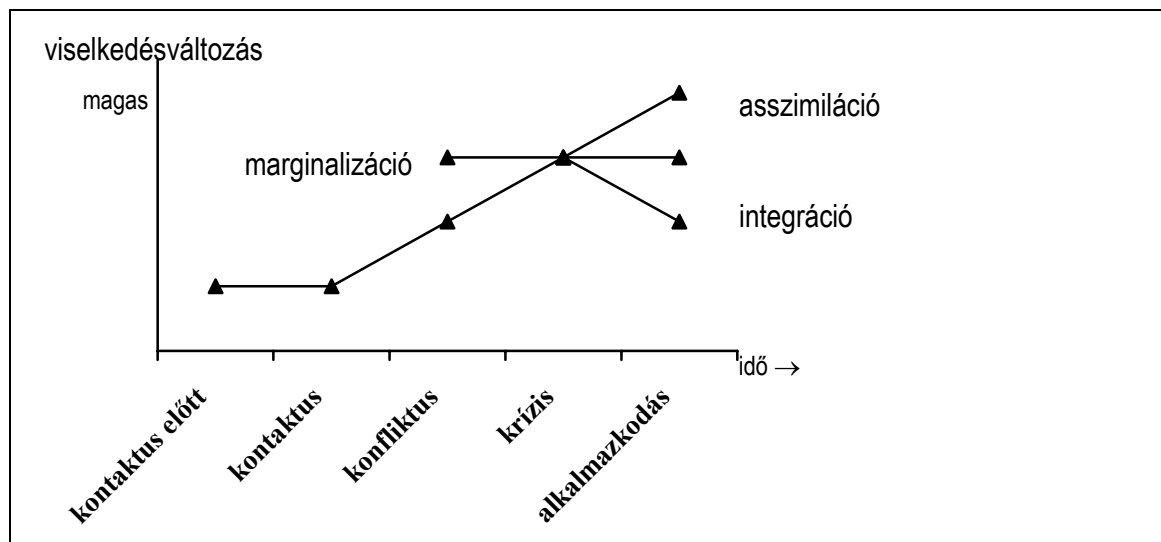
Mikor kettő vagy több kulturális rendszer tartós kapcsolatba kerül egymással, akkor megindul az egymáshoz való alkalmazkodás folyamata, ilyenkor beszélünk akkulturalizációról. A változás két szinten mehet végbe: az egyének szintjén, illetve a csoportok szintjén (ezek nem feltétlenül azonosak). Általában a csoportok nem egyforma gazdasági-társadalmi hatalommal rendelkeznek, az akkulturalizáció során a domináns csoport sikeresebben tudja érvényesíteni (és fenntartani) saját kulturális rendszerét, mint a kisebb gazdasági-társadalmi hatalommal rendelkező csoport.

18. ábra. Akkulturalizációs stratégiák

A csoportok közötti kapcsolat keresése (a másik csoport kulturális rendszerének átvétele)	Törekvés a saját hagyomány, kultúra és identitását fenntartására?	
	IGEN	NEM
IGEN	1 integráció	3 asszimiláció
NEM	2 szeparáció	4 marginalizáció

Az akkulturalizáció pszichológiai következménye az ún. akkulturalizációs stressz, amely a kulturális alkalmazkodás során csökken (a különböző stratégiák esetében különböző mértékben).

19. ábra. Akkulturalizációs stressz



Az akkulturalizációs stresszt enyhítheti több tényező: az akkulturalizáció módja, szakasza, a nagyobb társadalom jellege (pl. előítéletes, illetve befogadó-e), a kisebbség jellegzetességei (pl. státus, társas támogatás) és az egyén jellegzetességei (pl. megküzdési stratégiák, attitűdök). Az integráció csak a többségi társadalom befogadó (multikulturális) attitűdje mellett lehetséges, hiszen ebben az esetben az akkulturalódó csoport megtartja saját kulturális jellemzőinek jelentős részét.

#### Irodalom:

Berry, John W. –Poortinga, Ype, H. – Segall, Marshall, H. –Dasen, Pierre R.: Acculturation and intercultural relations. In: Cross-Cultural Psychology. Research and Applications. Cambridge University Press, 2002. 345–383. oldal

## A KISEBBSÉGI HELYZET STRATÉGIÁI

EUGENE GARCIA: STUDENT CULTURAL DIVERSITY... ID. MŰ. 79. OLDAL

Az enkulturalizáció, akkulturalizáció fogalmaival már találkoztunk. A kisebbségi stratégiák szempontjából azonban fontos különbséget tenni az ún. additív vagy szubtraktív akkulturalizáció között.

Az amerikai iskoláztatás hatásaival kapcsolatban Gibson és Ogbu (1991) vetette fel, hogy az akkulturalizáció két típusát meg kell különböztetni.

„A pandzsábi szikh bevándorlókkal kapcsolatban Gibson (1995) azt találta, hogy a szülők vágnak arra, hogy gyerekeik sikeresek legyenek az amerikai iskolákban, de nagyon aggódnak a kultúravesztés miatt, így az additív akkulturalizáció hívei. Szükségesnek tartják az új kultúra ismereteinek és készségeinek elsajátítását, anélkül azonban, hogy gyerekeik elutasítanák a régit. Mégis, azok az iskolák, ahová gyerekeik járnak, egyáltalán nem, vagy kevés figyelmet fordítanak a pandzsábi kultúrára. Az iskolai gyakorlat a szubtraktív akkulturalizáció, amit gyakran az asszimilációval azonosítanak, ennek viszont az a célja, hogy a régi kultúrát az újjal váltsuk fel. [...] Az ilyen akkulturalizációs folyamat eredménye gyakran az, hogy az azonos etnikai csoporthoz tartozó diákok közt nagyon nagy különbségek jönnek létre.

„Na, de mi van a szokásokkal – kérdezik sokan. Ha a család megtartja a csoport szokásait, nem csökkennek az akkulturalizációs hatások?”

## A KULTURÁLIS RENDSZER MEGKÖZELÍTÉS (ID.MŰ 146–147. OLDAL)

Az oktatás kulturális rendszer megközelítése szerint a társadalomszervezet, különösképpen a társadalom egyes kulturális csoportjai számára kijelölt szerepek és státuszok az iskolai alulteljesítés legfőbb tényezői (Gibson és Ogbu 1991, Ogbu 1992 stb.). [...] A strukturális egyenlőtlenségek elmélete (Gollnik és Chinn, 1909), vagy az intézményes rasszizmus (Ovando és Collier, 1985), a munkaerőpiac érzékelésén alapuló értelmezés (Erickson, 1987), és különösképpen a másodlagos kulturális rendszer elmélet (Ogbu 1992, 1999) azt állítja, hogy az egyes kulturális csoportoknak a társadalom szövetén belüli specifikus helye közvetlenül meghatározza a csoport tagjainak értékeiket, helyzetérzékelését és viselkedését.

Ami a különböző kultúrájú csoportok oktatására vonatkozik az Egyesült Államokban, a kulturális rendszer megközelítés szerint a társadalom hatására a kisebbségi csoportok tagjai kialakítják azt a meggyőződést, hogy a társadalmon belüli helyük megkülönböztetetten hátrányos. Lényegében a kisebbségi tanulók rendre azzal találkoznak, hogy kevésbé

intelligensnek, lustának és önállótlannak tekintik őket, és válaszképpen – különösképpen a politikai és gazdasági hatalommal rendelkező csoportok percepciójára – fokozatosan felöltik ezeket a jellegzetességeket [...] az egyes kulturális csoportokra vonatkozó címkéző képzetek, [...] a változás számos jele ellenére tartósak.”

A társadalomban elfoglalt hely, az ehhez kapcsolódó nézetek tehát erőteljesen meghatározzák a kisebbségi csoportok tagjainak csoport- és énképét, iskolai teljesítményét és lehetséges stratégiáit. Ogbu (1999) különbséget tesz a bevándorlás, vagyis az önkéntes kisebbségek és a nem bevándorló, nem önkéntes kisebbségek között. Ogbu és Matute Bianchi (1986) a két csoport megkülönböztetése alapján kidolgozott egy, az egyes csoportok stratégiáit értelmező elméleti keretet. Ogbu (1992) azon a véleményen van, hogy a két kisebbségi csoport kulturális modelljében öt fontos különbség van.

Ezek a következők:

- a jelen státus és a jövőbeli lehetőségek összehasonlításának viszonyítási kerete,
- „népi hiedelmek” a sikerről, különösen az oktatáson keresztül történő kiemelkedésről,
- a közösségiidentitás-érzés,
- a megfelelő viselkedés megítélésének és csoporttagság megerősítésének, illetve a szolidaritásnak a viszonyítási kerete,
- annak a megítélése, hogy milyen határig lehet bízni a domináns társadalmi csoport tagjaiban és az általuk kontrollált intézményekben.

Ogbu azt állítja, hogy a fentiekből eredő kulturális modelleket a gyerekek elsajátítják, és ezek formálják hozott attitűdjeiket, tudásukat és a kompetenciákat.

3. táblázat. A jelen státus és a jövőbeli lehetőségek összehasonlításának viszonyítási kerete

Bevándorlók/ önkéntes kisebbség	Nem önkéntes kisebbség
<p><i>Pozitív kettős viszonyítási rendszer</i></p> <p>a) A befogadó társadalom és az otthoni társadalom („ott”) összehasonlítása.</p> <p>b) A csoporttagok az itteni pozíciót sokkal jobbnak tartják..</p> <p>c) Magukat külföldinek, kívülállónak, vendégnek tekintik.</p>	<p><i>Negatív kettős viszonyítás</i></p> <p>a) Az életet a domináns csoport tagjainak életéhez hasonlítják.</p> <p>b) Pozíciójukat sokkal rosszabbnak tartják.</p> <p>c) A domináns társadalom alárendelt és ócsárolt-befeketített tagjainak tekintik magukat.</p>
<p>Azt gondolják, hogy a „külföldieknek” tolerálniuk kell az előítéleteket és a diszkriminációt, hogy céljaikat elérhessék, a negatív tényezők nem nagyon hatnak rájuk.</p>	<p>Nem látják igazoltnak a domináns csoportok nézeteit, melyek szerint a kisebbségek biológiai, vallási, társadalmi és kulturális szempontból alacsonyabb rendűek, mégis erőteljesen befolyásolja őket ez a negatív attitűd.</p>
<p><i>A csoport a helyzetét átmenetinek fogja fel, mert</i></p> <p>a) hazatérhet,</p> <p>b) vagyonnal és a jó referenciákkal máshová is kivándorolhat,</p> <p>b) helyzete az iskolázáson és a kemény munkán keresztül javulni fog.</p>	<p><i>A csoporttagok a helyzetet állandónak és intézményesítettnek fogják fel, mert</i></p> <p>a) nincs más otthonuk,</p> <p>b) az adott helyzetből nem léphetnek ki,</p> <p>c) úgy vélik, hogy helyzetük az iskolázáson és a kemény munkán keresztül nem változtatható.</p>
<p><i>Az álláslehetőségről való gondolkodás során</i></p> <p>a) a rosszul fizetett, képzettséget nem kívánó, alacsony presztízsű munkát „itt” az otthoni még rosszabbal vetik össze;</p> <p>b) úgy vélik, hogy a jobb állásokból való kirekesztés a „külföldi” státusból, a nyelvtudás hiányából vagy abból ered, hogy máshol jártak iskolába.</p>	<p><i>Az álláslehetőségről való gondolkodás során</i></p> <p>a) a rosszul fizetett, képzettséget nem kívánó, alacsony presztízsű munkát a domináns csoport által betöltött pozícióval vetik össze;</p> <p>b) úgy vélik, hogy a jobb állásokból való kirekesztést az a tény okozza, hogy a csoportnak nincs tekintélye, és ezért alacsonyabb presztízsű munkákra kárhoztatják.</p>

Forrás: Garcia, id. mű 149. oldal

4. táblázat. „Népi hiedelmek” a sikerrel, különösen az oktatáson keresztül történő kiemelkedéssel kapcsolatban

Bevándorlók/ önkéntes kisebbség	Nem önkéntes kisebbség
<p>Értékeli az oktatást, a kemény munkát és az egyéni törekvést, mint a siker és a diszkrimináció megszüntetésének eszközét.</p> <p>Ezért</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. elfogadja a mainstream domináns kultúra bizonyos elemeit,</li> <li>2. elfogadja az asszimilációs kihívást.</li> </ol>	<p>Nem értékeli az oktatást, a kemény munkát és az egyéni törekvést, és nem tekinti a siker és a diszkrimináció megszüntetése eszközének.</p> <p>Ezért</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. elutasítja a mainstream domináns kultúra értékrendjét,</li> <li>2. létrehoz egy „népi elméletet” („népi hiedelmet”) a domináns csoport értékeivel szemben.</li> </ol>
<p>Legalábbis az első generációban megtartja a korábbi, emigráció előtti identitást.</p> <p>Így</p> <p>A domináns kultúra bizonyos vonatkozásait nem fogadja el, vagy nem akar olyan lenni, mint a domináns kultúrához tartozók, de nem is alakít ki egyfajta szembenálló azonosságtudatot.</p>	<p>Újfajta, az „elnyomóval” szembeni identitást alakít ki.</p> <p>Így</p> <p>Az identitás a csoport hagyományaiból, örökségéből, a diszkrimináció mai értelmezéséből és az egyenlő bánásmód tagadásából kovácsolódik össze.</p>

Forrás: Garcia, *id. mű*, 149–150. oldal



**5. táblázat. A megfelelő viselkedés megítélésének és csoporttagság megerősítésének, illetve a szolidaritásnak a viszonyítási kerete**

<b>Bevándorlók/ önkéntes kisebbség</b>	<b>Nem önkéntes kisebbség</b>
Változás modell	A kulturális inverzió modellje
<p>A csoporttagok</p> <p>a) úgy gondolják, a két kultúrában vagy két nyelvi kommunikációban való részvétel lehetséges, a viselkedést a helyzetnek megfelelően kell változtatni;</p> <p>b) esetében megtörténik az akkulturalizáció, de asszimilálódás nélkül. A csoport tagjai a domináns kultúrát nem érzik fenyegetőnek, azt gondolják, hogy a csoporthatárokon át kell lépni ahhoz, hogy elérjék a céljaikat.</p>	<p>A csoporttagok</p> <p>a) úgy gondolják, nem lehetséges, de nem is helyénvaló osztozni mind a domináns, csoport mind a kisebbségi csoport kultúrájában;</p> <p>b) tapasztalata a lineráris akkulturalizáció. A csoporthatárok átlépését a kisebbségi identitásra, kultúrára és nyelvre nézve fenyegetőnek találják.</p>
<p>A családban és a közösségben hangsúlyozza a hozott kulturális értékeket, de úgy véli, hogy a csoport tagjainak</p> <p>el kell fogadniuk a befogadó társadalom szabályait.</p>	<p>A kollektív törekvéseket és a harcot hangsúlyozza, így a csoport tagjai</p> <p>legitimálják a polgárjogi tevékenységet, és a szabályok változtatása érdekében a felkelést is, mert úgy vélik, a szabályok nem nekik dolgoznak.</p>

*Forrás: Garcia, id. mű, 149–150. oldal*

Természetesen a fenti modellek csak modellek, és azonos etnikai csoporton belül is nagy különbségek lehetnek aszerint, hogy a család/egyén mikor vándorolt be az adott országba, milyen körülmények fogadták, mennyire őrzi a hagyományokat és a nyelvet, hogyan viszonyul a befogadó ország domináns csoportjaihoz stb., és természetesen milyen képet közvetítenek, illetve milyen elvárásokat támasztanak a tanárok és a diákok.

### 3.3.1 Gyakorlat

#### A gyakorlat célja:

- Az egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt hely értelmezése és stratégiáinak azonosítása
- A kisebbségi helyzet különböző stratégiái és az iskolai pályafutás összefüggésének megismerése
- A kettős viszonyítási rendszer szerepének és jellemzőinek megismerése

**Csoportméret:** 3-4 fős kiscsoportok

**Időigény:** 60 perc

#### Folyamat:

1. Gyűjtsék ki az asszimilációra, akkulturalizációra utaló részleteket a már ismert, az 1. modulban található szövegekből! Gyűjtsék ki azokat is, amelyek a (csoport)stratégiára vonatkoznak!
2. Idézzék fel azokat a részeket, amelyek a konfliktusokat érintik! Milyen jellegű konfliktusokról van szó (család, tanárok, társak, identitás stb.)?
3. Próbáljanak visszaemlékezni arra, hogy éltek-e már át valami hasonlót?
4. Milyen megoldás lehetősége körvonalozódik az írás/interjú végén?
5. Milyen megoldás született az Önök esetében?

### 3.3.2 Megbeszélés

**A megbeszélés célja:**

- Ismeretek, élmények, tapasztalatok mozgósítása.

**Csoportméret:** 6-22 fő**Időigény:** 30 perc**Folyamat:**

A csoport tagjai felelevenítenek egy-egy a témához tartozó esetet, néhányat megbeszélnek egymással.

**Kérdések:**

Ismer olyan magyarországi kisebbségi csoportba tartozó gyereket vagy felnőttet, akinél hasonló problémákkal lehet találkozni?

Honnan értesült a problémákról, vagy hogyan vette észre, hogy ilyen jellegű nehézségek vannak?

Milyen megoldásokkal próbálkozott/próbálkoztak?

### 3.3.3 Brainstorming

**A gyakorlat célja:**

- Ötletgyűjtés

**Csoportméret:** 3-5 fős csoportok

**Időigény:** 30 perc

**Folyamat:**

A kiscsoport tagjai leírják azokat az ötleteket, amelyekben egyetértenek, majd megbeszélik a többi kiscsoporttal!

**A kérdés:**

Milyen ötleteik vannak, hogyan lehetne a szubtraktív akkulturalizációt felváltani az additív akkulturalizációval?

**VÁLTOZAT**

A témához kapcsolódó portré bemutatása, megbeszélése a korábbi kérdések, szempontok szerint.

### 3.3.4 Csoportkultúrák találkozása Magyarországon

A kultúrák találkozására, kölcsönhatására sokféle példát hozhatunk a képzés alatt. Az alábbiakban mintát adunk néhányra. A rendelkezésre álló időtartamtól és a képzőtől függően lehet válogatni a gyakorlatokból. A képzés alatt adhatunk a kiscsoportoknak különböző gyakorlatokat. Egyik csoport dolgozhat az étkezési szokásokkal, a másik az ünnepekkel, míg a harmadik a szavakkal, közmondásokkal. Feldolgozhatunk egy-egy kiválasztott témát az egész csoporttal, de gyűjthetünk saját forrásanyagot hasonló gyakorlatokhoz. A népi díszítőmotívumok vagy a zene is remek illusztrációként szolgálhat.

A hazánkban élő nemzetiségek kultúrkincse mélyen beleivódott a magyar nép kultúrájába. Népdalaink hangzásvilágába beleszővődtek a szerb, román, szlovák, német dallamok, hangközök. Hamisítatlanul magyarnak tartott tánclépésekben felsejlik egy-egy szláv mozdulat, vagy viselkedésünk őriz néhány jellegzetes motívumot. Díszítőművészetünk elemei is visszaköszönnek a szomszédságban élők tárgyairól, textíliáiról.

Ételeinkről sem tudjuk pontosan, melyik az, amit még a Vereckei-hágón át hoztunk magunkkal, s melyik került hozzánk a történelem sodrásában más nemzetektől. Nálunk fél Európa konyhája kínálja magát. A kultúrák találkozása tetten érhető ételeinkben, étkezési szokásainkban is.

### 3.3.5 Ételek

#### A) TALÁLD MEG A „HAZÁJÁT”!

##### A gyakorlat célja:

- A különböző népek, kultúrák jellegzetes ételein keresztül tudatosítani, hogy a sok különbözőség mellett mennyi hasonlóság van például az étkezési szokásokban, a hasonló alapanyagokból mennyiféle finomság készül. Hazai konyhaművészetünk hatással van a velünk élőkre, de mi is sok mindent átvettünk tőlük.

**Csoportlétszám:** 6-20 fő

**Időigény:** 30-40 perc

##### Anyagszükséglet:

- „Találd meg a hazáját” táblázat minden kiscsoportnak.

##### Folyamat:

1. 3-5 fős kiscsoportok alakítása.
2. A „Találd meg a hazáját” űrlap kiosztása minden csoportnak.
3. Csoportfeladat:
  - A táblázat harmadik oszlopába írják be annak a népnek, kultúrának a nevét, amelyre az adott étel jellemző.
  - Osszák meg egymással tapasztalataikat, a felsorolt ételekkel kapcsolatban. Ki mit kóstolt már? Hogyan ízlett?
  - Melyek azok az ételek, amelyek vagy amelyekhez hasonló megtalálható a magyar konyhában? Milyen változatban?
  - A hazai nemzeti és etnikai kisebbségek, kultúrák étkezési szokásaiban felfedezhető-e a táblázatban található ételek közül valamelyik? Melyek azok?
4. Adjuk meg a megoldást, a csoportok ellenőrizték saját táblázatukat.
5. A csoportok számoljanak be a beszélgetésről. (csoportonként 3 perc)

**A gyakorlat megbeszélést segítő kérdések:**

- Mi mindenben lehet tetten érní az együtt élő kultúrák kölcsönhatását még a mindennapi életünkben?
- Miben gazdagította, illetve gazdagítja-e a többségi magyar kultúrát a velünk élő kisebbségek, nemzetiségek, népcsoportok kultúrája? Hogyan?
- Mit gondolnak, a következő évtizedekben az egyre változatosabb multikulturális társadalom veszélyezteti-e a sajátos magyar kultúra létét?
- Létezik-e monolit és erős, állandó kultúra?



## „Találd meg a hazáját!”

Étel	Összetétel	Nép/kultúra
leniswebwer	főtt burgonya palacsintatésztával kisütve	
sis-kebab	nyárson vagy rostos sült ürühús, rablólhús	
raki	ánizsos pálinka	
maszliina	sózott olajbogyó	
rétes	töltött, sült tésztaalap	
cujka	szilvapálinka	
mitite	bél nélkül készített darált marha- hús-kolbászka	
cibereleves	aszalt gyümölcsből készített erjesztett savanyú leves tejföllel, és gyakran húsgombóc betéttel	
pirog	töltött tészta (hús-, zöldség-, tojás-, rizs-, gomba- vagy alma-, barack-, túróteléssel)	
borscsleves	káposzta, cékla, zöldség, hús, tejföl	
kakaspörkölt túrós csuszával	öregkakas, hagyma, színes pap- rika, bors, 2-3 kanálnyi lecsó, erős paprika, túrós csuszával fogyasztják.	
hagymás tojás (ájer lájber cibelesz)	kemény tojás, hagyma, libazsír, csirkemáj, só, kevés törött bors (előétel)	
zakuszk	halakból, zöldség- és salátafé-	



Étel	Összetétel	Nép/kultúra
	lékből, húsoból, felvágottakból álló előétel	
sole filé walewska	párolt halszeleteket rákhússal és Mornay-mártással a tetején megpirítják.	
bécsi szelet	rántott sertésszelet	
aszalt szilvával töltött kacs	pecsenyekacsa, aszalt szilva (mag nélküli), hámozott, kockára vágott alma, kevés fahéjjal le-szórvva, só	
bigos	káposztába különféle húsokat főznek (tyúk, kacs, sertés)	
wiliams	körtepálinka	
manestra	sűrű vörösboros pirított tésztából készült leves	
guba	mákos, mézes, túrós sült tészta	
ganza	kukoricalisztből, pirított hagymával tepertővel, túróval készült étel	
dolma	főtt lencse szőlőlevélben	
stíriai metélt	metélt tészta, mazsola, tojás, vaj, zsírszegény tejföl (12%), citromhéj, vaníliaaroma, vaj és zsemlemorzsa a tálhoz, finomra tört túró.	
császármorzsa	sült tészta, lekvárral, kompóttal	
hacke peter	darált fűszeres sertéshús (nyersen fogyasztják)	
brinza	juhtúró	
flódni	sütemény: dió, mák, méz, szilva-	

Étel	Összetétel	Nép/kultúra
	lekvár, baracklekvár, csokoládé, mazsola, alma, fűszerek.	
szhtorac	padlizsán fokhagymás, zöldséges töltelékkel	
sólet töltött libanyakkal	tarkabab, árpagyöngy, pörkölt-alap, libanyak, libamellhús	
lecsó túróscsuszával	paprika, paradicsom, hagyma, krumpli, szalonna, fokhagyma, cukor, pirospaprika. túrós csuszával vagy tarhonyával fogyasztják	
török kávé	porkávéból, cukorral főzött kávé	
vakarcs (cigánykenyér)	liszt, só, víz (esetleg a fele tej), disznózsír. lepényformát készítenek, megsütik	
muszaka	darált birkahús, burgonya, paprika, paradicsom, joghurt	
ražnjici	húsétel: sült malac- vagy bárányhús	
pilaf	birkahúsos, fűszeres rizottó	

## Megoldás

Étel	Összetétel	Nép/kultúra
pilaf	birkahúsos, fűszeres rizottó	török
sis-kebab	nyárson vagy roston sült ürühús, rablólhús	török
muszaka	darált birkahús, burgonya, paprika, paradicsom, joghurt	török
raki	ánizsos pálinka	török
török kávé	porkávéból, cukorral főzött kávé	török
rétes	töltött, sült tésztaalap	török
cujka	szilvapálinka	román
maszlina	sózott olajbogyó	román
mitite	bél nélkül készített darált marhahús-kolbászka	román
cibereleves	aszalt gyümölcsből készített erjesztett savanyú leves tejjel, és gyakran húsgombócbetéttel	román
pirog	töltött tészta (hús-, zöldség-, tojás-, rizs-, gomba- vagy alma-, barack-, túróteléssel)	orosz
borscsleves	káposzta, cékla, zöldség, hús, tejföl	orosz
zakuski	halakból, zöldség- és salátafélékből, húsból, felvágottakból álló előétel	orosz
bigos	káposztába különféle húsokat főznek (tyúk, kacska, sertés)	lengyel
sole filé walewska	párolt halszeleteket rákhússal és Mornay-mártással a tetején megpirítják	lengyel
bécsi szelet	rántott sertésszelet	osztrák/olasz
leniswebwer	főtt burgonya palacsintatésztával kisütve	német

Étel	Összetétel	Nép/kultúra
hacke peter	darált fűszeres sertéshús (nyersen fogyasztják)	német
wiliams	körtepálinka	német
guba	mákos, mézes, túrós sült tészta	szlovák
ganza	kukoricalisztből, pirított hagymával, tepertővel, túróval készült étel	szlovák
brinza	juhtúró	szlovák
stíriai metélt	metélt tészta, mazsola, tojás, vaj, zsírszegény tejföl (12 %), citromhéj, vaníliaaroma, vaj és zsemlemorzsa a tálhoz, finomra tört túró	osztrák
császármorzsa	sült tészta lekvárral, kompóttal	osztrák
dolma	főtt lencse szőlőlevélben	örmény
szhtorac	padlizsán fokhagymás, zöldséges töltelékkel	örmény
manestra	sűrű vörösboros pirított tésztából készült leves	horvát
ražnjici	húsétel: sült malac- vagy bárányhús	horvát
roma lecsó (lacsáú)	paprika, paradicsom, hagyma, krumpli, szalonna, csöves paprika, vakarccsal vagy puha kenyérral.	cigány
lecsó túrócsuszával	paprika, paradicsom, hagyma, krumpli, szalonna, fokhagyma, cukor, piros paprika túrós csuszával vagy tarhonyával fogyasztják.	cigány
vakarc (cigánykenyér)	liszt, só, víz (esetleg a fele tej), disznósír lepényformát készítenek, megsütik.	cigány
kakaspörkölt túrós csuszával	öregkakas, hagyma, színes paprika, bors, 2-3 kanálnyi lecsó, erős paprika	cigány

Étel	Összetétel	Nép/kultúra
	túrós csuszával fogyasztják	
hagymás tojás (ájer lájber cibelesz)	kemény tojás, hagyma, libazsír, csirkemáj, só, kevés törött bors (előétel)	zsidó
aszalt szilvával töltött kacsa	pecsenyekacsa, aszalt szilva (mag nélküli), hámozott, kockára vágott alma, kevés fahéjjal leszórva, só	zsidó
sólet töltött libanyakkal	tarkabab, árpagyöngy, pörköltalap, libanyak, libamellhús	zsidó
flódni	sütemény: dió, mák, méz, szilvalekvár, baracklekvár, csokoládé, mazsola, alma, fűszerek	zsidó

## B) UGYANAZ SOKFÉLEKÉPPEN – KÁPOSZTÁBÓL

### A feladat célja:

- Felhívni a figyelmet a hasonlóságokra és különbségekre.
- Tudatosítani a kultúrák kölcsönhatását és egyediségét.

**Csoportméret:** 6-20 fő (egyéni munka)

**Időigény:** 20 perc

### Anyagszükséglet:

- Káposztás receptek szövege minden résztvevőnek
- Toll

### Folyamat:

1. Ossa ki a receptek szövegét a résztvevőknek.
2. Hasonlítsák össze a recepteket, nézzék végig, miben különböznek, és miben hasonlítanak egymásra.
3. Jelölje a hasonlóságokat és az eltéréseket a szövegben (aláhúzással, karikázással, vagy bármilyen más módon).
4. Gondolja végig, hogy a családjukban főzött töltött káposzta/káposzták, melyik változathoz hasonlítanak leginkább, és miben.
5. Alakítsanak 4-5 fős csoportokat, és beszéljék meg a tapasztalataikat egymás között.
6. Keressen otthon saját szakácskönyvében (pl. Horváth Ilona-féle szakácskönyvből) hasonló recepteket!

Az egy földrajzi területen élők (magyarok, románok, örmények, szászok, zsidók, szombatosok egymásra is ható) ünnepeinek, szokásainak és ételeinek rövid, érdekes leírása található pl. Kövi Pál: Erdélyi lakoma c. könyvében. (Corvina, Budapest, 1980. 13–47. oldal) A következőkben három töltöttkáposzta-receptet közlünk, az egyik egy ukrán, a másik egy zsidó szakácskönyvből való, a harmadik pedig Kövi Páltól ered. A receptekből a földrajzi közelségből és az érintkezésekből eredő hatások is jól rekonstruálhatók.



## KÁPOSZTÁS RECEPTEK

### *Ukrán töltött káposzta*

Hozzávalók: 1 fej káposzta (600-700 gramm), 400 gr hús, 2 evőkanál rizs, 1 csésze tejföl, 1 evőkanál vaj, 1 hagyma.

A torzsát vágjuk ki a jól megmosott káposztából, úgy, hogy a káposztafej egyben maradjon. Tegyük a káposztát sós forró vízbe, és főzzük egy kicsit. Ha félig megpuhult, vegyük ki egy tálba, hogy lecsöpögjön.

Mossuk meg és csontozzuk ki a húst, majd daráljuk meg. Tegyük hozzá főtt rizst, párolt, vágott hagymát, őrölt borsot és sót. Keverjük össze.

Válasszuk szét a káposztaleveleket, és a levelek közé tegyük be a tölteléket, majd újra formázzuk az egészet káposzta alakúra. Tegyük egy mély tálba, öntsük rá a megforrósított vaját, és sütőben süssük, amíg aranybarna lesz. Öntsük rá a tejfölt, majd szorosan fedjük le az egészet, és addig pároljuk, amíg kész nem lesz.

*[Forrás: Gladys Evans (szerk.): Ukrainen Cuisine. Technika Publishers, Kiev, 1975, 80. oldal]*

### *Zsidó töltött káposzta*

Hozzávalók: 50 dkg savanyú káposzta, 5-6 savanyított káposztalevél, 1 nagy és 1 kis fej vöröshagyma, 2 evőkanál libazsír, ½ libamell, egy darabka liba hasháj, 30-40 dkg marhalapocka, 20 dkg rizs vagy gersli, 1 tojás, 3 gerezd fokhagyma, 4 dl paradicsomlé (nyáron 3-4 paradicsom áttört leve), 2 evőkanál liszt, 2 késhegynyi rózsapaprika, só, törött bors.

A téli savanyú káposztát – ha túl savanyú volt, hideg vízben átmosták.

Nagyobb fazékban egy kanál zsírban a nagyobbik fej szálásra vágott vöröshagymát megfonyasztották, majd beletették a szálásra vágott káposzta nagyobb részét.

Elkészítették a tölteléket: megdarálták a libahúst, a marhahúst és a liba hasháját (ha ez nem volt, akkor két kanál olvasztott zsírt tettek bele), belereszelték a kisebbik fej vöröshagymát, és egy gerezd fokhagymát, megsózták, megborsozták, egy tojással és a megmosott rizzsel vagy a gerslivel összeállították, a masszát beletöltötték a levelekbe. A töltéket a szálaskáposzta ágyra fektették, és a maradék szálás káposztával betakarták. Vízzel felöntötték, úgy, hogy ellepje. (Nyáron csövespaprikát is tette bele, télen csak paradicsomlevet adtak hozzá.) Amikor már megpuhult, világos rántást készítettek egy-két fokhagymagerezddel ízesítve, egy kevés rózsapaprikát

is adtak hozzá, majd felengedték 2-3 dl paradicsomlével, és felforralták. A káposztából kiemelték a töltelékét, hozzáadták a felengedett rántást. Amikor a leve elfőtt, visszatették a töltelékét, utána ízlés szerint édesítették.

(Forrás: *Herbst Péterné Krausz Zorica: Magyarországi zsidó ételek. Minerva, Budapest, 1984. 67. oldal*)

#### *Erdélyi, libamellel töltött boroskáposzta*

Hozzávalók: 3 kg sarvált<sup>1</sup> káposzta, 60 dkg libamell, 20 dkg marhafelsál, 15 dkg rizs, 2 tojás, 2 evőkanál, libazsír, 1 fej hagyma, 5 dl száraz fehérbor, 2 füstölt libacomb, 25 dkg marhaszegy, késhegynyi bors, 1 kanál majoránna, só, 1 cikk fokhagyma.

A sarvált káposztafejek nagyobb leveleit a töltelékhez félretesszük, a többi finomra összevágjuk. A darált vagy apróra vágott libamellet szalonnájával együtt és a darált marhafelsált összekeverjük 20 dkg félig megfőtt és kihűlt rizzsel, 2 tojással, késhegynyi borssal, kiskanál majoránnával, sóval és a fele libazsírban megfuttatott, apróra vágott hagymával és az összezúzott fokhagymával.

Ha a húst jól összegyúrtuk, készítsünk tojásnyi töltelékét, savanyúkáposzta-levéibe göngyölve. Egy lábas alját megkenjük libazsírral, ráteszünk egy réteg, egyszer átmosott, sarvált és jól kimosott káposztát, erre marhaszegyszeleteket, kicsontolt füstölt libacombszeleteket, erre újra káposztaréteget, erre a töltelékét, újra káposztát, majd felöntjük annyi vízzel, hogy ellepje. Nagyon lassú tűznél megfőzzük.

(Forrás: *Kövi Pál: Erdélyi lakoma. Corvina, Budapest, 1980.*)

---

<sup>1</sup> Gyalult



## VÁLTOZAT

Gyűjtsenek előzetesen az ünnepekre (lánykérés, házasság, születés stb.), étkezésekre, öltözködésre stb. vonatkozó magyarországi szokásokat, mutassák be egymásnak, és beszéljék meg a hasonlóságokat és különbségeket.

### 3.3.6 Ünnepek

Népek, kisebbségek, kultúrák együttélésének vizsgálatakor nagyon jó lehetőség nyílik a mindennapi élet jellemzőinek összehasonlítása (étkezési szokások) mellett az ünnepeket elemezni. Az ünnepek, közösségi, vallási rítusok mélyen gyökerező jellemzői egy-egy kultúrának, népnek, népcsoportnak.

#### A gyakorlat célja:

- Az ünnepek közötti hasonlóságok feltárása, tudatosítása.
- Az ünnepeknek és az ünneplőknek kijáró tisztelet megerősítése.
- Az ünnepek és az ünnepi rítusok által képviselt értékek megerősítése.

**Csoportméret:** 6-20 fő

**Időigény:** 40-60 perc

#### Anyagszükséglet:

- Forrásanyag az ünnepek leírásáról minden csoportnak.
- Képek az ünnepi szimbólumokról (karácsonyfa, nyolcágú Menóra)

#### Folyamat:

1. Alakítsanak a résztvevők 4-6 fős kiscsoportokat.
2. Osszák meg a forrásanyagot, olvassák el.
3. Gyűjtsék össze a saját tapasztalataik, ismereteik és a leírások alapján azokat az elemeket, amelyek közősek a karácsony és a hanuka ünneplése során.
4. A közös és különleges elemeket foglalják egy táblázatba. Ki egészíthetik a csoport munkáját rajzokkal is.
5. Amennyiben a csoportban ismernek más, hasonló ünnepet, írják be annak jellemzőit is a táblázatba.
6. A kiscsoportok beszéljék meg közösen azokat a gondolatokat, amelyek felmerültek a csoport munkája során, és mutassák be az elkészült táblázatot.



	<b>Közös elemek</b>	<b>Különleges elemek</b>
Karácsony a cigányoknál		
Karácsony		
Hanuka		



## ÜNNEPEK

### (KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA ÉS HATÁSUK EGYMÁSRA)

#### *Karácsony a cigányoknál – Ezres bankók a karácsonyfán*

Az oláh cigányok nagyon vallásosak, és mint minden érzelmüket, ezt is szeretik külsőségekben is kifejezni. Karácsonykor természetesen nem hiányozhat a jászol sem a pásztorokkal, bárányokkal és a három királyokkal – a legalább fél méter magas figurákat még Ferkó nagyapa hozta valahonnan külföldről. A karácsonyfa csakis élő fenyő lehet. „Nem is ismerek olyan oláh cigányt, aki ne állítana karácsonyfát, még a legszegényebbek is feldíszítenek legalább néhány ágat – mondja Jaroslav. – A gazdag családokban régebben a legnagyobb értékű bankókkal aggatták tele a fenyő ágait, és ezeket háromkirályok napján szétosztották a gyerekek között. Én még megéltem gyerekkoromban, hogy ezresek lengedeztek a karácsonyfánkon, de ma ez már nem szokás. A halottaink sírján viszont máig is állítunk karácsonyfát, és ostyát, mézet, gyümölcsöt is viszünk ki a temetőbe. Nem bánjuk, ha elviszik a hajléktalanok, úgy tartjuk, hogy ez volt az elhunyt akarata.” Abban a családban, ahol az év folyamán az évben meghalt valaki, nem állítanak karácsonyfát, és a legközelebbi hozzátartozók karácsonyt köszönteni sem mennek a többiekhez. A nők levágatják a hajukat, csak fekete ruhát viselnek, nem mennek társaságba, és még a fényképezkedés is tilos számukra.

Az ajándékozás szokása az oláh cigány családokban is elterjedt, de elsősorban a gyerekeknek vásárolnak játékokat. Érdekes szokás, hogy a kislányok addig nem kaphatnak babát, amíg nem kezdenek el beszélni, mert a cigányok úgy tartják, a néma baba őket is némaságra szoktatja. A hagyományos karácsonyesti menü a kacsa vagy libasült túros tésztával és szőlővel, de sokan esznek halat is. Az asztalról nem hiányozhat az almás-mákos rétes, másnap pedig a jó sűrű pörkölt, kézzel sodort és szaggatott nudlival. Ezt a tésztafélét máig is otthon készítik az asszonyok az anyjuktól örökölt recept alapján, és a lényeg az, hogy a tészta minél hosszabb legyen.

#### *Énekszóval, muzsikával*

A kürti Anyalai Sándor, akit mindenki csak Pepes primásként ismer, a régi karácsonyokból is leginkább a nagy közös muzsikálásokra emlékezik. „Mi nem tartottunk olyan szigorú böjtöt, hogy egész nap semmit sem ettünk volna, de azért a húsételek fogyasztása tilos volt, és anyám ilyenkor olajjal főzött. Ádám-Éva napján mindig savanyú bableves és túros-mákos derelye volt ebédre,

vacsorára pedig hal. Az ostyát, mézet és az almát még az ebéd előtt fogyasztottuk, a vacsorával már egy kicsit siettünk is, mert ahogy felálltunk az asztaltól, máris fogtuk a hangszereinket és házról házra mentünk kellemes ünnepeket kívánni. Nyolc-kilenc óra tájban fejeztük be a falujárást, az este fennmaradó részét már a családdal töltöttük és együtt mentünk az éjféli misére. Régebben a misén is a Pepes banda játszott a Csendes éjt, sokan mondták, hogy még a hátuk is borsódzott a gyönyörűségtől, amikor megszólalt a hegedű. Aztán Istvánkor már elkezdődött számunkra a főszezon, innen kezdve pedig egészen a farsang végéig bálokban muzsikáltunk.”

A dunaszerdahelyi Banyák Istvánt cigányprímásként külföldön is érte már a karácsony, még hozzá Lappföldön – ott, ahol a Mikulás lakik. „A karácsony előtti napokban teljesen sötét volt, meg sem lehetett különböztetni a nappalt az éjszakától, de előtte és utána sem volt sokkal jobb a helyzet, mert egész télen tíz óra tájban kel a nap és délután kettőkor már lenyugszik. Az emberek talán azért is szeretnek társaságba, kávéházakba járni, ahol minden piros és arany színekben pompázik, hogy elűzzék a sötétség okozta szomorúságot. Abban a vendéglőben, ahol muzsikáltunk, a helyiség egyik sarkában szalmát szórtak a földre, ott volt a jászol a kiseddel, és a vendégeket betlehemi csillagot pörgető háromkirályok jártak köszönteni. Azon csodálkoztunk a zenésztársaimmal, hogy a finnek nem halat ettek ezeken a karácsonyi vacsorákon, hanem rákot és sonkát. Még egyszer életemben felajánlották egy németországi luxusszállodában, hogy karácsonyeste is maradjak, de inkább lemondtam a gázsiról és hazajöttem. Hiába, a karácsony csak akkor az igazi, ha az ember a szeretettel töltheti. Most már csak ketten vagyunk a feleségemmel, de gyerekkoromban húszan is ültünk az asztalnál. Nagyabonyban együtt laktunk édesanyám öccsének a családjával, ott hat gyerek volt, mi négyen voltunk, és a nagyszülők is velünk éltek. Ajándékokra, drága kollekcióra nem tellett, alma dió és szaloncukor lógott a fán, de mi így is alig vártuk az újév napját, amikor végre ehettünk belőle. Előtte nem volt szabad hozzányúlni, anyám azt mondta, hogy aki megdézsmálja a karácsonyfát, azt a következő évben megveri az Isten. Ebédre mindig lóbabot főzött a nagyanyám, utána mákos tésztát ettünk, vacsorára pedig halat, ma már rántott húst is szoktunk enni. Mi gyerekek, a vacsora után mendikálni mentünk. A Mennyből az angyalt és az Ó zöld fenyőt szoktuk énekelni. Mindenhol nagy örömmel fogadtak, ilyenkor még a haragosok is kibékültek, a dühös emberek megszelídültek és a csavargók hazatértek. Számomra máig is ez a karácsony legszebb, legfontosabb üzenete, mert ebben minden szeretet és ragaszkodás benne van.”

*Virrasztva várják a Szent családot*

A cigány családok karácsonyi szokásai nemcsak régióként, de attól függően is változnak, melyik csoporthoz sorolják magukat. Másként ünnepelnek az oláh cigányok, másként a kereskedők, a kosárfonók és teknősök, megint másképp a vándorcigányok, egy azonban közös náluk: a karácsonyt valamennyien az év legnagyobb ünnepének tartják. A keleti országrészben élő cigányok például sokan még ma is saját kezűleg készítenek jászolt a kis Jézusnak, vagy legalább szalmát szórnak a szoba sarkába annak jeleként, hogy hozzájuk betérhet a szállást kereső József és Mária. Hogy messziről is lássák a hívogató fényeket, a gyertyáknak egész Szenteste nem szabad kialudniuk. Néhol az egész család hajnalig virraszt, és az egyszerű vacsorát is szertartásos módon, a földre terített, gyűrt abroszról fogyasztják el, mint hajdan a szegény pásztorok. Hajnaltájban tálalják fel a kocsonyát, és ekkor már pálinkával koccintanak Jézus megszületésének örömére. Régebben a házak előtt és a templom előtt tüzeket is gyújtottak, ez a szeretet lángját és a téli napforduló után győzedelmeskedő világosságot jelképezte, de mára ez a szokás csak a Balkánon maradt fenn.

Amint Lýdia Lehocká, a Nyitrai Konstantin Egyetem Roma Kultúra Tanszékének tanára elmondta, a Szlovákiában élő romák számára ez az ünnep elsősorban a nagy családi összejövetelekről és kibékülésekről szól. „Ha a szűkebb vagy tágabb famílián belül volt valamilyen konfliktus, azt ilyenkor akár közvetítők útján is, de biztos elsimítják, mert az új évet nem lehet haraggal kezdeni. Mivel a roma kultúra nagyrészt szájhagyomány útján terjed, a karácsony este is javarészt az elhunytakra való emlékezéssel, régi történetek felelevenítésével telik. Az előkről sem feledkeznek meg, ilyenkor mindenki mindenkit meglátogat és elmondja a jókívánásait, ez lényegében a roma közösség összetartozásának és összetartásának a kifejezése. A bőség és boldogság ünnepével kapcsolatban azonban nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy nagyon sok roma családban a karácsony is beleszűrkül a többi hétköznapi nyomorába. A szegénység kiöli az emberekből az ünnepi készülődés örömeit. Ha valahol az állandó nélkülözés ver tanyát, azt egy idő múlva az igénytelenség is követi, és a hagyományok lassan feledésbe merülnek. Nagy kár, mert a Megváltó a szegények számára is megszületett, és a betlehemi csillag elsősorban nekik üzen, hogy ők is Isten szeretett gyermekei.”

(Forrás: Vrabc Mária. [www.romnet.hu](http://www.romnet.hu))

## Hanuka

Az ünnepek idejét az időszámítás, és annak megfelelően a naptár határozza meg. Egyes népek (arabok, zsidók, kínaiak) időszámítása a holdhónapon alapszik, másoké, pl. európai vagy a keresztény kalendárium a szoláris időszámításon.

A zsidó időszámítás a világ teremtésével kezdődik (ez a Julián naptár szerint Kr. e. 3761. október 7-ének felel meg), ettől fogva 1980-ban pl. 5740 év telt el. Az év fordulója néhány hónappal megelőzi a Gergely naptár szerinti újévet. A hónapok (attól függően, hogy a hivatalos időszámítás mely hónapjaival esnek nagyjából egybe) a következők:

Tisri (szeptember vagy október)

Hesván (október vagy november)

Kiszlév (november–december)

Tévét (december–január)

Sevát (január–február)

Ádár (február–március)

Niszán (március–április)

Ijjár (április–május)

Sziván (május–június)

Támnuz (június–július)

Áv (július–augusztus)

Elul (augusztus–szeptember)

(Szökőévben a 13. hó ádár után ékelődik be, a neve ádár séni.)

A legismertebb zsidó ünnep a szombat. A többi nagyobb ünnep vagy zarándok- vagy bűnbánati ünnep, ezeket két történeti eseményhez kapcsolódó örömmünnep, a Hánukká és a Purim egészítik ki.

A Hánukká-Chanuka (hanüke) „avatás”, „újjászentelés” a kiszlév hó 25-étől tart nyolc napon át. Az egyetlen olyan ünnep a zsidó kalendáriumban, amely vitathatatlanul történelmi eseménynek van szelelve: i.e. 164-ben Juda Makkábi serege legyőzte Júdeában a pogány hódítókat, és győzelme után Juda megtisztította a pogány istenek imádasával meggyalázott jeruzsálemi szentélyt, a zsidó életet pedig a hellenizmustól. Ezekhez az eseményekhez fűződik a Hánukká legendája. Eszerint Juda a visszafoglalt szentélyben mindössze egyetlen kis korsó olajat talált, amelyet a görögök nem szentségtelenítettek meg a szertartásaikkal. Ennyi olaj csupán egyetlen napig lett volna elegendő a templomi mécsekhez. De csoda történt: az olaj elegendőnek bizonyult nyolc napig, s ezalatt gondoskodhattak ismét a szükséges tiszta olajról. Ennek a csodának, illetve a

szentély újjáavatásának emlékére gyűjtják jámbor zsidó családokban a nyolcágú gyertyatartó vagy mécses, a menora lángjait, az első este egyet, azután naponta mindig eggyel többet, meg-hitt szertartás közepette.

A Hanukká ünnepe[n] [...] a szülők apróbb ajándékokkal örvendeztették meg gyermekeiket, akik ilyenkor szívesen játszottak a fából faragott vagy ólomból öntött pörgettyűvel, a trendelivel (vagy trenderlivel), ennek négy oldalán négy héber betű jelezte, hogy nyert e valaki vagy veszített. A „bank” dió, mogyoró vagy cukorka volt. A négy betűt úgy is értelmezték, mint egy mondat négy szavának rövidítését: „Nagy csoda esett ott” – mármint i. e. 164-ben a jeruzsálemi szentélyben.

(Szokás Hánukká estéin kvitlizni is. A kvitli kártyajáték, lényegében azonos a huszonegyessel.)

### *Chanuka és karácsony*

1) *Zsinagógáinkban és a zsidó otthonokban újból fellobbantak az egyik legszebb ünnepünket, a fény ünnepét, a nagy történelmi hagyományokkal rendelkező chanukát köszöntő lángok. Égnek a gyertyák, s pislákoló lángjuk mellett búvkörébe vonz az ókori történelem.*

*Schöner Alfréd főrabbi, Ph.D: Chanuka 5762*

### *Hellenizmus és judaizmus*

Két fogalom, két karakter, mely különbözik egymástól, mely formálólág hatott az emberiség kultúrájára. A hellén gondolkörben élők mindig alkotókedvű, az élet különböző szeszélyeit ki-próbáló embert neveltek. Klasszikus vonalú épületek, szép formájú szobrok kerültek ki a mesterek kezéből. A szír–görög kultúrának szerves része volt a testfejlesztés. Törekedtek az ideális testi szépség kialakítására. Sportjátékokat, lovasversenyeket, olimpiákat rendeztek. Versenyzett az ember, az arénában viaskodott az állat. A görög művészet két istenségnek hódolt. Dionysosnak és Apollónak. Dionysos a bor, a kicsapongás, az extázis, a dal, a zene, a tragédia istene. Apolló a békéé, a pihenésé, az esztétikai érzésé, a logikai rendé, a festészeté és a szobrászaté. Az e kultúrkörben élő emberhez talán Dionysos állt közelebb. Kívül fény derű, pompa, de belül a sötét sikátorok leple alatt elégedetlenség és fájdalom honolt. Érdekeikről ritkán szólt a törvény.

„A könyv népe” – így hívták az ókorban a zsidóságot. Nem véletlen ez a meghatározás, sőt nagyon is tudatos. Életüket nem azok a tényezők határoztak meg, melyek a szír–görögökét. A Szentélyen kívül nem voltak megcsodált épületeik, sehol sem emelkedtek nagyjaikat megörökítő szobrok. Nem voltak hívei a testkultúrának. A zsoltáros így énekel: „Nem a lovak erejére vágyakozik,



nem a testi erőben leli örömét.” A szellemre vágyakoztak. A bibliai gondolkodás, majd a talmudi eszmevilág lényeges számukra. Vallják az emberiség egységét, a felebaráti szeretetet, mások és saját jogaik védelmét. Hirdetik a hit fontosságát, eszményét. Kötelezővé teszik a szenvedések enyhítését. Követelik a munkát, az alkotás és a teremtés szükségességére hívják fel a figyelmet. Tanítják az igazság szeretetét, a szerénységet. Példaképpül állítják az erkölcsi tisztaságot, embertársuk javának előmozdítását. Mindenek előtt, s mindenek felett vallják Isten egységét. A Láthatatlanét, ki emberi érzékszervekkel nem észlelhető, ki téren és időn felül helyezkedik el.

A hellenizmust, a görög gondolkodást erőszakkal terjesztették a Földközi-tenger medencéjében. A nép, mely behódolt, a vallás, mely a hódító hitbe beleolvadt, fennmaradhatott. Júdea népe azonban nem fogadta el az idegen uralmat. Az egyistenhit meggyőződésével, az igazság biztos tudatával szívükben keltek fel a makkabeusok, hogy kiűzzék a betolakodókat.

Győzelmük emlékére lobbannak fel a zsinagógai, a köztéri, s az otthoni chánukijában, az ünnepi gyertyatartóban, a chanukai lángok.

2) *„Van olyan szellemi forrás, mely megerősíti a hősokeket, van, amely erőt ad a gyengülőnek. Van, amely naggyá teszi a szerényt, s van, amely szilárdítja a lankadót.”*

*(Jálkut Simoni, Joel 4.)*

A zsidóság olyan szellemi forrásból merített, mely erőt adott neki, mely erőssé tette és megszilárdította. A hit forrásából táplálkozott Mátitjáhu hősiessége, ez segítette a győzelem, s a vallásszabadság kivívásában.

A Talmud röviden meséli el a zsidóság fennmaradásáért vívott harcát.

*(Sábát 21/b)*

Folytatólagosan találhatjuk Hillél és Sámáj, a két iskolateremtő rabbi vitáját a gyertyagyújtás rendjéről. Érvek, és ellenérvek csatájában győz a köreinkben máig is elfogadott gyakorlat.

„A növekvő számú gyertyák” elvét alkalmazzuk. Így az itt található hilléli mondásnak alkotókészsége, szellemformáló ereje, s alakító hatása van.

Amikor a chanuka-gyertyákat fokozatos sorrendben gyújtjuk, vallási kötelezettségünk mellett hitet teszünk e gondolat mellett is. Hiszünk az alkotás szépségében. A fokozatosan megszerzhető-megszerzendő ismeretek lelki és szellemi gazdagodásunkat segítik elő.

A chanuka-mécsek vessenek fényt, világosságot az útra, melyen járni kívánunk. Hűek akarunk lenni önmagunkhoz, hogy eleget tegyünk a makkabeusi elvárásnak. Emlékeink élednek fel, amikor hálatelt szívvel fordulunk az Alkotó felé és énekeljük a Máóuz cur ismert dallamát. E nyolc nap zsoltárimájából idézek:

„Magasztallak, Örökkévaló, mert megmentettél, s nem hagytad, hogy ellenségeim káromon örvendjenek.”

(Zsoltárok 30.1)

### *A csodák 8 napja*

Mi a hanuka? A Talmud erre így válaszol: „...Kiszlév 25-én... amikor a görögök bementek a (jeruzsálemi) Szentélybe, megszenteltelenítették az ott lévő égőolajkészletet. És amikor felülkerekedtek a Hasmóneusok és legyőzték őket (a görögöket), kerestek, de nem találtak csak egy kis korsó olajat, mely érintetlen volt és rajta a főpap pecsétje. Nem volt ebben a korsóban csak annyi olaj, amely egy napra volt elég, de csoda történt és (a meggyújtott menóra) nyolc napig égett. Egy évre rá (Kiszlév 25-ét és az ezt követő 8 napot) ünnepnek nyilvánították, hálaimával és dicshimnuszsal”.

(Sábbát 21.)

„Hanuka (más írásmóddal: Chanuka vagy Chanukka, a szó jelentése: megszentelés, megtisztítás) az egyik legnagyobb, nyolc napig tartó zsidó ünnep: a fény ünnepe, amely egy csodára emlékeztet. A hagyománynak megfelelően nyolc napon keresztül meggyújtják a nyolcágú menóra (Chanukkia) egy-egy újabb gyertyáját. A Hanuka története időszámításunk előtt 164-re megy vissza, amikor a makkabeusok győzelmet arattak IV. Antiochus szír uralkodó felett. A János evangéliumában szereplő említés a legkorábbi írott forrás erre az ünnepre vonatkozóan, hiszen a Tanach (Tóra, Próféták és Írások), vagyis az Ószövetség könyvei erre az időre már teljességükben elkészültek. Egyedül Dániel könyve utal profetikusan erre az ünnepre. Az apokrif Makkabeusok könyve (I.–II.–III.–IV.) tartalmazza ezen események történelmi leírását. Az Egyiptomban legyőzött Antiochus a veresége feletti keserűségét élte ki Júdea megtámadásával, útja során férfiakat, nőket, gyermekeket mészárolva. Elfoglalta a jeruzsálemi templomot is. A templomból elhurcolta az arany menórát és templomi edényeket, és Izrael Istene iránti megvetését kifejezendő, disznót áldozott fel a Templomban Zeusz tiszteletére. Megtiltotta a zsidó nép számára a körümetékedést, a Sabat megtartását és a kóser étkezési szabályok gyakorlását. Megparancsolta, hogy a Templomban egyedül disznókat szabad áldozni. Ő maga is megfőzött egy disznót a Templomban, levét pedig a szent Tóra tekercsre öntötte. A szír katonáknak pedig megparancsolta, hogy ezeket a rendelkezéseket tűzzel-vassal tartassák be a néppel. Egy napon, amikor Modi'in városában egy szír katona egy Mattitjahu haMakkabi (a makkabi szó kalapácsot jelent) nevű papot és családját arra kényszerített, hogy disznót áldozzanak, Mattitjahu megölte az első zsidót, aki engedett a kényszernek, majd végzett a szír

katonával, és kíséretével. Így kezdődött a lázadás. Mattitjahu halála után fia, Jehuda (Júdás) vette át a zsidó felkelés vezetését és vezette győzelemre az először gerillaharcot vívó, majd nyílt háborút folytató zsidókat. Kiszlév hó 25-ik napján a Templomot újra Istennek szentelték, és új oltárt állítottak fel. Újra meggyújtották az „örökmécsest” (nér támid), de csak egy napra való megszentelt olívaolajat találtak. A Makkabeusok 2. könyve számol be arról a csodáról, miszerint az olaj mégis nyolc napon át égett, amely idő éppen elegendő volt arra, hogy előállítsák az állandó égetéshez szükséges mennyiséget. Hanuka posztbiblikus, azaz a bibliai idők utáni ünnep. Azt a Misna nem említi, aminek több magyarázata is lehetséges. Az egyiket Chátám Szófer, neves pozsonyi rabbi adja, aki szerint Jehuda, a Fejedelem, a Misna szerkesztője, Dávid király leszármazottja volt, a Hasmoneusok pedig, akik a szír–görög elnyomók elleni felkelést vezették, – és később dinasztiát is alapítottak – leviták voltak, akik nem tartoztak az uralkodó Júda törzshöz. Ilyeténképpen Jehuda, a Fejedelem, trónbitorlóknak tekintette őket, és úgy tett, mintha nem is léteznének. Mint általában a zsidó ünnepek, ez is bensőséges, családi ünnep, de van egy különleges jellege. Kötelezővé teszi a csoda közhírré tételét (pirszum hánész), ezért a Menórát ki kell tenni az ablakba. A Hanuka változó ünnep, 2002-ben november 29. és december 6., 2003-ban december 20. és 27. között ünneplik.

*(Élő vallások, A zsidók története Magyarországon, Rabin)*

*(Forrás: [http://www.valtozovilag.hu/valtozo\\_vilag\\_enciklopedia.htm](http://www.valtozovilag.hu/valtozo_vilag_enciklopedia.htm))*

### *A hanuka ünnepéről*

Az idén (2004) meglehetősen korán, december 7-én kedden este köszönt be az egyik legkedveltebb történelmi emléknepünk, a hanuka ünnepe. Ettől kezdve nyolc napon át, esténként meggyújtjuk a 8 + 1 ágú gyertyatartón, a hanukai menórán a színes gyertyákat, minden este eggyel többet, mert „szent dolgokban mindig csak növekedni szabad”. Megajándékozunk egymást, különösen a gyermekeket, s a család együtt tölti az estét, vacsorával, játékkal, kedves beszélgetéssel.

Az üldöztetés évszázadai alatt a hanuka-lángok befelé világító fénye adott erőt és melegséget a sokat szenvedett népnek. Had idézzünk bizonyítékul egy régi-régi történetet, amely a középkori mainzi zsidóság emlékkönyvében, a Memórbuchban maradt fenn: „Közvetlen az ünnep előtt meghalt a város püspöke, s ezért rendeletet hoztak, hogy egy álló héten át semmilyen fény ne világítson a város területén. A zsidók kétségbe esve fogadták a hírt, ellenségeik pedig kíváncsian várták: hogyan ünneplik majd meg a hanuka vidám napjait?

Elérkezett a hanuka első estéje, a gyertyagyújtás ideje. A hívő zsidók a sötét zsinagógában gyülekeztek, élükön a rabbi. Ellenségeink a templom a környékén álltak lesben, hogy kár-

örömmel figyeljék a szomorúvá lett ünnepet, vagy ha megszegik a törvényt, azonnal följelentsék zsidó polgártársaikat. Az istentisztelet után kellett volna meggyújtani a hanukai lámpást. A rabbi ekkor magához hívatta a gyerekeket. El kezdett mesélni nekik a makkabeusok hősi küzdelméről, hogyan harcoltak eleinte a hegyekben megbújva, majd nyílt ütközetben a szír-görög elnyomókkal szemben, miképp szabadították fel Jeruzsálemet, hogyan távolították el a bálványokat a meggyalázott Templomból, hogyan találták meg a hosszas keresés után a piciny olajkorsót és hogyan égett az csodálatos módon nyolc napon át...

A történetet hallva a gyerekek egyre lelkesebben figyeltek, szemeik csillogni kezdtek. Ekkor a rabbi felállt és így szólt szüleikhez:

– Nézzetek gyermekeitek szemébe! Lássátok azt a fényt, amely bennük tükröződik! Ezekre a lángokra mondjátok el a hanukai áldást!

A zsinagógában ekkor felcsendült a vidám ének, a sötétben a hagyományos hanukai dalok egyre nagyobb örömmel és önbizalommal hirdették az ünnepet. A templom körül álldogálók egyszerűen nem értették, mi történt. Fény nem szűrődött ki a zsinagógából, ám odabent mégis ünnepi jókedv honolt. Végül a zsidók ellenségei megszegyenülten haza sompolyogtak...”

A hanukai lámpás apró gyertyái legfeljebb fél óráig égnek. Gyenge fényük nem képes bevilágítani még egy kis szobát sem. Mégis, évezredek történelmének visszfénye rajzolódik ki bennük, s a pislákoló lángok meghitt otthonná tudják varázsolni a lakást, a szeretet fényeit képesek felérezteni lelkünk mélyén.”

(Forrás: <http://www.zsido.hu/vallas/hanuka.html>)

l. még [http://www.juedisches-museum-berlin.de/weihnukka/index\\_e.html](http://www.juedisches-museum-berlin.de/weihnukka/index_e.html))

### *A trenderli*

Hanuka ünnepének legkedveltebb játéka valahol Közép-Európában, az askenázi zsidóság körében alakult ki a középkor végén. Az apró pörgettyűt (jiddis eredetű szóval trenderli, trendelli vagy trendedli, héberül szövívon) eredetileg ólomból öntötték, amely művelet közvetlenül a téli örömnünnepet megelőzően eseményszámba ment a zsidó családok körében. Később fából faragták, a cári Orosz-Lengyelország gazdagabb vidékein ezüstből készítették, manapság azonban már mindenféle anyagból való (csont, üveg, porcelán, sőt műanyag) trenderlivel is találkozhatunk.

Jellegzetessége, hogy négy oldalán egy-egy héber betű helyezkedik el: nun, gimel, hé és sin. Ezek egy közismert, az ünnep lényegével kapcsolatos mondás kezdőbetűi, amelynek feloldása

így hangzik: Nész gadol hájá sám, vagyis „Nagy csoda történt ott”, mármint az ókori Jeruzsálemben. A zsidó főváros és a Szentély felszabadítása után ugyanis meg akarták gyújtani az öröklámpást, a menórát, csak hogy nem találtak tiszta, megszentelt olajat. Új olaj sajtolásához pedig nyolc napra lett volna szükség, Végül egy kis korsó olaj mégis előkerült, s az csodás módon 8 napig égett...

A négy héber betűt a középkelet-európai zsidók a maguk jiddis nyelvén átértelmezték, s úgy oldották fel, hogy az a játék szabályait is jelentette. Kezdetben a játékosok egy-egy pénzt, diót, mogyorót vagy babot helyeznek középre, majd felváltva pörgetnek. N = nist, ha erre esik a pörgettyű, semmi sem történik, G = ganc, amikor a játékos elnyeri az egész bankot, és mindenki kénytelen újra egyet-egyet a középre tenni. H = halb, ilyenkor a játékos a bank felét nyeri el, páratlan szám esetén a kisebbik felét. S végül, ha S = stel-ájn szerepel a trenderli felső oldalán, a résztvevőnek egyet be kell tennie.

A pörgettyű játékát különösen a gyerekek kedvelik, s legalább addig szokták játszani, amíg a hanukai lámpás fényei égnek. A hagyomány szerint ugyanis ebben az időben sem az asszonyoknak, sem a gyerekeknek nem szabad sem dolgozniuk, sem tanulniuk, mert – úgymond – ők is aktívan részt vettek a makkabeus szabadságharcban.

A négy héber betű:

1 = Nun

# = Gimel

% = Hé

: = Sin

*Raj Tamás*

(Forrás: <http://www.zsido.hu/vallas/hanuka.htm>)

### 3.3.7 Szavaink

Szavaink eredetének, formájának és hangzásának tanulmányozása izgalmas kalandot ígér a vállalkozó szellemű embernek, azoknak is, akik amúgy nem foglalkoznak hivatásszerűen nyelvészettel.



Török eredetűek a hittel kapcsolatos szavaink (Isten, ég, tündér, bűn, eskü, bűjt, búcsú, egyház, gyón, erkölcs stb.), családi elnevezéseink (apa, anya, hűg), színeink (sárga, kék, piros) valamint az állattartás és a növénytermesztés körébe tartozó szinte minden szavunk (barom, bika, borjú, disznó, gyapjú, ír, karám, kecske, komondor, köpű, kos, kuvasz, ökör, ól, serte, teve, tinó, túró, tyúk, üñő, ürű; alma, arat, árok, árpa, borsó, búza, csűr, dara, dió, eke, gyom, gyümölcs, kender, kert, komló, kökény, körte, ocsú, orsó, őröl, tarló, tiló, torna, sarló, szór, som stb. Ősiráni szavak pl. a tehén, a fej stb. A borkultúrával kapcsolatos szinte minden szavunk török eredetű: szőlő, bor, csiger, seprő, ászok, szűr stb. Nyelvünkben feltűnően sok a török eredetű állam- és közélet szempontjából használatos szó, mint az ál, bátor, bér, betű, bilincs, bíró, bocsát, boszorkány, búbáj, bő, bölcs, börtön, csata, csősz, érdem, gyaláz, gyanú, gyűlöl, imád, ír, kín, koporsó, kölcsön, orvos, sereg, sír, tanács, tanú, telek, terem, tolmács, tor, tömény, törvény, úr, üdül, ünnep stb.

(Forrás: [www.istvandr.kiszely.hu](http://www.istvandr.kiszely.hu))

## **Gyakorlat: Héber–jiddis és cigány szavak a magyarban**

TOTÓ

### **A gyakorlat célja:**

- Annak tudatosítása, hogy az együtt élő népek, kultúrák gazdagítják egymást, átvesznek szavakat, kifejezéseket egymástól.

**Csoportméret:** 4-6 fő

**Időigény:** 20-25 perc

### **Anyagszükséglet:**

- Totó: Mit gondolnak, mit jelentek és honnan erednek az alábbi szavak?
- Táblázat egy példánya csoportonként.





## TOTÓ

Mit gondolnak, mit jelentek és honnan erednek az alábbi szavak?

	<b>Jelentés</b>	<b>Eredet</b>
dalesz		
suska		
coresz		
pech		
csoro		
csávó		
tréfli		
abrakadabra		
lóvé		

**Megoldás:**<sup>2</sup>

Szó	Jelentés	Eredet
dalesz	nyomor, nélkülözés, rossz anyagi helyzet	jiddis
suska	1. pénz 2. csuhé (szláv) 3. gubacs, toboz (szláv)	cigány
córesz	szegénység, nyomorúság, baj, szenvedés	jiddis
pech	balszerencse	német
csóró	1. szegényes, elhanyagolt külsejű; 2. ilyen ember 3. fiú, férfi, ember	cigány
csávó	férfi	cigány
tréfli	1. a zsidó vallási előírások szerint tisztátalan, tilos étel 2. gyanús, nem megbízható 3. silány, vacak	jiddis
abrakadabra	1. varázsige, bűvös jel 2. titokzatos, értelmetlen 3. irkafirka.	görög–latin eredet
lóvé	pénz	cigány

<sup>2</sup> Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1979.  
Magyar Értelmező Szótár. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1987.

### 3.3.8 Közmondások

A közmondások, szólások nagyon gyakran a közösségek, kultúrák értékeit, normáit közvetítik. Mélyen a közösség tudatába vésődnek, és generációkon át hagyományozódnak. Az egymás közelében élő kultúrák, közösségek közmondásai és szólásai között sok a hasonlóság. Erre adunk néhány példát az alábbiakban.

#### GYAKORLAT: KÖZMONDÁSOK

##### **A gyakorlat célja:**

- A közös normák tudatosítása a különböző korokban és kultúrákban, nyelvekben

**Csoportméret:** 4-5 fő

**Időigény:** 20-25 perc

##### **Anyagszükséglet:**

- Közmondások forrásanyag egy példánya kiscsoportonként

##### **Folyamat:**

1. A résztvevők alakítsanak 3-5 fős kiscsoportokat.
2. A kiscsoportoknak osszuk ki a Közmondások forrásanyagot.
3. Olvassák el a különböző eredetű közmondásokat, és jelöljék meg azokat, amelyeknek ismerik a magyar nyelvben közismert változatát.
4. A csoportok ismertessék az általuk azonosított magyar közmondásokat, és nevezzék meg a másik nyelvhez, kultúrához kötődő változatát is.
5. Beszéljék meg röviden, hogy milyen érzés volt ismerős közmondásokkal találkozni a forrásanyagban.



## KÖZMONDÁSOK

„A közmondások egyúttal a legnemzetközibb műfajt képviselik. Ezt tanúsítva néhány olyan közmondást idézünk, amelynek magyar párhuzamai is vannak:

Ňi je ťecko zlato, čo sa bliťíí. – Nem mind arany, ami fénylik.

Poznať vtáka po pieri a človeka po reči. – Madarat tolláról, embert barátjáról

Kto druhimu jamu kope, sám do nej spaňe. – Aki másnak vermet ás, maga esik bele.”

(Forrás: Gyivicsán Anna – Krupa András: *A magyarországi szlovákok – Népköltészet Változó Világ 16.] A tudás 365 napja IV. évfolyam.)*



Föl ne riaszd az alvó oroszlánt.

Tegnap bújt ki a tojásból – s ma a héját is utálja.

Egy cölöphöz két lovat ne pányvázz.

Munkába vett vasat rozsdá meg nem fog.

Gazdag embernek kakasa is tojik.

Lapályon a halom hegynek hiszi magát.

Ki a vizet hordta, az törte a korsót.

Farkas a szőrét váltja bár, de szokását nem váltja.

Kétszer mérj, egyszer vágj.

Mai munkát másnapra ne hagyj.

A vasat izzásakor verik.

Amit vetsz, azt aratsz.

Sietve járó elmarad az úton.

Lassan járó a hegyeken túljut.

Aki két székre ül, hamar leesik.

Olcsó húsnak leveese ízetlen.

Mai tyúk a holnapi lúdnál többet ér.

Egy kőből fal nem lesz.

Körte a fájától messzire nem hull.

Az igazat szőlőt kilenc faluból elűzik.

(Forrás: Buda Ferenc: *Kimondott szó – kilőtt nyíl. Török népek szólásai és közmondásai. Terebess Kiadó, Budapest, 1998.*) Elektronikus kiadás: Terebess Ázsia E-Tár

Decsi számos közmondását, szólását ma is úgy vagy csaknem úgy mondjuk, mint négyszáz éve. Néhány példa mai helyesírással (ő pl. a cs-t cz-vel vagy ritkábban ts-sel, a c-t tz-vel, a j-t i-vel vagy y-nal írta):

Kücsiny a bors, de erős.

Te sem vagy jobb a Deákné vásznánál.

Nagy fába vágta a fejszét.

Szemérem (ma: szégyen) a futás, de hasznos.

Ember kell a gátra.

Gazda nélkül vet számot.

Igen tud hajdú harangot önteni.

Jó volnál halálnak.

Az igazmondás betöri embernek fejét.

Lassan járj, s hamarabb eljutsz.

Jótett helyébe jót ne várj.

Semmit sem hoz a konyhára.

Közös lónak túros (azaz: feltúrt, sebes) a háta.

A Krisztus koporsóját sem őrzik heiában (azaz: ingyen).

Sok lúd disznót győz.

Oly messze van tőle, mint Makó Jeruzsálemtől.

Aminemű mosdót te énnékem tartasz, én is olyan kendőt tenéked. (Ma: Amilyen a mosdó, olyan a törülköző.)

Nem akarásnak nyögés a vége.

Jó pap holtig tanul.

Jobb ma egy veréb, hogynem holnap egy túzok.

Zsák meglelte foltját.

E közmondások között jó néhány olyan is van, amelyik európai közmondás, a közös kulturális örökség, a görög–római klasszikusok, a Biblia és a középkori latinság révén Európa számos nyelvében megtalálható. Ilyenek például a következők:

Ajándék lónak nem kell a fogát nézni (középkori latin, Szt. Jeromos).  
Talán azt várod, hogy sült galamb menjen a szádba.  
Egyik kéz a másikat mossa (Epikharmosz).  
Ne tarts kígyót kebeledben (Aiszóposz).  
A szálkát más ember szömében meglátod, a gerendát pedig a magadéban nem látod (Biblia).  
Csak addig nyújtózzál, ameddig a lepel (ma takarót mondunk) ér (Biblia).  
Hívatlan vendégnek ajtó megett helye.  
Varga ne tovább a kaptánál (Plinius).  
Aki másnak vermet ás, maga esik bele (Biblia) stb.

Ugyanúgy, mint azt a magyar szavak eredetének vizsgálatokor tapasztaljuk, a szólások és közmondások közt is van néhány, amelyeknek a szomszédos szláv nyelvekben van közeli megfelelőjük. Ilyenek például Decsi gyűjteményében:

Sok bába közt elvész a gyermek.  
Ne hányj borsót a falra.  
Meghalt a gyermek, s elkölt a komaság.  
Olcsó húsnak híg a leve.  
Sok lúd disznót győz.  
A kecske sem menne a vásárra, de csapják hátul.  
Néma gyermeknek anyja sem érti szavát.  
Forrás: Paczoly Gyula: Baranyai Decsi János és régi közmondásaink. (Kortárs)  
<http://www.kortarsonline.hu/0204/paczoly.htm>



Román aforizmák, közmondások:  
Aki hibátlan lovat keres, járhat gyalog.  
Ha el akarod veszíteni a barátodat, adj neki pénzt kölcsön.  
A hallgatás a tudatlanok menedéke.  
Egyetlen csepp epe megkeseríti a mézet.  
A hazug szájából az igazat sem hisszük el.

*Forrás: Beke György: Aforizmaíró vándorkereskedő: bevezetés Cilibe Miise aforizmáihoz  
(Múlt és Jövő)*

[http://www.multesjovo.hu/hu/content\\_one.asp?ContentID=205&PrintedID=13](http://www.multesjovo.hu/hu/content_one.asp?ContentID=205&PrintedID=13)

## 3.4 Kultúrák és konfliktusok



### 3.4.1 Konfliktusok és jellemző konfliktus-megoldások

#### Cél:

- Tudatosítani a résztvevőkben, hogy a konfliktusok, a problémák mindennapi iskolai életünk részei.
- Tudatosítani a résztvevőkben, hogy a konfliktusok kezelésére, megoldására elsajátítható technikák, módszerek vannak, amelyek segítségével megelőzhető, hogy elmergesedjenek emberi kapcsolataink.
- Tudatosítani a résztvevőkben, hogy a konfliktusok, illetve a problémák megoldása kreatív, alkotó tevékenység, tanulási folyamat.

#### Kulcsszavak:

konfliktus, érdekesztés/-győztes, feszültség, indulat

probléma, együttműködés, tárgyalás, kommunikáció kompromisszum

A konfliktus mindennapi életünk része. Lehetőséget adnak magunk és társaink jobb megismerésére, nagyon sokat tanulhatunk belőlük, s ezt a tudást a fejlődés, a pozitív irányú változás szolgálatába állíthatjuk.

A konfliktusok megoldása során lehetőleg kerüljük el a mások mindenáron való legyőzésének csábítását. Tudatosságunk segíthet abban, hogy a konfliktust elemezni tudjuk [mi az oka, milyen mélységű, kiket érint; mennyire fontos(ak) az emberi kapcsolat(ok) – ha fontos(ak), érdemes olyan megoldást keresni, amely megőrzi (helyreállítja) a jó kapcsolatot].

A konfliktusok kialakulását már jó előre különböző jelzésekből érzékeltetni lehet, amelyekre érdemes figyelni és reagálni rájuk, mert a megelőzés, az elmergesedés megakadályozása könnyebb, mint egy alaposan elrontott helyzet javítása. A konfliktusok kezelésének egyik kulcsa a hatékony, tisztázó kommunikáció, súlyosabb helyzetben a konfliktusok megoldása tárgyalásos úton. A tárgyalások során számba kell venni minden körülményt, minden szereplőt, érdemes

körbejárni az érdekeket, amelyek mentén a konfliktus, a probléma ésszerű, hosszú távú megoldást eredményezhet.

A személyes problémák megoldáshoz a legtöbb információval maga a személy rendelkezik, ezért azok megoldása az ő feladata, felelőssége, és ő is viseli a választott megoldás következményeit.

A közösségi problémák megoldásának felelősségét a közösség vállalja, és a megoldás következménye is az egész közösséget érinti. Ezért érdemes egy kis csoportot összeállítani a probléma hatékony megoldására. Mindenkinek rendelkeznie kell elegendő és az összes szükséges információval, valamint elegendő időt kell biztosítani a megoldás kidolgozására.

A problémák lehetnek:

Egyszerűbbek, amelyek bizonyos ok-okozati, időbeli vagy más logikai összefüggések megbomlásából erednek. Ezek elemzése segít a probléma rendezésében.

Összetettek, amelyek nem rendezhetők egyértelműen, amelyek általában értékeket, magatartásokat, feltevéseket érintenek. Megoldásukra nincsen előre elkészített recept, intuitív gondolkodást igényelnek, amellyel új gondolatok, összefüggések, új formák megtalálása vezet el a megoldáshoz.

A problémamegoldás és a konfliktuskezelés során az egyik jól alkalmazható technika az ötlet-roham/ötletbörze (brainstorming). A csoport (közösség) tagjai minden lehetséges (akár irreális) elképzelést felsorolnak, amelyek a probléma megoldásához közelebb visznek. Ezután a listán lévő javaslatokat elemzik, megbeszélik, majd rangsorolják, válogatják. Ez az első lépés, amelyben mindenki aktívan részt vesz. A további lépések: elemzés (melyik megoldás milyen előnyökkel jár, milyen hátrányos következményt von maga után), mérlegelés, megegyezés.

Kiváló módszer az esetelemzés is.



### 3.4.2 „A négy sziget” gyakorlat

„A sziget” című gyakorlat nyomán. In: All different, all equal. Képzők könyve. ISM, Budapest, 1999. 100. oldal

#### A gyakorlat célja:

- Tudatosítani a résztvevőkben, miként határozza meg a kultúra világszemléletünket, a jóról és rosszról vallott nézeteinket, hiedelmeinket.
- Tudatosítani azt, hogy emberek – csoportok – gyakran rákényszerülnek saját hazájuk elhagyására, és azokra a nehézségekre, amelyekkel az akkulturalizáció jár.
- Beszélgetés kezdeményezése a különböző kultúrájú emberek kommunikációs nehézségeiről, és arról, miként lehet ezeket a nehézségeket feloldani.
- Feltárni a kulturális „tabukat”, és beszélgetni a tolerancia lehetőségeiről és hatáiról.

**Csoportméret:** 16-20 (kisebb csoportlétszám esetén három csoport is elegendő)

**Időigény:** 120-150 perc

#### Anyagszükséglet:

- Instrukciós lapok
- Nagy papír és színes a címerek megrajzolásához

#### Folyamat:

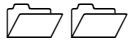
1. Osszuk a csoportot egyenlő létszámú kisebb csoportokra, és minden csoport számára alakítsunk ki egy nyugodt sarkot – lehetőleg a többi csoporttól minél távolabb. Minden csoportnak adjunk egy leírást saját szigetének kultúrájáról, és kérjük meg őket, beszélgessenek arról, hogy vajon mi lehet az oka annak, hogy az adott kultúra ezeket a szokásokat alakította ki, találjanak ki olyan vallást-világnézetet, amely megmagyarázza ezeket a szokásokat. Majd készítsék el szigetük címerét, amely jól kifejezi legfontosabb kulturális értékeiket. Bátorítsuk a csoportokat arra, hogy további szokásokat is felvegyenek a listára (de az instrukcióban adott szokásokat megváltoztatni nem szabad), amennyiben úgy találják, hogy az instrukció valamely fontos területen nem ad egyértelmű utasítást.
2. Miután minden csoport elkészült a címerével, mondjuk el a következő instrukciót:
3. Szörnyű természeti katasztrófa fenyegeti a szigeteket, lehet, hogy az egész lakosságot evakuálni kell. Küldjétek felfedezőket a többi szigetre, és tájékoztassátok arról, hova menekül-

hetnétek (minden szigetnek kell találni legalább egy megfelelő partnert, akivel meg is tud egyezni a letelepedés feltételeiről, de természetesen egy sziget több más csoportot is befogadhat).

4. Minden felfedező menjen vissza a saját csoportjába és számoljon be a tapasztalatairól.
5. Válasszunk ki két szigetet, ahonnan evakuálni kell az embereket, és kérjünk meg mindenkit, hogy keressen magának új lakóhelyet (a szigetlakók mehetnek együtt is és egyenként is). A játéknak akkor van vége, amikor mindenki elhelyezkedett egy másik csoportban.

**Megbeszélés:**

- Először kérdezzük meg az „evakuált” szigetek lakóit, hogy miért azt a szigetet választották, ahova mentek, és hogy miért együtt vagy külön-külön menekültek el.
- Milyen nehézségektől tartottak a másik sziget esetében (mit nem szerettek volna semmi-képpen feladni, illetve átvenni)?
- Mi történt, mit tanultak, hogyan hozható összefüggésbe a tapasztalatuk a mindennapi élettel? Voltak-e már hasonló tapasztalataik?
- Milyen kulturális tabuk léteznek társadalmainkban? Mi a szerepük és hogyan értelmezzük őket?
- Mi gátolja más kultúrák megértését?
- Tudnak-e olyan példákat mondani (múltból vagy jelenből), amikor két kultúra alkalmazkodott egymáshoz és ez a folyamat hasznos volt számukra?

**Instrukciós lap I.**

Olyan kultúrából származtok, ahol az emberek legalább kétméteres távolságot tartanak egymástól beszélgetés közben. Ha valaki közelebb menne, ezzel megsértené a másikat. Nők és férfiak egyenrangúak. Csak ugyanilyen kultúrájú emberekkel házasodtok, nem szeretetik az idegeneket. Húsfélékből csak halat esztek, mert a hal vízben él, és ezért tiszta állat. Nem hisztek semmilyen istenben, ateisták vagytok, butának tartjátok azokat az embereket, akik isteneket bálványoznak.



### **Istrukciós lap II.**

Olyan kultúrából származtok, az emberek legfejebb féllépésnyire állnak egymástól beszélgetés közben. Ha valaki távolabb menne, ezzel megsértené a másikat. Kultúrátokban a nőknek van több hatalma, idegenekkel csak ők tárgyalhatnak. A nők választanak házastársat is, mindig egy másik csoportból, hogy elkerüljétek a csoporton belüli viszályokat. Vendégszerető nép vagytok, szívesen találkoztok más népekhez tartozó emberekkel. Egy istenben hisztek, a delfin istenben. Kultúrátokban tilos a vízi állatok elfogyasztása, hiszen azok a delfinekhez hasonlóan vízben élnek.

**Instrukció lap III.**

Olyan kultúrából származtok, ahol az emberek sohasem néznek egymás szemébe, mert az súlyos sértésnek számít. Kultúrátokban a férfiak a dominánsok, idegenekkel csak ők érintkezhetnek, de természetesen csakis férfiakkal. Mivel férfiak és nők között nagyon távoli a kapcsolat, ezért szinte mindegy, hogy kivel köt valaki házasságot, a házasság kizárólag a gyerekek nemzését célozza, a fiú gyeremekeket az apák nevelik 4 éves koruktól fogva, a lányok pedig az anyákkal maradnak. Vallásotokban egyetlen férfi isten szerepel, aki uralkodik az egész világ felett. A férfiak minden reggel hálát adnak az istennek azért, hogy nem nőnek születtek. Mivel a hús biztosítja a férfi számára az erőt, ezért legkedveltebb étkeitek húsból készülnek.

**Instrukciós lap IV.**

Olyan kultúrából származtok, ahol az emberek mindig egymás szemébe néznek, mikor beszélgetnek, és a szem lesütését gyanúsnak, rossz lelkiismeretre utaló jelnek tartjátok. Beszélgetés közben mindig megérintitek a másikat, hogy ezzel is kifejezzétek a neki szentelt figyelmeteket. Kultúrátokban az időseket különösen nagy tisztelet övezi (mindegy, hogy férfi vagy nő az illető). Minden fontos döntést az idősek hoznak meg, és az idegenekkel is ők tárgyalnak, ha elég őszintének tartják őket. A gyerekeket baráti kommunák nevelik fel, nincsenek stabil párkapcsolatok (vagy házasság) férfiak és nők között. Vallásotokban egy bölcs isten van, aki egyszerre férfi és nő, ő őrökdi a világ felett és olyan idős, mint maga a világ. Mivel a kort és az életet mindennél jobban tisztelitek, ezért vegetáriánusok vagytok, egyáltalán nem fogyasztotok állati eredetű ételt.

### 3.4.3 Gyakorlat: A tücsök és a hangya

#### A gyakorlat célja:

- Csoportok közötti konfliktusok elemzése.
- Tudatosítani a tanulóknak a különböző értékek, érdekek párhuzamosságát.
- Tudatosítani a jogokat és kötelességeket, a társadalmi munkamegosztást és szolidaritást.
- Fejlesztani a különböző kommunikációs, tárgyalási készségeket.

**Időigény:** 40 perc

**Csoportlétszám:** csoportonként 4-6 fő, maximum 24-25 fő

#### Anyagszükséglet:

- Színes filctollak
- Csomagolópapír
- Magnószalag, riportertermagnó,
- A Tücsök és a hangya történetének különböző változatai.



*1. csoport:*

Írjanak egy beadványt a Hangya Érdekvédelmi Szervezet nevében az egyenlő közteherviselés érdekében a Szociális és Családügyi Minisztériumhoz!

*2. csoport:*

Írjon tényfeltáró cikket a „Mezei Kurir”-ba „Mégfagyott Tücsök esete a Kamillás ösvényen” címmel!

*3. csoport:*

Készítsen rádióriportot egy közvélemény-kutatás alapján, amelynek során megkérdezik a vitában állók véleményét a mezei krízishelyzetről!

*4. csoport:*

Készítsen rövid televíziós hírt a mezei krízishelyzetről és a másik három csoport munkájáról!

*5. csoport*

Készítsen törvényjavaslatot az esélyegyenlőség növelése érdekében, különös tekintettel a tücsök hátrányos helyzetére!

*6. csoport:*

Készítsen plakátot, amelyen keresztül a szolidaritás értékére hívja fel a mező társadalmának figyelmét!

A humor ajánlott!





KÁNYÁDI SÁNDOR  
A TÜCSÖK ÉS A HANGYA

megunta tücsök a hosszú téli  
koplalásokat s hogy prózában versben  
évszázadok sőt ezredek meséi  
szerint mindig szégyenkeznie kelljen

elkezdte tanulmányozni a hangya  
életvitelét s borzasztó dologra  
döbbsent rá ki mit gyűjt beadja  
morzsaig beszolgáltatja a bolyba

szolga az egyén hősi csak az ópusz  
állapította meg elszontyolodva  
s rajtam röhög a volt szolga ezópusz

s ti szabadnak hitt társaim azóta  
is rajtam fenitek léha nyelvetek  
ki koplalok bár de szabadon cirpelek



## LA FONTAINE

## A TÜCSÖK MEG A HANGYA

A tücsök dalolt egyre, bár  
Ízzott a nyár,  
Úgyhogy mikor jött a komor  
Tél, része gond volt és nyomor:  
Még egy picinke kisdarab  
Legye vagy féрге sem maradt.  
Hát ment is a hangyához át  
Elpanaszolni nyomorát,  
És kérte, adjon néki kölcsön  
Zsákjába egy kis magot töltsön.  
Új aratásig, legalább.  
„Majd megadom, lesz erre gondom,  
Nyáron, tücsök-szavamra mondom  
A tőkét meg a kamatát.”  
Bosszantja a tücsök kalandja,  
Nem is adott magot a hangya. –  
De ezt kérdezte végre tőle:  
„Mit tettél a meleg időbe?”  
„Éjjel-nappal munkába voltam,  
Fűnek-fának folyton daloltam.” –  
„Daloltál? rendbe van, komám,  
Akkor ma táncolj, szaporán.” –

*(Kosztolányi Dezső fordítása)*

**Javasolt irodalom:**

- Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.  
Forgacs, Joseph P.: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1989.  
Hitt, William D.: A mestervezető. OMIKK, Budapest, 1990.  
Scott, Bill: A tárgyalás fortélyai. Novotrade, Budapest, 1988.  
Vastagh Zoltán (szerk): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995.

**Nyelvi, irodalmi játékok, vetélkedők:**

- Buda Béla: Kommunikáció és kultúra. In: Hidasi J. (szerk.): Szavak, jelek, szokások. Windsor Kiadó, Budapest, 1998. 9–18. oldal  
Falkné dr. Bánó Klára: Kultúraközi Kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok. Püski Kiadó, Budapest, 2001.  
Hársing Lajos: Irodalmi játékok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.  
Hegedűs Géza: Tudniillik tudni illik. Száz fogalomról röviden Göncöl Kiadó, Budapest, 1991.  
Linkemer, B.: A jó értekezlet titka. Park Kiadó, Budapest, 1989.  
Montagh Imre: Mondjam, vagy mutassam. Budapest, 1985.  
Montagh Imre: Tiszta beszéd. Budapest, Holnap Kiadó, 2004.  
Pease, Allan: Testbeszéd. Gondolatolvasás gesztusokból. Park Kiadó, Budapest, 1989.

### 3.4.4 Konfliktuskezelési stílusok. Osztzkodás

#### A gyakorlat célja:

- Az egyéni konfliktuskezelési stílusok azonosítása, tudatosítása.

**Csoportméret:** 6-25 fő

**Időigény:** 30-40 perc

#### Folyamat:

A konfliktusok gyakran azért kezdődnek, mert valamiből többen vagy többet szeretnének kapni, és senki sem kaphat annyit, amennyit szeretne. Ez a gyakorlat azt kívánja, hogy három ember osszon el néhány darab édességet (vagy bármi mást, pl. gyümölcsöt, koncertjegyet stb.) kétfelé.

1. Alakítsanak háromfős csoportokat! Hat darab édességet helyezünk el minden egyes csoportnál.
2. A három fő döntsön közösen arról, hogyan osztják el az édességet két ember között! A többség szavazata számít. Csak két ember kaphat édességet. Az is rendben van, ha egy ember kapja meg az összeset. Egyértelmű, világos döntést kell hozni arról, hogyan osztják el egymás között a csoport tagjai az édességet nem több mint két ember között.
  - Nem megengedett a szerencsére bízni! A csoport nem dobhat fel egy pénzérmét például, azért, hogy eldöntsék, melyik két ember kapja az édességet.
  - Nem megengedett a külön megállapodás sem! Az a két ember, akik az édességet kapják, nem egyezhetnek meg a harmadikkal, hogy majd az ebédjük egy részét megkapja.
3. A gyakorlat célja, hogy annyi édességet kapjon, amennyit csak lehet! Próbálja meggyőzni a másik két társát, hogy adják oda az összes édességet. Ha a két ember megegyezik, hogy elosztják az édességet egymás között (kihagyva téged), ajánljon fel egyiküknek jobb üzletet.
4. A többség szabálya! Amikor két tag üzleti megállapodásra jutott az édesség elosztásának módjáról, a döntés megszületett. Legyen biztos, és adjon a harmadik személynek egy lehetőséget még, hogy a kettő közül egyiknek ajánljon fel egy jobb üzletet.

5. Amint a döntés megszületett, azon nyomban válaszoljon az alábbi kérdésekre:
- Mit tettem azért, hogy én kapjam meg az édességet?
  - Milyen módon próbáltam ezt elérni?
  - Mit éreztem a tárgyalás alatt?
  - Mit éreztem a tárgyalás után?
  - Milyen módszereket alkalmazott a másik két társam?
  - Mit tanultam arról, hogyan kezelem a konfliktusokat?



## KONFLIKTUSKEZELÉS

Én hogyan kezelem?

Nagyon fontos, hogy tudatos legyen az általam alkalmazott konfliktuskezelési módszer. Az alábbi üres sorokba írd be, mit csináltál és mit éreztél a konfliktus ideje alatt!

*Az édesség felosztása*

Az általam alkalmazott módszer: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Amit éreztem: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



### 3.4.5 Iskolai konfliktusaink

#### A gyakorlat célja:

- Tudatosítani, hogy a konfliktus természet része az iskolai életnek.
- Számba venni a tipikus konfliktus-helyzeteket, a konfliktus okainak feltárása, azonosítása.

**Csoportméret:** 6-22 fő

**Időigény:** 50 perc

#### Folyamat:

1. A résztvevők készítsenek listát saját élményeik, tapasztalataik alapján az iskolai konfliktusokról. A résztvevők egyénileg dolgoznak. (5 perc)
2. A résztvevők alkossanak 4-5 fős csoportokat, és beszéljék meg a listákon szereplő konfliktusokat, és készítsenek fontossági sorrendet a konfliktusokról, gyakoriságuk és súlyosságuk alapján. (5 perc)
3. A két listáról válasszanak ki egy-egy konfliktust (a leggyakoribbat és a legsúlyosabbat).
4. A kiválasztott konfliktusokat elemezzék az alábbi szempontok alapján (15 perc):
  - Mik az okok, miből ered a konfliktus? Van-e nyilvánvaló vagy rejtett kulturális vonatkozása?
  - Kik a szereplői az adott konfliktusnak?
  - Kit vagy kiket érint érzelmileg mélyebben a konfliktus?
  - Melyek a külsődleges jegyei, jellemzői az adott konfliktusnak (hangerő, hangszín, stílus, kifejezések, gúnyolódás, megalázó megjegyzések, magatartásformák, gesztusok, fizikai erőfitogtatás, erőszak [érzelmi, verbális, fizikai, tettlegesség], stb.)?
  - Melyek a jellemző válaszreakciók (büntetés, megbeszélés, „szemet szemért, fogat fogért”, erőszak, végelláthatatlan vita, veszekedés, beletörődés, „okos enged – szamar szenved” stb.)?
  - Milyen érzelmi kísérő tünetei vannak?
  - Visszatérő-e az adott konfliktus a szereplők között?
  - Más szereplőkkel is hasonlóan játszódik le a konfliktus?
  - Az adott konfliktus két vagy többszereplős-e?
  - Az ismétlődő konfliktus megosztja-e a tanulói/tanári/szülői közösséget?



5. Tegyenek javaslatot a kiválasztott konfliktusok megoldására, enyhítésére vagy konstruktív átalakítására a *Problémamegoldás hat lépésben* segédanyag felhasználásával. (15 perc)
6. A csoportok ismertessék a csoportmunka eredményét.
7. Beszéljük meg a csoportmunka eredményeinek hasonlóságait és különbözőségeit. Miből adódtak az eltérések? Milyen tapasztalatokon alapulnak a megoldások? (10 perc)





## PROBLÉMAMEGOLDÁS HAT LÉPÉSBEN

<p><b>1. Szükségletek azonosítása</b></p> <p>Mit akarsz? Mi az, amire igazán szükséged van?</p>	<p>A konfliktusban érintett minden személynek válaszolni kell ezekre a kérdésekre anélkül, hogy elítélné vagy vádolná a másikat.</p>
<p><b>2. A probléma meghatározása</b></p> <p>Mit gondolsz, mi itt a probléma?</p>	<p>Mások is segíthetnek a meghatározásban, amelynek tartalmaznia kell mindkét fél szükségleteit. A konfliktusban állóknak egyet kell érteniük a meghatározásban.</p>
<p><b>3. Több lehetséges megoldás felsorolása (brainstorming)</b></p> <p>Milyen módon gondolod ezt a problémát megoldani?</p>	<p>Bárkinek lehet javaslata. A javaslatokat írjuk le megjegyzés, vagy értékelés nélkül. Ennek a lépésnek az a célja, hogy annyi megoldási javaslatot gyűjtsünk össze, amennyi csak lehetséges.</p>
<p><b>4. Megoldások értékelése</b></p> <p>Elégedett lennél ezzel a megoldással?</p>	<p>A konfliktusban álló felek tekintsék át az összegyűjtött javaslatokat, és mondják meg, melyik elfogadható és melyik nem a számukra.</p>
<p><b>5. A legjobb megoldás meghatározása</b></p> <p>Mindketten elégedettek vagytok ezzel a megoldással? Ez megoldja a problémát?</p>	<p>Győződjünk meg arról, hogy a megoldással mindkét fél egyetért. Ismerjük el a feleknek a megoldás kidolgozásában tett erőfeszítésüket.</p>
<p><b>6. Ellenőrzés: működik-e a megoldás?</b></p> <p>Beszélgjünk rövidesen arról, hogy biztosak lehetünk-e a probléma valódi megoldásában?</p>	<p>Érdemes tervet kidolgozni a megoldás értékelésére. Az értékelés később a nap folyamán, másnap, vagy a következő héten történhet, a konfliktus típusától függően.</p>

## 3.5 Bevezetés a multikulturális és a kultúraazonos pedagógiába

### 3.5.1 Sarkok gyakorlat – Oktatás és vallási/világnézeti semlegesség?

A „TOLERANCIA HATÁRAI”

#### A gyakorlat célja:

- Problémafelvetés.
- A témával kapcsolatos saját nézetek, vélemények megfogalmazása.
- Bevezetés a multikulturális pedagógiába.

**Csoportméret:** 6-22 fő/

**Időtartam:** 55-60 perc

#### Folyamat:

1. Előzőleg minden résztvevő elolvassa a következő tanulmányt.
2. Írásban megfogalmaz négy-öt érvet a vallási jelképek iskolai megjelenítéséről.
3. A csoportmunka során egyik sarokba állnak azok, akik egyetértenek a vallási jelképek iskolai betiltásával, a másikba pedig azok, akik nem.
4. Az egy sarokba rendeződött résztvevők megosztják érveiket egymással, majd közös érrendszer építenek fel saját álláspontjuk mellett, a többiek meggyőzésére.
5. A csoport választott szóvivője ismerteti a csoport véleményét.
6. A többi csoporttag kiegészítheti az elmondottakat.
7. Ha sikerült egy másik sarokbeli társat meggyőzni, az átáll az ellenkező sarokba.
8. Az eredeti csoport tagjai érveikkel igyekezhetnek visszacsábítani, illetve új tagokat toborozni.
9. A végleges csoport kialakulása után a résztvevők feljegyzéseket készítenek a vitáról, és összegzik azokat az érveket, amiket továbbra is érvényesnek tartanak



MIHÁLY ILDIKÓ

## KENDŐ, KERESZT, KIPA – AVAGY VALLÁSI JELKÉPEK AZ ISKOLÁKBAN

A polgári társadalmak fejlődésének egyik legkarakterisztikusabb eleme az állam és az egyház szétválasztása, amely együtt járt az állami oktatás világvá válásának, hitéleti semlegességének erősödésével. Mindezek ellenére a vallás sokféle formában jelen van az iskola mindennapjaiban. Az alábbi tanulmány áttekinti, miként sikerül Európában és Amerikában biztosítani ezt a semlegességet. A szerző betekintést enged azokba a vitákba is, amelyek a vallási jelképek iskolai jelenléte körül robbantak ki több európai országban. A tanulmány fontos következtetése, hogy a multikulturális nevelés szempontjából lehet funkciója a különböző vallások iskolai jelenlétének, mivel ezeken keresztül az egyes vallások mögötti kultúrák cseréjének nőhet meg az esélye.

Németországban egy tanárnő nemrégiben óriási botrányt kavart maga körül azzal, hogy az iskolában a muzulmán nők jellegzetes kendőjében jelent meg. Ügyében az oktatásügyi hatóságoknak kellett döntést hozniuk, de ezzel nem sikerült pontot tenni az ügyre. Franciaországban is időről időre felborzolja a szakmai és a laikus közvéleményt egy-egy olyan esemény, amely ráirányítja a figyelmet a vallási jelképek iskolai jelenlétének kérdéseire. A legutóbb történtek kapcsán – két középiskolás lány csadorba öltözése ügyében – a tanácstalan helyi oktatásügyi hatóságok egyenesen a köztársasági elnököt kérték fel döntésre.

### *Az egyház és az állam szétválasztása*

Az egyház és az állam szétválasztására elsőként Amerikában került sor, ezt az 1791-es alkotmány tette meg. Franciaország<sup>1</sup> jóval később, 1882. március 28-án iktatta törvénybe az iskoláztatásnak a vallás „gyámsága” alóli felszabadulását. Ezt a törvényt később, az 1886. október 30-i döntéssel meg is erősítették. Ámde ott is, másutt is és természetesen továbbra is megmaradtak azok az iskolák, amelyeket a különféle egyházak tartanak fenn. Egy 1923-as felmérés szerint például a világi iskolák a francia tanulóknak korosztályonként valamivel kevesebb mint a felét fogadták; a többi gyerek valamilyen felekezeti iskolában tanult. Bennünket azonban jelen esetben kizárólag az állami iskolarendszerhez tartozó világi – azaz laikus – iskolák foglalkoztatnak.

A franciaországi világi oktatás kezdeti éveit egyes kutatók<sup>2</sup> „harcos világiasságnak” nevezték el, melyet – egészen a 20. század harmincas éveiiig – az „aktív világiasság” szakasza követett. A

mai időszak – ebben az értékelésben – a „nyitott világiasság” meghatározást kapta. Minden bizonnyal nem ok nélkül.

Az 1882-es törvény a világi iskolák jellegzetességeit három fő pontban foglalta össze:

- az oktatók,
- a programok, valamint
- a tanulók világi jellegének biztosítása.

Mindez persze nem zárja ki – érvelt már akkor is a francia törvény – sem a vallások történetének, miként a kultúra történetének a tanítását, sem pedig a Biblia, a Korán szövegeinek és a vallások által ihletett művészi alkotásoknak a megismertetését. A brit oktatási előírások<sup>3</sup> pedig a vallások iskolai bemutatásától azt várták el, hogy az effajta ismertetés legyen leíró jellegű, objektív, kritikus szemléletű, tapasztalaton alapuló, ugyanakkor tiszteletteljes. Így kívánták biztosítani a vallások által képviselt humanista értékek megfelelő közvetítését. De – és most ismét a több mint százéztendős francia törvény szövegére hivatkozunk – a tanulóknak ezután sem kellett megtagadniuk vallásos meggyőződésüket vagy vallástalanságukat; mert csak a hozzájuk kapcsolódó tevékenység nem kaphatott helyet az iskolában. A francia oktatási hatóságok azóta is igyekeznek következetesen tartani magukat ehhez az alapelvhez. Nem változtatnak semmit az iskolai tanmeneten vagy a magatartási előírásokon azért, mert valamelyik vallás ezt elvárná tőlük; nem mentik fel – például – a moszlim vallású kislányokat az iskolai testnevelési órák látogatása alól<sup>4</sup>, és a koedukált oktatásban való részvétel kötelezettsége alól sem vonják ki őket. Annak ellenére sem, hogy újabban egyre nagyobb az oktatási rendszerre ható – a hivatkozott törvény szellemével ellentétes irányú – nyomás.

Svájcban is sikerült megvalósítani az állami iskolákban a teljes hitéleti semlegességet. Az Amerikai Egyesült Államokban az ott hagyományosnak tekinthető valódi neutralizmus<sup>5</sup> egészen az 1940-es évekig láthatóan folyamatosan erősödött, majd az azt követő félszáz esztendő során szilárdan tartotta magát. Több országban valamilyen szinten – még a világi iskolákban is – továbbra is megmaradt a vallásoktatás. Németországban – például – a Szövetségi Alkotmány VII. cikke egyenesen kötelezővé teszi az állami iskolákban is a vallástanítást, és ugyanez a helyzet Dániában, ahol azonban a vallásoktatás programjait a parlamentnek kell jóváhagynia (vagyis nem az egyházaknak!). Nagy-Britannia pedig – mint már jeleztük – a hetvenes évektől kezdődően a világi iskolák programjába is beiktatta általában a vallásokkal kapcsolatos tájékoztatás kötelezettségét. Görögországban ma is kötelező minden állami iskolában az ortodox vallás tanítása; Írországban pedig még mindig a katolikus egyház irányítja az általános és középiskolák 80 százalékát.

Hiba lenne azonban azt hinni, hogy ha az utóbbi időkben a vallásoktatás, de főleg a hitéleti tevékenység a legtöbb helyen az iskola falain kívülre szorult is, az oktatást évszázadokon át átítató vallásos gondolkodás – elsősorban annak erkölcsi eszményrendszere – olyan könnyen kikerült volna a már elvilágiasodott iskolák curriculumából. Mert ez egyáltalán nem volt így; ez a trend jószerivel csak a korai 1900-as években indult el, akkor is elsősorban az erősödő urbanizációs változások hatására.<sup>6</sup> Ezt követően – jó fél évszázadon át – az iskolai szekularizáció folyamata valóban felgyorsult; amiben elsősorban éppen a városias-polgári viselkedési előírások térhódításának volt meghatározó szerepe. Ez az irányzat ugyanis pontosan ráértett arra, amit a szakemberek<sup>7</sup> így határoztak meg: „a vallásos nevelés elsősorban az emberi kapcsolatokat uraló szabályok (etika és erkölcs) integrált rendszere”; ezért – a világiasság szelleméhez alkalmazkodva – akkoriban éppen a magatartási szabályok laicizálására törekedtek.

Mindenesetre a kilencvenes évek elején végzett felmérések már világszerte – különösképp a fiatalok körében – a vallásosság valamiféle csökkenését mutatták.<sup>8</sup> Franciaországban 1994-ben a 18 és 24 éves fiatalok 42 százaléka jelezte, hogy valamely valláshoz tartozik. Ez az arány hozzávetőleg azonos a nem világi iskolákban tanulókéval; ugyanakkor jócskán eltér a szüleik nemzedékétől, ahol a férfiak 69, a nők 75 százaléka elmondásuk szerint gyermekkorában vallásos nevelésben részesült. Hollandiában 1990-ben a magukat vallásosnak valló fiatalok aránya 39, Nagy-Britanniában pedig ugyanabban az évben 43 százalék volt.

A vallásos szertartásokon való részvétel csökkenésével egyidejűleg – legalábbis Franciaországban – növekedni látszik az ún. vallásos individualizmus aránya. Ugyanis az 1994-ben megkérdezett 18 esztendőes fiatalok között sokan voltak már olyanok, akik azt vallották, hogy vallásosak, de az ő vallásosságuk teljesen független az egyháztól. Egyes szakértők<sup>9</sup> szerint tulajdonképpen ezeknek az 1960 és 1970 között született fiataloknak a nemzedékeivel kezdődött meg az újfajta vallásosság terjedése Európában.

#### *Az országok vallási térképének átalakulása*

Időközben átrajzolódott Európa és Amerika hagyományos vallási térképe is. A gazdaságilag fejlett országokban – különösen a hatvanas, hetvenes években megindult migrációs folyamatok következtében – nemcsak más népcsoportok jelentek meg, hanem velük együtt, tetszik, nem tetszik, új, a közvélemény számára addig ismeretlen vallási közösségekkel is kapcsolatba került a lakosság. Az 1994-es franciaországi adatok szerint például a hagyományos keresztény egyházak hívőin kívül az országban akkor már négymillió muzulmán – kétmillióan már francia állampolgárok! –, félmillió buddhista – közel egyharmaduk ugyancsak francia állampolgárság birtokosa! –, 600 ezer zsidó – egyharmaduk ortodox –, 130 ezer jehovista és közel egymillió, magát valami-

lyen protestáns kisegyházhoz tartozónak valló felnőtt élt. A soknemzetiségű Amerikában pedig speciális vallási igényekkel léptek fel az indiánok, a spanyol-amerikaiak és az afro-amerikaiak is. Belgiumba is mind több marokkói és algériai bevándorló érkezett, magukkal hozva a muzulmán vallást és kultúrát; Nagy-Britanniában pedig – a muzulmánok mellett – komoly vallási kisebbségé váltak a hinduk, illetve a szikhek is.

Az újonnan érkezett – többségükben gazdasági menekült – csoportok a kezdeti tétováság-bizonytalanság után mind nyíltabban és határozottabban kezdték követelni hitük hivatalos elismerését, vallási szokásaik nyílt vállalhatóságát. Gyermekük iskoláztatása kapcsán aztán a vallás szerepe a közoktatás területén ismét felfedeződött, sőt kifejezetten feléledt<sup>10</sup>; legfeljebb csak a stratégia változott a korábbiakhoz képest. A hajdani bevándorlók ugyanis követeléseiknek egyre inkább úgy szereznek politikai alapot, hogy gyakran még szóhasználatukban is mellőzik a hit és a vallásos kötelességtudat nevelő hatásaira vonatkozó érveket, helyette – például saját felekezeti iskoláztatásuk támogatásának elérése érdekében – elsősorban a multikulturalizmus és a szabad iskolaválasztás őket is megillető demokratikus jogait hangsúlyozzák. Ennek következtében a legkülönbözőbb társadalmakban a vallás egyre inkább olyan sajátos kultúrává változik át, amelynek – főként a kisebbségi jogok gyakorlása érdekében – törvény által biztosított védelemre és támogatásra van szüksége.

A más vallású, más kultúrájú gyerekek szempontjából azonban ez a folyamat nehezen feloldható dichotómiát idéz elő.<sup>11</sup> Ahhoz ugyanis, hogy boldogulni tudjanak, be kell illeszkedniük, minél jobban el kell sajátítaniuk a fogadó ország nyelvét, szokásait és értékeit. A közösség túléléséhez viszont – másrésztől – mindennek az ellenkezője szükséges: meg kellene őrizniük a nyelvet, a vallást és az értékeket, ami viszont az egész közösségnek az ún. „főáramlattól” való elszigetelődése irányába hat. Akármelyik változat érvényesül tehát, az egyént vagy a közösséget érő veszteség nagysága nehezen bagatellizálható. Sok vallási közösség mégis inkább az elszigetelődést választja, vagyis az új szociális-kulturális közegben is következetesen ragaszkodni kíván vallásukultúrája nevelési és viselkedési hagyományaihoz, s azt is elvárna, hogy ezt a fogadó ország törvényei – köztük az oktatási jogszabályok – is biztosítsák számára.

A vallás által kialakított magatartási hagyományok pedig – talán legerősebben – a nemi szerepek különbségének megőrzésére irányulnak. A muzulmán vallású csoportok tehát (de a hinduk és a szikhek is) mind több helyen kezdik követelni a fiúk és a lányok szeparált iskolai oktatását, s a curriculum nemek szerinti differenciálását,<sup>12</sup> hivatkozva a köreikben ma is élő és alapvető szerep- és érdekkülönbségekre. A szélsőségesebb irányzatok követői pedig egyenesen elutasítják gyermekeik iskolai osztályközösségekbe való bekapcsolódását és a pedagógusok irányító szerepének elfogadását is. Ezzel viszont a fogadó ország hatályos törvényeivel kerülnek szembe.



A nem keresztény vallások közül az utóbbi esztendőök során Európában és Amerikában is különös mértékben megerősödött az iszlám közösségek szembenállása a befogadó országok nevelési rendszerével. 1991-ben például már nyolc iszlám akadémia működött nem muzulmán ország területén.<sup>13</sup> Az 1992-ben megtartott Muszlim Parlament pedig egyenesen az iskoláskorú gyerekek vallási alapon elkülönített nevelése mellett tette le a voksot<sup>14</sup>, nem gondolva arra, milyen messzire mutató következményei lehetnek egy ilyesfajta szelekciónak és differenciálásnak. Az iszlám egyre láthatóbban jelen van – például – Franciaország iskoláiban, az ottani tankönyvekben is; erről az Európa Tanácsnak egy 1991-ben, Besançonban megtartott konferenciáján is szó volt, hivatkozva arra, hogy az iskolarendszernek a továbbiakban nem szabad nem tudomásul vennie a francia társadalomban élő muzulmánok kultúráját.<sup>15</sup> (A konferencia anyagát egy nyolc éven át tartó vizsgálat alapozta meg, melyet az 1989-ben publikált ún. Joutard-jelentés kezdeményezésére indítottak el.)

#### *A vallások társadalmi megítélése, a vallás és az oktatás kapcsolatának megváltozása*

A kilencvenes években – a korábbiakhoz képest – kezdett megváltozni a vallás(ok) társadalmi megítélése. Az okok között több olyan faktort is számba kell vennünk, amely felelőssé tehető a korábbi szekularizációs folyamat megtorpanásáért, sőt sok helyütt annak kifejezett visszafordulásáért. Egyrészt abban az időben már nemcsak a pedagógusokat, hanem az átlagpolgárokat is mind inkább foglalkoztatni kezdte a közerkölcsök világszerte tapasztalható romlása.<sup>16</sup> Az egyre súlyosabb bűncselekmények száma megszorodott, soha nem látott mértékben terjedt a fiatalok körében az erőszak, szedte áldozatait a pornográfia, az alkohol és a drog, s egyre több terhesség következett be a tizenévesek körében. Ennek hatására sokan mondogatni is kezdték: lám, a társadalom elvesztette morális tartását. Egyáltalán nem meglepő tehát, hogy ezeknek a jelenségeknek kritikusai mindinkább hajlottak arra, hogy vissza kellene állítani az erkölcsök becsületét, és ehhez – szerintük – a legeredményesebben járható útnak az látszott, ha a világi iskolákban ismét nagyobb hangsúlyt helyeznek a vallásos értékek elsajátítására. A vallásos konzervatívok pedig – a népszerű sajtótermékek által felkínált lehetőségeket igénybe véve – igyekeztek mindjobban kihasználni ezt a közhangulatot, és hamarosan hangoztatni kezdték az egyén valláshoz való jogát is.

A vallás és az iskola, a vallás és az oktatás kapcsolatának kérdése az elmondottak eredményeként a kilencvenes évek közepére a laikus közéletnek is az egyik „slágertémája” lett. Ezt jól illusztrálja az a tény, hogy csak az amerikai Nexis adatbank két esztendő alatt közel húszezer ilyen kérdésekkel foglalkozó közleményt regisztrált.<sup>17</sup> S egy újabb érdekesség: míg korábban a városi iskolák szekularizálódtak hamarabb és erősebben, ebben a mostani folyamatban már nem

tapasztalható szignifikáns különbség a városi és a vidéki oktatási intézmények között. A vallás térhódítása mindkét településtípusban azonosnak mondható, sőt egyes szerzők<sup>18</sup> szerint újabban éppen a nagyvárosokban tapasztalható a vallás iránti igény feltűnő mértékű erősödése. Ebben a helyzetben hangzott el Clinton elnök 1995. júliusi felhívása: Állítsák vissza a vallást az őt megillető helyre a közoktatásban!

Vége lett hát Amerika korábban egységesen, minden államára érvényesen meghirdetett vallási semlegességének. Az amerikai legfelsőbb bíróság állásfoglalása is egyértelművé tette azt az újabb felfogást, miszerint a vallásosság a szabadság védelmezője, és minden tanulónak joga van arra, hogy vallásos hitének és meggyőződésének az iskolán belül is kifejezést adjon. Az amerikai iskola tehát többé már nem az a „vallásmentes övezet”, aminek azt évtizedeken keresztül tartották. A tanulók vallásossága újabban a házi feladat elkészítésekor, valamely művészi tevékenység formájában, sőt bármilyen szóbeli megnyilvánulásban is megmutatkozhat. Mi több, vallási hitüket egyesek öltözködésükkel, a különféle vallási szimbólumok viselésével is jelezhetik. Az amerikai állami iskolákban a tanulók újabban már a vallási hovatartozásukat jelző kipát, iszlám kendőt és akár csadort is hordhatnak, mert az új törvény<sup>19</sup> mindezt már lehetővé teszi számukra.

Rövid idő alatt aztán jószerevével az egész angolszász pedagógiai elmélet és gyakorlat egyaránt erre az útra lépett. A szakirodalom egyszeriben mintha felfedezte volna, hogy a multikulturális nevelés legfontosabb eleme a vallásos nevelés,<sup>20</sup> sőt azt, hogy az iskola tulajdonképpen csak ezáltal lehet képes tanulóit hatékonyan felkészíteni a valós életre, a társas kapcsolatokra és a megfelelő szabadidős tevékenységi formák igénybevételére.<sup>21</sup> S mivel az elmúlt időszakban az oktatáspolitikában – mondják – erről nem sok szó esett, a korábbi mulasztások pótlására minél gyorsabban meg kell keresni a vallásos nevelés új, korszerű formáit, hogy minden tanuló ténylegesen érvényesíthesse az iskolában is a szabad vallásgyakorláshoz való jogát, természetesen oly módon – teszik még hozzá –, hogy ezzel nem akadályozza mások jogainak az érvényesülését.

E fordulat első lépéseként Amerikában egy miniszteri levél megfelelően gyors formában adott utasítást arra, hogy mielőbb készítsenek a főbb vallásokat korrekt módon ismertető oktatási segédanyagokat a pedagógusok számára, valamint a tanmenetbe kerüljenek bele a különféle vallások társadalmi egymás mellett éléséhez szükséges pozitív attitűdök kialakítását lehetővé tévő speciális tudnivalók. S minden iskolának – természetesen a multikulturalitás jegyében – már a minőségbiztosítási rendszer alapjául szolgáló ún. küldetésnyilatkozatában is meg kell jelölnie, mely vallás értékeit kívánja érvényesíteni pedagógiai munkája során.<sup>22</sup>

Újabban már a brit iskolai oktatás is túllép korábbi, a multikulturális nevelést bizonyos értelemben korlátok közé szorító vallási törvényeinek az előírásain, és szakértőik náluk is keresni

kezdik a fiatalok életével ténylegesen releváns vallási identitás megteremtésének lehetőségét.<sup>23</sup> Sőt az utóbbi esztendőkből mintegy felborulni látszik az egyházi és világi iskoláknak, valamint még az egyes felekezetek iskoláinak hosszú időn keresztül egyértelmű elkülönülése is. Egy közleményben<sup>24</sup> arról számolnak be, hogy a katolikus felekezeti iskoláknak ma már három típusa is működik az országban. Egyik a dualista, amelyben a tanterv világi, de vallásoktatás is van; másik a pluralista, ahol különféle vallású tanulókat egyaránt fogadnak, és mindegyikük számára biztosítják a megfelelő vallásoktatást, a harmadik pedig az ún. holisztikus iskolák csoportja, amely – speciálisan katolikus szemléletmód alapján – megpróbálkozik a hit és a kultúra egyfajta szintézisével is.

Ez a változás nem váltott ki azonban osztatlan egyetértést a különböző országok lakosai körében. Különösen nem olyan esetekben, amikor egy-egy vallás követői – a saját előírásaikhoz való alkalmazkodás látványos gesztusával – nyilvánvalóan szembekerülnek az adott ország monokulturális jellegű, hagyományosan keresztény hagyományú oktatási rendszerével; de akkor sem, ha a különböző emberi jogvédő szervezetek ilyen esetekben azonnal akcióba lépnek, és nemegyszer kifejezetten agresszívan a vallásos másságot elfogadtató, sokak által<sup>25</sup> kultúrfunkcionálisnak is tekintett látásmódot akarják a közvéleményre kényszeríteni. Ez a magyarázata annak, hogy olyan ügyek, mint akár a muszlim diáklányok kendőviselése<sup>26</sup>, akár a különféle vallási szimbólumok – a kereszt, a menóra, a Dávid-csillag, vagy az amerikai őslakosok sas-tolla és egyéb indián jelképek – iskolai jelenléte országos, sőt nemegyszer nemzetközi méretű vitákat válthat ki. Az ilyen – szélsőséges megnyilvánulásoktól sem mentes – viták pedig nemcsak az írott és elsősorban a szakmai sajtóban, hanem egyre növekvő vehemenciával az interneten is folytatódnak.

Az egymással szemben álló vélemények egyébként jobbra a korábban már általunk is hivatkozott álláspontokat képviselik. Az egyik tábor úgy látja, hogy végre tudomásul kellene venni, hogy az iskola nem a legmegfelelőbb hely sem a vallási ünnepek rendezésére, sem pedig bármiféle más vallási üzenet közvetítésére (az ehhez a táborhoz tartozó vitázó felek szerint ilyen üzenetet hordoznak – például – a vallási előírások szerinti öltözékek és egyéb jelképek is), mert ezek egyidejűleg a többiekből a kívülállóság nem kellemes érzését válthatják ki. Egyes vélemények pedig már azt is megtiltanák, hogy valakinek a nyakában kisméretű kereszt vagy Dávid-csillag legyen, vagy hogy állami iskolában a falra keresztet tegyenek. (Ezt az utóbbit éppen egy Olaszországban élő, a környezetében tapasztalt vallási szélsőségek miatt végletesen elkeseredett szakíró fogalmazta meg.)

A másik fronton pedig azok küzdenek, akik szerint igenis fontos az, hogy mindenhol – így az iskolákban is – szabadon lehessen vállalni a vallási jelképeket, mert ezek nemcsak a vallási,

hanem a kulturális örökségnek is megbecsülendő részét képezik. Eszerint segíteni kell azoknak, akik szűkebb környezetükben nem találnak gyermekeik számára a vallásuknak is megfelelő iskolát. A világhálón olyan listák találhatóak már, amelyek felsorolják, hogy – például Brüsszelben – melyik iskolába járhatnak bekendőzött fejű muszlim kislányok; vagy hogy melyik az a 65 Kansas City-i iskola, ahol még mindig megtűrik az indián jelképeket a tantermekben.

Vajon meddig kell még tanulóknak és családjaiknak, valamint egész iskolai közösségeknek ebben a feszültségben élniük? Remélhetőleg minél hamarabb általánossá válnak az olyan igazi multikulturális nevelési programok, amelyek a különféle etnikai és vallási csoportok közötti tényleges megértést és együttműködést sugallják – anélkül, hogy az iskolát bármelyik közösség ki akarná sajátítani. A kevés, már ma is létező jó példa közül kiemelkedően érdekesnek látszik az a három tanévet átölelő izraeli projekt<sup>27</sup>, amely arab és zsidó gyerekeket ismertet meg egymás kultúrájával és vallásával. Az első esztendőben – a 10 éves gyerekeknek – nevelőik különféle tradicionális arab, illetve zsidó játékokat tanítottak meg, a második év során az arab és a zsidó gasztronómiai hagyományokkal ismertették meg őket, arab és zsidó ételeket mutattak be nekik, a harmadik évben pedig úgy alakították az iskolai feladatokat, hogy a gyerekek önmagukról és egymástól is minél többet tanulhassanak. Így azok a 12-13 évesek, akik ebben a projektben részt vettek, a sokféle hasznos ismeret mellett elsajátíthatták a másik iránti megértés, a tapintat és a másikkal való együttműködés készségeit is. S ők – remélhetőleg – felnőttkorukban nem válnak a másik életét veszélyeztető, de akárcsak az emberi méltóságát sértő szélsőséges emberré.

2003. december 17-én Jacques Chirac francia elnök egyebek között bejelentette, hogy törvényt kezdeményez „a világiság elvének világos és határozott megvédése céljából”. Ennek érdekében az állami iskolákban, közhivatalokban, kórházakban meg fogják tiltani a vallásra utaló ruhadarabok és vallási jelképek viselését, így például az iszlám leplet, a zsidó kipát és a nagyobb méretű keresztet is. Ezzel kapcsolatban egyes szakértők arra figyelmeztetnek, hogy a várható intézkedések hatására tovább nő annak a veszélye, hogy a muszlim vagy a zsidó gyerekek az eddiginél nagyobb létszámban iratkoznak be vallási iskolákba, azaz az elkülönülés tovább erősödik. Ez pedig senkinek sem lehet jó.<sup>28</sup>

(Forrás: Új Pedagógiai Szemle, 2004. február

<http://www.oki.hu>)

### 3.5.2 Megbeszélés

Banks, J. A.: Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések és dimenziók. c. tanulmányának megbeszélése

In: Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998. 65–77. old.

**Időigény:** 45-60 perc



## HÁTTÉRTANULMÁNY

BORECZKY ÁGNES

### A KULTÚRAAZONOS PEDAGÓGIA VÁZLATA

„Ma már csak technikailag vagyok az az ember, akinek egykor éreztem magam: az a mexikói–amerikai, chicano. Már régen feladtam a chicano lét kulturális következményeit, mert nem volt rá lehetőség, hogy saját faji hovatartozásomat másként fogjam fel, mint technikai értelemben. Mikor iskolába kerültem, rájöttem, hogy az iskolai környezet mind stílusában, mind elvárásaiban annyira különbözik az otthonitól, hogy lényegében csak akkor élem túl, ha választok a két világ között. Mikor diák lettem, tulajdonképpen 'újracsináltak' tanárim, magam sem tartottam semmit érvényesnek abból, amit korábban tudtam. A kultúrámból majdnem mindent el kellett felejtennem, mert az emlékezés hátrányos volt. A múlt és a kulturális értékek leválaszthatók lettek, akár egy ruhadarab, amelyet az ember levesz egy nyári napon, és végül félrerak.”

*Richard Rodrigéz: A gyökerek keresése egy változó világban, 1988. 486. oldal*

A mottóul választott idézet egy mexikói–amerikai, chicano professzor visszaemlékezéséből való. Kevés téma van, melyben a szociológusok, és a pedagógusok többsége egyetértene egymással, ez az idézet azonban ilyen. Egy kézlegyintés vagy esetleg sajnálkozó vállvonogatás..... A képzeletbeli pedagógus a domináns kultúra normalizálásával az alkalmazkodás természetesnek tartott értékeire hivatkozna, a szociológus pedig a hatalmi struktúrák, átrétegződések, iskolafunkciók kemény "törvényeit", netán a kiemelkedés-felemelkedés árát említené. A pedagógus, lehet szentimentálisan, arra gondolna, hogy évtizedekkel – évszázadokkal ezelőtt is voltak szegénygyerekek, akikből pap vagy tanító lett, nyilván nekik sem volt könnyű a feljebbjutás, mégis készen voltak minden áldozatra. Vagy arra, hogy a tehetség, ha küszködés árán is, de mindig utat talál magának, különösen, ha támogató nevelőre lel. A szociológus érvei mögött a kompenzációs vagy a felzárkóztató programok kudarcai állnának, a meg-megújuló viták a társadalmi esélyek egyenlőtlenségeiről, a szelekciós mechanizmusokról, a tanulmányi eredmények legitimációs szerepéről. Össze lehet-e egyeztetni a két világot? Van-e olyan érvényes pedagógiai elmélet, amely kis megszorításokkal szociológiailag is megállja a helyét? Van: a kultúraazonos pedagógia.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Maga a kulturálisan érzékeny, társadalmi ismeretekre alapozó pedagógiai gyakorlat és annak elmélete itthon sem előzmény nélkül való, de a fogalom kevéssé ismert. Vastagh Zoltán munkásságában végig jelen van az a gondolat, hogy az iskolát, a tanári munkát a társadalmi környezethez és a gyerekhez kell közelíteni. Ez az alapja a szederkényi, majd később a dobszai fejlesztő munkának, a helyi nevelési rendszer koncepciójának, majd működésének: "...ha a tanulók iskolai problémáinak és magatartási viszonyulási elégtelenségeinek regisztrálásán túl feltárjuk a társadalmi, személyi környezetbe vezető okokat, valamint az elsajátítás mechanizmusait és problémáit is, akkor kellő alapot

### *A kultúraazonosság fogalma*

A társadalmi–etnikai csoportokhoz tartozó családi kultúrák nagyon sokféleképpen definiálhatók. Akármelyik leíratot vagy a kultúrák, csoportok jellemzésére olyan gyakran alkalmazott bipoláris fogalmakat (nyitott–zárt, pozicionális–személyorientációjú, külső–belső kontrollós, örömeleválásgelv alapú, verbális–nonverbális, polikronikus–monokronikus, high-context–low-context stb.) választjuk is, (értelmezésem szerint) a kultúraazonos pedagógia megismerési eszközként használja őket, hogy saját gyakorlatát az adott csoport-csoportok kultúrájának alapszerkezetéhez igazítsa, hogy a megfeleltetések-illeszkedések bonyolult rendszerét kialakítsa.

Mivel azonban akár különböző világok között mozgó alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekeiről, akár kisebbségi helyzetben lévő gyerekekről van szó, a kettős szocializáció és a kettős identitás jórésük számára kikerülhetetlen, a kultúraazonos oktatás alapfeltétel és kiindulópont. Színhelye elsősorban az óvoda és az általános iskola lehet, ahol a gyerek a saját környezetéhez hasonló feltételek közt, saját kultúrájának logikája segítségével alakítja ki pl. tanulói szerepét és helyzetét, illetve szerez olyan új ismereteket és készségeket, melyek lehetővé teszik számára, hogy a későbbiek során a saját világától különböző rendszerben is működni tudjon.

A kulturálisan alkalmazkodó pedagógia<sup>3</sup> tehát a tanulók családi-közösségi-etnikai kultúráját meghatározó tényezőnek fogja fel, s ahogy azt a következő példa illusztrálja, arra építve próbálja az iskolát, az oktatást, a csoportformákat megtervezni.

Castaneda a mexikói amerikaiakkal kapcsolatban azt írja, hogy értékorientációjukban nagyon erős a családi- közösségi- etnikai- identitás, nagy súlyt fektetnek a kapcsolatokra és egymás segítésére. A szerepeket és egymás feladatát tiszteletben tartják, a vallás pedig maga is a tekintélyt, illetve a hagyományos nézeteket erősíti. Az iskolában mindez verseny helyett kooperációt, interperszonális kapcsolatokat igényel, olyan tantervet, mely a társadalmi-társas viszonyokat cselekvést hangsúlyozza, erős, tekintélyes, fegyelmet tartó, de személyes és segítőkész tanárt, aki ugyanakkor felismeri, ha az iskolai kudarcot túl erős büntudat követi, és még idejében segít megszakítani a bűvös kört (Castaneda, 1974, idézi Sadker – Sadker, 1991, 448. oldal).

---

nyerünk a fejlesztési folyamathoz, amely által (adekvát feltételek között) csökkenthetők lesznek a tanulói kudarcok is.” – írja egyik tanulmányában, ahol a szederkényi és a dobszai kísérletről számol be. (Vastagh, 1995, 7. oldal)

<sup>3</sup> A 80-as években a pedagógiai antropológiában a fenti stratégiák leírására a kulturális kongruencia, a kulturális megfelelés, a kulturális kompatibilitás, a kulturális relevancia fogalmakat vezették be. Osborne (1989) megkülönbözteti a kongruenciát és a kulturális megfelelést. Értelmezésében a kongruencia az otthon és iskola teljes azonossága, a kulturális megfelelés viszont azt jelöli, hogy a tanár korrekten és tisztességesen jár el. A diszkontinuitás igazán tanulmányozott területe az óvoda, itt a gyerek először találkozik az otthonitól teljesen különböző bánásmóddal. A kompatibilitás tartalma az olyan oktatás, mely a tanulmányi szempontból fontos viselkedések generálását biztosítja. Osborne azzal a megszorítással, hogy a fogalom nincs kellőképp definiálva, a kulturálisan reaktív kifejezést ajánlja. Ladson és Billings (1989, 1992) a kulturálisan releváns tanítás fogalmát használják, ami felfogásukban az asszimilációs tanári stratégiáknak épp az ellentettje, a diákok kultúrájára építve segít a jelentésalkotásban és a világ megértésében (v. ö. konstruktivizmus).

A kultúraazonos pedagógia, a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia a kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás szinonimák.<sup>3</sup> Az említett fogalmak által körülírt elmélet azon kevesek egyike, mely nem a pedagógiai folyamat valamely szereplőjét (pl. tanár, tanuló) vagy egy elemét (tanítás, tanulás, kooperatív tanulás, tanítás vagy tanuláscentrikusság) állítja középpontba, hanem egy viszonyt, és ez a viszony maga is a különbségekre, vagyis az oktatás egy alapproblémájára reagál. Az elnevezés azt az alkalmazkodást – megfelelést fejezi ki, melynek hiánya pl. az akkulturalizációs, dekkulturalizációs, ill. a kulturális diszkontinuitás elméletekben is megfogalmazódik (Erickson, 1987). Erickson állítja, hogy az iskolai sikert a tanulók családjában és közösségeiben tanult kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg, vagyis az iskolai nyelvnek és kommunikációnak kapcsolódnia kell a család és a közösség nyelvi és kommunikációs struktúráihoz. A kutatók egy része, pl. Cervantes (1984) a pedagógiai hatást és a tanulói iskolai teljesítményt tanulmányozva etnocentrikus pedagógiáról ír, mely olyan idealizált, monolit, leggyakrabban fehér értékeket, magatartást, tulajdonságokat tartalmazó együttes, amelyben a siker az átvétel, vagyis az asszimiláció mértékétől függ. Ugyanez a részben Banks által megfogalmazott gondolat is: úgy kell átalakítani az iskolát, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jók, ha az osztály légköre kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis pl. ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi háttéréhez alkalmazkodó tanítási stílust találni. Ez Banks szakaszolása szerint az eurocentrizmus feladása, azaz a multikulturalizmus harmadik szakasza (J. Banks, 1989.)

#### *A tanár szerepe*

Az iskolai környezet egyik főszereplője a tanár, szerepe a kultúraazonos pedagógiában megsokszorozott. Felmerül a kérdés, hogy hasonló társadalmi környezetből kell-e kikerülnie, mint tanulóinak, hogy a kisebbségi tanárok pl. valóban tényleg hatékonyabbak-e az olyan iskolákban, ahol sok a velük azonos faji-etnikai-kulturális csoportból származó tanuló. Közvetve emellett szól a szakközépiskolák hazai sikertörténete a hetvenes és a nyolcvanas években, és azok a kutatók is, melyek azt sugallják, hogy a kedvenc tanár választása kulturálisan determinált: a gyerekek többsége azokhoz a tanárokhoz vonzódik, azok mellett érzi magát biztonságban és azokkal tud jól tanulni, akik valamilyen folyamatosságot testesítenek meg a család és az iskola között: ilyen esetben ugyanis a családok és a tanár által közvetített külső valóság képe egyezik vagy egymás-

---



ba játszható. (Boreczky 1988, 1997, 1999) Ezek a tanárok egyben egy másik környezetben működve szerepmintát is jelentenek.

A tanárképzésen belül hasonló elképzelés húzódik meg pl. Amerikában a színes diákok számának növelésére irányuló törekvésekben. Ugyanakkor egyes kutatási eredmények arra utalnak, hogy a kisebbségi tanárok gyakran fokozottan hajlamosak az előítéletességre, a színes diákok alábecsülésére. A jelenség hasonlít ahhoz, amit elsőgenerációs, munkakörnyezetből származó tanároknál tapasztaltak, illetve tapasztalnak. A továbbtanulás esetükben 'felemelkedés', és éppen az iskolai pályafutás, a többségi kultúrához való alkalmazkodás következtében elszakadással jár, mely kompenzálást és a saját társadalmi környezet lekicsinylését – lenézését hozhatja magával. A kisebbségi tanár valójában tehát akkor tud közvetítőként működni, ha saját pályaszocializációjában mód nyílik egy eredeti foglalkozási szerep kiépítésére és a körülötte lévő társadalmi környezet sem kényszeríti teljes konformizmusra és kulturális cserére.

#### *Családszerkezet és iskolaszervezet*

A családon és az iskolaszervezeten belüli változások párhuzamossága a társadalomtörténetből jól követhető, ilyen pl. a családi funkciók redukálódásával, a modern család elterjedésével összefüggésben a tanár apai szerepének kialakulása. Kevésbé ismert viszont az a kapcsolat, mely az ún. modern család és az iskolarendszer kialakulása, illetve az iskolák szervezeti differenciálódása között áll fenn, vagy az olyan felfogás, mely a családot és az iskolát egyaránt a külső valóság internalizálását elősegítő intézménynek tekintené. Ebből a nézőpontból a kérdés úgy fogalmazható meg, hogy miként viszonyul egymáshoz a gyerek saját környezete és az iskola által közvetített világ. A kérdés látszólag egyszerű, a válasz valamivel nehezebb.

A közvetítésben a család meghatározó szerepe egy igen összetett rendszerben realizálódik, mely többek között lehet kiscsalád-nagyobb család-rokonságalapú, népes-kisszámú, szoros-laza, tagolt-tagolatlan, mozgékony-statikusság stb. Történhet nyitottabb és zártabb kapcsolatrendszeren keresztül, de a hatalom és a tekintély pozicionális – személyes – személytelen, a hatalomgyakorlás direkter vagy áttételezettebb formái között is. De közvetítő szerepe van a családon-rokonságon belüli szerepeknek, a felnőtt gyerek-viszony kijelölt-újradefiniálható határainak, a viselkedés, az érzelem és indulatszabályozás módjának, a munkamegosztásnak, a tevékenységek szervezettségének és temporalitásának, a családtörténetek szimbolikus erejének stb., vagyis tulajdonképpen a kultúra egészének. Ha nem is teljesen egyező, de alapvonalaiban a családi kultúrával hasonló szerkezetű iskolai világ lesz az, ami a kultúraazonosság feltételeinek megfelel, és amiben várhatóan az iskolai kudarcok csökkenthetőek, a teljesítményhez szükséges energia és az ahhoz vezető út felszabadítható.

„Szerettem az osztatlan iskolát – ahol egyszerre négy osztály volt jelen – sőt úgy éreztem, hogy egyenesen nekem találták ki...” – írja R. Rácz Sándor. „Én akkor kezdtem szorongani, amikor a továbbtanulás kérdése került napirendre. Talán éreztem, hogy olyan védett, meleg fészekbe, amilyen a magyargéci osztatlan iskola volt, nemigen kerülök többé.” (Romano Rácz Sándor, 1994, 108., 110. oldal)

Az idézet természetesen nem az osztatlan iskola apológiája. De a védettségen, a melegség biztonságán túl mi lehetett az, ami egy kis falusi, részint hagyományos környezetben nevelkedett cigánygyerek számára az ismerősség – otthonosság „egyenesen nekem találták ki” érzését keltette?

Az egytanítós iskola<sup>4</sup> olyan hierarchikus, de kevésbé tagolt világ része, amelyben a hatalom személyes és közvetlen, ugyanakkor a folytonos fizikai közelség miatt is állandó kontrollt gyakorol. A gyerek számára is viszonylag kevés személy testesíti meg az autoritást, a szülőkön és a rokonság vagy a szűkebb közösség egy-egy idősebb tagján kívül a tanító. Tekintélye abszolút, függ tudásától, képzettségétől, személyiségétől, de alapjában véve maga a társadalmi hely biztosítja. Az iskola végső soron egy elöljáróból illetve egy népes, természetesen alakuló, különböző korú sokaságból áll. A tér, az iskolai tanterem is ezt tükrözi, egységes, a benne folyó tevékenységek párhuzamosak, a tanulásban a tanító mellett az idősebb diákoknak is szerepük van, a szociális és a tantárgyi tanulás összekapcsolódik.

A mai iskolarendszeren belül részint hasonló szerkezetű az óvoda és az alsó tagozat. Talán nem véletlen, hogy ezeket az intézményeket még az erősen prejudikált pedagógiai gondolkodás sem látta annyira problematikusnak, mint a felső tagozatot, és hogy a cigányszülők is elégedettebbek velük, mint gyerekeik későbbi iskolai helyzetével (Forrai – Hegedűs, 1990.)

A több tantermes – többtanítós, ma hagyományosnak nevezett iskola szervezete az előzőnél jóval bonyolultabb, függőségek és identitások, státusok és presztízsek, hatáskörök és jogosítványok többszintű rendszere. A tanári hierarchia csúcsán az igazgató áll, alatta az igazgatóhelyettesek szintje, majd a testületé. A tanulói világ nemcsak alsóbb és felsőbb évfolyamokra tagozódik, az osztályoknak is megvan a maguk – sokszor meg sem nevezett – hierarchián belüli helye (jó osztály – rossz osztály, a-sok, b-sek, c-sek stb.). A tanári hatalom nyílt, a testületiség által többszörösen megsokszorozott (a tantestület egységes, és ha kell, úgy működik mint a bíróság), de egyben megosztott erő: nemcsak a tanári hierarchia, hanem az osztályokban alkalmakként vagy állandóra kiosztott feladatkörök miatt is (vigyázók, szertárosok stb.), melyek eredményeképpen a hatalom egy része áthárul a tanulókra és rajtuk keresztül belenyúlik a diákok világába.

<sup>4</sup>Az iskolatipológiát lásd részletesebben Boreczky Ágnes: A gyerekkor változó színterei. In: Németh András: Nevelés, gyermek, iskola, Budapest, Eötvös József Kiadó, 1997.

A tanári tekintély több forrásból ered, a foglalkozás társadalmi presztízse, az intézmény presztízse, a testületi jelleg és hatáskör, de a szakmai felkészültség, a tudás is biztosítja. A tanulók számára a külső valóságot több, de csak személyiségét és tudományát tekintve különböző tanár közvetíti. A szerepek, a társadalmi távolságok rögzítettek, a határvonalakat nem lehet, nem is szabad átlépni, a tanárok tanárok, a tanulók tanulók. Az iskola évente természetesen változó (a felsőbb osztályok elmennek, a kicsikből nagyok lesznek), erősen tagozott szerkezetében némi személyes kötődést és a biztonságot az osztály és az osztályfőnök jelentik (akik megvédnek a nagyobbak hatalmaskodásától). Ez utóbbi által a hatalom többrétű funkcióban lesz láthatóvá és átélhetővé, nemcsak ellenőriz, felügyel, büntet, hanem védelmez is. A tanulók azonossága is többgyökerű, egyrészt az iskolához, másrészt az osztályhoz, harmadrészt saját iskolai teljesítményükön alapuló pozíciójukhoz (pl. jó tanuló-rossz tanuló) kötődik.

Az iskola életében nincsenek meglepetések, spontán csoportképződések, minden szervezett, szabályszerű és kontrollált. A gyerekvilágnak, a képzeletnek, a csapongó fantáziának nincs helye. A tanár kalauz, aki akár a mozgást, a szellemet, a gondolkodást is kijelölt utakon irányítja tárgya felé, legyen az a pun háború, a 19. századi magyar irodalom, a periódusos rendszer vagy a mechanika törvénye. Az a gyerek, aki az ilyen iskolai környezetben természetesen közlekedik, valószínűleg hierarchizált világban él, mind a családon belül, mind a családon kívüli környezetben erős az alá-fölérendeltség és a tekintélytiszteltet. A szülői hatalom egyrészt pozícióhoz és nemhez kötött, másrészt direkt. A felnőtt és a gyerekvilág elválasztott, a határok áthágásáért büntetés jár. A család erős és „hagyományosan” szervezett: a szerepek mereven elkülönülnek, már csak ezért is az érintkezésekben több az utasítás, illetve a szokásrendre utaló közlés. (v. ö. pozicionális család, zárt konvencionális család stb.). A nevelésben a szeszélyes érzelmeknek nincs helye, a gyerekeket egyszerű értékrend, következetes elvárások, szigorú erkölcsök, megbízható szeretet és távolságtartó szemérem veszi körül. Rend, pontosság, fegyelem, kötelesség, tabuk. Akár a szülőknél a maguk helyén, a gyerekeknek is helyt kell állnia: rendesen kell tanulnia és rendesen kell viselkednie.

Az ilyen családi szocializáció attól az iskolától idegen, ahol az éppen csak megtanult határok érvénytelenek, illetve a sikeresség feltétele éppen ezeknek a határoknak az állandó lazítása, ahol a gyerekek a szerep és a nyelvi többértelműség problémájával találják szembe magukat. Ez a félig nyitott vagy nyitott iskola, melynek legjellemzőbb vonása az, hogy határai a „hagyományoshoz” képest kevésbé élesek, feloldódnak vagy legalábbis feloldódni látszanak. Az iskola világának részeként megjelenik a természeti és a társadalmi környezet, valamint a gyerekvilág is. Az osztálykeretek fellazulnak vagy teljesen megszűnnek, a gyerekek egyidejűleg különböző csoportok tagjai. A tanárok mögött nem áll megfellebbezhetetlen és egységes testület, ettől a tanári

hatalom egyfelől sebezhető (sok tanár érzi tehetetlenek magát), másfelől viszont – a hatalomgyakorlás áttételezettebb és rejtettebb formáival összhangban – legtöbbször maga is bújtatott. A tekintély is kevésbé az intézménytől vagy a testülettől kölcsönzött, inkább a tanár saját erőfeszítésének, munkájának eredménye, amelyért, legalábbis úgy érzi, nap mint nap meg kell küzdenie. A gyerek identitásának kialakulását a változó csoporttagság nehezíti ugyan, de hát a nyitott iskola éppen a gyors, rugalmas szerepváltások gyakorlóterepe, ahol a gyerekek a szünetekben az iskolai játszótéren gyerekek, néhány perc múlva pl. az egyik történelem órán hagyományos tanulók, majd rövid idő múltán pl. a nyelvórán egy állandó és egy alkalmi tanulócsoporthoz vezetői – tagjai. Ez az iskolaszervezet a külső világhoz társadalmi és családi kapcsolatai révén sokféle szállal kötődő család megfelelője, amelyben a szülői szerepek az egyenjogúságon alapulnak, de a többi szerep is rugalmasan, a személyes tulajdonságok, érdeklődés és a változó körülmények talaján szerveződik. Az ilyen családban a határok rejtettebbek, a társadalmi távolságok kisebbek, a szülői hatalom bújtatott, a tekintély több forrásból származik (kor, személyes tulajdonságok, sikeresség stb.), ahol az érintkezésekben több az intimitás, a kommunikációban nagyobb szerepet kap a megbeszélés, meggyőzés vagy a vita, ez utóbbiban a gyerekeknek is vannak esélyei.

A felsorolt típusok illusztrációk, korántsem merítik ki a lehetséges változatokat, nem írják le pl. azokat a szükségleteket, amelyek a nagyszámú szegény és csonka család helyzetéből következnek. Sok olyan kutatásra lenne szükség, amelyben a kudarcos és sikeres iskolai történetek részletei feltárnak, a családi és az iskolai kultúra elemei összevethetőek. Készültek már interjúk arról például, hogy milyenek látják a cigánygyerekek az iskolát? Vagy volt-e – az egészségügyhöz hasonlóan – olyan kutatás, mely a közoktatás felnőtt szereplőinek, oktatásirányítóknak, oktatáspolitikusoknak, igazgatóknak és tanároknak a szegényekre és a kisebbségekre vonatkozó sztereotípiáit vizsgálta? Vagy azt a folyamatot, amelyben a különbségek politikai jelentést kapnak? Van-e használható leírás a mai magyarországi társadalmi és etnikai csoportok kultúrájáról, belső szerkezetéről? Ezek nélkül ugyanis, bármennyire is elkerülhetetlen, nehezen képzelhető el, hogy a pedagógusokat új szerepükre fel lehet készíteni és a csoportkultúrák ténylegesen az iskolai élet részévé válhatnak.

Természetesen nem gondolom, hogy minden csoport, csoportkultúra számára eltérő szervezeti és tanítási stílusú iskolát kellene létrehozni (bár kísérleti szinten szükség lenne néhányra, és persze az sem elképzelhetetlen, hogy idővel az egyes csoportok ilyen alapon szervezzenek iskolát maguknak). Azt viszont igen, hogy a jelenlegi iskolákon belül lehet pl. olyan tanítási stílust, tanulásszervezési – csoportszervezési formákat találni, lehet a tanulás környezetét úgy alakítani, hogy otthonosabb-ismerősebb, s ezáltal eredményesebb legyen a szegregált, gettóba zárt, gyakran már 10–12 évesen jövőtlen gyerekek számára.

[Forrás: In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés. Budapest–Pécs, 2001. Tanárképzők Szövetsége–PTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, 166 oldal 91–101. oldal*]

### Irodalom:

- Banks, J. A (1989): Integrating the Curriculum with Ethnic Content, In: *Multicultural Education*, (Banks and Banks eds.), Boston, Allyn and Bacon, 189–207. oldal
- Boreczky Ágnes (1988): Tanári minták és szociokulturális különbségek, In: *Az intézményes nevelés alapjai*, (szerk. Szántó Károly) Pécs, JPTE, 88–97. oldal
- Boreczky Ágnes (1997): A gyerekkor változó szinterei, In.: *Nevelés, gyermek, iskola*, Bp., Eötvös József Kiadó
- Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógiai – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 1999, 4. sz.
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 7–8.sz.
- Castaneda, A.(1974): *The Educational Needs of Mexican Americans in The Educational Needs of Minority Groups*, (Castaneda, A. és mtsai ed), Lincoln, NE, Professional Educators
- Erickson, F. (1987): Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement, *Anthropology and Ed. Quarterly*, 18. 335–356. oldal
- Forrai Katalin – Hegedűs T. András (1990): *A cigány etnikum újjászületőben*, Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Ladson- Billings, G. (1989): Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of black students. Paper presented at the Tenth Annual Ethnography in Education Research Forum, Univ, of Pennsylvania, 24–25 Febr.
- Ladson- Billings, G. (1989): A tale of two teachers: Exemplars of succesful pedagogy for black students, Paper presented at the Tenth Anniversary Meeting of the College Board Council on Academic Affairs, New York, 4–5 May
- Ladson- Billings, G. (1992): *Culturally Relevant Teaching in Research and in C.A.* Grant ed. *Multicultural Education*, London, Falmer Press, 106–122. oldal
- Oakes, J. et al (1992): Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings, In Jackson, P. (ed) *Handbook of research on curriculum*, New York, Macmillan, 570–608. oldal
- Osborne, A.B.(1989): Towards and ethnology of culturally responsive pedagogy in small scale communities: Native Americans and Torrs Strait Islanders, *Education Research Forum*, University of Pennsylvania, febr. 24-25.
- Rodriguez, R. (1988): Searching for Roots in a Changing World in *Down to Earth Sociology*, (szerk. James M. Henslin), New York, The Free Press, 486–491. oldal
- Romano Rácz Sándor (1994): Néma gyerekek is értse a szavát In.: *Gyerekcigány*, Budapest., Inter-es, 105–117. oldal
- Sadker, M. P.– Sadker, D. M.: *Teachers, Schools and Society*, New York, McGraw–Hill, 1991.
- Vastagh Zoltán (1995): Iskolafejlesztő törekvések, kooperatív pedagógiai stratégiák, In: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában* (szerk. Vastagh Zoltán), JPTE Tanárképző Intézet, Pécs 4–15. oldal

### 3.6. A kurzus értékelése

#### ÉRTÉKELŐLAP

Köszönjük, hogy részt vett a Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés című kurzuson, reméljük, jól érezte magát. Munkánk értékeléséhez szükségünk van az Ön véleményére is, kérjük, töltsé ki őszintén ezt az értékelőlapot!

Kérjük, jelölje meg, hogy mennyire tartja igaznak a következő állításokat a kurzus egészével kapcsolatban!

(1 = ha egyáltalán nem ért egyet az állítással, 10 = ha teljes mértékben egyet ért az állítással)

A kurzus egésze jól szervezett volt.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lehetőséget adott új ismeretek elsajátítására.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lehetőséget adott újfajta gondolkodásmód kialakítására.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanultakat saját magam számára hasznosnak tartom.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanultakat szakmai szempontból hasznosnak tartom.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A képzés megfelelő arányban kínált saját-élményű gyakorlatokat, előadásokat és megbeszéléseket.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Túl sok volt a gyakorlat.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Túl sok volt az előadás.

---

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kevés volt a saját élményű tanulás

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bár sok gyakorlat volt, kevés volt a saját élményű tanulás

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nem volt elég idő az ismeretek feldolgozására.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok jól szervezték a különböző gyakorlatokat.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok érdekes beszélgetéseket facilitáltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok mindig egyértelműen válaszoltak a feltett kérdésekre.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok világossá tették a képzés és az egyes gyakorlatok célját.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Az órák érdekesek voltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Az órák unalmasak voltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Ha az érdekesre 2-est ad, akkor az unalmas, fordítva, ha az unalmasra ad 2-est, akkor az elég érdekes.)

Az órák színvonalasak voltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Melyik téma feldolgozása tetszett különösen? Miért?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Melyik téma feldolgozásával volt a legkevésbé elégedett? Miért?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Egyéb megjegyzés, javaslat:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Köszönjük véleményét!**



---

## 2. FÉLÉV

---



---

4. MODUL

TÖBBSÉG ÉS KISEBBSÉG

MAGYARORSZÁGON

---



---

## Tartalom

4.1. Bemutakozás, ismerkedés, csoportalakítás.....	364
4.1.2 Csoportok közötti távolságok.....	365
4.2. A hazai kisebbségi csoportokkal kapcsolatos hiedelmek, attitűdök .....	367
4.2.1 Csoportsztereotípiák a viccekben.....	367
4.2.2 A kisebbségekkel kapcsolatos eltérő attitűdök .....	368
4.2.3 Gyakorlat – Egy kis történelem.....	392
4.3 Cigányok cigányszemmel .....	398
4.4 A cigányság különböző csoportjai.....	399
4.4.1 Előadás .....	399
4.4.2 A résztvevők saját interjúinak bemutatása (roma interjú/k).....	400
4.5 Cigány gyerekek az iskolában .....	401
4.5.1 A jászladányi vagy a csányoszrói eset feldolgozása .....	401



<b>A modul célja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A csoportok közötti távolságok és a különböző kisebbségi csoportokkal kapcsolatos eltérő attitűdök megismerése.</li> <li>– Önismeret fejlesztése.</li> <li>– Különböző nézőpontok gyakorlása.</li> <li>– A cigányság heterogenitásának tudatosítása.</li> <li>– Az iskolai szegregáció típusainak és okainak megismerése.</li> </ul>
<b>Időkeret</b>	15 óra
<b>A fejlesztés fókuszai</b>	A szociális kompetencia szintjén: a kisebbségi és többségi társadalmi helyzet tanulmányozása.
	Az értékek, attitűdök szintjén: empátia, társadalmi igazságosság
<b>Forrás: kötelező és ajánlott irodalom</b>	<p>Fábián Zoltán: Tekintélyelvűség és előítéletek, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1999.</p> <p>Forray R. Katalin – Hegedüs, T. András: Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapest, 1998. 13–153. oldal</p> <p>Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában. Új Mandátum, Budapest, 2002.</p> <p>Ladányi János – Szelényi Iván: A kirekesztettség változó formái. 2004. Napvilág Kiadó, Budapest, 2004. 11–124. oldal</p> <p>Szuhay Péter: A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Panoráma, Budapest, 1999.</p>

## **4.1. Bemutatkozás, ismerkedés, csoportalakítás**

Lásd az 1. modul 1.1 témáit és gyakorlatait



## 4.1.2 Csoportok közötti távolságok

### A gyakorlat célja:

- A társadalmi-etnikai stb. csoportok közötti határok-távolságok témájának bevezetése.
- A hallgatók attitűdjeinek megismerése.
- Önismeret fejlesztése.

A csoportok közötti távolság mérésére gyakran használt módszer a Bogardus-féle skála. A befogadás-kirekesztés, illetve az előítéletek – diszkriminációs tendenciák feltárásának egyik lépcsőjeként a csoportban is használhatjuk. Kérjük meg a résztvevőket, töltsenek ki egy rövidített kérdőívet, majd ismertessük néhány hasonló vizsgálat vonatkozó eredményeit. Teremtünk lehetőséget arra, hogy a résztvevők reflektálhassanak a hallottakra.

Vigyázzunk rá, hogy ne sértsük a résztvevők jogait és érzékenységét, vagyis ne kérdezzünk rá, hogy ki-ké személy szerint mit választott.

A skálához az alábbiakat ajánljuk:

- családba fogadná,
- párkapcsolatban elfogadná,
- barátként elfogadná,
- munkatársként elfogadná,
- egy településen élne vele,
- egy országban sem élne vele.

VAGY

- 1 – közeli rokonságba keverednék vele, akár házasság útján is
- 2 – jó barátom lehetne
- 3 – szomszédom lehetne
- 4 – munkatársam lehetne
- 5 – állampolgára lehetne az országnak, ahol élek
- 6 – csak turistaként látogathatna hazám földjére
- 7 – nem engedném be az országba

A csoportok, amelyekre rákérdezzünk, lehetnek tisztán kisebbségi-nemzetiségi csoportok, de keveredhetnek más csoportokkal is. A Sík Endre által összeállított lista a következő:

*kábítószeres, homoszexuális, bőrfejű, büntetett előéletű, cigány, néger, arab, romániai román, ázsiai, külföldi vendégmunkás, menekült, ex szovjet állampolgár, állami gondozott, ex jugoszláv állampolgár, zsidó, magyarországi szerb-horvát, romániai magyar, magyarországi szlovák, magyarországi német*

(Forrás: Fábíán Zoltán: *Tekintélyelvűség és előítéletek, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1999. 83. oldal*)

**Időigény:** 50-60 perc

**Anyagszükséglet:**

- Kérdőívek, fóliák
- Néhány, a témában végzett nagyobb felmérés eredményeinek bemutatására

**Folyamat:**

1. A kérdőívek kitöltése
2. Megbeszélése
3. Nagyobb kutatási eredmények prezentálása

## **4.2. A hazai kisebbségi csoportokkal kapcsolatos hiedelmek, attitűdök**

### **4.2.1 Csoportsztereotípiák a viccekben**

#### **A gyakorlat célja:**

- A kisebbségekkel kapcsolatos attitűdök-sztereotípiák tudatosítása

**Csoportnagyság:** 3-5 fős kiscsoportok

**Időigény:** 35-45 perc

#### **Anyagszükséglet:**

- Nagy csomagolópapírok

#### **Folyamat:**

1. Gyűjtsenek össze hazai kisebbségekről szóló vicceket!
2. Készítsenek listát a viccekben ábrázolt személyek tulajdonságairól csoport-hovatartozásuk szerint!
3. Milyen eredményre jutottak? Hogyan ábrázolják a viccek az egyes csoportok tagjait?
4. Van valami közös az ábrázolásban? Ha igen, mi?
5. Készítsenek posztert az egyes csoportok negatív–pozitív (esetleg közömbös) tulajdonságairól.
6. Beszéljék meg!

## 4.2.2 A kisebbségekkel kapcsolatos eltérő attitűdök

### A gyakorlat célja:

- A különböző kisebbségekkel kapcsolatos eltérő attitűdök azonosítása

**Időigény:** 90 perc

### Anyagszükséglet.

- Feldarabolt szövegrészletek

### Folyamat:

Olvassák el a következő kutatási beszámolót, és dolgozzák fel kisebb, 4-5 fős kooperatív kiscsoportokban, mozaik módszerrel.



## BEÁLLÍTÓDÁS A ROMÁKKAL KAPCSOLATBAN. ÖSSZEFOGLALÓ MEGÁLLAPÍTÁSOK (ORSZÁGOS REPRESENTATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI ALAPJÁN)

### *Bevezetés*

A Fact és a Szocio-Gráf Intézetek a EuropeAid /115551/ID/SV/HU regisztrációs számon nyilvántartott megbízás alapján, a „Roma-diszkriminációellenes akcióorozat – Összetartó társadalom megteremtése” címet viselő Phare program keretében szociológiai vizsgálatot végeztek az Esélyegyenlőségi Minisztérium megbízásából.

### *A kutatás jellemzői*

#### **A minta**

A minta a kvótás mintaválasztás módszerével készült, a konkrét válaszadókat az ún. véletlen séta módszerével választottuk ki. A települések kiválasztása – regionálisan<sup>1</sup> arányosan – a Központi Statisztikai Hivatal által összeállított T-STAR adatbázis alapján történt véletlen, rétegzett mintavétellel. A válaszadók a teljes magyar felnőtt lakosságot reprezentálják korra, nemre és lakóhelyre (pontosabban régióra és településnagyságra) vonatkozóan.

#### **Az adatfelvétel**

A kérdőív felvételi szakaszában 2 500 15 évesnél idősebb válaszadót kerestek fel a kérdezőbiztosok. A kérdőívek kitöltése személyes, ún. face-to-face interjú keretében történt. Az adatfelvétel 2004. augusztus és július hónapjában zajlott<sup>2</sup>.

#### **A kérdőív**

A felmérésben használt kérdőív összeállítása során figyelembe vettük a kisebbségekkel kapcsolatos többségi attitűdöket vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások szakirodalomban publikált tapasztalatait, továbbá áttekintettük az e kutatások során alkalmazott kérdőíveket, standard skálákat<sup>3</sup>. A kérdőív szakmai lektorálását dr. Erős Ferenc végezte. A kérdőív végleges változata a szakmai lektor, a konzorcium szakmai vezetője, az egyes komponensek és az

<sup>1</sup> KSH régiók: Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Észak-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld.

<sup>2</sup> A Fact Intézet és a kutatásban közreműködő partnerei, alvállalkozói az adatfelvétel, az adatok kezelése, felhasználása, az elemzés és a publikációs folyamat során a hatályos magyar jogszabályok szerint, illetve az adatvédelmi biztos korábbi ajánlásainak figyelembe vételével jártak el. A kutatással, illetve az adatok kezelésével kapcsolatos tevékenységekkel összefüggő eljárásokat és szabályzatokat a Fact és a Szocio-Gráf Intézetek az adatfelvételt megelőzően az adatvédelmi biztoshoz benyújtották.

<sup>3</sup> A tapasztalatokról munkaközi anyag készült.

Esélyegyenlőségi Kormányhivatal munkatársainak javaslatai, észrevételei alapján elvégzett módosításokat is tartalmazta.

### *A kisebbségekhez való tartozás*

**Mindenki kisebbségi<sup>4</sup>?** A kisebbségi csoportokhoz való tartozást két kérdéssel vizsgáltuk<sup>5</sup>. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy a válaszadó valamilyen kisebbségi csoporthoz tartozónak vallja-e magát, a másik kérdés pedig arra, hogy a szülei, nagyszülei között van-e (volt-e) olyan személy, aki valamilyen kisebbséghez sorolja (sorolta) magát. Összességében a megkérdezettek 14%-a vallotta magát és/vagy szüleit, nagyszüleit valamilyen kisebbséghez tartozónak.

**A válaszadó kisebbségi csoporthoz tartozása** A kutatás során megkérdezett 2500 fő 90%-a egyik kisebbséghez sem sorolta magát. A valamilyen kisebbséghez tartozó válaszadók (a minta majd 10%-a) inkább alacsonyabb iskolai végzettségűek, kevésbé vagyonosak és a Dél-dunántúli régióban élők voltak.

---

<sup>4</sup> Mindannyian – bizonyos szempontokból – valamely kisebbséghez tartozunk: a nőkhöz vagy a férfiakhoz, valamilyen egyházhöz vagy a nem vallásosokhoz, az operát kedvelőkhöz vagy a nem kedvelőkhöz stb., nem beszélve arról a nemzeti, etnikai sokszínűségről, amellyel ebben az országban élünk. A kérdés azért fogalmazódott meg, vajon az emberek mindennapi gondolkodásában benne van-e ez a sokszínű hovatartozás, tudatosan megfogalmazzák-e e széles értelemben vett „kisebbségi létet”.

<sup>5</sup> A konkrét kérdések a következők voltak: „Magyarországon sok olyan ember él, aki valamilyen kisebbségi csoporthoz tartozónak vallja magát. Ilyenek például a kulturális, a vallási, etnikai, nemzetiségi csoportok. Ön valamilyen kisebbséghez tartozónak vallja magát?” „Nagyszülei, szülei között van, vagy volt olyan személy, aki ebben az értelemben bármilyen kisebbséghez tartozónak vallja, vagy vallotta magát?” Arra, hogy konkrétan milyen kisebbségről van szó, a kérdés nem tért ki.

**Az egyenes ági felmenők kisebbségi csoporthoz tartozása** A válaszadók szüleit, nagyszüleit valamivel nagyobb arányban (12%-uk) sorolták valamilyen kisebbséghez, mint saját magukat. Azok közül, akik egyenes ági felmenőiket a kisebbséghez sorolták, 62%-ban magukat is kisebbségnek tartották. A szülőket, nagyszülőket kisebbséghez sorolók az előzőekben felsorolt háttérjellemzők mellett kiegészülnek a Budapesten élőkkel.

#### *A romákhoz kötődő kapcsolatok és ismeretek*

**Romákhoz kötődés és ismeretek** A többségi társadalom attitűdjét a kisebbségekkel szemben befolyásolhatják az adott kisebbséggel kapcsolatos ismeretek és a személyes kapcsolatok. A kutatás során mind az ismereteket, mind a kapcsolatokat vizsgáltuk.

**Kapcsolatok** A romákhoz<sup>6</sup> kötődő kapcsolatokra vonatkozó kérdések alapján egy ún. „távolság” változót alakítottunk ki, melynek alapján öt csoportba soroltuk a válaszadókat. Az önmagukat romáknak valló 85 fő (4%) képezi az első csoportot, míg a roma rokonsággal rendelkező 140 fő (6%) a második csoportot. Valószínűsíthetően kevésbé közvetlen kapcsolatok jellemzik a következő két csoportot, nevezetesen azokat, akiknek a lakókörnyezetében él/élnek roma(ák) (547 fő; 24%), illetve akiknek van roma munkatársa/diáktársa (257 fő; 11%). A fentiek közül egyik csoportba sem sorolható 1271 fő (a teljes minta 55%), akik „távol vannak” a romáktól.

A válaszadók 13%-a tagja olyan civil szervezetnek, egyházi közösségnek, sportklubnak vagy más közösségi szerveződésnek, ahol cigány származású személyekkel vannak együtt.

**Ismeretek** A kérdőívben a romák helyzetére vonatkozó tárgyyszerű kérdések között szerepeltek a romák népességben előforduló részarányára, a származásukra, a magyar nyelv mint anyanyelv használatára, a magyarországi cigány középiskolák számára, a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok számarányára, a cigánytelepeket is magába foglaló települések nagyságrendjére, az aktív korú roma népesség körében lévő munkanélküliségre vonatkozó ismeretek. Ezen ún. ismereti kérdések mellett a válaszadók roma művészeket, sportolókat

<sup>6</sup> Az összefoglalóban a roma/cigány elnevezéseket felváltva használjuk. A kérdőívben feltett kérdések megfogalmazásakor – a próbakérdés tapasztalatai alapján – a leggyakrabban a cigány megnevezés szerepelt, ezért a kutatási eredmények ismertetésekor is ezt használjuk.

sorolhattak fel, hagyományos cigány mesterségeket és olyan szavakat nevezhettek meg, amelyek véleményük szerint cigány eredetűek, és a mindennapi köznyelvben a többségi társadalom által is használtak.

Az eredmények az alábbiakban összegezhetőek: A romákkal kapcsolatos hét „ismereti” kérdésre vonatkozóan összességében a válaszadók 27%-a három, 26%-a négy, 20%-a öt, és 13%-a hat „helyes” (a tényeket megközelítő<sup>7</sup>) választ tudott adni. Az inkább „helyes” mint „helytelen” választ adók között általában magasabb arányban vannak a férfiak, a 30–39 évesek, a magasabb iskolai végzettségűek, a jobb anyagi helyzetben lévők, a Budapesten és a kisvárosokban, valamint az Észak- és Közép-Magyarországon, illetve a Dél-Dunántúlon élők. Az ismeretek pontosságát a valamilyen kisebbséghez való tartozás<sup>8</sup> és a politika iránti érdeklődés is pozitívan befolyásolta.

- Romák részaránya** A roma lakosság – teljes népességen belüli részarányát a válaszadók 21%-ra becsülik<sup>9</sup>. 10 válaszadó közül 9 rosszul becsül, túlnyomó többségük magasabbra, esetenként jóval magasabbra értékelve a hazai romák lakosságon belüli arányát.
- A romák származási helye** A cigányság őshazájának a válaszadók közel kétharmada (64%) Indiát jelölte meg, 16%-uk pedig Romániát. A válaszalternatívák között felsorolt Egyiptomot mindössze 2%-uk választotta<sup>10</sup>.
- A romák anyanyelve** A hazánkban élő magyar anyanyelvű romák arányát a válaszadók relatív többsége (42%-a) 70-80%-ra becsülte. 29%-uk szerint magyar anyanyelven a romáknak csak 50-60%-a beszél, míg ennél is kisebb arányt (30-40%-ot) tételezett a megkérdezettek 19%-a.
- Cigány középiskolák Magyarországon** A válaszadók fele legalább egy cigány középiskoláról tud Magyarországon, míg 28%-uk szerint egy sem található. E kérdés kapcsán is jelentős ismerethiány (a „nem tudom” választ adók aránya 22%) regisztrálható.
- Felsőoktatásban tanuló roma fiatalok** A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok arányának becslésére jóval többen vállalkoztak, mint az előző kérdés megválaszolására. A választ adók relatíve

<sup>7</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy teljesen pontos, ún. „helyes” választ a kutatók sem tudnak adni ezen kérdések mindegyikére, ezért helyesebb a tényeket megközelítő helyes válaszokról beszélni.

<sup>8</sup> A valamilyen kisebbséghez való tartozás nem csak a roma kisebbséget jelenti. Figyelemre méltó, hogy azok, akik a roma kisebbséghez tartozónak vallották magukat, illetve akik szerint van roma rokonuk, kevesebb helyes választ adtak az ismereti kérdésekre, mint azok, akiknek „csak” a közvetlen lakókörnyezetében élnek romák.

<sup>9</sup> A releváns hazai szakirodalom a cigányság arányát 6%-ra becsüli. (Kemény I., Janky B.: A 2003. évi cigányfelmérésről. Beszélő 2003. október)

<sup>10</sup> E kérdés esetében magas volt a kérdésre válaszolni nem tudók részaránya is (18%).



	legnagyobb része (46%-uk) a továbbtanuló roma fiatalok arányát 1% alattira becsülte. Egyharmaduk kb. 3%-ban, 13%-uk 5% felett határozta meg a roma fiatalok arányát a felsőfokú oktatásban.
<b>Települések, ahol cigánytelepek vannak</b>	A ma Magyarországon létező cigánytelepeket a válaszadók közel háromnegyede (73%) legalább 500 településhez kötötte. (Közülük 37% szerint legalább 1000, 36% szerint legalább 500 településen van cigánytelep.) Ennél jóval kevesebben gondolták (15%), hogy 200 településen élnek még telepszerű körülmények között romák <sup>11</sup> .
<b>Munkanélküliség a romák között</b>	A roma népesség munkanélküliségi arányát a válaszadók 77%-a „legalább 60%-ra”, 18%-a „40% körülire”, s mindössze 2%-uk becsülte „legfeljebb 20%-ra”. Ki kell emelni, hogy az ismereti kérdések közül a munkanélküliségre vonatkozóan volt a legalacsonyabb a válaszolni nem tudó kérdezettek aránya (3%).
<b>Roma művészek és sportolók</b>	Roma/ cigány művészeket a megkérdezettek negyede, sportolókat 87%-a egyáltalán nem tudott megnevezni. Az említett művészek többsége zenész/énekes volt.
<b>Cigány mesterségek</b>	A tradicionális cigány mesterségek között a legtöbben a zenészhivatást és a természetes alapanyagok megmunkálásához kötődő háztartási, háziipari tevékenységeket, mesterségeket (teknővájás, kosárfonás, vályogvetés) említették. A válaszadók 22%-a nem tudott egyetlen ilyen mesterséget sem megnevezni.
<b>Cigány eredetű szavak</b>	Cigány eredetű szavakat a mindennapi köznyelvből a megkérdezettek 72%-a egyáltalán nem tudott felidézni, és a cigány eredetűnek tartott szavak említési gyakorisága egy esetben sem érte el a 10%-ot. A legismertebb szavak: a csávó, a gádzsó és a lóvé (5% feletti említési gyakorisággal).

#### *Probléma-percepció a romákkal és más népcsoportokkal kapcsolatban*

<b>Probléma-percepció</b>	E kérdések kapcsán azt vizsgáltuk, hogy a többségi társadalom válaszadói mennyire tartják problémának <sup>12</sup> a hazai cigányság jelenlétét. A probléma-percepciót – a romák mellett – öt másik népcsoport (arabok, kínaiak, romániai magyarok, romániai románok, szerbek) bevonásával vizsgáltuk.
---------------------------	--

<sup>11</sup> A választ nem adók aránya majd 13% volt.

<sup>12</sup> A válaszalternatívák a következők voltak: 1 – semmilyen problémát nem jelent, 2 – kis problémát jelent, 3 – közepes problémát jelent, 4 – nagy problémát jelent.

A vizsgált népcsoportok „probléma-átlagai” a következők<sup>13</sup>:

cigányok: 2,79

kínaiak: 2,18

romániai románok: 2,16

arabok: 1,99

szerbek: 1,85

romániai magyarok: 1,69

Az átlagok alapján tehát a cigányság jelenlétét tartják a válaszadók a leginkább problematikusnak, míg a legkevésbé a romániai magyarokét.

A cigány népcsoporttal kapcsolatban a 29 éveseknél fiatalabbak, az érettségizettek, a jobb anyagi helyzetben lévők, a jelenlegi életkörülményeikkel elégedettek és az észak-magyarországi régióban élők észlelnek nagyobb mértékű problémát. Ezzel szemben a magukat vagy szüleiket valamely kisebbséghez sorolók, valamint a politikai iránt „nagyon érdeklődők”, illetve „egyáltalán nem érdeklődők” érzik a legkevésbé problémának a cigány népcsoportot. A településtípus figyelemreméltóan befolyásolja véleményeket: a Budapesten élők valamennyi népcsoportot (nem csupán a romákat) lényegesen nagyobb, a legkisebb lélekszámú (2000 fő alatti) településeken élők pedig lényegesen kisebb problémának észlelik.

### **Személyes konfliktusok**

A „szokásos emberi összezördüléseken” túlmenően valamivel több mint minden ötödik személynek (517 fő, 21%) volt személyes konfliktusa a kérdőívben felsorolt bármely népcsoport tagjával. A konfliktusok döntően a cigány kisebbséggel voltak kapcsolatosak (az 517 főből 435 főnek). Őket követték – a cigányságtól messze elmaradva – a kínaiak és a romániai románok (egyenként 4,6-4,6%-kal).

A romákkal való konfliktusban való érintettségéről lényegesen nagyobb mértékben számoltak be a férfiak, a legfeljebb érettségizettek, a felső jövedelmi hányadba tartozók, a budapestiek, valamint a közép- és az észak-magyarországi régióban élők.

<sup>13</sup> Minél nagyobb az átlagérték, az adott népcsoport annál nagyobb problémát jelent a válaszadó számára.

<b>A cigány népeséggel kapcsolatos problématerületek</b>	Nyitott kérdésre válaszolva a válaszadók az elsősorban problémát jelentő területek között sorolták fel a közbiztonságot, a bűnözést, a munkavégzés területén jelentkező konfliktusokat, a szociális szférában megjelenő ügyeket (pl. a segélyezést), a „dologtalanságot”, a munkanélküliséget stb. Az említések (a megfogalmazások) legnagyobb részében „bűnbakként” tekintettek a romákra, és a victim blaming (az áldozat vádolása saját helyzetéért) is megjelenik („sok gyerek”, „adózás alóli kibúvás”, „rontják az ország összképét”, „csak a jogaikat ismerik”). A vélemények másik – kisebb része – a romák „túltámogatottságát”, „kivételezett helyzetüket” emeli ki.
<b>Személyes érintettség<sup>14</sup></b>	<p>A megkérdezettek többségének (58%-ának) véleménye szerint őket egyáltalán nem érintik a cigánysággal kapcsolatos – általuk is megfogalmazott – problémák. Kismértékű érintettségről<sup>18</sup>, nagymértékűről pedig 10%-uk számolt be.</p> <p>A nagyobb mértékű érintettség a férfiakat, a 29 évesnél fiatalabbakat, a diplomásokat, a vagyonosabbakat, valamint a közép- és észak-magyarországi régiókban élőkét jellemzi. Kiugróan magas, 53%-os „érintettséget” regisztráltunk a budapesti válaszadóknál, és majdnem ilyen arányt találtunk azon válaszadók között is, akik a településükön élő romák arányát 20%-nál magasabbra becsülték. A magukat romának vallók is nagyobb mértékű „személyes” érintettségről számoltak be, mint a válaszadók túlnyomó többségét kitevő nem roma személyek.</p> <p>Az átlagosnál kisebb mértékű a személyes érintettség érzése a 60 évesnél idősebbeknél, a legalacsonyabban iskolázottaknál, a legkisebb lélekszámú településeken, valamint a roma szomszédokkal, rokonokkal, munkatársakkal, diáktársakkal együtt élőkénél, illetve azoknál, akiknek környezetében egyáltalán nincsenek romák.</p>

#### *Cigányellenesség és annak változása*

<b>A hazai cigányellenesség megítélése<sup>15</sup></b>	A kutatásban résztvevő válaszadók túlnyomó többsége (85%-a) szerint Magyarországon létezik cigányellenesség. Ezt elsősorban a 29 évesnél fiatalabbak, a vagyonosak, a megyeszékhelyeken és a kistélepüléseken, valamint a Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon élők állították a
---	--

<sup>14</sup> A válaszlehetőségek a következők voltak: 1 – egyáltalán nem, 2 – igen, kismértékben, 3 – igen, nagymértékben.

<sup>15</sup> A cigányellenesség létezését igen–nem válaszokkal, annak mértékét pedig a következő válaszalternatívákkal kellett a válaszadónak eldöntenie: 1 – nagyon kicsi, 2 – inkább kicsi, 3 – inkább nagy, 4 – nagyon nagy.

legnagyobb arányban.

A cigányellenességet a válaszadók 20%-a nagyon nagyinak, 51%-a inkább nagyinak (összesen tehát 71%), 27%-a inkább kicsinek és 2%-a nagyon kicsinek gondolja (összesen tehát 29%). A cigányellenességet nagyon nagyinak a 29 évesnél fiatalabbak, a fővárosiak, a 10 000 lakosnál népesebb kisvárosiak, az észak-és közép-magyarországiak, az egyházhoz, gyülekezethez nem tartozók, a magukat romának vallók, a településükön a romák részarányát 20%-nál magasabbra becsülők tartották elsősorban.

**A cigányellenesség változása** Tendenciáját tekintve a cigányellenesség – a válaszadók véleménye szerint – nőtt Magyarországon. Bár egy ötfokozatú skálán<sup>16</sup> a legtöbben a „változatlan” állapotot (a skálán a hármast) jelölték meg, összességében több mint háromszor akkora volt a negatív elmozdulást tapasztalók, mint a javulást észlelők aránya. Az átlagérték 3,37 volt. A cigányellenesség növekedését a legerőteljesebbnek a 40–49 évesek, a 2000-10 000 lakosú településeken, Észak-Magyarországon élők, és a lakóhelyükön a romák részarányát 20%-nál is magasabbra becsülő válaszadók érzékelik. Meglepő módon, a budapesti válaszadók nem tartoznak e körbe, sőt, ők érzik a legkevésbé e „negatív” elmozdulást.

*Rokonszenv – ellenszenv az egyes népcsoportokkal kapcsolatban*

**A különböző népcsoportok elfogadása** A kutatás egy korábbi kérdése kapcsán már megvizsgáltuk, hogy egyes népcsoportokkal, közöttük a cigányokkal kapcsolatban észlelnek-e és milyen területeken problémát a megkérdezettek, valamint milyen a személyes érintettségük a megfogalmazódó problémák kapcsán. A most vizsgált kérdésben direkt módon kértük a válaszadókat arra, hogy egyes népcsoportokra vonatkozó rokonszenvüket – ellenszenvüket egy ötfokú skála segítségével fogalmazzák meg<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> A fokozatok számszerűsítése: 1 – nagymértékben csökkent, 2 – valamelyest csökkent, 3 – nem változott, 4 – valamelyest nőtt, 5 – nagymértékben nőtt.

<sup>17</sup> A skála negatív végpontja az 1-es (nagyon ellenszenves), pozitív végpontja az 5-ös (nagyon rokonszenves) volt. Ez azt jelenti, hogy minél magasabb az adott népcsoporthoz tartozó átlagpontoszám, annál rokonszenvesebbnek tekintik az adott népcsoportot a válaszadók.

<b>A rokonszenv sorrend</b>	<p>Az ún. „rokonszenv sorrendben” a romániai magyarok nagyságrendileg nagyobb arányban emelkednek ki a 3,43-as átlagpontszámmal. A következő „rokonszenv” csoportba a szerbeket, a kínaiakat, az arabokat és a romániai románokat sorolhatjuk 2,86–2,71 között változó átlagpontszámokkal. Tőlük is lemaradva következnek a cigányok, akiknél a „rokonszenv”-pontszám mindössze 2,39. A sorrend tehát a következő:</p> <p style="padding-left: 40px;">romániai magyarok: 3,43, szerbek: 2,86, kínaiak: 2,81, arabok: 2,78, romániai románok: 2,71, cigányok: 2,39.</p>
<b>Romákkal kapcsolatos rokonszenv-ellenszenv</b>	<p>Az értékek részletesebb vizsgálata azt mutatja, hogy a cigányok esetében volt a legalacsonyabb a véleménynyilvánítást nem vállalók aránya (1%-nál is kevesebb, szemben a többi népcsoportnál tapasztalható 2-4%-kal) és azoké, akik a semleges középútnak (a vélemény esetleges elrejtésének) számító 3-as osztályzatot választották (43%, szemben a többi népcsoportnál regisztrált 52-65%-kal). A romákkal „rokonszenvező” 8% válaszadóval szemben 49% „ellenszenves” attitűddel jellemezhető válaszadó áll.</p> <p>A romákkal kapcsolatban a legnagyobb ellenszenv a 29 évesnél fiatalabbakat, a legjobb anyagi helyzetben lévőket, a budapestieket, az Észak-Magyarországon és a Nyugat-Dunántúlon élőket jellemzi.</p>
<b>Idegen csoportokkal és romákkal kapcsolatos ellenszenv-rokonszenv</b>	<p>A romániai magyarokkal kapcsolatos attitűdöket a továbbiakban nem vettük figyelembe, azok – többi népcsoporthoz viszonyított – kiemelkedően pozitív megítélése miatt.</p> <p>A válaszadókat a többi népcsoporttal kapcsolatban megnyilvánuló ellenszenv alapján négy csoportba soroltuk<sup>18</sup>: az elfogadók (akár romákról, akár idegen csoportokról<sup>19</sup> van szó), a csak romaellenesek, a csak idegenellenesek, valamint az egyaránt roma- és idegenellenesek. E csoportosítás szerint a megkérdezettek az alábbiakkal jellemezhetőek:</p>

<sup>18</sup> A rokonszenv-ellenszenv skálát ehhez oly módon használtuk, hogy csak az 1-es (nagyon ellenszenves) és a 2-es (ellenszenves) értékeket vettük figyelembe. Ha a válaszadó az adott népcsoportra vonatkozóan nem adott 1-es vagy 2-es értéket, azt minősítettük „elfogadónak”.

<sup>19</sup> Idegen csoportok alatt érte az arabokat, a kínaiakat, a szerbeket és a romániai románokat.

elfogadók: 44%

csak romaellenesek: 26,5%

csak idegenellenesek: 6,7%

roma- és idegenellenesek: 22,5%

Az elfogadók alkotják a legnagyobb súlyú csoportot, ám a csak romaellenesek majd négyszer annyian vannak, mint a csak idegenellenesek. Jelentős azok aránya is, akik minden népcsoporttal kapcsolatban ellenszenvvel viseltetnek.

### *Befogadás – kirekesztés*

#### **Bogardus-skála**

Az ún. „társadalmi távolságot” nemcsak a romákra vonatkozóan mértük, a kutatás kiterjedt a már korábbiakban vizsgált öt népcsoportra (arabok, kínaiak, szerbek, romániai magyarok és romániai románok) is. A cigányság esetében azt is vizsgáltuk, hogy velük kapcsolatban a válaszadók – személyes viszonyulásuk mellett – milyen beállítódást tulajdonítanak „a többi embernek”.

A befogadás versus kirekesztés, az előítéletek és a diszkriminatív beállítottságok mérésére egy nevesített 7-es skálát (az ún. Bogardus-skálát) alkalmaztuk<sup>20</sup>, az alábbi fokozatokkal:

- 1 – közeli rokonságba keverednék vele, akár házasság útján is,
- 2 – jó barátom lehetne,
- 3 – szomszédom lehetne,
- 4 – munkatársam lehetne,
- 5 – állampolgára lehetne az országnak, ahol élek,
- 6 – csak turistaként látogathatna hazám földjére,
- 7 – nem engedném be az országba.

A részletes elemzések jelentős idegen- és romaellenességre utalnak a többségi társadalom részéről.

<sup>20</sup> Természetesen az e mérés alapján kapott adatokat bizonyos fenntartásokkal kell kezelni, hiszen az adott népcsoportokkal a kontaktusok száma, gyakorisága, illetve horizontális kiterjedtsége és mélysége különbözőek. Saját tapasztalatokkal a legnagyobb arányban a cigányságra vonatkozóan rendelkeznek a válaszadók, míg pl. a kínaiak, arabok esetében az első kézből származó információk elsősorban a fővárosra (esetleg a nagyvárosokra) jellemzők. Az arab népcsoport kapcsán az attitűdök sok embernél a médiából (pl. terrorizmus) vagy más szekunder forrásból szerzett, gyakran egyoldalú beállítódást generáló hatásokra alakulnak, formálódnak.

- Romániai magyarok** A korábbi megállapításokból is tudjuk, hogy a romániai magyar kisebbség élvezte a válaszadók legnagyobb szimpátiáját a vizsgált népcsoportok közül. E szimpátia a Bogardus-skála alapján is mérhető volt. Rokonságba ennek ellenére a válaszadók legfeljebb 13%-a keveredne velük (akár házasság útján is), barátként valamivel nagyobb arányban fogadnák el őket (18%). Teljes elutasítást (nem engednék be őket az országba) csak 3%-uk esetében regisztráltunk, de további 12%-uk is csak turistaként engedné be őket az országba, amely erős ellenérzésekre utal még a romániai magyarokkal kapcsolatban is.
- Arabok, kínaiak, romániai románok, szerbek** E nem magyar népcsoportok esetében a „rokonságba való keveredés” nagyon alacsony mértékű, 2,5-3% közötti. Barátként többen elfogadnák őket, a válaszadók 7–11%-a (a kínaiakat a legkevesebben, az arabokat a legtöbben). Az e népcsoportokat teljesen elutasítók aránya 9–15% közötti, s magas a csak turistaként engedné be az országba állítást választóké is (33–41% között).
- Cigányok a válaszadó szerint** Cigányokkal a válaszadók 6%-a keveredne rokonságba, barátjául 10%-a fogadná el. A teljes elutasítás a romákkal kapcsolatban 17%-ukat jellemzi, a „turistaként fogadná csak el” őket beállítódás pedig 14%-ukat.
- Cigányok a „többi ember” szerint** A válaszadók szerint a „többi ember” nagyon elutasító a romákkal kapcsolatban. Nem éri el az 1%-ot azon válaszadók aránya, akik szerint a többi ember rokonságba keveredne a romákkal, és 3% azon válaszadóké, akik szerint a többiek barátjukul választanák őket. A válaszadók 26%-a szerint más emberek a cigányokat be sem engednék az országba, és 18%-uk szerint is legfeljebb csak turistaként engedélyeznék ezt „mások”.
- A cigányokról saját és „mások” szemével** A válaszadók közel fele esetében a saját és a többi ember véleménye azonosnak bizonyult a romákkal kapcsolatban. A válaszadók majd 40%-a azonban a sajátjánál negatívabb véleményt tételezett „másoknak”, míg valamivel több, mint minden tizedik válaszadó gondolta csak azt, hogy ő maga távolságtartóbb, mint a többi ember a romákkal kapcsolatban. A saját és a mások által feltételezett vélemény a legidősebbeknél, valamint a legszerényebb anyagi körülmények között élőkénél esett egybe a legnagyobb, a legfiatalabbaknál a legkisebb mértékben. A „többiek” részéről „liberálisabb” hozzáállást feltételezők inkább fiatalabbak és nagyon jómódúak.

A két fiatalabb korosztályhoz sorolhatók (15–29 és 30–39 évesek), a felsőfokú végzettségűek, a budapestiek, a politika iránt nagy érdeklődést mutatók és a valamilyen kisebbséghez tartozók (akár felmenőik révén is) a saját véleményüket tartják elfogadóbbnak, mint másokét.

**Az interakció  
szorossága a  
romákkal**

A Bogardus-skála alapján négy kategóriába soroltuk a válaszadókat a romákkal való interakciók alapján:

szoros interakció: közeli rokonságba vagy barátai közé is fogadná (a válaszadók 15%-a);

laza interakció: szomszédként vagy munkatársként fogadná el, de rokonként, barátként nem választaná (a válaszadók 21%-a);

elhatárolódó: elfogadná, hogy magyar állampolgárságot kapjon, de nem tartana vele egyéb kapcsolatot (a válaszadók 32%-a);

elutasító: turistaként engedné be csak az országba, vagy még úgy sem (a válaszadók 32%-a);

Szoros interakcióval inkább a férfiak, a fiatalabbak, a Budapesten élők, a politika iránt érdeklődők és a magukat (vagy felmenőiket) valamely kisebbséghez sorolók jellemezhetők.

Laza interakció jellemzi elsősorban az 50–59 éveseket és a kistelepüléseken élőket.

Elhatárolódó attitűddel jellemezhetők a nők, a 60–75 évesek, a megyeszékhelyeken élők és a dél-alföldi régióban lakók.

Elutasítóak inkább a férfiak, az Észak-Magyarországon élők és a politika iránt egyáltalán nem érdeklődők.

*Romákkal kapcsolatos attitűdök*

**Romákkal  
kapcsolatos  
attitűdök**

Különböző tartalmú állítások segítségével vizsgáltuk, hogy miként viszonyulnak a kutatásban részt vett kérdezettek a romákhoz. Az állításokkal való egyetértést négyfokú skálán mértük<sup>21</sup>. A következőkben felsorolt állításokhoz tartozó pontszám értéke minél magasabb, annál nagyobb az állítással való egyetértés mértéke.

<sup>21</sup> A skála fokozatai: 4 – teljesen egyetért, 3 – inkább egyetért, 2 – inkább nem ért egyet, 1 – egyáltalán nem ért egyet.



<b>Állítások és átlagpontszámok</b>	<p>A kutatás során attitűdállítások segítségével vizsgáltuk a többségi társadalom beállítódását a romákkal kapcsolatban. Ezeket az attitűdállításokat négy csoportba soroltuk és azt is megvizsgáltuk, hogy az egyes csoportokba tartozó állítások közül hánytal értettek egyet a válaszadók. Az egyetértők közé soroltuk a „teljesen” és az „inkább egyetértőket” együttesen.</p> <p>A következőkben az egyes attitűdcsoportokhoz tartozó állításokat és a hozzájuk tartozó átlagpontszámokat adjuk meg.</p>
<b>Antirasszista attitűdök</b>	<p>A cigánykérdés a rasszizmus következménye. (2,30)</p> <p>A cigányok beilleszkedését a magyar társadalomba leginkább a cigányellenesség akadályozza. (2,25)</p> <p>A magyar államnak többet kellene tennie a cigányokért, mint most tesz. (2,00)</p> <p>A cigányoknak több segítséget kell adni, mint a nem cigányoknak. (1,79)</p> <p>A válaszadók mindössze 5,5%-a értett egyet mindegyik antirasszista állítással, viszont 32% az állítások egyikével. A „teljes mértékű” egyetértést háttérváltozók szerint vizsgálva azt találtuk, hogy a 8 osztályt végzettek, az alsó vagyoni kategóriába tartozók, a politika iránt nagymértékben érdeklődők, a valamilyen kisebbséghez tartozók, a kistelepüléseken, Budapesten és a dél-dunántúli régióban élők értettek több antirasszista állítással egyet.</p>
<b>Diszkriminációs attitűdök</b>	<p>A cigányok sohasem fognak beilleszkedni a magyar társadalomba. (3,05)</p> <p>Mindenkinek joga van arra, hogy a gyermekét olyan iskolába járassa, ahol nincsenek cigány gyerekek. (2,93)</p> <p>A cigány lakosság számának növekedése veszélyezteti a társadalom biztonságát. (2,92)</p> <p>A magyarországi településeknek, illetve városrészeknek meg kell adni a választási lehetőséget, hogy az ott lakók eldönthessék, költözzenek-e oda cigányok vagy sem. (2,69)</p> <p>A cigányok nem érdemlik meg, hogy támogassák őket. (2,49)</p> <p>Csak helyeselni lehet, hogy vannak még olyan szórakozóhelyek, ahova cigányokat nem engednek be. (2,38)</p> <p>A rendőröknek szabadabb kezet kellene adni, amikor cigány bűnözőkkel szemben járnak el, mint a nem cigányokkal kapcsolatban. (1,98)</p> <p>A válaszadók 14%-a a diszkriminatív állítások mindegyikével egyetértett, 7%-uk viszont egyikkel sem.</p>

A diszkriminatív állítással egyetértőket nagyobb arányban találjuk az alacsony iskolai végzettségűek, a politika iránt kevésbé érdeklődők körében, és azok között, akik a településükön a roma lakosság arányát 20%-nál is magasabbra becsülték.

**Toleranciaattitűdök**

A cigányok élhessék saját szokásaik, kultúrájuk szerint életüket, amíg az nem zavar másokat. (3,36)

A cigányok művészete gazdagítja a magyar kultúrát. (3,12)

Lehetővé kellene tenni, hogy a cigányok önállóan intézhessék ügyeiket. (3,04)

A cigányokat támogatni kell abban, hogy megőrizték hagyományaikát, nyelvüket, kultúrájukat. (2,98)

A cigányok minden szempontból alkalmasak arra, hogy saját dolgaikban önállóan dönthessenek. (2,75)

Lehetővé kellene tenni, hogy a cigányok választhassanak, cigány vagy magyar nyelvű iskolába járatják gyerekeiket. (2,72)

Ha a saját szokásaik megengedik, nincs abban semmi, ha a cigányok például tizenéves korban már gyereket szülnek. (1,98)

A válaszadók 12%-a a toleranciaattitűddel jellemezhető állítások mindegyikével egyetértett, s nem érte el az 1%-ot azok aránya, akik egyikkel sem értettek egyet.

A toleranciaállítások legtöbbször a 30–49 évesek, a fővárosban és a Dél-Dunántúlon élők, a politika iránt nagymértékben érdeklődők és a magukat/felmenőiket valamely kisebbséghez sorolók értettek egyet.

<b>Asszimilációs attitűdök</b>	<p>A cigányok beilleszkedésének fő akadálya alacsony iskolázottságuk, a szakképzettség hiánya. (3,42)</p> <p>A cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni. (3,35)</p> <p>A szegény cigányok sokkal kevesebbet tesznek azért, hogy helyzetükön változtassanak, mint más szegények. (3,27)</p> <p>A cigányok akkor tudnak legjobban beilleszkedni a társadalomba, ha elszórtan élnek, nem pedig zárt közösségekben. (3,05)</p> <p>A cigányokat rá kellene kényszeríteni, hogy ugyanúgy éljenek, mint a többi ember. (2,67)</p> <p>A cigányoknak teljesen el kellene magyarosodniuk. (1,96)</p> <p>A válaszadók 14,5%-a valamennyi asszimilációs attitűdállítással egyetértett, és kevesebb, mint 1%-uk egyikkel sem.</p> <p>A teljes mértékű egyetértést az idősebbeknél, az alacsonyabb végzettségűeknél, az Észak-Magyarországon élőknel, a cigány lakosság arányát a saját településen magas arányúra becsülőknél és a valamilyen kisebbséghez tartozóknál regisztráltuk nagyobb arányban.</p>
--------------------------------	---

*Amit „mások” és amit a válaszadó gondol a romákról*

<b>Állítások a romákról</b>	<p>Öt, a cigányokkal kapcsolatos attitűdállítás kapcsán azt vizsgáltuk, hogy a válaszadók szerint „mások” (az emberek általában) és ők saját maguk mennyire értenek egyet ezekkel az állításokkal vagy utasítják el azokat<sup>22</sup>.</p> <p>A részletes összehasonlító adatok azt mutatják, hogy az egyes állításokkal való egyetértést tekintve nincs lényeges különbség a válaszadó saját véleménye és az általa „másoknak” tulajdonított véleményeket tekintve. A másoknak tulajdonított vélemény azonban az öt állításból négy esetében „radikálisabb”, mint a saját vállalt álláspont (a kivételt a tizenéves korban történő gyermekszülés jelenti, de a különbség nem lényeges).</p> <p>A következőkben részletezett állításoknál minél magasabb az átlagpontszám, annál nagyobb az állítással való egyetértés foka.</p>
-----------------------------	--

<sup>22</sup> A skála fokozatai: 1-egyáltalán nem ért(enek) egyet vele, 2-inkább nem ért(enek) egyet vele, 3-inkább egyetért(enek) vele, 4-teljesen egyetér(tenek) vele. "Mások" esetében csak ezt az öt állítást vizsgáltuk, míg a válaszadó saját véleménye kapcsán összesen 33 attitűdállítás között mértük ezzel az öt állítással való egyetértést.

<p><b>A cigányok beilleszkedését a magyar társadalomba leginkább a cigányellenesség akadályozza</b></p>	<p>Az állítással való egyetértés átlaga:          „mások” szerint 2,31),          a válaszadók szerint 2,25,          azaz a válaszadók saját maguk kevésbé hiszik azt, hogy a romák integrációjának egyik lényeges akadálya a társadalom cigányellenessége, mint azt „másokról” feltételezik.</p> <p>A vagyonosabb (több vagyontárggyal rendelkező) válaszadók „másoknak” lényegesen nagyobb egyetértést tulajdonítottak az állítás kapcsán, mint a kevésbé vagyonos válaszadók.</p>
<p><b>A cigányok nem érdemlik meg, hogy támogassák őket</b></p>	<p>Az állítással való egyetértés átlaga:          „mások” szerint 2,68          a válaszadók szerint 2,49,          azaz, a válaszadók kevésbé értenek egyet ezzel az állítással, mint azt „másokról” állítják.</p>
<p><b>Ha a saját szokásaik megengedik, nincs abban semmi, ha a cigányok például tizenéves korban már gyereket szülnek.</b></p>	<p>Az állítással való egyetértés átlaga:          „mások” szerint 1,95,          a válaszadók szerint 1,98,          azaz, a válaszadók saját maguk valamivel toleránsabb elveket vallanak a tizenéves korban való gyermekszülésről a romák körében, mint azt „másokról” hiszik. A két vélemény közötti különbség azonban nem tér el lényegesen egymástól.</p> <p>A két csoport közötti különbségnél talán fontosabb annak a kiemelése, hogy a többségi társadalom által a tizenéves korban való gyermekszülés nem elfogadott. Ezen állítás kapcsán mértük ugyanis a legalacsonyabb egyetértést, legyen szó, akár „másokról”, akár a válaszadókról.</p> <p>A kistélepülésen élők lényegesen alacsonyabb arányban osztják „mások” véleményét a korai gyermekszülésről, mint a többi településtípuson élők.</p>

<p><b>Bár a cigányok és a nem cigányok között is sok a szegény, a cigányok sokkal kevesebbet tesznek azért, hogy helyzetükön változtassanak.</b></p>	<p>Az állítással való egyetértés átlaga:          „mások” szerint 3,41          a válaszadók szerint 3,27,          azaz, a válaszadók szerint „mások” jobban egyetértenek azzal, hogy a romák kevesebbet tesznek a saját helyzetükön való változtatás érdekében, mint azt ők maguk vallják.</p> <p>Ki kell emelni, hogy ezen állítás kapcsán mutatkozott a legnagyobb mértékű egyetértés az állítással, akár „másokat”, akár a válaszadók saját véleményét tekintjük. Másképp fogalmazva: a többségi társadalom bár elismeri a romák szegénységét, úgy véli, az e helyzetükön való változtatás érdekében ők sokkal kevesebbet tesznek, mint más – nem roma – szegények.</p> <p>A saját és a másoknak tulajdonított véleményeket tekintve az állítás kapcsán a legkisebb különbségek a kistelepüléseken élők körében mutatkoztak, azaz a vélemény homogenitása a legalacsonyabb lélekszámú településeken a legnagyobb mértékű. Akik a politikai iránt „nagyon” érdeklődnek, a legkevésbé értettek egyet – „személy szerint” – ezzel az állítással. A cigánysággal kapcsolatos ismeretek is lényegesen befolyásolták az állításra vonatkozó egyetértést: minél többet tud valaki a romákról, annál inkább gondolja, hogy mások egyetértenek ezzel az állítással.</p>
<p><b>A cigányoknak teljesen el kellene magyarosodniuk</b></p>	<p>Az állítással való egyetértés átlaga:          „mások” szerint 2,01          a válaszadók szerint 1,96.          azaz, a válaszadók másoknak – a magukénál – valamivel markánsabb egyetértést feltételeznek a romák teljes asszimilációjára vonatkozó állítás kapcsán.</p> <p>A politika iránti nagyobb érdeklődés az állítással való egyetértést oly módon befolyásolja, hogy a személyes egyetértést jóval alacsonyabb mértékűre teszi, mint a „másoknak” tulajdonítottét.</p>

*A romák – mint társadalmi csoport – megítélése*

<b>A romákról alkotott vélemények</b>	Három attitűdállítás alkalmazásával vizsgáltuk a cigányság egységességére, az egyes csoportok közötti feszültségekre, valamint a társadalmi különbségekre vonatkozó egyetértés-egyet nem értés <sup>23</sup> fokát a válaszadók körében. A legnagyobb mértékű egyetértés „a cigányok között nagyok a társadalmi különbségek” állítást tekintve van (átlagpontszám: 3,05), ezt követi a „cigányok egyes csoportjai között nagyok a feszültségek” megfogalmazással való egyetértés (átlagpontszám: 2,98) és végül a „cigányok egységes csoportot alkotnak az országban” vélemény (átlagpontszám: 2,55).
<b>„A cigányok között nagyok a társadalmi különbségek”</b>	E kijelentéssel leginkább a 29 évesnél fiatalabbak, a Budapesten élők, a politika iránt „nagyon”, illetve „meglehetősen” érdeklődők, a magukat romának vallók és a cigányságra vonatkozóan több ismerettel rendelkezők értettek egyet.
<b>„A cigányok egyes csoportjai között nagyok a feszültségek”</b>	A kijelentéssel egyetértők lényegesen nagyobb arányban találhatók – az előző állításhoz hasonlóan – a fiatalabbak és a fővárosban élők körében.
<b>„A cigányok egységes csoportot alkotnak az országban”</b>	A nők, a 60 évesnél idősebbek és a 29 évesnél fiatalabbak, az alacsony iskolai végzettségűek, a 10000 lakosnál népesebb kisvárosokban élők egyetértése lényegesen nagyobb volt e kijelentéssel, mint másokénak.

*A romáknak tulajdonított tulajdonságok*

<b>A cigányok legjellemzőbb pozitív tulajdonságai</b>	Nyitott kérdés segítségével vizsgáltuk a cigányok pozitívnak tartott tulajdonságait. A legjellemzőbb pozitív tulajdonságok között a válaszadók az „összetartást”, a család és gyermekszeretetet, a muzikalitást, a hagyományőrzést, a jókedvűséget <sup>24</sup> stb. sorolták fel.
---	---

<sup>23</sup> Az állításokkal való egyetértést négyes skálán mértük (4 – teljesen egyetért, 3 – inkább egyetért, 2 – inkább nem ért egyet, 1 – egyáltalán nem ért egyet). Az állításokkal való egyetértés annál nagyobb, minél magasabb az átlagpontszám.

<sup>24</sup> A felsorolt pozitív jellemzőket legalább 90, legfeljebb 706 fő említette.

<b>A cigányok legjellemzőbb negatív tulajdonságai</b>	A romákra legjellemzőbbnek tartott negatív tulajdonságok között a lopás, a munkakerülés (általában a munkához való hozzáállás), a hangoskodás, az agresszív, erőszakos viselkedés, a bűnözés, a „bűnözési hajlam”, az ápolatlanság, igénytelenség, iszákosság szerepelt <sup>25</sup> .
<b>Ellentétpárokkal való jellemzés</b>	A megkérdezettek az ún. szemantikus differenciálskála módszerével jellemezték először a saját népcsoportjukat, majd a romákét. A módszer lényege: hétfokú skálára vetített ellentétpárok segítségével jellemezhető egy csoport (egy közösség). A kérdőívben összesen 15 tulajdonságpárt vizsgáltunk.
<b>Saját csoport jellemzése</b>	<p>A saját csoporthoz a válaszadók tartoztak, azaz a kutatásban résztvevők, az ún. „többségi társadalom”. E többségi társadalmon belül azonban 85 fő romának definiálta önmagát, így az ő „saját csoport” jellemzésüket külön is vizsgálni tudtuk<sup>26</sup>.</p> <p>A válaszadók saját népcsoportjukat inkább tartják igényesnek, rendezettnek, gondosnak, mint az ezek ellentétjét jelentő igénytelennek, rendezetlennek és nemtörődömnek (a hetes skála átlagpontszámai 5 felett vannak). Négy feletti (azaz pozitív) átlagpontszámmal jellemezték még a válaszadók a saját csoportjukat a gyorsaságot és az „elnéző”, magatartást tekintve (szemben a lassúsággal és a szigorúsággal). Nem ilyen kedvező már a többi tulajdonság megítélése a saját csoportra vonatkozóan (a legtöbb esetben az átlagpontszám 3,18 és 3,86 között van). Egy tulajdonságpár esetében pedig egyértelműen kedvezőtlen a besorolás: az anyagiasságot tekintve az átlagpontszámok nem éri el a hármas átlagot.</p>
<b>Romák jellemzése</b>	Kifejezetten a romák jellemzésére – ugyanazon tulajdonságpárok alkalmazásával – csak azokat a válaszadókat kértük, akik nem definiálták magukat romáknak. Az ún. „többségi” válaszadók a romáknak túlnyomó többségben negatív tulajdonságokat tételeztek: nemtörődöm, kultúrátlan, igénytelen, következtlen stb. Tradicionálisnak, ugyanakkor egymásra figyelőnek és derűsnek tartották őket. Összességében úgy tűnik a közvéleményben meglévő sztereotípiák „köszönnek vissza”, a romákról ezekben a jellemzésekben. Figyelemre méltó, hogy a többségi válaszadók a romákat kevésbé tartják anyagiasnak, mint a saját népcsoportjukat.

<sup>25</sup> A felsorolt negatív jellemzőket legalább 92, legfeljebb 594 fő említette.

<sup>26</sup> Figyelembe kell azonban venni az alacsony elemszámot.

**Romák a romákról** Azok a roma válaszadók, akik saját népcsoportként értékelték a romákat, a többségi társadalomhoz tartozó válaszadókhoz viszonyítva jóval kedvezőbb jellemzőkkel írták le a roma népcsoportot: a többség véleményével szemben népüket igényesnek és gondosnak tartják. A derűségben, az egymásra figyelemben összecseng a véleményük a többségi válaszadókéval.

*A romákkal kapcsolatos véleményt befolyásoló személyek és intézmények*

**Véleményformáló személyek és intézmények** Az egyes népcsoportokkal kapcsolatos véleményünkre nemcsak a saját tapasztalataink, hanem mások is jelentős befolyást gyakorolnak, a korai szocializációs intézményektől és személyektől kezdve a politikusokig, a médiáig. Éppen ezért a kérdezés során olyan személyeket és intézményeket neveztünk meg, akik és amelyek a befolyással lehettek a válaszadók cigánysággal kapcsolatos véleményének formálására. A megkérdezetteknek a befolyásolás mértékére<sup>27</sup> kellett válaszolniuk.

**A véleményt nagymértékben formáló személyek és intézmények** A válaszadók cigánysággal kapcsolatos véleményének formálására a legnagyobb nagymértékben a cigányoknak maguknak (67%) és a saját tapasztalatnak (55%) volt hatása. Az összes többi tényezőnek (cigány önkormányzatok, ismerősök, barátok, média, szülők, politikusok, rendőrség, helyi önkormányzatok, nagyszülők) a megkérdezettek – változó arányban (52–76% között) ugyan, – de egyáltalán nem tulajdonítottak szerepet. Relatív nagymértékű véleményformáló hatást – 10% feletti arányban – regisztráltunk még a cigány önkormányzatok (15%), az ismerősök, barátok (13%) és a média (10%) esetében.

A cigányoknak e véleményformálásban nagyobb szerepet tulajdonítanak a nők, az érettségizettek és a felsőfokú végzettségűek. Azok, akik magukat vagy felmenőiket valamely kisebbséghez sorolták, lényegesen nagyobb arányban válaszoltak úgy, hogy véleményük alakulására a cigányok nem gyakoroltak hatást.

<sup>27</sup> A válaszlehetőségek a következők voltak: nagyon nagy mértékben, kismértékben, egyáltalán nem.



### A társadalmi célú reklámok

<b>A fogalom ismertsége</b>	A társadalmi célú reklám, a társadalom egészét vagy egy részét érintő, kampányszerű közérdekű tájékoztatást, illetve felvilágosítást jelent. A válaszadók jelentős hányada (85%-a) ítélte úgy, hogy ismeri a társadalmi célú reklám fogalmát. Felidézni – a kérdezést megelőző félévre vonatkozóan ilyen jellegű reklámot – azonban már lényegesen kevesebben tudtak (a kérdezettek 61%-a).
<b>Az említett reklámok</b>	A legtöbben a parlafűirtással kapcsolatos reklámokat említették, melyeket az említési gyakoriság alapján kialakított sorrendben az Európai Unióval kapcsolatos ismertető követek. Kisebbségekkel kapcsolatos társadalmi célú hirdetést 37 fő, romákkal kapcsolatos reklámot 13 fő, a „cigány télapót” 5 fő, esélyegyenlőségről szóló hirdetést 4 fő említett. „Minden ember színes”, „Legyünk toleránsak”, „Mindenki egyenlő” hirdetésekre, valamint a romák iskolázottságáról, illetve idegengyűlöletről szóló reklámokra 1-1 fő emlékezett.
<b>A fontosság és a hatékonyság megítélése</b>	A társadalmi célú reklámok fontosságát és hatékonyságát ötfokozatú skálán értékelték a válaszadók <sup>28</sup> . A fontosság skálán adott értékek átlaga 3,98, a hatékonyság skálán adott „osztályzatok” átlaga 3,24 volt. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi célú reklámokat fontosnak tartják, míg a hatékonyságukat csak „közepesnek” ítélik a válaszadók.  Az átlagértékek mögött a különböző demográfiai jellemzőkkel leírható csoportok eltérő értékítélete áll. A nők fontosabbnak és hatékonyabbnak tartják a társadalmi célú reklámokat, mint a férfiak. Szignifikáns különbségek mutatkoznak az egyes korcsoportok között is. E reklámokat leginkább a 60 évnél idősebbek és a 30–39 évesek tartják fontosnak.
<b>Igények</b>	A társadalmi célú reklámok megjelenítésével kapcsolatban három tulajdonság – a tájékoztató jelleg, a megdöbbentő jelleg és a humor – fontosságát vizsgáltuk. Az egyes jellemzőket a korábban ismertetett ötfokozatú fontosság skálán minősítették a válaszadók. A kérdezettek elsősorban tájékoztatást várnak a társadalmi célú reklámtól, e jelleg fontosságát ugyanis magasra, átlagosan 4,6-ra értékelték. Ettől jelentősen elmarad a megdöbbentő jelleg fontossága, melynek átlagértéke 3,53. A humorosság megítélése osztotta meg leginkább a

<sup>28</sup> A skálán az 1-es jelentése „egyáltalán nem fontos”, illetve „nem hatékony”, míg az 5-ös jelentése „nagyon fontos”, illetve „nagyon hatékony”.

válaszadókat, 27,6%-uk szerint ez a tulajdonság egyáltalán nem fontos, míg 28,2%-uk szerint fontos, illetve nagyon fontos (az átlagérték: 2,67).

*A romákkal kapcsolatos előítéletek csökkentésére szervezendő médiakampányról*

- A médiakampánnyal való egyetértés** A kutatás során arra a kérdésre, hogy a cigány kisebbséggel szembeni előítéletek csökkentése érdekében médiakampányt folytassanak-e Magyarországon, a válaszadók 7%-a nem tudott vagy kívánt válaszolni. Az egyetértők aránya összesen 43% volt (melyből 30% inkább, 13% teljes mértékben egyetértett a szervezendő médiakampánnyal). Az egyet nem értők arányában ennél magasabb értéket (50%) regisztráltunk (inkább nem értett vele egyet 25, egyáltalán nem értett egyet vele egyet szintén 25%).
- A nők, a politika iránt „nagyon érdeklődők”, és a magukat vagy a felmenőiket valamilyen kisebbséghez sorolók nagyobb arányban értettek egyet a kampány gondolatával, mint mások. A kampánnyal egyet nem értők között figyelemreméltó, hogy magasabb arányban vannak olyanok, akik „távolabb” vannak a romáktól (ő maga nem roma, a rokonságban sincs roma), illetve akik olyan környezetben élnek, ahol a roma lakosság számarányát a teljes lakosság több mint 10%-ára becsülik.
- A médiakampány mint módszer helyessége** A médiakampányt mint módszert a cigányokkal szembeni előítéletek csökkentésére a válaszadók mindössze 9%-a tartja alkalmasnak. 40%-uk nem biztos benne, hogy megfelelő, míg 43%-uk biztos abban, hogy a médiakampány nem megfelelő módszer az előítéletek csökkentésére.
- Az idősebbek, a kisvárosi lakosok, a romákról kevesebb ismerettel rendelkezők, a nyugat-dunántúliak a politika iránt „nagyon érdeklődők” és a valamilyen egyházhoz, gyülekezethez, kisebbséghez tartozók hisznek mintabeli arányuknál nagyobb arányban a médiakampány módszerében. A módszerben nem bízóknál azok vannak többen, akik már a kampánnyal sem értettek egyet általában.

*A médiakampány lehetséges célcsoportja*

<b>Cigányellenesség meghatározása</b>	E célból 8 attitűdállítást vizsgáltunk meg <sup>29</sup> és klaszter analízis segítségével három klaszter centrumot alakítottunk ki, melyeket a következő elnevezésekkel illetünk: elfogadók, semlegesek, diszkriminatívek. A legnagyobb csoportot a klaszterekbe rendezhető válaszadók közül a semlegesek alkotják, a kérdezettek több mint 53%-a sorolható e csoportba. Az elfogadók aránya 23, a diszkriminatíveké 24%. Ezek alapján a semlegesek képezhetik a médiakampány célcsoportját.
<b>Válaszadók jellemzői a semlegesek körében</b>	<p>A nőknél, a megyeszékhelyeken élők és azok körében magasabb a semleges beállítottságúak aránya, akiknek legkevesebb a tárgyi ismerete van a romákról.</p> <p>A semlegesek átlag (1,28) kevesebb társadalmi célú reklámra tudtak visszaemlékezni, mint az elfogadók (1,33), de többre, mint a diszkriminatív beállítódású személyek (1,0). E reklámokat szignifikáns mértékben fontosabbnak tartják az elfogadók és a semlegesek, mint a diszkriminatívek. Hatékonyságuk kapcsán optimista beállítottságukkal egyértelműen a semlegesek emelkednek ki.</p> <p>A társadalmi célú reklámok esetében vizsgált három szempont közül a humort leginkább a semlegesek tartják fontos jellegzetességnek.</p> <p>Egy, a cigány kisebbséggel szembeni előítéletek csökkentése érdekében indítandó média kampányt tekintve a semlegesek véleménye (az elfogadók és a diszkriminatívek között) köztesnek bizonyult.</p> <p>Az előítélet csökkentése szemszögéből egy média kampányt leginkább az elfogadók tartanak megfelelő módszernek, míg a diszkriminatívek közel kétharmada teljesen alkalmatlannak. A semlegesek álláspontja e téren is a két pólus között helyezkedik el, jobban közelítve az elfogadók irányába, mint a diszkriminatívek felé.</p>

<sup>29</sup> Az attitűd-állítások Likert-skálán való értékeléséből indultunk ki. Azokat az itemeket (5 állítást) választottuk ki, amelyeknél a korreláció 0,35-0,55 közé esett, a Cronbach alfa értéke 0,815 volt. Az 5 itemből additív módon összevont skálapontszámot alakítottunk ki, melyet 1-100 fokú pontszámokká transzformáltunk.

### 4.2.3 Gyakorlat – Egy kis történelem

#### A gyakorlat célja:

- A megélt történelem és a kisebbségi helyzet kapcsolatának azonosítása
- Saját/családi tapasztalatok felidézése

**Csoportnagyság:** 4-5 fő

**Időigény:** 40-50 perc

#### Folyamat:

1. Olvassák el a következő interjút!
2. Jegyzeteljék ki azokat az eseményeket/történetrészeket, amelyeket valamilyen szempontból fontosnak tartanak!
3. Mit gondolnak, melyek azok az események, amelyek általánosak, vagyis más vagy más kisebbségi csoportokkal is megtörténhettek, és melyek azok, amelyek csak a cigányokat érintették?
4. Vitassák meg a teljes csoporttal, mire jutottak!



## NAGYNÉ – GÁVAVENCSELLŐ (1937-BEN SZÜLETETT)

Az elmúlt évszázadban alig volt olyan csoport vagy család, amelynek életébe ne szólt volna bele durván a „történelem”, és akár több ízben is nem élt volna meg drámai eseményeket, fordulatokat. Az itt következő interjú is ilyenekről szól.

Kezdeném az én nevelésemről. Mi hárman voltunk testvérek. Akkoriban ilyen „erdei bevételnek”, vagy mi a fenének mondták, az apám ott hagyta a fél lábát. (Az apa erdei munkán dolgozott.) Édesanyám házhoz járt, takarított, mosott, kis étolajat kapott vagy kukoricadarát, meg satöbbi, satöbbi. Na most, az én nagyanyám sajnálta az anyámat, hogy ne maradjon rá sok, engemet elvett 8 hónapos koromban. Hát engemet az öreg nagyanyám felnevelt. Őneki is volt 8 gyereke. Amikor én már nagyobb voltam, akkor is a lakásnál voltak vagy öten.

A nagyanyám akkor ágymelléket csinált gyékényből. Meg tudnám mutatni most is. A magyar asszonyok ilyenben hordták az ebédet a mezőre. Kapott érte égett olajat, darab szalonnát, egy kis krumplit. Hat éves koromban már jártam vele, a nagyanyám nem bírta a cipelést. Iskola nem volt. Hát varrt nekem ilyen kis ruhát, táskát. Hát menni kellett ővele. Nem is ez az érdekes.

Na most én nőttem, nőttem, úgy annyira, hogy én is földtúró lettem. Mentem krumplit vetni, mentem kapálni, mentem markot szedni, mentem a részes géphez. (Cséplőgéphez.) 12–13 éves koromban. Virradt és sötét volt, menni kellett. Este későig. Már nem láttuk a krumplit, rögöt raktunk a kosárba, mert már nem láttunk, szedni kellett. Igen, itt kezdődtek a helyzetek.

Nagyanyám meghalt. Öreg volt. Nagybácsikámhoz kerültem. Ki ne találjanak valamit a nagybácsikámról, mert nagyon jó ember volt. Nagyon jó primás volt a férjem. Akkor is tudtam, hogy nem egy trógerhez megyek. Mert nálunk is úgy van, hogy az egyik tud, a másik meg nem. Zenész családból származom, még az ágazatom is zenész. Hamar férjhez mentem, meglepett a gyerek. Én nem nagyon tudtam, hogy milyen felelősséggel jár, 17 éves voltam, amikor megszületett. Egyik született '54-ben, a másik született '55-ben. A férjemet behívták katonának.

Mikor az a nagyon nagy hideg volt. '55 tele. Olyan hideg volt, a konyhóban laktunk, elmentem fáért, a fát a hátamon hordtam. A szopós gyermekem, gyönyörű szép, egészséges gyerek, 4 hónapos gyermek, addig a lakásban megfagyott, mire visszajöttem. Istenem, istenem, mit csináljak? Hát ez hihetetlen. Megfagyott. Rám fogták azt, hogy megöltem a gyereket. Akkorában kihívták rám az ávosokat, hogy én megöltem a gyermekem. 18 éves voltam. Összezavarodott a világ előttem. Hogy én nem öltem meg a gyereket, hát hogy öltem volna meg? Rám fogták, hogy megöltem a gyermeket. Úr Jézus Krisztusom, hogy lehet ez; összezavarodott, 18 évesen, az

agyam. Annyit tettem, hogy kimentem én az udvarra, és gondolkodtam, hogy én megöltem... hát én nem öltem meg a gyermekemet... De hát azért kavardott össze a világ előttem, hogy én éreztem magamban azt, hogy én nem öltem meg. No jó. Kijöttek a boncoló orvos, vele jöttek a rendőrök, fogd meg, ha megölted a gyermeket, hozd fel. Én meg 18 éves fejjel azt mondtam, hogy elvtársak – tetszik tudni, hogy akkor elvtársat mondtunk –, idefigyeljenek elvtársak, maguk éngemet oktanul... Ha ilyet mondanak rám, fogja meg és vigye fel. Na most a sógorom elszaladt a feleségéért, azt mondja, Margit, gyere hamar, mert Erzsike nem viszi fel a gyereket, nagyon kivan az idege. Azt mondja, nem is tudom hát... Ha az Isten nem adja talán belém azt a gondolatot, hogy nyugodtan legyél. Mert kimentem sétálni. Mert percek alatt be kell, hogy... És kimentem úgy gondolkodni magamba, se a férjemmel, senkivel nem foglalkoztam, és kimentem gondolkodni. Hogy Istenem, hát bocsánat. Hát nem elég nekem a bajom, hogy a gyerek megfagyott, gyönyörű szép gyermek, egészségesen elszült. Hát egy ilyet fognak rám. Na gyere, hozd fel a gyereket, itt vannak az ávosok rád. Fogja meg maga és vigye fel. Ahányszor mondta, én annyiszor visszafeleltem, hogy nem viszem fel, mert nem öltem meg. Fogja meg és vigye fel. Elnézést, hogy hangosan beszélek... A sógorom ismételten elment a feleségéért. Margitka gyere, Erzsikének az idege kivan, és vidd fel a gyereket a Tanácshoz. Jól van, megfogta a Margit a gyereket, felhozta a Tanácshoz. Na most, egy 18 éves kis fiatal szakadt asszony voltam. Férjem katona volt. Fogta, azt mondja a boncoló orvos, asszonyom, legyen szíves, azt mondja – levették a koporsót a gyerekről – legyen szíves, azt mondja, a sapkát oldja meg kétoldalt. Odamentem, megoldottam így a sapkát kétoldalt... Gondoltam, aminek jönni kell, hát jöjjön. Ha ártatlan vagyok, ha az Isten úgy adta, mittudomén... szívelem és bírom. Felboncolták a gyereket. Megállapították, hogy megfagyott.

A cigányputriba mikor éltünk, ha volt egy főzet ételünk, más szóval én főztem a gyerekeimnek, kikerítettem annyit, hogy én megfőztem a gyerekeimnek, akkor én képes voltam, mert a gyerekek éhesek voltak, én megvontam magamtól, és én átvittem, akinek nem volt. Vagy én már főztem a gyerekeimnek, ők ettek, ha volt krumplim, zsírom, lisztem, akkor én vittem át, akinek nem volt. Akkor megvolt a megértés, az összetartás. Nem volt az, mint mostan, hogy egymást felfalják, vagy egymást megutálják. Na most. Ha több van valamelyiknek, akkor már az irigység töri ki. Akkor nem az volt. Akkor megértés volt. Pedig olyan jó romák voltunk, hogy már akkor tudták a frakkot, a vasalt inget, zenészcsaládok, hát ottan zenészek voltak. Ott a cipőt a feleség – hát ugye sár volt a cigánygödörben – a feleség vitte utána a cipőt, hogy érjen ki ide a köves útra. Hogy tiszta cipőben menjen zenélni. Nem volt még az a marás, csípés, az a „büszkeség”, most a népek...

De azért már elvárnánk azt, hogy a saját szülőtt földünkön, ahol születünk, ahhoz még jogunk van, és ahhoz ragaszkodnánk, hogy helyünk legyen... Mert azért ide tessék hallgatni... Mikor én gyerek voltam, és vitték itt a zsidókat, és ugye az anya tartotta azt a gyermeket, és kérte az, hogy anyu, vizet... Gyerek volt... Kávét kérek, anya, anyu kávét, vizet kérek anya... Ezt nehéz felfogni. És bennem maradt. Én megálltam, mint kisgyerek. Megálltam és néztem és hallgattam. Erre kiugrott a nővérem, illetve a nagynéném, és vitt üvegbe vizet. A csendőr – bocsánat... elnézést kérek a kifejezésért – a csendőr úgy hátulról picsán rúgta, hogy a nagynéném csúszott. Megszaladt, felállt a nagynéném, mert közéjek akarta csapni a nénémet. Igen ám, berohant egy parasztasszony nál, és a csalamádéba... (zölden takarmánynak levágott és összeaprított kukorica) Akkor úgy menekült el, amiért vitt egy kis vizet. Úgy hogy mikor bejöttek, mi a cigánytelepen laktunk... És egyet nagyon megjegyeztem magamnak, és lelkemre vettem. Hogy az a német miért jött – bocsánatot kérek – a német mér' jött... A cigány nőt... Mért csak aztat használták fel? Hogy... Hogy... Na most. Bejöttek a németek heten, nyolcan. És akkor a gyerekeknek az apját, nagyobb fiát, le kellett térgyepelni, sorjába, és a fegyvert a szájába tették, és a nőket meg úgy művelték ott az apa előtt. Már a lányt és az anyát. És volt egy olyan öregasszony köztünk, hogy vitték volna azt is, mer lakat volt a kunyhón, a németnek odaadta a kulcsot, hogy nyisd ki. A német részeg volt. És volt bent a másik nagynéném. És én ezt néztem. Kaparászta ott részegen, kaparászta. És mire volt esze a németnek? Mikor a partra felértek, akkor füttyentettek és megszámozták, hány nőt sikerült... Ezt mind, mind magamba zártam, és átéreztem, és azt mondtam, hogy Istenem, ha én még oda fogok jutni, és nekem gyerekeim lesznek, én kinevelem a gyerekeimet. Ha én már ezt a sorsot kaptam, a gyerekeimből, ha bele fogok gebedni, én akkor is embert fogok nevelni. És hála Istennek, be is teljesült.

Tessék csak ide jönni. Ide az ablakhoz. Nézzen ki a túloldalra. Itt a rendőrség. Mikor ellátom a jószágot, kiülök ide. És akkor megáll valaki, na, jöjjön be. Kijön az illető, mondom, mi van? El tudták intézni a dolgukat? El, el. De ha igazolás van, kint ülök, ha már meglátják a cigányt, két óra hosszáig, háromig nem engedik el. A többi mind mehet. Mehet. Mindenki mehet. Kipakolnak belőle mindent a világon. Jó, kötelességük, hogy kipakoljanak mindent. De azon szórakozik ki magukat, ha egy cigányt megtalálnak, ha az jön kocsival, az lehet öt óráig, a gyerek lehet bármilyen szomjas, vagy mi lehet, vagy hogy lehet, az legyen öt óráig ott, de a többi mehet. Mehet, mehet. Na most ide jöttek ezek a rendőrök. Megtudták valahonnan, hogy nekem meghalt a fiam. Ez a fiam. (Fényképet mutat.) ...-nek hívják a rendőrt, és akkor én itt ülök, és akkor azt mondja, hogy... Kinyújtja a karját, élünk, alszunk, fekszünk, virulunk és ütünk. Hát én kíváncsi vagyok arra, hogy neki milyen izma van... És akkor hogyha egy cigány bemegy, egy cigánygyerek, mit tudom én, egy kihallgatásra, akkor ekkorára verik az arcát, az úgy jön ki, tiszta

véresen, viszem a vizet, úgy mosdatom meg, hogy a vért ne lássák. Hogy az erejük arra adják ki... Volt itt egy olyan eset, hogy meghalt egy asszony. Mindenfelől jöttek rokonok, családok, na most, virrasztani kell. Nálunk is van egy olyan, hogy megtartjuk a szabályt, hogy virrasztódás. Akkor lementek egy páran. Össze voltak gyülekezve a siratóban, ott egy pár óra hosszat együtt vannak. Ott sorba vertek mindenkit a rendőrök. Részegen lementek, az ajtóra vigyáztak, hogy ki ne tudjanak jönni, nehogy telefonáljanak valahova. A halott anyja mellől rángatták a fiút, és ott... Hát a siratóból... Szentségtörésnek lehet venni, vagy emberi gyalázatnak lehet venni. És akkor megmondták a férfinak, köszönje meg, hogy a terhes feleségét is nem verték meg. A gyerekek is hallgattak. Félnék. Aztán utána szóltunk a polgármesternek, mert én se vagyok olyan félnék, vagy nem tudom én micsoda, és akkor a polgármester, meg Nyíregyházáról is kijöttek, és beszéltek velük, azóta úgy csend van. Mert azért mink nem állatok vagyunk. Lehet, hogy kunyhóba nevelkedtünk, már ott is voltak értelmes emberek, csak nem volt olyan lehetőség, hogy tanulni lehetett volna. Hát zenészek voltak, jó zenészek, muzsikáltak grófoknak, hercegeknek. Mink már akkor, hiába, hogy a cigánygödörbe laktunk, azért meg tudtuk az éjszakát a nappaltól különíteni. Azért, hogy nem születtünk ennek se, annak se, meg annak se, tudjuk azért, hogy mi a jó, mi a rossz.

'56-ban elszültem a gyereket. Mert még akkor bába volt, nem szülésznő, bába. Lehívták hozzám, meglett a gyönyörű szép fiúgyermek. Elvágta a köldököt, továbbment. Igen ám, de jöttek... idevalósiak... névleg is tudom, csak nem nyilatkozom... Azzal az indokkal jöttek, hogy... valami hazugság. Egy órával szültem el a gyereket. Még mai napig nem tudom, ki, azt hiszem, anyósom, kívülről, mert minden házba mentek, minden putriba mentek, személyazonosságit kérni, összeszedték a személyazonosságit, felhozták a Tanácshoz. Na most. Én egyik órában elszültem a gyereket, anyósom a lakásra rátette a lakatot. Berúgták rám az ajtót. Hát mit akartak tőlem? Nézzék meg, ebben az órában szültem el a gyereket, mit akarnak tőlem. Állj fel! Megfogtak, hálóingbe voltam, megfogtak, kirángattak. Hó volt. Kirángattak. Ki kellett menni, hát szaladtam. Kiszaladtam a földre, persze ütni akartak. Kiszaladtam. '56-ba ránk gyűttek. Tán hatvanan is gyűttek szerintem. Akkor is. Annyit érkeztem, hogy az egyik gyereket ott hagytam, oszt mer az egész cigányság két kunyhóba szorult. Tehát innen a kövesútról jöttek az ellenségek, „mars ki ruszki, vigyed a cigányt”. Egyik gyereket megfogtam, oszt szaladtam. Azt letettem, vissza a másikért. De én cipőt nem láttam. Meztláb szaladtam... Mondom (a gyerekeknek) maradjon itt, a másik gyerekért szaladtam... Mert a zenészeknél ember, az csak két ember maradt. Elmentek hát muzsikálni, jártak szentestén muzsikálni erre-arra. Itt két ember maradt. Meztláb úztek, szaladtam. Akkor gyújtották a petróleumot, öntötték fel az ereszre, aztán gyújtották az ereszt. Mert felülről ugye hó volt, '56-ba. No aztán a nők, asszonyok otthagyták a



gyereket, ki mivel tudott, botokkal, villákkal, aminek gyönni kell, hadd gyöjjön. Megvirradt, kikergettük őket. Úgy mentünk Nyíregyházára. Megérkeztek az emberek, Nyíregyházára úgy mentünk a kommandóságra, felajánlottuk az oroszoknak a gyereket, hogy szállítsák el, hát ne ölják meg. Ha bennünket megölnek, hát öljenek. De a gyerekeket sajnáltuk. Úgy aztán az oroszok kijöttek tankokkal. Itt volt a Tanácsháza. A mikrofonon kiadták, a cigányságnak úgy legyen valami bántódása... védőőrséget adtak. Mert nem maradt egy cigány se. Mindenki ki merre látott, a kunyhók üresek. Ki merre látott, mindenki. Csak már aki 70-80 éves volt, meg olyan ágyba való fekvő volt, csak az maradt a kunyhóba. A többiek mind mentünk, amerre láttunk. Mindenfele mentünk. Egyik gyerek a vonaton maradt, a másik meg... Azt úgy kiabáltam, hogy még egy gyerekem is van. Egyiket a hátamra kötöttem, a másikat meg ide vettem előre. Azt úgy mentünk.

Így éltük az életünket. Ez kacagás, igaz? Ez van. Most meg, hát hogyha felveszek aranyt, vagy valamit, (mondják) ez az asszony milyen úri... Hát ez, ez... nagyon úriasszony. Magamba: ha tudná, milyen úriasszony... én mazúr voltam, nem úr...

*[Forrás: Bánlaky Pál – Kevy Bea: Falusi cigányok 1998. (Élethelyzet, előítéletek, a „többiekhez” való viszony). Szociális és Családügyi Minisztérium, Család- Gyermekek- és Ifjúságvédelmi Főosztály, Budapest, 1999. – Részlet]*

## 4.3 Cigányok cigányszemmel

### A gyakorlat célja:

- Annak megismerése, hogy a cigányok is különféleképpen látják magukat.
- Az ábrázolások hasonlóságain keresztül az idegenségérzet csökkentése.

**Időigény:** 2-3 óra

### Anyagszükséglet:

- A prezentációktól függ

### Folyamat:

Hallgatói prezentációk és azok megvitatása

### Javasolt témák:

Mesék feldolgozása

Magyar és cigány népmesék összehasonlítása

Szemponatok:

- az elbeszélés tónusa, nyelve
- a szereplők jellemzése
- cselekmény
- helyszínek
- idő
- az elbeszélés íve és koherenciája, fordulatok stb.

Cigány írók-költők bemutatása és egy-egy mű elemzése

Cigány festők bemutatása

Cigányzene(ék) bemutatása

### Felhasználható mesegyűjtemények:

Babos István: A három muzsikus cigány: Babos István meséi: babócsai cigány mesék [gyűjt. és a bevezetőt írta Szuhay Péter], L'Harmattan Könyvkiadó és Terjesztő Kft., Budapest, 2003.

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

Faragó Jánosné: Jászárokszállási cigány népmesék. Gypsy Folk Tales from Jászárokszállás MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest, 1985.

Görög-Karády Veronika (szerk.): Berki János mesél cigány és magyar nyelven. MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest, 1985.

Görög Veronika: Szalonfa: varsányi cigány népmesék: elmondta Berki János és családja Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

Nagy Olga: A gömböczi: erdélyi cigány népmesék. Terebess, Budapest, 2002.

Vekerdi József: A cigány népmese. Akadémiai Kiadó – Zrínyi Kiadó, Budapest, 1974.

## 4.4 A cigányság különböző csoportjai

### 4.4.1 Előadás

#### Az előadás célja:

A cigányságon belüli csoportok megismerése, a heterogenitás tudatosítása

**Csoportméret:** 6-22 fő

**Időigény:** 90 perc

#### Folyamat:

1. Rövid előadás a különböző cigánycsoportokról (nyelv, eredet, képzettség, foglalkozási csoport, integráció stb.)
2. Filmrészletek (Kőszegi Edit – Szuhay Péter: Történetek a boldogulásról I–II. Fórum Film Alapítvány, Budapest, 2001.)
3. Megbeszélés

#### Javasolt irodalom:

Bánlaky Pál – Kevy Bea: Falusi cigányok 1998. (Élethelyzet, előítéletek, a „többiekhez” való viszony). Szociális és Családügyi Minisztérium, Család-, Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztály, 1999.

Havas Gábor: A cigány közösségek történeti típusairól. Kultúra és Közösség, 1989/4. 3–17. oldal

Juhász Júlia: Találkoztam boldoguló cigányokkal is. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.

Kemény István és mtársai: A cigányok Magyarországon. MTA Társadalomkutató K., Budapest, 2004.

Ligeti György – Varga Ilona: Cigányok. Körtánc Kiadó, Budapest. 1998.

Prónai Csaba (szerk.): [Cigányok Európában 1. – Nyugat-Európa](#). Új Mandátum, Budapest, 2000.

Prónai Csaba (szerk.): [Cigányok Európában 2. – Olaszország](#). Új Mandátum, Budapest, 2002.

Romano Rácz Sándor: A roma kisebbség és a társadalmi kohézió. Iskolakultúra, 2002, 8. 29–44. oldal

Rostás-Farkas György – Karsai Ervin (1993): A cigányok hiedelemvilága. Budapest, 1993

Szuhay Péter: A társadalom peremén. Képek a magyarországi cigányok életéből. Néprajzi Múzeum, Fővárosi Tanács Vb. CSZMMK, Budapest, 1989.

#### **4.4.2 A résztvevők saját interjúinak bemutatása (roma interjú/k)**

**Cél:**

- A kisebbségi helyzetről, más kultúrák hasonlóságairól és különbözőségeiről való ismeretek szerzése
- A kisebbségi nézőpont iránti empátia fejlesztése

**Időigény:** 60-90 perc

A bemutatást megbeszélés követi.

(Szempontok: család, az életút állomásai, iskolai élmények. iskolázás stb.)

## **4.5 Cigány gyerekek az iskolában**

### **4.5.1 A jászladányi vagy a csányoszrói eset feldolgozása**

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában (Új Mandátum, Budapest, 2002) c. könyvének megbeszélése.

---

5. MODUL

A MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM

ISKOLÁJA I.

---



---

## Tartalom

5.1 A kultúraazonos pedagógia .....	408
5.1.1 A multikulturalizmus és a kultúraazonos pedagógia szakaszai, céljai .....	408
5.2.....	413
5.2.1 A családi és az iskolai kultúra viszonya.....	413
5.2.2 Az iskolai és a családi kultúra.....	416
5.2.3 Gyakorlat.....	437
5.2.4 Szerepjáték – gyakorlat.....	440
5.3 A sokféleség reprezentációja.....	443
5.3.1 Intézményi változás-fejlesztés.....	443
5.3.2 A sokféleség reprezentációja az iskolában.....	446
5.4 A multikulturális iskola kapcsolatrendszerei.....	455
5.4.1 Stukturált interjúk készítése az intézmény kapcsolatrendszeréről két-három kisebbségi környezetben működő iskola igazgatójával .....	455





<b>A modul célja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A kultúraazonos pedagógiai szemlélet megalapozása.</li> <li>– Hasonlóságok és különbségek felismerése az otthoni és az iskolai környezetben.</li> <li>– Perspektívaváltás: a csoport-/családi kultúra nem hátrány, hanem előzetes kulturális „készlet”.</li> <li>– A családi kultúra iskolai lehetőségeinek, határainak végiggondolása.</li> <li>– Annak felismerése, hogy a kultúraazonos pedagógiai szemlélet nem korlátozható az iskolára.</li> </ul>
<b>Időkeret</b>	12 óra
<b>A fejlesztés fókuszai</b>	<p>A szociális kompetencia szintjén: empátia, belátás, megértés</p> <hr/> <p>Az értékek, attitűdök szintjén: a sokféleség átélése, különböző értékeinek tudatosítása</p>
<b>Forrás: kötelező és ajánlott irodalom</b>	<p>Boreczky Ágnes: Multikulturális pedagógia – új pedagógia? Új Pedagógiai Szemle, 1999/4. 26–39. oldal</p> <p>Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1998. 18–43. oldal</p> <p>Drjenovszky Zsófia: Dél-Korea tegnap és ma. Tradíció és modernitás a dél-koreai városi családoknál <a href="http://www.terebess.hu">www.terebess.hu</a></p> <p>Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapest, 1998. 13–153. oldal</p> <p>Szuhay Péter: A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája. Panoráma, Budapest, 1999.</p>

## **5.1 A kultúraazonos pedagógia**

### **5.1.1 A multikulturalizmus és a kultúraazonos pedagógia szakaszai, céljai**

**Az előadás célja:**

- Bevezetés a multikulturális és a kultúraazonos pedagógiába

**Időigény:** 60-90 perc



## MULTIKULTURALIZMUS

### Mottó

„A multikulturális oktatás egyszerre elképzelés, reformmozgalom és folyamat. (Banks, 1997). Mint elképzelés, a multikulturális oktatás egyenlő lehetőségeket kíván biztosítani minden tanuló, köztük a különböző faji, etnikai és társadalmi csoportból származó tanulók számára is. A multikulturális oktatás mindenki számára próbál egyenlő esélyeket teremteni, azáltal, hogy átváltoztatja a teljes iskolai környezetet úgy, hogy az tükrözze a társadalom és iskolai osztály eltérő kultúráit és csoportjait. A multikulturális oktatás folyamat, mert a céljai olyan ideálok, amelyek elérésére tanároknak és iskolavezetőknek állandóan törekedniük kellene.”

(Banks, J. A.)

### *Multikulturalizmus – interkulturalizmus*

- Többkultúrájú társadalmak kialakulása
- Egymás kultúrájának ismerete, tiszteletben tartása, koegzisztencia
- Kultúrák közötti érintkezések

### *Nézőpontok*

- Többség – kisebbség (kisebbségi kérdés?) – segítségnyújtás, jótékonykodás?
- Többségi kultúra – szubkultúrák (de, milyenek?) – tolerancia?
- Kultúrák közötti kapcsolatok (kinek jó?) – mozgékonyság, sokféleség élménye, gyarapodás

### *A probléma szűkebben*

- Iskolai teljesítmények különbségei (szülők iskola végzettsége, foglalkozása, lakóhely, anyagi helyzet (vallási-etnikai csoport) stb.)
- Rövidebb iskolai pályák, lemorzsolódás
- Zsákutcás képzésekben való részvétel
- Végső soron szélsőségesen eltérő életpályák, esélyek

### *Az értelmezések és a megoldások*

- Hátrányos helyzet → hiány → kompenzáció, felzárkóztatás

- Másság: az intézményitől (óvoda/ iskola) eltérő csoport/családi kultúra, az iskolai teljesítmény a családi és az iskolai kultúra közti távolság függvénye
- egyenrangúság → a családi és az intézményi kultúra közelítése, megfeleltetése (multikulturalizmus, kultúraazonos pedagógia) – kultúrák bizonyos területeken lassan változnak.

#### *A multikulturális oktatás célja (Kendall)*

- Más kultúrák tisztelete (elfogadás, perspektívaváltás képességének kialakulása)
- Soknemzetiségű társadalomban való boldogulás
- Kisebbségi gyerekek önképének javulása
- Különbségekhez, mássághoz való viszony + emberi hasonlóság élménye
- Együttműködés élménye (közösségek sokféle emberből állnak)

#### *A multikulturális oktatás szintjei (Kendall)*

- Tanterv (ünnepek, kiscsoportos tevékenységek, eltérő vélemények figyelembevétele)
- Kulturális ismeretek kiszélesítése (ételek, szülők meghívása, mesék stb.)
- Multikulturális anyagok és tevékenységek (külön sarkok)
- Multikulturális környezet tudatosítása
- Az intézményi környezet megváltoztatása (a pedagógus kilép az intézményből – pl. támogatás, segítő csoportok szervezése)
- Társadalmi igazságosság

#### *Intézményi változtatások (Gorski)*

- Gyerekközpontú pedagógia (élményközpontú tanulás, kritikai és kreatív gondolkodás, rugalmasság, különböző tanulási stílusok stb.)
- Multikulturális tanterv (pontosság, teljesség, perspektívaváltás, kánonok felülvizsgálata, eltérő tanulási stílusok stb.)\*
- Oktatási anyagok (különböző hangok és perspektívák)\*
- Segítő-támogató intézményi és csoportléggör (hierarchiák lebontása, diszkriminatív intézkedések elkerülése – beszámoltathatóság –, a pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy minden diák számára megfelelő légkört biztosítson)\*
- Folyamatos értékelés (értékelési gyakorlat folyamatos felülvizsgálása, új programokhoz mérési technikák kialakítása stb.)

### *Összefoglalóan*

- A szülőkkel/ a családokkal való pozitív kapcsolat
- Multikulturális tartalmak megfelelő reprezentációja a tanulási környezetben és a tananyagokban
- Új típusú pedagógusszerep, előítéletek csökkentése
- Minőségi oktatás mindenki számára
- A tanulás közös jelentésalkotó és ismeretszerző folyamatként való felfogása
- Gyermekközpontú pedagógia, segítő-támogató intézményi és csoportléggör
- Folyamatos reflexió és értékelés
- Valamint a gyerek családi kultúrájához alkalmazkodó kultúraazonos pedagógia

### *A kultúraazonos pedagógia szinonímái*

Kultúrára reagáló oktatás

Kultúrára reagáló pedagógia

Kulturálisan adekvát tanítás

### *A kultúraazonos pedagógia Geneve Gay nyomán*

#### **A kultúraazonos pedagógia jellemzői**

- Multidimenzionális (tanterv, tanulási környezet, léggör, tanár–diák viszony, oktatási technikák, értékelés)
- Megerősítő
- Átalakító (hagyományos oktatás helyett pl. kiscsoport mesélés) – társadalomkritikai szemlélet
- Egyenjogúsító-felszabadító (nem egy igazság van)
- Validáló-legitimáló
- Komprehenzív (az oktatás egészét átható szemlélet és módszer) – egymás iránti felelősség

*Legitimáció*

- Híd az otthoni/családi és az iskolai élmények között,
- az absztrakció és a megélt valóság között
- Tanítási és tanulási stílusok-alkalmazkodás
- Saját és a mások kultúrájának tisztelete
- Kulturális örökség elismerése (tanulói háttér, tananyag)
- Multikulturális információk beépítése

## 5.2

### 5.2.1 A családi és az iskolai kultúra viszonya

#### A gyakorlat célja:

- A kisebbségi nézőpont iránti empátia fejlesztése
- Hasonlóságok és különbségek felismerése az otthoni és az iskolai környezetben
- A kultúraazonos pedagógia szemlélet megalapozása

**Csoportméret:** 6-22 fő

**Időigény:** 60-90 perc (megbeszélés)

#### Folyamat:

1. Nézzék meg az alábbi három képet!
2. Állapítsák meg, hogy (a nyilvánvaló generációs és társadalmi különbségek) ellenére mi a közös bennük!
3. Mit gondolnak, milyen érzés lehet egy ilyen módon berendezett világban felnövő gyerek számára a szokásos iskolai/tantermi környezet?
4. Mit fejezhet ki az iskolai környezet mássága?
5. Mit gondolnak, okozhat-e ez problémát? Ha igen, elsősorban kinek, melyik gyerekek?

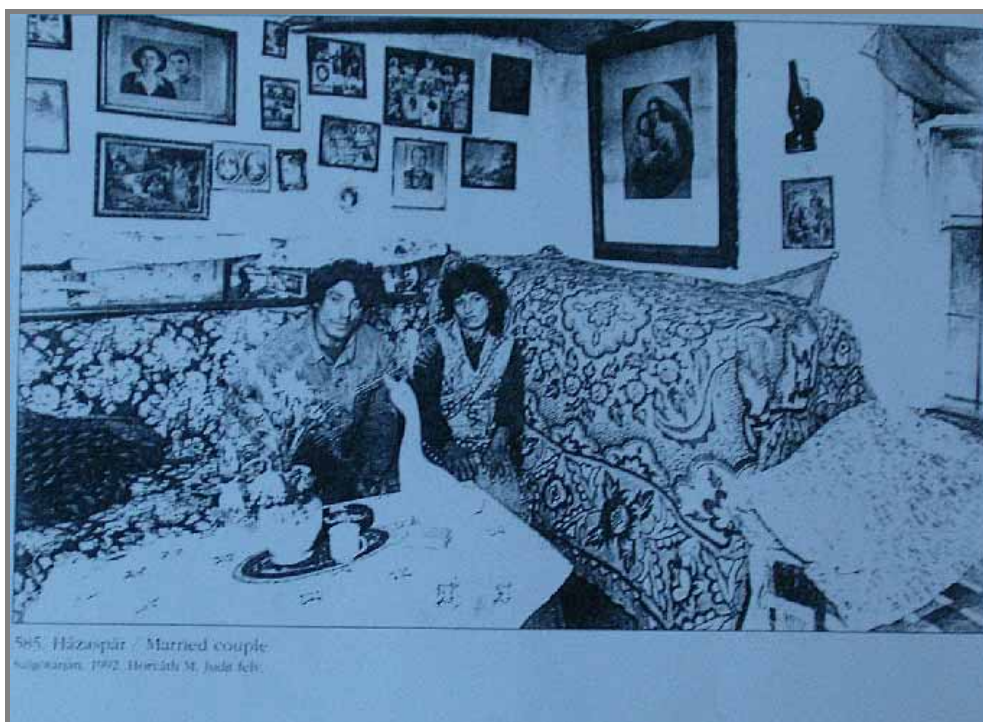
A beszélgetés során sor kerül olyan hasonló saját esetek megbeszélésére is, melyek mögött vélhetően kulturális konfliktus/félreértés/akadály áll. Ennek keretében lehetőség nyílik annak a kérdésnek a megvitatására, hogy az iskolában – mivel a tanár minden egyes gyerek családi kultúrájához nem alkalmazkodhat – mennyire lehet, érdemes és mennyire kell a gyerekek családi világát figyelembe venni és azt a tágabb-szűkebb tanulási környezetbe illeszteni.



1. kép



2. kép



3. kép



## 5.2.2 Az iskolai és a családi kultúra

### A gyakorlat célja:

- A családi és az iskolai kultúra: a hasonlóságok és különbségek elemzése,
- A szinkronizáció szükségességnek belátása, lehetőségek keresése.

**Csoportméret:** 6-22 fő

**Időtartam:** 60-90 perc (egyéni munka +megbeszélés)

### Folyamat:

1. Gyűjtse ki az alábbi szövegből vagy egy korábbi életrajzból/interjúból a családra vonatkozó részeket/utalásokat, és írja be a táblázat megfelelő cellájába. (Nem tud majd minden cellát kitölteni, de az nem baj. Ha hiányzik valami, illesszen a táblázathoz egy-két „egyéb, mégpedig” sort.)
2. Miután készen van, gondoljon a saját iskolájára, és jellemezze a megadott szempontok alapján.
3. Vesse össze a családi és az iskolai világot mind a hasonlóságok, mind a különbségek szerint.
4. Emeljen ki a különbségek közül néhányat, és írja le, hogyan lehetne közelíteni az iskolai és a családi világot.
5. Ismertesse munkája eredményeit a többiekkel (az ismertetés önkéntes, és az sem baj, ha nem mindenki kerül sorra), majd vitassák meg a lehetséges megoldásokat.



	<b>Az iskolai kultúra jellemzői</b>	<b>A családi kultúra jellemzői</b>	<b>Az iskolai és a családi kultúra találkozási pontjai</b>	<b>Különbségek a család és az iskola között</b>
Gyerekevelés (gyerekkép, elvek, gyerekevelési szokások)				
Érintkezési szokások (pl. barátságosság, szívéllyesség-tartózkodás, udvariasság stb.)				
Viselkedés (pl. engedelmesség)				
Társadalmi távolság, tekintély, tekintélytiszteltet				
Tanulásszervezés- -irányítás				
Tanulási stratégiák				
Motiváció				
Feladattudat/teljesítés				
Dominancia				
Én megjelenítés				
Individualitás/ verseny				
Egyéb, mégpedig... (pl. identitás, kötődések)				
Egyéb, mégpedig... (pl. perspektívák. múlt- jövő)				

Forrás: Kehoe nyomán



DR. JENOVSKY ZSÓFIA

DÉL-KOREA TEGNAP ÉS MA

TRADÍCIÓ ÉS MODERNITÁS A DÉL-KOREAI VÁROSI CSALÁDOKNÁL

### *Bevezetés*

Az elmúlt másfél évtizedben került a világ érdeklődési körébe Korea. Ez a kis ország könnyen eltűnik két hatalmas szomszédjai, Kína és Japán között. Nem sokat hallottunk Koreáról, nem is foglalkozott vele a nyugati világ túl gyakran, aztán egyszer csak az általános érdeklődés középpontjába került. Korea a három évig tartó háborúval (1950–53) majd a '88-ban megrendezett olimpiai játékokkal hívta fel a világ figyelmét magára. Az utóbbi három-négy évtizedben végbemenő gyors gazdasági fejlődése is a fejlett országok elismerését váltotta ki. A tavalyi (2002 – a szerk.) évben megrendezett futball-vb után pedig az egész világ Koreáról beszélt. A kettészakad ország sorsát egyre nagyobb kíváncsiság övezi.

De mennyire ismerjük valójában ezt az országot? Bár gazdasági, politikai életéről, történelméről sokat tudhat a nyugati világ, a koreaiakat, az ott élő embereket igen kevésbé ismerjük.

Így hát kintlétemkor egy, a nyugati világ számára kevésbé feltárt kultúrába csöppentem. Ennek a kultúrának egy kevésbé ismert szeletét szeretném bemutatni, a koreai családok életét. Célom az, hogy rámutassak arra, a koreai városi családoknál mennyire vannak jelen még ma is a több száz éve beivódott tradicionális jelleg, melyek bár jellegükben igazodtak a ma már Korea számára is nyitott világhoz, egy mélyebb elemzés segítségével azonban feltárhatóak, megmutatva ezzel, hogy számos elemük még ma is élő.

„Muszáj ragaszkodunk a lokalitáshoz, és hogy lokálisan megfelelő életet éljünk, ugyanakkor – mint városiak – muszáj oly módon élnünk, hogy tudjunk alkalmazkodni a világ közösségéhez és a nemzetközi környezethez. Napjaink változásai megkövetelik tőlünk, hogy oly módon gondolkodjunk, amely megteremti a kapcsolatot a lokális és a globális kultúra között.” (Chung 2001:3)

### **Miért éppen Korea?**

Fenti bevezetőm után talán egyszerű lehet a válasz, miért éppen Koreát választottam kutatási terepemként: ha már ilyen „népszerű lett”, fogtam magam, és kiutaztam. Lehetne ez a magyarázat, azonban ez a válasz egyáltalán nem fedi a valóságot. A terepet egyáltalán nem én

kerestem: esetemben a terep talált rám. Hogyan is kell ezt érteni? A történet több évre nyúlik vissza.

Még három évvel ezelőtt, az egyetemen keresztül jutottam el egy nemzetközi diáktáborba, ahol a világ minden tájáról érkeztek érdeklődők. Ott ismerkedtem meg egy koreai egyetemistával. A két kultúra különbözősége már akkor mindkettőnket megragadott. Minél több időt töltöttünk együtt, annál jobban kikristályosodott, mennyire más világból érkeztünk. (Annak ellenére, hogy magában a táborban mindketten ugyanolyan egyetemisták voltunk). Egyre mélyebb érdeklődés támadt mindkettőnkben a másik hazája iránt. Beszélgettünk az iskoláról, családi szokásokról, vallásról. (Ezek a témák már ottani mindennapjainkból fakadóan kikerülhetetlenek voltak, mert teljesen össze volt zárva két hétig az egész csapat. Főzni is magunknak kellett, és én épp koreai barátommal voltam beosztva. Már magához a főzéshez is egészen másképp kezdtünk hozzá. Ez a másság szinte nap, mint nap előkerült.)

Már az önmagában nagyon érdekes, valamint egyúttal hízelgő volt számomra, hogy a húszéves egyetemista rengeteget tudott Budapestről. Kiderült, hogy hazájában az emberek egyik nagy álma, hogy Budapestre eljuthassanak. Körülbelül olyan ez számukra, mint nekünk Párizsba vagy Londonba elutazni. A tv-ben is sokszor adnak közvetítést Budapestről, így a Hősök terét is jól ismerte már. A tábor után meg is hívtam Magyarországra pár napra. Akkor állapotunk meg abban, hogy egyszer én is meglátogatom őt otthonában.

Még abban az évben, nem sokkal a tábor után, fiatal barátomat behívták katonának. A katonaság Dél-Koreában több mint két év. Ez alatt az idő alatt is nagy ritkán, de tartottuk a kapcsolatot. Miután télen leszerelt, a meghívás még mindig élt. Természetesen vonzott, hogy találkozhatnék egy régi jó baráttal, és mint – akkorra már – antropológia iránt érdeklődő, igencsak vonzott a lehetőség, hogy megismerjem az ott élőket. Így talált rám a terepem...

### **A kutatási téma leszűkítése**

A szakirodalom feldolgozása során már rengeteg kérdés merült fel bennem: Milyen az iskolai rendszer? Mennyiben más a munkakultúra Ázsiában? Milyen a családi struktúra? Hogyan alakulnak a társas kapcsolatok? Ki a családfő és milyen szerepei vannak? Jelen van-e még ma is a nemek közötti különbség? Vannak-e vegyes házasságok? Hogyan telik el egy napjuk? Milyen a lakókörnyezet, öltözködés? Mennyiben van jelen a hétköznapi életben a vallás? Egyáltalán melyik vallás domináns manapság? Milyen rítusok maradtak meg a tradicionális ünnepekből? Mi alakult át, és hogyan? Ezek voltak a főbb kérdések, amik foglalkoztattak, de tudtam, mindet nem vizsgálhatom egyszerre, ugyanolyan intenzitással, így végül is egy szűkebb témára összpontosítottam.

Egy szülői családnál laktunk. A családot csak előzetes levelezésből ismertem, személyesen nem, csak remélhettem, hogy segítségemre lesznek munkámban. Abban voltam biztos, hogy egy család életében hosszabb ideig részt veszek majd. Érdeklődésem így tehát a család felé fordult.

Korea tipikusan azok közé a kelet-ázsiai országok közé tartozik, amelyek családi szerkezetét, filozófiáját és értékrendjét a konfuciánus ideológia határozta meg. Az elmúlt pár évtizedben Korea gyors társadalmi változásokon ment keresztül a modernizációs folyamatok következtében, hasonlóan más kelet-ázsiai országokhoz. Ez egészen nyilvánvaló, ha a nagyvárosi központok magas épületeit nézzük. Még a vidéki területeken is nehéz hagyományos, szalmatető házikókat találni. Ilyet már inkább csak a turisták számára megőrzött területeken lehet fellelni. Az emberek általában nyugati stílusú ruhákat viselnek. A tradicionális maradványok mellett számos új, modern elem jelent meg a háztartásokban. Azonban ha mélyebb szintre tekintünk, az értékek és ideológiák szintjére, akkor a modern és a tradicionális elemek keveredését találhatjuk. Sokan ezt igencsak konfliktusos, anómikus helyzetnek vélik. Mások a kétfajta értékrend keveredéséről beszélnek. Megint mások úgy tartják, hogy a nyugati elemek folyamatosan veszik át a hagyományos értékrend helyét. (Lee 1997:33) A modernizáció korai szakaszában úgy tartották, hogy a konfucianizmus a kelet-ázsiai társadalom fejlődésének csak gátja (Lee 1997:34). Minthogy a konfucianizmus a vertikális berendezkedésű társadalom alapja, ahol az egyén a felsőbb hatalomnak van alávetve, könnyen ellentmondásba kerülhet a horizontális társadalmi berendezkedésű demokráciával, ahol az individuum szabadságán van a hangsúly. Bár a konfucianizmus számos olyan elemmel rendelkezik, mely gátja lehet a modernizációnak (pl. a felsőbb hatalomnak való feltétlen engedelmesség), de megtalálhatóak olyan elemek is, melyek funkcionálnak a modern világban is. Ilyen pl. a kemény munkához való hozzáállás, az egymás iránti tisztelet, a magas motiváció a fejlődésre, az oktatás fontossága, az önérdek háttérbe helyezése, a családi jólét fontossága. Alapvető konfuciánus elemek, melyek jelen vannak a modern koreai társadalomban is. Ezeket összefoglalóan nevezhetnénk „konfuciánus puritanizmusnak” (Lee 1997:34). Mint ahogy a protestáns puritanizmus Weber szerint gerince volt a kapitalista társadalom fejlődésének (Weber 1995) úgy a konfucianista puritanizmust tekinthetjük a modern ázsiai társadalom alapjának. Jelen írás a család egységét veszi a vizsgálat alapjául. A konfuciánus tanítások szerint a családi kapcsolatok jelentik az alapot a társadalmi kapcsolatokban, és a családi értékek a társadalom értékei is egyben (Kim 1969:97). Elsőként bevezetem az olvasót a terepemre, megismertetem adatközlőimmel. Azután a tradicionális koreai családot mutatom be a konfucianizmus tükrében. Ezután rátérek a mai modern koreai család jellemzőire, kitérek azokra a jegyekre, amelyek egészen újak, illetve azokra a konfuciánus jellegzetességekre, amelyek ma is élnek a hétköznapiakban, csak egy mélyebb

szinten meghúzódva. Végül pedig sorra veszem a konfuciánus hagyományokhoz kapcsolódó rítusokat – melyeknek többségét ma is ünneplik – bemutatva a változásokat. [...]

### **Tradíció és modernitás külső megjelenése**

A több száz éves tradíció és a hirtelen jött modern világ kettőssége, egymás mellett élése nagyon jellemző Dél-Koreára. Most elsőként – témám felvezetéseképpen – néhány olyan jelenséget villantanék fel, melyet magam tapasztaltam az első napok során, a „rácsodálkozás” időszakában. Mindez csak azt a célt szolgálja, hogy az olvasó is érezze, mennyire beleivódott a mindennapokba ez az egymás mellett élés. Néhány „kép” tehát:

Szöul magas, hatalmas üvegtáblából épült felhőkarcolókból áll. Mégis egy-egy sarkon felbukkan egy földszintes házikó, kis fatemplom, amely az elmúlt századok emlékét idézik fel...

A koreaiak étrendje jelentősen eltér az európaiótól, otthonukban ma is a tradicionális koreai ételeket fogyasztják. Ennek ellenére már benyomultak a McDonald's és társai. Bár a koreaiak többsége nem kedveli az effajta ételeket, a fiatalok körében egyre népszerűbbek a hamburgerek...

A tradicionális koreai berendezést alacsony asztalok jellemzik, ami köré törökülésben ülnek le. A legtöbb koreai étterem ma is ilyen, a nyugati típusú étkezők azonban nem. A koreai emberek ma is szívesen ülnek így. Gyakran lettem arra figyelmes, hogy a székeken ülve is felhúzzák lábukat törökülésbe...

Az étkezésnél ma is pálcikát használnak. A háztartásokban a villa nem is szerepel...

Az utcák telis tele vannak modern stílusú üzletekkel, ruhaboltokkal. Az emberek is nyugati stílusú ruhákat viselnek. Azonban teljesen természetes, hogy a boltok között igen sok a hanbok árubolt...

Az ország vallását korábban a konfucianizmus és a buddhizmus jellemezte, az elmúlt évtizedekben tért hódított a kereszténység. Míg a buddhista templomok egy-egy mellékutcában bújnak meg, a kereszténységet hatalmas neonkeresztek hirdetik szerte a városban.

### **Tradíció és modernitás kettőssége a városi családoknál**

#### **Tradicionális család**

Elsőként a konfuciánus jellemzőket mutatom be, melynek megértése elengedhetetlenül fontos a későbbi összehasonlításhoz. A konfucianizmust a Három királyság ideje alatt vette át az ország elit rétege az 5. században. Mindhárom királyság alapított konfuciánus iskolákat, és a konfuciánus tanítás vált a kormány hivatalos állami irányelvévé. A konfucianizmus volt az alap az állami hivatalnoki és az elit réteg számára a morális és etikai életben. A Choson-dinasztia idején



a konfucianus tanítások jelentették az állam fő irányelveit, és volt az állami vallás. „A Choson-dinasztia kezdete óta az egyik legfőbb célkitűzés volt a buddhizmus elnyomása, és a konfucianizmus előtérbe helyezése”. (Lee 1997:35)

A konfucianizmus legfőbb irányelve a gyermeki áhítat, amely meghatározza az apa–fiú kapcsolatot. A fiúnak születésétől fogva kötelezettségei vannak az apa felé. A gyermeki áhítat alapvető magatartási szabály (Eunhee 2001:6), mellyel a gyermek visszafizeti a szülői szeretetet és gondoskodást. És mindennek középpontjában áll az apa–fiú kapcsolat (Kim 1969:124).

A más családok tagjaival való kapcsolat is az apa–fiú viszonyon alapul. Ezért a hagyományos családokban a legfőbb szabály az idősebb és fiatalabb tagok közötti vertikális kapcsolat. A fiatalabbaknak engedelmességgel és megbecsüléssel kellett viseltetniük az idősebbek iránt, és tiszteletteljesen kellett beszélniük, ha megszólítottak egy idősebbet.

Az apa töltötte be a „család feje” szerepet, ő volt a családi élet középpontja. A család fejének hatalmát és tekintélyét alátámasztották a társadalmi normák és a konfucianus doktrínák. A család fejének három fő joga és kötelessége volt: képviselni a családot a társadalomban, ellenőrizni a családtagokat, és felügyelni a családi vagyont. Az ő joga és kötelessége volt az ősök tiszteletének gyakorlása is. Az őstisztelet az elsőszülött fiú kötelezettsége is volt egyben. Ebből a szempontból a koreai család a tradicionális társadalomban tipikusan patriarchális volt. „A patriarchális társadalmat olyan társadalmi berendezkedésként szokták definiálni, ahol a férfiak a társadalmi hierarchiában a nők felett helyezkednek el, és dominálják, illetve kihasználják őket. Ebben a rendszerben a család tagjainak jogai a férfi családfői jogainak alárendeltek. A családtagok a családfő ellenőrzése és felügyelete mellett vesznek részt a családi termelésben, családfenntartásban.” (Park 2001:48) A patriarchális család fontos szabálya a családtagok elkülönülése nemek szerint. Bár a nő alárendelt szerepet töltött be a patriarchális családban, de családi szerepének betöltéséhez elkülönült jogai voltak. Ez megjelent a ház térhasználatában is. Egy tipikus tradicionális házban két elkülönült szoba volt, egy a középpontban és egy a periférián. A középponti helyiségben lakott a háziasszony, a másokban pedig a családfő.

A konfucianizmus a Choson-dinasztia alatta írt Négy Rítus könyvére helyezte a hangsúlyt, amely a kötelező rítusokat írja elő (Lee 1997:36). E rítusok közé tartozik a beavatási rítus, a házasság, a temetés és az ősök tisztelete. Az egyes rítusok általában eltérő jegyeket viseltek földrajzi megjelenéstől függően, továbbá az egyes családok között is különbségek lehettek. Minden olyan ember, aki nem követte pontosan a könyv előírásait, az állami törvények alapján büntetésre számíthatott. Ily módon a rítusok gyakorlása a konfucianus etika és morális filozófia gyakorlati alapjait adta. A négyféle rítus közül az ősök tisztelete volt a legfontosabb. A gazdagabb családoknál egy ősi szentély állt a ház mögött. Az ősz szent szelencéjét mindig leszármazottjai

készítették el. A szegényebb családoknál ezeket a szoba egyik polcán tartották. Az ősökkel kapcsolatos rítusok betartásának azért is volt nagy szerepe, mert úgy gondolták, az őstisztelet összefüggésben áll a gyermekáldással. Az ősök egyben a család saját istenei is voltak, akik biztosították a családi jólétet és a család fennmaradását, folytonosságát. A társadalom legalapvetőbb egysége a család volt. (A család kiemelt szerepéről a japán társadalomban Mohácsi hasonlóan ír. Mohácsi 1999:11)

A rituális szertartások gyakorlása a legfontosabb kiváltsága volt az egyenes ági leszármazott, elsőszülött fiúnak. A második fiú, illetve a még fiatalabbak házasság után elhagyták a szülői házat és saját családot alapítottak. A legidősebb fiúnak viszont a feleségével együtt a szülőkkel kellett maradni, gondoskodni kellett róluk, és gyakorolniuk kellett a ház mögötti szentélyben „lakó” ősök iránti tisztelet rítusait. Így tartották fenn a család folytonosságát. A fiúk házassága után a központi család egy magasabb társadalmi státuszba emelkedett, mint a tőle leszármazott kis családok. A központi család maradt az ősök helye, és a családi rítusok színhelye. A kisebb családoknak az első generáció haláláig nincs őse. Addig is a kisebb család fejének kötelessége részt venni a központi családi házban végzett rituális szolgálatban. (Eunhee 2001:6)

A kiscsaládnak önálló háztartása van, és mind gazdaságilag, mind társadalmilag független a központi családtól, de továbbra is kapcsolatban áll a központi családdal a rítusok által, mely erkölcsi függőségben tartja. Ez a fajta morálisfüggőség fennmarad mindaddig, amíg a leszármazott család el nem éri a három generációs távolságot a kiinduló családtól. Ezt a fajta patrilineáris kapcsolatot a koreai szakirodalom „small lineage”-nak („sojong”-nak) hívja (Lee 1997:37). Amikor a családok „rövid ágai” egy közösségben élnek, az egy nagycsaládi struktúrát alakít ki, ahol minden tag segíti egymást, és befolyással vannak egymás életére. Ez az oka annak, hogy a tradicionális koreai társadalmat kiterjedt családnak nevezi a szakirodalom, még akkor is, ha alapjaiban nukleáris családokból tevődik össze.

Egy ágnak természetesen lehetett több alágazata. A legfontosabb követelmény ezeknél az ágaknál a közös ősök tisztelete és a szentélyek ápolása, rítusok elvégzése volt.

A Choson-dinasztia idején tehát a legfontosabb társadalmi szervezet a lineage (egyenes ági) leszármazási struktúra volt, mely szorosan összefonódott az ősök imálásával. Így hát az őstisztelet a tradicionális koreai társadalomban nem „csak” egy vallási forma volt, hanem egyben a legfőbb társadalmi esemény is. Az effajta egyenes ági társadalmi berendezkedésnek nagy kihatása volt magára a családi életre is, hiszen az egyes családok tagjai egy ilyen közösségben sokkal közelebb álltak egymáshoz, mint egy nukleáris családokból álló közösségben.

A konfuciánus ideológia szerint tehát az alapvető társadalmi irányelvek: a nemek szerinti szegregáció, a kor szerinti hierarchia, a családi egység, a leszármazás folytonossága és az

őstisztelet voltak. (Hasonló elvek érvényesültek a szintén konfuciánus japán családoknál is. Mohácsi 1999: 12)

#### A modern család jellemzői

A [...] gazdasági és politikai életben bekövetkezett – változások az értékrendben is jelentős módosulásokat hoztak. A háború utánra átalakult a korábbi társadalmi berendezkedés, elhalványult a családfő, valamint az idősebb generáció hatalma. A következőkben rátérek ezen változások bemutatására.

„A kötelező katonai szolgálat után a fiatal fiúk nem akarnak visszatérni az unalmas vidéki élethez, inkább a városban keresnek állást.” (Kim 1966:37) A diákok is inkább a városban keresnek munkát tanulmányaik befejeztével. Így alakult Kim élete is. Már az egyetem alatt felköltözött Szöulba, és már tanulmányai idején elkezdett dolgozni annál a divatcégnél, ahol ma is kalaptervezőként dolgozik. „Nem tervezem, hogy visszaköltözzek szülőfalumba. Az én szakmámban csak Szöulban kapni munkát. Otthon nem tudnék mit kezdeni magammal. Igaz, itt egyedül élek, de hétvégeken gyakran hazalátogatok. Ilyenkor nemcsak szüleimet, hanem húgomat is meglátogatok, aki otthon ment férjhez” – mesélte. A nagymértékű városiasodás következménye, hogy a vidéki családok között már nemigen találni olyat, amelynek ne lenne olyan fiatal családtagja, aki ne hagyta volna ott családját (Choi 1982:34). Az én adatközlőim szülei is mind vidékiek voltak. „Ha jó egyetemre akartál járni, a mi időnkben Szöul volt a legjobb lehetőség. Manapság már a fiatalok mennek külföldre, de nálunk ez még nem volt. Ezért is jöttünk ide lakni. De nem csak a tanulás miatt jöttem Szöulba. Itt a munkalehetőségek is összehasonlíthatatlanok a vidékiekkel” – Eum úr szerint. A tipikus családi struktúra háromgenerációs: nagyszülők, szülők és gyerekek élnek egy fedél alatt. Bár Rani mesélt olyan barátairól, akik ma is így élnek a városban, de azoknál, akikkel én találkoztam, sehol nem volt ez jellemző. Sőt, éppen az általam vizsgált generáció még specifikusabb helyzetben van: szülei vidéken élnek, azért nem laknak velük, a gyerekek (mármint ahol voltak) már kirepültek. Azonban Rani szerint (akinek – mint megismertem – igen nagy élettapasztalata és kiterjedt baráti köre volt, ezért tartottam nagyon fontosnak az ő beszámolóit), „azok a fiúk, akik otthagyták szüleiket, és találtak munkát a városban, egy idő után hívják szüleiket is, hogy éljenek velük. De az idősebb szülők nem tudnak alkalmazkodni a városi élethez, inkább ragaszkodnak a vidéki élethez, ahol ott vannak a barátaik, ott van a földjük, a munkájuk, amit egész életükben végeztek.” Azonban az egyik szülő halála után gyakori, hogy az egyedül maradt szülő mégiscsak gyermekéhez költözik a nagyvárosba. (Lee 1997:39) Ezt az együttlakást azonban nem nagyon preferálják, mert

mégiscsak kényelmetlen az anyósnak a mennyel egy háztartásban – egy viszonylag kis, városi lakásban – élni. (Eunhee 2001:8).

Ez a folyamat lehetőséget teremtett a fiataloknak, hogy magasabb szintű oktatásban is részesüljenek, mint az idősebb generáció. (Adatközlőim is már magasabb végzettséggel rendelkeznek, mint szüleik, továbbá Rani és a Park család gyermekei már nem is hazájukban, hanem Amerikában tanulnak tovább). Ennek következtében az idősebbek tapasztalatai is elveszítik jelentőségüket, és nem tudják fenntartani korábbi presztízszüket és hatalmukat. Szép lassan eltűnnek a korábbi nagycsaládokra jellemző, idősebbeket tisztelő etikai normák, ugyanúgy, mint a korábban jellemző egyenes ági struktúra is elveszíti jelentőségét. A nagyvárosokban már ezeket nem tartják: a nukleáris család válik elterjedté a nyugati modellhez hasonlóan. (A nagycsaládok nukleáris egységekre bomlása figyelhető meg a japán városiasodás következtében is. Mohácsi 1999:20)

A vidékről érkezett fiatalok a városban találják meg jövőbelijüket. Így alakult az élete mindegyik adatközlőmnek is. Kim még ugyan nem talált magának párt, de arra a kérdésemre, hogy hol szeretne családot alapítani, gyors és határozott választ kaptam: „Hol máshol, mint itt, Szöulban?”. Úgy tűnt számomra, hogy ez nem is kérdés, hogy a városba felköltözők a városban alapítanak új családot. A másik jellemző tendencia, ami egyértelműen kirajzolódott előttem, a családtagok számának csökkenése. Ennek számos oka van. Úgy gondolom, a legfőbb oka az idő hiánya. A szülők nem tudnak elég időt tölteni gyerekeikkel: Rani férje már reggel nyolckor nem volt otthon, és csak a vacsoránál láttuk újra, Park úr az egész napját gyárában tölti, az otthoni teendőket teljes egészében feleségére bizza, Shinék csak hétfőgőn értek rá velünk találkozni, mert annyi dolguk van hétköznap. Felmerült bennem a kérdés: ilyen rohanás mellett hogy lehet több gyereket felnevelni? Egyértelmű tehát, hogy a korábbi kiterjedt családok miért szűnnek meg. A városban élő családoknál – a nyugati családokhoz hasonlóan – két, maximum három gyereket vállalnak. További probléma a magas taníttatási költségek kérdése. A szülők igyekeznek gyerekeiket a legjobb iskolákba íratni, manapság már külföldre is küldeni, mert ez lesz a belépő a felnőtt életbe, alap a munkakezdéshez.

Minthogy általában a legidősebb fiú is elköltözik a házasság után otthonról, ez igencsak gyengíti a korábban jelenlévő család „biztonsági” funkcióját. Sőt, manapság már az sem ritka, hogy házassodás előtt elköltöznek a fiatalok. De ez inkább a vidékről feljött diákokra jellemző.

A legtöbb városi ember különböző vidéki régiókból érkezett. Nemcsak nagymértékű heterogenitás, hanem a lakók rövid városi története is nehezé teszi az egységes városi közösség kialakulását. Az elidegenedést fokozza a reggeltől estig tartó munka, mely egy alapvető, állandó munkavággal párosul. Kimtől tudtuk meg, hogy a koreaiaknak évente öt nap

szabadság jár. (Ez alól csak a tanárok kivételek.) Azonban ő ezt nem kevesellte. Épp vége volt ötnapos szabadságának, mikor megismerkedtünk. „Jaj, már alig vártam, hogy visszamenjek dolgozni” – mondta. Kérdeztük, mivel töltötte az idejét: „Tv-t néztem, számítógépeztem, néha esténként moziba mentem a barátaimmal” – hangzott a válasz. Ahogy egyre többekkel megismerkedtünk, döbrentünk rá, hogy inkább ez a magatartás jellemző a koreaiakra, nem pedig az olyan kulturális érdeklődés, mint Ranira és barátnőjére. Adatközlőim, mind készségesek voltak, szívesen beszélgettek velünk, de csak esténként. Mert a nap nagy részét munkával töltötték. Nagyon kis szabadidejüket pedig pihenésre szánják, családjukkal töltik. Utazni, kirándulni se gyakran mennek. „Öt nap alatt hová tudnánk utazni?” – kérdezte Kim. De beszélgetéseinkből kiderült, ő nem is nagyon vágyik utazásra. Még saját hazáját sem ismeri igazán. Többhetes kintlétünk után úgy tűnt számomra, mintha én már jobban ismerném Koreát, mint ő. Napközben a városban járkáltunk, vagy kisebb kirándulásokat tettünk a környező városokba, falvakba. Kim még a Szöultól 50 km-re fekvő turistaparadicsomot sem ismerte, amit még „HÉV” is összeköt a fővárossal! Kim annak ellenére, hogy családja – még – nincs, kevés szabadidejét is inkább gépe előtt töltötte.

Az elszigetelődés, individualizáció miatt nem tud kialakulni olyan városi kultúra, amely irányítani tudna egy közösségi életet, iránymutatást adna a városban felnőtt fiataloknak. De „azok is, akik fiatalon áramlottak a városba – tehát otthon még a hagyományos értékek között nevelkedtek – a városba érve felszabadulnak a vidéken maradt családi felügyelet alól, és még ahhoz is túl elfoglaltak, hogy azokkal a rokonaikkal tartsák a kapcsolatot, akikkel ugyanabban a városban élnek.” (Lee 1997:42) Ezzel összefüggésben megfigyelhető a szomszédoktól való elszigetelődés. Bár a városi élet következtében az emberek nagyon közel laknak egymáshoz (szinte az egész városra a lakótelepi jellegű, magas tömbházak jellemzőek), az emberek mégis jelentősen elszigetelődnek. A városi családok könnyedén váltanak lakóhelyet attól függően, hol van munkaerő-kereslet, hol nagyobb a jövedelem, megfelelőbb az iskola a gyerekeknek. Raniék is korábban a város belső részében laktak. Onnan könnyebb volt munkába járni, és a gyerekeket egyszerűbb volt iskolába vinni. „Ma már megengedhetjük magunknak, hogy itt lakjunk, a gyerekek úgyszólván önállóak”. Ezért költöztek ki a városszéli kertés házba. (Meg kell jegyezni, hogy ez sem egy európai személelő tárulkozó kertés házat jelent. A ház három kis hálószobából, egy egészen kicsi konyhából és nappaliból áll. Kertje is éppen hogy van.) Az embereknek nincs elég idejük kapcsolatot kialakítani szomszédaikkal. A városi családoknak nagyon sok „fizikai” szomszédja van, de igen kevés a „valódi” szomszéd, akik társadalmi értelemben is azok. (A japán városi vonatkozású irodalomban is találunk utalást erre a jelenségre, ahol különbséget tesznek a „lokalitás” és a „szomszédság” között. Mohácsi 2002:2)

## Családi életmód – ami változott

A modernizációs folyamat során nemcsak a családok látható életmódjában történt változás, hanem a családi élet rejtettebb felében is. A városokban a férj mint a kenyérkereső, idejének és energiájának nagy részét a munkának szenteli. Otthonról korán reggel megy el, és késő este érkezik meg. Nincs ideje, hogy betöltse a családfő szerepét, se arra, hogy betöltse a férj vagy az apa szerepét. Ez eredményezi azt, hogy a feleségnek kell átvenni a családfő szerepét. Többnyire ő vesz részt (ő „képviselet” a családot) a társas összejöveteleken, ő intézi a hivatali és bankügyeket, ő végzi a bevásárlást. Ő gondoskodik a háztartásról. Ő kezeli a családi vagyont, figyel a családtagokra. A gyerekek elsősorban az anyai szigortól, gondoskodástól függenek. A P. családnál és R-nál is teljes mértékben az anyára hárult a gyereknevelés.

A szülők szerepe mintha felcserélődött volna. Ma már az anya szerepe nem merül ki a jószágos, óvó-védő szerepben. Muszáj gondoskodni minden nap gyermekeiről, nevelni, fegyelmezni őket. Ha az apának végre jut egy kis ideje a gyerekekre, azt nem neveléssel tölti. Ezért volt csak este lehetőségünk nekünk is, hogy a családfővel beszéljünk.

Adatközlőim szerint ennek az életvitelnek köszönhetően a szülők két jellegzetes típusa figyelhető meg: „az egyik túlságosan is óvni akarja gyermekét, a másik éppen ellenkezőleg, túl nagy szabadságot biztosít számára.” Az első esetben az anya kizárólag a gyerekeinek szenteli magát. Igyekszik mindig a legjobb ételt, ruhát stb. adni nekik, beleszól az iskolai problémákba, néha még a barátok kiválasztásába is. Ezek elsősorban azok az anyák, akik nem dolgoznak, hanem teljes idejüket a gyerekeknek szentelik (Chung 1970:234). Azok a szülők, akik túl nagy szabadságot hagynak a gyerekeknek, általában a szegényebb családokból kerülnek ki. Általában alacsony iskolai végzettségűek, és kevés idejük van a gyerekekkel foglalkozni... Ebben az esetben a gyerekeknek „nagyon keményen meg kell küzdeniük azért, hogy jobb életszínvonalra telessenek szert” – mondta Kim, akinek szülei bár nem városiak, de a szegényebbek közé tartoznak. Kim többször is mesélte, milyen nehéz volt neki itt a városban. Még ma is keményen dolgozik a folyamatos jobblétért. „Szeretnék ebből a lyukból egyszer elköltözni végre”. Az áhított lakás pedig egy olyan – számomra lakótelepi – lakás, amelyben a Park család vagy Shinék laknak. Meglepődve kérdeztük, miért akar egy ilyen tömbházban lakni, ahelyett, hogy a zöldbe vágyódna: „Azért, mert ezek új, jó anyagból épül házak” – válaszolta. Rá kellett döbennem, hogy a célok itt egészen mások, mint egy európai számára. Míg én egy nagy kertes házra vágnék, neki elég egy kis lakás az új épületben, mert az új és jó. Nem is vágyik nagy lakásra. Minek az neki? Nem divat a fényűzés.

A tradicionális családokhoz képest a mai családokban az egyik központi kérdés a gyerekek taníttatása. Az iskolai végzettség a későbbi elhelyezkedés és a társadalmi mobilitás alapja. Ez hasonlóan hangsúlyos a japán neveletésnél is (Mohácsi 1999:24). A tanulás nagymértékben kihat a család életére is. Ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, igen sokat kell tanulni. Fiaatal barátom mesélte, hogy Koreában a tanulás az egész napot kitöltő folyamat. „Gimnazista koromban egy bentlakásos iskolában laktam. Reggel hatkor keltünk, és hétig tanultunk. A reggeli után kezdődtek az órák, amik délután 5-ig tartottak. Közben persze azért volt egy óras ebédszünet. 5-től 6-ig szabadfoglalkozás volt, este pedig írtuk a házi feladatot. Másnap kezdődött minden előlről.” Gondoltam, annak ellenére, hogy ilyen szigorúság jellemezte a középiskolát, ma már, mint egyetemista, élvezzi a diákéveit, akárcsak én. Főleg, hogy egy esti sörözgetés mellett beszélgettünk minderről. Válasza azonban teljesen meglepett: „a diákok alig pár órát alszanak, tanulással töltik napjuk és éjszakájuk nagy részét is. Ahhoz, hogy jó tanuló legyek, én is ezt teszem. Múlt héten például három éjszaka is csak négy órát aludtam, annyi tennivalóm volt. Vizsgaidőszakban alig szoktam aludni, már megszoktam. Este szoktunk elmenni sörözni a barátokkal, az kikapcsol, és energiát ad”. Valójában az egész család életmódja alkalmazkodik a diákokhoz. A családi kapcsolatokat mindez egészen szétzilálja: a szülők keményen dolgoznak, a gyerekek pedig rengeteget tanulnak.

#### Konfuciánus hagyományok a mai koreai családokban

Annak ellenére, hogy a társadalmi intézményrendszerben hatalmas és hihetetlen gyors változások következtek be, az új jelenségeknek számos olyan aspektusa van, mely kapcsolódik a múltbeli tradicionális társadalmi normákhoz, értékekhez. Ha jobban megvizsgáljuk egy család életét, kirajzolódnak a szülők és gyerekek közötti intimebb kapcsolatok, még akkor is, ha külön élnek. (Nem véletlen, hogy – mint azt már korábban említettem – az egyik szülő halálakor általában a másik szülő odaköltözik gyermekéhez.)

Amennyiben a szülők vidéken élnek, a gyerekek „rendszeresen küldenek haza pénzt, és rendszeresen hazalátogatnak, az ünnepek alkalmával legalábbis mindenképp” – mesélte Kim. „Én majdnem minden hétvégén hazalátogatok. Az ünnepeket pedig mindig otthon töltöm.” A vidéki szülők pedig a házi készítményeiket küldik a nagyvárosiaknak, és ők is meglátogatják néha különböző helyeken élő gyermekeiket.

Ebből a szempontból a hagyományos családi struktúra nem tűnt el, de földrajzilag kitágult, némileg módosult. Míg a klasszikus családi struktúrában három vagy négy generáció élt együtt egy házban, addig a modern családban a felnőtt vagy iskoláskorú gyerekek külön költöznek a szülőktől, de a fent vázolt bensőséges kapcsolat továbbra is fennmarad.

Más szempontból a családi összetétel is megváltozott. Míg a hagyományos családban az első fiú kötelessége volt a családról való gondoskodás, mára már ez eltűnt. A családnak nem csak fennmaradnia kell, hanem jólétben is kell élnie. A jólét a patrilineáris családnál csupán második fő irányelv volt. Ma már ez került az előtérbe, erre helyezik a fő hangsúlyt. A képzettség jelenti a társadalmi ranglétrán való előbbre jutást. A szülők megtesznek mindent, hogy gyermekeiket minél jobb helyen tudják taníttatni, és a szülők keményen dolgoznak a családjukért, családjuk jólétéért.

Az őstisztelő rítusok területén egy érdekes jelenség tapasztalható a városi családoknál. „A fiatal párok nem gyakorolják a rítusokat a városi bérelt lakásukban, ahol eléggé szegényesek is a feltételek ehhez, de ha saját házba tudnak költözni, akkor igen. Így volt nálunk is, azaz Raniéknál. (Természetesen sok helyen teljesen eltűnt ez a rítus, főleg a keresztény családoknál.) A rítus lényege az ősről való megemlékezésen túl az, hogy a család összegyűljön, és együtt lehessen legalább az ünnepi alkalmakkor.

A modern társadalom másik érdekes jelensége az egyre hatalmasabb költségű esküvő. Az idő haladtával az esküvők egyre költségesebbek, pazarlóak, a házasságkötési ceremónia általában egy drága házasságkötő teremben zajlik, ahol a menyasszony és a vőlegény gyönyörű ruhát viselnek. Hasonló tendencia figyelhető meg a japán esküvőknél is (Mohácsi 1999:23).

A szülők iránti tekintélytisztelet a temetési szertarásokban is megnyilvánul. A múltban viszonylag meghatározott volt a sír díszítése, az elhunyt társadalmi státusza szerint, de manapság már nincs határ. „A pénz az egyetlen határ. A gazdagabbak olyan díszítéseket alkalmaznak, mintha csak egy királyt temetnének” – Sook szerint.

A tradicionális koreai rítusok a mai városi családoknál

A koreai családok életét az évszázadok során kialakult rítusok határozták meg, melyek – átalakult formában – de többségükben még ma is jelen vannak.

Ezek között található meg az a négy rítus is, melyeket a konfucianizmus kiemelt: beavatási szertartás, esküvő, temetés, ősök tisztelete. A négy rítus mindegyike azt hangsúlyozza, hogy az egyén az élete során elérte a soron következő szintet. A koreaiak életében ezen túl is több rítus létezik. Ezek összességét nevezik „life circle” -nek. „Az ember különböző társadalmi pozíciókat foglal el, ahogy az életben előrehalad” – mondja a koreai hagyomány. A gyerekek felnőnek, felnőtté válnak. Összeházasodnak, és saját családot alapítanak. Megöregszenek, és életük utolsó szakaszában gyermekeik támaszát igénylik.

A modernizáció során az egyes rítusok jelentősen átalakultak. Az industrializáció következtében a fiatalok nagy része a városokba áramlott, így nem tudták megfigyelni, hogyan



végzik szüleik a tradicionális rítusokat, nem tudták megtanulni az ünnepek menetét. Továbbá elfoglalt, rohanó életükben se idejük, se helyük nincs arra, hogy ezeket gyakorolják a hagyományoknak megfelelően.

Ebben a fejezetben a koreai ember életéhez kapcsolódó rítusokat tárgyalom. A rítus teljes leírására nem törekszem, hiszen jelen dolgozatnak nem is ez a célja. Céloom inkább az, hogy az előző fejezethez hasonlóan végigvezessem az olvasót a több évszázadra visszanyúló rítusokon, és rávilágítsak arra, többségük mennyire elevenen él ma is, még akkor is, ha kisebb vagy jelentősebb változásokon mentek keresztül. A bemutatott változások is – a dolgozat témájához igazodva – a jelenlegi városi életre vonatkoznak. Az adatközlőkkel folytatott beszélgetésekből kiderült, a vidékiek jobban kötődnek a tradicionális elemekhez, de erről pontos információkat nem tudtak adni, hiszen ők sem ismerik már annyira a vidéki életet, és én is csak a városi kultúrát vizsgáltam. (A következőkben ismertetett rítusokon személyesen nem volt alkalmam részt venni, de a közös beszélgetésekből, elővett fényképekből igen sokat megtudtam. Ez alapján állítottam össze a fejezet.)

#### Imádság a gyermekáldásért (Gija)

A koreai családban a családi folytonosság fenntartása végett igen fontos volt a fiú gyermekáldás. Ezért a nők külön imádságokat tartottak. A rítusnak rengeteg változata volt az adott földrajzi területtől, családtól függően. Ma már ezt a szokást nem gyakorolják az asszonyok. (A koreai társadalomban, ahol nem az egyén, hanem a család volt az alapegység, a gyermekáldás nagyon fontos volt, hisz a család számára ez jelentette a folytonosság fenntartását, valamint a család megélhetését is, hiszen még egy dolgozó kezét adott.)

#### Az első születésnap

Az első születésnap megünneplése a mai napig jelentős ünnep. A hagyományos mód szerint a gyermek egyik közelálló rokona korán reggel ajándékot és ételt vitt a házi istennek. A nap folyamán összegyűlik az egész család, akiket gazdagon megterített asztallal várnak. Az asztal mellé, a szőnyegre ültetik a gyermeket. A rengeteg étel között több szimbolikus jelentéssel bíró étel is megtalálható. Van, amelyik az intelligenciát, okosságot szimbolizálja, a másik a magas termetet... A gyermeknek is aktív szerepe van: a rokonok ajándékokkal halmozzák el, melyet a gyerek elé tesznek. Amelyik játékot az ünnepelt először felveszi, az határozza meg jövőbeli foglalkozását is: pl. ha egy ecsetet vesz fel, akkor író lesz, ha egy játéknilyat, akkor katona.

Az ünnepség ma is igen hasonlóan zajlik, csak a reggeli, házi istennek való áldozás marad el. A család ugyanúgy összegyűlik, mindenki felveszi a tradicionális öltözékét, a hanbokot. Az asztal

is hasonlóképpen van megterítve. Az egyes ételeknek azonban már nem tulajdonítanak jelentőséget. A gyermekek ma is sok ajándékot kapnak.

Rani elbeszélése szerint az elmúlt századok során azért is volt nagy jelentősége ennek az ünnepnek, mert a rossz higiéniai körülmények miatt viszonylag magas volt a gyerekhalandóság. Akinek már meg tudták ünnepelni az első születésnapját, az a baba már nagy valószínűséggel életben maradt.

#### Felnőtté avatás (Gwanrye)

Hasonlóan az elsőhöz, ez a rítus is kihalt mára. Amikor egy fiatal elérte a 15 éves kort, akkor került sor a felnőtté avatására. Azzal, hogy a gyermekkorból a felnőttkorba került, kezdetét vette önálló társadalmi élete, elérte az ehhez szükséges érettségi szintet. A koreai társadalomban egy fiú a közösség valós tagjává csak ekkor vált. Az ünnepre a családon kívül vendégeket is hívtak. Az átváltozás jeleként a gyerekek hosszú haját lófarokba tekerték, és ráraktak egy kalapot. Azonban 1895-ben, az akkori modernizáció jegyében elrendelték, hogy minden férfinak le kell vágni a haját. Így nem maradt olyan, akinek elég hosszú lett volna a haja, hogy copfot lehessen belőle kötni. A fiatal és már beavatott férfiakat nem lehetett többé megkülönböztetni, s ezzel maga a rítus is eltűnt.

#### Esküvői szertartás (Honrye)

Korábban a házasság elsősorban a két család összekapcsolását, és nem két individuumban egyesülését jelentette. A házassági szertartásnak szigorúan előírt menete volt. Az esküvőt a szülők rendezték, a fiatal párokat házasságközvetítő segítségével boronálták össze. A hagyományos ruhaviseleti színek: a sárga felsőrész és a zöld selyemszoknya, melyek az eget és a földet jelképezik. Az esküvői szertartással a házasulandók egyik társadalmi státusból egy következőbe lépnek, hiszen két család fonódik össze. (Régebben a menyasszony családot, klánt és lakhelyet, azaz falut is cserélt.) Minthogy a koreai társadalom alapegysége a család, házasodni, és saját családot alapítani a legfontosabb ünnep volt az élet során.

Az esküvő után 3 napot töltöttek a menyasszony családjánál, azután a fiú családjához, a fiú falujába költöznek. Ma már ez a látogatás rövidebbé vált. Az esküvő után most is meglátogatják mind a fiatal feleség, mind a fiatal férj szüleit, de nem maradnak napokig ott. Raniék is csak egy-egy napot töltöttek a szülőknél az esküvő után. Viszont ezzel a jelképes látogatással biztosítják a szülőket, hogy a jövőben is rendszeresen jönnek látogatóba, a családi kötelék fennmarad.

A mai esküvőket, hasonlóan a nyugati stílushoz, egy előre lefoglalt házasságkötő teremben tartják (ellentétben a hagyományosan a menyasszony házában udvarában megrendezettel), ahová az egész rokonság befér, akik manapság már az ország egész területéről, sőt nem ritkán

külföldről is érkeznek. A menyasszony a nálunk is megszokott stílusú menyasszonyi ruhát viseli, a vőlegény pedig öltönyt. Ez a viselet azonban csak az elmúlt egy-két évtizedben terjedt el. A mai középkorúaknál (mint ahogyan az Raniéknál is történt), egy sajátos keverék esküvői ceremóniát tartottak. Náluk az esküvő még két részből állt: az első rész erősen kötődött a tradicionális elemekhez, bár a helyszíne már a nagyvárosi házasságkötő terem volt. A ceremónia menete azonban nagy vonalaiban követte a tradicionálist. A családnak csak szűkebb köre vett részt az esküvő első, tradicionális részén, és a hagyományos öltözéket, a hanbokot viselték. Ezután a meghittebb ceremónia után került sor a váltásra. A másik, nagyobb teremben már gyülekezett a rokonság, a házasulandók pedig felöltötték a nyugati stílusú ruhákat, és elkezdődhetett a nagyszabású, nyugati stílusú esküvő. A mai fiatalok (ahogy Eum úr lányánál is történt) azonban már egyre inkább elhagyják az esküvői ceremónia első, hagyományos felét, és már csak a nagyszabású második részre koncentrálnak. A mai esküvőket már a ceremóniamester bonyolítja le. Régebben ez a szülők feladata volt, akik általában a fiatalok véleményét sem kérték ki e tekintetben. A tradicionális társadalomban a fiataloknak nem volt egyéni szabadságuk a párválasztásban. Általában a fiatalok nem is ismerték egymást az esküvő előtt, a szülők választották ki a jegyeseket. A fiatalok ma már maguk választanak párt, azonban szüleik véleményét, engedélyét ma is kikérik az esküvő előtt. (A szülői tisztelet ma is jelen van.) A modern esküvők már csak azért is hamar népszerűek lettek, mert itt az ifjú pár van a középpontban, szervezheti, irányíthatja saját esküvőjét. A nyugati típusú esküvők költségei hatalmas mértékűt öltenek, összehasonlítva a korábbiakkal. (Hasonló tendenciák jellemzőek Japánra is. Mohácsi 1999:23)

#### 60. születésnap (Hwegap)

A 60. születésnap máig az egyik legnagyobb ünnep, mely a kínai horoszkóp 60-as körén alapul ([3-as számú melléklet](#)). A 60. évvel a keleti állathoroszkóp szerint az ember bejárta életének egy teljes körét, és visszatér az első életévéhez. Így a Hwegap egy új kör kezdetét jelképezi.

Az ünnepelt számára gyerekei hatalmas összejövetelt rendeznek. Az első születésnaphoz hasonlóan meghívják a rokonokat, szomszédokat, és változatos ételeket szolgálnak fel. Az ünnepelt fiai és lányai felköszöntik az ünnepeltet. A beszédek után pedig előkerülnek a hangszerek, megkezdődik a tánc, játék.

Az ünnep lényegében ma is így zajlik. Rani édesapjának nemrégiben megrendezett születésnapján kb. 100 meghívott volt. De elbeszélése szerint nem ritka a kétszáz fős ünneplés sem. A beszédet is az ünnepelt egyik gyermeke mondja, a zene és a tánc ma is nélkülözhetetlen

eleme a mulatságnak. Csak a tradicionális viselet tűnt el, s felváltották a kényelmesebb nyugati típusú ruhák, melyekben könnyebb a mozgás.

Az ünnepség ebéd körül kezdődik. A meghívottak egy hatalmas, gazdagon megterített asztal köré sereglenek. Az ünnepelt az asztalfőn ül házastársával. A legidősebb fiú egy csésze rizsbort (ez a koreai nemzeti ital) ad nekik. A rizsbor ajándékozásánál a fiú jó egészséget és hosszú életet kíván szeretett szüleinek, gratulál az ünnepi alkalomhoz, majd a többi, fiatalabb gyerek is követi. Amennyiben az ünnepelt szülei is élnek, ők is hasonlóképpen cselekszenek. (Az alacsony átlagéletkor miatt régebben ez is titka volt.)

#### Temetési szertartás (Sangrye)

Az odaadó gyermeki tisztelet a szülők halála után is fennmarad. Egy családtag halálával felbomlik a családon belüli harmónia és összhang. Ezért is számított kiemelten fontos rítusnak a temetési szertartás, illetve az őstisztelet, mellyel az elhunyt hiányát igyekeztek tompítani.

A rítusok közül ez az, amelyik legkevésbé változott az előzőekkel összevetve. A hagyományokhoz hasonlóan sokan ma is az elhunyt szobájában végzik a szertartást. Azonban a temetkezéssel kapcsolatos ügyeket ma már nem a család, hanem inkább az ezzel megbízott temetkezési vállalat végzi. A temetési szertartás pontos menetének három fő lépése volt: a test eltemetése, elvégezni az ősöknek járó megemlékező szertartást, és gyászolni az elhunytat. Ma már a középső lépés legtöbbször elmarad. A szigorú gyász is csak három napig tart.

Új elemek is bekerültek a nagyvárosi rítusokba. Egyik ilyen jellegzetesség, hogy a gyászoló ház egy lámpást helyez ki az ablakba a gyász idejére. A másik nagy változás, hogy míg vidéken ma is viselik a tradicionális temetkezési ruhákat, addig a városban már a tíz-húsz éve a nyugati típusú fekete gyászruhát viselik. Az egyre nagyobb mértékben terjedő kereszténység következtében a temetkezési szertartások is a keresztény vallás szerint zajlanak. Új elemként került be a szertartásba a virrasztás is, azaz hogy a legfőbb gyászolót a rokonok egész éjszakai jelenlétükkel próbálják átsegíteni a legnehezebb pillanatokon. Így egy viszonylag zajosabb, vidámabb légkört teremtenek, hogy eltereljék figyelmét.

#### Ősök tisztelete (Jerye)

A szertartás célja a halott lelkének kiengesztelése. Ma már a városi fiatalok a vidéki nagycsaládokra jellemző rítusokat képtelenek maguk levezetni azért, mert többségük idegenektől bérelt lakásban lakik a nagyvárosokban. Az elmúlt években újra szokássá vált megtartása. Ebben fontos szerepe van annak, hogy a közeli családtagok viszonylag ritkán találkoznak, sokszor más településekre költöznek, de hogyha ugyanabban a városban is laknak, túlságosan elfoglaltak. A szülőkkel is legtöbbször csak a születésnapok alkalmával ünnepelnek együtt. Ezen ünnep

alkalmával viszont a széles családi kör összejön. Az ősök ünnepét, a hagyományokhoz méltóan a legidősebb testvér hívja össze. Ma már a hagyományoktól eltérően a nők és férfiak nem különülnek el. Raniéknál a legutóbbi alkalomkor együtt nézték a tévét, viccelődtek, közösen fogyasztották el az ünnepi menüt (melyben ma már új elemek is megtalálhatóak a hagyományos ételek mellett, pl. banán). Az apa az este folyamán néhány szép szót mond az ősök tiszteletének megőrzéséről. Így – habár már jóval kisebb mértékben – az ünnep ma is tanító jellegű a fiatalok számára.

### **Konklúzió**

A konfucianizmus egy olyan magasan fejlett filozófia, mely az emberi viselkedés alapvető szabályait határozza meg. Ez volt a legfontosabb erkölcsi irányelv a tradicionális családi életben és vallási rítusokban. Egyben volt etika, filozófia és vallás. Két fő irányelve volt: a hierarchikus berendezkedés az idősebbek és a fiatalabbak között, valamint a nemek közötti elkülönülés.

Ezek az irányelvek egyben társadalmi irányelvek is voltak. A családok azért végezték a rítusokat az előírt módon, hogy tanítsák gyerekeiket, és hogy azonosuljanak az őseikkel. A modernizáció és az iparosodás nagy változásokat eredményezett a koreai családokban: (pl.: kisebb családi méret, válások számának növekedése, szomszédoktól való elszigetelődés, nukleáris egységekre bomlás, széleskörű iskolázottság, saját párválasztás, női munkavállalás növekedése...) Változás látható a családon belüli szerepek terén is. A családfő szerepét hagyományosan a férfi, míg a mai családoknál mindinkább a nő tölti be. Az apa hatalma és privilégiumai régebben megkérdőjelezhetetlenek voltak. Ezek szintén átalakultak, elhalványultak mára. A gyermekek szülők iránti kötelezettségei is átalakultak egy kölcsönösségen alapuló kapcsolattá. Lényegében a korábban jellemző vertikális berendezkedés horizontálissá alakult át.

A családban bekövetkezett strukturális változások egyik fő oka a gyerek taníttatásának fontossága. A szülők mindent megtesznek annak érdekében, hogy gyermekük minél jobb iskolába kerüljön be, hiszen a megfelelő végzettség biztosítja a kényelmes életet a jövőben. Régen a továbbtanulás a felsőbb osztályok kiváltsága volt, de a modern társadalomban ez már nem érvényes. A konfuciánus társadalom is igen nagyra becsülte a tanult embert, a magasabb és jobb iskolai végzettséget, ugyanúgy, mint ma.

A tanulás fontossága és a fejlődés iránti erős motiváció, mely ma oly nagyon jellemző, egyenesen visszavezethető a konfuciánus hagyományokra. Valamint ugyanúgy, mint régen, a fiatalok erkölcsi felelősséget éreznek családjuk iránt. A család központi szerepe mind a múltban, mind a jelen társadalomban központi jelentőségű. A nagy különbség azonban a két társadalmi berendezkedés között, hogy míg a múltban elsősorban az ősök tiszteletére helyezték a

hangsúlyt, ma már inkább a gyerekek kapnak elsődleges szerepet, így a múlt helyett a család jövője kerül előtérbe.

Az elbeszélésekből látható, hogy Koreában az élet számtalan területén megőrizték a hagyományos rítusokat még a városi körülmények között is. A négy ősi szertartás közül lényegében csak egy tűnt el, a többi, bár többé-kevésbé módosított formában, de máig fennmaradt. A városba áramlás következtében a legtöbbszörnek már nincs módjuk arra, hogy a hagyományos rítusokat eredeti közegükben kövessék figyelemmel, ezért lehetséges, hogy sok hagyományos elem fokozatosan eltűnik az ünnepekből. A rítusok egyszerűsödnek és modernizálódnak a városi család életviteléhez idomulva. A rítusokban történt változások összefüggésben vannak a családokban történt változásokkal is, ha szemügyre vesszük a nyugati stílusú esküvőket, vagy akár a többi, ahol a nemi elkülönülés már egyáltalán nem jelenik meg, és jellegükben is inkább a nukleáris családokra épülnek. Ily módon, bár a rítusok formája változik a társadalmi változásokkal párhuzamosan, az alapvető értékek megmaradnak. Természetes, hogy új elemek épülnek be, alkalmazkodva a megújuló környezethez. A tradicionális jegyek fellelhetőek a modern társalom életében is. A családi értékek és ideológiák változásának mértéke nem tudta követni a családi struktúrában bekövetkezett változásokat. Az iskolákban, a munkahelyeken és egyéb szervezetekben a mindennapok részévé válnak az iparosodott társadalmakra jellemző modern értékek: függetlenség, szabadság. A családi keretek között azonban a hagyományos értékrend (szülői tisztelet, gyermeki alázat, ünnepek jelentősége) továbbra is hangsúlyos, a családi erényeket továbbra is tisztelik. A társadalmi változások sebessége sok helyen ellentmondást okoz a hagyományos családi értékrend és az átalakuló családi élet között.

A modernizáció számos hatást gyakorolt a társadalmi berendezkedésre és a viselkedési szokásokra. De az alapvető családi struktúra és értékrend mindmáig fennmaradt. A modernizáció neve alatt a koreai családok jelenleg a nyugatiasodás és a tradíció kereszteződésében állnak. (A város már inkább az előbbi, a vidék még inkább az utóbbi.)

Habár maga a konfucianizmus ma már igen kevésbé van jelen a koreai társadalomban, filozófiai, erkölcsi alapja széles körben elterjedt, jó pár eleme beépült a mai társadalmi viselkedésbe is, meghatározva ezzel a mindennapokat.

## Irodalom

- Borsányi László: 1988 A megfigyelési technikák az antropológiai terepmunkában. *Ethnographia*, 90 (3): 415–419. oldal
- Buntrock, Dana: 2002 *Without Modernity: Japan's Challenging Modernization*. University of Illinois at Chicago
- Cho Myung-Rae: 1999 Flexible Sociality and the Postmodernity of Seoul. *Korea Journal*, Autumn (39)3:122–143. oldal
- Choi Ho-chin: 1967 The Process of Industrial Modernization in Korea. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 26:1–33. oldal
- Choi Jai-seok: 1982 *Study of Modern Family*. Seoul, Iljisa
- Chung Chai-Sik: 2001 *Korea, Religious Tradition and Globalization*. Institute for Modern Korean Studies, Yonsei University
- Chung Byung-Ho: 2001 Changes in Korean Family Structure and Conflicts of Ideology and Practice in Early Socialization. *Korea Journal*, Winter (41) 4:123–143. oldal
- Chung Choong-ryang: 1970 A Study of the Life of Housewives in Urban Middle Class Families. *Nonchong*, 16:233–286. oldal
- Chung Gene-Woong: 2001 Elders in the Family and the Strain of the Discourse of Filial Piety. *Korea Journal*, Winter (41) 4:144–159. oldal
- Crane, Paul S.: 1978 *Korean patterns*. Seoul: Royal Asiatic Society, Korea Branch
- Drjenovszky Zsófia: 2001. A budapesti muszlimok alkalmazkodási stratégiái. Budapest, ELTE Kulturális Antropológia tanszék, kézirat, alapozós dolgozat
- Erikson, H. E.: 1975 *Life History and the Historical Moment*. New York, Norton
- Eunhee Kim Yi: 2001 Mothers and Sons in Modern Korea. *Korea Journal*, Winter (41) 4:5–27. oldal
- Ha Seong-Kyu: 1999 Urban Growth and Housing Development in Korea: A Critical Overview. *Korea Journal*, Autumn (39)3:63–95. oldal
- Ha Tae-Hung: 1972 *Legends and History of the Three Kingdoms of Ancient Korea*. Seoul, Yonsei University Press
- Kim Choong Soon: 2000 *Anthropological Studies of Korea by Westerners*. Institute for Modern Korean Studies, Yonsei University
- Kim Doo-hyon: 1969 *A Study of Korean Family System*. Seoul, National University Press
- Kim Song-Chul: 2001 „Weekend Couples” among Korean Professionals: An Ethnography of Living Apart of Weekdays. *Korea Journal*, Winter (41) 4:28–47. oldal
- Kim Tae-hwan: 1966 Migration from the Farm as a Social Mobility. *Korean Journal of Sociology* 2:35–41. oldal
- Kim Won Bae: 1999 Developmentalism and Beyond: Reflections on Korean Cities. *Korea Journal*, Autumn (39)3:5–35. oldal
- Kim Yong-Woong: 1999 Industrialization and Urbanization *Korea Journal*, Autumn (39)3:35–63. oldal
- Lee Kwang-kyu: 1975 *A study of the Korean Family Structure*. Seoul, Iljisa
- Lee Kwang-kyu: 1997 *Korean family and kinship*. Seoul, Jipmoondang Publishing Company
- Mayer László: 1994 *A Koreai Köztársaság (Dél-Korea) gazdasága és gazdaságpolitikája*. Szeged, JATE Press
- Mohácsi Gergely: 1999 *A japán család: kulturális rendszer és társadalmi intézmény*. Budapest, ELTE Kulturális Antropológia Tanszék, kézirat, szigorlati dolgozat
- Mohácsi Gergely: 2002 *Nagyvárosi modernitások. A japán város antropológiai értelmezései/képei*. Kézirat
- Osváth Gábor: 1995 *Koreai nyelv és kultúra: tanulmányok a kultúraközi kommunikáció tárgyköréből*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola
- Park Boo Jin: 2001 Patriarchy in Korean Society. *Korea Journal*, Winter (41) 4:48–73. oldal
- Pekka Junkkala - Nina Saaskilahti: 1999 *Útkereszteződésben – a város tértanulmányi elemzése*. Jyväskylä, Atena Kustannus Oy
- Pénzes István: 1961 *Barangolás Hajnalországban*. Budapest, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó
- Vansina, J.: 1965 *Oral Tradition*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Weber, Max: 1995 *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Williams, R. W.: 1967 *Field Methods in the Study of Culture*. New York, Holt Rinhart and Winston
- Yi Tae-Jin: 1999 Seoul at the Beginning of the 20th Century: Urban Development Based on Western Models. *Korea Journal*, Autumn (39)3:95–122
- Yung Chung: 1992 *Korea in a Turbulent Word*. Seoul, The Sejong Institute

### 5.2.3 Gyakorlat

**A gyakorlat célja:**

- A családi értékrend, gondolkodásmód rekonstruálása és a lehetséges tanári stratégia kialakítása.

**Csoportméret:** 6-22 fő**Időigény:** 30 perc**Folyamat:**

1. Az egyéni munkát megbeszélés követi.
2. Olvassák el és dolgozzák fel a következő történetet! A gyakorlat hasonlít egy korábbihoz, de most a tanár szemszögéből gondolják végig, mit tennének, tettek hasonló esetben és miért. Milyen szempontokat vennének/vettek figyelembe? A munkát segítheti, ha átgondolják a következőket:
  - a családi értékrend jellemzői,
  - a pedagógus dilemmái, a lehetséges megoldás(ok).





„Nagy szomorú zöldes szemei vannak. Renáta Budapesten él a családjával egy IX. kerületi bérház földszintjén. Ebben a családban mindig nagy vidámság van. Ő valahogy kilóg a sorból.

Idén április végén töltötte be 17. életévét. Nagyon kedvesen kínál helyet és kávéval. Már ekkor éreztem, hogy sok mindent el fog mondani. Megtiszteltetésnek érzem, hogy bizalommal van irántam. Sikerült meggyőzőnöm a szüleit, hogy engedjék meg az interjút annak ellenére, hogy Renáta nem akarta, hogy meghallgassák a felvételt, amit végül is a kislányuk kérésére nem tettek.

«Oláh cigányok vagyunk, kereskedő családból származom» – kezdi a beszélgetést. Szülei régiségkereskedők, 1964-ben, illetve 1966-ban születtek. Szülei mindketten oláh cigányok, a családban hagyomány a régiségkereskedés. Anyai nagymamája egyedül nevelte fel édesanyját és annak bátyját. Egy rövid ideig ...-n, Miskolc környékén laktak, de aztán visszajöttek Budapestre, a VII. kerületben laktak, majd ebben a lakásban, ahol most. Ezt a 60 négyzetméteres lakást megvették a nagymamától, aki Renáta édesanyjának a bátyjához költözött a XI. kerületbe. Nagymamája is régiségkereskedéssel foglalkozott. Édesapja mindig Zuglóban élt a családjával, mai napig is honvágya van. Régebben Renátáék is ott laktak egy szoba-konyhás lakásban, de a harmadik gyerek születése után átköltöztek ide, ahol most is élnek. Apja megszöktette édesanyját, mert Renáta nagymamája nem egyezett bele a házasságba. Édesanyja akkor tizenkilenc-húsz éves lehetett, huszonegy, amikor megszületett Renáta. A nagymama évekig nem állt szóba a lányával, annyira haragudott, ma is ritkán találkoznak. Renáta születésnapjára sem akart eljönni, ami azon a héten volt, amikor az interjú készült. [...] Renátáék tehát hárman vannak testvérek, a középső testvére három évvel fiatalabb nála. Renáta és öccse között gyakori a konfliktus, mert egész másképpen nevelték a két testvért a szülők. Ki kell szolgálnia öccsét, valamint a vitában is jó, ha alulmarad. De Renáta azért gyakran szembeszáll az öccsével, ha igazságtalan vele. Öccse bárhova elmehet, Renáta sehová sem mehet egyedül. Még a boltba sem, ami a sarkon van. Az interjú napján velem elengedte az édesanyja a boltba. Amint kiléptünk a kapun, azonnal rágyújtott. ... Édesanyja tudja, hogy dohányzik, de apja előtt nem mer rágyújtani. R. megkért engem, hogy beszéljünk meg egy időpontot, amikor eljövök érte, és együtt elmegyünk moziba. «Az öcsém nem vitt el» – mondja. Megígérem. Édesanyját tájékoztatjuk szándékunkról, beleegyezett, hogy velem eljöhet a moziba.

Renáta gyerekkorát annak ellenére, hogy ennyire féltik, jónak minősítette. «Anyuék mindent megvesznek nekünk, amit csak kérünk, semmiben sincs hiányunk.»

Nagyon divatosan jár, csinosan, a legújabb divat szerint öltözteti az édesanyja. Nincs külön szobája, öccsével ketten laknak egy szobában, kisebb testvérük még a szüleivel alszik.

A szoba barátságos, van benne íróasztal is, rajta Renáta hifitornya, amit karácsonyra kapott.

Zsebpénzt nem kap, a bevásárlásból a maradékot mindig elteheti, illetve időnként édesanyja ad neki nagyobb összeget ruhára. Renáta a családját sem szegénynek, sem gazdagnak nem tartja. «Mindenünk megvan, nem szenvedünk hiányt semmiben» – ismétli.

A házimunkában segít. Feladata a takarítás, ablakpucolás, és anyjával a bevásárlás. Főzni nem tud. «Eléggé el vagyok kényeztetve én is, a testvéreim is.» Tizenhét évesen szülei nem forszírozzák, hogy mikor megy már férjhez. «Nekem egész más terveim vannak, reklámszakember szeretnék lenni, utána kimenni Amerikába.» Ezért magától el kezdett tanulni angolul 15 éves korában. Tervéről édesanyja is tud.

Renáta anyanyelvi szinten beszéli a roma nyelvet. Az általános iskolában nem volt konfliktusa abból, hogy cigány, szülei azonban az általános iskola 4. osztályában kivették az iskolából. Édesanyja a harmadik gyerek megszületése után pánikbeteg lett, állapota azóta még romlott. Szülei úgy döntöttek, hogy Renátára szükség van otthon. Két évig fizették a büntetést, de ezt Renáta nem tudja pontosan, hogy történt. Anyja még megengedné, hogy befejezze az általános iskolát, magánúton, estin-levelezőn, de édesapja hallani sem akar erről. Nem tartja ugyanis fontosnak az iskolát Renáta számára, és Renáta nem tudja érvényesíteni akaratát apjával szemben, akit egyébként szeret. Őt is szeretik, soha nem ütötték meg. «Születésemtől fogva gátlásos vagyok. A kishúgom már nem ilyen, mint én. Visszabeszél apunak, amit én nem merek. Nálunk ennek ellenére nincs olyan távolság szülők és gyerekek között, mint a magyaroknál. Csak én vagyok ilyen. Régebben gyakran beszéltem a szüleimnek arról, hogy engedjék meg, hogy iskolába járjak, de ebből mindig veszekedés lett, így most már csak néha említem meg. Berendezkedtem a túlélésre.»

Renáta jelenleg otthon van, de nem adja el az iskola utáni vágyát és álmait...

*(A történet részlet Sztojka Anikó: A roma nők iskolázottsága f2004] c. szakdolgozatából.)*

## 5.2.4 Szerepjáték – gyakorlat

### A gyakorlat célja:

- A kultúraazonos szemlélet elmélyítése.
- Az érvrendszer és a kommunikációs eszköztár bővítése.

**Csoportméret:** változó (A szereplők önkéntes alapon vesznek részt a dramatizálásban.)

**Időigény:** 1 óra

### Folyamat:

1. Játsszuk el a következő, tipikus iskolai helyzetet többféleképpen!
  - Úgy, ahogy ez általában történni szokott.
  - Aztán még egyszer úgy, ahogy a multikulturális/kultúraazonos pedagógiai szemlélet sugallná.
2. Beszéljük meg, a csoport tagjai – nézők és szereplők egyaránt – hogy érezték magukat, mit gondoltak játék közben, és mit gondolnak később egyik-másik dramatizált változatról.



## HELYZET: TANTESTÜLETI OSZTÁLYOZÓ ÉRTEKEZLET

A félévi értekezleten a matematikatanár meg akarja buktatni az egyik tanulót. Az osztályfőnök helyteleníti, mondván, ezzel nem lehet megoldani a problémát, miután a nevezett gyermek súlyosan hátrányos helyzetben él, körülményei rosszak, de van benne igyekezet. Valahogyan segíteni kellene neki, nem megbuktatni.

A „szaktanár” egyre azt hangoztatja, hogy őt nem érdeklik a körülmények, azokkal foglalkozzon az osztályfőnök, neki a tudást kell osztályoznia, az pedig – bár állandóan feleltette a gyermeket – elégtelen. A kollégák és az igazgató is beleszólnak a vitába...

Ha van idő, játsszuk el a helyzetet:

- a szaktanár és a szülő,
- az osztályfőnök és a szülő
- a gyerek és az osztályfőnök szereplésével.



## 5.3 A sokféleség reprezentációja

### 5.3.1 Intézményi változás-fejlesztés

Hasonlóan a kultúra jéghegy modelljéhez a szervezet működését is úszó jéghegyhez szokták hasonlítani a szervezetelmélet-szakirodalomban. Eszerint a szervezetek működésének, kultúrájának megragadható, tapintható, formális, közvetlen vezetői beavatkozással változtatható része csak 1/10-ed részben befolyásolja, mutatja, mi történik majd a szervezetben. A többi attól függ, milyen emberek dolgoznak ott együtt, milyen a szemléletük, értékrendjük, érdekviszonyaik, milyenek a kapcsolataik, milyen érzelmekkel vesznek részt a közös munkában

Az iskolai szervezet is így működik, tehát minden beavatkozás, amely a szervezet belső életét érinti (változó tananyag, változó pedagógusszerep, változó módszerek, változó kapcsolatrendszer, változó struktúra, új projektek, pályázatok, pedagógiai vagy oktatási programok, törvényi változások stb.), hatással van a szervezet belső kultúrájára, annak minőségére. Az emberi kapcsolatok minősége, a kommunikáció jellemzői meghatározzák a szervezeten belüli klímát.

A következőkben az intézményi változások egyik lehetséges modelljét mutatjuk be:

Tudatosság:	Elköteleződés:	Cselekvés:
A tanulói összetétel alakítása		
A tanulói demográfiai adatok elemzése a sokféleség szempontjából.	A tanulók „toborzásának” és a felvételik gyakorlatának felülvizsgálata.	A felvételi bizottságok összetételének átalakítása (a sokféleség biztosítására) és kezdeményezések a tanulói heterogenitás növelésére.
A vizuális környezet és a nyomtatott anyagok		
A nyomtatott anyagok és a környezet értékelése a sokféleség szempontjából.	A multikulturalitást reprezentáló anyagok (pl. fotók) számának növelése, a megjelenített témák áttekintése a multikulturalizmus perspektívájából.	EI- és befogadó környezetet bemutatása a közös helyiségek berendezése, a faliújságok, a kiállított anyagok és nyomtatványok segítségével.

<b>Tudatosság:</b>	<b>Elköteleződés:</b>	<b>Cselekvés:</b>
Diákélet		
A figyelem felkeltése az egyéni problémák, az érzékenységet sértő nyelvhasználat és viselkedés kérdései iránt.	A csoport figyelmének felkeltése a környezetben megjelenő méltányosság és multikulturalizmus iránt. A viselkedési szabályok áttekintése az egyenlőség kérdéseinek figyelembe vételével.	Valamennyi tanuló megerősítése egy kellemes, elfogadó iskolai környezet megteremtésének a segítségével.
Tantestület		
A demográfiai adatok és a személyzeti politika értékelése. Az egyéni problémák és kérdések iránti figyelem felkeltése.	A személyzeti politika gyakorlatának áttekintése. Az alkalmazás feltételeinek értékelése. A csoport figyelmének felkeltése a méltányosság és a multikulturális környezet iránt.	A tantestület és az iskolai személyzet megerősítése, egy kellemes, elfogadó iskolai környezet megteremtésének a segítségével.
Közösségi ünnepek		
Az etnikai csoportok ünnepeinek megtartása a hagyományos nyugati ünnepekkel együtt (születésnapok, nemzeti és egyházi ünnepek).	A közösség különböző kultúrájú tagjainak részvétele az ünnepi eseményeken, és a részvétel hatásának értékelése.	A multikulturális ünneplések támogatása és közösségépítő szerepe.
Tanterv (Banks-modell)		
Különböző csoportokról szóló ismeretek hozzáadása a tantervhez.	Különböző csoportok nézőpontjának beillesztése a tantervbe.	Bátorítás a kritikai szemléletre és a tanulók megerősítése, hogy aktívan fellépjenek a társadalmi igazságosság és méltányosság érdekében.
Vezetés		
Kritikus kérdések felvetése, valamint olyan környezet kialakítása, amelyben mások is felvethetnek hasonló kérdéseket.	A többféle nézőpont érvényesítése a döntéshozatal, a tervezés és az értékelés terén.	A sokféleséget reprezentáló multikulturális közösség közös képének kialakítása.

(Forrás: 2001, Minnesota Independent School Forum)

MEGBESZÉLÉS

MODELL ÉRTELMEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE A HAZAI VISZONYOK KÖZÖTT

**Időtartam:** 60 perc



### **5.3.2 A sokféleség reprezentációja az iskolában**

Gondoljanak vissza régi iskolájukra, vagy arra, ahol hospitáltak, és válaszoljanak a kérdésekre!

Beszélgék meg a tapasztalataikat!



## MULTIKULTURÁLIS SÉTA AZ ISKOLÁBAN

### *Oktatási anyagok és a diákok/gyerekek munkái*

- a) Bemutatják-e a képek, művészeti alkotások a kisebbséget? Ha igen, hogyan ábrázolják? (sztereotípiák)
- b) A nyomtatott anyagok tartalmazzak-e nem sztereotíp utalásokat a kisebbségekkel és kultúrájukkal kapcsolatban?
- c) A kisebbségi diákok/gyerekek munkái szerepelnek-e a kiállított anyagban?
- d) Nincs ilyen alkotás, vagy nyomtatott anyag. A képek állatokat vagy filmfigurákat ábrázolnak (multikulturális lehetőségek hiánya).
- e. Vannak-e könyvek a kisebbségről? Hogyan ábrázolják a kisebbséget (sztereotípiák-aktivitás hiánya)
- f) Milyenek a játékok?
- g) Milyen könyveket, képeket, filmeket, nyomtatott anyagokat stb. használ a pedagógus?(sztereotípiák)
- h) Utal-e a pedagógus spontán módon arra, ha a könyvekből hiányzanak a kisebbségi szempontok vagy arra, ha a könyvek elfogultak?

A következő kérdések némelyike átfedésben van néhány korábbi szemponttal. Felcserélheti őket egymással, vagy kihagyhatja azt, amit az előzők során jobban kidolgozottak talált.

### *Csoportalakítás*

- a) Elkülönítve ülnek-e a diákok? Ha igen, a pedagógus ültette őket így, vagy maguktól választották a helyüket?
- b) A csoportalakításnál a kisebbségi reprezentációt figyelembe veszi-e a pedagógus? A többségi és kisebbségi gyerekek kapnak-e vezető, illetve támogató szerepet a csoportokban?
- c) Hol helyezkedik el a pedagógus? Mozog-e a gyerekek között? Melyik gyerek mellett áll leggyakrabban? Van-e valamilyen megfigyelhető gyakorlata a kisebbségi gyerekekkel kapcsolatban?

### *Munkák/feladatok kiosztása*

- a) A feladatok úgy vannak-e kiosztva, hogy mindenki részt tud venni bennük (terítés, intéznivalók, a berendezések kezelése, anyagok kiosztása)
- b) Az önkéntesek kiválasztásakor van-e minden gyereknek lehetősége a részvételre?

### *Interakció*

#### Visszajelzés. Fegyelem

- a) Kinek a viselkedését kifogásolja a pedagógus? Kit dicsér? Van-e valami tendencia a kisebbségi diákokra való reagálásban?
- b) Ki kap verbális vagy non verbális dicséretet a munkájáért? Kinek a munkáját éri verbális- vagy non verbális kritika? Van-e valami tendencia a dicséretekben és elmarasztalásokban?
- c) Ha egy gyerek téved vagy hibázik, melyik gyerek esetében történik közvetlen vagy finom utalás arra, hogy a képességei megvannak, csak szorgalmasabbnak kéne lennie?
- d) Különböznek-e a gyerekekkel szemben támasztott elvárások? Van-e valami tendencia a kisebbségi gyerekekkel kapcsolatos elvárásokban és a pedagógus viselkedésében?
- e). Minden gyerek egyenlő visszajelzésben részesül-e a teljesítményével kapcsolatban?

#### Tanítás/foglalkozások

- a) Egyenlő ideig vár-e a pedagógus a gyerekek reakcióira?
- b) Minden gyerek egyaránt kap-e bonyolultabb kérdéseket is?
- c) Minden gyerek kérdésére ugyanolyan alaposan válaszol-e a pedagógus?
- d) Minden gyereket ugyanolyan gyakran felhív-e (megkér valamire)?
- e) Minden gyerek ugyanolyan részletes és kimerítő magyarázatban részesül-e, ha szüksége van rá?
- f) Olyan légkört teremt-e a pedagógus, mely erősíti az önbizalmat, és amelyben minden gyerek munkája és hozzájárulása egyaránt értékes?



## HÁTTÉROLVASMÁNY

### *Az iskola és környezete*

Az iskola megszámlálhatatlanul sok szálon kötődik társadalmi környezetéhez, Norbert Elias szavait idézve azt is mondhatnánk, hogy egy igen bonyolult társadalmi „szövevény” intézményi része, mely különböző erősségű és hierarchiájú kapcsolatokkal, különböző hosszúságú és fonatú szálakkal ágyazódik környezetébe. Így például többek között igen hosszú és sokfonatú láncolatot képez a tanárok munkaerő-piaci pozíciója, a pálya társadalmi presztízse, illetve a pályára készülőket összetételének alakulása, értékeik, pedagógiai hiteik és gyerekképük szociokulturálisan meghatározott világa, szerepfelfogásuk, majd tényleges pedagógiai tevékenységük színtere és formája (vö. Golnhofer, 2001.). Hasonlóképp szoros összefüggést mutat az iskolai infrastruktúra, a vezetés stílusa, az iskolai szervezet, a légkör, az iskola céljáról vallott tanári és tanulói nézetek, továbbá az iskola tanulói összetétele. Bár a szabad iskolaválasztás színezi, több ágon kapcsolódnak össze az egy-egy iskola működésének feltételrendszerét alapvetően befolyásoló olyan sajátosságok is, mint pl. a régió, a településszerkezet, a helyi társadalom, az iskola és a település többi intézménye, a népesség és az iskola tanári-tanulói összetétele. Közvetlenebb és rövidebb a szülői befolyás és az iskolai szervezet, az iskola presztízse és beiskolázási közege vagy a presztízis és a sajátos iskolai profil/programok közötti lánc. Ugyancsak többnyire direkt kapcsolatot találunk, ha a település nagyságát és az iskola méretét vizsgáljuk, illetve, ha az iskola szintje/típusa, illetve az iskola helye és a tanárok elsőgenerációs (vö. Deák Zs.-Nagy M. 1998.) volta közti összefüggést vesszük szemügyre, valamivel több az áttétel, ha a tanulók társadalmi hátterét és iskolai teljesítményét is a rendszerbe illesztjük.

A fenti, sűrű szövedéken belül nagyon világos és jól vizsgálható területet jelöl ki az a történeti szempontot is érvényesítő megközelítés, mely iskola és a külső világ kapcsolatát az iskola tágabb-szűkebb tanulási környezeteként látatja, s melyben egy (iskola) történetileg kialakult formában, a szereplők közötti interakciókban, a tanítási és tanulási cselekvésekben valósul meg valamennyi egyeztetési – jelentésadási folyamat, valamint a különféle tőkék átörökítése-felhalmozása (Kovács Z. – Perjés I. 2002.).

Pataki Ferenc az iskola és a külső világ kapcsolódásának problémáját a szociálpszichológiai dimenziókra szűkítve a normativitásról, az iskola társas rendszerként való működéséről, az iskola közvetlen környezetéről és az iskolafejlesztés kérdéseiről ír. A kérdések hátterében meghúzódó dilemmát a következőképpen fogalmazza meg: „...az iskola minden ízében nyitott világ, nyitott

rendszer, amely keresztül-kasul egybekapcsolódik a környező valósággal. [...] Az iskola szükségszerűen 'konzervatívabb', mint az iskolát övező eleven élet. De vajon mennyivel? Az iskola persze nem lehet túlszabályozott 'kaszánya'. De vajon kívánatos-e, hogy úgy zúduljon át rajta a mindennapiság, ennek minden nyersségével, ahogyan azt ma gyakorta látjuk?" (Pataki, 89. oldal In: Meleg Csilla [szerk.]: Iskola és társadalom. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet, 1999)

Az iskola és a társadalom kölcsönhatásának leírásában – ha más-más hangsúlyokkal és fogalmakkal is, de központi helyet foglalnak el az iskolai funkciók, az tehát, hogy milyen szerepet tölt be az iskola a társadalmi reprodukcióban, a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerének fenntartásában vagy ellentételezésében, a kultúraátörökítés stb. folyamatában (vö. Nahalka, 1998). A stb. ebben az esetben kivételesen hangsúlyos, az iskola ugyanis, mivel, „minden társadalmi részrendszerrel és minden társadalmi jelenséggel kapcsolatban van” (Nahalka, 48. oldal) számtalan funkcióval rendelkezik.

Egyes kutatók az iskola funkcióit a célok felől közelítik meg (Goodlad, 1984), vagy a társadalmi elvárásokból, valamint a részint ezekből eredő feladatokból és törekvésekből vezetik le (Szabó I. 1998). Goodlad, híres könyvében, a Place Called School-ban az iskolának a társas (szocializációs), az egyéni (személyes), akadémiai (tanulmányi) és szakmai világra való felkészítésben játszott szerepét hangsúlyozza. Goodladnál a társas világ kétféle jelentésben szerepel: az iskolát egyrészt olyan, a szülők, tanárok, tanulók által alkotott sajátos társas térként elemzi, amelyben az iskolafunkciók érzékelése és megítélése a résztvevők életkorától, helyzetétől és pozíciójától függ, illetve olyan intézményként, mely a társadalomban való részvétel szociális készségeinek tanulóterepe. Szabó Ildikó egy, az 1990-es évek második felében lefolytatott reprezentatív pedagógusvizsgálat során négyféle iskolamodellt különböztetett meg: a családias, a hazafias, a sikerorientált és a személyiségfejlesztő iskolát. A vizsgálat során kitűnt, hogy ez utóbbi a legritkább, továbbá, hogy az iskolarendszer különböző szintjein és a különböző iskolatípusokban tanítók elképzelései az iskola feladatairól-funkcióiról jellegzetes eltérést mutatnak.

Szociológiai értelemben – az előzőket részben átfedve – az oktatási rendszer reprodukciós, adaptációs, célkitűző és integrációs funkciójáról lehet beszélni (Halász 2001). Vagy egy másik csoportosítás szerint nyolc olyan funkcióról, melyet „valamennyi modern oktatás rendszer kisebb vagy nagyobb eredményességgel betölt. Ezek a következők: a kultúra újratermelése, az egyének személyiségének alakítása, a társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése, a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése, a politikai rendszer legitímálása, a társadalmi integráció biztosítása, a különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása, továbbá a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése. (Halász 18. oldal)

Azok a funkció leírások, amelyek szocializáció és az individualizáció folyamatát szembeállító elméleteket követik, kvalifikációs, szocializációs, individualizációs és szelekciós funkciót különböztetnek meg (Németh, 1997).

A különféle megközelítések egyike sem kerülheti ki, hogy – közvetlenül vagy közvetetten, de valamiképpen – érintse a társadalmi mobilitást vagy a társadalmi hierarchiák átörökítését feszegető kérdéskört. Ekképpen – ha nem is egyenlő mértékben, de mindegyik irányzatban fontos szerepet játszik az iskolarendszer szelekciós funkciója. A „tracking”, a képességek szerinti, az „erős”–„gyenge” stb. csoportba sorolás hatását jól illusztrálják, pl. a következő, Jeannie Oakes kutatásából való tanulói idézetek:

Jogász akarok lenni, a viták megtanítottak a részvételre, és arra, hogy keressem a válaszokat. Jól ki tudom fejezni magam

*(Emelt szintű angol csoport)*

Megtanultam megérteni az elméleteket, az összefüggéseket, és a velük való kísérletezést. Meg hogy önállóan dolgozzak.

*(Emelt szintű természettudomány csoport)*

Megtanultam viselkedni az órán.

*(angol csoport)*

Megtanultam, hogy jobban figyeljek az órán

*(angol)*

*(Oakes, 1985, 86–69. oldal)*

A különböző csoportok tanulói mást tanultak, és más-más képet alakítottak ki önmagukról. Hacsak nem történik valami csoda, valószínű, hogy további iskolai pályájuk, majd foglalkozásuk és társadalmi státusuk is eltér egymástól.

Az önbeteljesítő jóslatot, a tanári „elfogultság” és a tanulói teljesítmény önzáró körét példázza a Rosenthal és Jacobson által folytatott ismert IQ-kísérlet. A tanulókat véletlenszerűen választották ki, IQ-juk közt sem volt lényeges különbség. Ennek ellenére a tanárokat úgy informálták, hogy néhány diáknak magasán átlag feletti az IQ-ja. A kutatók megfigyelték, hogy a tanárok másként kezdték kezelni a „kivételes” diákokat, és a diákok teljesítménye ezután valóban meghaladta a többi átlagosnak, vagy átlag alatti intelligenciájúnak tartott diák teljesítményét. (Rosenthal-Jacobson, 1968)

Az iskola tanulói összetétele az iskolai világ egyik központi, legtöbb magyarázó erővel bíró jellemzője. Anyon (1980) híres és sokat idézett vizsgálata óta ismert, hogy például az iskolai infrastruktúra, a vezetés stílusa, az iskolai szervezet, a tanári kar összetétele, a légkör, a tudásról vallott tanári és tanulói nézetek, továbbá a tudás megszerzésének lehetőségei, módjai, mind szorosan összefüggnek a tanulói összetétellel. Azokban az intézményekben például, melyekben iskolázatlan vagy alacsony iskolázottságú szülők gyerekei tanulnak, a tanítás nagyobb valószínűséggel folyik romos, régi és zsúfolt épületben, a vezetés gyakrabban autokratikus, a tanárok között több a férfi, akik erőteljesebben, esetleg durván fegyelmeznek, a tanítás technikai jellegű és a tudás inkább tekintélyen alapul.

Az iskola tanulói összetétele témánk szempontjából is a legérzékenyebb kérdés. Tudvalevő, hogy a tanári attitűdök nemcsak a viselkedést befolyásolják, a személyészlelésen keresztül a gyerekekhez való viszonyra is hatást gyakorolnak. Ugyanakkor, illetve ezzel együtt a családról, vagy a hátrányos helyzetről való sémák a problematikus helyzetek értelmezésekor nagyon gyakran vagy az elkényeztetett vagy az elhanyagolt gyerek szélsőségeiben fogalmazódnak meg, nemritkán a munkanélküli, alkoholista, lumpen stb. fogalmak összemosását és a családok ilyen jellegű megítélését eredményezik. A tanulási folyamat eredményessége szempontjából kritikus, hogy a tanárok a gyerekek alacsonyabb iskolai teljesítményét pusztán a családi szocializáció hiányosságából eredeztetik, és felzárkóztatásban gondolkodnak-e, vagy képesek arra, hogy differenciáltabb megközelítéssel – az esetleges hiányok mellett – felfedezzék a családi világ sajátosságait és azokat a családi értékeket, amelyekre építeni lehet.

Az iskolai hátrány egyik időkategóriákkal is leírható összetevője a tudáshoz, az ismeretekhez való hozzáférés.

A tantárgyra szánt és az órarendben rögzített tantervi idő (allocated time, scheduled time, eredetileg Carrollnál „opportunity to learn” (heti vagy évi összesítésben) elsősorban a testület érdekviszonyait és prioritásait fejezi ki.

A tanulásra fordított idő (engaged time) viszont a figyelem szinonimája. Ezen belül jelenik meg a feladatra fordított idő (time-on task) fogalma, amely ténylegesen a feladatra való koncentrációt és a feladatra ténylegesen fordított időt fejezi ki. ALT (Academic Learning Time) a tanulás eredményével összekapcsolt fogalom, jelen esetben azonban nem alkalmazható, mert a tanulás eredményességét a megfigyelő nem vizsgálja. Az átmenet ideje a nem közvetlenül oktatási célokkal összefüggő idő (pl. öltözés, pakolás, füzetek/házifeladatok kiosztása stb.), a várakozási idő viszont az az időtartam, amely alatt a gyerekek a tanár segítségére várnak, hogy feladataikat megoldják. Az egyenlő esélyek biztosítása szempontjából tehát a figyelemre és a feladatra fordított időre kell koncentrálnunk, illetve arra, hogy a várakozási idő azonos-e a különböző

eredetű és eredményű tanulók esetében, nem kell e többlet várakoznia feleslegesen annak, aki egyébként is lassabb vagy gyengébb tanuló, illetve ugyanannyi időt foglalkoznak-e a feladattal a „problémás” gyerekek, a „rossz tanulók”.

Hasonlóképpen hátrányhoz vezet a tanulók etnikai/társadalmi/nemi megkülönböztetése például az elvárások és az interakciók szintjén. Ennek megnyilvánulási formái a tanár–diák interakciók gyakoriságának és típusainak, a kérdéstípusoknak, a dicséret-elmarasztalás arányának különbségeiben is tetten érhetők. A megkülönböztetés a csoportképzési elvekben is megragadható, közismert, hogy a tanulmányi előmenetel szerinti homogenitást mindig erős társadalmi szelekció kíséri.

A különbségekhez-mássághoz való pozitív viszonyt kifejezheti pedagógiai program (pl. különböző csoportokhoz tartozók ünnepeinek beiktatása az ünneprendbe), de az iskolai tér (illusztrációk, díszítés-reprezentáció) és természetesen a tananyag is. Ezek elemzésére sor kerülhet a pedagógiai program áttekintésekor, illetve az iskolában tett „multikulturális séta” során.

A multi-interkulturális oktató-nevelő munka két nagyobb problémaköre a különbözőség és az egyenlőtlenség. Ezekkel több szinten és sokféle módon lehet (és kell) dolgozni (lásd multi-interkulturális nevelés alapjai), most azonban kiemeljük azt a kettőt, mely minden iskolában zajló pedagógiai tevékenység alapja:

- tananyag (curriculum),
- a tanulás szűkebb környezeti feltételei, konkrét osztálytermi munka (tanítási-tanulási stratégiák).



A korábbi iskolai tapasztalatok, megfigyelések az alábbi szempontok szerint is összegezhetők:

	<b>Különbözőség</b>	<b>Egyenlőtlenség</b>
A szűkebb tanulási környezet/Osztálytermi munka	<p>Az osztályterem téri elrendezése és díszítése alkalmazkodik a gyerekek életkorához és családi világához.</p> <p>Differenciált, de magas szintű elvárások.</p> <p>Tanítási és tanulási stílusok megfeleltetése.</p> <p>Kommunikáció: kontroll helyett az affiliáció kommunikálása Heterogén-kooperatív csoportok (Lehetőség az együttműködésre és a kommunikációra)</p> <p>Minden gyermek élményeinek, tapasztalatainak és képességeinek a bevonása)</p> <p>Értékelés, az értékelés módszereinek sokfélesége</p>	<p>Az interakciókban való részvétel és a tananyagokhoz, eszközökhöz való hozzáférés egyenlő esélyeinek elősegítése.</p> <p>A kompetenciák és elvárások kijelölése, megfogalmazása.</p> <p>Egyenlő figyelem, mindenkiel való törődés</p>
Tananyag	<p>A tananyag – ahol lehet – tükrözi a társadalom (beleértve a helyi közösség) multikulturális jellegét.</p> <p>A tények, események többoldalú megközelítését biztosítja.</p> <p>Lehetőséget teremt a különböző élmények megfogalmazására, tudatosítására</p>	<p>A tananyag foglalkozik az emberi jogok, a fajgyűlölet, a kirekesztés kérdéseivel.</p> <p>Pozitív példákat, mintákat ismertet és mutat be az értékek, és magatartások, beállítódások megerősítésére.</p>

## 5.4 A multikulturális iskola kapcsolatrendszerei

### 5.4.1 Strukturált interjúk készítése az intézmény kapcsolatrendszeréről két-három kisebbségi környezetben működő iskola igazgatójával

(Az interjúterv összeállításánál használják fel az előző olvasmány egyes szempontjait is.)

**Időigény:** 3 óra

**Folyamat:**

1. A résztvevők előzetesen közösen kidolgozzák a strukturált interjú tervét.
2. A meghívott igazgatók ismertetik iskolájuk főbb jellemzőit.
3. A hallgatók az interjúterv alapján kérdezik őket, majd a beszélgetés után röviden összegzik a hallottakat.

---

6. MODUL

A MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM

ISKOLÁJA II.

---



---

## Tartalom

6.1 A változó tanári szerep .....	462
6.1.1 Előadás .....	463
6.1.2 Gyakorlat – Szerepjáték .....	466
6.2 A sokféleség megjelenítését és az egyenlőséget szolgáló tanulási környezet.....	468
6.2.1 Iskolai pedagógiai programok elemzése .....	468
6.2.2 Iskolai szervezet – Megbeszélés .....	470
6.2.3 Egy kevésbé ismert módszer. A Párbeszéd Kör.....	472
6.2.3 Gyakorlat.....	475
6.2.4 Tankönyvek, tananyagok.....	479
6.2.4 Gyakorlat: „Három megy, egy marad” .....	481
6.2.5 Néhány nemzetközi és hazai program bemutatása .....	511
6.3 A multikulturális iskola alapjai (előítélet-mentesség, kultúra-azonos pedagógia, a tanár személyisége, pedagógiai kultúrája).....	516
6.4 Értékelés.....	517



<b>A modul célja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A pedagógusszerep és habitus jelentőségének, jellemzőinek tudatosítása.</li> <li>– Új oktatási tartalmak, módszerek, technikák bemutatása.</li> <li>– Multikulturális iskola projekt elkészítése és bemutatása.</li> </ul>
<b>Időkeret</b>	18 óra
<b>A fejlesztés fókuszai</b>	A szociális kompetencia szintjén: megértés, együttműködési készség fejlesztése, technikák elsajátítása
	Az értékek, attitűdök szintjén: pozitív attitűdök megerősítése
<b>Forrás: kötelező és ajánlott irodalom</b>	<p>Berner, Hans: Projektoktatás. Az oktatás kompetenciái Aula, Budapest, 2004. 177–195. oldal</p> <p>Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv: válogatás a hazai és külföldi projektirodalomból. IF Alapítvány, Budapest, 2002.</p> <p>Terestyéni Tamás: Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai <a href="http://beszelo.c3.hu/04/05/12terestyeni.htm">http://beszelo.c3.hu/04/05/12terestyeni.htm</a></p>

## **6.1 A változó tanári szerep**





## 6.1.1 Előadás

### A TANÁR SZEMÉLYISÉGE ÉS VÁLTOZÓ SZEREPE A MULTIKULTURÁLIS ISKOLAI KÖRNYEZET KIALAKÍTÁSÁBAN

Az előadás azokra a területekre koncentrál, amelyek az előző részekben kevésbé szerepeltek.

Ezek:

- a szülőkkel/ családokkal való pozitív kapcsolat,
- multikulturális tartalmak megfelelő reprezentációja a tanulási környezetben és a tananyagokban,
- új típusú pedagógusszerep (facilitátor), előítéletek csökkentése,
- minőségi oktatás mindenki számára,
- kultúraazonos pedagógia, a gyerek családi kultúrájához alkalmazkodó tanítás-tanulás,
- a tanulás közös jelentésalkotó és ismeretszerző folyamatként való felfogása,
- gyermekközpontú pedagógia, segítő-támogató intézményi és csoportléggör,
- folyamatos reflexió és értékelés.

### AZ ELŐADÁS VÁZLATA

#### Mottó

Nem bátorítom az átlagosságot. Hiszem, hogy minden tanítványom képes tanulni, ha nem tanítom meg alaposan arra, hogy képtelen rá.

Meg fogom tanítani őket arra, hogy gondoljanak magukra.

Meg fogom tanítani azt, hogy honnan merítsenek erőt és bátorságot saját tudásuk felépítésére... hogy elég bátrak legyenek ahhoz, hogy ne fussanak el a nehézségek elől, hanem szembe merjenek nézni azokkal... mint az élet nagy kihívásaival.

Arra ösztönöznöm őket, hogy ne üljenek a már megszerzett babérjaikon... hogy [tudják] a kiválóság elnyerése egy soha véget nem érő folyamat, és hogy igazából sosem fognak megérkezni a tökéletesen elvégzett és befejezett munka földjére.

Hiszem... hogy a tanítványaim csillagok lesznek majd, akik kiválóságukkal, önállóságukkal és büszkeségükkel beragyogják a világot.

*[Marva Collins (1992) – Idézi Geneve Gay 53. oldal]*

## A SZEREP

- A szerep modellértékének jelentősége
- „Híd” szerep és kultúraközvetítés
- A tanár mint „kutató”/„terepmunkás”
- Saját és diákjai tanulási környezetének alakítója

*A szerep megvalósítását akadályozó pszichológiai tényezők*

### Előítéletek

Saját kulturális nézetek

(A tanár saját kultúrájának nézőpontjából fogja fel a tanulót, ugyanígy a diák saját kultúráját vetíti a tanárra és a társaira, aszerint látja, és magát az iskolát is. Akaratlanul is létrehoznak egy olyan jelentéskörnyezetet, amely hatással van az egyéni és a csoportviselkedésre, az elfogadásra és az elutasításra, az elidegenedésre és a visszahúzódásra stb.)

A szerepről részletesebben

1. A szerep modellértékének jelentősége – kisebbségi és nem kisebbségi tanárok a pályán. A kisebbségi tanárok szerepszocializációja és a képzés csapdái

2. A „híd” szerep és kultúraközvetítés – a kulturális dominancia feladása. A tanár segíti a családi és az iskolai világ közötti közlekedést, de nem kérdőjelezi meg a gyerek család- és csoportidentitását és annak kulturális vonatkozásait.

Két-több világ között: a tanár szerepe a különböző iskolafokokban. A megerősítés és a kultúrák közötti átjárás dilemmája.

A kommunikációs kódváltás.

3. A tanár, mint „kutató”/„terepmunkás”. Óralátogatások, gyermekmegfigyelés különböző környezetben. A terep és családlátogatások szerepe. Megfigyelések, beszélgetések, családtörténet: az antropológiai megközelítés létjogosultsága.

A tapasztalatok hasznosítása.

4. A tanár mint szervező. Egymást segítő szülői, tanári és diákhálózatok létrehozása (vertikalitás helyett horizontalitás, hatalmi helyzet helyett együttműködés)

Mindez együtt a **saját és diákjai tanulási környezetének alakításához vezet**

Ezen belül az iskolai környezet jellemzői:

- Az oktatás tanári (mentori) vezetéssel végzett önálló munka.
- A tanár a különböző tanulási stílusú diákok számára olyan többféle tanulási tevékenység és csoportmunka lehetőségét teremti meg, amelyben a diákok önszabályozó módon vesznek részt, és amelynek a céljai, valamint az értékelés szempontjai teljesen világosak.
- A kor alapján kialakított évfolyamok és osztályok helyett a diákok kognitív és érzelmi fejlettségi szintjüknek megfelelő csoportban tanulnak, de egy osztályon belül többféle ilyen csoport van. A tanórán a diákok rugalmas kiscsoportokban dolgoznak, szerepeiket váltva tanulnak és egymást is tanítják.

Tematikus és integrált tanterv

A tantervet tanárok és diákok együtt tervezik, a témák a diákok tapasztalataira és érdeklődésére épülnek.

- Teljesítményalapú sztenderdek és értékelés
- A sztenderdeket a tágabb közösség állapítja meg, illetve definiálja újra.

Érzelmi biztonság, törődés

*(Berman, 1992 nyomán)*

*(Berman, P.: The status of bilingual education in California. Berkeley, 1992)*

## 6.1.2 Gyakorlat – Szerepjáték

A gyakorlat azonos az 5.2.4 pont alatt szereplő gyakorlattal

- A kultúraazonos szemlélet elmélyítése.
- Az érvrendszer és a kommunikációs eszköztár bővítése.
- Új tanári szerep gyakorlása.

**Csoportméret:** változó (a szereplők önkéntes alapon vesznek részt a dramatizálásban.)

**Időigény:** 1 óra

**Folyamat:**

1. Játsszuk el a következő, tipikus iskolai helyzetet többféleképpen!
  - Úgy, ahogy ez általában történni szokott.
  - Aztán még egyszer úgy, ahogy a multikulturális kultúraazonos pedagógiai szemlélet sugallná.
2. Beszéljük meg, a csoport tagjai – nézők és szereplők egyaránt – hogy érezték magukat, mit gondoltak játék közben, és mit gondolnak később egyik-másik dramatizált változatról.



Az eset a következő:

Maria tanára a kislányt nagyon csendesnek találta, az osztálymegbeszéléseken szinte sosem vett részt. Még akkor se nagyon, ha külön figyelmet fordított rá, és megkérte, hogy mondjon véleményt. Az egyéni feladatokat nagyon jól megoldotta, a tanár mégis aggódott a kislány szégyenlőssége miatt. Egy nagyobb projekt részeként az órákat videóra vették, és a tanár megkérte a kamerát kezelő munkatársat, hogy figyelje Mariát. A felvételeken látszott, hogy a kislány nagyon figyel, de sosem jelentkezik, és időnként a szemkontaktust is kerüli. Ugyanakkor, az egyik videón, amikor a gyerekeknek kisebb csoportokban „állomásokon” kellett áthaladniuk, Maria vezette az ötfős csoportot, beszélt és kérdezett, a többiek is nyilvánvalóan kérték a segítségét. A jelenet többször megismétlődött, Mari az órán passzívan viselkedett, de a kiscsoportban aktív szerepet játszott.

(Maria egy sokgyerekes [mexikói?] család gyereke, szülei és nagyobb testvérei mezőgazdasági munkások.)

## **6.2 A sokféleség megjelenítését és az egyenlőséget szolgáló tanulási környezet**

### **6.2.1 Iskolai pedagógiai programok elemzése**

**Csoportméret:** 4-5 fős kiscsoportok **Időigény:** 1 óra

**Anyagszükséglet:**

– Részekre szabdalt pedagógiai program, táblázatok.

**Folyamat:**

1. Minden csoportnak kiosztunk egy\_részekre szabdalt iskolai pedagógiai programot
2. A csoport tagjai egyenként kigyűjtik a táblázatba azokat a programelemeket, amelyek a multikulturális iskolára jellemzőek.
3. A kisebb csoportok összegzik az eredményeket, majd közösen megbeszélik, mi hiányzik a programból.



Az alábbi táblázatba írják be, a multikulturális iskola mely jellemzői szerepelnek a pedagógiai programban, melyek hiányoznak belőle.

Szerepel a programban	Hiányzik, és jó lenne, ha szerepelne

## 6.2.2 Iskolai szervezet – Megbeszélés

**Időigény:** 30 perc

**Anyagszükséglet:**

- Fólia
- Projektor

Mit gondolnak, az alábbi szervezettípusok közül melyik/ek illeszkedik/illeszkednek leginkább egy multikulturális iskolai gyakorlatba? Indokolják meg, miért.





Szervezettípus változók	Mechanikus	Alkalmazkodó	Kreatív
Hatalom	A hierarchia csúcsán összpontosul (piramis)	Decentralizált	Változó, a struktúra meghatározhatatlan
Motiváció	Félelem a szabályok megszegésétől és a büntetéstől	Anyagi előnyök, karrier	Belső értékek és társak elismerése
Koordináció	Programozás alapján	Belső versengés alapján	Együtműködés alapján
Kommunikáció	Vertikális, erősen formalizált	Nyílt, vertikális és horizontális	Laza, sokirányú
Konfliktusok szabályozása	Titkolt, titkos alkudozás	Nyílt alku az előnyök elosztásában	Belső értékek és elemzésük, értelmezésük (folyamatosan)
Változtatási képesség	Korlátozott	Külső inger hatására	Belső változtatási igény kiépülése
Reagálás a környezetre	Elszigetelődési hajlam	A környezet a verseny döntőbírája, a helyes szándékot támogatja	A határ meghatározatlan, harmonikus kapcsolat
A környezethez való viszony	Konfliktusos	Konfliktusos és/vagy együttműködés	Együtműködés
A célok megfogalmazása	Külső adatok alapján	Korlátozott szabadság a célok kiválasztásában	A szervezet megkeresi a céljait

(Forrás: Burns – Stalker-modell Meleg Csilla f2001] Egészség alapján 48. oldal



### 6.2 3 Egy kevésbé ismert módszer: a Párbeszéd Kör

Paolo Freire, az elnyomottak nagy pedagógusa, Brazíliában élt és dolgozott, egészen 1992-ben bekövetkezett haláláig. Pedagógiájának középpontjában a tapasztalatokon alapuló tanulás áll. Az elnyomottak pedagógiája című munkája is saját élettapasztalatára épül. Mint egy olyan középosztálybeli család gyermeke, amelyik elvesztette megélhetési alapját, Freire egyrésztől azonosult és szolidáris volt a városi szegénygyerekek sorsával, másrésztől egy másik világból odacsöppent emberként meg kellett találnia a túlélés módját, és felismerte a társadalmi osztályok közötti határokat. Nem tudta elfogadni az osztályokon nyugvó társadalmat. Freire későbbi munkái világossá tették az elnyomás elemzésének fontosságát, mert ezen keresztül tetten lehet érnit azt, ahogyan az elnyomók és elnyomottak elválasztódnak a faj, osztály, nem, kultúra, nyelv és etnikum mentén. Paolo Freire pedagógiája a kritikai gondolkodásra épül és a felszabadításra, emancipációra. Módszere a párbeszéd, amely a tudás megszerzésének egyik módja, és nem csak egyszerűen egy eszköz a tanulók bevonására a tanulásba. „Hiszek a párbeszédben, de nem szükségszerűen azért, mert kedvelem a másik embert, hanem azért, mert meg vagyok győződve arról, hogy a tudás megszerzésének folyamata nem egyéni, hanem társas tevékenység. Ebben az értelemben a párbeszéd nélkülözhetetlen eleme mind a tudásnak és az ismeretszerzésnek.”<sup>1</sup>

Freire mindig fontosnak tartotta az elmélet és a gyakorlat megfelelő arányát.

Úgy kell lehetőséget teremteni a tanulásra, ismeretszerzésre – a társadalmi felszabadulás, felemelkedés érdekében –, hogy az elsősorban a tapasztalati tudáson alapuljon és társas tevékenység legyen. Erre remek módszer a dialógus, a párbeszéd, amelyet Freire „Investigation circles”-nek, azaz „Kutató kör”-nek nevezett. A világ közös felkutatása, közös megismerése és a már meglévő és az újonnan szerzett ismeretek kritikus megbeszélése.

Hitt abban, hogy a tanulásnak hatékony útja lehet az iskolán kívüli tanulás is. A tanulást mint a társadalmi esélyegyenlőség egyik fő lehetőségét látta.

A párbeszédre alapuló tanulás a korai amerikai demokráciában, majd Svédországban, a skandináv országokban a felnőtt oktatás-tanulás egyik hatékony módja. Sikeresen alkalmazható a módszer tanórai munka során is.

---

<sup>1</sup> Paolo Freire: Pedagogy of the Oppressed. 30<sup>th</sup> Anniversary Edition. With an introduction by Donaldo Macedo. Continuum \* New York, 2000. (17. oldal).

## MI A PÁRBESZÉD KÖR?

Párbeszéd Kör kiscsoportos, demokratikus szabályok alapján történő beszélgetéssorozat, amely a polgárt erősíti, öntudatát, önbizalmát és kritikai gondolkodását fejleszti, és a világ dolgaival kapcsolatos illetékesség („empowerment”: felhatalmazás, feljogosítás), a részvétel érzését adja. Közöm van a világhoz, alakíthatom, és a környezetem is kíváncsi rám, a véleményemre és a gondolataimra.

Zaklatott, űzött mindennapi életünkben békés szigetet jelenthet egy jó hangulatú, családias légkörű beszélgetés a világ dolgairól, nagy életkérdésekről vagy mindenkit izgató konkrét problémákról. Ez a kommunikációs technika nem a véleménykülönbségek közötti szakadékok növelésére épül, hanem segíti a sokszínű, különböző nézetek, elképzelések megismerését, az eltérő vélemények okainak megértését, a közös érdekek feltárását, megfogalmazását. A résztvevőknek nem célja egymás meggyőzése, de szándékukban áll a közös bölcsesség, tudás megosztása. Megtartva a saját véleményét, de tiszteletben tartva a másikat, együtt munkálkodni egy probléma megoldásán.

Az önként vállalt néhány alkalom, amelyen a résztvevők mindegyikét érdeklő téma megbeszélése történik, szellemi felüdülést, feltöltődést, emberi gazdagodást ad. Sikere, eredménye az emberi kapcsolatok javulásában mérhető, vagy igen gyakran a beszélgetéssorozatot követő aktív, közös tevékenységben, akciókban. A helyi közösségeket érintő problémák megoldására is kereshetünk ezzel a technikával megoldásokat.

„A demokrácia halálát nem valószínű, hogy lesből történő orgyilkosság okozza. Apátiából, közönyből és alultápláltságból eredően lassan fog kimúlni.”

*Robert Maynard Hutchins, 1954*

A Párbeszéd Kör kiscsoportos (5-20 fő) beszélgetéssorozat (3-5 alkalom) egy adott témáról, problémáról. Iskolai keretek között visszatérően alkalmazhatjuk a párbeszédet különböző témák feldolgozásakor.

## ALAPSZABÁLYOK A HATÉKONY PÁRBESZÉDHEZ

- Hallgasd figyelmesen a többieket! Próbáld valóban megérteni, amit mondanak, és válaszolni arra, különösen akkor, ha elképzeléseik eltérnek a tiedtől!
- Próbáld elkerülni azt, hogy amíg a többiek beszélnek, saját gondolataid formálásával foglalkozz!
- Gondolkodjatok közösen arról, amit a beszélgetésből mindannyian nyerni szeretnétek!

- Legyél nyitott arra, hogy változtatni tudjál gondolkodásodon; ez valóban segíteni fog abban, hogy a többiek nézőpontjaira figyelj.
- Ha nézeteltérés van, beszélgessetek tovább! Fogalmazzátok meg a nézeteltérést. Keressétek együtt a közös pontokat. Mindenekelőtt viselkedjétek polgárként.
- Értékeljétek mások tapasztalatait, és gondoljatok arra, hogyan jutott el saját gondolkodásához, véleményéhez.
- Segíts fejleszteni mások ötleteit. Hallgass figyelmesen és tegyél fel tisztázó kérdéseket!
- Ne vesztegess időt a tények, adatok felsorolásával.; az idő tartásához arra van szükség, hogy az egyetértések és az egyet nem értések tisztázódjanak. A tényeket, adatokat a következő beszélgetés előtt lehet ellenőrizni.
- Beszélj szabadon gondolataidról, de ne urald, ne sajátítsd ki a beszélgetést!
- Kerüld a személyeskedést!
- Élj a humor lehetőségével!

### **6.2.3 Gyakorlat**

**A gyakorlat célja:**

- A párbeszéd módszerének bemutatása

**Időigény:** 40 -60 perc

**Anyagszükséglet:**

- Az alábbi szöveg



„Az ember nem más, mint amivé önmagát teszi.”

(J. P. Sartre)

Szomszédság. Szomszédaiddal légy jó viszonyban. „Rossz szomszédság török átok!” – mondja a régi közmondás. A szomszédokkal való jó viszony nem egyszerűen illemtani, hanem úgyszólván létkérdés. Vannak íratlan szabályai.

- A kölcsönkapott dolgokat a legrövidebb időn belül igyekezzünk visszaadni.
- Igyekezzünk a lehető legkevesebb bosszúságot okozni lakótársainknak.
- Ne rázzuk a szőnyeget, a portörölőt az alattunk lakóra.
- Ne bögessük a rádiót, magnót (számítógépet), különösen ne 21 óra után, amikor a legtöbben már aludni szeretnének. Legyünk tekintettel mások idegeire.
- Ne erőszakoljuk saját ízlésünket és hangulatunkat társainkra.

(<http://www.impulzus.com/archivum/article.php?id=374>)

A fenti néhány mondat egy illemtankönyvből való. A szomszédság nagyon sokféleképpen változott az utóbbi évek során, de az alapvető tények ugyanazok: az összetartozó, erős szomszédság az a hely, ahol otthon érezzük magunkat.

A jó szomszédság lehet városban, külvárosban, lakótelepen és falvakban egyaránt. Néhány közülük csendes, békés, míg mások zajos városközpontban jött létre. Ezeken a helyeken, ezekben a közösségekben figyelnek egymásra, a fiatalokra éppúgy, mint az öregekre az ott élők. A jó szomszédság összekapcsol bennünket másokkal, és körülvesz bennünket azokkal, akikre számíthatunk.

Manapság sokféle nehézséggel találjuk magunkat szembe. Mindenféle szomszédság, közösség találkozik a bűnözéssel, a gazdasági problémákkal, a különböző emberek csoportjai közötti feszültséggel, a drog- és alkoholproblémákkal és más gondokkal. A dolgot az teszi még rosszabbá, hogy legtöbbször alig ismeri a szomszédait.

A dologban van azonban jó is, mint például az, hogy akikkel együtt élünk, tele vannak tehetséggel, alkotókedvvel és energiával. Ők a munkájukban – bármi is legyen a foglalkozásuk, iskolai végzettségük –, egyedülálló készségekkel, ötletekkel rendelkeznek, sokan közülük hajlandók elköteleződni a közösség építése iránt.

A Párbeszéd Kör jó lehetőség a szomszédságot, a kisebb közösséget érintő kérdések, problémák közös megbeszélésére.

Ezt a párbeszédet értékesnek ítélik az emberek, mert:

- Hozzásegíti az embereket ahhoz, hogy saját tapasztalataikról beszéljessenek.
- A kiscsoportos beszélgetés segít a különböző háttérű embereknek beszélgetni nehéz témákról biztonságos, tiszteletteljes módon.
- Amennyiben egy időben több helyen is szerveznek ilyen beszélgetéssorozatokat, az emberek tudják, hogy egy nagyobb közösség részei.
- A Párbeszéd Körben való részvétel segíthet problémákra megoldást találni, és cselekedni a szomszédságban, a közösségben.

Az ilyen beszélgetések résztvevői gyakran mondják, hogy milyen gyorsan telt az idő, mert a beszélgetésre összpontosítottak, őszinték voltak egymáshoz és odafigyeltek egymásra.

### *1. nézőpont*

A rasszizmus, az idegengyűlölet sokakat a hatalom érzésével tölt el. Ennek az érzésnek a birtokában biztonságban érzik magukat. Még akkor is szükségük van ilyen megerősítésre, ha a tények azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű csoportok tagjai azonos bánásmód és esélyek mellett is sokkal kevesebbet képesek elérni, mint a kedvezőbb helyzetűek. Hátrányaik ugyanis nem hozhatók be rövid távon.

### *2. nézőpont*

Azoktól, akik éveken, évtizedeken keresztül szenvedtek a szegénységtől, a kirekesztéstől, az előítéletektől, nem lehet elvárni, hogy egy vagy két generáción belül változtatni tudnak belső félelmeiken, rossz beidegződéseiken. Az előítéletek, a szélsőséges vélemények a megkülönböztetettek között is jelen vannak.

### *3. nézőpont*

A gazdasági, szociális problémák növekedése, bizonyos társadalmi csoportok helyzetének rosszabbodása hozzájárul a társadalmi feszültségek növekedéséhez. A létbizonytalanság fenyegetése, a munkalehetőségek szűkülése kevésbé teszi befogadóvá, toleránssá az embereket. A hátrányos helyzetűek, a menekültek esélyei tovább szűkülnek, rosszabbodnak.

#### 4. nézőpont

Az intézményes támogatások szűkülése, a szociális támogató rendszer gyengeségei hozzájárulnak a nehézségek növekedéséhez, amelyekkel a családok szembenéznek.

A bűnözés, az erőszak, a drog és az alkoholizmus a szegénykultúra részévé válik, és a lakóközösségek, a szomszédságok nehéz kihívásokkal néznek szembe.

#### BESZÉLGETÉST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK:

##### A. „Jó szomszédság áldás, rossz szomszédság török átok!”

- Hogyan írhatjuk le saját szomszédságunkat, a szűkebb közösséget, amelyben élünk?
- Milyen emberek élnek velünk?
- Hogyan érzed, milyen a kapcsolatod a szomszédsággal?
- Vannak-e fontos emberi kapcsolataid ebben a lakóközösségben?
- Mondj néhány példát arra, amikor kapcsolatba kerültél a szomszédaiddal!
- Változott-e a környezetben élő emberek összetétele azóta, amióta itt élsz?
- Milyen változásokat látsz az utóbbi időben?
- Hogyan érintik ezek a változások a mindennapjaidat?
- Mit kedvelsz leginkább a veled együtt élőkben? Mondj el egy történetet, ami emlékezetes neked!
- Laknak-e rokonok vagy közeli barátok a szomszédságban?
- Szövődtek-e barátságok az évek alatt?
- Hogyan látják mások a ti lakóközösségeteket? Van-e erről ismereted?
- Ha változtatnál valamit, mi lenne az? Miért?
  
- Hogyan építhetünk erősebb közösséget?
- Hogyan tehetjük a lakóközösséget jobb helyé a fiatalok számára?
- Hogyan tehetjük biztonságosabbá?
- Hogyan működhetünk együtt az iskolával javítva az oktatást és nevelést – és a szomszédságot?
- A jó szomszédság, a biztonság csak azonos érdekű, értékrendű, származású emberek között lehetséges?





## 6.2.4 Tankönyvek, tananyagok

Az osztályteremben folyó munka 70-95 százalékban tankönyvekre épül – állítja számos kutató, köztük pl. Geneve Gay (lásd *Culturally Responsive Teaching*, New York, Columbia University, 2000). A tankönyvek hatása igen erőteljes, egyrészt azért, mert jelentőségük az iskolafokokozatok, az iskolai évek előrehaladtával nő, másrészt, mert a diákok többsége a tankönyvekben található információkat/ismereteket autentikusnak, pontosnak és vitathatatlannak tartja.

A tankönyvek „igazságtartalma” és megkerülhetetlensége annyira erős mind a tanároknak, mind a diákoknak, hogy azok a kurzusok, amelyeken nincsen előírt tankönyv, egyenesen gyanúsak számukra. Mi több, az iskolai tankönyvek tartalmát általában a domináns társadalmi csoportok ellenőrzik, miáltal a többségi csoport(ok) tapasztalatai az objektív igazság látszatát öltik. Az ilyen reprezentációk súlyát tovább növeli az a tény, hogy a szerzők egyes etnikai és társadalmi csoportokat egyszerűen kihagynak a tankönyvekből, vagy csak nagyon elszórt, nemritkán elfogult információkat közölnek róluk.

A tankönyvek, tananyagok elemzése sokféle szempont alapján történhet. A továbbképzés szempontjából igen fontos, hogy az emberi méltóság, és az alapvető emberi jogok ne sérüljenek a tankönyvi szövegekben. Az érték közvetítés egyértelmű legyen az emberi méltóság tiszteletét, és az emberi jogok érvényesülését illetően.

A másik érzékeny téma a csoportok jogai, különös tekintettel azokra, akik nemzeti vagy etnikai kisebbségi csoportokhoz tartoznak. Az utóbbi években komoly erőfeszítések történtek a kisebbségi és nemzetiségi oktatás területén abban az irányban, hogy a nyelvi és kulturális identitás erősítése érdekében az érintettek tanulhassák saját nyelvüket (beás, lovári), illetve, hogy a közoktatás keretében tanuljanak saját kultúrájukról, történelmükről. A tankönyvek túlnyomó többségében azonban még mindig nem jelenik meg a velünk élő kisebbségek kultúrája (zenéje, irodalma, díszítő- és képzőművészete), történelme, szokásai, hagyományai. A többséghez tartozók tanulmányaik során csak esetlegesen kerülnek közelebbi kapcsolatba ezekkel az ismeretekkel.

Érdeemes megvizsgálni a diszkrimináció közvetlen vagy közvetett megjelenését a tankönyvi szövegekben (ezek lehetnek faji, nemi, nyelvi, vallási, nemzetiségi, etnikai, társadalmi osztályhoz vagy réteghez tartozás, fizikai vagy szellemi fogyatékosra vonatkozó vagy más természetű

negatív megkülönböztetések). Amennyiben a szövegek nem tartalmaznak közvetlen diszkriminációt, az a tény, hogy témák, népek és kultúrák, amelyek természetes, szerves részét képezik a társadalomnak, nincsenek jelen semmilyen formában a tankönyvekben, a kötelező tananyagban, közvetett diszkriminációt jelent. Ez a tény is erősen befolyásolja a gyermekek, tanulók világképét, másokról alkotott képét. Tudjuk, hogy az ismerethiány remek melegágya a félelmeknek, előítéleteknek, sztereotípiáknak.

A 8.-os földrajzkönyvben például nem szerepel szinte semmilyen formában társadalomföldrajz. Magyarország földrajzáról úgy tanulnak a gyerekek, hogy csak néhány apró betűs sor és néhány könyvvégi adat tanúskodik arról, hogy ebben az országban emberek is élnek. A ma már nyugodtan multikulturális társadalmúnak nevezhető Magyarországról közel egy évig tanulnak úgy, hogy nem kerül sor arra, kik is laknak ebben az országban együtt több száz éve, vagy csak a néhány utóbbi évtizedben hogyan változott a lakosság összetétele, milyen hatással van ez a gazdaságra.

A modul témájának feldolgozása során minden résztvevő a saját tantárgya vagy tantárgyainak könyveit (vagy annak egyes fejezeteit) kell, hogy elemezze a multikulturális tartalmak szempontjából. A képanyag elemzése is tanulságos lehet ebből a szempontból. Milyen értékeket, szimbólumokat, üzeneteket közvetítenek a tanulóknak? Mennyire sematikusak, mennyire erősítik vagy éppen bontják le a meglévő sztereotípiákat?

## 6.2.4 Gyakorlat: „Három megy, egy marad”

### A gyakorlat célja:

- Tankönyv vagy tankönyvi részletek elemzésén keresztül a kisebbségi csoport(ok) reprezentációjának megismerése, az elfogultságok tudatosítása

**Csoportméret:** 4-5 fős csoportok

**Időigény:** 60-80 perc

### Folyamat:

1. 4-5 fős csoportokban mozaik módszerrel dolgozzák fel az alább közölt tanulmány **468–471.** oldalakon szereplő részleteit.
2. Válasszák ki azokat a szempontokat, amelyeket fontosnak tartanak. A szempontok kialakításához segítséget jelenthetnek a táblázatokban feltüntetett nagyobb-finomabb kategóriák-szempontok.
3. Készítsenek egy táblázatot a választott szempontokból, és dolgozzanak fel egy-egy általános iskolai történelemkönyvet vagy könyvrészletet. (Tulajdonképpen a szövegek kódolásáról van szó. Egy szövegrész természetesen több csoportba is besorolható. Minden egyes előfordulást strigulával vagy valamilyen jellel jelöljön a táblázat megfelelő cellájában.)
4. Értékeljék az eredményeket!
5. Osszák meg a tapasztalataikat a többiekkel „három megy, egy marad” módszerrel. (A kiscsoport tagjai megszámozzák magukat, az 1-es számú átül egy másik csoporthoz, hogy megismerkedjen annak munkájával, a többiek fogadják a másik csoport 1-es számú résztvevőjét. A forgás addig tart, amíg mindenki megismerkedett a többiek munkájával.

### VÁLTOZAT 1.

Hasonló az előző feladathoz, de a cigányságon kívül más kisebbségi csoportok is bevonhatók az elemzésbe (németek, szlovákok, horvátok, szerbek stb.).

Hasonlítsák össze az egyes csoportok reprezentációját. Osszák meg a tapasztalataikat egymással!

### VÁLTOZAT 2.

Ha kevesebb idő áll rendelkezésre, mindegyik kiscsoport megkapja a tanulmányban szereplő táblázatokat, és azokból válogatva kezd hozzá az elemzéshez.

A gyakorlat többi része azonos az előzőkkel.



## TERESTYÉNI TAMÁS FEKETE PONT

A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai

A tankönyvek a kanonizált tudás gyűjteményei, amelyek egy-egy történelmi korban a társadalmilag elfogadott, az uralkodó közszellemmel egybecsengő és az érvényesüléshez, a sikeres pályafutáshoz megkövetelt ismereteket és nézeteket fogják egybe. Mint ilyenek, nem egyszerűen tudást adnak át, hanem egyúttal értékeket mutatnak fel, normákat közvetítenek, mintát adnak, mértéket szabnak meg. Ez a kánonszerűség a tankönyvek tartalmát, különösen a társadalmi-történelmi vonatkozásúakat a kisebbségekkel szembeni politikai korrektség témakörébe vágó vizsgálódások egyik fő tárgyává teszi.<sup>1</sup>

A nemzetiségi-etnikai szempontból nem egynemű társadalmakban a (főképpen liberális megközelítésben) politikailag korrektnek tartott álláspont szerint „a kisebbségi diákoknak is joguk van saját kultúrájuk megismeréséhez, és a többségi kultúra képviselői számára is hasznos, ha megismerkednek a velük együtt élők kultúrájával, értékeivel, s ezáltal más lehetséges szempontokat is megismerve, talán saját kultúrájukat is jobban fogják érteni” (Schleicher, 2001. 27.). Nem utolsósorban ez a megfontolás motiválta azt a kutatásunkat, amely a hazai közoktatás történelem- és társadalomismeret-tankönyveit vette szemügyre abból a szempontból, hogy mekkora teret szentelnek a legnagyobb magyarországi etnikai kisebbségnek, a cigányságnak, és arra a kérdésre kereste a választ, hogy a tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi alkalmasak-e arra, hogy hozzájáruljanak a roma másság politikailag korrekt felfogásának kialakulásához a tanuló ifjúság körében. (A kutatást A magyarországi romák politikai és emberi jogai – a jogok érvényesülésének társadalmi feltételei címmel a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Programok 2001 keretében végeztük az MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoportban.)

„[...] Az előítéletek oszlatása – a valamennyi pedagógustól elvárható mintaadó magatartáson túl – elsősorban a történelemtanításnak (mint történelmi tényekkel, érvekkel és példákkal dolgozó tudományos diszciplína képviselőjének) szab meg feladatokat. Az etnikai sztereotípiák zömében történelmi téveszméken, illetve felületes történelemtudáson, a tények szabad kezelésén, sőt néha egyenesen valótlanosságokon nyugszanak... E sztereotípiák ellen csakis a történelmi tények elfogulatlan «tálalásával» lehet felvenni a küzdelmet, amely honnan máshonnan számíthatna érvkészletre, mint a társadalmi folyamatok múltját tárgyaló történelem tantárgytól” (Hegedűs, 2002. 16.).

A tankönyv természetesen csak egyike a felnövekvő generációk világképét és magatartását formáló szocializációs, érték- és normakultivációs faktoroknak, és a családhoz, a kortárs csoportokhoz, a médiához, a mindennapi szociokulturális tapasztalatokhoz, az iskolai oktatás-nevelés egészéhez és más hasonló tényezőkhöz képest önmagában nyilvánvalóan nem rendelkezik meghatározó tudatformáló erővel. Egy tekintetben azonban mégis különös jelentőségű: ha nem is képes gyökereinél elfojtani az előítéleteket, és nem is képes megakadályozni az előítéletes gondolkodás lappangását, azt mindenképpen tudatosíthatja a tanulóknak, hogy az intézményi kánon szerint mi a nyilvánosságban, a közbeszédben elfogadott, uralkodó felfogás. Ha kiderülne, hogy már a tankönyvek mint a kanonizált tudásnak és magatartásmintáknak a gyűjteményei – és persze az általuk támogatott iskolai oktatás és nevelés egésze – sem hirdetik vagy legalábbis teszik érzékelhetővé, hogy az előítéletes vélemény és magatartás nincs elfogadva, akkor a frissen szocializálódó generációk számára már az iskola intézményi tekintélye sem kezdené ki a cigányellenes közérzületet és azt az általánosan elterjedt feltételezést, hogy „a cigányellenes előítéletek kimondásának [...] csekély a kockázata” (Angelusz 1996, 18).<sup>2</sup>

#### *A vizsgálat*

A történelemtankönyvek nemzetiségi-etnikai kisebbségekkel kapcsolatos tartalmairól gazdag tapasztalatot szerzett Hegedűs Sándor szerint „természetes, hogy a történelemnek, amely példákkal tanít, már az általános iskola végére meg kellene alapoznia a nemzetiségekkel kapcsolatos történelmi szemléletmódot. Az életkori sajátosságok figyelembevételével azonban ennek helye – kellő történelmi alapismeretek birtokában – igazán a szintetizáló-ismeretbővítő 9–10., illetve 9–12. évfolyamban lenne.” (Hegedűs 2002, 16.) Elfogadva ezt a megfontolást, felmérésünk középpontjába a középiskolai tankönyveket állítottuk. Összesen 83 középiskolai – gimnáziumoknak és szakképző iskoláknak szánt – történelem- és társadalomismeret- (állampolgári ismeretek) tankönyvet vizsgáltunk át.<sup>3</sup>

Kutatásunkat módszertani szempontból olyan tartalomelemzésnek terveztük, amely kvantitatív (klasszikus tartalomelemzési) és kvalitatív (szövegelemző) megközelítést egyaránt alkalmaz, azonban hamarosan kiderült, hogy a tankönyvekben oly csekély mennyiségű a cigányokra vonatkozó szövegrész, hogy kvantitatív (statisztikai természetű) adatfeldolgozásra csak igen korlátozottan nyílik lehetőség. Ezért munkánk javát a romákra vonatkozó részeket szövegszerűségükben felidéző kiemelések, értelmezések és értékelések teszik ki.

### *A cigányságra irányuló figyelem*

E 83 munka 25 százalékában, szám szerint 21 tankönyvben találtunk cigány vonatkozású szövegrészeket. Természetesen a tágabb téma, a bemutatandó korszak határai és a közlendő ismeretanyag jellege alapvető fontosságú abban, hogy egyáltalán várhatunk-e a tankönyvtől a cigányságot érintő információkat, hiszen például az ókori görög és római történelemmel vagy a magyar őstörténettel foglalkozó művekben indokolatlan lenne roma vonatkozásokat keresni. A 83 áttanulmányozott munkából 73 minősíthető szigorú értelemben vett történelemtankönyvnek vagy történelem-tankönyvi segédanyagoknak, és 10 volt az olyan munka, amely társadalomismeret, állampolgári ismeretek, közjogi ismeretek címszavak alatt részben vagy egészben napjaink társadalmi és közjogi viszonyai között igyekezett eligazítást adni. A szigorú értelemben vett történelemtankönyvek között 9 olyat találtunk, amelyben a témából, a tárgyalt korszakból következően eleve nem is várhattunk cigány vonatkozásokat,<sup>4</sup> a többi 64-ből 14 tartalmazott a cigányságot érintő szövegrész(ek)e)t. A 10 társadalomismeret (állampolgári ismeretek, közjogi ismeretek) tankönyvből 7-ben találtunk roma vonatkozásokat. Vagyis a napjaink magyar világával foglalkozó művekben lényegesen nagyobb valószínűséggel lehet a cigányságra vonatkozó információkra bukkanni, mint a történelmi múltat tárgyaló könyvekben.

Azonban nemcsak azt állapíthatjuk meg, hogy egészében alacsony – a lehetséges 74 könyvnek csupán 28 százaléka – a cigányokat érintő tankönyvek száma, hanem azt is, hogy összességében a cigány vonatkozású szövegrészeknek a terjedelme is csekély: a roma említések harmada csak egyetlen mondatnyi volt, és mindössze 7 könyvben találtunk 2-3 bekezdésnyi vagy ennél hosszabb szövegrész(ek)e)t a cigányságról (lásd az 1. táblázatot).

**1. táblázat. Egy-egy könyv cigányokat érintő szövegrészeinek terjedelme (abszolút számok)**

<b>Terjedelem</b>	<b>Tankönyvek száma</b>
Egy mondatban	7
Egy bekezdésben	6
2-3 bekezdésben	6
Ennél hosszabban	2
A cigányokat tárgyaló összes könyv	21

A cigányokkal foglalkozó könyvek fele kizárólag távolabbi történelmi korszakokhoz kötődött, fele viszont részben vagy egészben napjainkra vonatkozott (lásd a 2. táblázatot).

**2. táblázat. A cigányokat érintő könyvek időbeli kötődése (abszolút számok)**

Csak történelmi kor	11
Történelmi kor és napjaink egyaránt	6
Csak napjaink	4
A cigányokat érintő összes könyv	21

*(történelmi kor = a rendszerváltás, azaz az 1990 előtti korszak)*

*napjaink = a rendszerváltás után, illetve közelebbi meghatározás nélkül általában a jelen idő)*

#### *A cigányokat érintő szövegrészek tematikus összetétele*

A roma témákra is kitekintő tankönyvek közül majdnem mindegyik tartalmazott valamilyen történelmi információt, és több mint a felük érintette a roma kisebbség és a nem roma többség viszonyát. A roma témák között viszonylag jelentős figyelem irányult a cigány populáció nagyságára, és a tankönyvek felében lehetett olvasni a cigányság társadalmi viszonyairól és, ugyanilyen arányban, a roma kultúráról és életmódról. Viszont csak néhány munka tért ki arra, hogy a cigány populáció földrajzilag miként helyezkedik el az országban, a romák eredetéről és nyelvi helyzetéről pedig csupán egy-egy könyvben történt említés (lásd a 3. táblázatot).

**3. táblázat. A romákat érintő szövegek fő témái (abszolút számok)**

A roma populáció nagysága, létszáma	9
A roma populáció földrajzi elhelyezkedése az országban	3
A cigányság eredete	1
A roma populáció nyelvi helyzete	1
A cigányság magyarországi története	19
A romák társadalmi viszonyai	8
Roma kultúra és életmód	8
A roma kisebbség és a nem roma többség viszonya	11
A romákat érintő összes könyv	21

*(A szövegek többféle témát is érinthettek!)*



A magyarországi cigányság történetét érintő részletek meglehetősen egyenetlenül oszlanak el az egyes fontosabb történelmi korszakok és események között<sup>5</sup>, emellett nincs közvetlen és egyenes összefüggés az egy-egy korszakkal foglalkozó könyvek száma és az ezen korszakokban a cigányokat említő könyvek száma között. Míg például a XVIII. századból hat könyv is említ cigány vonatkozásokat, az 1848–49-es szabadságharctól a II. világháború végéig tartó, nyilvánvalóan lényegesen jobban dokumentált mintegy hét évtizedből mindössze egyetlen könyv utal a hazai cigányságra, holott az utóbbi korszakot, illetve egy-egy részét több munka tárgyalja, mint a XVIII. századot.

A magyarországi cigányság szociokulturális jellemzőit – létszámát, társadalmi viszonyait, életmódját, integráltságát – vizsgáló szövegek egy része is történelmi kontextushoz kötődött. Például a hazai cigány populáció nagyságával foglalkozó 9 szövegrészletből 3 régebbi történelmi korszakokból közölt adatokat, 3 régebbi és mai adatokat vetett össze, és csupán 3 olyan fordult elő, amely kizárólag napjaink cigány populációjának nagyságára vonatkozott.

A cigányság szociokulturális viszonyainak tárgyában az (alacsony) iskolázottságot említette a legtöbb könyv. A jellegzetes roma foglalkozásokról elsősorban régebbi történelmi korszakok vonatkozásában, míg munkanélküliségről és szegénységről kizárólag napjaink leírásában esett szó (lásd az 4. táblázatot).

**4. táblázat. A romák társadalmi viszonyainak jellemzői**

Iskolázottság	6
Munkamegosztási helyzet (jellegzetes foglalkozások)	5
Munkanélküliség	5
Szegénység, hátrányos helyzet	4
A cigányság társadalmi viszonyait érintő összes könyv	8



A cigányság életmódját érintő könyvek többsége is történelmi kontextushoz – a középkorhoz, majd a XVIII. századhoz – kötődött, elsősorban a vándorló-kóborló jelleg kiemelésével. Szembetűnő, hogy cigány kultúráról éppen annyi – egyébként kisszámú – könyvben esett szó, mint ahány rövidebben-hosszabban említést tett a cigányok körében tapasztalható devianciáról és bűnözésről (lásd a 5. táblázatot).

**5.táblázat. A cigányság kultúrája és életmódja**

Cigány kultúra	4
A cigányok életmódja	8
Deviancia, bűnözés	4
A cigányság kultúráját, életmódját érintő összes könyv	8

A roma kisebbség és a nem roma többség viszonyát érintő szövegrészek már a korábbi történelmi korszakokban is feszültségeket jeleztek, romaellenes előítéletekről és éles konfliktusokról azonban csak néhány jelenkori vonatkozású könyvrészletben lehetett olvasni (lásd a 6. táblázatot).

**6. táblázat. A nem roma többség és a roma kisebbség viszonya**

A cigányság beilleszkedése, integráltsága a többségi társadalomba	8
Előítéletek a romákkal szemben	5
Ellentétek, konfliktusok a romák és a nem romák között	3
Roma kisebbségi jogok, roma önkormányzatok	3
A többség és a roma kisebbség viszonyát érintő összes könyv	11

#### *Konkrét szövegszerűségek*

A romákat érintő szövegrészek témáinak számbavétele és az egyes művekben való előfordulásuk regisztrálása globális képet ad arról, hogy miről esett szó egyáltalán a vizsgált tankönyvek romákat érintő részleteiben, és a cigánysággal kapcsolatban mire terjedt ki a

tankönyvírók figyelme. Ha ezen a témagyakoriságokból kibontakozó, önmagában sem haszontalan, de a részletekben és az árnyalatokban megbúvó értékmozzanatok, implicit jelentéseket és sugallatokat óhatatlanul elfedő képen túl valami közelebbit is fel akarunk tárni abból, hogy a tanulmányozott tankönyvek miképpen járulnak hozzá a roma másság társadalmi konstruálásához, akkor nem kerülhetjük meg, hogy a regisztrált témakörökön belül a szóhasználatot, az árnyalatokat, a felkínált vagy sugallt következtetéseket is felidézve, konkrét szövegszerűségükben is sorra vegyük azokat az információkat, amelyek bekerültek a középiskolásoknak szánt tananyagba.

A roma populáció nagysága és földrajzi elhelyezkedése. A tankönyveknek a magyarországi cigány populáció – egykori és jelenlegi – nagyságára vonatkozó szövegrészei a rendelkezésre álló információk bizonytalanságát tükrözik. Több közülük nem is ad meg pontos adatokat, illetve hangsúlyozza, hogy csupán becslésekről, hozzávetőleges arányokról van szó. Például: „A cigányság számaránya csekély volt a korszakban [a XVIII. században]” (Száray 2002, 42.). „[A Trianon utáni időszakban] pontos adatok hiányában csak becsülni lehet a cigány lakosság arányát, ez valószínűleg 1 százalék körül mozgott” (Kovács et al. 2001, 126.). „[Napjainkban] ha az egyes nemzeti szövetségek becslései túlzónak látszanak is, a cigányság esetében egészen biztosan igen jelentős számban (megalapozott becslések szerint 100-200 ezer) lehetnek olyanok, akik kedvező körülmények között újra rátalálnak gyökereikre, s valamilyen módon kifejezésre juttatják nemzeti-etnikai közösségükhöz való tartozásukat” (Fehér 1997, 129.). „Magyarországon a legutolsó, 1990-es népszámlálás során a polgárok 2,2 százaléka vallotta magát nemzeti vagy etnikai kisebbségnek. Más adatok és becslések szerint számuk – a cigány származásúakkal együtt – 5-8% körül van” (Kukorelli–Szebenyi 1999, 126.).

A tankönyvek nem egy esetben élesen ellentmondanak egymásnak adatközléseikben. Például Bihari (1997, 240.) szerint a cigányok „1840-ben 30-50 ezren lehettek”. Stefány (1995, 54.) viszont azt írja „A lakosság nemzetiségi megoszlása 1840-ben” című adatsor lábjegyzetében, hogy „az egyéb kategória nem tartalmazza a kb. 300-400 ezerre tehető cigány népességet”, ami persze még becslésnek is irreálisan túlzó.

De gyakran a jelenre vonatkozó adatokban is erősen eltérnek a könyvek. Például Mező – Nagy – Tóth – Valiky (1997, 37.) szerint „1883-ban a jelenlegi államterületen mintegy 65 ezer cigány nemzetiségű élt. Azóta számuk 11-szeresére emelkedett”, ami értelemszerűen azt jelenti, hogy napjainkban több mint 700 ezren lehetnek. Fehér (1997, 129.) egy idősoros táblázatban a Demográfia (1992/304 [sic!]) és a Valóság (1993/10 [sic!]) című lapokra hivatkozva „anyanyelv és nemzetiség szerint” 1990-re vonatkozóan 142,7 ezerben adja meg számukat. Bardocz (1997, 226.) „az 1990. évi népszámlálást, az 1992. évi KSH-adatokat, az 1994. és 1995. évi helyi

kisebbségi önkormányzati választások összefoglaló adatait és a nemzetiségi országos önkormányzatok közléseit egyaránt figyelembe véve”, 650 ezer főben jelöli meg a hazai cigányság létszámát. Kovács – Kovácsné Bede (2001, 254.) azt írja, hogy „a legnagyobb létszámú kisebbség a nyolcvanas évekre a cigány etnikum lett, amelynek becsült létszáma (400 ezer) elérte a lakosság 4-5%-át”.

A közép- és kelet-európai régió egészére vonatkozó információk is bizonytalanok, illetve elnagyoltak, semmitmondók. Például: „A térségben anyaországgal nem rendelkező kisebbségek száma (millió): zsidó – 4,5, török – 1,0, macedón – 0,6, cigány – 0,9” (Bihari–Dupcsik–Repárszky 2001, 291.). Vagy: „Kelet-Európa kb. 420 milliós lakosságának mintegy ötöde nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozik. A legnagyobb régóta létező kisebbségek a magyarok, a németek, a románok, az albánok, a török–muzulmán népcsoportok és a lengyelek (...) Sajátos eset a cigányoké és a zsidóké” (részlet Georg Brunner: Nemzetiségi kérdés és kisebbségi konfliktusok Kelet-Európában című könyvéből. Idézi Kukorelli – Szebenyi 1999, 132.).

A cigány lakosság földrajzi elhelyezkedésére vonatkozó kisszámú említés hasonlóan semmitmondó. Fehér (1997, 16.) – a maga módján még mindig a leginformatívabbnak tekinthető – közlése csak arra korlátozódik, hogy „[a romák] lakóhelyüket és tipikus munkahelyüket tekintve erőteljesen koncentrálnak az ország válság sújtotta régióiban és iparágaiban”. Mező – Nagy – Tóth – Veliky (1997, 37.) 1994-es becslésekre hivatkozik, amelyek szerint az országban „94 település van (ezek jórészt kistelepülések), ahol [a cigányok] aránya meghaladja a 25%-ot”. Bardocz (1997, 226.) pedig a nemzetiségek területi megoszlását feltüntető táblázatában a cigányok esetében az összes megyét és nagyobb várost felsorolja.

Eredet és nyelv. A cigányok eredetére egyetlen könyv utalt futólag – „[A XV–XIX. században] az indiai eredetű cigányokat (romákat) sem tekintették külön nemzetiségnek” (Bihari 1997, 240.) –, ebből azonban az indiai származás tényén kívül semmit sem lehetett megtudni (például az indiai etnikai-nyelvi rokonság természetéről, a népnév feltételezett keletkezéséről, a vándorlás útvonaláról, az európai elterjedéséről, az indiai kulturális örökségről stb.).

A romák nyelvi helyzetét is csak egyetlen munka érintette, az is csak három rövid mondat erejéig: „A cigányság anyanyelvi vagy kisebbségi oktatásügye teljesen megoldatlan. [...] [A cigányságnak] nem alakult ki egységes nyelve [...] Közösséggé szerveződésüket gátolja nyelvi-kulturális megosztottságuk” (Fehér 1997, 130.). Bár e mondatokról nem állítható, hogy ne lenne bennük igazság, sommásságuk inkább csak elfedi, semmint feltárja a tényleges helyzetet. Valós kép kialakulásához nyilvánvalóan lényegesen részletesebb leírásra lett volna szükség erről, a cigányság kulturális viszonyait és a többségi társadalommal való kommunikációs kapcsolatát alapvetően érintő kérdékről.

## Történeti adatok és hiányuk

A cigányok megjelenése Magyarországon a középkor végén. A késő középpkorral, majd a következő századokkal foglalkozó könyvek közül több is tartalmazott egymondatos említést a cigányok feltűnéséről a Kárpát-medencében: „A 15. század első évtizedeiben hazánkba érkező kisebb számú cigány népcsoportok” (Kövári–Fekete – é. n., 83.); „A [cigányok] a 15–16. században kezdtek tömegesen Magyarországra vándorolni” (Bihari 1997, 240.); „A XV–XVII. századtól kelet felől betelepülő cigányság” (Száray 2002, 42.). Az egyetlen részletesebb leírás pozitív és negatív elemeket egyaránt tartalmazott: „A 15. században érkeztek Magyarországra az első cigány közösségek. Jövetelük nem keltett különösebb feltűnést, mivel vándorló életmódjuk még nem volt annyira szokatlan. Sőt! Bizonyos kiváltságokkal ruházták fel, menlevelekkel látták el őket. A korabeli források dicsérik a cigány kovácsokat és zenészeket, de említést tesznek kóborló és rabló cigányokról is. Beilleszkedésüket a középkorban sem ők, sem környezetük nem szorgalmazta. A karavánokban vándorló, időlegesen megtelepedő cigányság háztartási eszközöket készített és javított, futárszolgálatot látott el, s nagyritkán földet is művelt” (Jakab 1995, 310.).

A török idők. A török megszállás időszakára vonatkozó egyetlen romaemlítés olyasféle, tartalmában negatív interpretációs keretet sugallt, hogy a vándorló cigányok számára a magyarok által elutasított török világ vonzó életfeltételeket jelentett, mivel rendezetlen, zűrzavaros életmódjuknak a törökök megszálló berendezkedése, amely szétverte a magyar rendezettséget, jobban megfelelt: „A török másfél százados uralma kedvező helyzetet teremtett a karavánokban vándorló, időlegesen meg-megtelepedő cigányság számára” (Kövári–Fekete – é. n., 83.).

A XVIII. század. A Habsburg felvilágosult abszolutizmussal fémjelzett évszázadról szóló tankönyvek – néhány, a más népcsoportoké mellett a cigányok bevándorlásának útvonalát is jelző térképen kívül (Herber – Martos – Moss 2001, 310.; Kojanitz 1996, 143.) – a romák letelepítésére irányuló hatalmi-uralkodói törekvéseket emelték ki, közben közülük több is rövidebben-hosszabban a cigányoknak a társadalmi renddel ütköző életmódjára és konfliktusokra utalt, óhatatlanul is azt sugallva, hogy a romák gondokat okozó, problematikus népség, amelynek kezelése különleges rendelkezéseket igényel: „A vándorlethez szokott cigányokat Mária Terézia és II. József rendeletei próbálták letelepíteni, sikertelenül” (Bihari 1997, 240.). „1773: Mária Terézia elrendeli a cigányügy rendezését” (Horváth 2001, 166.). „A cigányság számaránya csekély volt a korszakban. A század első felében a vármegyék időnként elüldözték őket területükről. A század második felében kísérletet tettek a letelepítésükre” (Száray 2002, 42.). „A török kiűzését követően [...] a kóborló, karavánokba verődő cigánycsapatok szembekerültek a belső rend helyreállítására és megszilárdítására törekvő államhatalommal. Sorozatban születtek

törvények – különösen Mária Terézia és II. József alatt – arra, hogy a cigányságot hasznos állampolgárokká nevelje [sic!]" (Kövári–Fekete – év nélkül, 83.).

A XIX. század első fele: reformkor. A reformkorra vonatkozatható könyvrészletekből kettő (mint erről már korábban szó volt) ellentmondó, illetve nyilvánvalóan téves létszámadatokat közölt a korabeli cigány populációról (Bihari 1997, 240.; Stefány 1995, 54.). Bihari arra is kitért egy mondat erejéig, hogy a „cigányok közül nagynevű zenészek kerültek ki, például a hegedűvirtuóz Bihari János (1764 és 1827)”, de ezzel ki is merült a roma tárgyú tananyag a XIX. század első feléről.

A XIX. század második fele. A XIX. század magyarországi cigányságáról szóló információk szűkössége mindenképpen feltűnő, különösen, hogy a vizsgált tankönyvekben a szabadságharcra összefüggésben egyáltalán nem történt említés a cigányságról, és a század második feléből is – ha Dankó Pista nevének futólagos említését nem számítjuk (Kövári – Fekete – é. n., 83.) – csak egyetlen mondat vonatkozott érdemben a romákra: „1883-ban a jelenlegi államterületen mintegy 65 ezer cigány nemzetiségű élt” (Mező – Nagy – Tóth – Veliky 1997, 37.).

Tanácsköztársaság. Többször idézett cikkében Hegedűs Sándor is utal arra az aránytalanságra, hogy miközben a hosszú évszázadokat felölelő tankönyvi anyagban alig fordul elő pozitív árnyalatú szövegrészlet a romákról, holott lennének erre alkalmat kínáló események, „a Kovács – Kovácsné Bede [2001] kötetben [...] 1919-ben a bolsevik proletárdiktatúra vörös hadseregébe katonákat toborzó cigányok kétszer is említést kapnak” (Hegedűs 2002, 17–18.), a kommün kiszolgálóinak erősen negatív képzetét kelteve.

A két világháború között. A két világháború közötti évtizedekből – ismét szembevetve aránytalanságként, illetve hiányként – mindössze két könyvben bukkant fel cigány vonatkozás, mégpedig csakis hozzávetőleges populációs adatok formájában (lásd korábban: Bihari – Dupcsik – Repárszky 2001, 291.; Kovács–Kovácsné 2001, 126.).

A II. világháború. Miközben 12 olyan tankönyv szerepelt a vizsgálati mintánkban, amely viszonylag nagy részletességgel foglalkozott a II. világháború időszakával, csupán 4 munka említette a cigányság veszteségeit. Ezek közül három rövidebben-hosszabban a holokauszt cigány áldozatairól emlékezett meg, egy pedig a holokauszt említése nélkül ismertette a háborús népveszteséget: „Közel 900 ezer embert veszítettünk el, ebből 140-160 ezer katona, 230-260 ezer hadifogoly, 80-100 ezer polgári lakos, 400 ezer zsidó és 5-10 ezer cigány volt” (Kovács–Kovácsné 2001, 214.).

A cigány holokauszt. A három holokauszt-említés közül kettő egészen szűkszavú volt: „A Holocaust során [a cigányok] egy részét szintén lágerekbe hurcolták, megsemmisítették” (Bardocz 1997, 224–5.). „[A náci] az etnikai viszonyok gyökeres megváltoztatásának igen

drasztikus módját is tervbe vették és alkalmazták. Ez vonatkozott a szláv és a cigány népekre, de mindenekelőtt a zsidóságra” (Magyar Lajos Alapítvány 2002, 198.). A harmadik holokauszt-szövegrész is csak a legszűkebb tényközlésre korlátozódott: „[A náci] fajelmélete szerint a német felsőbbrendű nép, amelynek joga van más népeken uralkodni, sőt alsóbbrendű fajokat, zsidókat, cigányokat kiirtani. [A német megszállás után] megkezdődött a zsidóság és a cigányság deportálása, azaz haláltáborokba szállítása” (Balázs–Jakab 2002, 12., 40.).

A szocializmus évei. A romák szocializmusbeli sorsát érintő kisszámú könyvrészlet több vonatkozásban is (létszám, integráltság, életszínvonal) a korszak ellentmondásosságát, a felszín és az elfedett valóság ütközését emelte ki: „A magyar társadalom etnikailag homogén képet mutatott, hivatalosan a nemzetiségek aránya 1 és 2% között mozgott, de a valóságban ennél nagyobb létszámban éltek más anyanyelvűek az országban [...] A cigány etnikum [...] becsült létszáma (400 ezer) elérte a lakosság 4-5%-át. A 60–70-es években a teljes foglalkoztatottságnak, a szociális juttatásoknak és a diktatúra nyílt előítéletet nem tűrő politikai hangvételének köszönhetően a cigányság beilleszkedése viszonylag konfliktusmentesnek látszott, ám a magyar lakosságtól eltérő kultúrájuk, életmódjuk és alacsony iskolázottságuk a 80-as évektől súlyos társadalmi konfliktusok forrásává vált” (Kovács – Kovácsné Bede 2001, 254.). „A szocializmus negyven éve alatt fokozatosan megteremtődtek [a cigányok] megélhetésének alacsony szintű, de legalább a munkanélküliségtől nem fenyegetett alapjai” (Fehér 1997, 15.).

A rendszerváltás. Azokban a tankönyvekben, amelyek egyáltalán kitekintettek a történelmi fordulat roma vonatkozásaira, a rendszerváltás egyértelműen és kizárólagosan olyan eseményként jelent meg, amelynek a romák tömegesen a vesztesei, kárvallottjai lettek: „A munkanélküliség 1993-ra csaknem 14 százalékra nőtt. Különösen magas volt ez az arány a cigányság körében, elérte az 50 százalékot” (Kovács–Kovácsné Bede 2001, 268.). „A cigányság mint etnikum az utóbbi esztendőkből mély válságba került” (Fehér 1997, 15.). „A cigányságot különösen sújtja a gazdasági átalakulás” (Duray–Susánszky 2002, 154.).

### **A romák társadalmi viszonyai**

Iskolázottság. A cigányok iskolai végzettségét érintő hat könyv rövidebben-hosszabban kivétel nélkül azt a közismert tényt emeli ki, hogy a romák iskolázottsága nagyon alacsony, és hátrányaiknak ez képezi az egyik legfőbb okát.

Arról, hogy az iskolai eredménytelenség milyen tényezőkre vezethető vissza, csak három munkában lehetett rövid, inkább csak utalásszerű részleteket találni (szociális helyzet – Fehér 1997, 16–17.; előítéletek, szegregáció – Balázs – Jakab 2002, 103.; illetve Duray – Susánszky 2002, 154.), az alacsony iskolázottság negatív következményeire, mindenekelőtt a

munkanélküliségre viszont rövidebben-hosszabban a roma iskolázottság témakörét érintő tankönyvek többsége kitért. Például Fehér (1997, 16–17.) nyomatékosan rámutatott, hogy „[a romák] foglalkoztatási esélyei azért is csekélyek, mivel az országos átlagnál lényegesen iskolázatlanabbak”, és ennek illusztrálására statisztikai táblázatot is közölt az alacsony iskolai végzettség és a munkanélküliség összefüggéséről. Volt azonban olyan könyv is, amely a kiterjedtebb és magasabb képzettség hiányát további kedvezőtlen következményekkel is összefüggésbe hozta. Kovács – Kovácsné Bede (2001, 254.) például úgy fogalmazott, hogy „a romáknak [a magyarokétól eltérő kultúrája, életmódja és] alacsony iskolázottsága a 80-as évektől súlyos társadalmi konfliktusok forrásává vált.

Munkamegosztásban elfoglalt hely. Az a néhány szövegrészlet, amely megnevezett jellegzetesnek tartott roma foglalkozásokat, kivétel nélkül régebbi történelmi korokra vonatkozott, és a cigányok legfontosabb pénzkereseti lehetőségei között feltétlenül említést tett a muzsikálásról, a zenélésről. Például: „[A késő középkorban] a korabeli források dicsérik a cigány kovácsokat és zenészeket... A karavánokban vándorló, időlegesen megtelepedő cigányság háztartási eszközöket készített és javított, futárszolgálatot látott el, nagyritkán földet is művelt” (Jakab 1995, 310.). Vagy: „[A XVII–XVIII. században] a többség kovácsolásból, köszörülésből és főleg alkalmi muzsikálásból élt meg” (Kövári–Fekete é. n., 83.).

Leginkább a muzsikálás, a zenélés tűnt fel a romákat érintő szövegekben olyan tevékenységként, amelyben a cigányok különleges rátermettségéről tesznek, illetve tettek tanúbizonyságot, és sikereket arattak: „A legtehetségesebbek közülük zenét tanultak és nagy hírnevet szereztek (Bihari József, majd Dankó Pista) maguknak és a cigányságnak” (Kövári – Fekete é. n., 83.). „A cigányok közül nagynevű zenészek kerültek ki, például a hegedűvirtuóz Bihari János (1764–1827)” (Bihari 1997, 240.). Az egyik történelmi feladatsorban a cigányzenész sztereotípiáját még egy képi illusztráció is felidézte. Stefány (1995, 54.) azt kéri a tanulóktól, hogy próbálják kitalálni, „a következő oldalakon Magyarország különböző népcsoportjairól” látható „képek mely nemzetiségeket mutatják be”. Az illusztrációk egyike XIX. századi öltözékben hegedűsökből, nagybőgősökből, cimbalmosból álló cigányzenekart ábrázol.

Miután a közelebbi korokra, a XIX. és XX. századra és a közelmúltra, illetve a jelenre vonatkozóan a muzsikálás mellett gyakorlatilag nem esik szó más olyan foglalkozásokról, amelyeket a romák nagy számban művelnének, a cigány munkamegosztásbeli szerep, a romák társadalmi hasznossága és a cigány tehetség a tankönyvek tükrében – kimondatlanul ugyan, de erősen sugallva – a zenélésre korlátozódik. Egy „a cigány értelmiség kis számáról” tett érintőleges említés szintén a romák által betöltött, illetve a számukra kínálgató foglalkozások szűkösségére utalt (Fehér 1997, 130.).



Munkanélküliség. Miközben a közelmúlt és a jelen vonatkozásában a cigányság által űzött foglalkozásokról, társadalmilag hasznos tevékenységekről alig néhány tankönyvben esett szó, a cigányság jelenét érintő szövegek kivétel nélkül említést tettek arról, hogy a rendszerváltást követően a cigányság körében rendkívül nagyarányú munkanélküliség alakult ki: „A munkanélküliség [...] sokkal nagyobb mértékben jellemzi a romákat, mint hazánk többi polgárát” (Mező – Nagy – Tóth – Veliky 1997, 37.). „[A rendszerváltás után] soha nem látott mértékben és ütemben szorultak ki a munkaerőpiacról a cigány munkavállalók [...] A cigány háztartások több mint felében ma már nincs egyetlen aktív kereső sem” (Fehér 1997, 16.). „A munkanélküliség első helyen a cigány lakosságot [sújtja]” (Bayer et al. 2000, 56.). „A munkanélküliség 1993-ra csaknem 14%-ra nőtt. Különösen magas volt ez az arány a cigányság körében, elérte az 50%-ot” (Kovács – Kovácsné Bede 2001, 268.). „A cigányságot különösen sújtja a gazdasági átalakulás” (Duray – Susánszky 2002, 154.).

Főntebb már említettük, hogy a cigányság körében jelentkező igen magas munkanélküliséget a vizsgált könyvek közül több is az alacsony iskolázottsággal hozta összefüggésbe. Olyan könyv egy sem akadt, amely – a jól ismert negatív sztereotípiát visszhangozva – arra célzott volna, hogy a romák munkakerülők és ne akarnának dolgozni, de olyan mű is csak egyetlenegy fordult elő (Balázs – Jakab 2002), amelyben szó esett arról, hogy a cigányok munkaerőpiacról való kiszorulásában a rosszindulatú, előítéletes gondolkodás és magatartás is fontos szerepet játszik.

Szegénység, hátrányos helyzet. A roma szegénységet érintő kisszámú munkából feltétlenül kiemelésre kívánkozik a Balázs Máttyás és Jakab György szerzőpáros által a szakiskolák 10. osztálya számára készített Történelem és társadalomismeret könyv, amelynek „Szegénység, hátrányos helyzet” című fejezetében „A magyarországi romák (cigányok) helyzetének feltárása” címmel, Kemény István munkái nyomán hosszú és alaposan kidolgozott alfejezetet szentel a cigányság szociális viszonyai bemutatásának (Balázs–Jakab 2002, 118–9.). Nem ilyen jelentős terjedelemben, de Fehér is igyekszik valóság-hű képet adni a szegénységben élő romák körülményeiről: „Súlyos helyzetbe került [...] a cigányság túlnyomó többsége [...] Az alacsony jövedelmen kívül más hátrányaik is vannak, így az alacsony iskolázottság, a rossz testi és egészségi állapot, a meg nem felelő lakáskörülmények [...] Különösen kedvezőtlen helyzetben vannak a nagycsaládos cigányok, mivel a cigány háztartások több mint felében ma már nincs egyetlen aktív kereső sem, így segély-, illetve járadékjellegű jövedelmekből tengődnek” (Fehér 1997, 15–6.). Voltaképpen érdemben csak ez a két munka tért ki olyan problémákra, mint az egészségi állapot és a lakáshelyzet. A könyvek túlnyomó hányada, ha egyáltalán érintette a romák mindennapi életkörülményeit, többnyire megelégedett olyan közhelyszerű, esetenként

maguknak a romáknak a felelősségét lebegtető megállapításokkal, hogy „évszázados hátrányaikat még nem sikerült leküzdeniük” (Bardocz 1997, 224.).

Egy harmadik könyv viszont azzal hívta fel magára a figyelmet, hogy a cigányság halmozottan hátrányos helyzetének kissé sommásra sikeredett leírásával szinte felkínálta a torzítóan leegyszerűsítő cigányok – alacsony iskolázottság – munkanélküliség – szegénység – bűnözés asszociációs láncot: „Egyes társadalmi csoportokat különösen súlyt a munkanélküliség, így első helyen a cigány lakosságot, akik körében sok a képzetlen munkaerő. A munkanélküliség és szegénység növekedése pedig a növekvő bűnözésnek is melegágya” (Bayer – Jávor – Utasi 2000, 56.).

### **Roma kultúra és életmód**

Cigány kultúra. Az a néhány tankönyv, amely említést tett a cigány kultúra természetéről, a nem roma többségi kultúrától való különbözőséget hangsúlyozta olyan fordulatokkal, mint például „a magyar lakosságtól eltérő kultúrájuk” (Kovács – Kovácsné Bede 2001, 254.), vagy a cigányságot jellemző „kulturális különbségek, etnikai sajátosságok” (Fehér 1997, 130.). Egyetlen olyan szövegrészt sem találtunk, amely alátámasztaná, hogy a cigány kultúra a többségi magyar kultúrát is gazdagította. Viszont egy már többször is idézett könyv a cigányság „kulturális megosztottságát” és etnikai tudatának gyengeségét emelte ki: „[a cigányságnak a nyelvi egység hiánya és a földrajzi szétszórtság miatt] nem alakult ki egységes kultúrája, [...] s etnikai tudata is csak formálódóban van” (Fehér 1997, 130.). Ezzel együtt a kultúra volt a társadalmi létnek az egyetlen olyan területe, amellyel kapcsolatban elismerő hangvétellel szó esett jelentős roma teljesítményekről, sikerekről, ezek a sikerek azonban – mint fentebb már láthattuk – kizárólag a történelmi múlt neves cigány zenészeihez kötődtek.

A cigányok életmódja. Régmúlt történelmi korszakokról beszélve a történelemkönyvek némelyike említést tett a romák vándorló életéről (lásd fentebb: Jakab 1995, 310.; Száray 2002, 42.; Bihari 1997, 240.).

A jelenre vonatkozó könyvek közül is több munkában előfordultak olyan részletek, amelyek – vándorlásról persze már nem beszélve – a cigány életmódnak a nem roma lakosságtól való különbözőségét hangsúlyozták: „Magyarországon a roma kisebbségnél figyelhető meg leginkább a szubkultúra jelensége; sajátos szabályok és törvényszerűségek jellemzik életmódjukat” (Mező–Nagy–Tóth–Veliky 1997, 37.). „A cigányság társadalomszerkezete számos elemében az évszázadokon keresztül fennálló peremhelyzetét, társadalmonkívüliségét még ma is őrzi” (Fehér 1997, 130.). E leírások némelyikének megfogalmazása – feltehetően szándéktalanul – bántó asszociációkat is kelthetett. Például Fehérnek (1997, 16.) az a mondata, hogy „[a cigányok

tömegei] a nyolcosztályos végzettség megszerzésével [...] tették meg az első lépéseiket egy civilizáltabb életforma felé”, óhatatlanul előfeltételezi a cigány életforma civilizátlanságának képzetét, amely ebben az általánosító formában erősen torzító. Vagy Kovács – Kovácsné Bede könyvének (2001, 254.) az a részlete, hogy „a magyar lakosságtól eltérő kultúrájuk, életmódjuk és alacsony iskolázottságuk a 80-as évektől súlyos társadalmi konfliktusok forrásává vált”, mintha egyoldalúan a romákra hárítaná a felelősséget a többség-kisebbség ellentétékéért.

Deviancia, bűnözés. A cigányság vonatkozásában négy könyv tartalmazott devianciára és kriminalitásra utaló szövegrészeket. Mint Hegedűs is kiemeli (Hegedűs 2002, 18.), Száray és Szász (1999) kifejezetten előnytelen, a cigányokat tolvajoknak és csalóknak leíró részletet közöl egy XVII. századi pápai követ feljegyzéseiből. Kővári és Fekete könyve a XVIII. századot idézi fel, azonban a megfogalmazás sommássága és differenciátlansága következtében a történelmi kontextus ellenére is félő, hogy a cigánysághoz általában is a törvénytelenység, a renddel való szembenállás, a destruktivitás és a társadalmonkívüliség képzetét asszociáltatja: „A kóborló, karavánokba verődő cigánycsapatok szembekerültek a belső rend helyreállítására és megszilárdítására törekvő államhatalommal. Sorozatban születtek törvények – különösen Mária Terézia és II. József alatt – arra, hogy a cigányságot hasznos állampolgárokká nevelje [sic!]. A cigányság többsége, ragaszkodván régi életmódjához, nagyon nehezen vette át a magyar szokásokat” (Kővári-Fekete – é. n., 83.).

A jelennel foglalkozó művek kapcsán korábban már felhívtuk a figyelmet arra, hogy Bayer – Jávor – Utasinak (2000, 56.) az a sommás megállapítása, hogy a romákat igen nagymértékben sújtó „munkanélküliség és szegénység a növekvő bűnözés melegágya”, bővebb és árnyaltabb kifejtés nélkül ebben a formájában igen kedvezőtlen, globális összefüggést sugallhat a cigányság és a bűnözés között. Még fokozottabban érvényes ez Mező – Nagy – Tóth – Velikynek (1997, 37.) arra a mondatára, hogy „[...] a deviáns magatartás sokkal nagyobb mértékben jellemzi a romákat, mint hazánk többi polgárát”.

### **A többség és a roma kisebbség viszonya**

A romák beilleszkedése, integrálódása a többségi társadalomba. A történelmi időkre vonatkozó szövegekben a többség-kisebbség viszonyt érintő részek a romák beilleszkedésének elmaradását, integráltságuk hiányát hangsúlyozták. Például: „A cigányság többsége, ragaszkodván régi életmódjához, nagyon nehezen vette át a magyar szokásokat” (Kővári-Fekete é. n., 83.).

A közelmúltat illetően több forrás is kitért arra, hogy a szocializmus évtizedeiben mutatkozott némi haladás a romák integrálódásában, ez a pozitív tendencia azonban a nyolcvanas–

kilencvenes években megszakadt. Például: „A 60–70-es években a teljes foglalkoztatottságnak, a szociális juttatásoknak és a diktatúra nyílt előítéletet nem tűrő politikai hangvételének köszönhetően a cigányság beilleszkedése viszonylag konfliktusmentesnek látszott, ám a magyar lakosságtól eltérő kultúrájuk, életmódjuk és alacsony iskolázottságuk a 80-as évektől súlyos társadalmi konfliktusok forrásává vált” (Kovács et al. 2001, 254.).

A romák társadalmi integráltságának témakörét a mai magyar viszonyok között érintő könyvek egy része rövidebben-hosszabban kitért arra a kérdésre, hogy miképpen lehet elősegíteni a perifériára szorult cigány rétegek beilleszkedését a többségi társadalomba. Fehér (1997, 16.) ugyan nyomatékosan aláhúzza, hogy „a cigányság összetett problémáinak kezelése, társadalmi beilleszkedésének elősegítése, az esélyegyenlőség csökkentése [sic!] összehangolt állami és társadalmi feladatvállalást jelent”, de arról, hogy ez a feladatvállalás konkrétan mit jelentene, nem esett szó. Duray–Susánszky (2002, 154.) – közelebbről meg nem nevezett – válságkezelő programok indítását tartotta szükségesnek. Bardocz (1997, 224–5.) pedig úgy vélte, hogy „a megoldás kulcsa valószínűleg a [cigányok] iskoláztatásában van”. Kővári–Fekete (é. n., 83.) arról informált, hogy „az azonos jogok és kötelezettségek alapján napjainkban igen sok intézkedés van felzárkóztatásuk és hátrányos megkülönböztetésük megszüntetése érdekében”, de a részletek tekintetében ezek az intézkedések is homályban maradtak. Egyedül a már többször dicsért Balázs–Jakab műről mondható el, hogy Ligeti György Cigány népismeret című könyvéből vett hosszabb részletekre építve érdemi információkkal igyekezett bemutatni, mi teheti sikeressé a roma fiatalokat: tanulás, kölcsönös megismerés, tudás és elfogadás cigányok és nem cigányok között (Balázs–Jakab 2002, 103.).



### *A romákkal szembeni előítéletek*

A közelmúlttal és napjainkkal foglalkozó történelem- és társadalomismeret-könyveknek is csak egy kisebb hányada tett említést a többségi társadalomban megfigyelhető romaellenes előítéletekről. Például: „A cigányság esetében további súlyos gondokat jelent [...] a velük szemben megmutatkozó, a társadalomban meglehetősen elterjedt előítélet, ami a cigányság társadalmi integrációjának elmaradására, hiányos voltára utal” (Fehér 1997, 130.). Vagy: „A cigányságról alkotott negatív értékítéletek egészen napjainkig fennmaradtak. Ez néha szélsőséges faji előítéletekbe csap át, melyet minden jóézésű ember elítél” (Kövári – Fekete é. n., 83.). Az előítéletesség és az előítéletek motiválta diszkrimináció mibenlétét és következményeit ismét a már említett Balázs–Jakab mű (2002) mutatta be a legérzékletesebben a „Nemzettudat – magyarságkép” című fejezetében, amely „A roma (cigány) származású magyar állampolgár” címmel feltehetően fiktív, de nagyon is reális önvallomást közölt egy cigány ember (Raffael József) keserű sorsáról, kítaszítoottságáról.

Ellentétek, konfliktusok a romák és a nem romák között. A távolabbi századokkal foglalkozó anyagokban egyetlen rövid mondatnyi leírás fordult elő a romák és a nem roma többség, illetve a hatóságok közötti, erőszakot is sejtető ütközésről. „A [XVIII.] század első felében a vármegyék időnként elüldözték őket területükről” (Száray 2002, 42.). A roma holokausztról megemlékező szövegrészeket nem számítva, a XX. századból, az utolsó évtizedekre vonatkozóan történt két olyan említés, amely élesen konfliktusos viszonyt jelzett a roma kisebbség és a nem roma többség között (lásd korábban: Kovács et al. 2001, 254.; Balázs – Jakab 2002, 121.).

Kisebbségi jogok, önkormányzatok. A cigányok kisebbségi jogairól, a jogok gyakorlásának lehetőségeiről és a roma önkormányzatokról magától értetődő módon a társadalomismeret (állampolgári ismeretek) témakörében készült könyvekben esett szó, de csak egészen röviden. Bardocz (1997, 224.) azt tudatja, hogy „önkormányzati jogokkal rendelkezik a magyar cigányság. Sokféle kulturális és érdekképviselői szervezetük, újságjaik vannak.” Kukorelli és Szebenyi (1999, 132.) részletes leírást adnak a nemzeti és etnikai kisebbségek magyarországi jogairól és önkormányzati szervezeteiről, de konkrétan a cigányok vonatkozásában csak annyi olvasható táblázatos formában az egyik szemelvényükben, hogy a cigány önkormányzatok száma 1994-ben 416 volt, ebből közvetlenül választott 415. Fehér a cigány önkormányzatisággal kapcsolatban – éppúgy, mint a romák nyelvi és kulturális helyzetével összefüggésben – a szétaprózottságot és az egység hiányát emeli ki: „[A romáknak] Magyarországon sem alakult ki

egységes szervezetük; a több tucat cigányszervezetet éles ellentétek osztják meg, és a cigány népségnek csak kisebb részét tudják összefogni” (Fehér 1997, 130.). Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy „[a cigányság körében] az etnikai tudat kialakulása folyamatban van, s akár rövid időn belül komoly eredményeket hozhat”.

#### *A romakép negatív és pozitív elemei*

A romákat érintő 21 tankönyvből 11 tartalmazott olyan szövegelemet, amely közvetve vagy közvetlenül (a népcsoport egészére, egy részére, konkrét tagjaira vonatkoztatva), expliciten vagy erősen sugallva minősítette, értékelte a cigányságot.

**7. táblázat. A cigányokról minősítést, értékelést tartalmazó könyvek**

Csak negatív értékelést tartalmaz	4
Negatív és pozitív értékelést egyaránt tartalmaz	6
Csak pozitív értékelést tartalmaz	1
Az értékelést tartalmazó összes könyv	11

Az értékelések tartalmi típusaik szerinti megoszlásából kitűnik, hogy a túlsúlyban lévő negatív minősítések elsősorban a cigányok életmódját (például: „a kóborló, karavánokba verődő cigánycsapatok szembekerültek a belső rend helyreállítására és megszilárdítására törekvő államhatalommal” – Kővári–Dr. Fekete é. n., 83.), iskolázatlanságát (például: „az országos átlagnál lényegesen iskolázatlanabbak” – Fehér 1997, 16–7.), valamint a kedvezőtlen bűnözési mutatókat (például: „a deviáns magatartás sokkal nagyobb mértékben jellemzi a romákat, mint hazánk többi polgárát” – Mező – Nagy – Tóth – Veliky 1997, 37.) érintették. Két könyvben fordult elő olyan szövegrész, amely azt sugallta, hogy társadalmi-együttélési és szociális problémáikról maguk a romák tehetnek, kedvezőtlen helyzetükért elsősorban ők maguk felelősek (például: „[A kommunizmus éve alatt a felemelésükre tett] kísérlet kudarca mutatja, hogy segíteni lehet, de helyettük az utat végigjárni nem megy” – Bardocz 1997, 224–5.). Egy könyvből az volt kiolvasható – igaz, hogy XVIII. századi történelmi helyzetre vonatkozóan –, hogy a romák kevésbé folytatnak társadalmilag hasznos tevékenységet (Kővári – Fekete – é. n., 83.), egy másik munka pedig negatív megítélésű tette (toborzás a Tanácsköztársaság bolsevik diktatúrájának hadseregébe – Kovács – Kovácsné Bede 2001) utalt.

8. táblázat. Az értékelést tartalmazó könyvek az értékelések tartalmi típusai szerint

<b>Negatív értékelések</b>	
Kóborló, vándorló, a fennálló renddel ütköző, a többséget nem akceptáló, az alkalmazkodást elutasító, konfliktusokat kiváltó életmód	8
Iskolázatlanság, tanulatlanság, képzetlenség	5
Deviancia, kriminalitás	4
Kedvezőtlen helyzetét saját maga idézi elő	2
Nem folytat társadalmilag hasznos tevékenységet	1
Negatív történelmi szerep, illetve tett	1
Negatív értékelést tartalmazó összes könyv	10
<b>Pozitív értékelések</b>	
Társadalmilag hasznos, megbecsült tevékenységet folytat	4
Kulturális tevékenységével sikert ér el	2
Igyekezetet mutat, érvényesülésre törekszik	2
Pozitív értékelést tartalmazó összes könyv	6
Az értékelést, minősítést tartalmazó összes könyv	11

A pozitív értékelések sorában mind a társadalmilag hasznos tevékenységre, mind a kulturális sikerre vonatkozó említések régebbi történelmi időszakokhoz kötődtek (például: „[a késő középkorban] a korabeli források dicsérik a cigány kovácsokat és zenészeket” – Jakab 1995, 310.). Az igyekezetre, az érvényesülési törekvésekre utaló szövegrészek viszont napjainkhoz kapcsolódtak (például Raffael József fiktív önvallomása Balázs – Jakab 2002-ben).

Valamely társadalmi csoportról a közkommunikációkban kirajzolódó imázsuk a pozitív/negatív értékelések, minősítések mellett az is fontos eleme, hogy a szóban forgó csoport inkább áldozatként, vesztesként, a történések elszenvedőjeként, alulmaradóként vagy inkább győztesként, sikeresként, a nehézségeken felülkerekedőként, a problémákat, az akadályokat leküzdőként ábrázolódik. A cigányokat érintő 21 könyv közül 11 munkában fordultak elő olyan szövegrészek, amelyek a romákat valamilyen vonatkozásban az áldozat, a vesztes, a kiszolgáltatott, a tehetetlen, az erőtlenség szerepében mutatták be (elüldözték őket, perifériára szorultak, lágerbe hurcolták, megölték őket, szegények, nincstelenség, nem rendelkeznek

képzettséggel, hátrányos helyzetűek, a rendszerváltás vesztesei, elvesztették a munkájukat és ezzel megélhetésük alapjait, kiszolgáltatottak az ellenséges előítéleteknek), és csak 5 könyv tartalmazott roma sikerekre utaló információkat (megbecsülést vívtak ki munkájukkal, elismerték, értékelték művészi [zenei] tehetségüket és teljesítményüket, szervezeteik és kommunikációs csatornáik vannak, erősödik etnikai tudatuk). A tankönyvek közül tehát jó néhányról nemcsak az állapítható meg, hogy előnytelen, nem ritkán a társadalom egészére veszélyeket sejtető vonásokkal – a rendet elutasító életmóddal, alacsony társadalmi hasznossággal, nagyarányú devianciával – ábrázolja a cigányokat, hanem az is, hogy társadalmilag kevésbé potens, erőtlenség, a mindenkori vesztes szerepére kárhóztatott csoportnak festi le őket, ami végül is még olyan további asszociációkat is kelthet az ezen romaképpel találkozók számára, hogy a cigányok elutasítása, a velük szembeni fellépés csekély társadalmi kockázattal jár.





### *A könyvek értékelő bemutatása*

Mint tanulmányunk elején adatszerűen is jeleztük, a roma vonatkozásokat tartalmazó 21 könyv túlnyomó többsége csupán egy-két mondatos, legföljebb rövid bekezdésnyi szövegrészekben szólt cigányokkal kapcsolatos témákról. E rövid, nemritkán csak futólagos említésekről – éppen a szűkszavúságuk miatt – nem sokat lehet mondani: kevés kivételtől eltekintve bennük sem feltűnő gyengeségek, sem kiemelkedő pozitívumok nem hívják fel magukra a figyelmet. Maga a sommás rövidségük az, ami viszont magáért beszél.

A jelentősebb terjedelmű roma vonatkozásokat tartalmazó könyvek értékelő áttekintését a Balázs Mátyás – Jakab György szerzőpáros *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára* (Piliscsaba, Konsept-H Könyvkiadó, 2002) című tankönyvével kezdjük, mégpedig azért, mert egyfelől ebben a munkában olvashatók a leghosszabb szövegek a cigányságról, másfelől tartalmában is ez a mű nyújtotta a leggazdagabb anyagot a romákról. A II. világháborút érintő részében, ha csak röviden is, de két helyen is kitér a cigány holokausztra („[A náci]k fajelmélete szerint a német felsőbbrendű nép, amelynek joga van más népeken uralkodni, sőt alsóbbrendű fajokat, zsidókat, cigányokat kiirtani” – 12.; „[A német megszállás után] megkezdődött a zsidóság és a cigányság deportálása, azaz haláltáborokba szállítása” – 40.), igazán figyelemre méltóvá azonban az teszi ezt a munkát, hogy a mai magyar közállapotokkal foglalkozó részeiben alapos kifejtését adja három olyan témakörnek, amely meghatározó a cigányság magyarországi helyzetének megismerése és megértése szempontjából. A szegénységről, hátrányos helyzetről szóló fejezetben „A magyarországi romák (cigányok) helyzetének feltárása” címmel terjedelmes rész tekint át a roma lét súlyos szociális problémáit (szegénység, munkanélküliség, rossz egészségi állapot, rossz lakáskörülmények, kitzasztottság), mégpedig az egyik legtekintélyesebb hazai kutató, Kemény István munkái alapján. Egy másik rész Ligeti György *Cigány népismeret* című könyvéből vett terjedelmes idézettel azt vizsgálja, hogy mi teheti sikeressé a feltörekvő cigány fiatalokat. Elsősorban a tanulás és a romák és nem romák egymásról való tudása, a kölcsönös elfogadás szerepe hangsúlyozódik. Végül a „Nemzettudat – magyarságkép” című fejezetben „A roma (cigány) származású magyar állampolgár” címmel fiktív, de nagyon is reális önvallomás olvasható egy cigány ember (Raffael József) keserű sorsáról, kitzasztottságáról, a cigányokkal szemben megnyilvánuló előítéletességről és diszkriminációról. Ez a könyv példászerűen illusztrálja, miként lehet érdemi

terjedelemben, de semmiképpen sem erőszakoltan terjengősen, tárgyilagos tényyszerűséggel, ugyanakkor a fiatalok beleérzését is felkelteni képes módon ábrázolni a cigányságot.

A vizsgált tankönyvek közül Balázs – Jakab (2002) kötetéhez tulajdonképpen csak Fehér Gyöngyi Eszter Társadalomismeret című munkája mérhető (Budapest, 1997), amely ugyan az előbbi műhöz képest kisebb, de a többihez képest még így is jóval nagyobb terjedelemben, sokoldalúan reális képet ad a romák helyzetéről, integrációjuk nehézségeiről. Korábban is utaltunk azonban már arra, hogy a szerző helyenként mintha nem számolna a megfogalmazás, a szóhasználat keltette esetleges negatív asszociációkkal. Például a rendszerváltás után kialakult, a romák számára igen kedvezőtlen körülményeket bemutató résznek az a lezáró mondata, hogy „[a cigányok] megállíthatatlannak tűnő társadalmi lecsúszásuk, kilátástalan sorsuk miatt veszélyt jelentenek az egész társadalomra” (16.), olyan fenyegetést is sugallhat a többségi olvasóknak, amely esetleg nem együttérzést és felelősségvállalást, hanem bizalmatlanságot és ellenséges elutasítást indukál.

Viszonylag nagyobb terjedelmű cigány vonatkozású részeket tartalmazott a Kovács – Kovácsné Bede szerzőpáros Történelem tankönyve is (Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2001). Látványos torzítások nem fordultak elő benne, de néhány észrevételt így sem mulaszthatunk el. Mint már korábban megjegyeztük, ez volt az egyetlen történelemkönyv, amely romák által végrehajtott negatív megítélésű tetről számolt be (1919-ben toborzás a proletárdiktatúra hadseregébe). A II. világháború emberveszteségeit tárgyaló rész, bár a cigány áldozatok számát is megjelölte (5-10 ezer), de a körülményekről, a holokausztról nem tett említést. Továbbá ez a munka sem volt mentes bizonyos fogalmazásbeli gyengeségektől. Például ahhoz a mondatához, hogy „[a cigányoknak] a magyar lakosságtól eltérő kultúrájuk, életmódjuk és alacsony iskolázottságuk a 80-as évektől súlyos társadalmi konfliktusok forrásává vált” (254.), nem nehéz olyan olvasatot kapcsolni, hogy a konfliktusokért elsősorban a romák felelősek, a többségtől eltérő kultúrájuk és életmódjuk, valamint iskolázatlanságuk miatt.

Kővári Zoltán és Dr. Fekete Zoltán Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára című (Nyíregyháza, Homonnai és Társa Tankönyvkiadó), a megjelenés évének feltüntetése nélkül megjelent kötetének „Nemzeti, nemzetiségi csoportok” című fejezete közel egyoldalnyi szöveget és benne egy fényképet közölt a magyarországi cigányságról. A szövegben, amelyben a szerkesztés gyengeségéről tanúskodó durva nyelvtani hibák is előfordultak, meglehetősen hangsúlyosan szerepeltek a romák életmódjára vonatkozó, a korábbiakban már idézett negatív értéktartalmú megállapítások (83.). A fényképen, amely az Egy cigánycsalád aláírást viseli, háromgyerekes roma pár volt látható: középen egymás mellett a három gyerek, közrefogva a szülőktől. A múzeumi kiállítást idéző, mesterkéltséggel beállítás és aláírása

– bizonyára nem szándékosan – leginkább régebbi útleírásoknak az egzotikus földrészek bennszülöttjeit ábrázoló képeire emlékeztetett, és óhatatlanul felidézte az ismert szociálpszichológusnak a gyarmatosító tekintetről írt sorait: „A gyarmatosító tekintet a többség tekintete, mely alaposan megrostálja a vizualizált kisebbségi kategóriát... [...] A gyarmatosító tekintet alanyának tudatában fel sem merül a feltételezés, miszerint az általa megjelenített kisebbségi kategóriához tartozó emberi lények ugyanolyan személyek, mint saját maga. A tekintet által implikált viszony eleve aszimmetrikus. A másik mint kiszolgáltatott, önálló akaratától megfosztott, tárgyi létre kárhozottatott lény jelenik meg, egy rendben az állatokkal, robotokkal” (Csepeli 2001, 4.). Ez a megfogalmazás ugyan erősen sarkított, és a szóban forgó szövegrészre és képre vonatkoztatása talán túlzónak is tűnhet, mindenesetre aligha vitatható, hogy a cigányoknak ez a megjelenítése ékes példáját kínálja a fensőbbeséges kívülálló nézelődésének, amelybe nem nagyon fér bele az azonosulás vagy az együttérés.

A Mező – Nagy – Tóth – Veliky szerzőcsapat Társadalmi és állampolgári ismeretek középiskolásoknak című könyve (Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997) csupán egyetlen bekezdésben, ott is csak néhány mondat erejéig ír cigányokról, azonban e rövid szövegrész nagyon határozottan negatív kicsengésű. „Magyarországon a roma kisebbségnél figyelhető meg leginkább a szubkultúra jelensége; sajátos szabályok és törvényszerűségek jellemzik életmódjukat [...] A munkanélküliség és a deviáns magatartás sokkal nagyobb mértékben jellemzi a romákat, mint hazánk többi polgárát” (37.). A kedvezőtlen asszociációkat erősítheti, hogy a cigányok említése olyan fejezetben fordul elő, amely hosszan „a civilizáció belső arányainak meg bomlásáról”, deviáns jelenségekről, kábítószeresről, bűnözésről, prostitúcióról, slumosodásról, gettósodásról szól. Ebben a kontextusban az az információ, hogy a XIX. század vége óta napjainkig „[a romák] száma 11-szeresére emelkedett”, a cigányságnak a nem cigányokat fenyegető túlszaporodásával kapcsolatos közkeletű, előítéletes hiedelmeket is előhívhatja.

Utoljára hagytuk Bardocz Attila Történelem és közjogi ismeretek IV. című könyvét, mivel ennek a műnek a cigány vonatkozású, egyébként rövid, mindössze egybekezdésnyi szövegrészlete – feltehetően nem szándékosan, hanem csak az óvatlan, kellőképpen ki nem fejtett megfogalmazás következtében – szinte sűrítette a nagyon is kétséges értékű sugallatokat. „Létszámuk alapján a mindenkori politikai vezetésnek és a pártoknak számolniuk kell velük” – írja a szerző a romákról (224.), ami akár úgy is értelmezhető, hogy ha nem lennének ilyen sokan, akkor nem is kellene figyelmet fordítani rájuk. Majd két sorral odébb egy mondat – „Már a kommunista diktatúra is jobbnak látta, hogy gondoskodik [...] felemelkedésükről” (225.) – mintha burkoltan valami olyasmire akarna utalni, hogy a cigányok olyan veszedelmet jelentenek, hogy

még a diktatórikus kommunista rezsim is tartott tőlük, ezért aztán igyekezett gondoskodni felemelkedésükről. A folytatásból – „éppen e kísérlet kudarca mutatja, hogy segíteni lehet, de helyettük az utat végigjárni nem megy” (225.) – olyasféle mögöttes állítások olvashatók ki, hogy a cigányokat segíteni akaró felemelési kísérlet azon bukott meg, hogy maguk a romák nem igyekeztek; ezért nem is nagyon érdemes erőltetni a segítségnyújtást, hiszen ha a romák maguk nem igyekeznek, a felemelési kísérlet eleve kudarcra van ítélve; helyettük nem lehet megtenni azt, amit nekik kellene, övék a felelősség, és ezt nem lehet a többségi társadalomra hárítani.

Egy későbbi, a zsidóságról szóló, de bármely kisebbségi csoportra, így a cigányságra is vonatkoztatott bekezdés még furcsább kitéletet tartalmaz: „A zsidóság keresi a helyét: egy részük most élheti meg szabadon zsidó identitását, felfedezi identitástudatát. Ez együtt járhat hangoskodó, erőszakos magatartással is, nem csupán a zsidóság, hanem bármely öntudatra ébredő társadalmi réteg vagy nemzet, nemzetiség (kisebbség vagy többség) esetében, támadva vagy sértve az újra öntudatra ébredő mások (pl. a magyarság nemzeti) érzelmeit” (225.).

#### *Tartalmak helyett sugallatok*

A kisebbségi csoportokról kialakuló kép társadalmi konstruálásáról szólva, a szociálpszichológia nyomatékosan arra int, hogy „a többségi csoport nyilvánosság előtt történő megjelenítéséhez képest a kisebbségek nyilvánosság előtt történő megjelenítése különös felelősséget ró a megjelenítőkre. A kisebbségi csoport elképzeléseinek alapjául szolgáló kategória ugyanis a többségi csoport elképzelését lehetővé tevő kategóriához képest jóval inkább vonzza a negatív értéktartalmakat. Ennek következtében a kisebbség a többségben meggyökeresedett értéktudat prizmájából tekintve eleve magában hordozza a kisebbségtékéséget, a devianciát, esetlegesen az abnormalitást” (Csepeli 2001, 3.). A középfokú oktatás történelem- és társadalomismeret-tankönyvei a legnagyobb magyarországi kisebbség, a cigányság vonatkozásában egészében véve mintha nem sok figyelmet fordítottak volna erre az intelemre. Vizsgálódásunk egyértelműen azt mutatta, hogy a tankönyvek cigányokat érintő szövegeinek többsége mennyiségi és tartalmi szempontból egyaránt igen kevésbé járul hozzá a cigányság történelmének, kultúrájának, jelenkori társadalmi helyzetének a megismeréséhez és a negatív értéktartalmú előítéletek oszlatásához.

- A tankönyvek csekély figyelmet fordítanak a magyarországi cigányságra; túlnyomó részükben szó sem esik romákról, és ahol egyáltalán történik róluk említés, többnyire ott is csak egészen röviden, érintőlegesen, mintegy mellékesen, érdemi kifejtés nélkül.

- Számos olyan témakör, történelmi korszak vagy esemény kapcsán, amellyel összefüggésben joggal elvárható lenne, hogy szó essen a romák szerepéről, a könyvek hallgatnak.
- A cigányok említése teljességgel esetleges, a roma történelem nincs következetesen végigvezetve, töredezett, epizódszerű, nem épül be szervesen a többségi társadalom történetébe.
- A cigányság történetének, illetve társadalmának bemutatásából szinte teljesen hiányoznak a pozitív mozzanatok (sikerek, elismerést kiváltó tettek, társadalmi hasznosságok, előnyös tulajdonságok), vagy ha tesznek is említést róluk, kevéssé hangsúlyosak, az összképben nem meghatározók.
- Ugyanakkor viszonylag gyakran fordulnak elő a romákkal összefüggésben múlt- és jelenbeli negatív mozzanatok (életmódbeli ütközések a többségi környezettel, a normák elutasítása, bűnözés, előnytelen társadalmi szerepek, az igyekezet és alkalmazkodókészség hiánya), sőt a kínálat egészét tekintve a negatívumok jelentős többségben vannak a pozitívumokkal szemben.
- A cigányság kultúrájáról a tankönyvekben keveset lehet olvasni, arról pedig említés sem történik, hogy a cigányok teljesítményei a magyar kultúra gazdagodásához, színesebbé válásához is hozzájárultak.
- A cigányság mai viszonyairól, életkörülményeiről ritkán esik szó, és ha mégis, a leírások elnagyoltak, közhelyesek, semmitmondók.
- A tankönyvek nem sokat tesznek a közkeletű előítéletes hiedelmek elutasításáért, viszont óvatlan megfogalmazásokkal, hátrányos tartalmú asszociációk és következtetések (nem feltétlenül szándékos) felkínálásával, előnytelen sugallatokkal inkább erősítik, semmint gyengítik az előítéletes gondolkodást.

Mindennek alapján csak megerősíthetjük a rokon kutatás tapasztalatait: „Megbocsáthatatlan, hogy korunk egyik legégetőbb társadalmi problémája – a cigánysággal kapcsolatos előítéletek – kezeléséhez, feloldásához semmiféle szellemi munícióval nem szolgálnak történelemtankönyveink. [...] A legnagyobb hazai nemzeti és etnikai kisebbség magyarországi története szinte említésre sem kerül... [A tankönyvek] nem mutatják fel azokat a példákat sem, amelyek igazolnák, hogy a több évszázados együttélés során akadtak példák a felhőtlen kapcsolatra, s voltak olyan cigány származású személyiségek, akik magas fokon járultak hozzá kultúrkincsünk gazdagodásához. [...] Történelemtankönyveinkből a cigányságról nem alakulhat ki korrekt kép. A róluk szóló információk nincsenek egymásra építve, esetlegesek. [...] Nemcsak mint a legnagyobb hazai nem magyar népességgel, hanem mint a legsúlyosabb társadalmi

előítéletek elszenvedőivel szemben, sőt a többségi társadalom vonatkozásában is megbocsáthatatlan ez a közömbösség. Éppen a legégetőbb társadalmi problémák egyikével kapcsolatban nem vétezik fel megbízható történelmi előismeretekkel a hazai középfokú oktatásban részt vevőket tankönyveink” (Hegedűs 2002, 17–18.). Hegedűs Sándor arra is rámutat, hogy „történelemtanításunk még nem forrta ki azokat az elemeket, amelyeket tankönyvről-tankönyvre – iskolatípustól függetlenül – szerepeltetni kell valamennyi munkában. Sem a NAT, sem a Kerettanterv előírásai nem megfelelőek ebben a vonatkozásban.”

A tankönyvek roma vonatkozású tartalmi szűkösségének ismeretében a legkevésbé sem meglepő, hogy közvélemény-kutatási adatok szerint „a szülők 59 százaléka egyáltalán nem tartja fontosnak, hogy a gyereke többet tanuljon az iskolában a magyarországi cigányság kultúrájáról és történelméről, és mindössze a szülők 4 százaléka tartja nagyon fontosnak, hogy a gyereke erről is tanuljon” (Marián 1998, 28.).

A kedvezőtlen tendenciák ellenére a helyzet talán mégsem reménytelen. A hivatkozott közvélemény-kutatás arra is felhívja a figyelmet, hogy „a kérdezettek harmada legalább egy kicsit fontosnak érzi, hogy a gyereke tanuljon valamit a romákról. Ez pedig azt jelzi, hogy talán mégsem ütközne tömeges ellenállásba, ha valamilyen formában a cigányság történelme és kultúrája is tananyag lenne az iskolákban, ami különösen azért lenne fontos, mert a legtöbbet éppen azzal lehetne tenni az előítéletek ellen, ha megtanítanánk a gyerekeknek érteni és becsülni a kisebbségek kultúráját” (Marián 1998, 28.).

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A társadalomtudományi és a publicisztikai irodalomban „politikai korrektség címszó alatt négy, egymással csak lazán összefüggő jelenségcsoportot tárgyalnak”. Az egyik „nyelvhasználati kérdéseket, illetve a nyelvi kódexek ügyét” érinti. „A másik három terület: a pozitív diszkrimináció kérdésköre, az irodalom és történelem oktatott tananyagának”, az uralkodó „kánonnak” a megkérdőjelezése, „s végül az értékmentes, elfogulatlan, objektív tudományos vizsgálódás lehetőségének, sőt az általános univerzális igazság létének megkérdőjelezése” (Schleicher 2001, 26.).

<sup>2</sup> A cigányellenes közérzülettel kapcsolatban a vizsgálatok nemcsak azt mutatták, hogy sokan vannak, akár jelentős többséget is alkotnak a romákkal szemben negatív előítéleteket táplálók, hanem azt is, hogy az emberek többsége – a cigányokkal szemben ellenséges előítéleteket táplálók és a velük szemben nem előítéletesek egyaránt – meg van győződve arról, hogy a romaellenes, előítéletes vélemény a többségi vélemény. Így „a cigányellenes attitűdök képviselői annak feltételezése alapján, hogy a legtöbb ember hozzájuk hasonlóan gondolkodik, a kommunikáció magánéleti terepein viszonylag magabiztosak lehetnek, hiszen a cigányellenes megjegyzéseknek csekély a kockázata. A liberális mentalitás követői viszont, miután kisebbségben érzik magukat [...], feltehetően e kérdésekben gyakran elkerülik a konfrontációt, vagy nem kellő határozottsággal képviselik álláspontjukat” (Angelusz 1996, 19.). A cigányellenes vélemények túlsúlyát tételező, mintegy önmagát erősítő vélekedés megtörésében fontos szerepet játszhatnának a tankönyvek, ha az iskola intézményi tekintélyét mozgósítva egyértelműen és következetesen felmutatnák, hogy az előítéletes nézetek hangoztatása és kirekesztő magatartás normasértő.

<sup>3</sup> A vizsgálati minta lefedi az Országos Pedagógiai Könyvtár Tankönyvtára nyilvántartása szerint a Közoktatási tankönyvjegyzékben szereplő teljes középiskolai történelem- és társadalomismeret- (állampolgári ismeretek, közjogi ismeretek) tankönyv-kínálatot a 2002/2003-as tanévre. Ehhez az anyaghoz hozzávettük mindazokat a középiskolai történelem- és társadalomismeret-könyveket is, amelyeket a Kódex Tankönyvcentrumban 2002 őszén árusítottak, de a Közoktatási tankönyvjegyzékben nem szerepeltek.

<sup>4</sup> Megjegyezzük, hogy még az időben és térben távoli kultúrákkal foglalkozó tankönyvek némelyikében is elképzelhetőek lennének cigány vonatkozások. Például Stefány Judit Ázsiai kultúrák. Társadalomismeret tankönyv középiskolások számára (Budapest, AKG Kiadó, 1994) című munkájának az indiai kultúrával, társadalommal és történelemmel foglalkozó része éppenséggel utalhatna az európai cigányság indiai gyökereire.

<sup>5</sup> Mint arra Hegedűs Sándor nyomatékosan felhívta a figyelmet, a történelem-tananyagban „a 9–10–12. évfolyamok témakörei és tartalmai között több olyan is szerepel, amely cigány vonatkozással bír vagy bírhat. Ilyenek a végvári harcok; az erdélyi fejedelemség története; a népeségi viszonyok alakulása a török-kor után; a Rákóczi-szabadságharc; a nemzetiségi kérdés 1790–1847, majd 1848–1914 között; 1848–49 és a nemzetiségi mozgalmak; a nemzetiségi lét és kultúra fő kérdései az Osztrák–Magyar Monarchiában; illetve a szakiskoláknál a nemzeti és nemzetiségi népcsoportok; a cigányok Magyarországon (Hegedűs 2002, 17.).

## Irodalom

Angelusz Róbert: A cigányellenesség és a pluralizmus ignoranciája. JEL-KÉP, 1996/1.

Csepeli György: Kinek a képe? JEL-KÉP, 2001/2.

Csernák Boldizsár: Roma percepció a többségi társadalomban. JEL-KÉP, 2002/3.

Hegedűs Sándor: Cigányok a történelemkönyvekben. Lungo Drom, 2002. augusztus–szeptember.

Gail Kligman, Gail: A „mátság” társadalmi felépítése: a „roma” azonosítása a poszt-szocialista közösségekben. Szociológiai Szemle, 2001/4.

Ladányi János – Szelényi Iván: A roma etnicitás „társadalmi konstrukciója” Bulgáriában, Magyarországon és Romániában a piaci átmenet korszakában. Szociológiai Szemle, 2001/4.

Marián Béla: Roma ügyek és a közvélemény. JEL-KÉP, 1998/2.

Messing Vera: Nemzeti és etnikai kisebbségek képe a magyar sajtó híreiben. JEL-KÉP, 1998/4.

Schleicher Nóra: Politikai korrektség. Érvek pro pró és kontra. JEL-KÉP, 2001/2.

## Cigány vonatkozású részleteket tartalmazó középiskolai történelem- és társadalomismeret tankönyvek

Balázs Mátyás – Jakab György: Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára. Piliscsaba, Konsept-H Könyvkiadó, 2002.

Bardocz Attila: Történelem és közjogi ismeretek IV. Tankönyv 13 évestől 18 éves korig. Budapest, Etnikum Kiadó, 1997.

Bayer József – Jávör István – Utasi Ágnes: Társadalomismeret. Budapest, Dinasztia Kiadó, 2000.

Bihari Péter: Polgári társadalmak és nemzetállamok. 1776–1870. Történelem középiskolásoknak. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.

Bihari Péter – Dupcsik Csaba – Répárszky Ildikó: Európa fölénye és katasztrófája. Történelem középiskolásoknak. 1867–1930. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.

Fehér Gyöngyi Eszter: Társadalomismeret. Magister '93. Budapest, 1997.

Dr. Gyapay Gábor: Történelem tankönyv 4. Pomáz, Comenius, 1999.

Herler Attila – Martos Ida – Moss László – Tisza László: Történelem 4. 1500-tól 1789-ig. Budapest, Reáltanoda Alapítvány, 2001.

Horváth Jenő: Évszámok könyve II. Újkor. Egyetemes és magyar történelmi és művelődéstörténeti kronológia. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

Hosszú Gyula: A XX. század első fele (1914–1945). Budapest, AKG Kiadó, 1999.

Jakab György: A középkor világa. Életmódtörténeti tankönyv. Budapest, AKG Kiadó, 1995.

Kojanitz László: A hitszabadság és a felvilágosodás kora. Európa és Magyarország, 1517–1789. Calibra Kiadó

Kovács István – Kovácsné Bede Ágnes: Történelem tankönyv. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2001.

Kővári Zoltán – Dr. Fekete Zoltán: Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára. Nyíregyháza, Homonnai és Társa Tankönyvkiadó, év nélkül.

Kukorelli István – Szebenyi Péter: Állampolgári ismeretek középiskolásoknak. Budapest, Korona Kiadó

Lőrinc László: Felvilágosodás és forradalom. Budapest, AGK Kiadó, 1996.

Magyar Lajos Alapítvány: Történelem IV. 1914–1998. Budapest, Cégér Kiadó, 2002.

Mező Ferenc – Nagy Imre – Tóth Péter – Veliky János: Társadalom és állampolgári ismeretek középiskolásoknak. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

Stefány Judit: A XIX. század első fele. 1815–1848/49. Budapest, AGK Kiadó, 1995.

Száray Miklós: Történelem III. a középiskolák számára. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.

Száray Miklós – Szász Erzsébet: Történelem II. Budapest, Műszaki Kiadó, 2001.

### VÁLTOZAT 3.

#### TANKÖNYVELEMZÉS

A hallgatók saját szaktárgyuk általános vagy középiskolai tankönyveit elemzik és mutatják be a multikulturalizmus nézőpontjából



### **6.2.5 Néhány nemzetközi és hazai program bemutatása**

Hallgatói prezentációk a Keep Projectről, A New Beginnings programról, a Two-way Immersion programról, a Kedvesházi-ról vagy a Kerek Világ Óvodáról, illetve a hallgatók által választott valamely más hazai vagy nem hazai multikulturális törekvésről és intézményről.)



## HÁTTÉROLVASMÁNY

### HUMANISZTIKUS KOOPERATÍV TANULÁS

Az iskolák rendszerszintű megújítására, humanizálására, az iskolai gyakorlat ismeretközpontúsága helyett a képességfejlesztés előtérbe kerülésére, a hatékonyság egyidejű növelésére tömeges igény van. Ez irányban a 18 éves múlttal rendelkező Humanisztikus Kooperatív Tanulás (továbbiakban: HKT) program jelentős eredményeket mutat fel. Nem csupán „alternatív pedagógiáról”, hanem a közoktatás egész rendszerének megújításához szükséges innovációról van szó, amely bármely iskolában és osztályban bevezethető. A program továbbfejlesztése, tanterv és taneszköz-családjának, módszertanának kidolgozása és elterjesztése egy hiányterületen növelheti az általános iskolák programválasztékát.

#### *A Humanisztikus Kooperatív Tanulás célja*

A program alapvető célja az iskolák működési mechanizmusainak, rejtett tantervének újraalkotása, hogy a gyerekek között a teljesítmény, az együttműködés, a bizalom és a társas kapcsolatokat erősítő értékek visszanyerhessék szocializációs szerepüket.

Olyan nevelési technológia kialakítása, amely biztosítja, hogy a gyerekek ne veszítsék el uralmukat önmaguk és környezetük fölött, ne kerüljenek szembe társaikkal, a tradicionális értékekkel, az iskolával, a tanulással.

A 18 évvel ezelőtt kitűzött cél egy új tanulásszervezési és iskolamodell kialakításával adott választ a fenti kihívásokra. Az elmúlt évtizedben az elméletben és a gyakorlatban a program egyaránt bizonyította, hogy a kialakított módszerek és eljárások erre szélesebb körben is alkalmasak lehetnek.

A HKT tanulásirányítási stratégia a személyiségfejlesztés céljának rendeli alá az iskola nevelési rendszerét. Ezen belül a nevelés elméletét, az osztályok (iskola) szervezeti felépítését, a tér (tanterem) kialakítását, az idő felhasználását, a tevékenységet (tanterv és taneszközök), a folyamat szabályozását (értékelés, irányítás), a továbbképzéseket.

### *A Humanisztikus Kooperatív Tanulás története*

Magyarországon 1982-ben - Benda József vezetésével (1996-ban távozott a programból) – indult el a Humanisztikus Kooperatív Tanulás néven ismert – az alternatív pedagógiák közé sorolt – modellkísérlet, ami a humanisztikus pszichológia alapelveire támaszkodva a kooperációra mint fő együttműködési formára építi fel a nevelést-oktatást.

1983–85-ben elindultak az első általános iskolai „kísérleti osztályok”. A módszer rövid idő alatt sikeresnek mutatkozott a pedagógusok, a gyerekek és a szülők köreiben. A következő években újabb osztályok indultak a HKT - módszer alkalmazásával.

1986–89 között kidolgozásra került a továbbképzési rendszer, amely lehetőséget biztosított arra hogy a pedagógusok (általános iskolai tanítók, tanárok) szervezett keretek között sajátíthassák el a módszert. Az elkövetkezendő években e jól szervezett keretek között folyt több száz pedagógus felkészítése.

1992-ben Budapesten létrejött a Humanisztikus Alapítványi Általános Iskola és Továbbképző Központ, amely biztosította a HKT intézményi hátterét.

### *Az alapítványi iskola 1–8. évfolyamos általános iskolaként működik*

Megjelenik a Kapcsolat nevű folyóirat, amelyben a HKT-s pedagógusok, szakemberek publikálnak, s szakfordítások jelennek meg.

1995–96-ban a HKT országos méretű szervezettségűvé válik, műhelyek jönnek létre, amelyek rendszeres továbbképzéseket, konzultációkat, bemutatókat szerveznek.

1996–97-ben az Országos Közoktatási Intézet megbízásából elkészül a Humanisztikus Kooperatív Tanulás munkaterve, amely lehetővé teszi, hogy a HKT módszerből átfogó programmá fejlődjön.

1997–2000-ben a munkaterv 1–3. évfolyamára épülő intenzív taneszközfejlesztés folyik.

2000-ben a Továbbképző Központ munkájának folytatásaként létrejön a HKT – 2000 Fejlesztési Központ.

### *A Humanisztikus Kooperatív Tanulás fő elemei*

1. Tanulásszervezési, tanulásirányítási technológia
2. Továbbképzési rendszer
3. Iskolai szervezetfejlesztés

(Forrás: <http://www.hkt2000.hu/hkt/hkt.html>)

### *A Komplex Instrukciós Program (KIP) rövid bemutatása*

A KIP heterogén összetételű osztályokban alkalmazható a leghatékonyabban. A KIP alkalmas a tanulási esélyegyenlőtlenségek csökkentésére az osztálytermi munka során alkalmazott kiscsoportos feladatokon keresztül. A programot a Stanford Egyetem munkacsoportja dolgozta ki, közel 20 éves fejlesztő munka eredményeként. A módszer értékelése során tudományos mérések igazolták az alacsony státuszú tanulók tanulmányi eredményeinek javulását, a kiváló tanulók szociális képességeinek fejlődését és a tanárok kiegészének csökkenését. Sikerrel dolgoznak a módszerrel az USA-ban, Belgiumban, Dániában, Hollandiában, Olaszországban, Svédországban és Izraelben. Az elmúlt évben kezdték el a módszer alkalmazását Izlandon. Hazánkban a módszer bevezetése, kipróbálása, illetve adaptálása 2000-ben kezdődött, a Stanford Egyetem támogatásával és a honosításhoz való hozzájárulással.

A KIP olyan tanulási-tanítási stratégia, amely lehetővé teszi a pedagógusok számára az együttműködésen alapuló csoportmunka alkalmazását igen magas fokon.

#### *Három fő elemre épül:*

1. Sokféle képességre épített tanítási egység, amely magas fokú gondolkodási képességet igényel a fő téma köré szervezett aktív csoportmunkára alapozva.
2. Speciális instrukciós stratégia, amelyen keresztül a tanár felkészíti a tanulókat az együttműködési normákra, valamint azokra a szerepekre, amelyek saját csoportmunkájuk vezetéséhez szükségesek.
3. A tanuláshoz az egyenlő hozzáférhetőség biztosítása, felkészítés az osztályon belüli státusz-problémák felismerésére és kezelésére.

#### *A kérdésfelvetés és probléma-megoldás fő ismérvei:*

- konstruktív, nyitott végű feladatok;
- csoporton belüli függőség (szükségük van egymásra a feladat sikeres elvégzéséhez, megoldásához);
- központi gondolkör (adott tanítási téma vagy témakör, amely köré a tevékenységek, feladatok rendeződnek);
- többféle intelligencia, képesség alkalmazása.

#### *A tananyag feldolgozása során kiemelt szerep jut a következőknek:*

- a tanulók kérdéskultúrájának,
- az információk hozzáférhetőségének,

- egyéni és csoportos válaszadásnak (vita, megbeszélés, közös öntéshozatal),
- az arra történő ösztönzésnek, hogy a gyermekek egymás ismereteit is forrásként használhassák
- a tanuló-tanár interakciónak,
- a tanulók egymás közötti interakciónak,
- többféle képességet igénylő feladatoknak,
- a kölcsönös tiszteletnek, segítségadásnak és együttműködésnek.

*A program bevezetésének a feltételei:*

- iskolák együttműködési készsége – együttműködési megállapodás,
- iskolavezetői támogatás,
- kiscsoportos munkára alkalmas tantermi berendezés,
- forrásanyagok elérhetősége,
- eszközök, technikai feltételek biztosítása.

*A pedagógusok motivációi:*

- szakmai kihívás (új tanulás-tanítási módszer elsajátítása, alkalmazása),
- alkotómunka: a kiválasztott tanítási egység kreatív átalakítása nyitott végű csoportfeladattá.

### **6.3 A multikulturális iskola alapjai (előítélet-mentesség, kultúra-azonos pedagógia, a tanár személyisége, pedagógiai kultúrája)**

#### PROJEKTMUNKA – A „MI ISKOLÁNK”

Koncepció – célok

Az iskola kapcsolatrendszere

Az iskola vizuális környezete

Tantermek – közterek

Szervezet

Léggör – kapcsolatok

Elvárások

Tanulás- és csoportszervezés-alakítás

Tananyag, tankönyvek

Iskolán kívüli programok stb.

## 6.4 Értékelés

## ÉRTÉKELŐLAP

Köszönjük, hogy részt vett a Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés című kurzuson, reméljük, jól érezte magát. Munkánk értékeléséhez szükségünk van az Ön véleményére is, kérjük, töltsse ki őszintén ezt az értékelő lapot!

Kérjük, jelölje meg, hogy mennyire tartja igaznak a következő állításokat a kurzus egészével kapcsolatban!

(1 = ha egyáltalán nem ért egyet az állítással, 10 = ha teljes mértékben egyet ért az állítással)

A kurzus egésze jól szervezett volt.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lehetőséget adott új ismeretek elsajátítására.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lehetőséget adott újfajta gondolkodásmód kialakítására.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanultakat saját magam számára hasznosnak tartom.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanultakat szakmai szempontból hasznosnak tartom.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A képzés megfelelő arányban kínált saját élményű gyakorlatokat, előadásokat és megbeszéléseket.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Túl sok volt a gyakorlat.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Túl sok volt az előadás.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Kevés volt a saját élményű tanulás.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bár sok gyakorlat volt, kevés volt a saját élményű tanulás.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nem volt elég idő az ismeretek feldolgozására.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok jól szervezték a különböző gyakorlatokat.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok érdekes beszélgetéseket facilitáltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok mindig egyértelműen válaszoltak a feltett kérdésekre.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A tanárok világossá tették a képzés és az egyes gyakorlatok célját.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Az órák érdekesek voltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Az órák unalmasak voltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Ha az érdekesre 2-est ad, akkor az unalmas, fordítva, ha az unalmasra ad 2-est, akkor az elég érdekes.)

Az órák színvonalasak voltak.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10







