

# REGIO

Kisebbség, Politika, Társadalom

**Javaslat a határon túli magyarok oktatási támogatására**



**Modernizálódó román tanfelügyelőségek?**



**Változások romániai falusi iskolákban**



**Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása  
Magyarországon**



**Törésvonalak a kárpátaljai magyar  
pedagógustársadalomban**

**2006/1**

## SZERKESZTŐSÉG

Erdősi Péter  
Fedinec Csilla  
Kántor Zoltán  
Kovács Éva  
Papp Z. Attila

## LAPUNK TÁMOGATÓI

Illyés Alapítvány,  
Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma –  
Nemzeti Kulturális Alapprogram



**nka**  
Nemzeti Kulturális Alapprogram

NEMZETI KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG  
MINISZTERIUMA

## SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓ

1125 Budapest, Szilágyi Erzsébet fasor 22/c  
Tel.: 391-5726; E-mail: [regio@tla.hu](mailto:regio@tla.hu)

Szerkesztőségi titkár: Dömök Zsuzsa – Kiadja a TLA  
– Teleki László Intézet Közép-Európai Tanulmányok  
Központja – Felelős Kiadó: a Teleki László Intézet  
főigazgatója – Tördelés és a sokszorosítás: Kalonda Bt.

ISSN 0865-557X

# REGIO

Kisebbség, Politika, Társadalom. 17. évfolyam, 2006. 1. szám

## KISEBBSÉGEK OKTATÁSA: DISKURZUSOK, GYAKORLATOK

---

CSETE ÖRS Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására	3
ERDEI ITALA – PAPP Z. ATTILA Közös pontok és konfliktusok a Magyariskola Program fogadtatásában	19
MANDEL KINGA Modernizálódó tanfelügyelőségek? Romániai magyar tanfelügyelők és minőségkoncepcióik	44
KISS DÉNES Rendszerváltás utáni változások romániai falusi oktatási intézményekben	74
NÉMETH SZILVIA – SZILASSY ESZTER „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon	102
BARTHA DALMA – JAKAB JUDIT Törekvések a hátrányos helyzetű csíkszeredai általános iskolás gyermekek támogatására	146
MOLNÁR ELEONÓRA Törésvonalak a pedagógustársadalomban. A kárpátaljai magyar pedagógusok egy kérdőíves vizsgálat tükrében	175

## MŰHELY

---

- OLÁH JÓZSEF  
Romák társadalmi kirekesztése vagy társadalmi befogadása? 198

## SZEMLE

---

- MESSING VERA  
Gondolatok Rogers Brubaker Csoportok nélküli etnicitás c.  
műve kapcsán 215
- SOÓ ZSUZSA  
A magyar státustörvény: Európa fekete báránya? 222
- AZARY BEATRIX  
Hagyomány és önkifejezés – az erdélyi táncház kultúrtörténetének  
néhány aspektusa 233
- EPLÉNYI KATA  
A kisebbségkutatás ABC-je 238
- BÖRÖCZ JÓZSEF  
„Mit mondjak – ez nem egy európai könyv!” 246

## KÖNYVISMERTETÉSEK

---

- Papp Z. Attila:*  
Keretizmus. A romániai magyar sajtó és működtetői  
1989 után 249
- Gyurgyik László:*  
Népszámlálás 2001 – A szlovákiai magyarság demográfiai  
település és társadalomszerkezetének változásai  
az 1990-es években 251
- Lanstyák István:*  
Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcönzésről,  
kódváltásról és fordításról 252

# KISEBBSÉGEK OKTATÁSA: DISKURZUSOK, GYAKORLATOK

---

CSETE ÖRS

## Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására \*

### *Előszó*

A határon túli területtel hivatásból foglalkozók közgondolkodásában bármiről is essék szó – gazdaságról, munkaerő piaci helyzetről, nemzeti fejlesztési tervről, uniós források becsatolásáról – az oktatás területe (kimondva – kimondatlanul) mindig ott van a háttérben: képzett emberek utánpótlása nélkül ugyanis mindez csak ideig – óráig sikerülhet. A határon túli magyar oktatás amellett, hogy a munkaerő-piacra, az ott elfoglalt pozícióra felkészítő folyamat, egy másik, rendkívül jelentős funkcióval is bír: a magyar identitás megőrzésének eszköze és a család, az egyház mellett legfontosabb (sőt olykor kizárólagos) színtere. Éppen ezért elsőrendű fontossággal kellene bírnia a határon túli magyar ügyek diskurzusában.

Azonban a jelenlegi nyilvános- és magán beszélgetések elsősorban a támogatás intézményrendszerének megváltoztatásáról<sup>1</sup> szólnak. Holott előbb abban kellene elmélyedni, hogy *mit akarunk, hová szeretnénk eljutni. Az eszközök megválasztása – vagyis a programot végrehajtó intézményrendszer átalakítása – csak követheti, és semmiképpen sem előzheti meg ezt.*

---

\* A Javaslat 2005 szeptemberében készült.

<sup>1</sup> Ehhez elegendő az Interneten rákeresni a megfelelő kifejezésekre (pl. határon túli támogatáspolitiká, stb.) és a találatokat végigolvasni. Döntő rész foglalkozik a forráselosztás mikéntjével, kisebb rész a támogatás céljaival.

A területen tevékenykedő szakértők évek óta tudják, hogy változni, változtatni kellene<sup>2</sup> – de hogyan? A Javaslat a változtatás egy alternatívájaként a *határon túli oktatástámogatás kormányzati ciklusokon átívelő megújítását célozza*. A Javaslat feltételezi, hogy a területet ismerő szakértők olvassák, így rövid megállapításokra szorítkozik, hangsúlyokat tesz ki, ellenben nem nyújtja a terület mélységi analízisét, diagnózisát. Ha hozzájárul ahhoz, hogy most már végre a határon túli oktatás nagy rendszeréről is essék szó határon innen és túl, egy centiméterrel talán közelebb jutunk célunkhoz. Az anyag elkészítésekor<sup>3</sup> tapasztalat volt, hogy minden változik, mozgásban van, így nem biztos, hogy a Javaslatban felvázolt út a leg-rövidebb. Mégis vállalni kell: a cölöpök leverve, folytatódjék az épület helyreállítása.

\*\*\*

## 1. A helyzet

A jelenleg a szomszédos államokban élő 2,5 millió magyarból 0,5 millió az iskoláskorúak száma. Az Európában általánosan ismert demográfiai trend, a születések évről-évre csökkenő száma előrevetíti, hogy a szomszédos országokban élő magyar iskoláskorúak száma is évről-évre csökken illetve csökkenni fog<sup>4</sup>. A csökkenő korosztályi létszámadatokon túl a nem magyar óvodát/iskolát választó részben vagy egészben magyar szülőktől született gyermekek, a szülőföldjüket elhagyók valamint a nem továbbtanulók hiányukkal tovább erodálják a határon túli magyar oktatás intézményrendszerét. A magyar gyerekek közül hozzávetőlegesen minden negyedik<sup>5</sup> nem magyar nyelven történő képzésben részesül.

<sup>2</sup> A szándék mostanában felerősödött: ennek bizonyítéka számomra a Magyar Kisebbség 2003. év végi vitasorozata, az Illyés Közalapítvány 2005. tavaszi támogatáspolitikai körkérdése, a Hídvégi Mikó Imre Alapítvány 2005. júniusi támogatáspolitikai vitairata és ankétja.

<sup>3</sup> Köszönet azoknak, akik észrevételeikkel segítették a Javaslat elkészítését, különösen Fluck Évának, Horváth Tamásnak, Kulcsár-Szabó Enikőnek, Petri Zsoltnak, Ríz Ádámnak és Ulicsák Szilárdnak.

<sup>4</sup> Ennek erdélyi vetületével foglalkozott Erdei Itala szociológus. Az Educatio-ban publikált kutatás szerint 2008-ra a magyar általános iskolások száma Erdélyben az 1990 évinél 40 százalékkal alacsonyabb lesz.

<sup>5</sup> Bővebben olvasható a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet Mozaik2001 Magyar fiatalok a Kárpát-medencében c. kutatásról készült jelentésben.

Magyar nemzetiségű fiatalok 2003/2004

	Kárpátalja	Vajdaság	Felvidék	Erdély	Összesen
óvodás	3400	1000	9400	96000	109800
ált. iskolás	15000	18700	37000	70000	140700
középiskolás	6000	6800	16300	99000	128100
főisk/egyetemista	1100	400	4600	62500	68600
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>25500</b>	<b>26900</b>	<b>67300</b>	<b>327500</b>	<b>447200</b>

forrás: HTMH; Jelentések a határon túli magyarság helyzetéről 2005.

A szomszédos államokat természetesen nem különösebben érdekli<sup>6</sup> a magyar nyelvű oktatási intézményeket sújtó gyermeklétszám apadás, ellenben abban kifejezetten érdekeltek, hogy a saját, államnyelvű oktatási intézményeik feltöltöttsége – akár magyar gyermekekkel – biztosítva legyen. A szomszédos országok magyar politikai elitjei – elsősorban kormányzati szerepvállalásuk függvényében – eredményeket, engedményeket rendszeresen elérnek. A magyar kormányok milliárdokat fordítottak a határon túli oktatásügyre. Ám a *magyar iskolákba beiratkozók létszámának fogyatkozását ez ideig jószerével nem sikerült fékezni.*

Az Európai Unióban alapérdek a munkaerő szabad mozgása. *Nem vagyunk felkészülve arra, hogy rövid- és középtávon az EU a „helyben maradás” ellenében hat, a munkaképes népesség milliói mozdulnak meg, boldogulásukat szülőföldjükön kívül remélve.* Becslésem szerint a Magyarországon tanuló határon túliak száma mintegy 5–6 ezer, az itt dolgozók közel 100 ezren lehetnek, a munkavállalási engedéllyel letelepedési engedélyt kért szakképzett munkaerő évente legalább 4 ezer főre tehető.

A Magyarországról a *határon túli oktatásra fordított kormányzati forrás 2004-ben hozzávetőlegesen 3 milliárd forint volt*<sup>7</sup> (a kedvezménytörvény által biztosított 5,5 milliárd forintnyi oktatás – nevelési támogatás nélkül); ennek 80 százaléka felsőoktatásra fordítódott és 20 százaléka jutott az oktatás többi<sup>8</sup> szegmensére. Az oktatásra fordított támogatások döntő

<sup>6</sup> Elég, ha arra gondolunk, mindez részben őket is sújtja (pl. a milliós olaszországi, spanyolországi román vendégmunkásnak a helyi oktatásból hiányzó gyermekei).

<sup>7</sup> A 2004. évi költségvetési törvény alapján becstült adatok.

<sup>8</sup> Nem szerepel a kimutatásban a Magyarországon a felsőoktatásban tanuló határon túliak kollégiumi ellátásának és ösztöndíjának összege, ami – becslésünk szerint – mintegy 0,6 milliárd forint. Felsőoktatási képzésük költsége – ami nehezebben kimutatható – meghaladja az 500 millió forintot.

része (kb. 60 százaléka) a felsőoktatást, és azon belül három intézményt<sup>9</sup> érint. A közoktatásra fennmaradó rész legjelentősebb szelete, mintegy egyharmada elsősorban kollégiumépítést, a forrás többi része pedagógus továbbképzéseket, szórvány-ingáztatási programot, ösztöndíjakat és rendezvényeket finanszíroz.

A támogatások címzettjeit jórészt a korábbi kormányzatok által meghatározott kényszerpálya jelöli ki, így a *támogatás a három felsőoktatási intézmény esetében fejlesztő-fenntartó, a többi esetben alkalmi-kiegészítő jellegű*. A források pénzügyi és technikai lebonyolításánál jelentős kiszervezés történt: számos határon túli szervezet közvetlen végrehajtóként szerepel a pénzosztásban. A kialakult oktatástámogatási rendszer több lábon áll: a Sapientia Alapítvány, az Apáczai Közalapítvány, az OM Határon Túli Magyarok Főosztálya valamint az Illyés Közalapítvány mellett az elmúlt években a HTMH valamint az Informatikai és Hírközlési Minisztérium is a számottevő források sorába lépett.

A jelenlegi kormányzat alatt törvényben rögzítették, hogy a Szakképzési Alap 2,5 százaléka határon túli célokat szolgál; új forrásként jelent meg a Felnőttképzési Alap, amelynek 5 százaléka szolgálhatja a határon túli magyar felnőttképzés céljait. A kedvezménytörvénytől eltekintve az oktatásra fordított források – a 2002-es állapothoz képest – valamelyest növekedtek.

## 2. Alapkérdések

Amikor határon túli magyar oktatásról gondolkodunk, elöljáróban rögzíteni kell, hogy a rendszer jelenlegi állapota az elmúlt 15 év fejlődésének eredménye<sup>10</sup>. Töprenghetünk arról, hogy mi és miért alakult úgy, ahogy<sup>11</sup>, beszélhetünk arról, hogy rossz az elosztó rendszer<sup>12</sup>, hogy nincs

<sup>9</sup> Nevezetesen: a II. Rákóczi Ferenc Főiskolát (10 szakon 600 diák), a Selye János Alapítványt (4 karon 600 diák) és a Sapientia Egyetem (30 szakon 3200 diák) fenntartását szolgálja.

<sup>10</sup> Főleg a magyarországi intézményrendszerre gondolok (HTMH, közalapítványok, oktatási háttérintézmények, stb.), másodsorban a főként magyarországi forrásokkal létrehozott és/vagy működtetett határon túli intézményekre (pl. a felsőoktatásban).

<sup>11</sup> Ennek politikai – kevéssé támogatáspolitikai – vetületeiről lásd Bárdi Nándor Tény és való c. könyvét.

<sup>12</sup> Bővebben lásd az 1. sz. Mellékletben.



elegendő forrás, hogy jórészt tehetetlenség uralja a határon túli ügyet. Álláspontom szerint azonban nem ezek a legfontosabb kérdések.

Első lépésként az alábbi kérdések tisztázását tartom megkerülhetetlennek.

- Az EU csatlakozások fényében legalábbis megkérdőjeleződik azt az ún. nemzetstratégiai, közmegegyezéssel bíró cél, miszerint a támogatókkal a „szülőföldön maradás” kívánjuk elősegíteni. A legfontosabb kérdés az, hogy *érvényes-e még a „szülőföldön maradás” doktrínája?*

Mivel nincs víziónk arról, hogyan képzeljük el magunkat a Kárpát-medencében, pl. 30 év múlva, így arról sincs elképzelés, hogy ehhez mit kell tennünk. A „szülőföldön maradás” szlogenjével mintha a homokba dugnánk a fejünket: semmi ne változzék, lehetőleg minden és mindenki maradjon úgy, ahogy és ahol most van. Ez az álláspont kényelmes: nincs változás – nincs konfrontáció. Mivel az egész EU-s folyamat ennek ellenében hat, szembe kellene nézni azzal, hogy a „szülőföldön maradás” doktrínája lassan anakronizmussá<sup>13</sup> válik. Jellemzően éppen a tanulás, és a munka érdekében hagyják el a szülőföldjüket sokan évek óta, és valószínű, hogy ez a trend a jövőben csak erősödni fog. A valósághoz véleményem szerint tehát közelebb állna, ha úgy fogalmaznánk, hogy legalábbis az *„élhetőbb szülőföld” támogatása a cél.* (Megjegyzem: ez tulajdonképpen Magyarországon is cél, hiszen a képzett munkaerőt megtartó társadalmi-gazdasági környezet terén itt is jócskán van tennivaló – nem véletlen, hogy a Nemzeti Fejlesztési Terv prioritásai közé az *életminőség javítása* is bekerült.)

- A határon túli oktatásról gondolkodva az alapkérdés az, vajon *érdemes-e magyar nyelven tanulni a szomszédos országokban*, ha az egyéni érvényesülés, a munkaerő piaci lehetőségek felől közelítjük meg a kérdést?

A szakosodással, a szakirányú végzettség megszerzésével a diáknak egyre inkább figyelembe kell vennie, életpályáját milyen nyelvi közeg-

---

<sup>13</sup> Tényszerűen meg kellene vizsgálni, mennyiben sikerült az elmúlt 15 évben ezt a célt megvalósítani; hányan és milyen végzettséggel távoztak onnan.

ben fogja kiteljesíteni. Ha a magyar nyelvi tömbben, akkor a magyar nyelvű szak- és felsőoktatás választásának lehet értelme; ha azonban nem a tömbben (vö. „szülőföldön maradás”), akkor a szakosodás, a szaknyelvi ismeretek elsajátítása az állam nyelvén indokoltabbnak tűnhet. Alacsonyabb fokon érdemes magyar nyelven tanulni, az egyéni életstratégiák függvényében a *magyar nyelven tanulás értelme az oktatás szakképzettséget adó, magasabb fokán dől el.*

- A határon túli magyarság támogatása Magyarország számára ugyanolyan fontos, mint a határon túl élők számára, azonban általában szemérmesen elhallgatódik a kérdés: *mi a 93 ezer négyzetkilométernyi Magyarország sajátos érdeke*, avagy a határon túli magyarok támogatása illeszkedik-e, illeszkedjen-e az Anyaország demográfiai, munkaerő piaci szükségleteihez?

Kevésbé befolyásolható folyamat a migráció, a Magyarországra való áttelepülés, munkavállalás életstratégiaként történő választása mindaddig, míg a szülőföld gazdasági kilátásai rosszabbak az Anyaországnál. Magyarországnak ugyanakkor a nagy európai versenyhelyzetben nyilvánvaló érdeke, *hogy csökkenő népességét aktív korú, szakképzett, magyarul beszélő népességgel pótolja.* Intő jel ugyanakkor, hogy a „határon túli kérdéskör” jelenleg nem érdekli a magyarországi szavazópolgárok többségét.

Az oktatás területén az élhetőbb szülőföldhöz való hozzájárulás, a magyar nyelven való tanulás egyéni életstratégia választástól függő értelmének elfogadása, valamint Magyarország érdeke azok az alapszemponatok, amelyek figyelembe vételével a teendők számba veendők.

### 3. Teendők

#### 3.1. Célok

A határon túli magyar oktatás fejlesztése jelenleg nem a prognosztizálható demográfiai trendek, munkaerő piaci szükségletek figyelembevételével történik. *Olyan oktatásfejlesztési stratégia megalkotására van szükség, amely: 1.a magyar nyelvű oktatás alacsonyabb szintjeire a jelenleginél több gyermeket igyekszik bevonni; 2.emeli a magyarság képzettségi szintjét és az okta-*

*tás minőségét az oktatás minden szintjén, valamint 3. figyelembe veszi az össz-magyar munkaerő piaci szükségleteket.*

A magyarság fennmaradására a jelenlegi demográfiai és beiskolázási trendek mellett a szórványban nincs esély. Ahol nem a fejlesztés, hanem a fennmaradás a tét, ahol a magyar oktatás a lét – nem lét határán vegetál vagy már nem is létezik, ott egyetlen feladat lehet: olyan helyzet teremtése, hogy a magyar gyermekek, pontosabban minden magyarul tanulni akaró gyermek számára a magyar óvoda, iskola illetve az abba való eljutás biztosítva legyen. A beolvadás végigasszisztálása helyett tervszerű cselekvések sorát kell megkezdeni. *A jövőben az oktatás minden szintjén és szegmensében a szórványmentésnek olyan horizontális céllá kell válnia, amely elsősorban nem újabb intézmények létrehozását és rendkívül költségigényes, minden áron való fenntartását jelenti, hanem tervszerű, fegyelmezett kivonulást, ha tetszik: embermentést.*

Melyik az a *3 + 1 csomópont*, amik mentén az eddigi *támogatás* politikát *fejlesztés*politika válthatná fel?

### 3.1.1. SZÓRVÁNYMENTÉS A KÖZOKTATÁSBAN

Önmagában a magyar nyelvű felsőoktatás fejlesztése a továbbtanulók csak egy részének nyújt valós perspektívát. Perspektívát nyújt a nyelvi tömbben (és ez alatt Magyarországot is értem!) jövőjüket elképzelni szándékozókna, a többieknek azonban aligha. A jelenlegi támogatások oktatási rendszeren belüli főirányát tehát jelentősen módosítani kell. A magyar nyelven oktató közoktatási intézményt választó diákok létszámának emelésére kell törekedni. *A magyar felsőoktatás hallgatói utánpótlását a közoktatás súlyozott fejlesztésével kell megerősíteni.* Bármilyen fájó, ki kell mondani: a szórványban élő magyar gyermekeket össze kell gyűjteni a magyar óvodákba, majd a szórványközpontokba, a középfokú oktatásra pedig a nyelvi tömbbe. Támogatni kell az *ingázást*, meg kell erősíteni az *óvodák*, a *szórványközpontok befogadóképességét*. Vonzóvá és elérhetővé kell tenni a *tömb közoktatási intézményeit*, középiskolai *tehetséggondozó programot* kell indítani.

### 3.1.2. SZAKKOLLÉGIUMOK A FELSOÓKTATÁSBAN

Természetesen meg kell őrizni mindazokat az eredményeket, amelyek eddig a határon túli oktatás területén megvalósultak. Ilyennek tekintem legfőképpen a *három önálló magyar felsőoktatási intézményt, valamint a peda-*

*gógus továbbképzéseket, a nyugati magyar fiatalok magyarországi tanulmányainak biztosítását. A felsőoktatási intézmények támogatását új, kiszámítható alapokra kell helyezni, nagyságrendi forrásnövelést azonban a többi pontban felsorolt területen tartok elengedhetetlennek. Mivel a magyar nyelvű felsőoktatáson túl is „van élet”, erősíteni kell a magyar diákok szerveződését, közösségi életének színtereit, szakkollégiumi hálózatot kell létrehozni a nem magyar nyelvű felsőoktatás hagyományos központjaiban.*

### 3.1.3. MUNKAERŐ PIACI FEJLESZTÉS A SZAK- ÉS FELNŐTTOKTATÁSBAN

Míg Magyarországon a felnőttképzésnek kialakult intézményrendszere van, addig ez a szomszédos államokban jórészt hiányzik. A Magyarországon megszokottól eltérő módon a felnőttképzés, az erre irányuló kezdeményezések jó részt nonprofit szervezetek kezdeményezésére valósulnak meg; a határon túli felnőttképzés támogatása így jelenleg a határon túli „harmadik szektort” a civil szervezeteket is erősíti. *A felnőttképzési intézményrendszer megteremtése lehet a Magyarországról érkező támogatás fő feladata, valamint a magyar érdekeltségű felnőttképzési formák megerősítése.* Alapvetően helyi igényekre alapozott, munkaerő-piaci szempontból alátámasztott projekteket kell generálni, amelyek révén a határon túli magyarok szülőföldjükön történő foglalkoztathatósága, *munkaerő-piaci pozíciója* illetve az őket foglalkoztató intézmények, szervezetek *versenyképessége* javulhat. A középfokú szakképzés, valamint az *élethosszig tartó tanulás* támogatásával, kurrens ismeretekkel rendelkező, piaci szempontból rugalmas, magyar nyelven kommunikálni képes munkaerő megteremtése a cél.

#### +1. Diák- és oktatói kapcsolatok

A határon túli kérdés társadalmiasítása, kiszélesítése és a magyarországi polgárokkal való elfogadtatása, a személyes megtapasztalások lehetőségének felkínálása rendkívül fontos a 2004. december 5-i népszavazás *eredménytelensége* tükrében. Ennek kapcsán a magyarországi polgárok tájékozódását, ismereteit növelni kell a határon túli ügyvel kapcsolatban, ezért Magyarországon a kérdéskört a jelenleginél mélyebben beágyazott társadalmi szintre kell emelni. *A magyar – magyar diák- és oktatói kapcsolatépítés, a tapasztalások lehetőségét mindenki számára lehetővé*

*kell tenni. Ez nem csak a határon túli diákok mozgását, hanem magyarországiak mozgását is jelenti; ösztönözni kell a testvériskolai kapcsolatokat, lehetővé kell tenni, hogy legalább egyszer minden magyarországi általános iskolás jusson el a határon túlra. Ösztönözni kell az oktatói mobilitást, a magyarországi felsőoktatást meg kell nyitni a határon túli magyarok számára, a magyarországiakkal azonos feltételek mellett.*

### 3.2. Eszközök

Tisztában kell lennünk azzal, hogy valamiféle „szerves fejlődés”, civil önszerveződés, pillanatnyi politikai akarat, az „európai trendek” stb. eredményeképpen a határon innen és túl semmi nem fog a magyar nemzetstratégiai érdekek mentén érdemben megváltozni. Itt van jelentősége annak, hogy Magyarország forrásai olyan határon túli célokra is fordíthatók, amelyekre a helyi magyar (politikai) érdekérvényesítő képesség nem elegendő, vagy amelynek megvalósítását – és szerintem ez a gyakoribb – taktikai okokból nem tudja felvállalni. Feladatmegosztásra van szükség a határon túli magyar politikai elitel – újra kell definiálni, mi az, amit ők támogatnak, mi az, amihez a hozzájárulást az Anyaországtól várják. Világosan kell látni azt is, hogy mi az adott állam feladata, mik a lehetőségei és mi az, amit képes vagy hajlandó elvégezni, végrehajtani.

Azonban jelenleg nincsen összehangolt fejlesztési terv, és a regionális tervek is egymás számára jórészt ismeretlenek. A Kárpát-medencei szintű, a magyarságot hátrányosan érintő folyamatokra (demográfiai, beiskolázási adatok) az oktatás keretén belül régiókra bontott, de egységes célt megvalósító program (Magyariskola Program) alapján kell megoldásokat kimunkálni, azaz a folyamatok követése helyett a folyamatok irányítása felé kell elmozdulni. Ennek fontosabb elemei lehetnek a Magyarország érdekeit is szolgáló, koncentrált és mérhető programok támogatása; a területre szánt források növelése és törvényben rögzítése; a normatív finanszírozás bevezetése; az Európai Unióhoz belátható időn belül nem csatlakozó Kárpátalja és Délvidék kiemelt támogatása. A támogatási rendszer szereplőinek – Magyarországon és a határon túl – egységes szabályozottsági és minőségbiztosítási követelményeket kell teljesíteniük. Erősíteni és támogatni kell a regionális együttműködések, valamint a magyar – nem magyar közös projekteket az oktatás területén.

Milyen csomópontokat tartok az eszközök sorában kiemelendőknek?

- *Hatáselemzés, adatbázisok, program-rendszerű végrehajtás*

A *kedvezménytörvény támogatásainak hatáselemzése* megkerülhetetlen feladat. Az oktatás-nevelési támogatás jelenleg a legjelentősebb összeg (közel 5 milliárd forint) az oktatástámogatásra fordított források sorában ezért különösen lényeges kérdés, hogy eléri-e célját, növekedett-e a magyar oktatásban résztvevők száma. Meg kell vizsgálni a magyar intézményekbe történt belépési adatokat, azt össze kell vetni a demográfiai állapottal. Szükséges lenne a támogatott családok motívumait reprezentatív mintavétel alapján feldolgozni, illetve – a támogatási módok eltérése miatt – a felvidéki tapasztalatokat az erdélyi tapasztalatokkal összevetni. A pedagógusok szakkönyvvásárlási támogatása kapcsán vizsgálni kellene a kedvezményezetttek ezzel kapcsolatos attitűdjét. A vizsgálatok eredményétől függően kell a támogatási formákat folytatni vagy módosítani. Ide kapcsolódik a korábban *támogatott civil szervezeti, egyházi ingatlanvagyon felmérése*, a támogatások hatékonyságának vizsgálata. Az elmúlt 15 évben becslésem szerint legalább 4 milliárd forintnyi ingatlanfejlesztés történt részben vagy egészben oktatási célból, részben vagy egészben magyar állami forrásból. Az ingatlanvagyon sorsáról, állapotáról, hasznosulásáról semmilyen felmérés nem történt. Egységes szempontú kimutatást kell készíteni, az ingatlanokat adatbázisba foglalni. Fel kell mérni azon ingatlanok állapotát, funkcióját is, amelyek a magyar egyházak vagy civil szervezetek rendelkezésére állnak, és stratégiai támogatási területen (pl. szórványközpontban) fekszenek vagy kiemelt történelmi-kulturális értékkel bírnak.

A tervező és a döntéselőkészítő munka nélkülözhetetlen háttérét olyan *szakmai adatbázisok* adják, amelyek naprakész adatokat tartalmaznak nem csupán a pályázókról és pályázatokról, hanem egy-egy terület népességhelyzetéről, munkaerő piaci adottságairól, a magyar intézmények szervezetéről, a rendelkezésre álló ingatlanokról, más forrásokról, stb. A már megkezdett ilyen irányú erőfeszítések folytatásaként törekedni kell arra, hogy a területen folyó kutatások eredményei adatbázis-szerűen legyenek kereshetők.

Helyre kell állítani (illetve alkalmazni kell) a *program-rendszerű végrehajtás* logikai sémáját, vagyis az előzetes kutatás (problémafeltárás), a támogatási program (problémakezelés), és a hatásvizsgálat (mérés, visszacsatolás) hármas egységét.

- *Minőségbiztosítás, hálózatoság*

Új feladat a *minőségbiztosítás és szabályozottság* bevezetése a legfontosabb szereplőknél, továbbosztásnál szabályozott pályázattási és elszámolási rendszer megkövetelése. Ez a támogatási rendszer valamennyi (pályázató és lebonyolító, bel- és külföldi), állami forrásból támogatást osztó intézményének kötelező lenne, ennek hiányában senki sem diszponálhat forrás fölött. A cél az, hogy a kisebb szervezetek is ebbe az irányba mozduljanak, ezért ennek megvalósítását, költségeit célprogramokkal támogatni kell.

A *hálózatoság* támogatásának egyik fontos alapfeltétele a hálózat résztvevőinek a hálózat központja általi kurrens nyilvántartása. Kiemelkedő jelentőségű a hálózatépítést és működtetést fenntartó oktatási szereplők (pl. pedagógus szervezetek) támogatása. *Új álozások létrehozását is serkenteni kell*, ilyen lehet például a szakoktatásban résztvevő intézményeké, a szórványközpontoké, a felnőttképzési központoké.

- *Normatív finanszírozás, uniós források bekapcsolása*

A normatív finanszírozást szervezeti átvilágítás előzi meg, szabályozottsági és minőségbiztosítási követelményekkel, a normatívításról szóló döntés 3 évre születik, évenkénti felülvizsgálással. Az időközbeni, tervben nem szereplő változások (pl. a felsőoktatásban új szakok indítása, megnövelt diáklétszám stb.) nem jelenthetik a kvóta növelését. A rendszert úgy kell kialakítani, hogy elkerüljük a magyarországi normatív finanszírozás „kényszeres növekedést serkentő” hibáit. Következménye ugyanakkor a korábbinál szorosabb, rendszer-szerű ellenőrzés lehetősége.

A határon túlra irányuló *normatív finanszírozás* vonatkozhat: a. a magán vagy egyházi fenntartású óvodák működtetésére; b. a szórványban magyar óvodás és általános iskolás gyermekek magyar intézménybe való eljutasánának, a diákétkeztetés és a magyar óvodapedagógusok és tanítók fizetés kiegészítésének finanszírozására; c. a magán vagy egyházi fenntartású bentlakások, szakkollégiumok működtetésére az oktatás minden szintjén; d. az önálló magyar felsőoktatási intézmények működtetésére; e. országos tehetséggondozó program

finanszírozására; f. a minőségbiztosított, hálózattal rendelkező oktatási szervezetek, ernyőszervezetek működtetéséhez való hozzájárulásra.

Az Uniós források bekapcsolását tapasztalatok átadásával, *felkészítő programokkal* kell elősegíteni.

#### 4. Eredmények

Számszerű adatoknak kellene itt következniük, valahogy így: ennyi van ma, és ennyi lesz holnap. (A kisebb számokat nyilván nagyobbaknak kellene követniük.)

Azonban a határon túli területtel hivatásból foglalkozóként úgy vélem, a *Magyariskola Program* kimunkálásához több szempontnak, nézőpontnak is teret kell kapnia. Az együttgondolkodást közös munkának kell követnie. Ezért bocsátom közre a Javaslatot.



## 1. sz. Melléklet

### A határon túlra irányuló oktatási támogatás magyarországi elosztórendszerének kritikája

Melyek a határon túli oktatástámogatási rendszer főbb hiányosságai Magyarországon?

1.) A támogatási rendszer sem a támogató intézmények, sem a programok tekintetében nem rendszer; végrehajtott szervezeti és megvalósítandó programelemei aktuális rögtönzések eredményei<sup>14</sup>. Idővel ezek az elemek kanonizálódnak, és azt a látszatot keltik, mintha rendszer-szerűen tevékenykednének, valósulnának meg. A magyar közigazgatás struktúrájába beágyazott ad hoc ötletek alapján a határon túli oktatás támogatása mára a *hierarchizált rögtönzés rendszerévé* vált.

2.) A támogatási rendszer Magyarországon és a határon túl egyaránt *rendkívül átpolitizált*. Ennek eredménye többek között a hatékonysággal gyakran ellentétes kijárási túlsúly, a ciklusonként változó „kedvenc támogatottak” személye, a támogatói intézményrendszer elé állított, jogszzerűen gyakran végrehajthatatlan elvárások<sup>15</sup> sokasága.

1.) A *krónikus forráshiány* a rendszertelenséget erősíti; a források jelenlegi szintje mellett a támogatottaknak az az érdeke, hogy a rendszer széttagoltsága megmaradjon – így nagyobb esélyük van forráshoz jutni, hiszen ha nem kap az egyik intézménytől, majd kap a másiktól. A forráshiány eredménye a források gyakori keveredése (pl. ingatlan támogatások esetében), a megvalósítás időbeni elhúzódása, a támogatások esetlegessége, kiszámíthatatlansága. A költségvetési támogatások kiutalása az

<sup>14</sup> Legújabbban ilyennek tekinthető az intézmények sorában a Szülőföld Alap létrehozását, amellyel gyakorlatilag egy újabb támogatást osztó szervezetet hoztak létre (felépítését tekintve az Illyés Közalapítvány fő- és alkuratóriumi rendszere alapján). Az Alap főkuratóriumának összetétele az íratlan szokást figyelmen kívül hagyja: korábban a döntéshozó testületekben csak Magyarországon élő állampolgárok vettek részt, az Alap főkuratóriumát ezzel szemben megnyitották a határon túli magyar politikai erők delegáltjai előtt. Az Alap támogatási jogosítványai lefedik az összes, már létező közalapítvány támogatási körét. Az újabb szereplővel a támogatási „piacon” előre láthatóan növekszik az amúgy is létező kompetencia-zavar.

<sup>15</sup> Ehhez illusztráció az Állami Számvevőszék honlapjáról elérhető határon túli támogató közalapítványokról készült jelentések. (A felsorolt hibák tekintélyes része *nem* a közalapítványi létből, működésből fakad, hanem a megrendelésekből.)

elosztó rendszernek gyakran hónapokat késik, ami aztán kapkodáshoz, előkészítetlenséghez vezet.

2.) A közigazgatás „nem határon túli” témával foglalkozó intézményei előszeretettel feledkeznek meg<sup>16</sup> a „határon túli szempontról”, így a közigazgatás különféle szinterein ez gyakran nem jelenik meg, háttérbe szorul vagy csak az általános kijelentések szintjén említődik ez. A *jobbkötési nehézségek* az egész területet kezdetektől fogva jellemzik.

3.) A támogatási rendszer széttagolt, *kompetencia problémákkal* küzd. A számtalan párhuzamosság, a rendszer intézményi elemei közti feladatmegosztás hiánya – illetve ennek semmibevétele – lehetőséget ad az intézmények egymás elleni kijátszására.

4.) Mivel a következő évi költségvetés dönti el minden évben a finanszírozási lehetőségeket, a rendszer intézményei rendszeresen *rivalizálnak* a nagyobb forrásokért. Nem csak arról van szó, hogy a több pénzrel a közigazgatáson belül hol húzódik majd az erőközpont<sup>17</sup>, hanem arról is, hogy a közigazgatáson kívüli rendszerelemek (pl. közalapítványok) léte egész egyszerűen attól függ, mekkora forrást kapnak a következő esztendőre<sup>18</sup>.

5.) A rendszer intézményei önjárók, az összes forráselosztó intézményre előírt *egységes pályázati és ellenőrzési minimum követelmény* nincsen meghatározva. Emiatt az egyik intézménynél könnyebb forráshoz jutni, a másikinál nehezebb. A rendszer elemei sem egymással sem az EU-s pályázati rendszerekkel nem kompatibilisek<sup>19</sup>, a pályázati technológia fejletlensége a kiskapuk, a különalkuk melegágya.

6.) Kevés az átfogó program, amelytől egy-egy kérdés stabil kezelését elvárhatnánk, *hiányzik a középtávú programokban való gondolkodás*. Szinte teljesen hiányzik az előzetes kutatás (problémafeltárás), a támogatá-

<sup>16</sup> Ennek voltunk minap véletlen tanúi a Szakképzési Alap tanácsának júliusi ülésén, ahol „adminisztratív hiba” miatt majdnem megszavazták a javaslatot, hogy a szakképzési támogatásokról szóló törvényből kikerüljön a határon túli felsőoktatás támogatásának lehetősége.

<sup>17</sup> Elég a korábbi kormányzat alatt az Oktatási Minisztérium és a HTMH közötti kötélhúzásra gondolni. A küzdelem valójában annak volt köszönhető, hogy az OM határon túli ügyekben ambiciózus közigazgatási államtitkára a határon túli oktatáspolitikai irányítását a szaktárca keretein belül kívánta megvalósítani.

<sup>18</sup> Működésre fordítható költségüket az alapító okiratok pl. az éves kiadások százalékában határozzák meg – igen ám, de ehhez bevételek is kellenek.

<sup>19</sup> A közigazgatás és a közalapítványok ha használnak egyáltalán, zömmel különböző pályázatkezelő szoftvereket használnak; pályázati és elszámolási szabályozottságuk mélysége eltérő; a rendszerből egyedül az Apáczai Közalapítvány rendelkezik ISO 9001:2000 minősítéssel a döntés előkészítés és végrehajtás területén.

si program (problémakezelés), és a hatásvizsgálat (mérés, visszacsatolás) hármassága; e hátról rendszeresen csak a második teljesül.

7.) A rendszer viszonylagos *merevsége* elsősorban a költségvetési meghatározottságból fakad, gyakran nem képes időben reagálni olyan változásokra<sup>20</sup>, amelyek az adott célországban támogatási igényként jelentkeznek.

8.) A rendszer kizárólag az állami forrásokon alapul, csekély erőfeszítésektől eltekintve *hiányzik a szponzorizáció, a magán tőke, az alternatív források bevonása*.

Melyek az anyaországi oktatástámogatási rendszer főbb hiányosságai a *határon túl*?

1.) A részben magyarországi segítséggel létrehozott oktatási és civil intézmények, szervezetek *működési bizonytalansága* jellemzi az egész területet. A működés egy része ezért programfinanszírozásból történik – csak azért szerveznek programokat, hogy az így elnyert forrásból működni tudjanak. A finanszírozás hibái a kiszámíthatóság, a tervezhetőség ellenében hatnak. Az állandó bizonytalanság az ingatlan beruházások esetén már-már krónikus: úgy kényszerülnek belevágni, hogy a befejezés forrásai és időpontja ismeretlen.

2.) Visszatérő vitaelem, hogy az Anyaországi *pénzekről ki döntsön*. Ebben a tekintetben tapintható a véleménykülönbség, pl. a magyarországi döntéshozók és a határon túliak<sup>21</sup>, a határon túli civilek és a határon túli magyar politikusok, stb. között.

---

<sup>20</sup> Az erdélyi restitúciós törvény egyebek mellett jelentős oktatási célú ingatlanokat juttatott vissza 2004-ben az egyházaknak. Ezek állagmegóvására, rendbe tételére eddig tudomásom szerint semmilyen magyarországi forrás nem reagált.

<sup>21</sup> A Javaslathoz nem célja erről részletesen szólni, azonban véleményem mégsem hallgatom el: az anyaországi támogatásokról szóló, százmilliós-milliárdos nagyságrendű *stratégiai* projektek tekintetében – általános főszabályként – az *előzetesen elfogadott program alapján* széles körű magyar-magyar egyeztetés alapján kellene határozni (akár a MAÉRT szakbizottságai keretében). A milliós-néhány tízmilliós nagyságú projektek esetében a jelenlegi közalapítványi, versenyztetésen és pályázatúton alapuló rendszert – azzal, hogy csak az előzetesen elfogadott programhoz illeszkedő pályázatokat ír ki – alapvetően megfelelőnek tartom. A néhány százalékos forint alatti támogatások helyi, *lokális* kérdések megoldására szánt részéről való teljes döntés előkészítési, döntési és végrehajtási folyamatot a határon túlra kell kihelyezni. A magyarországi költségvetési források *hasznosulásának* vizsgálatát Magyarországról kell irányítani, helyi közreműködők esetén ügyelve az összeférhetetlenségi szabályok betartására.

3.) *Hiányoznak a rendszeres szakmai egyeztetések.* Viszonylagosan hatékony egyeztetés elsősorban a politika, a közélet szereplői között történik, ami gyakran a helyi magán-vállalások fejlődését segíti, és nem válik országos hatású programmá.

4.) A támogatások célzottjai gyakran közcél megvalósítását vállaló civil szervezetek, akik az elmúlt 15 évben milliárdos ingó és ingatlanvagyonot szerezhettek. Azonban a jórészt támogatást biztosító Anyaországnak és a helyi magyar közösségnek a *felhalmozott vagyon felett a továbbiakban semmilyen befolyása nincs*, így az évek múlásával („a helyzet megváltozásával”) könnyen magánérdekek szolgálatába állítható.

5.) A határon túli *helyi források láthatatlansága* a támogatottaknak gyakran érdeke, a támogatónak annál kevésbé. A jelenlegi rendszer a többes elszámolások kiszűrésére emiatt kevésbé alkalmas.

6.) Paradox módon, akik oktatási programjukat elsősorban a magyarországi költségvetési forrásokra építik, *nem versenyeznek*, nincsenek rákényszerülve belföldi források elnyerésére. A tekintélyelvűség, a korábbi eredményekre, támogatásokra, ismeretségekre való hivatkozás, olykor az etnikai kártya („adjatok forrást az ingatlanra, különben viszi a román bank”) is rendszerünk sajátja.

7.) A határon túli *szervezetek szabályozottsága hiányos*, így általános az összeférhetetlenségi, a továbbosztási szabályok hiánya.

Összefoglalva: a rendszer *nem hatékony*, úgy a működését, mint az eredményeit tekintve. A működés nem rendszer-szerű, az intézmények feladatteljesítése a vezető(k) személyes kvalitásai függvénye. A támogatáspolitikai számos jelentős eredménye (magyar felsőoktatási intézmények létrehozása, oktatás – nevelési támogatás, építkezések, a téma magyar közigazgatásba való bevezetése) ellenére a *támogatások nem koncentráltak*, az erők szerteforgácsolódnak.

## Közös pontok és konfliktusok a Magyariskola Program fogadtatásában

### 1. BEVEZETŐ

Jelen írás Csete Örs *Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására*<sup>1</sup> című vitairatára beérkezett mintegy 250 válasz elemzésére tesz kísérletet. A Javaslattban a határon túli magyaroknak szánt támogatások rendszerére vonatkozóan olvashatunk megállapításokat és ajánlásokat, majd a szerző<sup>2</sup> egy kísérőlevélben arra kérte a megkeresetteket, hogy véleményét 5 kérdés köré csoportosítva juttassa vissza a vitairat szerzőjének. Ez az 5 kérdés a következő volt:

1. Helytálló-e még a „szülőföldön maradás” nemzetstratégiai célja?
2. Szükséges-e a magyarországi, határon túlra irányuló oktatás-támogatáson változtatni? Ha igen, hogyan, merre?
3. Mi a véleménye Magyarország munkaerő piaci, demográfiai érdekeiről a határon túli magyarsággal kapcsolatban?
4. Mi legyen a szórványgyerekekkel?
5. Helyesnek tartja-e a Magyariskola Programban jelzett oktatás-fejlesztési irányt (3+1)?

Írásunk egyaránt akar összegző és értékelő lenni. Összegző azért, mert a beérkezett válaszokat egy adott módszertan szerint kívánjuk sum-mázni, illetve, ahol lehet, statisztikai elemzést is végzünk.

<sup>1</sup> Egyszerűség kedvéért az indító szöveget a továbbiakban *Javaslatként* fogjuk aposztrofálni. Jelen elemzés részletesebb, az oktatáspolitikai beavatkozási területeket is taglaló változatát ld. a [www.apalap.hu](http://www.apalap.hu) honlapon.

<sup>2</sup> A Javaslatt szerzője a határon túli magyar oktatásért 1999-ben létrehozott Apáczai Közalapítvány irodájának igazgatója.

Ám ugyanakkor értékelést is kell végeznünk, hiszen bizonyos adatok, vélemények önmagukban megfoghatatlanok, tágabb regionális és szakmai összefüggések nélkül keveset árulnak el a határon túli oktatásról és annak Magyarországról történő támogatásáról.

Mielőtt a válaszok kvantitatív és kvalitatív elemzésébe fognánk, szükségesnek érzünk néhány előzetes megállapítást tenni. A beérkezett vélemények tisztán szakmai, oktatáspolitikai elemzése ugyanis több szempontból is nehézkes volt:

1. *Fogalmi tágasság.* Már a Javaslatban, illetve a feltett kérdésekben olyan kisebbségpolitikailag „terhelt” kifejezésekkel is találkozunk, amelyek nagyon gyakran messzire viszik, vihetik az oktatási támogatások problémakörét. Ilyen kifejezések a „szülőföldön maradás”, „élhető szülőföld”, „szórványmentés”, „embermentés”, „nemzetstratégia”, „Magyarország érdeke” stb. Noha a Javaslat szerzője feltételezhetően érezte ezt, és a válaszokat kérdések köré szerveződve várta, ez nem minden esetben történt így. Nem egy esetben valamelyik kulcskifejezésről hosszas értelmezéseket olvashatunk, míg a feltett kérdések, illetve az ezekben rejlő oktatási kérdésekről jószerevel nem kapunk véleményt. A helyzetet még tovább bonyolította az a tény, hogy a javaslatban utalás történt a 2004. decemberi 5-i népszavazásra is, ami helyenként felszínre hozta a határon túli magyarok akkori sérelmi beszédmódját is.

2. *Fogalmi tisztázatlanság.* A Javaslatban több olyan szakkifejezés is található, amelyek – noha mindenkinek jelenthetnek valamit – szigorú, szakmai értelemben vett jelentése nem egyformán letisztult a különböző régiók oktatással (hivatalból vagy kisebbségi elköteleződésből) foglalkozó szakemberei számára. Ilyen például a „minőségbiztosítás”, „normatív finanszírozás”, „felnőttképzés”, „stratégia”, „hatáselemzés”, „adatbázis”, „hálózatosság” stb.

3. *Beszédmódok kavalkádja.* Mivel a Javaslatban szakmailag nem egyértelmű, valamint kisebbségi szempontból is terhelt fogalmakat találunk, nem véletlen, hogy a feltett kérdések különböző beszédmódokat generáltak. A későbbiekben erre részletesebben is kitérünk itt csak annyit jegyzünk meg, hogy általában a határon túli támogatásokban egyszerűen, gyakran egymást kizáró módon érvényesül a nemzeti, kisebbségfeltő valamint a szakmai logika.

A válaszok elemzése úgy gondoljuk, nem csak a Javaslat fogadtatása szempontjából fontos, hanem azért is, mert a válaszadók által megfogalmazott, illetve az általunk beazonosítani vélt főbb tulajdonságok és prob-

lémák a határon túli magyar kisebbségi oktatás lényeges mozzanatait kívánják megragadni.

## 2. MÓDSZERTANI ELŐFELVETÉS

E néhány vonatkozást azért tartottuk fontosnak megjegyezni, hogy előrevetítsük azokat a módszertani problémákat, amelyekkel elemzésünk során szembe kellett néznünk. A különböző fogalmi bizonytalanságok és átfedések óhatatlanul kihatnak a számszerűsítésre törekvő összegzésre, de a kvalitatív értékelésre is. E korlátok jelzésével tehát tudatosítani akarjuk, hogy az alábbiakban közlendő statisztikák részben magukon hordozhatják a kutatók szubjektivitását is. Ez visszaköszönhet a kvalitatív elemzéskor is, ám ilyen esetekben ez természetesnek tekinthető.

Jelen értékelésben a két módszer teljesen egymásba épül. A beérkezett válaszokhoz először kvalitatívan „közelítettünk”: minden egyes beérkezett választ önálló szövegegységként kezeltünk, és első lépésben „strukturált” tartalomelemzésnek vetettük alá. Mivel adottak voltak a feltett kérdések (1-től 5-ig), először e szerkezet mentén próbáltuk meg beazonosítani, hogy a válaszadó milyen mértékben értett egyet a feltett kérdéssel (a kérdések jellege miatt ez csak az 1-es, 2-es és 5-ös kérdések esetében volt lehetséges, ugyanis csak ezekre a kérdésekre lehetett igennel, nemmel vagy részben igennel válaszolni).

Második lépésben igyekeztünk beazonosítani az egyes kérdések során felmerülő úgynevezett tematizációkat. Bizonyos tematizációk ismétlődése azonban mintegy felkínálta, hogy melyeket tekintjük kulcsszavaknak, azaz olyan leszűkített területeknek, amelyeknek az elemzése a későbbiekben különálló egységet alkothat. Minden egyes válaszhoz rendelhető véleményt (egyet ért vagy sem egy kérdéssel), valamint a tematizációkat és a kulcsszavakat adatbázisba rögzítettük. Ennek eredményeképpen végezetül egy közel 2700 itemből (sorból) álló adatbázist kapunk. A rögzítés során külön feltüntettük azokat a saját megjegyzéseket is, amelyek a későbbiekben a válaszok rendezése és értékelése szempontjából fontos lehet számunkra.

Következő lépésben az adatbázishoz hozzárendeltük az egyes válaszadók rendelkezésünkre álló fontosabb „kemény” adatait is: nem, ország, annak az intézménynek a típusa, ahová tartozik, az intézmény tevékenységének jellege, az intézmény fenntartója, az intézményhez „legközelebb álló” oktatási szint. Sok esetben a felkért hozzászóló egy adott oktatási

intézményhez tartozó alapítvány képviselője<sup>3</sup> volt, ez esetben besoroltuk az oktatási intézmények közé (pl. egy felnőttképzéssel foglalkozó alapítványt vagy egyesületet felnőttképző intézményként soroltunk be).

A feltett kérdésekre beazonosított egyetértő vagy elutasító válaszokból, valamint a kérdésekhez rendelt kemény adatokból számszerűsített adatokat tudunk létrehozni, a mintegy 250 válasz fentiekben jelzett adatbázisba történő rögzítése pedig problémafeltáró elemzést tett lehetővé.

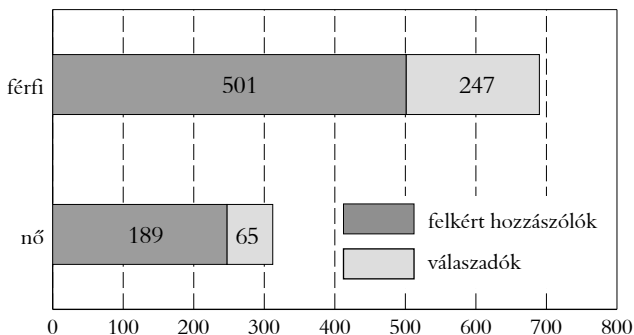
### 3. VÉLEMÉNYADÓK ÉS VÉLEMÉNYEK STATISZTIKÁJA

Ahhoz, hogy a válaszokat tágabb kontextusban is értelmezni tudjuk, fontos a válaszadók jellemzése is, a rendelkezésünkre álló alapinformációk alapján: nem, ország, annak az intézménynek a típusa, ahová tartozik, az intézmény tevékenységének jellege, az intézmény fenntartója, az intézményhez „legközelebb álló” oktatási szint.

A statisztikai elemzés első részében a felkért hozzászólók és válaszadók alapadatait fogjuk elemezni, a második részben pedig a feltett kérdésekre adott válaszok megoszlását (azon három kérdés esetében, amelyre egyértelmű igen/nem feleletet lehetett adni).

#### 3.1. A felkért hozzászólók és válaszadók alapvető megoszlásai

##### 3.1.1. A felkért hozzászólók és válaszadók megoszlása „nem” függvényében

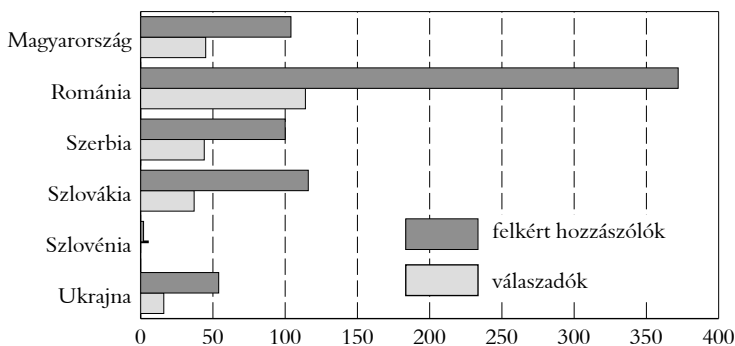


<sup>3</sup> A határon túli magyar tannyelvű állami oktatási intézmények csak akkor pályázhatnak magyar állami támogatásra, ha létezik egy alapítvány amelynek nevében pályáznak. Ezért az iskolák többsége már rendelkezik valamilyen civil szervezettel: alapítvánnyal, egyesülettel stb. Ezen „civil szervezetek” képviselői ebből kifelől valójában az adott oktatási (állami) intézményt is képviselik.



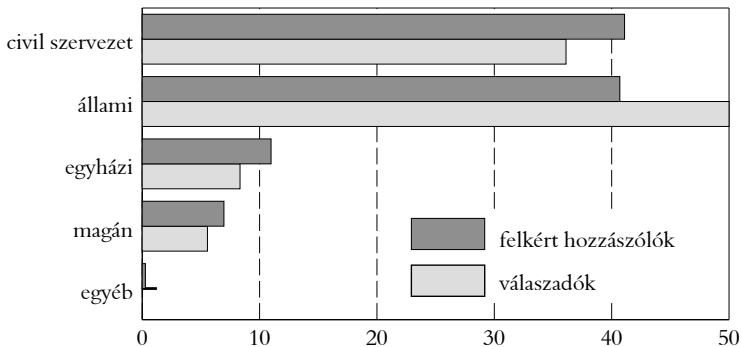
A Javaslat összesen 748 „helyre” lett elküldve, amely tulajdonképpen 691 személyt jelöl. A különbség abból fakad, hogy sok esetben ugyanazon személy több – legtöbbször kettő, de találtunk olyan személyt is, aki három-négy – intézményt is képvisel. A felkért hozzászólók és a válaszadók között jelentős *nemi aránytalanság* mutatkozik, amely a hagyományos szerepek domináns jelenlétét érzékelteti a kárpát-medencei közéleti szerepvállalásban. A nők aránya már a felkért hozzászólók között is jóval alacsonyabb volt a férfiakénál, annak ellenére, hogy az oktatási rendszerben dolgozók (elsősorban pedagógusokra gondolunk) között az arány éppen fordított előjelű. A válaszadók között a férfiak jelenléte még hangsúlyosabb, a beérkezett válaszok csupán 25%-át küldték nők. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy az oktatási rendszerrel való gondolkodást a férfiak sokkal magasabb arányban vállalják fel, mint a benne aktívan dolgozó, annak problémáival mindennapos munkájuk során találkozó nők.

### 3.1.2. A felkért hozzászólók és válaszadók megoszlása „ország” függvényében



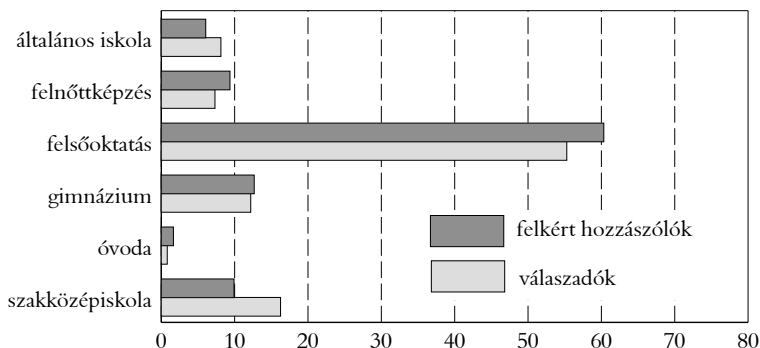
A felkért hozzászólók és a beérkezett válaszadók arányát tekintve láthatjuk, Magyarországról és Szerbia Montenegrből volt a legmagasabb a válaszadási hajlandóság, esetükben 4%-al több válasz érkezett be, mint amennyivel a felkérésben szerepeltek. (mindkét esetben a felkértek köréből 13–13% -os volt az arányuk, a beérkezett válaszok között pedig 17–17%-os arányt tapasztaltunk)

### 3.1.3. A felkért hozzászólók és válaszadók megoszlása az „intézmény típusának” függvényében



A feltett kérdésekre válaszolók fele állami intézményt képviselt, ezek többsége oktatási intézmény (iskola, egyetem stb.), de kiemelkedően magas a civil szervezetek aránya is 35%, melyet az egyházi szereplők követnek közel 10%-kal. A civil szervezetek között található a pedagógus szervezeteket is, összesen 12 szervezet válaszolt a feltett kérdésekre. A válaszadók között a kutatással, vagy kutatással is foglalkozó intézmények képviselőinek aránya 6,7%, a politikai szférához vagy közigazgatóshoz köthető válaszadók aránya pedig 11%.

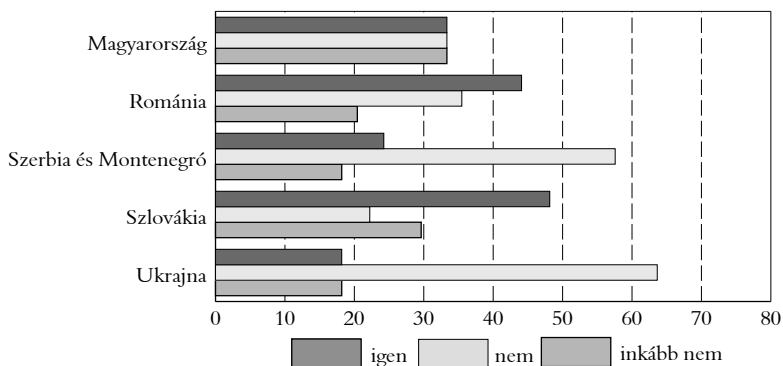
### 3.1.4. Az oktatási intézményeket képviselő felkért hozzászólók és válaszadók megoszlása az „intézmény szintjének” függvényében



A felkért hozzászólók és a válaszadók között domináns a felsőoktatás képviselőinek jelenléte. Amennyiben közoktatás, felsőoktatás és felnőttképzés kategóriáira osszuk a beérkezett válaszokat, úgy az arány 38–55–7% lesz.

### 3.2. A válaszadók véleményének megoszlása 3 kérdésről

#### 3.2.1. Helytálló-e még a „szülőföldön maradás” nemzetstratégiai célja?



A válaszadók megoszlának e feltett kérdés tekintetében: *nagyjából azonos arányban vannak azok, akik szerint a „szülőföldön maradás” doktrínája önmagában még helytálló, illetve azok, akik ezt elutasítva az „élhetőbb szülőföld” kifejezést választották (36 és 37 százalék).* Az elutasítók és a bizonytalanok (akik bár helytállónak tartják az otthonmaradást, de csak bizonyos gazdasági feltételek megteremtésével fogadják el, ez pedig inkább az élhetőbb szülőföldet jelenti) magas aránya azt jelzi, hogy az elmúlt 15 évben lezajlott társadalmi-gazdasági változások, (Magyarország és Szlovákia Európai Unió csatlakozása, valamint Románia várt tagsága) hatására az otthonmaradás doktrínáját a válaszadók jelentős része már kiüresedettnek érzi, helyette inkább a gazdasági feltételek regionális megteremtését látják szükségszerűnek a migráció és asszimiláció ellenszereként.

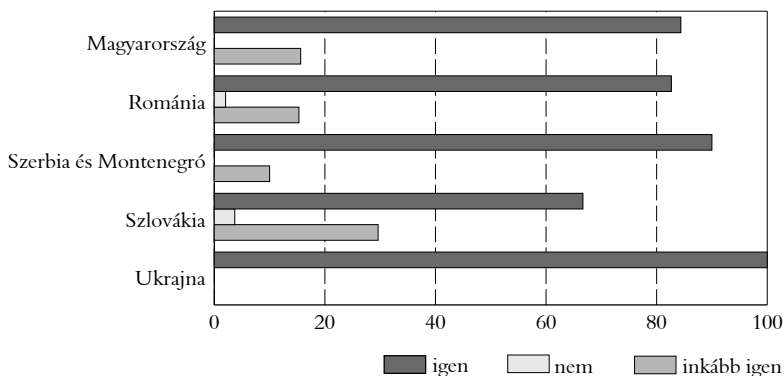
Regionális bontásban elemezve a kérdést még szembeötlőbb, hogy az otthonmaradás kérdése milyen szoros összefüggésben áll a gazdasági tényezőkkel. A Kárpátaljáról és Vajdaságból érkezett válaszok utasítják el legnagyobb mértékben 64–58% -ban a szülőföldön maradást és választják helyette az „élhetőbb szülőföldet”. Csupán 18–24%-uk érzi még mindig helytállónak a nemzetstratégiai célt önmagában.

Velük ellentétben, a jobb gazdasági helyzetben lévő országokból – Szlovákia és Románia – beérkezett válaszok 48–55 %-ka szerint még mindig helytálló a gondolat, nem kell helyette más doktrínát bevezetni.

A válaszok regionális megoszlása mindenképpen azt jelzi, hogy határon túli területeken élő válaszadók számára az *otthonmaradás akkor válik újra valóságos céllá, ha megteremtődnek a megélhetéshez szükséges gazdasági feltételek.*

### 3.2.2. Szükséges-e a magyarországi, határon túlra irányuló oktatástámogatáson változtatni?

A válaszadók véleményét a támogatási rendszer változásának szükségességéről meggyőzően támasztja alá az a tény, hogy csupán 3 válaszadó jelezte, hogy elégedett a jelenlegi rendszerrel és nem szeretne annak egyetlen szegmensében sem változásokat.



Regionális bontásban vizsgálva a feltett kérdésre érdemben válaszolókat, a fenti grafikonban látható, hogy Felvidéken a legmagasabb az „inkább igen-inkább nem” állásponton elhelyezkedők aránya, legalacsonyabb pedig – gyakorlatilag nulla – Kárpátalja esetében.

Az egyértelműen látszik, hogy minden régióban, és a magyarországi válaszadók körében is nagyon magas a változtatás iránti igény.

### 3.2.3. *Helyesnek tartja-e a Magyariskola Programban jelzett oktatásfejlesztési irányt (3+1)?*

A feltett kérdésre összesen 165-en válaszoltak, regionális szinten nem tapasztalható szignifikáns eltérés a válaszokban. Összességében tekintve a *válaszadók 89–90 százaléka helyesnek tartja a Javaslatban megfogalmazott oktatásfejlesztési irányt, származási országtól, nemtől, intézménytől függetlenül nagyjából azonos mértékben.*

## 4. VÉLEMÉNYEK RENDSZEREZÉSE

### 4.1. Válaszok társadalmi, regionális beágyazottsága

A beérkezett véleményekből a tudás (jelen esetben: az oktatási támogatásokra vonatkozó tudás) társadalmi, regionális beágyazottságát meszszemenően kitapinthatjuk: *érvelésük során a válaszadók elsősorban saját szűkebb régiójuk példáival élnek, a támogatási javaslatok pedig a saját szakterületüket érintik.* A vélemények gyakran csak lobbizásnak, azaz a saját régió/szakterület érdekében kifejtett érdekérvényesítésnek tekinthetők: a felsőoktatási intézmények képviselői a felsőoktatás mellett voksolnak, a civil szervezetek a civil szervezetek megerősítését tartják üdvözítőnek, a politikai szféra képviselői a politikum felelősségét hangsúlyozzák, a felnőttképző intézmények elsősorban a felnőttképzés fontosságát emelik ki, a határmenti régiókból, településekből származó vélemények a határ menti együttműködésben bíznak. Hasonlóképpen a vajdasági hozzászólók a vajdaságiak, az erdélyi az erdélyiek sajátosságait, a kárpátaljai a kárpátaljai, a felvidéki a felvidéki problémákat feszegeti, az egyházi kötődésűek az egyházak fontosságát emlegetik.

Természetesen néha találunk kivételeket is, főleg a magyarországi szakértői hozzászólások esetében tapasztalhatunk némi kárpát-medencei kitekintést. Ám tegyük azt is hozzá, az ilyen vélekedés meglehetősen kevés. A vélemények társadalmi beágyazottságát értelmezhetjük természetes jelenségeként is, hiszen mi sem egyértelműbb, mint a saját világ nyilvánvaló és látens oldalainak közeli ismerőiként ehhez a tapasztalatanyaghoz nyúlni. A regionális beágyazottságot azonban hiányként is értékelhetjük, nevezetesen a határon túli magyarok oktatására vonatkozó közös tudásának és szolidaritásának kvázi hiányaként. A különböző régiók képviselői valamilyen mértékben ugyan tudnak egymás oktatással

kapcsolatos dolgairól, ám ez vagy nem artikulálódik, vagy ha igen, akkor leginkább csak valamiféle magyarországi támogatáspolitikai szűrőn, illetve kölcsönös „irigységi láncon” keresztül érvényesül: az erdélyiek rendszerint demográfiai érveket sorakoztatnak fel amellet, hogy részarányukhoz képest legyenek támogatva, a vajdaságiak érvelésében előjön, hogy nekik még nincs önálló egyetemük, szemben a többi régióval, a kárpátaljaiaknál a beregszászi főiskolának az erdélyi Sapientia-EMTE mintára, külön költségvetési sorként történő támogatása a cél.

Míg az egyes régiók között (gyakran nem-ismereten alapuló) partnerség vagy látens konfliktus érzékelhető, addig a *Magyarország és az egyes régiók közötti kapcsolatok inkább hierarchikus berendezkedésűek, és gyakran konfliktusokkal is terheltek*. E viszonyrendszer valójában fordítottan hierarchikus: itt Magyarország az, aki mindig köteles adni, a határon túli pedig az, akinek nem kötelező mindig elszámolni. A határon túli magyarok támogatásának mintha létezne egy ki nem beszélt „pornográfija is”: a határon túli magyarok (intézményi képviselői) arra törekednek, hogy minél nagyobb támogatásokat (pénzeket) szerezzenek meg az anya(g)országtól,<sup>4</sup> de cserében csak annyit tudnak felajánlani: „szép (magyar) vagyok”, „a tied vagyok”, „érted élek”. E kontextusban az elszámoltathatóság, tervezhetőség meglehetősen háttérbe szorul vagy teljesen elmarad. Mindezt tetézte a 2004. decemberi népszavazás (és a Javaslatban való megemlítése), amelynek következtében az érzelmi politizálás és érdekérvényesítés még inkább továbbélt. Ugyanakkor azt is kell a válaszok alapján látnunk, hogy a Magyarországról jövő támogatások értékelése során egyre több olyan vélemény hangzik el, miszerint ezeket a támogatásokat és felhasználásukat hatékonyabban kellene követni.

#### 4.2. Beszédmodok – 1

Említettük már, hogy az oktatási támogatások során a politikai és szakmai érdekek gyakran ütköznek, és ennek megfelelően a beérkezett válaszok is különböző beszédmodokat hoznak létre.

Korábbi kutatási tapasztalataink és jelen vélemények elemzése során is láthatjuk, hogy az *oktatástámogatás nem tud kisebbségi környezetben puszt-*

<sup>4</sup> A kifejezés utalás arra, hogy a magyarországi oktatási támogatások jelentős része infrastrukturális (anyagszerű) beruházás.

tán szakmai kérdéssé válni. Jól példázza ezt az is, hogy a Javaslat kapcsán megfogalmazott felvetések is szakmai és politikai vetületeket egyaránt tartalmaznak. Az oktatási támogatások a politika és a szakma mentén szerveződnek, és mivel a politikához közelebb álló szereplők erősebb érdekérvényesítési potenciállal rendelkeznek, mint a szakmai szereplők, a támogatások is gyakran politikai mezt ölthetnek. Ez jelen vizsgálatunkban látszik abból is, hogy *a beérkezett vélemények között kisebb arányban találunk pl. hús-vér pedagógusokat, mint politikai pártokhoz vagy kisebbségi érdekképviselőhöz kapcsolódó szereplőket.*

Több gyakorló pedagógus (amúgy viszonylag rövid válaszában) értetlenül áll az oktatási kérdések nemzetpolitikai, nemzetstratégiai összefüggésekben való tárgyalásával szemben, és – érthető okokból – elsősorban olyan szakmai kérdéseket feszeget, mint például a pedagógiai továbbképzések vagy a módszertani megújulás lehetőségei, a felnőttképzés fontossága stb. E szembeállítás ugyanakkor fordítva is érvényes, hiszen az érdekérvényesítéshez közeli szereplők pedagógiai kérdéseket ritkán vagy egyáltalán nem említenek, legfeljebb az oktatás minőségét vagy színvonalát hangsúlyozzák különböző összefüggésekben.

Ahhoz, hogy az oktatási támogatásokkal kapcsolatos érveléseket feltárjuk, úgy gondoljuk, lényeges különbséget tennünk különböző beszédmódok között. Jelen esetben a felosztás kritériumát magának a kisebbségi közösségnek és oktatásának (a megválaszolt szövegben beazonosítható) célja adja. Ez alapján négy beszédmódot azonosíthatunk be:

- Az egyik sarkalatos beszédmódot *nemzetmentőnek* nevezhetjük, amelynek lényege, hogy a szöveg a kisebbségi lét fenyegetettségére épül, ezen belül az oktatás és támogatása úgy jelenik meg, mint e mentési akciónak egyik eszköze. Ebben a logikában ez a mentés elsősorban a kisebbségi politizálás része, ezért nem kell meglepődni azon, hogy az oktatási támogatások során a politikának meghatározó szerepet tulajdonítanak.
- Egy másik beszédmód az ún. *projektnyelv*: ebben az esetben a kisebbségi oktatás úgy jelenik meg, mint egy megoldandó kérdés, amelyre stratégiát kell alkotni, majd ehhez eszközöket kell rendelni, az eredményeket pedig követni, mérni kell.
- Egy harmadik beszédmódot a *szakmabeliség nyelve* képvisel: itt a szakmát mintegy belülről ismerő szereplő érveléseire, véleményeire kell gondolnunk. A gyakorló pedagógus, egy egyetemi tanár vagy egy felnőttképző intézmény vezetője belülről ismeri

szakterületének oktatással, képzéssel kapcsolatos folyamatait, ezért meglátásait egyrészt áthatja ez a belterjesség, ám másrészt olyan valós, aktuális kérdésekre hívja fel a figyelmet, amelyek komoly visszajelzések lehetnek az oktatási támogatások döntéshozói számára.

- Negyedik nyelvezetként a *szakértői beszédmódot* különíthetjük el. A szakértő valamelyik tudományág nevében az oktatási folyamatot, illetve a támogatásokat mintegy kívülről szemléli, és érvelésében gyakoriak a regionális és történeti összehasonlítások.

Egy véleményen belül többféle beszédmód is élhet egyszerre, ám úgy gondoljuk valamelyiknek dominánsnak kell lennie. Noha a különböző beszédmódok mindegyik régióban és oktatási szinten jelen vannak, kellő általánosítással szemlélve annyi mindenképpen kijelenthető, hogy a szakértői beszédmód jobbra magyarországiak esetében érhető tetten, az elterjedtebb szakmabeliség a felvidékiek és a pedagógusok körében, a nemzetmentő nyelv (noha mindenhol jelen van) markánsabban jelenik meg Kárpátalján és az egyházi szereplőknél, mint a többi régióban és szervezetnél. A projekt nyelv leginkább az anyaországiak és a felnőttképzésben érdekelt intézmények esetében azonosítható be.

#### 4.3. Beszédmódok – 2

A válaszokból kibontakozó beszédmódokat a válaszadás célja szempontjából is megkülönböztethetjük. A megkeresett személyek, szereplők zöme természetesen valamilyen módon érdekelt a határon túli magyar oktatás ügyében (hiszen feltételezhetően így került az Apáczai Közalapítvány látókörébe is), de a tényleges válaszadók zömének a megkeresés két másik szempontból is fontossá vált.

- Egyrészt vélt vagy valós, korábbi vagy nagyon aktuális sérelmet közölhetett, amelynek során a válaszadás a *panaszfal funkciót* töltötte be;
- Másrészt a válaszadás ürügyül szolgált valamilyen saját ügy vagy ötlet megfogalmazására, az ennek az érdekében kifejtett *lobbitévékenységre*.

E szerint a Javaslatra adott válaszokat a panasz és a lobbizás közötti ingadozásokként is felfoghatjuk. Noha egyik dimenzió létjogosultsága sem kérdőjelezhető meg, ez a két véglet mindenképpen jelzi, mennyire nehéz



objektív képet kapni az oktatási támogatások megítéléséről. Mint korábban is említettük a válaszadók elsősorban saját közvetlen tapasztalataira építenek, majd a válaszadás képzelt szándéka alapján átfordulnak vagy valamilyen sérelem felemlítésébe vagy egyéni, intézményi projektjeik mellett érvelnek, gyakran teljesen megfeledkezve a feltett kérdésekről.

#### 4.4. Válaszadói stratégiák

Külön elemzés tárgya lehetne a válaszadói stratégiák leírása. Ezek közül mindenképpen meg kell említenünk a válaszadók bemutatkozásának kérdését: a levelek elején gyakran olvashatunk valamilyen bevezetőt a szerző személyére vonatkozóan. Ezek a szövegindítások vagy kompetencia alapúak, azaz azt hivatottak igazolni, hogy a válaszadó mennyire (belterjesen) ért vagy éppenséggel nem ért az oktatási kérdésekhez,<sup>5</sup> vagy moralizáló jellegűek, azaz a válaszadó mintegy elhelyezi magát a nemzeti elköteleződés színterén, vagy a magyar-magyar kapcsolatok síkján. A teljesség igénye nélkül továbbá meg kell említeni azokat a válaszadókat is, akik egyszerűen közlik, hogy nem érnek rá válaszolni, azonban nagyon fontos kezdeményezésnek tartják a Javaslatot – és jó munkát kívánnak!

A levélírók közül érdemes külön megemlíteni az intézményi válaszadókat is, azaz azokat a válaszokat, amelyeket egy intézményhez tartozó személyek küldenek. Itt három változatot tudunk beazonosítani: egyrészt léteznek a „*kollektív*” válaszadók, akik közösen, előzetes tanácskozás után megfogalmazzák álláspontjukat, másrészt léteznek a „*látszatindividualista*” intézményi válaszadók, akik úgy tesznek mintha előzetesen nem egyeztettek volna,<sup>6</sup> harmadrészt pedig léteznek az *individualista* intézményi válaszadók, akik saját markáns véleményüket intézményi köntösbe álcázzák.

<sup>5</sup> Az oktatás azonban – szokták mondani – olyan, mint a foci: ehhez mindenki ért. Ezért nehéz eldönteni ki ért vagy nem ért az oktatáshoz, és ezért is hat furának, hogy például a Szülőföld Alap oktatási testületének egyik meghatározó alakja azzal kezdi véleményét, hogy ő „nem oktatási szakértő”.

<sup>6</sup> E látszatindividualizmusra tipikus példa a hivatalnokszerű válaszadás. A Külügyminisztériumból érkezett vélemények közül kettő meglehetősen hasonlít egymásra. Valószínű az egyik elkészült választ átküldték a másik kollégának, aki diákos módon helyenként átrva, ám helyenként az eredeti mondatrészeket megőrizve kissé „átfofozta” a kapott szöveget, majd azt küldte el saját véleményként.

#### 4.5. Problémamátrixok a feltett kérdések kapcsán

A válaszadói intenciók és a használt nyelvezetek számbavétele után térjünk rá a feltett kérdésekre adott válaszok tartalmi kifejtésére. A korábbiakban felvillantottak valójában arra szolgáltak, hogy jelezzük, a határon túli oktatási kérdésekről milyen megközelítések vannak forgalomba, illetve azt is, milyen sikamlós ez a terep, ha valamit egyértelműen akarunk állítani. Láttuk azt is, az oktatási támogatásokról szóló vélemények, egyszerűs mind a beérkezett válaszok társadalmilag és regionálisan is beágyazottak, ezért a továbbiakban a feltett kérdéseket, valamint a szakmai problémákat e szempontok szerint is fogjuk tárgyalni.

Elemzésünknek ennek a szakaszában úgy tekintünk a felkérő levélben szereplő kérdésekre és az azokban rejlő kulcskifejezésekre, mint hívószavakra. Az alábbi ismertetés egyfajta problémafeltárás részének tekinthető, ezért a gyakori és az egyedülálló, egyszerű vélemények egyaránt lényegesek voltak.

##### 4.5.1. Vélemények a szülőföldön maradásról (1. kérdés)

Mindegyik régió esetében a *szülőföldön maradás problémaköre a migráció ellentettjeként jelenik meg*. A szülőföldön maradni ezek szerint annyit tesz, mint otthonmaradni, „helybenmaradni”, „helytállni”. E folyamat ellenébe mutathat azonban az egyének döntése, amit sok esetben gazdasági racionalitás vezérel (munkanélküliségtől, kilátástalanságtól való félelem), ám sokan elismerik, kényszeríteni senkit sem lehet/szabad az otthonmaradásra. Felvidék és Erdély vonatkozásában a szülőföldön maradás összefüggésbe hozható egyfajta belső regionalizmussal: a szülőföldön maradás más és más kihívást jelent a tömbben és a szórványban élőknek. Állítások szerint „könnyebb” a tömbben otthonmaradni, mint a szórványban magyarként boldogulni. Erdélyben továbbá elhangzik az is, hogy az otthonmaradás feltételeinek megteremtése gördülékenyebb nagyvárosi kontextusban, mint falvakban.

A *szülőföldön maradás „kezelésének”* kérdésében mondhatni mindegyik régió képviselője elismerte, hogy az oktatással, anyanyelvű iskolákkal lehet mérsékelni ezt a folyamatot, ám míg Kárpátalján az anyanyelvű oktatás kvázi öncélként jelent meg, a többi régióban többen hangsúlyozták az oktatás és a munkaerőpiac összehangolását.

Fontos megjegyezni azt is, hogy a szülőföldön maradás legideologikusabban és legátropolitizáltabban, azaz mintegy „nemzeti kényszerként”

Erdélyben és Kárpátalján tematizálódik. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy e két régióban nagyobb intenzitású a képzelt közösség szimbolikus megvetése az „elmenőkkel” kapcsolatosan, mint a másik két országban. Felvidéken az elmenők jobbára „visszahívható” személyeknek minősülnek, akiknek „erkölcsi kötelességük” lenne hazamenni, Vajdaságban pedig – noha érzékelik a demográfiai veszteségeket és az ebből származó egyéb közösségi hátrányokat – mégis sokkal nagyobb toleranciával viseltetnek a kivándorlókkal kapcsolatosan. Gyakran elhangzó vélemény az is, hogy már önmagában akár az is előny (nemzeti nyereség) lehet, hogy ha valaki Magyarországra megy, és nem távolabbi nyugat-európai országba.

Érdekes megjegyezni, hogy az Európai Unió vélt vagy valós kihatásai meglehetősen kis mértékben tematizálódnak e témakörben. Felvidék esetében egyfajta negligálás tapasztalható, az EU mintha nem is létezne, vagy nem játszana közre a szülőföldön maradás kapcsán. Erdélyben némi optimizmussal tekintenek az EU-s csatlakozásra, ám ugyanakkor sokan vannak azok is, akik úgy gondolják az EU felgyorsítja majd a kivándorlási folyamatokat.

A regionális összehasonlításból az is kitűnik, hogy míg mondhatni konszenzusos alapon a szülőföldön maradás majdnem mindenhol nemzeti, nemzetstratégiai kérdés, addig Vajdaságban többek között ez nyelvi-adminisztrációs kérdésként van tálalva. A vajdasági válaszolók jelentős része úgy gondolja, az otthonmaradásnak akkor lenne nagyobb esélye, ha olyan közigazgatási autonómia valósulna meg, amely hivatalos intézményeiben a magyar nyelv használata is természetes jelenség lenne. Amíg ez nem valósul meg – állítják – az elvándorlás folyamatos lesz.

A magyarországi válaszadók hangsúlyozták a leginkább, hogy a szülőföldön maradás túl az oktatási, migrációs vetületeken komoly gazdasági kérdés, amelyre kihatással van az Európai Unió csatlakozás is, és éppen ezért érdemes lenne közös európai gazdasági térségben elgondolni a szülőföldön boldogulást. Éppen ezért e problémakör nem csak gazdasági, hanem politikai kérdéssé is válik. Az oktatási támogatásokat, az anyanyelvű oktatás fontosságát tehát ezekhez a dimenziókhoz kell igazítani. Az is megjegyzendő egyébként, hogy a szülőföldön maradás kérdését részben elavultnak, kiüresedettnek tekintve az anyaországiak szolgálták a legtöbb alternatív kifejezést, és értelmesterűen koncepciót is, mint például: „szülőföldön boldogulás”, „magyarként való boldogulás”, „örökség”.

#### 4.5.2. Vélemények a támogatási rendszerről (2. kérdés)

A Javaslásban feltett második, az oktatástámogatásra vonatkozó kérdés szütle talán a legtöbb, leghosszabb válaszokat, és talán itt érhető tetten a legnagyobb mértékű konszenzus is: *a megkérdezettek nagy többsége egyetértett azzal, hogy változtatni kell a jelenlegi rendszeren.*

Előljáróban annyit azonban le kell szögeznünk, hogy véleményünk szerint a határon túli magyarok oktatási támogatása nem csak Magyarország feladata, pontosabban a többségi államok elsőrendű kötelessége. Ezért nem lehet minden határon túli oktatással kapcsolatos hiányosságot a magyar támogatáspolitikán számon kérni. A magyarországi támogatáspolitikán elsősorban a támogatások mértékét, elosztásának módját és a támogatások szakmai, illetve pénzügyi hasznosulását lehet csak számon kérni.

Az oktatási támogatások a határon túli magyaroknak nyújtott támogatások részét képezik, és mint ilyenek, állandóan ki vannak téve a magyarországi és határon túli politika beleszólási kényszerének. Másfél évtized alatt azonban, mintha a szakmai érdekérvényesítés nagyobb eltér-  
keltséggel szeretne intézményesülni.

Általánosságban tekintve a támogatási rendszer szintjén kikapintható egy *sajátos ellentmondás*: a szakma felől nézve az oktatás minőségének, működésének, működtetésének és hatékonyságának kellene előtérbe kerülnie, a politika felől azonban a magyar identitás, a nemzettudat operacionalizálásának mentén szerveződő támogatási elvek és projektek kerülnek előtérbe. A kisebbségi oktatás természetesen szoros összefüggésben van a nemzeti identitás megőrzésével (a szórványban és interetnikus régiókban különösképpen), ám a támogatáspolitikában mintha az a logika érvényesülne, hogy a kisebbségi magyar oktatási intézményrendszer külső támogatása automatikusan együtt járna a kisebbségi oktatás hatékonyságával és minőségével. A támogatások elsősorban intézményi kereteket, illetve ezek megszilárdítását vagy kialakítását tudják megcélolni, ám az a fontos kérdés, hogy mindebből, hogyan lesz szabályozott oktatási folyamat vagy pedagógiai probléma (netán siker), nagyon ritkán feszegetett kérdés. Mindez érthetőbbé válik, ha arra gondolunk, hogy az elmúlt másfél évtizedben például a kisebbségi oktatási, pedagógiai kérdések kutatására elenyésző mértékű összegeket fordítottak, vagy például osztálytermi megfigyelésre feltételezhetően sosem adtak (ám lehet, sosem igényeltek) pénzt.

A támogatási rendszer jelenlegi helyzetére vonatkozóan sok tekintetben visszaköszön a Javaslattal mellékletében közölt A határon túlról írá-

nyuló oktatási támogatás magyarországi elosztórendszerének kritikája c. írásban foglaltak kiemelt pontjai. A válaszadók szerint is ez a rendszer valójában nem is rendszer, hanem rögtönzések, *ad hoc* jellegű ötletek alapján megvalósított támogatások, amelyek során a politikának, a határon túli és a magyarországi politikai eliteknek nagy a befolyása, ezért a szakmai szempontok meglehetősen háttérbe szorulnak. A rendszer (ha egyáltalán annak nevezhető) nem kellőképpen tervezett, nem egységes, nem kiszámítható, esetleges, helyenként pedig túlszabályozott, a támogatások felaprózódtak, az egyes programok között nincsen meg a kellő összhang, gyakran a támogatások között sincs folytonosság, nincsenek kellőképpen figyelembe véve a helyi sajátosságok és források sem, a kiírások nem követelnek önrészt, az elszámoltatás sem kellőképpen szigorú stb. Mindezekből az is következik, hogy a támogatási rendszer olyan pályázati kultúrát éltet, amelyben nem működnek a szakmai egyeztetések. Mindegyik régióban megfogalmazódott az is, hogy a támogatások egyfajta klientarizmust hoznak létre, azaz kialakult azok köre, akik rendszeresen nyernek támogatást.

A rendszerkritikákat regionálisan vizsgálva felvillanthatunk néhány konfliktusra utaló véleményt is. Felvidéken a támogatások céljáról egyrészt a közoktatás és felsőoktatás közötti ellentéteket kell látnunk,<sup>7</sup> a felsőoktatás szintjén pedig azt, hogy sokan sérelmezik, hogy az állami felsőoktatási intézmény sok pénzt kapott infrastruktúrájának bővítésére. Mindkét esetben valójában az új, szlovák állami, magyar nyelvű intézménynek, a Selye János Egyetemnek juttatott támogatásokról van szó. Érdekes azonban, hogy a javaslatoknál azonban nem körvonalazódik intenzíven a közoktatási rendszerhez kapcsolódó projektek támogatása, hanem szintén a felsőoktatáshoz közeli tudományos műhelyek támogatása, valamint a friss diplomások ösztöndíjszerű támogatása jelenik meg.

Erdélyben a közoktatás és felsőoktatás közötti támogatások aránya szintén visszaköszön, és a felsőoktatás esetében pedig az állami és magán-szféra közötti különbségek hangzanak el. Itt is látni kell, hogy e két konfliktusforrást valójában a Sapiientia-EMTE-nek juttatott támogatások (mértéke) váltotta ki. Valójában a Babes-Bolyai és Sapiientia közötti konkurenciáról van szó: előbbi sérelmezi, hogy noha magyarul oktatnak, az

<sup>7</sup> A felsőoktatásnak jutott nagyobb támogatás kérdése több helyen is említésre került (más régiókban is), valószínű azért, mert a Javaslatban is van egy erre utaló mondat: a támogatások 80 százaléka a felsőoktatási intézmények támogatására irányul.

utóbbihoz képest arányaiban kevesebb támogatást kapnak, pedig az állami intézmény – véleményük szerint – minőségibb oktatást nyújt.<sup>8</sup>

Erdélyben még legalább három szinten találhatunk érdekellentéteket.

- Ezek közül az egyik a tömb és szórvány között ellentét: noha sokan azt állítják, hogy a szórványok támogatására igenis oda kell figyelni, ezzel párhuzamosan él az vélemény is, hogy a szórvány támogatása nem mehet a tömbben élők rovására, tömb nélkül ugyanis a szórvány sem rövid, sem hosszú távon nem létezhet.
- A másik markánsan megmutatkozó ellentét az oktatási támogatások döntéshozatali módjára vonatkozik, nevezetesen arra, hogy egyre nagyobb a helyi szakmai lobbis, amely azt követeli, hogy nagyobb mértékben vegyen részt az elosztásokban.
- A harmadik ellentét a támogatandó intézmények körül bontakozik ki: arról van szó ugyanis, hogy érdemes-e új intézményeket támogatni vagy sem. Mint korábban említettük, a válaszok regionális és társadalmi beágyazottsággal bírnak, így a korábban létrejött intézmények képviselői amellet érvelnek, hogy új intézményeket sem létrehozni, sem támogatni nem szabad. A már létező intézmények esetében továbbá felmerül az is, hogy a működési költségeket „normativizálni” kellene, azaz azt mintegy alanyi jogon kellene nekik odaítélni.

Az Erdélyben megfogalmazódó javaslatok közül még további kettőt kiemelnénk: a munkaerőpiaci beilleszkedést elősegítő projekteket, valamint a többségi nyelv elsajátítására vonatkozó elképzeléseket. Az előbbi teljesen érthető, hiszen az oktatásnak munkaerőpiaci kimenete is kell, hogy legyen, a második azonban – noha teljesen jogos – valójában ütközik azzal az elvvel, hogy magyarországi támogatások nem vehetnek át más állami feladatokat. Ez a mozzanat azonban elvezet a helyi támogatások szerepére is.

A kárpátaljai vélemények sok ponton találkoznak a többi országból érkezett kritikákkal, de természetesen itt is találunk sajátosságokat. A legélesebb kritika az, Kárpátalján „egymást átfedő hálózatok” jöttek létre, és ezek mindegyike igényt tart a támogatásokra. A konkrétumok

<sup>8</sup> Elemzésünkben nem kívánunk „igazságot” tenni, azaz nem vizsgáljuk az állítások igaz vagy hamis voltát. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy a vádak a kívülálló számára könnyen megkérdőjeleződhetnek, hiszen egyrészt egyik szereplő sem fogalmazta meg, mit ért „minőség” alatt, másrészt pedig az EMTE-n nagyon sok olyan oktató van, aki a Babes-Bolyairól jött át, illetve jelenleg ott is tanít

szintjén ez valójában a KMKSZ és az UMDSZ közötti konfliktusra utal, nevezetesen arra, hogy az utóbbi egyre több oktatási támogatáshoz jutott, amelynek hasznosulásáról nincsenek megbízható adatok. Ennek következtében sokan úgy látják, a (szórvány) támogatásokkal valójában nem „embermentés”, hanem „pénzmentés” valósul meg. A kisebbségi elitek konfliktusából kifolyólag talán Kárpátalján fogalmazódik meg legelősebben a szakmai projektek (módszertani segédanyagok, tankönyvek stb.) támogatásának igénye. A normatív támogatás kérdése itt is felbukkan, és valójában a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola támogatásának állandósítását jelenti.

A vajdasági rendszerkritikában is tetten érhetjük az előbbieken felillantott mozzanatok, új elemként talán a szakmai párbeszéd hiányát említhetjük meg. Az elosztás módjában itt is ellentét feszül: van, aki az alkuratóriumi rendszert bírálja, mert így csak egy szűkebb, a politikumhoz közelebb álló réteg jut támogatásokhoz, és vannak olyan vélemények is, miszerint éppen a helyi szakmai, civil szervezeteknek kellene nagyobb beleszólást adni. A támogatási javaslatoknál leghatározottabban (Felvidékhez hasonlóan) a fiatal pályakezdők, pedagógusok támogatása, a pedagógus továbbképzések és kutatások jelennek meg. Akárcsak Erdélyben, itt is megfogalmazódik a munkaerőpiaci esélyeket növelő kétnyelvűség támogatása.

Érdekes megfigyelni, hogy a támogatási rendszer kritikájában a magyarországi válaszadók is osztoznak a határon túliakkal, ám a javaslatok szintjén itt tapasztalhatjuk a legpragmatikusabb válaszkeresést. Az anyaországiaknál a kifejezetten oktatási, pedagógiai vetületek viszonylag kevésbé jelennek meg, de mégis egy erős projektszemlélet uralkodik. Eszerint a támogatásokat jó előre meghatározott célokhoz kellene igazítani, a rendszerbe visszacsatolási pontokat kellene beépíteni, az eddigi és majdani támogatásokról is hatásvizsgálatokat kellene készíteni (pl. ingatlantérkép). Mindezen folyamatokban az Oktatási Minisztériumnak, valamint az oktatás kutatásának nagyobb szerepe kellene legyen.

#### *4.5.3. Vélemények Magyarország érdekéről (3. kérdés)*

A felkérés harmadik kérdése arra vonatkozott, mi Magyarország sajátos érdeke, illeszkedjen-e a magyarországi oktatástámogatás a hazai demográfiai és munkaerőpiaci trendekhez? A válaszadók zöme igenlően válaszolt a felvetésre, azaz sokan úgy gondolják, hogy a mai Magyar-

országnak figyelembe kell venni a határon túliakban rejlő potenciált, és ez érvényes a demográfiai és munkaerőpiaci trendek esetében. Ebben a koncepcióban a határon túli magyarok úgy tételeződnek, mint egyfajta „demográfiai pótlék”, amelynek az a rendeltetése, hogy kiegészítse a magyarországi demográfiai „hiányt”.

A megkérdozettek többsége ugyanakkor amellet is érvel, hogy a határon túliakat (főképp a hiányszakmákban) érdemes foglalkoztatni, és a munkavállalást, a vendégmunkát is támogatni kell, hiszen ez által az otthoni családok megélhetése is nagyobb mértékben biztosított. Fontos itt megjegyezni, hogy míg a foglalkoztatás tekintetében konszenzus van az egyes régiók között, az érvelések szintjén egyfajta cezura tapasztalható a magyarországiak és a határon túliak között. Míg előbbieik jobbra teljesen befogadó álláspontra helyezkednek a határon túliakkal szemben, ezen utóbbiak meglehetősen idegenellenességgel úgy érvelnek, hogy Magyarországnak elsősorban őket kellene foglalkoztatnia és nem más („idegen”) nációk tagjait.

Egy másik idevágó véleménycsoport szerint Magyarországnak közös fejlesztésekben kellene gondolkodnia, és a befektetőket kellene támogatnia annak érdekében, hogy a határon túl új munkahelyeket hozzon létre, hiszen ezeken a vidékeken olyan személyeket talál, akik már ismerik a nyelvet is. Ez által csökkenne a határon túliak migrációja is. A migráció kapcsán főképp Erdélyben és Vajdaságban többször elhangzik, hogy Magyarország egyre inkább veszít vonzerejéből, és felértékelődnek más nyugat-európai célországok.

E kérdés kapcsán röviden azt összegezhethetnénk, hogy a válaszadók szerint kárpát-medencei munkaerőpiacban kell gondolkodni, ami kétirányú mozgást feltételez: a határon túliak magyarországi jelenlétét, és a magyar tőke kárpát-medencei hasznosulását. Mindebből az is következik, hogy az oktatási támogatásokat ebben a kontextusban kell végiggondolni, és ilyen megfontolások alapján kell egy új stratégiát is kidolgozni.

#### *4.5.4. Vélemények a szórványoktatásról (4. kérdés)*

A feltett kérdésre adott válaszokat két nagy kérdéskör köré csoportosíthatjuk: egyrészt a szórványközpont létrehozására adott javaslatok kérdését lehet külön kiemelni, melyre a válaszadók 42%-a tett javaslatot, másrészt a szórványkérdésre egyéb vetületeit taglaló válaszokat.



A szórványközpontok létrehozása, vagy azok kiemelt támogatása minden régióban felmerülő gondolat, így a továbbiakban a szórványkérdés kapcsán csak az ezekre vonatkozó véleményeket ismertetjük.

*Erdély* esetében a szórványközpont létrehozására tett javaslatok szerzői többségükben szórványban működő intézmények képviselői, részükről az alábbi főbb vélemények fogalmazódtak meg:

*Létrehozásának oka:* két érvelésmód hangzik el, az egyik az asszimiláció kérdéskörét érintve a szórványközpontot mint az asszimiláció anti-tézisét fogalmazza meg, a másik egy pragmatikus érvelésmód, mely az oktatás szereplőinek oldaláról közelíti meg a kérdést, felhívva a figyelmet arra, hogy a mindennapi ingázás nem csupán fárasztó, de időigényes is, és ezáltal az oktatás hatékonyságát csökkenti. A két érvelésmód egymásnak nem ellentéte, sokszor egymást kiegészítve jelenik meg ugyanazon szerző érvrendszerében.

*Működési elképzelések:* kollégiumi ellátást és étkezést biztosító oktatási intézmény, mely egyben az ingázás kérdését is megoldaná: hétvégén iskolabuszokkal szállítanák haza a kisdíákokat szüleikhez, majd vissza a szórványközpontba. A szerzők javaslatot tesznek a működés fenntartásának magyarországi támogatására is, melynek értelmében a *kollégiumi ellátás és az ingáztatás költségeit* a fenntartó felelősségébe helyezné át. Erre vonatkozóan több javaslat született: alanyi jogú támogatás, pályázati rendszerben szociális alapú ösztöndíjrendszer bevezetése.

Többen hangsúlyozzák az *oktatás minőségének* kérdést is, felvetésükben akkor van értelme elsősorban a szórványközpontok létrehozásának és fenntartásának, amennyiben minőségi oktatást tud nyújtani az ott tanuló diákok számára. A válaszadók az oktatás minősége alatt jó tanári képességekkel rendelkező pedagógusokat értenek, javasolják a *tanárok kiemelt támogatását*, ezzel lehetne odavonzni a „jó” pedagógusokat, mely által biztosítottá válna a diákok minőségi képzése is.

*Létrehozásuk helye:* megoszlanak a vélemények, három elképzelés született:

1. óvoda és általános iskola szórványban működő szórványközpontban, gimnáziumi oktatás a tömbmagyar vidékeken, mivel ott szélesebb képzési kínálat létezik.
2. óvodától gimnáziumig az oktatást szórványközpontban kell megvalósítani, megyénként 2–3 központ létrehozásával.
3. az óvodát és az elemi iskolát helyben kell biztosítani, a gyermek szülőfalujában, az általános iskolát és a gimnáziumot pedig szór-

ványban működő oktatási központokban. Ezen elképzelés érvelei a szülőket és kisgyereket teszik középpontba, véleményük szerint a szülők a kisgyermekeket nem szívesen engednék el számukra távoli, bentlakásos intézménybe.

*Egyházi szerepvállalás a helyi oktatásban:* az egyik javaslat arra vonatkozik, hogy a visszakapott egyházi ingatlanokban lehetne az iskoláztatást megoldani azon helységek esetében, ahol az állam nem engedélyezi magyar tannyelvű osztályok létrehozását és fenntartását az alacsony gyermeklétszám miatt.

Több szerző a dévai példát említette, mint megoldási javaslatot a szórványoktatás problémáinak megoldására.

A *Felvidékről* származó vélemények elsősorban a szórványközpontok létrehozását támogatják, de legtöbbjük nem tett kísérletet a javaslat tartalmi kifejtésére. Romániától eltérően azonban új gondolatként megjelenik a helyi önkormányzat felelősségének kérdése is. Javaslaik az alábbi szempontokra vonatkoznak:

- kollégiumi ellátást biztosító szórványközpont támogatása
- *helyi önkormányzatokat* bevonni a szórványközpontok kialakításába és fenntartásába
- létrehozásuk helyére az erdélyi 1. sz. elképzelés jelenik meg, azaz óvoda és általános iskola szórványban működő szórványközpontban, gimnáziumi oktatás a tömbmagyar vidékeken valósulna meg.

*Vajdaság* esetében az alábbi főbb vélemények fogalmazódtak meg:

*Működési elképzelések:* hasonlóan az erdélyi javaslatához, itt is kollégiumi ellátást és étkezést biztosító oktatási intézményt javasolnak, mely egyben az ingázás kérdését is megoldaná iskolabuszokkal.

A szórványközpontok működéséhez a *főbb szereplőket is érdekelté* kell tenni: egyrészt a tanárok számára utazási vagy lakás támogatást kellene biztosítani; másrészt a szülőket is motiválni kell. A szerzők felhívják a figyelmet a szórványközösségek zárkózottságára és az új dolgoktól való féltelmükre, ezért javasolják stratégia kidolgozását a szülők meggyőzésére, pl. előadások tartása számukra a magyar oktatás népszerűsítése céljából.

*Létrehozásuk helye:* nagyon megoszlanak a vélemények, az alábbi elképzelések születtek

1. szórványközpontok létrehozása a tömb magyarságban

2. szórványközpontok létrehozása a létező magyar tannyelvű középiskolák körében.
3. az elemi helyben legyen elvégezhető minden kisdíák számára, szórványközpont általános iskolától kezdődően a szórványban.
4. három szerző konkrét javaslatokat is tett a vajdasági szórványközpontok létrehozásának helyére vonatkozóan:
  - Bánságban az Al-dunánál Székelykeve; Közép-bánságban Torontálvásárhely vagy Muzslya; Dél-bácskában Temerin, Kelet-bácskában: Gombos vagy Bezda
  - Szabadkán, Zentán, Topolyán, esetleg Nagybecskerek, Újvidék
  - Nagybecskerek, Muzslya

A *kárpátaljai* szórványközpontot támogató javaslatok elsősorban a kérdés fontosságát hangsúlyozzák, ám különösebben nem részletezik azt. Támogatási célként a kollégium és utaztatást jelölik meg, illetve normatív támogatás bevezetését javasolják.

A szórványközpontot támogató *magyarországi* javaslatok nagyon heterogének. A *működési elképzelések* szintjén többen javasolják a határon túli válaszadók által is megfogalmazott gondolatokat, hogy kollégiumi ellátással összekötött iskolaközpontokat hozzanak létre, ahová buszok szállítják majd a gyerekeket. Az új központok létrehozása mellett, feladatként fogalmazódott meg a már meglévő intézmények működésének támogatása. A *létrehozás helyének viszonylatában megjelenik, hogy* az alsó fokú oktatás helyi magyar állami támogatása mellett szórványközpontokat kellene létrehozni, ahol általános iskolás kortól tanulhatnának a diákok.

A magyarországiak esetében markánsan megjelennek egyéb olyan szempontok is, mint: az *egyházi szerepvállalás, a tudatos hálózatépítés és a támogatások alapjául szolgáló „akkreditációs eljárás”* bevezetése a szórványkollégiumok esetében is.

#### *4.5.5. Vélemények a Magyariskola Program egészéről (5. kérdés)*

A válaszadók többsége, mint az a statisztikai elemzésből is kiderült egyetért a Magyariskola Programban megfogalmazott oktatásfejlesztési iránnyal, olyan válaszokkal találkozhatunk, mint: „jól átgondolt, jól hasznosítható program”, „helyesnek tartom a felvázolt irányt” stb., illetve „teljesen egyetértek, fontos hogy a gyakorlatban is alkalmazzák”, „irányadók, de ezeket tovább kell fejleszteni, és hangsúlyt fektetni rá, hogy ne

csak szimbolikus segítségek legyenek, hanem anyagi források és valós támogatási rendszer kialakítása” stb. Ez utóbbiak arra utalnak, hogy a szerzők bár egyetértenek a felvázolt iránnyal, szükségesnek tartják a felvázolt program továbbgondolását és operatív alkalmazását is. A részben egyetértők a kivitelezés miatti aggodalmukat fogalmazták meg, mint pl. „a kivitelezés lényeges”, „hozzárendelt pénz hiányában nem mond semmit”.

A Javaslatnál négy fő nem értett egyet, közülük ketten nem indokolták ellenvetésüket, egy válaszadó politikai elkötelezettsége miatt utasítja el a programot „a múlt kormány jobb volt”, a negyedik pedig a tömb és szórvány eltérő finanszírozását utasítja el gondolati szinten.

### Összegzés helyett

A Magyariskola Programba foglaltak nagyszerűen rezonáltak a válaszadók körében. Elemzésünkben többször említettük, hogy a válaszok sok esetben a közölt Javaslatban foglaltaknak „megfelelően” történtek, azaz olyan tematizációk jöttek elő, amelyek vagy már a kiinduló szövegben is benne voltak, vagy azok továbbgondolására épültek. Ezért azt gondoljuk, jó kezdeményezés volt, hiszen először történt egy meglehetősen heterogén, rengeteg zárvánnyal, helyi sajátossággal rendelkező világban elindítani valamiféle közös gondolkodást. Ezt a közös eszmecserét, illetve ennek lehetőségét sok válaszoló is méltatta.

Ha a Javaslatnak, és az erre beérkezett válaszoknak az volt a célja, hogy a határon túli oktatástámogatásokat új alapokra helyezze, akkor a vélemények összesítése egy nagy és első (de korántsem egyetlen) lépésnek tekinthető. Az eddigi javaslatokat a mellékletünkben szereplő táblázatokban összesítettük, a továbblépéshez pedig az oktatás „beavatkozási területeit” is külön tárgyaltuk.

A támogatási rendszer megreformálása érdekében tett erőfeszítéseket méltatva, végezetül fontosnak tartjuk egy minduntalan felbukkanó problémára felhívni a figyelmet. Általánosságban tekintve a támogatási rendszer szintjén ugyanis kitapintható egy *sajátos ellentmondás*: a szakma felől nézve az oktatás minőségének, működésének, működtetésének és hatékonyságának kellene előtérbe kerülnie, a politika felől azonban a magyar identitás, a nemzettudat operacionalizálásának mentén szerveződő támogatási elvek és projektek kerülnek előtérbe. A kisebbségi okta-

tás természetesen szoros összefüggésben van a nemzeti identitás megőrzésével (a szórványban és interetnikus régiókban különösképpen), ám a támogatáspolitikában mintha az a logika érvényesülne, hogy a kisebbségi magyar oktatási intézményrendszer külső támogatása automatikusan együtt jár majd a kisebbségi oktatás hatékonyságával és minőségével. A támogatások ezért elsősorban intézményi kereteket, illetve ezek megszilárdítását vagy kialakítását tudják megcélozni, ám az a fontos kérdés, hogy mindebből, hogyan lesz szabályozott oktatási folyamat vagy pedagógiai probléma (netán siker), nagyon ritkán feszegetett kérdés. Mindez érthetőbbé válik, ha arra gondolunk, hogy az elmúlt másfél évtizedben például a kisebbségi oktatási, pedagógiai kérdésekre kutatására elenyésző mértékű összegeket fordítottak, vagy például osztálytermi megfigyelésre feltételezhetően sosem adtak (ám lehet, sosem igényeltek) pénzt.

Kérdés, a Javaslat és a beérkezett válaszok, illetve az ezek alapján felszínre kerülő vélemények képesek lesznek-e egy új közös vállalkozásba, nevezetesen a határon túli oktatás támogatásának – éppen a véleményadók jogos felvetései alapján történő – megváltozásába torkolni?

MANDEL KINGA

## Modernizálódó tanfelügyelőségek? Romániai magyar tanfelügyelők és minőségkoncepcióik\*

A romániai centralizált oktatási rendszerben a megyei tanfelügyelőségek a vonatkozó jogszabályokat, az Oktatási Minisztérium határozatait, rendeleteit, döntéseit továbbító, gyakorlatba ültető, illetve azok végrehajtását ellenőrző regionális oktatásirányítási szervek. Ezek nagymértékben hasonlítanak a francia tanfelügyeleti rendszerre, minden megyében egy-egy tanfelügyelőség működik, mely a megye oktatását felügyeli, szervezi, irányítja. Adott tanfelügyelőség élén az Oktatási Miniszter által kinevezett főtanfelügyelő, valamint (egy vagy több, a megye arányaihoz, oktatási rendszeréhez mérten) főtanfelügyelő-helyettesek állnak. A főtanfelügyelők és helyetteseik feladata, szerepköre is törvény által meghatározott.

A főtanfelügyelőket az Oktatási Miniszter nevezi ki, jelölésük azonban rendszerint politikai erőterben zajlik, a politikai pártok közötti alku tárgyának része, személyük így leképezi a regionális politikai erőviszonyokat is. Romániában 42 tanfelügyelőség működik, kutatásunk pillanatában 2 megye tanfelügyelőségének élén magyar nemzeti-

---

\* A tanulmány alapjául szolgáló kutatás (OTKA T 042991) keretében nyolc magyar nemzetiségű tanfelügyelővel, illetve helyettessel készült mélyinterjú. Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani az interjúk készítésében közreműködő Hargita, Kovászna, Maros, Arad, Kolozs, Bihar, Brassó és Szatmár megyék főtanfelügyelőinek és főtanfelügyelő-helyetteseinek. Az interjúkat Márton János, Papp Z. Attila és Fóris F. Rita készítette. Technikai okokból jelen elemzésbe csak 6 interjút használtunk fel.

ségű főtanfelügyelő (Hargita, Kovászna megyékben) és több megyében magyar nemzetiségű főtanfelügyelő-helyettesek (pl. Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyékben) álltak. Az interjúk alátámasztják, hogy a főtanfelügyelői pozíciónak kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai döntéshozatali hierarchiában. A magyar többségű megyékben is folyamatos politikai csatározások zajlanak a főtanfelügyelői székért, nem csak választásokkor, de adott cikluson belül is: *„többszöri alkalommal lejöttek ellenőrzésbe, értékelésbe, nagyon de nagyon szigorú eljárással és tehát konkrét hibákat a munkában semmit nem találtak, ennek ellenére mindig a végső zárószó az volt, hogy igenis ki kell engem cserélni”*.<sup>1</sup> Ezt a kijelentést azonban nagymértékben árnyalja az a tény, hogy az általunk megkérdezett főtanfelügyelők és helyettesei közül többen már meglehetősen hosszú ideje dolgoznak tanfelügyelőként. Egyik interjúalanyunk például hét éve főtanfelügyelő, egy másik pedig kilenc éve főtanfelügyelő-helyettes. Erre mondta az egyik interjúalanyunk, hogy ez meglehetősen *„kivételes eset, mondhatni így, mert általában a politikai akarat érvényesítése eredményeként négyévenként szokták cserélni a személyeket”*<sup>2</sup>

Noha a törvény előírja, hogy a vezető tisztségek betöltése szakmai képességek alapján történik, a valóságban azonban *„sajnos a kompetencia háttérbe szorul akkor, amikor arról van szó, hogy a saját érdekeiket érvényesítik, és olyan személyek kerüljenek az intézmény élére, akik esetleg fejbólintással az ő érdekeiket képviselik”*.<sup>3</sup> A magyar nemzetiségű tanfelügyelők személye mögött minden esetben ott találjuk a romániai magyarok érdekképvisletét felvállaló Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (továbbiakban RMDSZ), valamint a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (továbbiakban RMPSZ) támogatását is. Az RMDSZ támogatására nagyobb szükség van azon megyék esetében, ahol alacsonyabb a magyarok népességén belül a számaránya. Az RMDSZ jóváhagyása a zömében magyarok által lakta megyék esetében is elengedhetetlen: *„ebben a megyében a főtanfelügyelő nem lehet senki, aki az RMDSZ-nek a támogatását nem élvezzi”*.<sup>4</sup> Ezen kívül szükséges a kormánypárti jóváhagyás is: *„a kormánypárt is rá kellett bólintson, ugyanis formailag a prefektus rá kellett írja a papírra, hogy elfogad engem”*.<sup>5</sup> Kérdés természetesen, hogy e támogatások fejében a felek

1 6 számú interjúelemzés, 3 oldal.

2 5 számú interjúelemzés, 3 oldal.

3 6 számú interjúelemzés, 4 oldal.

4 3 interjúelemzés, 4 oldal.

5 3 interjúelemzés, 4 oldal.

milyen elvárásokat támasztanak a főtanfelügyelő irányába: „soha semmi törvény melletti szolgáltatást nem kértek tőlem. Jó, hogy felhívtak, hogy nézz utána ennek a problémának, vagy annak, de ez egyszerűen nem törvényterhelő, hanem kérdés-, problémamegoldás. Kérték, hogy nézzek utána a dolgoknak”.<sup>6</sup>

A magyar nemzetiségű vezető tanfelügyelők többsége tisztviselői, értelmiségi családi háttérrel rendelkezik, és fokozatosan emelkedtek a tanfelügyelői funkcióba. Többen még a pártállami időkben kezdték karrierjüket, falvakba kihelyezve, onnan küzdötték fel magukat előbb egy városi iskolába, majd a tanfelügyelőségre. A beszélgetésekből kiderült, hogy nagymértékben elhivatottak a kisebbségi közösség szolgálata irányában, motiváltak mutatkoztak önmaguk képzése, továbbképzése tekintetében, és nyitottak az új kihívásokkal szemben. Jellemző rájuk a funkció-halmozás, amennyiben a tanfelügyelői pozíció mellett civil szervezetekben, politikai illetve kisebbségi érdek-érvényesítésben is szerepet vállaltak. Kisebbségi elitek esetében, főként a kisszámú közösségek körében a funkcióhalmozás elengedhetetlen, magától értetődő jelenség, azonban keletkezhetnek olyan átfedések is, melyek a szerepek közötti konfliktust eredményezhetnek. Ilyen konfliktus adódhat például a (fő)tanfelügyelői és a megyei tanácsosi, oktatási bizottsági tagság között, de még inkább RMDSZ megyei (al)elnöki funkció és a tanfelügyelői pozíció között, főként azon időszakban, mikor az RMDSZ ellenzéki szerepbe kényszerül.

A főtanfelügyelői kinevezés korábban mondhatni politikai konszenzus révén történt: „gyakorlatilag a pártok megegyeztek, és akkor a jelölt főtanfelügyelő vagy főtanfelügyelő-helyettes fölment Bukarestbe, úgymond »versenyvizsgázni«”.<sup>7</sup> Ebből kitűnik, hogy a vizsga csupán a külső legitimáció szerepét töltötte be. Napjainkban a versenyvizsga nyitottá vált, bárki jelentkezhet, és a megyei prefektus<sup>8</sup> dönt a vizsgaeredmények alapján, hogy kit jelöljön a miniszteri kinevezésre. Bár a módosítás decentralizációs szándékot mutat, azáltal, hogy egy megyei szintű funkcionárius kezébe helyezi a döntési jogot a főtanfelügyelő személyéről, megkérdőjelezi e döntés politikai semlegességét, mivel a prefektus nem más, mint a mindenkori kormány megbízottja.

<sup>6</sup> 3 interjúelemzés, 4 oldal.

<sup>7</sup> 2 számú interjúelemzés, 35 oldal.

<sup>8</sup> A megyeszintű közigazgatási egység kormány által delegált megbízottja.



### *A tanfelügyelőségek funkciója*

A tanfelügyelőség feladata komplex, viszonylag nagy területet fed le, kezdve az oktatás finanszírozásától a humán erőforrás (tanárok, iskolaigazgatók kivezése) kiválasztásáig, továbbképzések szervezéséig, a minőségbiztosítást, szakmai koordinációt és ellenőrzést, a tantervek és tananyag valamint tankönyvek feletti döntéseket is beleértve. A tanfelügyelőség gyűjti össze az iskolák statisztikai adatait, rendszerezi azokat és továbbítja az Oktatási Minisztérium felé. A vezető tanfelügyelők túlzottan tartják a tanfelügyelőségek bürokratikus funkcióit<sup>9</sup> a szakmai kompetenciát igénylő tevékenységekkel szemben, illetve elégedetlenek a tanfelügyelőség oktatáspolitikát befolyásoló hatáskörének mértékével.

A romániai tanfelügyelőségek az angolszász szakirodalmi klasszifikációkban az ún. *intermediate*<sup>10</sup> típusú köztes szervezetek kategóriájába sorolhatók, amennyiben a kormányzat kinyújtott kezeként, a kormányzati döntéseket gyakorlatba ültető szervként működnek. A rendszer merevsége azonban nem teszi lehetővé, hogy a szervezet a központi szervek irányába továbbítsa az alulról jött kezdeményezéseket, igényeket és visszajelzéseket.

A fent leírtakkal ellentétben, a vezető tanfelügyelők e közvetítői szerepkört idealizáltan értelmezik, mint amely magába foglalja a *puffer* típusú szervezet tulajdonságait is: véleményük szerint ez a szervezet mindkét irányba közvetít és konfliktust csökkent. A tanfelügyelőséget „előőrsnak”,<sup>11</sup> „ütközőnek”,<sup>12</sup> „végrehajtónak”,<sup>13</sup> „nagyüzemnek”,<sup>14</sup>

<sup>9</sup> „Nagyon sok üres járás van, az igaz. Nagyon sokszor a sürgős dolgok előre kerülnek a fontos dolgokkal szemben”. 3 interjúelemzés, 6 oldal.

<sup>10</sup> A szakirodalom egyik besorolása *puffer* és *intermediate* típusú közvetítő szervezeteket különböztet meg: *puffer* az a szervezet, amely az oktatási intézmények szándékait, érdekeit közvetíti és képviseli a kormányzat irányába, *intermediate* pedig az a szervezet, amely a kormányzati szándékot képviseli vagy továbbítja az alsóbb szintek felé.

<sup>11</sup> 4 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>12</sup> 2 interjúelemzés, 29 oldal.

<sup>13</sup> 4 interjúelemzés, 11 oldal.

<sup>14</sup> 6 interjúelemzés, 13 oldal.

„rezgéscsillapítónak és magyarázónak”,<sup>15</sup> „tűzkeréknek”,<sup>16</sup> a „mérleg nyelvének”<sup>17</sup> nevezték. Egyetlen interjúalany hangsúlyozza, hogy a tanfelügyelőségek konfliktuscsökkentő szerepe nagymértékben korlátozott, mert képtelen megvédeni egy adott iskolát a minisztérium részéről érkező esetleges támadástól, felelősségre vonástól.<sup>18</sup> A tanfelügyelőség ideáltipikus értelmezése ugyanakkor magába rejtheti a szervezet alulról történő megújulásának lehetőségét.

### *A tanfelügyelőségek átalakuló szerepe*

Ahogy korábban több más közép-európai országban (pl. Magyarország), a tanfelügyelőségek szerepe Romániában is változóban van: az oktatás decentralizációjának előtérbe kerülésével a jogalkotói tervek szerint a tanfelügyelőségek kezéből egyre inkább kikerül az oktatás finanszírozása és a tanárok kiválasztása, maradnak a kizárólagosan szakmai, minőségbiztosító, tanácsadó funkciók. A román oktatási bürokrácia azonban mindeddig sikeresen akadályozta az oktatási reform keretében történő decentralizációs szándékot, ahogyan az egyik egykori miniszter maga is elmondta, e reformok kerékkötői nem annyira a pedagógusok, vagy a miniszter, illetve a miniszteri tanácsadók, vagy az államtitkárok, hanem maga az államapparátus, mely a decentralizációban saját létét látja veszélyeztetve.<sup>19</sup>

Az interjúalanyok többsége a tanfelügyelőségek szükségessége mellett érvelt, igaz, annak reformját, megújulásának szükségességét is hangsúlyozva. Egyetlen interjúalany állította, hogy a tanfelügyelőségek szükségtelenek, elvileg akár megszüntethetők is, igaz, csak amennyiben szerepüket átveszik az önkormányzat vagy különböző szakmai szervezetek.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> 1 interjúelemzés, 27 oldal.

<sup>16</sup> „Ez egy tűzkerék az egész szisztémában, amit sokszor fékez és az igazgatók, vezetők, iskolavezetők annyira megszokták, hogy a tanfelügyelőségtől kapnak bizonyos útmutatásokat, hogy nem mernek lépni”. 6 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>17</sup> „Nem mondom, hogy ez nem működik visszafele is, mert működik, ha nem is úgy, ahogy kellene, de működik visszafele is, tehát eljutnak az információk hozzánk is, a pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közönségnek általában, eljut a szava hozzánk is. Hát megpróbálunk mindenképpen a mérleg nyelve lenni”. 4 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>18</sup> „Mi iskolákat, hogyha úgy vesszük, mint ütköző, védeni nem, tudunk a minisztériummal szemben”. 6 interjúelemzés, 23 oldal.

<sup>19</sup> Parasztpárti egykori miniszterrel, oktatási bizottsági taggal készített interjú, 2003 március.

<sup>20</sup> 1 interjúelemzés, 25 oldal.

A szükségesség indoklására magyarországi ellenpélda is elhangzott, mely szerint Magyarországon a tanfelügyelőségeknek egyik napról a másikra történő megszüntetése információhiányt okozott a rendszerben, melynek utólagos kiküszöbölésére keletkezett a minőségbiztosítási rendszer.<sup>21</sup> A tanfelügyelőségek szerepét a minőségellenőrzésre,<sup>22</sup> szakmai tanácsadásra<sup>23</sup> korlátoznák, felszabadítva azt az adminisztrációs terhektől. A vázolt szerepváltásból mindeddig csak kevés képződött le a rendszerre, mivel érezhetően csak a tanfelügyelőségek ellenőrzési etikája módosult: „90 előtt az inspektorátus<sup>24</sup> - nem is tudom, hogy fogalmazzak – egy ilyen milyen szerepet... egy ilyen meglepetésszerű, lerohanó brigádszellemet jelentett. Most már, azért, tehát 98, 97-től erre fele most már az inspektorátusoknak is kötelességük ezt a módszertant betartani. Mert azt jelenti, hogy ha én inspekcióba megyek, tehát ha én nagyinspekcióba megyek egy intézményhez, akkor azt előre le kell jelentsem, meg kell velük beszéljem, hogy igenis én jönni fogok, és fogadnak-e?”<sup>25</sup> Az idézett részlet azt sugallja, hogy az ellenőrzés időpontjának bejelentésén kívül a folyamat maga és annak belső tartalma nem változott, az inspekciónak továbbra is elszámoltatást jelent, és távol áll a segítő szándékú tanácsadástól.

### *A minőség devalvációja*

Durkheim óta tudjuk, hogy ha egy társadalomban felbomlik a külső fegyelem (márpedig a romániai diktatúra ebben elsőrendűt nyújtott), és azt nem helyettesíti az egyének belső fegyelme, a társadalomban anomáliás jelenségek mutatkoznak. Az egyik ilyen jelenség a tradicionális társadalmi értékek válsága, például az oktatásba vetett hit megrendülése. Nem véletlen tehát, hogy a tanfelügyelők, a pedagógusokhoz hasonlóan, úgy érzékelték, hogy az 1989-es „társadalmi változásokat” követő tizenöt évben romlott a romániai magyar oktatás minősége. Ezt nagyrészt a tévesen értelmezett demokrácia-eszményből eredeztették. A fogyasztói és információs társadalom értékrendjének átmenet nélküli betörése felkészü-

---

<sup>21</sup> 2 interjúelemzés, 10 oldal.

<sup>22</sup> 2 interjúelemzés, 20 oldal, vagy 3 interjúelemzés 20 oldal.

<sup>23</sup> 2 interjúelemzés, 8 oldal.

<sup>24</sup> A tanfelügyelőség közhasználatú elnevezése, mely annak elsődleges funkciójából, az ellenőrzés latin nevéből, az inspekciónak származik (illetve a román „inspectorat” elnevezés) magyarítása.

<sup>25</sup> 2 interjúelemzés, 9 oldal.

letlenül, a kritikai érzék fejletlensége következtében pedig kiszolgáltatott helyzetben találta a diktatúra után önazonosságát kereső társadalmat.

### *Tanfelügyelői minőségdiskurzusok*

Az interjúk elemzéséből egyértelművé vált azon paradoxon, hogy bár a tanfelügyelők mindannyian egy zárt és centralizált oktatási hierarchia kiemelkedő pontjain tevékenykednek, a diskurzusok szintjén azonban a decentralizáció elkötelezett híveinek bizonyultak. Ez a dichotómia azzal is magyarázható, hogy nagy valószínűséggel olyan megintgathatatlan a tanfelügyelőség pozíciója az oktatásirányítási struktúrában, hogy „megengedhetik” maguknak, hogy liberálisan álljanak hozzá a decentralizálás kérdéséhez, legalábbis elméleti szinten. Ez a modernizációs szemlélet nemcsak abban nyilvánult meg, hogy azon két oktatási miniszter (Marga és Miclea) elgondolását méltatták leginkább, akik elszánnak mutatkozni az oktatás decentralizációja tekintetében,<sup>26</sup> hanem abban is, hogy a decentralizációs szál mintegy végigszövi a beszélgetéseket. A pedagógusokhoz hasonlóan e szereplők sem hozzák közvetlen összefüggésbe a minőséget és decentralizációt, viszont azon próbálkozás mögött, hogy a hagyományos fogalmi keretbe (minőség – hatékonyság – színvonal – eredményesség) helyezték el az oktatási kérdéseket, minduntalan előbukkan a decentralizáció motívuma. Ez annak is tulajdonítható, hogy a tanfelügyelők számos kurrens képzésen vettek részt, melyek az oktatás irányításával, finanszírozásával, a minőséggel és értékeléssel, más országok gyakorlatának ismertetésével foglalkoztak, sőt néhányuknak lehetősége volt erről külföldi tanulmányutak keretében személyesen is tapasztalatot szerezni.

A minőségről szóló diskurzusok alapvetően három csoportba sorolhatók, a hagyományos, a decentralizációs és a fogyasztóközpontú megközelítésekbe, annak hangsúlyozása mellett, hogy átfedések vannak az egyes kategóriák között és e diskurzusok keveredve jelentkeztek, akár egy-egy tanfelügyelő esetében is.

<sup>26</sup> Más kérdés, hogy ennek végrehajtásában éppen saját apparátusuk, valamint a politikai történések megakadályozták őket – e kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

A hagyományos értelmezés középpontjában az 1970-es évek oktatásának idealizálása,<sup>27</sup> magas továbbtanulási arány,<sup>28</sup> tantárgyversenyeken,<sup>29</sup> vizsgán elért eredmények,<sup>30</sup> végzetek munkaerőpiacon történő elhelyezkedési aránya (főként szakképzés esetében),<sup>31</sup> valamint a hatékonyság<sup>32</sup> állt. Érzékelték e hagyományos minőségmutatók devalválódását is: „*ma amikor gomba módra elszaporodtak a magánegyetemek Romániában is, egy adott pillanatban már nem is tudás és képesség, hanem csak pénz kérdése az, hogy hány diplomához jutok hozzá, néhány év leforgása alatt, sőt már lehet párhuzamosan is, akkor ez már a minőség értékelés szempontjából már veszített a súlyából*”.<sup>33</sup> Előfordult, hogy szintén tradicionálisnak mondható nemzetiségi-kisebbségi diskurzusba ágyazottan értelmezték a minőség fogalmát, azaz kissé sarkítva, attól minőségi az oktatás, hogy magyar nyelven történik: „*ha az oktatásnak a végeredménye a helytállás, akkor minőségi volt az oktatás*”.<sup>34</sup> E diskurzus, a minőség és magyarság összekapcsolása nemcsak a tanfelügyelők, hanem a romániai magyar politikai elit retorikájának is szerves részét képezi.<sup>35</sup>

A decentralizációt és oktatási autonómiát támogató beszédmód tipikusan kisebbségi diskurzus, mely a helyi közösség beleszólását,<sup>36</sup> az iskolaigazgató, a tanárok és a tananyag közösségi megválasztását<sup>37</sup> helyezi a kö-

<sup>27</sup> „A 70-es években akárki végzett akármit Romániában, kész el volt ismerve, na oda kéne visszajussunk”. 6 interjúelemzés, 19oldal.

<sup>28</sup> 1 interjúelemzés, 32 oldal.

<sup>29</sup> 4 interjúelemzés, 18 oldal.

<sup>30</sup> 6 interjúelemzés, 19 oldal.

<sup>31</sup> „Különböző szakképzési szintek elvégzése után az első két hónapban a munkaerő piacon a végzősöknek ennyi meg ennyi százaléka elhelyezkedik, akkor ez is ez a minőségnek a szakképzési minőségnek egy szempontja”. 5 interjúelemzés, 34 oldal.

<sup>32</sup> „Ugyanúgy mennek ki a rendszerből, mint ahogy bementek a rendszerbe. Mert ez a hatékonyság, hogy mi történik ott benn”

<sup>33</sup> 5 interjúelemzés, 34 oldal.

<sup>34</sup> 1 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>35</sup> Lásd például a 2005. december 17–18-án Kolozsváron tartott felsőoktatási konferencián az RMDSZ elnökének nyitóbeszédét.

<sup>36</sup> „A helyi közösségeknek olyan beleszólást kellene adni, hogy amikor látják, hogy egy pedagógus vagy egy nem pedagógus egy iskolában nem végzi el a feladatát, a helyi közösség nyomására azonnal el lehessen csapni” 1 interjúelemzés, 6 oldal.

<sup>37</sup> „A minőség szerintem akkor fog bekövetkezni az iskolában, amikor az iskolára az autonómiát rájtahagyjuk teljesen, a káderpolitikától a törzsanyag megszerzéséig” 6 interjúelemzés, 19 oldal.

zép pontba, és a fejkvótás rendszer bevezetésében, az iskolák közötti konkurencia erősödésében<sup>38</sup> látja a minőséget megvalósulni.

A *fogyasztóközponitú* szemlélet az individualista diskurzus liberális gyökereihez nyúlik vissza, az egyéni elégedettséget,<sup>39</sup> alkalmazható tudást,<sup>40</sup> alkalmazkodás és váltás képességét,<sup>41</sup> a készségek és képességek fejlesztését,<sup>42</sup> a szakképzelten pedagógusok számának csökkentését,<sup>43</sup> az iskolaigazgató menedzseri dimenzióját támogatta.<sup>44</sup> A határozatlan időre szóló tanári kinevezések megszüntetését, alkalmatlan tanárok elbocsátásának lehetőségét,<sup>45</sup> a diákok lemorzsolódásának megakadályozását,<sup>46</sup> kiscsoportos oktatást<sup>47</sup> szorgalmazta. Mindezek mellett e tanfelügyelők arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola szolgáltató funkciója leginkább csak divatos jelszó, gyakorlati realitások nélkül.

A fentiekkel összhangban a minőségi oktatás kerékkötőiként, a magyar szakemberek bukaresti minisztériumi és szakértői bizottságokban történő jelenlétének hiányát,<sup>48</sup> az értékek devalválódását („bezzeg a mi időnkben”),<sup>49</sup> az önállótlanyságot, az elkényelmesedést,<sup>50</sup> a rendszerszintű felkészületlenséget (minisztériumi szakértők, tanárok),<sup>51</sup> a tanárok és diákok versenyvizsga alapú központosított elosztási rendszerét,<sup>52</sup> a rossz tankönyveket,<sup>53</sup> ismeretek átadására összpontosító, túlzásúfolt tananyagot

<sup>38</sup> „A gyereket meg kell fogni, hogy járjon iskolába, minél több gyerek jön abba az iskolába, minél jobbat ajánlok, akkor megkapom a kvótát a gyerekek után, a gyerek ha elmegy tőlem az iskolából, a fejkvótát viszi magával, úgyhogy ahol a gyerek jár, ott lesz a fejkvótája” 6 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>39</sup> „Akkor amikor azt amit csinál tényleg szereti, én boldog és teljesült embernek tartom” 4 interjúelemzés 9 oldal.

<sup>40</sup> „Megtanítani őt halászni. Tehát megtanítani, eligazodni egy könyvtárban, Interneten, hogy ő hogy szerezz be az információt” 5 interjúelemzés 24–25 oldalak.

<sup>41</sup> 1 interjúelemzés, 15 oldal.

<sup>42</sup> 3 interjúelemzés, 31, 34 oldalak.

<sup>43</sup> 6 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>44</sup> 6 interjúelemzés. 20 oldal.

<sup>45</sup> „Ha jó a tanár a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó az ott nyugodtan dolgozhat vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni” 5 interjúelemzés, 15 oldal.

<sup>46</sup> 5 interjúelemzés, 34 oldal.

<sup>47</sup> 4 interjúelemzés, 10 oldal.

<sup>48</sup> 1 interjúelemzés, 23 oldal.

<sup>49</sup> 3 interjúelemzés, 12 oldal.

<sup>50</sup> „Sokszor mi vagyunk az akadályok, a kényelmünk, a mindennapi...” 3 interjúelemzés, 36 oldal.

<sup>51</sup> 6 interjúelemzés, 24 oldal.

<sup>52</sup> 5 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>53</sup> 1 interjúelemzés, 22 oldal.

látták. A minőség mérésére a bemeneti és kimeneti eredmények közötti különbség mérését javasolták.<sup>54</sup>

### *Tanfelügyelői kapcsolatrendszer, beágyazottság*

A tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere nagymértékben formalizált, leszabályozott. Az oktatási minisztériumhoz és a megyei prefektushoz fűződő viszony mind ebbe a kategóriába tartoznak: „*törvény szerint ez a kettős alárendeltség van, ami azt jelenti, hogyha én el akarok kérezkedni munkaidő, tevékenység alatt, akkor ezt a két fórumot kell...tehát nekik tartozok beszámolóval*”<sup>55</sup>. Az RMDSZ-szel történő kapcsolatáról, együttműködéséről,<sup>56</sup> annak legitimáló funkciójáról már fentebb is szó esett.

Azokban a megyékben, ahol a románok és magyarok számaránya jobban megközelíti egymást, ott nagyobb e közösségek, illetve az intézmények közötti konfliktus kialakulásának veszélye is: „*Megint lesz egy nagy ziri-buri, meg azon van valaki, azon a poszton (alprefektusi – szerz. megj.) megint meg kell mozgatni, még a PSD rakta oda és jó a szakai, nincs baj vele, de ha ők akkor elvették, akkor most mi megyünk tovább*”.<sup>57</sup>

A tanfelügyelők deklarálta nyitottság, partneri kapcsolatok hívei: „*minden olyan szervezettel, mely az oktatás jobbítását szolgálja, teljesen nyitottak kell legyünk*”.<sup>58</sup> A partneri kapcsolatoknak véleményük szerint legalább a hagyományos identitásörző intézmény-triád mentén kellene működnie: „*az iskola, az önkormányzat és az egyház, ez a hármas pillér minden falusi környezetben, településen ha nem dolgozik együtt, ha nem gondolkodik együtt, akkor a település jövője, léte forog kockán*”.<sup>59</sup> Kérdés, hogy ezek a partnerségek a gyakorlatban milyen mértékben valósulnak meg, illetve mutatnak túl a formalizált, előírt kapcsolatokon. A tanfelügyelőségek ugyanis a tanfelügyelő személye, felkészültsége, irányultsága függvényében ápolnak kapcsolatokat a polgármesteri hivatallal, civil szervezetekkel, a gazdasági élet szereplőivel.

<sup>54</sup> 6 interjúelemzés, 20 oldal.

<sup>55</sup> 3 interjúelemzés, 7 oldal.

<sup>56</sup> „*Munkahelyeket is próbálunk keríteni vagy hozzám bejön valaki, – tanügytől függetlenül – hogy nincs munkája vagy ez vagy az....szociális otthonba kellene valaki....*” 1 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>57</sup> 6 interjúelemzés, 26 oldal.

<sup>58</sup> 3 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>59</sup> 5 interjúelemzés., 7 oldal.

A tanfelügyelőségeknek előírt szakmai kapcsolata van az Országos Értékelési és Vizsgabizottsággal, melyet a tanfelügyelőségek főként a kölcsönös egymásrautaltsággal jellemeztek, az egyetemekkel, melyek a tanári továbbképzéseket szervezik, és az RMPSZ-szel is (többségüknek havi rendszerességgel). A tanfelügyelők vissza-visszatérően hangsúlyozták a magyar szakértők és tanácsadók hiányát az országos szakmai szervezetekben.

A centralista hagyományok által meghatározott paternalista attitűd és a tanfelügyelőség új „szolgáltatói” szerepelvárása közötti feszültség, ellentmondás tükröződik a tanfelügyelőknek az iskolákhoz, iskolaigazgatókhoz, tanárokhoz történő viszonyulásában.

Az új megközelítések érintettekhez történő eljuttatása is a hagyományos csatornákon, hagyományos módszerekkel történik. *„Végig ezt az elméletet, partnerközpontúság elméletét sulykoltam be az emberek fejébe, hogy fogadják el azt, és tudatosodjon mindenkinek a fejében az, hogy az a szakfelügyelő, aki kimegy egy iskolába, kollegát látogatni órán az nem azért megy, hogy büntessen, hogy elítéljen, hanem azért megy, hogy segítsen”*.<sup>60</sup> *„A pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk...de nekünk például sokkal kevesebb a szabadságunk, mint például az iskolaigazgatóknak. A mai körülmények között egy iskolaigazgatónak sokkal több mindenben van szabad keze, mint nekünk”*<sup>61</sup>. A viszony a tanfelügyelőségek és iskolák között nagymértékben ambivalens és továbbra is személyfüggő maradt. A viszony kölcsönös jellemzője a felelősség egymás irányában történő hárítása, amit az iskolák részéről a tanfelügyelőségeknek rendszer-hierarchiában betöltött magasabb funkciója, a tanfelügyelők részéről a játéktér túlzott leszabályozottsága legitimál.

A tanfelügyelők fontosnak tartják a szülőkkel történő kapcsolattartást, amit mi sem bizonyít jobban, mint, hogy formálisan is helyet biztosítanak ennek: fogadónapot, órát megjelölve. Arról ugyan nincs adatunk, hogy a szülők milyen mértékben élnek ezzel a lehetőségükkel, hány százalékuk vette valaha is igénybe ezt a „szolgáltatást”, illetve milyen mértékben hat visszahúzó erőként a megtorlástól való félelmük. A szülőknek általában kevés beleszólásuk van az iskolai ügyekbe. Még a szakképzés keretszámainak meghatározásánál is figyelmen kívül maradnak elvárásaik, a tanfelügyelők úgy gondolják, hogy részvételük e döntésben (akár

<sup>60</sup> 5 interjúelemzés, 9 oldal.

<sup>61</sup> 6 interjúelemzés, 13 oldal.



a többiben) mellőzhető, érdekeik képviselését ellátja az igazgató: „a szülőket tulajdonképpen képviseli az igazgató, mert őneki érdeke, hogy minél több gyermeket vonzzon.”<sup>62</sup> E logika szerint tehát az igazgatónak egymással ellentétes érdekeket kellene képviselnie a szakindítások, keretszámok esetén: mint a tantestület része, biztosítani a tanár-kollégák alkalmazásának folyamatosságát (és ennek megfelelő szakokat indítani), ugyanakkor tekintettel lenni a munkaerő-piaci, szülői elvárásokra és ennek megfelelő szakokat indítani. Ez utóbbi szempont érvényesülését az erőforrások szűkössége (felszerelt, korszerű termék, több területen képzett szakemberek), valamint a cégekkel történő gyenge és esetleges kapcsolatok miatt a szakmai gyakorlati helyek biztosítása is megnehezíti.

A „fogyasztói”, leginkább szülői elvárásokról érkező visszajelzések az iskola funkció-váltásának szükségességét tükrözik: „régén viccesen és ironikusan azt mondtam, hogy meg kell szokjuk, hogy mi gyermekmegőrző hely lettünk... A szülőnek az igénye felém többnyire nem az, hogy én a parciális integrálást megtanítsam a gyerekeknek, hanem inkább az, hogy ő tudja azt, hogy az a gyerek nyolc órán keresztül olyan helyen van, ahol ő nem narkózik, nem verekszik, és esetleg tanul is valamit. De az lényegtelen, nem az a fontos, hanem az, hogy tudja, hogy ott van, és nem lesz vele baj.”<sup>63</sup> Ebben az értelemben az iskola, mint a szülői felügyelet helyettesítője, a devianciák távol tartásának intézménye jelenik meg. A tanfelügyelők mindezek mellett úgy érzékelik, hogy a szülők többsége elégedett „a tanüggyel”.<sup>64</sup>

A tanfelügyelők úgy látják, hogy a hagyományostól eltérő igények kielégítésére az iskola főként tanárainak képzettsége, felkészületlensége következtében képtelen.

### *Humán erőforrás kiválasztása*

Az oktatási reformok tekintetében a decentralizációs szándék és az anarchiától való félelem dinamikáját tapasztalhatjuk, ami gyakran újraközpontosításba torkoll. A decentralizációs szándéknak maga az állami bürokrácia az egyik kerékkötője, az oktatási és pénzügyminisztérium tisztségviselői főként egzisztenciális félelmükben (hivataluk esetleges racionalizációja) akadályozzák a reformok gyakorlatba ültetését. A decentralizáció másik kerékkötője az anarchiától való félelem, kételkedés az

<sup>62</sup> 3 interjúelemzés, 30 oldal.

<sup>63</sup> 2 interjúelemzés, 10 oldal.

<sup>64</sup> 4 interjúelemzés, 20 oldal.

ország demokráciájának fejlettségében, félelem attól, hogy amennyiben a döntéshozás helyi szintre tevődik át, szűk körök kezébe kerül a hatalom, ahol a nepotizmus és korrupció virágzását nem lehet már ellenőrizni. A politikai diskurzusokban a decentralizáció ellenzőinek (főként az egykori kommunista diktatúra haszonélvezőinek) érvelésében a lehetséges anarchia előrevetítése a fő meggyőző érv.<sup>65</sup> Az interjúkból úgy tűnik, hogy ezt a paradox helyzetet a tanfelügyelők is felismerik, akár a humán erőforrás kiválasztási mechanizmusainak hátterében is: „a legtöbb országban ez úgy történik, hogy az iskolaigazgatók a munkáltatók és megvan az önállóságuk. Azt is azonban hozzá kell tgyük, hogy Romániában még nincs megérve az emberek tudata ahhoz, hogy ezt autonóm módon az igazgatók becsületesen ellássák.”<sup>66</sup>

Az iskolaigazgatók kiválasztása a tanfelügyelőségek által szervezett versenyvizsga útján történik. Az adott iskola pedagógusainak, illetve a helyi közösségnek nincs beleszólása az iskolaigazgató személyének megválasztásában.

Tanfelügyelői megítélés szerint, az iskolaigazgatók vannak talán leginkább konfrontációknak kitéve, hiszen a minisztériumi és tanfelügyelőségi számonkérések is őket célozzák. Nekik kell ugyanis megoldani az iskola hétköznapi gazdasági, pénzügyi, adminisztratív jellegű problémáit, a pedagógusok közötti konfliktusokat, de a szülők előtt ők felelnek a gyermekek oktatásáért, testi-lelki épségéért is. „Aki a pofonokat igazán kapja, s a legtöbbet kapja, az az igazgató”.<sup>67</sup> Ezért nemcsak kiváló menedzsereknek, problémamegoldónak, hanem jó pedagógusoknak és az oktatási rendszer kiváló ismerőinek kell lenniük. Mindezek a tényezők azonban nem minden esetben adóttak. A rendszer öröklött tehetetlensége, a több évtizedes hagyományok leképződnek az intézményvezetőkre is. „Domínál az oktatásban, vezetői szinten azon iskolaigazgatók kategóriája, akik azt várják, hogy fentről jön majd valaki, és mindig megmondja, hogy mit kell tennie, vagy döntést kellene, hogy hoznia, de a hozott döntésért fel kell vállalni a felelősséget, és neki ez nem tetszik, és akkor egyszerűen átdobja ezt a más hivatalok udvarára, hogy döntsenek ők és feleljenek ők, mert akkor ő mossa kezeit”.<sup>68</sup>

<sup>65</sup> Lásd erről bővebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatás-politika változásai 1990–2003 között* című doktori disszertáció anyagát. Felsőoktatási Kutatóintézet Könyvtára, Budapest.

<sup>66</sup> 1 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>67</sup> 4 interjúelemzés, 13 oldal.

<sup>68</sup> 5 interjúelemzés, 8 oldal.

### Tanári kinevezés

A centralista hagyományok következtében és a korrupciós lehetőségek kiszűrése céljából a tanárok iskolák közötti „elosztása” a tanfelügyelőségek által szervezett versenyvizsga eredményei alapján történik. „A tanárokat is számítógépes kihelyezésnek bocsátották alá, ami a szándék egy volt, egyetlen egy és ez valahol érthető is, hogyha Romániáról beszélünk és Románia egy balkáni ország. Azt próbálta a minisztérium ez által leszűkíteni vagy kiküszöbölni, ha nem is teljes kiküszöbölésről van szó, hogy érdemtelenül ne mindenféle ismeretségi kör és ilyen-olyan politikai elkötelezettség alapján osztogassák a tanári állásokat, hanem akkor legyen ez nyomon követhető.”<sup>69</sup>

Ez a versenyvizsgán alapuló rendszer képtelen kezelni az egyéni élethelyzetek sokaságát, melyek a gyakorlatban felmerülnek, mert nincs tekintettel a lakóhelyi, családi, egyéni és közösségi elvárásokra. Társadalmi megítélés szerint a tanári állások betöltésénél történik a legtöbb hivatali visszaélés, bár egyenként minden tanfelügyelő azt állítja, hogy az ő megyéjében nem fordul ilyen elő: „a megyében az állások meghirdetése, a betöltése mindig nagyon áttetsző volt, mindenki minden információhoz hozzájutott”<sup>70</sup> „úgy tartják számon, mint a legkevesebb reklamációval rendelkező megye a minisztérium felé. Ennek talán az is az oka, hogy megpróbálunk, még akkor is, ha sokszor fárasztó és sokszor sok időt vesz igénybe, nyitottak lenni. Tehát, hogy minden látszon, hogy mi történik, nem az ajtók mögött történnek döntések”<sup>71</sup>

A tanfelügyelők kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a pedagógusok, iskolaigazgatók kiválasztását a helyi közösségek hatáskörébe kellene helyezni. Ismert azonban a döntéshozók félelme „még mindig arra gondolnak, hogyan engedjük mi az iskolaigazgatók kezébe a hatalmat, mert visszaélnék vele.”<sup>72</sup>

Néhány kísérleti, reprezentatívnak nevezett iskolának (az iskolák mintegy 25%-nak) az oktatási reform egy rövid időszakában lehetősége nyílt az újonnan jelentkező pedagógusainak önálló vizsgáztatására, kiválasztására. E kísérlet azonban meglehetősen ellentétes tapasztalatokkal járt. Egyes elbeszélések szerint gyakran előfordult: „Nem azt mondom, hogy lefizetett, de szebb a szeme színe, a komámasszony leánykája, ügyes, jó gyerek... ő került be és a másíknak, aki... lehet, hogy nem volt jó, de lehet, hogy

<sup>69</sup> 5 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>70</sup> 5 interjúelemzés, 14 oldal.

<sup>71</sup> 1 interjúelemzés, 7 oldal.

<sup>72</sup> 4 interjúelemzés, 7 oldal.

*éppen olyan jó volt, csak őt nem ismerte az igazgató. És akkor bizony az iskolákba, én állítom, nem mindig kerültek azok, akik oda kerülhettek volna.*<sup>73</sup> Mások, főként az iskolaigazgatók, pozitívan értékelték e lépést, állítva, hogy a saját maguk által megválasztott tanárokkal kedvezőbb volt az iskola lehetősége a minőségi oktatás, egyéni, sajátos arculat kialakítására. Hasonlóan, egyes tanfelügyelők is a minisztériumi bürokráciánál, illetve a törvényhozóknál optimistábbak a helyi közösség önszabályozó képességét illetően: *„biztos lesznek visszaélések az első három évben, amikor le lesz vezetve az iskolához, de kiszűri a közösség ezeket a dolgokat, biztosan ki fogja szűrni”*.<sup>74</sup>

Úgy tűnik, mintha egy ördögi körben vergődne a román oktatási rendszer: azért van korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott, és azért túlzottan szabályozott, mert állandóan fennáll a korrupció veszélye: *„Hogy pontosan ez ennyire központosított és leszabályozódott, ennek van egy oka: a rettenetes korrupció”*.<sup>75</sup>

A központosított tanári kinevezések nem képesek kezelni a tanárihiány kérdését sem, mely főként a falvakban okoz jelentős problémákat. Ennek orvoslására indult a tanárokat munkahelyükön (*in-service training*) át-, illetve továbbképző program 2005-ben, jelentős Világbanki támogatással. Leggyakoribb a leginkább piacképes pedagógusok, az idegen nyelv és informatika szakos tanárok hiánya, amit a pedagógus-bérek nagyon alacsony szintje indokol. A magyarlakta vidékeken hiány mutatkozik a magyar nyelvet is ismerő román szakos tanárokból is (erről részletesebben a későbbiekben): *„Ez elég kellemetlen ugyanis, nem azt mondom, mert a politika, s mert ezt elvárják... valóban szükség van, hogy a gyerekeink megtanuljanak románul”*.<sup>76</sup>

### *A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei*

Romániában nem létezik kifejezetten pedagógusképzés, csak tanítóképzés történik (melyet az elmúlt években középiskolairól egyetemi szintre emeltek), a tanárképzés pedig a különböző szakok (fizika, kémia, matematika, földrajz, társadalomtudomány, stb.) keretében néhány pedagógiai – pszichológiai – módszertani jellegű tárgy abszolválásával, óralátogatással és vizsgatanítás tartásával történik.

<sup>73</sup> 3 interjúelemzés, 19 oldal.

<sup>74</sup> 6 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>75</sup> 3 interjúelemzés, 18 oldal.

<sup>76</sup> 3 interjúelemzés, 17 oldal.

A tanfelügyelők által a pedagógusokkal kapcsolatos legtöbb fenntartás azok pszicho-pedagógiai képzettségét érintette: *”pedagógusnak a tudományos (ki)képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült”*,<sup>77</sup> *„a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdjenek a gyerekekkel”*.<sup>78</sup> A vélemények megegyeztek a tekintetben, hogy a tanárképzésben a pszichológiai és pedagógiai készségek és képességek fejlesztésére kellene hangsúlyozottabban összpontosítani. A tanári versenyvizsgán nem a szakmai tudást, hanem az oktatói alkalmasságot kellene számon kérni a jelentkezőkön. A pedagógusokra vonatkozó reformterv egyrészt a kezdő pedagógusok gyakorlati alkalmasságát szeretné megalapozni *„miután elvégezte az egyetemet, legyen egy ilyen praktika, tehát egy ilyen két éves periódus, amikor a pedagógiai képzését tökéletesíti, utána vizsgázik, és akkor válhat tanárrá”*.<sup>79</sup> Másrészt *„in-service tréninggel”* a kezdeti nehézségeket, az iskola világába történő beilleszkedést próbálja elősegíteni: *„az iskola minden végzős tanár mellé, tehát aki gyakornok, kinevezne, olyan nagy gyakorlattal rendelkező tanárt, aki követi és segíti a pedagógiai pályafutásában az első-két évben”*<sup>80</sup> E mentornak legalább 5–10 éves tapasztalattal és minősített tanári fokozattal kellene rendelkeznie.

Egyes vélemények szerint a tanár-továbbképzés már az egyetemi képzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. Ahogyan a pedagógusok, úgy a tanfelügyelők megtételésében is jól elkülönülnek a különböző továbbképzők, annak függvényében, hogy azt mely intézmény szervezte. Az államilag legkevésbé elismert, nem akkreditált, ezáltal az éves értékelés során nem beszámítható RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonynak *„mindig mindenki úgy jön haza, hogy ott tanultam, ott érdemes volt ...nem találkoztam olyannal, aki úgy jött volna haza, hogy kár volt elmenni”*<sup>81</sup>

A hagyományos egyetemek, vagy tanfelügyelőségek keretében megszervezett továbbképzéseket tartották a leginkább formálisnak, kevésbé hasznosnak, melyen a pedagógusok csak kötelességből, a kreditpontok beszerzése céljából vesznek részt: *„a legtöbb pedagógus sajnos jelen*

77 1 interjúelemzés, 9 oldal.

78 3 interjúelemzés, 13 oldal.

79 3 interjúelemzés, 13 oldal.

80 3 interjúelemzés, 13 oldal.

81 1 interjúelemzés, 13 oldal.

*pillanatban azon igyekszik, hogy essen túl a továbbképzésen, kapja meg a papírt. A papírt és ez lényeg.*<sup>82</sup> Bár voltak olyan nézetek is, hogy az egyetemi központok magasabb színvonalra emelik a továbbképzőt: „*én emlékszem, két továbbképzésen vettem részt '89 előtt matematikából, ott egész más, ha az ember az egyetemi médiumban, könyvtárban, a laboratóriumban ott van benn, minthogy idejön egy tanár és veszi a krétát, elmondja. Tehát nincs meg az a szellemi hangulat.*”<sup>83</sup> Kérdés, hogy ez esetben mi adja a szellemi töltetet, a továbbképző minősége, vagy egy egyetemi központ kulturális szellemisége: a könyvtár, színház, kiállítások?

A tanfelügyelőségek és egyetemek által szervezett tanártovábbképzők eleve akkreditált képzéseknek számítanak. Az egyetemek, bár még őrzik hagyományos monopolhelyzetüket a tanártovábbképzésben ez a pozíció azonban egyre inkább kihívások előtt áll, mivel pedagógus továbbképzést szervezhetnek a Pedagógusok Házai, valamint piaci cégek is. Ez utóbbiaknak akkreditáltatniuk kell képzési programjukat, ami nemcsak ennek anyagi vonzata miatt nehézkes. Sok esetben, az akkreditálási folyamatban „*peer review*”<sup>84</sup> szerepet betöltő akadémiai aktorok a kerékkötői az akkreditálásnak, akik egyetemük továbbképzési monopolhelyzetét próbálják ezúton megőrizni. Érthető hát, hogy mindeddig ezzel a lehetőséggel nagyon kevés cég élt és ez a piaci szegmens nagyon fejletlen maradt.<sup>85</sup>

A továbbképzők mindig egyéniek, az illető pedagógusok választják ki, hogy jelentkeznek-e, illetve milyen továbbképzőre vállalkoznak, az iskoláknak nincs lehetőségük preferenciáikat érvényesíteni e tekintetben (sem), ahogyan az igazgató és a tanárok valamint a diákok személyének megválasztásában sem.

### *A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció*

A humán erőforrás minősége szempontjából gondot okoz az iskolaigazgatók számára, hogy a törvény olyan mértékben „szolgáltató-központú”, hogy nincs mód az alkalmatlan tanárok felmentésére, elbocsá-

<sup>82</sup> 1 interjúelemzés, 12 oldal.

<sup>83</sup> 1 interjúelemzés, 11 oldal.

<sup>84</sup> Azonos területen működő szakemberek egymásra vonatkozó véleményezése, bírálata.

<sup>85</sup> A tanártovábbképzőkről lásd bővebben Papp Z. Attila (szerk.): *Kihaszánlatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2005.

tására. „Nem hallottam, hogy pedagógust kidobtunk volna, mert nem tanított jól”,<sup>86</sup> „olyan nehéz a procedúra, valakitől megszabadulni, mert azt a jogi törvények útvesztői annyira lehetetlenné teszik vagy megnehezítik, hogy ha megfelel, ha nem felel meg, ha jó a tanár, a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó, az ott nyugodtan dolgozhat vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni”.<sup>87</sup>

A pedagógusi állás biztonsága maximális, úgynevezett „nyugdíjas állás”, csak nagyon kivételes esetben kerül sor elbocsátásra, felmentésre, amikor a szülők szó szerint „fellázadnak” és tömegesen nem engedik gyermekeiket egy adott tanár órájára: „ismert a kolozsvári matektanár esete, mikor a szülők egyszerűen nem léptek sztrájkba, otthon tartották a gyereket”.<sup>88</sup>

Minden a tanári állásra vonatkozó kezdeményezést eddig sikeresen megvívózt a pedagógiai lobby, így már a tanfelügyelőségek szintjén elakadt az a kezdeményezés, amely a végleges (tituláris) tanári állások megszüntetésére és a határozott idejű szerződésekre történő áttérést kezdeményezte. „Én azt ajánlottam már Marga idejében 2000-ben, egy országos tanácskozásnál, szavazat alá bocsátottuk, hogy akkor megszüntessük-e a tituláris (határozatlan idejű – szerző megj.) állásokat és akkor mindenki megmérettetik arra a posztra vonatkozóan és minden értékelés után újra vállalja a megmérettetést, hogyha nem bizonyul jónak, negyvenkét főtanfelügyelő van az országban, négyen mellette szavaztunk és harmincnyolcan ellene”.<sup>89</sup>

A tanfelügyelők a tanárok nagymértékű konzervativizmusáról is beszámoltak, elzárkózásáról az újítások elől, mely lehet a túlterheltségük, a szakma alacsony presztízsének, a motiválatlanság következménye is. Azt is érzékelik, hogy a tanárgenerációk egyre inkább előregednek, a fiatalok odacsábítására, megtartására pedig nincsenek eszközök, ösztönzők „azok az ötven év körüli negyvenöt felüliek, akik már benne vannak és a fizetésük is már azon a nívón van, hogy na már megtudnak normálisan élni, ott már nincsenek mozgások, de a fiatalságot nehezen tudjuk megfogni”.<sup>90</sup> A kontraszelektív mechanizmus működését a tanári állás társadalmi presztízsének és díjazásának csökkenésével indokolták: „a pedagógusi fizetések szintje következtében legyengült erősen a pálya”.<sup>91</sup>

---

86 1 interjúelemzés, 16 oldal.

87 5 interjúelemzés, 15 oldal.

88 1 interjúelemzés, 16 oldal.

89 5 interjúelemzés, 15 oldal.

90 6 interjúelemzés, 5 oldal.

91 1 interjúelemzés, 9 oldal.

A tanárhiány problémájára sem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak e tekintetben a leghátrányosabb helyzetben: „*Min-denki csak városon akar dolgozni, nem is akármilyen, hanem csak nagyvárosban, csak nagy líceumban, csak elismert líceumban*”.<sup>92</sup> E problémát próbálta orvosolni az ösztöndíjprogram, mely az egyetem abszolválását követően falvakban állást vállaló (illetve erre szerződő) diákokat támogatta egy kezdő tanár fizetésének megfelelő ösztöndíjjal (az állami szociális, illetve tanulmányi ösztöndíjon felül). A program azonban nem váltotta be a hozzá fűződő reményeket, egyrészt, mert sok esetben nem tudtak állást biztosítani a végzett diák számára az adott településen, mert időközben megszűnt az iskola, összevonták vagy más tanárral sikerült betölteni az addig üres pozíciót, másrészt, mert kevés diák vállalta fel az elköteleződést.

A tanárhiány azért is a minőség kárára megy, mert lehetetlenné tesz bármely külső elvárás érvényesítését a leginkább keresett tanárokkal szemben: „*Nekünk van olyan pedagógusunk, akit teljesen kesztyűs kézzel kell kezelni, mert elmegy és nincs, aki tanítson helyette*”.<sup>93</sup>

### *Diákok a tanfelügyelők szemében*

A tanfelügyelők és a pedagógusok szempontjából teljesen megegyezik a diákok megítélése, mely szerint a diákok minősége évente változik: „*vannak jobb évfolyamok, gyengébb évfolyamok, jobb eresztesű iskolák, gyengébb eresztesű iskolák*”.<sup>94</sup>

A román oktatási rendszer öröklött jellemzője a szigorú szelekció és vizsga-központúság, ahol az oktatás célja mindig egy következő vizsga követelményeinek történő megfelelés. A diákok szelekciója viszonylag korán kezdődik, az első komolyabb vizsgára 14–15 éves életkorban, az általános oktatás zárását követően kerül sor, mely vizsga fontos szerepet játszik a diák további iskolai pályafutásának kijelölésében. Igaz, némely tanfelügyelői megítélés szerint ez a korai szelekció egyre inkább veszít erejéből, mert annyi középiskolás hely van, ahány végzős általános iskolás diák „*akinek egyszer sikerült a vizsgája, az mind bekerül*”<sup>95</sup>

A diákok ösztöndíj-rendszere is átalakulóban van, főként a szakképzés esetében, ahol szerződéses kötésére nyílik lehetőség adott cég és diák

<sup>92</sup> 6 interjúelemzés, 5 oldal.

<sup>93</sup> 1 interjúelemzés, 16 oldal.

<sup>94</sup> 1 interjúelemzés, 21 oldal.

<sup>95</sup> 1 interjúelemzés, 19 oldal.



között, melyek ösztöndíjat biztosítanak a gyermek iskolázásának időtartamára, mellyel szemben az kötelezi magát a cégnél történő munkabaállást illetően. E kezdeményezések azonban rendre kudarcba fulladnak, mert kevés a megalapozottságuk, nincs hagyományuk: „*egy-egy cég részéről halvány próbálkozás van, de lehet, hogy a gyerek nem akarja, a szülő nem akarja aláírni, mert azt mondja, nem adom el a bőröm*”.<sup>96</sup>

### Túlterheltség

A román oktatási rendszer ismeretátadó jellegéből kifolyólag a korosztály érettségéhez mérten hatalmas terheket ró a gyerekekre: „*mint hogyha a huszonegyedik századig felfedezett, begyűjtött összes információt át akarjuk adni a gyerekeknek az iskolán belül*”.<sup>97</sup> A diákok túlterheltsége köztudott, mindenki tisztában van, tanfelügyelők, szülők, tanárok, leginkább természetesen a diákok, akik a maguk bőrén tapasztalják, hogy a hét számukra is közel 40 munkaórából áll.<sup>98</sup> A változtatásnak, e tekintetben, korlátot a minimális elvárásokat illető konszenzushiány, szakmai buzgóság, „*elhivatottság*” szab. Mindenki bele akarja vinni a kedvenc témáit a tantervbe, ami ezzel túlzásfolttá válik.<sup>99</sup> A túlterheltség pedig a tanulás iránti motiváció megszűnéséhez vezethet.<sup>100</sup>

Az átlaghoz képest is nagyobb a terheltség a kisebbségi oktatásban, mert „*a magyar gyerekeknek a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom óraszám-mal heti négy órával több, mint a román gyerekeknek, de nem mindig csak ennyivel, mert van, amikor a szülők ambíciói, külön igényei még egy-két órával megtézik ezt, és akkor utólag pedig jelentkeznek a panaszok, a gyerekek programja túl zsúfolt és a gyerekek túlterheltek*”.<sup>101</sup> A túlterheltség, valamint a szakképzett tanárok hiánya sok esetben (főként a szakképzés esetében) a többségi iskolák felé irányítja a szülőket „*Beindultunk 11 gyerekkel ezelőtt két évvel, s a szülők rájöttek, hogy úgyis a többségét a tantárgyaknak románul tanulják, és hát vissza-*

<sup>96</sup> 3 interjúelemzés, 31 oldal.

<sup>97</sup> 5 interjúelemzés, 24 oldal.

<sup>98</sup> Lásd erről részletesebben Papp Z Attila: Időhasználat a romániai magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. *A Hét* 2005/43.

<sup>99</sup> „*A különböző szakmai fórumokon azt tapasztalom, hogy a tanárok nem gyerekekben gondolkoznak, amikor tantervi követelményekről van szó és ezeknek a megállapításáról, hanem egymással szinte versenyeznek abban, hogy ki tud minél többet és okosabban kérni a gyerektől. Észrevétlenül ezáltal újabb meg újabb fogalmakat, információkat lopva be az anyagba*”. Uo.

<sup>100</sup> 5 interjúelemzés, 25 oldal.

<sup>101</sup> 5 interjúelemzés, 24 oldal.

*mentek román osztályokba, mivel ott a vizsga kevesebb, az órák kevesebbek, az érettségén két tantárggyal kevesebb van: a szóbeli, írásbeli magyarból.*<sup>102</sup>

A minisztérium javaslata a kisebbségi gyermekek esélyegyenlőségének biztosítására, illetve terheltségük enyhítésére, hogy két idegen nyelv tanulása helyett csak egyet tesznek kötelezővé, a második idegen nyelvet kiváltja az anyanyelv tanulása. Kérdés, hogy ez mennyiben járul majd hozzá a kisebbségi gyermekek versenyképességéhez. A tanfelügyelők ezzel nem mind értenek egyet, „nem szabad lemondani arról a jogomról, hogy a második idegen nyelvet is tanuljam”.<sup>103</sup>

Az oktatásból hiányzanak a játékos, fejlesztő foglalkozások, tárgyak „olyan tantárgyak és olyan foglalkozások, amelyek lehetővé teszik, hogy egy gyerek lazuljon, kikapcsoljon, felfrissüljön és ő ezt nem érzi tehernek”<sup>104</sup>.

A tankönyvellátás is súlyos problémákat okoz a magyar oktatásban, nemcsak azért, mert a magyar nyelven megjelenő tankönyvek a román tankönyvek (gyakran rossz minőségű) fordításai, melyek általában azokhoz képest három-négy hónapos késéssel jutnak el az iskolákhoz, hanem mert a magyar nyelvű tankönyvek (tekintettel arra, hogy kisebb példányban készülnek) drágák is, ami a tizenegy és tizenkettedikes diákokat – akik maguk vásárolják meg tankönyveiket<sup>105</sup> – hátrányosan érinti.<sup>106</sup>

### *Román és magyar nyelv oktatása*

A román nyelv oktatása körül is folyamatosan zajlanak a tárgyalások a többség-kisebbség között: „ehhez nagyon különbözőképpen viszonyul a bukaresti hivatalos hatóság, a Tanügyminisztérium, a helyiek, a román vagy a magyar közösség... lehet ezt elpolitizálni, szerintem hülyeség, nem szabad”.<sup>107</sup> A kisebbségi magyar érdekképviselőt – nyelvészekre, szocio-lingvisztikai elméletekre alapozva<sup>108</sup> – szeretné kiharcolni, hogy a magyar anyanyelvű

<sup>102</sup> 6 interjúelemzés, 9 oldal.

<sup>103</sup> 3 interjúelemzés, 30 oldal.

<sup>104</sup> 5 interjúelemzés, 24 oldal.

<sup>105</sup> Az ingyenes tankönyvellátás csak az iskolakötelesség időszakára (egy-tíz osztályra) érvényes.

<sup>106</sup> 4 interjúelemzés, 22 oldal.

<sup>107</sup> 3 interjúelemzés, 17 oldal.

<sup>108</sup> Lásd például: Kontra Miklós (szerk): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelv-politika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2005. Tódor Erika Mária: *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa cărții de știință, Cluj-Napoca, 2005.

gyermekek idegen nyelvként, annak megfelelő tanulási módszertannal tanulhassák a román nyelvet, ezáltal jobban elsajátítva azt, mintha a román anyanyelvű gyermekekkel közös tanterv és tankönyvek, valamint módszertan alapján tennék azt.<sup>109</sup>

A többségi politikai diskurzus ezzel szemben abból indul ki, hogy minden állampolgárnak joga és kötelessége az államnyelv „elsajátítása”.<sup>110</sup> Ebben az értelmezésében az esélyegyenlőség biztosítása az anyanyelvi gyermekekkel azonos tantervek, tankönyvek és módszertan alapján történik. A román nyelv oktatása körül zajló politikai harcok során a többségiek a székelyföldi tömbben élő magyarok (és az onnan származó parlamenti képviselők) gyenge román nyelvtudásával példálózhatnak, melyet e megyékben évente ismétlődő nyelvi felmérések eredményeivel igazolnak.

Egy tanfelügyelő e felmérések mögötti politikai szándékot figyelmen kívül hagyva állította: *„Én azt szeretném, ha a felmérésnek az lenne a végső kicsengése, hogy nem elég egy-négy osztályos szinten kisebbségi állapotban levő nyelvvoktatást alkalmazni, hanem azt ki kell vinni öt-nyolc osztályra is, tehát idegen nyelvként tanítani a román”*<sup>111</sup>

A székelyföldi megyékben nem a nyelvtanárok pedagógiai csődje áll a folyamat mögött<sup>112</sup> (bár néhány esetben bizonyára az is), hanem egyfajta összetársadalmi szembenállás, elutasító, összekacsintó (szülők és gyermekek, szülők és tanárok között) magatartás is érzékelhető a több évtizede érvényesülő erőszakos többségi nyelvpolitikával szemben.<sup>113</sup> Deklaráltan mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek érdeke, hogy minél jobban elsajátítsák az államnyelvet: *„el kellene várjuk, hogy nekünk minden körülményt biztosítsanak arra, hogy mi megtanuljunk románul. És ez*

<sup>109</sup> Nagy vitát kavart e körben Kontra Miklós *Sült galamb* című tanulmánykötetnek vitaindítója, melyben arra hívja fel a figyelmet, hogy a csak egynyelvű (magyar) felsőoktatás a magyarországi munkaerő-piacra történő kivándorlásra készítet. Kérdés, hogy e politikai kérdéssé emelt nyelvpolitikai probléma milyen mértékben bizonyul indokoltnak, mennyiben a nyelvi kompetenciák a foglalkoztatás és migráció meghatározói, vagy egyéb tényezők, mint amilyen adott diplomák piaci értékének országokénti eltérése, az informális kapcsolatháló szerepe.

<sup>110</sup> A román nyelv *elsajátításának* minden állampolgárra érvényes kötelezettségét az Oktatási Törvény is kimondta. Az RMDSZ-nek több éves parlamenti munkájába került, míg e tézist sikerült a román nyelv *tanulására* szelídítenie.

<sup>111</sup> 5 interjúelemzés, 25 oldal.

<sup>112</sup> 5 interjúelemzés, 25 oldal.

<sup>113</sup> Hasonló elutasítás figyelhető meg minden olyan esetben ahol egy adott „idegen” nyelvet kötelezővé tettek. A kényszer természetes velejárója az annak történő ellenállás. Példa erre az orosz nyelv oktatásának kudarca Magyarországon.

a szülőknek is ilyen hozzáállása kéne legyen”<sup>114</sup>. A gyakorlatban azonban ezzel ellentétes magatartásminták öröklődnek.

### *Korrupciós mechanizmusok*

Romániában a korrupció alól az oktatás sem képez kivételt. Az urambátyám viszonyok leképződnek a társadalomnak az oktatási alrendszerére is. Megtalálhatók mindenhol, ahol a kivételezés egyéni előnyökhöz juttathat személyeket, kezdve a tanfelügyelők kinevezésénél, melynek ára, mint láthattuk bizonyos fokú „*probléma megoldás*”: „*nézz utána ennek a problémának, vagy annak*”,<sup>115</sup> de felfedezhetjük a hivatalosan versenyvizsgával történő tanári álláshelyek kijelölésében, a diákok középiskolai szelekciója, érettségije hátterében is.

Az interjúalanyok többsége e kérdésben nagyon óvatosan nyilatkozott. Jellemző a probléma tagadása, hátrítása: „*szóbeszéddek voltak és volt, amikor hozzám is visszajutott, bizonyítható, ellenőrizhető bizonyítékok nem voltak, tehát általában az emberek, akik a rendszeren kívül vannak, nagyon szeretnek az oktatásról beszélni, és akkor általános véleményeket mondanak anélkül, hogy rendelkeznének minimális információval, ami esetleg ilyen jellegű megállapítások, vagy következtetések levonására hatalmazza fel őket.*”<sup>116</sup>

A kérdésről, mint mára már letudott, múltbeli jelenségről is könnyebb szót ejteni: „*a katedrát meg lehetett vásárolni, illetve meg lehet vásárolni... attól, aki rendelkezik velük.*”<sup>117</sup>

Előfordult e tény valamilyen formában történő bagatellizálása, szublimálása is „*ilyen, hogy lefizetni valakit, lekenyerezni vagy mit tudom én valamilyen ellenszolgáltatásként valamilyen anyagi juttatáshoz hozzájuttatni nincsen. Egyedüli dolog, amit mi elfogadunk, mert egy csokor virágot vagy egy szál virágot nem illik visszautasítani.*”<sup>118</sup>

Megjelenik a korrupciós ügyeknek egyfajta önigazolásszerű kimagyarázása is, melyben a saját felelősséget csökkenteni szándékozva a rendszer működésképtelenségére vezették vissza a kivételes eseteket: „*abszurd volna elképzelni azt, hogy évente ne lett volna öt-tíz olyan eset, specifikus eset,*

<sup>114</sup> 3 interjúelemzés, 22 oldal.

<sup>115</sup> 3 interjúelemzés, 4 oldal.

<sup>116</sup> 5 interjúelemzés, 16 oldal.

<sup>117</sup> 3 interjúelemzés, 18 oldal.

<sup>118</sup> 5 interjúelemzés, 16 oldal.

amit jó indulattal meg kellett oldani, persze nem úgy, hogy az az oktatás rovására vagy a diák rovására történt volna”.<sup>119</sup>

Más megyék gyakorlatáról szóló megjegyzések nyomán is nyilvánvalóvá válik, hogy általános jelenséggel állunk szemben: „a tapasztalat az, hogy ha néha – és itt legyünk őszinték nem elsősorban Erdélyre gondolok – mondjuk egy igazgató meghatározhat egy bizonyos személycsoportokat, akivel dolgozik, az olyan személy a családból, baráti körből vagy közvetlenebb személyi kapcsolat révén kerül ki”.<sup>120</sup> „Voltak olyan megyék, ... volt vagy kétszáz poszt (betöltetlen tanári állás-szerk. megj.) eldugva, s aztán előkerültek, szóval van, úgy is vannak, az igazgató úgy se jelenti”,<sup>121</sup> „karrierem során legalább, mondjuk legalább 20 olyan főtanfelügyelő, főtanfelügyelő helyettesről tudok, akit fölmentettek, azért mert mondjuk .... tudatos és komolyabb törvénysértést követtek el.”<sup>122</sup>

A korrupció toleráns ösztársadalmi megítélését tükrözi azon tanfelügyelői vélemény, mely szerint: „meg vagyok győződve, hogy az összes társadalmi ág közül azért a tanügy az amelyik a leginkább mentes a korrupciótól, nem mondom hogy nincs, de van korrupció, minden további nélkül, legmagasabb szinttől egészen a legalacsonyabb szintig, de nem olyan mértékű ez ami mondjuk veszélyes lenne, én úgy érzem”.<sup>123</sup>

### *Kisebbségi dimenziók*

A kisebbségi sors általában differenciált problémákat okoz, ezt pedig tovább árnyalja a területi népességmegoszlás. Más a helyzet például ott, ahol adott régióban belül a kisebbség a többség: „azt is elismerik minisztériumi szinten, hogy igenis egy sajátos helyzet van Hargitában vagy akár Kovászna megyében, annak következtében, hogy itt a kisebbség a többség... ami a kisebbségi oktatást illeti, tulajdonképpen, talán mi könnyebb helyzetben vagyunk, mint a marosi vagy a kolozsvári... hogy mindig a magyar oktatásban kellett és kell először gondolkozni, és a román nyelvű oktatást itt úgy kell mi megszerveznünk, ahogy ezt a Maros megyei vagy Bihar megyei magyar oktatás esetében kéne legyen”.<sup>124</sup>

---

119 5 interjúelemzés, 14 oldal.

120 1 interjúelemzés, 5 oldal.

121 6 interjúelemzés, 28 oldal.

122 1 interjúelemzés, 7 oldal.

123 4 interjúelemzés, 4 oldal.

124 3 interjúelemzés, 7 oldal.

Sajátos probléma elé állítja a magyar közösségeket és az oktatást a szórványhelyzet, ahol az anyanyelvi oktatás fenntartása érdekében másképpen merülnek fel a kérdések: *„ilyen kis környezetben, nem engedhetjük meg magunknak a nagy széthúzást vagy fogjuk meg és mindenki másfelé vigye. Persze én tudom, hogy vannak kisebb körzetek is, ahol nagy széthúzások vannak, van kis tantestületünk hét emberrel, ahol nyolcfelé húznak”*.<sup>125</sup>

Szórványhelyzetben a minőséghez történő viszonyulást is más, közösségi prioritások határozzák meg: *„tudod, hogy egyet vagy kettőt megbuktatsz, mert megérdemli, mert valóban nem képes elsajátítani az elemi anyagsímeret se, akkor megszűnik az osztály. És akkor marad a nagy pedagógus lelkiismereti kérdés, hogy a másik ötnek esetleg más helységbe kell menni tanulni, mert itt megszűnik az osztály, vagy pedig hagyjuk ezt a kettőt úgy, ahogy van, melléjük tölteléknek és az osztály nem szűnik meg. Ez sokkal nagyobb lelkiismereti kérdés, mint ezt így elképzeljük”*.<sup>126</sup> Ez esetben a magyar osztályok, magyar iskolák fenntartása ellentmond a minőségi oktatás kritériumának.

Megint más a helyzet azon szórványvidékek esetében, ahol a határmentiség is közrejátszik: *„15-20 km-re az anyaországtól és 400 km-re a több magyarságtól ... nekünk öt főváros közelebb van, mint Bukarest”*.<sup>127</sup> Magyarország közelsége a romániai magyar oktatás szempontjából kedvezőtlenül befolyásolja a szülők és diákok iskolaválasztási szándékát *„nekünk kellemtelen sokszor a magyarországi kollégákkal szemben is. Jönnek és mondják, hogy ingyen ösztöndíjat kaptok, gyertek, nem tudom én...”*<sup>128</sup>

### Romák oktatása

Romániában az ország európai Unió csatlakozása kapcsán egyre több figyelem irányul a romákra és természetesen a romák oktatására.

Érdekes kérdéseket vet fel a kisebbségen belüli kisebbség problematikája, például a romák székelyföldi helyzete. Kutatásunk terepmunkái alatt azt figyeltük meg, hogy a kisebbség is többségi magatartás-mintákkal viszonyul a saját kisebbségéhez: *„én adott pillanatban megijedtem, mert –,megijedtem”, idézőjelben – mikor láttam, hogy vannak falvak, ahol szinte száz százalékos, nem sok, de van néhány ilyen falu.”*<sup>129</sup> A székelyföldi

<sup>125</sup> 1 interjúelemzés, 28 oldal.

<sup>126</sup> 1 interjúelemzés, 17 oldal.

<sup>127</sup> 1 interjúelemzés, 38 oldal.

<sup>128</sup> 1 interjúelemzés, 19 oldal.

<sup>129</sup> 3 interjúelemzés, 10 oldal.

magyarok körében talán még szembetűnőbb a romákkal szemben megnyilvánuló diszkrimináció, mint amilyenben ők részesülnek a románok részéről, illetve amilyenben a románok részesítik a romákat. Vélhetően e folyamat pszicho-dinamikájában a frusztrációknak e módon történő kiélését is megtalálhatjuk.

A tanfelügyelői diskurzusokból a romákkal szemben egyfajta felsőbbrendűségi, távolságtartó magatartás tükröződik: „*na most ebben az irányban volt először egy olyan tendencia, hogy hát be kell iskoláztatni őket, és akkor elindult egy pár évvel ezelőtt roma osztályok létrehozatala*”.<sup>130</sup> Bizonyos esetekben a szokásos sztereotípiák is felbukkantak: „*ugyanazok a problémák, mint általában: a nemtörődömség, az igénytelenség, a korai házasság, ez mind-mind benne van a pakliban*”,<sup>131</sup> „*sokan vannak, és nagyon szaporodnak*”.<sup>132</sup>

Nyilvánvaló, hogy a roma diákok integrációja külső nyomásra történtik „*az integráció szükségessé lett*”,<sup>133</sup> ahogyan az egyik interjúalany fogalmaz, de ehhez „*óvodában egy-két évet kellene tényleg őket külön szocializálni, előkészíteni arra, hogy az iskolában már lehessen őket integrálni*”.<sup>134</sup> Érdekes paradoxonhoz vezet, hogy a romák, a romániai magyarokhoz hasonlóan maguk is az elkülönült osztályokat részesítik előnyben „*jóllehet a saját képviselőjük ezt így kéri, és ezt követeli, hogy külön legyen osztály, külön legyen, mert különben úgysem mennek iskolába*”.<sup>135</sup> Ez nagymértékben megegyezik a magyarok (esetenként románok) szándékával, így az integrált oktatás európai normáját hallgatólagos együttértés mellett szabotálják el: „*én azt mondtam, hogy ha ennek az az eredménye, hogy minden egyes roma gyereket beiskolázok és megtanul írni-olvasni, számolni és szívesen megy iskolába és a hágyományait is ápolja, és különböző rendezvényeken fellépnek és ezt bemutatják és megtanulnak viselkedni, akkor engem nem érdekel az, hogy az Európai Unió normák erre vonatkozóan mit írnak elő*”.<sup>136</sup>

A tanfelügyelők többsége felismerte a romák felkarolásában rejlő pályázati lehetőségeket: „*nagy, európai pénzek jelen pillanatban két helyen vannak, a cigányok felzárkóztatásában és a környezetvédelemben*”.<sup>137</sup> A népszámlálási önbevallás szab a lehetőségeknek korlátokat (a romák többsége

130 3 interjúelemzés, 10 oldal

131 4 interjúelemzés, 19 oldal.

132 5 interjúelemzés, 22 oldal.

133 3 interjúelemzés, 12 oldal.

134 3 interjúelemzés, 11 oldal.

135 3 interjúelemzés, 10 oldal.

136 5 interjúelemzés, 23 oldal.

137 1 interjúelemzés, 21 oldal.

magyarnak vagy románnak vallja magát, ezért a települési statisztikában alacsonyabb a számarányuk a valóságosnál) „*cigánynak vallották magukat, egy új iskolát fel tudtunk építeni egy projekttel az idén. A szomszéd faluban, ahol van több száz cigány, egyik sem vallja magát cigánynak, hiába pályáztak, visszatartották, mert a statisztikai adatok szerint, ott nem lakik cigány*”.<sup>138</sup> Az interjúk szintjén megfigyelhettünk egyfajta roma öntudatosodási folyamatot is, amit a magyarok méltatlankodással vesznek tudomásul: „*jött a roma képviselő, hogy nem akármilyen tanítónőt akarnak, hanem olyant, akit a szülők és a gyerekek elfogadnak*.”<sup>139</sup>

A tanfelügyelők megítélése szerint a szociális programok, a „tej-kifli program”, az ingyenes tanszercsomag és a civil szervezetek által biztosított étkeztetési programok sikeresek voltak a roma gyerekek beiskolázása tekintetében.<sup>140</sup> Cinikusabb vélemények szerint a tanszercsomagok tartalma csak a fekete-piaci kínálatot szélesítette.<sup>141</sup>

### *Kisebbségi jövőképek – iskolátlanítás, közösségi iskola*

A jövőkép alkotás a jelen érzékelésének függvénye. Márpedig a jelenre vonatkozó állítások többsége nem ad okot túlzott optimizmusra. A gyermeklétszám fogyása, a falvak elnéptelenedése, a tanárok elöregedése, mind a negatív kisebbségi jövőképet, a „nemzethalál” képét erősítik.

Az egyik interjúalany elmondása szerint „*a tanügyet valahogy úgy képezelem el, mint egy óriási nagy dinoszauruszt, ha megrúgod a farkát, mire az inger elmegy az agyába, addig eltelik két év. Meg a másik dolog, hogy mivel óriási nagy teste van, nagyon nehéz feldönteni*.”<sup>142</sup> Ezért minden változás, újítás és jobbitási szándék eleve kudarcra ítélt. Optimistább vélemény szerint „*végül is, ha megtorpanásokkal is, mint a tangóban, egy-egy hátralépéssel is, de csak előre fogunk haladni, mert másképp nincsen*”.<sup>143</sup>

A jövőbeli félelmek és elképzelések között felmerülnek mindazok a víziók, melyeket az OECD országok szakértői is megfogalmaztak, mikor az oktatás jövőjéről gondolkozva hat oktatási scenáriót vázolt-

<sup>138</sup> Uo.

<sup>139</sup> 3 interjúelemzés, 11 oldal.

<sup>140</sup> 5 interjúelemzés, 22 oldal.

<sup>141</sup> Igazgatói interjúban elhangzott vélemény.

<sup>142</sup> 4 interjúelemzés, 2 oldal.

<sup>143</sup> 3 interjúelemzés, 23 oldal.



tak fel.<sup>144</sup> Az egyik ilyen a bürokratikus iskolarendszer fennmaradásának körülménye között végrehajtott hálózati racionalizáció, melyre a gyermeklétszám fogyása következtében kerül sor. Erre vonatkozóan fogalmazta meg az egyik interjúalany, hogy „átmeneti megoldásokat kell találjunk, amit megenged a mostani törvény, de inkább a kiskapuknak a felfedezésére van szükség”.<sup>145</sup> A második lehetséges, meglehetősen borúlátó scenárió a teljes devalválódást vetíti elő, melyet a fent bemutatott tanárhány, a tanárok kiöregedése, fiatalok tanári pályára csábításának sikertelensége okozhat.

A jövő harmadik scenárióját a közösségi, autonóm iskola jelenti: „ez a folyamat elsősorban az iskolák autonómiáját jelenti, pontosabban az én véleményem szerint elsősorban azoknak a közösségeknek az autonómiáját, amely maga az iskolát szervezi. Ugye, mind jobban és jobban kezdi a közösség magáénak érezni az iskolát, és hogyha ezt segítjük törvényekkel, és odaadjuk a döntés jogát a közösségnek, az iskolának, az önkormányzatnak, akkor előbb ez a folyamat, ez a modernizációs folyamat fel fog gyorsulni”<sup>146</sup>

A decentralizálással és a fejkvóta alapú normatív finanszírozásra történő áttéréssel egyre nő az önkormányzatok oktatási szerepe, melyet a tanfelügyelők eltérően ítélték meg, egyrészt tartanak ezek felkészületlenségétől: „nálunk nincs reális, valós önkormányzatiság, ezért nincsenek szakemberek, amelyek az oktatás, kultúra, sport és ifjúság területén megfelelően felkészültek lennének a tanácson belül ahhoz, hogy ezt a munkát tudják összehangolni”,<sup>147</sup> másrészt kételkednek abban, hogy képesek-e a szűkös keretektől fenntartani az iskolákat: „az önkormányzatok kell határozzanak, hogy igenis, három iskolát akarunk működtetni, vagy kettőt, vagy egyet.”<sup>148</sup>

A kisebbségi pozitív jövőképhiány egyik oka, hogy a közösségi funkciók változását a tanfelügyelők az „identitásleképző” intézmé-

144 Az első szerint az iskolarendszerek jövőbeli alakulására a status quo fennmaradása lesz jellemző („A bürokratikus iskolarendszerek folytatódnak” scenárió). A második szerint jelentős reformokra épülő diverzifikált, dinamikus iskolák jönnek létre (két scenáriója: „Iskolák, amelyek arra fókuszálnak, hogy tanuló szervezetek”; „Iskolák mint elsősorban szociális központok”). A harmadik típus a társadalmak iskolátlantításának folyamatát vízionálja azzal, hogy az alternatívák elhárapódzása szétveri vagy dezintegrálja a rendszert (három forgatókönyv: „A piaci modell kiterjedése”; „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom”; „Tanári exodus és a rendszer szétolvadása”). Ld. OECD: *What Schools for the Future?*, 2001.

145 6 interjúelemzés, 4 oldal.

146 4 interjúelemzés, 3 oldal.

147 5 interjúelemzés, 6 oldal.

148 6 interjúelemzés, 4 oldal.

nyek szerepének erodálódásaként érzékelik. Egyrészt tovább él egyfajta negatív önkép a közösség megítélésében, az állandóan maguk között marakodó magyarokról, akik nehezen férnek meg egy helyen, másrészt érzékelhető egyfajta nosztalgia a különböző közösségformáló intézmények hagyományos társadalmi feladatvállalása és szerepmegosztása iránt: *„Nagyon sok olyan fórum van, ami felvállalja a kisebbségi oktatás ügyét, és nem igen van megszabva az, hogy melyik miért felelős. És akkor félt az, hogy az a nagy munkásoktól, amiről annyit beszéltünk ugye, nehogy egymást verjük fejbe, egymást tapossuk agyon, ugye. És nehogy abba a helyzetbe kerüljünk, hogy mindig a másokban lássuk a hibát. Mert ez egy magyar átok, ez egy magyar átok. Na most tudni kell azt, hogy mit kell csináljon a helyi közösség, mit kell csináljon az ottani egyház, például a pap, nevelési szempontból”*.<sup>149</sup>

### Összefoglalás

A tanfelügyelők minőségképe strukturálisan meghatározott, leképezi az átmenetet a reform iránt elkötelezett modernizációs szemlélet és a bürokratikus beidegződés tehetetlensége között. Ez az a szint, ameddig a különböző reform-szándékok leáramoltak, a hullámzó tendenciát mutató újítások, változtatások, információk akár képzések formájában eljutottak. E szemlélet deklaráltan fogyasztóközpontú, a kivitelezésben azonban a rendszer inerciája által meghatározott. Az oktatási hierarchiában talán a tanfelügyelők és iskolaigazgatók körében érzékelhető leginkább e kettősség, paradoxonok formájában. Az egyik ilyen paradoxon, hogy a tanfelügyelők, annak ellenére, hogy az oktatásirányítási hierarchia kiemelkedő pontját képezik, és ezáltal a centralizáció „haszonélvezői”, a deklarációk szintjén mégis inkább decentralizáció-pártiak. Tehetik, mert a decentralizációnak ebben az ördögi körében – melyben azért virágzik a korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott, és azért leszabályozott, mert fennáll a korrupció lehetősége – kevés esélye van.

A tanfelügyelők minőségkonceptióiban keverednek a hagyományos és „modern” fogyasztóközpontú megközelítések, minimális attitűdbeli változással. Tovább él a bürokratikus és ellenőrző funkció, idealizálódik a tanfelügyelőség közvetítői (feszültség-csökkentő, „ütköző”, „előörs”) szerepköre, háttérben maradnak a szakmaiság, a segítő, tanácsadó funkciók.

---

<sup>149</sup> 4 interjúelemzés, 10 oldal

A szolgáltató jelleget hangsúlyozó oktatás modern felfogása tradicionális kommunikációs csatornákon keresztül „csorog” le az érintettekhez, akik a többi reform-kezdeményezéshez hasonlóan ezt is elutasító fogadtatásban részesítik.

A fogyasztói érdekérvényesítés a tanfelügyelői szinten is kevés játékteret kap. A szülők számára biztosított tanfelügyelői fogadónap csak csepp a tengerben, mely a jogorvoslat tisztségét próbálja ellátni, a függetlenség és elfogulatlanság garanciája nélkül.

A tanfelügyelők többségének jövőképe leképezi a kisebbségi elit negatív jövőképét, mely az egymást között marakodó nemzet halálának képét vetíti elő és az anyanyelvi oktatás felszámolásával, iskolák kiüresedésével számol. Igaz, néhol kihallatszik egy kis remény is: „*ha megtorpanásokkal is, de azért csak előre fogunk haladni*”.<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> 3 interjúelemzés, 23 oldal.

KISS DÉNES

## Rendszerváltás utáni változások romániai falusi oktatási intézményekben

### 1. Bevezető gondolatok

Az itt következő elemzés célja a vidéki oktatási rendszerben a rendszerváltás után bekövetkező változások fontosabb dimenzióinak elemzése. Az elemzésben abból a feltételezésből indultam ki, hogy a közoktatás története a szocialista korszak végéig a társadalmi modernizáció egyik fontos dimenziójaként, azaz többé-kevésbé mint egy „lineáris” modernizáció-történet vázolható. Mint modernizáció-történet, az oktatási intézményrendszer története a modernizáció közismert dimenziói mentén ragadhatók meg, melyek közül hármat emelnék ki, a *bürokratizációt*, *centralizációt* és a szaktudás fontosságának fokozódása.

A *bürokratizáció* fogalmát weberi értelemben használom. Mint ismeretes, Weber a modernizáció folyamatát racionalizálódási folyamatnak tekinti. A racionalizálódás a cselekvések szintjén a célracionális cselekvések térnyeréseként fogható fel, egyéb racionalitás-formákkal szemben. A bürokratizáció a racionalizáció szervezeti szinten zajló formája, és a bürokratikus szervezési forma térnyerését fedi, más szervezési formákkal szemben.

A *centralizáció* szintén a szervezeti szinten zajló racionalizálódás megnyilvánulásaként fogható fel, és azt a folyamatot fedi, melynek során a bürokratizálódó intézmények fokozódó mértékben nagy, nemzetállami intézményrendszerekbe szerveződnek. Különösen a nemzetállam-építési projektnek (amit a modernizáció politikai megfogalmazásának tekinthetünk) központi eleme a centralizáció, a helyi színezetű intézmények egységes, nemzeti rendszerben integrálása. Az elképzelés alapjául szolgáló ideológiának az a gondolat is része, miszerint a lokális jelenségek

bizonyos mértékben elkerülhetetlenül partikulárisak, a partikularitás pedig az állampolgárok közötti egyenlőtlenségek lehetőségét hordozzák.<sup>1</sup> A centralizáció formai és működésbeli egységesülést eredményez, valamint a szervezeti alegységek önállóságának csökkenését. Az oktatási intézmény e folyamatok eredményeként a helyi közösségektől független, központi fenntartású és központi ellenőrzésű intézménnyé válik, melynek viszonya a helyi közösségekkel leginkább a kötelező iskolalátogatás biztosítására korlátozódik, e kérdésben az intézmény egyértelműen hatalmi pozícióval rendelkező.

A szaktudás fontosságának felértékelődése mint a modernizáció aspektusát szintén Weber bürokrácia-elméletében jelenik meg, e helyen azt értem ez alatt, hogy az oktatási rendszerbe való belépés és azon belüli sikeres tevékenység egyre speciálisabb és magasabb fokú szaktudást igényel.

Az itt következő elemzés központi tézise tehát az, hogy a rendszerváltást követően az állami intézményekről, intézményépítésről való gondolkodásban változás áll be. Uralkodó gondolatá válik a decentralizálás, a túlméretezett és kizárólag központi állami költségvetésből fenntartott intézmények olyan irányú átszervezése, melynek eredményeként az intézményrendszerek egyes alegységei nagyobb önállósággal rendelkeznek. Ez a változás, változtatás elsősorban a közigazgatást célozza meg, de a többi jóléti rendszert is érintette, köztük az oktatási rendszert is.

A közigazgatási rendszerek decentralizációja a 80-as években kezdődő nemzetközi tendencia, kiváltó oka a jóléti államok válsága, a túlméretezett közszolgáltatások fokozódó működtetési nehézségei. A piacgazdaságok sikere, illetve az állami tervezésre épített gazdaságok csődje, valamint a tekintélyelvű politikai rezsimek visszaélései világszerte demokratikusabb kormányzási formák irányába mozdították el a kormányzási rendszereket. Ez a közigazgatás terén a helyi és a központi hatóságok viszonyának megváltozásában, a közigazgatás decentralizációjára való törekvésben ragadható meg.<sup>2</sup> A decentralizálás tehát egy összetett, „...komplex jelenséget fed, amely rendszerint implikálja a prerogatívák és/vagy a pénzügyi erőforrások transzferjét a közigazgatás egy felsőbb szintjéről egy alsóbbra.”<sup>3</sup> A gyakorlatban ez a döntési kompetenciák és ezek végrehajtását-megvalósítását illető felelőségek

<sup>1</sup> Dom-Bedu, Anne-Laure: *Local As Cognitive Model*. 2004. (interneten olvasható)

<sup>2</sup> Bajenaru, Cristina: Rolul administrației publice locale în furnizarea bunăstării sociale. *Sociologia Romaneasca* 2004 / 2

<sup>3</sup> Világbank, idézi Bajenaru, 2002

leosztását jelenti. Ez elsősorban a helyi önkormányzatok, de végső soron a helyi közösség felelősségének fokozását jelenti a közszolgáltatások biztosításában, más megfogalmazásban tehát célja a közszolgáltatások jobb igazítása a helyi igényekhez, valamint a helyi közösség felelősségének növelése azok fenntartásában.

Az oktatásban célul kitűzött decentralizáció céljai majdnem szó szerint ugyanezek, az 1993-mal kezdődő tanügyi reform kitűzött célja „az oktatás (túlzottan) központosított adminisztratív és finanszírozási rendszerének lebontása<sup>4</sup> és a tanfelügyelőségek, iskolák és pedagógiai központok<sup>5</sup> hatáskörének kiterjesztése”. Az iskolarendszer decentralizációja tehát elvileg a finanszírozás átalakítása (kölségvetési források újrafogalmazása, pénzforrások bővítése és diverzifikálása, szakemberek képzése, a felhasználás hatékonyságának növelése, a felhasználó iskolák önállóságának és felelősségének növelése) mellett az iskolák igazgatására is kiterjed, valamint alternatív tankönyvek kidolgozásával és a választható tárgyak bevezetésével az oktatás tartalmi vonatkozásaira is kiterjed.<sup>6</sup>

Elemzésemben tehát a rendszerváltás utáni változásoknak a modernizáció korábbi szakaszaira nézve érvényesnek tekintett linearitását megkérdőjelezem. Úgy vélem, hogy ehelyett az egyes dimenziókban megtorpanás, visszarendeződés következik be. Ez az általános munkahipotézis a falusi iskolákra vonatkozóan a következő tételekre bontható:

1. intézményi leépülés (a korábban folyamatosan növekvő szervezeti struktúra leépülni, „zsugorodni” kezd);
2. oktatási rendszer decentralizációjának következményeként a helyi iskola autonómiája a rendszeren belül növekszik, az iskola és helyi társadalom közötti intézményes viszony erősödik;
3. a rendszerben a szakértelem mint szervezőelv szerepe gyengül – elsősorban az ellenőrző és továbbképző rendszer fellazulása révén;
4. a pedagógus csoport a helyi társadalmakon belül veszít jelentőségéből.

E hipotézisek vizsgálata céljából először röviden áttekintem a vidéki oktatási intézményrendszer történetét (a fellelhető szakirodalom alapján), majd egy esettanulmány alapján a rendszerváltás utáni korszakra vonatkozó hipotéziseket vetem alaposabb vizsgálat alá.

<sup>4</sup> Románul: *descentralizare*

<sup>5</sup> Románul: *casele corpului didactic*

<sup>6</sup> Székely Győző: Közoktatási reform Romániában. *Korunk* 1998/9.

## 2. A falusi közoktatás történetéről dióhéjban

Az erdélyi falusi közoktatás módszeres társadalomtörténeti jellegű áttekintésére egyelőre nem került sor. E történet vázolásához így részben a közoktatás történetének egészét tárgyaló elemzéseket használtam – a magyar közoktatásra vonatkozóan Nagy Péter Tibor írását,<sup>7</sup> a román közoktatásra vonatkozóan Székely Győzőét<sup>8</sup> – ennek falusi, illetve erdélyi vonatkozású elemeit pedig néhány esettanulmány, vagy iskolatörténetet is tartalmazó falumonográfia alapján vázoltam.<sup>9</sup>

Erdély falvaiban az intézményes iskolai oktatás kezdetét feltehetően a 17. századra tehetjük. Az 1600-as évek második felétől ugyanis már maradtak fenn feljegyzések falusi „iskolamesterekről”, illetve ez időtől kezdve jelennek meg a kollégiumokban faluról származó gyerekek is, ami ezek előzetes írástudását feltételezi.<sup>10</sup>

Az oktatási intézmények kialakulása az egyházak keretében kezdődik, kezdetben maguk a papok folytatnak minimális oktatói tevékenységet. Később sem válik szét az oktatás az egyháztól, a gyerekek nevelését a kántortanítók veszik át, akiknek feladata tehát kettős: a templomi éneklés képezi fő kötelességüket, amely mellett másodlagos feladatuk a gyerekek tanítása. E kántortanítók tevékenységét így az egyházak szabályozzák. Javadalmazásuk kettős forrású, részben az egyház, részben a helyi lakosság fizeti őket: az egyháztól megművelhető földet kapnak használatra (melyet részben a lakosság művel meg nekik), a lakosságtól természetbeni javadalmazást kapnak (gabonát vagy/és munkát). Javadalmazásukkal szoros összefüggésben munkájuk felügyelete is kettős, részben az egyház, részben a helyi lakosság, vagyis a szülők részéről történik.

<sup>7</sup> Nagy Péter Tibor: A magyar oktatástörténet szociológiai narratívája. *Szociológiai Szemle* 2002/3

<sup>8</sup> Székely, i. m.

<sup>9</sup> A búzásbesenyői iskola történetéről Nemes Ferenc által írt tanulmány a vegyes nemzetiségű és több felekezetű, jobbágy eredetű falvak oktatására nézve képez használható esettanulmányt (Nemes Sándor: A búzásbesenyői népoktatás krónikája 1848-ig. In: Pál-Antal Sándor (szerk.) *A Maros megyei magyarság történetéből*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 2001). Mezőpanit falumonográfiájában olvasható iskolatörténet az oktatást korán felértékelő székely falvak tipikus esetének tekinthető (Konrád Béla: *Mezőpanit – falumonográfia*. Alutus Kiadó, Csíkszereda, 1996.). A Maros menti Magyaró iskolájának története főként az egyházi oktatás korszakára nézve volt használható (Palkó Attila: *Magyaró – egy felső-marosmenti falu története*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1995.)

<sup>10</sup> Palkó, i. m.

Az egyház papjai ellenőrzéséhez hasonlóan ellenőrzi kántortanítóinak munkáját, gyakorlatilag együtt a papok időszakos (nem túl gyakori) ellenőrzésével egybekötve. A szülők részéről a kontroll leginkább bizonyos nyilvános rendezvények alkalmával valósul meg, melyeken a gyerekek bemutatják szüleiknek mindazt, amit tanultak.

Kimondottan az oktatásnak szánt iskolaépületekről és tanítói lakásokról az 1800-as évektől kezdődően maradtak fenn feljegyzések. Ugyanettől az időtől kezdődően esik szó oktatási segédeszközök (pl. tábla) használatáról is.

A modern állami iskolarendszer kiépítésével kezdődően (amely Erdély területén Magyarországhoz hasonlóan az 1868-as oktatási reformtól datálható) kötelezővé válik a 6–12 éves gyerekek iskolalátogatása. A reform értelmében az egyházi iskolákat anyagilag továbbra is az egyházak tartják el, a tanítót ez esetekben a lakosság, pontosabban az egyháztagok, elvileg szabadon választják, fizetését ugyancsak ők állapítják meg és biztosítják, a tanítóval kötött egyezség alapján. Azokban a falvakban viszont, amelyekben az egyházak nem képesek biztosítani az iskola működését, állami iskolákat hoznak létre. Ez esetekben a tanítót az állami oktatási rendszer illetékes szervei nevezik ki, versenyvizsga alapján, a tanítókat pedig az állam fizeti.<sup>11</sup> Ha azonban a helyi közösség úgy dönt, hogy lemond iskolája felekezeti jellegéről, az állam felvállalja annak fenntartási költségeit, ily módon ösztönözve a felekezeti iskolák államivá alakítását.<sup>12</sup> Egyes esetekben azonban az állam a felekezeti iskolák működéséhez is hozzájárul, például a tanítók fizetésének kiegészítésével, oktatási eszközökkel való ellátással, stb. A falvak több-felekezetiűsége ösztönző tényezőként hat az iskolák államosítására, mivel ez esetekben felekezetenként egy-egy iskola fenntartása igencsak megterhelte a vallási közösségeket, különösen a kisebbeket, mivel a gyerekeket nem volt szokás a más vallásúak iskolájába járattatni.<sup>13</sup> Az állami oktatásra való áttéréssel a falvak vallási megosztottságából fakadó oktatási-szervezési problémák a nemzetiségi megosztottság problémáira redukálódnak.

<sup>11</sup> Szabolcsi Éva „...tanítói állomásra pályázat hirdettetik...” A Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában január-márciusban megjelent álláshirdetések elemzése. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcsi Éva: *Magyar tanító 1901*. Iskolakultúra Kiadó, Pécs, 2001.

<sup>12</sup> Nemes, i.m.

<sup>13</sup> Nemes, i.m.



Mivel a falusi iskolák igen nagy része egy ideig továbbra is felekezeti iskola marad, a tanítók feladatköre továbbra is a templomi éneklésből (alkalmanként a pap helyettesítéséből, esetleg más, laikus egyházi feladatok ellátásából) és a gyerekek tanításából tevődik össze.

E korszakban az iskola anyagi működése, hármas felügyelet alatt áll: a tanfelügyelőség, a helyi közösség adminisztratív vezetősége és az „iskolaszék” felügyelete alatt. Az iskolaszék az iskola és a helyi közösség közötti kapcsolat intézményesítése céljából létrehozott testület, amely a bíróból, a jegyzőből, a tanítóból (több tanító esetén az „első tanítóból”, vagy az iskolaigazgatóból), a falu papjaiból, és a falu néhány választott képviselőjéből áll. Az iskolaszék számos faluban a két világháború közötti periódusban is működött, véglegesen csak a szocializmusban számolták fel őket. Felszámolásukkal a helyi közösség teljesen elveszíti az iskola működése fölötti ellenőrzését.

A két világháború között nő az állami iskolák aránya a felekezetihez képest, erősödik a tanfelügyelőség ellenőrzése az iskolák szaktevékenysége fölött, nagyvonalakban azonban a falusi iskolák működése változatlan marad. Jelentősebb változásként e korból az óvodák 40-es évekbeli létrehozása említhető.

Alapjaiban átalakul viszont az iskolarendszer a szocialista korszakban. Az 1948-as tanügyi reform az oktatást véglegesen elválasztja az egyháztól, és az összes iskolát államosítja az állami oktatás teljessé válik, a felekezeti viszont felszámolódik. Áttérnek a kötelező 7 osztályos oktatásra, majd az elemi és általános iskolai szintek elválasztásával az utóbbiban a tanszemélyzet számára kötelezővé válik a felsőfokú végzettség (bár kezdetben megfelelő képzettségű tanerő hiányában felső tagozaton is továbbra is a középfokú végzettségű tanítók tanítanak).

A 60-as években válik kötelezővé a 8 osztály elvégzése, majd a 10 osztályé. Párhuzamosan a kötelező iskolai évek számának növekedésével az iskola szervezeti expanziójára is sor kerül. A 10 osztályos kötelező oktatás bevezetésével a 9-10. osztályok számára szakiskolák megszervezésére került sor. Ez további személynövekedést, szakszemélyzet megjelenését, illetve infrastrukturális fejlesztés jelent. Ebben a korban épülnek fel a számos falu mai képét is meghatározó jellegzetes modern iskolaépületek.

A falusi iskolák intézményi expanzióját az is erősíti, hogy ezekben az évtizedekben a gyerekek száma is jelentősen nő. A gyereklétszám alakulása a későbbi változások szempontjából is meghatározó marad, és a 80-as években kezdődő csökkenése a falusi iskolák újabb szervezeti

átalakítását, ezúttal zsugorodását vonja maga után. Ezzel az átstrukturálási hullámmal a periférikus falvak gimnáziumi tagozatai fokozatosan megszűnnek, e településekről az iskolaköteles gyerekek a rendszerint a községközpontban működő gimnáziumba naponta ingáznak.

Az oktatási egységek e községen belüli koncentrációjával a községközpontokban az iskolák szervezeti szempontból a szocialista korszak végéig növekedtek. E növekedési trend azonban az 1989-es rendszerváltás után a községközpontokban is megtorpant és visszájára fordult. A poszt-szocialista korszak több változása is a falusi iskolák szervezeti leépülése irányába hat. A gyereklétszám folyamatos további csökkenése általában kisebb tanerő-szükségletet eredményez. A kötelező 10 osztály helyett az iskolakötelezettség 8 osztályra csökkentése az osztályok számbeli csökkenése mellett a szakiskolai osztályok felszámolását is eredményezi, a műhelyekkel és mesteri állásokkal együtt.<sup>14</sup>

### 3. Az oktatásban bekövetkezett változások Tordaszentlászló község iskoláiban

#### 3.1. A terep

A vizsgálat terepéül egy Kolozsvár melletti kistérség szolgált, melynek kiválasztásánál a lakosság nemzetiségi összetétele mellett (az elemzésbe bevont falvak jelentős magyar nemzetiségű lakossággal rendelkeznek) két ökológiai szempont is szerepet játszott: a falvak mérete (lakosság száma), valamint a falvak és a legközelebbi város közötti távolság. E három szempont alapján került kiválasztásra az egy közigazgatási egységet alkotó, 8 faluból álló mikro-régió. A községet alkotó 8 falu domborzati értelemben is egy kistérséget alkot: egy nagyobb patak völgyében illetve annak mellékpatakainak völgyeiben található.<sup>15</sup> A Kolozsvárról Nagyvárad fele vezető úton elindulva kistérségünk egy jobbra letérő út mentén található. A főúthoz legközelebb eső falu Magyarfenes, amely után Tordaszentlászló következik. A fővölgyből elágazó mellék-völgyekben fekvő kisebb hegyi falvak (Oláhrákos, Sztolna és Kisfenes) közigazgatásilag Tordaszentlászlóhoz tartoznak. A község azonban túl

<sup>14</sup> Konrád, i. m.

<sup>15</sup> A földrajzi értelemben vett kistérséghez valójában a Tordaszentlászló községet alkotó falvak mellett hozzá tartozik még Magyarlóna is, ezt azonban, mivel az iskola-szervezés a község-határokat követi, elemzésünkben kihagytuk.

nyúlik a Lóna patak völgyén, és egy vízvázalasztót elhagyva további három falu is hozzá tartozik: a főút mentén fekvő Oláh- és Magyarléta, valamint egy oldalvölgyben fekvő Hasadát. A felsorolt falvak Kolozsvártól egyre növekvő távolságra fekszenek, Magyarfenes 18,5, Magyarléta 29,5 km-re található. Amint azt a települések nevei is sugallják, a fővölgyben található nagyobb falvak magyar többségűek: Magyarfenes 99,6%-a, Tordaszentlászló 94,9%-a, Magyarléta 97,5%-a volt magyar nemzetiségű 1992-ben. A hegyi falvak lakossága ezzel szemben megközelítőleg teljes egészében román nemzetiségű.

1. táblázat. A kistérség lakosságának nemzetiség szerinti megoszlása, falvanként<sup>16</sup>

	román	magyar	cigány	egyéb	összesen
Tordaszentlászló	43	1060	13	1	1117
Kisfenes	825	2	22	0	849
Hasadát	651	2	0	0	653
Oláhléta	333	0	0	0	333
Magyarléta	13	509	0	0	522
Isztolna	245	0	10	0	255
Járárákosz	133	2	0	0	135
Magyarfenes	4	909	0	0	913

A község oktatási intézményeinek helyzete nem független a falvak gazdasági helyzetétől, ezért szánjunk ennek bemutatására is néhány sort: a kistérség mezőgazdasági művelésre nem túl alkalmas, a mezőgazdasági terület aránya mindkét községben az erdélyi átlag alatt marad (a község határának 36, illetve 37,8%-a, míg az erdélyi átlag 43%).<sup>17</sup> Megművelhető területtel inkább a fővölgyben található nagyobb falvak rendelkeznek, ennek ellenére a kisebb hegyi falvakban lényegesen magasabb a mezőgazdasági népesség aránya. Ezt az elvándorlás/előregedés folyamatai magyarázzák: míg a könnyebb ingázási feltételeket nyújtó lenti falvak lakossága kisebb mértékben kényszerült városra költözni, a rossz közlekedési

<sup>16</sup> Az 1992-es népszámlálási adatok alapján. A 2002-es népszámlálás adatai falu szintű bontásban nem álltak rendelkezésemre, község-szinten azonban a nemzetiségi arányok 2002-re lényegesen nem változtak.

<sup>17</sup> A gazdasági-infrastrukturális jellegű adatok egy Sandu Dumitru által 1998-ban összeállított adatbázisból származnak.

feltételek a hegyi falvak lakóit inkább elvándorlásra készítették. A helyben maradó idősebb lakosság viszont nagyobb arányban folytat hagyományos, gazdálkodó életmódot, annak ellenére, hogy esetükben a gazdálkodásra legelőnytelenebb hegyi falvakról van szó.

A falvak humán-tőkével való ellátottsága a várostól vett távolság mellett a községközponti státusz függvénye is: a községközpontban lényegesen nagyobb számú felsőfokú végzettségű személy él, mint a többi falvakban, az előregedett kis hegyi falvakban pedig alig találhatók felsőfokú végzettségűek.

2. táblázat. A kistérség falvainak gazdasági mutatói (1998)

	agrár- népesség (%)	távolság Kolozsvártól (km)	60 év fölöttiek (%)	felsőfokú végzettségű személyek
Tordaszentlászló	8,5	21	27,3	15
Kisfenes	29,5	23	21,7	5
Hasadát	63,3	29	28,2	1
Oláhléta	64,6	26	44,4	4
Magyarléta	35,5	29,5	28,0	2
Isztolna	25,7	17	24,3	0
Járárákos	84,8	24	60,0	0
Magyarfenes	8,2	18,5	29,2	8
Átlagérték Erdélyben	47,2	–	–	6,7

### 3.2. A község oktatási intézményei

A kistérség falvai közül Tordaszentlászló jelentős múltú iskolával rendelkezik. A falu már a 19. század utolsó évtizedeiben állami tanítóval rendelkezett, az országos közoktatási rendszerbe feltehetően jól integrált tordaszentlászlói tanító 1901-ben a Néptanítók Lapjában vitázik.<sup>18</sup> A községben Tordaszentlászló nem az egyetlen jelentős múltú iskolával rendelkező falu, így például a századfordulón Kisfenesen is működött egyházi iskola.

A mai intézményszerkezet közvetlen elődje a 60-as években alakul ki, a lakosság etnikai megoszlása és a közlekedési viszonyok által meghatáro-

<sup>18</sup> Nagy, i.m. 88 o.

zotan. A 60-as évek oktatási reformjának keretében a legnépesebb magyar faluban (Szentlászlón) és a két legnépesebb, egymás között azonban nehéz közlekedésű román faluban létesítenek felső tagozatot (Kisfenesen és Hasadáton). Óvoda és 1–4 osztály egy ideig minden faluban működik, gimnáziumi tagozatra pedig a kisebb fálvkból az 5–8 osztállyal is rendelkező iskolák valamelyikébe ingáznak a gyerekek: a sztolnaiak és rákosiak a hozzájuk közelebb eső kisfenesi román nyelvű iskolába, a magyarfenesiek Szentlászlóra, a román- és magyarlétaiak pedig Hasadára (ez utóbbiak annak ellenére, hogy Hasadáton nem volt magyar tagozat). A község falvaiban található összes oktatási egység koordináló intézményévé a tordaszentlászlói iskola válik. Így ez az iskola a 80-as évek közepéig 8 oktatási egység központja, a 80-as évek második felétől pedig (miután a rákosi iskola gyerekhiány miatt megszűnik) 7 településé.

A 80-as évek elején, a 9–10 osztály kötelezővé válásával, felső tagozat létesítésére is kísérlet történik: először Hasadáton létesítenek mezőgazdasági profilú 9–10. osztályt, majd néhány év múlva ezt Tordaszentlászlóra helyezik át. Ez azonban alig néhány évet működött, a rendszerváltást követően felszámolódik.

### 3. táblázat. Oktatási intézmények a községben a 2005–2006-os tanévben

Koordináló iskolák	Oktatási egységek	Oktatás szintje és nyelve
Tordaszentlászlói iskola	Tordaszentlászló	1-8 osztály, magyar tannyelvű
	Magyarfenes	1-4 osztály magyar tannyelvű
	Magyarléta	1-4 osztály magyar tannyelvű
Hasadáti iskola	Hasadát	1-8 osztály, román tannyelvű
	Oláhléta	1-4 osztály román tannyelvű
	Kisfenes	1-4 osztály román tannyelvű
	Isztolna	1-4 osztály román tannyelvű
	Járárákos	nincs oktatási intézmény

Az eddigiekben vázolt szerkezet csak 2005-ben változik meg, a tordaszentlászlói iskola kezdeményezésére: az átszervezés eredményeként a község korábban egy jogi személyiséget képező iskolái az oktatás nyelve alapján két intézményre oszlottak, a tordaszentlászlói iskola a három magyar nyelvű iskola koordináló intézményévé válik, a román tannyelvű iskolák koordináló egységévé pedig a Hasadáti iskola vált.

### 3.3. Módszerek, kérdezettek, adatforrások

A feltett kérdések vizsgálata céljából interjúkat készítettem a három iskola jelenlegi igazgatójával. A Hasadáti és kisfenesi iskolák igazgatói nyugdíjazás előtt álló tanárok, akik több mint egy évtizeden át a szocialista rendszerben is igazgatók voltak. A jelenlegi szentlászlói igazgató alig 5 éve tölti be vezetői tisztségét, ezért e faluban a korábbi, jelenleg nyugdíjas igazgatóval is interjút készítettünk. Ezek mellett Szentlászlón és Magyarlétán interjú készült a helyi református pappal is.

Az interjúk mellett mindhárom iskolában a fizetési íveket<sup>19</sup> használtam a tanszeméllyzettel kapcsolatos adatok gyűjtésére. Az elemzés megírásához használtam továbbá az iskolák működését szabályozó törvényeket és minisztériumi rendeleteket: az 1995-ös Tanügyi törvényt, a Tanügyi személlyzet statutumát („Statutul cadrului didactic”, 1997), valamint a közoktatási szabályzatot (Regulamentul Preuniversitar, 2001).

### 3.4. Az oktatási intézményrendszer szervezeti átalakulásai a rendszerváltás után

Az első hipotézisként megfogalmazott *szervezeti leépülés* feltételezése mellett elsősorban a gyereklétszám csökkenésének országos tendenciája szól. A vizsgált falvak iskoláskorú lakói számának változásáról adatsorok nem állnak rendelkezésemre, a jelentős népességcsökkenés azonban feltehetőleg a lakosság előregedésével járt. Különösen a kisebb román falvakban volt jelentős a népességcsökkenés. A rendszerváltás utáni periódusban a fogyás tovább tartott, bár a korábbi évtizedekhez képest lényegesen kisebb mértékű volt: míg 1977 és 1992 között a lakosság 23%-kal fogyott, 1992 és 2002 között csupán 6%-kal. A gyereklétszám azonban ennél lényegesen jobban csökkenhetett, hisz a stabilizálódó öreg lakosságnak sok gyereke közben aligha született. A demográfiai adatok mellett (4. táblázat) a rendszerváltás után születő egyes iskolatörténet-leírások szintén a falusi iskolák intézményi leépülésének eseteiről számolnak be.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Románul: *Stat de plată*

<sup>20</sup> Ld. Konrád, i.m.

4. táblázat. A vizsgált települések lakosságának fogyása  
1977 és 1992 között<sup>21</sup>

	1977	1992	fogyás (%)
Tordaszentlászló	1345	1117	17,0
Kisfenes	948	849	10,4
Hasadát	911	653	28,3
Oláhléta	575	333	42,1
Magyarléta	602	522	13,3
Isztolna	349	255	26,9
Járárákos	237	135	43,0
Magyarfenes	1254	913	27,2

A tárgyalt kérdést az iskolák személyi állományának időbeli változásával próbáltuk megragadni. A következő táblázatban az egyes iskolákban tanító pedagógusok 1985, 1995 és 2005-beli számát láthatjuk, melyekből az iskolák tanszemélyzetének utóbbi 20 évre nézve vonhatók le következtetések.

5. táblázat. Teljes tanszemélyzet nagysága az 1–8 osztályos iskolákban és a többi falvakban<sup>22</sup>

	Tordaszentlászló	Hasadát	Kisfenes	többi falvak
1983	–	14	–	–
1985	14	10	8	8
1995	10	9	9	7
2005	11	13	10	8

A táblázatban szereplő adatsorok alapján megállapítható, hogy a 9–10. osztályos képzést is működtető iskolák személyzete a 80-as évek második felében érte el maximumát. Ezen állapotukhoz viszonyítva tehát ezek szervezeti struktúrája a rendszerváltást követően, a felső tagozat felszámolódása következtében, jelentősen csökkent. Az ekkor távozó személyzet nagy része agrármérnök, a változás segéd-személyzet elbocsátásával nem jár, mivel a mezőgazdasági profilú „szakoktatás” gyakorlati részét a kollek-

<sup>21</sup> A 2002-es népszámlálások eredményei település-szintű bontásban nem állnak rendelkezésünkre.

<sup>22</sup> A táblázatban szereplő adatok az iskolák fizetési listáiból származnak.

tív gazdaságban végzik, így műhelyek bezárására nem kerül sor. Az ezutáni periódusra vonatkozóan azonban a szervezeti zsugorodást illető hipotézisünk tévesnek bizonyult: a személyzet száma állandó maradt, mi több, az 5–8 osztályos falvakban kisebb növekedés következett be. A személyzet méretbeli állandóságának oka, hogy a vizsgált falvakban az évenkénti gyereklétszám korábban sem haladta meg az egy-egy osztályba beiskolázható számot, illetve ez a létszám mindmáig nem csökkent az egy osztály beindításához szükséges alsó határ alá. Ez csak az alsó tagozatú iskolákat működtető iskolákban fordult elő, és ezekben sem a gyereklétszám trendszerű fogyása, mint inkább fluktuációja volt az oka, azaz az esetenként szükségessé váló osztályösszevonások nem maradtak tartósak. A 2005-től megfigyelhető kismértékű személyzeti növekedés részben az iskolák már említett szervezeti szétválásával, részben az igazgatóknak az oktatási tevékenység alóli felmentésével van összefüggésben.

#### 4. A decentralizálás következményei

##### *4.1. Az oktatási egységek rendszeren belüli autonómiájának kérdése*

Amint azt a fentiekben már érintettük, a decentralizálási törekvés részben az alsóbb szervezeti egységek hatáskörének növekedését jelentheti, a saját belső ügyeivel kapcsolatos döntési szabadság növekedését. A falusi iskolák önállóságának mértéke jól kifejeződik ezek vezetőjének, az igazgatónak a hatáskörében. Az iskolaigazgatók az egység ügyei fölötti hatáskörének fontosabb elemeiként az alkalmazások, munkakörök rögzítése, ellenőrzések, szankcionálások és jutalmazások emelhetők ki. Ezek közül legfontosabb talán az alkalmazások kérdése: a megüresedő állások meghirdetése (jelentése a tanfelügyelőségnek), a munkaszerződés megkötése és a munkakör leírása az igazgató hatáskörébe tartozik. Az állás elfoglalására alkalmas személyt a tanfelügyelőség jelölte és jelöli ki, versenyvizsga, azaz kizárólag egységesen érvényesített szakmai szempontok alapján. Elvileg tehát a helyi intézmény vezetője a munkakörök alakításában élvez szabadságot, az azt betöltő személy kiválasztásába pedig nincs beleszólása.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> *Regulamentul preuniversitar*, Capitolul III. Conducerea unităților de învățământ. Art 18–28.



Mindezek a rendszerváltás előtt is az igazgató hatáskörében voltak, e tekintetben tehát a rendszerváltás utáni szabályozások nem hoztak változást. A megfelelő személyzeti politika azonban az igazgatói tevékenység sikerességének feltétele – mind az egységben megvalósuló oktatási tevékenység szempontjából, mind a helyi társadalom irányából jövő esetleges igények kielégítése szempontjából. A sikeres igazgatói tevékenység így mindig az igazgató és a tanfelügyelőség közötti formális viszony keretében megvalósuló informális alku által lehetett sikeres.

Az igazgatói hatáskör másik fontos eleme a saját oktatási egységen belüli fegyelmi és szakmai jellegű ellenőrzések, illetve az ezzel járó szankcionálási és jutalmazási lehetőségek. A rendszerváltás előtt és után egyaránt mindkét típusú ellenőrzés változatlanul az igazgató hatáskörében áll, mi több, kötelessége.

Az igazgatói hatáskör rendszerváltás utáni változását tehát részben az önálló személyzeti politika folytatásának kapcsán próbáltam vizsgálni.<sup>24</sup> A megkérdezett igazgatók egyike sem említett azonban olyan eseteket, amelyekben a tanfelügyelőség befolyásolása révén adott személyt felvenni szeretett volna. Ezzel szemben mindhárom esetben az ellenkezőre volt példa, a kinevezett személy elleni állásfoglalásra, a kinevezése elleni tiltakozásra. A két román iskolában az okok fegyelmi jellegűek voltak, mindkét esetben ideiglenesen kinevezett helyettesítő tanár ellen. A magyar iskolában az eset etnikai színezetű, a 80-as években román pedagógusok kinevezésének megakadályozására tett kísérletekről van szó (az érvelés viszont ez esetben is szakmai jellegű volt, miszerint a magyarul nem beszélő kinevezett pedagógusok nem tudnak majd rendesen tanítani). E kérdés kapcsán figyelemre méltó elemnek tűnt, hogy a panaszok továbbításának alig vannak bejárattott útjai – a kisleveles igazgatónő extrém helyzetben is rendkívül körülményesen teszi szóvá a panaszt (konzultált idősebb tanárokkal, személyes kihallgatást kér a tanfelügyelőtől).

Szakmai jellegű konfliktusokról csak a magyar iskolában esik szó, a kérdés nosztalgikus színezetben, a nyugdíjas igazgató részéről tematizálódik: szemére veti a mai igazgatóknak, hogy a tantestületen belüli jó viszonyok érdekében nem teszik szóvá a mulasztásokat. Felmerül az a gond is, hogy az ellenőrzésben nem tekintik magukat (illetve a szaktanárok a más szakos igazgatót) szakmailag kompetenseknek.

<sup>24</sup> Az interjúban az igazgatóknak feltett kérdés: „Fordult-e elő igazgatói pályafutása alatt, hogy szeretett volna valakit felvenni az iskolájába?”

Az egyes igazgatók a személyzeti politikát érintő kérdésre eltérő viszonyulással és terjedelemmel reagálnak. A magyar iskolában, a nyugdíjas igazgató részéről erőteljesen tematizálódik a személyzeti politika kérdése, követendő mintaként a honorációr típusú tanítói alkalmazásokat hozza fel, hangsúlyozva ezek esetében a közösségi igények megfogalmazását az állások meghirdetésénél és a felvételeknél (ennek egyfajta helyi mítoszában is dolgozik, az iskola-monográfiájában). A román iskolákban ezzel ellentétes hangvételű a kérdéshez való viszonyulás: tulajdonképpen enyhén értetlenkedve fogadták magát a kérdést is (rossz kérdésnek tartották, amely a kérdező tájékozatlanságából eredhet), saját személyzeti politika soha nem volt, mindig is a tanfelügyelőség kompetenciájába tartozott a személyzeti politika. Az eltérő viszonyulásra lehetséges magyarázat, hogy a magyar iskolában (legalábbis a szentlászlóiiban) volt ilyen előzmény, melyre a helyi közösség és pedagógus megfelelő mítoszt építeni lehet. Ellene szól egy ilyen értelmezésnek, hogy hasonló előzmények kifizetésen is voltak – azaz a tényleges múltbeli események, tények, önmagukban nem magyarázzák ezek utólagos értelmezéseit. A nyugdíjas magyar igazgató esetében valószínű, hogy az ilyen iskolaszervezői igények (együtt a távoli múlt ilyen nosztalgikus értelmezésével) a magyar iskola és a román tanfelügyelőség közötti viszony interetnikus töltete, a helyi etnikai érdekek felvállalásának következményei is.

A személyzeti politika folytatásának lehetőségével kapcsolatos választások alapján az igazgató „hatalmának” időbeli változására nézve is levonható néhány következtetés. A román iskolákban említett „befolyásolási” esetek rendszerváltás utániak, a 90-es évek első feléből, ezzel szemben a magyar igazgató által említett esetek a 80-as évek végéről származnak. A román igazgatók szubjektív véleménye szerint e kérdés tekintetében változás nemigen történt, ha igen, akkor az pozitív, hiszen a rendszerváltás után a befolyásolás lehetősége megnőtt. A magyar igazgató szerint a helyzet egyértelműen fordított irányba változott, rendszerváltás óta a személyzeti politika befolyásolása nehezedett („a számítógép osztja el az embereket”). Ennek ellene szól azonban az iskola-átszervezés ügyének sikere: a kezdeményezés a magyar igazgatótól ered (ráadásul a nyugdíjas-tól, akinek befolyására vállalja fel az ügyet az aktuális igazgató), az érvelés közösségi érdekre épít – azonban az érdek megfogalmazása egészében az igazgatótól ered, tehát hatalmi érdekként értelmezhető – lényege a struktúra olyan átszervezése, amely bebiztosítja, hogy a szentlászlói iskolában a jövőben sem lesz román igazgató. Az átszervezés azonban etnikai szempontú racionalitása mellett jelentős szervezési ésszerűtlen-

séggel jár, hisz térben nagyon kedvezőtlenül elhelyezkedő román iskolák szervezeti egyesítéséről van szó, és az egymástól távol fekvő román iskolákat pontosan a községközponti iskola választja el. Az átszervezési javaslat átvitele a tanfelügyelőségen az igazgató és a magyar politikai szereplők együttműködésének eredménye (a nyugdíjas igazgató a Kolozs megyei RMDSZ oktatásügyi tisztségviselője), sikere pedig az igazgatói érdek tanfelügyelőséggel szembeni sikeres érvényesítésére bizonyíték.

A legutóbbi (2005-ben érvénybe lépett) változások nyomán – az igazgató átnevezése iskola-menedzserre, és mentesítése az oktatói feladatok alól – munkaköri hangsúlyeltolódást eredményezett: úgy tűnik, hogy az igazgató és a tanfelügyelőség közötti kapcsolat ezáltal szorosabbá vált, az igazgatót megszaporodott adminisztratív és pénzügyi feladatai a tanfelügyelőséggel szorosabb kapcsolattartásra kényszerítik.

#### 4.2. Az iskola és a helyi társadalom közötti kapcsolatok

A decentralizálási törekvés másik eleme a helyi társadalom bevonása az oktatási intézmény működésébe (a működtetés-fenntartás felelősségének részleges átruházása helyi társadalomra) és az intézménnyel szembeni helyi igények artikulálódásának és figyelembe vételének lehetővé tétele. Az oktatás törvényes szabályozásának új eleme a helyi szereplőkkel való intézményes kapcsolat lehetővé tétele. Ezek az újítások elsősorban a helyi anyagi támogatás bevonását célozzák meg: míg a helyi gazdasági tényezők bevonásának lehetősége több testületben is elképzelhető, a helyi érdekek megfogalmazása csak az iskolaszék-szerű iskola-tanácsban lehetséges. A törvény minden esetben vigyáz arra, hogy az iskolák társadalmi környezete felé történő nyitása ne csorbítsa az iskola függetlenségét. E kapcsolatlétesítések pusztán *lehetőségként* fogalmazódnak meg, az iskolaszék, amely az egyetlen olyan testület, amely az iskola profilját, szakirányát illetően javaslatokat fogalmazhat meg, ezt konzultatív jelleggel teheti.<sup>25</sup>

Míg a helyi gazdasági szereplők felelősségvállalása csak mint lehetőség jelenik meg, az önkormányzat pénzügyi felelősségvállalása

<sup>25</sup> A gazdasági együttműködés lehetősége helyi gazdasági szereplőkkel előfordul az iskola adminisztratív tanácsa esetében, melynek gazdasági egységek képviselői is tagjai lehetnek (amennyiben segítik a gyakorlatot – 35. paragrafus), az osztályok szülői bizottság tevékenységének szabályozásában (szponzorként helyi gazdasági szereplőket vonhat be támogatóként – 153. paragrafus), az iskolai reprezentatív szülői bizottság tevékenységének szabályozásában (159. paragrafus) valamint az iskolaszék („*comitetul școlar*”) esetében (47–48. paragrafus). Az iskolával szembeni igények megfogalmazása csak ez utóbbiban jelenik meg a rendeletben (48. paragrafus).

kikerülhetetlenné vált: az iskolák anyagi alapjának fenntartása, a működtetés és karbantartás költségeinek fedezése az önkormányzatokra hárul, a központi költségvetésből csak a pedagógusok fizetését fedezi az állam.

Az új szabályozás értelmében az önkormányzat és a gazdasági szereplők mellett lehetővé válik az egyházzal való együttműködés is. Az egyházak képviselőinek részvétele az (opcionálisan létrehozható) iskolaszékekben csak lehetőségként jelenik meg, a vallásoktatás bevezetése az oktatásba azonban kikerülhetetlenül kapcsolatot teremt a vallási és oktatási intézmények között. Ösztönzi továbbá az új tanügyi törvény a helyi kulturális intézményekkel való együttműködést is, akár formális, akár informálisan működő kulturális intézményekről legyen szó.

Az oktatási intézmény és helyi társadalom közötti kapcsolatot és e viszony változását a fenti intézményekkel való kapcsolattartásokra bontva vizsgáltam, azaz az önkormányzattal, egyházzal, illetve a kulturális intézményekkel fennálló kapcsolatokra (illetve kulturális intézmények hiányában a pedagógusoknak a falu kulturális életében való szerepvállalására) kérdeztem rá.

#### *4.2.1. Az iskola és a polgármesteri hivatal*

Formálisan az iskolák adminisztratív tanácsuk révén tartanak fenn kötelező kapcsolatot a helyi közigazgatással. Vizsgált térségünkben adminisztratív tanácsa a három 5-8 osztályos iskolának van. A törvény által előírt formális kapcsolat mindhárom iskola esetében létezik, ám e kapcsolatok tényleges tartalma iskolánként és településenként igencsak eltérő. E különbségek egyik oka, hogy a községet alkotó falvak viszonya az önkormányzattal, érdekeik képviselete az önkormányzat működésében rendszerint nem egyforma súlyú. Az, hogy a polgármesteri hivatal a községközpontban található, azt is jelenti, hogy az apparátus dolgozói rendszerint a községközpontból kerülnek ki, a polgármester pedig rendszerint szintén községközponti lakhelyű – mindez azt valószínűsíti, hogy általában az önkormányzat a községközpont érdekeit előnyben részesíti a periférikus falvak érdekeihez képest.<sup>26</sup> Az érdekképviseleti viszonyok e konfigurációja mellett, mint várható volt, a községközponti iskola

<sup>26</sup> Ezen állításunk mellett e helyen nem áll módomban további érvelés, mivel azonban közhelyszámba menő állítással van dolgunk, fogadjuk el így.

lényegesen szorosabb kapcsolatot tart fenn a helyi közigazgatással, mint a többi iskolák.

A községközponti iskola egyik helyi lakhelyű tanára községi tanácsos is, és egyúttal az iskola adminisztratív tanácsában az önkormányzat képviselője. Így az iskola képviselőjeként a tanács összes ülésén részt vesz, és fordítva: a tanács képviselőjeként az iskola adminisztratív tanácsának minden ülésén is részt vesz, valójában az iskola mindennapjaiban is jelen van. E tanácsos-tanár mellett fontosabb esetekben az igazgató is részt vesz a tanácsüléseken, ilyenkor tehát az iskola érdekeit két személy jeleníti meg az önkormányzat számára.

Hasadatot a községi tanácsban egyetlen személy, egy 8 osztályos végzettségű férfi képviseli. E személy formálisan az iskola adminisztratív tanácsának tagja, ám az igazgató a tanács üléseire nem hívja meg. Úgy véli, képzettségénél-képességeinél fogva nem alkalmas az iskola ügyeiben való részvételre. Együttműködésük arra korlátozódik, hogy kisebb anyagi jellegű tennivalók esetén megkérik, hogy segítsen, esetleg szervezze meg a feladat elvégzését (pl. tűzifa beszerzését az erdőről).<sup>27</sup>

Kisfenes három tanácsossal is képviselve van az önkormányzatban. Mindhárom tanácsos vállalkozó, kettő közülük felsőfokú végzettségű. Az adminisztratív tanácsban az önkormányzatot egy mérnöki végzettségű helyi vállalkozónő képviseli. Ennek azonban elfoglaltsága miatt csak igen ritkán van ideje az adminisztratív tanács ülésein részt venni, a kivételesen fontos ügyekben (különösebb tét nélküli ülésekre az igazgató is már meg sem hívja, mivel a korábbi tapasztalatok szerint úgysem megy el).

Az iskola és az önkormányzat közötti kapcsolat tehát a helyi közigazgatás tanácsosai révén nem működik (a községközponti iskola kivételével). A kapcsolattartás így inkább azáltal valósul meg, hogy az iskolákat is érintő tanácsülésekre rendszerint meghívják az iskolaigazgatókat is. A két intézménytípus közötti viszony kizárólag az iskolák anyagi

<sup>27</sup> „Mit mondjak, a közösség képviselői választottak .... Nem mindig támaszkodhatsz választottakra.... egy egyszerű falusi polgár, akinek nincs meg a szükséges felkészültsége, az iskolai képzettsége sem. Persze, ha van valami tennivaló, jöjjön, menjünk az erdőre fáért, vagy el kell végezni valami munkát az iskolában, ezt megcsinálja, hívjuk, de egyebet nem tudom mit kezdenék vele ... Beszéljem meg vele a kollegáim minősítését? Az érdemfizetéseket? Én ilyesmit nem csinállok, bocsássa meg a Fennvaló, én ilyen törvényt nem tartok be. Ha segítségre van szükség hívom, de a belső ügyeinkbe, a saját konyhánk ügyeibe nem.... kérdezem meg tőle, János bá, adjunk-e ennek „jó” minősítést, vagy adjunk „nagyon jó”-t? Ilyet nem csinállok.” (B.V.)

támogatásával kapcsolatos (épület-felújítások, ingázó tanárok útiköltségének térítése, stb.). A szóban forgó tanácsülések rendszerint az iskolának nyújtott támogatások megvitatásai, az intézményközi viszony tehát alku-jellegű, melyekben a két fél különböző gyakorlatokat vet be érdekei megvalósítása érdekében. A tanács esetenként elfelejti meghívni az iskolák képviselőit, az igazgatók pedig néha soron kívüli napirendi pontként a tanács elé visznek kérdéseket. Az alku-folyamatban nem elhanyagolható tényező, hogy a *face-to-face* viszonyrendszerre épülő intézményközi kapcsolatban az önkormányzati dolgozók és képviselők az iskolaigazgatók korábbi tanítványai, akikkel szemben így nem engedhetnek meg maguknak szélsőségesen elutasító álláspontokat, magatartást.

#### 4.2.2. Az iskola és az egyházak

Mint azt a vidéki oktatás történetéről szóló részben már vázoltuk, a szocialista iskolareformmal a közoktatás teljesen elvált az egyháztól. A rendszerváltás után (részben a korábbi ideológiai neveléssel szembeni ellenreakcióként) újra felmerült a vallásoktatás iskolai bevezetésének gondolata. Az elvileg opcionális tantárgyként bevezetett vallásoktatás gyakorlatilag kötelező jellegűvé vált. Az iskolai vallásoktatás bevezetése a közoktatásba kezdetben csak a papok révén valósulhatott meg, akik településükön betanítottak az iskolába. Néhány éven belül, a felsőfokú vallástanár képző intézmények kiépülésével az iskolai vallásoktatást átvették a frissen végzett vallástanárok, akik tevékenysége immár a megfelelő szaktanfelügyelő felügyelete alá tartozik.

A falusi iskolákat tekintve az iskola és az egyház között a rendszerváltás utáni periódusban ugyanez a történet játszódott le: a korábban teljesen elváló (esetenként ellenséges viszonyban levő) intézmények között újra kapcsolat teremtdődött az iskolába betanító lelkész révén. A 90-es évek második felében azonban a hitoktató tanárok falun is átvették a papoktól a vallástanítást. Megjelenésükkel új helyzet alakult ki: míg korábban a rendszerint egyetlen jelentősebb vallási közösséget alkotó faluban egyetlen vallási szakértő, a pap tevékenykedett, addig a hitoktató új vallási szakértőként jelenik meg. Az új helyzet tehát a két intézmény közötti együttműködés szorosabbá válásának, illetve az ezek közötti konfliktus kiéleződésének a lehetőségét egyaránt hordozza. A vizsgált három településen az igazgatók szerint a lelkészek és iskola közötti viszonyban konfliktusról nincs szó. A román falvakban az ortodox

püspökség figyelemmel követi a hitoktatók tevékenységét, a lelkész püspökséggel szembeni feladatai közé tartozik évente egy szakmai jelentést írni a hitközségben oktató vallásnár munkájáról. Mivel azonban e jelentés készítésére először az elmúlt évben került sor, ennek eredményéről az iskolaigazgatók semmit nem tudtak mondani.

A magyar faluban a református egyház által igényelt ellenőrző rendszer annyiban különbözik a fentitől, hogy nem a helyi lelkész, hanem egy egyházmegyei szinten kinevezett szakfelügyelő feladata az ellenőrzés. Ez azonban azzal jár, hogy a hitoktató és a helyi lelkész között nincs szükségszerűen kapcsolat. A református lelkész hangot is adott fenntartásainak, elégedetlenségének a hitoktatóval való kapcsolat teljes hiánya miatt.<sup>28</sup>

Meg kell említenünk továbbá, hogy az iskolák és egyházak között az eddigiekben tárgyalt szakmai tartalmú kapcsolatok mellett lehetővé vált gazdasági együttműködés is. Erre egy példa fordult elő községünkbe, a községközpontban, ahol a református egyház az iskola épületét visszaperelte az államtól. A tulajdonába került épületet szimbolikus összegért, évi egy lejért bérbe adta az iskola fenntartójának, az önkormányzatnak. Emellett ez az egyházközség az iskola felújításában is részt vállalt, holland egyházi segélyből központi fűtést szereltetett az iskolába. Ezek az anyagi ügyek, különösen az ingatlanok egyházi tulajdonjoga, a jövőre nézve az iskola-egyház közötti kapcsolatok szorosabbá válásának lehetőségét hordozzák.

#### 4.2.3. Az iskola és a kulturális tevékenységek

A falvak intézményesült közművelődési tevékenységeiben való részvétel, az iskola és a kulturális intézmények közötti kapcsolat az előzőekben tárgyaltaktól eltérően alakult. E viszony sajátossága, hogy a szocialista korszakban, amikor az iskola és a helyi intézmények közötti formális

<sup>28</sup> „... (a hitoktató) idejött, de el sem jött, hogy annyit mondjon, hogy „Jó napot! Én vagyok Fuszulyka Julka...”. Hát én ismerem, mert ott voltam az évnnyitón, de annyi, már a nevére sem emlékszem. Nekünk van egyházmegyei szinten egy inspektorunk, és az a múlt héten járt és ellenőrizte. Engem nem engednek be, nem mehetek be ellenőrizni, hogy hogy tanít. Annak akinek modulja, vagy nem tudom mije van, az ellenőrizhet, s ennek a lelkésznek van, és ez ellenőriz az egyházmegyében.” (tordaszentlászlói lelkész) Meg kell jegyeznünk, hogy a román falvakban a lelkészekkel nem készült interjú, így ezekben a falvakban a vázolt iskola-egyház viszony csak az iskolaigazgatók erről alkotott véleményét, álláspontját tükrözik.

viszony megszűnik, az egyetlen fennmaradó kapcsolat-típus iskola és helyi közösség között a közművelődési szerepvállalás maradt. E viszony intézményes vetülete a pedagógusoknak a kultúrotthon tevékenységeiben vállalt szerepe volt, a „kultúrigazgató” gyakran valamelyik helyi pedagógus. E korszakban a közművelődési feladatok vállalása opcionális, de az oktatási rendszer részéről támogatott és elvárt volt. A tevékenységet vezető pedagógus munkájáért prémiumot kapott, a helyi tanárok irányába ez főleg az igazgatón múlt, de az igazgató tevékenységének értékelésénél a tanfelügyelőség is figyelembe vette. E hivatalos értékelést, „jutalmazást”, kiegészítette a helyi közösség részéről kijáró presztízs, elismerés, és nem utolsó sorban részükről is pénzbeli figyelmesség.<sup>29</sup> A rendszerváltás utáni periódusban a közművelődési feladatok vállalása az új tanügyi törvény szerint is lehetséges maradt, de megszűntek az azt támogató ösztönzők: a tanügyi törvényben lehetőségként jelenik meg, de ösztönzésére semmilyen jutalmazás nincs beépítve az iskola tevékenységét szabályozó törvényekbe.

Községünkben a 70-es 80-as években a pedagógusok mindhárom iskolában részt vettek a közművelődési tevékenységekben, a rendszerváltás után a három faluban az iskolák és közművelődési tevékenységek közötti kapcsolat, a pedagógusok közművelődési szerepvállalásai igen eltérően alakultak. Míg Szentlászlón igen intenzív, elsősorban a helyi pedagógusok által fenntartott közművelődési tevékenység folyik, a román iskolákban ezek felszámolódtak.

Tordaszentlászlón az intézményesült kulturális tevékenységek számára egy jogilag is bejegyzett intézmény, a „Tamó Gyula Közművelődési Egyesület” képez keretet. Az egyesület megalapításában a helyi pedagógusok is részt vettek, az egyesület keretében folyó tevékenységek pedig valamilyen formában mind kapcsolatban állnak a helyi iskolával. A színjátszócsoporthoz egy időben az egyik helyi tanár (jelenleg a főállású önkormányzati alkalmazott kultúrigazgató látja el e feladatot), fúvószenekart egy helyi vállalkozó vezet (aki mellett szakképzett kolozsvári oktatójuk is van),

<sup>29</sup> „A mi közösségeink megfizették azt amit nekik pluszba tettél. Egyrészt a tisztelet, a tekintély, nagyon megnőtt a tekintélye, főlé nő a tekintélye annak a pedagógusnak aki a közösségért...tehát látják hogy őszinte, tiszteletudó, becsületes, elvégzi a munkáját és nekem is segít, az főlé nő a többinek. És ezért ment az ajándék, ezért ha volt egy ünnepség abból... hát hogyha színdarabot tartottunk amikor bejött a jóvedelem akkor megtisztelték, tehát nem éppen ingyen kellett csinálni s kell csinálni. Vagy amikor a prémiumrendszer volt, az aki ezt a munkát is végezte sokkal többet kapott, mint az aki nem csinált semmit.” (BZI)



próbálni azonban az iskolában szoktak. A tánccsoport szintén az iskolában működik, itt próbálnak, a csoportot Kolozsvárról ingázó szakképzett oktató vezeti. A tánctanítás az 1–4. osztályban egyúttal opcionális tantárgy is, amelyért valamennyit fizet is az iskola az oktátónak (aki a kolozsvári népművészetek házának alkalmazottja lett). A faluban működő teleházal a legkevésbé szoros az iskola kapcsolata, részben azért, mert a teleház az elmúlt években egy kritikus perióduson esett át. Intézményes kapcsolat nincs a két intézmény között, bár bejárnak a gyerekek internetezni, játszani. Tervek szerint a közeljövőben az informatika órákat a Teleházban fogják tartani. A Teleház vezetője egy önkormányzati alkalmazott, maga az intézmény külön egyesületként működik, az előzőekben tárgyalt közművelődési egyesületnek tehát nem része.

A szentlászlói esettől eltérően alakult a két román iskola rendszerváltás utáni közművelődési szerepvállalása, e falvakban teljesen megszűntek a közművelődési tevékenységek. E helyzet magyarázatához úgy tűnik *az előzmények* a fontosak, az adott település közművelődési hagyományai. Míg Szentlászlón e tevékenységeknek jelentős múltjuk van, nem folytatásuk presztízsveszteséggel járna a helyi pedagógusok számára, a román falvakban e tevékenységek csak a 70-es 80-as évektől kezdődnek. Az egyik iskolaigazgató megfogalmazása szerint megjelenésük pártfeladat volt, melynek célja az volt, hogy vasárnaponként a templomból elvonják az embereket, a misézéssel alternatív programot teremtsenek. Ugyancsak fontos magyarázó tényező lehet a helyi lakhelyű tanárok léte, *az ingázó tanárookra* a helyi presztízsvizonyok nem terjednek ki, így a fentiekben említett presztízsvesztési probléma ezekre nem érvényes – márpedig mint arról a későbbiekben lesz szó, a román falvakban rendkívül lecsökkent a helyi lakhelyű tanárok száma.

#### 4.2.4. Az iskolaszék

A helyi közösség és iskola közötti legteljesebb, legsokoldalúbb formális kapcsolat a kommunizmus előtti korszakban az iskolaszék révén valósult meg. Az iskolaszéket az iskola vezetőin kívül a fenntartásában szerepet vállaló helyi tényezők, szülők, stb. képviselői alkották. A szocialista korszakban ez az intézmény teljesen megszűnik, az új tanügyi törvényben viszont a lehetőség újra megjelenik. Az iskola társadalmi környezetével e bizottság révén valósulhat meg a legszélesebb körű, legsokoldalúbb intézményes kapcsolat: tagjai lehetnek az iskola/iskolák vezetői

és tanárai mellett a szülők képviselői, polgármesterek és a közigazgatás más képviselői, a helyi egyházak képviselői, helyi gazdasági egységek vezetői, non-profit szervezetek képviselői, stb. (a tanács tagjait az igazgató és a polgármester javasolják felkérésre). Az erre vonatkozó törvényes szabályozás az iskolaszék lehetséges tevékenységeit is rögzíti. A tevékenységterületére vonatkozó szabályokból az derül ki, hogy létrehozásának célja elsősorban gazdasági, lehetséges gazdasági feladatai elsősorban forrásszerző jellegűek, melyek az iskola állami költségvetési bevételeinek kiegészítésére hivatottak. Emellett azonban az egyetlen törvényesen létrehozható, a helyi társadalom képviselőiből álló testület, amely ha csak konzultatív jelleggel is, de hozzászólhat az iskola profiljához, a helyi regionális munkaerőpiaci kereslet függvényében.<sup>30</sup>

A vizsgálatunkba bevont iskolákban az iskolaszék (vagy iskolaszékek) létrehozása nem történt meg. A lehetőség értelmezésekor a román iskolákban az iskolaszékek konzultatív szerepére nem tértek ki, gazdasági hasznukban pedig kételkedtek. Falvakon ugyanis nincsenek olyan gazdasági erejű cégek, amelyek érdemben segíteni tudnák az iskolát. A községi szintű iskolaszék létrehozása ellen szól az is, hogy más (esetleg gazdaságilag prosperálóbb) falvaktól nem várható el az anyagi segítség.

## 5. A szakértelem szerepének változása a rendszerben

### 5.1. A szakképzetlen tanerő kérdése

A vidéki oktatás kapcsán gyakran felmerülő kérdés a szakképzett tanárok hiánya, a szakképzetlen tanerő kérdése. A rendszerváltás utáni periódusra nézve egyes kutatások eredményei a szakképzett tanárok hiányát e korszakra nézve is fennmaradó problémának találták. A kérdést vizsgáló esettanulmányok kimutatták, hogy a formailag szakképzett tanárokkal működő iskola is rejthet jelentős szakképzettségbeli csökkenést, hisz a felsőfokú képzés diverzifikálódásával a diplomaszerezésnek számos új módja is van: a korábbinál gyengébb egyetemeken is szerzhetők (kisvárosi egyetemeken, főiskolákon, magánegyetemeken), szakképzetlen helyettesítő tanárként állásba kerülve nőtt a lehetősége az utólagos diplomaszerezésnek (távoktatás, levelező tagozatok beindulása, magyarországi kihelyezett tagozatok elvégzése, stb.), és az is gyakori módszer,

<sup>30</sup> Regulamentul Preuniversitar, Capitolul IV. art. 46 – 48.

hogy pedagógiai modul megszerzésével eredetileg nem tanári végzettségű személyek foglalhatnak el végleges tanügyi állásokat.<sup>31</sup>

A fentiek alapján kézenfekvőnek tűnt feltételezni, hogy vizsgált falvainkban is jelentős lesz a szakképzetlen pedagógusok aránya. Az eredmények azonban rációfoltok e feltételezésre: jelenleg a vizsgált iskolák egyikében sem dolgoznak szakképzetlen tanárok (lásd a 6. táblázatot). A szakképzetlenek jelenlétének időbeli változását vizsgálva a három iskolában, azok szórványos jelenléte figyelhető meg a 80-as években, számuk enyhe növekedése a 90-es évek első felében, majd teljes eltűnésük a 90-es évek második felétől kezdődően.

A szakképzetlenek arányának e rendszerváltás utáni változását meghatározó okkként / folyamatokként az interjúalanyok a következőket emelték ki: (1.) közvetlenül a rendszerváltás után a jelentős számú városi lakhelyű tanár áthelyezését kérte lakhelyére. Ez e periódusban lehetséges volt, így a falusi iskolákban jelentős tanárhány keletkezett, ami a szakképzetlen tanerő iránti igényt növelte. (2.) A beiskolázási számok folyamatos csökkenése mellett a felsőoktatás rendszerváltás utáni expanziója a tanár-szakos végzősök terén túlermelést eredményezett. (3.) A 90-es évek végétől az önkormányzat által nyújtott útiköltség-támogatás jelentős anyagi segítséget jelentett a szakképzett tanárok ingázásához. E tényezők a 90-es évek második felére a szakképzetlen pedagógusok teljes kiszorulásához vezettek.

A szakképzetlen tanerő eltűnése az oktatásból azt jelzi, hogy a rendszerváltás utáni periódusban a szakképzettség szerepe fokozatosan nőtt az állások elfoglalásánál – különösen az ingázással még elérhető falvakban.

## *5.2. Változások a szakmai képzések, továbbképzések terén*

A szakmai kiválóság és teljesítmény megmértetésének keretét az állások elfoglalását célzó versenyvizsgákon kívül a tanárok közös szakmai tevékenységei, valamint a továbbképző tanfolyamok képezték. Mindkettőre vonatkozóan az interjúalanyok a 80-as évek viszonyaira nosztalgikusan emlékezve, jelentős visszalépésről számoltak be.

A közös szakmai tevékenységek keretét a pedagógiai és módszertani körök képezték. Ezek működésére a szocialista oktatási rendszerben

---

<sup>31</sup> Kiss Dénes: Elita locală din Căpușu Mare. *Studia Universitatis Babeş Bolyai Sociologia* 2004/1

nagy hangsúlyt fektettek. Bár megszervezésük módja szakonként (tanfolyamként) eltérő módon történt, minden tantárgy esetében rendszerint szakmai viták kísérték. E programoknak köszönhetően a falusi tanárok nagyszámú hasonló szakos tanár tevékenységét, pedagógusi módszereit és teljesítményét ismerték. (gyakorlatilag az összes megyén belüli szakos tanárt személyesen ismerték). A rendszerváltás utáni periódusban e programok nagymértékben leépültek, gyakran évi egy-két tanfelügyelőségi találkozóra redukálódnak (pl. a tanítók esetében). Ez a változás valószínűleg a falusi pedagógusok szakmai elszigeteltségét növeli, hiszen igen ritkán nyílik alkalmuk kollegáik munkáját látni, szakmai gondjaikat megbeszélni.

A pedagógiai körök működésében beálló zavarokat illető egyetértést is meghaladja az a konszenzus, amely a továbbképzések terén történt visszaesést övezi. Ezek kötelező jellege gyakorlatilag megszűnt, így az állását véglegesnek tekintő falusi pedagógusok számára nem sok motiváció maradt e továbbképző tanfolyamok látogatására. A továbbképzési rendszer működésének visszaesését az is erősítette, hogy míg korábban kizárólag a tanfelügyelőség szervezte ezeket (az egyetemekkel együttműködésben), rendszerváltás után e téren is decentralizálás történt, melynek eredményeként akkreditált intézmények is szervezhetnek ilyen tanfolyamokat. A tanfolyam-szervezésre jogosult intézmények számának növekedésével a rendszer kaotikussá vált. Az új helyzetre egyfajta kredit-rendszer bevezetése jelentené a megoldást, az igazgatók bevallása szerint azonban ezzel együtt a továbbképzések nem működnek, a falusi tanárok ritkán vesznek részt ezeken, kreditpontokat nem gyűjtenek.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> „Úgy szervezték meg azt a továbbképzőt, hogy az nem egy gyűlés volt, hanem ott tudományos igényű dolgozatokat kellett bemutatni. Mindig voltak olyanok, akik a kutatással foglalkoztak, ez volt az egyik... S a másik, ami rendkívül fontos volt, s ami ma nincs, az hogy ezek a ... úgy hívtuk hogy pedagógiai körök, vagy módszertani körök. Annak volt egy gyakorlati jellegű... tehát mind a tanítást, a legképzettebbek óráit meg kellett hallgatni, meg kellett bírálni, el kellett mindenkinek valamit mondani, hogy mit látott, ő hogy csinálta volna, miért volt jó vagy miért volt... Tehát ... ez egy nagyon széles körben, ugye 30–40 ember előtt zajlott. Kolozsváron és Kolozsvár környékén, Szentlászlón, Gyaluban.... Gyaluban volt a leggyengébb, Kapusan ott nagyon ügyes, egy darabig Szászfenesen, ez volt Kolozson, volt Szováton, és mondhatnám tovább, volt Mócson, volt Szépenyerűszentmártonban. Megyei körzetben ... És mindenki úgy készült, hogy mégse maradjak szégyenben ha hozzám eljön a sok tanár. Ez volt az egyik. Tehát évente a jórészét a tanfelügyelő látogatta, de a másik tanár is ott volt az óráján.

### 5.3. A falusi pedagógusok mint társadalmi csoport a helyi társadalomban

A falusi pedagógusok csoportjának a helyi társadalomban elfoglalt helyzetére, társadalmi súlyára nézve meghatározó e csoport nagysága. Bár, mint azt az iskola szervezeti átalakulása kapcsán láthattuk, az iskolákban tanító pedagógusok száma nem csökkent jelentősen a rendszerváltás óta eltelt 15 évben, körükben az ingázó tanárok aránya jelentősen nőtt, azaz a falusi társadalmi csoportot képező, helyben lakó pedagógusok száma csökkent. A vizsgált három iskolában főleg a tanárok körében csökkent jelentősen a helyi lakhelyűek száma, Hasadáton nullára, Kisfenesen egyre, csak Tordaszentlászlón maradt a számuk változatlan (6. táblázat). A helyben lakó tanárok számának csökkenésével ellentétben a tanítónők és óvónők egy-két kivétellel mind helyi lakhelyűek.

6. táblázat. A helyi lakhelyű, illetve szakképzetlen tanárok számának változása

		Tanárok összesen	Helyi lakhelyű	Szak- képzetlen
Hasadát	1985	7	3	2
	1995	5	2	2
	2005	7	0	0
Kisfenes	1985	6	3	0
	1995	5	4	2
	2005	4	1	0
Tordaszentlászló	1985	6	3	0
	1995	6	4	0
	2005	7	3	0

Be kellett mutatni, mit tud. (...) S a másik, voltak az év eleji és évvégi, évközi kirándulások, a tanfelügyelő szervezésében. Tehát Déva, a szörványvidéken hogy folyik a magyar tanítás, hogy én aki a tömbben élek mit tudok oda segíteni. (...) A rendszerváltás után összeomlott minden. Hát az úgynevezett szabadság, hogy ugye a pedagógus azt csinál, amit akar. És Kolozs megyének van most egy olyan... hogy hívják most... magyar pedagógusok szövetsége... a vezetősége nem erre fordítja most a hangsúlyt. Tehát én barát vagyok veled, és hát ha akarsz csinálni, ha akarsz nem. Hát most én nem fogok veled összeveszni, és én neked megmondani hogy hát így csinálj. Hát ha akarsz. Legfennebb az igazgató lesz az, ha ért hozzá, ugye. Mert ugye az én órámra ne jöjjön... Vagy jöjjön, hallgassa meg hogy a gyerek mit tud, de nekem ne adjon szakmai tanácsot...” (B.Z.I.)

A falusi pedagógusok csoportjának egészét nézve tehát elmondható, hogy mind a csoport mérete, mind a felsőfokú végzettségűek aránya a csoporton belül csökkent. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy e változások a csoport helyi társadalomban betöltött súlyának csökkenéséhez vezettek. Ez a változás nem egyforma súllyal következett be a vizsgált falvakban, a rosszabb közlekedésű, várostól távolabb eső falvakban hangsúlyosabb.

Ez a változás valószínűsíteni látszik azt a feltevésünket, hogy a rendszerváltás utáni periódusban a falusi pedagógusok csoportjának presztízse esett, pozíciója romlott a helyi társadalmakban. Mivel azonban e kérdés nem képezte kutatásunk tárgyát, ez az állításunk továbbra is hipotézis értékű marad. Vannak azonban olyan további, elemzésünkben is érintett változások is, amelyek ugyancsak e hipotézisünket valószínűsítik, illetve árnyalják. Ilyenként kiemelhető a pedagógusok helyi társadalomban való szerepvállalásának csökkenése, valamint a szakmai jellegű kapcsolattartások leépülése.

## 6. Összegzés, következtetések

Írásomban a falusi iskolák működésének rendszerváltás utáni változását próbáltam áttekinteni, három dimenzióban.

Az iskolák szervezeti növekedésével kapcsolatban megállapíthattuk, hogy a 9–10. osztályok felszámolásával járó személyzeti csökkenés kivételével a poszt-szocialista 15 évben a falusi iskolák tanszemélyzete nem csökkent. A gyereklétszám ingadozásaitól függően az óvónők és tanítónők száma nagyobb mértékben változott, ez azonban inkább fluktuáció volt mint trendszerű csökkenés. Ez a helyzet azonban várhatóan drasztikusan megváltozik a fejkvóta-alapú támogatási rendszer bevezetésével.

A román oktatási rendszer átalakításának fontos eleme a decentralizáció. Ennek a falusi iskolákra gyakorolt hatását, mint az iskolák tanfelügyelőséggel szembeni önállóságának növekedését, illetve mint az iskola és helyi társadalom közötti viszony szorosabbá válásának kérdését vizsgáltuk. Az iskolák rendszeren belüli önállóságával kapcsolatban eredményeink ellentmondások, a saját személyzeti politika folytatásával kapcsolatban azonban úgy tűnik, az iskolák lehetőségei nem nőttek, ezzel szemben a nemzetiségi politika érvényesítésének – úgy tűnik – a korábnál nagyobb lehetősége van. Az iskola és helyi társadalom közötti viszonynak több összetevője lehet. A közigazgatás intézményével szűkszerűvé vált a kapcsolattartás, ennek erőssége azonban nem egyforma

a községközponti illetve nem-községközponti falvak iskolái esetében, az utóbbiak kárára.

A helyi társadalommal lehetséges kapcsolat másik intézménye a helyi egyházak, melyekkel átmenetileg az iskolák kivétel nélkül kapcsolatba kerültek a vallásoktatás iskolai bevezetése által. A vallásstanári képzés beindulásával azonban ez a kapcsolat megszűnik, helyette jelenleg egy nem tisztázott egyházi szakmai ellenőrző viszony alakul ki a vallásstanárok munkája fölött. Emellett az iskola és egyházak között gazdasági jellegű együttműködés is kialakulhat, amennyiben az egyház az ingatlanvisszaigénylések révén az iskola egyes épületeinek tulajdonosává válik, vagy támogatásokat tud szerezni az iskolaépületek karbantartására, infrastrukturális fejlesztésére.

A közigazgatás és az egyház mellett az iskola a kulturális-közművelődési intézmények révén is kapcsolódni tud a helyi társadalomhoz. E téren azonban inkább visszalépés történt a rendszerváltás előtti helyzethez képest, különösen a közművelődési hagyományokkal nem rendelkező falvakban, illetve a helyben lakó tanárok hiányában. E feltételek teljesülése mellett viszont a tanárok közművelődési tevékenységei révén igen szoros kapcsolat alakulhat ki faluközösség és iskola között.

A pedagógusok szakértelmének a rendszer működésében játszott szerepéről kiderült, hogy a rendszerbe való belépéskor (alkalmazásokkor) a szakképzettség felértékelődött, az ingázással megközelíthető településeken szakképzetlen pedagógusok alig tanítanak (legalábbis az általunk vizsgált falvakban egyáltalán nem tanítanak). A rendszer működésében viszont a korábban jelentős tanításon kívüli szakmai tevékenységek, pedagógiai körök és továbbképző tanfolyamok terén jelentős visszaesés, zavar keletkezett.

Végül a falusi pedagógusok, mint társadalmi csoport helyének változását vizsgáltuk, a helyi társadalmon belül. Ezzel kapcsolatban kimutattuk, hogy a kérdéses periódusban a helyi lakhelyű tanárok száma jelentősen lecsökkent. Ennek következtében a falusi lakhelyű pedagógusok száma és átlagos végzettsége esett, feltehetően a csoport helyi társadalomban betöltött súlyának csökkenéséhez vezetve.

NÉMETH SZILVIA – SZILASSY ESZTER

## „Tegyük akadálymentessé magunkat!”

*Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás  
Magyarországon*

### 1. Bevezetés

**M**agyarországon hagyományosan az adott fogyatékoság típusának és mértékének megfelelően szerveződve, sok esetben bentlakásos, elkülönített intézményekben történik a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása. Az érintett tanulók családjuktól távol nevelődnek.<sup>1</sup> Kutatási tapasztalatok viszont azt mutatják, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális eszközökkel és az elkülönített intézményekben történő fejlesztéséből adódó előnyök mellett komoly hátrányok is keletkeznek. E hátrányok a nem akadályozott emberekkel való érintkezés beszűkülése, illetve a szociális kapcsolatokban történő fontos tanulási folyamatok elmaradása miatt jönnek létre.<sup>2</sup> A fogyatékos tanulók együttnevelésének, -oktatásának gyakorlati megvalósítására a közoktatási törvény először 1993-ban adott lehetőséget.

A 2005-ös év első félévében a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás Operatív Programja keretében *Új módszerek kidolgozása az idő*

<sup>1</sup> Kőpatakiné Mészáros Mária: Felnő egy elfogadó nemzedék. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. OKI, Budapest, 2003. 13–14.o.

<sup>2</sup> Kőpatakiné Mészáros Mária: A befogadás megvalósulása felé. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) *Táguló horizont*, OKI, Budapest, 2004, 13. o.



*előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére* projekt kutatási programjának részeként információkat gyűjtötünk a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének esélyeiről, feltételeiről.

Mivel célunk az egyéni és csoportos vélekedések, illetve összefüggések feltárása volt, vizsgálatunk módszerül a fókuszcsoportos beszélgetést választottuk. A beszélgetéseken összesen 82 fő vett részt: többségi és speciális általános és középiskolák igazgatói, civil szervezetek vezetői, szakértői bizottságok és nevelési tanácsadók tagjai, valamint sajátos nevelési igényű gyerekek és szülei. A fókuszcsoport-interjúkat a felsorolt résztvevőkkel hét homogén csoportban folytattuk le. A homogén csoportokkal elkészített interjúkat követően, a további árnyalás érdekében, a közös témákra egy újabb, ezúttal vegyes (azaz mindegyik korábbi célcsoportba tartozó, de más személyből álló) csoportban, szintén fókuszcsoport-beszélgetés formájában visszatértünk.

A beszélgetések során arra törekedtünk, hogy – miközben előhívtuk az integrált oktatással kapcsolatos élményeket, személyes tapasztalatokat –, eljussunk a résztvevőkkel a témák kibontásához és megértéséhez. A beszélgetések elemzése során ún. tematikus blokkokat alakítottunk ki, amelyeket az elemzés második szintjén főbb dimenziókra szűkítettünk. E tanulmány során elsősorban az intézményi oldal szereplőinek véleményét elemezzük, külön hangsúlyt fektetve a csoportosajátosságok bemutatására.<sup>3</sup>

A fókuszcsoportos beszélgetések a témát körüljáró kérdőíves vizsgálat<sup>4</sup> kiegészítésül szolgálnak. A téma mélyrétegeinek feltárására törekvő fókuszcsoportos felmérés, módszertani sajátosságainál fogva, önmagában természetesen nem alkalmas arra, hogy általános érvényű megállapításokat

<sup>3</sup> A tanulók és szülők nézeteinek elemzésére egy különálló tanulmányban kerül sor.

<sup>4</sup> A kérdőíves kutatás mintája egyrészt 1100 többségi középfokú oktatási intézményt tartalmazott (az ország valamennyi gimnáziumát, szakközépiskoláját és szakiskoláját, kivéve azokat a szakképző iskolákat, amelyek a speciális nevelési igényű gyerekek számára egészségügyi okok miatt nem hozzáférhetőek), másrészt 135 szegregált középfokú oktatási intézményt, amelyek közül 126 speciális szakiskola és 9 szakiskola volt. A postai, papíralapú önkitöltős módszerrel készült kérdőívek visszaküldési aránya alacsony volt, felhasználhatósági arányuk pedig – a hiányosan kitöltött kérdőívek miatt – még ennél is alacsonyabb. A kérdőíveket az 1100 többségi oktatási intézmény közül 439 (39,9%) küldte vissza, a kérdéseknek legalább 75%-ra csupán 253 (23%) válaszolt, kizárólag azok az iskolák, amelyek jelenleg is integrálnak sajátos nevelési igényű tanulókat. A szegregált középfokú oktatási intézmények közül 65 (48,2%) küldte vissza a kérdőívet, a kérdéseknek legalább 75%-ra pedig csupán 44 (32,6%) válaszolt.

tegyen az érintett magyarországi iskolaigazgatók, gyógypedagógusok, oktatási és civil szakértők, szülők és gyerekek integrált oktatással kapcsolatos vélekedéseiről. A vizsgálat eredményei azonban, a kérdőíves kutatás alapján levonható következtetésekkel együtt, mégis túlmutatnak a kutatás szűk keretein: az integrációval, szegregációval, iskolai eredményességgel kapcsolatos társadalmi és oktatáspolitikai folyamatoknak és diskurzusoknak egy olyan beszédes keresztmetszetét tárják elénk, amelynek jelzésértéke vitathatatlan, és amely további hasonló kutatások és oktatáspolitikai kezdeményezések kiindulópontjául szolgálhat.

## 2. Középszkolai igazgatók – 1. csoport

A megszólalók többsége vidéki szakközépszkolát és szakiskolát vezet, a résztvevők között egyaránt volt a tehetséggondozásra koncentráló nagyvárosi elit gimnáziumi igazgató, és erősen slummosodó kisvárosi periférián elhelyezkedő szakképző iskola igazgatója.

A beszélgetés három fő téma köré szerveződött: 1. A sajátos nevelési igény és hátrányos helyzet definíciós problémái és az „ilyen típusú” tanulók fogadása. 2. A korai iskolaelhagyás aránya és a lemorzsolódás okai. 3. Sajátos nevelési igényű tanulók integrált vagy szegregált nevelésének dilemmái. Ugyanakkor javaslatok is megfogalmazódtak a lemorzsolódás kockázatainak csökkentésére és a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásának formáira.

### 2.1. Sajátos nevelési igény és hátrányos helyzet: összerosott határok

A fogyatékosok, a hátrányos helyzetűek és a romák analóg módon való kezelése vissza-visszatérő motívum volt az intézményvezetők beszédében. Annak ellenére tehát, hogy a felmérés a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos kérdésekre fókuszált, a nem speciális, tehát a közvetlenül nem érintett intézmények vezetői „sajátos nevelési igényűnek” automatikusan azokat a tanulókat aposztrofálták, akik beilleszkedési, tanulási problémákkal küzdenek. Ily módon a sajátos nevelési igény a különféle hátrányos helyzetű tanulóakra való asszociációkra, ezáltal a különböző természetű hátrányokkal rendelkező csoportok összerosására készítette a résztvevőket.

A sajátos nevelési igény meghatározásának inkonzisztenciái a beszélgetés egészét átszöttek. A hátrányos helyzet mellett felbukkanó kifejezések: „szocio-kulturális hátrány”, „rossz szocializációjú gyerekek”,

„magatartászavarosok”, „szegények”, „cigányok”, „sötétbőrűek”, „nehéz megélhetési körülmény”, „ingerszegény környezet”, „elvált szülők”, „csonka család”, „állami gondozott”. A válaszadók integráció alatt is a fenti csoportba tartozó tanulók integrációját értik, hacsak külön nem pontosítják.

„Jönnek cigányok, jönnek hátrányos [helyzetű tanulók], jönnek a kisegítő iskolából, sőt olyan gyerekek is volt, akit a társadalom nem is tartott nyilván. 14 éves korában jöttek rá, hogy van a világom.”

A középiskolai igazgatók véleménye szerint a szociális nehézségek mellett – és azokkal összefüggésben – az intézmények számára a legnagyobb problémát a tanulók „viselkedési kultúrájának és neveltségének hiánya” okozza.

„Vergődik a testület. A kilencedik osztályokat úgy hívják a tanárok mikor magunk között beszélünk, hogy állatszeldítés. És ez nem a cigányokra vonatkozik, nem a fehérekre, sőt, nem a hallássérültekre, isten őrizze, semmi bajunk nincs velük, hanem azzal a magyar gyerekekkel, aki degradálódik, meg munkanélküli környezetben van, régi kifejezéssel proletárrá vált valamilyen formában.”

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai integrációjának problematikájára rákérdezve a válaszadók elsőként tehát automatikusan a hátrányos helyzetből fakadó nehézségekről beszélnek, és alig-alig érintik a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, pszichés fejlődési zavarai miatt a tanulásban akadályozott, stb. tanulók fogadásának problémáit. Történt ez annak ellenére, hogy a moderátorok kérdései kizárólag a sajátos nevelési igényű csoportokhoz való viszonyra irányultak. Ez mindenekelőtt arra mutat rá, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának elvi és intézményi szintű lehetőségeivel összefüggő kérdések, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai jelenlétének (vagy jelen nem létének) kérdései az iskolaigazgatók beszédében önmagában nem tematizálódnak. A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának megvitatása számukra csak bővebb kontextusban nyer értelmet: azoknak a csoportoknak a körét foglalja magába, amelyeket tágabb értelemben minősítenek „sajátos nevelési igényűnek.” A középfokú oktatási intézmények vezetői ilyen értelemben leggyakrabban az intézményükben nagy számban jelen lévő hátrányos helyzetű, gazdaságilag és szociálisan leszakadó csoportokat, összességében

legtöbbször a romákat említik példaként olyankor, amikor az integráció nehézségeiről beszélnek.

„A cigányokkal nem az a baj, hogy cigányok, hanem hogy úgy élnek és úgy viselkednek...Én azt mondom, hogy nem az a baj, hogy ők sötétbőrűek, vagy cigányok, hanem az, hogy amit hoz magával...és ezért kevésbé elfogadható a többiek számára... Nem baj, hogy cigány, az a baj, hogy úgy viselkedik, és nagy többségben viselkednek úgy – a fehér ember is viselkedik így, de talán kisebb többségben. És ezért mondják azt, hogy hát a cigányok...”

## 2.2. Lemorzsolódás

Szembeötlő, hogy a „sajátos nevelési igényű tanulók” lemorzsolódásának kérdése kapcsán a megszólalók kivétel nélkül az általában véve hátrányos helyzetűnek tartott diákok korai iskolaelhagyásának problémájára reflektálnak. A vidéki szakközép és szakiskolák vezetői – a beszélgetés résztvevőinek a többsége – az összes diákra nézve magas lemorzsolódási arányról számolnak be. Elmondásuk szerint a 9. és 10. évfolyamon, a 16. életév betöltése után ugrik nagyot a korai iskolaelhagyók száma.

Ugyan a beszélgetés résztvevői nem tértek ki külön a speciális szükségletű diákok korai iskolaelhagyásának veszélyére, feltételezhető, hogy az iskolaigazgatók által leírt tendencia ezekben az intézményekben jellemző a sajátos nevelési igényű tanulókra is, akik körében az átlagosnál még nagyobb a lemorzsolódás kockázata.

„Ezek a hátrányos helyzetű gyerekek sajnos nagyon sok gondot okoznak. Kilenc terhesség volt az első félévben. 80 gyerekem morzsolódott le.”

A középfokú intézmények képviselői a lemorzsolódás okaiként többek között a motiváció hiányát, a család rossz anyagi körülményeiből és a tanulók túlkorosságból eredő korai munkába állási kényszert és a terheséget említik.

„Az iskolát elhagyók többségénél vannak beilleszkedési problémák. Nem igazán tudnak mit kezdeni a tanárokkal...Van, amikor már túlkoros gyerekek kerülnek hozzánk. Nagyon nehéz velük szót érteni...Estig itt lehetne lenni, hogyha minden okot felsorolnánk. Beleértve azt, hogy, amit

a médiák közvetítenek, az nem a tanulás. Nem a szakma, hanem valamilyen más életmód. Ebből következik, hogy hiába próbáljuk mi 9–10. évfolyamon parkoló pályán tartani a gyerekeket.”

### 2.3. Együtt vagy külön?

A sajátos nevelési igényű tanulók megtartása a fogyatékos fiatalokat is beiskolázó intézmények számára különösen nagy kihívást jelent. A lemorzsolódás kockázatának felismerésére és csökkentésére irányuló javaslatok azonban igen változatos képet mutatnak aszerint, hogy az intézményvezetőknek milyen tapasztalataik és milyen elképzeléseik vannak az együttnevelés iskolai sikerességben játszott szerepéről és a befogadó pedagógia helyéről a magyar közoktatásban. Ezeknek a javaslatoknak és elképzeléseknek a vizsgálata azért is különösen érdekes, mert a korai iskolaelhagyás megelőzésének problémaköre nem választható el a sajátos nevelésű igényű diákok integrációját célzó stratégiák (vagy esetenként ellenstratégiák) kérdésétől.

A beszélgetés résztvevői közül egy hozzászóló mindvégig az integráció fontosságát hangsúlyozta, de az ő hozzáállása azonban nem feltétlenül esik egybe az intézményben oktató többi pedagógus elképzeléseivel. Ennek egyik következményeként az iskola ugyan befogadja, illetve inkább beengedi a sajátos nevelési igényű tanulókat, ám mivel az intézmény közben nem változtat a működésén, a fogyatékos diákok nem kimondottan integrációbarát környezetbe érkeznek.

„A tanárokat elég nehéz lenne erről meggyőzni, hogy értelmi fogyatékosok integráltan legyenek egy osztályban, és én ennek egyik okát például abban látom, hogy a pedagógusképzés nem megfelelő. A módszertani ismeretek azok nem mindig megfelelőek, meg aki, mondjuk matematika–fizika szakos, az a szakjával foglalkozik és ezekkel a nevelési kérdésekkel sokkal kevésbé, mert normál szintű gyerekeknél ez nem okoz akkora gondot... A kollégák úgy gondolják, hogy hátramoszdítók azok a gyerekek, akik nem tudnak úgy haladni a többivel, és akkor azokat vegyük ki onnét, vagy vigyük el máshová. A tantestületben ez így jön le.”

Majdnem minden résztvevő egyetértett azzal, hogy a sikeres integrációnak „tárgyi és személyi feltételei” vannak. Az integrációhoz tehát egyrészt megfelelően kialakított eszközrendszerre lenne szükség. Ezen

kívül a megszólalók többsége megerősítette, hogy az egyik legfőbb biztosíték a gyerekek speciális szükségletének adekvát kielégítésére ezekben a nem speciális intézményekben az lenne, ha változna a pedagógus-képzés struktúrája, és a pedagógusok színvonalas továbbképzéseken vehetnének részt. Egyesek szerint, a képzések és továbbképzések, amelllett, hogy bővítenék a teljesítmény-centrikus pedagógusok módszertani ismereteit, hozzájárulhatnak a bizonytalankodó, vagy az integrációtól elhatárolódó pedagógusok attitűdjének megváltoztatásához is.

„Van pedagógusképzés és van gyógypedagógus-képzés, de nincs, amikor a kettőt összehozom. Ilyen pedagógusképzés nincs, hogy egy órán, egy osztályban mind a kettővel tudjak foglalkozni. És általában a főiskolák, egyetemek borzasztó nehezen követik, sőt nem is követik, még mindig a 30 évvel ezelőtti módszerekkel dolgoznak.”

Akadtt azonban a megszólalók között olyan is, aki szerint nem speciális pedagógiai módszereken múlik a tanulók iskolai sikeressége és komfortérzete, hanem kizárólag a pedagógus személyén:

„Nem kell hozzá speciális program, csak olyan tanító kell, aki megsimogatja a fejét, és nem fogják pedofilnek minősíteni. A kisgyerek hazament és mondta, képzeld anyuka, a tanító néni megsimogatta a fejem. És az anyja is sírva jött, mert 4 évig nem szólalt meg a gyerek, mert félt, hogy a rossz kiejtése miatt kigúnyolják. Nem hiszem azt, hogy nagy pénzen külön kiképzett pedagógus kellene. Németh Lászlót idézném: fel kellene szabadítani a pedagógust, hogy ne kelljen félni.”

Ennek az iskolának az igazgatója úgy gondolja, hogy az integráció hozadéka a tantestület számára elsősorban nem eszmei, hanem „instrumentális” szinten jelenhet meg. Az ő szavaival:

„Tulajdonképpen a tantestületet kell meggyőzni az integráció szükségességéről. Nálunk az az egyik nagyon meggyőző érv, amit én tudok közvetíteni a testület felé, úgyhogy én viszonylag sokat szétosztok és keveset kapok abból a pénzből, és ha nem ezt csináljuk, nem vállaljuk ezeket a gyerekeket, akkor nem lesz ránk szükség. Ez a legmeggyőzőbb érv a tantestület felé.”

Az intézményvezetők a lemorzsolódás megelőzésére tett javaslatokban egyben ajánlásokat fogalmaznak meg a sajátos nevelési igényű tanulók felzárkóztatására és az integrált képzés helyi körülmények és szükségletek szerint kialakított lehetséges formáira. Egy megszólaló szerint a különböző típusú háttérrel rendelkező hátrányos helyzetű tanulókat csak felzárkóztató program elvégzése után lenne szabad a hagyományos oktatási rendszerben integráltan oktatni:

„Mindenképpen be kéne ebbe a begyepesedett rendszerbe nagyon keményen avatkozni nyolcadik után. Nyolcadikban megmérném a gyerekeket egy teljesen hiteles tesztméréssel. Ugyanis az a helyzet, hogy az ingerszegény kisgyerekkori környezetből kinőtt gyermek nagyon sokszor olyan vizsgálatokat produkál, amit az enyhe fokban értelmi fogyatékos, és be is helyezik őt a bizonyos szakemberek ebbe a csoportba. Így például nagyon sok ép értelmű cigánygyerek züllik le erre a szintre. Később aztán kiderül, hogy tulajdonképpen rossz helyen van, de hát mégis jó helyen van, mert annál kevesebb van az általános iskolában. Mérés után egyértelmű, hogy következne egy egyéves felzárkóztató szakasz, amikor én szabad kezdet adnék a felzárkóztatást vállaló iskolák pedagógiai teamjeinek, akik kidolgoznák ennek a felzárkóztatásnak a tematikáját...És az egy éves felzárkóztatás után kapcsolnám be őket megint abba a rendszerbe, ami aztán meg tovább.”

A résztvevők többsége elvben egyetértett abban, hogy az érzékszervi fogyatékosokat lehet integrálni amennyiben az iskola megfelelő infrastruktúrával rendelkezik (akadálymentesítés, speciális taneszközök, stb.). Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók integrációját azonban a csoportból senki sem tartotta elképzelhetőnek, mert úgy vélték, hogy sem a többségi gyerekek szülei nem fogadnák el, hogy a gyermekeik a sajátos nevelési igényű tanuló miatt lassabb tempóban haladjanak, sem a sérült gyermekeknek nem lenne jó, ha kudarcok sorozata érné őket. A csoportban azonban voltak olyan résztvevők is, akik úgy vélték, hogy a többségi oktatási intézmények jelenlegi körülményei egyáltalán nem alkalmasak arra, hogy szakzerű és felelősségteljes hozzáállással integrálják a fogyatékos gyerekeket, legyen szó bármilyen típusú fogyatékosaságról.

„Bekerül a gyerek 28 fő közé harmincadiknak, harminckettediknek, és az egyéni bánásmód helyett megoszlik bármilyen jóindulatú tanárnak a figyelme, gondoskodása, nem 28 felé, hanem most 30-ad részt kap a gye-

rek, aki 10–15-öd részt kellene, hogy kapjon gondoskodásból. Az a gyerek, aki egyéni bánásmódra szorul, azt hiába teszem be, bármilyen szép elnevezés, az integrált osztályba, csak fokozom a bajt. Ne adj Isten, a kollégák így fogalmazzák, hogy az a 2–3 gyerek tönkre teszi a többi 24-nek az előrehaladását is. Tehát tulajdonképpen rontotta az ott lévő osztály gyerekei színvonalát is, és ugyanakkor nem adok meg neki ugyanannyit.”

A legtöbben azonban mégis az egyik megszólaló részleges integrációra tett javaslatával értettek egyet, miszerint a sajátos nevelési igényű tanulók elméleti képzéseelkülönített formában történjen, a műhelygyakorlat során azonban oktassák őket integráltan a többiekkel.

Az egyik fókuszcsoport résztvevő szerint hosszú távon a legmegfelelőbb megoldást a fogyatékos fiatalok „fokozatos kieresztése” jelentené. Pozitív példaként egy „fiatal felnőtteket foglalkoztató falu” létrehozásáról számolt be, ahol a sajátos nevelési igényű fiatalok egy átmeneti időre a társadalomtól többé-kevésbé elkülönítve, „védettséget élvezve” és pszichológusi, gyógypedagógusi segítséget kapva készülhetnének fel az életre.

### 3. Speciális általános iskolák igazgatói – 2. csoport

A fókuszcsoport valamennyi résztvevője budapesti gyógypedagógiai intézményt irányít. Az intézmények együtt lefedik a leggyakrabban előforduló fogyatékoságok szinte valamennyi típusát: a hét iskola közül van olyan, amely mozgáskorlátozott és halmozottan fogyatékos gyermekeket fogad, egy másik intézmény ép értelmű gyengénlátó és alig látó gyermekeket oktat, mások tanulásban akadályozott, értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos és halmozottan sérült gyermekekkel foglalkoznak. A meghívott intézményvezetők közül egynek az intézménye hallássérültek oktatására specializálódott, egy másik pedig tanulásban akadályozott, autista és halmozottan sérült gyermekek ellátásával foglalkozik. A nyolc résztvevő által képviselt hét intézmény közül egyben diákotthon és szakiskolai képzés is van, ötben az általános iskola mellett óvoda is működik, három pedig módszertani intézményként is funkcionálnak.

A meghívott intézményvezetők által felvetett problémák természete is igen változatos képet mutatott. A résztvevők közötti eszmecsere nagy része azonban olyan csomóponti témák mentén zajlott, amelyek minden meghívottat egyformán érintettek. Ezek a következők voltak: 1. Integráció, inklúzió az elméletben, és az ezzel kapcsolatos problémák a gyakor-



latban. 2. Az átjárás, áthelyezés lehetősége és gyakorlata speciális iskolából többségi általános iskolába, partneriskola. 3. Pályairányító tevékenység, felkészítés középfokra, szakmaválasztásra, munkavállalásra.

### *3.1. Integráció, inklúzió az elméletben és a gyakorlatban*

Az integráció körüli viták egyrészt az integráció, mint elvi kérdés, másrészt az integráció intézményi szintű lehetőségei és a sérülések specifikumából adódó lehetőségek körül forogtak. Ilyen értelemben, míg elvi síkon a résztvevők többsége (két megszólaló kivételével) alapvetően egyetértett a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével, a gyakorlatban meglehetősen óvatosan kezelnék a kérdést.

Az integrációt csak erős fenntartásokkal elfogadó intézményvezetők és kollégájának azonban már az integráció fogalmának használatáva is kifogásai vannak. Úgy vélik problematikus, hogy integráció alatt rendszerint többségi intézmény felé történő integrálást értenek, pedig az is integrációnak számít, amikor különböző fogyatékossgal élő gyerekeket egy intézményben/osztályban oktatnak. Szerintük integráció az is, amikor egy halmozottan vagy súlyosan sérült gyermeket „emelnek fel” az enyhén sérült, vagy más típusú sérültséggel élő gyermekek közé.

„Én nem vagyok túlságosan integráló párti. Nekem a bejövő integrálásával vannak nagyon nagy fenntartásaim...Miért csak pozitív értelemben beszélünk integrációról? Én is integrálok. Én befogadok, én is inkluzív vagyok, mert befogadom a sérülés-specifikus olyan gyereket, ami lenről jön hozzám. Az is integráció. Az miért más integráció, amit úgy csinálnak fölfele? A többségi felé. A közepsúlyost a szakértői berak hozzám, integrálok, a halmozottat befogadom, integrálok. Az miért más? Nem egyről beszélünk, integrációról? Csak a mai trend az, hogy csak az az integrálás, ami a többségi felé történik. Én miért vagyok másodlagos, az az iskola, mert én alulról húzom föl a gyereket. Még mélyebbről jönnek a gyerekek.”

Az együttnevelést elvi szinten támogató hat megszólaló véleménye között eltérések abban voltak, hogy milyen körülmények között támogatnák az integrációt, és milyen esetekben gondolják úgy, hogy mégis a szegregált oktatási forma lenne a szakszerűbb, felelősségteljesebb hozzáállás. A csoportban elhangzott vélemények két domináns állítás-típus körül polarizálódtak: az egyik oldal szerint a speciális oktatási intézmé-

nyeknek lehetőség szerint mindent meg kell tenniük az együttnevelés lehetőségének biztosítása érdekében.

„Egyetlen egy speciális iskolának, közte a mozgásjavítónak sem lehet más a célja, csak az, hogy az integráció valamilyen szintjét megcélolja. A lehetőségek természetesen a sérülésspecifikumokból adódnak, és ennek következtében mást és mást lehet elérni gyerekekkel, akik mögött diagnózisok vannak, amik mögött élethelyzetek vannak...Ha csináltunk volna 18 évvel ezelőtt egy reprezentatív felmérést, akkor valószínűleg sokkal kevesebben beszéltek volna az integrációról, mint ahányan ma. Ma már bizonyos értelemben divat is róla beszélni, és divat is vele foglalkozni, és ez így van rendjén, és ez nagyon jó, mert ez a görgeteg halad előre.”

A másik nézet szerint pedig hiába támogatja a közoktatási törvény a fogyatékos tanulók integrált nevelését, ha a sajátos nevelési igényű gyerekek együttneveléséhez a legtöbb feltétel még nem adott. Az integrációról tehát egészen addig nem érdemes beszélni, amíg fogadó többségi intézmény részéről nem garantált minden feltétel a gyerekek speciális szükségleteinek kielégítéséhez. Mivel ilyen garanciák a gyakorlatban jelenleg még nincsenek, az integrációs próbálkozások nagy része elhamarkodott, és mint ilyen, eleve kudarcra van ítélve.

„Én örülök, hogy a törvény biztosítja a gyerekeknek az integrációt, csak én azt szeretném, hogy olyan kis lépésekben haladjunk, hogy hatékony legyen, és ne kudarcra legyen ítélve. Mert nekem ez a tapasztalatom, hogy például, ha azt mondom, hogy ma a hatodik, hetedik kerületben nincs értelmi fogyatékos gyerek, de eddig mindig volt. Mi ez? Elkendőzése a dolognak. Szomorú dolgok vannak a gyakorlatban... Hatodikban az általános iskolákban ugrásszerűen megnövekszik a létszám, mert akkor helyezik át a gyerekeket. Ez azért elvtelen dolog és lelkiismeretlenség.”

Az integrációt tehát elméleti síkon a csoport nagy része támogatja, a vélemények között azonban jelentős különbségek rajzolódtak ki aszerint, hogy a támogatást milyen feltételekhez kötik. A megszólalók ilyen értelemben nagyjából egyenlő mértékben oszlottak meg a meggyőződéses támogatók, a mérsékelt támogatók és a jelenlegi körülmények között inkább nem támogatók között. A támogatás intenzitása tehát változatos képet mutatott, a beszélgetés során azonban konszenzus alakult ki arról,

hogyan az együttnevelésre alkalmas sajátos nevelési igényű gyerekek sikeres integrációjának útjában, a gyakorlatban, elsősorban a többségi intézmények hozzáállásbeli és szakmai alkalmatlansága áll.

„A szándék az az integráció. Feltételezzük azt, hogy a kimenetnél minden gyerek eljutott a 8–10–12 év alatt oda, hogy integrálható, de a fogadó oldal nem alkalmas rá. És ha a fogadó oldal nem alkalmas rá, akkor ez a statisztika rögtön borul, holott a képességek, és az alkalmasság meglenne a gyerek oldaláról...Én mindig azt szoktam mondani, hogy ha mégse sikerül, akkor jöhet vissza. És a nagy többsége visszatér”.

Az integrált nevelés lehetőségének megjelenése a többségi intézményekben oktató pedagógusok többségét felkészületlenül érte. Egy megszólaló szerint ez olyan felemás helyzeteket teremtett, amelyekben az intézményvezetők szakmai, gazdasági és szociális érveken nyugvó befogadó-politikája nem feltétlenül talált támogatásra a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával újonnan megbízott pedagógusok körében.

„Le kellett menni Kaposvárra, mert hívtak, és beültünk órára, első osztályba. És az volt a feladat, hogy adjunk tanácsot. Végigültünk azt hiszem, 2 vagy 3 órát. És utána leültünk a tanító nénival beszélgetni, és mielőtt bármilyen okos ötletünk lett volna, ami nem volt, azt mondta a tanító néni, hogy őt erre kényszerítették. Vegyük azt, hogy én, mint iskolaigazgató, egyetértek az integrációval, csak éppen téged kérlek meg, amivel nem biztos, hogy egyetértesz. Ez egy nagyon rossz változat.”

Egy másik intézményvezető tapasztalata szerint pedig a felkészületlen pedagógusok igen gyorsan és rugalmasan reagáltak az új kihívásokra. Ugyan a motiváció háttérben sokszor gazdasági kényszerítő körülmények álltak, de a versenyhelyzet teremtette intézményi profilváltásához mégis gyorsan alkalmazkodtak a pedagógusok.

„Én is voltam egyszer egy integrációs konferencián, és engem is nagyon érdekelt, hogy miért jönnek. Mintegy 250-en voltak a teremben, mi az oka, hogy ennyi ember a megyéből, sőt még Zala megyéből is jöttek. A kíváncsiság, a felkészült startra kész állapot, hogy ők már elkezdjék, vagy milyen egyéb oka lehet annak, hogy ilyen sokan eljöttek? Utána elmondták, hogy az állás elvesztésének lehetősége ott van előttük – ugye ezek ilyen kistelepü-

lésekről jött tanítók, tanárok, akik elémentek annak, hogy ne közérteni eladó, vagy feltöltő legyen a Tesco-ban... Jó, hogy volt előtte egy ilyen fenyegetettségerzés, de mégis készek arra, hogy fogadják a fogyatékosokat.”

### *3.2. Az átjárás, áthelyezés gyakorlata: fordított integráció?*

A többségi alapfokú intézményekbe kerülő gyermekek száma és integrációjának sikeressége természetesen sok tényező összjátékának eredménye. A sikeres integráció nemcsak magán a tanulón és a pedagógusok szakmai felkészültségén múlik, hanem egyebek között a speciális és többségi intézmények közötti kapcsolaton is. A beszélgetésen részt vett intézményvezetők kb. fele tudott arról beszámolni, hogy sikerült jó kapcsolatot kiépíteniük többségi partneriskolákkal.

„Az integráció megjelenik nálunk belül is, de elsősorban a külső integráció az, amire nagyobb figyelmet igyekszünk fordítani... Szorosan együttműködünk a 3. számú tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottsággal, és ha lehetőség van az integrációra, akkor mindig az első évfolyamba 3–3 kisgyereket próbálunk meg elhelyezni ebbe az általános iskolába.”

A speciális intézmények egy részének azonban nem sikerült hasonló megállapodást kötniük többségi partneriskolával. Egy intézményvezető ezt így kommentálja:

„A soroksári és az erzsébeti önkormányzat kerek perec kijelentette, hogy ő mulasztásos törvénytést fog elkövetni, de ő inkluzív iskolát nem hoz létre, mert a problémás dolgokat a Benedekkel kívánja velünk megoldani. Ezen túl, ezek után is, hogy ezt meddig tudja húzni, azt nem tudom, de ezért kérdéses, hogy mi lesz a módszertani intézményünk azon részével, amiben az utazó kollégáim meg tudják segíteni az inkluzív középiskolákban a sérült tanulókat. De nincs is az inkluzív iskolában sérült tanuló a jelenlegi önkormányzati felmérés alapján.”

A speciális intézmények és a befogadó többségi iskolák közötti kapcsolat létrejötte azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy sikeres lenne a sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja. Mint láttuk, a résztvevők

fele próbálkozik ugyan a legalkalmasabbnak vélt tanulók többségi általános iskolába történő áthelyezésével, ez azonban összességében is csak elenyésző gyermeklétszámot takar.

Csupán egy résztvevő számolt be arról, hogy intézményéből az alsó tagozat elvégzése után „több gyerekeknek” sikerül integrált képzésbe lépnie. Szerinte az eredmény háttérében egyrészt a speciális intézmény felkészítő, másrészt utókövető munkája áll.

„A gyengénlátóknál már évek óta megfigyelhető, hogy az alsó tagozat és a felső tagozat váltásánál több gyerek megy el. Ennek több oka van. Az egyik az, ami lényegében szakmai ok, hogy sikerül a gyerekeket annyira felkészíteni a szegregált oktatás során, hogy megállják a helyüket. Ha a szülő is így látja, utána utazótanári megsegítést kap, rendszeresen figyelemmel kísérjük. Előtte iskola-clóképzésbe jár, ezt javasolták neki, néhány évig járjon, és ennek következtében alsó tagozatban többen mennek el.”

Ugyanez a megszólaló azonban a fluktuáció kapcsán a többségi iskolába járó sajátos nevelési igényű gyermekek (pontosabban az iskola) kudarcára és az ezzel összefüggő úgynevezett fordított integráció jelenlétére is felhívja a figyelmet.

„Azok a gyerekek viszont, akik odakint jártak integrálva többségi iskolába, azok közül egyre több jön be ötödik, főleg hatodiktól, aztán hetedik, és sajnos nyolcadik osztályban is vannak gyerekek, akik szegregált intézménybe jönnek, mert a többségi iskola nem tudja őket kellőképpen segíteni.”

A kétféle intézmény közötti átjárás tehát nem jellemző és gyakran egyirányú: a többségből a speciális iskola felé történő mozgás a meghívott intézményvezetők egy része szerint általánosabbnak mondható, mint a fordítottja. Az alsó tagozat elvégzése után a speciális intézményben maradó tanulókra a megszólalók szerint pedig még kevésbé jellemző, hogy az általános iskola utolsó éveiben váltsanak speciálisból többségi iskolába.

### *3.3. Az integráció esélyei középfokon: felkészítés továbbtanulásra, munkavállalásra*

A fókuszcsoport résztvevői között egyetértés volt abban, hogy speciális alapképzésből többségi középfokú oktatási intézménybe még a többségi

általános iskolába kerülő gyerekek elenyésző arányánál is sokkal kevesebben jutnak. A beszélgetésen részt vett igazgatók intézményeiből integráltan középfokon továbbtanuló diákok nullához közelítő száma nyilvánvalóan abból is ered, hogy (mint a bevezetőben utaltunk rá) a képviselt intézmények majdnem fele nemcsak általános iskolaként, hanem speciális szakiskolaként is funkcionál. A speciális saját intézményben való továbbtanulás lehetősége nyilvánvalóan nem zárja ki a többségi intézményben való továbbtanulásra való felkészítést/ösztönzést, mégis olyan automatizmust teremt, amely részben indokolja az integráltan továbbtanulók kiugróan alacsony arányát. A speciális képzés folytonosságának lehetősége az intézményen belül ugyanakkor azt is jelenti, hogy olyan esetekben is biztosított lehet a sajátos nevelési igényű diák szakiskolában való továbbtanulása, amikor integrált formában erre a tanulónak nincs esélye/lehetősége.

„Én összegyűjtöttem most visszamenőleg 5 évre: összesen 4 kisgyerek ment alapítványi szakiskolába és szakközépiskolába, de tudni kell, hogy a nagybácsi volt a tanár... tehát nem nagyon tudunk mi szakközépbe és szakmunkásképzőbe beiskolázni. Még a kitűnő tanulóinkat sem, mert vannak, és hogyan beszélgetünk vele, egy harmonikus, kiegyensúlyozott személyiség, mégsem tudnak megfelelni.”

A középfokú intézményekbe való továbblépésre való felkészítést a nagyon alacsony integrációs ráta ellenére – vagy éppen miatta – az intézményvezetők egy része nagyon fontosnak tartja. A felkészítés különféle formáiról számoltak be a résztvevők:

„A nyolcadik osztályban azt javaslom a gyerkőcnek, hogy maradjon nálunk, kapja meg 9–10-edikben azt a bizonyos pluszképzést, aminek a lényege az, hogy kap szakmai előkészítőt, szakmai alapozó ismereteket, aminek persze nem a szakmatanítás a lényege, mert akkor az még nem megvalósítható, de ebbe beleférhet egyfajta életre felkészítés stb. És kap két hónap pályaaorientációt, és plusz az egyéb megsegítéseket a módszertani intézmény bevonásával. Ezeket megkaphatja. E nélkül nincs esélye gyakorlatilag bennmaradni, bekerülni egy másik iskolába.”

Akadtt olyan megszólaló is, aki a diákok és szülei felkészítésének fontossága mellett kihangsúlyozta a középiskolákkal való intézményi szintű együttműködés kulcsszerepét is.

„Akik hagyják, középiskolák, azoknak megpróbálunk belépni az életükbe. Szerintem mindenki a kimenettől fél. Egy középiskolai igazgatónak is egészen biztos, hogy az a legnagyobb gondja, hogy bír majd sérült gyereket leérettségiztetni. Pont az egyik érettségiztető tanár mesélte az egyik tanfolyam után, hogy megmondták, milyen típusú feladatok lesznek az érettségin. 17 féle típust állítottak össze, és a 17 féle típusból 9 típusú feladat értelmezhetetlen egy látássérült gyermek számára. Ha mi segítünk nekik szakmailag, hogy ezeket a feladatokat, hogy tudja ő adaptálni, akkor nyilvánvaló, hogy szívesebben felvállalja a fogyatékos gyereket.”

Más szerint hatékonyabb, ha nem az intézmények, hanem a középiskolába került tanuló és az elbocsátó speciális iskola pedagógusai között épül ki közvetlen utókövetéses kapcsolat.

„Bekerül a többségi szakiskolába, ott már nem lesz vele egyetlen kollegánk se, aki segíteni tudna neki. Tehát itt a dolog úgy tud működni, hogy ha a gyerek vissza tud jönni hozzánk délutánonként. Visszajön hozzám, és azt mondja, hogy ebből, meg ebből gondom van, segítséget kér. Ez nem olyan dolog, hogy mi megyünk be az iskolába. Az iskola gyakorlatilag nekünk teret sem ad, hogy bemehessünk oda, hanem a gyerek teszi azt, hogy visszajön. Ennek viszont nincsenek szervezeti keretei. Tehát a gyerek visszajött hozzánk, mert kötődik hozzánk, tehát itt nem arról szól a dolog, hogy iskola és iskola között egy megállapodás lenne, vagy módszertani intézmény besegítene ebbe.”

Az integrált középiskolai oktatási formában való továbbtanulásról szóló beszélgetés rámutatott arra a feszültségre is, amely a fogyatékos-sággal élő, vagy sérült vagy sajátos nevelési igényű fiatalok középfokra felkészítő kiegészítő képzése és a képzési idő korlátjai között feszül. A továbbtanulni vágyó fiatalok megfelelő felkészítése bizonyos esetekben plusz éveket vesz igénybe, az elhúzódó alapozó képzés során azonban a tanulók túlkorossá válnak, és éppen ez által pottyannak ki a középfokú oktatási intézmények felvételi rostáján:

Az egyik megszólaló így összegzi a sajátos nevelési igényű fiatalok gyakori túlkorosságának problémáját:

„Nekünk kilencedik osztályban vannak olyan gyerekeink, akik már bizony úgy kerültek hozzánk, vagy buktak valamikor kétszer. Megpróbálkoztak egy többségi iskolával, ahonnan villámgyorsan kivetették és megkeresett ben-

nünket. 18 és fél éves kilencedik osztályban. Ő 19 és fél lesz, mikor tizedikben tovább akar tanulni, és egész egyszerűen azt fogják neki mondani, menjen a felnőttképzésbe. De a felnőttképzésbe hova? Mert ott aztán kíméletlen a rendszer. És nem itt Budapesten, országosan esélye nincsen sehol gyakorlatilag, hogy helyet találjon magának. És akkor még arról nem is beszéltünk, hogy utána szakmája legyen, vagy valami, mert egész egyszerűen a szakképzésig nem jut el.”

A beszélgetés résztvevői a középfokú intézményekben való továbbtanulás esélyeinél is borúsabbnak látják a jövőt, amikor a fogyatékosággal élő fiatalok munkavállalási lehetőségeiről beszélnek. A kilátástalan helyzet háttérben a legtöbb válaszadó szerint az Országos Képzési Jegyzékben felsorolt, fogyatékosok számára is elérhető szakmák versenyképessége rejlik, mások úgy gondolják, hogy versenyképes szakmák ide vagy oda, a magyar munkaerő-piac általában felkészületlen arra, hogy fogyatékos fiatalokat integráljon.

„Van, aki két szakmát tanul, mert a törvény most lehetővé teszi, hogy 22 éves korig bent maradjon az oktatási rendszerben. Egy a gondom. Utána mi van? A dolgozó társadalomba nem tudjuk beintegrálni, mert a munkahelyről kikerülnek. Elsőnek kerül ki, és visszajön a kislány, akinek azt mondtam, hogy tanulj fiam, inkább maradj még két évig, az a tiéd, amit megtanulsz. És akkor visszajön, hogy apunak sincs munkája, anyunak sincs, és nekem se már.”

#### 4. Speciális szakiskolák vezetői – 3. csoport

A beszélgetésen tíz intézmény igazgatói vagy igazgatóhelyettesei vettek részt. Területi lebontásban vizsgálva, Budapestet három, Pécsét, Kaposvárt, Mohácsot, Baját, Nyíregyházát, Békéscsabát, valamint Kecskemétet egy-egy személy képviselte. A résztvevők speciális szakiskolák vezetőiként kapták a meghívást a beszélgetésre, de már a bemutatkozás során kiderült, hogy a legtöbb esetben egy-egy intézménykomplexum vezetőjével állunk szemben. Többben „mamut-intézményként” jellemezték az általuk vezetett intézményeket, amelyek gyakran az óvodától a szakértői bizottságig számos alintézményt foglalnak magukba.

A mamut-intézmény meghatározás nem az intézmények létszámbeli nagyságára, hanem szerkezetbeli összetettségére utal. Annak ellenére, hogy a meghívottak által képviselt intézmények közül mindössze egy



haladja meg az ezer fő feletti tanulólétszámot, a 200–800 főt képező nyolc intézmény közül hat legalább öt alegységet foglal magába.

1. táblázat. A beszélgetésen résztvevők által képviselt intézmények szerkezete

	Budapest I.	Budapest II.	Budapest III.	Pécs	Kaposvár	Mohács	Baja	Nyíregyháza	Békéscsaba	Kecskemét
Óvoda	X	X			X	X	X			
Általános iskola	X	X		X	X	X	X		X	X
Szakiskola	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Szakközépiskola								X		
Kollégium		X		X	X	X	X	X		
Gyermekotthon		X				X	X			
Módszertani központ	X	X			X	X*	X*		X	
Nevelési tanácsadó					X*	X			X	
Szakértői bizottság					X*		X		X*	
Gyógypedagógiai szakszolgálat				X	X	X	X			
Utazó gyógypedagógus hálózat	X	X			X				X	
Felnőttoktatás		X								

\* A csillaggal jelölt egységek a beszélgetés idején szervezés alatt álltak.

A tíz meghívott intézmény közül három magát a szakértői bizottságot is magába foglalja. Tehát elmondható, hogy ezekben az esetekben olyan komplex rendszerekről van szó, amely az egyes gyermekek diagnosztizálása után, teljes életutat biztosít a számukra. Az óvoda elvégzése után, a tanuló előre kijelölt útvonalon léphet iskolaszintről iskolaszintre. Több esetben a tanuló számára saját kollégium is hozzáférhető, valamint állami gondoskodásban lévők számára gyermekotthon vagy lakásotthonok állnak rendelkezésre.

#### 4.1. Integráció vagy szegregáció?

A speciális szakiskolák igazgatói számára szervezett fókuszcsoporthoz beszélgetést a fogyatékossgal élő tanulók integrációja feltételeinek taglalása dominálta. E fő témát azonban két altéma is végigkíséri: a befogadó iskola jellemzése, valamint az önkormányzatok, fenntartók szerepének taglalása.

Mielőtt az integrációnak a beszélgetés résztvevői által vázolt feltételeiről beszélnénk, tisztáznunk kell, mit is ért a csoport az integráció fogalma alatt. A hozzászólásokban az integráció három értelemben jelenik meg. Egyrészt néhány hozzászóló a fogalmat használja arra az esetre, amikor a szegregált intézményen belül egy osztályban tanulnak a különféle fogyatékossgal élők.

Másrészt a résztvevők integrációról beszélnek akkor is, ha ép értelmű, magatartászavaros vagy szociális és szocializációs problémákkal küzdő gyermekek kerülnek a speciális intézmény falai közé.

„Ugye azok a valakik, akik nem iskolában élnek, csak úgy tudják elképzelni, hogy egy sérült gyereket integrálunk az épek közé, pedig sajnos ez, főleg a szakiskolában, a mienkről beszélek, sok esetben pont fordítva történik. Azok a gyerekek, akiket a szakközépiskolák, gimnáziumok eltávolítanak mondjuk úgy november elején, azok ott kopogtatnak szülővel együtt a mi kapunkon, és a szülő sír, könyörög, és akkor arra is hajlandó lenne, hogy elmegy a szakértő bizottsághoz, és kikönyörögi, kiverekszi, akármilyen módon eléri, hogy a gyereket fogyatékosnak nyilvánítsák.”

Harmadrészt integrációként jelölik azt is, ha a sajátos nevelési igényű tanulók többségi, azaz nem speciális általános vagy középiskolában végzik tanulmányaikat.

#### 4.2. Az integráció feltételei

E hármas jelentés-együttes észben tartása elengedhetetlenül szükséges az együttnevelés feltételeinek taglalása során, mivel minden egyes hozzászólás esetében az egyes „integráció-típusok” viszonyrendszerként, egymás referenciapontjaiként jelennek meg. A beszélgetés résztvevői a feltételek és lehetőségek vázolásakor a többségi iskolákban folyó

együttnevelésről nyilvánítanak véleményt, összehasonlításokat téve az általuk képviselt intézmény „integrációs” gyakorlatával.

Több hozzászóló nézete szerint, a szegregált speciális intézmények modellként szolgálhatnának a többségi iskolák számára az integráció megvalósításának vonatkozásában. Úgy gondolják, a különféle fogyatékosággal élők együttnevelésében szerzett több évtizedes tapasztalatukat kamatoztathatnák az integráció megvalósításával küszködő nem speciális iskolák.

„Ugye az együttnevelés nagyon szép és jó dolog, de azt gondolom, hogy nem csak a szegregált iskolákban kell ezt megoldani, mert ott ez már szépen folyik, hanem a többségi iskolákban, általános iskolákban, középiskolákban is, ahol mondjuk, ha csak az IQ-ról beszélek, a 70-től 120-as IQ-jú gyerekek vannak.”

Az együttneveléssel kapcsolatos tapasztalataik alapján több hozzászóló vázolta az általa ideálisnak tartott integrációs modellt. Eszerint, a szegregált és integrált nevelési formáknak a gyermek személyes igényei szerinti változtatása lenne a fejlesztés optimális módja. Ezt a véleményt nemzetközi példákkal is igyekeztek alátámasztani.

„Németországban is mindenki azt csinál, amit akar. Ha akar integrál, ha akar szegregál, a harmadik változtatja. Kicsit bemege a szegregációba, mert jó lenne megtanulni írni-olvasni, aztán kimegy, aztán visszajön, aztán jönnek a specialitások. A kisgyerek nem megy be, mert nem tud elszakadni a családtól. Később jön be. Ezer változata van. És lehet, hogy nem kellene olyan szigorúan venni, hanem úgy, hogy mindig gyerekekre szabottan, melyik.”

Az integráció magyarországi gyakorlatával kapcsolatosan a beszélgetés résztvevői meghatároztak öt tényezőt, amely véleményük szerint a sikeres integráció elengedhetetlen feltétele. Ha ezeket a feltételeket hierarchikus viszonyban látatjuk, egyértelművé válik, hogy közöttük mind rendszer-, mind intézményi szintű elvárások megtalálhatók.

2. ábra. Az integráció gyakorlati megvalósulásának feltételei  
– a beszélgetés résztvevői szerint

Rendszerszintű feltételek	
1. Törvényi szabályozás:	– szakmapolitikai központi nyomás – törvények elfogadása
2. Fenntartói elkötelezettség:	– önkormányzatok támogatása
3. Befogadó közeg megteremtése:	– társadalmi szemléletváltás – pedagógusok attitűdváltása – többségi tanulók felkészítése
Intézményi szintű feltételek	
Intézmények között	Intézményen belül
4. Aktív kommunikáció: – tanácsadás – szakmai műhelyek – megbeszélések – összefogás	5. Módszertani megújulás: – osztálytermi differenciálás – egyéni bánásmód – pedagógus továbbképzések
	6. Infrastrukturális háttér: – anyagi források – akadálymentesítés – fogyatékosághüggő taneszközök – tárgyi feltételek

### 4.3. Törvényi szabályozás

A fókuszcsoport-beszélgetés résztvevői egységes véleményen voltak a tekintetben, hogy amíg széleskörűen nem érzékelhető olyan konkrét kormányzati akarat, amely kimondja, hogy a fogyatékosággal élő tanulók jelentős hányada többségi iskolákban, integrálva tanítható, addig mind az iskolák, mind az iskolák fenntartói részéről továbbra is nagymértékű ellenállást lehet tapasztalni.

„Azt szerettem volna mondani, hogy az integráció kérdésében kell egy központi nyomásnak lennie. Egy szakmapolitikai központi nyomásnak lennie, mert egyrészt a fenntartónak kell éreznie ezt az irányt, másrészt az iskoláknak. Én úgy gondolom egyébként, hogy a többségi iskolákban nem az a baj, hogy nem tudnak ezzel a szemlélettel azonosulni, hanem az a baj, hogy a kényelmesebb megoldást választják. Azt gondolják, majd ezt a problémát esetleg

megoldja majd az az iskola, amelyik ott van, és nem neki kell vele törődnie. Na most, ha a feltételeket, a szakmai igényeket és a szemléletet tudjuk változtatni, akkor könnyebben megvalósítható az integráció.”

A sajátos nevelési igényű tanulóknak a nem speciális iskolákban történő optimális együttnevelésének elérése érdekében gyógypedagógusi szakmai összefogásra van szükség. Olyan összefogásra, amely befolyással bír a politikai döntéshozókra, a döntések megalapozott szakmai háttéréről gondoskodik, s egyben a gyógypedagógusoknak az integráció gyakorlati megvalósulásának témakörében a szakmai vezető szerepét is biztosítja.

„Az integráció elkerülhetetlen dolog. A kérdés csak az, szívesebben mondanám ezt most mikrofonon kívül, a kérdés csak az, hogy ki fogja a gyeplőt a kezében tartani, tehát ki lesz az, aki diktálja a tempót. És ugye amikor Pesten többször találkoztunk így igazgatókkal és vezetőkkel, gyógypedagógiai intézmények vezetőivel, akkor többször elhangzott és többször beszélünk róla, hogy nagyon össze kellene nekünk tartanunk ebben a kérdésben nem a saját helyzetünk védelmében, hanem pontosan a gyerek védelmében, azért, hogy biztosítani tudjuk nekik majd a megfelelő feltételeket úgy, ahogy az jó nekik és ahogy ezt mi jónak látjuk. Az általános iskolák ne tudjanak elhajlani semmilyen irányba ebben a kérdésben, és ezért szerencsés lett volna egy nagy összefogás. Na most, ez valamilyen módon nem valósult meg. Nekem a mai napig fájdalom egyébként, hogy nagyon kevésszer találkozunk, nagyon kevésszer beszélgetünk erről a kérdéstről, és igazából nem tartunk össze ebben a kérdésben. E nélkül pedig szét fog hullani ez a dolog – ezt látni kell.”

#### 4.4. Önkormányzatok támogatása

Az integráció sikerének egyik fő feltétele a fenntartói szerepvállalás. A beszélgetésen résztvevő iskolavezetők kétfajta fenntartói stratégiát vázoltak. Az első csoportot azok az önkormányzatok, fenntartók alkotják, amelyek egyetértenek a kormányzat által meghirdetett integrációs politikával, s támogató szándékuk az integráció előmozdítására elkülönített anyagi támogatás formájában is megnyilvánul. A másik csoportba azok a fenntartók tartoznak, amelyek nem ellenzik az integrációt, de pénzügyi segítséggel nem is támogatják azt. Ezekben az esetekben az iskola vezetőinek leleményességére, elkötelezettségére van bízva az integráció megvalósítása.

„Van egy nagyon fontos feltétele ennek a dolognak, a helyi önkormányzatnak a támogatása, szóval ezt tisztázzuk le. És nálunk az integráció borzasztóan támogatott dolog. Tehát úgy anyagilag is támogatják ezt a kérdést, mint ahogy erkölcsileg is, és biztosítják a pályázatainkat is, sőt támogatják a nyeresi lehetőségeket, a továbbjutási lehetőségeit is. És ez szerintem létkérdés.”

#### 4.5. Befogadó közeg megteremtése

A sikeres integráció másik fő feltételeként a befogadó közeg meglétét jelölték a válaszadók. A fogyasztóssággal élőkét el- és befogadó társadalomról, iskoláról beszélnek, amely megteremtésében a gyógypedagógusoknak szintén döntő szerepet kell játszaniuk.

„Szándékosan fordítottunk közel másfél évet arra, hogy kommunikáljunk a többségi intézmények felé, hogy miről van szó, és azt, hogy mi módszertani központként szolgáltatást nyújtunk. Ahhoz, hogy egy szolgáltatást igénybe tudjanak venni, ehhez nekik fel kell nőni. Ha ez a többségi intézményekben nem történik meg, akkor mi hiába leszünk módszertani központ, hiába járunk ki utazó gyógypedagógusként és nevelgetjük ott a gyereket, mert ha csak az történik a gyerekekkel, amit az utazó gyógypedagógus neki hetente egy órában ad, és a többségi iskolában pedig nem történik vele semmi, majd visszakerül a speciális iskolába, akkor igazából talán megérthető az, hogy az elfogadást tartom az alapfeltételnek.”

Néhány hozzászóló a többségi iskolák tantestületeinek az integrációhoz való pozitív hozzáállását is kiemeli. Több iskolában a pedagógusok és az iskola vezetősége szembesülve a beiskolázható gyermekek számának drasztikus csökkenésével, felvállalja a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását is. A fókuszcsoport-beszélgetés résztvevői szerint, a befogadás e kényszerű felvállalása azonban üdvözölendő, ha kellő szakmaisággal és a pedagógusok pozitív hozzáállásával párosul.

„És van egy olyan típusú integráció is, ahol mindent megtesznek a gyerekért, ahol állati együttműködő az egész pedagógusgárda, a vezetés és a beosztott pedagógus egyaránt. Most már mintha talán ez lenne a nagyobbik része, mert mintha az általános iskola azt venné észre, hogy nagy baj van, és be

kell csukni az iskolát, hát össze kell vonni a másikkal, pedagógus-álláshe-lyek szűnnek meg, egy vak hármat ér ... (közös helyeslés) ... és egy testvér-pár, az mindjárt hat gyerek, az nagyon jó. Ez sajnos így működik. De nagy szerencsénk van akkor, ha ehhez a hozzáállás is megvan. Egyre többet tapasztaljuk azt, hogy tényleg megvan a hozzáállás.”

Többen kiemelik, hogy az integrációt már egy-két éve felvállaló, „gyermekhiánnyal” küzdő többségi iskolák pedagógusainak részéről nagy igény mutatkozik a különféle fogyatékos-ság-típusokkal kapcsolatos információk, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kap-csolatos pedagógiai-módszertani ismeretek iránt.

A hozzászólók azonban nem győzik hangsúlyozni, hogy hiába is válik befogadóvá egy iskola, ha annak szűkebb és tágabb társadalmi kör-nyezetében nem történik attitűdváltás. Amíg a társadalom egésze, sok-kal inkább a kirekesztő, mint a befogadó jelzővel jellemezhető, addig az integrált nevelést felvállaló többségi iskola kudarcra van ítélve. A szegre-gáló társadalmi akaratra az iskola bírhat némi befolyással, de gyökeresen megváltoztatni nem tudja azt.

„Mert egy-egy iskola, az egy-egy iskolában dolgozó közösség, lehet szak-mailag, emberileg a csúcson, de egyszerűen, egy hatalmas erővel szemben tehetetlen, sok esetben. Tehát ahhoz a társadalmi szemléletformálás válto-zást nem lehet egységesíteni így, e szerint, vagy e miatt a szempont miatt – én úgy érzem.”

#### *4.6. Aktív kommunikáció*

A gyógypedagógus szakma szerepének fontosságát emelték ki a meg-szólalók a sikeres integráció, általuk meghatározott, következő feltételé-nek taglalása során is. A beszélgetés tíz résztvevője közül nyolcan egyet-értettek abban, hogy a többségi iskolák befogadóvá válásának alapja, hogy szoros együttműködés legyen a településen található speciális nevelé-si intézmények, módszertani központok és az együttnevelést felvállaló többségi iskolák között. Az aktív kommunikáción rendszeres, szakmailag gondosan előkészített találkozók, megbeszélések értenek, amelyekre az érintett többségi iskolákban helyben kerül sor. E szinte napi rend-szerességű kommunikáció fenntartásának motorja a gyógypedagógus:

tehát az integráció sikere nemcsak a többségi intézmény fogadókészségén, hanem a gyógypedagógusok kezdeményező-készségén is múlik.

„Kaposváron nagyon példaértékűen zajlik az integráció. Nagyon fogadóak az intézmények erre a dologra, és az együttnevelésre. Nagyon jól meg tudjuk beszélni, teamekben vagyunk kint természetesen, úgy megyünk ki egy iskolához és egy óvodához, hogy az a team megy ki, amely oda szükséges, tehát úgy van összeállítva, nyilvánvaló tény. És együtt, közösen beszéljük meg a problémákat, nagyon rendszeresek ezek a találkozások, túl a mindennapokon, úgy értem, ezek a szakmai megbeszélések. (...) A középiskolákat kétféleképpen céloztuk meg, egyrészt tanácsadással, az ott tanuló, sajátos nevelési igényű gyerekek irányába. Na most, minden területét felölleljük a sajátos nevelési igénynek, teljesen mindegy, hogy értelmi fogyatékos, vak, vagy hallássérült, mozgássérült. És fejlesztünk is szükség esetén. Amikor látjuk, hogy az ottani pedagógus nem tudja megoldani, akkor fejlesztünk, fejlesztési tervekkel, egyebekkel segítjük. A másik része pedig, hogy osztályfőnöki órákat indítottunk. Mi tartjuk az osztályfőnöki órákat, és ha kell, akkor kihelyezett nevelési értekezleteket is bevállaltunk a pedagógusoknak. Az osztályfőnöki órák az izgalmasabbak. Ezt tréning jelleggel valósítjuk meg”.

Sok esetben a gyógypedagógiai intézmények és a többségi iskolák közötti együttműködés nem ilyen egyértelmű. Több hozzászóló a többségi iskolával való aktív kommunikáció kiépítésének nehézségéről számol be. Közös fórumok, rendszeresített megbeszélések híján az integrált nevelésben részesülő sajátos nevelési igényű tanulók és a velük foglalkozó pedagógusok szakmai megsegítése elmarad.

#### *4.7. Módszertani feltételek*

A beszélgetés résztvevői az integráció egyik legnagyobb, intézményi szintű problémájának a pedagógusok módszertani felkészületlenségét tartják. Véleményük szerint, a nem speciális iskolákban tanító tanárok nem jártasak az egyénre szabott differenciálásban. A tanárképzésben is az ún. átlagos képességű gyermekek nevelésére készítik fel a hallgatókat. Az átlagon felül és alul teljesítő tanulókkal a mai magyar közoktatás nem tud mit kezdeni.



E téma kapcsán is megjelenik a gyógypedagógus és a nem speciális iskolában tanító pedagógus szakmai felkészültségének összehasonlítása. Míg a gyógypedagógusokat alkalmasnak és felkészültnek tartják a tanulók egyéni igényeinek kielégítésére, addig úgy értékelik, a nem speciális iskolában tanító pedagógusok az egyéni differenciálás helyett a könnyebb megoldást választják, azaz ragaszkodnak a hagyományos pedagógiai módszerekhez, s az átlagtól eltérő tanulóktól igyekeznek megszabadulni.

„Mindenkinek lépnie kell. Miért csak a gyógypedagógus képezze magát? Hát a többségi pedagógusnak ugyanúgy törekednie kell, ne azt mondja, hogy ez a gyerek nem idevaló, én hallok ezt egyébként a saját intézményemben is, mert van 24 többségi osztályunk is. Tehát bőségesen van rálátásom. Mindig mondom, hogy meg kell tanulni kezelni ezeket a gyerekeket, hogy azt kapja, amit kell.”

Az általános iskoláknak a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésében megmutatózó inkompetenciáját a beszélgetés résztvevői számos példával támasztották alá. Szokásos gyakorlatként mutatják be azokat az eseteket, amikor az iskolák felső tagozatának tanulóit irányítják át speciális iskolába, mintegy – a hozzászólók szerint – elismerve saját pedagógiai kudarcukat.

„Én a szakiskolás gyerekekből azt kapom meg, amelyik az integráció kudarca, mert hét vagy nyolc évig integráció, és utána kopogtat a szülő, hogy most már sehova nem kell a gyerek, eddig még elvolt az általános iskolában. És akkor milyen nyelvet tanult a gyerek? Hát nem tanult semmilyen nyelvet. Mondom: hogyhogy nem tanult? Egy szép gyereket kell elképzelni, gyönyörű szemmel, mert szemidegsorvadása van, nem látszik, és látó, gyengén látó, aki ír, olvas, minden. És miért nem tanult nyelvet? Hát mert mondták neki, hogy menjen az udvarra sétálni. Tehát van egy ilyen típusú integráció, mert hogy zavar, idegesít, úgymint hülyeséget beszél. És különben se üljön az első padba, mert nagy és útban van.”

A fentiekben bemutatott példák, valamint a gyógypedagógus és a nem gyógypedagógus végzettségű tanítók, tanárok módszertani felkészültségének sarkított összehasonlítása által a beszélgetés résztvevői lehetőséget teremtettek arra, hogy közvetett módon ugyan, de ismét az

„egyhelyszíni” tanulói pályák mellett érveljenek. S egyúttal hangot adnak azon véleményüknek is, miszerint a jelenlegi rendszerszintű feltételek mellett az általános és középiskola nem lehet alkalmas a sajátos nevelési igényű tanulók felvállalására.

#### *4.8. Infrastrukturális feltételek*

Az integráció megvalósításának intézményi feltételeként jelenik meg az iskola infrastrukturális hátterének megerősítése is. Több hozzászóló véleménye szerint, a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását meg kell előznie a befogadás tárgyi feltételei megteremtésének.

„Mert ugye az integrációnak ma az egyik legnagyobb akadálya pontosan az infrastrukturális problémák. (...) Nagyon drága az integráció, s nem biztos, hogy erőltetni kéne. Nincsenek meg a személyi, tárgyi feltételei annak az iskolának, amelyik integrál. És én megértem azt a dolgot, hogy nem mindegy, hogy hová születik a gyerek, mert ugye egy tanyasi, lepusztult roma kislánynak az integrációja nem olyan fontos egy városi iskolában, mint esetleg a képviselő úrnak a gyereke. Azt rögtön integrálja bármelyik városi iskola, mert nyilvánvalóan vár tőle valamit. Tehát tud segíteni minden egyében, ami a mai iskolai szférában elérhető. Egy leszakadó réteg gyerekei nem annyira fontosak. Én ezt is látom már.”

#### *5. Civil szervezetek, egyesületek – 4. csoport*

A beszélgetésre 12 érdekvédelmi szervezet elnöke, képviselője kapott meghívást, de mindössze öten érkeztek meg. A beszélgetést három résztvevő kezdte, ketten később csatlakoztak. Így a következőkben bemutatásra kerülő beszélgetés-elemzés a Pedagógus Szakszervezet gyógypedagógiai tagozata, az Autisták Érdekvédelmi Egyesülete, a Vakok és Gyengén Látók Országos Szövetsége, a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, és az Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége küldötteinek hozzászólásaira épül.

A beszélgetés sajátossága, hogy a többi fókuszcsoport-beszélgetéshez képest nagyobb arányban voltak azok, akik részvételi szándékukkal kapcsolatosan a szervezőknek vissza sem jeleztek, valamint módszertani szempontból fontos megemlítenünk, hogy a fenti intézmények egyesületek delegáltjai kivétel nélkül mindannyian személyes tapasztalatok-

kal rendelkeznek az általuk képviselt fogyatékoságtípust illetően. (vagy önmaguk, vagy közvetlen hozzátartozójuk érintettsége által).

### 5.1. Integráció megítélése

A beszélgetés résztvevőinek a fogyatékosággal élő tanulók integrált nevelésével kapcsolatosan kifejtett nézetei rávilágítottak e szociális értelemben vett kisebbség heterogén mivoltára. A hozzászólások alapján egyértelműen elvethető az a többségi társadalom által kreált kép, amely a fogyatékosággal élőket homogén csoportként ábrázolja. A beszélgetésen részt vevő érdekvédelmi szervezetek, egyesületek képviselőinek az integrációval kapcsolatos véleménye szerint nem a fogyatékosággal élőknek a többségi tanulókkal való együttneveléséről, hanem az egyes altípusokba tartozók integrációjáról kellene beszélni. Azaz a látássérültek, nagyothallók és siketek, vagy épp az autisták konkrét, más csoportoktól független együttnevelési esélyeit, feltételeit kellene górcső alá venni.

A fogyatékosággal élők egy csoportként való kezelését azért is tartják elfogadhatatlannak, mert véleményük szerint jelentős különbség van a testi-érzékszervi és az értelmi fogyatékos tanulók integrálhatósága között. Az értelmi fogyatékosággal élők képviselői érthetetlennek tartják, hogy az ép intellektusú testi-érzékszervi fogyatékosággal élő gyermekek sok esetben szegregált oktatási környezetben nevelkednek. Az ő elkülönítésüket a nem fogyatékos tanulóktól egyáltalán nem tartják indokoltnak.

„Én ott látom a bajt, hogy az ép értelmű fogyatékos emberek befogadásával is gond van. Nem látom igazán akadályát, hogy tényleg megvalósuljon ez teljes mértékben. (...) Ha jó képességű, hát ugyanúgy csodákat lehet vele produkálni, mint az egészségesekkel.”

Válaszadóink a testi-érzékszervi fogyatékosággal élő tanulóknak a gyakori be nem fogadását intő példaként értelmezik. Több hozzászóló felteszi a kérdést, miként lehetne elvárni, hogy a nem speciális oktatási intézmények támogassák az értelmi fogyatékosok integrációját, ha még az ép intellektusú tanulók befogadása is problémát okoz számukra.

„Én úgy gondolom, hogy a középsúlyos fogyatékosokat egyáltalán nem lehetne integrálni a többségi iskolarendszerben. Vannak bizonyos enyhe fogyatékos gyerekek, akiket igen, de jobban meg kéne vizsgálni a feltétel-

rendszer, és szerintem a részképesség-kieséses gyerekekre kellene a nagyobb hangsúlyt fektetni, mert amíg azt tapasztaljuk, hogy a részképesség-kiesés gyermekeket sem akarják az általános iskolában megtérni, sőt, nem tudnak velük mit kezdeni a többségi pedagógusok, addig szerintem az értelmi fogyatékos, magatartászavaros gyerekeket ne kényszerítsük bele a többségi iskolarendszerbe.”

A hozzászólók mindannyian kihangsúlyozzák, hogy elvetik az oktatáspolitikai kényszer hatására megvalósított integrációt, mivel a nem megfelelően előkészített közegbe érkező tanulók akár egész életükre kihatással lévő lelki sérüléseket szenvedhetnek. Véleményüket gyakorlati példákkal is illusztrálták.

„Szerintem óriási nagy kárt okozhat egy sérült gyereknek, hogyha nem megfelelő környezetbe kerül, mind személyi, mind tárgyi feltételekkel. Nemcsak az, hogy lemarad a képességeihez képest a szerezhető tudásban, hanem olyan komoly lelki sérüléseket szenvedhet, hogy ez az egész életére tulajdonképpen megnyomorítja. Nekem ez a véleményem. Ezt azért is mondom, mert az autisták iszonyatosan kiszolgáltatottak, még a jó képességű autisták is nem értik a világot. Én beszéltem olyan, ma már 48 éves emberrel, aki a középiskolai életéből úgy beszél az ottani sérelmeiről, annyira megalázták és megbántották őt, hogy 40 éven jóval felül is úgy mesél róla, hogy nem is tudja igazán elmesélni, mert annyira fáj még mai napig is neki”.

Annak ellenére, hogy az értelmi fogyatékosokkal élőket képviselő beszélgetés-résztvevők egyöntetűen támogatják a testi-érzékszervi fogyatékos tanulóknak az integrált oktatását, az e csoportokat képviselők nem osztják maradéktalanul ezt a véleményt. Több hozzászóló kételyének adott hangot a többségi iskolák pedagógusainak módszertani felkészültségével, valamint a többségi tanulók és szülők befogadó szándékával kapcsolatosan.

„Mindig a helyzet válogatja, hogy a gyerek melyik iskolai képzésben részesüljön. Sok minden függ attól, hogy milyen a szülői háttér. Az erőteljes integrálódás se megoldás. (...) Nekem van két gyerekem, integrált képzésben részesülnek, és a saját bőrömmön tapasztalom, hogy a többségi iskola nem úgy fogadta őket, ahogy az a nagykönyvben meg van írva. Csak mi vagyunk a szülei, s sokszor meg kell ütköznünk az iskolával. A kommunikációs

akadálymentességtől függ az egész ügy. Sokoldalúan kell megközelíteni, természetesen a végső cél, hogy a többiekkel együtt tanulhassanak a gyerekek.”

A sérült és nem sérült tanulók együttnevelését fenntartások nélkül a fókuszcsoportos beszélgetés mindössze egyetlen résztvevője támogatta. Bár ő is osztja azt a véleményt, hogy a többségi iskolák nincsenek felkészülve a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására, mégis úgy gondolja, a látássérült tanulók egyetlen indokolt oktatási formája az integráció.

„Na most, a látássérültek esetében a középfokú oktatásban a szegregált oktatási forma az nem létezik és ez jól is van így, tehát igazából nincs is erre szükség. Az viszont igaz, hogy amit itt az előttem szólók említettek, az integráció az, hogyha minden áron szükségszerűen végrehajtják, az tényleg okozhat ilyen sérüléseket, nehézségeket. Erre szoktuk azt mondani, hogy az integráció helyett akkor vezessük be az inklúzió fogalmát. Ami ugye nem csak azt jelenti, hogy a gyerek ott van az iskolában, és ott ül, ahol a többiek ülnek valóban, hanem, hogy az ő speciális szükségleteire az iskolát valamilyen módon felkészítik, az ő szükségleteit valami módon kielégítik, illetve az oktatás részéről legalábbis, az ő részére legalábbis bizonyos fokig módosítják, vagy optimalizálják. Tehát ez a befogadó oktatás egyértelműen – szerintem – hiánycikk, de mondom, az biztos, hogy látássérültek esetében mindenféleképpen az egészséges diákokkal való együtt tanítást tudom elképzelni az egyedüli oktatási módnak ezen a szinten.”

## *5.2. Befogadó iskola*

A befogadó iskola jellemzésére adott válaszok három fő dimenzió mentén írhatók le. A hozzászólások során információkat kaphatunk a sikeres integrációt elősegítő pedagógusok jellemzőiről, az ideális oktatási formákról és az integráció egyéb speciális feltételeiről, fogyatékosági típusok szerinti lebontásban.

Az inkluzív iskola pedagógusainak jellemzése két csoportba sorolható. Míg az értelmi fogyatékosággal élők esetében az elfogadás és a nyitottság jelenik meg a pedagógusok leginkább szükséges tulajdonságaiként, addig az érzékszervi fogyatékosággal élők esetében az ideális pedagógus a tanítási-tanulási folyamat segítőjeként szerepel. Az utóbbi csoport képviselője kiemeli, nem szánakozó pedagógusokra, hanem szigorú, teljesítménycentrikus tanárookra van szükség (3. táblázat)

3. táblázat: A befogadó iskola fogyatékoság típusok szerinti feltételei  
– a beszélgetésben résztvevők szerint

Befogadó iskola	Fogyatékoság típusa			
	Értelmi fogyatékosággal élők	Autisták	Siketek és nagyothallók	Vakok és gyengénlátók
Pedagógus jellemzői	Nyitott, őszinte	Elfogadó, felkészíti a többségi tanulókat	Segítőképz	Kreatív, nem szánakozó, szigorú
Ideális oktatási forma	Integráció (a sajátos nevelési igényű tanulók maximum számának meghatározásával)	Integrált osztály	Minden gyermek egyéni szükségletei szerint (nem mindenki integrálható)	Integrált osztály
Speciális feltételek	Osztálytársak, szülők felkészítése	Szülői tudatformálás, felkészült szakemberek	Kommunikációs akadálymentesség	Tanuló személyisége, elektronikus tankönyvek, tanári szemléltetés, tájékozódás segítése

„Így általánosságban megjegyzendő dolog szerintem az, hogy egy pedagógusnak a minőségét számomra és általában is, meggyőződésem, hogy az határozza meg, hogy mennyire tud egy látássérült tanulóval nem kivételezni. Tehát, ha nem is ugyanabban a formában, de mindig ugyanazon a színvonalon számomra kérni tőle is, mint a többiektől, ugyanazt a tudást minél hatékonyabban, és nem pedig megfordítva, és felmentésekkel tűzdelve át”.

A sajátos nevelési igényű tanulók tanításának ideális formáiról megoszlott a válaszadók véleménye. Az osztálytermi integráció támogatása és a fogyatékoság típusa – azaz hogy értelmi vagy érzékszervi fogyatékosággal élőkéről van-e szó – között összefüggés nem található. Míg az autisták, valamint a vakok és gyengénlátók egyértelműen a többségi iskolán belüli integrált osztálytermi együttnevelést támogatják, addig az értelmi fogyatékosággal élők, valamint a siketek és nagyothallók képviselői a többségi iskolába való betagozódást feltételekhez kötik.

Ez utóbbi két hozzászóló véleménye szerint, az együttnevelés felvállalása csak a következő két tényező figyelembevételével lehetséges. Egyrészt meg kellene határozni, hogy egy-egy többségi közösség maximum hány fogyatékossgal élő tanulót képes felvállalni, másrészt az integrálandó tanuló egyéni szükségleteire is tekintettel kell lenni, mivel – a siketek és nagyothallók képviselőjének véleménye szerint – még az ép értelmű siket gyermekek közül sem mindenki alkalmas a „teljes együttnevelésre”, van aki egy többségi iskolán belül működő, szegregált, kisebb csoportban sokkal jobban megnyílik.

„Valahogy azt kellene megtalálni, hogy mi az a pont, amit egy iskolai csoport még el tud tűrni, tehát azt megtalálni, és azt, hogy az a fogyatékos személy, értelmi fogyatékos, vagy autista, mi az, ameddig ő is tud alkalmazkodni. Van egy sáv, amiben meg kell valahogy a feltételeket teremteni, és akkor biztos, hogy eredményt lehet elérni, meg hát az arányt. Az nagyon fontos. Biztos, hogy egy csoportra nem lehet ráterhelni túl sok értelmileg akadályozott személyt.”

A befogadó iskola feltételeinek taglalása során minden egyes fogyatékossg-típus esetében az adott csoport speciális integrációs feltételeiről is szó esett. Az értelmi fogyatékossgal élők és az autisták, miként az ideális pedagógus tulajdonságainak ismertetése során is, a többségi csoport befogadó attitűdjének szükségességét emelik ki. Véleményük szerint, amennyiben a többségi tanulók és szülők „tudatformálása” a sajátos nevelési igényű tanulóknak az osztályközössébe helyezése előtt nem történik meg, együttnevelésről nem beszélhetünk. Hiába kerül egy osztályterembe fogyatékossgal élő és nem fogyatékossgal élő tanuló, interakcióra közöttük – ráségítés nélkül – csak kivételes esetekben kerül sor.

„Szerintem a befogadó iskola ismeri a gyerek problémáját, felkészült szakemberben és tárgyi feltételekben, és felkészíti a gyerekeket is, a befogadó osztályt is, hogy ők is tisztában legyenek azzal, hogy ki kerül köztük, milyen problémái vannak, hogyan tudnak segíteni. Személyes tapasztalatom utalására a befogadó iskolával, a bölcsődében, illetve az óvodában volt. Két órában. A tárgyi feltételek nem voltak, de elfogadták a gyerekek és a pedagógus, illetve az óvónő az én gyerekeket.”

Az érzékszervi fogyatékosággal élők esetében a siketek és nagyothallók, valamint a vakok és gyengénlátók képviselői, a befogadás feltételeit eltérő aspektusból közelítik meg. Míg az első csoport képviselőjének véleménye szerint az együttnevelés sikere attól függ, hogy a többségi iskola milyen mértékben képes „akadálymentesített” közeget létrehozni, addig a vakok és gyengénlátók szövetségének munkatársa szerint a befogadás legfőbb akadálya a legtöbb esetben, az integrálandó tanuló maga. Az utóbbi vélemény szerint, ha a sajátos nevelési igényű tanuló megérti, hogy leginkább önmagán, saját viselkedésén múlik, hogy az osztályközösségnek milyen jogú tagjává válik, akkor a vele foglalkozó pedagógusnak már csak „technikai többlet-segítséget” kell számára nyújtania. E technikai többlet, a vakok és gyengénlátók esetében elektronikus tankönyvek, speciális szemléltetőeszközök, valamint az iskolában való tájékozódás segítésében nyilvánul meg.

„Általánosságban a látássérült diákoknak a többi diák részéről való elfogadása szerintem mindenekelőtt magán a látássérült diákon múlik. Nem akarom az erről szóló kiadványoknak a fontosságát kisebbiteni, de azt hiszem, mégis csak a személyes kontaktus az, ami ebben a tekintetben a legfontosabb. (...) Úgyis saját magának kell kiizzadnia, hogy az egyiknek jobb pontfírással jegyzetelni, és meg is engedik neki, mint például az én esetemben. A másik az úgy jegyzetel, hogy fölveszi diktafonra, a harmadik laptoppal. Ezeket nem lehet megtanítani, megmondani. Ez függ az osztályközösségtől, magától az embertől, a tanároktól. Erre nincs kész recept”.

A fókuszcsoportos beszélgetésen résztvevő egyesületek, szövetségek a fogyatékosággal élő, de az integrált nevelésre alkalmasnak tartott tanulók többségi iskolába helyezését elméletben támogatják, azonban kidolgozott eszközeik, bejártatott „útvonalai” az áthelyezés elősegítésére nincsenek. Eszköztárukban mindössze az önkormányzattal, fenntartóval való kapcsolatfelvétel, s a szakértői bizottságokkal való konzultáció szerepel. A beszélgetés-résztvevők bíznak a szakértői bizottságok döntésében, s úgy érzik az áthelyezés szorgalmazása nem az ő kompetenciájuk.

„Eszközünk nincsen, csak annyi, hogy legfeljebb írunk az önkormányzatnak, a fenntartónak, hogy szeretnénk, ha elősegítené X, Y-nak, vagy általában az integrációt. És akkor ő, meg ha van ideje, udvariasan visszahív, hogy



segítsük őt abban, hogy megkapják azokat a plusz feltételeket, amit egy kis létszámú osztály, egy plusz segítő.”

### *5.3. Kapcsolattartás oktatási intézményekkel*

A befogadó iskolával kapcsolatos hozzászólások elemzése egyértelművé teszi, hogy a beszélgetésen képviselt egyesületek, szövetségek látóköréből az integrált képzésben résztvevő gyermekek, fiatalok kikerülnek. Az egyesületek, intézmények figyelme leginkább a speciális képzésben résztvevők felé fordul. Az integrált tanulók e fajta „szem elől tévesztése” az egyik hozzászólásban határozottan megjelenik:

„Nagyon sok integrált hallássérült van, akit nem tudunk nyomon követni, mert ha már integráltan vannak, akkor lazulnak a kapcsolatok, akkor járják a saját útjukat. Mert az integrált tanulás az önálló életvitelnek az egyik megjelenítő formája.”

A hozzászólók elmondása alapján, szoros kapcsolat körvonalazható a speciális iskolákkal, míg az integrált oktatást felvállaló többségi iskolákkal csak alkalmasszerű, vagy szinte semmilyen kapcsolatban sem állnak.

„A speciális iskolákkal szinte valamennyivel kapcsolatunk van. Aztán ez kifűjt, nagyon kevés az az általános iskola, amivel kapcsolatunk van. Amit kérnek tőlünk, az az, hogy előjött ez az integrációs probléma, vagy inklúzió, ezt próbáljuk meg egy kicsit erősíteni. Pár évvel ezelőtt volt egy lelkesedés, többen akkor alakultak és most úgy látjuk, hogy ez most valahol nem olyan jól működik.”

A fenti gyakorlat a Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége esetében nem tűnik érvényesnek, mivel a speciális tankönyvellátás e szövetség hivatalos feladata. Így e feladatuk teljesítése során minden olyan intézménnyel kapcsolatba kerülnek, amelyben vak vagy gyengénlátó tanuló található. Napi, módszertani együttműködésen alapuló kapcsolatról azonban ez esetben sem beszélhetünk. A szövetség képviselőjének elmondása alapján, kapcsolatuk a többségi iskolákkal inkább technikai jellegű, más típusú együttműködés csak nagyon ritkán követi az effajta kapcsolatfelvételt.

Az Autisták Érdekvédelmi Egyesületének alelnöke szerint, fontos jövőbeli célkitűzésük, hogy minél több többségi iskolában jöjjenek létre autista csoportok. Az elmúlt három évben is már több iskolai tagszervezet kérte felvételét az egyesületbe, amely a kapcsolattartás legjobban működő formája lehet.

#### *5.4. Egyéb oktatási tevékenységek*

A beszélgetésen résztvevő egyesületek, szövetségek tevékenységi körének vizsgálata is arra enged következtetni, hogy mind az érzékszervi mind az értelmi fogyatékossgal élők ügyét felvállaló szervezetek a saját közösségükre, mint a többségtől elkülönített, szegregált csoportra tekintenek. A hozzászólók által felsorolt tevékenységek majdnem mindegyike kizárólag az általuk képviselt fogyatékossgal élőkre koncentrál, a többségi társadalom tagjait is célzó programokat csak elvétve szerveznek. A beszélgetésen képviselt egyesületek, szervezetek nem specifikus tevékenységeket végeznek, hanem profiljukat általános, nagyívű célkitűzéseken keresztül mutatják be. A fókuszcsoportos beszélgetés témája, az oktatás és annak segítése, csak feladataik közül az egyik.

„Célunk, az érdekvédelmi feladat érvényesülésének elősegítése, az élet minden területén, kezdve a fogyatékossgal felismerésétől, egészen a temetésig. Benne van az oktatási munka. A szövetség mindent szeretne képviselni.”

„Mi is mindent akarunk képviselni, és sajnos ez nem mindig sikerül. Nagyon tág az a problémakör, amivel az értelmükben akadályozott családokban érintett emberekkel foglalkozni kell. A tudatformálásra helyezük most a hangsúlyt, leginkább az önérvényesítésre.”

Saját oktatási tevékenységről az érzékszervi fogyatékossgal élőket képviselő szervezetek számolnak be. A vakok és gyengénlátók szövetsége gyógymasször-képzést, illetve számítógép-kezelő és informatikai ismereteket nyújt, s nyelvoktatást is felvállal. A hagyományos telefonkezelő oktató tanfolyamaik, a szakma elavulása miatt, mára már megszűntek.

A siketek és nagyothallók szövetsége KRESZ-tanfolyamokat, valamint ún. jelnyelvi tolmácsolást szervez. Ez utóbbi képzést nem fogyatékossgal élők részére indítják annak érdekében, hogy a szervezet elősegítse a többségi oktatási intézmények „kommunikációs akadálymentesítését”.

A jelnyelvi tolmácsok segítségével a szövetség tagjai bármilyen, nem fogyatékosággal élők részére szervezett, tanfolyam aktív résztvevői lehetnek.

„Ma már az a tendencia, hogy bármilyen felnőttképzésben részt vehet a hallássérült sorstársa, csak a szövetségtől kérni kell jeltolmácsot, aki akadálymentesíti a kommunikációt, és részt vesznek a többségi oktatásban. Az biztos, ha igény van rá a felsőoktatással kapcsolatban, hozzánk fordulnak segítségért, mindenféle tanácsadástól kezdve a kommunikációs akadálymentesítésig biztosítunk neki egyfajta szolgáltatást, és nem képzést tartunk.”

Az értelmi fogyatékosággal élők és az autisták érdekérvényesítő szervezetei tanfolyamokat, képzéseket nem szerveznek. A két szervezet képviselői hozzászólásukban kihangsúlyozzák, hogy sem személyi, sem anyagi, sem infrastrukturális háttérrel nem rendelkeznek oktatási tevékenységek felvállalásához. Az autisták képviselőjének véleménye szerint a tanfolyamok szervezésének legfőbb akadálya az, hogy mivel pályázati pénzekből próbálják fenntartani önmagukat, a támogatások annyira rendszertelenek, hogy képzések tervezésére nincs mód.

## 6. Szakértői bizottságok, pedagógiai intézetek, nevelési tanácsadók – 5. csoport

A fókuszcsoportos beszélgetésen tizenketten vettek részt. Hatan szakértői bizottságokat, négyen pedagógiai intézeteket képviseltek. A beszélgetésen megjelent az Oktatási Minisztérium két, a fogyatékosággal élők oktatásával foglalkozó munkatársa is.

A beszélgetést egyértelműen domináló téma az integráció-szegregáció kérdése volt. Heves hozzászólások hangzottak el mind az integrált nevelés mellett, mind annak ellenében is. A fókuszcsoportos-beszélgetés résztvevői két táborra szakadva érveltek a két oktatási forma érvényessége mellett.

### 6.1. Érvek és ellenérvék

Az integrációt szkeptikusan fogadók esetében a sajátos nevelési igényű tanulóknak a többségi tanulókkal való együttnevelése elleni legfőbb érv, a többségi iskolák „poroszos” oktatási stílusa, és a pedagógusok módszertani felkészületlensége volt. Véleményük szerint, amíg a közoktatási intézmények nem készültek fel a fogyatékosággal élő tanulók

fogadására, a felelősségteljes szakértői bizottságoknak nem szabad támogatniuk a sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba helyezését.

Több hozzászóló véleménye szerint, a mai magyar közoktatás teljesítmény-centrikussága és az osztálytermi munkát domináló frontális oktatási forma még a nem fogyatékosokkal élő, de szociálisan hátrányos helyzetű családokból érkező tanulókat is szinte megoldhatatlan nehézségek elé állítja.

„Nekünk a nevelési tanácsadóban az a tapasztalatunk nagyon sokszor, hogy most elnézést, hogy ilyen parasztosan fogalmazok, de a magyar oktatási rendszer gyakorlatilag a buta gyereket sem tűri meg. Tehát egy átlag értelmi képességű buta gyereket feszít próbálnak kinyomni a speciális iskolába, meg a nem tudom én, hova. És úgy gondolom, hogy bármikor, amikor integrációról van szó, a definíciós problémákon kívül, hogyha csak ezt az egy oldalát vesszük, elméletileg nagyon szép és maximálisan egyetértek, hogy ne legyen szegregáció. De ha megnézzük, hogy hova mennek a gyerekek, akkor minden szakemberrel egyet lehet érteni, aki sikít, hogy ne. Tehát egy normális gyerekeknek sem megfelelő közeg ez az oktatási rendszer, mert annyira nem az életkorhoz és nem a gyerek fejlettségi fokához igazítja a követelményeit, a körülményeit.”

A differenciálás kérdése az integráció megvalósíthatóságának egyik sarkalatos tényezőjeként jelenik meg a beszélgetés során. Több hozzászóló véleménye szerint a többségi általános iskolák pedagógusainak jelentős hányada a differenciálás módszerét is csak a tanulók közötti verseny fokozására használja.

„Az, hogy most egy integráltan nevelt ilyen vagy olyan fogyatékos, vagy speciális igényű gyerekeknek pont mi kell, azt nem tudom, de az biztos, hogy kell, hogy egy olyan közegben lehessen, ahol nincs olyan teljesítménykényszer, hogy aki februárban nem olvas metronómmal, az hülye gyerek, az megy a C csoportba, a differenciált oktatás keretében, már bocsánat”.

A nevelési tanácsadók képviselői az osztálytermen belüli, egyénre szabott differenciálást a sikeres együttnevelés kulcsának tekintik. Véleményük szerint, ha a pedagógusok megfelelő módon képesek használni ezt a technikát, akkor bármilyen fogyatékoság típusba sorolt gyermekek

együttnevelése a nem fogyatékossgal élőkkel problémamentesen megvalósítható.

A beszélgetésen az egyik vidéki pedagógiai intézet szakértőjeként részt vett egy, a közelmúltig általános iskolában tanító, pedagógus is. Véleménye szerint, az osztálytermi, egyénre szabott differenciálás megvalósítása rendkívül nagy terheket ró a pedagógusokra, komoly napi felkészülést igényel. A pedagógusok nincsenek az ilyen jellegű többletmunkára felkészülve, nem ismerik a korszerű óraszervezési módszereket, s így az integrált nevelést sem tudják megvalósítani. E problémák gyökerei egészen a tanárképzésbe nyúlnak vissza, ugyanis a képzés során a tanárjelölteket nem vértetik fel kellő pedagógiai-módszertani ismeretekkel.

„Fel vagyunk-e jól készítve, tanárok, tanítók talán már a megfelelő, az integrált gyerekek fogadására, illetve a mindennapokban a differenciált oktatásra? Azt gondolom, hogy nem. És ez a középiskolákban még halmozottabban megjelenik, és hogyha ez így van, akkor nem tud jól működni. Én próbáltam a mindennapokban a differenciált oktatást megvalósítani. Én ezt elmondom nektek, önöknek, hogy ez nagyon nehéz, tehát napról-napra nagyon nehéz”.

A fókuszcsoportos beszélgetés két résztvevője – egy szakértői bizottság és egy nevelési tanácsadó képviselője – a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának legcélravezetőbb formájaként a többségi általános iskolán belül létrehozott kis létszámú osztályok szervezését jelöli.

„Nagyon jó volt régen az úgynevezett korrekciós osztály. Na most, hogyha ez nem is jól hangzik ugye, mert az sem jól hangzik, hogy kiségitő iskola, hanem fejlesztő osztályok, vagy kis létszámú osztályok, tehát, hogyha minden kerületben, városban lenne egy olyan kis létszámú osztály, vagy fejlesztő osztály, ahol azoknál a gyerekeknél, akik egy kicsikét hátrányosabb helyzetből indulnak, megkapnák azt a sanszot, hogy speciális módszerekkel, fejlesztő pedagógusokkal ellátott osztályokban kezdenének, majd áttelevezhetők lennének a normál iskolába, akkor azt hiszem, megkapnák rögtön az alapszinten szerintem azt a segítséget, amire nekik szükségük van.

E koncepció heves ellenállást vált ki több résztvevőből. Véleményük szerint, nem a tanulók elkülönítése teszi lehetővé az iskolai eredményesség növelését és a kudarcok csökkentését. A problémák forrása sokkal inkább a pedagógiai munka és annak tervezése során felbukkanó rossz beidegződések, a jogszabályok adta lehetőségek nem megfelelő helyi alkalmazása.

## *6.2. A befogadó iskola és az együttnevelés feltételei*

A hozzászólók véleménye szerint jelenleg Magyarországon még nem beszélhetünk befogadó iskolák hálózatáról, az országban mindössze egy-két felkészült befogadó iskola van. A legtöbb magát integráló iskolaként meghatározó intézmény nem tud kellő feltételeket biztosítani az általa felvett sajátos nevelési igényű tanulóknak. S így inkább a spontán migrációs folyamatokat erősíti: a nem sajátos nevelési igényű tanulók szülei más iskolába íratják át gyermekeiket.

„És én azt gondolom, hogy az integráló iskola, mint olyan, az egyik legnagyobb felelőse ennek a hátrányos összetevőnek. Tekintettel arra, hogy integrálnak, nem készítik fel a szülőket, nem készítik fel a társakat, innentől kezdve a sajátos nevelési igényű gyerekeket peremhelyzetre sodorják, és kialakul, amiről nem beszéltünk, egy úgynevezett spontán szegregáció. Az integráló iskolákból folyamatosan elvándorolnak azok a gyerekek, akik, most így mondom, a pedagógus számára könnyű, hajlítható anyag, és ott maradnak a nehéz, egyrészt sajátos nevelési igényű gyerekek, másrészt pedig a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek”.

Miként a fenti idézet is mutatja, a beszélgetés résztvevői megpróbáltak választ keresni arra a kérdésre, hogy véleményük szerint, mik az inkluzív iskola megvalósításának fő feltételei? A válaszok alapján ezek a következők: egyértelmű jogi keret, akadálymentesített, jól felszerelt iskola, a fenntartó erkölcsi és anyagi támogatása, a pedagógusok módszertani felkészítése és előítéleteinek kezelése, a többségi szülők és tanulók felkészítése, előítéletességének kezelése, pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógusok iskolai jelenléte, az iskola vezetésének és a nevelésetületnek az integrált nevelés melletti elkötelezettsége.

Napjainkban, azonban csak elvétve találni olyan iskolát, amely esetében a felsorolt feltételek mindegyike teljesül. Az egyik hozzászólásban, egy szakértői bizottság vezetője az integráció gyakorlati megvalósulásá-

nak lépcsőfokait is bemutatja. Véleménye szerint, az integráció feltételeinek vonatkozásában különbség található a vidéki és a fővárosi iskolák, valamint az alap és középfokú intézmények között.

„Nagyon érdekes a gyakorlat alakulása. Tudniillik meg lehet azt figyelni, hogy egyfelől van egy papíron létező jogrendszer, amit megpróbálunk szakértői bizottságokból, fenntartókból kipróbálni, tehát, hogy megjelenik papíron egy csomó integráló intézmény, azonban a feltételek már sokkal nehezebben jelennek meg. Ez egy folyamat. Nem lehet túlságosan fölgyorsítani, de azt látjuk, hogy bizony most már, például Budapesten, a papíron túl már a feltételek is kezdenek meglenni. A másik pedig egy alsószint-ről egy középiskola felé haladás, hogy addig, ameddig alsóban viszonylag rendben vannak a dolgok, és viszonylag törvényesek is, addig a középiskola szintjéig ez még nem jutott el. Tehát egy nagyon nagy kihívás az, hogy amit már meg tudtunk csinálni az alsó szakaszban, vagy az általános iskolák szakaszában, az hogy fog átmenni a középiskolák szakaszába”.

Az együttnevelést felvállaló iskolák sokféleségét nagymértékben befolyásolja az egyes iskolák fenntartóinak helyi integrációs stratégiája. A beszélgetés során három stratégiát érintettek a hozzászólók. Egyrészt említést tesznek olyan fenntartókról, akik a felügyeletük alá tartozó minden egyes oktatási intézményt elérhetővé teszik a sajátos nevelési igényű tanulók számára, másrészt megjelölnék olyan fenntartókat, amelyek a hozzájuk tartozó iskolák közül kijelölnek egyet, amely fogadhat fogyatékossgal élő tanulót is, s harmadrészt bemutatnak olyan alapítványi iskolákat, amelyek pedagógiai módszertani nyitottságuknál fogva, a sajátos nevelési igényű tanulók „gyűjtőhelyévé” válnak.

Az első csoportba tartozó iskolák a fogyatékossgal élő tanulók felvállalása ellenére nem nevezhetők a szó klasszikus értelmében vett inkluzív iskoláknak. A sajátos nevelési igényű tanulók előtt megnyitja ugyan kapuit, de az iskola szerkezetében, a tanórai munka módszerein nem változtat. A fentiekben felsorolt intézmények második típusa, szegregált intézményként értelmezhető, annak ellenére, hogy többségi iskolába kerülnek fogyatékossgal élő tanulók. A fenntartó integrációs szándéka szegregációt idéz elő. A körzetben lévő többségi iskolák között stigmaként jelenik meg az „integráló iskola” jelző. A harmadikként említett alapítványi iskolák megítélése kettős. Válaszadóink egyrészt – negatív felhanggal – kihangsúlyozzák, hogy az ezekben az iskolákban megvalósu-

ló pedagógiai-módszertani innovációt egyrészt a sajátos nevelési igényű tanulók után járó emelt normatíva motiválja, másrészt elismerik, hogy e többlettámogatásra alapozott módszertani felkészülés és infrastrukturális beruházások által azonban a felvállalt tanulók bent tarthatók a többeségi közoktatási rendszerben.

„És két véglet van, vagy az iskola azzal hárítja magáról a felelősséget, hogy mentsük fel. A szülő – félve az osztályozási kudarcoktól – szintén ezt támogatja. A másik pedig, a befogadóbbak, az alapítványi iskolák. És az alapítványi iskolák pedig, nem tudok rá szebb kifejezést, majd ezt úgy fordítják, ahogy akarják, ilyen fejkvóta-vadászathól kéri a sajátos nevelési igényűt, illetve mert most már ez a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, már mindenki az ma, Magyarországon.”

A hozzászólók véleménye szerint, a többségi iskolák teljesítménycentrikussága leginkább a szülők maximalista hozzáállása miatt alakult ki. Amíg a szülők tudatformálása nem történik meg, addig az integráció többségi iskolai feltételei nem teremthetők meg. A beszélgetés résztvevőinek véleménye szerint a szülők „felvilágosítása” a nevelési tanácsadók feladata lehet. A pedagógusoknak, a tanítási-tanulási folyamat külső támogatóinak, az oktatási szakértőknek meg kell magyarázniuk a szülőknek, hogy mely iskolai tevékenységek, milyen módszertani innovációk eredményezhetik gyermekeik iskolai eredményességét.

„Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a felnőttektől jön. Tehát ez a szülői társadalom, hogyha egy iskola azt mondja, hogy jól fogja érezni magát a gyerek, nem biztos, hogy az első év végén ír-olvas, de második végén már biztos, akkor egyszerre azt mondja a szülő, hogy se japán, se német, se angol, se kínai, semmi? Meg egyáltalán nem viszi oda. Eleve itt a fejekben kell rendet csinálni – ez meggyőződésem.”

## 7. Néhány következtetés, összefoglalás

A jelen tanulmányban ismertetett öt fókuszcsoportos beszélgetés mindegyikét domináló téma az integrált nevelés kérdésköre volt. Az öt homogén csoportban elhangzottak elemzésével és közrebocsátásával az volt a célunk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni életútjának alakulására hatással levő szereplők nézet-együttesét értelmezzük



és bemutassuk. A kutatás során megszólalhattak a gyermek iskolaválasztásában fő szerepet játszó szakértői bizottságok, a speciális iskolák (általános és szakiskola), az ún. befogadó többségi középiskolák képviselői, valamint az érintett tanulók érdekeit védő egyesületek, szervezetek küldöttei is.

A beszélgetések elemzésének zárásaként kísérletet teszünk – az integráció témájának az újbóli körülmények által – az egyes csoportok álláspontjai közötti hasonlóságok és különbségek megragadására.

Az öt beszélgetés során kibontakozó „integráció-megközelítések” három közös vonással bírnak:

- Minden egyes csoport egyetért abban, hogy a mai magyar közoktatás nem gyermekközpontú. A hétköznapi iskolai gyakorlat leginkább a teljesítmény-orientáltság, a verseny-kényszer és az átlaghoz való igazodás fogalmakkal írható le. A közoktatás osztálytermi szintjéért felelős legtöbb pedagógus módszertani felkészültsége nem megfelelő, nincsenek birtokában az egyénre szabott differenciálás technikáinak. Így az iskolába sajátos nevelési igénnyel érkező tanulók kellő fejlesztésének személyi feltételei többnyire nem adóttak.
- A befogadó közeg létrejöttének, s így az integrált nevelés megvalósulásának is alapfeltétele a nem fogyatékossgal élők attitűdjének megváltoztatása. Amíg a pedagógusok és a szülők nem fogadják el a fogyatékossgal élő tanulókat, idegenkednek azok iskolai jelenlététől, addig a sajátos nevelési igényű tanulók szegregált oktatási környezetből való áthelyezése nem lehet sikeres. Az elutasító felnőtt modell negatívan befolyásolja a többségi tanulók hozzáállását, viselkedését is.
- A tanárok pedagógiai-módszertani felkészültségének javítása, valamint az iskola szereplői pozitív attitűdjének kialakítása az integráció megvalósításának két elsődleges, elengedhetetlen feltétele. A többek által hangoztatott intézményi infrastrukturális feltételek megteremtése nem lehet fontosabb kritérium a fentieknél. Minden egyes csoport képviselői hangsúlyozták, hogy e két feltétel nélkül, hiába hoznak létre bármilyen akadálymentesített tanulási környezetet, az odakerülő sajátos nevelési igényű tanulók iskolai eredményessége nem lesz

számottevő. Viszont fontos megjegyeznünk, hogy ez az állítás nem jelenti a tárgyi feltételek megteremtése fontosságának elvetését.

E fentiekben ismertetett három közös véleményen kívül az egyes csoportok által képviselt álláspontok között fellelhető fő különbségek a következők:

- A többségi középiskolák igazgatóival készített fókuszcsoportos beszélgetés anyaga bővelkedik az úgynevezett „problémás tanulókkal” kapcsolatos nehézségek leírásában. A hozzászólók azonban nem a sajátos nevelési igényű tanulók, hanem a roma és a szociálisan depriált fiatalok kapcsán fogalmazzák meg állításukat. Megjegyzéseikben a tanulási nehézséggel küzdő és a szociális értelemben hátrányos helyzetű kategóriák összemosódnak a sajátos nevelési igényű kategóriával. A többségi középiskolákat képviselő fókuszcsoport-résztevők nemcsak e kategóriák között nem tesznek különbséget, de a fogyatékossgal élőket is egy homogén csoportként kezelik.
- A fogyatékossgal élő csoportok fogadásáról és oktatásuk mikéntjéről szólva, a legtöbb megkérdezett elmondja, hogy „differenciáltan” integrálna: többen csak az érzékszervi fogyatékosokat oktatnák együtt ép társaikkal, mások csak a gyakorlati foglalkozásokon látnák értelmét az integrált oktatásnak. Ez azért is elengedhetetlenül szükséges, mert a gyermekek számának csökkenése miatt sokszor a sajátos nevelési igényű tanulók felvállalásán múlhat egyes iskolák életben maradása.
- A speciális általános iskolák igazgatói szerint az integrált nevelés modell-értékű intézményei maguk a speciális iskolák, mivel azokban általában nem azonos fogyatékossg típusú élő tanulókat tanítanak, együtt. Az ott tanító pedagógusok a „differenciálás mesterei”, így a többségi iskolákba való áthelyezés helyett, inkább a speciális iskolákat kellene nyitottá tenni nem sajátos nevelési igényű tanulók számára is. A fókuszcsoport résztvevői így mindannyian az ún. fordított integráció hívei. Véleményük szerint csak az a többségi iskola tekinthető befogadónak, amely rendelkezik kellő tárgyi feltételekkel, s amely pedagógusainak módszertani tudása széleskörű.

- A speciális szakiskolák képviselői voltak azok, akik a legrésztesebben határozták meg a befogadó iskolává válás kritériumait. A megfelelő törvényi szabályozás, az iskolafenntartó önkormányzatok támogatása, az iskolán belüli befogadó közeg megteremtése, az iskola szereplői közötti aktív kommunikáció, a pedagógusok módszertani felkészültsége, valamint az infrastrukturális feltételek megteremtése, mind-mind az integráció nélkülözhetetlen kelléke. E csoport képviselői kihangsúlyozzák, a sajátos nevelési igényű tanulók ideális képzési módja a szegregált és integrált közegnek az egyéni szükségletek szerinti változtatása lenne.
- A fogyatékossgal élők egyes csoportjait képviselő civil szervezetek, egyesületek küldöttei minden egyes hozzászólásukban kiemelik, hogy a fogyatékossgal élők nem kezelhetők egységes, homogén csoportként, így a sajátos nevelési igényű tanulók sem. Minden egyes alcsoport más jellegű problémákkal küzd, így nevelési szükségleteik is más-más kielégítési módot igényelnek. A hozzászólók véleménye szerint az integráció nem lehet sikeres egy befogadó, elfogadó közeg kialakítása nélkül, viszont többen kiemelik, a fogyatékossgal élő tanulónak is aktívan részt kell vállalnia ebben a folyamatban, az ő szerepe és felelőssége nem megkerülhető.
- A szakértői bizottságok és a pedagógiai intézetek képviselőinek fókuszcsoport-beszélgetését átszövi a szülők szerepének taglalása, amelyet a hozzászólók két szempontból is elemeznek. Egyrészt, a nem kellően előkészített többségi közegbe behelyezett sajátos nevelési igényű tanulók spontán migrációs hullámot indíthatnak el, azaz az információ-hiánnyal küzdő többségi szülők más iskolába írathatják gyermekeiket. Másrészt, egy iskola sem működhet eredményesen a szülők aktív jelenléte, az iskolai életbe való bevonása nélkül.

---

BARTHA DALMA – JAKAB JUDIT

## Törekvések a hátrányos helyzetű csíkszeredai általános iskolás gyermekek támogatására

### 1. Módszertani bevezető

Jelen írásunkban azokat a helyi jellegű kezdeményezéseket vetjük számba, amelyek a csíkszeredai szociálisan hátrányos helyzetű 7–14 éves korú gyermekek iskolai esélyeinek javítását célozzák. Célunk elérése érdekében a probléma megoldását felvállaló iskolák igazgatóival és pedagógusaival, Csíkszereda Önkormányzata Szociális osztályának vezetőjével, a Hargita megyei Tanfelügyelőség speciális oktatásért, illetve a roma gyermekekért felelős tanfelügyelőjével, a Gyermekvédelmi Igazgatóság munkatársával, valamint a hátrányos helyzetben levő gyerekek szüleivel készítettünk interjúkat. A téma sokoldalú megközelítése során olyan kérdésekre kerestük a választ, mint:

- Tulajdonképpen kit tekintenek szociálisan hátrányos helyzetű gyermeknek az iskolák, illetve az említett intézmények képviselői?
- Milyen kezdeményezések születtek a szociális jellegű problémákból fakadó iskolai nehézségek felszámolására?
- Hogyan viszonyulnak a kérdéshez az iskolák, az önkormányzat képviselői, a tanfelügyelőség?
- Létezik-e valamilyen stratégia az egyes intézmények szintjén, amelyet követve enyhíthető ez a probléma?
- Van-e együttműködés a felelős szervek között?
- Mit tekintenek eredménynek az eddigi intézkedéseik során?
- Milyen jövőbeli elképzeléseik vannak az intézmények képviselőinek a problémával kapcsolatban?

Hipotézisünk szerint léteznek olyan elszigetelt jellegű kezdeményezések a szociálisan hátrányos helyzetű iskoláskorú gyermekek problémáinak kezelésére, amelyeket a mindennapi szükséglet hívott életre. Ezeknek a kezdeményezéseknek az elindítói a törvényes keretek hiánya miatt kénytelenek voltak „nem-hivatalos” megoldásokat találni, és előzetes szakismeret nélkül „váltak bele” a munkába. A felelős szervek, szervezetek kérésre nyújtanak ugyan segítséget, de hiányzik egy összehangolt, megtervezett együttműködés, amelynek nyomán érdemben kezelhetőek lennének a problémák. A meglévő próbálkozások nélkülözik a hosszútávú stratégiát, működésük bizonytalan, kiszámíthatatlan.

Kutatásunknak kettős célja van: egyrészt leíró, másrészt feltáró. A szociálisan hátrányos helyzetű csíkszeredai tanulók helyzetére vonatkozó információk feltárásával ugyanakkor a jelenség átfogó leírására törekszünk.

A kutatás előkészítése során világossá vált, hogy Csíkszeredában tulajdonképpen két városszéli általános iskolában koncentrálódnak a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók: a csíktapolcai és a csíksomlyói iskolákban. Ezek az iskolák felvállalják ezt a státust, és szolgáltatásaikat ennek megfelelően kínálják. Ezért ezeknek az iskoláknak az igazgatóival és pedagógusaival készítettünk interjúkat. Az ezekben az iskolákban tanuló elsős, negyedikes és nyolcadikos gyerekek szülei közül véletlenszerű mintavétellel választottuk ki azt a 10 szülőt, akikkel szintén interjúkat készítettünk. Szintén interjú során kérdeztük meg a helyi önkormányzat szociális osztályának vezetőjét, a Tanfelügyelőség speciális oktatásért és romák oktatásáért felelős képviselőjét, valamint a Gyermekvédelmi Igazgatóság egyik munkatársát. A mintegy húsz mélyinterjú feldolgozása mellett iskolai dokumentumok, törvényrendeletek tanulmányozásával próbáltuk átfogóbbá tenni a kirajzolódó helyzetképet.

## 2. Hátrányos helyzet a román törvénykezés szintjén

Bár rendeletek, törvények szintjén hosszú ideig nem léteztek szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, az iskolák hétköznapi valóságában egyre nagyobb nehézségeket okozott a probléma. A családok szegénységének következményei begyűrűztek az iskola falai közé is. Az iskolák felkészületlenül álltak a probléma előtt, hisz sem anyagi lehetőségeik, sem kidolgozott pedagógiai programjaik nem voltak.

Az 1995-ben elfogadott Tanügyi Törvény<sup>1</sup> Románia összes állampolgára számára biztosítja az oktatás minden szintjéhez és formájához való egyenlő hozzáférés jogát, függetlenül anyagi, szociális helyzetétől, illetve nemi, faji, nemzetiségi, politikai, vallási hovatartozásától. Nyilván egy törvény megjelenése, elfogadása nem vonja maga után automatikusan annak azonnali gyakorlati alkalmazását is. Az átmenet bizonytalansága, az oktatásra fordítható alacsony költségek, a stabil, célorientált programok hiánya miatt az iskolai esélyegyenlőtlenség jelei egyre látványosabbakká váltak. Az oktatás különböző területeit érintő, gyakran összehangolatlan, ellentmondásos reformok az iskolából lemorzsolódókat, vagy az indulásból távolmaradókat nem érintették.

Először a 26/1997-es Kormányrendeletben olvasható a „hátrányos helyzetű gyermek”<sup>2</sup> definíciója. Ebbe a kategóriába az árva, elhagyott, fogyatékos gyermekek mellé besorolták a szegény családok, illetve a perifériára szorult kisebbségi közösségek (romák) gyermekeit is. A rendelet azt is megállapítja, hogy ezeknek a gyermekeknek szükségük van az állam és a közösség támogatására. Románia akkori kormánya a probléma kezelését a helyi hatóságok hatáskörébe helyezte, akik kezdetben komoly anyagi és humán erőforrás hiánnyal küszködtek.

2001-ben kidolgozásra került egy újabb négy éves kormánystratégia a hátrányos helyzetű gyermekek védelme, támogatása céljából. E dokumentumban már EU-konform alapelvek, célkitűzések bizonyítják Románia Európához való „felzárkózási” szándékát. Ebben az időszakban léptek életbe azok az intézkedések is, amelyek nyomán az általános iskolák rászoruló tanulói tanév elején ingyenes tanfelszerelést kaptak,<sup>3</sup> illetve 2002-től az összes tanuló ingyenes tízórait<sup>4</sup> is kap.

A 2003-as alkotmánymódosítás során Románia Alkotmánya 32-es cikkelyébe (4. bekezdésébe) is bekerült a szociális problémákkal küszködő gyermekek támogatásának szükségessége: „Az állam, a törvény értel-

<sup>1</sup> Legea nr. 84/ 24 iulie 1995 Legea învățământului Art. 5. (1), (2) In [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

<sup>2</sup> Ordonanța de Urgență nr. 26/1997 In [www.cdep.ro](http://www.cdep.ro)

<sup>3</sup> 2001.szeptember 1-től ingyenes tanszeresgélyben részesülhet az a tanuló, akinek a családjában az egy főre jutó jövedelem nem haladja meg a minimálbér felét (kb. 1.500.000 lejt azaz kb. 50 \$) In [www.mmssf.ro](http://www.mmssf.ro)

<sup>4</sup> 2002. szept. 1-től minden alsó tagozatos tanuló naponta kiflit és tejet (esetleg sajtot) kap tízóraitra. *Ordonanța 70/2003 pentru modificarea Ordonanței de urgență 96/2002 privind acordarea de produse lactate și de panificație pentru elevii din clasele I-IV din învățământul de stat.* In [www.mmssf.ro](http://www.mmssf.ro)

mében, szociális ösztöndíjat biztosít a szegény családokból, illetve a gyermekotthonokból származó gyermekeknek és fiataloknak”.

Az EU kirekesztés-elleni politikájának hatása érezhető azokban a kormány-határozatokban, rendeletekben, tevékenységi tervekben,<sup>5</sup> stratégiákban, amelyekben prioritásként jelenik meg az esélyegyenlőség elvének érvényesítése az oktatásban, a hátrányos helyzetű rétegek széleskörű beiskolázása, illetve az oktatásban való benntartása. Az Oktatási és Kutatási Minisztérium által 2005-ben megjelentetett, az oktatási rendszer helyzetére vonatkozó beszámoló adatai<sup>6</sup> azt mutatják, hogy bár a rendszeres iskoláztatás alapvető feltétele lett a szociális segélyhez való hozzájutásnak, mind az elemi osztályok, mind az V-VIII osztályok szintjén évről évre nő a lemorzsolódott tanulók száma. Főleg a felső tagozatosok esetében látványos a növekedés: a 2000-es évi 0,6%-ról 2004-ben 1,7 %-ra emelkedett ez az arány.

A hátrányos helyzetűek számának növekvő tendenciája hatására, az Európai Unió integrálást sürgető elvei nyomán az utóbbi hónapokban olyan szabályozások láttak napvilágot,<sup>7</sup> amelyek jogi keretet biztosítanak az integráló, inklúziós iskolák működtetésére. A végrehajtás költségeit a helyi önkormányzatoknak kell biztosítaniuk, ugyanakkor különböző EU-s források bevonására is van lehetőség. Az ország több megyéje részt vesz a hátrányos helyzetű – főleg roma – gyermekek beiskolázását támogató PHARE programban. A 2005-ös „hullámba” Hargita megye is bekapcsolódott, és a megye tíz iskolájában beindult a program (a résztvevők között nem szerepel azonban egyetlen csíkszeredai iskola sem).

### 3. Hargita megyei, csíkszeredai helyzetkép

A Hargita megyei beiskolázási, lemorzsolódási statisztikákat tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy az országos tendenciák itt is érvényesülnek. A 2002-es népszámlálás adatai alapján a 7–14 éves korú 33.021 gyermek közül a 2003–2004-es tanévben 1.501 nem volt beiskolázva. Főleg az V–VIII. osztályosok körében magas ez az arány (7,12%, míg az elemi osztályokban csak 1,5%).

<sup>5</sup> Programul de Guvernare și Planul de Acțiune pe anul 2005 In [www.gov.ro/obiective/protectiecopii](http://www.gov.ro/obiective/protectiecopii)

<sup>6</sup> Mircea Miclea: *Raport asupra stării sistemului național de învățământ 2005* In [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

<sup>7</sup> Ordonanța de guvern nr. 5418/ 08.11.2005 In [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

Csíkszereda 42.029 lakójából (a 2002-es népszámlálási adatok alapján) a 2005–2006-os tanévben az általános iskolát látogató, magyarul tanuló gyermekek száma 2.924 (a lakosság kb. 7 %-a). Szegénység miatt szociális ösztöndíjban részesül a 2006-os évben 48 tanuló, az összes általános iskolás 1,64 %-a.

Eddig, a törvény értelmében, az egyes iskolák tanulólétszámának 1–2%-a részesülhetett ilyen jellegű támogatásban. A 2006-os évtől – a decentralizáció jegyében – az önkormányzat „szabadabban” rendelkezhet az ösztöndíjra szánt összegekkel, nincsenek meghatározva a keretszámok az egyes iskolákat illetően. Amint az várható, a városközponti iskolákban kevesebb a szociális ösztöndíjban részesülő tanuló. Míg az egyik központi iskolában alig 1,45 % a támogatottak aránya, a szociálisan hátrányos tanulókat felpártoló külvárosi iskolaközpontban ez az arány 2,44%.

Az önkormányzat szociális osztálya számos szolgáltatást kínál a rászoruló családoknak:

- Csíkszeredában 800-nál több kisjövedelmű (kevesebb mint havi 56 dollár jövedelmű) család kap családi pótlékot. Ezen családok legalább egy gyerekkel rendelkeznek, a pótlékban részesülő családoknak pedig közel fele egyszülős.
- Szociális segély formájában az önkormányzat 220 családnak biztosít minimális jövedelmet. E jövedelem összege függ a családtagok számától, folyó év januárjától egy személy közel 31 dollárt kap havonta, két személyt kevesebbet, mint az említett összeg kétszerese.

„Van olyan család, többgyerekes, mely a minimálbérnél egy kicsit többet megkap(...) Ezt bármennyig meg lehet kapni. Aktív életkorban levő egészséges felnőtt háromhavonta kell jelentkezzen a munkaerő ügynökségen. Elküldik dolgozni vagy kiállítanak egy igazolást arról, hogy keresi, de nincs munkaviszonya” *(Csíkszereda szociális osztályának vezetője)*

- Sürgősségi segélyeket, gyorssegélyeket alkalmilag, évi egy-két alkalommal kapnak az olyan, nehézségekkel küszködő családok, amelyek vélhetően egy kis anyagi segítséggel kibillenthetőek a tartóhatatlan állapotból. A sürgősségi segélyekből fizetnek elsősorban cigány gyerekeknek, ún. „beiskolázási pénzt” – tanszerre, ruhára.
- Szociális konyhát is működtet a város önkormányzata. Átlagban 250 személy étkezik naponta, ebből 94 körül van a gyermekek száma. Iskolák javaslatára keresik meg a gyerekeket. Cigánygyerekeket próbálnak így „berángatni” az iskolákba.



- A városnak 31 szükség lakása van. Ezekben a lakásokban nyugdíjasok, ám hétgyermekes családok is laknak. Ezekben minimális a házbér, az önkormányzat vízórákat, hőenergiamérőt is felszereltetett, és a rezsiköltségnél is támogatja az ott lakókat.

Mindenfajta segítyezés, amit az önkormányzat szociális osztálya biztosít, családi segítye, tehát egyénre szólóan nem lehet igényelni.

A szociális osztály vezetője eredményesnek tekinti működését, noha eredményeik kisléptékűek: úgymint egy család szükség lakásból való kiköltözése, a szolgáltatások iránti igény felfüggesztése, munkaviszony meglétének bejelentése támogatottak részéről. Rövidtávú, azaz a kirekesztettség felszámolását szorgalmazó éves stratégiai tervvel rendelkeznek, amelyben a lakáskrisis kezelése prioritásként szerepel.

„Nagyon nehéz helyzetbe került a város két okból is, mert az építkezés leállt, a piac az nagyon drága, szerintem elérhetetlen. (...) Amíg a becsületes munka nem lesz megfizetve, addig minden stratégia sikertelen. Egyre többen hagyják itt az országot(...)”.

A szociális osztály a Gyermekvédelmi Igazgatósággal is együttműködik. Ha egyes családok nagyon nehéz anyagi helyzetbe kerülnek, ha nem megfelelőek a körülmények a gyermek egészséges fejlődéséhez, ha bántalmaznak vagy elhanyagolják a gyermeket, közbeléphet a Gyermekvédelem. Alapelv, hogy a gyermeknek a vér szerinti családjában a legjobb, ezért csak végső esetben emelik ki a gyermeket a családból, és helyezik el családi házakban, nevelőszülőknél.

A 272/2004-es Gyermekvédelmi törvény<sup>8</sup> előírja, hogy a tanulást biztosító intézményeknek kötelességük nevelési programokat kidolgozni fiatal szülők részére a családon belüli erőszak megelőzéséért; személyre szabott képzést biztosítani azon tanulók számára, akik nem tudnak a Nemzeti Tanterv követelményeinek megfelelően teljesíteni, és idő előtt a munkaerőpiacra kerülnének. Az iskolák feladata megelőzni a szegénység okozta iskolaelhagyást, azáltal, hogy szociális szolgáltatásokat biztosítsanak az iskolásoknak, élelem, tanszer, szállítás formájában. A pedagógusok

---

<sup>8</sup> *Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului.* In Monitorul Oficial Partea I nr. 557 din 23. 06. 2004

knak, ha elhanyagolt, bántalmazott gyermekkel találkoznak, értesíteniük kell a szociális hivatalokat, a Gyermekvédelemi Igazgatóságot.

Interjúalanyunktól megtudtuk, hogy Hargita megyében 500-600 bejegyzett veszélyeztetett gyermek<sup>9</sup> van. Négy alkalmazottra hárul az a feladat, hogy ezek helyzetét orvosolják.

„A Csíki-medencében (Gyimesek is) 180 körüli a veszélyeztetett gyermekek száma. Az összes veszélyeztetett gyermeknek hozzávetőlegesen 85%-a általános iskolás korú.” (a Gyermekvédelmi Igazgatóság munkatársa)

A veszélyeztetett gyermekek száma növekvő tendenciát mutat. Azok a gyermekek kerülnek a Gyermekvédelemi Igazgatóság hatáskörébe, akiket ismerősök, szomszédok, pedagógusok bejelentenek vagy akik 18 éves kor alatt saját maguk bejelentkeznek.

Sikeresnek tekintenek minden olyan megoldást, amely látványosan jó a gyerekeknek (és ebből van több), sikertelennek pedig azokat, amelyek ugyan megfelelnek a törvény előírásainak, de érezhetően nem jók a gyerekeknek (például az, ha visszahelyezik a gyermeket az eredeti családjához a megszeretett, megszokott „családi házas” környezetéből). Eredményes új szolgáltatásuk a „forró drót” ingyenes szolgálat. Ennek köszönhetően megnövekedett a bejegyzett veszélyeztetett tinédzserek száma.

Az előírások értelmében a Gyermekvédelmi Igazgatóság együttműködik a polgármesteri hivatalok szociális osztályának dolgozói mellett az igazságszolgáltatás szakembereivel és az iskolák pedagógusaival is.

#### 4. Helyi jellegű kezdeményezések

Az iskolák, már jóval a törvényes szabályozások megjelenése előtt rákényszerültek arra, hogy valamilyen szinten kezelni próbálják a növekvő számú hátrányos helyzetű gyermek problémáját. Ennek eredményeként születtek olyan helyi jellegű kezdeményezések, amelyek pillanatnyi megoldásokat próbáltak találni a probléma enyhítésére.

<sup>9</sup> Értelmezésében veszélyeztetett gyermeknek minősülnek az elhanyagolt, elhagyott, testileg és/vagy szellemileg bántalmazott, kizsákmányolt gyermekek

#### 4.1. A csíktaplocai iskola

Az egyik említésre méltó kezdeményezés a Csíkszeredához tartozó csíktaplocai iskolában indult el. Több tényező összejátszott abban, hogy elindult egy szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket támogató program. Csíktaploca valamikor életerős települése volt a vidéknek. Az 1970-es években Csíkszereda lendületes iparosodásának, fejlődésének következtében Taploca a város „árnyékába” került, közigazgatásilag is a városhoz kapcsolták. Mondhatni perifériája lett a városnak. I-VIII osztályos iskolájában 150-160 gyermek tanult. Az 1990-es évek elején a település a fokozatos elöregedés jeleit mutatta, az alacsony gyermeklétszám miatt az iskolát a megszűnés veszélye fenyegette. A pedagógusok a már beiskolázott gyermekek jórészenek szociális problémáit látva hozták azt a döntést, hogy olyan programot indítanak, amely valamilyen módon segíteni tudja a hátrányos helyzetű gyermekeket.

„1994-ben indítottuk el a programot, már tíz éve működünk. Leültünk és tárgyaltunk, hogy mi lenne az, amiért a városból ide kihoznák a gyermeket. Informatika, idegen nyelv, ezekből volt bőven a városban, ezért senki nem járatta volna ide ki a gyermeket. Akkor már nagyon látszott, hogy van egy eléggé leszakadt szegény réteg, s akkor eldöntöttük, hogy ezeket a hátrányos gyermekeket kellene összefogni.”

A program beindítását a pedagógusok részéről hatalmas munka előzte meg: az anyagiak előteremtése, a termék, az étkezde berendezése, a gyermekek toborzása, a szállításuk megszervezése, a délutáni foglalkozások megtervezése. Az akkor (legalábbis Hargita megyében) egyedülálló kezdeményezés az igazgatónő elmondása szerint sikeresnek bizonyult, az induló első osztályosok száma a helyi gyermekekkel együtt elérte a 23-at. De ki is számított hátrányos helyzetűnek?

„Kidolgoztunk egy kritériumrendszert, a sokgyermekes családok, ha az egyik vagy mindkét szülő munkanélküli, az elvált, egyszülős családok gyermekeit vettük be. Vagy ha nagyszülő nevelte s nehéz anyagi körülmények között éltek. Az elképzelés az volt, hogy csak elsősökkel indítjuk a programot, de volt, hogy a nagyobb testvért is átírták a szülők, így őket is bevetjük. Az első évben, ha jól emlékszem, 18-19-en voltak plussz a nagyobb testvérek.”

Az iskola ingyenes ebédet kínál a gyermekeknek, amelyet külön erre a célra berendezett étkezdében fogyasztanak el. Az étkeztetés költségeit egy civil szervezet, a Riehen Egyesület és a helyi önkormányzat szociális osztálya állja. A tanulók jórészenek iskolába szállítása autóbusszal történik, amelynek anyagi fedezetét a Polgármesteri Hivatal és egy helyi szállítási vállalat biztosítja. A délelőtti oktatást délutáni foglalkozás egészíti ki, amelyet szakképzett pedagógus irányít. A szükséges kiadások egy kis hányadát pályázati pénzekből fedezték. A felsorolt állandó jellegű szolgáltatások mellett esetenként egyéb segítségek, támogatások is érkeztek: tízóraik a helyi kenyér- és tejgyár részéről, ruházati cikkek, könyvadományok, ajándékcsomagok a különböző ünnepek alkalmával.

„Minden nap ebédet kaptak ingyen, tízórait, akkor még nem volt ilyen állami kifli, ruhát, tanfelszerelést, akkor azt sem adott az állam. Ruhát nagyon sokat kaptak, akkor sok volt a segély. S délután öt óráig itt tanultak szakképzett pedagógus irányításával. A szállításukat autóbusszal oldottuk meg, támogatóknak köszönhetően a gyermekeknek ez nem került pénzbe.”

A hátrányos helyzetű gyermekeket támogató program létjogosultságát bizonyítja az a tény, hogy több mint tíz éve folyamatosan működik. Az iskola statisztikai adatait tanulmányozva megállapítható, hogy az évek folyamán a segítségre szoruló gyermekek száma egyre nő, és a hátrányos helyzetűek aránya fokozatosan meghaladta a nem hátrányos helyzetűek arányát.

A jelenlegi tanévben az elemi osztályokban tanuló gyermekek 84%-a szociálisan hátrányos helyzetű. A felső tagozaton ez az arány kisebb, mert a korlátozott támogatások miatt csak a nagyon rászorulókat kerülhettek be a programba. Mondhatni a befogadókat „elnyelték” a befogadottak, azaz integráció helyett szegregáció valósult meg. Létrejött egy meglehetősen homogén csoport, ahol majdnem mindenki hátrányos helyzetű, ahol halmozottan jelentkeznek a tanulási nehézségek, a viselkedési problémák, és más iskolákból is ideirányítottak nagyon sok tanulási, viselkedési problémával küzdő gyermeket.

„Az történt, hogy túlsúlyban a gyenge tanulók vannak. Van néhány jobbacska tanuló, de a többség nem az. Mert a szociális hátrányosság 90%-ban erkölcsi lezúzással is jár. Olyan gyermekek jönnek, akik nem jártak óvodába, az otthoni körülmények katasztrófálisak.”

A pedagógusok lelkesedését, kitartását igazolja az a tény, hogy az adott körülmények között, a rendelkezésükre álló szűkös lehetőségek ellenére működtetik ezt a programot, és hogy az állandó bizonytalanság ellenére minden évben újra és újra meggyőzik a támogatókat a program szükségességéről. Eredménynek könyvelik el, hogy nem szűnt meg az iskola, és hogy a gyermekek jórésze megtanul elfogadható szinten írni, olvasni, számolni. A lemorzsolódás szinte jelentéktelen, és – ha szakiskolákban is –, ám sokan továbbtanulnak..

A tervezés mindig rövidtávú, általában az elkövetkező egy évre szorítkozik. Legfontosabb teendőjük rendszerint a támogatók „beszerzése”, az osztályok indításához szükséges gyermeklétszám biztosítása, a program működtetése. Jövőterveikről ezt válaszolták:

„Elképzelésünk már régebb is volt, hogy ezt a szolgáltatást például kös-sük össze egy sportiskolai tevékenységgel. Hely is lett volna, mondjuk egy komoly sportbázist építeni. Az a helyzet, hogy ezek a gyermekek olyanok, amilyenek, de sportban, fizikai munkában nagyon jók. Valamit lehetett volna kezdeni velük, de minden pénzfüggő. Most pedig egyfajta határhelyzetben vagyunk, mert az egyház visszaigényelte az épületet, valamikor egyházi, katolikus iskola volt. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az önkormányzat semmiféle befektetést nem végez az iskolában. Még nem tudjuk, hogy mi a célja az egyháznak az épülettel, hogy fogunk-e maradni, vagy nem. Azért 120-140 gyermek jár ide, és nem tudom, ha ezeknek be kell járni a város nagy iskoláiba, hát legalább 80%-uk el fog kallódni, lemorzsolódik. Ezért nem igazán tudjuk, mit tervezzünk. Szeretnénk ugyanezt a tevékenységet folytatni, pályázatokat írunk, jövőre is kértünk támogatást. Ha kívülállók számára nem is annyira látványosak az eredmények, meg vagyunk győződve, hogy sokat segítettünk ezeknek a gyermekeknek.”

#### *4.2. A csíksomlyói iskola*

A csíksomlyói iskolában jelen pillanatban 60 I-IV. osztályos, többnyire roma gyermek tanul. Csíksomlyó, akárcsak Csíktaploca, saját iskolával és óvodával rendelkezett, de bizonyos tényezők hatására mára lényegesen megváltozott a helyzet.

1997-ben a somlyói Gyermekotthon felszámolását célzó folyamat részeként az addig a Gyermekotthon keretében zajló oktatás „kihelyeződött” az otthon falain kívülre. Ennek eredményeképpen

a 2-es számú I-VIII. osztályos Csíksomlyói Általános Iskola adott ott-hont a helyi somlyói és csobotfalvi gyermekek mellett a „gyermekotthonos” gyermekeknek is. Már ekkor elindult a somlyóiak ún. spontán migrációja Csíkszereda iskolái felé.

A Gyermekotthon fokozatos felszámolása nyomán Családi Gyermekelhelyező Központokba helyezték el a gyermekeket, ami azt is jelentette, hogy az iskolából egyre több gyerek ment el más helységekbe.

2001-ben elkezdődött a csíksomlyói romatelep gyermekeinek beiskolázása is. Kezdetben egy vegyes csoport indult, amelyet egy pedagógus irányításával délután működtek. A terepen élő nagyszámú iskoláskorú gyermek lehetővé tette, hogy 2002-ben két párhuzamos első osztály induljon: egy roma osztály és egy másik, amelybe a maradék gyermekotthonos és a helyi gyermekek jártak. A „nem-roma” osztály egyre fogyott, a családi házakba kerülők és a „városba-járó” somlyói gyermekeknek köszönhetően. Ezért aztán összevonták a két osztályt. A felső tagozat lassan elsorvadt, a gyermekek pedig a város iskoláiba szóródtak szét.

Az iskola jelenleg mondhatni „roma iskola”, hiszen már más romatelepekről (Csíkszögödből) is járnak oda gyermekek. A 2005/2006-os tanévben a nagyobb gyermeklétszám lehetővé tette, hogy két első osztály is induljon. Az iskola vezetősége felvállalja ezt a nem-hivatalos státust, mondván, *„hogy ezek a gyermekek igenis léteznek, ezek nem súlyos fogyatékosok, taníthatóak.”* Tehát hivatalosan nem nevezhető speciális iskolának, legalábbis a szónak nem abban az értelmében, ahogyan azt a törvény definiálja. De speciális abban a tekintetben, hogy olyan nehézségekkel, problémákkal találja szembe magát, amelyeknek a megoldásához sajátos eszközökre, eljárásokra van szüksége.

A problémák sokrétősége miatt a jó megoldás megtalálásához szükségessé vált más intézményekkel is az együttműködés.

„Szerencsénk volt, hogy a Tanfelügyelőség is mellénk állt tisztességesen, megértéssel.”

Az alacsonyabb osztálylétszámokat, a csökkentett tananyag megjelenítést „igazolni lehet” azokkal a felmérés-eredményekkel, amelyeket minden évben a Gyermekvédelem szakemberei végeznek el, és amelyek alapján világossá válnak azok a hátrányok, amelyek felszámolása csak fokozott odafigyeléssel, speciális tanulás-szervezéssel lehetséges.

A szülők többsége írástudatlan, a gyermekek nem jártak óvodába – ezek olyan tényezők, amelyeket figyelembe kell venniük a pedagógusoknak. Arra törekednek, hogy „élethez kötött konkrétumokat” tanítsanak, hogy a hétköznapi szükségleteinek megfelelő tudást adják át a tanulóknak.

„Mivel ezek a gyerekek saját családjaik »írástudói« lesznek, tudniuk kell például kérést írni, nyomtatványokat kitölteni. Ezt is megtanítom nekik.” (*Elemistákat tanító pedagógus*)

Folyamatos az együttműködés az önkormányzat szociális osztályának dolgozóival is, hiszen ott található a családok anyagi helyzetének pontos nyilvántartása, illetve a családok adatainak összesítése. A családok vagy egyes családtagok mozgása, ide-oda vándorlása, az iskoláskort elérő gyermekek számának alakulása jól nyomon követhető ezekben a kimutatásokban.

A család csak akkor jogosult szociális segílyre, ha a gyermekek rendszeresen járnak iskolába. A pedagógusok gyakran segítenek a családoknak a kapott vásárlási utalványok célirányos felhasználásában is, megfelelő ruhát, cipőt, tanszert vásárolnak a gyermekeknek. A gyermekek étkeztetése is a szociális osztály által működtetett „ingyenkonyhán” történik, tehát elengedhetetlen az iskola és a szociális osztály szoros együttműködése.

Az iskola vezetője eredménynek tekinti, hogy ma már nem kell a terenpen kutakodni az iskoláskorú gyermekek után, hanem sokan maguktól jönnek beiratkozni. Sőt van, aki az óvoda iránti igényét is kifejezésre juttatta. Eredmény az is, hogy a szülők bejönnek az iskolába. A szülőértekezletre különböző szakembereket is hívnak, akik egészségügyi ismereteket, gyermekneveléssel, életvezetéssel kapcsolatos tanácsokat adnak a szülőknek.

„A szülők szívesen, rendszeresen jöttek. Érezték, hogy figyelembe veszik őket, hogy ők is fontosak, hogy foglalkoznak velük. Persze ezekből sokkal több kellene.” (*Tanító*)

A gyermekek szeretik az iskolában, szívesen járnak oda:

„Amikor mi kijelentjük, hogy vakáció van, akkor nálunk sírnak. Most a sztrájk alatt minden reggel ott voltak az iskolakapuban, hogy nem-e megkezdődik nekik az iskola”. (*Tanító*)

A legnagyobb eredmény, hogy „*talán tudtunk teremteni egy gyermekkort nekik az iskolába járással, úgy gondolom, ezáltal egy lehetőséget kaptak a gyermekkorhoz*” – mondja a velük foglalkozó pedagógus.

A hosszútávú tervezés ebben az esetben is lehetetlen. Az iskola épületét már visszakarta az egyház, nem lehet előrelátni, hogy mi lesz néhány év múlva. Az iskolából kikerülő gyermekek sorsa is kérdéses, hiszen semmilyen biztosítéka nincs a továbbtanulásuknak.

„Ez most egyelőre egy életképes program, de nem tudom mi lesz tovább. Nem tudom, hogy kamaszként merre alakulnak. Hogy lesz-e kitartásuk. Azt már veszem észre, hogy van, aki 13 éves és kezd kimaradozni, tekeregni. Mások még nem.” *(Iskolaigazgató)*

## 5. Hátrányos helyzet a család szemszögéből

A szociálisan hátrányos helyzetű családoknak számos szükséglete szorulna rendezésre ahhoz, hogy problémamentesebb legyen gyermekeik számára a tanuláshoz való hozzáférés. Szülőkkel és pedagógusokkal készített interjúkból az derül ki, hogy a következő akadályok, korlátok nehezítik a hátrányos helyzetű gyerekek számára az iskolalátogatást, az iskolában való eredményes munkálkodást.

### 5.1. Állandó jövedelemforrás hiánya

Az interjúra felkért hátrányos helyzetű családok egy főre eső jövedelme, beszámolóik szerint, napi 1 USD alatt van. A megkérdezett családok állandó jövedelemforrásnak tekintik a gyermeksegélyt, melynek értéke havonta 7,5 USD/gyermek, és a szociális segélyt, mely 31 egy személyre, 56 USD kettőre. A szociális segélyben részesülőknek kötelező közmunkát kell végezniük a város területén a segély ellenében. A segélyben nem részesülő felnőttek napszámban dolgoznak azt, ami akad. A roma családok apraja-nagyja műanyag palackokat, hulladék papírt is gyűjtöget, a kéregetés sem ritka körükben. A kisjövedelmű családok ún. családi pótlékot kapnak, amelynek nagysága a gyermekek számától függően változik: egy gyermek után 11, kettő után 13, három után 15, négy vagy több gyermek után 17 USD. Egyszülős családokban ez az érték egy kicsit magasabb.

A megkérdezett családok nagy része, vélhetően annak köszönhetően, hogy túlélésre rendezkedett be, elégedettnek tekinti magát a „ha



egészség van, az Isten is megsegít” mentalitással. A megkérdezett családok 20%-ában dolgoznak a szülők, a helyi köztisztasági és útügyi vállalat alkalmazásában. A kapott jövedelmek nagyjából a minimálbérrel egyenlők, de havonta kapnak „kajabont”, azaz bizonyos értékű étkezési utalványokat.

A többi család azt állítja, hogy itthon munkalehetőség nincs, s ha volna sem őket (a tartósan munkanélkülieket, romákat) alkalmazták. Úgy vélik a megkérdezettek, hogy ha legalább kétszer annyi jövedelemhez jutnának, mint amennyivel rendelkeznek, kényelmesen élnének. Néhány roma szülő abban bízik, hogy ha a gyerekeik iskolába járnak, s majd munkához juthatnak, akkor idővel az ő anyagi helyzetük is javulhat.

## *5.2. Lakhatási körülmények*

A 2002-es népszámlálási adatok szerint Csíkszeredában 14.383 háztartás van. Közművesítés nélküli 1.018 lakás (7%), nincs fürdőszoba 263-ban (1,82%). A városi átlagtól messze elmaradnak azok az adatok, amelyek a csíktaplocai elemi iskolások lakáskörülményeire vonatkozó felmérés nyomán születtek. A 42 gyermek közül 30-an (70%) olyan lakásban élnek, amelyben nincs fürdőszoba.

A térhiány, a lakások hiányos berendezése alig biztosít lehetőséget a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek számára a mindennapi otthoni tanulásra, írásbeli feladatvégzésre. Ezek a családok gyakran költözködnek, hiszen a lakbéreket, közköltségeket nehezen, vagy egyáltalán nem tudják kifizetni, ezért kilakoltatják őket. A városnak nagyon szűkösek a lakásépítési lehetőségei, csak kevesek juthatnak szociális lakásokhoz.

„Stratégiánkba elsősorban a lakáskrízis kezelése tartozik.(...) A városnak bérlakásalapja nem is létezik. Két ANL-s<sup>10</sup> lakás épült fel, most ismét pályázat van kiírva a szükséglakások építésére. A cigányoknak valahol erdő alatt kellene építeni, de terület sincs, mindenkinek mindent vissza kellett adni.”  
*(Csíkszereda önkormányzat szociális osztályának munkatársa)*

A megkérdezettek közül két családnak sikerült szociális lakáshoz hozzájutnia, amelyekben két szoba, fürdőszoba, konyha is van. Nagyon

---

<sup>10</sup> Állami Lakásépítési Ügynökség.

alacsony bért kell fizetniük, egyetlen kitév van, hogy rendszeren fizessék a közköltséget.

„Egy hónapunk le van maradva, de reméljük valahogy tudjuk törleszteni. Hanem innen már csak a hajléktalan szálló a következő lépés.” (38 éves, szakiskolát végzett, hét gyermekes anyja)

A roma családok nincsenek ilyen szerencsés helyzetben, ők jórészt egyhelyiséges kis lakásokban élnek (7-10 személy is esetenként egyetlen lakásban). Ezek a lakások esetenként kb.10 m<sup>2</sup>-es barakok egyetlen kinti vízcappal. A tüzelőt máról-holnapra szerzik be.

„Két éve lakunk itt. A víz is elfagyott. Mondja meg, hogy küldjem a gyermekeket iskolába mocskoson? Azt mondják építenek (...) nekünk...” (36 éves, iskolázatlan roma asszony)

Bútordarabokkal, különböző tárgyakkal zsúfolt terek ezek. A kis csecsemőknek jut csupán külön alvóhely. A nagyobb gyerekek egy ágyban alszanak, minél többen. Tanulósarok vagy saját szekrényrész iskoláskorú gyerekeknek ritkán adatik meg. A lakások állapotáról árulkodik az elsős kisgyerek „szép kicsi férgekre”<sup>11</sup> vonatkozó kijelentése, melyek a házban vannak. Elektromos árammal rendelkeznek a megkérdezettek lakásai. A televíziót, maroktelefont a családok felnőtt tagjai beszerzik valahogy, ám helyenként csak dísz- vagy játéktárgyak azok. Vízet az udvarból vagy a szomszédból hordanak. Illemhelyre kijárnak, „nagy mosdótálban” tisztálkodnak. Mosógépe (régi fajta) kevés megkérdezett családnak van, de hűtőt, ha van, sem üzemeltetnek, mert az is régi fajta, és sokat fogyaszt.

### 5.3. Öltözködési cikkekkel való ellátottság

Ruha- és cipőhiányról az interjúalanyok jelentős része beszámol. Van olyan család, ahol a szülők azok, akik csupán egy rend ruhával rendelkeznek, apuka javítja a saját egyetlen cipőjét, hogy jusson a kevés pénz másra. Gyakrabban fordul elő, hogy a gyerekek is hiányt szenvednek, különösen téli idényruhából. A romákra jellemzőbb az, hogy nincs meleg ruhájuk, cipőjük.

---

<sup>11</sup> egerek

„Hideg téli napokon a hat roma osztálytárs közül az viseli felváltva a meleg pulóvert, dzsekit, sapkát, kesztyűt, aki a legjobban fázik. Nem roma gyerekek is talál ki sajátos módot ruhadarabok időleges megszerzésére. Az ingyenebédnél kapott desszertet ajánlja fel a szünet idejére kölcsönkapott meleg kesztyűért” (*Tanító*)

A helyi tanács szociális osztálya néha ún. gyorssegélyeket, azaz alkalmi segélyeket oszt: beiskolázási pénzt cigány gyerekeknek „*hogy ősszel tudjanak ők is reprezentálni*” (szociális osztály vezetője). Az összeg mértéke attól függ, hogy mennyit tudnak kiszorítani erre a célra az összéből, számolt be az osztályvezető. A segélyezettettek gyerekei két évben is kaptak pénzt az iskolára való előkészülésre: tanszerre és ruhára. Az elköltött összegekről számlával kellett elszámolniuk a szülőknek.

A legutóbbi ruha- és tanszerpénz célirányos elköltésére pedagógusokat bízott meg az önkormányzat szociális osztálya.

„A roma gyerekek rácsodálkoztak a bundás cipőkre, mondván, hogy nekik soha nem volt még ilyen. De a legnagyobb lábú gyerek cipője, amelyet valószínűséggel más családtag is viselhet, a szekrény legaljára került, így gazdája nem hordhatja, mert szülei nem engedik meg neki.” (*Tanító*)

A lakásokban rendetlenség, mocskosság van. A nagy „sűrűség” miatt a gyermekek nehezen találják meg a dolgaikat. Előfordul, hogy a gyerek azért nem megy iskolába, mert (télien) nem találja a cipőjét, mondja az egyik megkérdezett tanító. A gyermekek ruhája sem mindig tiszta, és a bolha, a tetű sem ritka náluk. A ruházati cikkek nagyrészt a családok rokonoktól, szomszédoktól, adományokból szerzik be, azaz nem költenek ruhára.

#### 5.4. Élelembiztosítás a mindennapokra

A tanulás minőségét jelentős mértékben befolyásolja az, hogy hogyan táplálkozik a gyermek. Az interjúk elemzéséből kiderült, hogy a nagyon szegény családoknál a mindennapi élelem biztosítása komoly és állandó problémát jelent. A családok nagy része, a szülők elmondása szerint, nagyon keveset és alacsony tápértékű ételeket eszik. Reggelit rendszerint

nem fogyasztanak, a gyermekek ebédet, uzsonnát az iskolában kapnak, a vacsora pedig „*pityóka-fuszulyka leves*”<sup>12</sup> vagy semmi.

„Ritka csodaként számol be nyolc éves kis elsős arról, hogy ők „holnap húst” fognak enni, és hogy az anyukája fánkot is süt majd.” (*Tanító*)

„Minden napra egy kenyeret veszünk. Nem tudjuk megengedni, hogy többet vegyünk. Persze több is elmenne, de nincs hogyan. Ki van porciózva, mindenkinek a részét odarakom az étel mellé. Közben még megtoldom puliszkával, vagy ilyesmivel. Laskafélét csinálok, meg tejbegrízt. Ilyesmiket. Kilencen ülünk asztalhoz. Egy nagy tíz literes fazékkal minden nap főzök, s az el is megy. Plusz a gyermekek a kintinban<sup>13</sup> még esznek, s mégis mire hazajönnek, mint az éhes farkasok.” (*38 éves, szakiskolát végzett, hétgyermekes anya*)

Az I–IV. osztályosok állami támogatással naponta kiflit és tejet (sajtot) kapnak tízóraira, a felső tagozatosok nem.

„Nem ritka, hogy a nagyobbak a kisebb gyermekeket zsarolják, hogy ők is tízóraihoz jussanak. Néhány gyermek időnként pénzhez jut, arra édességet, üdítőt vásárol. Van olyan gyermek is, aki tízóraitját a kisebb testvéreinek tartogatja otthonra, ő pedig elveszi vagy elkéri a többiekől ennivalójuk valamekkora részét.” (*Tanító*)

A tartós alultápláltságnak, a nem megfelelő öltözködésnek, a rossz lakáskörülményeknek gyenge egészségi állapot a kövekezménye.

„Ezek a gyermekek majdnem kivétel nélkül sápadtak, a hideg hónapokat végigtikácsolják, szortyogják, nagy részük kismövésű, vézna. Gyakran máj-és hasfájásra panaszkodnak.” (*Tanító*)

### 5.5. A családok értékrendszere. Családszervezés

Ezekben a családokban gyakran fellelhető a deviancia valamely formája is. Szinte minden családban isznak, de nem ritkák a verekedések, a lopások sem. A rendőrségen jól ismerik ezeket a családokat, sokukat nyilvántartják.

<sup>12</sup> bab-burgonya leves

<sup>13</sup> étkeзде

„A gyerekek beszámolnak arról, hogy nem tudnak aludni amiatt, hogy szüleik sokáig ittak és énekeltek. Van gyerek, aki napjait börtönben töltö apukáját látogatni kérezik el az iskolából. Elsős roma gyerek arról mesél, hogy ha valami baj történik a városban, a rendőrök mindig felkeresik őket is.” (Tanító)

Egyetlen szülő mondta, hogy ő sem nem iszik, sem nem cigarettázik, és gyerekeit is ugyanarra biztatja.

A hátrányos helyzetű tanulók szülei iskolához, tanuláshoz való viszonyulásukat tekintve két csoportba sorolhatóak. Vannak, akik felismerték a tanulást, az iskolázottság fontosságát, és arra biztatják gyermekeit, hogy tanuljanak. Segíteni a tanulásban nem tudnak, nem is követik rendszeresen a gyermekeik előhaladását, de rákényszerítik őket az iskolabajlásra. Szeretnék, ha gyermekeik valamilyen szakmát tanulnának, és egyedül megállnának a lábukon. Néhány roma szülő is ebbe a csoportba tartozik. A megkérdezettek között volt egy olyan szülő is, aki ismerte elsős gyermekének iskolai helyzetét, és azt állította, hogy ő akár egyetem befejezéséig hajlandó őt támogatni, akkor is, „*ha három napban eszik meg egy szelet kenyeret.*”

Ezek a szülők nagyon elégedettek az iskolával, az ott folyó tevékenységekkel, örülnek a lehetőségnek, hogy ide járathatják gyermekeiket.

„Nekem, amikor gyermek voltam, nagyon nehéz volt. Nem segített senki. Egyik iskolában szigorúbbak voltak, mint a másikban...A fiaméknál nagyon kedvesek. Olyan feladatokat adnak, amit meg tudnak csinálni. Szeret iskolába járni, én is látom, hogy jó neki. A többieket is ide adom, ha az Isten megsegít.” (28 éves, nyolc osztályt végzett, hattagú családot fenntartó apa)

„Örvendünk mi is, hogy tudnak valamit(..), jól meg vagyunk elégedve, mert tudnak írni, olvasni, (...)kéreéseket írt, (...) tudnak románul is írni, (...)” (25 éves, 5 gyerekes iskolázatlan roma anyuka)

Több családban is elmondták, hogy a gyermek egy másik iskolában kezdte az iskolát, de már az első években ismétlőre maradt. A mostani iskolában pedig megtanították írni, olvasni, amiért nagyon elégedettek az iskolával.

„A tanító néni olyan kedvesen mondta, hogy ő megpróbál valamit kihozni ebből a leánykából, nehogy elveszítsük. Én végig meg voltam elégedve, ez

százasbiztos. Kevesebb a gyermek, jobban odaállnak. Sőt délutáni tanítás is volt. Az nagyon jó volt, nekünk akkor még asztalunk se volt, ahova leülni.”  
(38 éves, hét gyerekes anya, akinek öt gyermeke jár a taplocai iskolába)

A másik csoportba azok a szülők tartoznak, akik nem tartják fontosnak az iskolát, mert „ott van a sok munkanélküli, van iskolájuk, mégsem kapnak munkát”. Olyan munkát szánnak a gyermekeiknek, amit különböző iskolázottság nélkül is el tudnak végezni.

„Az iskola nem bodega, hogy oda minden nap járjon a gyermek. Hasznosabb, ha itthon őrzi a juhokat”. ( *Pásztorkodásból élő családfő*)

A gyerekek szabad idejüket esetenként az otthoni szűk helyiségben töltik, ugyanis az udvart meg kell osztani ideges, iszákos szomszédokkal, rokonokkal, akik bántják őket, ha kint játszanak. Nagyobb gyerekek iskola után a városban kószálhatnak, nem ellenőrzi őket senki szabadidős tevékenységeikben.

A biztonságos jövedelemforrás hiánya, a rossz lakhatási körülmények, öltözködési cikkekkel való szegényes ellátottság, a mindennapokra jutó kevés élelem olyan tényezők, amelyek negatívan befolyásolják a gyermekek iskolai teljesítményét.

## 6. Hátrányos helyzet az iskola szemszögéből

Az 1960-as évektől napjainkig egész sor kutató vizsgálta,<sup>14</sup> hogy milyen mértékben képes felszámolni a származási különbségeket az iskola, milyen mértékben biztosít esélyegyenlőséget a különböző társadalmi rétegek gyerekei számára. Az eredmények azt bizonyították, hogy a családi háttér hatása nagymértékben érezteti hatását a gyermek iskolai teljesítményének alakulásában. Az iskolai elvárások az alacsonyabb társadalmi rétegek gyerekei számára nehezen teljesíthetőek, mert olyan, már a családban megszerzett képességek, készségek („korlátozott nyelvi kód”)<sup>15</sup> meglétét feltételezik, amelyekkel az alacsonyabb státusú családból érkezők nem, vagy csak kismértékben rendelkeznek. A családok kulturális

<sup>14</sup> Például: (J. COLEMAN, 1966; M. RUTTER, 1970, 1974; CH. JENCKS, 1972; B. BERNSTEIN, 1975; BOURDIEU – PASSERON, 1977; A.H. HALSEY, 1980; BOURDIEU, 1986, 1988)

<sup>15</sup> BASIL BERNSTEIN (1975) szerint a különböző környezetből származó gyermekek különböző kódokat vagy beszédformákat alkalmaznak életük korai szakaszában, s ez később hatással van iskolai teljesítményeikre.

szintje, a szülők iskolai végzettsége továbbra is alapvetően meghatározóak a gyermek iskolai előmenetelét.

### 6.1. A hátrányos helyzetű gyermekek anyagi jellegű nehézségei

A pedagógusokkal készített beszélgetések során nagyon sokszor említésre kerültek azok a problémák, amelyek a gyermekek anyagi jellegű nehézségeiből fakadnak. Az iskolai tanuláshoz, figyelemösszpontosításhoz a gyermeknek rendelkeznie kell egy minimális komfortérzettel, különben egyszerűen lehetetlenné válik az oktatás. A minimális komfortérzet ez esetben azt jelenti, hogy nem éhes, nem fázik és nem beteg a gyermek. A szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek esetében ezek a feltételek sajnos ritkán teljesülnek egyszerre. A beszélgetések során kiderül, hogy közülük nagyon kevesen és nagyon rendszertelenül reggeliznek, hogy sokan nem is vacsoráznak. Türelmetlenül várják a mindennapi kiftit, addig szinte nem is bírnak egyébre gondolni.

„Főleg amíg kisebbek, már reggel elkezdik kérdezgetni, hogy mikor mehetnek ebédelni. Szinte tízpercenként megkérdezik, hogy még mennyit kell várni. Az is előfordul, hogy elveszik egymás enniválóját, vagy elcseserélik ceruzájukat édességre, kiflire.” (Tanító)

Öltözetük gyakran elhanyagolt, mocskos, és mindig hiányos. A hiányzások egyik alapvető oka, hogy kimosták az egyetlen rend használható ruhát, mondja egyik megkérdezett tanító, így nem tudott iskolába jönni a gyermek. Előfordult az is, hogy decemberben szandálban jött iskolába valamelyikük, ráadásul a zoknijja is lyukas volt.

„A téli reggelek fontos része a kéz- és lábmelegítés, addig egyszerűen nem lehet elkezdni a tanítást. Sokan betegen is eljönnek az iskolába, mert ott legalább meleg van, és ebédet is kapnak”. (Tanító)

A tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges bizonyos tanszerek, felszerelések megléte. A tanítók elmondása szerint az állami tanszersegélyekben levő két-három ceruza alig néhány hétre elég, utána krónikus hiány van. A tanszereket csak akkor lehet tartósan megőrizni, ha a gyermek nem viszi haza őket, különben mindig elszakadnak, elkallódnak.

„Volt olyan, hogy amikor rákérdeztem a hiányzó könyvre, füzetre, azt válaszolta a gyermek, hogy édesapám tüzet gyújtott vele. Vagy a kicsi testvérek tépik össze, vagy elvesznek a dolgok, de nagyon ritkán hozzák vissza otthonról épségben.” (*Tanító*)

A szükséges munkafüzetek, folyóiratok, színházbérletek jórészt a pedagógusok saját jövedelmükből vásárolják meg, hogy ezek a gyermekek is „kulturális élményhez” juthassanak.

„Nagy élmény, amikor bejön a roma anyuka, és én megpróbálom elmagyarázni neki, hogy mi a színházbérlet, vagy a gyurma. Sehogy sem akarja megérteni, hogy mit akarok vele megvetetni. Pár hét iskolabjárás után a gyermek már sokkal tájékozottabb, már ő vásárol meg magának dolgokat.” (*Tanító*)

Ezek a családok ilyesmire keveset áldoznak, számukra nehezen érthető, hogy miért van szüksége a gyermeknek például színházlátogatásra. Kirándulásokat támogatók segítségével nélkül lehetetlenség szervezni, hiszen ezek a tanulók nem tudják kifizetni az autóbusz árát.

## 6.2. Szocializációs hátrányok

A szociálisan hátrányos helyzetben élő családokban nagyon gyakran halmozódnak a hátrányok: a szülők alacsony iskolai végzettsége, a munkanélküliség. Gyakori körükben az alkoholizmus, az idegrendszeri betegségek, a felelőtlen gyermekvállalás. A rendezetlen életkörülmények, a rendszertelenség, a családban uralkodó agresszió mind rányomja bélyegét a gyermekek viselkedésére. Alapvető higiéniai és étkezési szabályokat kell nekik megtanítani, illetve naponta gyakoroltatni.

„Itt tartjuk a fogkeféket a szekrénybe és naponta van fogmosás. Evés előtt mindig együtt kezet mosunk, kis abroszkákon civilizáltan eszünk. Sokuk számára ismeretlen a rend fogalma, mind a környezetük alakításában, mind a hétköznapijaik szervezésében”. (*Tanító*)

A pedagógusoknak az a tapasztalata, hogy ezek a tanulók szeretik az iskolában azt is, hogy van egy rendszer, egy program, ami otthonról hiányzik, mondja az egyik tanító. Azonban közösségbe nehezen illes-



zkednek, a viselkedési normák betartása számukra különösen nehéz. Érzelmileg bizonytalanok, agresszióra fokozottan hajlamosak.

„Egyesek mindig támadó állásban vannak, legtöbbször túlreagálják a dolgokat. Abban is sértést vélnek felfedezni, ami tulajdonképpen nem is az. A leghamarabb egy ütéssel, egy rúgással adják vissza a sértést, amiből gyakran kiadós verekedések alakulnak ki. Sajnos a trágár szavak sem hiányoznak a szókincsükből.” (Tanító)

Szókincsük hiányossága, kommunikációs nehézségeik a tanulásban is problémát okoznak számukra. Nehezen értik az utasításokat, a szövegeket. Legtöbbjük nem járt óvodába, nem rendelkezik azokkal a készségekkel, képességekkel, amelyek a jó iskolai teljesítményhez nélkülözhetetlenek. Figyelmüket nagyon rövid ideig tudják összpontosítani, hiányzik részükről az akarat, a kitartás.

„Az elején, amikor bekerülnek az iskolába, kétszavas mondatokban beszélnek. Az utasításokat is csak akkor értik meg, ha személyreszólóan, egy-két szóban mondom el nekik. Az első időszakban óvodázni kell, addig nem lehet egyebet csinálni. Van, aki akkor fog ceruzát először életében, és a firkakorszakkal kezd.” (Tanító)

Családjukban az iskolától eltérő értékek fontosak, a tanulás, az iskolázottság kis jelentőséggel bír számukra. Ezért nem ritka, hogy kudarc esetén könnyen feladják, nem érdekli őket az iskolai előmenetel, a teljesítmény.

„Van, akinek soha meg nem kérdezik otthon, hogy mi történik az iskolában. A jegyek, minősítések nem hordoznak semmilyen jelentőséget. Ezért aztán a gyermek szinte egyáltalán nem motivált, hogy erőfeszítést tegyen a jobb előmenetel érdekében. Főleg, ha nehezebben boldogul a tanulással.” (Tanító)

Ha a szülők megendik, kimaradnak az iskolából, lemorzsolódnak, anélkül, hogy elérnék a munkábaálláshoz szükséges életkort.

### 6.3. A hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógus nehézségei

„A hátrányos helyzet, a leszakadás elsősorban nem oktatási probléma, ugyanakkor azok kezelésében, hatásaik mérséklésében az oktatásnak rendkívül fontos feladatai vannak.”<sup>16</sup>

A romániai Tanügyi Törvény az oktatásban érvényesítendő általános alapelveket ugyan rögzíti, de nem tartalmazza azokat a konkrét oktatási formákat, amelyek keretében hatékonyan kezelhető lenne a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek oktatása. A hagyományosan szervezett oktatási, tanulási formák nehezen adnak lehetőséget arra, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek érvényesüljenek, felzárkózzanak. A differenciálás ugyan minden körülmények között ajánlott, de megvalósításához komoly szervezőmunkára van szükség. Ennek együtt kellene járnia a különböző szintű tananyag-megjelenítés lehetőségével, amelyre nagyon kevés pedagógus vállalkozik. A szükséges segédanyagok (különböző nehézségű olvasmányok, munkalapok, feladatsorok, egyéb eszközök) beszerzéséről, előállításáról nem is beszélve.

„A differenciálás az elméletben nagyon szép, de amikor az osztályban a tíz gyermek tízféle, és általában egyik sem tud önállóan dolgozni, akkor nagyon nehéz megvalósítani. Akik jobbacskán boldogulnak, azok is percenként biztatásra, elismerésre vágnak, mert bizonytalanok. Aztán egy idő után van, aki nagyon előhalad, másoknak pedig sokkal lassúbb tempóra van szükségük. Azt se lehet, hogy egyesek az ábécéskönyv végén, míg mások szinte még az elején járnak. Van, amikor úgy érzem, hogy legalább három példányban kellene lennem, hogy minden hatékony legyen. Ráadásul majdnem mindent délelőtt az iskolában kell begyakorolni, mert otthon tanulásal nem foglalkoznak.” (*Tanító*)

A pedagógusok szembesültek a gyermekek hátrányos helyzetéből fakadó mindenfajta nehézséggel, és mondhatni „hályogkovács” módjára nekiláttak a problémák valamilyen szintű kezeléséhez. Legtöbbjük ilyen irányú képesséssel nem rendelkezik, ismereteiket egy-egy továbbképzés,

<sup>16</sup> Mayer József, idézi Bernáthné Mohácsi Viktória: *A hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatásának lehetőségei Magyarországon – a Roma integrációs program 2003 jellemzői*. In [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

esetleg önképzés során szerezhették. Marad számukra az eddigi tapasztalatok felhasználása és az intuíció.

„Nagyon sokféle problémával találkozunk, amit legtöbbször szakember segítségével nélkül vagyunk kénytelenek megoldani. Mi nem kaptunk gyógy-pedagógusi képzést, amit tudunk, azt egy-egy továbbképzőről, vagy könyvekből tudjuk. Vannak súlyosabb esetek is, amelyek az adott helyzetben mondhatni kezelhetetlenek. Egyetlen jó a dologban, hogy állandó szakmai megújulásra vagyunk kényszerítve, állandóan azon törjük a fejünket, hogy hogyan lehetne jobban csinálni, amit csinálunk. Szóval minket a rutin nem fenyeget.” *(Tanító)*

Egyes országok sikeres gyakorlata azt mutatja, hogy bizonyos segítő szakemberek (gyógy-pedagógus, pszichológus, logopédus, szociális munkás) bekapcsolása elengedhetetlen a hátrányos helyzetű gyermekek segítése céljából. Sok helyen a „két pedagógus” modellt alkalmazzák, amely jelentős sikerek elérését teszi lehetővé. Romániában a segítő szakemberhálózat most van kiépülőben, alacsony számuk miatt nagyon kevés iskola és nagyon kevés időre veheti igénybe segítségüket. Munkájuk legtöbbször a problémák felmérésére, feltárására összpontosul, a hosszútávú kezelésre, segítségre nincs lehetőség.

„Egy pszichológusnak 800 gyermek a normája. Ez teljesen nevetséges, hisz nálunk egy osztályra kellene egy pszichológus. Az, hogy hetente 2-3 órát az iskolában van, az csak arra elég, hogy felmérje az egyes eseteket.” *(Tanító)*

Azok az iskolák, ahol nagyobb számban koncentrálnak szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, egy fejlesztő pedagógus segítségét vehetik igénybe. A legtöbb esetben a fejlesztő pedagógusok sem rendelkeznek szakirányú képzéssel, gyakran ők is kísérleteznek.

„Igen, van egy fejlesztő pedagógus, aki a legproblémásabb gyermekekkel egyénileg foglalkozik. Az, hogy heti két-három alkalommal elvonulnak olvasni, írni egy-egy gyermekkel, az nagyon kevés. Persze több a semminél, és jó, hogy ez is van.” *(Tanító)*

Közismert, hogy a gyermek iskolához, tanuláshoz való viszonyát nagymértékben befolyásolja a szülők iskolával kapcsolatos attitűdje. Az is bizonyítást nyert, hogy az otthoni tényezők hatása négyszer nagyobb az iskola hatásánál.<sup>17</sup> Ez mind arra enged következtetni, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai eredményességének javítása céljából szükség van arra, hogy a szülőket is megnyerjék az iskolának. A megkérdezett pedagógusok ezt tartják az egyik legnehezebben megvalósítható feladatnak, hiszen ezek a szülők ritkán mennek be az iskolába, kevesen vannak azok, akik érdeklődnek a gyermekük iskolai előmeneteléről. Nem ritka, hogy a gyermekek által bemutatott ünnepi műsorok alkalmával sem jelennek meg.

„A legrosszabb az, amikor az Anyák napi műsorra nem jön el az anya. A gyermekek utolsó percig lesik az ajtót, aztán könnyes szemekkel elmondják a szerepüket a többi gyerek édesanyjának. De az is gyakran előfordul, hogy a gyermek sem jön el a szereplésre, mert őt úgysem nézi meg senki, vagy nincs rendes ruhája, cipője.” (*Tanító*)

A ritka pedagógus–szülő találkozások alkalmával nehéz őket érdekeltté tenni, közömbösségükből kimozdítani. A kapott tanácsokat meghallgatják, de csak ritkán fogadják meg.

„Az egyedüli dolog, amiért biztos bejön minden szülő, az a CEC-könyv.<sup>18</sup> Aztán egy évig nem látjuk őket. Írunk levelet nekik, de nem tudják elolvasni, üzenünk a gyermekektől, de az sem mindig jut el. Persze van olyan is, aki azért időnként érdeklődik, ha másképp nem, hát telefonon. Szülőértekezletre mindig az a pár rendes szülő jön, akinek a gyermekével a legkevesebb baj van.” (*Tanító*)

A csíksomlyói pedagógusok elmondása szerint az ottani roma szülők „lelkesebbek”, elmennek szülőértekezletre, szereplésre is. Ez talán azzal is magyarázható, hogy egy telepen lagnak, összetartoznak, tömegesen szívesebben kimozdulnak, nincsenek kívülről jövő „idegenek”, akik feszélyeznék őket.

<sup>17</sup> Lásd az alsó tagozatos gyerekek körében végzett ún. Plowden-vizsgálatokat. Stephen Wiseman: A környezeti hátrány és a tanár. In: Pataki Ferenc (szerk.) *Pedagógiai szociálpszichológia*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1976.

<sup>18</sup> A gyermekpénz felvételéhez szükséges könyvecske

A beszélgetésekből az derült ki, hogy ezekben az iskolákban a pedagógus tulajdonképpen több személy munkáját is elvégzi: az anyagi jellegű nehézségek felszámolását célzó szervezőmunkát, a gyermekek iskolai szocializációját, a tanulási nehézségek feltárását és valamilyen szintű kiküszöbölését, a magatartásproblémák kezelését, a családokkal való kapcsolattartást és a szülők valamilyen szintű nevelését. Ez a munka nagyon megterhelő, amihez az is hozzájárul, hogy a siker kevésbé látványos, hogy a problémák sokasága gyakran tehetetlenségérzetet kelt a pedagógusban. A szakismeret, a segítő szakemberek hiánya miatt állandó kísérletezésben, bizonytalanságban zajlik a munka, kevés elismeréssel, kevés sikerélménnyel. Ráadásul a hátrányos helyzetű gyermekekkel való munka alacsony presztízsnak örvend a pedagógusok körében, és az anyagi juttatások szintje sem tükrözi e megfeszített munkát.

„Az igazság az, hogy ezt a munkát hosszútávon jól csinálni nagyon nehéz. Nagyon felőrli az embert. Rengeteg energiát felemlézt, és a sikereket néha már nem is látjuk a sok gond között.” (*Tanító*)

## 7. Integrálni – de hogyan?

A Hargita megyei Tanfelügyelőség honlapján olvasható (2007-ig tervező) megyei oktatási stratégiában elsődleges célként<sup>19</sup>jelenik meg az ún. inklúziós iskola fogalmának megismertetése, és ilyen jellegű iskolák létrehozása bizonyos közösségekben. A meghatározás szerint az inklúziós iskolákba mindenféle diszkrimináció nélkül integrálják a különböző hátrányos helyzetben levő (speciális oktatást igénylő, roma, szociálisan hátrányos) gyermekeket. Az integrált és inklúziós oktatás megvalósítása érdekében olyan tevékenységeket terveznek, amelyek támogatják a szegregált iskolák és osztályok felszámolását.<sup>20</sup> Egy másik megvalósítandó törekvés, hogy az egyes iskolák eredményességének mutatójává váljon az iskolában megvalósuló inklúziós oktatás minősége: azaz a különböző hátrányos helyzetben levő tanulók együttnevelésének, tanításának sikeressége. A tervezetben hangsúlyt kapnak azok a tevékenységek is, amelyeknek célja a szülők bevonása, érdekeltté tévése gyermekük oktatásában, nevelésében.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> *Obiective strategice*. In <http://isjhr.eduhr.ro/web/Bookcase/Noutati/strategiajo.zip>

<sup>20</sup> *Direcții și acțiuni*. In <http://isjhr.eduhr.ro/web/Bookcase/Noutati/strategiajo.zip>

<sup>21</sup> *Implicarea părinților în activitățile școlare*. In <http://isjhr.eduhr.ro/web/Bookcase/Noutati/strategiajo.zip>

A stratégia megvalósulásának a következő kockázatai kerülnek megemlítésre: a krónikus szegénység ezekben a családokban (pl. ha elvezítjük a segélyezéshez való jogukat, vagy nem kapnak alkalmi munkát), a helyi közösségek részéről jövő ellenszenv, település szintű elzárkózás (a megemlített települések között Csíkszereda is szerepel), a családok migrációja (nem mindig maradnak legalább 6 hónapig ugyanazon a településen).<sup>22</sup>

Ha megnézzük a csíkszeredai helyzetet, akkor azt látjuk, hogy a rendelkezések, stratégiák megjelenése előtt megindult a hátrányos helyzetű gyermekek felkarolása, beiskolázása. A működő gyakorlat pedig bizonyos tekintetben különbözik az előbb bemutatott alapelvektől.

A csíktaplocai iskolában mondhatni megvalósult az inklúzió, hiszen az osztályok bizonyos mértékig heterogének: van „hátrány nélküli” gyermek, van néhány enyhe fogyatékossgal rendelkező és nagyon sok szociálisan hátrányos helyzetű tanuló. A probléma az arányokkal van: a program beindulásának első éveiben még egyensúlyban volt a különböző csoportok aránya, de jelenleg az iskola tanulóinak alig 10-15%-a nem tekinthető hátrányos helyzetűnek. A nem hátrányos helyzetű családok is inkább kényszerből választották ezt az iskolát, mert nem volt lehetőségük a távoli városközponti iskolákba hordani a gyermekeiket. Az évek során annak köszönhetően, hogy egyre növekedett a hátrányos helyzetű gyermekek száma, megindult a helybeliek tömeges spontán migrációja a városközponti iskolák felé. A szegregáció mondhatni magától valósult meg.

„Innen mindig is vittek gyerekeket a városba, volt a városnak egy vonzása. Tulajdonképpen ezt az egészet azért is indítottuk, mert elfogytak innen a gyermekek, és hogy megmaradjon az iskola. Mi szívesen fogadtuk volna a helyi gyermekeket is, de egyrésztük mindenképpen elvitte, s aztán most már majdnem mindenki. Visszafordult ránk a dolog, hogy azért nem hozták a mi iskolánkba, mert gyenge iskola lett.” (*Interjú iskolaigazgatóval*)

A csíksomlyói iskola jelen pillanatban roma iskolának nevezhető, hiszen oda csak roma gyermekek járnak. Az iskola jelenlegi működését, a gyermekekkel, szülőkkel elért eredményeket látva azonban sikertörténetnek tekinthető ez a kezdeményezés. A jelenlegi társadalmi-gazdasági

<sup>22</sup> *Asumarea riscurilor*. In <http://isjhr.eduhr.ro/web/Bookcase/Noutati/strategiajo.zip>

kontextusban a roma gyerekek integrálásának első lépéseként igen eredményesnek mondható ez a munka. A gyermekek szeretnek iskolába járni, megtanulnak elfogadható szinten írni, olvasni, számolni. A problémát a továbbtanulás jelenti, amikor az I–IV osztályt befejezve el kell hagyniuk jelenlegi iskolájukat, és bekerülnek a város iskoláiba.

„Egyelőre nem látom, hogy tudnának integrálódni. Túl egyből van. Talán, ha sikerül egy generációnak az iskola, akkor esetleg azoknak a gyerekei. Ezeknek a szülei nem jártak egyáltalán iskolába, de már alakulnak, már ha hívjuk, bejönnek az iskolába(...) Attól is félek, hogyha V-VIII. osztályba bekerülnek a városi iskolákba, hogy mi lesz. Azt hiszem még a tanárok sincsenek eléggé ráhangolódva erre a munkára. Nem látok elég empátiát, nincsen elegendő pszichológiai ismeretük (...) Nagy munka, nagy hozzáállás, és azt hiszem, hogy az iskola lesz az egyetlen lehetőség, hogy segíthessünk rajtuk (...) A szemléletváltás az emberekben, ez is egy nagyon-nagyon összetett dolog.” (*Elemista romákat tanító pedagógus*)

A bemutatott iskolák problémái azt mutatják, hogy a stratégiában lefektetett célkitűzéseknek a megvalósítása nagyon sok körülményt igényel, és az integráció, inklúzió megvalósítása kétségtelenül időigényes folyamat lesz. A legfőbb akadályt az anyagi források hiánya mellett mindenképpen a közösségeknek a hátrányos helyzetűekhez való negatív viszonyulása képezi. Amíg a befogadó közeg nem alkalmas a befogadásra, addig csak ún. hideg integrációról beszélhetünk, amelynek nyomán az egyes iskolákba szétszórt hátrányos helyzetű gyermekek perifériára szorulnak, majd fokozatosan teljesen kimaradnak az oktatási folyamatból.

## 8. Néhány következtetés

Település szintű esettanulmányunk alapján kijelenthetjük, hogy előzetes hipotéziseink igazolódni látszanak, és végezetül az alábbi főbb következtetéseket fogalmazhatjuk meg:

Csíkszeredában léteznek olyan elszigetelt jellegű kezdeményezések az iskoláskorú, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek problémáinak kezelésére, amelyeket a mindennapi szükséglet hívott életre;

- Megfelelő törvény, szabályozás hiányában a hátrányos helyzetű gyermekek támogatásának, segítségének nélkülöznie kellett eddig az intézményesített kereteket;
- A hátrányos helyzetűek társadalmi jelenségként való azonosítása, illetve a probléma szakmai-politikai kezelése között legalább tíz éves eltolódás van: a szegénység már az 1995-ös években tömegeket érintett, ilyen irányú törvénykezés viszont csak 2005-ben született;
- A működő kezdeményezéseket főleg a pedagógusok lelkesedése, kitartása tartja életben;
- Hiányzik a pedagógusok hátrányos helyzetűek oktatására vonatkozó szakirányú képzettsége;
- Az iskolák nem rendelkeznek sem kidolgozott pedagógiai programokkal, sem a problémák kezelésére irányuló hosszú távú stratégiákkal;
- Hiányoznak a csökkentett tananyag-megjelenítést lehetővé tevő szabályozások, az ehhez szükséges segédanyagok;
- Kevés a segítő szakember, szakszolgálat, nincs lehetőség a hosszú távú segítségre.
- Bizonyos társadalmi szervek segítik az iskolát, de hiányzik a probléma kezelésének átfogó, helyi szinten közösen kidolgozott koncepciója, amely összefogná az érintett intézményeket.



MOLNÁR ELEONÓRA

## Törésvonalak a pedagógustársadalomban

### *A kárpátaljai magyar pedagógusok egy kérdőíves vizsgálat tükrében*

A tehetséggondozás, a felekezeti iskolák kérdése fehér foltnak számít Kárpátalján.<sup>1</sup> Napjaink oktatásügyének szerves részét képezik az egyházi líceumok. Kárpátalján ezeknek az oktatási intézményeknek a szerepe nem elhanyagolható, hiszen mintegy 90%-s továbbtanulási arányt produkálnak. Az ukrainai oktatási rendszerben is új elemként jelentkeztek, mert létrehozásukig nem volt hároméves felekezeti képzési forma, ami érettségit adott volna, sőt jogilag az egyházaknak nincs is módjuk, hogy papi szemináriumokon kívül más tanintézményt létrehozzanak és fenntartsanak.

A képzési forma kidolgozása, annak az ukrán oktatási rendszerhez való igazítása nem volt egyszerű feladat, ám nélkülözhetetlenek bizonyult, hiszen a XX. század fordulatai olyan helyzetet teremtettek, mely létkérdéssé tette a gimnáziumalapítást az egyház számára. Hat felekezeti középfokú oktatási intézmény érintett e kérdésben: a Munkácson

<sup>1</sup> Természetesen, a kárpátaljai magyar oktatásügyről születtek fontos elemzések. A kárpátaljai kisebbségi magyar tanügy két világháború közötti történetét Gabóda Béla dolgozta fel (Gabóda Béla: Oktatásügy Kárpátalján a két világháború között. *Fórum*, 2003/1–2. Szám. Orosz Ildikó a magyar nyelvű oktatás helyzetét vizsgálta meg az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999). (Orosz Ildikó: *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Poliprint, Ungvár, 2005. *A Mozaik 2001 Magyar fiatalok a Kárpát-medencében* című kutatás adataiból pedig kiderült, hogy a kisebbségben élő magyar fiatalok igen jelentős része tovább szeretne tanulni, ami arra utal, hogy számukra a tanulás presztízs-kérdés, az egzisztencia teremtés fontos lépcsőfoka (ld. Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László, Nemeskéri István: *Mozaik 2001*. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok Kárpát-medencében, Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. 2002.

működő Római Katolikus Líceum, a négy Református Líceum: Nagybe-  
regen, Nagydobronyban, Péterfalván és Técsőn, valamint a Karácsfalvi  
Görög Katolikus Líceum.

Kutatómunkám során azt tűztem célul, hogy feltérképezem Kár-  
pátalján a felekezeti elitképző középfokú oktatási intézményeket, meg-  
vizsgáljam létrejöttük, működésük és finanszírozásuk feltételeit; empiri-  
kus vizsgálatot végeznek a diákok és pedagógusok körében.

Figyelembe véve, hogy az egyházi, alapítványi líceumokban okta-  
tató tanárok intézményenként 10-15 főt tesznek ki, és nagy részük állami  
oktatási intézményben is tanít, a kutatást kiterjesztettem az állami fenn-  
tartású középfokú oktatási intézményekben dolgozó pedagógusokra is,  
ezáltal az egész kárpátaljai magyar pedagógustársadalomról képet kaphat-  
unk.<sup>2</sup> Az elemzéshez a továbbiakban Imre Nóra – Nagy Mária<sup>3</sup>, Goln-  
hofer Erzsébet<sup>4</sup> és Papp Z. Attila<sup>5</sup> pedagóguskutatásról szóló írásait hasz-  
nálom majd fel.

A pedagógustársadalmat jó néhány dimenzió mentén le lehet írni,  
jelen tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy e dimenziók közül a le-  
ginkább jellemzőket kiragadjam, és bizonyos kérdésekben összehasonlít-  
sam az állami és egyházi iskolákban dolgozó pedagógusok véleményét:  
mi befolyásolta az iskolaválasztást, a középfokú oktatási intézmények  
mennyiben segítik a diákok előrehaladását, milyen szempontok érvénye-  
sülnek a tanári munka értékelésekor, stb.

A minta kiválasztásához a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség  
iskolákra vonatkozó adatbázisát használtam fel, amelyben 42 magyar  
tannyelvű középfokú képzést nyújtó tanintézmény 1336 pedagógu-  
sa szerepelt. Az iskolák eltérő diák és pedagóguslétszámára való tekin-  
tettel kérdőívet töltöttünk ki intézményenként az ott dolgozó pedagó-  
gusok 50 százalékaival.<sup>6</sup> A tervezett 50%-os mintából – ami közel 640

2 A kvantitatív kutatásnál a Telegi László Intézet, a MTA Kisebbségkutató Intézet,  
a BBTE Módszertan Tanszék, Kolozsvár, Pusztai Gabriella felekezeti középiskolák-  
ban dolgozó tanárok részére összeállított kérdőívnek vonatkozó részeit adaptáltam.

3 Imre Nóra – Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit  
(szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, OKI, 2003.

4 Golnhofer Erzsébet (2004): Pedagógusok változó politikai viszonyok között. *Isko-  
lakultúra* XIV. évf. 2004, 75–83.

5 Papp Z. Attila: Pedagógusok és minőségkoncepciók a romániai magyar közoktatás-  
ban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *Regio* 2004/2., XV. évf. 79–105

6 A pedagógusok, az iskolák vezetői sok esetben rossz szemmel nézték a meg-  
keresést, együttműködésük iskolánként változó volt. Azokban az iskolákban,

pedagógust jelent – a kitöltött és beérkezett kérdőívek száma 441, ez a középiskolákban és líceumokban dolgozó pedagógusok egyharmadának véleményét tükrözi.

Az információs társadalom a XXI. században az oktatási szférától elvárja, hogy hatékony működésével hozzájáruljon a gazdaság versenyképességének javításához, a társadalom kohéziójának erősítéséhez, az emberi életminőség megőrzéséhez. Ez a tudás alapú társadalom az oktatási rendszeren belül elsősorban a tanárok felé támaszt új elvárásokat, követelményeket. A társadalom a felnövekvő generációktól másféle tudást, képességeket vár el, mint akár egy évtizeddel korábban. Ahhoz, hogy a tanulók megfeleljenek az elvárásoknak, el tudjanak igazodni a folyton változó világban, az őket tanító, nevelő pedagógusoknak is újfajta ismeretekre és készségekre kell szert tenniük. Az információs technológia használatán túl hatékonyan kell tudniuk kezelni a különböző nyelvű, vallású tanulói társadalmat, meg kell tanulniuk eredményesen bänni az alulteljesítő és a hátrányos helyzetű tanulókkal.<sup>7</sup>

A kárpátjai magyar pedagógustársadalomnak ezeken az elvárásokon túl még a kisebbségi létből adódó nehézségekkel is szembe kell nézniük. Felelősségteljes feladat a magyar tannyelvű oktatási intézményekben tanuló diákok identitástudatának kialakítása, megőrzése. Az ukrán állam által előirányzott tantervek nem veszik figyelembe a kisebbségek kultúrájának, nemzeti történelmének, hagyományainak ápolását (lásd 1. táblázat). Ezt alátámasztja a pedagógusok véleménye, miszerint a tantervek nem teszik lehetővé a magyar történelem oktatását a magyar iskolákban.

A másik ilyen szegmens az ukrán nyelv oktatásának kérdése. A magyar iskolákban az ukrán nyelvnek nincs kidolgozott módszertana. A magyar gyerekeknek az államnyelvet úgy tanítják, mint az ukrán ajkú gyerekeknek, anyanyelvi szinten. A pedagógusok véleménye egyhangúan azt tükrözi, hogy figyelembe kellene venni az ukrán nyelv idegen nyelvként való oktatását. A jelenlegi helyzetben a magyar nemzetiségű fiataloknak nincs biztosítva az államnyelv elsajátítása, ezzel pedig hátrányos

---

ahol a visszaérkezett kérdőívek aránya eléri, vagy megközelíti a 100 százalékot, az az igazgató határozott fellépésének köszönhető. Előfordult, hogy az igazgató egyáltalán nem mutatott hajlandóságot az együttműködésre. A pedagógusok egy része lelkesen fogadta a kérdőívet, motiváltságukat az adta, hogy végre megkérdezték a véleményüket. Voltak pedagógusok, akik ellenszolgáltatást vártak volna, és voltak, akik politikai célzatot véltek felfedezni a kutatás háttérében.

7 Imre – Nagy i.m.

1. táblázat. A magyar nemzetiségű gyermekek számára a kerettantervek nem biztosítják az esélyegyenlőséget és a tehermentesítést

	Szám szerint	%
egyáltalán nem értek egyet	7	2,4
nem értek egyet	58	19,6
egyetérttek	165	55,7
nagyon egyetérttek	66	22,3
összesen	296	100,0

helyzetbe kerülnek az egyetemi felvételin (pl. az Ungvári Állami Egyetemen), valamint a hivatalokban, sok esetben pedig Kárpátalja legnagyobb magyarlakta városában, Beregszászon is. Mindez „a társadalomtól való leszakadás kockázatát”<sup>8</sup> vonja maga után.

A fejlett országok oktatáspolitikusai szerint az OECD tagállamainak többségében a tanárhiány fokozottan jelentkező problémát jelent. Egyre kevesebb fiatal lép erre a pályára. Imre Nóra és Nagy Mária írásából kiderül, hogy a világ fejlett államaival szemben Magyarország oktatásügyét jelenleg nem veszélyezteti a tanárhiány. Ugyanakkor az országban vannak olyan elmaradott területek, ahol egyes tantárgyak esetében mutatkozik szakember hiány. Kárpátaljára levetítve a magyarországi viszonyokat hasonlóság figyelhető meg a pedagóguslétszámot tekintve. Az Ungvári Állami Egyetemen, a Munkácsi Tanítóképzőben és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán évente megközelítőleg száz fiatal szerez pedagógus képzést különböző szakirányokban. E három felsőfokú intézmény a tanári munkaerő kínálati oldalán, a határon túli régiókra jellemzően túlkínálatot eredményez. Ugyanakkor a Felső-Tisza vidéken, ahol szórványban élnek a magyarok, a pedagógus hiányt még nem sikerült megoldani. A magyar anyanyelvű képzett munkaerő hiánya sokszor a magyar tannyelvű osztályok megszűntetését eredményezi. Ennek a problémának a megoldására a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség szórvány-programot indított a 90-es évek elején, melynek célja a nyelvésztés, a szórványban élő, magyar gyökerekkel rendelkező gyerekek anyanyelvi oktatásának megszervezése.<sup>9</sup>

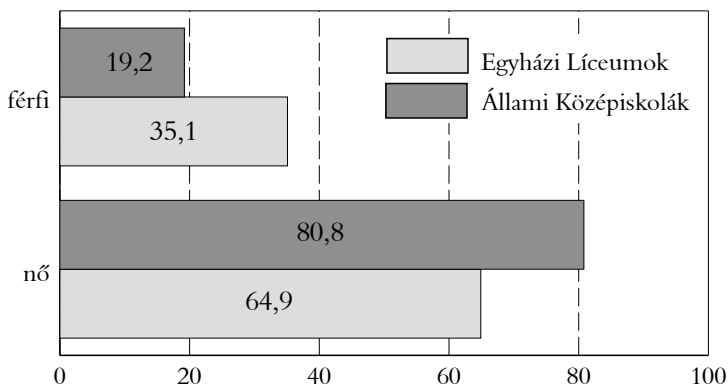
<sup>8</sup> Imre – Nagy i.m.

<sup>9</sup> Tóth Ágnes: *A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség szerepe a kárpátaljai magyar értelmiség utánpótlásában*. NYIFGTK Gazdálkodási kihelyezett tagozat, Beregszász, 2005.

A fejlett európai államokban problémát jelent a nők és az átlagos életkor növekedése a pedagógustársadalomban.<sup>10</sup> Adataink szerint Kárpátalján a középfokú oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok 21%-a férfi és 79%-a nő, ami egyértelműen a pedagóguspálya elnőiesedését igazolja.

Magyarországon a pedagógusok nagy részét foglalkoztató önkormányzatok által fenntartott iskolákban a tantestület 84,4%-a nő, míg az alapítványi iskolákban ez az arány 71%. Ez abból is adódhat, hogy a nem kizárólag állami fenntartásból élő iskolákban magasabbak a kereseti lehetőségek, és talán az oktatói szabadság is szélesebb, így vonzóbb a férfi munkaerő számára.<sup>11</sup> Kárpátalján megközelítőleg 15 százalékkal eltérő megoszlás fedezhető fel a fenntartó típusa szerint (lásd. 1. ábra).

1. ábra. A pedagógusok nem szerinti megoszlása az egyházi és állami fenntartású iskolákban (%)



Vidékünkön ez az eltérés azonban inkább azzal magyarázható, hogy az alapítványi fenntartású iskolákban jobbak az infrastrukturális feltételek, felvételi útján kerülnek be a diákok az intézményekbe, mindez az oktató-nevelő munka hatékonyságát erősíti, s a férfi pedagógusokat is jobban motiválja. Mindez arra is enged következtetni, hogy a líceumokban presztízs-kérdés is a tanítás.

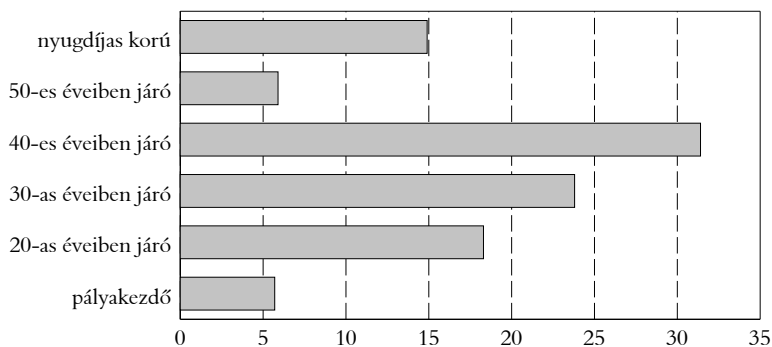
<sup>10</sup> Imre – Nagy i.m.

<sup>11</sup> Imre – Nagy i.m.

A pedagóguspálya előregedése azért jelenthet problémát, mert a magasabb életkorú pedagógusok jóval nehezebben alkalmazkodnak az információs társadalom gyors változásaihoz, bár ezt ellensúlyozza, hogy fiatalabb kollégáikhoz képest sok hasznos tapasztalattal rendelkeznek. Másrészt a nyugdíjkorhatárhoz közeledő, esetleg azt már el is ért tanári munkaeő nagyobb költségvetési kiadást jelent, hiszen a pályán eltöltött idő miatt ők már magasabb fizetési kategóriába esnek.<sup>12</sup>

A kárpátaljai magyar közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok között is igen magas a nyugdíjkorhatárt (az 55. életévüket) elért és azt jóval túllépett tanárok aránya: mintegy 14,9%. A 40 év feletti pedagógusok aránya 31,4%, a 30 év felettieké 23,8%. Ezek az arányok a korosztály csökkenésével egyenes arányban csökkennek. A 20-as éveiben járó pedagógusok 18,3%-al képviseltetik magukat, míg a pályakezdő, friss diplomások aránya mindössze 5,7%, a nyugdíjas korú tanárok számának 1/3-a. (lásd 2. ábra)

2. ábra. A pedagógusok életkor szerinti megoszlása (%)



Imre és Nagy elemzése szerint Magyarországon a nem költségvetési fenntartású iskolákban dolgozók kormegoszlása kedvezőbb, mint a települési önkormányzatok által fenntartott iskoláké. Vagyis az egyházi és alapítványi fenntartású iskolák pedagógusainak közel 60%-a negyven évnél fiatalabb, ugyanakkor a helyi önkormányzati iskoláknál ez az arány 45%-ot tesz ki. Az idősebb tanárok (50 év feletti) aránya pedig

<sup>12</sup> Imre – Nagy i.m.

magasabb, kb. 20% az önkormányzati fenntartású iskoláknál, míg az alapítványi iskoláknál ez 12,5%.<sup>13</sup>

A kárpátaljai közoktatási intézményekben foglalkoztatott pedagógusokra nézve is megfigyelhető egy hasonló irányú eltolódás az egyházi,<sup>14</sup> vagyis alapítványi fenntartású intézmények felé. Az állam által fenntartott oktatási intézmények pedagógusai között jóval nagyobb az aránya a nyugdíjas korú (55 évnél idősebb) kollégáknak (13,8%) az alapítványi fenntartású iskolákban dolgozó pedagógusokhoz képest, ahol ez az arány 5,4%. Ez az arány eltolódás figyelhető meg a fiatalabb, pályakezdő pedagógusoknál is, míg az állami fenntartású iskolákban a 20-as éveiben járó pedagógusok aránya 26%, addig ez az arány az egyházi fenntartású líceumoknál 43,2%. Ez leginkább azzal magyarázható, hogy az egyházi líceumok csak a rendszerváltást követő években alakultak, másrészt az itt dolgozó pedagógusokat pályázat útján választják ki. Az átlagéletkor jóval kisebb eltérést mutat a nemek között, mint a tanintézmény fenntartója szerinti megoszlásnál. (lásd 3. ábra)

Egy másik fontos dimenzió a pedagógustársadalom vizsgálatánál a végzettség. A kárpátaljai pedagógusok legnagyobb hányada, 72,3 százaléka egyetemi végzettséggel rendelkezik. (lásd 4. ábra)

Egyetemi tanulmányaikat 99%-ban Ukrajna területén folytatták, 68%-ban Kárpátalján (Ungvári Állami Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola<sup>15</sup>), mindössze 1,1% rendelkezik Magyarországon szerzett diplomával.<sup>16</sup> A főiskolai végzettség 20,9%-kal főként a Munkácsi Tanítóképzőben tanítói szakon végzett pedagógusok arányát mutatja.

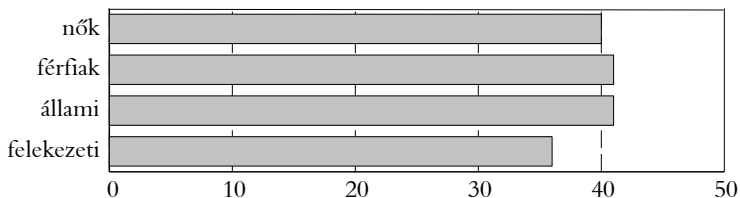
<sup>13</sup> Imre – Nagy i.m.

<sup>14</sup> Ukrajna oktatási törvénye kimondja, hogy oktatási intézményeket hozhatnak létre és tarthatnak fenn jogilag bejegyzett társadalmi szervezetek, alapítványok. Ez a rendelkezés jelentette a 90-es évek közepén a kapaszkodót, a kiskaput a történelmi magyar egyházak számára az egyházi oktatási intézmények (óvodák, iskolák, líceumok) létrehozásakor. Az egyházak saját belső szabályzatuknak megfelelően létrehoztak, és államilag bejegyeztettek a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány (KMFA) mintájára olyan civil szervezetet, jótékonyági alapítványt, melynek fő célja oktatási intézmény létrehozása, fenntartása volt. Ilyen formában már közvetlenül nem az egyház jelent meg, mint oktatási intézmény alapítója, hanem egy társadalmi civil szervezet egy jótékonyági alapítvány.

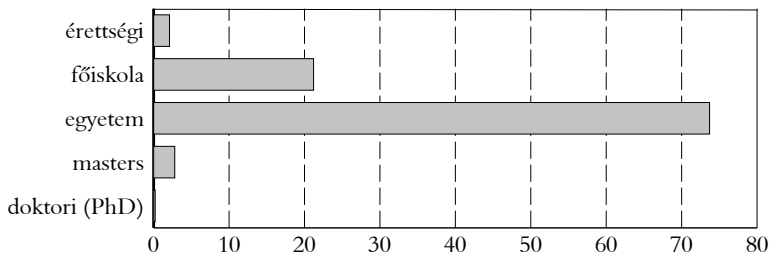
<sup>15</sup> II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola végzősei számára egyetemi „specialist” diplomát biztosít.

<sup>16</sup> Ez az arány nem annyira megnyugtató, hisz ez azt is jelzi, hogy azok a kárpátaljai magyarok, akik Magyarországon folytattak tanulmányokat csak nagyon kis számban tértek haza.

3. ábra. A pedagógusok átlagéletkor szerinti megoszlása nemek és az intézmény fenntartója szerint (év)



4. ábra. A pedagógusok végzettség szerinti megoszlása (%)



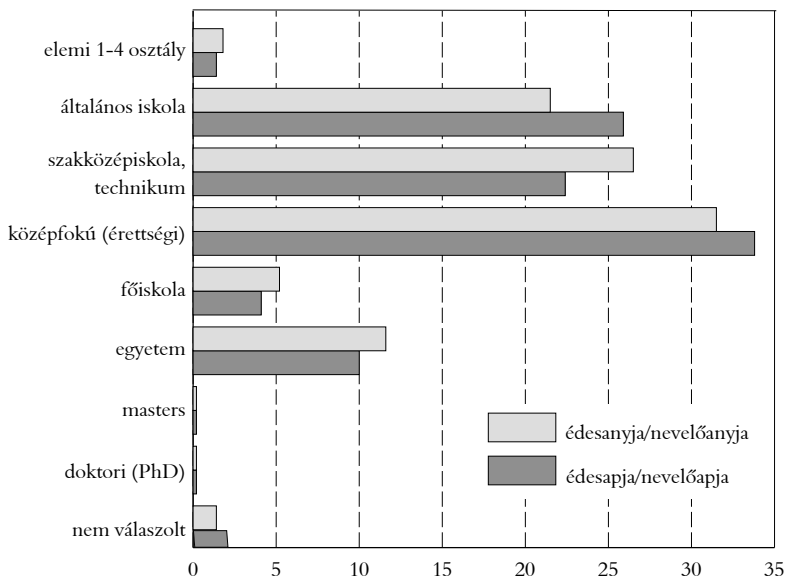
A szülők iskolai végzettségét megvizsgálva kiderül, hogy az édesapa/nevelőapa és az édesanya/nevelőanya iskolai végzettsége között nincs nagy eltérés, amit talán nevezhetünk kárpátaljai sajátosságnak is, ha figyelembe vesszük azt „a közismert szociológiai tény, miszerint az apa iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáé”.<sup>17</sup> Ami talán ennél lényegesebb, hogy a pedagógusok többsége első generációs értelmiségi, korosztálytól függetlenül. (lásd 5. ábra)

Kárpátalján nincs a lakosság felekezeti megoszlására vonatkozó adatbázis, az egyházak maguk vezetnek nyilvántartást híveikről, ám ezeket nem publikálják. A megjelent publikációk főleg az egyházak történetét adják közre, illetve az egyházmegyék szerepét a szabadságharcokban, az egyes helyeken közölt statisztikák pedig vagy nem tükrözik a valóságot, vagy már elavultak. A pedagógusok felekezeti megoszlásáról elmondható, hogy

<sup>17</sup> Papp i.m.



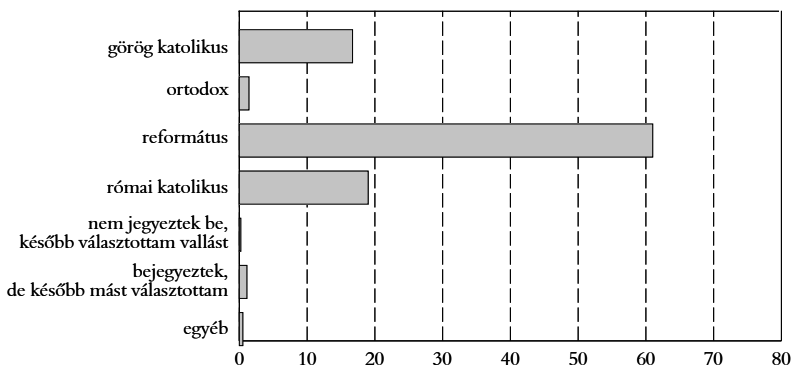
5. ábra. A szülők iskolai végzettsége (%)



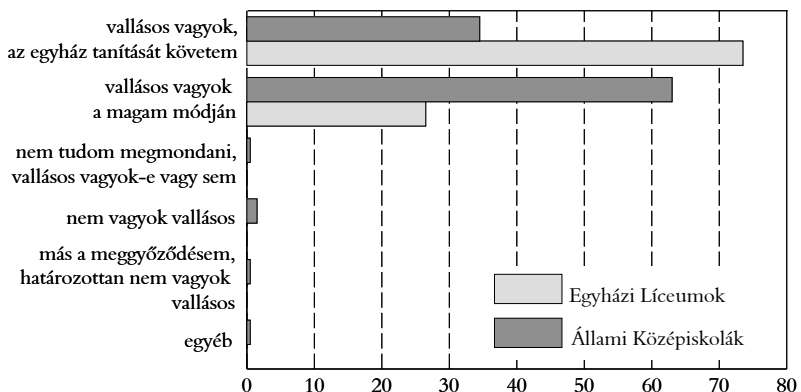
a többség (61%) református, a római katolikusok aránya 19%, a görög katolikus felekezethez tartozó pedagógusoké pedig 16,7% (lásd 6. ábra).<sup>18</sup>

<sup>18</sup> A Kárpátaljai Református Egyházra vonatkozó értékes statisztikai adatokat Szanyi KM Borbála gyűjtötte össze (Szanyi KM Borbála: A Kárpátaljai Református Egyház földrajza. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, kézirat, 2004.), melyből kiderül: A kárpátaljai nem magyar lakosság vallásilag megosztott. A helyi ukránok/ruszinok zöme ortodox vallású, számuk kb. 700 000. Az elmúlt évtizedben sokan visszatértek az évtizedeken keresztül tiltott görög katolikus hitre, de még így is kisebbségben vannak az ortodox vallásúakkal szemben. A helyi szlovákság és német nemzetiségű lakosság római katolikus vallású, de egyre nagyobb helyet foglalnak el a vallási palettán a kisegyházak és szekták, úgy a magyar, mint a nem magyar lakosság körében. A legtöbb hívet a Jehova tanúi egyház hódította el a történelmi egyházaktól. A Kárpátalján élő magyar lakosság keresztény, nagyjából a református egyház híve. A 2003-as adatok alapján számuk 77 734 fő, ami a kárpátaljai összlakosság 6,2 %-a, a kárpátaljai magyar lakosság 70–75 százaléka, így a református egyház gyakorlatilag a nemzeti egyház szerepét tölti be. Ezt illusztrálja az a népszerű mondás, mely szerint „Kárpátalján nem minden magyar ember református, de minden református ember magyar” (Józán–Gulácsy, 1992: 157).

6. ábra. A pedagógusok felekezeti megoszlása (%)



7. ábra. A pedagógusok vallásosságának megoszlása az egyházi és állami fenntartású iskolákban (%)

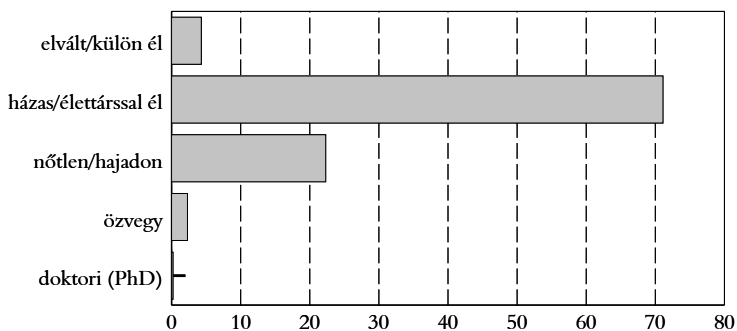


Az egyházi és állami középiskolákban dolgozó pedagógusok között szembevetendő eltérés van a vallásosság kérdésében. Azok a pedagógusok, akik alapítványi fenntartású egyházi iskolákban dolgoznak egyöntetűen vallásosak, 73,5%-uk az egyház tanítását követve éli meg hitéletét, 26,5%-uk a maga módján vallásos. Az állami fenntartású közoktatási intézményekben – ahol az egyház jelenléte csupán a hittan órákon van jelen – a pedagógusok 34,5%-a követi az egyház tanítását, 63% a maga módján vallásos. Mindössze 1,5% vallotta magáról, hogy nem vallásos. (lásd 7. ábra)

A tradícióknak ebben a kis régióban még mindig nagy a szerepe, a családok vasárnaponként templomba járnak, igyekeznek megtartani az egyházi ünnepeket, tiszteletben tartják a vegyes házasságokban a másik felekezethez tartozó ünnepeit is, például a naptár eltolódás okozta különbségeket a nyugati és keleti keresztény egyházak között.

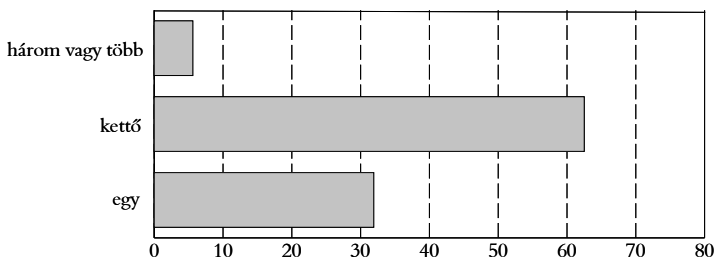
A mintát alkotó pedagógusok családi állapotának vizsgálatakor megállapítható, hogy 71,1%-uk házas vagy élettárrsal él (lásd 8. ábra). Ez jóval magasabb például a romániai közoktatásban dolgozó magyar pedagógusokénál, akiknek 57%-a él házasságban vagy élettárrsal.<sup>19</sup>

8. ábra. A pedagógusok családi állapota (%)



A gyermekvállalás „az értelmiségiekre jellemző szokásokat”<sup>20</sup> követi, 94,4% egy vagy két gyermeket vállalt, az hogy kettőnél több gyerek legyen a családban nagyon ritka (lásd 9. ábra).

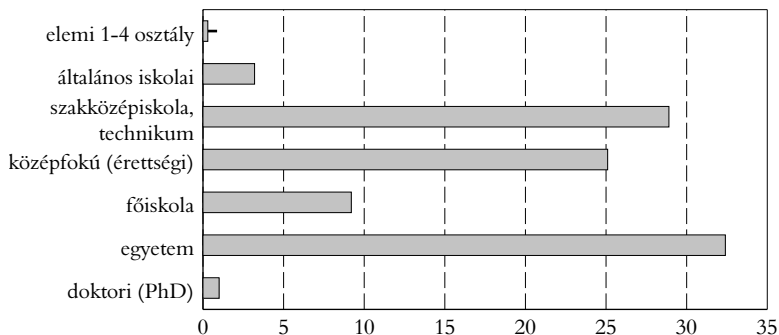
9. ábra. A pedagógusok gyermekvállalása (%)



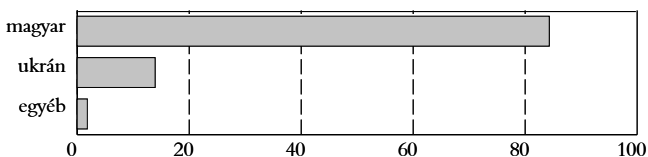
<sup>19</sup> Papp i.m.

<sup>20</sup> Papp i.m.

10. ábra. A pedagógusok házastársának/élettársának iskolai végzettsége (%)



11. ábra. A pedagógusok házastársának/élettársának nemzetisége



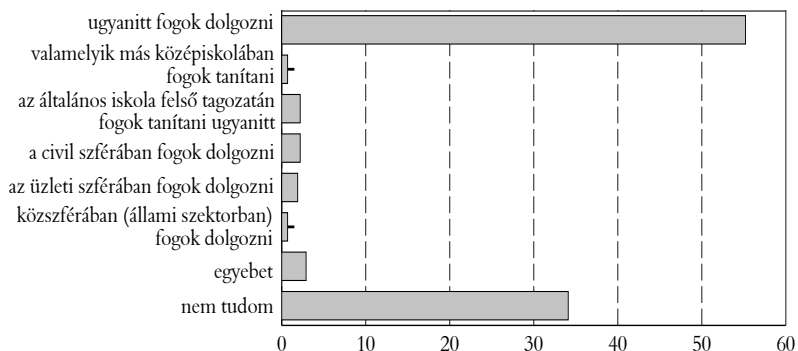
A házasodási stratégia nem követi a jellegzetes értelmiségi utat, hiszen a pedagógusok mintegy 80%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, a házastársuk vagy élettársuknak viszont csak 42,5% szerzett felsőfokú képzést. A „házasodási piac viszont zártnak nevezhető”,<sup>21</sup> hiszen 84 % magyar nemzetiségű társat választott. (lásd 10., 11. ábra)

A pedagóguspálya stabilitásáról árulkodik, hogy a pedagógusoknak ugyan az 50%-a jelenlegi munkahelye előtt máshol dolgozott, mindössze 3 százalékuknak nem a tanügynél volt állása. Arra a kérdésre, hogy *mit fog Ön tenni 5 év múlva* a pedagógusok 55% válaszolta, hogy *ugyan itt fogok tanítani*. Ez a jövőre nézve a stabilitás megingását jelzi. Szintén magas azoknak az aránya (34%), akik nem tudják mit fognak tenni 5 év múlva, nincs határozott jövőképük. (lásd 12. ábra)

Az állami és alapítványi fenntartású közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok e kérdésben nem mutatnak eltérést. Ami meglepő lehet, ha figyelembe vesszük az egyházi líceumok infrastrukturális felszereltségét, felvételi útján kiválóított diákságát, a pedagógusok

<sup>21</sup> Papp i.m.

12. ábra. A pedagógusok pályaképe, jövőképe.  
(Mit fog tenni 5 év múlva? - %)



pályázati úton való kiválasztását. Némi magyarázattal szolgál hogy az alapítványi fenntartású líceumok pedagógusai között nagyobb a 20-as éveiben járó kolléga (lásd. 3. ábra).

A diákok megítélésének kérdésében a „mai fiatalok” effektus érvényesül.<sup>22</sup> A tanárok szerint a diákok nem akarnak tanulni, nem elég kitartóak, motiváltak, nincsenek céljaik, határozott jövőképük. Emellett megjelenik a pedagógus véleményében egyfajta védekezés, miszerint az egyházi líceumok elszívják a jobb képességű tanulókat. *(1 – egyáltalán nem értek egyet,..... 4 – nagyon egyet értek*

A diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb a különbség, mint eddig	3,4
A diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	3,3
Az egyházi líceumok, gimnáziumok elszívják a jobb képességű tanulókat	3,3
A tanulók nem elég kitartóak, motiváltak	3,2
A diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	3,2
A diákok sokkal gyengébbek, mint a 10, 20 évvel ezelőttiek	3,2
A jó tanulóknak hiányzik az egészséges versenyhelyzet	3,1
A tanulók nagy része fegyelmetlen	3,0
A diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem tudnak tanulni	2,9
A jó tanulóknak magántanárhoz kell járniuk	2,8
A tanulók általában semmi iránt nem érdeklődnek	2,7

<sup>22</sup> Papp i.m.

Az iskolaválasztás vizsgálatánál az intézmény fenntartója szerint a pedagógusok véleménye különbséget mutat. Amíg az alapítványi fenntartású egyházi líceumokban oktató pedagógusok iskolaválasztását leginkább a továbbképzés lehetősége, a szakmai előrelépés és a jó tanári közösség határozza meg, addig az állami középiskolák pedagógusai a lakóhelyhez való közelség mellett még a következő érveket nevezték meg: „itt volt meghirdetett állás”, „ide szolt a kinevezésem”. Ennek magyarázata, hogy az állami fenntartású középiskolákban magasabb az átlagéletkor, azoknál a pedagógusoknál, akik régebben vannak a pályán a központi kinevezés elve erőteljesebben érvényesült. A magyar nyelvű oktatás lehetősége azonban mindkét fél számára meghatározó szempont. *(1 – egyáltalán nem befolyásolja,..... 4 – döntő módon befolyásolja) (2. táblázat)*

## 2. táblázat.

	Egyházi líceum (Átlag)	Állami közép- iskola (Átlag)
Itt lehetett magyarul tanítani	2,4	2,7
Itt képezhetem leginkább tovább magamat	2,3	1,9
Itt volt a legjobb tanári közösség.	2,2	1,9
Itt jó eredményeket lehet elérni.	2,2	1,8
Itt becsülnek leginkább a diákok	2,1	2,0
Itt volt meghirdetett állás	2,0	2,1
Itt becsülnek meg leginkább a kollégák	1,9	1,9
Itt tanítottak más barátaim, ismerőseim is.	1,8	1,9
Itt önállóan lehet dolgozni.	1,8	1,7
Ide járnak a legjobb diákok	1,8	1,4
Itt becsülnek meg leginkább a szülők	1,7	1,9
Ez volt legközelebb otthonomhoz	1,6	2,9
Ki akartam próbálni ezt az iskolát is	1,5	1,6
Ide szolt a kinevezésem	1,2	2,0

A következő kérdésblokk az iskola funkciójának körülhatárolására és a pedagógusok körében latens módon jelen lévő minőségfelfogások feltérképezésére ad lehetőséget. Mennyire szolgáltató jellegű ez a funkció, milyen mértékben érvényesülnek a kisebbségi léttel, és az örökölt struktúrákkal magyarázható tényezők. *Az Ön szerint ez a középiskola milyen mértékben segíti a diákok.....? kérdésre adott válaszok esetében is*

megfigyelhető egy pozitív irányú eltolódás az egyházi líceumok irányába. Abban mindkét kollektíva egyetért, hogy iskolája pozitívan hat a tanulók előmenetelére, szerepet játszik a diákok identitásának megőrzésében, de

### 3. táblázat

	Egyházi líceum (Átlag)	Állami középiskola (Átlag)
Egyetemi továbbtanulását	1,2	1,7
Alkalmazkodóképességét	1,3	2,1
Identitásának megőrzését	1,4	1,7
Kommunikációs képességének fejlesztését	1,5	1,9
Kapcsolatainak kialakítását.	1,5	2,3
Kreativitásának kialakítását	1,6	2,1
Önállósulását	1,7	2,4
Problémamegoldó képességének fejlődését	1,7	2,2
Az elsajátítási mechanizmusok kialakulását.	1,8	2,2
Szakmai továbbképzését	2,0	2,3
Álláskeresését	2,2	2,7

a szempontok markánsabban jelen vannak az alapítványi iskolák esetében. (1 – nagymértékben segíti, ..... 4 – egyáltalán nem segíti) (3. táblázat)

Jelentős tényező az intézményi lojalitás, illetve identitás kialakítása az intézmények működtetése során. *Az alábbi kritériumok szempontjából az Ön iskolája milyen mértékben különb a város többi középiskolájához képest?* kérdésre adott válaszok nemcsak pozitívabbak az egyházi, alapítványi fenntartású líceumok esetében, hanem igen nagy eltérést mutatnak a különböző kritériumok tekintetében. Az egyházi líceumok erősségeik között az intézményen belüli hangulatot, az intézményvezetést, kapcsolatrendszerüket emelik ki leginkább. Ez a kollégiumi bentlakással, az alacsony létszámú diák és tanári létszámmal magyarázható. Az állami fenntartású középiskolákban a pedagógusok nem gondolják, hogy saját iskolájuk rosszabb lenne a környező iskoláknál. Ez részben jelentheti, hogy az intézményekre egyaránt érvényesek bizonyos általános jellemzők, hiszen azonos kihívásoknak vannak kitéve, ám jelentheti azt is, hogy (személyes, intézményvezetői

kompetenciák miatt) az intézmények nem tudnak markánsan megjelenni. (1–jobb mint a többi iskoláé,.... 4 – sokkal rosszabb) (4. táblázat)

4. táblázat.

	Egyházi líceum (Átlag)	Állami középiskola (Átlag)
Intézményen belüli hangulat	1,1	1,9
Intézményvezetés	1,1	2,0
Kapcsolatrendszer	1,1	2,1
Higiénia	1,2	1,9
Diákok fegyelme	1,2	1,9
Tanárok lelkiismeretessége	1,2	1,7
Tanári közösség	1,2	1,8
Diákok felkészültsége	1,3	2,1
Taneszközökkel való ellátottság	1,3	2,4
Tanárok felkészültsége	1,3	1,8
Gazdasági helyzet	1,4	2,3
Szülők hozzáállása	1,5	2,3

Az iskolák fejlesztéséhez különböző szereplők járulhatnak hozzá, fenntartótól függetlenül. A pedagógusok véleménye a *Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola fejlesztéséhez?* adott kérdésben a következők szerint alakult. (1 – nagyon nagymértékben,.... 4 – egyáltalán nem) (5. táblázat)

Nem meglepő, hogy az alapítványi fenntartású iskoláknál első helyre került az egyház, viszont a helyi vállalkozók talán éppen emiatt a legkisebb mértékű támogatással járulnak hozzá a líceumok fejlesztéséhez, annál inkább hajlandóságot mutatnak az állami fenntartású középiskolák támogatására. Nagy mértékű támogatást kapnak viszont az egyházi líceumok Más partnerektől, például a nyugati egyházaktól, gyülekezetektől.<sup>23</sup>

A pedagógusok a hatékony tanári munka hátráltatásában mind az állami, mind az alapítványi fenntartású intézményekben, a makroszintű tényezőket helyezték előtérbe: a tankönyvellátottságot, a tanulók terheltségét, a könyvtárellátottságot. Az állami középiskolákban az infrastruk-

<sup>23</sup> Molnár Eleonóra: *A Kárpátaljai Református Líceumok létrejöttének és működésének története 1993–2004*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Kézirat, Beregszász, 2004.



## 5. táblázat.

	Egyházi Líceum (Átlag)	Állami Középiskola (Átlag)
Egyházak	1,8	2,8
Magyarországi alapítványok	1,8	2,6
Iskola tanácsa	1,9	2,5
Más, éspedig	2,0	3,2
Testvériskolák	2,4	3,2
Helyi alapítványok	2,7	3,2
Szülői bizottság	2,8	2,7
Helyi tanács	3,4	3,1
Helyi vállalkozók	3,4	2,9

turális feltételek hiánya markánsabban jelentkezik. (1 – nagyon nagymértékben nehezítik,..... 4 – egyáltalán nem nehezítik) (6. táblázat)

Jogos kérdés lehet, a tanári munka eredményességénél milyen szempontok érvényesülnek. (1 – egyáltalán nem érvényesül,..... 4 – nagymértékben érvényesül) (7. táblázat)

A versenyszellem a fenntartótól függetlenül beazonosítható. A tanári munka hatékonyságának, pozitív értékelésének elsősorban a különböző vizsgákon (tantárgyi versenyeken, felvételi vizsgákon) való sikeres részvétel a mutatója, amihez társul az iskola vezetőségének elégedettsége. A szülők elégedettsége érdekes módon nem számít hatékonyságmérő változónak, úgy ahogy a tankönyvírás sem.

A következő kérdésblokk a tanári munka értékelésére vonatkozó elképzeléseket próbálja beazonosítani fenntartótól függetlenül. (1 – egyáltalán nem ért egyet,..... 4 – teljes mértékben egyet ért) (8. táblázat)

A pedagógusok véleményében tükröződik, hogy a tanári munka értékelésekor nemcsak a továbbtanulási eredményeket kellene figyelembe venni, hanem a tanítás körülményeit is. Az értékelést mindenképpen korrekciónak vagy fejlesztésnek kellene követni. Ellentmondás mutatkozik, ha összevetjük a most kapott eredményeket, miszerint a legfontosabb szempont a tanári munka értékelésében, hogy a pedagógusoknak egymás között kellene kialakítaniuk azt az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna a saját munkájuk értékeléséhez is, viszont az intézményi és a kollektíva iránti lojalitásnál a tanárok együttműködése, a jó tanári közösség szerepe jelenik meg.

## 6. táblázat.

Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbiak a tanári munka hatékonyságához?	Egyházi líceum (Átlag)	Állami középiskola (Átlag)
A tankönyvellátottság	1,9	2,1
A tanulók terheltsége	2,1	2,1
Más, és pedíg	2,2	3,2
A tanulók alapszintű képességei	2,3	2,1
A könyvtárellátottság	2,3	2,2
Az óraszám	2,4	2,2
A tananyag mennyisége	2,4	2,2
A tananyag összetettsége	2,5	2,3
Infrastrukturális feltételek hiánya	2,6	2,0
A tanári szerepelvárások	2,6	2,7
A tanári fizetés	2,8	2,2
Az ismeretátadásra építő oktatás	2,8	2,9
A csökkenő gyermeklétszám	2,9	2,8
A vizsgakövetelmények	2,9	2,8
A képességfejlesztésre fordított idő	2,9	2,7
A reformmal együtt járó változások	2,9	2,6
A tanulási folyamat szervezése	2,9	2,8
A szaktudományok rohamos fejlődése	2,9	2,9
Az órán kívüli tevékenységek	3,0	2,9
Az új tantervek szemléletváltásához való igazodás	3,0	2,5
A szakmai együttműködés	3,2	3,0
Szakmai, módszertani folyóiratok	3,3	3,2
A továbbképzések	3,5	3,4
Az iskolai autonómia	3,5	2,9

## 7. táblázat.

	Egyházi Líceum (Átlag)	Állami Középiskola (Átlag)
A tanulók közül sokan jutnak be egyetemre, főiskolára	3,7	3,5
Jól szerepelnek a tanulók tantárgyversenyeken	3,6	3,5
A tanulóknak jó eredményei az iskolai mérések alkalmával	3,5	3,4
Nemzetközi összehasonlító versenyeken a diákok jól szerepelnek	3,4	3,1
Elégedettek a tanulók	3,4	3,3
A tanár többféle tevékenységet szervez az iskolában	3,4	3,2
Elégedett az igazgató és a vezetőtanács	3,3	3,4
A tanulók érdeklődnek a tanár által szervezett órán kívüli tevékenységek iránt	3,2	3,2
A továbbképzéseken való részvétel	3,2	3,2
Elégedettek a szülők	3,1	3,2
Az igazgató óralátogatásai és értékelése	3,0	3,2
A szakfelüyeleti ellenőrzés	3,0	3,2
Elenyésző az évismétlők száma	2,6	2,5
A tanár sikeres tankönyvíró	2,4	2,6

## 8. táblázat.

	Átlag
A tanároknak egymás között kellene kialakítaniuk azt az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna saját munka értékeléséhez is	3,2
Az értékelésnek nemcsak az iskolai eredményekre kellene irányulnia, hanem a tanítás körülményeire is	3,1
Fölösleges az értékelés, ha nem követi a korrekció vagy a fejlesztés	3,1
A valós értékeléshez nagyon részletes szempontrendszerre lenne szükség	3,0
Az egész intézményt kellene több szempontból értékelni, s ezen belül a tanári munkát	2,9
A tantervi követelmények alapján rendszeresen mérni kellene a tanulói teljesítményt	2,9
Figyelembe kellene venni a szülők és a diákok véleményét is	2,9
Kérjük jelölje meg, hogy Ön az alábbi, a tanári munka értékelésére vonatkozó kijelentések közül milyen mértékben ért egyet az alábbiakkal/ a szakfelüyeleti ellenőrzés megfelelő	2,7
A katedravezetőnek és a módszertani bizottságoknak kellene folyamatosan foglalkoznia és megszervezni a tanár szakmai munkájának értékelését	2,6
Továbbképzési teljesítmény, többletmunka	2,6
Időszakosan legyenek komplex vizsgák a tanárok számára (tanári dokumentumok, szakmai tevékenység, tanulói eredmények, a fezárkóztatás eredményei, óralátogatás stb.)	2,5
A tanári munka értékeléséhez elégséges a tanulók érettségi és tovább/tanulási eredményei	2,4
A tanári munka értékeléséhez elégséges, ha a tanár időszakosan felmérést végez a tanulói tudásól	2,3
A tanári munka számonkérésének bármely formája a tanár autonómiáját sérti	2,3

## 9. táblázat.

	Egyházi líceum (Átlag)	Állami közép- iskola (Átlag)
A szülők azt várják, hogy az iskola felkészítse a tanulókat az egyetemi felvételre	1,4	2,1
A szülők azt várják, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra	1,6	1,9
A szülők azt várják, hogy az iskola vállalja fel gyermekeik nevelését	1,6	1,9
A szülők elvárják, hogy a tanárok és a szülők között együttműködés legyen a nevelésben	1,8	2,4
A szülők az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát	1,9	3,0
Más, éspedig	2,0	2,5
A szülők azt teszik, amit az iskola kér tőlük	2,2	2,6
A szülők azt várják, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse	2,3	2,4
A szülők a tanárookra bízják a döntést	2,3	2,5
A szülők az iskolaalapon kívül is támogatják az iskolát	2,4	3,1
A szülők elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra	2,7	3,0
A szülők elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	2,7	2,9
A szülők elvárják, hogy gyermekeik minél könnyebben elvégezhessek tanulmányaikat	2,7	2,2
A szülők elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	2,7	2,0
A szülők elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	2,9	2,7
A szülők megterhelőnek tartják az iskolaalap befizetését	3,2	2,7
A szülőknek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	3,2	3,0
A szülőket nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	3,5	2,7
A szülők ragaszkodnak ahhoz, hogy ők döntsenek az iskolaalap felhasználásáról	3,8	3,3
A szülőbizottságok pályázati rendszerben döntenek az iskolaalap felhasználásáról	3,9	3,6

Az iskola és a szülők közötti kapcsolatot próbálja feltárni a 9. táblázat foglalt kérdéscsoport. (1 – *nagymértékben*,..... 4 – *egyáltalán nem*)

A kérdésekre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a szülők azt tartják fontosnak, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra – ebben az esetben is versenyszellem dominál. Az egyházi fenntartású líceumokkal szembeni elvárások azonban némileg módosulnak az állami fenntartású középiskolákhoz képest. Előbbi tehetséggondozóként funkcionál, vagyis olyan oktatási intézményként, amely a 9 általános után felvételi útján szelektálja diákságát és három év alatt a fakultációkkal, a kollégiumi bentlakással, pályázati úton kiválogatott tanári gárdájával biztosítja a felsőoktatási intézményekbe való bejutást. Jellemző az alapítványi iskolákra még az is, hogy a szülők „az iskolaalap befizetésével” támogatják az iskolát (a kollégiumi bentlakás költségeinek egy részét a szülők fedezik).

### Összegzés

Jelen írásban a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom bemutatására tettem kísérletet. Összességében elmondható, hogy míg a tudásalapú társadalom olyan elvárásokat, követelményeket támaszt a tanárok felé, mint az információs technológia használata, a különböző nyelvű, vallású tanulói társadalom hatékony kezelése, eredményes bánásmód az alulteljesítő és hátrányos helyzetű tanulókkal, addig a kárpátaljai magyar pedagógusoknak a kisebbségi lét kihívásaival is szembe kell nézniük. A magyar nemzetiségű tanulók számára a kerettantervek nem biztosítják az esélyegyenlőséget és a tehermentesítést, a tantervek nem teszik lehetővé a magyar történelem oktatását a magyar iskolákban, a magyar tan nyelvű iskolákban az ukrán nyelvnek nincs kidolgozott módszertana. A jelenlegi helyzetben a magyar nemzetiségű fiataloknak nincs biztosítva az államnyelv elsajátítása, hátrányos helyzetbe kerülnek – az egyértelműen beazonosítható versenyszellem ellenére, mind a tanárok, mind a szülők oldaláról – a tantárgyi versenyeken, felvételi vizsgákon, diplomaszerezés után pedig a munkaerőpiacon.

Olyan kárpátaljai specifikumokat is előhozott a felmérés, hogy a pedagógusok szüleinek iskolai végzettsége között nagyon kicsi az eltérés, a házasodási stratégia sem követi a jellegzetes értelmiségi utat. Az eddigi elemzések alátámasztották azt a hipotézis is, miszerint az állami középiskolák pedagógusai és a felekezeti líceumok pedagógusai között

különbségek tapasztalhatók az átlagéletkor és nemi megoszlás vonatkozásában, valamint a helyi társadalom és az intézmények közötti kapcsolatok szintjén, az intézmények helyi vállalkozók részéről történő támogatottsága tekintetében. Mindez mintegy jelzi azt is, hogy az egyházi fenntartású középiskolák magasabb presztízzsel rendelkeznek. A pedagógusok jövőképe azonban, fenntartótól függetlenül, a pálya instabilitását jelzi.

OLÁH JÓZSEF

## Romák társadalmi kirekesztése vagy társadalmi befogadása?

A bipoláris világ megszűnésével a hagyományos konfliktusok jellege is megváltozott. Fellángoltak a lokális etnikai és vallási gyűlölködések. Erre számos példát találhatunk a világ bármely táján, de megtalálhatók Európában és Magyarországon is. A konfliktusok nagymértékben abból fakadnak, hogy a többségi társadalmak kirekesztik a kisebbségeket, etnikumokat a nemzeti egyeztetési folyamatokból. A kirekesztett etnikai csoportok cselekvéseit a kirekesztés elleni harc és az elismerésért folyó küzdelem jellemzi,<sup>1</sup> melyek hol mérsékelten, hol radikálisan törnek a felszínre. A küzdelmek tétje az, hogy a 21. században milyen Európa és milyen nemzetállamok jönnek létre. Ennek jövőjét nagymértékben az fogja meghatározni, hogy a „civilizált” gazdasági és politikai elit szembe mer-e nézni az eddigi eredménytelen, és kudarcot vallott, kirekesztő integrációs politikákkal; vagy tovább folyik a kitesztítő, kirekesztő mechanizmusok fenntartása. Az új integrációs politikák kialakításában döntő jelentőséggel fog bírni, hogy a nemzetépítő eszmények mellett milyen szerepet kap a sokszínűség, a pluralizmus valamint az állampolgári jogérvényesülés.<sup>2</sup> A magyarországi roma közösségek is részesei, illetve szenvedő alanyai ezen kirekesztő folyamatoknak, melyet e tanulmányban szeretnék bemutatni.

A romák életminőségét a történelem során a többséghez fűződő viszonyok, illetve viszonyrendszerek határozták meg. E viszonyrendszerek közül elsősorban az argumentum a politikai rendszer típusa, míg a másik nem elhanyagolható magyarázó tényező az adott politikai rendszer

---

<sup>1</sup> Csizmadia Sándor: Konfliktusok és interpretációk a posztbipoláris világban. *Magyar Tudomány*, 2002/6

<sup>2</sup> Glatz Ferenc: A nemzetet a kultúra tartja össze. *Magyar Hírlap*, 2000. augusztus 18.



állama<sup>3</sup> és államigazgatási berendezkedése. (Szeretném megjegyezni, hogy ezen viszonyrendszer alakulásában mindig a többség volt a meghatározó).<sup>4</sup> A fenti viszony- rendszerek működésének következményeként a roma etnikumot jellemző különbségek, egyenlőtlenségek jöttek létre a gazdaságban, kultúrában, egészségállapotban, területi elhelyezkedésben, lakhatás minőségében, érdekérvényesítésben és a munkaerő piaci érvényesülésben. Ezen területeken, talán nem meglepő, de mindenképpen elgondolkodtató, hogy a cigány/roma etnikum, bár teljes jogú állampolgárok csoportjáról van szó, jelentősen felül reprezentált a hátrányos helyzetűek között. A mai állapotokat tekintve a magyarországi romaközösségek olyan marginális, kirekesztett állapotba kerültek hazánkban, melynek van egy társadalmi-gazdasági és egy politikai vetülete. Ezen állapotból, önerőből, aktív kormányzati segítség nélkül szinte képtelenség kitörni.<sup>5</sup> A romák jelenlegi állapota nemcsak a romákat minősíti, hanem azt a politikai demokratikus rendszert és államigazgatási berendezkedést, amely folyamatában ilyen kirekesztő mechanizmusokat teremt és/vagy konzervál.

Szociológusok, kutatók bebizonyították, hogy a különböző típusú társadalmi egyenlőtlenségi területek hatással vannak egymásra. Ebből következik, hogy a fent említett kirekesztettség területei sem függetlenek egymástól, melyek közül legjelentősebb a politikai kirekesztettség. Politikai akarat és erős érdekérvényesítő képesség (roma mobilizáció) szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy a társadalmi és a gazdasági kirekesztés a holtpontról elmozduljon. Vannak kormányzati roma cselekvési programok, működnek roma civil szervezetek, van Országos Cigány Önkormányzat, és van Egyenlő Bánásmód Hatóság. Elvileg tehát minden intézményi feltétel adott, hogy a demokrácia alapelvei (esélyegyenlőség, méltányosság, tolerancia) érvényesüljenek.

Mindezen feltételek ellenére mégsem érik el a kormányprogramok a kitűzött célokat, gyengének bizonyul a roma érdekérvényesítő képesség, és nem csökken a romákkal szembeni előítélet és diszkrimináció. Következésképpen a rendszerváltás óta nemhogy javult volna a romák

<sup>3</sup> Bárány Zoltán: A kelet-európai cigányság. *Athenaeum*, 2000, 34. o.

<sup>4</sup> Csalog Zsolt: A magyar-cigány együttélés múltja és jelene. <http://www.romapage.hu/>

<sup>5</sup> Ladányi János – Szelényi Iván: Van-e értelme az underclass kategória használatának? *Beszélő* 2001/11.

életminősége, ellenkezőleg, tovább romlott.<sup>6</sup> Tanulmányom célja azonban nem az, hogy egyes kutatói munkákat vagy pártideológiákat minősítsek, hanem az, hogy olyan társadalmi jelenségekre, illetve kormányzati tendenciákra hívjam fel a figyelmet, mellyel naponta találkozhatunk. Ezért elsősorban a társadalmi kirekesztés és kirekesztés elleni politikák elemzését szeretném elvégezni, amelynek keretében először a kirekesztés fogalmát, majd a romákat kirekesztő dimenziókat és indikátorok ismeretem, végül pedig a kirekesztés elleni társadalompolitikákról fejttem ki nézeteimet.

Ahhoz, hogy a romák jelenlegi állapotát meg tudjuk határozni, megbízható objektív kutatási eredményekre lenne szükségünk. Jelen írásban csak néhány kutatási jelenségekre illetve tendenciára hívnám fel a figyelmet. Az eddigi kutatások a „hagyományos” szociológiai adatgyűjtési – népszámlálási – technikákat kikerülve igyekeztek a romákra vonatkozó adatokat gyűjteni. Nehezen megoldható feladat, mivel a népszámlálás magas tudományos bizonyítékú szintjét csak úgy lehet elérni, ha többek között teljesül a célcsoport objektív meghatározása. Ez romák esetében szinte lehetetlen, nincs objektív meghatározás, valamint nem ismert a teljes roma populáció létszáma sem. Ezen feltételek nem teljesülése esetén nehezen lehet „reprezentatív” mintát is gyűjteni. A szenzitív adatok begyűjtése, kezelése, mint az önbesoroláson alapuló etnikai hovatartozás még megoldható lenne, de a történelmi előzmények (holocaust, asszimilációs politika) miatt nagy valószínűséggel ebben az esetben sem jutnánk objektív eredményre. (Jól bizonyítja ezt a KSH népszámláláskor regisztrált adata, miszerint az önbevallás alapján Magyarországon a népességének alig 2%-a lenne csak roma.)

Azt gondolom, hogy ezzel máris olyan akadályhoz érkeztünk, amelyet érdemes több szemszögből megvilágítani. Ez a zavar megközelíthető jogi oldalról, a többségi társadalom részéről és a roma önreprezentáció szemszögéből. Ha jogi oldalról közelítjük meg a problémát, akkor különösebb dolgunk nincs vele, ugyanis a rendszerváltozás óta Magyarországon szabad identitásvállalás van törvénybe iktatva, így e megközelítés alapján az a cigány, aki annak vallja magát. Ha a többségi társadalom szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, akkor már bonyolultabb helyzet, mert létezik a jogtól eltérő, de politikai rendszereken átvélő íratlan tár-

<sup>6</sup> Szalai Júlia: Az elismerés politikája és a „cigánykérdés” (II). A többségi-kisebbségi viszony néhány jelenkori problémájáról. <http://www.c3.hu/scripta/holmi/00/08/16-szalai.htm>

sadalmi értelmezés, amelyben a többség privilégiumának tekinti, hogy eldöntse, ki, mikor és meddig cigány. Ebből adódóan a cigányok létszámára vonatkozó intervallumban megtalálható a 190.000-es<sup>7</sup> és az 1.662.000-es<sup>8</sup> kategória is. Ha a roma önreprezentáció szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, akkor még bonyolultabb a helyzet, hiszen a múlt században – az 1989-es rendszerváltást megelőzően – két politikai rendszer váltotta egymást: az autoriter és az államszocialista. Mindkettő más eszközökkel ugyan, de a cigányok eltüntetését tűzte zászlajára (fasiszta módszer: fizikai megsemmisítés, államszocialista módszer: teljes asszimiláció). A fenti politikák hatása még ma is érezhető válságot okoz a cigányokban;<sup>9</sup> közülük többen nem vállalják identitásukat a diszkriminációtól való félelem és a pejoratív tartalom miatt. Találkozhatunk azonban olyan roma személyekkel is, akik azt gondolják, ha ennyi hátránnyal jár, akkor inkább választják, hogy nem romák (sajnos értelmiségi körökben is). Viszont a társadalmi interakciók során lelepleződik a törvény alkalmazatlansága, ugyanis a rasszjegyek nem asszimilálhatók, és ezek miatt csak ábránd marad a választási lehetőség. Hűen bizonyítja ezt, az az asszimilációs politika is, amelyet az államszocialista rendszer követett: törvényekben egyenlőség, a gyakorlatban pedig megkülönböztetés (vagy másképp megfogalmazva: integrációs politika az elmúlt tizenöt évben a törvénykezés szintjén, kirekesztés a gyakorlatban). Az utóbbi időben azonban nyomon követhető egy tendencia: 1990-ben 142.000, míg 2001-ben 190.000 magyar állampolgár vallotta magát cigánynak. Ez a változás egyrészt az öntudatosodásnak, másrészt az asszimilációs és integrációs politikák kudarcaiként is felfogható. Belátható az is, hogy az írott törvények súlyukat veszíthetik a társadalmi interakciók terén, és ezzel szemben a hagyományos stigmatizáló sztereotip felfogásmódok rendre érvényesülnek. Ebből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a nem kellő körültekintéssel magalkotott törvények nem segítik az antidiszkriminációs politikák érvényesülését, inkább táptalajt adnak a visszaélésre.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Központi Statisztikai Hivatal: *Népszámlálás 2001.4 Nemzetiségi kötődés*, KSH, Budapest.

<sup>8</sup> Országos Választási Bizottság 2002-es adata.

<sup>9</sup> Hankiss Elemér: *Értékszociológiai kísérlet*. Népművelési propaganda iroda Bp. p. 36. é.n.

<sup>10</sup> Pap András László: *Európai kisebbségpolitika, magyar kisebbségi önkormányzatok*. Esettanulmány: az etnikai-nemzetiségi identitás és választójogi korrupció. [europa.kontextus.hu/muhely/enindex.html](http://europa.kontextus.hu/muhely/enindex.html) - 8k -. Riba István: Színváltók,

A fentiek figyelembe vételével a kutatók munkájuk során csak becslési adatokra kényszerülnek támaszkodni, s a különböző értékekből és eredményekből adódóan viták, alakultak (nak) ki a társadalomtudósok között. A besorolást illetően „ki a cigány?” / Havas Gábor, Kemény István és Kertesi Gábor, valamint Ladányi János és Szelényi Iván között. Ez a vita megjelent a *Kritika és Replika* több számában<sup>11</sup> is. A kutatás módszerét és kérdésfeltevését illetően<sup>12</sup> pedig A Gergely András, valamint a kutatás objektivitása és célja tekintetében<sup>13</sup> Neményi Mária fogalmazták meg kritikáikat. Ebből adódóan vannak olyan kutatók, szociológusok, akik a cigányok becsült létszámát öt-, hat-, és hétszáz ezer közé sorolják, ezzel szemben a roma politikusok egymillió vagy egymillió fölötti létszámról nyilatkoznak.

A jelenlegi romakutatásokkal kapcsolatban összefoglalásként megállapítható, hogy nincs olyan adatbázis, mérőeszköz és szemléletmód, amely egészében véve feldolgozná a mai állapotokat. A jelenlegi kutatásokban elsősorban a szociális indíttatású társadalomkritika és a kultúranropológiai sajátos megközelítések, felfogásmódok érvényesültek. Sajnos nagyon kevés hangsúllyal található olyan romakutatás, mely a romák helyzetének leírását, a helyzetet kialakító folyamatát kritikájának tekintené. Ezzel szemben a kutatásokban gyakran egybefolyik az ismeret és a vélemény, sőt nem egy esetben találkozhatunk olyan publikációkkal, kutatási anyagokkal, melyek biztos tényeket és becsült adatokat egyforma hangsúllyal mutatnak be. Persze egy előítéletes környezetben a kérdés felvetése is vitát vált ki, hát még a tárgyalása... A kutatási eredmények értékelése is vezethet konfliktusokhoz, főleg ha az valamilyen intézményi vagy politikai érdeket sért. Ezen viták alanyai lehetnek kormányok, pártok, roma érdekképviseletek. Ha a kutatásokban mélyebbre ásunk, a különböző felzárkóztató roma programok tekintetében, akkor

---

HVG, 2002. november 2., Schmidt Gábor: Kisebbségi választások: „furcsa jelenségek”. *Népszabadság*, 2002. Október.

<sup>11</sup> Ladányi János – Szelényi Iván: Ki a cigány?” *Kritika* 1997/12. Havas Gábor, Kemény István, Kertesi Gábor: A relatív cigány a klasszifikációs küzdőterén. *Kritika* 1998/3. Ladányi János – Szelényi Iván: Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika* 1998/3. Kertesi Gábor: Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről. *Replika*, 29. szám. Ladányi János és Szelényi Iván: Még egyszer az etnikai besorolás „objektivitásáról”. *Replika*, 30. szám.

<sup>12</sup> A.Gergely András: *Európai? Összehasonlító? Kisebbségkutatás?* MTA Politikai Tudományok Intézete Etnoregionális Kutatóközpont Budapest, 2002.

<sup>13</sup> Neményi Mária: Kis roma demográfia. <http://www.akm.ti.hu/>

már nem megkerülhetők a személyi, informális-rokoni jellegű kérdések vizsgálata sem, amellyel még inkább érzékeny területeket érintenénk; és nem maradhatna el a felelősségeket megállapító következtetések levonása sem, amely sajnos az elmúlt tizenöt évben elmaradt. Azért a kutatók becsületére legyen mondva, hogy általánosságban számos területen napvilágot láttak a kirekesztő dimenziók, indikátorok. Ez azonban nem nélkülözi, hogy a társadalmi tudományok fejlődésével az új cigány kutatási szemlélet és irányok megfogalmazásra kerüljenek. Ezek gyakorlati megvalósulásuk során nagy valószínűséggel segíthetnek abban, hogy egy más dimenzióba kerüljön a roma etnikumról való közgondolkodás és felzárkóztatásra szánt összegek hatékony felhasználása.

Ennyi kitérő után rátérnék a társadalmi kirekesztés fogalmának vizsgálatára. A társadalmi kirekesztés nemcsak a hazai (a romák társadalmi kirekesztettek, vagy társadalom alatti underclass osztály),<sup>14</sup> hanem az európai kutatásokban is mind gyakrabban felmerülő vitatott kérdéssé vált. Hogyan értelmezhető a társadalmi kirekesztődés? Milyen azonosságok és különbségek érhetők tetten a társadalmi kirekesztés és a szegénység között? Hogyan mérjük és a méréshez milyen dimenziókat és indikátorokat vegyünk figyelembe?

Az elmúlt időszakban a társadalmi kirekesztést, mint fogalmat többféle értelmezéssel és tartalommal ruházták fel. Az angolszász értelmezés szerint a szegénység az anyagi erőforrások hiányát jelenti, vagyis ebben az értelmezésben az egyén sajátos viselkedésének következménye a kirekesztettség. A francia értelmezés szerint azonban az anyagi depriváció csak része a társadalmi kirekesztésnek, és társadalmi részvételhez és az integrációhoz fűződő viszonyról van szó, amely állampolgári jogokon alapul. A gazdasági kirekesztés elméletére Max Weberől kaphatunk magyarázatot: véleménye szerint a javak és szolgáltatások monopolizálására törekvő csoportok kirekesztő magatartása hoz létre egy hierarchikus befogadás-kirekesztés sémát a társadalomban.<sup>15</sup>

A közpolitikai diskurzusokban három irányt lehet megkülönböztetni. Elsőként említem az elosztási diskurzust, amely valamilyen

<sup>14</sup> Ladányi János – Szelényi Iván: A kirekesztés változó formái. *Napvilág*, 2004, 14–26. o.

<sup>15</sup> Füleki Dániel: A társadalmi kirekesztés és befogadás indikátorai. *Szociológiai Szemle* 2001/2. 84–95.

diszkriminációs jelenséggel függ össze,<sup>16</sup> azaz elfogadja a szegénység létét, és eszközöket, megoldásokat próbál keresni a szegénység csökkentésére. A második a morális diskurzus, amely a szegényeket teszi felelőssé a saját sorsuk alakulásáért<sup>17</sup> (szegénység kultúrája). Ebben az esetben a kiváltók a diszkrimináció, melynek megoldását ez az elmélet a szegények felvilágosításában, nevelésében és viselkedési formáinak átalakításában keresi (*underclass*).<sup>18</sup> A harmadik az integrációs diskurzus, amely a társadalomban zajló kirekesztő folyamatok kialakulásában a munkaerőpiacról való kiszorulást, valamint az emberi kapcsolatok gyengülését tartja kiváltóknak. Ezek megoldását az antidiszkriminációs politikák erősítésében látja.

Az Európai Unió politikai nyelvezetében a *social exclusion* fogalom nyert elfogadást, amely hazánkban háromféle értelmezést is kapott. Az első értelmezés a *társadalmi kirekesztés*, amelynek tartamát úgy lehetne összegezni, hogy az előítéletes gondolkodásmód alapján kialakul az „ők és mi” elkülönítés, amely diszkriminációs jelenségre, szándékolt cselekvésre utal, melynek eredménye a kirekesztés. A második a *társadalmi kirekesztettség*, mely valamilyen kialakult állapotra utal, és a kirekesztettség felszámolását (mint az elosztási paradigmában) tűzi ki célul. A harmadik a *társadalmi kirekesztődés*, mely fogalom alatt a kutatók azokat az okokat, folyamatokat próbálják értelmezni, amelyek a kirekesztett állapotot létre hozzák, lényegében a társadalmi integrációs felfogást követik. Az Európai Unió politikájában és nyelvezetében kialakult *social exclusion* fogalom ellenpárja a *social inclusion*, amely magyar fordításokban szintén három értelmet kapott. A társadalmi kirekesztés ellenpárja a társadalmi beillesztés vagy befogadás. A társadalmi kirekesztettség ellenpárja a társadalmi beilleszkedettség. A társadalmi kirekesztődés ellenpárja pedig a társadalmi betagozódás vagy beilleszkedés. Az inklúzió/exklúzió fogalmak tartalmilag ugyanazt jelentik, csupán a gondolkodás módjában és hangzásában van leginkább változás.

Az Európai Unió társadalmi kirekesztés fogalmának értelmezésében a francia értelmezés vált elfogadottá, amely szerint az anyagi depriváció csak része a társadalmi kirekesztésnek. Ennek megfelelően többek között három olyan átfogó kutatás készült az Unió megrendelésére,

<sup>16</sup> Szalai Júlia: *Az elismerés politikája és a "cigánykérdés" (I)*. A többségi-kisebbségi viszony néhány jelenkori problémájáról. <http://www.c3.hu/scripta/holmi/00/08/16-szalai.htm>

<sup>17</sup> Herbert J Gans: *Mire szolgálnak az érdemtelen szegények*. *Esély* 1992/1.

<sup>18</sup> Michael S. Stewart: *Deprivatizáció, romák és „underclass”*. *Beszélő* 2001/7–8.

amely a mérések minőségi javítását tűzte ki elérendő célul. Az első az objektív szegénység (Rotterdami Erasmus Egyetem; Research Institute for Population Economics: RIPE), a második a szubjektív szegénység (dublini ESRI; Economic and Social Research Institute), a harmadik pedig a szegénység nem pénzügyi mutatóival (CERC: Centre d' Étude des Revenues et des Coutés) foglalkozott.<sup>19</sup> 1995-ben a CESIS (Centro de Estudos para a Intervenção Social, Portugália) is végzett kutatást a korábbi eredményeket felhasználva, amely szintén a kirekesztés nem pénzügyi mutatóinak megállapítására és használatára irányult.<sup>20</sup>

A fentiekből azt a következtetést is levonhatnánk, hogy a szegénység hatással van a társadalmi kirekesztésre,<sup>21</sup> de a társadalmi kirekesztés tartalmában bővebb kategória, és több dimenziót tartalmaz. Magának a kirekesztésnek egy politikai rendszerben lehetnek társadalmi, gazdasági, és politikai vetületei, viszont nem biztos, hogy a kirekesztés különböző formái egyszerre vannak jelen. Bárány Zoltántól kaphatunk egy politológiai megközelítést a fenti állításra vonatkozóan: „Az Oszmán Birodalomban sok gazdag kereskedő görög vagy zsidó volt, mégsem élvezték ugyanazokat a politikai jogokat, mint a muszlimok. Még ennél is bonyolultabb volt a helyzet az orosz birodalom nyugati részein, ahol az oroszok „politikai, a lengyelek kulturális, a zsidók gazdasági szempontból voltak dominánsak, míg a fehéroroszok és az ukránok jelentős demográfiai többséget alkottak. A gazdaságilag domináns, de politikailag marginális csoportok nemcsak a múltban léteztek. Néhány mai példa: a kínai nemzetiség helyzete Indonéziában, vagy az indián eredetű lakosságé Trinidadon és Tobagón.”<sup>22</sup>

Azt a következtetést is levonhatjuk a fenti megközelítések alapján, hogy a társadalmi kirekesztés, mint fogalom, nem alkalmas a romák jelenlegi állapotának leírására. Ha a romák állapotának vizsgálatát ebbe a kontextusba helyezzük, akkor elmondható, hogy az európai társadalmakban a romák állandóan a társadalmi, politikai és gazdasági ranglétra legalsó lépcső fokán álltak, csak a kirekesztés mértékében és módszereiben volt változás. A kirekesztésnek eszerint a következő dimenzióit (és indikátorait) lehet beazonosítani: gazdasági környezet (anyagi helyzet, iskolázottsági mutatók), politikai környezet („hétköznapi” szabadság, politikai képviselői arányok), egészségügyi ellátás elérése (háziorvosi,

<sup>19</sup> Dr. Inotai András: Eu-tanulmányok III. NFH, Budapest 523 o.

<sup>20</sup> Füleki, i.m.

<sup>21</sup> Gunnár Murdál: *Korunk kihívása a világszegénység*. Gondolat, Budapest 1974. 89 o.

<sup>22</sup> Bárány, i.m.

védőnői területi lefedettség), egészségi állapot (korfa, akadályozottság mértéke, rizikóviselkedések), kulturális környezet (nyelv, nemzetiségi értékek, hagyományok ápolása, történelmi ismeretek), társas környezet (család, ismerősök, társas támogatottság), fizikai környezet (szűkebb és tágabb lakóhelyjellemzők, munkahelyi, munkához jutási adatok).

A hazai gyakorlatban használt szegénységi küszöbök közül az egyik jól bevált és a KSH által rendszeresen publikált szegénységi határ „a háztartások által a nagyon szűkös megélhetéshez szükségesnek tartott „összeg” legalacsonyabb mértéke alapján kerül meghatározásra. Ezt hívjuk szubjektív szegénységi küszöbnek. Az EU által használt szegénységi definíció egy relatív szegénységi küszöb, amely a fogyasztási egység alapján számolt jövedelem medián-értékének 60%-a. Kemény István vezetésével az elmúlt időszakban (1971, 1993, 2003) három átfogó kutatás készült a cigányok társadalmi állapotára vonatkozóan. A kutatások eredményeiről anélkül, hogy a kirekesztés indikátorait részletesen ismertetném az alábbi összegzések, következtetések vonhatók le. Az alkalmazott számítási módszertől függetlenül a roma népesség több mint fele szegénynek, többnyire depriváltak minősíthető. Ha a szegénységi skálán minél mélyebbre haladunk, azt tapasztalhatjuk, hogy a roma lakosság annál nagyobb százalékban van jelen. A lakosság mintegy 5–7%-át alkotó roma népesség foglalkoztatási, oktatási, egészségügyi, jövedelmi és lakhatási helyzetére vonatkozó mutatók messze elmaradnak a nem-roma lakosság mutatóitól. Ha azokat tekintjük romának, akik magukat annak vallják, akkor a szegények egytizede cigány ember. Ha a külső személy megítélését vesszük alapul, akkor a jövedelmeket, illetve lakáskörülményeket tekintve a szegény népesség egyötödét teszik ki a romák. Az 1993–94. évi roma népességet reprezentáló szociológiai felvétel adatai szerint a roma népesség munkanélküliségi aránya 3–5-szöröse a nem roma népességének. Az eltartottak aránya szintén mintegy 3-szoros a nem roma népességhez viszonyítva. A roma népesség 13,9%-a (kövérülbelül 70.000 ember) él elégtelen közműellátású, hiányos infrastruktúrájú, elkülönült településeken vagy szegényes városi teleszűrű körülmények között. Az Oktatási Minisztérium vizsgálata alapján 700-ra tehető az olyan iskolák száma, melyben a roma gyermekek szegregáltak (külön osztályokban) vesznek részt az iskolai oktatásban. A roma gyerekek iskolai esélyei is rossz képet mutatnak.

A romák körében a szegénység kockázati tényezői (az alacsony iskolázottság, a munkanélküliség, az egészségállapot, a lakhatás) egymást erő-



sítve összeadódnak. Ezekhez társul a diszkrimináció, amely önmagában is szignifikánsan növeli a kirekesztettség és a szegénnyé válás valószínűségét. Összegzésként megfogalmazható hogy a romák felülreprezentáltak a munkanélküliek, a szegények, az aluliskolázottak, a rossz egészségi állapotúak, a rossz lakáskörülmények között élők körében, ezzel szemben alulreprezentáltak a felsőfokú végzettségűek körében, a tudományos életben és a különböző szakmai és politikai döntéshozó testületekben.

Amennyiben a kirekesztés elleni politikákat eredményességük szempontjából vizsgáljuk, akkor meghatározó tényezőként vehetjük figyelembe a törvénykezési folyamatokat és a kirekesztés elleni felzárkóztató programokat.

A rendszerváltás óta az ágazati törvények mellet több olyan törvény is megszületett, melyek a kisebbségek integrációját hivatottak elősegíteni. Ezen törvények közül néhány fontosabbat ismertetnék. Mindjárt kiindulásként az Alkotmányt említhetjük (68. § (1)), melyben rögzítésre került, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek részesei a nép hatalmának, államalkotó tényezők. Négyéves előkészület után (1993. évi LXXVII.) elfogadásra került a Kisebbségi Törvény. Ez a törvény szintén fontos volt, mivel a magyarországi roma közösségeket, mint cigányságot először ismerték el hazánkban jogilag is kisebbségnek. A jogszabály többek között rendelkezik még a kisebbségek országgyűlési képviseleti jogáról, és a kisebbségi jogok országgyűlési biztosának intézményéről is. Majd (1121/1995. (XII.7.)) kormányhatározat született a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány létrehozásáról, melynek célja az esélyegyenlőtlenségek csökkentése. Végül a 2003. évi CXXV. Törvény, amely az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról rendelkezik. Amint látható, születtek olyan törvények, amelyek az integrációs politikákat hivatottak elősegíteni. Sajnos a törvények alkalmazása során inkább csak a lehetőségek tárháza válik nyitottá, és nem a gyakorlati megvalósulás, túl nagy a szakadék az írott jog és a valóság között. Továbbá a törvények alkalmazása során fontos szerepet tölt be a közvélemény, ugyanis általában ezek a törvények nem annyira népszerűek. Hiába akarná az állam jogszabályokkal a történéseket befolyásolni, ha a közvélemény, a közeg, ahol ezeknek érvényesülni kellene, a jogszabályok érvényességét nem fogadja be.<sup>23</sup> Néhány példát említenék: a parlamentnek jelenleg is alkotmányos mulasztása van a kisebbségek

<sup>23</sup> Biczó Henriett: Kaltenbach Jenő: jogalkalmazási válságban az ország. *Magyar Hírlap* 2002. szeptember 24.

parlamenti képviseletével; a kormánynak az OCÖ-vel (Országos Cigány Önkormányzat) való egyeztetés roma ügyek tekintetében; szabad identitásválasztás;<sup>24</sup> Magyarországi Cigányokért Közalapítvány áldatlan állapota,<sup>25</sup> kisebbségi média stb. Kaltenbach Jenőnek a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosának a 2004-es beszámolójában kaphatunk egy átfogó értékelést a fenti törvények visszásságairól.<sup>26</sup>

A felzárkóztató programok vonatkozásában az esélyegyenlőtlenség csökkentésére az elmúlt tíz évben kormányok közel fél tucat (1995-ben, 1997-ben, 1999-ben, 2001-ben, 2004-ben,) roma cselekvési tervet fogadtak el. Az egymást követő módosítások alapvetően az elődeik által kijelölt úton haladtak, érdemi változás sem tartalmukban, sem pedig megvalósításuk módjában nem történt. Dr. Kökény Mihály (volt egészségügyi, szociális és családügyi miniszter) és Anna Diamantopoulo (az Európai Bizottság foglalkoztatási és szociális ügyek főbiztosa) közös memorandumot írtak alá a társadalmi befogadásról 2003. október 15-én. A Soros Alapítvány kezdeményezésére 2003 júliusában kilenc ország kormányfői a 2005–2015 közötti időszakot a Roma Integráció Évtizedévé nyilvánították, és elhatározták, hogy cselekvési terveket alkotnak, amelyekben megfogalmazzák legfontosabb feladatokat.

A törvények megvalósítása rendeletek és a megvalósításhoz rendelt pénzüsszegek nélkül nyilvánvalóan nehézségekbe ütköznek (a közintézmények akadálymentesítésének nem teljesülését a törvény határidejének kitolásával oldották meg). Felvetődik az a kérdés, hogy van-e valódi kormányzati akarat olyan törvények meghozatala mögött, ahol nincsenek megvalósítási rendelkezések és a költségvetésben egyértelműen nevesített reális pénzüsszegek.

A programok elemzésében vissza kell tekinteni a roma kutatásokhoz, anélkül hogy a kutatásokat kritikailag minősíteném, ugyanis ebben az esetben válik világossá a roma kutatások súlya és befolyásolási lehetősége. Nem egy kormányzati anyagban lehet találkozni a kutatások eredményeire való hivatkozással, valamint egy-egy kutatási eredménynek a programok-

<sup>24</sup> Kaltenbach Jenő: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosa 2001 évi beszámolója. A kisebbségi önkormányzati rendszer dilemmái és a kisebbségi törvény módosításának kudarca. [www.obh.hu/nekh/hu/](http://www.obh.hu/nekh/hu/)

<sup>25</sup> Czene Gábor: Az idén már nem kapnak ösztöndíjat a roma diákok *Népszabadság* 2005. július 14.

<sup>26</sup> Kaltenbach Jenő: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosa 2004 évi beszámoló. [www.obh.hu/nekh/hu/](http://www.obh.hu/nekh/hu/)

ba való beépülésével. Azt, hogy mikor és melyik kutatási eredményt alkalmazza a kormánypolitika, az mindig az adott szituáció és érdek függvénye. Így a korábbiakban morálisan és szakmailag értékelhető kutatási eredmény a kormányzati politikában már dimenziót vált, egy magasabb rendű politikai síkra kerül, ahol küzdelem, harc folyik a különböző „tőkékért”, ami lehet pénz, vagyon, státus, rang, hatalom, elismerés, privilégiumok.<sup>27</sup> A versenyekben, harcokban a romák már nem vesznek részt, csak a kutatási eredmények (ha) részesei a küzdelmeknek. A kirekesztés elleni politikák és a felzárkóztatást segítő cselekvési tervek, programok már ezen relációk és erőviszonyok függvényében születnek meg.

Összefoglalva azt lehetne elmondani, hogy a rendszerváltás óta a kormányok más és más stratégiákat dolgoztak ki a romák társadalmi kirekesztésének megszüntetésére. Nincs olyan stratégia, amely minden kirekesztés ellen irányuló területet koherensen és komplexen kezelni tudott volna. A hálózatosan kapcsolódó kirekesztő rendszerekbe nem volt és jelenleg nincs hatékony beavatkozás – ez persze csak akkor lenne lehetséges, ha egy-egy földrajzi területre fókuszálva, minden elemét érintő beavatkozással próbálkoznának. Az összehangolt cselekvéseknek az állampolgári jogok csorbáinak kiköszörülése mellett, a történelmi hátrányok kiegyenlítését is céloznia kellene. A magyarországi roma közösségek társadalmi integrációs programjait valóságban asszimilációs törekvések jellemzik, nem a társadalom intézményeinek szolgáltatásait (operatív stratégia) és a többségi tolerancia erősítését (preventív stratégia) célozzák. A programok gyakorlati megvalósulások során átalakulnak és már gyakran nem roma programok, néven szerepelnek, hanem „hátrányos helyzetű csoportok kiemelten romák” diffúz megfogalmazással.

A pályázati kiírások (melyek többnyire sem formai, sem tartalmi követelményeikben nem elérhetőek a célcsoportnak megjelölt romák számára) után felszínre jönnek azok a humántőkével rendelkező felső osztályhoz tartozó társaságok, akik kapcsolati tőkéjüket és felkészültségüket kihasználva megszerzik a tőkét, majd kiválasztásra kerülnek azok a roma reprezentánsok, akiktől a programok hitelesebbé válnak. Így megteremtődnek a munkahelyek, plusz jövedelmek a képzők, a „mentorok” és szervezők számára. Az, hogy a megszerzett képzéssel a képzettek mit kezdenek a megvalósult

---

<sup>27</sup> Ferge Zsuzsa a Mindentudás Egyetemén 2002. december 9.: *A felemás modernizációk társadalmá*

programok után már senkit nem érdekel, megtörténik az elszámolás, újra adott a probléma, és jöhet az új pályázat.

Egyszerű bizonyíték, hogy a pályázatok többsége legfeljebb 12 hónap megvalósítási idővel dolgozik, ami a kifizető gazdasági ügyintézéséhez igazodva kényelmes és jól adminisztrálható, míg a célcsoport depriált helyzetét tekintve legalább három éves támogatott folyamatokban kellene gondolkodni.

Ha nem követi kontrol és számon kérés (költségek, hatás és elégedettség mérések) és nem előzi meg igényfelmérés, nem valósul meg a partnerség, akkor a visszajelzések hiánya miatt tartalmi siker nem várható. Cél-szerű lenne, ha az állami szolgáltatásokban, az igénybevevők szempontjai, a másság „általános elfogadása” és a „valódi partnerség” érvényesülne, gyakorlatná válna a megvalósítást segítő monitoring és a megvalósulást tartalmilag vizsgáló értékelés. A kormányzati feladatokban egyértelműen tükröződni kellene annak, hogy a társadalmi-kulturális másság nem értékítéleti különbség, míg a kirekesztés életesélybeli különbség, és a változtatásához szükséges az integrációs rendszerek megeremtése.

A társadalmi kirekesztés a gyakorlatban az állam által működtetett intézményeken keresztül valósul meg, ám ezen intézmények szolgáltatásai, állampolgári alapon (joghoz), és nem etnikai alapon, kellene, hogy működjének.

A kormányoknak az előítéletesség elleni harcban, elsősorban az állam által működtetett intézményekben kellene az előítéletességet kiváltó és fenntartó jelenségeket megszüntetni: (oktatás, foglalkoztatás, egészségügy lakhatás stb). Persze ez nehezen képzelhető el akkor, ha az oktatási tárca (volt – szerk. megj.) romaügyi miniszteri biztosa az alábbiak szerint nyilatkozik: „A kormánynak azonban most nem az az elsődleges szándéka, hogy „tetten érje”, büntesse a szegregált iskolák fenntartóit, épp ellenkezőleg: ösztönzi, támogatja azokat a kezdeményezéseket, amelyek a törvényes működés körülményeit megeremtik.”<sup>28</sup>. Ehhez csak annyi hozzáfűzni valóm lenne, hogy a jelenlegi szegregációs gyakorlat is törvényes.

A közelmúltban láthattunk egy előadást a Mindentudás Egyetemén Forrai R. Katalintól a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékvezetőjétől.<sup>29</sup> Az előadás fő gondolatköre *Cigányok és nem cigányok*:

<sup>28</sup> Daróczy Gábor: A szülő válogathat, az iskola nem. *Népszabadság* 2005. november 11.

<sup>29</sup> Forrai R. Katalin: *Együtt vagy külön* – (Romák, magyarok, iskolák) – előadás a Mindentudás Egyetemén 2005. november 21-én.

*együtt vagy külön?* A Professzor asszony előadásában kiemeli az oktatás fontosságát: "az oktatás kulcsszereplő a jövő formálásában: elsősorban az iskolán múlik, hogy ki tudnak-e törni a cigányok a mélyszegénységből, lesz-e jól képzett, erős, öntudatos roma középréteg." Az előadás végén kérdést tettem fel a Professzor asszonynak, azt kérdeztem meg, hogy az iskola, mint értékhordozó és érték közvetítő intézmény mennyire segíti elő a befogadó társadalom kialakulását, miközben maga is szegregál? Azt a választ kaptam, hogy nem segíti elő. Ezt persze én is gondoltam, csak akkor az a gond, hogy az a befogadó, társadalmi integrációs politika válik hiteltelenné, amit a kormányok meghirdetnek, és így az iskola nem tölti be azt a kulcsszerepet, ami elvárható lenne tőle. Röviden: csak a közpolitikai diskurzusban jelenik meg az integráció, a gyakorlatban tovább zajlik a szegregációs törekvés.

Az a kormányzati reflex, miszerint ha felismernek egy problémát, hivatalt hoznak létre kezelésére, és nem a már működő hivatalokat, intézményeket alakítják át, mintha a valódi megoldás ellen hatna. (Létrejön például az esélyegyenlőség minisztériuma, miközben minden minisztériumnak dolga lenne az esélyegyenlőség figyelembe vétele. Romaügyi főosztály alakul, miközben a társadalom intézményei a magyar állampolgárok – így a romák is – érdekeit szolgálják/szolgáltatnák. Egyenlő bánásmódhatóság alakul, ugyan nem a romák részvételével, de többnyire a romák emberi jogsérelmeit hivatott orvosolni, olyan jogsérelmeket, melyek lehetőségét már az Alkotmány is kizárja. Létrehozzák a betegjogi képviselők intézményét, mintha az egészségügynek nem lenne törvényben rögzített dolga a „betegek” jogainak tiszteletben tartása.)

Ha a kormányok a roma populáció kirekesztett állapotán szeretnének változtatni és csak az elosztási rendszerekkel kísérleteznek, akkor ezek a programok pusztán (a nyomorúságos és kilátástalan) jelen állapotok konzerválására,<sup>30</sup> és az előítéletek növelésére elegendők.<sup>31</sup> Ha a különböző kormányzati cselekvésekkel nem jár együtt az előítéletes gondolkozásmód „ők és mi” tudata, valamint az antidiszkriminációs politikák megváltoztatása, akkor bármilyen jó szándékú program eredménytelenségre és kudarcra van ítélve. Az a politikai elit és azok a kutatók, akik korábban minden lehető eszközzel azt táplálták a köztudatba (a romákéba is), hogy

<sup>30</sup> Ladányi János: *Merre száz?* <http://rednews.uw.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=1395>

<sup>31</sup> Neményi Mária – Szalai Júlia: *Kisebbségek kisebbsége*. Uj Mandátum, Budapest, 2005. 65. o.

nem lehet a romákat egységesen kezelni (úgy ahogy egyetlen etnikumot sem), a pályázatok kapcsán retorikát váltanak. Naivan azt várják el, hogy a kirekesztett, deprivált csoportok váljanak egységessé, és együtt lépjenek fel a kirekesztés ellen, illetve érjenek el komoly dologi és humán kapacitást feltételező pályázatokat.

Az Európai Bizottság foglalkoztatási és szociális ügyek főbiztosa, valamint a magyar kormány már említett közös memorandumának társadalmi befogadás tervezetében olvashatjuk, hogy a kormánypolitikák fő dilemmái, hogy vajon a roma népesség életminőségének javítása szempontjából mely megközelítés, illetve problémakezelés vezethet eredményre. A probléma roma kérdésként való definiálása, és ehhez kapcsolódóan a pozitív diszkrimináció eszközeinek alkalmazása, vagy a probléma szegénység kérdésként történő kezelése.<sup>32</sup>

Az a kérdés merül fel bennem, ha ez most dilemma, akkor vajon az elmúlt tizenöt évben melyik társadalompolitika volt a gyakorlatban? Véleményem szerintem a változás iránti valós akarat hiánya miatt mind-egyikből volt egy szelet, ugyanis a probléma romaügyként lett definiálva (hiszen létrejött jónéhány hivatal és cselekvési program) és szegényügyként volt kezelve (hiszen a konkrét pénzügyi keretek mértéke, nagyságrendje többnyire a hivatal eltartására korlátozódott), ami aztán eredménytelenséghez vezetett. A fenti integrációs politikákhoz társultak azon „megerősített” antidiszkriminációs politikák, amelyek a roma értelmiséget és a roma civil kontrollt kifejejtették a rendszerből. Összegzőként megfogalmazható, hogy a roma integrációs cselekvési programok a nem roma közép-, illetve felsőosztály kiválasztottainak kedveztek.

Úgy tűnik, a gazdasági és politikai elit lemondott a romák foglalkoztatási háttér seregként való fenntartásáról is, mivel a politikai diskurzusokban a szociális ellátó rendszerek és közcélú foglalkoztatás megerősítésének módjai váltak elsőrendűvé. Az egész roma integrációs politika olyan ingatag lábakon áll, hogy bármely meghatározó elemét kicsit mélyebben megvizsgálvánk, az egész rendszer kártyavárként omolna össze.

Súlyos felelősség terheli azon döntéshozó helyzetben lévő roma személyeket, tanácsadókat (beleértve az OCÖ is), akik közre működtek (-k) jelen kirekesztő rendszerek fenntartásában. Ugyanakkor azokat azokat a háttérben lévő romaügyben privilégiumokat élvező nem roma szakér-

<sup>32</sup> www.ncsszi.hu/anyagok/JIM\_tervezet\_v4.doc

tőket, akik bölcsen, a segítő szándék leple alatta a roma ügyeket jelenleg is dirigálják, irányítják és meghatározzák.

Sajnálatos, hogy a kormányzati cselekvésekben és a közpolitikában (roma érdekvédelemben) keverednek az etnikai jellegű és az állampolgári jellegű kérdések, és ettől válik a cigányügy – szegényügyé, a roma etnikum – segélyezett etnikummá, a cigány kultúra – szegény kultúrává,<sup>33</sup> és a roma érdekvédelem – kiszolgáltatottá.<sup>34</sup> Zsigó Jenő Diplomácia a Roma Parlamentben című beszélgetése során a szabad identitásvállalásról úgy nyilatkozik, hogy „hamis értékeket vesznek és adnak hamis pénzért”.

Azt gondolom, hogy az egész integrációs politikára igaz hogy hamis értékek és hamis pénzek (közpénzek) forognak közközen.

Végezetül engedessék meg egy gondolat kísérlet: hogyan lehet(ne) egy „civilizált, demokratikus” társadalomban egy stigmatizált, kirekesztett csoport állapotát konzerválni a demokrácia és az integráció fátyla alatt.

1.) Amíg a kirekesztett csoport objektív definícióján gyötrődnénk, addig nem kellene semmi tartalmat tennünk.

2.) A filozófusoknak, szociológusoknak, anropológusoknak gazdag és egzotikus kutatási tereppé degradálnánk az állampolgárok egy csoportját. Az elért eredményeket több célra is felhasználnánk. Például gerjesztenénk a többséget, hogy a kisebbségiek mennyire szaporodnak. Majd a tudományt felhasználva, különböző konferenciákon előadásokat tartanánk, melyben sugallnánk, milyen veszélyt jelent ez a társadalomra.

3.) A csoportképző mechanizmusokat a többséggel diktáltatnánk, a kisebbség vagy elfogadja, vagy nem, de ettől függetlenül létezőnek tekintenénk a többség számára.

4.) A történelmi hátrányok során kialakult kirekesztődést etnografikus sajátosságnak tekintenénk, és a kirekesztett csoportot tennénk felelőssé a saját sorsuk alakulásáért.

5.) A kisebbséget nem jellemző hierarchikus képviselési rendszert működtetnénk, melyben természetesen szavazással biztosítanánk a többségi kontrollt.

6.) A kisebbség számára elérhetetlen részvételi feltételek mellett pályázatokat hirdetnénk a kisebbségi problémák kezelésére. Eredménytelenség esetén őket hibáztatnánk alkalmatlanságuk miatt: „Erre sem érdemesek”.

---

<sup>33</sup> Szuhay Péter: Egy régi kép. [beszelo.c3.hu/98/0708/11szuh.htm](http://beszelo.c3.hu/98/0708/11szuh.htm) - 57k

<sup>34</sup> Zsigó Jenő: Diplomácia a Roma Parlamentben. *Amaro Drom* 2005.Október

7.) Megosztanánk a kisebbséget pártpolitikai érdekeknek megfelelően, és azzal érvelnénk, hogy a többségi csoport tagjai is tudják képviselni a kisebbség ügyét.

8.) A többséggel megszavaztatnánk törvényeket a kisebbségek védelmének érdekében, többnyire olyan törvényeket, melyek végrehajtási utasítás és megfelelő pénzforrás hiányában maradéktalanul nem végrehajthatók.

9.) Segélyekkel, közmunka programokkal konzerválnánk a hátrányos helyzetet, és olyan képzési és oktatási modelleket vezetnénk be, amellyel segítenénk a képzetlen, kiszolgáltatott csoport újratemelődését.

10.) Korlátoznánk a média megjelenést, a kisebbségi csoport torz bemutatását pedig passzívan szemlélnénk. Kontroll nélkül bevezetnénk a kisebbségi népzemzeti oktatásokat, de arra vigyáznánk, hogy az oktatók ne a kisebbségi csoportból kerüljenek ki, ezzel is sugallnánk, hogy erre is alkalmatlanok.

11.) Létrehoznánk közalapítványokat, majd a működésüket, működtetésüket ellehetetlenítenénk.

12.) Létrehoznánk hivatalokat, akár jól-rosszul felkészült, a kisebbségből származó egyénekkel is tarkítva, melyek saját fennmaradásukért, egyéni karrierjükért, és nem a kisebbség komplex támogatásáért szállnak majd síkra.

Ez a 12 pont persze csak egy gondolat kísérlet terméke. Nyilvánvaló, hogy még számos irányba bővíthető. Mint minden gondolat kísérlet, ez sem bizonyító erejű modell. Mégis, ha az elmúlt 15 év kormányzati romapolitikáját áttekintjük, megdöbbentően sok pontban találhatunk részleges és/vagy teljes egyezést. Vagyis nem zárható ki, a látszólagos káosz, sok kudarc mögött a tudatos elem sem.



MESSING VERA

## Gondolatok Rogers Brubaker: *Csoportok nélküli etnicitás* c. műve\* kapcsán

Arra kaptam felkérést, hogy ma arról beszéljek, ami Rogers Brubaker elméleti művének a magyarországi kisebbség-, és különösképp roma kutatások számára fontos és alkalmazható vonatkozása lehet.

Így hát elsősorban arra kívánok reflektálni, hogy a magyar szociológia mit meríthet e műből, és különösképp annak első – számomra leginkább gondolatébresztő, a magyar kisebbség-szociológiára nézve meglehetősen provokatív fejezetéből – a „*Csoportok nélküli etnicitás*”-ból. Az esszé egyes részletei korábban már megjelentek magyar fordításban, 2001-ben a *Beszélő*ben.<sup>1</sup> Az írás akkor nem indukált vitát a szociológia és más társadalomtudományok művelőinek körében annak ellenére, hogy Brubaker elmélete, mely az etnicitás vizsgálatát csoportok nélkül képzelel el, több tekintetben is megkérdőjelezi azt, ami az elmúlt évtizedekben hazánkban (de nemcsak itt) az etnikai kisebbségek kutatása terén történt.

Azt gondoltam, hogy megkísérlem ma körbejárni azt, hogy Brubaker elmélete hogyan és milyen mértékben alkalmazható a magyarországi romákkal kapcsolatos kutatások terén és azt, hogy az általa megkérdő-

---

\* A könyv eredeti címe: Brubaker, Rogers: *Ethnicity without Groups*. Harvard University Press, 2004. Az itt közölt ismertetés elhangzott az MTA Etnikai és Kisebbségkutató Intézet és az MTA Szociológiai Kutatóintézetének *Lehet-e kollektív kategóriák nélkül beszélni az etnicitásról?* című műhelybeszélgetésén 2006. március 30-án.

<sup>1</sup> Brubaker, Rogers: „Csoportok nélküli etnicitás”, *Beszélő*, 2001/ 7–8.

jelezett „csoport-szemléletű megközelítés” mennyiben és mely területen legitim, illetve hol vannak a határai. Írásának azokat az elemeit is ki szeretném emelni, amelyek véleményem szerint relevánsak a hazai kutatók számára, és amelyek új szempontú elemzések megtervezését teszik lehetővé. Ugyanakkor le kell szögezzem már itt az elején, hogy a csoportok nélküli etnicitás elméletével és annak felhasználhatóságával kapcsolatban több ponton feloldatlan dilemmáim maradtak.

### Csoportok nélküli etnicitás

Brubaker elméletének központi eleme a „csoport szemléletű”<sup>2</sup> megközelítés („groupism”), pontosabban annak kritikája. Az, hogy magam nemigen kedvelem ezt az elnevezést, semmit sem változtat azon, hogy a fogalom mögött meghúzódó tartalom új, eddig zömmel figyelmen kívül hagyott szempontot adhat az etnikailag meghatározott közösségekkel kapcsolatos kutatások számára.

A következő idézet világossá teszi, hogy mi is pontosan a „csoport szemléletű” megközelítés veleje: *„az a tendencia, hogy a társadalmi élet legfontosabb alkotóelemeit, a konfliktusok főszereplőit és a társadalmi elemzés alapegységeit diszkrét, egymástól élesen elkülönülő, belülről homogén és kívülről lehatárolt csoportoknak tekintjük. Az etnikai csoportokat, nemzeteket és fajokat pedig úgy kezeljük, mintha szilárd entitások lennének, amelyeknek érdekeket és tevékenységet tulajdonítunk. [...] A csoportokat objektivizáljuk, és úgy beszélünk róluk [...], mintha azok homogén, kifelé lehatárolt csoportok, sőt közös céllal rendelkező, egységesen fellépő társadalmi szereplők volnának”.*

A fenti definíciót logikusan követő kérdés, hogy mit is tekint Brubaker csoportnak. *„A csoport alatt olyan lehatárolt közösséget értünk, amelynek tagjai kölcsönösen hatnak egymásra, kölcsönösen felismerik egymást, egymásra orientálnak, hatékonyan kommunikálnak, szolidaritást éreznek egymás iránt, kollektív identitással rendelkeznek és képesek összhangban cselekedni [...]”* Brubaker tehát a szociológiában elfogadottnál<sup>3</sup> sokkal szűkebb értelemben használja a csoport fogalmát; a magyar szociológiában használatos közösség fogalom közelebb áll e csoport definícióhoz.

<sup>2</sup> A Beszélőben 2001-ben megjelent fordítás a „csoportizmus” kifejezést használta e fogalomra, én azonban ezt mellőzöm, helyette a „csoport szemléletű” megközelítés kifejezését használom

<sup>3</sup> A „csoport” alapdefiníciója a szociológiában: az egyének olyan együttese, amelyet bizonyos közös ismérvek jellemeznek, kötnek össze.

A Brubaker által megkérdőjelezett „csoport szemléletű” megközelítés komoly hagyományokkal rendelkezik a magyar etnikai kisebbségi kutatások területén. A szociológia fő árama a mai napig alapvetően ebben a keretben vizsgálja a magyarországi etnikai kisebbségeket. A roma népesség életét kutató nagyobb „reprezentatív” felvételek úgy tekintenek a romákra, mint egy objektíven létező, közös identitással rendelkező, gyakorta akár etnikailag homogén, kívülről lehatárolt csoportra. Pedig mára minden társadalomtudós tisztába kell legyen azzal, hogy ez a szemlélet olyan távol áll a valóságtól, mint Makó Jeruzsálemtől. Közhelyeket sorolok: a romák etnikailag nem homogén csoport, nem határolható le sem belülről, sem kívülről, nem tekinthetők még heterogén csoportnak sem. A romákat végső soron egyetlen dolog teszi egy etnikai csoporttá: ez pedig a többségi magyar szemlélet megőrző ítélete arról, hogy ki a roma és ki nem az. Hiszen a magyar „hétköznapi bölcsesség” mégiscsak gondolkodás nélkül megállapítja bárkiről, hogy cigány-e, vagy sem. A társadalomtudományban a „csoport szemlélet” alapja nagyon hasonló: annak meghatározása, hogy a kutatás hogyan definiálja vizsgálata tárgyát, vagyis kit tekint romának. A kilencvenes évek második felében egy mindmáig meghatározó, minden érintett által jól ismert tudományos diskurzus<sup>4</sup> folyt arról, hogy a „roma kutatások” milyen módon határozzák meg a vizsgálatba bevont emberek körét: az önbevallás, vagy külső definíció, a közvetlen környezet, avagy a „szakember” kérdezőbiztos ítélete alapján tekintse romának a kérdezettet, vagy esetleg ezek valamely kombinációját használja. Ugyanakkor e vita egyik meghatározó cikke – Ladányi-Szelényi: Ki a cigány? – mégiscsak valami olyasmiről beszél, amiről Brubaker értekezik. Arról, hogy a romaság – szemben az empirikus gyakorlattal – nem egy objektíven létező, lehatárolható, önálló entitásként működő kategória, hanem egy dinamikusan változó, a környezet által nagymértékben befolyásolt társadalmi jelenség. „...(A)ról, hogy egy etnikai csoport „objektíve” mekkora létszámú, lényegileg semmit sem lehet mondani az empirikus társadalomkutatás módszereivel. [...] csak azt tudjuk

<sup>4</sup> Ki a cigány vita fontosabb publikációi: Sík Endre (Lapos András): A longitudinális cigány. *Replika* 17–18 szám pp.246 (1995). Ladányi János – Szelényi Iván: Ki a cigány? *Kritika* 1997 december Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor: A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 1998 március. Ladányi János – Szelényi Iván: Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 1998 március. Kertesi Gábor: Az empirikus cigánykutatások lehetőségeiről. *Replika*, 29 szám: pp. 201 (1998) Ladányi János – Szelényi Iván Még egyszer az etnikai besorolás objektivitásáról *Replika* 30. szám. (1998)

*megérteni, hogy miféle klasszifikációs módszerek léteznek valamely társadalomban valamely időpontban.*<sup>5</sup> A vita másik oldalán érvelők hasonlóan reflektálnak a „csoport szemléletű” megközelítés visszáságára. Kertesi Gábor például így ír erről: *„az, hogy a kutató nem azonosul a tipikus környezet differenciálatlan vélekedésével [mármost arról, hogy ki a cigány], nem jelenti azt sem, hogy e differenciálatlan vélekedés következményeként keletkező társadalmi határvonalat ne kellene társadalmi tényként komolyan vennie [...] teljes mértékben elhatároljuk magunkat attól – a véleményünk szerint is tökéletesen értelmetlen – kérdéstől, hogy ki tekinthető az „életmód?”, a rasszjegyek?, a kultúra? A szokások? vagy bármilyen más, hasonlóan homályos szempont alapján „igazán” cigánynak.”*<sup>6</sup> A vita azonban jöttányit sem változtatott azon a gyakorlaton, hogy az empirikus szociológia főárama – beleértve a fent idézett szerzőket is – a romákat a környezetük vélekedése alapján határozza meg: azt tekintti cigánynak, akit a tanár, a hivatal, az orvos, a szociális munkás, avagy a kérdezőbiztos cigánynak vél, a különbség csupán abban van, hogy ki klasszifikál. Maguk a vizsgálatok tehát kivétel nélkül „csoport szemléletű” (groupist) megközelítést alkalmaznak, mivel a romaságra, – akárhogy is határozzák meg, ki tartozik ebbe bele és ki nem – mint egyetlen etnikai csoportra, diszkrét, kifelé lehatárolt (és gyakorta belülről homogén), szilárd entitásra tekintenek.

Téved azonban az, aki azt gondolja, hogy ennek a tradíciónak a kutatók hanyagsága, érdektelensége, avagy szakmai alkalmatlansága volna az oka. Komoly legitimitációja van e megközelítésnek: a becslések szerint 600 ezres roma népességből mindössze 190 ezren, vagyis kevesebb, mint harmaduk vallotta magát romának/cigánynak a 2001-es népszámláláskor. (Hozzá kell tenni, hogy ez igen jelentős növekedést jelent a korábbi népszámlálási adatokhoz képest!). A romáknak jó okuk van etnikai identitásuk eltitkolására: az évszázados kirekesztés, diszkrimináció és megfélemlítés élménye teszi, hogy nem szívesen vallják magukat cigánynak. Mindez kétségtelenül csoport-szemléletű és paternalista megközelítés, és úgy tűnik, jól szolgálja a romákkal kapcsolatos többségi politikacsinálók érdekeit is. Ezek a kutatások szolgáltatnak alapot arra, hogy a magyarországi politikai elit „roma” programokat dolgozzon ki és működtessen úgy, hogy azok láthatóan semmit nem változtatnak a célcsoport helyzetén. Elég csupán a „roma” foglalkoztatási programok hatástalanságára,

<sup>5</sup> Ladányi János – Szelényi Iván: Ki a cigány? *Kritika* 1997. december:

<sup>6</sup> Kertesi Gábor: Az empirikus cigánykutatások lehetőségeiről. *Replika* 29 sz. 1998

a „kisebbségi” és „felzárkóztató” oktatási normatívák szegregáló hatására, avagy a telepfelszámolási programok totális kudarcára gondolni. Ezek többek között azért is lehetnek sikertelenek, mert „egy kalap alá” veszik – a tudományos kutatások eredményei alapján – a Magyarországon élő romának vélt sokszínű és igen sokrétű népességet.

Sok problémát hordoz ez a „csoport-szemléletű” megközelítés nem csupán a gyakorlat, de a tudományos megismerés számára is: tudjuk jól, hogy a magyarországi cigányok/romák igen különbözőképp reagáltak a változó gazdasági-társadalmi körülményekre attól függően, hogy az ország mely területén, milyen településen élnek, asszimilációjuk milyen mértékű volt az államszocializmus időszakában, milyen volt a nem roma környezet attitűdje és persze még számos egyéb faktortól is. De még mindig igen keveset tudunk arról, hogy mi az oka annak, hogy egyes csoportok, közösségek sikeresebben tudtak alkalmazkodni a rendszer-váltás következtében megváltozott gazdasági, társadalmi környezethez, míg mások szinte reménytelenül leszakadtak és kirekesztődtek. A kutatások csoport-szemléletű megközelítése, véleményem szerint, a romákkal kapcsolatos társadalmi problémák megismerésének és megértésének egyik súlyos korlátját jelenti.

Az esszencialista, csoport-szintű szociológiai megközelítés azonban mindaddig legitim, amíg a szociológus folyamatosan reflektál azokra a problémákra, amelyek abból fakadnak, hogy a romákra/cigányokra kívülről lehatárolt, objektívan létező csoportként tekint, és amennyiben a tanulmányok nem az „objektíven” meghatározott romákról/cigányokról születnek, hanem az adott pillanatban a többség által romának, avagy cigánynak vélt népességről. A kutató tehát szem előtt kell tartsa:

1. hogy ez a meghatározás megerősíti azt a hamis képzetet, hogy a romák egy objektíve létező, homogén etnikai csoport;
2. hogy a magyarországi romák/cigányok etnikailag is heterogének, továbbá
3. hogy oksági viszonyokat kuszálhat össze az a megközelítés, mely a romaságot a külső környezet által határozza meg: bizonyos, a népesség társadalmi-gazdasági státuszából, lakóhelyéből, vagy oktatási szintéből adódó társadalmi tényekről (szegénység, kirekesztettség) azt a látszatot kelti, hogy azok etnikai eredetűek.

Rogers Brubaker elmélete megfelelő kiindulási alapot nyújthat ahhoz, hogy a roma népességgel foglalkozó szociológiai kutatások rész-

ben feloldják az etnicitás csoportként történő vizsgálatából keletkező problémákat, rossz értelmezéseket, amennyiben elfogadjuk azt a felvetést, hogy a(z) etnikai) csoportot változóként kezeljük, vagyis a csoporttá válás illetve a csoportok szétbomlásának folyamatát és körülményeit vizsgáljuk.<sup>7</sup> Mire is gondolok? Nagyon fontos, és nem vizsgált társadalmi folyamatokra, amelyeket antropológiai munkák egy-egy településen bemutattak már,<sup>8</sup> mint például a roma közösségek szétesésére, a roma identitás változásaira, a romaságtól való távolodásra a rendszerváltás előtt, illetve azt követően is. Egészen más folyamatok zajlottak és zajlanak le például Szabolcsban, Borsodban, Baranyában vagy Budapesten, melyek eredményeképp alapvetően eltérő alkalmazkodási stratégiák jöttek létre a különböző közösségek tagjai között. Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan ellentétes folyamat is zajlik: kialakulóban van egy új roma/cigány identitás, egy erős öntudattal és etnikai azonossággal rendelkező generáció, melyről a többségi tudomány és politika nemigen vesz egyelőre tudomást. Az identitás és a közösség alakulásának e folyamata pedig mindenképp vizsgálatra érdemes.

Brubaker egyik gyakorlati javaslata a csoporttá válás szintjének („level of groupness”) változóként történő bevonása az etnikai csoportok vizsgálatába. Ez alapján a romák empirikus vizsgálatát ki lehetne bővíteni például azzal, ha az adott közösség csoporttá válásának szintjét valamely alkalmas mérőszközzel mérve – például inter- és intraetnikus személyközi kapcsolatok sűrűsége alapján – az elemzés egyik változójaként használjuk.

Végül pedig két elemi dilemmáról ejtenék szót, amelyek válasz nélkül maradtak.

Az első empirikus, módszertani jellegű: Brubaker egy elemi válasszal adós marad, ugyanis nem ad fogódzót ahhoz, hogy az empirikus szociológia, amely, akárhogy is nézzük, csoportokban kénytelen gondolkodni, milyen módszerekkel dolgozhat abban az esetben, ha a csoportok nélkül kívánja vizsgálni az etnikai létet. Erre alkalmas az antropológia,

<sup>7</sup> „A 'csoporttá válás foka' változó nem konstans, nem lehet adottnak venni a csoport létét. Nemcsak vélt csoportok között változik, hanem azokon belül is”. Brubaker, Rogers: „Csoportok nélküli etnicitás”, in: *Beszélő*, III. folyam 6. évfolyam 7–8.

<sup>8</sup> Fleck Gábor – Orsós János – Virág Tünde: *Élet a Bodza utcában*. In Kemény István (szerk.): *A romák/cigányok és a láthatatlan gazdaság*. Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest, 2000 Stewart, Michael: *Daltestvérek*. Budapest T-wist kiadó Max Weber Alapítvány 1994

hiszen az kimondottan helyi érvényességű kérdéseket vizsgál, az empirikus szociológia ugyanakkor, társadalmi szintű jelenségek vizsgálatára hivatott, és mint ilyen, nehezen tud a csoportok mellőzésével dolgozni.

A másik probléma elméletibb jellegű: az etnicitás alapja az identitás, amely csoportban konstruálódik és él. Kétségtelen ugyanakkor, hogy az identitás csakúgy, mint az azt meghatározó csoport dinamikusan változik. A személy identitását nem is egy, hanem különböző csoporthoz való tartozás biztosítja, amelyekkel az egyén másként és változóan azonosul. Ha innen nézzük a dolgot, meglehetősen elrugaszkodott gondolat az etnicitást azok nélkül a csoportok nélkül vizsgálni, amelyekben megteremtődik és él.

SOÓ ZSUZSA

## A magyar státustörvény: Európa fekete báránya?

Ieda, Osamu, Majtényi Balázs, Kántor Zoltán,  
Vizi Balázs, Halász Iván, Deets, Stephen (szerk.):  
*Beyond Sovereignty: From Status Law to Transnational  
Citizenship?* 21st Century COE Program,  
Slavic Eurasian Studies No. 9, Slavic Research Center,  
Hokkaido University, Sapporo, 2006.

**L**assan egy évszázada lebeg Európa és a magyar nemzet fölött a Trianon szülte igazságtalan helyzetre egy megfelelő „gyógyír” megtalálásának kényszere. Ehhez eddig legközelebb kétséget kizáróan a 2001. június 19-én elfogadott státustörvény merészkedett. Sajnálatos módon azonban túl merésznek ítéltetett mind a magyar, mind pedig a nemzetközi közösség által, s ennek következtében 2003-as módosítása szárnyaszegetté tette, leglényegibb részeitől fosztotta meg azt. Ezzel természetesen nem zárult le a magyar kisebbség helyzetének rendezése. A probléma továbbélését igazolja a kettős állampolgárság kérdésében tartott 2004. december 5-i népszavazás, valamint az Alkotmány határon túli magyarokat érintő passzusának módosítási javaslata. A probléma megoldatlan. Számos kérdés még megválaszolatlan. Most, hogy Magyarország új kormányzati ciklus elején áll, most amikor lehetőség lenne – kellő akarrattal és prioritásokkal – az ország nemzetpolitikájának megerősítésére, rendkívül fontosnak tartom jelen tanulmánykötet megjelenését és eljuttatását honatyáink és szakembereink asztalaira is. A kötet tanulmányainak



aktualitását erősíti az is, hogy a legnagyobb magyar kisebbségnek ott-hont adó Románia az Unió küszöbén áll, aminek következtében lényegesen megváltozik az erdélyi magyarságra hatályos jogi szabályrendszer.

A kötetben megjelent tanulmányok eredetileg egy 2004. október 14–16-án Budapesten tartott nemzetközi konferencián hangzottak el, az alábbi címmel: „*A státustörvény szindróma: poszt-kommunista nemzetépítés avagy posztmodern állampolgárság?*”<sup>1</sup> A 2004-es konferencia alkalmára jelent meg az első, ugyancsak Sapporóban kiadott kötet a státustörvényről, amely neves magyarországi és külföldi szerzők tanulmányait tartalmazza.<sup>2</sup>

A 20 tanulmányt négy fejezetbe sorolták a szerkesztők. Az első rész az állami szuverenitás és a kisebbségvédelem viszonyának elméleti kérdéseit bontja ki. A második fejezet a kérdést az európai integráció tükrében vizsgálja, különös tekintettel az európai jogra és az európai intézmények tevékenységére. A harmadik részben kerül feltárára a státustörvény ideológiai háttere. Végül a negyedik rész írásai globális megvilágításban vizsgálják meg a státustörvények és a kisebbségek kérdését. Ez utóbbiak az összehasonlítás módszerével, valamint esettanulmányokon keresztül mutatnak példát a probléma, európai normák által elfogadott megoldásoktól eltérő kezelésére. Recenziómban is ezt a négyes felosztást követve igyekszem összefoglalni az egyes tanulmányok által követett gondolatmenetek legfontosabb, legérdekesebb szegmenseit, bízván abban, hogy kellő érdeklődést szítva, az olvasót a kötet behatóbb tanulmányozására ösztönzőm.

Külön kiemelés érdemel a Sapporo-i Szláv Kutató Központ nagyvonalú támogatása, amely által lehetővé vált nem csupán a kötet megjelenése, hanem annak ingyenes hozzáférhetővé tétele az Interneten.<sup>3</sup>

Az első részt Majtényi Balázs (jogász, MTA Jogtudományi Intézet) *Utilitarianizmus a kisebbségvédelemben? (Státustörvények és nemzetközi szervezetek)* címet viselő tanulmánya nyitja. Majtényi a státustörvények nemzetközi jogban elfoglalt helyét illetően elmondja, hogy azok a pozitív diszkrimináció, valamint a nemzetközi kisebbségvédelem keretében

<sup>1</sup> Lásd a konferenciáról szóló beszámolót: László Réka: A státustörvény szindróma – egy konferencia margójára. *Regio*, 2004. 3. sz.

<sup>2</sup> Zoltán Kántor, Balázs Majtényi, Osamu Ieda, Balázs Vizi, Iván Halász (szerk.): *The Hungarian Status Law: Nation Building and/or Minority Protection*. Hokkaido University in Sapporo: Slavic Research Center, 2004. A kötet tanulmányainak teljes szövege elolvasható: [http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/coe21/publish/no4\\_ses/contents.html](http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/coe21/publish/no4_ses/contents.html)

<sup>3</sup> [http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/coe21/publish/no9\\_ses/contents.html](http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/coe21/publish/no9_ses/contents.html)

jelennek meg. Tovább lépve, a nemzetközi kisebbségvédelem az emberi jogok nemzetközi védelme alatt kerül rendezésre, azonban a szerző egy további fontos elemre hívja fel a figyelmet. Mind az EBESZ, az Európa Tanács és az Európai Bizottság dokumentumaiban hangsúlyosan jelenik meg a kisebbségvédelem biztonságpolitikai aspektusa. Az egyes nemzetközi dokumentumok között keresgélve, a szerző kitűnő érzékkel mutat rá azokra a rendelkezésekre, amelyek alátámasztják azon feltételezését, hogy a nemzetközi szervezetek a státustörvény rendelkezéseiben a biztonságot veszélyeztető rendelkezéseket látják. Ezek a szervezetek előnyben részesítik a biztonságpolitikai szempontokat az emberi jogok érvényesüléséhez képest, és valójában ennek alátámasztására keresnek jogi érveket. Különös figyelmet érdemel a tanulmánynak azon része, amely az ilyen jellegű törvények rendelkezései ellen felhozható nemzetközi jogi alapelvekre reflektál, megcáfolva azok helytállóságát. Csak egy példát kiemelve, az EBESZ Főbiztos nemzeti kisebbségekre tett nyilatkozata az alábbiakat tartalmazta: „A kisebbségi jogok védelme azon állam kötelessége, amelyben a kisebbség lakik.” Majtényi megállapítja, hogy az a tény, hogy egy állam nem köteles valamit megtenni, nem jelenti, hogy nem is teheti meg azt. A státustörvény egyenlőség elvét sértő és diszkriminatív voltát hangsúlyozó érveket illetően a tanulmány rávilágít, hogy ez a kisebbségi jogok értelmezését érintő régóta tartó és visszatérő vitát eleveníti fel, ez azonban a vitát „ál-útra” tereli.

Stephen Deets (Miami University of Ohio, USA) *Visszavonulás a neo-medievalizmusból* címet viselő írásában a szuverenitás és kisebbségpolitika európai normáinak összefüggésében vizsgálja a státustörvényt. A szerző a neo-medievalizmus fogalmával operálva arra mutat rá, hogy a magyar törvény által felállított koncepció egy, a westfáliai béke előtti idők nemzetközi rendszerét idézi. A határokon átívelő nemzetegyesítés képzete az 1648 előtti rendszernek azt a vonását eleveníti fel, amelyet az „egymást átfedő fennhatóságok és többrétegű lojalitás” jellemezett. A westfáliai szuverenitás fogalmon belül Deets elkülöníti annak horizontális és vertikális típusát. Míg az első eset (az államok közvetlen beavatkozása más államok belügyeibe) nem megengedett, addig a második (nemzetközi intézmények beavatkozása az államok belső ügyeibe) már elfogadható, mivel azok nem minősülnek „külső szereplőknek”. Az írás rávilágít arra, hogy a westfáliai rendszer kiépítésének célja éppen az volt, hogy a kisebbségi jogok államok általi belső garantálása által kizárhatóvá váljék a más államok beavatkozása a belső ügyekbe. Ezekre a gyökerekre vezet-

hető vissza az európai szervezetek (EBESZ, EU, ET) elutasító magatartása a státustörvény által garantálni kívánt szociális, egészségügyi, kulturális és oktatási kedvezményekkel szemben. A bemutatott ideológiai háttérre építkezve, Deets tanulmányában feltárja a státustörvény 2003-as módosításának folyamatát, „kényszerét”.

Kántor Zoltán (Teleki László Intézet) a szociológus szemüvegén keresztül vizsgálódva átlép a jogi normák sokszor merev megoldásain, és a szabályok mögött húzódó valóságra világít rá. Arra tudniillik, hogy az Európában általánosan elfogadott politikai/francia nemzet-fogalom, bár megfelel a béke és stabilitás érdekétől motivált politikai intézmények céljának, a gyakorlatban nem fedi a valóságot. *A nemzet koncepciója a közép-kelet-európai 'státustörvényekben'* címet viselő tanulmány a címszereplő államokban végbement rendszerváltásokat követő nemzetépítési folyamatok közös vonásaira hívja fel a figyelmet. Ez két hullámban zajlott. Egyrészt közvetlenül az autoritárius/totalitárius rendszerek megdöntését követően az alkotmányozást és állampolgársági törvényeket kísérő viták foglalkoznak a nemzet definíciójával. A második hullámnak akkor van helye, amikor a demokrácia már többé-kevésbé konszolidálódott. Ekkor lépnek fel az államok egy kifinomultabb nemzetpolitika kidolgozásával és ez utóbbi szakasz az, amelybe a státustörvények megalkotása beilleszthető. Kántor következetesen megmutatja, hogy a státustörvények egyértelműen az etnikai nemzetfogalommal operálnak. A nemzet fogalmának meghatározását három szinten közelíti meg: hazai, bilaterális és nemzetközi szinten. Ez utóbbi csoportban kiemeli, a státustörvény elfogadását követően, a nemzet fogalmának megjelenését a nemzetközi szervezetek véleményében. A tanulmány végső konklúziójával személy szerint is azonosulni tudok: a politikai nemzetfogalmat fel kell számolni, és az állampolgárság fogalmával kell helyettesíteni azt.

Sherrill Stroschein (University College London, Egyesült Királyság) az első rész elméleti fejtegetéseit a *Terület és a magyar státustörvény: új feltételezések ideje?* című tanulmányával zárja. A nemzetközi normák és a Max Weber által is hangsúlyozott területi államigazgatás koncepcióját feszegeti a nem-területi alapon szerveződő politikák előtérbe helyezésének lehetőségével. Stroschein felhívja a figyelmet a többségi demokráciákban megbújó, kisebbségeket fenyegető veszélyekre (többségi választási rendszerek kisebbségeket kirekesztő volta, amit az arányos választási rendszer sem tud kellően korrigálni). Arra is keresi a választ, hogy a nem-területi elven, belsőleg szerveződő különböző csoportok léte mennyiben

fenyegeti, gyengíti az állam hatalmát. Ez különösen megnyilvánul a kisebbségi csoportok alábbi igényei kapcsán: jogok allokációja, képviseleti struktúrák (parlamentari bejutás küszöbének leengedése, képviselői hely garantálása, konszociális megoldások...), kisebbségi ellenőrzés lehetőségének megteremtése az egyes, őket érintő területeken. A korporatizmusról beszélve, mint egy olyan intézményi rendszerről, amely az etnikai vonalak mentén is kiépíthető volna, a szerző nagyon helyesen hozza fel a romániai magyarság képviseletének égető problémáját. A korporatista megoldások ugyanis gyakran elit-központúak, ezáltal szembekerülhetnek a tömegek akarataival, s így a demokrácia elveivel.

A probléma nemzetközi aspektusaival foglalkozó második rész Tóth Judit (jogász, Szegedi Tudományegyetem) *Kisebbség, anyaország és szomszédságpolitika a kibővült Európában* című munkájával indít. Tóth Judit tiszta, világos áttekintését adja a kisebbségvédelem jelenlétének/hiányának az uniós *acquis* jelenlegi szabályozásában, annak kötelező és nem kötelező jogforrásai sorában. A sajnálatos tény az, hogy pozitív, kötelező kisebbségvédelmi rendelkezések nem léteznek, bár az uniós összslakosságának 8,2%-át érintő problémáról van szó. Ami összefüggésbe hozható a kisebbségek ügyével az a nyelvi védelem, a kulturális rendelkezések, a diszkrimináció tilalma, az EU emberi jogokat védő külpolitikájának bizonyos aspektusai, a legvilágosabban azonban a bővítési politikában jelenik meg. Ezt követően a szerző a problémát a Schengen-i Rendszer mezsgyéjére tereli, és ennek keretében mutatja fel a tennivalókat egy rugalmasabb határellenőrzési rendszer kiépítésének előképével. A tanulmány végső kicsengése talán abban ragadható meg, hogy míg középtávon nem valószínű egy uniós szinten kiépített kisebbségvédelem, az egységesülő Európa határain kívül maradó, de a tagállamok valamelyikéhez szoros etnikai szálakkal kötődő kisebbségek tagjai számára valamelyest megoldást jelenthet a határokon átívelő mozgás könnyebbé, barátságosabbá tétele (Barátságos Schengen Határpolitika, Új Szomszédságpolitika). Ez utóbbi megoldás azonban együtt jár azon egyensúly keresésével, ami a rugalmasabb határátkelés és a biztonság megőrzése, az illegális kereskedelem és határátkelés kiszűrése között kell megtalálni.

*A státustörvény értékelése az Európai Unióban* címet viselő írásában a nemzetközi szervezetek véleményei közül Vizi Balázs (jogász, Magyar Tudományos Akadémia) különös figyelemmel elemzi az Unió intézményeinek, s főként a Bizottság reagálását a státustörvény rendelkezéseire. A törvény elfogadásakor ennek azért volt kiemelkedő jelentősége, mert

még sem a csatlakozás időpontja, sem a csatlakozási tárgyalások lezárása nem volt ismeretes. Vitathatatlan, hogy a közép-kelet-európai államok csatlakozásának előkészítése nagy kihívás elé állította az Európai Uniót. Az ezen államokban jelenlévő konfliktusok voltak az okai annak, hogy a csatlakozás gazdasági és politikai előfeltételeit 1993-ban megfogalmazó Koppenhágai kritériumok közé bekerült a kisebbségek jogainak biztosítása. Korábban erre nem volt példa az Unióban. A tanulmány elemzi a státustörvénnyel kapcsolatosan megfogalmazott egyes véleményeket. Kiemelném ezek legfontosabb részeit, mivel arra a kötet több tanulmánya is épít, s azok a státustörvény 2003-as módosításában alapvető szerepet játszottak.

A Velencei Bizottság az alábbi következtetésekre jutott: „...*az államok által, kisebbségeik védelme érdekében alkalmazható egyoldalú intézkedések (...) az alábbi elvek betartásának feltételétől függenek: a) az államok területi szuverenitása; b) pacta sunt servanda; c) államok közti barátságos kapcsolatok és d) az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartása, különös tekintettel a diszkrimináció tilalmára.*”<sup>4</sup>

Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése az alábbiakat állapította meg: „...*alapvetően üdvözlő a támogatás nyújtását (...) hangsúlyozza, hogy ezen anyaországok figyeljenek arra, hogy a nyújtott támogatás formáját és tartalmát az állampolgárság szerinti ország elfogadja...*”<sup>5</sup>

Az EBESZ Főbiztos véleménye értelmében: „...*A kisebbségi jogok védelme azon állam kötelessége, amelyben a kisebbség lakik. A történelem szemlélteti, hogy amikor az államok egyoldalú lépéseket tesznek a nemzeti összetartozás (kinship) alapján, hogy megvédjék az állam joghatóságán kívüli élő nemzeti kisebbségeket, ez olykor feszültséget és súrlódást, vagy akár erőszakos konfliktust eredményez.*”

A tanulmányból választ kaphatunk olyan kérdésekre is, hogy miért nem került be a Bizottság 2006. májusában Romániáról közzétett jelentésébe az erdélyi magyarság ügye. Vizi Balázs elmondja ugyanis, hogy a Bizottság jelentéseiben igyekezett egyensúlyt találni a különböző problémák között és „elég egyértelmű volt, hogy nem fog kemény álláspontra helyezkedni az olyan vitás politikák területén, mint a kisebbségvédelem.” A rendszeres országjelentésekből az is kitűnik, hogy a Bizottság számos esetben sokkal inkább fontosnak tartotta a kisebbségek integrálását és a diszkrimináció leküzdését, mint a már meglévő kisebbségvédelem

---

<sup>4</sup> A szerző fordítása

<sup>5</sup> A szerző fordítása

szintjének emelését a tagjelölt államokban. Szintén kiolvasható a tanulmányból az Európai Bizottság státustörvényről alkotott véleményében történt eltolódás az *acquis*-val való összhang megállapításától a biztonságpolitikai megfontolások előtérbe kerülése irányába.

Walter Kemp (EBESZ, Ausztria) *A hármas viszonyrendszer: a státustörvény tanulságai* címmel Roger Brubaker elméletére építkezik. Bemutatván a nexus három szereplőjét: a honos- vagy nemzetállamot, az anyaországot és a nemzeti kisebbséget, Kemp kiegészíti azt egy negyedik elemmel. Ez nem más, mint a nemzetközi közösség és a nemzetközi jog. Erre az elméleti alapra építkezve, átláthatóan feltérképezi a státustörvény megalkotásában, majd módosításában szerepet játszó érdekeket és politikai/nemzetközi szereplőket. A negyedik dimenzió kapcsán kiemeli, hogy ennek jelenléte tette lehetővé, hogy Szlovákia és Románia ilyen messzemenő hatékonysággal szólhatott bele a státustörvény sorsába. Nem tudok osztozni Kemp azon véleményében, hogy a státustörvény megalkotásának időpontjában Magyarország és a szomszédos államok – Romániát és Szlovákiát kiemelve – viszonya egyértelműen javuló tendenciát mutatott és ezen államok belső viszonyaiban is pozitív figyelem övezte a kisebbségek helyzetét. Úgy érzem a szerző ezzel túlon túl felhőtlen képet fest az akkori helyzetről, s arra a következtetésre jut, hogy a státustörvény megalkotása valójában rontott a helyzeten, mintsem hogy javított volna.

Kardos Gábor (jogász, Eötvös Lóránd Tudományegyetem) *az anyaországok* kisebbségvédelemben betöltött *szerepére* keresi a választ. A kisebbségi jogvédelem szükségességének miértjével indít, majd annak három alanyát jelöli meg a kisebbséghez tartozó személyekben és közösségekben, a lakóhelyük szerinti államban, valamint a nemzetközi védelemben. Megállapítja, hogy ezen szereplők mellett még mindig marad betöltendő hely az anyaállamok számára is.

Helge Hornburg (jogász, PhD kutató, Luxembourg) a kelet-közép-európára jellemző transznacionális kisebbségvédelem megengedhetőségét vizsgálja a közösségi jog keretei között. Csodálatos jogászai tisztasággal vezeti fel érveit és ellenérveit az Európai Közösségekről szóló Szerződés (EKSZ), az Európai Unióról szóló Szerződés (EUSZ), valamint az Európai Bíróság joggyakorlatából levezethető jogforrásokból. A transznacionális kisebbségi törvények közös vonásaiként tűnteti fel azok országhatáron átvélő voltát, az ország állampolgárságával nem rendelkező egyénekre kiterjedő hatályát, egy igazolvány vagy útlevél kibocsátását, a biztosítandó kedvezményekben jelentkező hasonlóságokat. Az EKSZ 12. cikké-

ből kiindulva a direkt és indirekt diszkrimináció tilalmán keresztül jut el arra a következtetésre, hogy a határokon átnyúló kisebbségi törvények rendelkezései magukban rejtik az indirekt diszkrimináció lehetőségét. Azonban Helge Hornburg külön kitér arra, hogy e tilalom alól kivételt eredményezhet egy objektíve igazolható cél léte. A korábban követett világos logikával jut el egy további eredményre, miszerint a tanulmány tárgyát képező törvények a kisebbségek védelmének eszközeként szolgálhatnak, ami objektív jogalap lehet az eltérő bánásmód igazolására.

A nemzetközi jog és az európai jog alapján vizsgálódó írásokat Herbert Küpper (Kelet-Európai Jogi Intézet, München, Németország) tanulmánya zárja. Jogi és politikai szemmel állítja egymás mellé a státustörvényben rejlő „gyógyírt” és a szintén a politikai jobboldal által kezdeményezett kettős állampolgárság intézményét. Többek között bírálja a státustörvény „státus” megjelölését és a magyar igazolvány kibocsátását, mondván, hogy azok az állampolgárság hamis képzetét keltik. A kettős állampolgárság Magyarországon történt „fellobbanásának” történetét épp erről a pontról indítja: vagyis, hogy az egyfajta valós jogi kötelék megteremtését célozza az anyaország és a határon túli magyarság között.

Amint azt már a bevezetőben említettem, a kötet harmadik részében található a státustörvény háttéréül szolgáló ideológiai megfontolásokat bemutató tanulmányok. Osamu Ieda (a kötet főszerkesztője, akinek külön érdeme, hogy ezek a tanulmányok az olvasóközönség elé kerülhetnek, Hokkaido University, Japán) tanulmányának külön érdekessége, ahogyan a törvény életében szerepet játszó négy politikai párt viszonyulását bemutatja (a képviselői felszólalásokból kiemelt idézetekkel teszi azt életszerűvé az olvasó számára). A pártok állásfoglalásai két folyamatban lévő regionális integráció között feszülve formálódtak: az európai integráció és a poszt-kommunista nemzetállami építkezés folyamatában kibontakozó határon túli magyarok nemzeti integrációja. Csak ízelítőként kiemelve, ennek a kettős igazodási kényszernek a megnyilvánulása például, hogy a módosított törvény angol szövegében mind a magyar igazolvány megnevezése, mind pedig a „magát magyar nemzetiségűnek vallja” passzus átfogalmazásra került, a magyar szövegben azonban ez a változás nem észlelhető. Osamu Ieda a magyar diplomácia Szentháromságaként jelöli meg a szomszédos államokkal való kapcsolatot, az európai integrációt, valamint a trianoni szerződést (ez utóbbi elemmel Herbert Küpper írása is foglalkozik). A státustörvény módosítását az e három elem közötti fontossági sorrend megváltoztatásának eredményeként mutatja be.

Schöpflin György (University College London, Egyesült Királyság, az Európai Parlament magyar képviselője) *Magyarország és az EU: a státustörvény és következményei* című rövid tanulmányában annak az értetlenségének ad hangot, hogy miért ennyire eltérő, negatív a nemzetközi közösség viszonyulása a magyar megoldásokhoz, míg más államok hasonló lépései visszhang nélkül sétálnak be az európai köztudatba. Reményét fejezi ki, hogy az Európai Unióban végbemenő folyamatok (a polgárok szerepének megerősödése a tagállamoké mellett) új utakat nyitnak meg egy nemzetállami kerektől független közös magyar érdekérvényesítés irányába.

Érdekes címet visel Nigel Swain (University of Liverpool, Egyesült Királyság) tanulmánya: *A tizennyolcadik cikk, második bekezdés, E pontjának ártatlansága*. A címben megjelölt passzus része volt a 2001-ben elfogadott törvénynek, a 2003-as módosítással azonban kikerült onnan. A rendelkezés feljogosította Magyarországot, hogy a szomszédos országok vidékfejlesztési politikájába beavatkozhatson. Nigel Swain ezen cikk által mutat rá arra, hogy egy nemzeti áldozatmítosz lencséjén keresztül szemlélődve, milyen könnyű átcúsítani a vitathatatlan és a mélységesen problematikus rendelkezések között húzódó határon.

Pap András László (Kodolányi Intézet) tanulmányának már a címe is számos kérdést sugall, s a kérdésfelvetésektől maga a tanulmány sem mentes. *A Kisebbségi jogok és diaszpóra-követelések: kollízió, kölcsönös függőség és irányítvesztés* cím mögött felmerülő végső kérdés, hogy mi az, ami a nemzeti identitás védelmét ennyire kiváltságossá teszi, szemben az egyéb (faji, nemi..., valamint a kisebbségi törvényben felsorolt 13 nemzeti kisebbségek között nem szereplő) kisebbségekkel szemben. Pap András László a választ abban a Janus-arcúságban véli felfedezni, ami a kisebbségi törvény 1993-as megalkotásának politikai motivációiból kiolvasható. Vagyis hogy annak igazi célja a szomszédos országokban élő magyarsággal szembeni hasonló rendelkezések megalkotásának ösztönzése volt. Ha igaz is Papnak ez a feltételezése, egy biztos: e Janus-megoldás nem érte el célját. A szomszédos országok nem alkottak hasonló mélységű – a kisebbségeket alkotmányosan is nemzetalkotó egységként elismerő – szabályozást.

A kötet negyedik és egyben legterjedelmesebb része az összehasonlítás alapjára helyezkedő tanulmányokat foglalja magában, a „státustörvény szindrómát” globális perspektívából járva körül. Halász Iván (Magyar Tudományos Akadémia) *Nemzeti kisebbségvédelmi modellek Kelet-Közép-Európában* cím alatt egy rendkívül széleskörű vizsgálatot végez



el. Bevezetőként elhelyezi a státus- és kedvezmény törvényeket a múlt évszázadoknak a keresztény szolidaritás határokön átnyúló hatalmával induló, majd kisebbségi jogvédelemmé alakuló, s az I. világháború után nemzetközi méretűvé növekvő kisebbségvédelem történeti folyamába. A II. világháború után visszalépés következett, amikor is az emberi jogok védelmén keresztül vélték megoldottnak a problémát, majd újabb változást a Közép-Kelet-Európai rendszerváltások, a Szovjet Unió összeomlása által lehetővé tett globalizációs és európai integrációs folyamatok hoztak. Ennek a folyamatnak a kiteljesedéseként foghatók fel a státus- vagy kedvezmény törvények. Ezt követően Halász Iván a közép-kelet-európai országok törvényeinek (Ausztria, Olaszország, Szlovákia, Szlovénia, Horvátország, Románia, Bulgária, Macedónia, Albánia, Görögország, Oroszország) hasonlóságait és különbözőségeit vizsgálja meg mélyreható részletességgel. Így többek között az alábbi elemeket veti össze: személyi hatály (külföldön tartózkodó állampolgárok, illetve nem állampolgárok vagy mindkettő), a kulturális-nyelvi nemzetfogalom avagy a politikai államnemzet fogalmának alkalmazása (az orosz törvény például mindkettővel él), az etnikai vagy a területi elv alkalmazása (a magyar törvény terhére írja, hogy e két elvet összekapcsolja ugyan, azonban annak következetes alkalmazásáig már nem jut el), a nemzeti identitás meghatározásának alapja (nyelv, vallás, kultúra), igazolvány kibocsátása vagy annak hiánya, a törvény megnevezése (státus-, kedvezmény-, honfitárs törvény) ... E tanulmány legnagyobb érdeme talán abban rejlik, hogy sikerül eloszlatnia azt a tévhitet, miszerint a magyar törvény egy páratlan nóvum volna.

Csergő Zsuzsa és James M. Goldgeier (George Washington University, USA) szerzőpáros a virtuális nacionalizmus fogalmával operálva hasonlítja össze a magyar megoldást a Romániát, illetve Oroszországot jellemző megközelítéssel. A 20. században végbement európai események keretében helyezik el a státustörvényt, külön hangsúlyozva – a kötet más szerzőinél is megjelenő – stabilitás és biztonság elsődleges-ségét ezen a területen. A Szlovákia és Románia részéről jövő vehemens támadásokat, a kommunizmus bukását követő erőteljes nemzetépitéssel magyarázzák a szerzők. Az összehasonlító munka többek között feltárja, hogy bizonyos területeknek kiemelkedő jelentősége van a nemzeti mítoszokban. Így az Erdélyhez kötődő magyar és román mítoszok alapvető fontosságúak a kisebbségi kérdés rendezésében. Oroszország és a volt szovjet területek esetében ez az elem már nem jut ekkora jelentőséghez.

Szintén meghatározó tényező, hogy az érintett kisebbség, kisebbségi sorba kerülését megelőzően, részese volt-e már egy erőteljes nemzetépítési folyamatnak. Míg a magyarságról ezt igen, a román nemzetéről már nem mondhatjuk el.

Az előzőekhez hasonlóan Amitabh Singh (Jawaharlal Nehru University, India) *A magyar státustörvény: egy kisebbségvédelmi modell?* cím alatt szintén azt a tényt támasztja alá, hogy a magyar törvény nem sui generis Európában. Singh számos elméleti, fogalmi kérdéssel is foglalkozik. Beszél a szerző azokról a konfliktusokról, amelyekhez egy adott államon belüli etnikai kisebbség léte vezethet. Ezzel párhuzamba állítva, kiemeli az eddigi magyar megoldások békés, példaértékű voltát, s értetlenül áll a kérdés előtt, hogy miért nem idézik azt gyakrabban más országok konfliktusainak megoldásához. Ami viszont a legjelentősebb, hogy különbséget tesz három fajta nemzetpolitika között: a nemzet-központú német, a terület-központú román és identitás-központú magyar modell között. Míg a román és a német politika összhangba hozható egymással, addig a magyar és a román kölcsönösen kizárják egymást. Viszont az egységesülő Európa filozófiájához a magyar modell áll a legközelebb.

Míg a negyedik rész eddigi tanulmányai valamilyen formában a magyar státustörvény vonatkozásában vizsgáltak más hasonló megoldásokat, addig a kötet utolsó három írása ettől függetlenül mutat be három esettanulmányt, aminek alapja szintén a kisebbség és anyaország kapcsolata. Így Nurcan Özgür-Baklacioglu (Istanbul University, Törökország) a török kettős állampolgárok helyzetét veti górcső alá a török-bolgár politikai szférában. Natsuko Oka (Institute of Developing Economies, Japán) Rogers Brubaker „triadic nexus”-ának érvényesülését vizsgálja a kazahsztáni oroszok, ujjurok és koreaiak viszonylatában. Tjeerd de Graaf (Frisian Academy, Hollandia) a mennoniták által bejárt történelmi és földrajzi utat kíséri végig, s Hollandiához, Németországhoz és Oroszországhoz fűződő kapcsolataikat. Az általa bemutatott eset érzékelteti egy olyan kisebbség sorsát, amelyet kellő időben nem bástyáztak körül megfelelő védelemmel, s így nyelvük kiveszőben van a világ nyelveinek sorából (s így nyelvük lassan olyaná válik, mint a National Geographic csatornáján látható afrikai törzsek néhány öregje által őrzöttek).

AZARY BEATRIX

## Hagyomány és önkifejezés – az erdélyi táncház kultúrtörténetének néhány aspektusa

Könczei Ádám – Könczei Csongor: *Táncház. Írások az erdélyi táncház vonzásköréből*. Kriza János Néprajzi Társaság: Kolozsvár, 2004. pp. 98. (Kriza Könyvek 24.)

A táncház olyan hagyományos erdélyi falusi táncalkalom, melyet elsősorban a báltól különböző, a spontán tánckedvet szolgáló kötetlen forma tett népszerűvé. A kötetlen forma mögött azonban szabályokkal is találkozunk a hagyományos táncházakban: a táncrendezés, táncrend, a viselkedési formák mind-mind szabályozottak voltak, mint ahogy a táncház idő- és térbeli megrendezésének feltételei is. A táncház sajátos formája alakult ki a mezőségi Széken, ahol a megfelelő alkalmakor Felszeg, Csipkeszeg és Forrószeg szerint elkülönülve egy időben több táncházat is tarthattak, mert minden szegnek külön állandó zenekara volt. Ez a népi szokás került az 1970-es években Magyarországon és Erdélyben városi környezetbe.

„Zene és tánc, úgy, mint Széken” – hirdette az 1972. május 6-án a Liszt Ferenc téri könyvklubban megrendezett első magyarországi táncház plakátja. Az első budapesti táncházat az amatőr Bihari táncegyüttes rendezte Lelkes Lajos és Foltin Jolán vezetésével. Céljuk az volt, hogy egy klubszerű összejövetel keretében, a színpadi kötöttségektől mentesen, saját örömeikre táncoljanak, énekeljenek. A Sebő együttes muzsikált – széki népzenet ugyanis ekkor még csak ők tudtak játszani. A tánctanítást Tímár Sándor, a Bartók Béla táncegyüttes koreográfusa és művészeti vezetője vállalta magára. A Bartók együttes ekkorra már élen járt

az eredeti táncok tanulásában – erdélyi útjaik során, vagy ha Budapesten találkoztak székiekkel, minden alkalmat megragadtak a tanulásra. Ez volt az a hatalmas újítás, ami a táncház vonzerejét – de ugyanakkor a vele szembeni kritikát is – megnövelte: nem koreográfia készítéséhez és színpadi produkció alkotásához használták a néptánc elemeit, hanem az eredetiség, a hagyományos formák megőrzésére törekedtek.

Az erdélyi városi táncház is széki minta alapján született – a kolozsvári 3. számú Középiskola lépett először cserekapcsolatba egy széki iskolával, hogy közvetlenül az eredeti néphagyományokkal találkozhasanak, és azokból meríthessenek színpadi bemutatóik alkalmával. A széki minta alapján szerveződött első erdélyi városi táncház 1977 februárjában Kolozsvárott került megrendezésre. A kolozsvári táncház zenészei is a Sebőék mutatta úton haladtak: a népi hangszeres zene eredeti formában történő játszására törekedtek. Az erdélyi városi táncház születését követő évben Székelyudvarhelyt már sor került az erdélyi táncházak – városi táncházak és falusi táncosok, adatközlők – találkozására (ekkor már működött táncház Csíkszeredában és Marosvásárhelyt is). Magyarországon hasonló esemény csak 1982-ben került megrendezésre, az I. Nemzetközi Táncháztalálkozót a Budapest Sportcsarnokban tartották.

Az archaikus szokásrend új társadalmi–kulturális–politikai környezetbe kerülése természetesen megváltoztatta a táncház, mint intézmény alapvető funkcióját. A szórakozási forma immár sokkal szélesebb jelentéstartalommal társult: a hagyomány- és kultúraőrzés, újfajta közösségi élmény, társadalmi–etnikai csoportok egymásra találása és a fennálló hatalommal szembeni ellenállás egyfajta megnyilvánulása is volt egyben.

Könczei Ádám és Könczei Csongor: apa és fia. A rokoni kapcsolat mellett azonban érdeklődési körük is összeköti őket. Mindketten néprajzkutatók, népzeneészek, az erdélyi táncház el- és újraindítói, szószólói, elméleti és gyakorlati megalapozói. Könczei Ádám (1928–1983) pedagógus, néprajzkutató, Kallós Zoltán mellett az erdélyi táncházak egyik szellemi elindítója. Széleskörű tudományos és gyakorlati tevékenységéről sokat elárul a róla elnevezett díj, melyet személyeknek, csoportoknak, intézményeknek adományoznak kimagasló népművelési, pedagógiai tevékenységért és az erdélyi népművészetért tett elévülhetetlen érdemekért. Halálának 20. évfordulóján idősebbik fia, Árpád, az első erdélyi városi táncház zenekarának furulyása *Apám tánca* című dokumentumfilmjével állított neki emléket.

Könczei Csongor (1974–) szintén néprajzos, szerepe az erdélyi tánc-házéletben ugyancsak meghatározó: a táncház világában napjainkig ismert és elismert Üsttűrű zenekar egyik alapítója, brácsása volt, majd a zenekar által kísért kolozsvári Bogáncs Néptáncgyűttes vezetője lett. A gyermek táncgyűttes első végzős nemzedékéből létrejövő Zurboló Néptáncgyűttes alapítója és vezetője, a két táncsoport anyagi háttérét biztosítani kívánó Bogáncs-Zurboló Egyesület alapító tagja, a Romániai Magyar Néptánc Egyesület alelnöke. 2005-ben táncstudomány kategóriában Fülöp Viktor táncművészeti ösztöndíjjal jutalmazták.

A kötetet a két szerző tanulmányai osztyák két szerkezeti egységre. A két részt nemcsak a szerzők személye, hanem az erdélyi táncház kérdéskörének megközelítésmódja is megkülönbözteti. Könczei Ádámotól kéziratban maradt, illetve *A Hét*, a *Korunk* és a *Művelődés* folyóiratokban megjelent tanulmányokat olvashatunk, melyekben a néprajzi, pedagógiai megközelítés dominál, míg Könczei Csongor a *Művelődésben*, *A Hétben* és különböző antológiákban publikált írásai elsősorban kulturális antropológiai szemszögből vizsgálják a kérdést.

Könczei Ádám e kötetben olvasható tanulmányai 1973–1982 között születtek. Tematikus szempontból is csoportosíthatjuk őket: táncleírásai a néprajzkutató precíziségevel mutatják be Közép-Erdély egy-egy falujának, tájegységének (Marosgombás, Magyarpalatka, Kalotaszeg) táncát. Ezekben az írásokban a néprajzkutató elkeseredettségével a tudományos kutatásban való nagy lemaradást ecseteli (ahhoz képest, hogy az erdélyi tánc hagyomány az egész világon az egyik leggazdagabb), és a táncstudomány szakembereinek mind gyakoribb tudományos összejövetelét szorgalmazza.

A táncház témakörét elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt megközelíti, ezekben az írásokban a néprajzkutató mellett már a pedagógus is megszólal. Az elméleti kérdések közül számára a legfontosabb, hogy mi a tánc szerepe – mit nyújthat a városi, a falusi fiatalságnak, mit a profi néptáncgyűttesek táncosainak. Milyen kulturális, közművelődési és társadalmi hozadéka lehet, ha minél szélesebb közönség számára hozzáférhetővé válik? Számára talán a legfontosabb érték, hogy a néptánc, a népzene, a népdal a táncházak révén „az ifjúság belülről átélte, önkifejező művészetévé” válhat. Kiemeli továbbá a közösségi élményt, a hagyományápolást, a szabadidő kulturáltabb kihasználását, a különféle társadalmi csoportok (falusiak–városiak, főiskolások–munkásfiatalok) közti kapcsolatteremtés lehetőségét. Kiemelkedő fontosságúnak tartja a néptánc hiteles, hű stílusban történő átadását, átvételét, a még élő hagyományok továbbélését és

elterjesztését. A gyakorlati kérdéseket illetően bepillantást kapunk a széke-lyudvarhelyi táncháztalálkozók, a táncházvezetők gyimesi tánc táborának kulisszatitkaiba, a nehézségekkel, problémákkal járó, gyakran nem a tervezett úton haladó táncházmozgalom világába.

Az első erdélyi városi táncház, az 1977 februárjában Kolozsváron megrendezett összejövetel megszervezése, majd folyamatos fenntartása és bővítése szorosan kapcsolódik Könczei Ádám nevéhez. A kommunista hatalom az erdélyi táncházakat az 1980-as évek közepétől fokozatosan betiltotta, működésüket pedig ellehetetlenítette. A táncházasok nagy része Magyarországra költözött, akik Erdélyben maradtak, nagyrészt felhagytak a táncházas életformával. Nagy feladat várt tehát az újraindítókra: új alapokat kellett teremteni az új társadalmi és politikai helyzetben – ez új feltételeket, új igényeket és új motiváló erőt jelentett. Az újjáéléledést az 1990-es év hozta meg. Az újjászületett táncház egyik meghatározó alakjává Könczei Csongor, az első erdélyi városi táncház szervezőjének fia vált, akivel hol szervezőként, hol zenészként, hol táncoktatóként találkozhatunk az erdélyi táncházakban.

Könczei Csongor e kötetbe válogatott tanulmányai 1997–2004 között jelentek meg, tehát immár az erdélyi táncházak újraélédését követő időszak tanúságtételei. Problémafelvetései így rendkívül aktuálisak: az erdélyi táncház mai helyzete tárul elénk minden szépségével és nehézségével. Ezek a tanulmányok főként a kulturális antropológia diszciplínáján keresztül közelítik meg a kérdéseket, legyen szó a kalotaszegi zenészek generációváltásáról, a kolozsvári multikulturális táncház esettanulmányáról vagy a néptánc és a Marcell Mauss-féle test-technika fogalom összekapcsolásáról.

Érdekes a szerző elutasítása a táncházmozgalom kifejezéssel szemben, melyet hibás elnevezésnek tart. Érvelése – miszerint a mozgalom kifejezés egyrészt utal a kommunista idők propagandájára, amikor a kezdetekben ugyan a táncházak élvezték a hatalom támogatását, de ugyanakkor állandó megfigyelés alatt álltak, másrészt utal a tömeges részvételre, mely a táncházak klubszerű szervezetéből adódóan nem adekvát – ugyan logikus, de nem feltétlenül elfogadható. A táncházmozgalom kifejezés ugyanis több, mint a klubszerű táncházak együttese. Hiszen mozgalomná nem csupán a résztvevők száma (amit azonban nem szabad lebecsülnünk) tehet egy jelenséget, de a részvétel intenzitása is. Ami pedig a mozgalom kifejezés rossz ízét illeti, szerintem a táncház kapcsán nem ez jut először az ember eszébe – ha egyáltalán eszébe jut.

A kötettel szemben felhozható egyetlen kritikai észrevétel, hogy Könczei Csongor tanulmányaiban többször mondatok, bekezdések ismétlődnek szó szerint. Ez elfogadható lehet, ha különálló, különböző helyeken megjelent tanulmányokként kezeljük az egyes írásokat, de egymás mellé téve őket szerkesztői hibának számít.

A kötet tehát a táncház vezérmotívumán keresztül enged bepillantást a hetvenes évektől napjainkig tartó időszak erdélyi kultúrtörténetébe. Táncházba járók és nem járók, a népzene, néptáncot űzni és nézni kedvelők vagy a téma iránt eddig nem is igazán érdeklődők számára egyaránt izgalmas olvasmány lehet.

A városi táncház Erdélyben ugyan később indult meg, mint Magyarországon, de a táncházról szóló diskurzus a szokásrend szülőhazájában – talán nem véletlenül – a kezdetektől sokkal élénkebb. A magyarországi táncházakról eddig egyetlen kötet jelent meg: Siklós László *Táncház* című szociográfiai tanulmánya 1977-ben. És bár a táncházmozgalom napjainkban is rendkívül eleven, a róla folytatott tudományos diskurzus Magyarországon mintha teljesen eltűnt volna. Erdélyben azonban – ahogy a kötet is mutatja – a téma folyamatos tudományos érdeklődésre tart számot. Fontos lenne, hogy Magyarországon is újraéledjen a téma iránti tudományos érdeklődés, és az erdélyi és magyarországi táncház-diskurzus most már egymásra is reflektálhasson.

EPLÉNYI KATA

## A kisebbségkutatás ABC-je

Kántor Zoltán – Majtényi Balázs (szerk.): *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Budapest: Rejtjel, 2005.

**A** rendszerváltást követően Magyarországon is egyre többen kezdtek foglalkozni a nemzeti kisebbségek kérdésével. A folyamat következményeként napjainkra a kisebbségek tanulmányozása már önálló kutatási területté nőtte ki magát. Ezt bizonyítja a kisebbségkutatás „intézményesülési folyamata” a kilencvenes évek folyamán. (1990-ben megalakult a Határon Túli Magyarok Hivatala, ezt követően létrejött a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal. 1999-ben a Teleki László Intézetben belül megalakult a Közép-európai Tanulmányok Központja, amely kitüntetett figyelmet szentel a régió nemzeti kisebbségeinek, illetve 2001. január 1.-étől a Magyar Tudományos Akadémia Kisebbségkutató Műhelye már önálló akadémiai kutatóintézetként – Etnikai és Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – működik tovább.) A recenzált kötet akár ezen intézményesülési folyamat egy következő állomásának bizonyítékaként is szolgálhat. Az elmúlt években egyre több egyetemen, felsőoktatási intézményben jelent meg a nemzeti kisebbségek kérdésének vizsgálata új, önálló tárgyként, tárgycsoportként, vagy szakirányként, amely a kisebbségkutatás, mint önálló tudományág „újabb sikerének” tekinthető. Ezért szükségessé vált egy olyan szöveggyűjtemény összeállítása, amely a nemzeti kisebbségek iránt érdeklődő egyetemistáknak, kutatóknak a kisebbségkutatásról egy átfogó, alapvető ismeretanyagot nyújt. A tanulmánykötet nem specializálódik a kisebbségkutatás egy részterületére – így a kisebbségi intézményrendszerek vizsgálatára, a kisebbségi pártok politikájára, akár a nemzeti identitás elemzésére vagy csupán egy kisebbség történetének bemutatására –, mint a Magyarországon eddig



megjelent kötetek többsége, hanem összefüggésében tárgyalja a nemzeti kisebbségekkel és az etnikai csoportokkal kapcsolatos kérdéseket. A kötet átfogó ismeretanyagot ad a kisebbségkutatás elméleti hátteréről, különböző tudományos iskolák eltérő álláspontjairól és a kisebbségkutatás eredményeiről a legismertebb külföldi, hazai illetve határon túli politológusok, szociológusok, történészek és jogászok tollából. A szöveggyűjtemény tehát a maga nemében egyedinek és úttörőnek számít, továbbá kitűnő oktatási és kutatói segédanyag is egyben, mind egyetemi, mind pedig a doktori munkák során. A szöveggyűjtemény jelenőségét növeli a kötet végén található bibliográfia, amely a kisebbségkutatás nemzetközi és hazai szakirodalmából közel 700 írást ajánl az olvasó figyelmébe.

A szöveggyűjtemény logikailag jól elkülöníthető fejezetekre tagolódik, egy-egy fejezet pedig négy-öt tanulmányt tartalmaz. A fejezeteken belül nemcsak normatív (politikai filozófiai és jogelméleti) megközelítések bemutatása, hanem empirikus (szociológiai, antropológia és történeti) kutatások eredményei is helyet kaptak. A normatív megközelítések a kisebbségi lét különböző kérdéseire, problémáira keresik választ, az esettanulmányok pedig segítenek megérteni és ábrázolni a kisebbségek törekvéseit és a kisebbségi lét nehézségeit. A tanulmányok fejezeteken belül kialakított sorrendje is – amely igen átgondolt szerkesztést feltételez – tanúskodik arról, hogy a szerzők e kötetet oktatási segédanyagként szánták.

A kötet első, csupán elméleti kérdésekkel foglalkozó fejezete *Nemzet és állam – nemzet és kisebbség* címet viseli, és a címben szereplő fogalmak összetett viszonyrendszerét vizsgálja. A fejezetben elsőként – talán nem véletlenül – a multikulturalizmus napjaink talán legismertebb politikai filozófusának *Will Kymlická*nak és *Christine Straehlen*nek írását olvashatjuk. A szerzőpáros írásában kiáll a *nemzet* fontossága mellett („a nemzet olyan ’elem’, amely a demokratikus államok motorja”), és állítja, hogy az igazságosság, a demokrácia és az egyéni autonómia a nemzetállamban valósítható meg a legjobban. Ezt követően a nacionalizmus két típusa – nemzetállami és kisebbségi nacionalizmus – között fennálló konfliktusokat, problémás felületeket mutatják be. Azzal érvelnek, hogy ha a többségnek joga van a nemzeti identitáshoz, ugyanúgy joga van ahhoz a kisebbségnek is. Tehát az ideális nemzetépítő politika nem támadhatná a kisebbség identitását, és nem is kerülhetne a kétféle nacionalizmus ellentétbe egymással. Mivel napjainkban ez többségében mégis így van, úgy vélik, helyettesíteni kéne

a nemzetekre és nemzetállamokra összpontosító képet egy kozmopolitább elképzeléssel. Ez a megoldás a „többnemzetiségű föderalizmus” (Spanyolország, Belgium, Nagy-Britannia) létrejötte lehetne. Tehát az állam alatti (kisebbségi) és az állami szint mellett létre kellene hozni a transznacionális intézményi szintet, amely megvédené a nemzetállamot a kisebbségi nacionalizmus, a kisebbséget pedig a nemzetállam fenyegetésétől. *Michael Keating* írása az új, XX. századi nacionalizmusról és a posztszuverén világrendről hasonló végkövetkeztetésre jut, mint *Kymlickáké* írása, miszerint fontolóra kell venni a többnemzetiségű társadalom kialakítását a megosztott szuverenitásra épülő új politikai rendben.

Az első fejezet harmadik, *Kis János* tollából származó írása már csak Magyarországra és a liberális nacionalizmusra összpontosít. A *Túl a nemzetállamon* című értekezés a magyar liberálisok azon gondjára szeretne megoldást találni, hogy hogyan egyeztethető össze a liberális eszme a nemzeti kérdéssel, illetve, hogy hogyan oldható fel e két fogalom között feszülő látszólagos ellentét.

*Losoncz Alpár* írása már inkább csak a kisebbségi lét vizsgálatára összpontosít, de még nem szakad el teljesen a 'kisebbség versus nemzetállam' összefüggéstől. A fejezetben utolsóként *Rogers Brubaker* Csoport nélküli etnicitás című tanulmánya kapott helyet. Az írás talán jobban illett volna a szöveggyűjtemény második fejezetébe, ahol a tanulmányok az etnicitás fogalmához kapcsolódnak, de átvezető passzusként is megállja a helyét.

A kötet második fejezete (*Interetnikus kapcsolatok – szociológiai és antropológiai megközelítések*) a kisebbségeket már nem, mint a nemzetállam része, hanem mint önálló (etnikai) csoportosulás vizsgálja. A fejezet első két, külföldi szerző tollából származó tanulmánya az etnicitás fogalmát és az etnikai hovatartozást elemzik bővebben. *Richard Jenkins* Az etnicitás újragondolása: identitás, kategorizálás és hatalom című írása szeretne hozzájárulni az etnicitás fogalmáról folytatott szociálandropológiai diskurzushoz, és bizonyítani szeretné, hogy az etnicitás és identitás egymástól elválaszthatatlan. *Thomas Hylland Eriksen* tanulmánya az etnikai hovatartozás, másképpen szólva a Mi és Ők problémakörét járja körül. Ez az értekezés már antropológiai kutatások eredményeivel támasztja alá feltevéseit. A tanulmány végkövetkeztetése, hogy az interetnikai kapcsolatok nem feltétlenül konfliktusosak. Másképpen fogalmazva a 'Mi és Ők' kapcsolat magában foglalja ugyan a dichotomizáció alapjait, de a megfelelő kommunikáció és az egymás kölcsönös elismerése létrehoz-

hatja a 'Mi és Ti' kapcsolatot, azaz az interetnikai diskurzust, a békés egymás mellett élést, vagyis a komplementarizációt.

Az elméleti fejezetek után a gyakorlati megközelítés kerül előtérbe. Szarka László írása a közép-európai kisebbségek tipológiai besorolásáról alapvető ismeretanyagnak számít a leendő kisebbségkutatók számára. A fejezet végén végül két – a felvidéki és az erdélyi magyarság körében végzett vizsgálatok alapján készült – esettanulmány mutatja be a közép-európai *interetnikus kapcsolatokat*. Mind a Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária szerzőhármás által készített erdélyi, mind pedig a Gyurgyik László által készített felvidéki tanulmány – nem szándékosan, de – cáfolni kénytelen Eriksen elképzelését, miszerint van lehetőség békés egymás mellett élésre. Az első tanulmány szerint fellelhető ugyan hasonlóság a román és a magyar népesség között, de az interetnikus kapcsolatokat érintő kutatás végeredménye sajnos nem a harmonikus együttélés irányába mutat. A Szlovákiában élő magyarság esetében pedig a magyar lakosság az asszimiláció útját kénytelen választani a békés egymás mellett élés ellenében.

A szöveggyűjtemény harmadik fejezete a *Nemzeti és etnikai konfliktusok*. A fejezet csak két tanulmányból áll, de így is teljes körűen átfogja a címben foglaltakat. Salat Levente az interetnikus kapcsolatok elméleti háttérének rövid felvázolása után, az interetnikus konfliktusok okait kereső magyarázó-elméleteket mutatja be. A kötet leghosszabb tanulmányából öt külföldi szerző, illetve szerzőpáros álláspontját és magyarázó-modelljét ismerhetjük meg. Az első elképzelés eszmetörténeti, illetve modernizációs okokkal magyarázza a konfliktusok kirobbanását. A második magyarázat egy összetettebb képet vázol elénk, bizonyítva ezzel a jelenség komplexitásának mértékét. A szerzőpáros modelljében hét jól elkülöníthető tényező egyidejű vizsgálatát javasolja annak érdekében, hogy valós magyarázat születhessen egy konfliktus okainak vizsgálatakor. Hangsúlyozzák, hogy soha sem lehet csupán egy vagy két tényezővel, okkal magyarázni egy konfliktust. A harmadik magyarázat már pszichológiai irányultságot ölt. Ugyan ez a modell is érvel a mellett, hogy a konfliktusok genezisének okait nem lehet egyetlen tényezővel magyarázni, de végső soron a legfontosabb oknak a bizonytalan jövővel kapcsolatos közösségi félelmeket tartják. A negyedik elképzelés strukturális és funkcionális okokkal magyarázza a konfliktusok kirobbanását, és a másodikhoz hasonlóan összetettebb vizsgálatot tart fontosnak. Salat végül egy operacionális elképzelést mutat be az olvasónak, amelynek lényege, hogy az adott országban a többség és a kisebbség etnopolitikai opcióinak

különbsége, illetve az azok közötti eltérések, távolság komoly konfliktuspotenciált hordoz magában. Tehát a többség nemzet- és államépítő stratégiája komoly befolyással bír a konfliktusok kirobbanásakor. Az írás arra a végkövetkeztetésre jut, hogy csupán a különböző elméletek összegyűrése szolgálhat általános modellként az interetnikus konfliktusok megmagyarázásában. A fejezet második tanulmánya, *John McGarry és Brendan O’Leary* írás nem a konfliktusok okait, hanem már a kialakult konfliktusok esetleges megoldási modelljeit, a rendezés lehetőségeit mutatja be. A szerzőpáros kidolgozta az interetnikus konfliktusok rendezésnek makropolitikai formáinak taxonómiáját, amely keretében nyolc ’megoldási lehetőséget’ ismertetnek.

A kötet negyedik – *Nemzeti jogok–kisebbségi jogok, nemzetközi szabályozás* – fejezete a nemzethez kötődő jogokat, a kisebbségi jogok jellegét és e jogok nemzetközi és közösségi szabályozását tárgyalja. Ez a fejezet is tükrözi a kötet átgondolt felépítését.

Öllös László igen hosszú tanulmánya általános, elméleti fejtegetéseket tartalmaz. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy nemzeti kisebbségek nemzeti vonatkozású jogai emberi jogok-e, vagy sem. Ezt követően *Felföldi Enikő* tanulmánya már kisebb témát ölel fel, a kisebbségek kulturális és nyelvi jogait vizsgálja. Az elengedhetetlen fogalom-meghatározások után a kulturális jogokat az emberi jogok általános rendszerén belül helyezi a szerző, majd ezt követően a kulturális és oktatási jogok, illetve a kisebbségi jogok közötti viszonyrendszert vizsgálja. Végül ismerteti a (főleg európai központú) nemzetközi szervezetek által elfogadott legfontosabb olyan nemzetközi szerződéseket, okmányokat, kártákat és nyilatkozatokat, amelyek a kulturális jogok védelmén keresztül a nemzeti kisebbségek védelmében is fontos szerepet játszhatnak. Ezt követően ismét szűkül a vizsgált terület: *Vizi Balázs* tanulmánya az Európai Unióban előforduló kisebbségi nyelvek jogi helyzetét ismerteti, *Gyertyánfy András* írása pedig az Európai Unió etnikai kisebbségekre vonatkozó joganyagát mutatja be. Vizi Balázs tanulmányában megtalálhatók az Európai intézmények kisebbségi nyelvekre vonatkozó határozatai. A lista igen hosszú, de az igazsághoz hozzátartozik, hogy ez a joganyag nem része az európai közösségi jognak, tehát nem kikényszerítő erejű. Reménykedhetünk csupán, hogy az Európai Alkotmány előrelépést jelenthet majd a kisebbségi jogok elismerése területén, ám a politikai fejlemények inkább pesszimizmusra adnak okot. Gyertyánfy listája azonban sokkal rövidebb, hiszen – mint

ahogy azt megtudhatjuk – az Európai Uniónak nem létezik „kisebbségi politikája”, így egyelőre csak a diszkrimináció-ellenes politika nyújthat támogatást az etnikai kisebbségek számára.

A szöveggyűjtemény ötödik fejezete az *Önrendelkezés és autonómia – autonómia-modellek* a címben szereplő fogalmakkal, azok elméleti háttérével foglalkozik. *Benjamin Neuberger* tanulmánya a nemzeti önrendelkezés elvének történeti kialakulását, és ellentételes értelmezéseit mutatja be. Az önrendelkezés elve gyakran ütközik és ütközött más nemzetközi normákkal, ezért bele kell törődni, hogy az önrendelkezés alkalmazását illetően is létezik *kettős mérce*. Neuberger szerint azonban van lehetőség az igazságos elbánásra, mégpedig ha feladjuk a szűk regionális megközelítést, és a kisebbségi problémákat egyetemes és összehasonlító perspektívában vizsgáljuk. *Georg Brunner és Herbert Küpper* írása az önrendelkezésből „elméletileg” levezethető *autonómia*-fogalommal foglalkozik. A tanulmány előbb ismerteti a kisebbségi jogok hierarchiáját, csúcán az autonómiával, majd a különböző autonómatípusokat – területi és személyi – mutatja be, azok előnyeivel, hátrányaival és az egyes fajták megvalósíthatósági feltételével. A tanulmány végén pedig a nemzetállamok számára készített „modellválasztási recept” található.

A fejezet második két tanulmánya ismét konkrét eseteket mutat be. *Daniele Conversi* az 1978-as spanyol átmenetről és *Vizi Balázs* a lapp parlamentekről írt tanulmánya is bizonyítja, hogy a nyugaton megvalósult pozitív modellek ugyancsak egy hosszú és konfliktusos folyamat eredményeként születtek meg. Ennek szellemében az az üzenet olvasható ki a sorok közül, hogy igaz hogy a nyugat-európai és kelet-európai kisebbségi konfliktusok nem teljesen állíthatók párhuzamba egymással, és a nyugati megoldási modellek sem másolhatók le, mégis van okunk az optimizmusra Európának ebben a keleti szegletében is.

A kötet ötödik fejezetével lezárult a szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekkel és etnikai csoportokkal kapcsolatos általános elméleti kérdéseinek tárgyalása. Az eddigiekben mind az öt fejezet egy újabb kisebbségeket érintő elméleti területtel foglalkozott, végül pedig eljutottunk a kisebbségi kérdés ideális megoldásához, az autonómiához. A következő két fejezet tulajdonképpen önmagában már esettanulmánynak tekinthető, hiszen a magyarországi kisebbségek és a határon túli magyarság helyzetével foglalkozik.

A kötet hatodik fejezete a *A kisebbségi kérdés Magyarországon* címet viseli. *Eiler Ferenc* tanulmánya a magyarországi kisebbségi törvényt, és az annak

értelmében létrejött kisebbségi önkormányzati rendszert mutatja be. Az 1993-ban elfogadott kisebbségi törvény nemzetközi szinten is igen jó elismerést kapott. A törvény célja, hogy megerősítse a kisebbségi közösségek csoporttudatát, és megállítsa az asszimiláció folyamatát. Az írás végén azonban kiderül, hogy napjainkra ez az önkormányzati rendszer mindenképpen módosításra szorul. Az aktuális fejleményeket *Majtényi Balázs* tanulmánya mutatja be. Majtényi írása már árnyalja az előző tanulmányban olvasottakat, hiszen több, a kisebbségi törvény és magyar elképzelések ellenében megfogalmazott vád is helyet kap a tanulmányban. Igen részletesen olvashatunk a kisebbségi törvény módosításáról, illetve a hozzá kapcsolódó alkotmányos vitáról. Az összegzésben a szerző igen komolyan megkérdőjelezi a törvénymódosítás sikerét, véleménye szerint a reform az önkormányzati választások körüli problémákat sem oldotta meg, és nem reagált az uniós csatlakozás okozta új kihívásokra sem. Ezt követően *Dupcsik Csaba* esettanulmányából megismerhetjük a cigányságvizsgálatok különböző megközelítéseit és a magyar társadalomban élő cigányságról kialakult képet. *Vékás János* tanulmányából pedig a Magyarország nemzeti és etnikai kisebbségeinek számbeli alakulását ismerhetjük meg a trianoni békeszerződést követően napjainkig.

A kötet utolsó, hetedik *Magyarország és a határon túli magyarok* című fejezete pedig elsősorban az anyaország és a határon túli magyarság kapcsolatával foglalkozik, illetve egyéb közép-európai országok és azok határon túli kisebbségeivel. *Bárdi Nándor* tanulmánya röviden bemutatja a trianoni békeszerződést követő évtizedek „határon túli politikáját”, részletesebben pedig a rendszerváltást követő magyar kormányzatok és a határon túli magyarság kapcsolattörténetét. A tanulmány második részében a komoly vitát indukált státustörvény által felvetett dilemmákról olvashatunk. *Bárdi Nándor* az írása végén megfogalmazza azt az igen szomorú igazságot, – ami miatt tulajdonképpen nem tud előbbre lépni a határon túli magyar politika –, hogy minden a határon túli magyarságot érintő döntő kérdésekben a politikai és nem pedig a szakmai tudás a döntő, másképpen megfogalmazva a határon túli magyarság ügye alárendelt szerepben van a mindenkori anyaországi kormányzat politika akaratának. *Kántor Zoltán* írása a státustörvénnyel foglalkozik, és ezzel kiegészíti *Bárdi Nándor* tanulmányának második felét. Részletesen olvashatunk a törvény előzményeiről, a megalkotást vezérelő elképzelésekről, az előkészítés folyamatáról és a MÁÉRT törvényalkotásban betöltött szerepéről. A tanulmányban igen sok különböző véle-

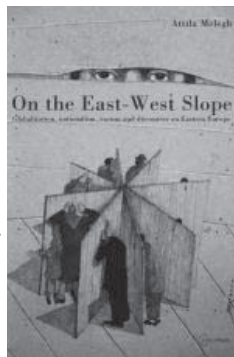
mény is helyet kap, amely segít abban, hogy árnyaltabb képet kaphassunk a státustörvény körül kialakult vitáról. A tanulmány végén egyre több újabb megválaszolatlan kérdés merül fel a szerzőben, jelezve azt, hogy a törvény módosításával egyre kevésbé felismerhető, milyen irányba is tart a magyar határon túli politika. A fejezet végén *Halász Iván* két tanulmánya olvasható (az egyiknek *Majtényi Balázs* a társszerzője), melyek csak közvetett módon kapcsolódnak a határon túli magyarsághoz, mégis így teszük teljessé a fejezetet és az egész kötetet. A két összehasonlító fejezet ismerteti a többi kelet-közép-európai ország határon túli politikáját (a különböző alkotmányok nyelvi-kulturális elemeit, és a környező országok státustörvényeit). Ezekben a fejezetekben igen sok, sajnos nem eléggé közismert kelet-közép európai politikai gyakorlat kap helyet, amelyeket sokkal inkább kellene hangoztatnia a magyar kisebbségkutatóknak, annak érdekében, hogy a sok köztudatban lévő, határon túli magyarságot érintő sztereotípiák, előítéletek és a hamisan gerjesztett félelmek eloszoljanak, és hogy a magyar közvélemény természetesen tudja kezelni a határon túli magyarságot érintő kérdéseket.

Kántor Zoltán és Majtényi Balázs szöveggyűjteménye teljesíti azokat a célokat, amelyeket szerzők a szöveggyűjtemény bevezetőjében megfogalmaznak. A kötet valóban kitűnő segédanyagot jelenthet, mind egyetemi oktatásban tanulóknak, mind pedig posztgraduális képzésben résztvevők számára. A mellékelt szakirodalmi jegyzék pedig nagyon jó térképnek bizonyul a kisebbségkutatás terjedésében, hiszen a témában szaktekinvélyeknek számító külföldi és magyar szerzők és releváns írásaik igen hosszú sorát tartalmazza. A könyvnek sikerült átfognia a kisebbségkutatás leglényegesebb területeit, és azokat mind elméleti, mind gyakorlati szempontból bemutatta az érdeklődők számára. A fejezetekben szereplő tanulmányok összeválogatása is sikeresnek bizonyult, hiszen az összes olyan elméleti probléma és hazai, illetve határon túli gyakorlati kérdéskör szerepel a tanulmánykötetben, amelyek napjainkban aktuálisak és megoldásra szorulnak. A bevezetőben leírt gondolatok illetve a kötet átgondolt szerkesztése is utal a szerzők téma iránti elkötelezettségére, ugyanakkor elfogultsággal, egyoldalúsággal nem vádolhatók, igen sokszor jelennek meg egymással ellentétes vélemények is. Ez az objektív témakezelés az, ami napjainkban sokszor hiányzik a kisebbségek és a határon túli magyarságot érintő kérdések vizsgálatánál. A kitűzött célok talán a kötet újszerűsége az, ami túlmutat, és ami miatt remélhetőleg igen széleskörű érdeklődésre tarthat számot.

BÖRÖCZ JÓZSEF

„Mit mondjak – ez nem európai könyv!”

Attila Meleg: *On the East-West Slope. Globalization, nationalism, racism and discourses on Central and Eastern Europe.* CEU Press Budapest, 230. o.



*Hölgyeim és Uraim!*

**A** mikor felkértek arra, hogy beszéljek ezen az összejövetelen,<sup>1</sup> először arra gondoltam, hogy egyetlen mondatot fogok mondani, aztán mindjárt odébbálllok. Ez a mondat magyarul lett volna. Csak hát, mi akik azért gyűltünk össze, hogy Attila angolul írt fontos könyvének régóta várt megjelenését ünnepeljük, angolul kommunikálunk, és szomorúan állapítom meg, hogy az én mondatom angolul nem hangzik ugyanolyan jól, mint magyarul, már ami a mondanivalómat illeti. Ugy-hogy jobb is, ha inkább eredetiben mondom el, kis türelmet kérve mindazoktól, akik nem olyan szerencsések, hogy értik a magyart. De semmi vész, utána mindjárt visszaváltok az angolra. Szóval, így hangzik:

*„Mit mondjak – ez nem egy európai könyv!”*

Van valami *zavarba ejtő* ebben az egész projektben.

---

<sup>1</sup> Elhangzott a Közép-Európai Egyetemen (CEU) 2006. május 30-án, a kötet bemutatóján.



Mindenekelőtt: szerzőnk, Attila, *olvas*. Olvassa mindazt, amivel szembeállozik, tekintet nélkül arra, hogy Nyugat-Európából (és észak-amerikai toldalékából) vagy máshonnan származik-e. Ráadásul engedi, hogy befolyásolják az olvasmányai, bárhol írták is őket, függetlenül attól, hogy mennyire tűnnek szentségtörőnek „napjaink” perspektívájából.

Tudósként Attila bátor: egyszerűen nem hajlik meg *napjaink morális geopolitikája* előtt. Tudja jól, milyen kognitív realitásokkal bír az a kényelmes, túldeterminált, szolipszista, „felvilágosult” és leereszkedő *nemgondolkodás*, amely végigpusztít Afro-Euráziának ezen a hájas, lusta, öntömjénező, narcisztikus függelékén, amit megszokásból Európának hívnak – és nem fogadja el őket.

Szerzőnk gondolkodik. Együtt gondolkodik az olvasott elméletekkel, az adatokkal, amelyekkel szembesül, és azokkal az emberekkel, akiket a leereszkedő, leicsinylő, elutasító reprezentációk – az ő elemzésének tárgyai – megaláznak.

Ez meglehetősen frusztráló gondolatokhoz vezet, e gondolatok birtokában pedig újabb elméleti kérdéseket tesz fel. S ez így megy tovább, újra meg újra.

Egyfajta naivitással teszi mindezt – habár holtbiztos azzal kapcsolatban, amit találni fog.

Azt találja, hogy „minket”, a *másik Európát*, rendszeresen leereszkedőleg kezelnek, kirekesztenek, gyerekként bánnak velünk, hátrányos megkülönböztetésben részesítenek, és a „szuper”, az irigylésre méltó és esztétikailag kifinomult Nyugat, az emberiség nagy téloszának holmi tökéletlen, bosszantó, faragatlan, és egyáltalán, szájalmas utánzataként esszencializálnak.

Azt találja, hogy „minket” – legalábbis implicit módon – nem Európa nyugati részéhez hasonlítanak, hanem a világ maradékához. De úgy tűnik, ez egyáltalán nem zavarja őt. Más az, amiért méltatlankodik.

De hogyan lehet valaki ennyire álnaív ebben a világban, az „európai” világban? Hogyan vetheti meg a lábát az európai geopolitikának ezen a csúszós, nyugat-keleti lejtőjén?

A válasz lefegyverzően egyszerű.

Úgy tűnik, az a véleménye, hogy minden ember egyenlőnek teremtett. Nem többé-kevésbé egyenlőnek, nem többé-kevésbé egyenlőnek abban a küzdelemben, amit azért vívnak, hogy utolérjék Nyugat-Európát, egyszerűen *csak* egyenlőnek. Az oroszok, románok, albánok,

afrikaiak, franciák, amerikaiak és kínaiak, nem is beszélve a fura magyarokról: egyenlők, és kész.

A radikális morális egyenlőségbe vetett alapvető, rendíthetetlen meggyőződése olyan gondolatokhoz vezet el, amelyek az általa liberális humanitarizmusnak nevezett dogma szerint súlyos bűnben leledzenek – ezzel a címkével egyébiránt nem értek teljesen egyet, tekintve, hogy az általa leírt reprezentációs folyamatoknak a tartalma, az eredményeik és implikációik nyilvánvalóan szöges ellentétben állnak a humanitarizmussal. Mi tehát az eredmény? Egy igazán radikális könyv.

Ez nem egy európai könyv – szerencsére. Még ha a projekt nem lenne is teljes mértékben hiánypótló, ha a kutatást nem a makacs alaposág jellemezné, és az elemzések nem a legnagyobb gondossággal készültek volna, akkor is mindnyájunknak ajánlható lenne, amiért jellegében nem Nyugat-Európa centrikus. De hát hiánypótló, alapos, és nagy gondal, mértékkel, ízléssel íródott. Egyszóval, ez a könyv jó lesz Önöknek.

*Köszönöm.*

# KÖNYVISMERTETÉSEK

---

Papp Z. Attila: *Keretizmus*.

*A romániai magyar sajtó és működtetői 1989 után.*

Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2005. 324. o.

A kissé meglepő és könnyen félreolvasható címet mintegy feloldja a könyv alcíme, amely nagymértékben lefedi a könyv tartalmát. A könyv a romániai magyar sajtóról szól, illetve az 1989 utáni írott sajtóban dolgozó újságírókról.

A kötet a (magyar mellett románul és angolul is olvasható) Bevezető után számba veszi a legfontosabb, az újságírói társadalomról szóló elméleteket, modelleket. Míg ilyenek bőségesen akadnak a nemzetközi szakirodalomban, kifejezetten kisebbségi médiáról és kisebbségi újságírásra vonatkozó elméletek meglehetősen ritkák.

Az elméleti modellek a szerző későbbiekben ismertetett empirikus vizsgálatait előlegezik meg, ám mielőtt erre rátérne tesz egy sajtótörténeti kitérőt is. E fejezetben a romániai magyar sajtó szakirodalomra épülő áttekintését, politikátörténeti összefüggéseit követhetjük nyomon, mondhatni a „kezdetektől napjainkig”, azaz az első világháborút követő időszaktól a jelenig.

A könyv ezek után két hosszas fejezetet szentel a romániai magyar újságírók körében végzett szociológiai vizsgálatnak. Először egy kvantitatív vizsgálat statisztikai elemzését olvashatjuk, amelyben a szerző nem csak frekvenciákat közöl, hanem statisztikai modelleket is, például különböző útmodelleket követhetünk végig a sajtóban történő tabusítás mechanizmusaira vonatkozóan. A következő fejezet egy kvalitatív vizsgálat elemzését tartalmazza. Ez a rész a romániai magyar főszerkesztők körében készült mélyinterjúkra épül, amelynek során egyrészt



narratíván rekonstruálja/dokumentálja a szerző a vizsgált sajtó közel-múltbeli és jelenbe mutató eseményeit, másrészt egy (mindvégig használt) főszerkesztői tipizálással is találkozunk. Papp szerint ugyanis három féle főszerkesztő típus azonosítható be (az örökös, a *menedzser*, a *lokálpatrióta*), és ugyanakkor azt állítja, ezek a típusok a kisebbségi elit más szféráiban is tetten érhetők.

A következő fejezet a kutatások, illetve a kisebbségi sajtó modellszerű összegzésére tesz kísérletet, majd ezután nem csak magyarul, hanem románul és angolul is olvashatjuk a szerző legfontosabb állításait. A könyv melléklete – romániai magyar viszonylatban – először közlésre kerülő összehasonlító sajtóstatisztikákat, a használt kérdőívet, interjúvázlatot, illetve a kétfajta elemzés dokumentumait tartalmazza. Mivel a könyv alapja Papp doktori disszertációja, legvégül érdekes és új perspektívákat nyújtó szakmai vitát olvashatunk a szerző és egyik opponense között.

A fenti vázlatos áttekintésből valószínű nem derült ki, de miért is *Keretizmus a* könyv címe? Íme a könyv hátsó borítóján olvasható válasz:

*„Keretizmusban élve, az újságírók azt tartják önmagukról, hogy ők a legavatottabb keretismerők, és e sajtós hely- (kontextus-, társadalom-, világ-stb.) ismeret szabja meg a nyilvánosságban megjeleníthető tematikai kínálatot. A kisebbségi újságíró ugyanis állandó késztetést érez képzelt közössége védelmére, ezért a keret működtetése néha ütközhet a szakmai logikával. A jelenlegi sajtónyilvánosságot működtető kereteket olyan politikai, kulturális, interetnicitást feltételező ideologikus dimenziókként képzelhetjük el, amelyeket részben belső szakmai okok, részben a többségi román és magyar sajtóhoz igazított mintakereső, mintaátvevő viszonyulások folyamatos átalakításra kényszerítenek. A sajtórendszer pluralizálódása és többszintűsége más és más kereteket hoz létre az egyes szinteken, de a közösségiség normái és a szakmai elvárások harca mindenhol jelen van. E harcnak talán sosem lesz győztese, és ez adja a kisebbségi nyilvánosság önmagát folyamatosan újratermelő sajátosságát: ha a szakmai logika „állna nyerésre”, akkor a kisebbségi etikát megtestesítőket figyelmeztetnék (a honnan jöttünk, hova tartunk kérdésre alapuló) kiüldetésüdtudatra, ha pedig a kisebbségi érzület uralkodik, a szakma előbb-utóbb kikezdi ennek egysíkúságát.”*

Gyurgyik László: *Népszámlálás 2001 – A szlovákiai magyarság demográfiai település és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években*  
Kalligram, Pozsony, 2006.

A könyv a szlovákiai magyar lakosság demográfiai és társadalomszerkezetét vizsgálja a 2001-es és a korábbi népszámlálások adatai alapján. Első része tömören ismerteti a nemzeti hovatartozás felvételének egyes aspektusait a (cseh)szlovákiai népszámlálások alkalmával, majd ezt követően a nyolc (cseh)szlovákiai népszámlálás adatai alapján ismerteti a szlovákiai magyar lakosság számának változásait a szlovákiai népesedési folyamatok hátterében. A továbbiakban a rendelkezésre álló adatok alapján részletesen elemzi az anyanyelv és a nemzetiségi hovatartozás szerinti megoszlást, a magyarlakta területek településszerkezetének nemzetiségi megoszlását, illetve ennek változásait, a magyar nemzetiségű lakosság városiasodását, illetve eltéréseit a szlovákiai urbanizációs folyamatoktól. Az első rész a magyar lakosság közigazgatási területek szerinti megoszlásának elemzésével zárul.



A könyv második része a magyar lakosság társadalomszerkezetének alakulását vizsgálja. Részletesen elemzi a magyar lakosság korcsoportok szerinti megoszlásának eltéréseit az összlakosságtól, az iskolai végzettség szerinti megoszlás belső ellentmondásait, illetve a családi állapot szerinti megoszlásban bekövetkezett változásokat. A továbbiakban a gazdasági aktivitás, társadalmi rétegződés, foglalkozási szerkezet szerinti megoszlást vizsgálja. A második rész vizsgálata a felekezeti megoszlás szerinti eltérések vizsgálatával zárul.

A könyv harmadik része a magyar lakosság népmozgalmának alakulását vizsgálja. Az első fejezet a népszámlálási és a népmozgalmi statisztika kölcsönhatásaival foglalkozik. Ezt követően a házasságok és válások számának, arányának alakulását vizsgálja. A születési és halálozási adatokat vizsgálva több aspektusból is elemzi a magyar népességnek az országosnál alacsonyabb születési és magasabb halálozási arányszámainak okait. A harmadik rész a vándorlási folyamatok vizsgálatával zárul.

A könyv negyedik része részletesen elemzi a 90-es években kimutatott 47 ezer fős magyarságfogyás okait, kimutatva az asszimiláció, a születések számának csökkenése és az elvándorlás hatását a magyar nemzeti-ségű lakosság számának alakulására. A záró fejezet összefoglalja a magyar nemzetiségű lakosság népesedésszisztiikai változásainak legmarkánsabb tényezőit, melyben megkísérli becslni a magyarok számának alakulását – a harmadik évezred első évtizedének végére – az országos népesedési folyamatok háttérben.

Lanstyák István: *Nyelvből nyelvre. Tanulmányok a szókölcsonzészról, kódváltásról és fordításról.*  
Kalligram, Pozsony, 2006. 296. o.

A könyv öt hosszabb lélegzetű írást tartalmaz. Közös bennük, hogy a nyelv-érintkezés különféle vonatkozásait taglalják, még pontosabban azt, hogy más nyelvek hogyan befolyásolják magyar nyelvű beszélt és írott nyelvi szövegek létrehozását a szokásos kétnyelvű kommunikáció, illetve annak sajátos válfaja, a fordítás során, s ennek következtében milyen változások mennek végbe a magyar nyelv különféle változatainak szókincsében.

A kötet érdemi részének első írásában (*A kölcsonszavak rendszerezéséről*) a szerző arra tesz kísérletet, hogy a kölcsonszavak különféle típusait rendszerbe foglalja. A második dolgozat (*A nyelvi változatosság mint szótártani probléma Adalékok a határtalanítás módszertanához*) azokról a munkálatokról szól, melyeknek célja a magyar nyelvészeti kutatások, illetve az azok eredményként megszülető szótárak, nyelvatanok, helyesírási, nyelvhasználati és egyéb kézikönyvek „határtalanítása“, azaz kiegészítése határon túli magyar vonatkozásokkal. A harmadik tanulmányban (*A kódváltás nyelvtani típusai a szlovákdomináns kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában*) a szerző nagyszámú magyar–szlovák kétnyelvű szövegrészletet vizsgál meg abból a szempontból, hogy ezek miképpen integrálódnak ugyanabba a diskurzusba. A negyedik dolgozat (*Kódváltás és fordítás. A célkeresztben a szlovákiai*



*magyar nyelvi valóság*) a kétnyelvű beszédtevékenységnek olyan aspektusairól szól, amelyek nyelvi szempontból a fordítással rokoníthatók, de nem azok. Az ötödik, kötetzáró munkában (*A bibliafordítás néhány lexikológiai kérdése Károli Gáspár fordítása alapján*) a szerző olyan, az Újszövetség üzenete szempontjából alapvető fontosságú szavak fordításának problémáival foglalkozik, amelyekkel a fordítók eddig nem tudtak megbirkózni. A tanulmánygyűjteményt név-, tárgy- és szómutató zárja.

## FELHÍVÁS A REGIO LEENDŐ SZERZŐIHEZ

A kéziratokat megőrizzük és kérésre visszaküldjük. A kéziratokat elektronikus formában (\*.doc, \*.rtf dokumentumként) várjuk a szerkesztőség e-mail címére (zs.domok@tla.hu). A kéziratok terjedelme nem haladhatja meg a 40 ezer leütést, a recenzióké, könyvismertetéseké a 15 ezer leütést. A szövegben nem használunk kövér/félkövér és aláhúzott kiemeléseket – a kiemelendő szövegrészeket dőlt betűvel kérjük jelölni. A hivatkozásokat folyamatos lábjegyzetekben helyezük el, szöveg végi bibliográfiát, tájékoztató irodalmat rendszerint nem közlünk.

### ÚTMUTATÓ A HIVATKOZÁSOKHOZ

#### *1. A szerzők, szerkesztők neve*

A hivatkozás a szerző vagy szerkesztő nevével indul. Ha többen írták, szerkesztették a művet, nevük közé hosszú kötőjel (–) kerül. Külföldi szerző esetén a családnév kerül előre, majd vessző után áll a keresztnév. (Magyar szerzők nevéénél is ezt a sorrendet használjuk, ha a szöveg idegen nyelven jelent meg.) Többszerzős tanulmánykötet esetében a szerkesztő(k) nevét (melyet a már említett sorrendben adunk meg) az (ed.), (eds.), (Hg.), (Hrsg.) illetve magyar cím esetén (szerk.) kifejezés, végül kettőspont követi, a cím bevezetéseként. Ha a cikket a szerző saját tanulmánykötetéből idézzük, a név ismétlését kerüljük, de utalunk rá az „Ugyanő” szóval. Ezt használjuk akkor is, ha ugyanattól a szerzőtől egynél több művet hivatkozunk egymás után. Több mű egy lábjegyzetben történő felsorolásakor az oldalszámot követő pont után pontosvesszőt használunk. Minden lábjegyzet ponttal végződik.

#### *2. A hivatkozott szöveg címe*

Ha önálló kötetről van szó, ennek a címét dőlt betűvel szedjük. Ha a hivatkozott cikk tanulmánykötetben vagy folyóiratban jelent meg, ez utóbbiak lesznek dőltbetűsek, míg a cikk címét nem kurziváljuk. Ha a tanulmánykötetből valamely cikkre hivatkozunk, akkor In:-t használunk.

Folyóiratcikkek esetén nem használunk „In”-t. A folyóirat dőlt betűvel szedett címét vessző, majd a megjelenés éve, a lapszám követi, végül az oldalszám.



A címről fent mondottak természetesen az alcímre is vonatkoznak. (Ezt pont választja el a főcímtől, hacsak a kötet kimondottan nem jelöli másként.) Ha a címet kérdőjel, felkiáltójel stb. zárja, pontra természetesen már nincs szükség.

### 3. A szöveg kiadási helye, terjedelme

A köteteknél először a kiadót, majd kettőspont után a kiadás helyét adjuk meg. A város nevét, vessző után, követi a kiadás éve, és pont után a hivatkozott oldal vagy oldalak. Az oldalszámok (és általában a számok) között hosszú kötőjelet használunk. Az oldalszámok csak önmagukban állnak, p., pp. vagy o. rövidítésekre nincs szükség, de a pontra az utolsó szám után igen. Minden címet pont zár le. Amikor több hivatkozás kerül egymás után ugyanabba a lábjegyzetbe, pont és pontosvessző választja el őket.

Minden város nevét olyan alakban közöljük, ahogy a hivatkozott szöveg nyelvéből adódik. Így például szerb nyelvű szöveg esetén Beograd-ot írunk, nem Belgrádot; ha Kolozsváron megjelent magyar szöveget hivatkozunk, természetesen Kolozsvárt írunk, de ha román, akkor Clujt, Cluj-Napocát. De kétnyelvű kiadás esetén már mindkét változat szerepelhet.

Budapest nevét nem rövidítjük Bp-vel. Magyarországi kiadványoknál a „Kiadó” szó elhagyható. (Tehát elegendő: Osiris, Balassi, Európa stb.) A kiadóként gyakran előforduló „University Press” UP-ként rövidítendő. Használható mégis a kiadó (Verlag stb.) szó, ha enélkül nem lenne értelme a kiadó nevének.

Kérjük, hogy a hivatkozott szöveg terjedelmét – akár kötetből, akár folyóiratból való – Szerzőink pontosan jelöljék meg az oldalszámok által. Lehetőség van arra is, hogy a szöveg teljes terjedelme mellett az ebből hivatkozott részt egyaránt feltüntessék. Pl.:

Walter, François: A város meghatározásának problémái a 19. századi Európában. *Korall*, 11–12. (2003. május) 183–198, itt: 188–194.

### 4. Ismételt hivatkozás

Az egyszer már említett műre való ismételt hivatkozás a szerző vezetékneve és a kötet-, illetve tanulmány rövidített címének (de nem a bibliográfiai adatoknak) megismétlésével, majd vessző után az i. m. kifejezés által történik.

### Néhány példa a fentiekre

#### Önálló kötet:

Burckhardt, Jacob: *Weltgeschichtliche Betrachtungen*. Deutscher Taschenbuch Verlag: München, 1978.; Valuch Tibor: *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris: Budapest, 2000.

Ha olyan kötetre hivatkozunk, amelyet nem az eredeti nyelven, hanem fordításban olvastunk, lehetőség szerint adjuk meg zárójelben az eredetit. Ez a magyar fordításokra természetesen nem vonatkozik. Pl.: Thom, Françoise: *Limba de lemn*. Humanitas: București, 1993. (Eredetiben: *La langue de bois*. Juilliard: Paris, 1987.)

A 20–21. század során újra kiadott, újranymott, lefordított, klasszikusnak számító művek esetében lehetőség szerint tüntessük fel az első megjelenés bibliográfiai adatait, de legalább a címet és az évet. Pl.: Lukács, G.: *Lenin: A Study in the Unity of his Thought*. New Left Books: London, 1970. 2–3. – Lukács György *Lenin. Studie über den Zusammenhang seiner Gedanken* című művének (Bécs, 1924) újabb kiadása (Luchterhand: Neuwied – Berlin, 1967.) alapján készült angol fordítás.

#### Tanulmánykötetben megjelent cikk:

Sparks, Colin: Media theory after the fall of European communism. Why the old models from East and West won't do any more. In: Curran, James – Park, Myung-Jin (eds.): *De-Westernizing Media Studies*. Routledge: New York – London, 2000. 35–49.; Örkény Antal: A magyar nemzettudat változása az elmúlt évtizedben. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Nemzet a társadalomban*. Teleki László Alapítvány: Budapest, 2004. 7–27.; Szegedy-Maszák, Mihály: *Framing Texts as the Representation of National Character: From Enlightenment Universalism to Romantic Nationalism*. In: Ugyanó (ed.): *National heritage – National Canon*. Collegium Budapest: Budapest, 2001. 107–120.

Sorozatcím, ha van, a cím és alcím után, nem dőlt betűvel, zárójelben szerepel. Pl.: Őri Péter: *A demográfiai viselkedés mintái a 18. században. Lélekösszeírások Pest megyében, 1774–1783*. (A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései, 75.) KSH Népeségtudományi Kutatóintézet: Budapest, 2003.

*Folyóiratcikk:*

Mivel a folyóiratok a legkülönbözőbb számozási módszereket használják, célszerű ezekhez oly módon idomulni, hogy a lapszám az adott folyóirat számozási logikáján belül, egyértelműen visszakereshető legyen. A *Regio* nem kívánja a visszakereshetőséget azáltal nehezíteni, hogy minden folyóirat-hivatkozásra egyetlen stílust erőltes, de bizonyos típusokat az alábbi példák szerint mégis meghatározni igyekeznek. Olyan folyóiratban, ahol az éven belüli számozással adják meg a lapszámot, kötetszám, folyamatos számozás nélkül (ilyen pl. maga a *Regio* is). Pl.: Bottoni, Stefano: A sztálini „kis Magyarország” megalakítása (1952.) *Regio*, 2003. 3. 89–126.

*Az év és a kötet, azon belül a szám megadásával megadott folyóiratcikk:*

Boyle, M.: Building a communicative democracy: the birth and death of citizen politics in East-Germany. *Media, Culture and Society*, 1994, 16 (2). 183–215.

*Kötetszámmal, folyamatos számozással és dátummal megadott folyóiratcikk:*

Iordachi, Constantin – Trencsényi Balázs: A megújulás esélyei: a román történetírás tíz éve (1989–1998). *Replika*, 41–42. (2000. november) 165–194.; Virág Gábor: A kultúra anyagi alapja és lehetőségei a kishegyési kommunában. *Új Symposion*, 66 (1970. október 23.)

*Csak dátummal (pl. év, évszak) való hivatkozás:*

Said, Edward W.: Invention, Memory and Place. *Critical Inquiry*, Winter 2000. 175–192.; Magyarics Tamás: Nagy Britannia Közép-Európa politikája 1918-tól napjainkig. II. rész. *Pro Minoritate*, 2002, ősz. 61–96.

*Napilap, illetve a megjelenés napja szerint azonosítható folyóirat esetében:*

Tolnai Ottó: Győztünk! *Napló*, 1990. december 12. 10.

# SZÁMUNK SZERZŐI

AZARY BEATRIX, történész, PhD hallgató,  
ELTE, Atelier Magyar-Francia Társadalomtudományi  
Központ és Doktorképző, Budapest

BARTHA DALMA, szociológus, Pszicho-Pedagógiai Központ, Csíkszereda

BÖRÖCZ JÓZSEF, szociológus, Rutgers University

CSETE ÖRS, irodaigazgató, Apáczai Közalapítvány, Budapest

EPLÉNYI KATA történész, PhD hallgató,  
ELTE, Újkori Egyetemes Történeti Tanszék, Budapest

ERDEI ITALA, szociológus,  
Határon Túli Oktatásfejlesztésért Programiroda, Budapest

JAKAB JUDIT, szociológus, óraadó tanár,  
Sapientia-EMTE, Csíkszereda

KISS DÉNES, szociológus,  
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

MANDEL KINGA, szociológus, tudományos főmunkatárs,  
MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest

MESSING VERA, szociológus, tudományos főmunkatárs,  
MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest

MOLNÁR ELEONÓRA, pedagógus, PhD-hallgató,  
Debreceni Egyetem

NÉMETH SZILVIA, szociológus, tudományos munkatárs,  
Országos Közoktatási Intézet, Budapest

OLÁH JÓZSEF, PhD-hallgató, Pécsi Egyetem

PAPP Z. ATTILA, PhD., szociológus,  
Teleki László Intézet, Közép-Európai Tanulmányok Központ-  
ja, Budapest

SOÓ ZSUZSA, PhD-hallgató,  
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi  
Kar, Budapest

SZILASSY ESZTER, szociológus, Ph.D hallgató,  
Közép-Európai Egyetem, Történelem Tanszék, Budapest



## Pro Minoritate

2006/TAVASZ

## ZSIDÓ IDENTITÁS MAGYARORSZÁGON

*Miskolc*zy Ambrus: Horn Ede pszichogramja. A nemzet- és az emberiségkultusz dialektikájához

*Clara Royer*: „Az áruhás és árva papfi” – Pap Károly művének esztétikai interpretációjához

*Gadó János*: A legitimáció széthullása. Vázlat a magyarországi zsidóság 1948 utáni történetéről

*Papp Richárd*: Feloldhatatlan ellentmondás? A magyar zsidó identitás hagyományának tükrében

## EURÓPAI MINTÁK

*Szilágyi Imre*: Törvény a határon kívül élő szlovénokról

*Colin H. Williams*: Hivatalos kétnyelvűség és alkotmányos reform az Egyesült Királyságban

## MŰHELY

*Olti Ágoston*: Mindszenty József és az erdélyi kérdés

## SZEMLE

*Borsi-Kálmán Béla*: Számadás (Zelei Miklós könyvéről)

*Gagy* Ágnes: Többes közelítés (Kántor Zoltán és Majtényi Balázs szöveggyűjteményéről)

*Gecse Géza*: Stratégiai jiu-jitsu és a tapasztalt judo mester (Janusz Bugajski könyvéről)

*Tóth István*: „Kisszámú magyarok”. Ismét üzen Johann Gottfried Herder? (A Tóth Pál Péter szerkesztette kötetéről)

# MAGYAR KISEBBSÉG NEMZETPOLITIKAI SZEMLE

## VIDÉKFEJLESZTÉS ÉS FALUPOLITIKA

ÚJ SOROZAT, X. ÉVFOLYAM – 2005. 3–4. (37–38.) SZÁM  
KOLOZSVÁR

### VITAINDÍTÓ

*Kerekes Gábor*: Vidékfejlesztés és falupolitika

### FÓRUM

*Csák László*: Vidéki versenyképesség – reális jövőkép?

*Nagy Benedek*: Néhány gondolat a vidékfejlesztési vitanyag javaslatával kapcsolatban

*Sebestyén Csaba*: Megjegyzések Kerekes Gábor vitaindító írása kapcsán

### VITAINDÍTÓ

*Kiss Dénes*: Erdélyi falvak a 21. században

### FÓRUM

*Gagy József*: Kötelesség és igazság – a mai vidéki élet kulturális, erkölcsi dimenzióiról

*Oláh Sándor*: Hozzászólás Kiss Dénes erdélyi látteleiteihez

*Peti Lehel*: Agrárszerkezeti változások az erdélyi falvakban. Hozzászólás Kiss Dénes *Erdélyi falvak a 21. században* című dolgozatához

*Szabó Árpád Tőhötöm*: Megismerés és tapasztalat: az erdélyi falu problematikája

### ARCHÍVUM

*Venczel József*: Falumunka és az erdélyi falumunka-mozgalom

### KITEKINTŐ

*Wimmer, Andreas – Glick Schiller, Nina*: Módszertani nacionalizmus és azon túl: nemzetállam-építés, migráció és társadalomtudományok

## MŰHELY

*Mester Béla:* Nyelv és politikai közösség a reformkorban, Szontagh Gusztáv gondolkodásának tükrében

*Varga Attila:* Vallás, társadalom és állam viszonya a 21. század elején – háttér vázlat egy lehetséges jogi szabályozás margójára

*Veress Emőd:* A hatalommegosztás aktualitása

## STÚDIUM

*Bognár Zoltán:* Autonómiák világszerte: az önállóság formai és tartalmi ismérvei tizennyolc államban (1.)

*Gábor Edit:* A fenntartható faluturizmus feltételei – Összehasonlító elemzés a turizmus zetelaki és ördögösfüzesi állapotáról

*Kinda István – Peti Lehel:* „csak tartsuk a zsákot, mikor osszák” – Társas gazdálkodási formák és stratégiáik két Kis-Küküllő menti településen

*Kiss Zita:* Egyesületi élet falun

*Kónya Hanna:* Egy Fehér megyei falu elitjének kapcsolathálózati elemzése

*Miklós Zoltán:* Félúton: a tradicionális gazdálkodás és kapitalista piacorientáltság között

*Tóth-Bartos András:* Észak-Erdély reintegrációjának kérdése a második bécsi döntés után



# KORALL

TÁRSADALOMTÖRTÉNETI FOLYÓIRAT



## NEMZETÉPÍTÉS ÉS RÉGÉSZET

„...ne deklaráljanak mesterségesen ellenfélnek...”

Hajnal István levelezéséből halála 50. évfordulója alkalmából  
**Sebastian Brather:** „Etnikai értelmezés” és struktúratörténeti magyarázat a régészetben

**Siklósi Zsuzsanna:** A régészeti kultúra fogalmának változása és az etnikai identitás azonosítása az ősrégészeti kutatásokban

**Langó Péter:** A Kárpát-medence 10. századi emlékanyagának kutatása mint nemzeti régészet. Kutatástörténeti áttekintés

**Mordovin Maxim:** A normann-elmélet Oroszországban a kezdetektől napjainkig

**Takács Miklós:** A nemzetépítés jegyében megfogalmazott elvárások. Kutatási célok az észak-balkáni államok középkori régészetében

**Vida Tivadar:** Az etnikum kérdése a német kora középkori régészetben 1945 után

**Csók Gábor:** Hogyan határozható meg a város területe? Az 1843/44. évi városi törvény vitái

**Győri Róbert:** Bécs kapujában. Területi fejlettségi különbségek a Kisalföld déli részén a 20. század elején

## KÖNYVEK

Kitalált szlávok? A korai szlávok régészeti és történeti problémái.

Hozzászólások Florin Curta könyvéhez és fogadtatásához

Florin Curta: The Making of the Slavs. History and Archaeology of the Lower Danube Region, c. 500–700.

– Csiky Gergely

Új irány a kora középkori etnogenezis-kutatásban?

Gillett, Andrew (szerk.): On Barbarian Identity. Critical Approaches to Ethnicity in the Early Middle Ages

– *Bollók Ádám*

Siân Jones: The Archaeology of Ethnicity: constructing identities in the past and the present

– *Kovács Ágnes*

A nemzetek mítosza: Európa középkori gyökerei

Patrick J. Geary: Europäische Völker im frühen Mittelalter. Zur Legende vom Werden der Nationen

– *Mersdorf Zsuzsa*

# REGIO

ALAPÍTOTTA 1990-BEN  
Írók Szakszervezete Széphalom Könyvműhely  
Tóth László

## ELŐFIZETHETŐ

Magyarországon a szerkesztőségben fizethető elő a folyóirat.  
Magyarországról külföldre megrendelhető a Kultúra Külkereskedelmi  
Vállalatnál: 1389 Budapest, Pf. 49. Lapexport.

ÁRA: 900 Ft

Előfizetési díj egy évre: 3300 Ft  
(Az árak a postaköltséggel együtt értendők.)  
Megjelenik: évente négyszer  
ISSN 0865-557X

## MEGRENDELEM

a REGIO – Kisebbség, Politika, Társadalom –  
című negyedévenként megjelenő folyóirat

..... számait ..... példányban

Előfizetési díj: 900 Ft/db  
vagy 3300 Ft/egy évre, postaköltséggel együtt.

Valamint kérem a prémiumkínálat keretében a ..... számo-  
kat hozzacsatolni. Az előfizetési díjat átutalással, csekken, utánvétellel  
egyenlítem ki. (A választott mód aláhúzandó).

Név .....

Pontos cím .....

.....

Dátum ..... Aláírás .....

Információ: Teleki László Intézet, tel.: 391-5726, fax: 391-5759,  
e-mail: [zs.domok@tla.hu](mailto:zs.domok@tla.hu)

# REGIO

A review of studies on minorities, politics and society

Volume 17, 2006, No. 1

ÖRS CSETE	
Recommendations on the Financial Support of Hungarian Language Education in Countries Neighbouring Hungary	3
KINGA MANDEL	
Dilemmas of the School Inspectorates Reform in Romania	44
DÉNES KISS	
Changes in Rural Education in Romania	74
SZILVIA NÉMETH – ESZTER SZILASSY	
Education and Integration of Children with Special Needs in Hungary	103
DALMA BARTHA – JUDIT JAKAB	
Initiatives in the Education of Socially Disadvantaged Children in Miercurea Ciuc (Romania)	147
ELEONÓRA MOLNÁR	
Cleavages within Hungarian Teacher Society in Ukraine	176
JÓZSEF OLÁH	
Asking Questions on the Social Integration of Roma in Hungary	199
REVIEWS	216
BOOK REVIEWS	250