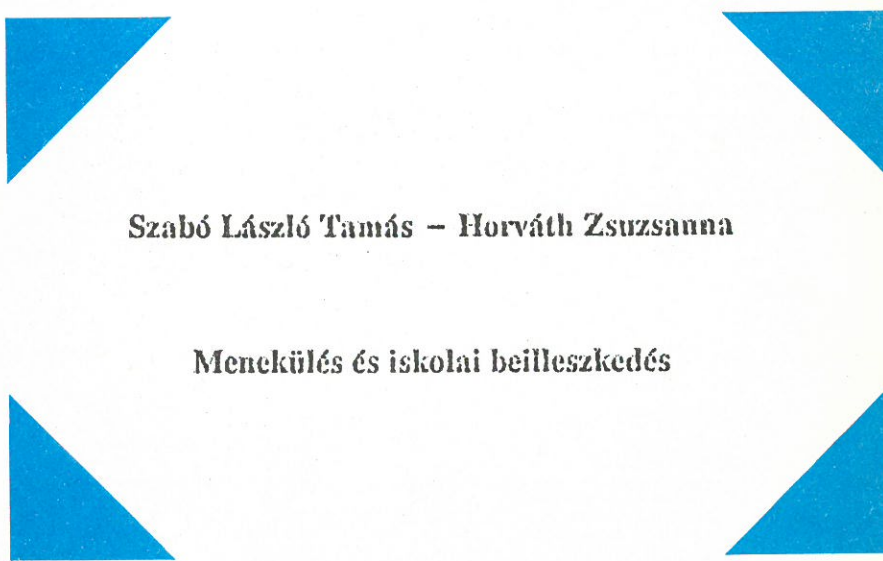


134

Kutatás közben

Oktatáskutató Intézet * Hungarian Institute for Educational Research

Research papers



Szabó László Tamás – Horváth Zsuzsanna

Menekülés és iskolai beilleszkedés

MENEKÜLÉS ÉS ISKOLAI BEILLESZKEDÉS

**– Támpontok egy probléma interkulturális szempontú
vizsgálatához –**

Írta:

Szabó László Tamás – Horváth Zsuzsanna

**Oktatáskutató Intézet
Budapest
1990**

Kutatás közben
Az Oktatóskutató Intézet sorozata

Sorozatszerkesztő
Junghaus Ibolya

Oktatóskutató Intézet
ISSN 0865-4409

Edukáció Könyvkiadó, Budapest, 1990 (Pf.427 Bp.1395)

Felelős kiadó: Kozma Tamás

Műszaki vezető: Orosz Józsefné

Műszaki szerkesztő: Híves Tamás

Terjedelem: 1,2 A/5 ív

Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosítójában

Példányszám: 150

Tartalom

A menekülés mint léthelyzet	5
Kikről beszélünk?	6
Az iskolai beilleszkedés dinamikája	6
Élmény és tudás – avagy az iskola érzelmi klímája	8
Itt és túl – iskolák szubjektív élmények mérlegén	10
Szabályok – normák – viselkedések	12
„A mesebeli tündér és a három kívánság”	15
„Ki vagyok én?”	16

„Az élet szép lesz, sőt, gyönyörű, mert ilyennek
képzem el. Ha rosszabb lesz, az sem baj, csak
éjjek.”

(13 éves fiú)

A menekülés mint léthelyzet*

„Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne” – írta Tamási Áron. A hontalanság – az otthontól való megfosztottság – állapota nem normális léthelyzete az embernek.

E megfosztottság legfőbb jellemzője a hiány. Hiány a megtartó, megőrző, ambivalens voltukban is „biztonsági hálót” jelentő emberi (rokon, baráti, munkatársi stb.) kapcsolatokban.

Átmeneti vagy elhúzódó hiány a mindennapi életvitelhez szükséges eszközökben. És hiány – esetleg – a távlatosabb célokban, elképzelésekben. A menekülésben és a befogadtatás utánban is benne rejlik az alapvető kockázat, hogy az átmenetiség érzése uralkodik el az emberen.

Nyilvánvaló, hogy a léthelyzet addig nem tapasztalt kihívást jelent az érintettek számára, amelyre a reagálást, a hozzá való alkalmazkodás módjait a menekültnek egy olyan helyzetben kell meg- és kitalálnia, amikor élethelehetőségei a létbizonytalanságtól a viszonylagosan rendezett életfeltételekig terjedő skálán bárhol elhelyezkedhetnek. Egy dolog bizonyos: a menekülés traumája feltétlenül olyan kedvezőtlen, „minuszos” érzelmi állapotot hoz létre, amelynek következtében igen megnehezül az új kezdéshez szükséges személyes energiákat működésben hozni.

Mindez jobbára kielezettlen a felnőtt gondja, hiszen az ilyen helyzetbe került gyermekeket a felnőtt védeni, óvni próbálja. Kérdés: tudja-e valóban védeni. Az elszakadás, a „kiszakadás” traumája vajon melyik életkorban okoz nagyobb sérülést: idősebb vagy fiatalabb korban? Az idősebb ember „gyökerei” (tapasztalatai, emlékei, emberi kapcsolatai) mélyebbek, mint a fiataléi, így az elszakadás nyilván neki a nehezebb. Viszont: a felnőtt, éppen tapasztalatainak gazdagabb készlete folytán, esélyesebb az új környezetben való eligazodásra. A fiatalnak talán (?) kevesebb sérülést okoz a kiszakadás a megszokott környezetből, viszont ismereteinek, tapasztalatainak szűkösségéből következően kevésbé rendelkezik a beilleszkedéshez szükséges „szociális technikákkal”. Ámde előnyére szolgál az emberi lélek – kiváltképp fiatal korban – nagyfokú rugalmassága, plaszticitása. Másrészt viszont többletterhet jelent számára, hogy a menekülés révén éppolyan aszimmetrikus emberi viszonyok közegébe kerül tanulóként, mint amelyet odahagyni kényszerült, súlyosbítva az idegenség, a szokatlanság elidegenítő mozzanataival. Súlyos kérdések ezek, amelyekre a választ pszichológiai-szociológiai törvényszerűségekből kereshetjük. Az „egyrészt-másrészt” típusú érvek mérlegelése azonban megmarad a törvényszerűségekből ki-
fejeződő tendenciák, általánosságok szintjén.

* A tanulmány a Közoktatási Kutatások Titkársága által finanszírozott *Az oktatásügy globális problémái* c. kutatás keretében készült.

Az egyén nézőpontjából azonban a sikeres és a kudarcos beilleszkedési kísérletek számtalan egyedi variánsával találkozhatunk. Persze a beilleszkedés sikeres vagy kudarcos jellegének megítéléséhez kellő *időbeli távlatra* van szükség. Az erdélyi menekültek esetében ez a távlat még nem áll rendelkezésünkre. Helyzetük rendezése azonban sürgős ezért a kutatónak az éppen történő, éppen zajló folyamatot is figyelemmel kell kísérnie.

Kikről beszélünk?

A huszonkilenc, Erdélyből jött/menekült iskolásgyermekekkel '89 augusztusában töltöttünk el néhány napot egy Szabolcs-Szatmár megyei falu – Ibrány – nyári táborában. A tábor a Váci Mihály Megyei és Városi Művelődési Központ védnöksége és szakmai irányítása alatt működött. A húsz fiú és kilenc leány 7 és 16 éves tanulók körül került ki (átlagéletkor: 11,5 év), akik között a tíz és tizenkét évesek csoportja volt a legszámosabb. Többségük 1988-ban jött/menekült át (23), egy gyerek jött 1987-ben, öt pedig 1989-ben. Zömüknél – 22 esetben – együtt volt a család, külön volt 7 esetben, idesoroltuk azt a két gyereket is, akik közül egyiknek a szülei elváltak, a másiknak az édesapja meghalt.

Közülük csak ketten voltak egyikék a családban, a többieknek valamennyiüknek volt legalább egy testvére. Az édesapák általában fizikai munkások, akik jobbára eredeti szakmájukban (egy-két esetben rokon szakmában) dolgoznak.

Az iskolai beilleszkedés dinamikája

„Az első napokban még nem annyira, de két hét elteltével már mondták, hogy miért jöttem ide.

Mondtam, hogy ott sokkal rosszabb volt lenni, mint itt. Az ennivaló is rossz volt.

Mondtam nekik, hogy inkább itt maradok, mint hogy otthon legyek.”

(12 éves leány)

„Egy ideig méregettek, hogy ki vagyok, mi vagyok, mit tudok.

Aztán lassan elkezdtünk barátkozni.”

(16 éves fiú)

A szocializációnak mint egész életen át tartó folyamatnak, amelynek során „az egyén társadalmilag integrált személyiséggé” válik, kitüntetett intézménye az iskola. E folyamat a társadalmi modellkövetés és normatanulás gyakran észrevétlen tanulá-

si mechanizmusai közvetítésével zajlik le. E társadalmi tanulási folyamat mechanizmusainak, fázisainak és konfliktusainak feltárására jó esély nyílik az egyéni életút váltásainál (pl. amikor a társadalmi mobilitás következtében az egyén egyik társadalmi csoportból egy másikba kerül át). Ennél jóval élesebb megvilágításba helyezi a szocializáló mechanizmusait az a léthelyzet, amikor az egyén drasztikus keménységgel szembesül a normatanulás ill. normaváltás kényszerével, amikor egyik kultúrából egy másikba kerül át (bevándorlás, emigráció, száműzetés). Az ekkor kényszerítő erővel fellépő folyamatot, a transzkultúrációt, a „megszüntette-megőrzés” jellemzi. A menekültet az új helyzetben a szó szoros értelmében vett egzisztenciális érdekei a befogadó ország szokásainak, normáinak minél hamarabb, minél tökéletesebb elsajátítására ösztönzik. Evvel párhuzamosan zajlik a hozott normák, értékek – fájdalmas és belsőleg konfliktusos – átértékelése, szélsőséges esetben érvénytelenítése. A befogadó ország normáinak elsajátítását átszínezi az elhagyott országei, a transzkultúráció tehát valószínűen elakadásokkal megszakított folyamat lesz, amelyben a hozott és az újonnan tanult normák egyidejűleg működnek az egyénben. A társadalmi közegetől függ, hogy közülük melyik veheti át (vagy melyiknek kell átvennie) az irányító szerepet a viselkedés szabályozásában. A befogadó társadalom intézményei felől nézve e folyamatot nyilván annak minősül sikeresebbnek a társadalmi beilleszkedése, aki rugalmasan képes a befogadó ország normáinak megfelelő viselkedésre. Az érintett egyén szempontjából pedig az tekinthető optimálisnak, ha a befogadó közeg van annyira toleráns, hogy az egyén nem kényszerül „lélekeserére”.

Esetünkben a transzkultúráció folyamatának olyan esetével állunk szemben, amelynek sajátossága, hogy az érintettek anyanyelve azonos a befogadó országgal, ám ugyanakkor – mint életük egészében – iskolai szocializációjukban is drasztikus törést kellett elszenvedniük.

A gyermek számára az iskolai lét sikerek és kudarcok, szorongások és oldott, derűs pillanatok egymásra halmozódó és összegubancolódnak sűrű szövvénye. Nincs ez másképpen az általunk megkérdezett gyermekek körében sem. Legalábbis az (itteni) iskolában szerzett első napi élményeik tükrében.

„Amikor átjöttünk és az első nap mentem az iskolába, zuhogott az eső és megdöbbszentő látvány fogadott: a zuhogó esőben a gyerekek az iskola előtti rózsakertet takarították. Nem is tudtam, mit gondoljak. Zuhogott az eső, ők meg ott dolgoztak.

Utána bementem az iskolába, az igazgatóhelyettes fogadott, és felvett a 3. osztályba.

Aztán bementem az osztályomba, a gyerekek körém ültek, kérdezték a nevemet és azt, hogyan jöttem át...”

(10 éves fiú)

A gyerekekkel készített interjúk alapján örömmel nyugtázhajuk, hogy az első napról való beszámolóknak ez a vezérszólama: „körülvettek és elkezdtek kérdezgetni”. Az ismerkedés kezdeti, kedves gesztusait valamennyien jólesően idézték föl. Érdekelhető volt a közvetlen veszélytől való megszabadulás, a szorongások oldódása, a

nagy lélegzetvétel mámore. Ám az is, hogy a befogadó közeg kezdeti élénk érdeklődése a kivéte és, szokatlan létet megelőzőnek szól. Az idő múlásával – természetszerűleg – az érdeklődés esőkken. Az „újdonság” kezd megszokottá válni. Ekkor már sokkal inkább egyéni, személyes teljesítmény szükséges barátok szerzéséhez és megtartásához. A fellélegzés és a befogadtatás örömébe helyenként keserűség is vegyül. Mert: „Románnak csúfoltak”(?!). Meglehetősen gyakori, visszatérő motívum az emlékek felidézésében. Úgy tűnt, az ilyen esetek általában nem kerültek a közvetlenül érintetteknek magasabb fórumra”, így az elintézés (pl. verekedés) „belügy” marad.

Ettől eltérően három esetről számoltak be. Az egyikben a sértett közölte a tanárral a sértést, a büntetés igazgatói intő volt. A másodikban maga a tanár vett elégtételt a sértett nevében: sajátkezűleg pofozta föl a csúfolódót.(?!). A harmadik reagálási mód példázza az ilyen esetekben lehetséges optimumot: a tanár beszélt a gyerekeknek a nemzeti kisebbségek problémáiról, s elmondta, hogy „ugyanolyan magyar vagyok, mint ők, s akkor már nem csúfoltak”.

A múltó idő jótékonyan hatott az efféle sértések feldolgozására, hiszen voltak olyan gyerekek (a nagyobbak között), akik arról számoltak be, hogy a csúfolódásnak ez a kezdetben annyira bántó megnyilvánulása idővel szinte viccelődéssé szelidült. „Hívószóvá”, amely – használjuk az illő szakkifejezést – beépülni látszott az immár közösen továbbépített iskolai szubkultúrába, s a felidőzés mechanizmusa révén az érintettek körében és számára már egyfajta „szemiotikai többletet” képviselt. Úgy tűnt tehát, hogy a befogadásnak ez az indokolatlanul, stignaként hangoztatott megnevezés volt az ára. Tartalmilag a befogadás azt jelentette, hogy a kezdeti kérdegetés, érdeklődés után „bevettek az örsbe; csapatba; játszottak velem; kölesönadták a radírjukat/ceruzájukat stb.”

Ám elégtételt venni a sértésért, fölényt érezni a minket megbántó társunkkal szemben – iskolai közegben stílusosan – így is lehet: „Románnak csúfolt. De nagyon rossz tanuló volt és első osztály végén meg is bukott.” Úgy tűnik, az ember „örömháztartását” az effajta események rendbe tudják hozni. Összességében tehát az első nap az iskolában – végső soron – valamennyiüknek sikerült.

Élmény és tudás – avagy az iskola érzelmi klímája

Élmény és tudás összetartozása axiómának számít a felvilágosult pedagógiai gondolkodásban. Akkor is, ha iskoláink zöme – vallott és vállalt céljai ellenére is – jobbra egyoldalúan az intellektus pallérozása jegyében kezdi meg (és folytatja) működését.

Furcsának azt találhatjuk, hogy az említett alappelismerés ellenére a pedagógiai kutatásoknak viszonylag töredéke foglalkozik azzal a nagy horderejű kérdéssel: milyen érzelmeket táplálnak a gyermekek az iskola iránt vagy vele szemben. Pedig mindnyáján őrizzük egy kínos vagy éppen felszakadó jelenet, dialógus, némajáték vagy konfliktus emlékét, amelyben többnyire mi és egy tanár voltunk a főszereplők. A felidézett élmény és értelmezése gyakran témája társas összejöveteleinknek, s olykor okulásul továbbadandó tanulság gyermekeinknek. Azt is tudjuk, hogy – a me-

mória működési sajátosságainak következtében – emlékezetünk az iskolai életről erősen érzelmi színezetű, globális összbemutatókat őriz meg, kevésbé tantárgyi ismereteket. Mindebből következik tehát, hogy a gyerekek számára, a menekülés traumájával a hátuk mögött, fokozott mértékben van jelentősége annak, hogyan érzik magukat az iskolában, mit szeretnek és mit nem kedvelnek ott. Megnyilatkozásaik vezérmotívuma e téren a fölötti örömiük kifejezése, hogy szeretettel fogadták őket gyerekek és tanárok egyaránt („hurráztak, amikor a tanárnéni bevitt az osztályba”), hogy barátokat szereztek. Aztán elkövetkezik az órák, napok, hetek sorjázása s a jó-érzés olyan sztenderd meghatározói említetteknek mint a testnevelésóra, a játék a napköziben, a büfé, ahol sok finomságot lehet vásárolni.

Ezek ellenpontjaként egybehangzóan említették, hogy a romániai iskolákban a tornaórát vagy nem szokták megtartani vagy mindig csak fociztak az órán. (Érdekes módon az nem derült ki, hogy eközben a lányok mit csináltak?)

A napközi élménye szintén a romániai tapasztalataik hátterén értékelhető: ott ugyanis a szolgáltatásnak a fajtájával nem találkoztak, hiszen délben a tanítás után mindenki ment haza. A gyermekek iskolai étkeztetésben nem részesültek.

A helyzet ismeretében nem meglepő, mégis furesamód elszorult a kérdező tor-ka, amikor az iskolai örömiök sorában kiemelten az szerepel: „Nagyon jó, hogy magyarul válaszolhatunk, beszélhetünk, tanulhatunk itt”.

A „szeretem” és „nem szeretem” dolgok hatás-mesgységén a matematika tantárgy áll. Némelyeknek – mint diákok sok nemzedékének – mumus, másoknak örömi forrása. Feltehető, hogy a matekkal kapcsolatos állásfoglalások kevésbé az iskolát, mint inkább azt a körülményt minősítik, hogy adott gyereknek a matek „megy” vagy „nem megy”.

A „nem szeretem” dolgok sorában egy másik tantárgy áll előkelő helyen: az orosz. (Tudjuk: odahaza nem volt kötelező az orosz nyelv tanulása). S ugyancsak feltűnő gyakorisággal említetnek e listán a „rosszak”, „csavargók”, „irigykedők”, „ve-rekedők”.

Az iskolák érzelmi atmoszférájának mindkét lajstromában – egy mozzanattól eltekintve – a diákoknak hagyományosan örömiöt/bánatot okozó dolgok említésével találkoztunk. Nem állt módunkban e szűk körű vizsgálatban olyan momentumok megragadása, amelyek sajátosan ezekre az Erdélyből jött/menekült iskolásokra lettek volna jellemzőek.

A kivételként említett mozzanat a „rosszak” számos rokonértelmű kifejezéssel történő említése. A kérdőíves adatfelvételnek ez olyanmire szembeötlő adata volt, hogy ennek „utána mentünk” az interjúzás során. (Evvvel kapcsolatos észleleteinket a későbbiek során fogalmazzuk meg.)

Új helyzetbe kerülén, az is alapvetően érzelmi színezetű élmény, mit találunk benne szokatlannak, korábbi tapasztalatainktól eltérőnek. Egyöntetűen a legnagyobb gyakorisággal az itteni iskolák működésének azt a sajátosságát említették, ami a szaktantermi oktatás áldásaként (?) a szünetekben történő állandó vándorlást jelent. Tudjuk, hogy ennek érzelmi feldolgozása még az eleve ilyen közegbe kerülő itteni gyerekek számára sem egyértelmű. Úgy tűnik, a „mi osztályunk” tudatára és „fészekmeleg” élményére szükségük van a gyerekeknek, minél fiatalabbak annál inkább. Persze az órák, napok, hetek sorjázása, a múlt időben azonos élmények szabályos ritmusa az Erdélyből jött gyerekek számára is adottsággá szelidíti (miért is

lenne másképpen) az iskolai élet e kezdetben oly furcsa, szokatlan eseményét. Valamivé, ami természetessé válik, nem kérdezzük rá, nem problémázzunk rajta, elfogadjuk, megszokjuk. Mint ahogy azt is meg lehet (mert meg kell) szokni, hogy „ott más-képpen számoltunk, mint itt; az osztályozás is egészen más volt ott”).

Ennél sokkal kellemetlenebb, gyötrelmesebb tapasztalat többük számára, milyen sok nehézségük van a helyesfrással. (Számukra nyilván nem vigasz, hogy ez a magyarországi gyermekek esetében is nagyon gyakran így van.)

Szokatlan volt számukra az is, hogy néhány mindennapi használati tárgy/berendezés neve különbözött itt és „túl” (ahogy a gyerekek gyakran nevezték elhagyott hazájukat). Csak két példa erre. Itt: gyurma; fűtőtest. Túl: pastelin; calorifer.

S lám milyen furcsa fénytörésbe kerülhet az az észlelet, hogy itt minden tanévben új könyvet kapnak (vesznek) a tanulók. Egyfajta józan diák ökonómia nézőpontjából – úgy tűnik – korántsem érdemel mindez túlzott méltánylást. Hiszen túl ingyen kapták a – használt – tankönyveket. S ennek vitathatatlanul megvannak a maga előnyei: az elődöktől ugyanis a könyvvel együtt némely feladat megoldását is „örökölni” lehetett. S ki tagadhatná az ebből származó nyereséget, hiszen: „Lemásoltuk a füzetbe a megoldást, ha jó volt, jó volt, ha nem, nem”.

Beszámolóik szerint itteni iskolai életük végül is nem sokkolta őket nehezen megszokható, elidegenítő élményekkel.

Itt és túl – iskolák szubjektív élmények mérlegén

„A tanárok itt részletesebben magyarázzák az anyagot.

Ott például a tanárok csak lediktáltak néhány mondatot a – román – történelemből.”

(15 éves leány)

„Ott a tanár bejött az órára, elmagyarázta a leckét és kész. Aki megértette, jó, aki nem, úgy kell neki.

Másnap már egy másik leckét vettünk. Romániában a harminchatos osztályból jó, ha tíz-tizenkét gyerek értette az anyagot, a többi nulla. Avval törődtek, aki érdeklődést mutatott. A többit megbuktatták.

Itt lassabban haladunk és sokkal többen értik meg.”

(15 éves fiú)

Az idézett észleletekben megfogalmazódó értékítéleteknek – egyfajta „történelmi alulnézetből” – kétségtelenül van hitele. Egyéni hitele. Az egyéni élmény tükrében megjelenő értékítéletet személyes adatnak, dokumentumnak tekinthetjük.

Tudjuk, a társadalomtudomány, jelesen a szociológia, e század huszas éveinek végétől kezdve megvívta azt a harcot, amelynek eredményeképpen a személyes dokumentum, pl. a magánlevél, éppenúgy hitelt érdemlő dokumentum, mint akár a legkomolyabb történelmi értekezés. Kettejük különbsége nem a hitelességben, hanem nézőpontjukban van. Úgy is fogalmazhatjuk: mind a magánlevél, mind az értekezés érvényes – különböző szinteken.

Persze az egyéni észlelet nyomán oktalanság lenne az általánosítás igényével fellépünk. Ezért az idézett értéktételek természetesen nem tekinthetők sem a magyar, sem a román iskolarendszer teljesítményére vonatkozó ítéletnek. Tovább növeli az ítéletek esetlegességét az a körülmény, hogy teljesen véletlenszerű, hogy az Erdélyből Magyarországra menekült/áttelepült iskolásgyermekek éppen miféle iskolába kerül be. A véletlenül mülk, hogy adott gyerek ottani iskolájához képest itt esetleg jobb iskolába kerül. Mindazonáltal e metodológiai természetű fenntartásokkal együtt örömmel nyugtázhatjuk, hogy az iskolának abbéli törekvésében, amit a tanítani, illetve megtanítani akarni különbségével jellemezhetünk, a – megismétljük: szubjektív – ítéletek mérlegén a hazai két iskola javára billen. Ugyanakkor nem esetlegesnek, hanem a két országról való egyéb ismereteink alapján természetesnek tartuk, hogy – úgymond – „az itteni iskola technikai felszereltsége jobb”.

S – tegyük hozzá – valószínűleg nemcsak a technikai felszereltsége jobb az itteni iskoláknak az ottaniakéhoz viszonyítva, hanem általános ellátottságuk színvonala is (pl. fűtés ill. annak hiánya, váltakozó tanítás ill. kiterjedtsége).

Arra nézve, vajon az itteni vagy az ottani iskola „könnyebb-e”, nem kaptunk egyértelmű véleményeket. Tantárgyanként (és iskolánként) nyilván változó módon e skálán hol a magyarországi, hol az erdélyi iskolák bizonyulnak könnyebbnek.

A fentieknél messze súlyosabb kérdés az anyanyelvnek mint a tanulás egyik legfontosabb eszközének a problémája. A gyerekek ezzel kapcsolatos megnyilvánulásai megerősítették az egyébként is ismert tényt: minél fiatalabb életkorú gyerekekről van szó, annál kevesebb esélye volt arra, hogy az ottani iskolában anyanyelvén tanuljon. Igenám, de ezek a gyerekek – saját bevallásuk szerint – románul sem tudtak igazán jól, jóllehet ottani iskoláikban ez volt a tanítás nyelve. Magyar anyanyelvüknek viszont jobbra csak a beszélt változatát sajátították el. Anyanyelvükön írni, fogalmazni nem volt létkérdés számukra. Állapotukat tehát ún. pseudo kétnyelvűség jellemzi. Sem románul, sem magyarul nem tudnak igazán jól. Ez a megállapítás kiváltképp írásbeli megnyilvánulásaikra, produkcióikra érvényes.

Mindennek következtében, fájdalmas, de ki kell mondanunk, zömükben hátrányban vannak az anyanyelvhasználat tekintetében magyarországi társaikhoz képest.

Az iskolai szocializáció irodalmában alaptételnek számít az a felismerés, hogy a tanulók iskolai beilleszkedésének sikere legalább olyan mértékben függ a viselkedés egészében megnyilvánuló adaptációs képességüktől, mint a szoros értelemben vett tantárgyi teljesítménytől. Sőt! Arról is olvashatunk, hogy a tanárok szakmai megnyilatkozásainak olyan elemei, mint „intellektuális teljesítmény”, „tantárgyi teljesítmény” sem egyértelműen homogén fogalmak. Hiszen e fogalnak tartalmába a szoros értelemben vett tárgyi tudáson túlmenően a tanuló szóbeli és írásbeli kifejezőképességének csiszoltsága, pontossága, rendezettsége is beleértődik, mi több – bármily furcsának tűnjék is – e fogalomban értékelődik a tanuló „fellépése”, az a mód, ahogyan mondanivalóját előadja. Azt mondhatjuk, hogy egy olyan komplex képződményről van tehát ez esetben szó, amit az *elvárás szerint dolgozni* kifejezésben sűrít-hetiünk össze.

A kérdőíven feltett – és alább idézett – kérdésünkkel e komplex képződmény előhívását céloztuk meg.

„Képzeld el, hogy az egyik igen jó barátod is átjön,
és ő is a te iskolába fog járni.

Mit tanácsolnál neki, hogyan segítenél neki abban,
hogy sikeres legyen ebben az iskolában?

Írd le, mire kellene nagyon ügyelnie!

Írd le, mit kellene elkerülnie, mitől kellene tartózkodnia.”

A gyermekek észleletében az iskola dominánsan a tanulás helyeként jelenik meg. Olyan helyként, ahol elvárásokkal vannak vele szemben, amelyek vezérszólam: jól/többet kell tanulni. A siker érdekében erre kell tehát mindenk előtt ügyelni. Ez az általános elv adott közegben kiegészül azzal, hogy a sok tanulás célja, hogy az ember – úgymond – „utólérje a társait”.

Konkrét tantárgyakra vonatkozóan ez az általános intelem elsősorban a matematika és a helyesírás kiemelését jelenti. S találkozunk a válaszok között olyan intelemmel is, ami ha általánosnak nem is tekinthető, mindazonáltal csodálkozást sem vált ki az olvasóból, hiszen ismerjük az iskola működésének, értékrendjének azt a hajlandóságát, hogy „egydimenziós” lényt – a szó legszorosabb értelmében tanuló, és csak azt – lásson a gyermekben.

„Tanuljon rendszeresen, mert ha nem lesz legalább
közepes, akkor osztálytársai kiközösítik.”

Sajnálatos, hogy e kijelentésnek nem mentünk utána. Pedig nem lett volna érdektelen annak feltárása, hogy vajon ténylegesen megélt tapasztalatok indították a nyilatkozót e kijelentésre vagy az aktuális véleménynyilvánításban az odahagyott országban kényszerítő erejű túlélési, érvényesülési, bizonyítási kényszer besugárzását érzékelhetjük. Hazai vizsgálatokból tudjuk, hogy az effajta vélekedés az alsótagoza-

tos életkor vége felé – a dependencia tetőzésekor – a legerőteljesebb, az életkor növekedésével differenciálódik, árnyaltabbá válik, szelidül.

Ibrányi tapasztalatainknak legmarkánsabb vonulatát az erkölcsi színezetű, általános viselkedési szabályokkal kapcsolatos vélekedések jelentik. Ezek pozitív tartományában ilyen jellegű szabályokkal találkoztunk: legyen a gyermek szorgalmas az iskolában; feladatait becsületesen oldja meg; legyen belátó, segítsen társainak. A negatív tartományba sorolható viselkedési szabályok abszolút vezérmotívuma: kerülje a rosszat, a rosszasságot. Ez az intellektuális szintre kifogyhatatlan variációkban fogalmazódik meg: kerülje a rossz embereket, nehogy baleset érje; ne árulkodjon; nem avatkozzon verekezésbe; kerülje a csavargókat; ne feleseljen a tanároknak; ne bosszantassa a szomszédait; ne haragítsa magát az osztályát stb.

A rossztól való óvás dominanciája valamint a vélekedések ama jellegzetessége, hogy mindezek alapvetően defenzív jellegű, önvédelmi típusú viselkedési-erkölcsi szabályoknak tekinthetők (amelyeknek forrásvidéke nyilvánvalóan korábbi, kisebbségi létfeltételeikben lokalizálható) arra készítettek, hogy – az interjúzás alkalmával – külön rákérdezzünk a „rossz/rosszaság” tartalmára.

Az interjúkérdésekre adott válaszok is megerősítették a defenzív magatartás domináns jelenlétét, hiszen – az előfordulás gyakorisága szerint – valóban a verekezés tartatik a legfőbb rossznak. Értetni véljük a veszély gyakori említésének forrását, hiszen szinte halljuk azokat a szavakat, amelyekkel az anyák szokták útra bocsátani gyermekeiket: jó legyél, vigyázz magadra. Ha azonban azt is tekintetbe vesszük, milyen szövegezésnek közegében helyezkedik el a legfőbb rossz említése, akkor kiválglik, hogy itt a mindenkori anyai intellemnél és a minden iskolai rendtartás által mindig is kárhoztatott viselkedésnél többről, másról (is) szó van.

„Idegenek vagyunk még, nem szoktak meg minket.
És ezért lássák, hogy rendesek, szorgalmasok vagyunk.”

„Nehogy azt higgyék, akik átjöttek, hogy nekik most
már minden szabad, hogy itt minden lehetséges...”

Elszorul az ember torka ennyire felnőtt tisztánlátás olvastán. Hiszen gondoljuk meg: akik itt idegennek (!) jelentik ki magukat, azok velünk azonos anyanyelvű iskolásgyermek.

Tévednénk vajon azt gondolván, hogy a felnőtt módon önkorlátozásra intő szavakban olyan valakik szólalnak meg, akik a kisebbségi lét szorongattatásai közepette kényszerűségből előbbre tartanak a szociális érettségben, mint szerencsésebb körülmények között felnövő magyarországi kortársaik. Hátrány-e a fejlettebb szociális érettség, vagy netán előnye is vannak? Hazai közegben – iskolája válogatja persze – általában nem túlzottan jellemző a célratörő, eredményt elérni akaró „hajítás”.

Kérdés, mi lesz a sorsa, milyen lesz a fogadtatása annak, aki úgy kerül ebbe a közegbe, hogy korábbi iskolai (és társadalmi) szocializációja következtében reflexiben hordozza a bizonyítás vágyát. Gyaníthatjuk, hogy a téren szubkultúrák ütközésének lehetünk tanúi. S az is valószínűsíthető, hogy az összeütközésből a többség vallotta/hordozta szubkultúra fog győztesen kikerülni. Bár ideig-óráig lehet irigység tárgya a nagyobb fokú társadalmi érettség, a felelősségteljesebb gondolkodásmód és

a nyomában járó markánsabb teljesítménykészítetés, hosszabb távon – úgy gondoljuk – mégis a többségi szubkultúra az csélyesebb arra, hogy magához hasonlítson.

„A napközis tanárnő mondta, hogy az osztályban én tudom leggyorsabban megtanulni a verset.

Aztán egy kis idő elteltével már én is úgy tanultam meg a verset, mint a többiek: lassabban.”

Az idézet két mondata között a valóságos időben valami történt a szóban forgó gyermekben. A tanári dicséretben megfogalmazott implicit „bezzeg”-ség lassan halványulni, érvénytelenedni kezdett, s helyét az adott közegben – úgy tűnik – érvényesebb viselkedés foglalta el: az önkéntelen igazodás a (latens) csoportnormához.

S talán nem értelmetlen dolog e fejleménnyel kapcsolatban olyan sarkosan feltenni a kérdést, hogy ami történt, az veszteség-e vagy nyereség. A választ ugyanis – gondoljuk – egyrészt/másrészt kezdetű mondatokkal adhatjuk meg. Összemberi fejlődése nézőpontjából talán veszteségnek minősül az, hogy tanulási tempóját – önkéntelenül, az igazodás érdekében tehát a csoport, a befogadtatás kedvéért – visszafogta. Másrészt az adott közegben nyilvánvalóan ez volt (ez lehetett) az egyedül ésszerű viselkedés. Csak egy túlszocializált emberkép alapján gondolhatnánk azt, hogy ebben az esetben az érintett gyermek – igenis – próbálkozzék szembe szállni a csoportban érvényes szokással, a csoportnormával, a maga tempójára akar „felhozni” a többieket is. Ezzel is igazoltnak látjuk azt a vélekedésünket, hogy az iskola nem „felkészítés az életre”, hanem az érintettek számára maga az élet: saját dinamikával, saját normákkal.

Úgy tűnt tehát összességében, hogy az érintett gyermekek – életösztönüktől, természetes megkapaszkodási vágyuktól vezérelve – befogadtatni, elfogadtatni, sikeresek akarnak lenni az adott társas-társadalmi mikroszervezetben, az iskolában. Viselkedésüket, a latens és manifeszt iskolai szabályok észlelését, az elsajátításra törekvés célra irányuló racionalitása szabályozza. S ebbéli törekvésükben kedvező pozíciót teremt számukra vélhető fejlettebb szociális érettségük, nagyobb fokú kötelességtudatuk, erős elfogadtatási vágyuk.

„A mesebeli tündér és a három kívánság”

„Egy olyan iskolát szeretnék először is, amilyen nekem volt odaát. Egy olyan osztályt, egy olyan jó közösséget, akik teljesen megértik egymást. Nem is kéne megszólalniuk, csak ránézne és akkor tudná, hogy mit akar a másik...”

Aztán azt, hogy a tanárok szigorubbak legyenek, mert szerintem nem követelnek. Ha nem követelnek, akkor hiába az egész tanítás, mert a gyerek nem gyakorolja be az anyagot. Ezt persze nem szeretik, de muszáj, kell.”

(15 éves fiú)

Megejtő komolysággal fogadták a megkérdezettek, nemre és életkorra való tekintet nélkül, azt a helyzetet, amikor a három kívánságot teljesítő tündérrel hozakodtunk elő. Az idézett kívánságok első mondatai hiányról szólnak: a bensőséges-ség, az ismerősség, a megszokottság érzésének hiányáról. Folytatása pedig kollégáinknak, a velük foglalkozó tanároknak, egy alapvető dilemmájára utalnak. Azaz: hogyan, mi módon támasszanak e gyermekekkel szemben követelményeket, mi módon minősítsék tudásukat, teljesítményüket, amikor tudják (tudhatják), hogy nem könnyű érzelmileg, lelkiileg feldolgozni e gyerekeknek a menekülés/áttelepülés tényét, s arról is szaporodnak tapasztalataik, hogy „túl” sokmindent másképpen és mást tanultak. A megértés, a velük való szolidaritás érzése meddig indokolt, meddig méltányos irányukban s mikor billen át az itteni gyermekekkel szembeni igazságtalanságba? S tovább: vajon az esetleges tudásbeli (pl. helyesírás) hiányosságaik elnéző kezelése mikor fordul ellentétébe, gátlólag hatva a gyermekek erőfeszítésére?

Azt véljük, hogy e nem könnyen megválaszolható kérdésektől ki vannak kezdve tanár kollégáink. E kérdések részünkről történő megfogalmazását pedig a gyermekek iskolai osztályzati indokolják. Nem egy esetben talákoztunk ugyanis azzal, hogy például anyanyelvűből közepes osztályzatot kaptak olyanok, akik írásbeli produkciójának (fogalmazás, kérdőívek kitöltése) színvonala ezt semmiképpen nem indokolja. Nyilvánvaló, hogy a tanároknak abban az esetben is dönteniük – a tanulókat osztályozniuk – kell, ha a dilemmát nem tudták megnyugtatóan feloldani.

Az iskola mindennapi „üzemmenetében” az élet nem függeszthető föl. Az emberi méltányosság és az intézményi (tántárgyi) követelmények konfliktusát ki-ki a maga (érték)jétele alapján oldja föl.

A vágyak szárnyalását mi magunk korlátoztuk az iskola világra korlátozódó kérdésfeltevésünkkel. (Az iskolán túli világ irányába reménységünk szerint elmozdulhatunk majd a tervezett szélesebb körű vizsgálatban, amely felé a gyermekek – természetes módon – e vizsgálatban is törekedtek.)

Nyilvánvaló, hogy a kívánságok tárgya, iránya, a megkérdezettek iskolai közérzete szempontjából jelentős.

Az előzőekben említett tapasztalatainkkal egybehangzóan immár nem találhatjuk meglepőnek, hogy a kívánságok között is többször szerepel a rossztól való menekvés vágya („ne legyenek az iskolában csavargók (?), akik vagánykodnak, verked-

nek az udvaron"; „erősebb legyek, hogy meg tudjam magamat védeni”; „a rossz gyerekek menjenek el onnan”). E kívánságok abba a tünetegyüttesbe illeszkednek, amit korábban az önvédelmei típusú szabályok kapcsán említettünk. A hagyományosabb iskolai kívánságok sorában listavezető az orosz nyelv megszüntetésére illetve más idegen nyelvvel történő felváltására irányuló kívánság. (Tudjuk, a romániai iskolákban nem volt kötelező az orosz nyelv tanulása.)

Végül is örömmel nyugtázzhatjuk, hogy a kívánságok sorában semmi olyannal nem találkozunk, aminek tárgya a gyermek számára súlyosabb szorongás forrásának tűnt volna. Hiszen melyikünk nem szeretett volna – annak idején – „néhány tanárt kicserélni”. S annak a diákgenerációk óta „öröklődő” kívánságnak frivol hangneme is ismerős, amely abban szeretné a tündér közbenjárását kérni, hogy „a szünetek hosszabbak, a tanórák rövidebbek legyenek”.

„Ki vagyok én?”

A nemzeti azonosságtudatot megragadni hivatott kérdésünk így hangzott: „Külföldön hogyan mutatnád be magadat? Mit mondanál magadról, ha megkérdeznék ki vagy te?”. A skála egyik végpontján az elnagyolt, nem részletező, pusztán a földrajzi irányt megjelölő válasz áll: Romániából jöttem. A leggyakoribb válasz így hangzott: Erdélyből jöttem és most Magyarországon lakom. A skála másik végére az alábbi részletes és pontos megállapítás helyezhető: Magyar származású Romániából áttelepült gyerek vagyok.

A skála két végpontja között efféle válaszok sorjáznak: Erdélyi áttelepült vagyok; Magyarországra jöttem, magyar vagyok; Magyarországa szöktem Romániából.

Messzemenő következtetés nyilván nem vonható le ezekből a válaszokból, annyi azonban feltételezhető, hogy – gyermekek esetében – az azonosságot megfogalmazó kijelentésekbe erőteljesen belejátszik (belejátszhat) az, ahogyan a kérdésről a gyermekek szülei vélekednek.

S így talán nem tévedünk nagyot, amikor a gyermekek válaszait a szülői vélekedések valamiféle „lenyomatának” tekintjük.

A nemzeti önazonosság tudata – az anyanyelvvél együtt – olyan evidenciának tekinthető, amelynek tudatosítása, reflexiója nem tartozik a mindennapokban számon tartott dolgok közé. De láttuk: ha provokálják személyiségünk eme alapvető meghatározottságát, akkor egész valónk lázad a provokáció ellen. Olyasféle lehet ez, mint a nevünk. Arról sem töprengünk naponta el. Ám, akár a nevünkötől, akár nemzeti azonosságunktól akarnak megfosztani, úgy érezzük – jogosan –, hogy létünket vonják kétségbe.

Ára: 20,- Ft

A Kutatás közben sorozatban eddig megjelent füzetek:

Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása (Az 1989 június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter

Bessenyei István: Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák

Italász Gábor: A tanügyigazgatás jövője

Beszélgetések a tanterv- és tankönyvpolitikáról. Szerk.: Lukács Péter

Farkas Péter: Az állami gondozottak szakképzésének kiterjesztése

Fórray R. Katalin: Az iskolakörzetesítés alulnézetben (Lajosmizse, 1988.)

Szilágyi Klára - Gódor András: Továbbtanulási esélyek Dányban

Beuke Magdolna - Fórray R. Katalin - Kozma Tamás: Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához

Kozma Tamás: A felsőoktatás fejlesztése: regionális megközelítésben

Forintos György - Molnár Gyula: A pedagógusok kultúrákövetítő tevékenysége az intézményi és a társadalmi környezet háttérében

Terveinkből:

Csak reformot ne... (Az 1989 szeptember 28-án Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Halász Gábor

Setényi János: A svéd modell: mítosz és valóság

Fórray R. Katalin (szerk.): Falusi iskolák szerepe és arca (Esettanulmányok)

Liskó Ilona: Iskolavezetési stratégiák

Alternatív iskolák és mozgalmak (Az 1990 március 14-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter

Setényi János: Egyenlőségelvű oktatáspolitikák

Surányi Bálint: A „dolláros képzés” első néhány évéről a magyar egyetemeken