

A HÁTRÁNYOS HELYZET MEGJELÖLÉS az 1960-as években vált egyre divatosabbá, nem mint tudományos terminus, hanem mint egy minisztériumi utasítás hivatalos szóhasználata.

### **Esélyegyenlőség**

Miután 1962-ben megszűnt a származás szerinti egyetemi-főiskolai beiskolázás, s az „egyenlő” feltételek versenyében a politikailag támogatandó munkás-paraszt rétegek egyre inkább veszítettek mesterségesen fönntartott pozícióikból, megszületett a „hátrányos helyzetűek” segítéséről szóló minisztériumi utasítás. Ettől kezdve jegyezték be egykori kollégáink az osztálynaplók megfelelő nevei mellé az F-betűt (fizikai dolgozó gyereke), s az F-esek számára szervezték – legalábbis kezdetben – a különböző egyetemi előkészítő tanfolyamokat. A helyzet tehát a felsőfokon való továbbtanulás szempontjából volt hátrányos, elsősorban a felvételi versenyvizsgákon, hiszen a gyengén ellátott kisvárosi vagy külvárosi középiskolákban tanuló, oda esetleg bejáró munkás, paraszt gyerekek természetesen lemaradtak az „egyenlő” esélyek versenyében szerencsésebb társadalmi helyzetű kortársaik mögött.

Bírálnánk az intézkedést rejtett politikai tartalma miatt is, ha nem tudnánk, hogy hasonló jellegű oktatáspolitikai intézkedések ez idő tájt világszerte divatosak voltak (például az 1960-70-es évek amerikai és nyugat-európai kompenzációs programjai). A nagy eszme az esélyegyenlőség megteremtése volt itt is és ott is, a cél az egységes társadalom ideálja, a társadalmi integráció biztosítása. Igaz, egy kicsit másként: ott inkább az indulási esélyek egyenlőségének megteremtésére, itt pedig az elérendő társadalmi pozíciók egyenlőségére esett a hangsúly.

Az eredményről a korábbi iskolakritikák és oktatásszociológiai vizsgálatok számoltak be. A tudásollót nem sikerül összezárnunk, iskoláinkban sokoldalúan regisztrálták a szelekció mechanizmusait: a szociológusok bebizonyították, hogy társadalmi problémákat pedagógiai eszközökkel nem lehet megoldani.

Az elemzések szerint az iskola, ha nyíltan nem lehet, akkor rejtetten, de „centire” leképezi a társadalmi különbségeket, sőt egyre inkább elmélyíti azokat. Ez objektív társadalmi törvényszerűség. A pedagógus nem tehet semmit, vagy alig valamit a szociokulturális meghatározottsággal szemben. Annak a korábbi „kárpoztásnak”, mely az évszázados kitesztettségért lett volna hivatott elégtételt adni, tévesek vagy minimum rosszul értelmezettek voltak még az elvi alapjai is.

Ettől kezdve inkább esélyegyenlőtlenségről beszéltünk. Belenyugodtunk, hogy az egyetemre való bekerülés szempontjából a mezőgazdasági fizikai dolgozók, segédmunkások, illetve a vezetők és értelmiségiek között mintegy 15-20-szoros a különbség, miként azt is elfogadtuk, hogy a későbbi fizetések között is meglesz a maximum ötszörös eltérés.

Ma ezek az arányszámok megmosolyogtatók. Az eltérések megtöbbszöröződtek. A legnagyobb – bevallható és legális – fizetés több mint tízszerese a minimálbérnek, az egyetemi be és kilépő évfolyamok társadalmi összetételének drámai változásáról pedig mostanában kapjuk az első híreket. Már nem húszszoros a különbség, mint az 1960-as években, és még nem több mint ezerszeres, mint a '30-as esztendőben.

Fásultan és már-már cinikusan vesszük tudomásul, hogy miközben immár valóban demokráciát építünk, nincs esélyegyenlőség. Az alapiskoláztatás ugyan állampolgári jog (és

kötelesség), de mit lehet kezdeni ma már egy akár 10 osztályos végzettséggel is?! A magyar társadalom – úgy tűnik – feltartóztathatatlanul polarizálódik, szegregálódik, kasztosodik. Miközben az iskolapiacra egyes csoportok extra szolgáltatásokat is meg tudnak vásárolni, mások az alapszolgáltatásokról is könnyen lemaradnak.

### **Mobilitás**

Miután a nagybirtokokat 1945-ben fölosztották, majd a parasztoktól is elvették a földet, hihetőnek tűnt, hogy a tudást nem veheti el senki. Az 1950-es évek propagandája sikeres volt. Tanulatlan paraszti tömegeket mobilizált a városi bérmunkás, továbbá az elsőgenerációs értelmiségi életforma felé.

Az iskola a társadalmi mobilitás szabályozó csatornája lett, az érvényesülés útja egyértelműen az iskolarendszer akadálypályáján keresztül vezetett fölfelé. Az anyagi-társadalmi sikeresség legfontosabb kritériuma és garanciája, a politikai lojalitáson túl, a minél magasabb iskolai végzettség volt. A társadalmi státusz, presztízs legfőbb meghatározója a „munkamegosztásban elfoglalt hely”, azaz végül is a foglalkozás, a képzettség lett. Eltekintve a politikai hatalom birtoklótól, ez jelentette a siker, a karrier, az érvényesülés-kiválás járható útját, lehetőségét az alsó- és középrétegek számára. A tudás tehát tényleg hatalommá lett, s ezt a tudást az iskola volt hivatva elosztani.

Az 1980-as évekre aztán, főleg Gázsó vizsgálatai nyomán világossá vált, hogy az iskola tényleges funkciói ebben a vonatkozásban nagyon is korlátozottak. Nem ritka a diszfunkcionális működés. A hivatalosan deklarált célokkal gyakran éppen ellentétes tendenciák regisztrálhatók. Az iskola nem képes a szociokulturális családi különbségeket ellensúlyozni. Reálisabb az a célkitűzés, hogy kontrollálja, enyhítse, valamelyest mégis fékezze a társadalmi különbségek mechanikus leképeződését, átörökítését.

Vajon hatalom-e még a tudás? Lehet-e érvényesülni a tudás által? Érdemes-e tanulni az 1990-es években Magyarországon?

Iskoláinkban soha nem volt ekkora gond a motiválás, mint ma. Ifjúságunk nagy tömegei gondolják úgy, hogy „nem érdemes hajtani”. Sok munkával, nagy erőfeszítéssel előre jutni nem igazán vonzó. Vállalkozni, nyerni, privatizálni, nagy pénzekhez könnyen hozzájutni, ez az igazi siker manapság. Talán még tudni is sikk, de erőfeszítés nélkül. Pedagógusok „sírnak”, orvosok tüntetnek az utcán alulfizettségük miatt. Mérnökök presztízse foszlott szerte máról holnapra. Ugyanakkor egy középvégzettségű banktisztviselő 3-4 pedagógus fizetését is megkeresi.

Hogyan győzzük meg tanítványainkat arról, hogy érdemes tanulni? Hogy a tudás mégiscsak egyfajta védettséget jelent. Hogyan tudjuk velük is elfogadtatni az általunk kitűzött célokat?

Nem könnyű feladat, de van néhány objektív adat és racionális megfontolás. Ha a felsőfokon végzett munkanélküliek számát egységnyinek tekintjük, a középfokon végzettek száma ehhez képest 2,5-szeres, a szakmunkás végzettségűeké 3,5-szörös, a VIII. osztályt végzettké pedig 5-szörös (1996).

Ugyanakkor, ma már „másfajta” tudással lehet érvényesülni: praktikus piaci, pénzügyi naprakészség; tájékozottság a lehetőségekben, esetleg külföldön is; jó fellépés, tárgyalókészség; kapcsolatok, rugalmasság. Hiszen ma már a tudást eladni is tudni kell.

Mindez iskolai tantárgyakat is jelent: angol, számítástechnika, jog, pénzügyi ismeretek, önismeret, általános emberismeret stb.

De túl a hétköznapi tapasztalatokon, az 1980-as évek társadalomstatistikai elemzései szerint továbbra is igaznak bizonyul, hogy a társadalmi hierarchiában elfoglalt hely többféle kritériuma között a szellemi tőke szerepe továbbra is elsődleges. Napjaink tapasztalatai arról adnak számot, hogy a szellemi-, politikai-, kapcsolati tőke milyen könnyen és természetesen váltható át anyagi tőkévé. Ugyanakkor az anyagi előnyök már korántsem konvertálhatók olyan könnyen a szellemi tőke irányában.

Ahhoz persze, hogy a tudás, képzettség valóban életminőséget meghatározó értékedezet legyen, el kell érni egy társadalmilag aktuális küszöbértéket, s ez egyre magasabb. „Sima” érettségivel ma már „labdába sem rúghatunk”. Érettségivel, és egy jó szakmával talán már igen. Érettségivel, piacképes szakmával és idegen nyelvi tudással sokkal jobbak az esélyeink.

Érvényesülni ma többféle úton lehet, mint korábban, több múlik a bátorságon és a kockázatvállaláson. De tanulni még inkább kell, mint eddig bármikor. Egyre fontosabb kérdés tehát, hogy a családi-, társadalmi mikrokörnyezet kit mennyire motivál a tanulásra.

### **Leszakadás**

A hátrányos helyzet sohasem volt egzakt módon, jól megragadható kritériumokkal, tudományosan meghatározott fogalom. Mind a mai napig egyfajta gyűjtőfogalom. A mindennapi iskolai gyakorlatban a hátrányos- vagy veszélyeztetett helyzetű, kudarcos, bukott, lemorzsolódott jelzők többnyire ugyanezt a jelentést hordozzák, s ugyanazt a populációt jelölik. Modernebb, tudományosan árnyaltabb megnevezéssel: a problémásak, a nehezen nevelhetők, a tanulásban akadályozottak, a szociálisan inadaptáltak, a szociokulturálisan depriváltak, vagy – nyíltabban kimondva a lényegét – a szegények, a leszakadók, a deviánsok csoportját.

Ezen a területen személyes és társadalmi, családi és iskolai, szakmai és politikai okok és következmények, biológiai, pszichikus és szociális vonatkozások olyannyira összefonódnak és áthatják egymást, hogy a jelenségvilág komponenseinek pontos elhatárolása, megnevezése, egy letisztult terminológia kidolgozása legalább annyira nehéz, mint a probléma sikeres gyakorlati kezelése.

A hátrányos helyzet megjelölés pedagógiai vonatkozásában ma is a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából fogalmazza meg a gyermek kedvezőtlen pozícióját a többiekhez, az elithez, a társadalmilag kedvezményezettekhez viszonyítva.

A kérdés tehát úgy hangzik, hogy kik azok a gyerekek, vagy még inkább, melyek azok a társadalmi rétegek, csoportok, amelyek a kulturális javak elosztásánál a szabad versenynek nevezett egzisztenciális pozícióharcban a sor végére kényszerülnek. Vagyis, hogy kiknek van társadalmi helyzetüknél fogva és nem egyéni adottságaikból következően, kevés vagy úgyszólván semmi esélyük arra, hogy jól felszerelt iskolákban, kiváló pedagógusok segítségével könnyen és kedvvel megtanuljanak mindent, előbb elemi-, később közép-, végül felsőfokon ahhoz, hogy aztán a társadalmi hierarchiában elfoglalják stabil és kedvező pozícióikat.

A helyzet természetesen nem egytényezős, nem véletlenül emlegetjük a szociokulturális hátteret. Ha mégis ki kellene emelni egy jellemzőt, amely a hátrányos helyzet klasszikus

tartalmát meghatározza, az az alacsony, a mindenkori létminimum alatti jövedelem lenne. Nálunk ma 100 gyerek közül 48 tartozik ebbe a kategóriába.

A hátrányos helyzet azonban sokkarú polip. Nem véletlen, hogy az 1980-as években már nem egyszerűen hátrányos helyzetről, hanem halmozottan hátrányos helyzetről beszél a szakirodalom. A gyerekek helyzetére vetítve, a következőkben jelölhetjük meg a hátrányos helyzet jellemző megnyilvánulásait:

1. alacsony jövedelem;
2. rosszul felszerelt, egészségtelen vagy szűkös lakáskörülmények;
3. szülők alacsony iskolai végzettsége;
4. a deviáns mikrokörnyezet szocializációs ártalmai;
5. a család vagy az ép család hiánya;
6. a beteg vagy korlátozott képességű szülők, akik fizikailag nem képesek gyermekeik megfelelő ellátására, gondozására.

A rendszerváltás utáni elemzések mintha kerülnék a hátrányos helyzet megjelölést. Nyilván avítottak, inadekvátak, túlzottan ideologikusnak érzik. A „leszakadó rétegek” kategóriája mögött azonban ott találjuk az általunk vizsgált populáció nagyobbik részét, igaz, kissé megváltozott köntösben: munkanélküliek, szegények, szociálisan inadaptáltak, kisebbségek.

Farkas (1996) a leszakadókat az iskolában sikertelen, kudarcos csoportokból származtatja. Megoszlásuk %-ban:

Általános iskolát befejezte, nem tanul tovább	1
Fogyatékosok általános iskoláját végezte (fogyatékosok speciális szakiskolájában tanulhat tovább)	2,5
A dolgozók általános iskoláját 16 éves kor után elvégezte, továbbtanulási esélye szociális és életkori okokból minimális	1
Az általános iskolát nem fejezte be	3,5
A nem fogyatékosok speciális szakiskolájában tanul tovább	3
Alacsony munkaerő-piaci presztízsű hagyományos ipari szakképesítést szerzett	6
Középfokú oktatásból lemorzsolódó	12,2
Összesen	29,2

A hátrányos és a leszakadó helyzet ugyanazon folyamat kezdő és befejező stádiuma. A hátrányos helyzet könnyen vezet iskolai kudarchoz. Az iskolai kudarc pedig mai, és még inkább várható holnapi viszonyaink között szinte biztos leszakadás. Perifériára szorulás, marginalizálódás, kiszorulás a társadalomból.

A mindennapi szóhasználatban a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség különbsége sem mindig tisztázott. Ha a két oldal elválasztásának egyáltalán van létjogosultsága, a veszélyeztetett helyzetben nem a szociális tartalom hangsúlyos, hanem inkább a pszichikus. A „hátrányos helyzetben” az iskolai siker és a társadalmi érvényesülés áll célként a középpontban. Veszélyeztetett helyzetben a személyiség egészséges fejlődése akadályozott. Nem egyszerűen a társadalmi karrier, hanem a személyiség mentális normalitása, kiegyensúlyozottsága a tét. Míg a hátrányos helyzet inkább azzal a veszéllyel jár, hogy az

egyres ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait – s ez túl a társadalmi igazságtalanságon az egyén és a közösség szempontjából is veszteség –, addig a veszélyeztetett helyzetben a felnőttkori társadalmi beilleszkedés prognózisa rossz. Tehát devianciák, életvezetési problémák, morális defektusok, önértékelési zavarok jelentkezésének veszélyével kell számolni.

Az okok hasonlóak, de itt nem egyszerűen a szegénység áll a háttérben, hanem a család életmódja (pl. alkoholizálás), antiszociális viselkedése (bűnözés, agresszió), érzelmi sivársága, rendezetlen belső viszonyai, a szülők gyermekkel szembeni felelőtlensége stb. A kétféle állapot nagyon gyakran egybeesik. A veszélyeztetett helyzet egyben hátrányos is. A „tisztán” hátrányos helyzet azonban nem feltétlenül veszélyeztető.

A veszélyeztetett helyzet leírásakor gyakran előkerül a deviancia fogalma, akár okként (a szülők részéről), akár okozatként (a gyerek oldaláról). A deviancia olyan magatartászavar, melynek vezető tünete a viselkedés szintjén a társadalmi szokás és normasértés. A deviáns viselkedés mindig társadalmi értéket támad, veszélyeztet vagy pusztít. Nálunk legismertebb változatait már-már nemzeti átkokként tartjuk számon: öngyilkosság, alkoholizmus, bűnözés, drogfüggőség és bizonyos mentális zavarok.

A deviáns karrier jellegzetesen serdülő- és fiatalkorban „indul be”. Perdöntő, hogy a kedvezőtlen irányba mutató személyiségfejlődés első figyelmeztető jeleit idejekorán észreveggyük. Miután a deviáns viselkedésű kamaszok mögött általában nem áll prevencióra képes, kiegyensúlyozott család, az iskolára és a pedagógusokra hárul a feladat: a hátrányos, veszélyeztető családi környezetben gyökerező deviáns személyiség kialakulásának pedagógiai eszközökkel történő megakadályozása.

PAPP JÁNOS

IRODALOM

FARKAS PÉTER: A leszakadó rétegek oktatása. In: *Educatio*, 1991/1. pp. 50-59.

GAZSÓ FERENC: Társadalmunk átrendeződő érdekviszonyai miként érintik az oktatási rendszert? In: *Embernevelés*, 1996/2. pp. 39-45.

HUSZÁR ISTVÁN: A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In: *Társadalomszerkezet és rétegződés*. Szerk.: Halasy Tibor és Kolosi Tamás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1982. pp. 125-145.

MOJZESNÉ SZÉKELY KATALIN (szerk.): *Kallódó gyermekek*. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1991.

KEMÉNY ISTVÁN: A romák és az iskola. In: *Educatio*, 1996/1. pp. 71-83.

KOZMA TAMÁS: *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

POPPER PÉTER et al.: Beilleszkedési zavarok korai felismerése gyermek- és serdülőkorban. In: *Veszélyeztetettség és iskola*. Szerk.: Illyés Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. pp. 269-308.

SZABÓ ÁKOSNÉ: Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról. Trezor Kiadó, Budapest, 1996.

KÓSÁNÉ ORMAI VERA – MÜNNICH IVÁN (szerk.): Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

Az alábbi elemzés a hátrányos helyzetű fiatalok szakmatanulásával foglalkozó kutatás részeként készült. Ebből adódóan a társadalmi hátrányokat és azok hatását elsősorban a szakmatanulás összefüggéseiben értelmezzük.

A vizsgált gyerekcsoportot a szakmát tanulók egy nagyobb sokaságából választottuk ki. A hátrányos helyzetűek közé azokat soroltuk, akik családjuk iskolázottsági és szakképzettségi szintje, foglalkozási státusza, jövedelmi szintje és a családi viszonyok rendezettsége szempontjából mérhetően kedvezőtlenebb helyzetben vannak a csoport többi tagjánál.

Az elemzés során felhasználtuk az Oktatáskutató Intézetben e témakörben 1994 és 1996 között készült két empirikus vizsgálat adatait is.

### A tanulók jellemzői

A vizsgált 754 tanuló többsége (67,8 %-a) a hagyományos hároméves szakmunkásképzésben, 32,2 %-uk pedig az 1-2 éves, ún. speciális szakiskolai képzésben tanult. A két csoport között valamennyi vizsgált tényezőt tekintetbe véve érzékelhető különbség mutatkozik, s szinte minden esetben a speciális szakiskolai tanulók helyzete a kedvezőtlenebb. A szakiskolai képzés nem ad teljes értékű szakmai végzettséget, és az odajárók zöme gyenge iskolai teljesítménye miatt nem tudott bekerülni a hagyományos szakképzésbe. Ebből adódóan a szakiskolai képzésben való részvétel már önmagában is a hátrányos helyzet egyik összetevője.

A táblázat alapján jól érzékelhető az iskolatípus és a nemek arányának összefüggése. A szakmunkásképző intézményekben hagyományosan a fiúk csoportja a domináns, a speciális szakiskola pedig jellegét tekintve inkább "lányiskola". A hátrányos helyzetű tanulók adatai a korábbi két vizsgálatban mértnél is markánsabb különbséget jeleznek a két iskolatípus nemek szerinti összetételében.

A tanulók nemek szerinti megoszlása iskolatípus szerint (összehasonlító adatok)

Tanuló neme	Hátrányos szakmunkás N=511	Normál szakmunkás N=1767	Hátrányos szakiskolás N=243	Szak-iskolás N=530	Cigány tanuló N=103
Fiú	77,6	69,7	39,5	23,6	72,8
Lány	20,4	30,1	59,3	74,9	26,2
Nincs adat	2	0,2	1,2	1,5	1

A hátrányos helyzetű tanulók átlagéletkora magasabb, mint az azonos évfolyamra járó társaiké, amit megelőző iskolai pályafutásuk magyaráz. A tanulók negyede (24,6%-a) ismételt osztályt az általános iskolában, s ez jóval magasabb arány, mint az általános iskolai évisméltések országos átlaga, amely 10 % alatt van.

A magasabb életkor másik magyarázata, hogy az érintettek egy része korábban más középszintű intézménybe is járt. A tanulók 9,2 %-a kezdte meg tanulmányait másik iskolában (de közülük csupán minden ötödik fejezte be sikeresen a másutt megkezdett képzést).

*Általános iskolában osztályt ismétlők aránya (%)*

	Hátrányos szakmunkás	Hátrányos szakiskolás
Fiú	26,4	35,4
Lány	17,3	16,7

*Más iskolába is járt*

	Hátrányos szakmunkás	Hátrányos szakiskolás
Fiú	8,6	14,6
Lány	9,6	19,4

Az 1996-os adatfelvételben egy, a korábbi vizsgálatokban nem szereplő kérdést is feltettünk: "Milyen nemzetiségű a családot? – Magyar, német, szlovák, cigány, egyéb." A kérdezettek 13,7%-a, összesen 103 fő választotta a cigány önbesorolást. A kérdezés módja (a kettős identitás választhatóságának kizárása, a roma helyett a cigány szó használata) és az identitás vállalásának jelenlegi társadalmi körülményei miatt feltételezhető, hogy a ténylegesnél kevesebben vallották magukat cigánynak. A cigány tanulók csoportjának mérete lehetővé, sajátos helyzetük pedig indokoltá teszi, hogy az elemzés során önálló csoportként kezeljük őket.

Az általános iskolai bukás aránya a cigány tanulók – elsősorban a fiúk – között a legmagasabb arányú (40 %). A cigány fiúk a szakmunkásképzésen belül a legnagyobb arányban a kohászati-, a bányászati- és a gépipari szakmákban találhatók, a szakiskolai képzésben pedig a fémipari és építőipari szakmákban. A lányokra legjellemzőbb a szakiskolában tanult textilipari szakma. Mindez azt jelzi, hogy a cigány tanulók, ha be is jutnak a szakképző intézményekbe, az általuk tanult szakmák szerkezete eltolódik a munkaerőpiacon nehezebben értékesíthető nehézipari, ill. a legalacsonyabb presztízsű szakmák irányába. Ez az iskola sikeres elvégzése esetén is gyenge munkaerőpiaci pozíciót eredményez, így jóval nagyobb valószínűséggel válnak később pályakezdő munkanélkülivé.

**A lakóhely és az iskola települése**

A kérdezettek 2,8 %-a lakik a fővárosban, 12,9 %-a megyeszékhelyen, 14,3 %-a városban, 27,6 %-a kisvárosban, s legnagyobb részük, 37,3 %-uk, községben él.

A hátrányos helyzetű tanulók által látogatott szakmunkásképzők többnyire városban működnek, a szakiskoláknak azonban közel egyharmadát találjuk a települési hierarchia legalján. A községben működő szakképző intézmények jóval kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint a nagyobb munkaerőpiaccal rendelkező, és több szakmai gyakorlati lehetőséget kínáló városi iskolák. A községekben működő intézmények zömmel általános iskolából kinőtt szakiskolák, ennek minden – a felszereltséget, a szakmai és pedagógiai felkészültséget érintő – következményével.

**Az iskola települése a képzés típusa szerint**

Település	Szakmunkásképző	Speciális szakiskola
Budapest	7,2	7,4
Megyei jogú város	31,5	21,4
Város	24,5	6,6
Kisváros	29,2	31,7
Község	7,6	32,9



Az iskola és a lakóhely térbeli viszonyának részletesebb elemzése alapján kirajzolódó egyik jellegzetes különbség, hogy a legalacsonyabb települési szinten lakó szakmunkások kétszer olyan arányban járnak fővárosi, illetve megyeszékhelyen működő – azaz lakóhelyükhöz képest magasabb települési státuszú – iskolába, mint a szakiskolások. A községben lakó szakmunkástanulóknak mindössze egytizede, a községben lakó szakiskolásoknak majdnem a fele tanul községben működő iskolában.

Mindez azt jelenti, hogy a szakiskolások közel fele esetében az alacsony településszintből fakadó hátrányok mind a lakóhelyet, mind az iskolát tekintve jelen vannak, mint egymást erősítő tényezők.

A szakképző intézmények településszerkezetéből adódóan a továbbtanulásra általában a településszintek közötti felfelé irányuló mozgás jellemző – azaz az alacsonyabb státuszú településeken lakó gyerekek járnak be a magasabb szintű települések iskoláiba. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében azonban jelentős arányban találunk ezzel ellentétes irányú mozgást, azaz a lakóhelynél alacsonyabb szintű településre történő iskolába járást. Ez pedig azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulók egy része esetében nem csupán a más településre való utazgatás terheivel kell számolni, hanem azzal is, hogy az iskolába történő ingázás nem jár együtt magasabb szintű település megismerésével és az ebből adódó előnyökkel.

### **A családok jellemzői**

A vizsgált hátrányos helyzetű tanulók körében jelentős arányban találunk az átlagosnál nagyobb méretű családokat.

A szakmunkásképzőbe járók körében 100 családra átlagosan 433 fő jut, a szakiskolába járók körében 452. A legnépesebbek a cigány családok (a szakmunkásképzőbe járók körében 485, a szakiskolába járók között 592 fő jut száz családra).

#### Családméret szerinti csoportosítás

Család létszáma	%
2-3 fős	24,5
4 fős	31
5 fős	21,5
6-14 fős	15,9

Az adatok a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan azt jelzik, hogy a szülők képzettségi és foglalkozási státusza összefüggést mutat a családok méretével. Minél alacsonyabb szinten iskolázottak a szülők, illetve minél alacsonyabb a szülők szakképzettségi szintje, annál nagyobb létszámú a családjuk.

A családok átlagosnál nagyobb mérete elsősorban a magas gyerekszámából adódik. Ugyanakkor a kérdezetteknek több mint 41 %-a esetében fordul elő az eredeti család felbomlása – válás, vagy a szülők halála miatt.

Szülők együtt élnek-e (összehasonlító adatsor – %-ban)

Szülők	Hátrányos szakmunkás N = 511	Normál szakmunkás N = 1767	Hátrányos szakiskolás N = 243	Szakiskolás N= 530	Cigány tanuló N=103
Együtt élnek	60,3	73,8	54,5	64,7	59,8
Elváltak	22,7	18,7	23,6	21	21,6
Apa meghalt	13,4	5,4	15	9,5	14,7
Anya meghalt	3,2	2,2	6,1	4,8	3,9
Egyéb	0,4	-	0,8	-	-

A hátrányos helyzetű tanulók közül majdnem minden ötödik elveszítette az egyik szülőt. Az adatok azt mutatják, hogy a legkedvezőtlenebb helyzetben a hátrányos helyzetű szakiskolások – közülük is elsősorban a községben élők – vannak.

A felbomlott családok esetében általában az anyák maradnak egyedül gyerekeikkel. A hátrányos helyzetű tanulók 35 %-ának esetében a szülők vagy elváltak, vagy az apa meghalt, és legalább két gyerek él a családban.

A család formális épségén túl azt is vizsgáltuk, hogy az együtt élők között milyen mértékben fordulnak elő deviáns magatartásmódok, illetve az ezzel összefüggő állapotok (betegség, alkoholizmus, börtön, állami gondozás).

A hátrányos helyzetű tanulók 42,8 %-ának esetében a felsoroltak valamelyike okozott, vagy okoz jelenleg is problémát. Ezek a jelenségek hasonló arányban fordulnak elő a felbomlott, és a formálisan ép családokban.

Családi válsághelyzet típusa (összehasonlító adatsor – %-ban)

Válsághelyzet	Hátrányos szakmunkás	Hátrányos szakiskolás	Szakiskolás	Cigány tanuló
Tartós betegség	66,4	53,1	54,5	52,4
Állami gondozás	6,4	22,5	19,8	26,2
Alkoholizmus	21,8	17,7	21,9	9,5
Börtön	4,5	5,3	3,7	11,9
Egyéb	0,9	3,5	-	

Az adatokból érzékelhető a családi válsághelyzetek szubkulturális különbözősége is. A szakmunkásképzőbe járó, magukat többségükben magyar nemzetiségűnek valló, kedvezőbb szociális helyzetű, kisebb méretű családokban élő tanulók családjaira relatíve nagyobb arányban jellemző a betegség és az alkoholizmus. A magukat cigánynak valló tanulók nagyobb létszámú, iskolázatlanabb családjában pedig viszonylag gyakrabban fordul elő állami gondozás és börtönbüntetés.

**A szülők társadalmi státusa**

A korábbi vizsgálatok adatai egyöntetűen azt jelezték, hogy a társadalmi, illetőleg a családi háttér egyik legjellemzőbb mutatója – amelynek mentén számos egyéb különbség is elrendeződik – a szülők iskolázottságának szintje.

A szülők iskolai végzettsége (%)

Szülők iskolai végzettsége	Szakmunkás-tanuló		Szakiskolás		Cigány tanuló	
	Apák	Anyák	Apák	Anyák	Apák	Anyák
8 általánosnál kevesebb	2,9	3,5	6,2	11,1	14,6	28,2
8 általános	21,5	40,9	24,7	32,1	43,7	40,8
Szakmunkásképző	47,4	26,1	32,5	26,3	16,5	8,7
Szakközépiskola, technikum	9,4	10,2	5,8	4,5	1	1,9
Gimnázium	2,3	7,5	0,8	3,7	-	-
Főiskola	1,8	1,6	1,2	1,2	-	-
Egyetem	0,4	0,4	1,6	0,8	-	-
Nem tudja	8	7,1	20,2	14	15,5	10,7
Nincs adat	6,3	3,1	7	6,2	6,8	7,8

A hátrányos helyzetű tanulók szüleinek körében a legalacsonyabb szinten iskolázottak aránya jóval magasabb, a felsőfokú végzettségük aránya jóval alacsonyabb, mint a keresőkorúakra országosan jellemző átlag.

A cigány tanulók esetében ez a különbség jóval nagyobb (s ezen belül az anyák körében kétszerese az apákénak). Az utóbbi két évtizedben jelentős mértékben nőtt ugyan e csoport iskolázottsága, ez azonban nem változtatott azon, hogy továbbra is messze a legkedvezőtlenebb pozícióban maradtak, s egyes szakemberek szerint lemaradásuk mértéke még tovább nőtt.

A korábbi vizsgálatok adataival való összevetés alapján egyértelmű sorrend bontakozik ki a vizsgált tanulók csoportjai között. A képzettség szempontjából legkedvezőbb családi háttérrel az 1994-ben vizsgált szakmunkástanulók rendelkeznek, őket követi a hátrányos helyzetű tanulók szakmunkásképzőbe járó rétege. A "lejtő" alján a hátrányos helyzetű szakiskolásokat találjuk. Valamennyi csoporttól messze lemarad, és szinte kivétel nélkül minden kategóriában a legkedvezőtlenebb helyzetű a cigány tanulók csoportja.

A szülők iskolázottsága (összehasonlító adatok – %-ban)

Iskolázottság szintje	Hátrányos szakmunkástanuló	Hátrányos szakiskolás	Cigány tanuló	Normál szakmunkástanuló	Szakiskolás
Mindkettő legfeljebb 8 osztályt végzett	19	25,5	51,5	9	21,1
Egyik szakmunkás	24,9	18,9	17,5	21,2	25,8
Mindkettő szakmunkás	18,2	16	2,9	19,3	11,5
Egyik magasabb	18,4	12,3	2,9	27,9	15,3
Mindkettő magasabb	7,4	3,7	-	17,1	8,9
Nincs információ	12,2	23,4	25,2	5,5	17,3

A szülők szakképzettségére vonatkozó adatok erősen hiányosak. Ez az adathiány maga is fontos információ, mivel azt jelzi, hogy ha a gyerekek nem tudják, hogy szüleik milyen szakmai végzettséggel rendelkeznek, akkor azok aligha jelenthetnek számukra mintát a szakmaválasztásban vagy a szakmatanulásban. Az adatok szerint az apák 60,3 %-ának, az anyák 42,6 %-ának van szakmai képzettsége. Az apák jelentős arányban a nehézipari és építőipari szakmákban, az anyák pedig a könnyűipari és a szolgáltatói szféra szakmaiban szerezték végzettségüket.

A szülők iskolázottsága és szakképzettsége behatárolja a lehetséges foglalkozások körét. A munkaviszonyban álló szülők a foglalkozási hierarchia csúcsain szinte egyáltalán nincsenek jelen. Kisebbségi a szakmunkások aránya is, s egyedül a segéd- és betanított munkások aránya közelít az országos átlaghoz, illetve a viszonyításként használt társadalmi jelzőszámok értékeihez.

Szülők foglalkozása (összehasonlító adatsor – %-ban)

Foglalkozási státusz	Hátrányos szakmunkás	Normál szakmunkás	Hátrányos szakiskolás	Szakiskolás	Cigány tanuló
Egyik nem fizikai	7,4	19,6	5,8	10	-
Egyik vállalkozó	5,1	7,4	7,4	5	2,9
Egyik szakmunkás	23,9	41,6	16,5	19	8,7
Mindkettő segéd- vagy betanított munkás	5,5	6	5,8	49	1,9
Mindkettő inaktív	18,8	6,7	21,8	10	32
Nincs adat	39,3	18,7	42,8	7	54,3

Rendkívül magas – mind abszolút értékben, mind a korábban vizsgált csoportokhoz képest – az inaktív szülők aránya, s ezt tovább növeli a munkanélküliek nagy száma. E két inaktív kategória együttes aránya a hátrányos helyzetű tanulók körében 30-40 % körül mozog.

A szülők együttes pozíciójára vonatkozó csoportosítás szerint majdnem minden ötödik kérdezett esetében inaktív szülői párról van szó. Ennek anyagi következményeit elsősorban a keresetek szintje, illetve az anyagi körülmények mutatói tükrözik. A szülők jelentős része regisztrált munkanélküli – az apák nagyobb mértékben, mint az anyák –, s közülük sokan egy évnél hosszabb ideje vannak munka nélkül. Feltételezhető, hogy a gyerekek egy része a háztartásban maradt anyákat, és a korábban alkalmi munkából élő szülőket is a munkanélküliek közé sorolta, ez azonban nem változtat azon, hogy a szakmát tanuló fiatalok nagy csoportja számára saját szülei – jelenlegi helyzetükben – nem közvetítenek semmiféle munkahelyi tapasztalatot. Az inaktív szülők és a szülei foglalkozását nem ismerők együttes aránya eléri a 60 %-ot. A cigánytanulók körében ez az arány különösen magas, 80 % felett van.

Ha a közelmúltbeli és a jelenlegi érintettséget egyaránt figyelembe vesszük, akkor a szakmunkásképzőben tanulók apját 39,9 %-ban, anyját az esetek 34 %-ában érintette a munkanélküliség. A legmagasabb arányú érintettség a cigány tanulók körében tapasztalható: az apák 42,7 %-a, az anyák 39,8 %-a volt érintett.

Volt-e már munkanélküli (%)

Volt-e munkanélküli	Szakmunkás-tanuló		Szakiskolás		Cigány tanuló	
	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya
Nincs adat	12,3	7,6	8,6	9,9	14,5	10,6
Nem	40,7	47,2	40,3	46,9	30,1	33
Igen, volt	22,5	19,6	22,6	17,7	17,5	12,6
Igen, most is az	17,4	14,5	17,3	18,9	25,2	27,2
Nem tudja	7	11,2	11,1	6,6	12,6	16,5

A hátrányos helyzetű tanulók tehát többségükben a munka világából valamilyen ok miatt kiszorult szülők, illetve az alacsony iskolázottságú, és alacsony foglalkoztatási státusszal jellemezhető csoportok gyerekei.

A legalacsonyabb képzettségű szülők előtt gyakorlatilag csak a legrosszabbul fizetett, legalacsonyabb presztízsű munkavégzési lehetőségek állnak nyitva. Ez együtt jár az alacsony jövedelemmel. Feltehetően a sokszor egészségkárosító munka az oka, hogy ebben a körben a betegség is gyakrabban fordul elő, ami azután – amint az interjúk során feltárt esetek jelzik – magával vonja a család helyzetének további romlását.

Még a szakképzett szülők jelentős része is képzettségi státusánál alacsonyabb szintű foglalkozást folytat, ami feltehetően összefügg a megszerzett szakképzettség gyenge munkapiaci pozíciójával, valamint azzal, hogy a vizsgált tanulók nagy arányban laknak válságsújtotta térségek kistélepléseiben, ahol eleve nehezebb munkát találni. A szakmunkás végzettséggel rendelkező apák 23 %-a, a szakképzett anyák 19 %-a segéd-, illetve betanított munkásként dolgozik, tehát képzettségét nem hasznosítja. Ráadásul a szakképzett apák harmadának, az anyák közel felének valamilyen oknál fogva egyáltalán nincs munkaviszonya.

Nemcsak a szülők esetében fordul elő igen gyakran, hogy nem a tanult szakmájukban dolgoznak: a testvérek közül a legtöbben, még ha van szakképzettségük, akkor is – a jobb kereseti lehetőség miatt, vagy mert szakmájukban nem találnak munkát – valamilyen más tevékenységet folytatnak.

A kérdezettek testvéreinek pályája azt is jelzi, hogy az azonos feltételek között felnőők esélyei milyen korlátok között mozognak. Az interjúkból több olyan esetet ismerhettünk meg, amelyekben az idősebb testvérek már valamilyen deviáns viselkedési formáig jutottak (isznak, "balhéik" voltak, konfliktusba kerültek a szülőkkel, megszöktek stb.)

Összességében a testvérek adatai is tükrözik a szülői család kedvezőtlenebb helyzetével összefüggő hatásokat. Az átlagosnál népesebb családokban jelentős hányadban reprodukálódik a szülők alacsony iskolázottsági szintje. Ennek hatására nagy valószínűséggel megindul a kedvezőtlen munkavállalási, jövedelmi helyzet újratermelődése.

## A családok anyagi helyzete

A hátrányos helyzetű tanulók körében 100 családra 157 kereső jut (az 1994-es szakmunkástanuló-vizsgálatban ez az adat 170 volt).

A családok több mint felében egyetlen kereső van. Az inaktív szülők magas aránya, illetve a gyerekeiket egyedül nevelő anyák viszonylag jelentős száma miatt alacsony a ma már tipikusnak tekinthető kétkeresős családok aránya.

Keresők a képzés típusa szerint (%)

Ki keres	Szakmunkás-tanuló	Szakiskolás
Apa	67,8	64,1
Anya	60,3	48,7
Testvér	26,5	24,4
Más rokon	2,8	3,2
Nem rokon	1,5	1,3
Összesen	159	141,7

A jövedelmek mértékére vonatkozó adatok igen hiányosak, a kérdezettek 65-75 %-a nem adott választ. Ez az ismerethiány is jellemzi a gyerekek és a családok viszonyát. A válaszok hiányát e körben feltehetően nem a magas jövedelem eltitkolására való törekvés motiválja, hanem a család jövedelmi viszonyainak hiányos ismerete, vagy a jövedelmek rendszertelensége, kiszámíthatatlansága. A jövedelmek jelentős része ugyanis nem munkajövedelem, hanem segély, illetve munkanélküli járadék

*Ha a szülő munkanélküli, van-e jövedelme*

	Apák	Anyák
Nincs	14,4	22,8
Munkanélküli járadék	64,9	54,5
Önkormányzati segély	22,5	26,7
Alkalmi munka	18	5,9
Összesen	119,8	109,9

A "településlejtő" egyben "jövedelemlejtőt" is jelent, az adatok szerint az egy főre eső jövedelem tekintetében közel kétszeres a különbség a fővárosban élők, és a községben lakók között (bár a fővárosban élők körében igen nagy a szórás mértéke).

Az egy főre jutó jövedelem a lakóhely településtípusa szerint (ezer Ft)

Lakóhely	Átlag	Szórás	Esetszám
Teljes minta	9,6046	9,8661	534
Főváros	18,5606	20,1688	11
Megyeszékhely	10,1873	6,029	56
Város	10,5608	6,8843	84
Kisváros	9,9642	15,1245	154
Község	8,2384	4,8861	207

Részben ezzel is összefügg, hogy a jövedelem-kiegészítő gazdálkodás (kertművelés, állattartás) – a magyar családok jelentős hányadához hasonlóan – magas arányt képvisel a kérdezettek körében, az érintett családok megélhetésében azonban – éppen a bemutatott jövedelmi viszonyok miatt – valószínűleg nagyobb a jelentősége.

A családi házban lakók 85 %-a termel saját fogyasztásra. A saját szükségletre termelők 80 %-a állatot is tart, ugyancsak saját fogyasztásra. Mindkét csoportban viszonylag alacsony, 4-7 % közötti az eladásra termelők aránya.

A családok anyagi helyzetét jól jellemzi a pénzzavar gyakorisága. A "kölcsonkérést", mint a pénzügyi problémák áthidalásának eszközét a családok 58-62 %-a alkalmazza. Az általában alacsonyabb jövedelmi szinten élő szakiskolások körében közel kétszer akkora azoknak az aránya, akiknek családi gazdálkodásában rendszeressé vált ez a megoldási mód, mint a szakmunkástanulók között.

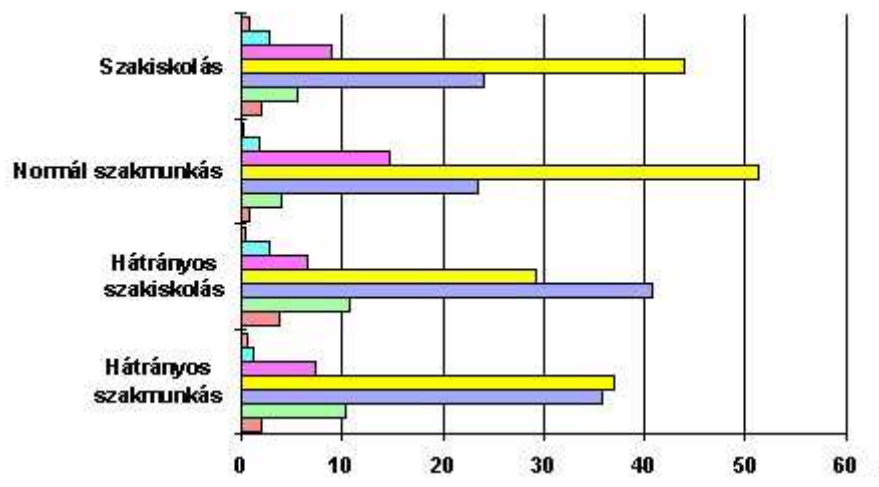
A szubkulturális különbség is tetten érhető a családi pénzzavar áthidalásának módjában. A magyar gyerekek családjában 5,9 %-ban fordul elő a rendszeres havi kölcsönkérés, a cigány gyerekek családjában 17,8 %-ban. Feltételezhető, hogy a rendszeres kölcsönkérés az el nem odázható elemi kiadások fedezésére szolgál (élelem, kötelező befizetések, lakásrezsi), míg a ritkán előforduló pénzzavar valamilyen szezonális vagy egyszeri jelentős kiadáshoz (pl. iskolakezdés, utazás, temetés), esetleg valamilyen nagyobb összegű vásárláshoz kapcsolódik.

Az objektív mutatókból kiolvasható előnyösebb vagy kedvezőtlenebb helyzet visszatükröződik a gyerekeknek a saját társadalmi pozíciójukról alkotott ítéletében is. Valamennyi vizsgálat során arra kértük a tanulókat, hogy egy hét fokozatú skálán jelöljék meg, hol helyezkedik el a saját családjuk a magyar társadalomban.

Önértékelés a 7 fokú skálán (összehasonlító adatok – %-ban)

Skála foka	Hátrányos szakmunkás	Hátrányos szakiskolás	Normál szakmunkás	Szakiskolás
1	2	3,7	0,8	2,1
2	10,4	10,7	4	5,5
3	35,8	40,7	23,5	24
4	37	29,2	51,4	43,9
5	7,4	6,6	14,7	9
6	1,2	2,9	1,8	2,9
7	0,6	0,4	0,3	0,8
Nincs adat	5,7	5,7	3,6	11,9

Az előbbi táblázatot ábrán szemléltetve a következő képet kapjuk:



Az általánosan jellemző középrehúzási tendencia mellett a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban jelölték a skála alsóbb fokozatait, és kisebb arányban a középpont felettieket. A skálafokok pontértékké való átszámításával kialakított sorrendben első helyen állnak az 1994-es szakmunkástanulók, őket követik az 1995-ös szakiskolás-vizsgálat alanyai. A harmadik helyen a hátrányos helyzetű szakmunkástanulók állnak, s a sor végén ezúttal is a szakiskolásokat találjuk. Az önértékelés tehát fő vonalaiban követi az általunk vizsgált objektív mutatók szerint kialakult sorrendet. A skálán történő jelölés és az egyes változók kapcsolatának részletesebb elemzése azt mutatja, hogy a kérdezettek – ha nem is feltétlenül tudatos módon – családjuk társadalmi helyzetét elsősorban az anyagi életkörülmények jellemzői mentén érzékelik.

### A hátrányok összekapcsolódása és halmozódása

Az eddigiekben egyes kiválasztott tényezők mentén írtuk le a hátrányos helyzetet. Az egyes hátránytényezők összekapcsolódásának módja, halmozódásuk mértéke azonban legalább ilyen mértékben jellemzi a vizsgált csoport helyzetét.

Az egyes hátránytényezők eltérők abból a szempontból, hogy egy adott összefüggésben a hátrányos helyzet okozójának, tünetének vagy következményének minősülnek-e. Persze bizonyos fokig ezek a minőségek is relatívak, s aszerint változhatnak, hogy a hátrányok kialakulásának melyik időszakát, illetve az érintettek melyik csoportját vizsgáljuk. Értelmezésünk szerint elsősorban a szülők alacsony szintű iskolázottsága játszik szerepet abban, hogy csak a foglalkozási hierarchia alján találunk többnyire rosszul fizetett, gyakran egészségkárosító munkát. A magas gyerekszám és a rossz anyagi körülmények részben tüneteknek tekinthetők. Mindezen tényezők egyik eredője a vizsgált tanulók iskolai pályafutása, a gyenge munkaerőpiaci pozíciót biztosító szakma tanulása, ami a későbbiekben nagy valószínűséggel a hátrányos helyzet újratermelődésének egyik fő összetevőjévé válik.

A korábbiakban láttuk, hogy az alacsony szintű településen lakás jelentős arányban párosul a legalacsonyabb településszinten működő iskolába járással, s e két tényező egymást erősítő hatása behatárolja a munkapiaci esélyeket.



Az egyes hátránytényezők összekapcsolódása azonban egymást keresztező módon is előfordul. Ez a helyzet például a válás és a szülők iskolázottsága közötti összefüggés esetében. A vizsgált körben a szülők képzettségének növekedése a családok nagyobb mértékű felbomlásával járt együtt. A legnagyobb arányban a legképzettebb szülők esetében fordult elő a család válás miatti felbomlása: 51,1 % az ép, és 34 % a válás miatt felbomlott családok aránya. A legképzetlenebb szülők esetében 68 %-ban élnek együtt a szülők, s 17,7 % a válások aránya. Mindez arra utal, hogy a képzettebb szülők csoportjában nem elsősorban a szülők iskolázatlansága, hanem a társadalmi lecsúszást elindító egyéb tényezők (betegség, munkanélküliség, alkoholizmus) családon belüli megjelenése állhat a gyerekek iskolai pályafutásának sikertelensége mögött.

Az egyes hátránytényezők előfordulása jellemző különbségeket mutat az egyes alcsoportokon belül:

	Hátrányos szakmunkás	Hátrányos szakiskolás
Mindkét szülő inaktív	18,8	21,8
Családi válsághelyzet előfordulása	43,2	42
Szülők nem élnek együtt (szülőhiány)	39,7	44,4

	Nem cigány tanuló	Cigány tanuló
Mindkét szülő inaktív	17,8	32
Családi válsághelyzet előfordulása	43,3	36,9
Szülők nem élnek együtt (szülőhiány)	41,7	35,9

A hátrányok összekapcsolódásának részletesebb elemzése azt mutatja, hogy a leggyakrabban együttjáró hátránytényezők a szülők alacsony iskolai végzettsége és az, hogy mindkét szülő inaktív. Három hátránytényező együttes jelenléte esetén ehhez leggyakrabban valamilyen válságjelenség (általában tartós betegség) társul.

A társadalmilag hátrányos helyzetnek az egyes kiemelt mutatók mentén történő jellemzése csak statikus képet ad az érintett csoportokról. Az interjúkból feltároló esetek azonban érzékletesen jelzik, hogy a relatíve hátrányos helyzetnek nevezett állapot egy folyamat eredményeként áll elő. E folyamatban az egyes tényezők – objektív környezeti feltételek, illetve a személyiség szerepe – más-más súllyal esnek latba, s e tényezők egymásra hatásában is megjelennek az alapvető társadalmi összefüggések.

Az interjúk módját adták a családi kapcsolatok három generációra kiterjedő áttekintésére. Az esetek egy részében a család jelenlegi kedvezőtlen helyzetének előzményei a nagyszülők körében is nyomon követhetők.

A nagyszülői generáció megjelenésének három tipikus formájával találkoztunk.

Igen gyakori, hogy már a nagyszülők körében is jelen volt egy vagy több hátránytényező, illetve deviancia (például már a nagypapa is ivott, nagyon szegények és iskolázatlanok voltak, nagyon sok gyerek volt, már a nagyszülő is balesetben vagy fiatalon, betegségben halt meg). Ezekben az esetekben tulajdonképpen több generáció óta halmozódott hátrányokról – a negatív és deviáns magatartásminták átadásáról – beszélhetünk.

Legalább ilyen mértékben jellemző a nagyszülők jelenlétének hiánya. A kérdezettek egy része egyáltalán nem ismerte nagyszüleit, vagy mert azok az átlagnál fiatalabb korban haltak meg, vagy azért, mert sok esetben megromlott a viszony a szülők és a nagyszülők között, és "nem is beszélnek egymással".

Több olyan esettel találkozunk az interjúkban, amelyekben a válás vagy a szülők halála miatt a nagyszülők, vagy azok egyike neveli a kérdezettet. Nem egyszer idős, beteges, kisnyugdíjas nagymama, vagy egymással megromlott viszonyban élő nagyszülői házaspár neveli az unokáját. A megismert esetekben a nagyszülőkkel élés – a generációs távolságból fakadó eltérő értékek miatt – konfliktusos viszonyt eredményez, vagy ugyanezen ok miatt lényegében nincs személyes kapcsolat az együtt élők között, a nagyszülő csupán az elemi ellátási feladatokra képes (szállást és étkezést biztosít).

A leglényegesebb jellemző azonban az, hogy harmonikus háromgenerációs kapcsolat úgyszólván egyáltalán nem jelenik meg az interjúkban. A családokon belül a hátrányos helyzet kialakulásának folyamata – ha nem is rendezhető tiszta képletekbe – közös jegyeket is mutat.

Az egyik esetben több olyan tényező is jelen van a családban, amelyben szinte kódolva van a jelenlegi helyzet. Ezekben a családokban már a szülők generációjában is öröklött hátránytényezőkről van szó, s a folyamat lényege, hogy nekik sem sikerült megkapaszkodniuk, s most gyerekeikre örökítik át kedvezőtlen helyzetüket. Ezekben a családokban egyáltalán nincs követhető sikerminta. (A tradicionálisan szegény és iskolázatlan szülők egy munkanélküliségtől erősen sújtott térségben aligha találják meg önerejükben a felkapaszkodás lehetőségét.)

A családok másik része esetében a kérdezett szüleinek életútja során következett be valamilyen törés, s megindult a társadalmi lecsúszás folyamata. A család egy hirtelen bekövetkezett váratlan esemény (baleset, munkaképtelenség, esetleg elhalálozás, a kedvezőtlen helyi adottságok, munkanélküliség) miatt került nehéz helyzetbe – s mivel nem rendelkezett a megoldáshoz szükséges erőforrásokkal (anyagi tartalékok, személyes kapcsolatok, mozgósítható vagyon, segítségnyújtásra képes tágabb családi környezet, intézményes támogatás stb.), beindult egy lefelé tartó spirál. Az interjúkból kiderült, hogy e lecsúszási folyamatnak sokszor szerves része a települési lejtőn való lefelé tartó mozgás (pl. nagyvárosból községbe költözés). A megoldhatatlan helyzetre gyakran deviáns magatartásformákkal válaszoló szülő(k) tovább rontják az amúgy is kedvezőtlen körülményeket.

A családokra vonatkozó adatok arra utalnak, hogy a vizsgált csoporton belül a képzettség szempontjából relatíve kedvezőbb helyzetű szülők esetében valamilyen váratlan helyzet, betegség, baleset – esetleg a szülők önromboló magatartása – indított el olyan folyamatot, amely a család lehetőségeit beszűkítette, s a gyerekek gyenge iskolai teljesítménye miatt a szakiskola, illetve a szakmunkásképzés legalja vált számukra elérhetővé. Az ő esetükben feltételezhetően még jelen vannak az olyan tényezők – társadalmi kapcsolatok, ambíciók, anyagi eszközök a további tanuláshoz –, amelyeknek révén a gyenge képzettséget szerző gyerekek a későbbiekben feljebb kapaszkodhatnak.

## A szocializációs folyamat hiányai

Az eddigiekben a hátrányos helyzetet a legalapvetőbb társadalmi összefüggéseiben értelmeztük. Emellett azonban szükségesnek látjuk, hogy a fentiekben tárgyalt jellegzetességeket a szakmatanulást meghatározó szocializációs folyamatként is jellemezzük. Az alábbiakban e folyamat három elemét érintjük: a személyes kötődések lehetőségét, a szakmatanuláshoz, ill. a munka világának megismeréséhez rendelkezésre álló mintákat, s végül azokat a többletterheket, amelyekkel a hátrányos helyzetű gyerekek jelentős részének szembe kell néznie.

A vizsgált gyerekek helyzetét az anyagi feltételek számokban is kifejezhető szűkösségén túl a támaszt jelentő felnőtt kapcsolatok terén is a viszonylagos szűkösség jellemzi. A kedvezőtlen anyagi körülmények között, gyakran felbomlott családokban, csak az egyik szülővel élő, a hagyományos iskolai értékek által nem motivált, sikerélményt alig ismerő gyerekek számára különösen fontos, hogy szűkebb környezetükben milyen személyes kapcsolatokat sikerül kialakítaniuk. Az adatok azonban azt jelzik, hogy a legkedvezőbb helyzetű szakmunkástanulók nem csupán életkörülményeiket, de a családon belüli személyes kapcsolataikat tekintve is jobb helyzetben vannak, mint a többi csoport tagjai. A további sorrend – bár a különbségek igen kis mértékűek – nem követi az eddig kialakult képletet, azaz a szakiskolások két csoportja nagyobb arányban talál bizalmas személyt a családján belül, mint a hátrányos helyzetűnek minősített szakmunkástanulók.

Meg tudod-e beszélni a problémáidat valakivel a családban (%)

	Hátrányos szakmunkás N = 511	Hátrányos szakiskolás N = 243	Normál szakmunkás N = 1767	Szakiskolás N = 530	Cigány tanuló N=103
Nem	22,9	18,9	15,3	20,9	28,2
Igen	75	79,8	83,4	77	68,9
Nincs adat	2,2	1,2	1,3	2,1	2,9

Annak ellenére, hogy a cigány gyerekek családjában a többi csoporthoz képest nem rosszabb a helyzet a családok formai épségét tekintve, és azt is figyelembe véve, hogy ezek a legnépesebb családok, fontos jelzésként értékelhetjük, hogy a kérdezettek ebben a csoportban jelezték a legmagasabb arányban a személyes támasz, ill. a bizalmas személy hiányát: közel kétszer annyian, mint a referenciacsoportnak tekinthető 1994-es szakmunkástanuló-vizsgálat résztvevői.

A korábbi vizsgálatok során tapasztaltakhoz hasonlóan a gyerekek erősebben kötődnek az azonos nemű szülőhöz, de az anyák kitüntetett szerepe ennek ellenére is kimutatható. A személyes kapcsolatok terén is tetten érhetők a szubkulturális különbségek. A cigány nemzetiségű lányok jóval kisebb arányban tekintik bizalmasuknak az apákat, mint a magukat magyarnak valló lányok. Ennél is érdekesebb azonban, hogy a cigány tanulók körében az anyák is kisebb arányban töltik be a bizalmas szerepét. A lányok jóval nagyobb arányban tekintik bizalmasuknak a testvérüket, illetve a tágabb rokonsághoz tartozó személyeket. Ezt a csoportra jellemző jelenséget egy korábbi – a legalacsonyabb iskolai végzettségűek körében végzett – vizsgálat is feltárta.

Bizalmas személyek léte nemzetiség szerint

	Magyar tanuló		Cigány tanuló	
	Fiú	Lány	Fiú	Lány
Kivel beszélhet				
Apa	42,9	15,6	34	6,7
Anya	71,6	83,2	54,7	66,7
Testvér	31	25,7	28,3	46,7
Más rokon	4,6	2,4	5,7	-
Nem rokon	0,7	1,2	3,8	13,3
Összesen	150,8	128,1	126,4	133,3

A kérdezetteknek tehát mintegy ötöde nem talál családján belül bizalmas személyt, s ugyanezeknek a gyerekeknek több mint a fele az iskolában sem talál olyan tanárt, akivel személyes problémáiról beszélhetne. Ez arra utal, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek van egy olyan – 12,5 %-ot kitevő – csoportja, amely sem az iskolában, sem otthon nem talál támaszt jelentő felnőttet.

A vizsgált tanulóknak, akiknek számára a jelenlegi szakmatanulás gyakran kényszermegoldás, a sikertelen továbbtanulási kísérletek legvégső állomása, s ritkán motiválja a szakmai érdeklődés (még kevésbé a tanulás iránti elkötelezettség) fontos ösztönzőt jelentene, ha környezetükben látnának olyan mintákat, amelyek a szakmai ismeretek felhasználhatóságát, a szakképzett munkavégzés értelmét érzékelhetővé tennék. Az adatok azt jelzik, hogy többségüknek a foglalkozásként végzett munka, mint minta, a privát szférán belül alapvetően hiányzik.

A szülők igen nagy arányban kívül kerültek a munka világán, munkanélkülivé váltak, vagy egyéb ok miatt inaktívak. A szakmai végzettséget szerzett szülők jelentős része sem hasznosítja ismereteit (amelyek feltehetően nem voltak piacképesek, vagy nem kapcsolódtak személyes érdeklődéshez), s a gyerekek jó részének nincsenek megbízható ismeretei a szülők munkájáról, szakképzettségéről.

Mindezek ellenére a munka mint kényszer hangsúlyosan jelen van a gyerekek életében. A családok kedvezőtlen anyagi helyzetével függ össze, hogy az interjúk tanúsága szerint a gyerekek jelentős hányada 16-17 évesen a tanulás mellett – különböző formákban – rendszeresen dolgozik. A gyerekek által végzett munkák három típusba sorolhatók, s jellemző, hogy egymással össze is kapcsolódnak, azaz az érintett gyerekek többnyire mindhárom formában részt vesznek.

Az átlagnál nagyobb méretű családokban, amelyekben gyakran hiányzik az egyik szülő, a család ellátásával kapcsolatos munkákból a gyerekek a tanulás mellett is kiveszik a részüket (kisebb testvérek ellátása, háztartási munkák).

A családok jelentős arányban folytatnak önellátó élelemtermelést, s a kérdezettek szinte kivétel nélkül úgy nyilatkoztak, hogy a családi munkamegosztás szerint (pl. lányok inkább a kertben, fiúk az állatok körül) besegítenek a háztáji munkába.

A kérdőívben arról kérdeztük a gyerekeket, hogy szoktak-e mindezekon kívül munkát vállalni. A válaszok azt jelzik, hogy a hátrányos helyzetű tanulóakra komoly mértékben számít családjuk, és nem csupán ház körüli kisegítő munkaerőként, hanem jövedelemszerzőként is.

Szokott-e pénzkereső munkát vállalni (összehasonlító adatsor – %-ban)

	Hátrányos szakmunkás	Hátrányos szakiskolás	Normál szakmunkás	Szakiskolás
Nem	38,6	44	50,5	60,4
Igen, a szakmájában	28,6	16,5	21,7	15,7
Igen, a szakmáján kívül	31,9	38,3	18,4	9,8
Egyéb	-	-	8	12,7
Nincs adat	1	1,2	1,3	1,5

A szocializációs folyamat további specifikuma az is, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekre hasonló korú társaikhoz képest komoly többletterhek hárulnak. E terhek egy része mérhető, másik része pedig olyan bizonyíthatóan létező pszichés többletterher, amely gyakran az érintettekben sem válik tudatossá.

Az iskola és a lakóhely távolsága miatt egy részük mindennapos ingázás mellett tanulja szakmáját. Ez alapvetően fizikai többletterher, és csökkenti mind a tanulásra, mind az egyéb tevékenységekre fordítható időt.

A házimunka, a családi gazdaságban végzett kisegítő tevékenység és a több-kevesebb rendszerességgel végzett pénzkereső munka széles körben jellemző. E tevékenységek azonban csak igen ritkán kapcsolódnak a szakmatanuláshoz.

A pszichés terhek közé tartozik a szülők egyikének – halál vagy válás miatti – hiánya, a mostohaszülők, vagy a szülők élettársához való alkalmazkodás kényszere. Ez részben konfliktusok forrása, részben pedig felgyorsítja az eltávolodást a családtól, ösztönzi az önálló élet korai megkezdését.

A szülők rendkívül nagyarányú inaktivitása miatt alig akad felnőtt minta a szervezett munka világában való tájékozódásra. Részben ezzel is összefügg a "kallódók" jelentős aránya, akik esetében az iskolai teljesítményt nem motiválják sem jól látható perspektívák, sem a gyerekek jövőjét tudatosan tervező szülők. A kérdezettek szülei érthető módon nem törekszenek arra, hogy gyerekeik az ő útjukat kövessék, s ez lazítja a közöttük lévő kapcsolatot.

A családban jelenlévő negatív minták – köztük a deviáns magatartások – nehezen feldolgozható hatást jelentenek a gyerekek számára. A legerősebben ható minta a szülők kudarca, de a kérdezettek tágabb családi környezetében is túlsúlyban vannak a sikertelen élettörténetek. Az interjúk szerint a gyerekek számára az iskola inkább érzelmi támogatást, toleráns, megértő viszonyulást tud nyújtani, de túl sok esetleges tényező játszik szerepet abban, hogy a gyerek találkozik-e őt támogató felnőttekkel.

### Összegzés

Az általunk hátrányos társadalmi helyzetűnek nevezett tanulók körében gyűjtött adatok azt mutatják, hogy a leggyengébb munkaerőpiaci pozícióval rendelkező szakmákat tanuló gyerekek családi háttérét döntően a munkaerőpiacról már kiszorult, illetve az igen alacsony

iskolázottságú szülők adják. E családok körében olyan egyéb tényezők is jelen vannak – sok eltartott, deviáns viselkedésminták, anyagi szűkösség –, amelyek tovább rontják az amúgy is kedvezőtlen indulóhelyzetet.

Az egyes csoportok közötti különbségek egyirányúak, a legkedvezőtlenebb helyzetű gyerekek lényegében minden mérhető mutatót tekintve a rangsor végén állnak. Az ő helyzetük konzisztens módon rossz, a hátrányokat nem ellensúlyozzák előnyök. A gyerekek részben e tényezők hatásának eredményeképpen a szakmatanulás legkevésbé esélyt adó pályáira kerültek.

Mindezek eredményeként a szakiskola, illetve a "hanyagló" szakmunkás szakmákban folyó képzés a szülők kedvezőtlen helyzetét reprodukáló mechanizmus közvetítő csatornájaként működik.

A vizsgált családok jelenlegi helyzete alapján valószínűsíthető, hogy létrejön egy olyan nem elhanyagolható méretű társadalmi csoport, amelyben a keresőkorúaknak két generációja szorul ki a munkaerőpiacról. Azokban az esetekben pedig, ahol a családon belül halmozódni kezd a munkanélküliség, a család képtelen lesz ellátni azt a funkciót, hogy átmenetileg megélhetést és szubjektíve támogató közeget nyújtson a munkaerőpiacról kiszoruló fiatal tagjainak.

TÓT ÉVA

---

Az adatfelvétel a PHARE "Hátrányos helyzetű fiatalok szakmatanulása" c. projekt keretében készült az Oktatáskutató Intézetben, 1996-ban. Kutatásvezető: Liskó Ilona.

---

A hátrányos helyzet a társadalom elemzésével foglalkozó szakemberek körében is sokat vitatott fogalom. Nem tekintjük feladatunknak, hogy e vitákban állást foglaljunk, és nem kívánjuk újraértelmezni a fogalmakat. Mivel a hátrányos helyzet kifejezés a szakemberek körében is meghonosodott, és az olvasók számára ismert, szerencsésebbnek tartjuk e kifejezés használatát, amely értelmezésünkben alapvetően az objektív relatív depriváció fogalmának felel meg.

---

Az egyik a II. Országos Szakmunkástanuló vizsgálat (1994) – melynek kutatásvezetői Liskó Ilona és Csákó Mihály voltak – 1742 fős, a szakképző intézményekben tanulóakra országosan reprezentatív mintán készült. A másik az 1995-ben 530 speciális szakiskolába járó tanulóval készített adatfelvétel.

---

Az összehasonlító táblázatokban szereplő csoportok: hátrányos szakmunkás = az 1996-ban vizsgált hátrányos helyzetű tanulók közül szakmunkásképzőben tanulók; hátrányos szakiskolás = a hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatának másik csoportja, a szakiskolai képzésben résztvevők. Normál szakmunkás = az 1994-ben végzett országos reprezentatív szakmunkásvizsgálat tanulóinak adatait jelöli, a szakiskolások (1995) pedig az 1995-ben speciális szakiskolások körében készült vizsgálat adatait.

---

1971-es adatok szerint az akkor 25-29 éves cigányok 26 %-a végezte el az általános iskola 8 osztályát. 1993-ra ez az arány 77 %-ra nőtt. Az 1993-as vizsgálat szerint a 35-39 éves

korcsoporthoz tartozók 7,4 %-a végzett szakmunkásképzőt. (Kemény István: A romák és az iskola. In: Educatio 1996/2)

---

Kemény István: A romák és az iskola. In: Educatio 1996/2

---

Az összehasonlíthatóság érdekében a két fokozat közé eső válaszokat – amelyek a két korábbi vizsgálatban előfordultak – az egész fokozatokhoz soroltuk be, így a 3,5 a 4-es fokozathoz került, a 4,5 az 5-ös fokozathoz, és így tovább.

---

"A cigány családból származó fiatalok egynegyede (24 %-a) valamelyik testvérét jelölte meg olyan személynek, akihez érzelmi szálak fűzték, és sorrendben csak második helyre került az anya (11 %)..." Laki László: Az alacsony iskolázottság újratermelődésének társadalmi körülményei Magyarországon, Bp. 1988. p. 125.

AZ 1971-ES TELEPÜLÉSFEJLESZTÉSI KONCEPCIÓ a települések szerepkörének kijelölésével máig ható változásokat eredményezett a kistelepülések életében. A termelőszövetkezet, a tanács, majd az iskola – azaz a munkalehetőség, az ügyintézési, tanulási lehetőségek – körzetesítése a kistelepülések nagy részében olyan szelektív elvándorlási folyamatot indított meg, amely ezen települések sorsát hosszú távra megpecsételte. Ma már nem az a kérdés, hogy e lépést politikai megfontolások, vagy az erőforrások racionálisabb elosztására való törekvés motiválta, hanem inkább az, hogy milyen következményekkel járt ez a folyamat, és milyen tanulságok vonhatók le abból a jövőben felmerülő racionalizálási törekvésekre nézve.

### **A kistelepülési iskolák száma**

A településfejlesztési koncepció máig tartó hatása legszembetűnőbben az általános iskolai hálózat alakulásában ragadható meg. Az általános iskolák számának az 1950-es évek óta tartó fokozatos csökkenése a '70-es évek derekára felgyorsult, s a '80-as évek végére számuk az 1945 évinek a felére zsugorodott, majd az 1990-es évek elején ismét növekedésnek indult (Forray, 1995). A növekedésben a korábbi csökkenés ellenhatását fedezhetjük fel. 1990-től, az önkormányzati törvény elfogadását követően számos település ragadta meg az önállóvá válás lehetőségét, az önkormányzatok száma számottevően megemelkedett. Az önkormányzati törvénnyel az általános iskolák alapításának és fenntartásának joga és kötelessége is az önkormányzatok kezébe került, s az iskolafenntartás terhei részben átkerültek a fenntartókhoz. Az iskola intézményében az újonnan önállósult kistelepülések önállóságuk egyik legfontosabb biztosítékát látták, különösen az 1970-es évek településfejlesztési törekvéseinek keserű iskolakörzetesítési tapasztalatai után. Az önállósult kistelepülések ezért nagy számban indították újra saját iskoláikat.

Egy település rangját az ott működő intézmények adják meg. Ezek működtetésének haszna nem annyira önmagában, mint inkább az ehhez kapcsolódó támogatás megszerzésében, illetve talán még inkább azokban a közvetetten érvényesülő hatásokban érzékelhető, amelyek a lakosság számának vagy összetételének alakulásában, a fogyasztás, a kereskedelem, a közlekedés és a közélet terén kamatoznak – azaz a település egészének életére kihatnak. A nagyobb területi kisugárzású intézmények fenntartása hozzájárulhat a település fejlődéséhez, az önálló léthez minimálisan szükséges intézmények – hivatal, munkahely, iskola – megléte a település életképességéhez, megmaradásához – legalábbis lakosainak reményei szerint.

Az újonnan önállósult kistelepülési önkormányzatok számára az iskolafenntartás nehéz feladat, sokuk csak nagy áldozatok árán és célszerűtlenül tudja azt fenntartani. Ennek ellenére a kisebb önkormányzatok többsége a település nagyságától és a gyerekek számától függetlenül helyi feladatnak tekinti az alapoktatás kiépítését és fenntartását, s nagy számban indítottak, illetve működtetnek ma is iskolát. Nagyrészt ennek következménye, hogy az általános iskolák száma az elmúlt években jelentős mértékben megemelkedett.

Az önállósodási törekvéseket jelzik az újonnan indított iskolák adatai is. Az iskolák – s ezen belül a kisiskolák – számának növekedése nem járt együtt az osztatlan iskolák számának növekedésével, sőt, ezek száma folyamatosan csökkent. A kilencvenes évek első öt évében az önálló igazgatású iskolák száma emelkedett, s ugyancsak nőtt az egészen kicsi, 3 évfolyamos iskolák száma, miközben csökkent a nem önálló igazgatású iskoláké. Az intézményhálózat elaprózottságát mutatja, hogy az 1995/96-os tanévben az általános iskolák közel 20 %-a működött 4 évfolyammal, vagy annál kevesebbel, miközben a tanulóknak mindössze 4,1 %-a járt ilyen iskolákba.



*Az általános iskolák száma az iskolák jellege szerint*

	Osztott	Részben osztott	Osztatlan	Önálló igazgatású	Közös igazgatású	Nem önálló igazgatású	1-3 osztályos
1990/91	2952	154	442	2617	328	603	511
1991/92	3034	167	440	2941	322	378	531
1992/93	3106	193	418	3033	360	324	584
1993/94	3185	174	412	3107	383	281	589
1994/95	3218	202	394	3152	417	245	574

(Forrás: MKM oktatási statisztika, 1994.)

Ha azt vizsgáljuk, hogy milyen nagyságú települések tartanak fenn kis létszámmal működő iskolákat, és hogy az ország mely részein fordulnak elő ilyenek a leginkább, igen nagy különbségeket találunk. A legkisebb iskolák többsége az 1000 fő alatti, és az 1000 és 2000 lakos közötti településeken található. A legkisebb iskolafenntartó települések 200 és 500 lélekszám közöttiek, iskoláik 20 tanuló alatti létszámmal működnek. Az 500 és 1000 fős települések 20-50, az 1000 lakos körüliek 50-100 tanuló befogadó iskolák fenntartására képesek. Az ennél nagyobb települések már nagy valószínűséggel nyolc évfolyamos általános iskola fenntartására is képesek, de még mindig csak igen gazdaságtalanul működtetik azt. A kisiskolák térbeni megoszlása a településhálózat elrendezését követi. Kisiskolák leginkább az aprófalvas településhálózattal jellemezhető térségekben, az ország északi és nyugati vidékein találhatóak.

*Kistelepülések által fenntartott kisiskolák létszáma*

	Tanulólétszám									
	1-10 fő		11-20 fő		21-50 fő		51-100 fő		Összesen	
Lakosság	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-200	1	50	0	0	1	50	0	0	2	100
201-500	30	19	83	52,5	35	22,2	10	6,3	158	100
501-1000	12	3,3	43	10,9	170	43,3	168	42,7	393	100
1001-	30	7,1	42	10	145	34,5	203	48,3	420	100
Összesen	73	7,5	168	17,3	351	36,1	381	39,2	973	100

(Forrás: MKM oktatási statisztika, 1994.)

Az intézmények indítása, újraindítása következtében az iskolák számának emelkedése sajátos módon olyan időszakban következett be, amikor a tanulók száma az általános iskolákban már évek óta fogy, s a települési önkormányzatok és a lakosság teherbíró ereje is csökkenőben van. A tanulólétszám csökkenése a demográfiai hullámvölgy következtében az elmúlt években az oktatási rendszer minden szintjén éreztette hatását – igaz, az adatok tanúsága szerint a csökkenés a kistelepülési iskolákat kevésbé érintette, mint a városi, nagyobb települések általános iskoláit. A gyereklétszám csökkenése 1990 és 1994 között a budapesti iskolákban volt a legnagyobb mértékű, és az északi és a keleti országrészben volt a legkisebb.

Egy iskolára jutó tanulók száma településtípusok szerint (1990 = 100 %)

	1990	1994	%
Budapest	524	386	73,66
Megyei jogú város	524	390	74,43
Város	495	396	80
Község	195	163	83,59
Átlag	219	183	83,56

(Forrás: KSH statisztika 1994., TSTAR adatbázis)

Egy iskolára jutó tanulók száma régiók szerint (1990 = 100 %)

	1990	1994	%
Budapest	524	386	73,66
Nyugat-Magyarország	170	138	81,18
Közép-Magyarország	290	236	81,38
Kelet-Magyarország	278	241	86,69
Észak-Magyarország	188	166	88,3
Átlag	219	183	83,56

(Forrás: KSH statisztika 1994., TSTAR adatbázis)

## Finanszírozás

A kistelepülések által fenntartott kisiskolák egyik legsúlyosabb gondja a kedvezőtlen anyagi helyzet. A kisiskolák az átlagos méretű iskolákhoz viszonyítva magasabb fajlagos költséggel működnek, a gyakran eleve kedvezőtlen épületadottságok (pl. fűtési viszonyok) magas dologi költségekkel járnak. Az alacsony tanulólétszám miatt magasak a személyi, bérjellegű kiadások is. Köztudomású, hogy az oktatási költségek finanszírozása részben az önkormányzatokhoz juttatott központi fejkvóta, részben a fejkvóta helyi kiegészítése révén történik. A két forrás egymáshoz viszonyított aránya azonban településtípusonként különböző: minél kisebb a település, annál több kiegészítésre van szükség. Az oktatásfinanszírozás alapelveiből fakadóan tehát a kistelepülési önkormányzatoknak eleve hátrányosabb helyzetben kell megoldaniuk feladatellátási kötelezettségeiket. Ugyanakkor a kistelepülési önkormányzatoknak kevesebb esélyük van helyzetük saját erőből történő javítására, mint a nagyobb községeknek, városoknak. A városoknak általában a helyi adókból származó saját bevételi forrás is rendelkezésükre áll, s nagyobb a mozgásterük az intézmények közötti pénzeszközök átcsoportosításában is. A kistelepüléseknek minderre nincs módjuk, s nem számíthatnak a helyi lakosság vagy a helyi vállalatok jövedelemtermelő képességére sem. A kistelepülések anyagi helyzete az elmúlt évek folyamán lényegesen romlott. Az 1990-es évek elején még a központi támogatás jelentette az oktatási intézmények fenntartásában a döntő

forrást, de a teherviselés fokozatosan áttevődött a közvetlen fenntartókra. Ennek következtében a gyenge gazdasági erejű kistelepülések terhei aránytalanul megnövekedtek. Helyzetükön céltámogatásokkal próbálták javítani, de ezek nem bizonyultak elegendőnek. Első ízben az 1997. évi költségvetés ismerte el a kistelepülések többletterheit, amikor külön támogatásban részesítette a 3000 fő alatti, illetve a 3000 és 3500 fő közötti lélekszámú, önálló közigazgatással rendelkező községek oktatási feladatellátását – az előbbi esetben 20000, az utóbbiban 10000 Ft tanulónkénti összeggel.

### Szakmai kompetencia

Az oktatási feladatellátást a kistelepüléseken számos szakmai probléma nehezíti: a szakértelem hiánya, az ezzel összefüggő szereptévesztések, az információhiány, a politikaformálás gyakorlatlansága, a településközi koordinációért való felelősség hiánya, a szakmai tevékenység értékelésének és tervezésének hibái. A decentralizált közoktatásirányítási rendszer egyik általános problémája a helyi demokrácia és a szakszerűség követelményeinek egyensúlyban tartása. A legnagyobb problémát ez a kistelepüléseken jelenti, ahol az önkormányzatok kis mérete nehezíti a szakszerűség megvalósulását. Az önkormányzatok növekvő száma ugyan kedvez a helyi érdekek érvényesülésének, de nem kedvez a közoktatás szakszerű irányításának. Az 1000 fő alatti és az 1000-3000 lakos közötti községek túlnyomó többségében például az önkormányzatoknál nincs a közoktatásért felelős szervezeti egység, vagy megfelelő képzettséggel rendelkező személy (Halász, 1996a).

*A kisiskolák megoszlása tanulólétszámuk alapján*

	Iskolák száma	Összevont osztályok (%)	Tanuló/pedagógus	Tanuló/osztály
-20	241	90,9	7,5	10,6
21-60	422	45	9,4	13,5
61-100	313	8,2	8,6	13
101-200	901	2,8	10,3	18,1
Országos átlag		2,1	11,3	21,2

*(Forrás: MKM oktatási statisztika, 1994.)*

Kedvezőnek tűnik viszont ezekben az iskolákban az egy pedagógusra, valamint az egy osztályra jutó tanulók száma. Ugyanakkor problémát jelent az osztatlan oktatás és a megfelelő képesítéssel rendelkező, megfelelő szakos tanárok (például idegennyelv szakosok) hiánya, a helyettesítés megoldatlansága, bizonyos oktatási formák – 9-10. osztály, speciális szakiskola stb. – működési feltételeinek hiánya.

A településtípusok közötti különbségeknek jó indikátora lehet a képesítés nélküli pedagógusok aránya: míg a városokban ez elhanyagolható mértékű (Budapesten 1,77 %, a megyei jogú városokban 0,76 százalék, más városokban 1,06 %), addig a községekben arányuk 3,36 %. Különösen rossz helyzetben vannak ebből a szempontból a kisközségek, az 1000 fő alatti lakossággal bíró települések, ahol a pedagógusok 4,65 %-a tanít megfelelő képesítés, diploma nélkül.

## Tanulmányi eredményesség

A tanulmányi eredményességre vonatkozóan a hazai Monitor vizsgálatok szolgálhatnak támpontul. Az elmúlt években folytatott vizsgálatok a tanulmányi eredmények romlásáról tanúskodnak az oktatási rendszer minden szintjén, mind az olvasási készség, mind a matematikai teljesítmények tekintetében. Településtípusok szerint legnagyobb mértékű romlást a falusi iskolákban mértek, s ez elsősorban a matematikai teljesítményekben jelentkezett. A település jogállása szerint a tanulmányi eredményesség a városi iskolákban a legjobb és a községi iskolákban a leggyengébb. A budapesti iskolák eredményesség tekintetében differenciáltak, a megyei jogú települések iskolái viszont a gyengébb mezőny felé húznak.

*Az iskolák tanulmányi eredményessége településtípusonként*

	Budapest		megyei jogú város		egyéb város		község		összes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gyenge	6	30	11	44	7	33,3	7	53,8	31	39,2
Közepes	7	35	7	28	4	19	5	38,5	23	29,1
Jó	7	35	7	28	10	47,6	1	7,7	25	31,6
Összesen	20	25,3	25	31,6	21	26,6	13	16,5	79	100

(Forrás: Halász 1996b)

Egy másik vizsgálat (Halász, 1996) a tanulmányi eredményesség mellett az iskolák nevelési-szocializációs eredményességét, a deviáns viselkedésformák előfordulási arányát is vizsgálta a tanulók között. Az elemzés szerint az előfordulások gyakoriságát befolyásolta a település jogállása és gazdagsága: a deviáns viselkedésformák előfordulási aránya a megyei jogú városokban volt a leggyakoribb, a községekben és az egyéb városokban pedig a legritkább.

*Deviáns tanulói viselkedésformák előfordulási aránya különböző településtípusokon*

	Budapest		Megyei jogú város		Egyéb város		Község		Összes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kevés	3	15	1	4,2	4	19	4	30,8	12	15,4
Átlagos	9	45	7	29,2	8	38,1	3	23,1	27	34,6
Sok	8	40	16	66,7	9	42,9	6	46,2	39	50
Összesen	20	25,6	24	30,8	21	26,9	13	16,7	78	100

(Forrás: Halász 1996b)

Az oktatás eredményessége tehát a kistelepülési iskolákban ellentmondásos: míg a tudásátadást illetően ezek az iskolák nem működnek eredményesen, s helyzetük ebben a vonatkozásban romlik, kedvezőbb a kép nevelési eredményeiket tekintve. Az iskolák és a települések kis mérete kedvez az eredményes szocializációnak, de nem okvetlenül kedvez a hatékony oktatómunkának.

### Kötelező feladatellátás

A kistelepülési önkormányzatokat jelenleg senki sem kényszeríti önálló iskola fenntartására. Az önkormányzati törvény szerint: „a helyi önkormányzat feladatait a meglévő intézményeinek fenntartásával, társulásban való részvétellel vagy más megállapodás alapján látja el.” A törvény tehát feladatellátásról, és nem intézmény létesítéséről rendelkezik, az önkormányzatra bízva annak eldöntését, hogy kötelező feladatát milyen módon és formában látja el. Vagyis az önkormányzat úgy is teljesítheti kötelező feladatait, hogy megállapodást köt egy másik önkormányzattal. A településközi együttműködések azonban még nem terjedtek el széles körben, legalábbis erre utalnak a kistelepüléseken működtetett nyolcévfolymos általános iskolák, illetve az ennél kevesebb évfolyammal működő intézmények viszonylag magas száma. A központi iskolába bejáró tanulók aránya ugyan az aprófalvas régiókban a legmagasabb, de ebben a tekintetben az elmúlt években inkább csökkenés, mint növekedés volt tapasztalható.

*Központi iskolába bejáró tanulók aránya a 6-13 évesek között (1990 = 100 %)*

	1990	1994	%
Budapest	3,36	1,12	33,33
Nyugat-Magyarország	19,1	11,19	58,59
Közép-Magyarország	7,32	3,92	53,55
Kelet-Magyarország	7,26	3,89	53,58
Észak-Magyarország	11,07	11,96	108,04
Átlag	13,63	9,33	68,45

*(Forrás: KSH statisztika 1994., TSTAR adatbázis)*

A tapasztalatok arra utalnak, hogy a települések közötti megállapodások a szakmai lehetőségek jobb kihasználása mellett a tankötelesek ellátásának gazdaságosabb formáját valósítják meg. A megállapodás eredményezhet költség-hozzájárulást a más településekről bejáró tanulók után, tanárok közti szakmai kooperációt, vagy közös iskolafenntartást. Jelenleg az előzetes megállapodások, a településközi koordináció hiánya még gyakori konfliktusforrás egyes települések, illetve önkormányzatok között. Vita folyik a bejáró tanulók után járó támogatás körül, mert a „vendégtanulók” lakóhelyi önkormányzata nem hajlandó, vagy nem tudja biztosítani az állami támogatás és a tényleges ráfordítás közti különbséget és emiatt a befogadó önkormányzatra többletkiadások hárulnak.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a szabályozás és a jelenlegi támogatási formák az együttműködések létrejöttét csak mérsékelten ösztönzik, egyes elemek pedig kifejezetten ellenérdekeltséget teremtenek. Mind a községek, mind az intézmények finanszírozási szabályai inkább a saját feladatellátást támogatják, a saját intézményfenntartásra ösztönöznek. Jogi problémát jelent, hogy a társulás nem önálló jogi személy, így egyes támogatási formákból nem részesülhet, és hogy a társulási megállapodásban nem vehet részt más, csak önkormányzat - ami kizárja a gazdasági vagy civil szereplők (és források) lehetséges körét a potenciális intézményfenntartók köréből. Anyagi jellegű gondot jelent az intézményi mutatóktól függő normatíva, amelyet a szolgáltatást igénybevevő önkormányzat kap meg.

Vagyis a finanszírozás révén történő ösztönzésnek lehetne ugyan szerepe a megállapodások létrejöttében, de ennek egyelőre még hiányoznak a hatékony technikái.

Az intézményfenntartói társulások vizsgálatának tapasztalatai azt mutatják, hogy az 500 és 1000 közötti lakosú települések működtetnek a legnagyobb valószínűséggel társulásban iskolát. A társulás az esetek többségében korábbi kapcsolatok, együttműködési modellek (pl. körzetesítés) mentén éledtek újjá, és az ilyen iskolák jobb kihasználtság mellett működnek, mint az a székhelytelepülésen önállóan lehetséges volna. Az iskolafenntartó társulások elterjedtsége térségenként igen változó. Ennek oka részben a településszerkezetben, részben pedig a korábbi tapasztalatokban, hagyományokban rejlik. Településhálózati jellemzőkre vezethető vissza, hogy az alföldi régióban az 500-1000 fős települések kisebb valószínűséggel társulnak más településekkel, mint az aprófalvas térségekben, hiszen itt ezek a települések a legkisebbek, s nem nagyon van kivel társulniuk. Az ország keleti részein a társulások hiánya inkább történeti okokra vezethető vissza, itt a korábbi együttműködési minták hiányoznak.

Az oktatásfinanszírozás rendszere az 1997-es költségvetési évtől vette először figyelembe a településen kívül megoldott feladatellátás pluszköltségeit: a költségvetés tanulónként 9000 Ft hozzájárulással támogatja a nem állandó lakóhelyükön iskolába járó tanulók ellátását, s 10800 Ft-tal az intézményfenntartó társulást létrehozó önkormányzatot.

*IMRE ANNA*

## IRODALOM

ANNÁSI FERENC – HALÁSZ GÁBOR – NAGY MÁRIA (szerk.): Önkormányzatok és közoktatás. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

FORRAY R. KATALIN: Önkormányzatok és kisiskolák. In: *Educatio*, 1995/Tavaszi

HALÁSZ GÁBOR: A helyi közoktatás-irányítás szervezete, működése és személyzete. In: Nagy Mária (szerk.): *Önkormányzatok és a közoktatás*. Nyíregyháza, 1996/a

HALÁSZ GÁBOR(szerk.): *Oktatási minőség és decentralizált oktatásirányítás*. Kézirat. Budapest, 1996/b

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a a magyar közoktatásról – 1995*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996c

HORVÁTH M. TAMÁS: *A településközi együttműködés jogi kérdései*. Kézirat. 1996.

KOZMA TAMÁS: *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

GYÖRGYI ZOLTÁN – IMRE ANNA: *Iskolafenntartói társulások tapasztalatai és problémái*. (Kézirat) Oktatókutató Intézet, Budapest, 1997.

NAGY MÁRIA (szerk.): *Önkormányzatok és a közoktatás*. Nyíregyháza, 1996.

AZ UTÓBBI IDŐBEN SOKAT OLVASHATUNK a szocialista nagyipar és a redisztributív szisztéma válságáról, az átalakulás nehézségeiről. A vidék és ezen belül a kis- és középfalvak konfliktusairól sokkal kevesebb szó esik. Pedig sok esetben a válság ezeken a helyeken súlyosabb és nagyobb torzulásokat okoz. Azok a települések, amelyek elsősorban földrajzi helyzetüknél fogva perifériára kerültek, ma fokozottan hátrányos helyzetű válságrégiók, egyes konfliktusaik a „harmadik világ” problémáira emlékeztetnek.

Az 1980-as évek vége a falu számára egy hosszan elhúzódó gazdasági és társadalmi válság kezdetét jelentette. Lényegében ez a válság okozza az iskola és a helyi társadalom konfliktusait. A falu lakossága a termelészövetkezetek ellehetetlenülése, majd szétesése után kezdte érezni a válságot. A széthulló gazdaságok ugyanis sok esetben az egyetlen munkahelyet kínálták a helyieknek. Ezenkívül súlyos csapás volt a falu intézményrendszerére is, mivel a termelészövetkezetek fontos szociális funkciókat láttak el a településeken.

A kárpótlás tovább mélyítette a válságot, mivel jelentős tőkét szívott el a falvakból, hiszen a földek tulajdonosai és használói még ma is ritkán ugyanazok. Látványosan növekedtek a vagyoni különbségek. Sok esetben harc bontakozott ki az egykori tsz-elit és az új gazdák között, akiknek a kárpótlás visszaadta az egykoron hatalmat és presztízst jelentő termőföldeket.

Az átalakulás során a korábbi agrár-elit prominens figurái megőrizték hatalmukat, vagyonrészt szereztek az elkótyavetyélt tsz-tulajdonból és most jól működő középbirtokokat vezetnek. Mellettük azonban felnőtt egy új vállalkozó nemzedék, amely vagyona induló tőkéjét az 1980-as évek második gazdaságában gyűjtötte, kihasználta a '90-es évek poszt-szocialista vadkapitalizmusát, mivel jól ismerte a kiskapukat. Ezek a vállalkozók napjainkban már jelentős vagyonok birtokosai.

A falusiak többsége azonban nem tudott élni az új lehetőségekkel. A hivatalos politika szándékai ellenére nem alakultak életképes családi farmgazdaságok. Ehhez hiányzott a megfelelő tőke és a vállalkozói szakértelem is. Képtelenek voltak hasznosítani az egykori nagyüzemi földművelés és állattenyésztés eszközeit, berendezéseit. A gépeket eladták, az istállókat széthordták.

Sok ember veszítette el munkahelyét, nemcsak a falvakban, hanem a környező kisvárosok üzemeiben és hivatalaiban is.

A tartósan munkanélkülivé válók a leszakadók széles táborát gyarapították. Jelenleg az alkalmi munkák csak arra elegendőek, hogy a család vegetálását tartósítsák. Sokak számára a gyerekek után kapott juttatások, illetve az önkormányzat segélyei jelentik az egyetlen állandó bevételt. Növeli a falusi szegények táborát azoknak a csoportja, akik az 1970-80-as években valamelyik környező városban próbáltak szerencsét, most pedig munkahelyüket és egzisztenciájukat veszítve a visszatelepülést választották.

A falusi cigány népesség döntő többsége is elvesztette egykori időszakos, valamint segédmunkáit. Sokuk helyzete teljesen kilátástalan, bevételt csak a segélyek jelentenek számukra.

Az említett válságjelenségek a helyi társadalom további zavarait és dezintegrációját eredményezik. Ezeknél a csoportoknál ugrásszerűen növekszik az alkoholisták száma, gyakori a bűnözés. A tartósulók munkanélküliség és a nélkülözés deviáns magatartást, nemtörődömséget, igénytelenséget eredményez.

A sokasodó problémákkal a helyi önkormányzat képtelen megbirkózni. Anyagi lehetőségeit behatárolja a válságban levő helyi gazdaság, illetve az egyre sokasodó ellátási kötelezettség.

Külön problémát jelent a mind nagyobb teret hódító fekete, illetve „szürke” gazdaság. A helyi vállalkozók ugyanis a fokozódó adó- és társadalombiztosítási terhek miatt egyre gyakrabban alkalmaznak illegális munkavállalókat, s jövedelmük, illetve vagyonuk nagyobb hányadát titkolják el az adóhatóság elől. Természetesen ennek a magatartásnak a gyökerei igen régiek. Reneszánszukat élték az 1970-es évek háztáji- és melléküzemágas rendszerében, de igazi fénykoruk a '90-es években következett be.

A helyi társadalom egyre élesebb konfliktusai nem kerültek el az iskola és a falu kapcsolatát sem. Általánosságban kijelenthető, hogy az iskolák presztízse – amelyet az elmúlt ötven év amúgy is megtépzott – tovább csökkent. Romlott az oktatás hatékonysága, nőtt a követelményrendszer, pénz pedig egyre kevesebb jut. A probléma tehát sokrétű.

Az elmondottak után nem szorul különösebb bizonyításra, hogy az utóbbi nyolc-tíz évben főként a kisiskolák helyzete romlott erőteljesen. Ennek mértéke természetesen összhangban van a település, a szűkebb régió gazdasági helyzetével. Tény, hogy az intézmények fenntartási költsége jelentősen nőtt, a támogatás reálértéke pedig csökkent. Ha a csökkenés eléri az alsó küszöböt, az intézmények léte kerül veszélybe. A mindennapok szintjén ez kevesebb bontott osztályt, szakkört, specializációs lehetőséget jelent. Esetenként sor kerül a kiegészítő intézmények bezárására is (például tornatermek, könyvtár). Az iskolák új tulajdonosai az önkormányzatok, akik ennek az új házasságnak gyakran csak az anyagi oldalára figyelnek. Számukra az iskola csupán egy költségvetési tétel, ráadásul a legmagasabb a település költségvetésében. Gyakran keletkezik tehát konfliktus az iskola vezetése és az önkormányzat gazdasági bizottsága között. Az utóbbi egyre kevésbé hajlandó finanszírozni a túlórákat, a délutáni foglalkozásokat, igyekszik csökkenteni mindenféle anyagi juttatást, és ezzel elősegíti a színvonal csökkenését.

Mindezek következtében egy falusi iskola lehetőségei a '90-es évek második felében nem vethetők össze a környező városi iskolák lehetőségeivel. A diákok differenciálódása már az általános iskolában elkezdődik. Azok a falusi szülők, akik tisztában vannak az elmondottakkal már gyakran nem is íratják be gyerekeiket a helyi felső tagozatba. Jobb lesz a gyerekeknek, ha a színvonalasabb városi iskolát választják, vállalva természetesen a bejárás nehézségeit is.

Az újabb elvándorlási hullám a hatodik osztály befejezése után kezdődik. Ekkor a jobb tanulók szülei átíratják nebulójukat valamelyik hatosztályos gimnáziumba. Lehet, hogy ezzel romlik a gyerek tanulmányi átlaga, de legalább van ideje hozzászokni a keményebb követelményekhez, a magasabb színvonalhoz.

A folyamatot a tízosztályos kötelező oktatás fogja betetőzni. Könnyű elképzelni, hogy kik maradnak ezekben a 9-10. osztályokban. Természetesen a leghátrányosabb helyzetű és a legrosszabb tanulók, akik nem akarnak továbbtanulni.



Itt kell megemlékezni ezeknek a településeknek a demográfiai helyzetéről. Köztudomású, hogy a születések száma az elmúlt években tovább csökkent, és az elvándorlások következtében egyre kevesebben tanulnak a falusi iskolákban. A kevesebb gyerek kisebb költségvetési támogatást jelent. A romló anyagi helyzetben levő iskolák egyre versenyképtelenebbek, a minőség pedig fokozatosan silányul.

Nem nevezhető konfliktusmentesnek a szülők és az iskola viszonya sem. Ennek okát a párbeszéd hiánya okozza. Az iskola tanárai azt tapasztalják, hogy az emberi minőség generációról generációra romlik. Közvetlen kapcsolatot vélnek felfedezni a leszakadó, rossz családi körülmények között élő tanulók otthoni helyzete és iskolai teljesítménye között. A hátrányos helyzetű családokban az iskolai teljesítmény leértékelődik. A szülők szerint a tanulás és a papír nem hoz pénzt a konyhára. Keresni akkor is lehet, ha az embernek nincs magasabb iskolai végzettsége. Az ilyen és ehhez hasonló kijelentéseket a helyi közösség egyre több példával képes alátámasztani.

Ugyancsak gyakori jelenség a diák rossz tanulmányi eredményeiért egyoldalúan az iskolát hibáztatni. Az egyre lejjebb csúszó családokban a szülők mind kevesebbet foglalkoznak gyermekeik nevelésével. Elsikkad az iskolai eredmények számonkérése, sőt a diákok tanulmányi eredményeinek figyelemmel kísérése is. Abban az esetben, amikor muszáj szembenézni a gyerek iskolai sikertelenségével – tömeges bukás, esetleg szülői értekezlet vagy iskolai kiértékelés esetén –, akkor szinte törvényszerűen az iskola és a tanár a bűnbak, mondván „Miért nem tanították meg a fiamnak, maguknak ez a kötelességük” vagy „Nem igaz, hogy nem tudott volna egy kettést adni”. Ennek a szituációnak szinte biztosan összetűzés a vége. Hosszú távon hozzájárul ahhoz, hogy a szülőknél negatív kép alakuljon ki az iskoláról, amely semmire sem képes a gyereket megtanítani.

Ezt a helyzetet csak egyetlen módon lehetne feloldani: ha sokkal közvetlenebb kapcsolat alakulna ki a két fél között. Erre pedig kevés az esély. Néhány tanár részéről érezhető ilyen törekvés, de a porosz hagyományok miatt nehéz az új típusú kommunikáció. Másrészt a falusi közösségeken belül a pedagógusok ritkán érintkeznek az igazán problematikus gyerekek szüleivel. Ha mégis, akkor erre a kapcsolatra egyenlőtlen viszonyrendszerben kerül sor, amelyben mindkét fél kerüli az igazán kényes kérdéseket.

Napjainkban a falusi iskolák legnagyobb konfliktusait a tanár-diák viszony hordozza. A rendszerváltással megszűnt a kézi vezérlésű oktatásirányítás, a felügyelet és az ellenőrzés. Elvetették a hagyományos oktatási-nevelési módszerek legtöbbikét. Helyükre azonban sok esetben nem került semmi, maradt a bizonytalanság és a tapogatózás: hátha megeljük a helyes irányt.

Ugyanakkor a társadalmi változások jelentős elmozdulást eredményeztek a diákság értékeiben is. Ez egybeesett egy új típusú életforma megjelenésével, más szóval az ifjúsági kultúra korszakváltásával. Falun más formában zajlik ez a folyamat, mint a nagyvárosi környezetben, hiszen utóbbi jobban hasonlít a mintának tekintett nyugati környezethez, több lehetőséget és alternatívát kínál. De ennek a folyamatnak a legfontosabb jegyei a kis falvakban is nyomon követhetők, és hatással vannak az iskola és a diák viszonyára.

Pozitív jelenségnek tekinthető, hogy a gyerekek a korábbi generációknál inkább igénylik az önállóságot, és megnőtt az igényük saját egyéniségük kifejezésére. Ennek elfogadását várják tanáraiktól, akik közül azok, akik a régi szellemben nevelkedtek, nem képesek tolerálni az új állapotokat. A falusi iskola sohasem volt az egyéni törekvések és újítások melegágya. Most

viszont falun is megnőtt a diákok szabadideje, és felértékelődött a szabadidős elfoglaltságok személyiségformáló szerepe. Ebben viszont a falusi környezet jóval kevesebb alternatívát nyújt a fiatalok számára, mint a mintának tekintett Amerikában és Nyugat-Európában, vagy a magyar nagyvárosokban. Ez a helyzet számos csapdát rejteget, negatív hatásai már néhány éve érzékelhetők.

Falun az új típusú életformát a fiatalok számára elsősorban a televízió közvetíti. Hallatlanul megnövekedett a tévénézés jelentősége az iskolás korosztálynál. Ezt országos statisztikák és személyes megfigyelések is alátámasztják. Míg egy városi környezetben számos konkurenciája van a televíziónak, a falusi gyerekek szabadidejének jelentős részét ez tölti ki. Kedvelt műsorok a nyugati sorozatok, a kaland- és akciófilmek, a popzenei összeállítások és a videóklippek. A repertoárban alig akad olyan műfaj, amely tartalmas szórakozást nyújtana, vagy hasznos ismereteket közvetítené. Még a korábban népszerű tudományos-fantasztikus-, vagy természetfilmek is elvesztették vonzerejüket. A televízió műsorait a falusi videótékák hasonló kínálata egészíti ki. A videó szinte „közzükségleti cikk” lett a falusi családoknál. A diákok elmondása alapján a legkedveltebbek a szülőktől elcsent tiltott gyümölcsök, a kemény horror- és a szexfilmek. Kultusza van az akciófilmeknek és a különböző küzdősportoknak. A falusi fiatalság lázas igyekezettel küzd azért, hogy behozza lemaradását nyugati és nagyvárosi társaikhoz viszonyítva. Természetes, hogy ebben az esetben a külsőségek és a formák kerülnek előtérbe.

Ennek a folyamatnak megdöbbentő következményei vannak az iskolai oktatásban. Először is leértékelődik az iskolában szerezhető tudás jelentősége. Az új példaképek és minták nem az iskolai szorgalmuknak köszönhetik karrierjüket. A médiákkal folytatott versenyben rohamosan visszaszorul az olvasással elsajátítható kultúra szerepe. Döbbenetes alacsony szintű a felső tagozatos diákok olvasási készsége, és ennek függvényeként írásbeli kifejezőképességük is. Bátran állíthatom, hogy az osztályok harmada funkcionális analfabéta. A központilag előírt tananyag viszont nem csökkent. Ezért az utóbbi tíz évben folyamatosan növekedett a bukások száma. A tanároknál állandósul az a dilemma, hogy a régi színvonalhoz ragaszkodjanak és buktassanak, vagy az oktatás színvonalát, a követelményeket szállítsák-e lejjebb.

A családok szociális helyzete és az anyagi nehézségek nem maradnak kívül az iskola falain. Rendkívül szoros korreláció figyelhető meg a családok szociális helyzete és a gyerekek tanulmányi teljesítménye között. A bukott tanulók körében szinte mindig megállapítható, hogy az iskolai sikertelenségnek családi oka van. A problémák közül az alkoholizmus vezet, főként a családfőnél, esetleg mindkét szülő esetében. Második helyen a válások, csonka családok elszegényedő környezete jelölhető meg. Ebbe a sorba illeszthető a tartós munkanélküliség a család tagjainál. A folyamat feltartóztathatlannak tűnik.

Biztosan állítható, hogy a falusi szegénységnek bőven lesz utánpótlása a XXI. században is. Ezeknek a családoknak a gyermekei közül kerül ki azon diákok jelentős része, akik 16 éves korukig nem fejezik be az általános iskolát, és ezután már nem iskolakötelesek. Bizonyítvány nélkül a szűkös falusi munkaerőpiacon rendkívül rosszak az elhelyezkedési esélyeik.

A növekvő helyi bűnözés, a deviancia, az alkoholizmus és a családi tragédiák kihatnak a tanulók iskolai magatartására és szokásaira is. Az utóbbi években ugrásszerűen növekedett az iskolákban elkövetett bűncselekmények, betörések, lopások, verekedések száma, fokozódott a tanulók agresszivitása a tanórákon és a szünetekben is. Rendkívül laza a tanórai figyelem, megszapordtak az órai incidensek, egyre több az idegi problémával küszködő, nehezen vagy

sehogy sem kezelhető tanuló. Különösen erőteljesen az agresszivitás térhódítása figyelhető meg. Feltehetően az agresszivitás is a terjedő szegénységgel, és talán a hollywood-i filmek mintáinak hatásával magyarázható.

A *cigány tanulók* iskolai teljesítményeiben érdekes kettősséget lehet felfedezni. A szülők egy része rendkívül szigorúan odafigyel gyerekei iskolai eredményeire és magatartására is. Ebben az esetben az eredmény sem marad el. Ezek a szülők jól tudják, hogy ez gyerekeik egyetlen esélye arra, hogy elkerüljék a hagyományos cigány közösségek falusi nyomorát, s esetleg a későbbiekben továbbtanulva szakmát szerezzenek. A cigányság másik rétege nem törődik gyerekei tanulmányi eredményeivel, és nem is ösztönzi a tanulásra. Valószínű, hogy ennek hátterében beilleszkedési nehézségek, valamint a család nehéz anyagi helyzete húzódik meg. A hátrányos helyzetű családok fokozatosan szorulnak a margóra, s gyermekeiknek sem lesz esélye kitörni ebből a szomorú helyzetből.

A falusi iskolák tanárai egyre mostohább feltételek között dolgoznak. Alapfizetésük más értelmiségi rétegekhez viszonyítva a legalacsonyabbak közé tartozik. Ez a pénz falusi viszonylatban ugyan nem számít rossznak, de messze elmarad a helyi vállalkozók keresetétől. A tanárok életszínvonala egyre csökken, és ezzel arányosan változik a pálya megítélése és a tanári kar presztízse is. Ma már ez a szakma szinte minden tekintélyét elvesztette, amit jó egy évszázada – rendszerektől függetlenül – kivívott magának. Nem véletlen, ha korösszetétele sem ideális. Az idősödő tanári testület egyre kevésbé képes megfelelni az új kihívásoknak. Inkább kivárára épít, halogatásra alapozza taktikáját és kitér a konfliktusok elől. A munkahelyi konfliktusok elől az idősek közül többen a gazdaság felé menekülnek. Ők azok, akik földet szereztek a kárpótlás során, és szabadidejükben egyéni gazdálkodást folytatnak. Várják a nyugdíjat, amikor több idejük marad a mezőgazdasági munkákra.

A *Nemzeti Alaptanterv* bevezetése és a helyi programkészítés is rendkívüli terheket ró a kisiskolákra. Újra át kell szervezni az oktatást, új irányelvek alapján, új tankönyvekkel és kidolgozatlan, kiforratlan koncepciókkal. A helyzetet tökéletes bizonytalanság jellemzi. Kérdés, ki marad a 9-10. osztályokban? Érdemes-e ezeket elindítani és fenntartani, hiszen eddig is továbbtanult innen szinte mindenki, aki írni és olvasni tudott? Mire lehet vagy kell ezeket a gyerekeket még megtanítani? Hogyan lehet fenntartani a rendet ennél a korosztálynál?

Milyen célokat kövessen a tanári kar: készítse fel a diákokat a továbbtanulásra, vagy érje be a gyermekmegőrző funkcióval? Lehet, hogy a tananyag alapos átrostálására és szelekciójára lenne szükség. Előtérbe kellene helyezni a helyi igényeket, és igazodni kellene az új gazdasági és kulturális kihívásokhoz. De az is lehetséges, hogy szükséges szembenézni a valósággal, és elfogadni azt az alapvető tény, hogy a kis falvak iskolái nem versenyképesek a nagyobb települések iskoláival szemben. Nem is lesznek azok, ha csak ennyi pénz marad az oktatásra. De tudnunk kell, hogy a XXI. század küszöbén, új ismeretek, korszerű iskola nélkül egyetlen közösség sem képes a megújulásra.

TULOK LAJOS

A GYERMEKVÁROS OLYAN GYERMEKVÉDELMI INTÉZMÉNYT JELÖL, amely 300 főnél nagyobb létszámú, és az eredeti elképzelések szerint a nevelőotthoni funkciókon túl az oktatás, a szórakozás és a mindennapok szükségleteit kielégítő "részlegeket" is magában foglaló intézménytípus, a gyermekvédelem ún. speciális ellátórendszerének része. Nevelési feladata megegyezik a hagyományos nevelőotthonokéval. A gyermekváros széles korhatárú intézmény, amelyben a gyermekek három éves koruktól korábban 18, ma 24 éves korukig nevelkednek. Ma már esetenként a három évesnél kisebb gyermekek ellátását is felvállalják. A gyermekvárosok egyik közös vonása, hogy a széles korhatár lehetővé teszi a testvérek együtt nevelkedését. A hagyományos nevelőotthoni formák ezt – az iskolatípus- és korosztály szerint elkülönülő működés miatt – nem tudták vállalni. A gyermekvárosokra jellemző továbbá, hogy olyan önálló város a városban, faluban, amely az önellátáshoz szükséges minden feltétellel rendelkezik. Jó példa erre a Fóti Gyermekváros, ahol a rendszerváltás előtt még saját mosoda, filmszínház, szabadtéri színpad, közért, a rendszerváltás után már "csak" saját postahivatal, büfé, óvoda, általános és középiskolák, egészségház található.

### **A gyermekváros szerepe a gyermekvédelemben**

Ma Magyarországon kilenc gyermekvárosnak, gyermekközpontnak, gyermekligetnek nevezett intézményt találunk (Eger, Fót, Komárom, Mátészalka, Miskolc, Soponya, Tiszadob, Veresegyház). A kilencedik gyermekváros Szolnokon található. Ez az intézmény azonban ma már nem funkcionál, nagy épületének gyermekvárosszerű működését a gyermekek családi házakba költöztetésével megszüntették. A legutolsó szakirodalmi hivatkozás (Domszky, 1994) 5 gyermekvárosról tesz említést. Az általam vizsgált intézmények között olyan is akad, amely 1991-ben, illetve 1994-ben jött létre. Ezekről a hivatkozott tanulmány még nem tudósíthatott. Írásom gyermekvárosnak tekinti az önmagát gyermekközpontnak, illetve gyermekligetnek nevező intézményeket is (Fót, Veresegyház). Ezt az indokolja, hogy a Fóti Gyermekváros minimális szerkezeti változtatások után (lakásotthonok kialakítása, amely csak a nagy tereket választja el, de az intézmény jellegét meghagyja) egyszerűen átnevezte magát gyermekközpontnak. A Veresegyházi Gyermekliget elnevezésben a "liget" legfeljebb a környezetre, de semmiképpen sem a működés formájára utal. Térben ugyan elkülönülnek egymástól az egyes csoportok, azonban az "intézményi" jelleg tovább őrződik a méret (százon felüli) és a szervezeti felépítés révén.

Sokan a gyermekvárosok közé tartozónak gondolják a gyermekfalvakat is, pedig ezek teljesen más ideológiai háttérrel és céllal jöttek létre. Ezekben az intézményekben az osztrák Gmeiner professzor alapelveire épülő nevelés folyik. Ennek az a lényege, hogy a gyermeknek igazából csak anyára van szüksége, mert a szegény családokban az apa személye állandóan változik.

A gyermekvárosok jövőbeni sorsa a gyermekvédelmi törvénytervezet(ek) tanúsága szerint a Szolnoki Gyermekvároshoz hasonló irányban dől majd el. Az új irányelvek alapján a családi házas megoldás kerül előtérbe. Persze ezen belül is sokféle módszer lehetséges. A tipizálás meglehetősen nehéz, mert ahány intézmény, annyiféle alternatíva létezik. A gyermekvédelem külföldi gyakorlatából számos példa hozható a családi házas, lakásotthonos működésre. (A kettő közötti különbség csak annyi, hogy az egyik esetben egy családi ház az otthon, a másikban pedig egy lakás. Magyarországon lakásotthonnak nevezik azt a formát is, amikor az intézmény falain belül leválasztott lakásokban élnek a gyermekek.) Ezek az intézményi formák az 1970-es években Nyugat-Európa szinte valamennyi országában létrejöttek. Általános jelenség a nagy nevelőotthonok létszámának csökkentése, és a nevelőotthoni rendszer családi formákkal történő kiváltása (örökbefogadás, nevelőszülőkhöz helyezés), speciális esetekben a lakásotthonos, családi házas intézményi elhelyezés. Ezeknek az

"intézményeknek" legfontosabb jellemzője a kisközösség, ami heterogén életkori és nemi csoportokat, valamint kis létszámot (8-12) jelent. A vágyott állapotban ezek a házak vagy lakások nem épülnek telepszerűen egymás mellé, hanem az adott térség adottságainak megfelelően faluba, községbe, városi környezetbe integrálódva települnek.

Ma Magyarországon működik olyan gyermekváros, ahol a családi házakat a nagy intézmény háta mögött építették fel, egymás mellett (Komárom). Van olyan, nagyvárosi központi épülettel rendelkező gyermekváros, ahol a koncepció szerint csak falvakban, kisközségekben való házvásárlás jöhet számításba (Eger). De a koncepciók között szerepel olyan is, amely nem kívánja ezt a megoldást választani, hanem központi épületének átépítésén gondolkodik (Mátészalka).

A gyermekvárosok tanulmányozását aktuálissá teszi, hogy a jövőben sokuk megszűnésére, illetve teljes átalakulására lehet számítani. Egy utolsó pillanatkép készítésére van tehát módunk, éppen abban az időszakban, amikor az átalakulás a legintenzívebben zajlik.

A gyermekvárosok többségének épületei (Mátészalka, Miskolc, Eger, Komárom, Fót) – az 1960-as évek építészeti elvárásainak és lehetőségeinek megfelelően – házgyári elemekből állnak, méreteik nyomán gyárjellegűt öltönek. Ez alól csak azok a gyermekvárosok képeznek kivételt, amelyek régi kastélyokban (Soponya, Tiszadob), illetve házakban (Veresegyház, Fót egyes részei, Szolnok) működnek. Gyárjellegüket a hatalmas terek erősítik, amelyek általában nem hasznos terek, de a "város" elnevezést indokolják. Az épületek többségét (kivétel az 1994-ben épült Veresegyház és a családi házakba költözött Szolnok) az évek, évtizedek során elhasználták, erőforrások hiányában soha fel nem újították. Aki látott már úttörőtábor, annak könnyű elképzelnie a képet: a többszáz főt kiszolgáló konyha-ebédlő a hosszú asztalokkal, műanyag asztallal-székekkel-évöeszközzel, esetleg színpaddal kiegészülve nem tesz "családias" benyomást. Az épületben található "szobák" néhol hosszú folyosón kollégiumszerűen, néhol a korábbi nagyobb hálótermekből leválasztva sorakoznak. Legtöbbjük – minden jószándékú átalakítás ellenére – múzeumhoz hasonlítható a leginkább. Az élet jelei láthatatlanok: ahogyan az egészségügy rányomta a bélyegét a csecsemőotthonokra, úgy határozza meg az iskolai pedagógiai szemlélet a nevelőotthoni életet. Az egészségügy fehér köpenye kis betegeket csinált az állami gondozásba kerülő csecsemőkből, akik a korai hospitalizáció következményeként később nehezen boldogultak a nevelőotthonokban; a nevelőotthonban megtörténik a másodlagos hospitalizáció, amely során az élet főként tanulás-központú, az életterek az iskolai képhez hasonlóan mesterségesek. Különösen érvényes ez ma Magyarországra: bár már megjelentek az új pedagógiák, számtalan alternatív utat követő iskola létezik, de a főszerep még mindig a porosz típusú frontális oktatást preferáló iskolatípusé. Erre szocializálódnak a tanárképző egyetemek, főiskolák diákjai is. Nem lehet eléggé egyetérteni azzal a nézetrel, mely szerint a gyermekvédelmi tevékenység multidiszciplináris jellegű (Hazai, 1994). A különböző szakmák különböző nyelvezetének, attitűdjének, szemléletének keveredése képes csak olyan környezetet kialakítani, amely alkalmas a gyermekek szükségleteinek sokoldalú kielégítésére. Persze érdemes továbbgondolni mindezt, és kimondani: nem kell pedagógusnak lenni ahhoz, hogy valaki gyermekeket neveljen, sőt. A multidiszciplinaritás sem azt jelenti, hogy fogjon össze pedagógus, pszichológus, pszichiáter, gyógypedagógus – ahogyan az a nevelőotthonokban, de főleg a gyermekvárosokban divat, vagy divat volt. Ezeknek az intézményeknek a "szakértői csoportjai" gyártották a patológiát, hiszen munkát kellett adni az ott dolgozóknak. Tele is volt például a főtí gyermekváros "neurotikus személyiségű", "öngyilkosjelölt" stb. "betegekkel".

A túlszabályozás és a szervezeti változások dinamikája a gyermekekben intézményi függőséget is kialakít. Ennek következményeként később nem képesek állandó felügyelet és írott szabályok nélkül önálló életet élni. Sokuk járja végig a szociális intézményhálózat különböző típusait, az utógondozót, az átmeneti szállót, a hajléktalanszállót, a szociális otthont, és bizonyos esetekben a drogellátás intézményeit, vagy a börtönt. Számtalan gyermek – és ez a jobbik eset – megy hivatásos katonának, vagy lesz maga is pedagógus. Ezek a szakmák lehetőséget nyújtanak az állami gondoskodásból kikerülők számára, hogy a társadalmi devianciák kikerülésével mégis intézményi keretek között élhessenek. A szociális intézmények pedig olyan állomások, amelyek valóban csak az egyikből a másikba zuhanást teszik lehetővé az állami gondoskodásból kikerültek számára. Számukra lehetetlen integrálódni egy olyan társadalomba, ahol minden a családra és annak támogató erejére épül.

### **A gyermekvárosok története**

A gyermekvárosok alapjait a századforduló előtt induló reformpedagógiai mozgalmak tették le, amelyek a gyermek társadalom-képességének felfedezésével, valamint a szociális érzékenység hangsúlyozásával váltak népszerűvé (Trencsényi, 1993). A reformpedagógia fejlődésének első szakaszát a művészetpedagógiai iskolák, az erdei iskolák, a munkaiskolák stb. létrejötte jellemzi. A második szakaszban mindezek világméretű mozgalommá váltak. Ekkor jelennek meg a közösségi iskolakoncepciókról szóló elképzelések. E koncepciók alapja a szociális érzékenység, a gyermeki jogok tisztelete, az önkormányzat működtetésébe vetett hit, az egyén autonómiájának elfogadása. Századunk elején számtalan magyar megnyilvánulása volt ennek, így az Országos Gyermekvédő Liga által létrehozott erdei iskolák, a Montessori Egyesület létrehozása 1933-ban, vagy a Montessori óvodák terjedése. Bár ezek az intézmények rövid ideig maradtak csak fenn, pedagógiai koncepciójuk hatása még ma is számottevő.

A második világháború által okozott veszteségek, és az ennek nyomán fellépő fizikai és lelki fájdalmak szükségképpen hozták a közösségiség fizikai és szellemi erejére támaszkodó, a nyomorúságos helyzetekre megoldást kereső elképzeléseket. Ezek közül villant fel kettőt Makai Éva tanulmánya (1996). Szekeres Mihály Fiúfalvája és Sztéhlo Gábor Gaudiopolisa több szempontból is a gyermekvárosok elődjének tekinthető. Mindkettő – sok egyéb mellett – hivatkozik Pestalozzi és Makarenko munkáira, ahogyan azt a későbbi gyermekvárosok létrehozói is tették. Fontos a tanulás és a munka együttes megléte, ahogyan ez a gyermekvárosok megalakulásakor is elsődleges szempont volt. A korai gyermekváros-leírások is említést tesznek a gyermekek által működtetett önkormányzatról, illetve a Hajdúhadházán Ádám Zsigmond által alapított "első gyermekváros" első polgármesteréről – számtalan interjú mellett – film is megemlékezik.

Sokszor hivatkoznak a svájci Pestalozzi által az 1770-es években, neuhof-i birtokán létrehozott "intézményre". Pestalozzi 40 szegény gyermeket gyűjtött össze a faluból, akiket munka fejében látott el. Kora a gyermekmunka kizsákmányolásával is vádolta. Számára – ahogyan ez az első gyermekvárosok megalakulásának ideológiája is – a gyermekmunka a nevelés eszköze volt.

Pestalozzit tekintik a Makarenko által alapított gyermektelep ötletadójának, és maga Makarenko is számtalan helyen hivatkozik Pestalozzi Neuhof-jára.

Gaudiopolis-t Sztéhlo Gábor hozta létre a svájci Vörös kereszt támogatásával a Magyar Evangéliumi Egyházak Jó Pásztor Missziói Alapítványán keresztül. Később – 1946-tól – Pax

Magyar Szociális Alapítvány néven működtek tovább. A Jó Pásztor Gyermekotthon működését a gondosan felépített napirend, valamint a rugalmas, a helyzetekhez és a gyermekek elvárásaihoz igazodó pedagógiai elképzelés biztosította. A gyermekek "köztársaságot" alkotva éltek, saját köztársasági elnökkel és egyéb tisztségviselőkkel, akiket maguk közül, titkos szavazással választottak. Az otthon 1950-ben államosították.

Fiúkfalva Szekeres Mihály kezdeményezésére 1943-ban kezdte meg működését, 16 gyermekkel. A telep lényege az önellátás volt, a gyerekek munkával keresték meg aznapki kenyerüket. Saját önkormányzatuk irányította a napi tevékenységeket. A szepesi otthon 1944-ben tűzvész során pusztult el, s 1945-től Pataki Gábor vezetésével Ebesen folytatta működését, majd a Hajdúhadházi Gyermekváros megalakulása körüli időben (1948) szűnt meg, miután a fűziót – hivatkozva a "másfajta szellemiségre" – Fiúkfalva vezetői visszautasították.

Ezek a modellek a gyermekvédelem intézményeinek államosításával eltűntek a honi palettáról. Helyüket új intézmények vették át, amelyek azonban – az új hatalom minden igyekezte ellenére – magukon viselték elődeik nyomát. Látszatra nem történt más, minthogy cégtáblák és vezetők cserélődtek le. Valójában a folyamat felülről vezérelten zajlott tovább. A hivatkozott "másfajta szellemiség" nem volt véletlen. Az újítók átvették a jól hangzó nevet, de más tartalommal töltötték meg.

A gyermekvárosok kialakulását az 1945 utáni gyermekvédelmi koncepcióváltás tette lehetővé. A koncepcióváltást az egyszektorúság jellemzi, államosítottak, illetve állami intézményeket hoztak létre. A háború után megszűntek a menhelyek, az egyházak által fenntartott intézmények. Helyüket, szerepüket nevelőotthonok vették át. Leépítették a nevelőszülői hálózatot, és a gyermekeket intézményekben helyezték el. A magyar gyermekvédelmet – ahogy akkoriban mondták – Makarenko tanításai alapján alakították át (Hanák, 1978, Veczko, 1965). Ez csak az ideológia és a szervezet formális elemeinek átvételében igaz, hiszen a gyermekvárosok előbb említett elődei már magukban hordozták a nagy intézmények csíráit.

Az új pedagógia megjelenésének egyik legfontosabb állomása az első állami gyermekváros, Hajdúhadháza megalakulása volt. Az országban 1950-ben több mint 24 ezer állami gondozott élt. A nevelőszülői hálózat – részben a háború, részben a tudatos leépítés miatt – ekkorra már nagyon kis határfokkal működött. A háború borzalmaitól megkeményedett, az utcán felnőni kénytelen gyermek-csavargó tömegek komoly problémát jelentettek az állam számára. Nem csupán ideológiai szükségszerűség diktálta a gyermekek nagy otthonokban történő elhelyezését, hanem bizonyos értelemben a kényszer is. Mindehhez természetes háttérül szolgáltak az államosított és minden más használatra – természetesen erre is – alkalmatlan kastélyépületek, amelyek ebben az időben váltak a hazai szociális intézmények (gyermekek, fogyatékkal élők, mentálhigiénés gondozottak stb.) otthonaivá. Ezek az épületek megfeleltek egy másik elképzelésnek is, nevezetesen a csavargó tömegek, betegek, fogyatékosok társadalmi "veszélyességét" vagy "értéktelenségét" hangsúlyozó ideológiának, amely "menthetetlennek" bélyegezte, és a világtól távoli helyeken szeretne tudni őket. Az intézmények létrehozását – szemben a humanitárius közösségiségről és a család megszűnéséről vallott hivatalos jelszavakkal – elsősorban a társadalomtól való elkülönítés szándéka indokolta. A hivatalos politika úgy tekintett ezekre az emberekre, mint a társadalmi fejlődés hátráltatóira, mint eltüntetni való szépséghibákra.

A nem kastélyokban működő gyermekvárosok a szocialista építkezés és tervezettség dicsőítői. Monumentalitásuk, s a korabeli dokumentumok tanúsága szerint létrejöttük valódi ösztársadalmi csodának számított, hiszen egyedi tervek alapján házgyári elemeket kellett

gyártani, dacolva az 1960-as és '70-es évek építőipari "hiánycikk" hivatkozásaival. A miskolci gyermekváros avatása például emiatt csúszott évekkel későbbre. A másik gyakori változat a társadalmi munkában való felépíttetés, melynek során például a főtí gyermekváros melléképületei, útjai készültek el (Barna). Ebbe a csoportba tartozik az Egri Gyermekváros KRESZ-parkja, illetve sportlétesítménye is.

Az első állami gyermekváros története 1946-ig, a háborút követő esztendőig nyúlik vissza, és a gyermekvédelem egyik nagy mesterének, Ádám Zsigmondnak nevéhez kötődik. Nagy hatást gyakorolt rá naplója egy részlete szerint A "Fiúk városa" című amerikai film. 1942-ben írta meg A problematikus gyermek (Ádám, 1942) című tanulmányát, amelyben kimondta egy "jól szervezett és vezetett gyermekfoglalkoztató otthon létesítésének" (Ádám, 1948) szükségességét. Intézményét államosított kastélyban képzelte el. Megbízást kapott a Pedagógusok Szakszervezetétől, hogy keressen megfelelő kastélyépületet. Számtalan helyszín közül válogathatott (Vácduka, Nagymágocs, Kerekegyháza, Csorvás, végül Hajdúhadház). Az első gyermekváros végül Hajdúhadházán kezdte meg működését. Történeti adalék, hogy a gyermekintézmény tervezésénél még a "gyermekfalu" elnevezést használta. 1946. június 29-én indult a gyermekváros benépesítése. A naplórészlet szerint a gyermekek kezdték el használni a gyermekfalu helyett a gyermekváros elnevezést. Az első gyermekváros gyermekei és pedagógusai hat pontban határozták meg az együttélés törvényeit. A hálókat híres emberekről nevezték el (Petőfi, Kossuth). A gyermekváros első polgármestere, Nagyszentpéteri Géza a Szabad Nép 1948. január 23-i számában nyilatkozott arról, hogy az iskolai teendőin kívül mennyi dolga akad még. Irodája Ádám Zsigmondé mellett volt.

Ádám Zsigmond kora egyik leghaladóbb szellemiségű pedagógusa, aki elítélte (1947-ben!) a testi fenyítést, mert úgy gondolta, amennyiben a pedagógus ezt a módszert választja, akkor a dolgokat a könnyebbik felüknél fogja meg. 1957-ben a főtí gyermekváros szervezésében is résztvett, újra vágyva a szervezés és az igazgatás fáradságos, de számára szép és fontos munkájára. Végül a Soponyai Gyermekváros igazgatását bízták rá. Pályája nem volt töretlen: nehézségeit nemcsak a háború alatti és utáni politikai helyzet, de rosszakarói, irigyei is okozták. Mindezt nemcsak azok a megfogalmazások sejtetik, amelyek azt írják körül, hogy miért nem lehetett Fótón ő az igazgató (erre Barna Lajos is utal már említett írásában), saját naplójában is említést tesz ellenzőiről: "Minden szépen halad, csak a Népjóléti Minisztériumban van ellenséges hang irányomban. Azt állítják, túlságosan egocentrikus vagyok, sokat szerepelek, és pedig hiúságból. Nem hiszem, hogy igazuk lenne. Egy bizonyos: nem azért hagytam ott Budapestet, hogy eltemessem magam. Alkotni akarok."

Kallódó gyermekek című röpiratában (Ádám, 1948) hangsúlyozta a gyermekvárosok önkormányzatának és a gyermekek szabadságának fontosságát. Ezzel nem tett túl jó benyomást a korabeli, központosító politikát hangsúlyozó minisztériumi tisztségviselőkre. Egyébként is sok konfliktus volt a minisztériumok és közte, mert lépten-nyomon ostromozta a bürokrácia lassúságát és érzéketlenségét a gyermekek problémáira. A konfliktusok lezárásaként 1949. január 21-én átadatták vele az otthon vezetését, és "érdemei elismerése mellett" Budapestre helyezték. Elbocsátásakor – elégtételül – működési bizonyítványt kapott, melyben ez állt:

"Igazolom, hogy dr. Ádám Zsigmond tanítóképző intézeti igazgató 1946. április hó 15-től a mai napig vezette a hajdúhadházi állami gyermekotthont. Az otthon megszervezése és kifejlesztése az ő érdeme. Igazgatása alatt egy ínségtelepből az otthon világszerte ismert és elismert mintaintézménnyé fejlődött, ami az ő önfeláldozó, lelkes munkájának és szakértelmének köszönhető.



Budapest, 1949. évi január hó 23. A miniszter rendeletéből;  
dr. Kun Miklós s.k. miniszteri osztálytanácsos."

1956 után ő indította el azt a társadalmi akciót, melynek eredményeképpen később létrejött a Fóti Gyermekváros. Vezetését Barna Lajosra bízta – és nem őrá. Kárpótlásul gyermekvárost szervezhetett Soponyán, ahonnan majd egyévnyi irányítás után egy vizsgálat során távolították el. Ezután Budapestre ment, és 1962-ben önkéntesen vetett véget életének.

A gyermekvárosok közül a Hajdúhadházi Gyermekváros története – a Gaudiopolisé mellett – a mai gyermekvárosok előtörténete közül a leginkább kidolgozott: számtalan publikáció, a nyilvánosság elé tárt történet látott róla napvilágot. Mítosza elválaszthatatlanul összefonódik Ádám Zsigmond személyével, élettörténetével.

Az új, állami gyermekvárosok létrejöttének feltételeit egy olyan társadalmi-politikai környezet teremtette meg, amely alkalmas volt a századfordulós reformpedagógia közösségbe vetett hitének feltámasztására. A háború utáni évek, évtizedek ennek a pedagógiai irányzatnak az utolsó felfutását tették lehetővé. Mindennek kedvezett a politikai környezet is. Makarenko elképzelései megfelelő alapot találtak a hazai pedagógiában. Mindenkinek jól jött, hogy – legalábbis ezen a területen – megfelelünk a Szovjetunióból kiinduló ideológiai elvárásoknak. De nem kellett aggódalmaskodni más, prózaibbnak tekinthető dolgok miatt sem: e gyermekintézmények többsége felszippantotta a frissen államosított kastélyokat, másik részét pedig a szocialista építkezés dicsőítésére ugyancsak fel lehetett használni. A gyermekek kastélyokba költöztetése más szempontból is megfelelt a politikai ideológiának: az elüldözött urak kastélyait immáron a nép gyermekei lakták.

1956 után, a Fóti Gyermekváros megalakítása újra felfrissítette az akkorra már sokadszor feltámasztott gyermekváros-mítoszt. Lelkesítő volt a brigádok egy emberként való kiállása a jó ügy, a gyermekek érdeke mellett. A hatalom számára fontos volt, hogy felmutathasson nagy megmozdulásokat, kommunista szombatokat, vasárnapokat. Csak örülni lehetett annak, hogy ezek a szükségletek kétszeres hasznot hoztak: egyaránt figyelembe vették az ideológiai és a humanisztikus szempontokat.

Az egyidejűleg kilencszáz gyermeket gondozó Fóti Gyermekváros nevelői elmondhatják magukról, hogy mára már 6000-nél több gyermeket neveltek föl. Veresegyház és Mátészalka kivételével mindegyik gyermekváros évtizedekig 300 fő körüli gyereklétszámmal dolgozott. Ez számításaim szerint azt jelenti, hogy csak a gyermekvárosokból több, mint 33 ezer főt bocsátottak ki. Ha hozzáadnánk az összes gyermekotthonban felnőttek számát, többszázszáz tömeget számolhatnánk össze.

A gyermekvárosok működésének hibái csak a mai szükségletekhez és társadalmi környezethez viszonyítva ennyire nyilvánvalóak. Mára egyértelmű ezeknek az intézményeknek a túlbürokratizáltsága, militáns és iskolai jellege.

Generációnk az úttörőtáborok iránt érez nosztalgiát. Elviseltük a szabályait – cserébe a kétheti szórakoztatásért, majd hazamentünk és jót neveltünk az egészen. Itt azonban arról volt szó, hogy több ezer gyermek minden nap reggel hatkor hangszóróra ébredt, vagy egy nevelő bekiabálására, elment a reggeli tornára, aztán kettesével elvonultak megreggelizni, majd elindult a reggeli tanórára. Az iskola a kastély bal szárnyában, vagy az épület túloldalán volt, ugyanazokkal, akikkel lakott. Csoportos ebéd, majd előírt szakköri foglalkozás, "körletezés" (takarítás), előre megírt, a felelőst kijelölő táblázatok alapján. Az iskola falán ugyanaz a

házi rend, mint az otthonén. Este vacsora csoportosan, majd zuhany egy tíz főre felszerelt fürdőszobában, persze függönyök nélkül. Vissza a szobába, ahol 6-30 másik ember is szuszog. Ha korábban kelt valaki hat óránál, akkor legalább külön ébresztették. Kisebb a sokk, úgyhogy sokan keltek korábban. Ha ünnep volt, akkor kötelezően ünnepeltek. Ezrek nőttek fel ilyen körülmények között. Látjuk az erről készült filmeket (300 testvér), hallgatjuk az "öregek" beszámolóit, akik szemtörölgetve emlékeznek ezekre az időkre. Ezek a kezdetek. Ezek az emberek még nem tapasztalták meg a társadalomból való kizártságot, az ellenőrizhető, magántér nélküli hálótermeket. Ha megtapasztalták, még nem érezték kisémmizettnek, a társadalomból kizártságot magukat. Még egy olyan világban élhettek, ahol sokan ugyancsak szalmazsákon aludtak, ahol a magántér jelentősége a mainál jóval kisebb volt. Szekeres Mihály, Sztehlo Gábor és Ádám Zsigmond álmából azonban úrlapok és zsebpénzkiutaló nyomtatványok lettek. A szükségszerűség katonai barakkjából előregyártott házigyári barakképületek. A visszaemlékezésekben megjelenő fejszimogató pedagógusból, aki a demokrácia alapjaira okított, futószalagon túlkoros, a társadalomba beilleszkedni képtelen, kriminalizálódás felé hajló, minden önbizalom nélkül élő gyermeket termelő nevelőtanárok.

### **A gyermekvárosok átalakítása**

Könnyű ma megmondani, hogy mi romlott el. Persze, nem szabadott volna 30 fős hálótermeket csinálni, az ilyen csak szükségéből viselhető el. Persze nem kellett volna csak pedagógusokat alkalmazni. Igen, a ruhákba bevarrt számok mindenkinek a börtönt juttatják eszébe, akkor is, ha gyerek. Tudjuk, hogy az írott szabályok elidegenítenek bennünket az élettől. Egyértelmű, hogy azért, mert valakinek megoldhatatlannak látszó konfliktus van a családjában, még nem kell őt morálisan megítélnünk. Igen, a gyermekeket nem lehet kórházszerű csecsemőotthonokban felkészíteni az élet megpróbáltatásaira. Persze, nem jó, ha minden tevékenység (evés, sport, alvás, tanulás) központilag szervezett. Igen, ma már ezt mindenki tudja.

A gyermekvédelem átalakítása során lehet még fokozni a meglévő sérüléseket. Végiggondolatlan átalakítási törekvéseknek lehattunk szemtanúi: láttuk Veresegyház példáját, ahol a gyermekek az eredetileg két-három főre tervezett szobákban négyesével, ötösével laknak, és nem voltak 1994-ben eufórikusak, amikor költözniük kellett. Nem hiszem, hogy segített rajtuk a változás, nem érzik jobban magukat, és nem fognak könnyebben beilleszkedni a társadalomba sem. Ahogyan nem volt előkészített, és ezért nem volt túl nagy támogatottsága a gyermekek és a dolgozók körében sem a főtí gyermekváros lakásotthonokká alakításának. Ma is boldog hőskorként emlegetik a kollégiumok hosszú folyosóit. A Szolnoki Gyermekvárosban, ahol a lebontás sikeresnek mondható, szintén megtaláljuk a korábban kollégiumban dolgozók nosztalgikus házigrendjét a falon. Az előző korszakhoz hasonlóan, a bútorok itt sem használva, hanem mintegy "kiállítva" vannak.

Az átalakítás felelősségérzetet és körültekintést igényel. Az eddigiék összegzésén túl szükséges a külföldi tapasztalatok összegyűjtése is.

Paul Watzlawick és munkatársai Változás című könyvükben utópiaszindrómának nevezik azt a társadalmi szituációt, amikor a társadalom egy premisszából kiindulva próbálja a világot felépíteni, s ha a kísérlet kudarcot vall, akkor nem a premissza irrealitását vizsgálja, hanem külső okokat kezd keresni. Óvakodnunk kell tehát a körben forgástól, és a másodfokú változás elősegítésén kell fáradoznunk. Könnyű csapdába esni, és azt mondani: ha megváltoztatjuk a körülményeket, akkor megváltozik minden. Családi házakat veszünk, és úgy döntünk, nincs is

szükség másra. Úgy kell segítenünk az ott élő gyermekeket és felnőtteket egyaránt, hogy problémáikra valós megoldásokat találjanak.

A Hajdúhadházi Gyermekváros törvénye 6 pontban

Becsüljük, szeressük és segítsük egymást.

A játszó- és munkahelyet nem hagyjuk el bejelentés nélkül.

Saját és társaink egészségét, testi épségét veszélyeztető játék és foglalkozás tilos.

Egymást nem bántjuk, nem szidalmazunk, nem mérgeztünk és nem árulkodunk.

Az iskolai- és műhelymunkát szorgalmasan és becsületesen végezzük.

Ruhánk, testünk, ágyunk, otthonunk és beszédünk tisztaságára ügyelünk.

## **CZIKE KLÁRA**

### **IRODALOM**

ADAMIK MÁRIA: Emberek és küzdelmek a szolnoki Gyermekvárosban. In: Jászkunság, 1983/2.

ARIES, P.: Gyermek, család, halál. Gondolat, Budapest, 1987.

BARNA LAJOS: A Fóti Gyermekváros története. Kézirat, é. n.

BARNA GYULÁNÉ: Névadó ünnepség a tiszadobi gyermekvárosban. In: Szabolcs-Szatmár Megyei Szemle, 1977/1. sz.

CSÓKAY LÁSZLÓ et al.: A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata. Pont Kiadó, Budapest, 1994.

CSONTOS MAGDA: Város egyetlen épületben. In: Köznevelés 1981/42. sz.

DOBOS LÁSZLÓ: A miskolci gyermekváros. In: Gyógypedagógiai Szemle, 1975/1. sz.

DOBOS LÁSZLÓ (szerk.): Magyarországi bentlakásos gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények. Művelődési Minisztérium, Budapest, 1986.

DOBOS LÁSZLÓ (szerk.): A Miskolci Gyermekváros két évtizede 1973-1993. Belső kiadvány

DOBOS LÁSZLÓ (szerk.): Beszámoló a Miskolci Gyermekváros 10 éves munkájáról. Belső kiadvány, 1983.

DOBOS LÁSZLÓ (szerk.): Módszertani kiadvány. Készült a milécentenáriumi évforduló tiszteletére, 896-1996. Belső kiadvány

DOBOS LÁSZLÓ (szerk.): Módszertani kiadvány, 1991. Belső kiadvány

DOBOS LÁSZLÓ: A Miskolci Gyermekváros története 1960-1973. Belső kiadvány

DOMSZKY ANDRÁS: A nevelőotthoni nevelés programja I. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985.

DOMSZKY ANDRÁS: A gyermekvédelem önismerete. In: Gyermek- és Ifjúságvédelem, 1987/3.

DOMSZKY ANDRÁS: A szervezatközpontú neveléstől a nevelésközpontú szervezet felé. In: Gyermek- és Ifjúságvédelem, 1987/2., 3., 1988/1. számai

DOMSZKY ANDRÁS: A nevelőotthoni nevelés programja II. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.

FERGE ZSUZSA: Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből. Magvető, Budapest, 1989.

FOUCAULT, M.: Felügyelet és büntetés. Gondolat, Budapest, 1990.

GÁTI FERENC: Gyermek- és ifjúságvédelmi alapismeretek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

GÁTI FERENC: Gyermekvédelem az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

GERGELY FERENC: A Fóti Gyermekváros születése és első évei 1957-1964. Kézirat, 1992.

GERGELY FERENC: A magyar gyermekvédelem válogatott bibliográfiája 1966-1988. OIK GYIFO, Budapest, 1990.

GYÁNI GÁBOR: Gyermeksors a történelemben. In: Világosság, 1980/7. sz.

GYÖRGY JÚLIA: A gyermekotthoni nevelésről. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985.

GYŐRI GYÖRGY: Otthonteremtők. In: Köznevelés, 1976/31. sz.

GYŐRI GYÖRGY: Az alkotó Gyermekváros. In: Köznevelés, 1983/40. sz.

HOGYA GYÖRGY: A gyermek- és ifjúságvédelem múltja és jelene. Veszprém Megyei Gyermek- és Ifjúságvédelmi Intézet, Veszprém, 1986.

HANÁK KATALIN: Társadalom és gyermekvédelem. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.

HANÁK KATALIN - VÁRHEGYI GYÖRGY: Gyermek az állam gondozásában. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1974.

HERMANN ALICE: Emberré nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

HERMANN IMRE: Az ember ősi ösztönei. Magvető, Budapest, 1984.

KISKUN FARKAS LÁSZLÓ: Beszélgetés a soponyai nevelőotthonban. In: Köznevelés, 1980/34. sz.

KOZMA TAMÁS: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

KRONSTEIN GÁBOR: Beszélgetés dr. Nagyszentpéteri Géza főiskolai tanárral a Hajdúhadházi Gyermekváros hőskoráról. In: Köznevelés, 1982/2.

LORÁND FERENC: Továbbképzés Fóton. In: Család, gyermek, ifjúság, 1993/1-2. sz.

MAKAI ÉVA: A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. In: Iskolakultúra, 1996/2. sz.

MAKARENKO, A.: Az új ember kovácsa. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest, é. n.

MÉREI FERENC – BINÉT ÁGNES: Gyermeklélektan. Gondolat, Budapest, 1970.

NÉMETH ANDRÁS: A reformpedagógia múltja és jelene 1889-1989. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993.

PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

RÁCZ-SZÉKELY GYÖZŐ: Ahol a felhívás megszületett. In: Köznevelés, 1980/6. sz.

SZABÓ GYÖRGY: T/3204. számú törvényjavaslat a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

SZÜGYI CSONGOR: A Szolnoki Gyermekváros vezetésére vonatkozó terv. Szolnok, 1995.

TIBOR KLÁRA: Egy nap a Komáromi Gyermek-városban. In: Köznevelés, 1987/42. sz.

TÓTH LÁSZLÓ: Beszélgetés a Fóti Gyermekváros új vezetőivel. In: Köznevelés, 1984/43. sz.

TÓTH LÁSZLÓ (szerk.): Emlékkötet Ádám Zsigmond gyermekvédő pedagógusról. Debrecen, 1990.

TÓTH LÁSZLÓ: Emlékkötet Ádám Zsigmondról és a Hajdúhadházi Gyermekvárosról. Debrecen, 1981.

VECZKÓ JÓZSEF: Gyermek- és ifjúságvédelem. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.

VECZKÓ JÓZSEF: Gyerekek, tanárok, iskolák. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

---

A kiköltözés folyamatos volt 1991 nyara és 1996 februárja között.

Domszky András: A gyermek- és ifjúságvédelem rendszere Magyarországon. In: Csókay László et al.: A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata, p. 308.

---

A vizsgálat helyszíni adatgyűjtésből, az intézmény vezetőivel, munkatársaival készített interjúkból, a gyermekvárosban végzett "terepszemléből", valamint a szakirodalom feldolgozásából állt.

---

vö. Csókay László et al.: A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata, pp. 37-38., 56., 77-78., 153.

---

Hazai Vera: A gyermekvédelem gyakorlata Franciaországban. In: Csókay László et al.: A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata, p. 79.

---

A Menhely Alapítvány által készített Gyorsjelentés - Hajléktalanok a Menhely Alapítványnál című kiadványban egy táblázat szerint a hajléktalanok 64,5 %-a volt korábban állami gondozásban (1996-os vizsgálat, n = 5852).

---

erről l. Erdélyi Ildikónak az 1980-as években végzett kutatásait, pl. Fiatalok narkománokkal szerzett tapasztalatok. In: Szociálpolitikai értesítő, 1987/1. sz.

---

Komlósi Piroska: A család támogató és károsító hatása a családtagok lelki egészségére. In: Közösségi mentálhigiéné, Budapest, 1991.

---

Trencsényi László (szerk.): Reformpedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1993.

---

Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene 1889-1989. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

---

Makai Éva: A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. In: Iskolakultúra, 1996/2. sz. pp. 94-104.

---

Barna Lajos: A Fóti Gyermekváros története. Kézirat

---

300 testvér. A Hajdúhadházi Gyermekváros első lakóinak találkozója. A Duna Televízió filmje, Budapest 1996.

---

Sztehlo Gábor: Isten kezében. Stehlo Gábor Gyermek- és Ifjúságsegítő Alapítvány, Budapest, 1994. p. 11. Idézi Makai Éva i. m.

---

Pataki Gyula: "Sem erővel, sem hatalommal". Nevelés a Fiúkfalván. Mécses Keresztyén Ifjúsági Egyesület, 1995. Idézi Makai Éva i. m.

---

Hanák Katalin: Társadalom és gyermekvédelem. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest, 1978. és Veczkó József: Gyermek- és ifjúságvédelem. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.

---

"Az abnormis, rendellenes, beteg, nehezen nevelhetőket a társadalom általában külön szokta választani a rendesektől, és külön tanulmányozzák őket az orvosok, gyógypedagógusok." In: Várkonyi Hildebrand: Makarenko és eszméi. In: Makarenko, A.: Az új ember kovácsa. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest, é. n. pp. V-XI.

---

Dobos László: A gyermekváros története 1960-1973 december 31-ig. Forrás: a Miskolci Gyermekváros Könyvtára. Belső kiadvány, p. 7.

---

Dobos László (szerk.): Magyarországi bentlakásos gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények. Művelődési Minisztérium, Budapest, 1986. p. 152.

---

Ádám Zsigmond: Naplórészletek. Adalékok a Hajdúhadházi Gyermekváros megteremtéséhez és fejlődésének történetéhez. In: Tóth László (szerk.): Emlékkötet Ádám Zsigmond gyermekvédő pedagógusról. Debrecen, 1990. pp. 30-59 uo.

Később az ott alapított, valamint a szobi nevelőotthon egyesítésével jött létre a veresegyházi intézmény.

---

Ádám Zsigmond id. mű, pp. 38-43.

---

Ádám Zsigmond: A nevelés elméletének és gyakorlatának kapcsolata a Gyermekvárosban. In: Magyar Pedagógia, 1947/1. sz. pp. 44-46.

---

A soponyai intézmény 1989-ben vette fel Ádám Zsigmond nevét – erről tudósít a Fejér Megyei Hírlap 1989. május 22-ikén.

---

Ádám Zsigmond hagyatékából. Idézi: Tóth László (szerk.): Emlékkötet Ádám Zsigmondról és a Hajdúhadházi Gyermekvárosról. Debrecen, 1981. p. 29.

---

Ha 40 év alatt Fóton megközelítőleg 6000 gyermek nőtt fel, akkor a többi hat gyermekvárosban számításaim szerint – a nevelőotthonok nélkül – összesen 33750 gyerek nevelkedhetett fel. Közülük a legidősebbek – amennyiben 1946-ban 18 évesek voltak – ma 69 évesek lehetnek. Eddig még senki sem számolta ki, hogy hányan éltek állami gondozásban ebben az időszakban.



AMI A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSÁT ILLETI, a magyar iskolarendszer jól dokumentálhatóan – és kellően dokumentáltan – kudarcot vallott. Az elmúlt évtizedekben minden erőfeszítés ellenére tovább nőtt a cigányság és a többség iskolázottsága, s ennek megfelelően életesélyei közötti szakadék. Írásunkban ennek okairól igyekszünk vázlatos képet alkotni, nem titkoltan azzal a szándékkal, hogy hozzájáruljunk a magyar iskolára irányuló terápiáról szóló nyilvános diskurzushoz, bizonyos fogalmak tisztázásához, a cigány tanulók oktatására befolyással bíró, örvendetesen növekvő számú szereplő – oktatásirányítás, önkormányzatok, kisebbségi önkormányzatok, iskolák vezetői és pedagógusai stb. – oktatáspolitikáinak kialakításához, valamint egy, a kérdéstről szóló szociológiai kutatás koncepcionális megalapozásához.

A cigány tanulók sikertelenségének okairól szóló ismereteink jelentős része főleg Réger Zita és Csongor Anna tanulmányai révén már régóta rendelkezésünkre áll. Ennek ellenére úgy véljük, van értelme a probléma újrarendelésének, mégpedig több okból kifolyólag:

1. A cigány tanulók oktatásának problémái a sok tekintetben gyökeresen megváltozott körülmények között másképpen vetődnek fel. Az elmúlt években jelentősen módosult a közoktatás jogi-, tartalmi szabályozása és finanszírozása, kialakult a kisebbségi jogrendszer, kisebbségi önkormányzatok alakultak, s mindezzel párhuzamosan az előző rendszerben kialakult munkaerőpiac összeomlása katasztrofális mértékben rontotta a cigányság helyzetét.
2. A közgondolkodás és a cigány politikai elit által kialakított stratégiák kezdenek mind markánsabb határvonalat húzni integráció és asszimiláció közé.
3. Az utóbbi években mind több kutató és oktatási szakember figyelme fordult a probléma felé, így felduzzadt a cigány tanulók oktatásáról szóló adatok és tanulmányok mennyisége. Ennek megfelelően gazdagabb – bár még nem elégséges – tudás birtokában vethetjük fel a régi kérdéseket.
4. Már nagyobb számban állnak rendelkezésünkre értékelhető oktatáspolitikai kezdeményezések és pedagógiai kísérletek.

Előljáróban még két megjegyzést kell tennünk. Mindenekelőtt: véleményünk szerint nincsenek a magyarországi cigányság minden csoportjára egyaránt érvényes általános megállapítások és terápiák. Ebben az értelemben saját, e lapokon olvasható megjegyzéseink érvényét is relativizálnunk szükséges, mert sem elég adatunk, sem elég terünk nincs arra, hogy kimutassuk: a különböző problémák hogyan vetődnek fel egy kis baranyai faluban élő beás közösségben vagy Budapest valamelyik gettósodó negyedében élő romungró csoportban. Bár a témaválasztás és a közgondolkodás ezzel kapcsolatos esetleges vadhajtásai talán indokolttá tennék, nem reflektálunk a Vekerdi József által a hetvenes évek végén írt tanulmányai által kirobbantott vitára, hogy ti. a cigány nyelv alkalmassá válhat-e arra, hogy kidolgozott formájában az oktatás nyelvivé váljon. Réger Zita hozzászólása után (Réger, 1984) a vitát lezárták tekintjük.

Az itt olvasható írás elkészítése alatt az a kellemetlen érzésünk volt, hogy sokszor trivialisokat vetünk papírra. Az országban utazva és pedagógusokkal beszélgetve vagy oktatási szakértőkkel vitatkozva azonban rá kellett jönnünk, hogy ezek a tények kellő mértékben sem nem ismertek, sem nem elfogadottak. Ha olvasóink némelyike úgy érzi, hogy e lapokon néha negyedszázada vitatott kérdéseket talál, jusson eszébe, hogy a cigány tanulók oktatásának negyedszázada alig változó gyakorlatával szembesül.

### **Az iskolai kudarc**

Európában nem alakult ki egységes álláspont az iskolai kudarc mérésének szempontjaival kapcsolatban. Bizonyos országokban a kiindulási alapot a tantervi követelményeknek való

megfelelés, másokban a tanulók egyéni fejlődési lehetőségei képezik. Magyarországon a közfelfogás erősen az előbbihez áll közel. Ezzel magyarázható az a pedagógiai szempontból tökéletesen rossz reflex, hogy a cigány tanulókat sok helyen a követelmények csökkentésével akarják megkímélni az iskolai kudarcoktól.

Bárhonnan nézzük is, a cigány tanulók megdöbbentően kevés kivétellel szinte mindannyian sikertelennek bizonyulnak a magyar iskolarendszerben. E tekintetben Közép- és Kelet-Európa egyetlen más országában sem más a helyzet. Farkas Péter szempontrendszerét alapul véve a magyarországi cigány tanulók több, mint kilencven százaléka „leszakadónak” tekinthető (Farkas, 1996. p. 50.). E tanulmányban nem ismertetjük a cigány tanulók iskolai kudarcáról, a közoktatási rendszeren belüli előrejutási esélyeikről szóló adatokat (Erről lásd: Kertesi, 1995; Kemény, 1996).

Kissé talán rendhagyó módon, mielőtt részletesen szemügyre vennénk azokat az okokat, melyekkel véleményünk szerint a cigány tanulók iskolai sikertelensége magyarázható – szegregáció, az oktatás inadekvát pedagógiai tartalma, nyelvi hátrány stb. –, röviden összefoglaljuk a manapság a szakirodalomban ezzel kapcsolatban uralkodó felfogásokat. A cigányság oktatásáról szóló, az utóbbi években született tanulmányokban a cigány tanulók sikertelenségének okaival kapcsolatban két meghatározó felfogás jelent meg. Az egyik szerint ez a sikertelenség elsősorban a cigány tanulók gyenge iskolaérettségében, tehát a családi szocializáció elégtelenségében keresendő. Ez a magyarázat jelenik meg Farkas Péter és Jakab János tanulmányában (Farkas-Jakab, 1996), Kertesi Gábor és Kézdi Gábor szakértői jelentésében (Kertesi-Kézdi, 1996). Ezzel szemben Réger Zita (Réger, 1984), Radó Péter (Radó, 1995), Liskó Ilona (Liskó, 1996) és Oppelt Katalin (Oppelt, 1996) ezzel egyenlő vagy nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolának, mint amely nincs felkészülve a cigány tanulók oktatására.

Farkas Péter és Jakab János egyszerűen szociális peremcsoportnak tekintik a cigányságot. Véleményük szerint: „Azok az okok, amelyek a teljes populáció iskolai sikertelenségét meghatározzák, a cigány családokban halmozódnak. (Szegénység, munkanélküliség, rendszertelen életmód, az iskolai normák elvetése.)” (Farkas-Jakab, 1996. p. 57.) Kertesi Gábor és Kézdi Gábor szerint „a cigány tanulók iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem az iskolát megelőző családi szocializációjuk, illetve iskolaérettségük hiányosságaiban kell keresnünk.” (Kertesi-Kézdi, 1996.)

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor a Művelődési és Közoktatási Minisztérium iskolastatisztikáinak matematikai elemzése útján jutottak a fenti következtetésre. Különböző statisztikai változók összevonásával az iskola minőségét leírni hivatott változót képezték, s azt találták, hogy e változó lényegesen gyengébb mértékben magyarázza a cigány tanulók iskolai sikertelenségét, mint a cigány tanulók vagy az óvodát kijárt cigány tanulók aránya. Véleményünk szerint a szerzőpáros megtévesztő eredményekre jutott, mégpedig két okból kifolyóan.

Az egyik inkább módszertani jellegű, az iskolastatisztikák szociológiai felhasználhatóságának korlátaival függ össze. Az „iskola minősége” változó a következő elemeket tartalmazza: 30 főnél nagyobb osztályok aránya, összevont osztályok aránya, a szakosan ellátandó tanórák közül a szaktanár által ellátott tanórák aránya, a szükségstantermek aránya, valamint a képesítés nélküli pedagógusok aránya. (Az eljárás leírása: Kertesi-Kézdi: 1996.)

Véleményünk szerint ez az eljárás statisztikailag jó közelítése az iskola minősége megállapításának ha gádzsó (nem cigány) tanulók oktatásáról van szó, s ha kiegészül a program és az alkalmazott pedagógiai módszerek értékelésével, valamint a tanulók tudásszintjének mérésével. Ez utóbbi nem a tanulók, hanem a pedagógusok munkája eredményességét hivatott mérni. Amennyiben cigány tanulók oktatásáról van szó, mindezek mellett további szempontok sokaságának figyelembevétele szükséges. Az iskola „minősége”

nem állapítható meg a pedagógusok speciális (például romológiai) képzettségének, a szegregáció mértékének, a cigány tanulók nyelvi háttérének és a cigány tanulókkal szembeni iskolán belüli előítéletesség mértékének figyelembevétele nélkül. Természetesen mindezek az összevont magyarázó változóban nem szereplő információk nem szerezhetőek meg az iskolastatisztikákból, de – mint még lesz erről szó – éppen ezek a szempontok azok, melyek szerintünk leginkább magyarázzák az iskola kudarcát.

A második ok egy szemléletbeli különbségre vezethető vissza. A Farkas-Jakab és Kertesi-Kézdi szerzőpárosoknak ki nem mondott, de idézett állításaikból nyilvánvalóan következő véleménye, hogy más etnikumhoz tartozó tanulóknak maradéktalanul alkalmazkodniuk kell a magyar iskola elvárásaihoz és követelményeihez. Szerintünk az iskolának asszimilációs elvárások nélkül kell biztosítania a cigány gyermekek eredményes továbbjutását és a szabad identitásválasztás érvényesülését. Elsősorban az iskolának kell alkalmazkodnia a sok tekintetben eltérő kulturális és nyelvi adottságokkal rendelkező cigány gyermekekhez. A problémát jellemzően nem az okozza, hogy a cigány szülők nem vagy rosszul nevelik a gyermekeiket, hanem az, hogy a cigány szülők másképpen nevelik a gyermekeiket, s ehhez képest az iskolák nem megfelelően oktatják őket.

A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára. A különböző problémák egymással összefüggő és egymásból építkező csokráról van szó: alacsony tanulási motiváció, eltérő szocializáció, rossz szociális helyzet, nyelvi hátrány, a cigánysággal szembeni előítéletek, iskolán belüli szegregáció, az alkalmazott programok alkalmatlansága, az alkalmazott pedagógiai módszerek alkalmatlansága. A lehetséges okok egymáshoz viszonyított súlyáról erről szóló szociológiai vizsgálatok hiányában nem alkothatunk képet.

### **A cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai**

A cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai között vannak olyanok, melyek korai szocializációjuk jellegzetességeiből fakadnak, s abból, hogy az iskola nem képes kezelni az ezekből eredő problémákat. A bevezetőben már említettük, hogy nem vagyunk képesek minden magyarországi cigány közösségre érvényes általános következtetések levonására. Ez fokozottan igaz a családi szocializációról írottakra, ezért ebben a részben nem jellemző, hanem lehetséges problémákról esik majd szó. Megfelelő kutatások hiányában e problémákat meg sem kíséreljük hozzákötni egyes nyelvi vagy szociális csoportokhoz.

### **A cigány gyermekek korai szocializációja**

A cigány gyermekek korai családi szocializációja az iskola szempontjából – eltekintve a külön tárgyalt nyelvi kérdéstől – két lényeges problémát vet fel: az eltérő személyiségfejlődés és az alacsony tanulási motiváció problémáját. Oppelt Katalin a korai családi szocializáció jellegzetességeit a következőképpen foglalta össze (Oppelt, 1996):

- A család életének strukturálatlansága miatt az időélmény és időfogalom nem, vagy alig alakul ki.
- A szociális tér és ingerek gazdagsága nyugodt érzelmi miliót biztosít.
- A gyermek minden kívánságát azonnal teljesítik, ugyanakkor önállósodásával együtt felerősödik a családi féltés. A kényeztetés és a féltés együttes hatására a gyermek életéből kimarad a szeparációs félelem és a dackorszak. Mindez érinti az önkontrollra irányuló képességet.
- Az érzelmek, indulatok kinyilvánítását semmi sem akadályozza, ez az azonosulás mintája.

Mindezek hatására eltérőek a cigány gyermekek serdülőkori sajátosságai is (Oppelt, 1996):

- A cigány gyermekek elnyújtott gyermekkorát nem a normál serdülőkor követi, hanem a körülbelül 10-13 életév között hirtelen megjelenő „kicsinyített felnőttkor”. A serdülőkor válságai helyett felnőtt problémái vannak.
- A gyermekek kreativitása inkább valóságos élethelyzetek megoldásában jellemző. A tárgyakkal való manipuláció kínálta kreativitás fejlesztésre szorul.
- A cigány gyermekeket nem jellemzi a leválási szorongás, hiányoznak a dackorszakok, iskolai szorongásuk minimális.

Mindettől nem független a cigány gyermekek alacsony tanulási motivációjának problémája. A család és az iskola világa közötti hatalmas különbség (főleg, ha az óvodába nem járt gyermekek minden átmenet nélkül csöppennek bele az iskolapadba) s a gyermekek személyiségétől idegen elvárások rombolóan hatnak önképükre. Az iskola nem képes biztosítani azt a sikert, ami a tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakulásának legfontosabb feltétele. Ehhez társulhat a család üzenete is: az iskolában megszerezhető tudás értéke a cigány családok túlélési stratégiáiban alacsony, s az utóbbi években szinte általánossá vált munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött.

### **Nyelvi hátrány**

A magyarországi cigányság bő kétharmada magyar anyanyelvű (romungró), a többiek anyanyelve valamelyik cigány dialektus (oláh cigányok) vagy a román nyelv egyik dialektusa (beás cigányok). Így tehát, bár a nem magyar anyanyelvű csoportokhoz tartozó személyek száma alacsonyabb, s az évtizedek óta zajló nyelvváltás hatására folyamatosan csökken, az 1990. évi népszámlálás adatai szerint még mindig az ország egyik legnagyobb nyelvi kisebbsége. Erről a tényről a közoktatás mindeztidáig nem vett tudomást. A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket. Főleg az óvodába nem járt cigány gyermekek esetében az elvárt magyar nyelvi tudás hiánya eleve megpecsételi iskolai pályafutásukat. Ezt jól mutatják az 1993-as országos cigány vizsgálat adatai: a 25-29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77 %-a, a román anyanyelvűek 58 %-a, s a cigány anyanyelvűek 52 %-a fejezte be (Kemény, 1996).

Az eltérő haladási ütemet intézményesítő cigány osztályok kialakítását sokszor a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók nyelvi hátrányaival indokolják. Ezzel szemben Réger Zita vizsgálatai azt bizonyítják, hogy e tanulók integrált oktatása lényegesen sikeresebb nyelvi hátrányaik felszámolásában, mint a cigány osztály (Réger, 1978). Azt azonban látnunk kell, hogy ez a tanulóktól és pedagógusoktól egyaránt komoly erőfeszítéseket igénylő siker nyelvi dominancia váltást, tehát részleges asszimilációt jelent, mert a kiegyensúlyozott kétnyelvűség kialakulásának nincs meg a lehetősége. Ehhez két feltételnek kellene teljesülnie: a dominánsan magyar nyelvű környezet szocializációs hatásait nyelvi értelemben ellensúlyozni képes anyanyelv oktatásának (lehetőleg kétnyelvű oktatásnak), valamint kiegyensúlyozott nyelvhasználatnak. Az előbbi feltétel elméletileg megteremthető, mert – mint Réger Zita is írja – a cigány nyelv fejleszthető és oktatható, a közoktatás gyakorlata felől nézve azonban ennek a feltételei ma még egyáltalán nincsenek meg. Nincsenek cigány nyelvet és cigány nyelven oktatni képes pedagógusok, cigány nyelvű tankönyvek és munkafüzetek, megfelelő tantervek stb. A szabályozás ebben a tekintetben messze a lehetőségek előtt jár, mert lehetővé teszi cigány nyelvoktató, kétnyelvű vagy anyanyelvű oktatási programok indítását.

A cigányság nyelvhasználatára jellemző diglosszia, a cigány és a magyar nyelv használatának funkcionális szétválása nem teszi lehetővé kiegyensúlyozott kétnyelvű nyelvhasználat kialakulását, s ez visszahat a cigány közösségek tagjainak nyelvi készségeire is. Arra nem lehet számítani, hogy a cigányság emancipációja és önszerveződése belátható időn belül széles körben lehetővé teszi nyelve magasabb presztízsű, nyilvános nyelvhasználati helyzetekben való használatát. Ennek egyik legfőbb akadálya az, hogy minden belső

rétegzettsége ellenére az egész magyarországi cigányság szerveződött kisebbségi csoporttá, melyen belül a „közvetítő nyelv” a magyar. Az érvényesülés eszközeül szolgáló nyelv várhatóan a magyar marad, s ez tartósítja az anyanyelv feladására irányuló kényszereket. Ez a nyelvváltással járó asszimiláció viszont csak részleges lehet. Míg a nyelvi dominancia váltáson átesett nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek, mint szocializációs ágensek, a következő nemzedékben jellemzően lezárják az asszimilációs folyamatot, a cigány szülők erre nem lehetnek képesek, mert gyermekük továbbra is különbözik és megkülönböztetik. Nyelvi szempontból akármit is tekintünk sikeres oktatásnak, annak a feltételei nincsenek meg. Ha csupán a nyelvi hátrányok felől nézzük, a magyar iskola tehát sem az asszimiláció, sem az asszimilációs elvárások nélküli integráció lehetőségét nem biztosíthatja a cigány tanulóknak. Mások az oktatás lehetőségei, ha egy modern, állampolgári és kulturális identitás kialakításához járulhat hozzá.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy nem csak a cigány vagy román anyanyelvű tanulóknak kell szembenézniük nyelvi hátránnyal. Az iskolai siker érdekében leküzdendő nehézségeket jelent a másokat is sújtó, de másokat másképp sújtó szociális helyzethez kapcsolódó nyelvi hátrány, s a cigányság orális kultúrájából fakadó „írás-olvasási élmény” (Réger, 1996) hiányából fakadó hátrány is. Nem ismeretlen jelenség a többség nyelvét beszélő kisebbségek által használt nyelvváltozat, mely oly mértékben különbözhet a sztenderd változattól, hogy már-már kisebbségi anyanyelvnek tekinthető a többség nyelvén belül.

### **A szegregáció**

A szóazonosság miatt a cigányság integrációja keveredik az integrált oktatás fogalmával, pedig a kettőből néha egymásnak ellentmondó kívánalmak fakadnak. A cigányság integrációjának alapfeltétele a csoportszerveződés, a cigányság belső integrációja. Ezt sok esetben jobban szolgálják az autonóm kisebbségi, „nemzetiségi” oktatási intézmények, mint a cigány tanulóknak a magyar közoktatási rendszer intézményeiben való integrált oktatása. Másfelől viszont autonóm cigány kisebbségi intézményrendszer gyakorlatilag nem létezik Magyarországon. A realitás az, hogy még sokáig a „rendes” közoktatási intézményeknek egyszerre kell biztosítaniuk a cigány tanulók sikeres előrejutását és kisebbségi kultúrájuk és – cigány vagy beás anyanyelvű tanulók esetében – anyanyelvük megismerését.

Az iskolarendszeren belüli szegregációnak alapvetően három oka van: (1) A többségi társadalom előítéletessége miatt a cigány tanulók számának növekedése a nem cigány tanulók más iskolákba való áramlását váltja ki. Mivel az elvándorlást beindító küszöb-arány az iskola szociokulturális környezetétől függően más és más, ez a folyamat egyfajta minőségi szegregációt is okoz. (2) A magasabb iskolai végzettségű nem cigány lakosság jobb belső migrációs lehetőségei bizonyos magas munkanélküliséggel sújtott régiókban a cigányság arányának növekedéséhez vezetnek. (3) A cigányság belső migrációja elsősorban a kialakuló városi gettók felé irányul, így e városi kerületekben növekszik a cigányság aránya. Mindezek miatt várhatóan növekszik majd azoknak az önkormányzati fenntartású oktatási intézményeknek a száma, melyeken belül a cigány tanulók túlnyomó többségben lesznek. A cigány tanulók oktatási rendszeren belüli növekvő szegregációja, bizonyos iskolák „elcigányosodása” semmiképpen sem jelenti autonóm oktatási hálózat kialakulását. Másfelől viszont, ha – mint az egy-két önkormányzati fenntartású iskola esetében elkezdődött – a szinte vagy teljesen cigány tanulókat oktató intézmények megfelelő pedagógiai programot alakítanak ki, biztosítják a cigány népismeret, és ha szükséges, a cigány nyelv oktatását, pedagógusaikat felkészítik a speciális feladatok ellátására, s mindehhez kellő támogatást kapnak, képesek lehetnek megfelelni a velük szemben támasztott sokszor ellentmondó elvárásoknak.

Fontosnak tartjuk leszögezni, hogy az iskolán belüli szegregáció oka az esetek döntő többségében nem a cigány gyerekekkel szembeni előítéletesség. A megfelelő feltételek,

felkészültség és támogatás hiányában sok intézmény és pedagógus alkalmaz olyan eszközöket, melyek szándékaik ellenére sem vezetnek a cigány tanulók hátrányainak felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartósítják azokat.

Az iskolai hátrányos megkülönböztetésnek fokozatai vannak. Az így minősíthető iskolai gyakorlatok a csökkentett értékű oktatástól, a különböző mértékű elkülönítéson át a cigány tanulóval való megszabadulásig (kibuktatás, felmentés, kiségitő iskolába való átirányítás) terjednek. A csökkentett értékű oktatás nem igényel feltétlenül elkülönítést, „differenciált óravezetés és értékelés” segítségével is megvalósítható. Minden ötödik iskolában a cigány tanulók nem vesznek részt semmilyen különoktatásban, nem járnak úszni, nem tanulnak idegen nyelvet vagy számítástechnikát stb. A szegregáció enyhébb esetben osztálytermen belüli „szétültetéses” elkülönítést jelent, szélsőséges esetben összevont cigányosztályokat. 1995-ben a 840 adatokat közlő általános iskola közül 132-ben működött cigány osztály. A kiségitő iskolákba irányított cigány tanulók aránya körülbelül tízszerese a cigányság számarányának.

A cigány osztályok megszervezése az eredeti szándékok szerint a cigány tanulók sikeresebb beilleszkedését, integrációját volt hivatott biztosítani. Mivel azonban szinte mindenhol kudarcot vallottak, tartósították a „felzárkóztatás” szükségletét, s jellemzően a szegregált, csökkentett értékű oktatás intézményeivé lettek. Pedagógiai teljesítményüket lerontotta az osztatlanság, s az, hogy általában nem a legfelkészültebb pedagógusok kapták meg őket. Bebizonyosodott, hogy tartós elkülönítés után a cigány tanulók visszaillesztése szinte lehetetlen feladat. Ahogy Réger Zita fogalmazott: „az osztatlan cigány tanulócsoportokban oktatott gyerekek többsége a fejlődésben megrekedt, viszonylagos hátrányaik az évek során növekedtek.” (Réger, 1978)

Igen sokszor elhangzik, hogy a cigány osztályok és a kiségitő iskolák legalább benntartják a cigány tanulókat az iskolában. Az adatok nem látszanak megerősíteni ezt a közvélekedést. A cigány osztályokat szervező általános iskolákban semmivel sem alacsonyabb a lemorzsolódók aránya, mint a többi intézményben, a kiségitő iskolákban pedig kimondottan magasabb.

*Cigány tanulók lemorzsolódása a nyolcadik osztály elvégzése előtt (iskolák száma és aránya)*

	5 % alatt		5-10 %		10 % felett		Összesen	
Általános iskola cigány osztály nélkül	63	60%	69	26%	39	14%	271	100%
Általános iskola cigány osztállyal	47	59%	20	25%	13	16%	80	100%
Kiségitő iskola	31	39%	29	36%	20	25%	80	100%
Összesen	241	56%	118	27%	72	17%	431	100%

*(Forrás: TOK adatfelvétel 1995.)*

### **Az alkalmazott pedagógiai módszerek**

Talán az eddigiekből is kiderült, hogy véleményünk szerint cigány tanulókat nem lehet a magyar pedagógiai gyakorlatban megszokott, a többséghez tartozó gyermekek oktatása során általában sikerrel alkalmazott pedagógiai módszerekkel iskolai sikerhez juttatni. Ahogy halmozódnak az ismereteink a cigány tanulók kudarcainak okairól, egyre feltűnőbb, hogy szinte egyáltalán nem folynak cigány gyermekeket nagyobb számban oktató intézményekben pedagógiai-módszertani kísérletek. Ez is kiemeli annak fontosságát, hogy szisztematikusan feldolgozzuk a más országokban folyó kísérletek tapasztalatait és megpróbálkozzunk a sikeres

modellek adaptációjával. A tantervi követelményeket abszolutizáló, és frontális ismeretközlésre berendezkedett magyarországi pedagógiai gyakorlat igen sokszor megkérdőjelezi a cigány gyermekek „oktathatóságát”. (Gondoljunk csak az oly sokat használt „gyenge gyermekanyag” kifejezésre.) A modern pedagógia ezzel szemben abból indul ki, hogy minden tanuló magas szintű tudásanyaghoz juthat, ha ehhez az iskolában megkapja a lehetőséget és a megfelelő feltételeket, s ha tiszteletben tartják tanulási ritmusát.

A pedagógus kulturális értelemben nem semleges. Szociokulturális háttere nagyban befolyásolja a tanulókkal szembeni elvárásait. A magyar pedagógus és a cigány gyermekek közötti kulturális eredetű meg nem értés komoly akadály a sikeres iskolai munkának. Bár alig akad olyan pedagógus, aki munkája során ne találná magát szembe a cigány tanulók oktatásának speciális problémáival, a tanárképzésben e munka elvégzéséhez nélkülözhetetlen információk szinte egyáltalán nem jelennek meg. Az a látványos siker, amit néhány cigány származású pedagógus ér el, jól mutatja, hogy a kommunikációs gátak lebomlása milyen mértékben javíthatja az oktatás sikerességét. Az 1995-ös felmérés szerint mindössze harminc iskolában dolgozott magát cigánynak valló pedagógus.

Az iskolai sikerhez nem elegendők a tanulók kognitív képességei, ahhoz nem kis részben órai aktivitáson keresztül vezet az út. A nyelv, amit a pedagógus használ, és ahogy használja, nagyban befolyásolja a tanulók viselkedését: egyeseket órai aktivitásra ösztönöz, másokat passzivitásra készítet vagy éppen megfélemlít. Az órai aktivitás szigorú szabályok közé szorítása, s az ehhez szükséges fegyelmezés a nem ehhez szokott cigány gyermekeket passzivitásra kényszeríti.

Sokak szerint a cigány gyermekek oktatása során alkalmazott értékelési gyakorlat nem alakít ki pontos képet a tanulók fejlődéséről, sokkal inkább a jutalmazás vagy büntetés eszközeként alkalmazzák. Az osztályzatok megbízhatóságáról és érvényéről, s általában az értékelési gyakorlatról csak akkor alkothatnánk képet, ha az osztályzatokat sztemderdizált tudásszintmérések eredményeivel hasonlíthatnánk össze. Ilyen mérések cigány tanulók körében alig készültek.

A nemzetközi irodalomban egyre nagyobb hangsúlyt kap az a felismerés, hogy az iskola sikerességének egyik legfontosabb feltétele a család és az iskola közötti együttműködés. A magyarországi cigány családok és az iskola között szinte teljesen hiányzik a kommunikáció. Ezt egyik oldalról a cigány szülőknek az iskola munkájával és lehetőségeivel kapcsolatos alulinformáltsága, másfelől nem kevés esetben a pedagógusok előítéletei akadályozzák. Nincsenek kész mintáink a tekintetben, hogy milyen a cigány tanulók sikeres oktatását biztosítani képes iskola és pedagógus; szorgos kutatás, fejlesztés és kísérletezés útján ki kell találni.

### **Cigány felzárkóztató programok**

Az iskolai cigány felzárkóztató programok elindítását szélesebb körben az e programok alapján igénybe vehető kiegészítő normatív támogatás 1991-es bevezetése tette lehetővé. 1995-ben a 900 cigány gyermeket nagyobb arányban oktató általános iskola közül 492 igényelte, s 430 kapta meg a kisebbségi fejkvótát. Felzárkóztató program 433 iskolában folyt. Az iskolai cigány felzárkóztató programokról az elmúlt években két elemzés is készült (Forray, 1994; Setényi, 1996). Mindkét tanulmány legfőbb következtetése az, hogy e programok általános színvonala alacsony, a kellő szabályozás hiányában a legkülönbözőbb megoldásokat alkalmazzák a legkülönbözőbb tartalmi és tanrendi szerkezetben. Nem tisztázott e programok célszoportja sem. Van, ahol etnikai alapon csak cigány tanulók számára szervezik meg, van, ahol cigány tanulóknak azok tanulmányi teljesítményétől függően, s van, ahol az iskolai teljesítménytől függően mindenkinek.

A programok több, mint fele kizárólag tantárgyi felzárkóztatást (korrepetálást) tartalmaz, a többi készségfejlesztéssel vagy népismereti részprogramokkal kiegészített tantárgyi

felzárkóztatást, elvétve kizárólag készségfejlesztést. Tanrendi szempontból a programok egy része tanrenden belül (differenciált óravezetés), másik része azon kívül (korrepetálás) szerveződik meg.

Mivel nem épült ki a cigány tanulók oktatását végző iskolák munkáját illetően a pedagógiai értékelés és tudásszintmérés rendszere, e programok sikerességéről nincsenek megbízható információink, a programok tartalmának ismeretében azonban nem fűzhetünk vérmes reményeket azokhoz. (Főleg nem, ha figyelembe vesszük, hogy minden ötödik kisebbségi fejkvótával támogatott iskola szegregált cigány osztályt működtet.) A felzárkóztató programok éppen két legfontosabb feladatukra, a készségfejlesztésre és a cigányság kultúrájának (népismeret) oktatására nem helyeznek kellő hangsúlyt. A cigány népismeret valamilyen formában csupán az iskolák 12 százalékában oktatják.

A cigány felzárkóztató programok színvonalát és hatékonyságát jelentős mértékben növelné, ha jobban figyelembe vennék a cigány tanulók szocializációjának sajátosságaiból fakadó követelményeket, ha kidolgozottabb nyelvi programot tartalmaznának és előnyben részesítenék az integrált, tanrenden belüli szervezési megoldásokat. Mivel valószínűleg nincs két olyan település, ahol ugyanolyan szerkezetű és tartalmú programra van szükség, kialakításukhoz minden esetben el kellene végezni a tanulók tudásának felmérését.

Az iskolai programok sokszor alacsony színvonaláért nem hibáztathatóak az iskolák. Szabályozás, tartalmi és minőségi szttenderdek, mintatantervek, tankönyvek, segédkönyvek, módszertani útmutatók és mindezekhez kapcsolódó pedagógus-továbbképzési programok hiányában magukra hagyatva amit tudnak, megtesznek.

### **Az intézményrendszer**

A közoktatás intézményrendszerével kapcsolatos problémák négy csoportba sorolhatóak:

1. a prevenció intézményi modelljeinek (óvodák, iskolaelőkészítő programok) kérdése,
2. a liberalizált tartalmi szabályozás hatása,
3. az iskolai kudarc által sújtott csoportoknak esélyt biztosító intézményi modellek kérdése, valamint
4. a szakképzés rendszere.

Talán sehol sem olyan nyilvánvaló az óvodáztatás és az iskolai siker közötti összefüggés, mint a cigány gyermekek esetében. 1994-ben a cigány gyermekek 70 százaléka bizonyult alkalmatlannak az iskolai oktatásra, a tankötelezettséget elért cigány gyermekek 12 százalékát eleve kiségitő iskolába irányították (Rigó, 1996).

A cigány gyermekek 11 százaléka öt éves kora betöltése után sem jár óvodába, illetve iskola-előkészítő foglalkozásokra. Kistelepüléseken a személyes ismeretség alapján az óvodák sikeres erőfeszítéseket tehetnek a szülők meggyőzésére, de nagyobb településeken ennek a feladatnak intézményesülnie kellene. Az önkormányzati nyilvántartások alapján a családsegítő, nevelési tanácsadó szolgálatok és a kisebbségi önkormányzatok kísérelhetnék meg az óvodáskorú cigány gyermekek „toborzását”.

A liberalizált tartalmi szabályozás és a fejkvótászerű oktatásfinanszírozás együttes hatásaként a közoktatási intézmények harcot indítottak a tanulókért, ezért jelentős részük várhatóan speciális pedagógiai programokat alakít ki. Ez a fajta kínálati verseny nyilvánvalóan nem kedvez a cigány tanulóknak. Az ő szempontjukból létkérdés, hogy minél több színvonalas, alapképzésre berendezkedett intézmény álljon rendelkezésükre. Ez a probléma az általában egy iskolát fenntartó kistelepüléseken nem vetődik fel, márpedig ezeken a településeken él a magyarországi cigányság több, mint fele. Nagyobb közoktatási kínálattal rendelkező városokban viszont nem kis részben a helyi önkormányzati oktatáspolitikáktól függ, hogy a cigány tanulók számára milyen utak nyílnak meg vagy záródnak be.

A nappali tagozatos oktatásból kiesők általános vagy középiskolai végzettséghez való juttatását a dolgozók esti tagozatai biztosították. Ez a rendszer azonban sorvadásnak indult, s



kérdés, hogy több nyugat-európai ország gyakorlatának megfelelően kialakul-e Magyarországon egy olyan speciális intézményrendszer, amely betölti ezt a funkciót. A probléma természetesen nem csupán a kiesőkre vonatkozik, hiszen míg Magyarországon az általános iskolát befejező tanulók 62 %-a érettségit adó középfokú intézményekben tanul tovább, ez az arány a cigány tanulók körében alig kilenc százalék. Az érettségit adó középfokú oktatásba ma gyakorlatilag nem vezet visszaút, így a közoktatási rendszer különböző szintjein kieső cigány tanulók nem kapnak további esélyt. A szakiskolák, tanodák és más speciális intézmények sokkal nagyobb arányban tehetnék lehetővé cigány tanulók számára a továbblépést. Néhány speciális szakiskola, mint például a Kalyi Jag iskola Budapesten, a középiskolai továbbtanulásra próbálja meg felkészíteni tanulóit, de ezek az intézmények mindezülig nem kaptak szilárd működési, finanszírozási garanciákat. A cigány tanulók továbbtanulásának kérdését – szociális problémáikkal összefüggésben – még ma is szinte kizárólag szakképzési problémának tekintik. Az utóbbi években ennek feltételei is romlottak, s várhatóan tovább romlanak majd. A szakképzésbe való belépés feltétele igen kevés kivétellel az alapiskolai végzettség. Ez ma még befejezett nyolc általános iskolai osztályt jelent, de az új tartalmi szabályozási rendszer életbe lépésével párhuzamosan a tizedik osztály végén leteendő alapvizsgát irányoz majd elő. Ha – mint az várható – egyre több szakma oktatása szerveződik posztszekunder programként, a cigány tanulók esélye a munkaerőpiacon értékesíthető szakma megszerzésére tovább csökken. Az általános képzés és a szakképzés problémái általában sem választhatóak szét, cigány tanulók esetében pedig különösen nem. Számukra olyan speciális képzési programokra van szükség, amelyek az általános és szakképzés kombinációján alapulnak.

A cigány tanulók szakképzésével kapcsolatban speciális problémák is felvetődnek. Sokszor „etnospecifikus” szakképzési programokat szerveznek számukra, melyek hagyományos, de piacukat veszített cigány kézműves foglalkozások felelevenítésén alapulnak. A programok sokkal inkább a cigányságról kialakult sztereotípiák, semmint munkaerőpiaci prognózisok alapján szerveződnek. A cigány szakképzési programok másik része garantáltan perspektívátlan szakmák oktatását tűzi ki célul. A cigány tanulók szociális helyzetével összefüggő probléma, hogy szüleik sok esetben nem tudják megvásárolni a választott szakma elsajátításához szükséges gyakorlólhelyeket.

### **Szociális helyzet**

Azokról a szociális hátrányokról, melyek hozzájárulnak a cigány tanulók iskolai sikertelenségéhez, e lapokon nem szükséges részletesen foglalkozni, mert közismertek. Az iskola pénzbe kerül, a család sokszor nem mondhat le a nagyobb gyermekek által megszerezhető jövedelemről, a rossz lakáskörülmények miatt nincsenek meg a feltételei az otthoni tanulásnak, az egészségtelen életmód és a rossz egészségi állapot csökkenti az iskolában tölthető időt. Amire még érdemes felhívni a figyelmet, az, hogy a szociális problémák szorosan összefüggnek a többi problémával: az alacsony tanulási motivációval, a cigány tanulókkal szembeni előítéletességgel, a nyelvi hátrányokkal, a cigány kultúra alacsony presztízsével stb. Az átlagosnál nagyobb szociális kedvezmények és támogatások nélkül az iskola minden erőfeszítése kudarccal végződik.

**HARSÁNYI ESZTER – RADÓ PÉTER**

### **IRODALOM**

CSONGOR ANNA – KRAVJÁNSZKI RÓBERT: Szegregáció az általános iskolában – Cigány osztályok Magyarországon. Kutatás közben c. sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1991.

FARKAS PÉTER – JAKAB JÁNOS: A cigány fiatalok szakképzése. In: Iskolakultúra, 1995/24. sz.

- FARKAS PÉTER: A leszakadó rétegek oktatása. In: *Educatio*, 1996/Tavaszi
- FORRAY R. KATALIN: A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása. Szakértői jelentés. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1994.
- KEMÉNY ISTVÁN: A romák és az iskola. In: *Educatio*, 1996/Tavaszi
- KERTESI GÁBOR: Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. In: *Közgazdasági Szemle*, 1995/1. sz.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR: Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlatja. In: *Cigányok és iskola*. Educatio Kiadó, Budapest, 1996.
- LISKÓ ILONA: A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. In: *Cigányok és iskola*. Educatio Kiadó, Budapest, 1996.
- Measures to combat failure at school: A challenge for the construction of Europe. European Commission, Luxemburg, 1994.
- OPPELT KATALIN: Cigány felzárkóztató programok elemzése. In: Molnár Anna (szerk.): *Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről*. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest
- RADÓ PÉTER: Asszimiláció és nyelvhasználat. Citoyen Kiadó, Budapest, 1992.
- RADÓ PÉTER: A cigányság oktatásának fejlesztése. In: *Iskolakultúra*, 1995/24. sz.
- RÉGER ZITA: Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. In: *Valóság*, 1978/8. sz.
- RÉGER ZITA: A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai – álláspontok és viták. In: *Szociálpolitikai Értesítő*, 1984/2. sz.
- RÉGER ZITA: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: *Iskolakultúra*, 1995/24. sz.
- RIGÓ ROZÁLIA: Tapasztalatok a cigány gyermekekkel foglalkozó intézményekben. In: *Iskolakultúra*, 1995/24. sz.
- SETÉNYI JÁNOS: Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban. In: *Regio*, 1996/2.

A HÁTRÁNYOS HELYZET FOGALMA RUGALMAS, és a konkrét gazdasági-társadalmi környezethez alkalmazva változó kategória. Mást jelentett a hátrányos helyzet az 1980-as években és mást a '90-esekben, mást jelent a hátrányos helyzet Nyugat-Magyarországon és a keleti megyékben. Hátrányos helyzetű gyerekeknek azok tekinthetők, akik "itt és most" hátrányosak, vagyis az adott gyerek-, illetve tanulóközösség átlagánál rosszabb családi és társadalmi helyzetből származnak. A hátrányos helyzetű gyerekek csoportjának kijelölésénél 1996-ban az alábbi paraméterek látszottak indokoltnak:

- A szülők iskolázottsága

Miután a szülők generációjában – a mai 30-40 évesek között – átlagos iskolai végzettségnek a középfokú iskola (legalább szakmunkásképző) számít, hátrányos helyzetűnek tekinthető minden olyan gyerek, akinek a szülei csak általános iskolát végeztek.

- A szülők egzisztenciális biztonsága

Azokban a családokban, ahol egyik szülőnek sincs állandó munkahelye, a gyerekek ugyancsak hátrányos helyzetűeknek tekinthetők.

- A családok stabilitása

Azok a családok, amelyek felbomlottak, ahol az egyedülálló szülő – általában az anya – egyedül neveli a gyerekeket, a jelenlegi gazdasági körülmények között szintén hátrányos helyzetűeknek számítanak.

- Az eltartottak száma, a családok nagysága

A jelenlegi gazdasági helyzetben azok a családok, amelyekben az eltartottak aránya meghaladja az eltartók számát (például a szülők három vagy több gyereket nevelnek) szintén hátrányos helyzetűek.

- A szülők devianciája

Azokban a családokban, amelyekben a szülők valamelyike deviáns életmódot folytat (alkoholista, bűnöző stb.), a gyerekek ugyancsak hátrányos helyzetben nőnek fel.

- Kisebbségi etnikai helyzet

Magyarországon a cigánysághoz tartozni, különböző történelmi és társadalmi okok miatt jelenleg szintén hátrányos helyzetet jelent.

A fenti kritériumok alapján a hátrányos helyzet lényegében skálaként fogható fel, amelynek kezdőpontján azok a gyerekek állnak, akiknek a családjait a fenti szempontok közül az egyik, a végpontján pedig azok, akiknek a családjait a felsoroltak közül mindegyik jellemzi. Utóbbiakat szokták "halmozottan hátrányos helyzetűeknek" nevezni. Hogy a "halmozottság" hány kritérium együttes előfordulását jelenti, az szintén az aktuális körülményektől függő döntés kérdése.

### **A hátrányos helyzetű gyerekek száma**

A hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozó adatok és információk gyűjtése jelenleg az iskolák döntése alapján történik. Erre vonatkozó statisztikát sem a fenntartó önkormányzatok,

sem a szakmai irányító szervezetek és intézmények rendszeresen nem kérnek tőlük. Ennek megfelelően teljes mértékben az iskola elhatározásától függ, hogy milyen információkat, milyen úton szerez be, és milyen módon tart nyilván a hátrányos helyzetű gyerekekről. 1996-os kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy szinte iskolánként különböző módon folyt az adatgyűjtés és a nyilvántartás. Az iskolák többsége csak minimális információkkal rendelkezett. Ennek egyik oka a hátrányos helyzet relatív és nagyon nehezen meghatározható fogalma volt, másrészt pedig az, hogy az érintettek gyakran nem szívesen vállalják a megkülönböztetést, és ezt a szempontot az iskola igyekszik tiszteletben tartani.

Az utóbbi években a hátrányos helyzet azért is igen kényes kérdés a szülők és a gyerekek számára, mert sok esetben olyan családokról van szó, amelyek néhány évvel ezelőtt még szerény, de stabil egzisztenciával, konszolidált alsó középosztálybeli családnak számítottak, és csak a rendszerváltás után, a szülők munkanélküliségével veszítették el ezt a státusukat. Találkoztunk olyan iskolaigazgatókkal – főként a speciális szakiskolákból –, akik szerint azért nincs értelme annak, hogy külön számontartsák a hátrányos helyzetű tanulókat, mert az iskolában mindenki hátrányos helyzetűnek számít. Léteznek olyan iskolák is, amelyek csak azért készítenek iskolai statisztikákat a hátrányos helyzetű tanulókról, hogy azokat pályázatok, illetve segélyezés során fel tudják használni.

Ahol gyűjtenek adatokat, ott az iskolák lényegében kétféle eljárást szoktak alkalmazni arra a célra, hogy a gyerekek családi körülményeiről informálódjanak. Egyrészt a belépő gyerekekkel adatlapokat töltenek ki, amelyeken megpróbálnak információkat gyűjteni a családokról. Ennek az eljárásnak az a hátránya, hogy a gyerekek egy része nem tud, vagy nem akar pontos adatokat közölni. Másrészt az osztályfőnökök közvetlen úton (beszélgetésekkel, megfigyelésekkel, családlátogatásokkal stb.) gyűjtenek információkat a gyerekek családi helyzetéről. Ha ezt elég szisztematikusan végzik, akkor ezen eljárás kétségtelenül megbízhatóbb az előbbinél, bár hátránya, hogy viszonylag sok energiába és időbe kerül. Az iskolaigazgatók többsége azt az eljárást tartja helyesnek, ha az osztályfőnök gyűjti az adatokat és ő kezeli a hátrányos helyzetű gyerekek problémáit. Ezt azzal indokolják, hogy úgyszólván az osztályfőnök van a legtöbbet a gyerekekkel, ő van legközelebb hozzájuk, ő tartja a kapcsolatot a családokkal. Az osztályfőnök természetesen csak akkor ismerhetné meg alaposan a családok körülményeit, ha valamennyi családot meglátogatná. Erre azonban a legtöbb iskolában főként anyagi okok miatt nem kerülhet sor. Az osztályfőnökök általában csak azokat a szülőket keresik fel, akiknek a gyerekeivel komoly problémák adódnak az iskolában. Az igazgatók beszámolóiból az is kiderül, hogy az anyagi helyzetüket és a családi problémáikat önérzézetesen elleplezni hajlamos gyerekekről gyakran a szakoktatók és a kollégiumi nevelők tudnak meg a legtöbbet.

A legtöbb iskolában olyan tapintatosan kezelik a hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozó információkat, hogy azok például az osztálynaplóban ne jelenhessenek meg. Vannak olyan iskolák is, ahol csak a cigány gyerekekre (az utánuk igényelhető nemzetiségi fejkvóta miatt) és a veszélyeztetett gyerekekre vonatkozóan vezetnek pontos nyilvántartást.

Miután nagyon nehéz meghatározni, hogy ki számít hátrányos helyzetű gyereknek, ugyanilyen nehéz megállapítani az arányukat is. "A statisztikában meghasalunk egy számot, mert igazándiból felmérésünk nincsen arról, hogy hányan hátrányos helyzetűek" - mondta az egyik igazgató. A szakképző iskolák többségének nincsenek pontos adataik arról, hogy az adott intézményben mekkora a hátrányos helyzetű gyerekek aránya. Vannak olyan iskolák, ahol időnként készítenek erről felméréseket, de ha ezek nem rendszeresek (például nem követik a családok helyzetében beállt változásokat), akkor lényegében nem sokat érnek. A hátrányos helyzetű gyerekekről az igazgatók többsége csak becsült arányokat tudott mondani. Ezek szerint a legtöbb vizsgált szakmai iskolában a gyereklétszám felét éri el a hátrányos helyzetűek aránya. Azt azonban szinte mindegyik igazgató megjegyezte, hogy tapasztalatai szerint ez a szám az utóbbi években határozottan növekedett.

Miután a hátrányos helyzet relatív kategória, mindig azt jelenti, hogy valakik másokhoz képest rosszabb helyzetben élnek. Ha a szakképző intézményeken belül vizsgáljuk az arányokat, megállapítható, hogy a szakmunkásképzőkben több a hátrányos helyzetű gyerek, mint a szakközépiskolákban, és a speciális szakiskolákban több a hátrányos helyzetű, mint a szakmunkásképzőkben. Ha egy-egy intézményen belül vizsgáljuk meg osztályonként a felsorolt képzési formákat, így is megtaláljuk ugyanezeket a különbségeket. Ennek az oka főképpen a felvételi szelekcióban rejlik. Miután a szakközépiskolákban magasabb a mérce a felvételinél – van, ahol felvételi vizsga van, de ahol nincs, ott is általában felvételi kritérium a jó bizonyítvány – , ide csak elvétve kerülhetnek be azok a hátrányos helyzetű gyerekek, akiknek a tanulásával a család már az általános iskolában sem sokat törődik, akik ezért kevésbé motiváltak az iskolai teljesítményre, és így az általános iskolai bizonyítványuk általában nem is felel meg a szakközépiskolák által támasztott követelményeknek. A szakmunkásképzős osztályokban viszont a '90-es évek közepén már nemigen alkalmaztak felvételi szelekciót, így ezekbe az iskolákba lényegében akármilyen gyenge bizonyítvánnyal be lehetett kerülni, de nem akármilyen szakmákra. Ebben az iskolatípusban a belső szelekció terelte a hátrányos helyzetű (és a rosszabb tanuló vagy gyengébb képességű) gyerekeket a népszerűtlen, a munkaerőpiacon nehezen eladható mezőgazdasági, nehézipari, könnyűipari és gépipari szakmák felé. A legtöbb szakmunkásképzőben ebben az időszakban a felvételi szelekció része volt a tanulószervezés megkötése, illetve a gyakorlati helyek szülői általi biztosítása is. Miután egy-egy divatosabb szakmában virágzott a gyakorlóléhelyek "feketepiac", a hátrányos helyzetű gyerekek szülei azonban képtelenek voltak kifizetni a vállalkozóknak a gyakorlóléhely árát, előfordult, hogy ezért nem vették fel őket a keresettebb szakmákra. Így lettek a népszerűtlen szakmákat oktató szakmunkásképzők és a speciális szakiskolák a hátrányos helyzetű gyerekek gyűjtőhelyei: itt ugyanis sem a jó bizonyítvány, sem az előre biztosított gyakorlóléhely nem szerepelt a felvételi követelmények között.

A hátrányos helyzetű gyerekek arányának emelkedése egyértelműen összefügg az alsó középosztályba tartozók elszegényedésével. A szakmunkásképző iskolák mindig is a fizikai munkások gyerekeinek az iskolái voltak. De míg azok a családok, amelyekben az apa is, és az anya is fizikai munkás volt (segédmunkás, betanított munkás vagy szakmunkás), és nem túlságosan magas, de biztos munkahelyi jövedelemmel – ha elég törekvő volt, akkor mellékjövedelemmel, ha vidéken élt, akkor a háztájiból származó keresetkiegészítéssel is – rendelkezett, anyagi szempontból a rendszerváltás előtt "átlagosnak" számítottak. 1990 után az ebbe a társadalmi rétegbe tartozó szülők egyes régiókban tömeges méreteket öltő munkanélkülisége, a biztos családi jövedelem elvesztése önmagában is elég lett volna ahhoz, hogy megnövelje az anyagi szempontból hátrányos helyzetű gyerekek arányát a szakképző iskolákban. De mivel közismert, hogy a munkahely elvesztésével igen gyakran pszichés elbizonytalanodás – betegség, deviáns életvezetés, alkoholizmus stb. – is együtt jár, gyakori, hogy a munkanélküli szülők gyerekei nemcsak anyagi szempontból, hanem a családi gondoskodás szempontjából is hátrányos helyzetűekké válnak. Vagyis a rendszerváltás, illetve az azzal együttjáró gazdasági átalakulás éppen azokat a társadalmi rétegeket és családokat érintette a leginkább kedvezőtlenül, amelyekből a szakképző iskolák utánpótlása származott. Éppen ezért a szakképző iskolákban jelenleg akkor is több lenne a hátrányos helyzetű gyerek, ha ugyanazokból a társadalmi rétegekből jönnének a szakmunkástanulók, ahonnan 1990 előtt. Csakhogy a pályakezdő szakmunkások magas munkanélküliségi arányainak köszönhetően a '90-es évek közepére a szakmunkásképző iskolák – ezen belül főként a nehézipari, gépipari, könnyűipari és mezőgazdasági szakmák – jelentősen veszítettek a népszerűségükből, ami a demográfiai hullámvölgygel kiegészülve azt eredményezte, hogy meredeken csökkent a tanulólétszámuk.

A szakmacsoportok létszámában bekövetkezett változások 1990-96 között

Szaktörzsek	Tanulólétszám változása 1990-1996	Az 1996-os létszám az 1990-es év%-ában
Bányászat	-477	14,52
Kohászat	-1507	53,77
Gépipar	-24958	56,37
Egyéb vas- és fémipar	73	141,71
Villamos- és energiaipar	-4501	54,63
Műszeripar	-3076	46,69
Építőanyagipar	-445	68,21
Vegyipar	-1092	20,75
Faipar	527	105,57
Papíripar	-284	20,67
Nyomdaipar	-899	53,97
Textilipar	-3596	12,8
Bőr- és szőrmeipar	-3021	49,43
Ruhaipar	-2669	85,9
Vegyes- és szolgáltatóipar	3443	138,25
Építőipar	-6592	72,04
Növénytermesztés	-2879	61,65
Állattenyésztés	-696	67,91
Élelmiszeripar	-3034	65,95
Kereskedelem	-12135	52,74
Vendéglátás	825	108,02
Szállítás, hírközlés	-881	32,39
Kísérleti szaktörzsek	12977	4382,84
Összesen	-55077	73,69

(Forrás: Munkaügyi Minisztérium adatbázisa)

Mivel az oktatásfinanszírozásban továbbra is a gyereklétszám alapján számolták a támogatás mértékét (fejkvótás támogatás), az iskolák számára minden jelentkező fontossá vált, senkit sem akartak elveszíteni, és ezért kitárták kapuikat olyan képességű, tanulmányi eredményű és társadalmi helyzetű gyerekek előtt is, akik korábban még a szakmunkásképzőkbe sem kerülhettek be. Ilyenformán esélyesekké váltak a felvételre a tradicionálisan szegény családokból jött gyerekek, akiknek a rendszerváltás előtt sem volt jobb a helyzetük, mint most, és a cigány családokból jött gyerekek is, akiknek többsége tradicionálisan mindig a szegények közé számított. Vagyis a szakmunkásképző iskolák alacsony presztízsű szakmáin nemcsak azért találunk jelenleg több hátrányos helyzetű gyereket, mint korábban, mert a gyerekek egy részének a családja elszegényedett, hanem azért is, mert a szakmunkásképzők az utóbbi években nyitottabbakká váltak a legsó társadalmi rétegek felé.

A hátrányos helyzetű gyerekek aránya egy-egy szakképző iskolán belül főképpen attól függ, hogy milyen régióban és milyen településen működik az iskola. Amelyik térségben sok a szegény család, és ahol nagyarányú a munkanélküliség, ott általában magas a hátrányos helyzetű gyerekek aránya. A munkanélküliséggel összefüggésben növeli a hátrányos helyzetű családok, illetve gyerekek számát egy-egy térségben a cigány népesség aránya is. Köztudomású, hogy Magyarországon a cigány népesség főként vidéki településeken él, és

létszáma régióként eltér. Azokon a településeken és körzetekben, ahol sok a cigány család, a szakképző iskolákban is magasabb a hátrányos helyzetű gyerekek aránya.

### **Oktatási programok**

A hátrányos helyzetből származó iskolai kudarcok régen ismeretesek a pedagógiai szakirodalomban. A gyerekek társadalmi és családi helyzetével szorosan korreláló teljesítménymérések arról tanúskodnak, hogy a hátrányos családi helyzet egyenes következménye a gyenge iskolai teljesítmény, vagyis az ilyen gyerekeknek arra van a legnagyobb esélyük, hogy ugyanolyan alacsony iskolázottságúak maradjanak, mint a szüleik. Az iskolai kudarcok oka a hátrányos helyzetű gyerekek esetében általában a következőkben keresendő: a hátrányos családi helyzetből jött gyerekeknél általában gyenge a tanulási motiváció; mivel a családtól nem várható megerősítés, a gyerekeknek nincsenek elég határozott teljesítmény-ambícióik. Ugyanakkor a hátrányos családi helyzet, a permanens családi problémák gyengítik a gyerekek koncentráció képességét, ami pedig nélkülözhetetlen a tanuláshoz. A hátrányos családi helyzet általában kulturálisan ingerszegény családi környezettel jár együtt, hiányoznak a nyugodt tanulási körülményeket biztosító tárgyi feltételek – például a megfelelő lakás –, és az ehhez szükséges eszközök (írásztal, könyvek stb.) A hátrányos családi helyzet nehezíti a gyerekeknek a kortárs csoportokba való beilleszkedését is. Gyakran találkoznak társaik részéről előítéletes magatartással, amit általában oly módon kompenzálnak, amit az iskola nem tolerál. (Például agresszívan viselkednek.) A hátrányos családi helyzetből jött gyerekekkel szemben nem ritka a pedagógusok előítélete sem: mivel zárkóztak és nehezen alkalmazkodnak, esetleg agresszívek, a pedagógusok egy része sem fogadja el őket.

Mihelyt a szakmai iskolába bekerülnek, a hátrányos helyzetű családokból jött gyerekek többségéről kiderül, hogy csak nehezen, vagy egyáltalán nem képesek teljesíteni a velük szemben támasztott magatartási és tanulmányi követelményeket. Pszichés problémáik miatt nem képesek a szabályok betartására, és képességeik, készségeik, motiváltságuk, ismereteik hiányai miatt gyakran nem képesek a rendszeres tanulásra.

Miután az elmúlt években sem központi tanterv vagy program, sem az oktatásirányítás által ajánlott módszer nem állt rendelkezésre, az iskolák maguk döntötték el, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai problémáinak kezelésére milyen programokat és módszereket alkalmaznak.

Tapasztalataink szerint a '90-es évek elején viszonylag sok szakképző iskolában alkalmaztak tantárgyi felzárkóztató programokat – elsősorban magyarból és matematikából – főként abból a célból, hogy az általános iskolákban hiányosan elsajátított ismereteiket a gyerekek bepótolhassák. Viszonylag sok iskolában alkalmazták a "csoportbontás" eljárását, vagyis a nehezebb tantárgyakat a nagyobb hatékonyság érdekében kisebb csoportokban oktatták a gyerekeknek. A hátrányos helyzetű gyerekek problémáinak kezelésére alkalmat nyújtó tantárgyakat (személyiségfejlesztés, szocializáció, egészségnevelés stb.) csak a speciális szakiskolák egy része vezette be, elsősorban a Nemzeti Szakképzési Intézet által kidolgozott és ajánlott tantervekre támaszkodva.

Ugyancsak a speciális szakiskolákban fordul elő gyakrabban, hogy a gyerekeket délután, szabadidejükben is foglalkoztatják – szakkör, klub, előadások, kirándulások stb. formájában – annak érdekében, hogy szabadidejüket felügyelet mellett, iskolai közösségben töltsék el. A szakmai oktatást elősegítő speciális programokkal viszont még olyan iskolákban sem találkoztunk, ahol a közismereti oktatásban egyébként alkalmaztak felzárkóztató eljárásokat. Volt olyan igazgató, aki ezt azzal magyarázta, hogy az iskolának nincs szüksége speciális szakmai programokra, hiszen mindig is hátrányos helyzetű gyerekeket oktattak, és ebben az iskola tanárai már nagy rutint szereztek. Olyan iskolaigazgatóval is találkoztunk, aki kifejtette, hogy nem tartja a szakmai iskola feladatának a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását.

Ezeket a speciális pedagógiai feladatokat vagy az általános iskoláknak, vagy más pedagógiai intézményeknek kellene megoldaniuk.

Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy az iskolákban az 1990-es évek közepén bevezetett takarékosági intézkedések legelőször a hátrányos helyzetű gyerekeknek szánt programokat érintették. Miután ezek a programok az átlagosnál több pedagógus foglalkoztatását, és ezáltal az átlagosnál nagyobb költségfordítást igényelnek, a fenntartók által szorgalmazott megszorító intézkedések hatására, igen sok iskolában beszüntették ezeket. Az igazgatók így számoltak be az elmúlt évek fejleményeiről:

"Sokat segítene, ha ez a csoportbontás megvolna, és akkor a képességeik szerint lehetne csoportokat kialakítani. De sajnos erre nincs lehetőség, mert nincs fedezet rá."

"Sajnos megkeményedtek a dolgok, mert jöttek a rosszabb évek, és most már nem lehet csoportot bontani. Most például éppen három csoportot vonunk össze, és nem ritka a 30 fős osztály sem. Ez nyilván nehezíti az egyéni foglalkozást, a beszélgetést, meg a ráhatást."

"Azt nem lehet csinálni, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket kivegyük az osztályból, mert erre nincs lehetőség. Holott az lenne jó, ha ezekkel a gyerekekkel külön lehetne foglalkozni kis csoportban. Nemcsak a felzárkóztatás érdekében, hanem azért is, hogy egy kicsit a lelkükhöz közel férközzünk. Erre most nincsen mód. A nagy osztályok erre nem adnak lehetőséget. 35-40 fős osztályaink is vannak, mert muszáj, mert különben anyagi gondjaink lennének. Végülis nem igazán tudjuk kezelni a hátrányos helyzetűeket."

"Volt felzárkóztató foglalkozásunk, sőt olyan is volt, hogy elsöben a magyart és a matematikát csoportba szedtük. A tavalyi felügyeleti vizsgálat hatására azonban megszüntették, mert nincs rá pénz."

"Mindent megszüntettek, a felzárkóztatást is, a szakköröket is, csak a kötelező órákra adnak pénzt."

"Néhány kolléga, aki sokat ad magára, most is tart az elsősöknek a saját tárgyából felzárkóztatót. De ezt most nem fizetjük ki, tehát hivatalosan nem létezik."

"Sajnos a korrepetálásokra, szakkörökre, egyebekre fordítható idő is behatárolt. Ráadásul a fenntartó által behatárolt, tehát a tanórákon kell valahogy megbirkózni ezekkel a dolgokkal. Az volt a rendelkezés, hogy ennyivel csökkentsd az összóraszámot. Nem mondták meg, hogy mit csökkentsek, de tantervi órát nem csökkenthetek. Tehát ahol szakkör, meg egyéb volt beállítva, ott kellett levenni az órákat."

"Nem vagyunk hajlandók tudomásul venni, hogy vannak hátrányos és veszélyeztetett környezetben élő gyerekek. Ezt nagyon sürgősen és nagyon radikálisan helyre kellene rakni. A kérdésnek azt a részét kell vizsgálnunk, hogy a tanulásban lemaradó és a műveltségben is hátrányban lévőkkel mit tesz az iskola. Erre nincs programunk, mert nem tudom megfizetni a pedagógust, mert a túlórákat levették, mert ma minden fenntartó csak az alapfeladat ellátását finanszírozza. A felzárkóztatók megszűntek. Ez nem csak helyi jellegű probléma, ez országos gond. Országos probléma, hogy a fenntartó azt kéri, azt várja el, és csak arra biztosít a költségvetésben pénzt, hogy az alaptevékenységet, az alapellátást biztosítsuk. A tanórák legyenek ellátva. Ez igen nehéz helyzetet teremtett."

"Ezek a korábbi lehetőségek megszűntek, tehát a felzárkóztatás, a szakkör, a korrepetálás és így tovább. Tehát amit a tanórán tud, annyit tud tenni a tanár. Ezek ebben az évben szűntek meg, mármint '96-ban. És a tendencia szempontjából tovább szűkülnek. Tehát egyre rosszabb lesz, legalábbis megítélésem szerint a helyzet. Ahogy szaporodnak a gondok az országban, és a közoktatás területén is, tehát a pénzhiány meg a pedagógusok álláshelyének a veszélyeztetettsége, ez bizonyos mértékig rontani fogja a gyerekek helyzetét is."

"Éveken keresztül felzárkóztató oktatásban, matematika-korrepetálásban, csoportbontásban részesítettük a gyengébb képességűeket. Kisebb csoportokba raktuk őket, és úgy tanítottuk a matematikát. De most nincs rá pénz. Tehát minden az anyagiaktól függ. Az önkormányzat



hiába igényelné, hogy ezekkel a gyerekekkel megkülönböztetett módon foglalkozunk, amikor ezt nem tudja finanszírozni."

Ugyancsak a takarékosági intézkedések áldozatául estek azok a szakköri, vagy klub formában nyújtott ingyenes délutáni programok és előadások is, amelyeket az iskolák korábban a hátrányos helyzetű gyerekek speciális igényeinek kielégítésére szerveztek. Sőt, olyan iskolával is találkoztunk, amely a '90-es évek közepén már ahhoz az eljáráshoz folyamodott, hogy a köztudottan anyagi szempontból is nehéz körülmények között élő hátrányos helyzetű gyerekektől tandíjat kért a felzárkóztatásért.

Az igazgatók egy része őszintén elmondta, hogy a szakmai iskola szervezett programok formájában lényegében semmit nem tesz a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása érdekében, vagyis jelenleg kizárólag egyes pedagógusok odafigyelésén, szolidaritásán, és az általuk alkalmazott pedagógiai módszereken múlik, hogy milyen sikerrel boldogulnak. De miután az iskola anyagilag nem képes honorálni az ehhez szükséges többletmunkát, az ilyenfajta tevékenységet a pedagógusoktól nem lehet számonkérni.

A hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása, speciális problémáinak kezelése tekintetében az igazgatók egy része maga is elégedetlen, alacsony hatékonyságúnak, formálisnak minősíti ezt a tevékenységet, és úgy gondolja, hogy a jelenleginél sokkal többet kellene tenni ezekért a gyerekekért.

"Úgy látom, hogy a hátrányos helyzetű tanulókról csak beszélünk, és konkrétan nagyon keveset teszünk az érdekükben. Mit kellene tenni? Kellene számukra felzárkóztatást szervezni és lehetőséget biztosítani az iskolában a délutáni tanulásra. De hát ehhez mi kell? Ehhez az kell, hogy az osztályfőnök időben felfigyeljen rá, észrevegye és a szülővel és a gyerekekkel megbeszélje a lehetőségeket. Nekem az a véleményem, hogy ez most teljesen kicsúszott mind az iskola, mind a társadalom kezéből" – mondta egyikőjük.

Vagyis jelenleg a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával kapcsolatban a szakképző iskoláknak az a legsúlyosabb problémájuk, hogy éppen akkor fogyott el a pénz az iskolák által már bevezetett speciális programok (felzárkóztatás, korrepetálás, csoportbontás, délutáni foglalkoztatás stb.) szervezésére, amikor a társadalmi különbségek növekedése, a hátrányos helyzetű családok számának gyarapodása, és a demográfiai viszonyok – a kisebb gyereklétszám miatt enyhülő felvételi követelmények – miatt egyre több hátrányos helyzetű gyerek lépett be ezekbe az iskolákba.

### **Pedagógiai módszerek**

A hátrányos helyzetű gyerekek készségfejlesztése és felzárkóztatása kétségtelenül rendkívül nehéz, sok munkát igénylő és kevés sikerrel kecsegtető pedagógiai feladat. Ezeknek a gyerekeknek az oktatásához és neveléséhez differenciált foglalkoztatásra és személyre szóló pedagógiai módszerek alkalmazására lenne szükség. Ennek megvalósítása többletfinanszírozást, az átlagosnál kisebb létszámú tanulócsoportokat, az átlagosnál több, speciális képzettséggel rendelkező pedagógus foglalkoztatását, továbbá a pedagógusoktól az átlagosnál magasabb szintű pedagógiai kultúrát követel meg.

A hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatát kétféle szakmai iskolatípusban folytattuk: hagyományos szakmunkásképzőkben és speciális szakiskolákban. Annak ellenére, hogy mind a két típusú iskolában viszonylag magas volt a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, alapvetően különböztek abban, hogy míg a speciális szakiskolák a '90-es évek elején kifejezetten azzal a céllal jöttek létre, hogy a másfajta középiskolákból elutasított, kimaradt, nagy valószínűséggel hátrányos helyzetű gyerekeknek nyújtsanak továbbtanulási – és némi szakmai ismeret elsajátítására is alkalmat adó – lehetőséget, a szakmunkásképző iskolák, bár mindig a társadalom alsóbb rétegeinek az iskolái voltak, mégsem tartoznak a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására szakosodott intézmények közé. A szakmunkásképző iskolák többsége ugyanis jelenleg nem azért oktat nagy arányban hátrányos helyzetű tanulókat, mert

ezt a pedagógiai feladatot tűzte ki célul maga elé, hanem azért, mert tradíciói jóvoltából olyan szakmákat oktat, amelyekre jelenleg csak ebből a társadalmi csoportból akad jelentkező. Vagyis nem önszántából vállalja ezt a feladatot, hanem azért, mert a szükség rákényszeríti. Ez a különbség abban is megmutatkozik, hogy a kétféle iskolatípus pedagógusai hogyan viszonyulnak a hátrányos helyzet, illetve a hátrányos helyzetű gyerekek problémáihoz. Ez a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában és nevelésében alkalmazott módszerekben is tettenérhető. Míg a speciális szakiskolák egy részében szép számmal találunk a hátrányos helyzetű gyerekek problémái iránt érzékeny, elkötelezett és toleráns szemléletű pedagógusokat, a szakmunkásképző iskolák többségében a pedagógusok ugyanolyan módszereket alkalmaznak a hátrányos helyzetű gyerekekkel szemben, mint a többiekkel. Míg a speciális szakiskolák egy részének pedagógusai kifejezetten ennek a gyerekcsoportnak szánt oktatási programokat dolgoztak ki, és kifejezetten rájuk szabott pedagógiai eljárásokat alkalmaznak, addig a szakmunkásképzőkben a hátrányos helyzetű gyerekeknek kell alkalmazkodniuk az átlaghoz szabott iskolához, és ha ez nem sikerül, akkor időnek előtte meg kell válniuk az iskolától és a szakmatanulástól is.

A szakmunkásképző iskolák kettős funkciójuk (szakképzés és általános képzés) és tradícióik miatt sosem voltak igazán nívós pedagógiai intézmények. A szocialista nagyiparnak szánt "tömeges" szakmunkásképzés időszakában a szakmunkásképző iskolákat a "közösségi nevelés", a gyerekekkel való kemény bánásmód és a katonás fegyelem jellemezte. Az ilyenfajta "pedagógia" azonban csak az alkalmazkodásra hajlandó, és az engedelmességre képes gyerekek esetében lehet sikeres. A hátrányos helyzetű családokban nevelkedett, pszichésen sérült, beilleszkedési zavarokkal küszködő, szabályok betartására képtelen gyerekek speciális nevelésére ezek az iskolák, és az itt dolgozó pedagógusok egyszerűen nem voltak felkészülve. Ez természetesen nemcsak az ő hibájuk. A hátrányos helyzetű gyerekek tömeges megjelenése a szakképző iskolákban a '90-es évek közepére előre látható és pontosan tervezhető volt. Ennek ellenére sem az országos oktatáspolitikai, sem a pedagógusképzés, sem a tanári továbbképzés nem készítette fel a szakmai iskolákat ennek a problémának a kezelésére. Amilyen fejlesztések ebben a tekintetben egyáltalán történtek, azok kizárólag az iskolák saját fejlesztései voltak, amelyekhez legfeljebb egymástól illetve a Nemzeti Szakképzési Intézet által elkészített "speciális tantervekből" kaptak némi segítséget. A hátrányos helyzetű gyerekeket oktató pedagógusok problémái mind a szakmunkásképzőkben, mind a speciális szakiskolákban általában ott kezdődnek, hogy a gyerekek bizalmatlanok velük szemben (mert negatív tapasztalataik vannak a felnőttekről, mert szégyellik a családi problémáikat, és mert kamaszkorúak), ezért nehéz kideríteni, hogy kinek mi a problémája, és ehhez milyen segítségre van szüksége. A gyerekek kezdeti bizalmatlansága azonban nem jelenti azt, hogy nem igénylik a személyes törődést. Éppen ellenkezőleg, az átlagosnál sokkal több személyre szóló figyelemre, és a problémáik iránti érzékenységre lenne szükségük. A hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolákban általános tapasztalat az is, hogy a pedagógusok csak akkor érhetnek el eredményeket, ha az átlagosnál nagyobb toleranciára képesek a gyerekek személyiségével és viselkedésével szemben. Be kell látniuk, hogy ezek a gyerekek adottságaik, családi helyzetük, szocializációjuk és korábbi iskolai kudarcaik miatt mások, mint az átlag, ezért elfogadóbban kell viszonyulni hozzájuk. Erre az elfogadó magatartásra már csak azért is szükség van, mert a hátrányos helyzetű gyerekek többsége éppen korábbi általános iskolai kudarcai, lenézettsége és kirekesztettsége miatt önbizalomhiányban szenved, aminek következtében még annyit sem képes teljesíteni az iskolában, amennyire a képességeiből futná.

A gyerekeknek az átlagostól való különbözőségét, "mátságát" azonban nemcsak a pedagógusoknak kell elfogadniuk, hanem magának a gyerekközösségnek is. A szegregált és az integrált nevelési eljárásokról megoszlanak az igazgatói vélemények. Van olyan igazgató, aki szerint fontos, hogy az osztályokban legyenek jól teljesítő, alkalmazkodó gyerekek, akik

pozitív mintát szolgáltatnak a nehezen beilleszkedőknek. Más igazgatók tapasztalatai pedig éppen arról szólnak, hogy a magatartási és tanulási problémákkal küszködő gyerekek szegregáltan is sikeresen kezelhetők, és pozitív hatású, ha nincs alkalom arra, hogy lépten-nyomon a sikeresebb, jó tanulókkal hasonlítsák őket össze a tanárok.

A hátrányos helyzetű gyerekek hatékony oktatásához – mert általában hiányosak az ismereteik, de változó, hogy kinek milyen ismerete hiányos – általában differenciált, egyénre szabott pedagógiai módszerekre és eljárásokra van szükség. Esélyeik növeléséhez azonban kevés az iskolai felzárkóztatás, mert legtöbbjük esetében a kulturálisan ingerszegény családi környezet hiányosságait is pótolni kellene (művelődéssel, tartalmas délutáni, hétvégi szabadidős programokkal stb.)

A hátrányos helyzetű gyerekek számára a szakmai iskolákban elsősorban az elméleti tantárgyak megtanulása okoz nehézséget. Az igazgatók némelyike szerint itt nem csak arról van szó, hogy ezek a gyerekek nehezen pótolják be általános iskolai lemaradásukat, hanem arról is, hogy készségeik (például kognitív gondolkodás) hiányosságai miatt a gyakorlati feladatokat eredményesebben oldják meg, és ezúton sikerélményhez is könnyebben juttathatók. A gyakorlati oktatáshoz való viszony nem választható el a szakoktatókhoz, a mesterekhez fűződő viszonytól. A szakmunkásképzőkben a gyerekek személyesen mindig is a szakoktatókhoz kötődtek szorosabban. Nem csak azért, mert velük töltöttek több időt, és mert munka közben szabadabban lehet beszélgetni, mint az iskolai órákon, hanem azért is, mert társadalmi réteghelyzetben, életforma, értékrend tekintetében mindig is közelebb érezték magukat a szakoktatókhoz, mint a szemükben "értelmiséginek" számító tanárokhoz. Mind a pedagógusokhoz, mind a tanuláshoz fűződő viszonyt meghatározzák azok a problémák is, amelyek a gyerekek teljesítményének az értékelése körül adódnak. Miután a hátrányos helyzetű gyerekek többsége kudarcokat szenvedett az általános iskolában, a negatív értékelésre (szidás, büntetés) szinte biztosan negatívan reagál. Akármilyen is a teljesítményük, pozitív értékelésre, dicséretre, biztatásra van szükség ahhoz, hogy jobban teljesítsenek. A hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolák számára kézenfekvő és könnyen alkalmazható megoldásnak látszik, hogy egyszerűen leszállítják a teljesítményre vonatkozó igényeiket, vagyis nem támasztanak olyan tanulmányi követelményeket a gyerekekkel szemben, amelyeknek nem tudnak megfelelni. Ennek az eljárásnak az a hátránya, hogy a bizonyítványt könnyedén osztogató iskola presztízse minimálisra zsugorodik.

A másik lehetőség az iskolák számára az, hogy az átlagostól eltérő eljárásokat dolgoznak ki az értékelésre vonatkozóan. Azaz nemcsak az oktatás és a nevelés folyamatában veszik tekintetbe a hátrányos helyzetű gyerekek adottságait, hanem olyan értékelési módot dolgoznak ki, amely kevésbé frusztrálja őket. Ha a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató pedagógus boldogulni akar, akkor szakítania kell a hagyományos értékelési eljárásokkal. Ezekben az iskolákban nem lehet az cél, hogy a gyerekek tudását lépten-nyomon értékeljék és minősítsék, mert ez nem vezet eredményre. Szerencsésebb, ha fokozatosan pótolják hiányzó ismereteiket, és felzárkóztatják őket annak érdekében, hogy továbbhaladhassanak az ismeretszerzésben.

A hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolákban a pedagógusoknak számolniuk kell azzal, hogy az esetek többségében nem számíthatnak a család, illetve a szülők segítségére, együttműködésére. Miután a gyerekek többsége éppen azért hátrányos helyzetű, mert nem áll mögötte stabil, támogató család, a pedagógusoknak inkább a szülők közömbösségére, helyenként ellenállására kell felkészülniük.

Annak ellenére, hogy az osztályfőnöki családlátogatás már sehol nem kötelező, némelyik iskolában a lelkiismeretesebb osztályfőnökök sort kerítenek arra, hogy egy-egy problémásabb tanítványuk családját felkeressék. Ilyenkor általában arra derül fény, hogy sokkal nyomasztóbb családi körülmények között élnek a gyerekek, mint amelyet iskolai viselkedésük alapján sejteni lehetett.

A hátrányos helyzetű gyerekek nevelése és oktatása azért is különlegesen nehéz feladat, mert miután problémáik általában családjukban gyökereznek, gondjaikat behozzák az iskolába, vagyis a pedagógusok ezekkel is óhatatlanul szembekerülnek. Nagyon gyakori, hogy a gyerekek nevelése nem lehet addig sikeres, amíg a szülők, a család problémái nem rendeződnek, ezek megoldásához azonban gyakran szociális gondozói feladatok felvállalására is szükség van. A hátrányos helyzetű gyerekek életében könnyen adódnak olyan krízis-helyzetek, amelyekben speciális szakemberek (orvos, pszichológus) segítségére van szükség. Mivel az iskolák többsége nem rendelkezik ilyen szakemberekkel, gyakori, hogy ezekkel a problémákkal is a pedagógusoknak kell megbirkózniuk.

A hátrányos helyzetű gyerekek oktatása tehát a pedagógusoktól nemcsak másfajta módszereket, hanem sokkal nehezebb és sokkal több munkát igényel, ráadásul az esetek többségében ez a munka kevesebb sikerélménnyel jár együtt. Éppen ezért különösen azok a pedagógusok, akik korábban átlagos gyerekeket oktattak, igen nehezen alkalmazkodnak a megváltozott helyzethez és az átlagostól eltérő feladatokhoz.

Ugyanakkor a hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő iskolák pedagógusainak az átlagosnál is nagyobb a felelősségük. Míg egy átlagos iskolában a pedagógus nyugodt lehet afelől, hogy ha ő nem sajátítja el a gyerekekkel a társadalmi együttélés normáit, majd megtanulják otthon a szüleiktől, ezek az iskolák és pedagógusaik a stabil családi háttérrel nélküli gyerekek számára az utolsó lehetőséget jelentik. Ha nekik nem sikerül elérni azt, hogy a többségi társadalomba beilleszkedjenek, óhatatlanul a társadalom gondoskodására szoruló sérültek, peremre szorult kallódók, törvénytisztogató, bűnöző, a többség számára veszélyes állampolgárok válnak belőlük.

### **Az iskolák felelőssége**

A hátrányos helyzet reprodukciójának megakadályozására az iskolának csekély a lehetősége. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskola még akkor is csak igen szerény sikereket tud elérni, ha ezt kifejezetten ambicionálja. Ennek egyrészt az az oka, hogy akármilyen tudatos és hatékony módszereket is alkalmaz az iskola az esélyegyenlőség megteremtésében, a gyerekek szocializációjának leglényegesebb mozzanatai (értékközvetítés, családi minták, felnőtt magatartásmodellek átadása stb.) mégiscsak a családhoz kötődnek és az iskolának mindebben csak másodlagos szerep jut.

A hátrányos helyzetet kompenzáló iskolai folyamatnak nagyon következetesnek, hatékonynak és folyamatosnak kell lennie, és minél korábban kellene elkezdődnie. A gyakorlatban azonban azt tapasztaljuk, hogy ha a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai pályafutásuk során találkoznak is olyan pedagógusokkal, akik ambicionálják felzárkóztatásukat, ez általában esetleges, rövid ideig tart, és korántsem jelent koherens folyamatokat.

A hátrányos helyzetű gyerekekkel való sikeres iskolai foglalkozás (az adaptáció megkönnyítése, felzárkóztatás stb.) jelenleg az iskolák számára elsősorban anyagi kérdés. Miután ez a munka az iskoláktól, illetve a pedagógusoktól többlet-energiát igényel, akkor is többbe kerül, ha speciális iskolákat vagy osztályokat hoznak létre a számukra, és akkor is, ha a normál iskolarendszeren belül kívánják kezelni problémáikat.

Az iskoláztatás társadalmi determinációja most is, és a rendszerváltás előtt is úgy működött, hogy az oktatási szolgáltatásokból az előnyös helyzetű társadalmi rétegek – amelyek tudatosan törekednek gyerekeik nívós iskoláztatására – inkább képesek előnyökhöz jutni, míg a hátrányos helyzetűeknek általában csökkentett minőség jut az iskolai szolgáltatásokból: ők járnak a legrosszabbul felszerelt, leggyengébb pedagógusokkal működő, legkevesbé színvonalas iskolákba, ők kapják a munkaerőpiacon legnehezebben eladható bizonyítványokat stb. Ez a helyzet még akkor is csak nehezen változtatható meg, ha az oktatásirányítás kifejezetten törekszik a pozitív diszkriminációra (például kedvezményeket juttat a hátrányos helyzetűeknek). Hát még akkor, ha szemérmesen elhallgatja a problémát – például nem gyűjt

információkat a gyerekek családi viszonyairól –, nem tekinti elsődleges feladatának a leszakadás megakadályozását és nem hajlandó megfinanszírozni az ehhez szükséges eszközöket és módszereket.

A hátrányok kompenzálására irányuló törekvések nem lehetnek sikeresek, ha megmaradnak a különösen lelkiismeretes és empatikus pedagógusok egyéni ambícióinak a szintjén, vagy ha egy-egy iskola kivételes törekvéseként jelennek meg, vagyis ha nem épülnek be szervezett formában az iskolarendszer egészének működésébe. Az egyéni – akár egyes pedagógusi, akár egyes iskolai – törekvések elszigetelt kísérletek maradnak. Teljesen esetleges, hogy melyik hátrányos helyzetű gyerek milyen időtartamban részesül belőlük, és melyik részesül egyáltalán. Ha a hátrányos helyzet kompenzálását célzó iskolai szolgáltatások nincsenek szigorú és következetes szabályokkal körülbástyázva, semmiféle garancia nincs arra, hogy a gyerekek valóban megkapják, ami jár nekik, és hogy a hátránykompenzáló ambíciók megvalósulnak.

Mindenekelőtt eldöntendő oktatáspolitikai kérdés, hogy hol és mikor van a leginkább szükség hátránykompenzáló programokra. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy minél korábbi életszakaszban kezdődnek ezek a programok, annál nagyobb az esély a felzárkóztatásra. A magyar iskolarendszerben a korai szakaszban történő sikeres felzárkóztatás hiánya miatt jelenleg nagyobb esély-különbségekkel lépnek ki a gyerekek a nyolcosztályos általános képzésből, mint amilyennel beléptek, és ennek következtében válnak az alacsony presztízű szakmákat oktató iskolák a hátrányos helyzetű gyerekek gyűjtőhelyeivé. Ezek a szakmai iskolák azonban sem a pedagógusok képzettsége, sem programjaik szempontjából nincsenek (és soha nem is voltak) felkészülve a hátrányos helyzet kezelésére, így legfeljebb azzal járulhatnak hozzá az idejáró gyerekek társadalmi esélyeinek javításához, hogy szakmunkás bizonyítványhoz juttatják őket. De mihelyt ezek a bizonyítványok nem garantálnak biztos foglalkoztatást, lényegében semmilyen értelemben nem beszélhetünk a hátrányok kompenzálásáról, legfeljebb az iskoláztatási statisztikák javításáról lehet szó.

### **LISKÓ ILONA**

---

A tanulmány a Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképzésben c. kutatás zárójelentése alapján készült. A kutatást 1996-ban Phare támogatással folytattuk az Oktatókutató Intézetben. A munkában Farkas Péter, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán és Tót Éva vettek részt. Az interjú-idézetek a szakmai iskolák igazgatóival folytatott interjúkból származnak.

---

Miután a hátrányos helyzetű gyerekeket kívántuk vizsgálni, az iskolák mintáját úgy állítottuk össze, hogy abban az alacsony presztízű szakmákat oktató szakmunkásképzők és a speciális szakiskolák szerepeljenek

A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁGBAN A SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS helyzetű fiatalok és fiatal felnőttek – a továbbiakban szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok – szakképzését szolgáló speciális program elindítása összekapcsolódott az 1970-es évek végén megnövekedett ifjúsági munkanélküliséggel. Ebben az időszakban a gazdasági recesszió következtében a képző intézmények férőhelyeinek száma egyre csökkent, s ez különösen a Hauptschule és a kisegítő iskola végzőseinek továbblépését nehezítette meg, bár a Szövetségi Köztársaság szakképzési törvénye szerint egyetlen szakma tanulása sincs meghatározott iskolai előképzettséghez kötve. A munkaadók véleménye szerint azonban a fenti iskolák végzősei nem rendelkeztek azokkal a feltételekkel, amelyek a sikeres szakmai képzéshez szükségesek.

Hogy e fiatalok is esélyt kapjanak a szakképzésre, a Szövetségi Kormány 1980-ban a "szakképzést mindenkinek" jelszót követve elindította az ún. "hátrányos helyzetűek kormányprogramját". Az alapfeltevés az volt (s ma is az), hogy e fiatalok a normál szakképző rendszerben megfelelő támogatással és megfelelő pedagógiai eszközök alkalmazásával állam által elismert szakmai végzettséghez juttathatók el, s ezért nem szükséges számukra speciális szakképző programok elindítása.

A szakképzés megnöveli a fiatalok munkaerőpiaci beilleszkedési esélyeit. A szakképzetlenül maradóknak ezzel szemben állandóan szembe kell nézniük a munkahely elvesztésének lehetőségével vagy a tartós munkanélküliséggel, minthogy a racionalizálás elsősorban az igénytelen, egyszerű munkahelyeket érinti.

A hátrányos helyzetűek programja sikeresnek ítéltető annak alapján, hogy a vizsgára jelentkezettek kb. 80 %-a megszerzi a végbizonyítványt. A programot az akkori szociáldemokrata kormány indította, s a mai kereszténydemokrata kormányzat tovább bővítette.

### **A hátrányos helyzetű fiatalok csoportja**

A hátrányos helyzetű fiatalok közé soroljuk

- a külföldi származású fiatalokat;
- a tanulásban korlátozott fiatalokat, elsősorban a tanulásban gátolt fiatalok kisegítő iskoláit végzett tanulókat;
- a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalokat, függetlenül az elért iskolai végzettségtől.

Ide tartoznak a

- magatartási zavarokkal küzdő fiatalok;
- dislexiások;
- olyan fiatalok, akik korábban kábítószer fogyasztottak;
- büntetett előéletű fiatalok;
- visszatelepült családok gyermekei, akik nem ismerik jól a nyelvet.

1980-ban kb. 500-an vettek részt az üzemeken kívüli keretek között szervezett képzésben, 1980 és 1990 között már közel 125 ezer főre emelkedett a számuk.

Jelenleg 38 ezernyi fiatal vesz részt ilyen képzési programokban, közülük 21000-en az új, s 17500-an a "régik" szövetségi tartományokban. A résztvevők egyharmada lány, kétharmada fiú, akik közül a legnagyobb csoportot 61 %-kal a török fiatalok képviselik – a Szövetségi Munkaügyi Hivatal 1995-ös statisztikai kiadványa szerint.

Az elmúlt években a programba belépő fiatalok életkora folyamatosan emelkedett. Ma a képzés elkezdésekor a résztvevők mindössze 4 %-a fiatalabb 18 évesnél, kb. 42 százalékuk 18 és 20 év közötti, a felük 20-25 éves, s 4 % a 25 évesnél idősebbek aránya. Ez azt jelenti, hogy

a hátrányos helyzetű program résztvevőinek többsége nem közvetlenül az általánosan képző iskola, illetve a szakmatanulásra előkészítő program befejezése után kezdi meg a képzést. A résztvevők között sokan vannak, akik korábban már belefogtak a szakmatanulásba, de lemorzsolódtak, dolgoztak, vagy munkanélküliek voltak, illetve a szakmatanulásra előkészítő program befejezése után már egy másik szakmai programban is részt vettek. Különösen azok számára, akik idősebbek húsz évesnél, jelent nehézséget a duális szakképzésben való részvétel. E területen másfajta megoldásokat kell keresni. Tanulmányunk végén még vissza fogunk térni erre a problémára.

A fiatalok nagy része hátrányos helyzetű családból származik. Jellemző a munkanélküliség, az alkoholizmus, a szülők válása. A tanuláshoz és a munkához való beállítódásuk az iskolában úgy formálódott, hogy munka-, és tanulási motivációról alig beszélhetünk. Az iskola, mint szociális kommunikációs és szabályozó rendszer esetükben gyakran nem funkcionált. Ennek következtében jellemző rájuk az alacsony önértékelés, az önbizalom-, a motiváció-, az együttműködési képesség hiánya, a kommunikációs képességek alacsony szintje, és az ismeretek nagyfokú hiányosságai. Gyakori jelenség a kudarcoktól való félelem, a rezignált, esetleg agresszív magatartás, illetve az iskola elutasítása.

Megfigyelhető, hogy az elmúlt években emelkedett azoknak a fiataloknak a száma, akiknél a problémák halmozottan jelentkeznek. A külföldi fiataloknál például – ellentétben a korábbi évek tapasztalataival – gyakrabban találkozunk kábítószerügyekkel vagy bűncselekményekkel, ugyanis a harmadik és negyedik generációban itt sem olyan stabilak a családi viszonyok, mint az első vagy második generációban voltak. E körben is jellemző a családokban a munkanélküliség, az alkoholizmus és a szülők válása.

A fiatalok közül nagyon sokan sem a családban, sem az iskolában nem élik meg a szociális és anyagi biztonságot. Ennek következtében jellemzővé válnak az intézményes hatások, illetve a tanulás szervezett formáinak elutasítása.

Általában megfigyelhető, hogy a fiatalok kognitív képességei és tehetsége a szociális problémák miatt rejtve maradnak, s csak akkor érzékelhetők, amikor a szociális problémák megoldódnak. Ez volt az 1979 és 1984 között a berlini szenátus által támogatott, hátrányos helyzetű fiatalok államilag elismert szakmákban történő képzését szolgáló modellkísérlet egyik legfontosabb eredménye.

### **A hátrányos helyzetűek támogatása**

Az úgynevezett hátrányos helyzet-program legfontosabb eszköze a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok kiképzése "üzemen kívüli" intézményekben. A cél itt a fiatalok szakképzése államilag elismert szakmákban. A finanszírozást a Szövetségi Munkaügyi Hivatal biztosítja a foglalkoztatást elősegítő törvény (Arbeitsförderungsgesetz) 40. §. c. pontja szerint, vagy az ifjúságvédelmi törvény 27. §-a keretében, s a programokat az ifjúsági szociális munkával foglalkozó független intézményfenntartó szervezetek működtetik. A Szövetségi Köztársaságban jelenleg mintegy 45 ezer üzemen kívüli képzőhely működik.

Az ifjúsági szociális munka területén tevékenykedő intézményfenntartó szervezetek öt csoportba szerveződtek. Ezek: a katolikus, az evangélikus, a független, az önkormányzati és a szociális intézményfenntartó csoport. Az öt intézményfenntartó csoport hozta létre az Ifjúsági Szociális Munka Szövetségi Munkaközösségét (Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit, BAG JAW), amelynek Bonnban van a székhelye.

A szövetségi munkaközösség a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok érdekeit képviseli a politikában és a társadalmi érdekegyeztetésben. Ennek érdekében rendszeresen szervez az ifjúsági szociális munka különböző témáihoz kapcsolódó konferenciákat, negyedévenként megjelenő folyóiratot ad ki, s az intézmények munkatársai számára továbbképzéseket rendez. A hátrányos helyzetű fiatalok támogatásának második oszlopa a szakképzéssel párhuzamosan folytatott kiegészítő oktatás. Ezt a szolgáltatást azoknak a fiataloknak ajánlják fel, akiket

üzemi munkahelyen képeznek, és akiknek az elméleti oktatásban és a szociális területen segítségre van szükségük.

A kiegészítő oktatással támogatott üzemi szakképzés, vagy az üzemem kívül szervezett szakképzés elkezdése előtt a fiatalok általában szakmatanulásra előkészítő programokban is részt vesznek. Ezeket általánosan képző iskolák, szakképző iskolák, vagy a foglalkoztatást elősegítő törvény keretében, illetve az ifjúságvédelmi törvény keretében működtetett intézmények szervezik. 1996-ig a szakmatanulásra előkészítő program elvégzése az üzemem kívül szervezett szakképzésbe való belépés egyik előírt feltétele volt.

### **Az üzemem kívüli intézményben folytatott szakképzés**

A szakképzés az üzemem kívüli képző intézményben a duális rendszer keretében folyik. A fiatalok szakmánként eltérően, hetente három vagy négy napot dolgoznak az intézményben és szakmai gyakorlati képzésben részesülnek. A szakmai elmélet elsajátítására az illetékes szakiskolában heti egy-két napon kerül sor.

A szakképzés ugyanazokat a követelményeket és tanterveket követi, mint az üzememben folyó szakmai képzés. Az üzemem kívüli intézményekben azonban a fiatalok intenzívebb és egyénre szabott támogatásban részesülnek. A képzés általában 12 fős csoportokban folyik. 24 tanulóra 2 szakoktatót, egy felzárkóztató tanárt s egy szociálpedagógust biztosítanak. A felzárkóztató tanár feladata, hogy a tanulók hiányosságait segítsen pótolni, elsősorban az ún.

kultúrtechnikák, a matematika és az anyanyelv területén. A szociálpedagógus feladata, hogy támogassa a fiatalokat szociális helyzetük tisztázásában, értelmezésében.

Az üzemem kívüli képzésben részesült tanulók a záróvizsgát az üzemekben kiképzett fiatalokkal együtt teszik le a Kisipari Kamara vagy az Ipari és Kereskedelmi Kamara bizottsága előtt, s ha sikeresen szerepelnek, teljes értékű segédlevelet, illetve szakmunkás bizonyítványt kapnak.

Az üzemekben tanulók a tarifaszerveződésben rögzített tanulóbéért kapnak. Az üzemem kívüli képzésben részesülők ezzel szemben képzési támogatásban részesülnek, amely ma kb. 500 német márka. Ez a képzési támogatás általában alacsonyabb a tarifaszerveződésekben rögzített tanulóbéernél. Ennek az az oka, hogy a tanulók a Szövetségi Munkaügyi Hivatal előírásai szerint az üzemem kívüli intézményben csak az első évet végzik el, s a képzést ezután egy üzememben kell folytatniuk. Ha a fiatalok az üzemem kívüli intézményben is a tarifabéért kapnák, csökkenne a motivációjuk az üzemem képzésbe való átlépésre.

Az üzemek azonban az előítéletek miatt nagyon ritkán vesznek át tanulókat az üzemem kívüli intézményekből. A hátrányos helyzetű fiatalok teljes képzése ezért általában az üzemem kívüli intézményekben folyik. Hogy az üzemem kívüli intézményekben tanulók mégis megismerkedjenek a munkahelyi valósággal is, a második és a harmadik képzési évben legalább egy hónapos üzemem gyakorlatot kell teljesíteniük, bár gyakran nem könnyű gyakorló munkahelyet találniuk. Ez részben az előítéletekkel magyarázható, részben azzal a ténnyel, hogy bizonyos szakmákban – ilyen például Berlinben a női szabó – nem áll elég üzem rendelkezésre. A fiatalokat azonban az üzemem gyakorlat ideje alatt is támogatják az üzemem kívüli képző intézmény munkatársai. Az üzemem gyakorlat lehetővé teszi, hogy a fiatalok munkahelyekkel szembeni előítéleteit leépítsék. Ugyanígy az üzemek is esélyt kapnak arra, hogy a célcsoporttal szembeni előítéleteiket megváltoztassák.

Az üzemem kívüli intézmények a szakképzés folytatására akkor kapnak engedélyt, ha teljesítik az eszközökre és az oktatókra vonatkozó előírásokat, amelyeket az illetékes kamarák és szakmai érdekvédelmi szervezetek ellenőriznek. A képzési engedély nélkül az üzemem kívüli intézmények nem kaphatnak pénzügyi támogatást a munkaügyi-, illetve az ifjúsági hivataltól.



### **Az üzemeken kívüli intézmények szakképzés pedagógiai koncepciója**

A hátrányos helyzetűek számára készült program megvalósulása, valamint az ifjúságvédelem intézményeiben eddig szerzett tapasztalatok szerint a nehézségek és gondok ellenére megfelelő fejlesztő és támogató eszközrendszerrel a nehezen kezelhető fiatalok is szakképzettséghez juttathatók. A képzési cél: államilag elismert szakképesítés megszerzése. Az ehhez szükséges szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek és készségek elsajátítása mellett a fiatalok személyiségfejlesztését is támogatják. Ennek érdekében össze kell kapcsolni a szakmai képzést a személyiségfejlesztéssel, és a képzési folyamatot úgy kell alakítani, hogy az a fiatalok adottságaira, ismereteire, képességeire támaszkodjon, s ne a hiányosságokra. A fiataloknak a képzés során mind intellektuális, mind szociális területen nagyon sok támogatásra van szükségük. A képzést ezért úgy kell alakítani, hogy megfeleljen a célcsoport sajátosságainak, ugyanakkor teljes körű fejlesztésre törekedjen, s alkalmazkodjon az egyénekhez is; a fiatalok számára biztosítson sikerélményt, amely a motivációt erősíti. Ezért minden tanuló számára a képzés minden fázisában egyénileg meghatározott, vele egyeztetett fejlesztési tervet kell készíteni.

E célnak az eddig használt képzési modellek nem feleltek meg. Bevált ezzel szemben a projekt- és termékorientált képzés. Ezt kiegészítheti az "irányító szöveg-módszer", illetve a célzott tanfolyamok.

Az alapfeltétel, hogy a fiatalok a képzés során olyan termékeket hozzanak létre, amelyek vagy számukra jelentenek értéket – pl. egy asztali lámpa, játék vagy öntözőkanna –, vagy társadalmi értékkel bírnak (például grillezőhely felépítése az ifjúsági otthonban, gyermekjátótér kialakítása vagy szélturbina felépítése).

A fiatalok számára azok a szakmák biztosítják a motivációt, amelyek a végzés után elhelyezkedési esélyt ígérnek. A fiatal férfiak számára általában olyan ipari és kereskedelmi szakmákat kínálnak, ahol az esélyek viszonylag jók. A fiatal nők számára azonban gyakran háztartási és textilipari szakmákat javasolnak, ahol az elhelyezkedés esélye csekély. A fiatal nőknek ezért más szakmaterületeket is fel kellene ajánlani, mint például a kereskedelem vagy a vendéglátóipar. A javasolható szakmák köre régióként eltérő lehet.

A projektek és termékek kiválasztásakor javasolható területek közé tartozik a környezetvédelem, a környezetbarát mezőgazdasági termelés, az energiamegtakarítást szolgáló fejlesztések, a régi, műemlékvédelem alatt álló épületek restaurálása és felújítása, és az anyagok újrafelhasználása (recycling). E területeken a fiatalok olyan ismereteket és készségeket tudnak elsajátítani, amelyek az üzemek számára fontosak, s amelyekre a munkahelyre jelentkezéskor hivatkozhatnak. Példaként érdemes megemlítenünk a dán termelő iskolákat.

A projektorientált képzés lehetőséget ad arra, hogy a fiatalokat az általuk elért szintnek megfelelően nemcsak a feladat végrehajtásába, de a tervező és a fejlesztő munkába is bevonják. A fiatalok, ha megrendelésre dolgoznak, tárgyalnak a megbízóval, önállóan keresik a megoldásokat, a szakoktatóval történt egyeztetés után anyagot rendelnek, s a csoportban maguk vállalják a felelősséget munkájukért, saját és kollégáik biztonságáért. Ebben a folyamatban a szakoktató szerepe inkább a moderátor szerepének felel meg.

Korábbi életükben tetteiket, szocializációjukat a családi otthonban, a nevelőotthonban és az iskolában mindig kívülről határozták meg. Most beleszólhatnak a dolgokba, önállóan dönthetnek. Ezen a módon esélyük nyílik arra, hogy elsajátítsák azokat a munka világában oly fontos kulcsképeségeket, mint a teammunka-képesség, a kommunikációs, kooperációs készség, a döntésben való részvétel képessége, a felelősségtudat, az önállóság, a kreativitás, a pontosság és a kitartás. Az összetett tevékenységekhez kapcsolódó képességek, mint például a komplex összefüggések megértésének, a munkafolyamatok megismerésének képessége ugyancsak jobban oktathatók a projektorientált szakképzés keretében.

A projekt a következő lépésekből áll:

1. **Tervezés:** A tanulócsoporthat a feladatot, illetve a megbízást közösen beszéli meg, és ezután egyeztet a szakoktatóval, illetve a megbízóval. Ennek alapján a csoport vagy a tanuló elkészíti a munka tervét, rajzokat készít, számszámjegyzéket és anyagjegyzéket állít össze, felméri a költségeket, s megbeszéli az oktatóval.
2. **Végrehajtás:** A közösen összeállított terv alapján a munkát a tanulók egyéni képzettségi szintjüknek megfelelően elvégzik. A problémák és nehézségek megoldásához rendelkezésükre áll az oktató segítsége. A fiatalok új készségeket, ismereteket önállóan sajátíthatnak el irányító szövegek feldolgozásával, vagy tanfolyamok keretében a szakoktató segítségével.
3. **Értékelés és visszajelzés:** A csoport a korábban rögzített kritériumok alapján a szakoktatóval közösen értékeli a létrehozott terméket. A leginkább érvényesnek tekinthető ítélet természetesen a megbízó, a megrendelő, a felhasználó elégedettsége vagy dicsérő szava.

A projekt végrehajtásához, a termék előállításához természetesen új elméleti ismeretek is szükségesek. Ezek átadására a gyakorlattal összekapcsolódva kerül sor, így a fiatalok könnyebben megértik azokat. A tanulók felismerik az elmélet fontosságát, s ezáltal a szakiskolában is jobban motiváltakká válnak.

A gyakorlatban különösen hatékonyak bizonyultak a művészeti és esztétikai elemek integrálása a hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésébe. A fiatalok a dísz tárgyak vagy műalkotások elkészítése során kreatív képességeiket is hasznosíthatják, s ugyanakkor szakmai készségeiket is bemutatathatják – például a hegesztés alkalmazásával. Az így elért sikerek hozzájárultak önbizalmuk, öntudatuk erősítéséhez.

A szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok szakmai képzésében a projektmódszerrel szerzett pozitív tapasztalatok oda vezettek, hogy a szakképzésben ezt a módszert mára már a nagyüzemek is átvették.

### **Felzárkóztató oktatás, egyéni fejlesztés**

A tanulók jelentős részének súlyos hiányosságai mutatkoznak az ún. kultúrtechnikák területén. Ez különösen a szakmai számításokban tűnik fel, de a nyelvhasználatban is, s különösen a külföldi fiataloknál a szaknyelv alkalmazásakor. A felzárkóztató és fejlesztő tanfolyamok célja e hiányok pótlása.

A szakmunkásképző iskolák programját a legtöbb esetben nem hangolják össze a műhelyekben folyó gyakorlati képzés tartalmával. A programok egyeztetése gyakran azért nem valósítható meg, mert a szakmunkásképző iskolai osztályba nem csak az üzem kívüli képző intézmény tanulói járnak. Éppen ezért van szükség arra, hogy a szakmunkásképző iskola tananyagát a felzárkóztató oktatás keretében átismételjék, s amennyiben lehetséges, megpróbálják összekapcsolni a műhelyekben éppen folyó gyakorlati oktatással.

Az üzem kívüli intézményben lehetőség nyílik a gyakorlati képzés és a felzárkóztató oktatás összekapcsolására, különösen a projektmódszer alkalmazása során. A szakmunkásképző iskolával való szoros együttműködés kívánatos cél, szükség van erre, megvalósítása azonban gyakran nehézségekbe ütközik.

A felzárkóztató tanár 24 tanulóért felel. Az oktatást a tanulók igényei vagy a képzési követelmények szerint rugalmasan alakíthatja. Ez mind az oktatás időpontjának – reggel, délben, délután –, mind időtartamának megválasztására, mind a csoportnagyság meghatározására érvényes, beleértve az egyéni foglalkozás lehetőségét is.

### **Szociálpedagógiai orientációjú képzés**

A fiatal képezhetősége szociális környezetének stabilitásától függ. Ez azt jelenti, hogy anyagi helyzetének rendezettnek, lakásfeltételeinek kielégítőnek kellene lennie, s hogy szüleikhez, barátjához, barátnőjéhez, kollégáihoz, a szakoktatókhoz és a szakmunkásképző iskolai tanárokhoz fűződő kapcsolatainak lehetőleg feszültségmentesnek kellene lennie. A fiatalok ekkor tudják gondolataikat a képzésre koncentrálni, sikereket elérni, elismerést kivívni, amely aztán visszahat a motivációjukra is.

Az üzemeken kívüli szakképző intézményekben dolgozó szociálpedagógusok feladata, hogy figyelmüket a fiatalok szociális helyzetére összpontosítsák, s arra, hogy a képzési folyamat során a fiatalok élethelyzetét teljességében vegyék figyelembe.

A szociálpedagógusok feladatai a képzési folyamat során a következők:

- a tanulók fejlődési állapotához illeszkedve tanácsadás a szakoktatók számára a projektek és a képzési modulok kiválasztásához;
- tanácsadás a csoportok összeállításában az adott projektekhez és képzési modulokhoz;
- tanácsadás a fiatalok, a szakoktatók, a tanárok számára a fiatalok közötti, illetve a fiatalok és a pedagógiai munkatársak közötti konfliktusok kezeléséhez;
- egyéni és csoportmegbeszélések kezdeményezése a tanulók megfigyelése alapján felismert problémákról, illetve a fiatalok, szakoktatók vagy tanárok által javasolt problémákról;
- a kiválasztott technikák gyakorlása (pl. szerepjátékok keretében);
- a tanulók pszichikai felkészítése a vizsgákra;
- közös, a szakképzéssel kapcsolatos programok szervezése – üzemlátogatások, tanulmányutak –, továbbá a csoportok stabilizálása érdekében szabadidőprogramok, kirándulások, utazások szervezése;
- amennyiben problémák lépnek fel, kapcsolatfelvétel a szülővel vagy a gondviselővel, a diákotthoni nevelőkkel, a szakmunkásképző iskolával, a lakás bérbe adójával, az adósokkal, a bankokkal, illetve a szociális támogatási lehetőségek igénybe vétele érdekében;
- kapcsolatfelvétel speciális tanácsadó intézményekkel, ha ezt a problémák (pl. kábítószer, erőszak, terhesség) szükségessé teszik, s a fiatal ezzel egyetért.

A szociálpedagógusok meghatározó szerepet játszanak a fiatalok egyéni fejlesztési tervének összeállításában, amelyről a fiatal és a pedagógus-team (a mester, a felzárkóztató tanár és a szociálpedagógus) megállapodást kötnek.

Elsősorban a szociálpedagógusok felelősek azért is, hogy rendszeresen sor kerüljön a tanulócsoporthoz megbeszéléseire, amelyeknek célja a képzési feladatok előkészítése, illetve értékelése. A megbeszélések időpontja – amelyeken a tanulócsoporthoz és a pedagógus-team tagjai vesznek részt – vagy a hét első, vagy az utolsó napja.

A szociálpedagógusoknak a képzési folyamatba is be kell avatkozniuk, s a gyakorlati képzésben, illetve a felzárkóztató oktatásban is részt kell venniük. Ily módon ismerik meg közvetlenül az együttműködésben a tanulók problémáit. Az a támogatás, amelyet ezután a tanulóknak, a szakoktatóknak, illetve a felzárkóztató tanároknak fel tudnak kínálni, sokkal konkrétabb lesz, mint akkor, ha a problémáról a fiataloktól vagy a felnőttektől az íróasztal mellett ülve hallanak.

Az üzemeken kívüli intézményben folytatott szakképzés sikeréhez nagymértékben hozzájárul, ha a pedagógus-team tagjainak együttműködése jó és konstruktív, s [hatékony a kooperáció](#) az intézményen kívüli partnerekkel, mint pl. kamarákkal, üzemekkel, szakképző iskolákkal, a Munkaügyi Hivatallal, az Ifjúsági Hivatallal. A pedagógiai team-továbbképzésben való

részvétel a munkatársak egymás közötti kooperációját segítheti elő, amelyet a támogató szervezetek, mint például a Szövetségi Munkaügyi Hivatal ír elő és finanszíroz.

### **A szakképzéssel párhuzamosan folytatott kiegészítő oktatás**

E programok résztvevői két csoportba sorolhatók be:

1. Az eredetileg hátrányos helyzetűnek tekintett fiatalok, akiket a "hátrányos helyzetű fiatalok csoportja" című fejezetben bemutatunk.
2. Azok a fiatalok, akiket az a veszély fenyeget, hogy félbeszakítják a szakképzést. Általában ezek olyan tanulók, akik a szakmatanulás elkezdésekor "normális" képet mutattak. A képzés során azonban különböző okokból olyan nehézségek léptek fel, amelyek veszélyeztetik a sikeres befejezést.

A tanulószereződés keretében folytatott szakképzéssel párhuzamosan szervezett kiegészítő oktatás résztvevőinek száma az elmúlt években emelkedett, jelenleg a Szövetségi Köztársaságban 79.000 fő felzárkóztató oktatására van lehetőség.

A felzárkóztató oktatást üzemek is vállalhatják. A program legfontosabb előfeltétele, hogy az oktatási szituáció az iskolában ill. a szakmunkásképző iskolában tapasztalható gyakorlattól különbözzön: félelemmentes és tanulásra ösztönző feltételeket kell teremteni.

A szakképzéssel párhuzamosan folytatott kiegészítő oktatást a Munkaügyi Hivatal a Foglalkoztatást Elősegítő Törvény 40. §. c. bekezdésében meghatározott módon általában 12 hónapig támogatja. Alapelv a részvétel önkéntessége.

A képző üzem, amely a tanulókat a kiegészítő oktatás időtartama alatt mentesíti a munkavégzés alól, a Munkaügyi Hivataltól a tanulóbér kiegészítéséhez támogatást kap.

A kiegészítő, felzárkóztató oktatás során 36 szakmunkástanuló támogatására egy tanár és egy szociálpedagógus áll rendelkezésre. Indokolt esetben módosítható ez az arány, pl. akkor, ha a résztvevő tanulók többsége kiegészítő iskolából érkezik, illetve nem rendelkezik alapfokú iskolai végzettséggel. A szociálpedagógusok és tanárok feladatai a felzárkóztató oktatásban alapvetően megegyeznek az üzem kívüli szakképző intézményekben meghatározott feladatokkal. A szociálpedagógusoknak azonban ebben a munkaformában nincs, illetve korlátozott mértékben van lehetőségük arra, hogy a tanulók problémáit a képzési folyamatban közvetlenül megismerjék. Ezért elsősorban a tanulóktól és a szakoktatóktól kapott tájékoztatásra vannak utalva.

### **A szakképzéssel párhuzamosan folytatott kiegészítő oktatás célja**

A szakképzéssel párhuzamosan folytatott kiegészítő oktatás a tanulók személyiségének a stabilizálását szolgálja, tehát a felzárkóztatás mellett a szociális és individuális fejlesztés is fontos elemet jelent. A tanulási szituációban a napi problémákat is figyelembe kell venni. Ezek alapján kell eldönteni, hogy az oktatásra kiscsoportban vagy egyéni formában kerüljön-e sor. Fontos, hogy a fiatalok tanuljanak meg tanulni. Ennek érdekében olyan módszerek alkalmazása javasolható, amelyek az önálló tanulást is lehetővé teszik, mint pl. a projektmódszer, vagy az irányító szöveg módszere. A frontális oktatás során a tanulás megtanulása nehezen érhető el.

A felzárkóztató oktatás fontos feladata a lemorzsolódás megelőzése. Ha nehézségek lépnek fel, időben kell lépni. Ennek fontos feltétele, hogy mind a képző üzem, mind a szakmunkásképző iskola rendelkezzen megfelelő információkkal a támogatási lehetőségekről, hogy szükség esetén fel tudják venni a kapcsolatot valamely megfelelő intézménnyel.

Ha a képzés félbeszakítását nem sikerült elkerülni, a felzárkóztatást végző munkatársak feladatai közé tartozik, hogy a pályaválasztási tanácsadóval együttműködve segítsenek a

fiatalnak új szakképző munkahely felkutatásában a régi szakmában, vagy esetleg új szakmaterületen.

A hátrányos helyzetűek programjának irányelvei szerint a tanulónak az első év befejezése után át kell lépnie egy vállalati képző munkahelyre. Az üzemek azonban gyakran csak akkor hajlandók a fiatalok átvételére az üzemen kívüli szakképző intézményből, ha azok részt tudnak venni a képzéssel párhuzamosan folytatott felzárkóztató oktatásban. A felzárkóztató programok munkatársainak feladata ezért az üzemen kívüli szakképző intézmények munkatársaival való szoros együttműködés is.

További feladatuk a tanulók támogatása a képző üzemmel szembeni konfliktusok megoldásában (pl. az oktatáshoz nem kapcsolódó feladatok, vagy az ifjúsági munkavédelmi törvény megszegése esetében), amennyiben ezt a fiatalok kérik. Ez a munka azonban csak akkor lehet sikeres, ha a fiatalok és a felzárkóztató, támogató intézmény munkatársai között bizalmas a kapcsolat, és az utóbbiak és a képzést végző üzem munkatársai együttműködnek. Az iskolai kudarcok nyomán a tanulók félnek a vizsgáktól. Ez a félelem a szakképzéssel párhuzamosan folytatott kiegészítő oktatás keretében szerepjátékokkal, vagy a vizsgára történő megfelelő felkészüléssel csökkenthető. Ebben az időszakban néha még egy hétvégi kirándulás is segíthet, amely a vizsgamotivációt erősíti, a fiatalokat kitartásra serkenti, s felkészíti őket a stresszhelyzetre.

### **A szakmatanulásra előkészítő programok**

Mint fent jeleztük, a szakmatanulásra felkészítő programokra vagy általánosan képző iskolákban, vagy szakiskolákban, vagy a foglalkoztatást elősegítő törvény keretében működtetett intézményekben kerül sor. Most csak az utóbbiról szeretnénk tájékoztatást adni, minthogy az iskolai programok tartományi fennhatóság alá tartoznak, s ezért tartományonként különböznek.

A szakmatanulásra előkészítő programok általában egy évesek. Célcsoportjuk megegyezik azzal a csoporttal, amely jogosult arra, hogy az üzemen kívüli képzésben részt vegyen.

Az egyéves szakmatanulásra előkészítő programok két szakaszra bonthatók:

1. Az első öt hónapban a fiatalok kb. 1-1 hónapos időkeretben 4 különböző szakmamezővel ismerkednek meg. Ezután kell egy szakmamezőt kiválasztaniuk. A döntésben segítenek nekik az intézmény munkatársai is. A választásnál a döntő elem a tanuló érdeklődése, illetve a különböző szakmamezőket oktató munkatársak megfigyelései a fiatal manuális, intellektuális adottságairól, motivációjáról, az adott szakmára való alkalmasságáról. Fontos szempont továbbá a tanulók közel azonos megoszlása a szakmamezők között.
2. A szakmatanulásra előkészítő program második felében a fiatalok alapvető ismereteket és készségeket sajátítanak el a kiválasztott szakmaterületen. Arra törekszenek, hogy a tanulók kis projekteket hajtsanak végre, illetve egyszerű termékeket állítsanak elő, mert ezáltal erősíthető a motiváció. A résztvevők ebben a képzési szakaszban maximum egy hónapos üzemi gyakorlaton is részt vesznek, hogy megismerkedjenek a munkahelyi valósággal és az ott támasztott követelményekkel.

Az üzemen kívüli intézményben szervezett szakmatanulásra előkészítő program alatt a fiatalok hetente egy napot a szakiskolában töltenek. Ez gyakran összeütközésekhez vezet, mert a fiatalok egy része nem hajlandó iskolába járni. Törekedni kell ezért az iskola és az üzemen kívüli képző intézmény munkatársainak jó együttműködésére.

A szakmatanulásra felkészítő programban általában 24 tanulóra két szakoktató, egy szociálpedagógus és egy felzárkóztató tanár jut. Feladataik lényegében megegyeznek az üzemen kívüli szakképzés területén meghatározott feladatokkal. Ugyanez érvényes az alkalmazott pedagógiai eszközökre is.

A fiatalok a szakmatanulásra felkészítő program keretében arra is lehetőséget kapnak, hogy pótolják az alapfokú iskolai végzettséget (Hauptschulabschluß). Ebben a résztvevők 80 %-a jár sikerrel.

A szakmatanulásra előkészítő programok résztvevőinek fele üzemen kívüli intézményben vagy a duális rendszerben tanult tovább, kb. 6 %-a szakiskolában kezdte el egy szakma elsajátítását. Kb. 9 % munkát vállalt, 6 % egy következő szakmatanulásra előkészítő programot kezdett el, közel 9 %-uk más jellegű képző programba vagy foglalkoztatási programba lépett be, a külföldi lányok pedig gyakran a háztartásban édesanyjuknak segítenek. A fennmaradó 20 % sorsáról nem rendelkezünk információkkal.

A szakmatanulásra előkészítő programból a szakképző programba való átlépés különösen a külföldi, elsősorban a török származású fiatalok számára nehéz. Szüleik ugyanis gyakran nem látják be, miért szükséges a szakmatanulás. Véleményük szerint a szakmatanulásra előkészítő program megfelelően felkészít a munkavállalásra, s a három éves szakképzés felesleges.

### **A fiatal felnőttek szakképzését szolgáló programok**

A Szövetségi Szakképzési Intézet vizsgálatai szerint a 20 és 30 éves életkor közötti 1,6 millió szakképzetlen fiatal felnőtt nagyjából fele mutatott érdeklődést államilag elismert szakképesítés megszerzése iránt. E csoport nagyobb része számára azonban életkoruk és családi körülményeik miatt – családalapítás, önálló lakás fenntartása – a hagyományos szakképzési forma szóba sem jöhet.

A Szövetségi Munkaügyi Hivatal adatai szerint a következő tíz évben kb. három millió betanított és segédmunkás munkahelye fog megszűnni. Ugyanakkor növekszik a szakképzett és a gyakorlati igényeknek megfelelően kiképzett és továbbképzett szakemberek iránti kereslet. A szakképzetlenek és a nem piacképes végzettséggel rendelkezők ezért egyre inkább a foglalkoztatási rendszer és a társadalom peremére szorulnak.

Évente alig 25-30 ezer szakképzetlen felnőtt szerez államilag elismert szakképesítést legalább öt éves szakirányú foglalkoztatás igazolása után, az egyéni felkészülést lehetővé tevő szabályozás szerint. Ennek alapján egyértelmű, hogy a hátrányos helyzetűek támogatásának jelenleg rendelkezésünkre álló eszközeit olyan új programokkal kell kiegészítenünk, amelyek e célcsoport lehetőségeit és igényeit is figyelembe veszik.

Napjainkban a Szövetségi Köztársaságban több modellkísérlet folyik a tartósan munkanélküli, államilag elismert szakképesítéssel nem rendelkező fiatal felnőttek számára. A résztvevők olyan foglalkoztatási programba kapcsolódnak be, amely szakképzéssel egészül ki. A foglalkoztatás helyszíne egy üzemi munkahely vagy egy munkahelyteremtő program. A munkaadónak azonban vállalnia kell, hogy a programban résztvevőt a munkaidő kb. 20 %-ában felszabadítja a képzésre. A programban résztvevők a tarifaszervezeteknek megfelelő bért kapják, amely sokkal magasabb, mint a tanulóbér a normál szakképzésben.

Az eddigi modellkísérletek zömmel a kereskedelmi ügyvitel területén folynak, lassan azonban az ipari szakmákra is kiterjednek.

A képzés modulszerűen épül fel. Ha a program résztvevője teljesítette a záróvizsgához előírt modulokat, jelentkezhet az ún. "külső" (extern) szakmunkásvizsgára, s ily módon államilag elismert szakképesítéshez juthat. Ha valaki bizonyos részképesítéseket már korábban megszerzett, pl. a félbeszakított szakképzés során, ezeket a részképesítéseket is érvényesítheti a programban.

### **A hátrányos helyzetűek támogatásának társadalmi jelentősége**

A hátrányos helyzetű fiatalok támogatása az aktív munkaerőpiac-politika eszközeként a szakmai és szociális képzés segítségével hozzájárul a munkanélküliség csökkentéséhez, és a társadalom számára oly fontos munkaerőpotenciál aktivizálásához.

Szociálpolitikai szempontból segíti annak megelőzését, hogy a társadalom jelentős rétegei kiszoruljanak a munkaerőpiacról és tartósan terheljék a szociális ellátó rendszert.

Ifjúságpolitikai szempontból hangsúlyoznunk kell, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű fiataloknak biztosítjuk a szakmai képzéshez való jog érvényesítését. Nem maradnak egyedül, elkerülhetik a társadalmi izolációt és a kriminalizálódást, s reális esélyt kapnak arra, hogy beilleszkedjenek a társadalomba.

**CORNELIA COLLINGRO és PETER COLLINGRO**

---

P. Collingro: Ausbildung und Jugendhilfe (Szakképzés és ifjúságvédelem), Werner von Siemensschule e. V. Wetzlar, 1987.

---

Direkt: Fördern und Qualifizieren (Képzés és fejlesztés), Bundesanstalt für Arbeit, Heft Nr. 1. 1995. p. 22.

---

15 Jahre Benachteiligtenförderung (15 éves a hátrányos helyzetűek programja)

---

Greinert-Wiemann (szerk.): Produktionsschuleprinzip und Berufsbildungshilfe (A termelő iskola elve és a támogatott szakképzés), Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1992. S. 179.

---

P. Collingro: Szociálpedagógiai irányultságú képzési modell hátrányos helyzetűek szakképzéséhez, Szakképzési Szemle, 1992. 2. sz. pp. 31-39.

---

P. Collingro: Kooperation – ein Wort mit vielen Bedeutungen (Kooperáció – egy sokjelentésű szó). In: Direkt: Fördern und Qualifizieren, Nr. 3, 1996, p. 4.

---

Szakképzési Törvény, 40. §. (2), (3) bek.

A hátrányos helyzet bonyolult problémáinak bemutatására az Oktatókutató Intézetben folytatott kutatásunk keretében készült interjúk közül választottunk ki hármat. Az egyik egy önkormányzati vezetővel készült, aki a település aktuális gondjai miatt kényszerül napról napra szembenézni a hátrányos helyzet problémáival. A másik interjút egy iskolaigazgatóval készítettük, aki évekig tartó küzdelem árán iskolát teremtett a hátrányos helyzetű gyerekek számára. Pedagógiai ars poeticájának közlésére váratlan halála nyújt szomorú aktualitást. És végül közreadunk egy interjút, amelyik egy olyan szakmunkástanulóval készült, aki saját bőrén tapasztalhatja a hátrányos helyzet összes gondját.

*Liskó Ilona*



***A KOMLÓI INTÉZMÉNYFELÜGYELETI IRODA VEZETŐJE***

*"Hihetetlen, hogy a munkanélküliség mennyi kárt okoz"*

E.: Meséljen a munkájáról.

V.: Sajnos, nem a Humán Iroda elnevezést kaptuk, hanem az Intézményfelügyeleti Iroda nevet, de a riasztó név ellenére humán gárda képviseli nálunk az oktatásügyet. Hozzánk tartozik a szociális ügy, a sport, az ifjúságügy és az egészségügy is, de valamennyi területre egyetemet végzett szakember áll rendelkezésemre. Ebből a szempontból a kisebb önkormányzatokhoz képest igen előnyös helyzetben vagyunk. A rendszerváltás tájékán izgatott az önkormányzatiság. A megyei Pedagógiai Intézetben dolgoztam, az összes innováció, kísérleti iskola és a továbbképzések hozzám tartoztak. Úgy gondoltam, hogy váltok még az életemben egyszer utoljára. Így kerültem Komlóra. Teljesen szabad kezet kaptam abban, hogy az érvényben lévő törvények segítségével alkossuk meg a város oktatási koncepcióját. Ebben az oktatási koncepcióban meg kellett vizsgálni, hogy mi várható Komlón, mennyi gyermek születik évente. Sajnos, figyelembe kellett vennünk a bánya leépítését is. 2000 volt az első határidő, de most talán kitolják a bezárását 2002-ig. Sok tízezer ember dolgozott a nagy hősprogram idején a bányánál, ma mindössze 2300-an vannak és ez is napról-napra fogy, mert minden területről kötelesek leépíteni, és felkészülni a bánya bezárására. Ide még '85-től a kilencvenes évekig több ezer embert betelepítettek. Akkor még nem hitték el, hogy a bánya befuccsol. Ez egy 700 méter mély, mélyeres művelésű, rendkívül drága bánya. Most bizonyították be újra, hogy annyira drága a szenünk, hogy a Lengyelországból vagy Németországból behozott szén szállítással együtt olcsóbb, mint amit nálunk kitermelnek. Tehát semmi nem indokolja gazdaságilag, hogy ez a bánya fennmaradjon. Ugyanakkor ebben a hőskorszakban Komló mindent megkapott, az autóbusszjáratoktól kezdve minden a bányához alkalmazkodott, és minden erre épült. Nem tudom mi lesz az elkövetkezendő években, ha ilyen borzalmasan fogynak a munkahelyek, ennyi munkanélküli ember lesz itt, és a város nem tud munkahelyeket teremteni. Csodálatos a környezet, de kiesik a város a főúttól. Nem szívesen jönnek ide a vállalkozók. A mi bajunk az, hogy megkülönböztetett, jó helyzetből végtelenig leromlott állapotba kerültünk. Rettenetes hiányaink vannak, forráshiánnyal küszködünk. Ugyanakkor van egy nagyon jó intézményhálózatunk, ami azt jelenti, hogy van még két bölcsődénk, sajnos kettőt már meg kellett szüntetni, mert nem volt gyerek. Ahogy épül le a bánya, úgy épülnek le ezek a kiszolgáló intézmények is, amelyeket az emberek idáig megszoktak. A legtragikusabb az, hogy Komló most a fiatal nyugdíjasok városa. A rokkantaké és a fiatal nyugdíjasoké a bánya megszűnése miatt. És ez, még ha biztos megélhetést jelent is, csak szerény megélhetés. Az emberek azt tapasztalják, hogy tragikus a sorsuk, mert a 40-45 éves embernek még munkára van szüksége, nem nyugdíjra. Három-négy év múlva, tisztelet a kivételnek, komoly személyiségtorzulások állnak elő, ha nem talál az ember valahol magának értelmes elfoglaltságot, munkát, társaságot. Belépnek a devianciák, amik súlyos helyzetekhez vezetnek, és ezt a gyerekek nagyon érzik. Ez az egyik oka annak, hogy nagyon ragaszkodnunk kell az oktatási intézményekhez. Még mindig él 11 óvodánk. Egy óvodát sajnos ősszel már nem tudunk beindítani.

Nagyon szerencsés vagyok a munkatársaimmal. Úgy érzem, hogy már az önkormányzat új vezetése is megszokott minket. Ezt is meg kell tanulnunk, hogy négy évente hogyan lehet alkalmazkodni egy új politikai rendszerhez. Ez nem könnyű. A harcokat okosan kell megvívni. Nekünk kell okosnak lenni, mindenkivel együtt kell dolgoznunk. Itt a hivatalon belül az

intézményeket akkor szolgálom a legjobban, ha mindenkire megkeresem azt az utat, amin keresztül tudok vele beszélni, és tudom jó értelemben befolyásolni.

A helyzeti előnyöm az volt, hogy mindig Komlón éltem. Itt voltam igazgatóhelyettes, munkaközösségvezető, tanítottam a cigány iskolában. 34 év alatt sokféle tapasztalatot sikerült összegyűjteni.

Az oktatási bizottságunk az előző négy évben is, és most is jól működik. Az előterjesztéseket természetesen én készítem. Még egy nagy helyzeti előnyöm ebben a ciklusban, hogy a polgármester úr volt a művelődési osztály vezetője és rendkívül jó munkakapcsolatot sikerült vele kialakítanom. Nagyon humánus ember. Nagy elismeréssel ment nyugdíjba. Hagyta érvényesülni az embereket. Jó szívvel fogadták vissza a kollegák, de nem avatkozik bele a dolgunkba. Elmondja, hogy mit szeretne, de megkérdezi, mi a véleményünk róla. Annyi minden változott az elmúlt években, és ő most egy erős védőbástya az intézmények életben maradásánál. Nagyon nagy segítségemre van.

**E.:** Tehát oktatásbarát az önkormányzat?

**V.:** Egyértelműen, de ha bármelyik képviselővel elkezdünk beszélgetni, az a tapasztalat, hogy nagyon nagy gond a pénzühiány. Tizenöt hónapja tart, hogy nézzük, vizsgáljuk, átvilágítjuk az intézményeket. Ezt is nagy dolognak tartom, hogy sikerült elérni, hogy ne idegennel világitassuk át az intézményeinket. Itt vagyunk mi és itt vannak ők, csináljuk együtt. Miért csapnánk be egymást, hiszen egy hajóban ülünk. Így nem fizettünk ki milliókat. Az a tapasztalatom, hogy ahol kifizették a milliókat, ott sem védtek meg több intézményt, mint nálunk. Megnéztük a gyermeklétszám csökkenésének megfelelően, hogy milyen feladatok csökkentek.

Volt például egy konténer zenei iskola, nyolc osztály volt benne. Sikerült lebontatni, nem is volt rá szükség. A város legrégebbi iskolája ráállt a zenei tagozatra, és a többi iskola átvette nagyon kulturált körülmények között azokat a gyerekeket, akiket át kellett vennie. Érdekes módon egyetlen reklamáció sem volt a szülők részéről, de tényleg alapos előkészítéssel csináltuk. Akár bölcsőde megszűnéséről volt szó, akár szakóvodáról, a kezdet kezdetétől bevontuk a szülőket és elmondtuk, hogy mit miért kell, és mi miért történik. Választhatott a szülő a fennmaradó hat iskola közül.

**E.:** Hány középfokú intézmény van?

**V.:** Három középfokú oktatási intézményünk van, itt egy kicsit dicsekedhetnék is, mert nagy viták után a város mégis megtartotta az intézményeit, nem adta át a megyének. Az átadás mellett az szölt, hogy a városnak kétszázmilliós adóssága van, az idén már csak 14 millióig voltunk hitelképesek. Mindenünkön jelzalog van, a bankok nem állnak szóba velünk. Komló tényleg nagy bajban van, és minden jó szándék ellenére félttem a jövőtől az intézményhálózatot. Be kell látnom, hogy nem működhet tovább ennyi általános iskola. 1985-ben még 580-600 körül volt a születések száma, de az elmúlt évben már csak 280 volt. Tehát drasztikus a csökkenés. Ennek részben az az oka, hogy a fiatalok már nem települnek le Komlón, aki tovább tud tanulni, munkát tud találni, vagy még olyan helyzetben van, hogy vissza tud a falusi szülőkhöz térni, gyorsan elmegy. Nagyon sok lakás áll üresen. Egyharmadát éri a komlói lakás ára a pécsinek. Itt állnak üresen, meg a fűtés, a nevükön van a lakás, eladni nem tudják, a bányától kapták annakidején. 120 milliós kintlevősége van a városnak szolgáltatási díjakból. Ennek a nagy része behajthatatlan. 7-800 ezer forintért kétszobás, távfűtéses modern lakást lehet kapni, de nem kell senkinek.

**E.:** Végül is miért döntött úgy a város, hogy megtartja az iskolákat?

**V.:** A három középiskola együtt írt levelet a képviselő testülethez, amelyben azt ígérték, hogy megpróbálnak normaközeli állapotba kerülni, tehát, hogy ne kerüljenek túlzottan sokba. Maguk az igazgatók is szerettek volna a városhoz tartozni. Ez már nagyon hatott a képviselőkre. Miközben készült a közös levél, megkeresték a képviselőket az igazgatók, komolyan lobbiztak az ágazat érdekében.

**E.:** Van pedagógus a képviselők között?

**V.:** Igen, de az előző ciklusban jóval több volt. A polgármester is az volt. Most van az alpolgármester, van egy alsó tagozatos kollega, és sajnos több nincs. Az Oktatási Bizottság külső tagjait úgy állították össze, hogy a munkaközösségek vezetői mindenképpen bekerültek, és azon kívül minden intézménytípust képvisel egy kollega.

**E.:** Mekkora szerepe van a politikának a döntésekben?

**V.:** Szinte hihetetlen, de a nyomorunk miatt nincs már pártpolitikai csatározás. Akkora az önkormányzat keserve, akkora a munkanélküliség, és akkorák a szociális kiadások, a családsegítő, az átmeneti szállás, az ingyenykonyha, a fiatalgondozás, a gyermek-krízishotel, a drogtelep, a fogyatékos fiatalok foglalkoztatója, ez mind annyiba kerül, hogy nem lehet politikai szempontokat figyelembe venni. A szükség és a kényszer közel hozott egymáshoz minket, és nem politizálunk. Hála istennek a köztisztviselő nem politizálhat amúgy sem, legfeljebb oktatáspolitikát folytat meg intézménypolitikát.

**E.:** Mennyi időre szól az új oktatási koncepció?

**V.:** Én csak öt évre terveztem. Nagyon fontosnak tartom a középiskolák átalakulását, így jött létre a nyolc osztályos gimnázium. A három éves szakképzést nem lehet még megszüntetni. Tudjuk a hátrányait, ismerjük a gondjaikat. Nem tudunk munkahelyeket teremteni. Naponta szól az igazgató, hogy figyelj már, megint ennyi és ennyi gyereknek nincs munkahelye. A ruhaipari szakképzést már eleve négy évesnek indítottuk. Sok szakmát indítottak úgy, hogy érettségire épül vagy benntartjuk érettségi után a gyereket. Tudtuk, hogy lépnünk kell, elmentünk a szolgáltatási szakmák felé. Tudom, hogy Pécs is elment, mindenki elment. Félek is, mert az elkövetkező öt évben azt kellene kitalálni, hogy mit csináljunk. Amíg a kamarák nincsenek segítségünkre abban, hogy milyen szakmákat szeretnének, addig nehéz tervezni. Persze Kossuth-díjat kapna, ha valaki meg tudná mondani, hogy mi kell majd két év múlva. Most az a legnagyobb gondom, hogy a jövőt tervezve meg tudjunk őrizni egy biztos intézményhálót, hogy a városban élő polgár élvezze ezt az intézményhálót. De jó lenne, ha tudatosulna az emberekben, hogy nem csak az utak kilométer hosszában mérhető a befizetett adó felhasználása, hanem az intézmények fenntartásában is. A komlói ember természetesnek veszi, hogy iskolába, óvodába viheti a gyereket, hogy színházat működtetünk, hogy művelődési ház, múzeum van, kétféle is, hogy gyermekházunk még külön is működik, hogy két nagy táborunk van, hogy a könyvtárunk igen gazdag. Ez természetes a számára. Meg az is, hogy reklamál, hogy hogy néznek ki az utak.

**E.:** Hallottam, hogy bevezették a 9-10. osztályt is a szakmunkásképzőbe.

**V.:** Nálunk azok a gyerekek kerülnek ide, akik sehova nem nyernek felvételt, de iskolában kell tartani őket. Tudom, hogy ez nem olcsó dolog. Sokszor feltették a kérdést, hogy minek ez a kilencedik-tizedik osztály a funkcionális analfabétáknak. Valóban, nem mondhatjuk azt,

hogy értelmi fogyatékosok, de csaknem olyan szinten állnak. Két év alatt nem történik velük más, mint hogy újra megtanulnak olvasni, és emellett orientálódnak a szakmák felé. Erről nem tudunk lemondani, mert enélkül elkallódnának ezek a gyerekek.

**E.:** Milyenek a beiskolázási arányok a középfokú intézményeknél?

**V.:** Eljutottunk odáig, hogy minden gyereket fel tudunk venni. Évről évre csökken a jelentkezők száma, de ez országosan is így van. Amikor idekerültem, akkor még volt egy kis válogatási esélyünk. A szakmunkásképzőbe, mivel ennyi féle szakmát oktatunk, fel tudunk venni minden gyereket. A négy éves évfolyamokon kielégítő a létszám, a három éves évfolyamokra 80-100 gyerek hiányzik. Annyival drágább az iskola, amennyi gyerek hiányzik belőle. Ez gondot okoz.

Komlón két dologra kellene nagyon sok pénz, az oktatásra és a közbiztonságra, a rendőrségre. Fejlődik a rendőrségünk, sok rosszat nem mondhatok rájuk, de több rendőr kellene. Nagyon sok az elvált család, sok helyen nincs apa, csak anya, és kicsi korától kezdve végig vele van a gyerek. Amúgy is egyfajta társadalmi jelenség, hogy megjelent a fülbevaló a fiúkon, meg a díszítő dolgok, hosszú haj és egyebek. Nem vagyok ellene, de azt gondolom, hogy a férfiszerephez hozzátartozik egyfajta férfias viselkedés, kiállítás, megjelenés is.

**E.:** Kiket tekint hátrányos helyzetűnek?

**V.:** Akik iskolázatlan családokba születnek. Komlón még jelentős a cigánycsaládok száma is, ezt sem kell titkolni. Most van három tanítványom, a Sárbogárdi Tanítóképzőt célozták meg. Nagyon szeretnék, ha felvennék őket. Hiánycikk a cigány értelmiségi, hiányzik a cigány nyelven beszélni tudó ember, hiányzik az, aki törődne velük. Négy évet a cigány iskolában tanítottam a pályám kezdetén, de megszüntették a hetvenes évek közepén. Ez egy falusi iskola volt, de igen korszerű, egy csodálatosan szép óvodával. A város legtisztább iskolája volt. Reggelente a putriból összeszedtük a gyerekeket, megmosdattuk, és olyan állapotba hoztuk őket, hogy tanulni tudjanak. Azt gondolom, hogy azoknak a cigány szülőknek, akik ma Komlón dolgoznak és meg tudnak élni, valamikor közülük volt ehhez az iskolához. A kezdet kezdetén volt még egy cigány vajdánk is, akire hallgattak, úgyhogy övele együtt lehetett működni, meg a védőnőkkel. Én a mai napig állítom, hogy ez nem elkülönítést jelentett, hanem igenis egyfajta fokozott törődést a gyerekekkel, hogy képesek legyenek felső tagozatra már ide bejönni. Ott reggel nyolckor kellett kezdeni és délután háromig tartott a tanítás, ameddig bírták. Sokmindent csináltunk, kis kertjük volt, rengeteg dolog történt, Moldova annak idején meg is írta a könyvében, Tisztelet Komlónak, ez volt a címe.

Tehát hátrányos helyzetűnek először is az iskolázatlan családból származó gyerekeket tartom, aztán a munkanélküli családból származó gyermekeket. Hihetetlen, hogy a munkanélküliség mennyi kárt okoz. Hátrányos helyzetűnek tartom azokat a gyerekeket is, akik a város peremén igen rossz lakáskörülmények között élnek. De nem sorolom ide a nagycsaládosokat, hogyha kielégítők a viszonyaik. Csak akkor sorolom őket ide, ha súlyos anyagi helyzetben vannak. Hátrányos helyzetűnek vesszük azokat a gyerekeket is, ahol alkoholizmus van a családban, ahol több generáció él együtt és súlyos betegségekkel, tehát akár elmebetegséggel, akár valami súlyosabb, hosszantartó betegséggel küszködnek, például ahol nagyon súlyos betegség, rákbetegség előfordul. Azért soroljuk ide őket, hogy fokozott figyelmet tudjunk rájuk fordítani. A családban megváltozik a helyzet. Ha munkanélkülivé válik a szülő, azonnal környezettanulmányt végzünk, és a családsegítő szolgálattal próbálunk együttműködni. A családsegítő most már úgy-ahogy kezd ügyesen működni. A kolleganóm, aki a szociális szférát gondozza, elkezdte feltérképezni a szociálisan és minden szempontból hátrányos helyzetű gyerekeket és családjaikat. Hozzákapcsoltuk a feladathoz a családsegítőt, az ifjúsági

felelőst, tehát team-eket alakítottunk ki és felosztottuk a várost. Ezek a team-ek járnak ki egy-egy területre. Az iskola és az óvoda már tudja, hogy kinek jelezzen, ha baj van. A segélyek és egyéb odaítélésénél ez rendkívül fontos, mivel nagyon megnőtt a hátrányos helyzetben és veszélyeztetett helyzetben élő gyerekek száma. A segélyezést elvittük a természetbeni juttatások felé. Akkor vagyok nyugodt, ha a gyerek eszik az iskolában, és a tankönyvét megvásároljuk. Ebben látom a biztonságot. Legalább egy nap egyszer meleg étel került a gyerek gyomrába és kapott pár jó szót, mert a napközibe bevettük. A cigány gyerekeket most már kötelezni fogjuk a napközire, illetve a tanulószobára. De megpróbálunk egy új típusú tanulószobát szervezni, mert nagyon sok a bukás. Túlkorosság jelentkezik a serdülőkorban, és ez rengeteg konfliktus forrása. Sokszor megoldhatatlannak vélem ezeket a konfliktusokat, ugyanakkor harcolunk a gyerekekért.

**E.:** Tehát nem a kisegítő iskola a megoldás.

**V.:** Nem, nem, bár ott is túl sok a cigánygyerek, azt hiszem, hogy nem az értelmi fogyatékosok miatt. A nem értelmi fogyatékos, de magatartásban deviáns, túlmozgásos piciny gyerekeknek kiscsoportos osztályt indítunk. De ide kéne gyógypedagógus is, aki a tanító néni mellett dolgozik, és kellene egy iskolaasszisztens is. Erre nincs pénzünk, elő sem merek vele állni. A gyerek időnként átkerül a kisegítőbe, aztán jelzik, hogy már jó volna, ha visszakerülne, mert értelmileg nincs baj vele, de ott is fojtogatja a többi gyereket, és nem hagyja a tanító néni dolgozni az órán. Ezeknek vagy 10-12 főre kellene egy fejlesztő pedagógus, vagy a nevelési tanácsadó segítségével külön kellene ezekkel a gyerekekkel foglalkozni. De ezt nem lehet megoldani.

**E.:** Milyen irányban változik most a helyzet?

**V.:** A munkanélküliség drasztikusan növekszik, és a szülő és a gyerek közötti távolság is növekszik a munkanélküli vagy a súlyos anyagi helyzetű családokban. De ugyanez a helyzet a vállalkozó családdal is, akinek mondjuk külföldi partnerei vannak és napokig nincs itthon, és nem tud a gyerekekről gondoskodni. Most például a három legtehetségesebb gyerekünk egy nagyon súlyos lopássorozatba keveredett. Ez most nekem egy nagy lelki teher, de igyekszünk segíteni, keressük a megoldást. Sorozatosan versenyeket nyertek és hetedikes korukra már bent vannak a legjobb középiskolában, de mégis megtörtént a baj. Azok a szülők, akik ma az életszínvonalukat a megszokott nívón akarják tartani, éjjel-nappal dolgoznak. Van, amikor éjjel sem tudnak hazamenni. A gyerekek felügyelete, ellenőrzése és a velük való foglalkozás teljesen hiányzik. A gyerekek hazavisznek egy csomó videokazettát, vannak számítógépeik, a legvadabb programokat szedik le rajta. Tehát a technikát nem a jó érdekében használják, egészen deviáns programokat is láttam már, tragikus dolgokat.

**E.:** Hogy látja a hátrányos helyzetűek továbbtanulási lehetőségeit?

**V.:** Ezeknek a családoknak a zömére az jellemző, hogy nem tudja a szülő megfogalmazni, hogy mit akar. Az iskolának nagyon nagy itt a szerepe. A szülő mindig csak azt kéri, hogy találjunk ki olyan szakmát, amivel hamar dolgozni tud a gyerek. Az 501-es szakmunkásképzőben csapódik le a hátrányos helyzetű gyerekeknek a zöme. Tíz százalék kerül a másik két intézménybe, a többi ide kerül. Becsülöm ennek az iskolának a munkáját, nagyon jól tudják, hogy ezekkel a gyerekekkel hogyan kell foglalkozni. Nem véletlen, hogy innen került ki a városi diákönkormányzatot vezető tanár is. Többféleképpen nyúlnak a gyerekekhez. A gimnázium azt mondja, hogy nem kötelező, drága gyerekek, küldd be az anyukádat. A szülő viszont ott hajtja a gyereket, mert tudja, hogy miért adta oda. Ott a

hátrányokon is tudunk segíteni. Ha ott felmerülnek a hátrányok, az igazgató úr azonnal jelzi: egyszerűen meg kell oldani az anyagi problémát, de nincs gond a tanulással és a jövőképpel. A szakmunkásképzőben viszont nincs jövőkép. Ott a szülő csak azt akarja, hogy a gyereke minél előbb keresőképes állapotba kerüljön. Nagy csalódás neki, ha három év után nem tud elhelyezkedni. Közelharcot kell vívni, hogy hagyják őket leérettségizni, hogy higgyék el, hogy jó az érettségit adó iskola, hogy bent kell hagyni. Ezt csak akkor érti meg, amikor a gyereke nem talál munkát. Nagyon nagy problémaként élük ezt meg, vagy teljesen elengedik a gyerek kezét. Tehát úgy fogja fel, hogy az ő 14 éves gyereke már felnőtt, és neki igazából már nem sok mindent kell tenni. Ezért is próbálunk a szakmunkásképzőben ennyiféle szakmát és képzési típust indítani.

**E.:** A 900 fős létszámból mennyi a hátrányos helyzetű?

**V.:** A fele. Itt csapódik le a cigányság zöme és a hátrányos helyzetű gyerekek többsége.

**E.:** Milyen ez az iskola?

**V.:** Ez az iskola nagyon sok pénzt kapott akkor, amikor Komló virágzó bányaváros volt, amikor a jó képességű kollegákat meg tudtuk ide nyerni, mert több pénzt tudott az iskola fizetni. Sajnos, ma már nem így van, de ezek a jó képességű kollegák itt maradtak. Igen jó a tantestület. A magasan kvalifikált szakmáknál máshol sincs gond, de itt az alapismereti tárgyakat is zömében egyetemet végzett kollegák oktatják. Bevezették a kommunikációt, mint tantárgyat, evvel próbálnak enyhíteni a dolgon, és nagyon jól működik. A diákönkormányzatot megerősítették. Ennek az volt a lényege, hogy saját rádiót, saját televíziót csináltak. Fontos, hogy a gyerek ki tudja magát fejezni. Nagyon szép képzőművészeti kört szerveztek, irodalmi kört is, van énekkar is. Nagyon sok kiegészítő foglalkozást, klubfoglalkozást használnak még az anyagi nehézségek ellenére is. Bízom benne, hogy fent tudjuk tartani. Ezen kívül vállalkozói ismereteket is tanítanak. Humán területen nagyon sok olyan tananyagot tettek be az oktatásba, amit a Nemzeti Alaptanterv el is vár tőlünk. Annyival jutottak előre, hogy többet foglalkoznak és türelmesebbek a gyerekekkel. Az a tapasztalatom, hogy nagyon nyitottak a gyerekek problémáira, rengeteget foglalkoznak a gyerekek gondjaival. Kapcsolatba léptek egy német várossal, és ezek a gyerekek, akik a szüleikkel talán soha nem voltak a város határán kívül, most eljutnak külföldre. A diákokat vendégül látják, egyik évben ők mennek, másik évben azok jönnek ide és nagyon nagy elismeréssel nyilatkoznak a mi hátrányos helyzetűnek tartott gyerekeinkről. Hogy milyen szépen tudnak étkezni, kommunikálni, mosolyogni a másikkal. A kinti német tanárok megkérdezik, hogy ezt hogy csináljuk. Nem látszik, hogy ezek a diákok Komlón a legszerecséltlenebb helyzetűekhez tartoznak. Ilyen alkalmakkor tudom igazán értékelni ennek az iskolának a teljesítményét. Ebben az iskolában, ahol 10-12 évvel ezelőtt még olyan gyerekek jártak, akik alig tudtak olvasni, ma már angolt és németet tanítanak. Azt gondolom, hogy ez nemcsak a hátrány kompenzálása, hanem egyfajta előrefutás is. Rendkívül türelmesek a tanárok. Létrehozták a tanböltöt, a gyerekek ott is dolgozhatnak. Sok olyan tevékenységi területet hoztak létre, ahol a gyerek megtalálhatja saját magát. Persze nem sikerül mindenkinek.

**E.:** Mekkora körzetből történik a beiskolázás?

**V.:** Valamikor Szabolcsból is hoztak ide bányásztanulókat, erre épült fel a kollégium. Most tantermeiket, pedagóguskollegáknak szállást, krízishotelt alakítottunk ki belőle. Tehát már nincs szükség rá, de hasznosítani akarjuk. Most már csak állami gondozott gyerekek vesznek

igénybe. Ők már a veszélyeztetett kategóriába tartoznak. Nem is tudom pontosan, hogy mi történik majd velük, ha elhagyják az iskolát. A környező aprófalvakból a jó képességű gyerekek már Pécs felé mennek. Ezt régóta tapasztaljuk. De a közepes képességű gyerekek idejönnek. Pécsen is működnek szakmunkásképző intézmények. Ez a szülőnek és a gyerekeknek jó, mert nagyobb a választék. Nekünk annyiban rossz, hogy elszívják a gyerekeket. Eddig Pécsre nagyon sok gyerekünket nem vették fel, mert az ő vonzáskörzetük nagyobb volt. Most viszont felveszik, mert ott is kevés a gyerek. Most volt egy igazgatói értekezlet, ott is kiderült, hogy mindenki fölvesz mindenkit. Ma már azzal kell számolni, hogy az marad, akit első körben felvesznek. Hét-nyolc falura számíthatunk, ahonnan kapunk gyereket.

**E.:** Milyen a tanműhely-ellátottság?

**V.:** A ruhaipari tanműhelyünket három éve adtuk át. Nehéz eset volt, nagy az igazgató úr érdeme abban, hogy ezt idegileg kibírta, és az önkormányzaton átvitte. Nagyon nagy költségekkel járt, de borzasztó jó, hogy a saját gyerekeinknek ad munkát. Itt már öt-hat évvel ezelőtt látszott, hogy a Carbon Könnyűipari Vállalat, a Május 1, a bánya, a MOM, tehát mindenki csődbe kerül. Azonnal lemondták a tanulóképzést. Egyszerűen megszűnt a képzés. Közben napról-napra nőttek ki a kisvállalkozások. Eleinte azt gondolták, hogy jó lesz a gyerekekkel együtt dolgozni. Ugyanakkor ezeknek a kisvállalkozóknak nem voltak igazán vállalkozói ismereteik, és hamar tönkrementek. Ha októberben úgy látták, hogy se az adózás, se semmi nem kedvez a helyzetnek, októberben szüntették meg a vállalkozást és elbocsátották a tanulót. Borzasztó sűrűn fordult elő ilyen, és ez sokkolt minket, mert a gyerekek helyet kellett keresni. A szülő is jogosan sírt, mi meg kétségbeestünk. Ezért hoztunk létre két helyen tanböltöt, és ezért építettünk tanműhelyt itt, az iskolán belül. Létrehoztunk a volt tanbánya területén egy kétszáz fős gyakorlati oktatási központot is. Sem a kamara nem tudott segíteni nekünk, se senki. Komlón nincs olyan erős vállalkozói szféra, hogy 20-30 gyereknél többet el lehessen helyezni gyakorlatra. A képviselő testületnek is hosszán kell magyaráznom, hogy ma még nem olyan erős ez a vállalkozói szféra, hogy megbízhatóan tudja vállalni a gyerekeket. Aki meg egyéb feltételeket is szab, azt természetesen a szülő nem tudja igénybe venni. A szülőnek az a legfontosabb, hogy munkahelye legyen a gyerekeknek. De ez az 509-esben a magyar tanár sorsát is meghatározza, mert ha a gyerekeknek nincs gyakorlati helyük, akkor az egész iskolát le kell építeni. Ez a város nem mondhat le a szakképzésről. A családoknak igen nagy százaléka igényli a szakmunkásképzést, és nem hiszem, hogy tíz-tizenöt éven belül ebben nagy változás lesz. Az iskolában kell rádöbenteni a gyereket az első három évben arra, hogy jobb lenne, ha maradna még két évet. Abban is segítjük a hátrányos helyzetűt, hogy többféle szakma felé orientálódjon, átképezhető legyen. A képző központtal is van kapcsolatunk. A Munkaerő Központ átképzéseit is itt csináljuk, pályakezdő munkanélküliek, volt tanítványok számára. Nincs más megoldás. Tíz évig még nekünk kell gyakorlóhelyet teremteni a gyerekek számára. Van, aki elmegy Pécsre, mert szakács akar lenni, vagy zeneművészetibe akar menni. De az nagyon fontos, hogy az itt maradó gyerekeknek is tudjunk kínálatot nyújtani.

**E.:** Mi a véleménye a finanszírozásról?

**V.:** Az elméleti képzésre jó a norma, az iskola a normán belül tud működni. Viszont a gyakorlati oktatási központra borzasztó kevés a pénz. A gyakorlati képzést sokan értelmezik úgy, hogy az államnak nem érdeke a gyakorlati oktatási helyek fenntartása. Oldják meg a kamarák, a vállalkozók, a kisüzemek. De ez Komlón tizenöt évig még nem fog menni. A nagyiparra épült, hatalmas tanulólétszámot alkalmazó bánya és egyéb üzemek megszűntek, és a helyén nem mondhatjuk azt, hogy virágzó munkahelyek lennének.

**E.:** Segít-e a bejárók után járó támogatás?

**V.:** Kicsit segít, de nem sok a bejáró. A kis önkormányzatok önzők. Komló körül csupa ilyen van, üdülőterülettel, melegvízzel, csodálatos földrajzi környezettel. Idegenforgalommal kezdenek foglalkozni. Ezek virágzó, gazdag, sváb községek. Tiszták, kulturáltak. Ők a maguk faluját csinostíják, szépítik, de hiába fordulunk segítségért hozzájuk, a normatíván felüli összeghez semmivel nem járulnak hozzá. A normát megkapjuk, ha idejár a gyerek. De az önkormányzatok sem az iskolai, sem az egészségügyi szférában nem segítenek. Egy kivétel volt, Mánfa, ott rögtön megkötöttük a megállapodást, de tavaly óta ő sem fizet. Helyre kellene tenni, hogy mire kötelezhető egy kis önkormányzat. Mi az, amit jó lenne, ha vállalna, ha a szolgáltatást igénybe veszi. Mi abban vagyunk érdekeltek, hogy idejőjjenek a gyerekek, mert ettől válik olcsóbbá az intézmény. Szükség van a gyerekekre, mert az intézményhálózatot csak így érdemes működtetni. Akiknek semmiféle intézményük nincs, de hat-nyolc kilométerre vannak Komlótól, azoknak ez borzasztó jó. Fontos nekik, hogy fogadjuk őket. Mi soha nem utasítunk el gyereket, de ők még a logopédiához sem akarnak hozzájárulni. Tehát vannak ilyen gondjaink, és nincsenek eszközeink a szép szón kívül, pedig abból nem lesz pénz. Nem bánám, ha a kormányzat figyelembe venné, hogy a kisvárosok ellátják a falvak helyett is a feladatokat.

**E.:** Kiknek a segítségére támaszkodhat a munkájában?

**V.:** Nem egyedül csinálom. Nagyon támaszkodom az igazgatói munkaközösségre, benne vannak a középiskolás és az általános iskolás kollegák. Nélkülük semmiben nem döntök. A beszámoló szempontjait is együtt állítjuk össze. Megkérdem, mit gondolnak, mi az, amire ebben az évben ki kéne a képviselő testület fülét hegyezni. A testületnek joga van egy általános tájékozottsághoz a várost illetően: továbbtanulási arányok, a felvételik sikeressége, mibe kerül mindez, és mit szolgáltatunk érte. Ez a rendszer működik. Számomra fontos, hogy ne legyek díszpinty. Ha valahova hívnak, legyen feladatom, tudjak felkészülni, információt adni. Nagyon fontos, hogy az ember ideje hasznosan, az intézmények érdekében teljék el. Az elmúlt időszakban készített előterjesztéseimet elfogadta a testület, valamennyi általam javasolt intézményvezetőt kinevezték. Ezt tartom a legnagyobb elismerésnek. Ebből mérem le, hogy túl nagy hibát nem követek el.

*(az interjút 1996 tavaszán Kálmán Miklós készítette)*



## **AZ ESÉLY ALAPÍTVÁNY SZAKISKOLÁJÁNAK IGAZGATÓJA**

*"Az iskolának nem válogatni, hanem tanítani kell"*

**E.:** Kérem, mutatkozzon be.

**I.:** Szinnyeiné dr. Kövessy Erzsébet vagyok. Korábban a Budapesti Művelődési Központban dolgoztam népművelőként, a felnőttnevelési csoport vezetője voltam. Ebben a minőségemben kaptam azt a feladatot 1987-ben, hogy mivel csökken a művelődési otthonok iránti érdeklődés a lakosság körében, nézzem meg, hogy milyen irányban lehetne a tevékenységet bővíteni. Ez volt az az időszak, amikor a demográfiai hullám csúcsa torlódott az általános iskolában, és mintegy időzített bombaként ültek ott a gyermekek nagy tömegekben. Azt javasoltam, hogy a várható ifjúsági munkanélküliség azt indokolja, hogy próbáljuk meg a képzés irányába továbbvinni a művelődési otthon tevékenységét. Ennek jegyében dolgoztam ki az iskolának a programját 1988-89-ben. 1990-ben támogatást kaptunk a Soros Alapítványtól a program a megvalósítására, és a Közoktatási Fejlesztési Alaptól is. A rendszerváltás után Honti Mária, mint államtitkár segítette a program megindulását egy művelődési házban létesített iskola formájában. 1990 óta dolgozom ebben az iskolában, mióta létrejött. Szeptember 30-án töltöttem be az 55. évemet, és október elsején kaptam kézhez az engedélyt, hogy beindíthatom az iskolát. Bevallom, hogy még nem akarok nyugdíjba menni. Úgy érzem, hogy most többet tudok tenni a társadalomért, mint amennyit 55 éves korom előtt tettem. Itt megadatott a lehetőség. Úgy érzem, hogy valami olyasmit sikerült megtalálni, amiért érdemes dolgozni.

**E.:** Hogyan történt az engedélyezés?

**I.:** Rettenetes csatákat vívtunk, mire eljutottunk idáig, de minden csata ellenére átjutottunk a legnehezebb akadályokon is, aminek az az oka, hogy tulajdonképpen iszonyúan nagy szükség van erre az iskolára. Nagy szükség volt rá 1990-ben is, mert ott volt a sok gyerek, akikkel nem tudott senki semmit kezdeni. Kétségbeesett állapotban lévő kétségbeesett családok jöttek hozzám 1991-92-ben. Negyedik, ötödik, hatodik helyről jött vissza a gyerekek a továbbtanulási lapja. Igazából arról volt szó, hogy volt egy csomó kettes tanuló, akik akkoriban a tömegoktatás selejtjei voltak. Most nem akarok arról beszélni, hogy ugyanolyan selejtjei vannak ma is, nem a tömegoktatásnak, hanem a tömegoktatás módszereinek, amelyek azóta is megmaradtak. Tehát arról volt szó, hogy volt egy csomó kettes tanuló, akivel senki nem tudott mit kezdeni. Ahova jelentkeztek, onnan kiszelektálták őket. Kellett, hogy valahol legyen egy iskola, amelyik nem válogat. Én ezt a feladatot vállaltam el első perctől kezdve. Erre büszke vagyok, és állítom, hogy az iskolának nem az a dolga, hogy válogasson, hanem az a dolga, hogy tanítson. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy mi az ide jelentkező tanulót nem hívjuk be a műhelybe, nem beszéljük meg vele, hogy ő mit akar. De ezzel együtt, ha ebbe az iskolába valaki bejön, és ebbe az iskolába akar járni, akkor mi föl vesszük. Néha azt szoktam mondani, hogy ebbe az iskolába nagyon könnyű bejutni, de nagyon nehéz kijutni végzettség nélkül. A legfontosabbnak azt tartom, hogy innen gyerek az utcára ne kerüljön ki, és ne is legyen gyerek az utcán. Tehát azokat a gyerekeket is befogadjuk évközben, akik valamilyen okból kikerültek bármilyen más iskolából. Mi felkészültünk arra, hogy ide mindenféle hátránnyal érkező tanuló jön. Természetesen fogyatékos is, tartósan beteg is. Cukorbeteg, vérzékeny, hemofiliás gyerekek is van. Tudjuk róla, figyelünk rá. Beilleszkedési gondokkal küzdő tanulóink is van nagyon sok, felkészülünk rá.

**E.:** Kikre számíthatott az iskola indulásánál?

**I.:** Ez egy rettenetes csata volt. Végig jellemző volt, hogy szakmailag elfogadták, hogy erre az iskolára szükség van, és mégis nagyon nehéz volt keresztültolni mindenféle akadályon. Mert persze, hogy szükség van rá, de minek segítsünk? Mindig nagyon kedvesen mosolyogva bólogattak, amikor rohagáltam, hogy most erre van szükség, vagy arra van szükség, ilyen igazolásra, olyan bizonyításra, amolyan engedélyre. Mindig azt mondták, hogy igen, ez nagyon fontos. És végül is sose érkezett meg a segítség. Mindig úgy kellett „kiülni”, hogy leülök az iroda elé, és megvárom, amíg ideadják. Ha már annyit ülök ott, hogy már nem bírnak nézni, akkor megcsinálják. Mert megtagadni nem lehetett, de elodázni, lepasszolni, azt igen. Végül is az a csata, amit én végigvítam 1989-től 1996-ig, az egy embertelen küzdelem volt. És nekem soha senki igazán nem mondott nemet. Csak bólogatott, hogy persze, igen, fontos, de ezenkívül nem tett semmit. Mindent háromszoros, ötszörös energiával kellett végigküzdeni. A végén az lett a hírem, hogy én egy megszállott, szent örült vagyok, akit úgysem lehet leállítani, ezért jobb, ha engednek nekem. Ebben csak az a szomorú, hogy ehhez tényleg egy szent örült hírébe kell kerülni. Ahhoz, hogy végre tudjam hajtani azt, ami a társadalomnak az alapvető érdeke, hogy ezekből a gyerekekből ne legyenek csellengők és bűnözők, ehhez megbélyegzetté kellett válnom. Mert akárhogy is, a „szent örült” megbélyegzést jelent. Borzalmas dolgokat kellett végigcsinálnom, és szörnyű válaszokat kellett lenyelnem.

**E.:** Min múltott, hogy mégis sikerült?

**I.:** Azt hiszem, hogy leginkább azon múltott, hogy én azokért a gyerekekért harcoltam, akikről mindenki tudja, hogy mennyire fontos, hogy megmentjük őket. Végül is el kellett, hogy fogadják, amiért harcoltam. A másik az, hogy tényleg egy szent örült minőségben kellett működnöm, ha kidobtak az ajtón, bementem az ablakon, ha kidobtak az ablakon, bementem a radiátoron, ha kipasszíroztak a radiátoron, bementem a vízcsapon. A végén azt mondták, hogy adjátok oda neki, mert úgyse lehet elviselni ezt az örült nőt. Örült ember hírébe kellett, hogy kerüljek, holott semmi mást nem akartam, csak valami olyat, amit egy tollvonással el lehetett volna intézni, egy aláírással, de nekem azért öt éven keresztül harcolni kellett. Még ma sem lenne semmi belőle, ha nincs egy alapítvány, amit 1992-ben néhány szülővel együtt létrehoztunk. Mert ha nincs ez az alapítvány, akkor nincs ez az iskola, mert elsöpörte volna a hivatalos oktatási rend. Ez az alapítvány akkoriban azt a célt szolgálta, hogy a szociálisan rossz helyzetben lévő gyerekeknek megadja azt a lehetőséget, hogy például részt vehessenek táborokban, vagy hogyha nem tudja kifizetni a hozzájárulást a kiránduláshoz, akkor arra adjon pénzt. Egy darabig működött is ilyen céllal az alapítvány. Akkor vettek át bennünket, amikor kiderült, hogy a Budapesti Művelődési Központtól le kell választani az iskolát, és a sorsa egy pillanat alatt kérdésessé vált.

**E.:** Miért kellett onnan leválni?

**I.:** Az iskola kinőtte a Budapesti Művelődési Központot, mert ott csak négy tanteremben működhetett volna. Ezek mellé a műhelyeket már a művelődési otthonon kívül kellett bérelnünk. De nem ez volt a döntő, hanem az, hogy a BMK népművelői úgy érezték, hogy ez az iskola elnyomja az ő tevékenységüket. Folyton két oldalról hallottam az egymásra mutogató vádakot. Hogy az oktatás nem tud a népművelőkkel együttműködni, a népművelők meg az oktatással. Persze ez nem egy objektív probléma, ezek személyes ügyek, amelyek felnagyítódnak egy ilyen összeütközés során. Meggyőződésem, hogy a BMK-ban is számos személyes ügy döntötte el ezt a kérdést, azzal együtt, hogy az iskolának nem volt jó ott. A legnagyobb gond, azt hiszem, az volt, hogy túl jól ment az iskola. Túl sok gyerek jött oda, és túl rosszul ment a művelődési háznak. Rivalizálás alakult ki az intézmény két része között.

Aztán az iskola ki is költözött onnan. Erzsébeten kaptunk egy iskolaépületet, de mint a BMK része működtünk tovább. A leválasztást a főváros oktatási és kulturális osztálya próbálta megoldani. Az egyiknek nem kellett, a másiknak még inkább nem kellett ez az iskola. A kulturális ügyosztálynak nem kellett, mert oktatás. Az oktatási ügyosztálynak pedig azért nem kellett, mert amikor a szakképzési intézmények olyan mértékig válságban vannak, mint most, akkor miért vállaljon fel egy új szakképzési intézményt az oktatásügy – kérdezte az akkori főpolgármester-helyettes.

Persze, ha ezt csak adminisztratív szempontból nézem, akkor tényleg így van. Csakhogy arról volt szó, hogy miközben a többi szakképzési intézményben megszűntek a gyakorlólhelyek, és azok a szakmák, amelyeket ott oktattak, munkaerőpiaci érdektelenségbe fulladtak, addig ezek a szakmák saját műhellyel rendelkeztek, amelyeket én pályáztam össze, és ezek a szakmák egy egészen más típusú, és a jelenlegi gazdasági feltételekhez alkalmazkodni képes embereket képeztek. De ezt nem vette figyelembe az oktatási ügyosztály. Magyarán úgy kezelték az ügyet, mint aktát. És ebből a helyzetből két és fél éven keresztül nem tudtunk kimászni. Máig sem tudtunk volna, hogyha nem lett volna az Alapítvány, amely vállalta, hogy fenntartója lesz ennek az iskolának. Végül is át tudta venni, és nem volt arra szükség, hogy önkormányzati iskolaként döntsenek a sorsáról.

Miközben az iskoláért harcoltam, érdekes elképzelésekkel volt alkalmam találkozni. Az előző ciklus Oktatási Bizottságának a vezetője Sáska Géza dr. például egyik beszélgetésünk alkalmával közölte velem, hogy ne foglalkozzam én ezekkel a gyerekekkel, nem rám tartozik a sorsuk, és más se foglalkozzon velük, mert a társadalomnak úgyszincs szüksége rájuk. A következőket mondta: a szegény ember az értékre költse a pénzét, és ne a salakra. Ez valahogy akkortájt az egész magyar oktatáspolitikáé mottója volt. Nagyon sokszor találkoztam valamilyen változatával. Először is ezek a gyerekek nem salakot jelentenek, még csak azt sem mondanám, hogy meddőhányót, ahol kincseket lehet találni. Ezek a gyerekek értékesek. Ma az oktatás egyfajta tehetséget fogad el, az elméleti tehetséget. Aki nem elméleti tehetséggel rendelkezik, vagy ilyen típusú tehetséggel nem rendelkezik, azt az embert leírják. Pedig van egy gyakorlati tehetség is. Ezt a gyakorlati tehetséget mentjük mi itt. Ha ennek az iskolának a legfontosabb alapelvét egy szóban kellene összefoglalnom, akkor azt mondanám, hogy ez egy tehetségmentő iskola. Tehetségmentő az általános iskola nyolc osztálya után, és tehetségmentő azok számára is, akik egy másik szakmát már megszereztek, de abban nem érzik jól magukat. Itt mentjük meg azokat a képességeiket, amik nem tudtak máshol érvényesülni.

**E.:** Milyen ez az iskola?

**I.:** Az iskola célja az, hogy a nyolc általános után a gyenge tanulóknak – akiről messze nem az derül ki, hogy rossz képességűek, hanem az, hogy más típusú tehetségek –, tehát a gyenge bizonyítvánnyal érkező tanulóknak egy felzárkóztató képzést biztosítsunk. Emellett a tanulási időnek több, mint a felében a szakképzésből kiszorult, de a művelődési házakban szakkörként továbbélő népművészeti, illetve a népi kismesterségekhez tartozó szakmák képzése indult meg. Tulajdonképpen arról van szó, hogy ezek a szakmák valamikor kézműves szakmák voltak, pénzkeresetet, sőt megélhetést biztosítottak. 1945-től az akkori rendszerváltás a kisiparosokat tudatosan kiszorította a magyar ipar-tevékenységből és a nagyüzemi ipart tekintette egyetlen üdvözítőnek. Ezeket a kézműves szakmákat nem lehetett folytatni, és ezek ki is haltak. Alig-alig maradt néhány ilyen típusú munkát végző ember. A kulturális tevékenység sietett a segítségükre azáltal, hogy ezeket kinevezték népművészeti tevékenységnek, és ilyen minőségükben a művelődési házakba menekülhettek szakkörök formájában. A régi mesterek közül néhány még életben van. Ezeket a mestereket kerestük meg, és próbáltuk megnyerni az ügynek. Főként a második nemzedékhez tartozókat tudtuk

megszerezni, akik most olyan ötven év körüliek. Ők voltak azok, akik vállalkoztak arra, hogy ezeket a régi szakmákat megtanítsák a gyerekeknek. Aztán szó szerint beleszerettek a tanításba.

Ma az iskolának az a legnagyobb értéke, hogy ilyen szakmákat tanítunk, olyan emberekkel, akik boldogok attól, hogy taníthatják a szakmájukat. Ez a belőlük kisugárzó erő, a megszállottság, a hit, és a szakma továbbadásának öröme tudja ezeket a gyerekeket megváltoztatni, akik bizony nem csak tanulási, hanem néha beilleszkedési gondokkal is érkeznek hozzánk. Hogy tudományosabban fogalmazzak, súlyos identitás-zavarokkal érkeznek ezek a tanulók hozzánk, és itt, a népművészetben megtalálják az identitás-élményt. Igazából az a döntő, hogy elsajátítanak egy olyan emberléptékű szakmát, amely a tervezéstől a befejezésig a sajátjuk, amely a művészet jegyeit hordozza magán, és amely művészeti alkotásmódot tesz lehetővé. Ugyanakkor nem bír olyan követelményrendszerrel, mint a „komoly” művészet. Tárgyakat tanulnak meg alkotni kézműves szinten. Azt a népművészeti hagyományrendszert elevenítik föl, amit valahol a század elején elhagytunk. Ezt töltik meg a mai igényekkel, és így jönnek létre olyan hagyományos tárgyak, mint például a mángorló, amely fölakasztva gyönyörű díszítésével egy faliképnek is megfelel. Olyan tárgyakat tudnak létrehozni, amelyek használati tárgyak is és dísz tárgyak is egyben, és még hagyományos emléket is őriznek.

**E.:** Miért éppen ezeket a szakmákat választották?

**I.:** Egyrészt azért, mert művelődési házban dolgoztam 30 éven keresztül. Eredetileg magyar-francia szakos tanár vagyok, és elvégeztem a népművelés szakot is. Az egyetemen elkezdtem a művészettörténetet, de végül nem fejeztem be. Annak idején, mikor doktoráltam esztétikából, a népművészet esztétikájával is foglalkoztam. Ez volt az egyik indíték. A másik az volt, hogy az apám iparművész volt, Erdélyben nőttem fel, magam is tanultam szőni. Még mindig megvan egy lepedőm, amin a kender megmunkálásától kezdve a megszövésig mindent én csináltam. Mindig is érdekelt a hímzés, most például én tanítom a csipkekötést a gyerekeknek. De talán nem ez volt a döntő, hanem az, hogy egy olyan területet kellett találni, ami nem volt lefedve. Ami új szakma és elképzelhető, hogy meg lehet belőle élni. Ezekből a szakmákból azért lehet könnyen megélni, mert ezeknek a szakmáknak nincsen nagy infrastruktúra-igényük. A szövéshez elég egy szövőkeret, vagy egy parasztszövőszék. A bőrsnek elég egy konyhaasztal néhány kéziszerszámmal. A kosárfonónak elég egy 3 deszkából összeácsolt lap és egy szék ahhoz, hogy elinduljon a munkával. Tehát az iskolának sem volt szüksége nagy infrastruktúrára. Másrészt elképzelhető volt, hogy a kézműves munkának sikere lesz. Voltak információim arról, hogy nyugaton az igazi kézműves termékért az ötszörösét fizetik annak, amit a boltok általában forgalmaznak. Ez volt a döntés igazi alapja.

**E.:** Milyen szakmákat oktatnak?

**I.:** Mézeskalácskészítő, filmnyomó, fa- és csontfaragó, fazekas, lakástextil-készítő, könyvkötő, kosárfonó, bőrtárgykészítő, szíjgyártó-nyerges, női ruhakészítő, szőnyegszövő. Van egy abc-eladó szakmánk is, amely ugyan nem népművészeti, de rettenetesen fontos feladatot lát el. Azokat a tanulókat, akik kézügyesség híján nem tudnak megmaradni a kézműves szakmánál, nem az utcára tesszük, hanem megtaníjuk nekik a legegyszerűbb kereskedő szakmát. Így aki ide bejön, az az esetek többségében valamilyen szakképzettséggel megy ki. Lehet, hogy nem egy év alatt, vagy két év alatt. Lehet, hogy három évig jár ide, mert egy évet azzal töltött el, hogy nem találta meg a neki való szakmát. De végül is úgy tud kimenni innen, hogy megfelelő szakképesítéssel rendelkezik ahhoz, hogy ne szakképzetlen munkanélkülivé váljon. Ilyen célból szeretnénk bevezetni a virágkötő szakmát is, amely szintén egy egyszerűbb

szakma, kiegészítve virágüzleti kereskedővel és ajándékeladóval. Ezt ugyancsak azoknak szánjuk, akik hosszabb képzési időt igénylő, nehezebb és igényesebb szakmát nem tudnak megtanulni.

**E.:** Milyen nehézségekkel jár egy új szakmának a beindítása?

**I.:** Lehet, hogy jár nehézségekkel, de bevallom, nem nagyon szoktam utána nézni, hogy kitől kellene engedélyt kérni. Beindítom, aztán majd csak lesz valami. A '93-as Oktatási törvény értelmében jelenleg minden szakma, és minden új oktatási forma beindítása a fenntartó engedélyétől függ. Miután alapítványi iskola vagyunk, a fenntartó pedig a Kuratórium, tehát ha a Kuratórium engedélyezi, akkor engedélyezve van. Igaz, hogy egy nagyobb volumenű változásnál az alapító okirat átalakítására és a jegyzői engedély módosítására van szükség, amit nem tudom, hogy hogyan fogadnának, de majd meglátjuk.

**E.:** Van-e elég gyakorlóléhelyük?

**I.:** Egyetlen tanulónknak sem kell gyakorlóléhelyet keresnie. Még a kereskedők képzését is megoldjuk, mert elég szélesek a kapcsolataink. Ha a gyerekek nem felel meg, amit mi felkínálunk, akkor keres magának gyakorlóléhelyet, és ezt el szoktuk fogadni. De vannak gyakorlóléhelyeink, és tulajdonképpen minden gyerek számára biztosítani tudjuk a gyakorlati képzést. Nekem az a meggyőződés, hogy kisiparoshoz már csak olyan tanuló menjen tanulni, aki a szakma alapjait ismeri. A műhelyben kell a szakma alapjait megtanulni, mert a kisiparos nem ér rá, és nincs rá pénze, hogy a tanuló rontson, selejtet csináljon, ezért az elején nem hagyja önállóan dolgozni. Ha úgy megy el a kisiparoshoz a tanuló, hogy már tud alapvető dolgokat, akkor fejlődhet, akkor nagyon jó a duális képzés. De csak a második fázisban szabad megengedni a tanuló érdekében. Mert annak nincs sok értelme, hogy a kisiparos attól fél, hogy a tanuló kárt csinál, ezért nem ad a kezébe értelmes munkát, hanem ide-oda küldözgeti.

**E.:** Mennyire tudnak a végzett tanulók elhelyezkedni?

**I.:** Elsősorban a kereskedők tudnak elhelyezkedni. Utána következnek az érettségizettek, akik bt-t tudnak alapítani, és önálló kisvállalkozóként kezdenek el dolgozni. A nem érettségizett tanulók is próbálkoznak, és összeállnak dolgozni. Nagyon-nagyon igénylik a segítséget. Nagyon sokszor bejönnek ide tanácsot kérni. Nagyon nagy szükség volna egy inkubátorházra, amely attól függően, hogy mennyire gyorsan tud önállósulni a gyerek, rugalmas háttérrel tudna biztosítani a végzés után a számára.

**E.:** Hogy kerülnek ide a gyerekek?

**I.:** Felvételi nincs, csak tájékoztató van arról, hogy azt a szakmát, amire jelentkezett, komolyan gondolta-e. Vagyis találkozik a műhelyben a szerszámokkal, eszközökkel, alapanyagokkal és az oktatóval. Ez inkább egy műhelybeszélgetés. Aki ide bejön, azt az első jelentkezésnél felvesszük, és tudomásul vesszük, hogy ide akar jönni. Ha nem is arra a szakmára, ahová ő jelentkezett, hanem másmilyen szakmára. Jelenleg 14 szakmánk van, de 20-ra szeretnénk bővíteni. Nem azért, mert terjeszkedni akarunk, hanem azért, mert minél több lehetőséget kell nyújtani ahhoz, hogy mindenki megtalálja a helyét. Ezért találtuk ki azt is, hogy a már beiratkozott tanulónak még van egy fél éve arra, hogy változtasson. Vagyis szeptemberben elindul az év, és január végéig akár két szakmát is tanulhat valaki. Sőt, még az első év vége felé is előfordulhat, hogy nem sikeres

abban a szakmában, és kiderül, hogy végképp nem megy a dolog. Ekkor következik az, hogy felmentjük az alól a szakma alól, ahol sikertelen volt. Van rá két hónapja, hogy kipróbálja magát más szakmákban is. Utána leülünk a szakoktatóval, és megbeszéljük, hogy marad vagy nem. Tehát többszöri korrekcióra van lehetősége a szakmaválasztásnál. Ezért szoktuk azt mondani, hogy innen végzettség nélkül kikerülni nagyon nehéz.

De nem csak ezért nehéz: nem is akarnak elmenni a gyerekek. Nagyon sok az olyan tanulónk, aki elvégezte valamelyik szakmát, és addigra már kinézett magának egy másikat, és azt is el akarja végezni. Ennek két oka van. Az egyik az, hogy jól érzik itt magukat. Az első és legfontosabb feladatomban azt tartottam, amikor leültem ezt a programot megtervezni, hogy olyan iskolát létesítsek, ahol jobban érzi magát a gyerek, mint otthon. Ez döntő kérdés. Mert itt nagyon sok olyan gyerek van, aki otthon rosszul érzi magát.

Ezek a gyerekek később érnek az átlagnál. Itt elkezdődik egy olyanfajta érésük, ami nem történt meg az általános iskolában vagy a középiskolában, ahonnan kipottyantak. Mert az érésükhöz itt olyan klíma van, ami máshol nincs. Hogy ennek a klímának mi a titka, azt én nem tudom megmondani. De valószínű, hogy egy csomó részdologból áll össze. Attól kezdve, hogy nincsenek fölösleges tiltások egészen addig, hogy ha két egyes van a naplóban, akkor én a kollégát kérdezem meg, hogy mitől van a két egyes és nem a gyereket. Adódik ez abból is, hogy mi elfogadtuk azt a nagyon fontos Waldorf-elvet, hogy nem kérünk számon olyat, amit még nem tanítottunk. És adódik abból is, hogy végre számára is élmény, hogy valami tartalmasat, értékeset és elmélyültet tud alkotni a kezével, felfedez magában valamilyen tehetséget, és ebben itt megerősítést kap. Sorolhatnám még tovább. Azt hiszem, hogy az is döntő, hogy ha itt tanulja az egyik szakmát, látja a másikat is, és érzi, hogy az mennyire jól kapcsolódik az övéhez. Legalább két szakmát majdnem mindenki el akar végezni. Mert akkor érzik magukat igazán biztonságban, ha össze tudják illeszteni ezeket a dolgokat. Ilyenkor kérik, hogy még maradjanak. Ez borzasztóan nehéz, mert az első szakmát finanszírozza az állam, a másodikat és a harmadikat pedig már nem. A második szakmát tanulóinktól vagy tandíjat kellene kérnünk, vagy trükköket kell alkalmaznunk. Az egyik trükk az, hogy a 9-10. osztályt csak pályaorientációnak tekintjük. Igaz, hogy szakmát tanult, igaz, hogy kapott róla egy papírt is, de erről mélyen hallgatunk, és felvesszük egy másik szakmára is. A másik lehetőség az, hogy nem vizsgáljuk le. Nem megy el a vizsgára, hanem beiratkozik a következő szakmára, és egyszerre fog levizsgázni a kettőből. Ez törvényt sért, de hát annyi minden mással sértik a törvényt. Aztán van egy olyan lehetőség is, hogy megérkezik a tanuló, és bevallja nekem, hogy ő neki van már egy porcelánfestő szakmája, de nagyon szeretné megszerezni a fazekast is. Az a válaszem, hogy sosem láttam az ő porcelánfestő bizonyítványát, nem mutatta meg nekem. Tessék eltenni jó mélyre, bármit lehet vele tenni, csak nekem ne beszéljen róla. Ezek persze csúnya dolgok. Borzasztóan sajnálom, hogy alkalmazni kell őket. De én azt hiszem, hogy nem jó törvény az a törvény, ahol a hátrányos helyzetű gyereket hátrányba hozzuk.

Ha valaki tanulni akar, akkor az a társadalomnak tesz jót. Miért akadályozzuk meg, ha valaki meg akar szerezni még egy szakmát? Ott van a terített asztal, és ha ő két szakmával indul neki az életnek, akkor had induljon. Ne akarjuk már lenyúzni róla azt, ami nincs neki.

Amerikában kiszámították, hogy az induló szakmához képest legalább hat-hét szakmát kell megszerezni ahhoz, hogy valaki boldoguljon. Mi is konvertálható tudású embereket akarunk képezni. És ha nálam a konvertálhatóság érdekében akar tovább tanulni, akkor mondjam azt neki, hogy tudom, hogy eddig sem volt pénzed tandíjra, és most sincs, de vagy fizeted a tandíjat, vagy mész a fenébe. Én ezt olyan etikátlannak tartom, hogy ennél csak egyet tartok etikusabbnak, megszegni a törvényt.

**E.:** Milyen társadalmi helyzetű gyerekek járnak ide?

**I.:** Elsősorban hátrányos helyzetű tanulók járnak hozzánk, de nem csak ők. Van kb. nyolc-tíz százalék, akik vagy vállalkozó szülők gyermekei, vagy értelmiségi szülők gyermekei. Tehát egy bizonyos szakmai elkötelezettség hozta őket ide. Egyébként ebben a társadalomban azt hiszem, hogy alig van olyan ember, a nagyon kevés 2-300 ezren kívül, aki nem hátrányos helyzetű valamilyen szempontból. Ha nem érettségizett, akkor roppant egyszerű bebizonyítani, hogy hátrányos helyzetű, mert nem tudott továbbtanulni, peremre sodródott. Tehát a hátrányos helyzet egyértelmű. Az az érettségizett, aki idekerül, ugyancsak hátrányos helyzetű. Mert az ember azért érettségizik, hogy továbbtanuljon főiskolán vagy egyetemen. Ez viszont valamilyen oknál fogva nem sikerült neki. Azért jött ide, hogy azt a hátrányát ledolgozza, hogy nem tudott elmenni például iparművészeti főiskolára. Itt ezt le tudja dolgozni vagy azzal, hogy kézműves szinten megszerez egy szakmát, amivel esetleg olyat tud produkálni, mintha elvégezte volna az iparművészetit, vagy innen továbbmehet iparművészeti főiskolára. Tőlünk nagyon sokat felvettek iparművészeti főiskolára, bőrösöktől, nyergesektől, tehát szíjgyártóktól, és a fásoktól is.

De a többség hátrányos helyzetű gazdaságilag is. Nagyon sok az olyan család, ahol mindkét szülő munkanélküli, vagy leszázalékolt, vagy előnyugdíjas. A döntő többséggel ilyen gondok vannak. Meg még másnyen is: alkoholista szülők, roma gyerekek, meg sokminden. Olyannyira hátrányos helyzetűek, hogy például éheznek. A Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálatól most igényeltünk negyven ebédbefizetést. Ez lesz a napi egyszeri étkezésük. Nagyon sok az olyan tanuló, aki nem csak, hogy nem eszik, hanem hetente kiverik otthonról, nincs hol lennie, a barátjánál húzódik meg. Minden évben van egy-két olyan évhalasztás kérelmünk, hogy gyereket szül a leányzó. Általában megkapják az évhalasztást, de nem jönnek vissza. Szóval ilyen szempontból is komoly hátrányokkal küzdenek. Ami pedig a legfőbb hátrányuk, az az oktatási intézményekben szerzett ilyen-olyan sérülés, az iskola rémének kikiáltott stigmatizálástól kezdve egészen addig, hogy nyolc éven keresztül csak azt hallotta önmagáról, hogy „hülye vagy, nem érdemes veled foglalkozni”. Vagy valamikor egy beszédhiba, vagy valami miatt áttelepítették kiségitő iskolába, ott végezte el a nyolc osztályt. Ugyan már régen megszűnt a beszédhibája, és vissza lehetett volna telepíteni, de a visszatelepítés szinte lehetetlen. Mi fel szoktuk venni a kiségitő iskolában végzetteket is, elfogadjuk a nyolc általánosát, segítünk felzárkózni neki, és általában a szakmában megfelelnek. Van például egy olyan tanuló, aki kiségitő iskolában végezte el a nyolc osztályt, aztán nálunk kereskedelmi eladóként végzett, és most fog érettségizni. Nagyon szépen fejlődött, nagyon jó képességű gyerek. Úgy került be a kiségitőbe, hogy a szülei ott felejtették a nagymamánál pont akkor, amikor iskolába kellett menni. Nagyon komoly beszédhibája volt, kiségitőbe került, majd otthagyták. Egészen jó képességű kislányról van szó. Van egy másik tanuló, aki ugyan rendes általános iskolában végzett Erdélyben, de amikor átkerült, itt nem vették fel sehova. Nálunk végzett, szintén kereskedelmi tanuló volt, most másodéves joghallgató. Nagyon sok tanuló megy el innen gimnáziumba, szakközépiskolába, elvégzi, leérettségizik, és visszajön bemutatni a bizonyítványát.

Felvesszük a fizikailag hátrányos helyzetű tanulókat is. Mozgássérült tanuló is van, hallássérült is, gyengénlátó is. A jövőben is szándékozunk felvenni ilyeneket. Felvesszünk kiségitő iskolában végzetteket is. Most is van néhány fogyatékosnak kikiáltott, vagy enyhén fogyatékosnak kikiáltott tanuló. Ezek a gyerekek általában szellemi fogyatékosnak bélyegezve érkeznek, de kb. 50 %-uk nem az. Lehet, hogy alacsonyabb az IQ-juk, de nem igazán szellemi fogyatékosok. Sokminden másban fejlettebbek a többinél. Még csak azt sem mondhatom, hogy részképességihiányuk van. Inkább az a gond, hogy valami okból a családi háttérben vannak súlyos hiányosságok. A gyerekekkel nem úgy foglalkoztak, nem úgy nevelték, nem olyan légkörben nőtt fel, amiben természetes lett volna, hogy hogy kell megmosni a kezét a vízcsap alatt. Olyan szocializációs hiányokat mutatnak, amiből arra következtethet bárki, hogy szellemi fogyatékosok. De ezek pótolható hiányosságok, és pótolni is kell őket.

Ennek az iskolának az az egyik legfontosabb célja, hogy önbecsülést teremtsen mindenkiben. Még abban is, akinek tényleg vannak képességproblémái. Mert pontosan ezzel tudja áthidalni őket, és ezzel tud beilleszkedni a társadalomba.

Én nem akarom bántani, és nem akarom sérteni a hivatalos oktatási rendszert, de miféle nevelés az, ahol úgy nevelem önbizalomra a tanulót, hogy visszavágom még egyszer ugyanabba az osztályba. Egyrészt fölösleges büntetés, másrészt az önbizalomnak olyanfajta megcsönkítése ez, ami a képességek gyengése esetén azoknak a rögzítését éri el, és nem a fejlesztését. A nevelés az növelés. Hát hol növel az az oktatás, amelyik azt állapítja meg a dyslexiás gyerekről, hogy sosem fog olvasni? Vagy a dyscalculiás gyerekről, hogy alkalmatlan mindenféle dologra, mert nem tud számolni, mert nincs számfogalma. Hát ha nincs számfogalma, akkor mi van? A vak ember attól még teljes értékű ember lehet, hogy nem lát, hogyha megtanítják arra, hogy hogyan lehet teljes értékű ember. De természetesen nem vágják a fejéhez naponta, hogy te nem érsz semmit, mert te vak vagy. Ugye ott van egy tisztelet. De itt nincs tisztelet azzal a gyerekkel szemben, akinek nincs számfogalma. Miért nincs? Attól még kiváló könyvkötő lehet, vagy kiváló fafaragó, sőt még szőni is megtanulhat. Ez másmilyen iskola, mint a többi, és ezzel a másságával a másfajta gyerekeket próbálja egymáshoz szoktatni. Ez az egyik legnehezebb dolog, ebben az iskolában a tanulókat megtanítani arra, hogy egymás másságát elviseljék. Ez a kulcskérdés. Talán ez az egyik legnagyobb feladatunk, és a legnagyobb pedagógiai problémánk is, de általában a második év végére meg tudjuk oldani.

**E.:** Milyen fajta másságot fogadnak el a legnehezebben a gyerekek?

**I.:** Amit a legnehezebben tolerálnak, az azt hiszem, talán a roma-kérdés. Az egy komoly gond, hogy elfogadják egymást, méghozzá nem csak a nem-romák a romákat, hanem a romák a romákat. Itt egy borzasztó kemény törésvonal van. Minden évben az első félévben robbannak ezek a kérdések. Aztán nehezen tolerálják az úgynevezett „áldozat-alkatú” gyerekeket. A kemény gyerekek és a gyáva gyerekek (vagy áldozat-gyerekek) összecsapása a másik kemény ütközési pont. Vannak olyan gyerekek, akiket az első félévben többször megvernek, és ők áldozattá válnak. Ezt nagyon nehéz kivédeni. Kivédeni csak úgy lehet, hogyha ezeket a kimondottan áldozat-típusú gyerekeket megtanítjuk bátornak lenni. Ez nem könnyű. A harmadik talán az olyan fajta másság, ami az elméleti órákon jelentkezik: a tudás-nem tudás ellentéte. Majdnem minden órán más csoportok alakulnak ki. Az egyik csoport az, amelyik már tudja, a másik csoport az, amelyik egyáltalán nem tudja, vagy nem is akarja tudni. Tehát már kialakult benne egy ellenállás. Itt is ki szoktak robbanni az ellentétek. Egyébként ezek oldhatók fel majdnem a legkönnyebben. A legnehezebben feloldható probléma a viktimológiai probléma, mert az első év szinte mindig azzal telik el, hogy ezeket a gyerekeket megpróbáljuk úgy beilleszteni, hogy a nagyon bátrak és a nagyon szerencsétlenek között ne jöjjön létre ütközés. Ez a legnehezebb probléma. Az iskola a felnőtt társadalom modellje, és sokkal tisztábban jelentkezik itt ez a modell, mint egy átlagos iskolában, mert nagyobbak a szélsőségek.

Amikor elkezdtem ezekkel a gyerekekkel dolgozni, akkor döbbsentem rá, hogy az egyik probléma az, hogy ezek a gyerekek a magyar oktatás peremére szorultak. A másik probléma pedig az, hogy ezek a gyerekek nagyon sokszor komoly sérülésekkel érkeznek, vagy társadalmi, vagy organikus sérülésekkel. És hogy ezeket a sérüléseket sokkal inkább egyénre szabottan, egyéni bánásmóddal kell kezelni, mint ahogy eddig kezeltük. Nagyon-nagyon sok a társadalmilag sérült gyerek, a közösségileg sérült, a családirag sérült. Ezeket a gyerekeket még csak komolyan se veszik, azt mondják, hogy az az ő bajuk.

Igazából a probléma sokrétűségét akkor ismertem föl, amikor az iskola megnyílt és megjelent a 120 tanuló, és elkezdtem velük dolgozni. Akkor bizony, megmondom őszintén, egy kicsit



elbizonytalanodtam, és elgondolkoztam, hogy hogy lehet ezekkel az iskola rémeivel kezdeni valamit. Magamnak is kellett egy fél év, amíg megtanultam bánni velük. Ma már könnyebben tudok bánni velük, mint bárki mással. A villamoson, egy vadidegen emberrel is lenne annyi konfliktusom, mint velük.

A legnagyobb meglepetés az volt számomra ebben az egész munkában, hogy ezek a gyerekek attól, hogy mindannyian hasonló gondokkal küzdenek, nem erősítik meg egymást az „iskola rémség”-ben, hanem abban a homogén sértettségben, sérültségben megtalálják a gyógyírt egymás és saját gondolataikra. Azzal, hogy itt nem irritálja őket a többi gyerek „bezzeg” volta, hanem itt mindenki nagyjából ugyanazzal a problémával küzd, nagyon gyorsan le lehet rendezni olyan sérüléseket, ami a jobb tanulók jelenléte esetén reménytelenséget szül. Szóval azzal, hogy a saját körökben vannak, a saját problémáikhoz hasonló problémákkal élnek együtt, könnyebb visszaadni az önbizalmukat. Ezt én csak akkor tudtam meg, amikor végigcsináltam az első évet. Amikor először végiggondoltam az első fél éves tapasztalataimat, szinte örömmámorba estem attól, hogy rá tudtam jönni valami olyasmire, amire előtte soha nem is gondoltam. Hogy azzal, hogy ezeket a gyerekeket összeterelejük, fél sikert tudunk aratni, mert vissza tudjuk állítani az önbizalmukat. A másik, ami nagyon érdekes dolog, hogy a fejlesztő pedagógia mindenütt remekül használja a kézműves tevékenységet, a kézműves játékokat, és ezekben a kézműves műhelyekben nekünk is sikerült a gyerekekben visszaállítani az önbizalmat, és azt a hitet, hogy ők is alkalmasak valamire.

**E.:** Mennyire számít a tanulmányi eredmény a felvételinél?

**I.:** Egyáltalán nem érdekel bennünket. Azt hiszem, hogy az iskola filozófiájának nagyon fontos eleme, hogy itt tiszta lappal lehet indulni. Ez a tiszta lapok iskolája. Csak arra kíváncsi az iskolatitkár, hogy megvan-e a nyolc általános, de hogy milyen eredménnyel, az senkit nem érdekel. Nem is szabad. Hivatalból megtiltom, hogy erre kíváncsi legyen bárki is. Itt mindent újra lehet kezdeni, itt mindent be lehet bizonyítani, azt is, hogy valaki matematikai zseni, és azt is, hogy valaki mindent nagyon jól meg tud tanulni. Ezt én nagyon-nagyon fontosnak tartom. Ha egy felnőtt ember megteheti, hogy tiszta lappal induljon egy új munkahelyen, akkor milyen alapon merészelünk mi, pedagógusként olyan feltételeket szabni, hogy a gyerekek ilyen bizonyítványa, vagy olyan bizonyítványa legyen. Az iskola nem arra való, hogy válogasson. Az iskolának nem válogatni, hanem tanítani kell. Én nem tudok elképzelni nagyobb vétséget a gyermekek jogai ellen, mint azt, hogy ráolvassák nyolcadikos korában az ötödikes kettését. Ha valamit, hát ezt abszolút jogtalannak tartom. Ha valaki szabálysértést követett el, akkor az négy év alatt elévül. Miért nem évül el egy kettés? Büntetném azt az iskolát, amelyik megnézi az ötödikes bizonyítványt a nyolcadikos jelentkezési lapon. Nagyobb törvényteleniséget, és nagyobb erkölcstelenséget nem tudok elképzelni, mint egy fejlődő embernek a fejére olvasni, amit tavaly, vagy az év elején tett. Mi nem vagyunk kíváncsiak a tanulmányi eredményre. Arra számítunk, hogy meg kell tanítani mindazt, amire szükség van.

**E.:** Van egyáltalán felvételi?

**I.:** Nincs. Műhelybeszélgetés van. Ennek során arra vagyunk kíváncsiak, hogy a kézügyessége megfelel-e ahhoz, hogy el tudja kezdeni a képzést. Ezenkívül beszélgetünk a gyerekekkel arról, hogy milyen elképzeléseik vannak a szakmáról, tudják-e egyáltalán, hogy mit vállalnak. Nagyon sok olyan gyerek jelentkezik, aki például nem tudja, hogy egy fazekas tárgy miből készül, és hogyan készül. Ettől még lehet jó fazekas, de jobb, ha ezt az elején megbeszéljük.

**E.:** Milyen arányban kerülnek ide más intézményből elutasított tanulók?

**I.:** 90 %-ban. Nem szégyelljük, sőt mondhatnám azt is, hogy büszkék vagyunk rá, hogy ide bárki jöhet. Ha a 32. helyen talál ránk, akkor is úgy fogadjuk, mintha egész életében arról álmodott volna, hogy hozzánk jöjjön. Ezek olyan hiúsági kérdések, amelyeket egy pedagógus nem engedhet meg magának. Egy pedagógus lehet hiú az öltözködésére, a frizurájára, a szemüvege állására, de abban, amit csinál, rivalizálásnak nem lehet helye.

**E.:** Milyenek a tanulmányi átlagok?

**I.:** Nem hiszem, hogy azt kellene elmondanom, hogy büszkék vagyunk a 4,5-ös tanulmányi átlagunkra, mert ilyen nekünk nincs. Büszkék vagyunk arra, hogy alig bukik valaki az iskolában, és ennek nem az az oka, hogy átengedjük, hanem az, hogy minden eszközt felhasználunk annak érdekében, hogy megtanulja a tananyagot. Erre rendkívül változatos eszközeink vannak. De leginkább az, hogy más a számonkérési rendünk, mint az átlagos iskolákban.

Nálunk az órai munkára kaphat osztályzatot a tanuló. Felelés ritkán van, de arra is kaphat osztályzatot. Dolgozat rendszeresen van, arra is kaphat osztályzatot. Ezeket az osztályzatokat összefogja és lezárja a kollokvium jellegű vizsga, amely félévkor és év végén van. Ennek a legfőbb előnye az, hogy ha egy anyagrészen a tanuló túljutott, nem mondhatja azt, hogy soha többet nem találkozom vele. Kell még vele foglalkoznia. Másrészt egységben láthatja a tananyagot. És leginkább az, hogy azt próbáljuk meg elérni, hogy megtanulja a tananyagot akkor is, ha rendszeres munkára nem igazán képes. Ezek a tanulók, akik nálunk vannak, nem rendszeres szorgalmú emberek, meg nem is igazán szeretnek tanulni. Ezért feltétel például az, hogy az első félév anyagából meg kell szerezni legalább az elégségest ahhoz, hogy a második félév végén egész évből vizsgázhasson valaki.

Rengeteg, változatos eszközünk van arra, hogy valaki elkezdjen tanulni. Ezeket minden kollega igyekszik a maga módján finomítani. A másik dolog az, hogy nálunk mindig az utolsó felelet számít. Vagyis, ha valaki háromszor vizsgázott elégtelenre, de negyedszerre megtanulta végre az anyagot, és sikerül négyesre vizsgáznia, akkor nem kettést kap, hanem négyest. Az évközi érdemjegyek csak fölfelé húznak, lefelé nem.

Nálam büntetendő cselekménynek számít a tantestületben, hogy ha egy hónapon belül két egyest ad valaki valakinek. Át szoktam nézni ilyen szempontból a naplókat. Ha egy tanulónak sok elégtelenje van, az nem a tanuló hibája, az a tanár hibája. El kell érni, hogy a gyerek ne az egyeseket szedegesse össze, mert az egyik egyes húzza a másik egyest, és ha könnyű kézzel adjuk az elégteleneket, akkor az lesz a vége, hogy a tanuló a szemünkbe röhög. Szóval ennek az iskolatípusnak itt van az egyik kulcsa. A másik pedig ott, hogy a tanulmányi eredményeket mi a gyakorlathoz mérjük. Tehát amikor vizsgáztatjuk a tanulót, akkor sokkal inkább a tananyag megkeresése számít, és nem a lexikális visszamondása. Ehhez nagyon nagy szükség van a könyvtárra, ami most már hála Istennek megvan, de még nagy szükségünk lenne arra, hogy teljessé tegyük a kézi könyvtárunkat, pontosan a vizsgára való felkészülés elősegítésére. Borzasztóan fontosnak tartom, hogy ez az iskola legyen. Sőt, több ilyen iskola kellene. Vidéki iskolák, követő iskoláink is vannak, 25-tel tartjuk most a kapcsolatot. A demográfiai hullám idején 40 követő iskolánk született. Sokan eltűntek azóta, sok helyen összevonták őket. Sok helyen panaszkodnak arra, hogy a hivatalos oktatási rendszer saját kudarcát ismeri fel ebben az iskolatípusban, és a megszüntetésén dolgozik. Olyannyira, hogy ezeket az iskolákat általában beolvasztják a szakképző iskolákba, ahol úgynevezett speciális osztályokat létesítenek. Borzasztó nagy bajnak tartom, ha ez megtörténik. Mert a hagyományos szakmunkásképző iskolák gyermekszemlélete alapvetően eltér attól, ami ennek az

iskolatípusnak a lényege, a demokratikus, szolgáltatás-centrikus pedagógiai gyakorlat megvalósításától.

**E.:** Milyen pedagógiai módszereket alkalmaznak?

**I.:** Nálunk egészen más rendszerben folyik ezeknek a gyerekeknek a nevelése, mint egy átlagos iskolában. Például nálunk nem úgy működik a büntetés és a jutalmazás, mint máshol. Nálunk is van fegyelmi, de a fegyelminek egészen mások a következményei. A fegyelminek nem az a következménye, hogy kirepül a gyerek, hanem sok-sok változata van. Mert fegyelmezni azért kell. Bevallom, hogy nagyon nagy érdeklődéssel olvastam a Waldorf-, és a Freinet-módszerről, meg a Gordon-programokról. Én nem vagyok pszichológus. Nekem leginkább az az indítékom ebben az egészben, hogy nekem is van három gyerekem. Mind a hárommal végigcsináltam az iskolákat. Azt hiszem, hogy az a legnagyobb gond az iskolákkal, hogy nem tudják követni azt a sokrétűséget, amit a gyerekek érdeklődése és leköthetősége megkívánna.

Akik idejárnak, megtanulnak tanulni. Másfajta a követelményrendszerünk, illetve másfajta a számonkérési rendszerünk. Mi a gyerekeknek mindig az utolsó teljesítmény alapján adjuk a jegyet. Tehát, ha háromszor volt elégtelenje, meg év közben is volt elégtelenje, akkor is csak az számít, hogy az utolsó tudása milyen. Igaz, hogyha egy csomó elégtelennel érkezik vizsgázni, akkor azért a teljes tananyagból kikérdezi a tanár. De végül is az a lényeg, hogy megvan a javítás lehetősége, és az a cél, hogy valahogy kezdjen el tanulni. Olyan is van, hogy ha nagyon sokszor vizsgázik, akkor pótvizsga-díjat kell fizetni, ami emelkedő: 200, 300 Ft és 500 Ft a vége. De ha történetesen ötösré vizsgázik, akkor visszakapja az 500 forintot.

**E.:** Milyen eredményt hoz ez a módszer?

**I.:** Nagyon érdekes, hogy ennek eredményeképpen majdnem minden gyerekben megterem az ambíció. Végül is majdnem mindegyik érettségét akar szerezni. Pillanatnyilag az a gondunk, hogy hol szerezzék meg. Mert ha elmennek egy esti, vagy levelező gimnáziumba, ott visszaköszön az a módszer, amit korábban tapasztaltak, és ebbe megint nem tudnak beleilleszkedni. Már öt éve nyúznak, hogy adjuk meg a lehetőséget, hogy itt tanulják meg azt a tananyagot, amivel leérettségizhetnek. Kidolgoztunk egy hétvégi gimnáziumi rendszert, ami péntek déltől vasárnap délig tart, kéthetenként 20 órás konzultációval tekintik át a tananyagot távoktató rendszerrel. Vagyis a szokványos magyarázatok helyett feladatlapokat adunk ki, a feladatlapok alapján kell feldolgozni a tankönyvet, a feladatlapot be kell nyújtani, és a tanár kijavítja. Tulajdonképpen nem a tanár kérdez, hanem a diák teszi fel a kérdéseket, ha valamit nem értett. Ennek az az előnye, hogy háromszori ismétlésre van lehetőség, és az anyag sokkal stabilabban megtanulható. Sikerült egy pécsi kísérletet felkutatnom és annak az értékelését beszerezni, ahol statisztikai alapon kimutatták, hogy ez a módszer majdnem minden tantárgyból 1-1,5 osztályzattal eredményesebb az ugyanolyan korú és szintű tanulók számára, mint az esti-levelező oktatás. Ezért szeretném most ezt a képzési formát elindítani.

**E.:** Van-e ennek akadálya?

**I.:** Alapítványi iskola lévén, az elindítással nincs gond, mert csak a kuratóriumnak kell engedélyeznie. Viszont ahhoz, hogy megkapjuk az egyharmados fejkvótát, valahonnan össze kell vadásznunk egy közoktatási megállapodást erre a feladatra. Még nem tudom, hogy meg tudjuk-e szerezni, de ha nem, akkor kiszámítom, hogy mennyi tandíjból tudjuk ezt megoldani. Ha nincs közoktatási megállapodás, akkor nyugodtan kérhetünk tandíjat. Nagyon szeretném

ezt szeptemberben elindítani, mert nagyon sok olyan tanulónk van, aki szívesen elvégezné ezt azzal együtt, hogy nem lenne olcsó mulatság.

Az iskolának eredetileg csak azt a funkciót szántuk, hogy azokat a tanulókat, akik sehol nem találtak otthont és továbbtanulási lehetőséget, összegyűjtjük, felzárkóztatjuk a nyolc osztályos tananyagból, és egy kicsit továbblépünk velük, hogy szakmát tanulhassanak. Majd jött az oktatási törvény, amely meghirdette a 9-10. osztályt. Kiderült, hogy ez a 9-10. osztály körülbelül az a tananyag, amit mi a szakiskolában tanítunk. Megpróbáltuk ezt összevetni a Nemzeti Alaptantervvel. Most folyik ennek a kidolgozása. Ehhez szeretnénk hozzákapcsolni majd a gimnáziumot. Bevallom, hogy nekem az a nagy tervem, hogy ne nyolcadik után induljunk, hanem mivel a NAT megadja azt a lehetőséget, hogy az alsó középfokot vállaljuk, hetedikkel kezdenénk el. Ennek az lenne az alapja, hogy az olyan típusú gyerek, akiről már hatodikban kiderül, hogy kettes tanuló és beilleszkedési nehézségei vannak, abban az iskolában egészen biztos, hogy nem tud felzárkózni. Ott nyűg a tanárnak, nyűg magának, nyűg az osztálynak, a bezzeg-gyerekek között semmiképpen nem fogja megtalálni a visszafelé vezető utat. Itt viszont kap egy olyan lehetőséget, amellyel fel tud zárkózni. És itt megkaphatja hetedikről tizedik osztályig az alsó középfokú képzést, kap egy pályaorientációt, elvégzi a szakmát, és a szakma után, vagy a szakmával párhuzamosan a távoktató gimnáziumot is elkezdheti. A szakmát a tizedik osztály után kezdené el, előtte viszont ugyanúgy, mint a világbanki iskoláknál, pályaorientáció és szakmai előképzés lenne a tanulmányi idő húsz százalékában.

Meggyőződésem, és ezt teljes szakmai hittemmel állítom, hogy ezek a gyerekek nem rosszabbak, mint az átlagos négyes tanulók. Nem elit-tanulók, de jó négyes szintű teljesítményre képesek lehetnének, ha nem sodródtak volna peremre, ha nem lenne a tudásukon, és részben a személyiségükön is annyi szakadás, folytonossági hiány. Mert nagyon sokszor a személyiségük is úgy sérült, hogy pontosan a tanulási ambícióik, motivációik sérültek meg.

**E.:** Van pszichológus az iskolában?

**I.:** Két éven keresztül sikerült pszichológust biztosítanom. Aztán mikor nyilvánvaló lett, hogy az iskola elszakad a BMK-tól, akkor megvonták mindenféle olyan kiadásnak az elfogadását, amely nem közvetlenül a tanításhoz tartozott, többek között ezt is.

**E.:** Milyen az iskola finanszírozása?

**I.:** Közoktatási megállapodást kötött velünk a Fővárosi Önkormányzat Közgyűlése nevében Demszky Gábor, és pillanatnyilag a pusztán fejkvótát kapjuk, egy fillérrel sem többet. Ha elfogadják a Közoktatási törvény módosítását, akkor ennek a közoktatási megállapodásnak a jegyében még valami kiegészítő fejkvótát is kapunk, ha igaz. Ránk férne egy kis támogatás. Elég nehezen élünk. Főként azért, mert magának az épületnek a bérleti díja négy millió forint évente. Ha ezt a négy millió forintot nem kellene kifizetni, az nagyon sokat segítene rajtunk. Gazdálkodunk, legalábbis igyekszünk gazdálkodni. Jelen pillanatban túl nagy bajok nincsenek. Ki tudjuk fizetni a számláinkat, meg tudunk élni, de persze nem tudok fizetésemelést adni, márpedig nagyon fontos lenne. Szakképzési támogatást is utalnak át üzemek és vállalatok, de nagyon keveset. Ez évente nem tesz ki többet 500-600 ezer forintnál.

**E.:** Mitől függ, hogy mennyit utalnak?

**I.:** Attól függ, hogy az ember meg tudja-e találni azt a vállalkozást, amelyik ilyen szakképzési támogatás fizetésére kötelezett, és amelyik nem utalja máshova. Általában már elkötelezettek

más iskoláknak. Mi elég későn kezdtük ezt a gyakorlatot, mert fiatal iskola vagyunk. És ugye mások sokkal agresszívebben keresték és találták meg a megfelelő vállalkozókat. Ezzel együtt azt hiszem, hogy ez a kör lassanként bővülni fog.

Ami még nagyon fontos és hasznos, az a pályázati rendszer. De a pályázati pénz nem fenntartásra való pénz, hanem pántlikázott pénz. Ezeket a pénzeket valamilyen feladatra kapjuk, vagy valamilyen felszerelésre kapjuk. Eddig is nagyon sok pénzt kaptunk főleg a Soros Alapítványtól, közel öt millió forintot, a PHARE-től nyolc millió forintot, és szoktunk kapni a Munkaügyi Minisztérium Országos Szakképzési Alapjától is. Ezek többnyire fejlesztésre szolgáló pénzek, vagy egy-egy kísérlet megvalósítására szolgáló pénzek. Nagyon fontosak, mert így tudjuk kiépíteni a rendszerünket. Ez az iskola 1990-ben a nulláról indult. Egy ceruzája nem volt, egy krétája nem volt. A Budapesti Művelődési Központ padjait, tábláját használtuk. Most már önálló műhelyekkel rendelkezünk. A műhelyeket szakképzési támogatásból alakítottuk ki, és most is pályázatok útján fejlesztjük tovább. Sok fejleszteni való van még, sok lehetőség van még benne. Ez még nem azt jelenti, hogy terjeszkedik az iskola, hanem azt, hogy jobbra válhat az iskola ezeknek a fejlesztéseknek a segítségével. Például nagyon szeretném beindítani az informatika oktatást minden tanulónak. Egy olyan alapoktatást, hogy a számítógéppel tudjanak bánni legalább olyan szinten, hogy el tudjanak indítani egy programot, és tudják, hogy egy szövegszerkesztőt hogy kell kezelni. Ezek ma már olyan alapismeretek, mint a helyesírás. Nem beszélve arról, hogy ezeknek a szakmáknak mindegyikéhez kapcsolható számítógépes tervezés vagy hasonló. A harmadik pedig az, hogy egy kisvállalkozónak szüksége van arra, hogy kezelni tudjon egy számítógépet, mert azon nyilvántartásokat, számlázásokat, könyvelést végezhet, és rengeteg pénzt takaríthat meg vele.

**E.:** Az iskola maga is vállalkozik?

**I.:** Az iskolának gyakorlatilag nincs önálló vállalkozása. Megvan a számlázási lehetőségünk, de nagyon ritkán fordul elő, hogy olyan munkát vállalunk, amit leszámolunk. Egyszerűen azért, mert nagyobb terjedelmű munkát nem tudunk vállalni, mert az a képzésnek a rovására menne. Csak a képzésből származó termékeket tudnánk értékesíteni, de azoknak egy részét a gyerekek veszik meg anyagárban. Mert azért az neki egy kedves dolog, és szeretnénk fenntartani továbbra is azt a szemléletet és lehetőséget, hogy elővásárlási joga van a tanulónak. Pontosan azért, hogy a szakmájához még jobban, még nagyobb szeretettel kötődjön, és általa is visszakapja az önbecsülését, hogy otthon, ahol ő volt a rossz gyerek, a semmirekellő, meg tudja mutatni, hogy ezt én csináltam. Mi a nevelés szolgálatában akarunk állni, és nem az üzlet szolgálatában. Éppen ezért nagyon fontos lenne, hogy a szakképzési támogatások, illetve a fejkvóta lényegesen nagyobb legyen, mint most.

**E.:** Milyen vezetőnek tartja magát?

**I.:** Az iskola filozófiája az, hogy ebből az iskolából ne kerüljön utcára gyerek. Ebben az iskolában elsőszámú állampolgár a tanuló. Ezt a hagyományos pedagógiai gyakorlat szerint nehéz elfogadtatni a kollegákkal, de végül is sikerül. Alapvető követelmény, hogy itt egymásnak mutatunk példát. A tanulótól a tanár számon kér, de megértő, következetes, szán rá időt, hogy a problémáit is figyelembe vegye, megértse. Nekem ugyanez a dolgom a pedagógus kollegákkal szemben.

A legfontosabbnak azt tartom, hogy a tanulót innen ne küldjük el. Próbáljunk megoldást keresni még akkor is, ha nagyon súlyos fegyelemsértést követ el. Én nem vagyok híve a büntetésnek, de vannak esetek, amikor a többiek érdekében szóvá kell tenni valamit. Történt itt olyan is, hogy felgyújtották az egyik WC-t, és fennállt annak a veszélye, hogy leég az iskolaépület. A tanulókat nem zártam ki az iskolából, de nagyon érdekes módon maguk a

gyerekek voltak a legjobban felháborodva azon, hogy még ezért sem jár kizárás. Él valahol egy szigorúsági hagyomány, amelyen nekünk át kell lépni, mert ha innen kizárjuk a gyereket, akkor végképp vége van. A pedagógus dolga nem az, hogy elítéljen, hanem az, hogy neveljen. Nevelni pedig a kitett gyereket nem lehet. Azt hiszem, ez az alapelv a legfontosabb pedagógiai módszernek is tekinthető. Ami még ezenkívül nagyon fontos, hogy nálunk a pedagógusnak az a dolga, hogy megoldja a konfliktust. És ha nem tudja megoldani a konfliktust, akkor se legyen az utolsó érv az, hogy kitesszük a gyereket. Persze ebből nekem is van konfliktusom, ez a legnagyobb vezetői gondom, de ehhez mégis ragaszkodom. Itt az igazgatónak az esetmegbeszélő feladaton, a munka ellenőrzésén és a munka szervezésén kívül számos más dolga is van. De a legnagyobb gondja az kell, hogy legyen, hogy legalább annyira embernek nézze a diákot, mint a pedagógust, és legalább annyira embernek tekintse a pedagógust, mint a diákot. Ha emberségről beszélünk, akkor nem hiszem, hogy különbséget lehet tenni diák és tanár között. És a tanárnak sem szabadna különbséget tenni. Ez a különleges ebben az iskolában, és talán az én munkámban is.

**E.:** Milyen a tanári kar összetétele?

**I.:** Sajnos többnyire idősek. Ennek két oka van. Az egyik az, hogy főként óraadókkal kezdtük ezt az iskolát, 120 tanulóval. A létszámunk növekedett, a feladat növekedett, és lassanként bontakozott ki a tantestület, amely immár önálló tantestületté vált. De döntően még mindig félállású, vagy egész állású nyugdíjas korúakból áll. Ez jó is, meg rossz is. Jó azért, mert ezeknek a kollegáknak komoly pedagógiai tapasztalatuk van, és ezeket a tapasztalatokat jól fel is tudják használni. De rossz azért, mert ezek a gyerekek, akik idejárnak, szívesen dolgoznának együtt fiatalokkal, és nagyon hasznos is lenne. Szakoktatóként népművészeket, népi iparművészeket, a népművészet mestereit alkalmazhatjuk, akik ezeket a mesterségeket magas színvonalon művelik. Ezek az emberek tudnak a gyerekeknek a legtöbbet adni, őket szeretik a legjobban, ők azok, akik igazán elhivatottak abban is, hogy a szakmájukat továbbadják. Ezeknek a szakoktatóknak a többsége ugyancsak idősebb. Próbáltuk az itt végzett fiatalokat egy-két alkalommal visszahívni mestersegédnek, de nem igazán váltak be. Ezeknek a szakmáknak az oktatásához bizonyos érettség, és a szakma nagyon mély ismerete szükséges.

**E.:** Mennyit keres itt egy szakoktató?

**I.:** Nem egészen négyszáz forintos órabére van, ami nagyon kevés. Mert a műhelyekben felelősséggel kell dolgozni, és komoly feladat az is, hogy ezeket a gyerekeket, akik nem mindig érdeklődnek, meg kell tudni tanítani arra, hogy ez a munka szép és érdekes. Az iskola legnagyobb megtartó ereje az, hogy ezek a gyerekek a kezünk alatt válnak az iskola rémeiből állampolgárokká. Én azt hiszem, hogy ez mindenki számára, aki itt tanít, óriási erő, és óriási kihívás. Nagyon ragaszkodók a tantestület tagjai. Nem könnyen mennek el, és nem is gyakran. A fiatalokkal előfordult, hogy nagy-nagy érdeklődéssel végigtanítanak egy tanévet, elmondják, hogy itt többet tanultak, mint az egyetemen, de ha ajánlanak nekik egy gimnáziumi állást, akkor bizony elmennek. Mert ez a feladat nehéz. Nem könnyű ezekkel a gyerekekkel naponta és percenként készenlétben lenni. Az marad itt, aki megérzi annak a varázsát, hogy a keze alatt, láthatóan formálódik a gyerek, és aki kellő humorral tudja ezeket a próbákat kiállni. Ebben az iskolában az tud fegyelmet tartani, aki megpróbálja megérteni a gyerekeket. Ha itt perbe-haragba kerül az ember, akkor nincs megoldás, mert akkor olyan változatos tanár szkatúrákat tudnak kitalálni, amit ember ki nem bír. Itt vagy megtalálja az együttműködési lehetőséget a tanár a diákkal, vagy nem. Ha nem találja meg, akkor bizony a diákok összefognak ellene. Akkor nem lehet mást tenni, akkor a tanárnak el kell menni. Itt a

diák az első osztályú állampolgár, és a tanár pedig szolgáltatást ad, a szolgáltatást adónak pedig a feladatot kell ellátnia, és tudnia kell, hogy nem őérte van az iskola. Ha ezt nem vennénk komolyan, ebben az iskolában nem tudnánk működni.

**E.:** Kitől várnak segítséget?

**I.:** Az államtól leginkább. Mert nagyon fontos, hogy ezek a hátrányos helyzetű gyerekek ne kerüljenek a társadalom peremére, mert ha odasodródna, akkor a bűnözés felé is sodródna. Nem megfelelő segítség például az az új rendelkezés, hogy azoknak a gyerekeknek, akiknek ilyen-olyan bizottság igazolja, hogy ilyen-olyan bajuk van, azoknak a fejkvótája magasabb lesz. Én pedagógiailag nem tartom megengedhetőnek azt, hogy azt a tanulót, aki azért van nálam, hogy elmagyarázzam neki, hogy te ugyanolyan értékű ember vagy, mint a többi, nem vagy se hülye, se bice-bóca, és ha sérült a mozgásod, vagy a hallásod, attól te még ugyanolyan értékű vagy, mint a többi, elcipeljem egy bizottság elé, amelyik bebizonyítja a finanszírozónak, hogy ez a gyerek nem olyan, mint a többi, mert ilyen-olyan hibája van. Vagy van annyi hitele egy ilyen iskolának, hogy minden tanulójára, akiről azt írja, hogy jogosult, megkapja azt a bizonyos megemelt fejkvótát, vagy ne csináljuk az egészet. Én nem viszem bizottság elé a tanulóimat. Egyszerűen a pedagógusi lelkiismeretem tiltakozik ellene. Az egy megszegyenítő dolog, hogy „enyhe fogyatékos”. Elég baj az neki, de attól ő még lehet teljes értékű ember. És ha én ebben az iskolában azt akarom bebizonyítani, hogy ő teljes értékű ember, akkor nem tehetem meg, hogy egy olyan bizottság elé viszem, ahol azt bizonyítják be, hogy ő fogyatékos. Ez egy olyan ellentmondás, amit én nem tudok feloldani, és ilyen módon nem is akarom.

*(az interjút 1996 tavaszán Zombori Judit készítette)*

## HARMADÉVES LAKATOS SZAKMUNKÁSTANULÓ

"Mevagyunk, tehát nem éhezünk"

E.: A nagyszüleid hová valósiak?

T.: A nagyszüleimről nem tudok sokat. Nem ismertem őket, csak az édesanyám anyját ismertem. Ő most egy nyugdíjas otthonban van. Csak pár évvel ezelőtt találkoztam vele először, azelőtt nem is láttam. Öreg már egy kicsit.

E.: Hol születél?

T.: Itt, Barcson.

E.: Miért költöztetek ide?

T.: Nem tudom pontosan. Közelebb van a városhoz. Nem messze laktunk innen. Ahogy megyünk ki Kaposvár felé, ott van a Zátonytelep. Onnan költöztünk ide.

E.: Amikor ideköltöztetek, mit szóltak a szomszédok?

T.: Ez a rész nem olyan, mint a kinti telep, de itt is cigány nemzetiségűek élnek. Általában a rokonság, tehát itt majdnem mindenki mindenkivel rokon. Ismerjük egymást. Először feljebb, ugyanebben az utcában laktunk a keresztanyáméknál, amíg megépült a ház. Nekik egy kicsit nagyobb házuk volt, úgyhogy ott elfértünk addig.

E.: Apukád milyen munkákat végzett eddig az életében?

T.: A téglagyárban dolgozott Barcson. Azt hiszem, hogy egy-két hónapig volt csak ott, és utána átment a vasgyárba. Most munkanélküli.

E.: Milyen munkát végzett?

T.: Segédmunkát.

E.: Van szakképzettsége?

T.: Nincs.

E.: Hogyan veszítette el az állását?

T.: Nem tudom.

E.: Dolgozik most valamit?

T.: Itt Barcson van ilyen közmunka. Néha azt csinálja, hogyha akad munka. Például most is van faültetés.

E.: Van-e kilátás rá, hogy munkát kapjon?



T.: Egyenlőre nem hiszem.

E.: Miért?

T.: Egyrészt nincs szakképzettsége, meg hát szerintem nem is olyan, hogy munkát keressen, tehát hogy járkaljon utána.

E.: Ha keresne, akkor találna?

T.: Hát, a mai világban nem hiszem.

E.: Mivel tölti általában az idejét?

T.: Favágással, ilyesmivel. Meg a barátaival elmennek egy kicsit inni, mióta munkanélküli. Néha ilyen munkák vannak, hogy tavasszal ásás, meg ilyesmi. Ez ilyen időleges megoldás.

E.: Anyukád mivel foglalkozik?

T.: Egy ideig a kézműiparnál varrt.

E.: Miért hagyta abba?

T.: Mert elromlott a szeme, és így nem tudott varni.

E.: Korábban mivel foglalkozott?

T.: Elvégzett egy gyümölcsstermesztő szakmunkásképzőt, de korábban tudomásom szerint nem dolgozott.

E.: Van-e most valami keresete?

T.: Nincs.

E.: Milyen módban élnek a szüleid?

T.: Szegényesen.

E.: Mennyi a jövedelmeitek?

T.: Általában olyan harmincezer, mindennel együtt.

E.: Elégedettek a helyzetükkel?

T.: Nem. Különben általában úgy van, hogy manapság senki sincs megelégedve.

E.: Érződik ez a családban a hangulaton is?

T.: Persze. Egy kicsit ideges a hangulat.

E.: Szükséget szenvedtek valamiben?

T.: Megvagyunk, tehát nem éhezünk. Azért vigyázni kell mindenre, cipőre, ruhára. Meg hát az élelmiszer is drága. Tehát nem szabad dobálózni semmivel.

E.: Nem tudsz annyit enni, amennyit szeretnél?

T.: Nem, hát a cukorral spórolni kell, például a teába nem lehet olyan sokat tenni. De hát mit tudjunk csinálni. Ez a helyzet, sajnós.

E.: Mi hiányzik legjobban a háztartásból?

T.: A pénz. Mert ilyen elektromos tárgyak kellenének, meg hogy a házat befejezzük, tehát külsőleg is bevakoljuk, meg jó lenne vezetékes gáz a fűtésre. De úgy hallom, hogy sokat kell fizetni érte. Tévé is kéne, mert csak egy régi van. A vízvezeték is meg kellene csinálni. Pár éve lett behozva a víz a lakásba, de nem mindig használjuk. Téltre lezárjuk, nehogy lefagyjon a cső. Inkább a kútra megyünk ki. Sokan mondják, hogyha nyernének a lottón, akkor ezt csinálnának, azt csinálnának. Mi is így terveztünk, de hát ahhoz tőke kell. Az meg nincs.

E.: Hány helyiség van a lakásban?

T.: Konyha, kamra, hálószoza, meg az előtér. Van egy szoba, ami még nincs kész, csak tervezzük, hogy megcsináljuk.

E.: Fürdőszoba van?

T.: Az még nincs.

E.: Hány testvéred van?

T.: Két öcsém van.

E.: Ők mit csinálnak?

T.: Tanulnak. Az egyik most hetedikes, a másik negyedikes.

E.: Van-e valakinek betegsége a családban?

T.: Mindenkinek van mostanában baja. Édesanyámnak porckorong sérve van. Édesapámnak a derekával, nagyobbik öcsémnek a vérnyomásával volt gond. Magas volt a vérnyomása, aztán szédült, meg ilyesmi. A kisebbik öcsém is volt már kórházban arcüreg-gyulladással. Én még csak a tüdőmmel voltam szanatóriumban. Más gondom nem volt.

E.: Kivel vagy inkább jóban a szülők közül?

T.: Édesanyámmal jobban megértjük egymást.

E.: Apukáddal rossz viszonyban vagy?

T.: Volt egy-két afférunk már. Kisebb dolgokon összekapunk, mint általában a családban szokott lenni a nagyobb gyerek és az apa között. Édesanyámmal is összeszólalkozunk néha, de igen ritkán.

E.: Tudnál erre példát mondani?

T.: Azon szokott lenni a vita, hogy nekem nincs felelősségtudatom. Hogy a gyakorlaton dolgozom, itthon meg kevesebbet. Ezen szoktunk összeszólalkozni. Van némi igazság benne.

E.: Amikor apukáddal vitatkozol, anyukád beleszól?

T.: Nem mindig, de általában megvéd.

E.: Szüleid figyelik, hogy kikkel barátkozol?

T.: Nem nagyon figyelik. Kiskoromtól tudják, hogy zárkózott vagyok.

E.: Ismerik a barátaidat?

T.: Azt a kettőt, akik itt laknak, azokat felületesen ismerik, tehát látásból. De különösebben nem is érdekel, hogy mi a véleményük. Nem adok a szüleim véleményére.

E.: Büntetést, szidást miért kapsz?

T.: Mert nagy szám van, meg nem segítek eleget itthon.

E.: Mit kellene csinálnod?

T.: Most voltak a tavaszi munkák, ásás, ültetés. Édesanyám hazajön a munkából, és akkor itthon tovább csinálja.

E.: A kerti munkákat ki végzi?

T.: Közösen. A kötözést, ásást közösen szoktuk, a nagyobbik öcsém, apám meg én. Az ültetést édesanyám, meg apám szokta.

E.: Az ital nem probléma a családban?

T.: De. Mint általában a legtöbb családban. Sajnos emiatt kapunk néha össze.

E.: Szóvá teszed ezt a dolgot?

T.: Egyrészt szóvá teszem, másrészt meg ha kicsit többet ivott apám, akkor ő a nagyfiú.

E.: Verekedés is van?

T.: Különösebb nem volt, véres eset még nem volt.

E.: Mennyire vesznek itthon felnőtt számba?

T.: Ahogy én látom, nem nagyon. Még mindig tizenkét évesnek tartanak. Meg kell mondanom, hogy hova megyek, megkérdezik, hogy hol voltam. Pedig már nem vagyok olyan kicsi.

E.: Hova szoktál eljárni?

T.: Legtöbbször bent vagyok az iskolában, de azt gondolják, hogy rossz dolgot csinálok.

E.: Szeretsz itthon lenni?

T.: Persze, mint minden más ember. Van néha olyan nap, mikor legszívesebben máshol lennék, de hát nem lehetek.

E.: Hol szeretnél lenni?

T.: Van egy hely, Kaposvár mellett, Mosdós, a tüdőklinika. Ott voltam kilencvennégyben. Akkor fedezték fel, hogy asztmám van. Ott jól éreztem magam. Oda visszamennék. Nem betegnek, hanem lakni.

E.: Mikor derült ki, hogy asztmád van?

T.: 1994 tavaszán. De már a születésem után nyolc hónappal előjött, de aztán abbamaradt, aztán kilencvennégyben jött elő újra. Akkor már nyolcadikos voltam.

E.: Akkor kerültél szanatóriumba?

T.: Igen, nyolcadikban, év közben. De ott is van egy iskola, és van tanítás. Vittem a könyveket. Ott a tanárok is alkalmazkodtak a diákokhoz.

E.: Milyen gyerekek között voltál?

T.: Gerincferdültekkel, meg akiknek a szívével volt gond, meg asztmásokkal, a környékről meg Kaposvárról.

E.: Miért érezted ott jól magad?

T.: Mert ott nem voltak faji ellentétek, tehát, hogy te cigány vagy, vagy nem vagy cigány. Megértettük egymást. Meg végül is ott csak az volt a dolgunk, hogy mikor bementem, kivizsgáltak, és amikor lehetett, akkor kellett menni iskolába. Tanultunk, és amikor a tanulószobának vége volt, kimentünk játszani.

E.: Ott szívesebben tanultál?

T.: Persze. Egy régi kastélyt alakítottak át szanatóriummá. Az épület is tetszett, tehát jó tágas volt, nem mintha itthon nem férnék el. Volt külön lány-osztály, meg fiúosztály. Néha átjártunk a lányokhoz, videóztunk. Egyszer voltam áprilisban, és utána voltam még egyszer. Amikor először voltam, akkor kérdezték, hogy akarok-e még jönni. Mondtam, hogy persze, hogy akarok. Aztán küldték a papírt, hogy megint menjek be júniusban, az iskola után. Akkor megtudtam, hogy mi ez a betegség. Csináltak egy tesztet, hogy mennyit bírok tekerni biciklivel. Ott éreztem eddig a legjobban magam.

E.: Miért volt ott jó?

T.: Ott jobban megértettek. Ott voltak barátaim is, akikkel meg tudtam beszélni a dolgokat. Őszintén szólva itt nem tudom megbeszélni senkivel.

E.: És az osztálytársaid?

T.: Az osztálytársaim közül egy-két hasonló gondolkodású van, mint én. De ez igen szűk kör, aki nem azzal foglalkozik, hogy diszkó, verekedés, meg ilyesmik. Mert a többiek mindig azt mesélik, hogy így verekedtem, úgy verekedtem. Rossz hallgatni őket. Meg azt mesélik, hogy a diszkóban itt voltam, ott voltam. Mesélik, hogy rúgtak be, meg ilyesmik. Nem azért, de észrevehetnék, hogy ez hülyeség. Csakhát nem veszik észre.

E.: Kapsz-e zsebpénzt?

T.: Végül is kapok ösztöndíjat, háromszáz forintot. A legtöbben az osztályban négyszáz forintot kapnak. Kevés, de hát mi kapunk utoljára az iskolában. Az elsősök és a másodikosok már nem kapnak, mert az iskola nagyon rossz anyagi helyzetben van. Amikor elsős voltam, tehát két évvel ezelőtt, eladtak egy jó pár dolgot, például egy Barkast, mert az iskola már a csőd szélén állt. De elég nehéz gazdasági helyzetben van most is. Itthon is kapok némi zsebpénzt. Ha úgy van, akkor hetente ötven, száz forintot.

E.: Dolgozol-e?

T.: Nem rendszeresen, de tavaly nyáron voltam kaszálni.

E.: Mire van elég pénzed?

T.: Sokminden van, amire nem jut.

E.: Mire kéne?

T.: Öltözködésre. Meg nem az, hogy diszkóba járni, de egyszer-kétszer el kéne menni oda is. Társaságban lenni, nem mindig itthon ülni. Nem az, hogy nem szeretek itthon ülni, meg olvasgatni, mert szeretem ezt is. Lehet, hogy furcsán hangzik, de egyedül játszom, egyedül sakkozom. Mert őszintén megmondom, nincs kivel. Barátom nincs, akivel meg tudnám beszélni a dolgokat, meg akivel el tudnék menni, hogy jól érezzük magunkat. Inkább bent vagyok az iskolában és számítógépezek. Elsőben ötöst kaptam belőle, azt szeretem csinálni.

E.: Csak elsőben tanultátok?

T.: Igen, sajnós.

E.: Voltak kedvenc tanáraid?

T.: Igen, Takács Péter, aki a történelmet tanította. Ő közvetlenebb volt, mint a többi tanár. Nem azt mondom, hogy elhülyéskedtük az órát, de viccelődtünk meg tanultunk is, felelés is volt. Jól éreztük magunkat vele. Nemcsak az volt, hogy akkor most tessék tanulni, hanem tudott az ember szórakozni is. Nem volt olyan feszült a légkör. Aztán volt egy kémia

tanárnőm hetedikben, Pap Éva, az is jó volt. Kár, hogy később nem tanított. Ő sokat foglalkozott velem, de szerettem is a kémiát. Az órán általában én feleltem. Ketten voltunk, akik jobban tudtuk a kémiát, egy másik gyerek, meg én. Szerettem könyvtárba járni. Most is szeretek. Van egy-két könyvem is.

E.: Miket szoktál olvasni?

T.: Általában mindent. Én a tévében meghallgatom még az operát is. Nem szeretem, de meghallgatom. Meg a balettet is megnézem. Sci-fi regényeket olvasok általában, meg szépirodalmat, tehát verseket. Meg szeretem a II. világháborúról szóló könyveket. Nem az öldöklés miatt, hanem megfog valahogy.

E.: Mít nem szeretsz olvasni?

T.: Például regényben nem szeretem, ami úgy kezdődik, hogy csak elbeszélés. Én a cselekményt szeretem. Filmben is, nem az, hogy bunyós legyen, de cselekményes. Amúgy nagyon sokmindent megnézek, meghallgatok mindenkit, bármilyen véleménye legyen, ellentétes, vagy azonos velem. Meghallgatok mindenkit, csak hát nem biztos, hogy egyetértek vele.

E.: Mik a rossz emlékeid az általánosból?

T.: Van egy-kettő. Az osztálytársaimmal való balhék például. Amikor nem volt egyforma a nézetünk, és én egy kicsit gyengébb voltam, mint ők. Végül is nem én kezdtem, csak hát nem tudtam semmit csinálni. Tehát belém kötöttek, hogy megmutassák, hogy ők a nagyobbak. Általában mindenkibe belekötöttek, de főleg abba, aki tűrte. Én nem is tudtam volna visszavágni.

E.: Voltak cigány osztálytársaid?

T.: Persze. négy-öt gyerek.

E.: A tanárok hogy viszonyultak hozzátok?

T.: Nem rokonszenveztek külön a cigány gyerekekkel, de az volt a tapasztalatuk, hogy a cigány gyerekek jobban akarnak tanulni. Végül is ebben igazuk volt, mert ezek a paraszt gyerekek egy kicsit nagynak képzelik magukat, tehát, hogy ők az okosak, ők már mindent tudnak. És a tanárok ezt ugyan nem mondták ki, de nem nézték jó szemmel. Ezért aztán többet is foglalkoztak velünk. Nem az osztály előtt, de odahívtak, többet beszélgettek velünk. Például személy szerint velem is többet beszélgettek. Csakhát nyolcadikban már mindegyik tanárral bajom volt. Untam már az iskolát. Lehet, hogy az osztálytársaim miatt is. Mert most már itt is kezdem unni az iskolát. Alig várom, hogy a vizsgának vége legyen.

E.: Miben különböztél az általános iskolában az osztálytársaidtól?

T.: Talán abban, hogy kicsit többet tudtam, mint ők, és akkor azt mondták, hogy puncsos gyerek, meg hogy tekerem a biciklit, meg hogy én vagyok az okos. Dehát végül is nem érdekel más véleménye, hogyha rossz. Meg ha jó, akkor sem.

E.: Elégedett voltál az akkori tanulási teljesítményeddel?

T.: Ha odafigyeltem órán, akkor az nekem elég volt a közepesre. Most már, ha visszanezék, akkor tudom, hogy ha tanultam volna, akkor lehettem volna négyes-ötös, és most nem itt lennék, hanem máshol, tehát gimnáziumban, vagy szakközépben. Mert a szakközép azért mégis más, mint a szakmunkás. De nyolcadik felé kezdtem hanyag lenni. Az ötödik volt a legjobb évem, félévkor volt hét kettesem, de év végére csak kettő maradt. Tehát akkor tanultam is, nem csak az órán figyeltem, hanem itthon is olvastam a könyveket. Nem az, hogy halálra tanultam magam, csak elolvastam egy kicsit. Egy kicsivel jobban összpontosítottam. Általában az a baj, hogy nem összpontosítok a dolgokra. Például felteszik a kérdést, elkezdek beszélni, és csak egy perc múlva gondolok vissza, hogy mi is volt a kérdés. Néha elkalandoznak a gondolataim. Kikapcsolok.

E.: A család mit szólt az eredményeidhez?

T.: Nem foglalkoztak velem. Hazajöttem az iskolából, elmondtam, hányast kaptam, „jól van, fiam”. Ha egyest kaptam, akkor „többé ilyen ne legyen”. Szóval ezért sem éreztem jól magam itthon. Mintha egy kicsit idegen lennék. Édesanyám el szokott menni szülőire. Elmondta, hogy mit mondott az osztályfőnök, hogy jobban kell tanulni, vagy a magatartásommal van gond. Bár ezt még nemigen mondták, inkább azt, hogy hallgatag vagyok.

E.: A továbbtanulás kinek volt fontos?

T.: Az egész családnak. Egyrészt azért, mert így kapták utánam a családi pótlékot. Meg hát nekem is fontos volt, mert én minél tovább akarok jutni. Tehát, ha most elvégzem a szakmát, és utána elvégzem a gimnáziumot, akkor tovább akarok menni katonatisztire.

E.: Mikor kezdted a gimnáziumot?

T.: Amikor befejeztem a szakmunkást.

E.: Mi szerettél volna lenni gyerekkorodban?

T.: Nekem azt mondták, hogy kiskoromban orvos szerettem volna lenni, amikor akkora voltam, mint a kisebbik tesóm. Nem tudom, hogy igaz-e, de azt mondták, hogy olyan eszem volt, mint a borotva. Nem voltam hülye gyerek. Most sem érzem magam hülye gyereknek, csak hát a körülmények rosszak. Ha a gazdasági helyzetünk jobb lenne, akkor más lenne a helyzet.

E.: Anyukádék mit akartak belőled?

T.: Nem mondták meg. Végül is rám bízta, hogy válasszak, amit akarok. Én meg választottam.

E.: Hogyan választottad ezt az iskolát?

T.: Jöttünk üzemlátogatásra, és az is szerepet játszott benne, hogy megtetszett a lakatos szakma. Meg hát mindenképpen tovább akartam menni, úgyhogy mindenképpen kellett valamit választanom.

E.: Erre a szakmára jelentkeztél?

T.: Persze, elsőre felvettek. Igaz, a felvételin voltak gondjaim, mert egy feladatot nem tudtam.

E.: Mi volt a feladat?

T.: Csak írásbeli volt. Egy napig tartott. A fémekkel kapcsolatban, voltak kérdések, számítások, űrmérték, térfogat. Azt még nem tudtam akkor, hogy milyen fémek vannak.

E.: Milyen szakma merült még fel?

T.: Másodikra megjelöltem az asztalos szakmát ugyanitt. Végül is az is tetszett, de nem annyira, mint a lakatos.

E.: A szakmunkásképző egyértelmű volt?

T.: Mivel annyi volt az átlagom, hogy szakközépbe nem vettek volna fel, mert oda 3,5-től vesznek fel. Oda annyi kellett volna, a gimnáziumba meg négyes-ötös. Úgyhogy csak a szakmunkás maradt.

E.: Mit szóltak a szülők ahhoz, hogy lakatos leszel?

T.: Hallották az asztmával kapcsolatban, hogy hegesztésnél gázzal nem foglalkozhatok, mert a szemem begyullad a gáztól vagy az erős fénytől. De ezt már megszoktam.

E.: A pályaválasztást kivel beszélted meg?

T.: Senkivel. Hát a barátommal annyira, hogy megkérdeztem, hogy mit választott, miért azt választotta, és akkor azt feldolgoztam magamban. Aztán végül is nem hagyatkoztam senkire, tehát nem követtem, mint példát.

E.: Gyakorlóléhelyet kellett-e szerezni?

T.: Nem, az iskola biztosított. Végül is ez jó húzás volt az iskola részéről, mert a vasgyár megszűnt, úgyhogy keresni kellett volna. Így viszont nem kellett.

E.: Gyakoroltál az iskolán kívül is?

T.: Nem. A nyári gyakorlat is itt volt. Elsőben két hét, másodikban öt. Elhúzták eléggé, mert négy hétről volt csak szó. Kicsit elvettek a szünetből.

E.: Milyen itt a tanműhely felszereltsége

T.: Van két-három hegesztőgép, fűrők, köszörűk, tehát tudunk dolgozni, csak hát újítani kéne. Például új esztergagép kellene, ezek hiányában nem tudunk rendesen dolgozni, lassúbb a termelés.

E.: Nálatok is van fusimunka a gyakorlaton?

T.: Persze. Minden tanárnak fusiztunk már valamit, még az igazgatónak is. Elhozta a kis edénykéjét, kellett csinálni valami védőrácsot.



E.: Ilyenkor kaptok érte pénzt?

T.: Ezekért? Még csak az kéne, fel is háborodnának, ha kérnénk valamit. Jóbaráti a viszony.

E.: Saját munkákat is csinálhattok?

T.: Ha megkérdezem az oktatótól, akkor valószínű, mert ő is szokott fusizni. Ha olyan kedve van, akkor megengedi. Általában meg szokta engedni.

E.: Mennyire tudtad a szakma minden részét megtanulni?

T.: A fémipari alapképzésben megtanítanak mindenre, van a fúrás, köszörülés, reszelés, minden. Azt megtanították, főleg a reszelést. Ha nem volt munka, akkor reszelés volt. Hegesztési is tudunk, köszörülni is, vágni, szegecselni, mindent, csak a lánghegesztést nem gyakoroltuk eléggé. Az volt a kifogás, hogy drága a gáz. Tizenöt ezer forint egy palack, tehát meg kell gondolni az iskolának, hogy mit, mennyit, hogyan.

E.: Milyen a viszonyod a mesterreddel?

T.: Úgy érzem, hogy jó. Elsőben volt egy-két puncs-gyerek, de másodikban már kezdett összerázódni a társaság. Volt egy-két gyerek, aki közelebb volt az oktatóhoz, mert mondjuk fusit csinált neki. Az oktató kiadja a fusit, látja, hogy jó a gyerek, akkor általában neki fogja adni a fusikat.

E.: Ezekért a gyerek pénzt kap?

T.: Nem kap pénzt. Csak hát az oktató egy kicsit a bizalmába fogadja. Nem kiabál annyit vele. Nem volt olyan, hogy verés, de egyszer-kétszer megütött már gyereket. Fájt neki, de nem volt komolyabb.

E.: És te a fusizós gyerekek közé tartoztál?

T.: Félig-meddig. Volt egy eset az idén, amikor elszóltam magam, hogy fusiztunk. Jött be az oktatásvezető, és kérdezte, hogy mit csináltunk tegnap. Elmondtam, hogy hegesztettünk. Véletlenül. Aztán mondta az oktató, hogy valaki itt köpött közülünk, de én nem mondtam meg, hogy én voltam. Amúgy ki lehet bírni az oktatóval, csak ha bal lábbal kel fel, akkor úgy kezd, hogy mi milyen hülyék vagyunk, meg mindent elrontunk. Akkor már tudjuk, hogy milyen napunk lesz.

E.: Voltak önálló feladatok?

T.: Majdnem mindent ketten csináltunk. Én általában köszörültem. A köszörülésre szakosodtam, ha lehet így mondani, mert azt majdnem mindig én csinálom. Meg a fúrást is.

E.: Mennyire tudtad itt megtanulni a szakmát?

T.: Minden szakmánál úgy van szerintem, hogy az iskolában csak az alapokat lehet megtanulni. Minden oktató azt mondja, hogy figyelni kell a haladást. Tehát, hogy a szakma hogy fejlődik. Olvasni kell a szaklapokat, beszélni kell az azonos szakmában dolgozókkal.

E.: Ezt te is tervezed?

T.: Nem, mert én úgy tervezem, hogy nem fogok dolgozni a lakatos szakmában. Dehát ez még a jövő titka.

E.: Voltak konfliktusok a gyakorlólóhelyen?

T.: Voltak, de ritkán. Mindenkiel megesik szerintem, hogy valakivel nézeteltérésbe kerül. De olyan nagyobb verekedés nem volt a csoportban.

E.: Szerinted mit kéne a szakmai gyakorlaton változtatni?

T.: A gépeket kicserélni, fejleszteni kéne a technikát. De az oktatókkal nincs különösebb baj. Anyagi akadályai vannak, hogy nem fejlődik a tanműhely. Valószínű, hogy anyagi okai vannak.

E.: Milyennek tartod ezt az iskolát

T.: Ha jól megtanulja az ember a szakmát, akkor el tud helyezkedni, tehát meg tudja állni a helyét magyar viszonylatban.

E.: Miért szerettél ide járni?

T.: Azért, mert volt egy-két tanár, aki elhitette velem, hogy vannak jó tanárok is, nem csak szemetek. Mindig volt egy-két tanár, aki továbbsegített.

E.: Mit tartasz rossznak?

T.: Az igen rossz, hogy megszüntették a szünetben a zenét. Nem tudom, hogy miért. Azt mondták, hogy túl hangos. Szerintem meg azért, mert nem tetszett nekik, hogy mi jól érezzük magunkat. Meg volt egy-két hülye gyerek, aki néhány rossz dolgot csinált. Hülyéskedtek szünetben, meg táncoltak. Végül is a stúdióba csak az mehetett be, aki stúdiós, és ezt igen gyakran megszegették. Cigiztek bent a stúdióban. Az is tiltott volt. De inkább beszéljünk a jóról. Sokmindent tudnék mondani, ami rossz volt, de nem akarok belebonyolódni, mert lehet, hogy olyat mondanék, amit nem kéne.

E.: Mik voltak a jók?

T.: A számítástechnika jó volt. Csak az a kár, hogy nem három éven keresztül tanultuk. Azért nem, mert nem tudták eldönteni első év végéig, hogy a németet vigyék tovább, vagy a számítástechnikát. Aztán egyiket sem vitték tovább. Én németből is ötös voltam. Azért is akarok gimnáziumba menni, mert angolt is szeretnék tanulni. A némettel sem volt gondom, de az angollal már régóta szimpatizálok. Volt egy stúdió, amit berendeztek ilyen nyelvi labornak. Nem tudom, hogy mennyit áldoztak rá. Mi elkezdtünk elsőben németet tanulni, de megszüntették. Úgy tudom, hogy a mostani elsősök sem tanulnak németet. Akkor meg minek csinálták a labort?

E.: Nem volt számítástechnika szakkör?

T.: Másodikban akartak szervezni. Jelentkeztünk is, fel volt írva. Kiírták, hogy számítógépes fakultáció. El is kezdtük a programozást, de abbamaradt, mert nem jöttek el a gyerekek. Szóval volt fakultáció, el is kezdtük, csak hát az akarás hiányzott. Nem akarásnak nyögés a vége.

E.: Egyébként milyen az osztályod?

T.: Most harmadikra már kialakult. Elsőben még kereste mindenki a másikat, hogy kivel tud barátságot kötni, kiből bízhat meg, kit tud cukkolni. Kerestük a kis lyukakat, hogy kit tudunk piszkálni. Másodikban is volt még, de már nem annyira. Harmadikra összerázódtunk.

E.: Milyen helyzetű gyerekek járnak ide?

T.: Változó. Általában a középosztályba tartozik mindenki. Egy gyerek van, akiknek van gazdasága, ott nőtt fel, úgy is nevelték, úgyhogy ő olyan igazi parasztos gyerek. De nem ez a leggyakoribb. Hárman vagyunk cigány gyerekek. Én meg két tamási. A tamásiak igen ellentétesek, mert az egyik utálja a másikat. Összesen tízen vagyunk lakatosok az osztályban. Tizenketten voltunk, de az egyik gyerek még elsőben házasságra adta a fejét. Tizenhat évesen. Együtt maradhatott volna a lánnyal, és akkor kijárhatja az iskolát, és utána összeházasodnak. De ő nem. Kiiratkozott az iskolából. Azt mondta, hogy annyira szerette, hogy otthagyta érte az iskolát is. Mondjuk ez hülyeség szerintem. De a szüleitől is, otthonról is megszökött.

E.: Milyen a kapcsolatod az osztálytársaiddal?

T.: Most már mindenkivel úgy-ahogy jó. De hát első, másodikban egy-két emberrel volt csak jó. Még akivel itt a szomszédságban lakunk, még azokkal is össze szoktam veszni. Nem haragszom rájuk komolyabban, de hát összekapunk.

E.: Vezéregyéniség vagy az osztályban?

T.: Nem, semmiképp. Inkább középszinten vagyok, mert nem is vagyok alárendelve senkinek. Vannak hárman, négyen, akik azt képzelik magukról, hogy ők a nagyok. Mondjuk szerintem ez nem így van.

E.: Milyen családból való gyerekek ők?

T.: Van egy gyerek, akinek elváltak a szülei, mondjuk azt meg tudom érteni, mert olyan helyzetben van, hogy meg kell mutatnia, hogy ő a nagy. Az apjával él együtt. A másik egy ilyen nagyvilági gyerek, diszkóba jár, meg állandóan arról beszél, hogy mit csinál a nővel. Ez egyszerűen undorító. Megtárgyalják az egész osztály előtt. És akkor mit csináljak én egyedül, akinek nem tetszik, míg a másik tíz röhög. Úgyhogy én is röhögök rajta, és nem mondom, meg hogy nem tetszik, de azt sem mondom, hogy tetszik.

E.: Szakmák szerint vannak csoportok az osztályban?

T.: Általában mindenki az autószerelőkhöz húz, mert azok mutatják magukat nagy fiúnak. Azokkal akarnak barátságban lenni. Nagyképűek. És a gazdasági helyzetük is olyan, hogy jómódúak. De nem ezért utálom őket, hanem mert beképzelték.

E.: Sokan isznak az osztályból?

T.: Én eddig egyszer ittam, de akkor sem totálra mentem. Kettő és fele nem iszunk, ha magamat félnek számítom.

E.: A többiek rendszeresen?

T.: A többiek mesélik, hogy isznak, cigiznek.

E.: Nem lehet, hogy csak mesélik?

T.: Nem hiszem. Én úgy tudom, hogy tényleg isznak. Haladnak az alkoholizmus felé.

E.: Mennyit isznak szerinted?

T.: Van olyan osztálytársam, aki elköltözött otthonról, mert összeveszett az apjával. Elváltak a szülei. Ő most diszkóba jár, csajozik, iszik, mindent csinál. És a többiek róla vesznek példát.

E.: Kit szeretnek az osztályban?

T.: Olyan nincs, akit szeretnek. A baráti viszony igen ritka.

E.: Van, akit mindenki utál?

T.: Olyan van, sajnos. Sajnos, még én is utálom. Az a baj vele, hogy tutyi-mutyi. Úgy áll a munkához, meg mindenhez, hogy csak haragudni lehet rá. Ő az egyik tamási, a kisebbik. Mélynövésű szegényke. Kettes-hármas tanuló. Néha akad mindenkinek olyan jó pillanata, hogy el lehet vele beszélgetni, még vele is. De mikor rájön az öt perc bármelyikre, mondjuk rám is néhanapján, akkor nem lehet leállítani. Néhanapján én is piszkálok embereket, tehát azt csinálom, amit velem csináltak. Meg az a gondom, hogy ha kinyílok valaki előtt, tehát ha szorosabb barátságba kerülünk, akkor kihasználja, mert elpletykálja még a legbelsőbb titkaimat is, amit nem akarok, hogy mások tudjanak. Akkor nagyon meg tudok haragudni rá. Ideges vagyok, meg akarom ütni. Ez a baj, hogy kialakult bennem egy visszafogottság. Ha valakire ideges vagyok, akkor is próbálok inkább visszafogni magam. Apámmal is volt egy ilyen kis afférom, amikor nem bírtam már visszafogni magam. Otthon csinálta a dilit, ivott, anyámat meglökte, vagy nem tudom, mit csinált. Hallottam, hogy elkezdte ütlegelni. Akkor felkaptam a vizet, kimentem. És hát végül is jártam karatéra, aztán megütöttem. De megfogta az ajtó szerencsére. Nem volt olyan erős az ütés, csak használtam a technikát. A csoportban meg az a magasabb, bajszos cigány gyerek első évben nagyon sokat piszkált. De az egyik fülembe, a másikon ki. Nem figyeltem rá. Egyszer aztán a raktárban felment a pumpa. Máig sem emlékszem, de ott álltam mellette, és alkalmaztam a technikát megint. Bevertem az orrát szegénykének, aztán kész.

E.: Hátrányt jelent a cigány származásod?

T.: Nem, mert szerintem hozzászoktak. Most már kezd beépülni a köztudatba, hogy más népség is van. Ha most jön egy roma gyerek bárhonnan, akkor az a lényeg, hogy magyarul beszéljen. Persze nem biztos, hogy befogadnánk. Én sem biztos, hogy befogadnám. Attól függ, hogy milyen személyisége van. Sok mindentől függ ez.

E.: A tanárok szeretik ezt az osztályt?

T.: Általában utálják. Az osztály nagy része úgy viselkedik, hogy órákon közbeszól, beszélget, nem csinálja meg a házi feladatot. Persze itt már nem adnak fel olyan házi feladatot, mint általánosban, hogy na most fiacskám, ezt meg kell csinálni. Általánosban is benne voltam a legrosszabb osztályban. Hetedikben mi voltunk a legrosszabb osztály. A tanárok nem akartak bejönni az óráinkra. Én nem viselkedtem úgy, de az osztály nagy része igen. Állandóan beszóltak a tanároknak, beszélgettek az órán, úgy mint most, csak ott szabadabban, meg jobban lehetett csinálni. Mert itt azért a tanárok is megmondták, hogy nem kell ide járni, el lehet menni nyugodtan.

E.: Milyen a közismereti képzés?

T.: Nem alacsony fokú a képzés itt a szakmunkásban, de nem is magas, inkább közepes. Ha a tanárok jobban meg akarnák tanítani, akkor jobban lehetne. Nem vagyunk mi olyan hülye osztály, csak nem akarunk tanulni.

E.: Fontosak voltak ezek a tárgyak az iskolában?

T.: Nem hiszem. A szakmunkásban szerintem a hangsúly a szakmán van. Én úgy érzem, hogy azokat a tárgyakat azért fontosabbnak tartották. Most úgy van a szakmunkásvizsgán is, hogy csak szakmai tantárgyakból vizsgázunk, most már nem kell történelemből tanulni. Ilyen szakmacentrikus ez az egész.

E.: A szakelmélet érdekel?

T.: Nem. A gyakorlat valahogy jobban érdekel.

E.: Nehezek a szakelméleti tárgyak?

T.: Szerintem nem nehéz megtanulni, csak én nem akarom. Nem érdekel úgy, mint a könyvek. Ha megfogok egy sci-fi könyvet, akkor azt elolvasom. De egy szakmai könyvet... Jó, elolvasom, de nem érdekel. És nem is minden része hasznos.

E.: Milyen a fegyelem az órákon?

T.: Majdnem minden órán beszélgetünk. Csak a szakmai órákon nem beszélgetünk. Az egy rendes tanár, úgyhogy nem szórakozunk vele. Azzal rendszeren el tudunk beszélgetni bármiről, a továbbtanulásról, meg hogy ki hogy dolgozik a gyakorlaton.

E.: Kik a tanárok kedvencei?

T.: Különösebb kedvenc nincs. Különböző órákon különböző a kedvenc. De van egy fiú, akit rendszeresen kinéznek az osztályból, a Matyi. Mi megvagyunk vele, de a tanárok nincsenek vele megelégedve. Nem az, hogy rossz tanuló, csak a magatartásával van baj. Kimondja, amit gondol. Jó lenne, ha én is ilyen lennék, hogy ki tudnék mindent mondani, amit gondolok.

E.: Az iskolában szerinted min kellene változtatni?

T.: A hozzáálláson. Más tanítási módszer kellene. Mondjuk konkrétan nem tudnék más tanítási módszert mondani, de szerintem ezen kéne változtatni.

E.: Miben legyen más?

T.: Jobban megkövetelni a dolgokat. Itt nem követelik meg. Van olyan tanár, akinél puskázni lehet. Tudjuk mi is, hogy magunknak ártunk azzal, ha puskázunk, de hát akkor is. Meg olyan tanár is van, hogy lehet rajta érezni az órán, hogy iszik. Bent az iskolában. Ez ellen is kellene tenni. Kimegy az iskolából, megiszik valamit, és úgy jön vissza, és akkor úgy tanít. Ha valaki odamegy hozzá, lehet érezni a leheletén, meg a mozgásán is látszik persze.

E.: Hogyan értékeled most a pályaválasztásodat?

T.: Nem azt mondom, vannak kétségeim, de szerintem jól választottam. Abból a szempontból rossz, hogy ha csak Barcsot vesszük, itt manapság igen sok a munkanélküli, tehát nincs esélyem, hogy elhelyezkedjek. Végül is ezért jelentkeztem gimnáziumba, meg azért is, mert tovább szeretnék tanulni.

E.: Már jelentkezted?

T.: Persze. Már fel is vettek. De feltételesen csak, mert kell a szakmunkáspapír.

E.: Ez esti tagozat?

T.: Nem, nappali, két éves.

E.: Jár a családi pótlék?

T.: Persze. Végül is ez is egy szempont.

E.: Megbántad-e hogy ezt a szakmát választottad?

T.: Nem.

E.: Azt kaptad, amit vártál?

T.: Nem kifejezetten, mert akkor még nem tudtam, hogy milyen a helyzet. Tehát, végül is tudtam, hogy munkanélküliség van. Számítottam arra, hogy nem tudok elhelyezkedni.

E.: Miért akarsz éppen katona lenni?

T.: Hivatástudatból. Tetszik a fegyelem, a katonaság, az egész életmód. Ott szigor van. Valahogy tetszik. Igaz, hogy a lakatos szakma is tetszik, de azt nem akarom csinálni.

E.: Soha nem akarsz ezzel foglalkozni?

T.: Gondolkodtam rajta, de miután megtudtam, hogy lehet menni gimnáziumba, egyértelmű, hogy azt választottam.

E.: Sokan mennek gimnáziumba?

T.: Az osztályunkból tizenhatan jelentkeztek. Harmincketten vagyunk. Ez egy összevont osztály autószerelőkből, mezőgazdasági gépszerelőkből, meg lakatosokból áll. Tizenhatan jelentkeztek tőlünk, és az ácsok közül is négyen-öten.

E.: Mi a család véleménye arról, hogy tovább szeretnél tanulni?

T.: Őszintén megmondva nem érdekel, de mondjuk meghallgatom őket. Az a véleményük, hogy ez olyan nekik, mint a foghúzás, de azt mondják, hogy tanuljak, amíg lehet. Végül is én nem akarok a nyolc általánosnál, vagy a szakmunkásképzőnél leragadni. Én többet akarok tudni.

E.: Ki ösztönöz erre?

T.: Az unokatestvérem, aki gimnáziumot végzett. Le is tette az érettségit. Van középfokú angolja. Az se rossz dolog éppenséggel.

E.: Most mit csinál?

T.: Munkanélküli. Sok érettségis sem talál munkát.

E.: Lehet, hogy te is munkanélküli leszel egy-két éven belül?

T.: Valószínű, ha nem vesznek fel a főiskolára. Dehát az még a jövő titka, hogy eljutok-e odáig egyáltalán. De ha végzek a gimnáziummal, akkor valószínűleg. Ha addig meg nem változik a gazdasági helyzet, és nem teremtenek új munkahelyeket, tehát gyárat, ilyesmit, akkor valószínűleg munkanélküli leszek.

E.: Az iskola tud segíteni a munkakeresésben?

T.: Végül is hallottam ilyen híreszteléseket, hogy valószínűleg fölvesznek majd minden szakmából egy embert állandóra az iskolába. Akikben megbíznak. De ez még nem biztos.

E.: Te szeretnél itt maradni?

T.: Még ha kiválasztanának, akkor se. Én gimnáziumba megyek, mert nekem az többet ér.

E.: A főiskolára milyen esélyt láatsz?

T.: Attól függ. Valószínűleg többet fogok tanulni a gimnáziumban, mint itt a szakmunkásképzőben, mert ott kicsit magasabb a követelmény is. Ezt tudom, mert hallottam. Úgyhogy elhatározásom szerint tanulni fogok keményen. Ügyelni kell, hogy ne hogy kiszórjanak már az elején. Ha legalább négyesre sikerül az érettségim, akkor valószínűleg felvesznek.

E.: Hol fogsz tartani tíz év múlva?

T.: Úgy tervezem, hogy végzek a gimnáziummal, elmegyek a főiskolára. Szeretnék programozó lenni, mert nagyon érdekel a számítástechnika. Egy cégnél lennék számítógépes programozó. A katonaság is érdekel, de a számítástechnika még jobban. Az irodai munka is tetszene nekem. Könyvelő vagy menedzser, vagy valami hasonló lennék. Lehet, hogy tíz év

múlva partnert is fogok találni. Nem azt mondom, hogy válogató vagyok, de nem akarok egy buta lányt. Legyen valami fogalma arról, hogy mi hol van.

E.: Hány gyereket szeretnél?

T.: Legalább kettőt.

E.: Főnök szeretnél lenni, vagy beosztott?

T.: Magas beosztásban szeretnék lenni, minél magasabban.

E.: Szerinted milyen tulajdonságok szükségesek ma a boldoguláshoz?

T.: Gyors felfogóképesség, intelligencia, helyzetfelismerés, szakképzettség.

E.: Neked ezek megvannak?

T.: Szerintem jó a felfogó képességem, hamar átlátom a helyzetet. Úgy gondolom, hogy az intelligenciám is megvan, ha akarom. Nem azt mondom, hogy rátermett lennék egy igazgatói állásra, de mindenbe bele lehet tanulni, még a vezetésbe is.

E.: Mik a terveid a közeljövőben?

T.: Végül is az a terv, hogy kibírjuk ezt az időszakot, amíg az ország talpra áll. Legalábbis szerintem. Végül is jó ez a folyamat, ami itt Magyarországon van. Az országot sújtják azzal, hogy szabadáras minden, de szerintem ez ezzel jár. Más se csinálná másképp, mint akik a parlamentben vannak, hogy a saját zsebükre dolgoznak. Mert azt hiszem, azért juttatnak maguknak is. Ezt gondolom, más is tudja. De az ország szerintem most jó felé halad. Hiába nem érződik ez a hangulaton. Azt mondjuk én is hülyeségnek tartom, hogy bevezetik, hogy az iskolában fizetni kell a tanulásért. Ezt kicsit furcsának tartom. Ezt máshonnan is be tudnák szedni, tehát hatékonyabb adókkal. Meg hát sok a fusi munka. Nem adóznak az emberek. Nem a fekete gazdaságra gondolok, hanem ezekre a kisebb munkákra, merthogy azután is kellene adózni. Nekünk ezt elmagyarázták az iskolában.

E.: Mi az, ami jó a mai magyar társadalomban?

T.: Azt éppen nem tartom helyesnek, hogy pont a NATO-hoz akarnak csatlakozni. Először inkább a gazdaságot kéne rendbe rakni, mondjuk az nehéz, mert harminc, vagy nem tudom hány milliárd dolláros adósságot nehéz ledolgozni. De az szerintem jó, hogy a privatizációt végigcsinálták, most csinálják az utolsó stádiumot. Végül is ez jó, hogy befejezték négy-öt év alatt.

E.: Milyen igazságtalanságot tapasztalsz?

T.: Végül is ezt írhatjuk ennek a folyamatnak a számlájára, hogy nem él mindenki olyan jól. Stresszhelyzet van, tehát ideges mindenki. Mindenki a másiktól akarja elvenni azt a keveset is. Nem azt mondom, hogyha ott lennék a parlamentben, akkor olyan sokat tudnék változtatni, de hát szeretek politizálni.

E.: A pártok közül melyik szimpatikus neked?



T.: A FIDESZ meg az SZDSZ. Az MSZP nem tetszik. Nem az, hogy maradi vagyok, de van abban valami, amit a Torgyán mond, hogy kommunisták. Csak az M betű hiányzik MSZP-ből, a Munkás.

E.: Ki nem szimpatikus?

T.: A Bokros nagyon nem tetszett, meg a Bokros-csomag sem. Végül is nyilatkozott a Bokros a tévében, hogy az ország érdekében tette, és ezt részben el is hiszem neki, hogy több adót akart behajtani. Csak ezt másképpen kellene csinálni. Jobb ellenőrzés kellene. Mert őszintén megmondva az APEH a saját zsebére is játszik, mint itt Magyarországon mindenki.

E.: Szüleidnek mi a véleményük erről?

T.: Ők ragaszkodnak a régihez. Azon a véleményen vannak, hogy a kommunista rendszerben jobb megélhetés volt, akkor tudtak félrerakni, nem volt gondjuk élelmiszerre, ruházatra. De nem veszik figyelembe, hogy ez csak a látszat, mert ott volt a sok adósság. És az ország most cipeli a terhet. Ezt nem veszik figyelembe. Ha megemlítem nekik, akkor azt mondják, hogy ezt ők nem így gondolják.

E.: Honnan tájékozódsz?

T.: Általában a tévéből.

E.: Szerinted kiket kellene szigorúan büntetni?

T.: A feketézőket. Meg Magyarországon igen elharapózott a bűnözés. Legalábbis én így látom. Ezt kéne visszafojtani. Próbálta is a rendőrség, de hát ott is az van, hogy aki barát, azt hagyjuk, inkább a másikat. És nem az, hogy szűk látókörű vagyok, de hát a fajokat is megkülönböztetik, például a cigányokat is piszkálják.

E.: Mi változott-e a rendszerváltás óta?

T.: Korábban jobban védték a kisebbségeket, főleg a cigányokat. De azért nem szeretnék visszamenni az ötvenes évekbe. Nagyon nem tetszik, hogy bántották akkor, aki egy szót szolt, vagy aki nem lépett be a tévészébe, azt elvitték az agitátorok, akik rábeszéltek, hogy tartson velük, és tartsa vissza a mondandóját.

E.: Kiknek lett most jobb?

T.: Akik már azelőtt megszédtek magukat. Akiknek volt eszük, mert vegyük például a tanműhelyt. Ha a tanműhelybe korszerűbb gépeket hoztak volna el a vasgyárból, esztergapadot, ilyesmit, akkor nem állna így az iskola, mert többet tudna termelni. Nem lenne ilyen, hogy a kikerülő szakmunkások nem tudnak annyit, mint akik mondjuk Kaposvárról, vagy más szakmunkásképzőkből kerülnek ki. Mert ott fejlettebbek a gépek, tehát többet tudnak. Nem csak tanulmányilag, hanem egyébként is.

(az interjút 1996 tavaszán Jávor Emese készítette)

## **THE DEVELOPMENT OF A NEW LEGAL FRAMEWORK FOR HIGHER EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC**

In May 1995 I was privileged to attend an OECD/IMHE workshop in Bratislava, in the Slovak Republic. The topic of the workshop was the principles upon which a law of higher education could be based, and the workshop was attended by a range of academics from Slovak universities, as well as representatives of the Ministries of Education, Finance and Social Security. The papers presented are published as *Funding Higher Education in the Slovak Republic: Basic Principles*.

In addition to these, a range of foreign "experts" were present, from a range of European countries: Norway, the Netherlands, Germany, England, Scotland, Hungary and the Czech Republic. I put the word "experts" in quotation marks, not out of any lack of respect for those individuals, but to serve only as a reminder that it is extremely difficult to transfer such expertise from one national system to another. All of the countries represented among the participants have seen, over the last five to ten years, a move towards formula funding systems based on output measures.

At one level, then, the agenda of the meeting was that Slovaks would set out the position in which their higher education system is at the moment. The foreign guests would then extol the virtues of output funding of higher education, on the basis that everybody can see the virtues of the system they are familiar with. The Slovaks would be moved to "modernise" their system, in the direction of becoming a responsive, market system.

The actual events of the workshop were both more interesting and more complex than that, however, and illustrated a number of lessons of comparative study, which although frequently described, can with advantage be repeated yet again. The first of these is how resilient traditional ways of viewing educational systems are, when confronted with change. Even where the official ideology of a state has undergone radical change, as it has in most of Eastern and Central Europe, elements of the previous mode of analysis persist, either as contradictory elements in policy, or as unquestioned foundations upon which policy is built. The other lesson is that there is not a world-wide, or even a Europe-Wide trend toward educational markets. In each country the changes which can be described in those broad terms are subject to a local, nation specific political process, and the outcome will be modified by that process. Quite apart from anything else, this makes it impossible to see the end of the workshop as the end of the story. The ultimate goal was to be a new fundamental law of higher education for the Slovak Republic, but the eventual shape that takes will depend upon more than the deliberations of a few international "experts". Indeed, the political process, which was partially revealed in the workshop, is the hardest thing for the outsider to form accurate judgements on, and in the end will be decisive in framing the eventual law.

What I will do here is set out some of the main themes of the discussion, the selection of input or output funding for higher education, the attitude towards market forces in funding higher education, and the attitude towards private institutions, all of which will prove important in the framing of the eventual fundamental law on higher education. This will leave the way open for two possible future developments; the examination of the eventual law against these themes and against the framework set out here, and a comparative study looking at the way similar issues find expression in different countries, e. g. the Slovak Republic and the Ukraine

### **Input Funding or Output Funding**

With the growth in the use of funding formulae in the allocation of resources to higher education which has taken place over the last fifty years, two distinct approaches have developed. These are based upon the funding of inputs and the funding of outputs respectively.

Input funding, which has been more typical of the funding regimes in the United States, is based upon a notion of cost effectiveness. A goal is set; this might be a level of recruitment, participation rates in specific courses or whatever. Decisions are made about inputs which are necessary in order to meet that goal; staffing rations, salary levels, maintenance costs on buildings, and so on. Finally resources are allocated on the basis of (although not necessarily equal to) the level of funding deemed appropriate to achieve the system goals.

In contrast with that, output funding is based on a notion of cost efficiency. This model has been increasingly used in Europe over the past two decades. Again, goals are set, but resources are allocated directly upon the basis of the success of institutions against those targets. Indicators of output may include recruitment levels, research outputs, graduation rates, grade levels and so on.

The difference between these approaches is, of course, identifiable in the different variables used in allocation formulae. But in education the distinction between input and output may not be as clear-cut as in manufacturing industry. Process indicators, such as student numbers, may appear as a variable in either input funding or output funding, and there is some difficulty as to how such measures should be treated. I do not want to become bogged down in those technicalities here. The point I want to stress is that, in spite of the use of some similar indicators, input and output funding models are based upon fundamentally different rationales or intents. In output funding, the funding agency is only interested in whether the output indicators are satisfactory, and whether the institutions are responding appropriately to the funding stimuli in terms of outputs. The internal allocation of resources, and what happens to the money provided, beyond normal standards of public accountability, are of no consequence to the funding body. Output funding is the funding of the marketplace; if the price tag attached to specific outputs is agreeable to both sellers and buyers, everybody is happy.

Input funding, on the other hand, is the funding of public service. Guardians of the public purse are concerned that funds should be spent upon those inputs which are necessary to providing a service which meets the public good. The funding agency is not only interested in the products of the educational process, but also in the process itself.

It is, of course, ironic that input funding should be so well established in the United States, which one tends to associate more strongly with the market philosophy. However, the USA does have a very long tradition of public service intervention in the provision of higher education, and even in the USA one can see an increase in the use of output models or output elements in funding models.

In contrast, educational systems in Central and Eastern Europe have been based very firmly upon an input model of funding. There are two reasons for this which are not entirely disconnected. In the first place, in the totally planned economy, it was the responsibility of the state to allocate resources, all resources, to the appropriate areas of economic activity. Having set goals for education, related to other social and economic needs, it was the responsibility of the state to provide appropriate resources to meet those goals. Nor was this simply a question of allocating funds; qualitatively different resources - people, capital equipment, energy - had to be allocated in a way which was cost effective for society. Total economic planning rests upon a bedrock assumption that necessary inputs can be provided so that desirable goals can be achieved.

The second element of the dependence upon input models is that education was not, for the most part, viewed as investment, but as consumption. Education was to grow as and when society could afford resources to be released from other sectors of the economy. This approach even goes a step beyond the philosophy of input funding found in the West, where resources are allocated in relation to goals. In Eastern and Central Europe resources were allocated as they could be afforded, and the resources defined which goals were achievable.

One would therefore anticipate that the introduction of the market philosophy into the countries of Eastern and Central Europe would involve some very radical changes in thinking about the funding of higher education. One might also expect that such changes in thinking would not be achieved simply; ways of thinking are rather harder to change than governments. Particularly in the Slovak Republic, where the government has been more conservative, and less willing than other governments in the region to reject the acknowledged benefits of their communist tradition, one might expect to see attempts to reconcile contradictory elements within a single scheme of funding.

### **Input and Output Funding in the Slovak Republic**

The essential difference between input and output funding is that output funding is supposed to provide incentives to move systems towards specified goals. With input funding goals are set, and policy steer provided, by other means; funding formulae in this context are about providing equitable resources for moves which are taking place anyway. In the context of output funding, funding formulae are used to provide policy steer.

In the Slovak Republic central policy steer has been provided from the various ministries involved, and resources allocated accordingly. Many of these attitudes persist, so that in May 1995 it still makes some sense to talk of a system which is "fully funded" by the Ministry of Finance.

However, overall economic conditions intervene, through inflation, and through stagnation in public sector salaries, to ensure that most casual observers would regard the system as severely under-funded. University staff are obliged to supplement their salaries through part-time employment in other fields, and the real value of investment in equipment and maintenance of buildings has dropped dramatically. All parties to discussions agree that there would be considerable advantage to diversifying the sources of funding for higher education. Organising conferences, undertaking research, and participation in collaboration with foreign or international agencies are some of the possibilities which have been exploited in other countries.

There is a fundamental divergence of opinion as to how such additional sources of income should be regarded, with the academic staff in universities arguing that such additional income, or a substantial proportion of it, should remain with the institutions that generate it. Without such arrangements, they argue, there is no incentive for any institution to become involved in such activities.

In contrast with this position, and with equal justice, the Ministry of Finance argues that, in a fully funded system, money raised by such activities should revert direct to the central government, in order to reduce the overall tax burden. After all, if the bill for all justifiable input costs are being met by the central funding agency, for what else could money possibly be needed?

The direct practical conflict between the institutions and the central agencies can thus be seen to derive from the different conceptions of how the funding system does and should operate. Institutions view the funding system as being based upon an output model, and therefore expect incentives, while the agencies view the system as functioning on an input model, and hence see incentives as irrelevant.

It would be an oversimplification to suggest that each party to the discussions was entirely consistent on the question of whether an input or output model was appropriate. On the funding of teaching salaries, those working in the institutions tended to argue that the central funding agency should underwrite specific guarantees as to salary level (i. e. should fund this specific input fully), while the central funding agencies argued that institutions should seek efficiency gains in order to maintain competitive salaries (i. e. that an output funding model should apply).

One would expect, in the Slovak Republic after 1990, that there would be an ideological shift away from a totally planned economy, and towards a market model. By implication, one would expect, as one sees in most of Western Europe, in circumstances which are shifting in a similar direction but less violently, to see a move away from input funding towards output funding and the allocation of incentives. In practice, as has been noted above, the ideological shift has not been uniform, and at various points in the discussion, different participants lapse into styles of argument which are more appropriate to the old regime.

There are a number of possible explanations of this phenomenon. It could be that there is simply an inertial effect, by which people lapse, from time to time, into modes of thinking which they would explicitly reject. An alternative view is that attitudes are being actively renewed, by a process of selection of what is in the best interests of parties to the discussion. I think there is not an absolute need to decide between such accounts. As R. Boudon (1986) argues, "When traditions are accepted by the actor, it is generally because he or she sees them as meaningful, adaptively effective and in a word *rational* in the widest sense of the term." Thus, an individual or group may feel the need to examine premises which act against their self interest, while premises which operate in a contrary direction might survive longer unexamined. This is natural in any process of reform, and not in any way reprehensible. What emerges at this moment is a fairly high level of confusion over what should be the framework of analysis of a major area of national policy, with participants to the debate finding it easier to move their position when stimulated by self (or group) interest.

### **The Economic Function of Higher Education**

In the summary to the previous section, perhaps "confusion" is the wrong term, in that it carries a pejorative overtone. Slovakia, like many other countries, has been through a radical shift in the dominant ideology, from a Marxist analysis to one based upon a free market ideology. Individuals may have through the way this change affects them in certain areas, without necessarily having considered the implications for other beliefs or ways of thinking. I am reminded of an observation I made in Prague Castle in 1992. My attention was taken by a notice which announced to visitors that this was the room, indeed the window, which had featured in the famous "defenestration of Prague". I looked around for more information, and in particular, steeped as I am in Western European notions of history, information about who had been thrown out of the window and why. What I found was an account of the economic history of the period, and of the conflict which necessarily arose from the competition for the means of production in society.

The labels in the museum reflected an ideology which had been rejected at an explicit level. This is not a complaint; a society in the midst of economic upheaval obviously has more important things to worry about than the labelling of exhibits in museums. The result, however, is a loss of consensus. Individuals may be applying analyses which they would explicitly reject to areas which are not central to their concerns, while different individuals will have reached different stages in the transformation of ideology.

The analysis of upper and lower valuations made by Myrdal (1964) may be useful here. People's upper valuations, their explicit and coherent beliefs, may be relatively easy to change, but their lower valuations, the implicit values which inform their actions at a practical level, are much more resistant to change. The result is an apparent contradiction between what people say and what they do.

Nowhere was this clearer than in the macro analysis of the position of higher education in the economy that was offered to us by ministry representatives. In Western Europe and North America, and in the international organisations which have been influenced by them, there has been a view that education is a form of investment for the future and for future development. This has found various different forms of expression, from the World Bank granting

investment loans for education projects, to discussing education in terms of "human resource development". In contrast with this, Warsaw Pact countries were distinguished by the view that education was primarily consumption, with could be provided as and when could afford it. Now, in the Slovak Republic, the rhetoric of education for investment has been adopted, but the older way of thinking persists, even in the official statements.

What is clear from a brief observation of discussions in the Slovak Republic is that reform of institutions of higher education cannot be isolated from reforms in the broader economy as a whole. At the same time, reforms of areas of tax law are less interesting, and have less immediate impact on the public, than, say, the expansion of higher education opportunities. It is not difficult to understand that the transformation of higher education, which all of the Slovaks involved seem keen to achieve, is not going to be a simple matter, or even a quick one.

Another aspect of the reform of higher education which indicates some of the complexity, and interconnectedness, of the issues is the question of research institutes. The government funds a great deal of research institutes which have, for the most part, been more protected from the exigencies of the present economic situation than have the universities. This obviously produces some resentment in the university sector, which sees itself being subjected to economic disciplines which do not apply equally to all. There would appear to be some justice in that view. However, even where teaching and research occur in the same institution, as they do for the most part in the UK, it is no simple matter to arrange a funding mechanism which balances the different activities to the satisfaction of all involved.

### **Private Higher Education**

In other contexts, private higher education has been seen as a solution to some of the difficulties of change which face countries such as the Slovak Republic. In the UK, the removal of the former polytechnics from local government control and their establishment as independent corporations was a step in that direction. In Japan, expansion in the 1970s and 1980s was accommodated mostly in private institutions. The Ukraine has seen a massive expansion in the private sector, in a virtually *laissez faire* private education market.

I think it will not be any surprise that the Slovak Republic is not ready for any such total liberalisation of the higher education market. The remnants of traditional ways of thinking about state control, and traditional views on roughly how many universities are needed, mean that Slovakia is unlikely to follow along such a *laissez faire* path. It also has to be said that the observers from Western Europe, with their concerns about quality in a free higher education market, were in unanimous agreement with the view that was taken about private higher education institutions.

### **Conclusion**

Developments in the Slovak Republic have to be seen in the context of a general government line which is much more conservative than in many of her neighbours. The government has a commitment to central state planning, and to state intervention in higher education, which is likely to persist for a long time into the future.

I think it has to be said here this is not a criticism; actual state involvement in higher education, as opposed to the rhetoric of the market, is universal in industrialised countries. Future developments in the Slovak Republic might be helped by the fact that she is trying to approach the practice of Western Europe rather than the theory.

At the same time, the ideological picture which emerges is highly complex, and not a little confusing. Above all, the government appears to retain a moral commitment to guaranteeing the well-being of all citizens, without having the economic wherewithal to do so. Thus the establishment of non-profit organisations in education is (wrongly) viewed as an admission of

government failure, while the present level of resourcing of higher education will inevitably lead to more dramatic failures in the medium term future.

The workshop in Bratislava in May was an interesting experience because it offered a brief window upon the debates which are going on in the Slovak Republic. A government which recognises the difficulties which the higher education system faces, and which has the will to apply corrective measures, set out to establish the basic principles which would underpin a new national, legal framework for the system.

In the debate which took place, there seemed to be some changes in attitude, not least among government officials. Whether such changes continue, and find expression in the new law, remains to be seen.

In the longer term, because I do not believe that the difficulties can be solved "at a stroke" in a single piece of legislation, I think the direction of higher education in the Slovak Republic can be predicted with greater certainty. There will be changes in the law which make it possible for universities to generate, and retain, a larger proportion of their own income. There will be measures, either through fees or otherwise, to increase private investment in higher education. And there will be greater economic stability within institutions, with salary levels restored and investment improved.

There will also be a change in the funding of research, which will mean that the universities and research institutes meet on a more level playing field.

At the same time, there will continue to be a high level of central government intervention, particularly to ensure standards and equity.

All of these Changes will take place because, a) they represent an opening up of the economic system along the overall lines intended by the government, and b) because they will bring practice more into line with that which is common in Western Europe. What is much less certain is how long it will take to achieve the necessary reforms. This is unfortunate, because the longer it takes, the greater is likely to be the discomfort felt by staff and students alike.

## **REFERENCES**

BOUDON, R.: Theories of Social Change. Polity Press, Cambridge, 1986.

Funding Higher Education in the Slovak Republic. Ministry of Education of the Slovak Republic, Bratislava, 1995.

MYRDAL, G.: An American Dilemma. McGraw-Hill, New York, 1964.

## BEVEZETŐ

Az Educatio olvasói ezúttal amerikai szakmai szervezetek állásfoglalását olvashatják. Oktatáspolitikai dokumentummá a szöveget a rövid állásfoglalás néhány szerkezeti és tartalmi újdonsága avatja.

A dokumentum a diákjóléti szolgáltatásokat nem, vagy nem csak az iskola életétől elválasztott szociálpolitikai tevékenységként kezeli, hanem a hátrányos helyzet és leszakadás elleni iskolai küzdelem eszközeként is. Ez az elem nem szokatlan a hazai gyakorlatban sem.

Kétségtől új, és jellegzetesen amerikai azonban az a megközelítés, amely a korábban fenntartó, felügyelő vagy éppen szaktudományos háttér szerint szétszabdalt szolgáltatásokat – éppen a kívánt célok elérése érdekében – egységes, célorientált munkaközösségekké kívánja átalakítani. Így a Magyarországon működő gyakorlattal szemben a problémás tanulókat váró logopédusok, pályaválasztási tanácsadók, iskolapszichológusok, szociális munkások stb. interdiszciplináris, problémaközpontú, megelőző munka végzésére válhatnak alkalmassá. Ugyancsak figyelemre méltó, hogy a munkaközösségek munkája elsősorban a tanulók tanulási útjának szervezésére és korrigálására irányul. Ez egybevágh azzal az általános megközelítésbeli elmozdulással, amely az oktatásról egyre inkább a személyes tanulásra helyezi a hangsúlyt.

A második dokumentum – melyet a rovat szerkesztője az Európai Unió XXII-es bizottságának (oktatási és ifjúsáspolitikai „minisztériumának”) honlapjáról, az Internetről hívott le, tájékoztató anyag az Unió most formálódó oktatáspolitikai prioritásáról. A francia szocialista Edith Cresson XXII-es bizottsága meglehetősen nehéz helyzetbe került, amikor az Unió oktatáspolitikája egyik legfontosabb prioritásának a társadalmi összetartás és szolidaritás erősítését jelölték meg. Az Unió oktatáson kívüli területein, és főleg a nemzetállami szuverenitás körébe tartozó gazdasáspolitikai döntéseknél rendületlenül folyik a jóléti állam korábbi formáinak le-, mások szerint átépítése. Ebben a helyzetben illúzió volna az oktatást felelőssé tenni a társadalmi folyamatokért. Az Unió oktatásirányítói ezt az ellentmondást új prioritások felkutatásával igyekeznek enyhíteni, ilyenek például az 1996-ban meghirdetett élethossziglani tanulás vagy az alább közölt elgondolások.

A jelentés egyik legmeglepőbb adata szerint 1996 közepén az Európai Unió iskoláinak kevesebb, mint 5 %-a rendelkezett elektronikus levelezéshez vagy Internethez történő hozzáféréssel. Ez azt is jelenti, hogy az anyagban vázolt Unió fejlesztési politikába Magyarország már a most meglévő iskolai információs infrastruktúrájával is zökkenőmentesen be tudna kapcsolódni. Ennek jelentőségét – például a Leonardo és Socrates pályázatok megalkotásában – nem kell részletezni az Olvasónak.

Az anyag kusza gondolatmenetei és minősíthetetlen nyelvi megoldásai valóságközeli benyomást nyújtanak az Unió oktatási szakembereinek hétköznapi munkájáról és erőfeszítéseiről. A magyar szöveg a jelentés angol változatából készült, melynek alacsony nyelvi minőségét a fordító szándékosan őrizte meg.

*Setényi János*



## DIÁKJÓLÉTI SZOLGÁLATOK

Ez az állásfoglalás négy szakmai egyesület számára készült, melyek – a Tanácsadás és Fejlesztés Amerikai Egyesülete (*American Association for Counseling and Development*), az Amerikai Iskolai Tanácsadók Egyesülete (*American School Counselor Association*), az Iskolapszichológusok Országos Egyesülete (*National Association of School Psychologists*) és a Szociális Munkások Országos Egyesülete (*National Association of Social Workers*) – a szövetségi törvényekben nevesített iskolán belüli diákjóléti szolgáltatásokat nyújtó szervezetek. Az állásfoglalás arra célra jött létre, hogy fejlessze a diákok számára nyújtott ellátásokat és ennek keretében a közös megközelítést támogassa.

Hasonló törvények határozzák meg, hogy létezik más "képzett szakszemélyzet", akik érintettek az iskolai gyermekjólét területén. Az az álláspontunk, hogy más képzett szakszemélyzet tagjai is, mint az iskolai ápolónők (*school nurse*) elfogadott részesei lehetnek a szolgáltató teameknek. E dokumentum törekvése szerint a működő szolgálatok megerősítését szolgálja és támogatni kívánja, hogy az iskolai védőnők és más képzett szakszemélyzet megfelelő törvényes elismerést kapjanak.

Az oktatás célja, hogy a fiatalokat felkészült és motivált munkavállalókká, gondoskodó családfenntartóvá és felelős állampolgárrá nevelje. A szakemberek az oktatás jövőjével foglalkozva felismerték – az intellektuális kihívások mellett – a tanulóknak meg kell felelniük személyes, közösségi, szervezeti és intézményes kihívásoknak is, enélkül az oktatás sikertelen. Ezeknek a kihívásoknak való megfelelés érdekében történő közbeavatkozás elengedhetetlen. A diákjóléti szolgáltatásban érintett munkaközösségek, amelyek magukba foglalják a szakértőket, az iskolapszichológusokat, az iskolai szociális munkásokat, akik arra képzettek, hogy óvintézkedéseket tegyenek és elhárítsák a tanulási nehézségeket. Ezek a szakemberek együttműködve az oktatásban résztvevő tanárokkal, szülőkkel és a helyi közösség képviselőjével ennek a célnak az érdekében tevékenykednek. Arra irányul a munkájuk, hogy a tanítás – tanulás feltételei a teljes képzési időszakban az összes tanuló számára a lehető legoptimálisabbak legyenek.

A diákjóléti szolgálatok értéke hosszú ideje felismert és kifejezett a szövetségi, az állami és a helyi törvényhozás számára. 1988-ban a diákjóléti szolgálatok munkaközösségének koncepciója ismételt megerősítést kapott egy szövetségi törvényben. A "*Hawkins-Stafford-féle, az iskolai szolgáltatások használatának módosítása alsó és középfokon*" c. törvényben a következő definíció szerepel:

"Azok a kifejezések, hogy *diákjóléti szolgálatok* és *diákjóléti szolgáltatás*: iskolai tanácsadókat, iskolai szociális munkásokat, iskolapszichológusokat és más képzett szakszemélyzetet jelentenek, akik a környezettanulmány elkészítésében, a tanácsadásban, a nevelésben, a gondozásban és más szükséges szolgáltatásokban dolgoznak, mint egy más tevékenységekkel összehangolt program részesei, amely a tanulók szükségleteire irányul." Kétségtelenül a munkaközösségi megközelítés nyújtja a legnagyobb hatékonyságot a diákjóléti szolgálatoknak. A tanulók komplex szükségleteinek való megfelelés hozza magával a szakképzett segítők által használt eljárások egységesülését a körülményeknek legjobban alkalmazkodó ellátás érdekében. A team-munkán keresztül az iskolai szociális munkások, iskolapszichológusok, iskolai tanácsadók és más diákjóléti szakszolgáltatók együtt dolgoznak, összehangolt szolgáltatásokat nyújtanak a diákoknak és azok családjainak. A munkaközösségi megközelítés a következő elveken alapul:

- A diákjóléti tevékenység a tanulók, szüleik, az iskolai alkalmazottak és irányítók meghatározott szükségleteire jöhet létre.
- A diákjóléti szolgálatok összefüggnek és a legjobb hatékonyság érdekében szükség van a koordinációjukra.
- A diákjóléti szolgálatok igénylik a fejlesztő, megelőző és javító erőfeszítéseket, amelyek együttműködést feltételeznek a képzett szaksegítők részéről.
- Ez a munka hatékony kapcsolatokat igényel az iskola közössége és a külső társadalmi környezet között.
- A programok értékelésénél a munkaközösségi jelleg megvalósulását vizsgálni kell.
- A csapatmunka a jóléti szolgálatok döntéshozóitól a célokban való egyetértést követeli meg, a nyílt tárgyalási módot, széleskörű kölcsönös tiszteletet, az öntevékeny együttműködést és a hatékony koordinációt.

Hisszük, hogy a csapatmunka – megközelítés nemzeti példája lehet az állami és helyi kezdeményezéseknek. Azoknak a kezdeményezéseknek, amelyek élő szolgáltatásokat nyújtanak az összes fiatalnak iskoláinkban. Az a feltételezésünk, hogy a tanácsadók, pszichológusok és más szaksegítők kezdeményezéseit támogatja az összehangoltság, amely ennek az országnak az iskolakorú fiataljait szolgálja.

Ezen az állásfoglaláson keresztül szervezeteink ismét megerősítik, a team-munka – megközelítés integráns része a folyamatoknak. Továbbra is együttműködési erőfeszítések letéteményesei vagyunk s más diákjóléti szolgálatokban dolgozókat is csatlakozásra hívunk ebbe a szövetségbe.

*Tanácsadás és Fejlesztés Amerikai Egyesülete  
Amerikai Iskolai Tanácsadók Egyesülete  
Iskolapszichológusok Országos Egyesülete  
Szociális Munkások Országos Egyesülete*

## TANULÁS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

### Cselekvési terv egy európai oktatási kezdeményezéshez (1996-1998) Tájékoztató anyag az Európai Parlament, az Európa Tanács, a Gazdasági és Szociális Bizottság és a Régiók Bizottsága számára

#### Összefoglalás

A "Tanulás az információs társadalomban" című cselekvési terv az iskolák nemzeti és helyi kommunikációs hálózatokhoz való csatlakozásához, oktatók képzéséhez és a pedagógiai igényeknek megfelelő termékek fejlesztéséhez kíván segítséget nyújtani. Az Európai Főbizottság e dokumentummal ad választ az Európa Tanács 1996 júniusában Firenzében elhangzott kérésére, amely az európai foglalkoztatási megállapodás keretén belül iskolák bevonását kezdeményezte. A dokumentum az Európa Tanács oktatási szoftverekről és multimédiáról szóló határozatát, valamint a kutatási-ipari munkacsoport "Oktatási szoftverek és multimédia" című jelentésének ajánlásait követi.

A cselekvési terv főként az alsó- és középfokú oktatási intézményekkel foglalkozik, amelyekben a technológia használatának igényét a legkevésbé elégítik ki. A szakképzéssel kapcsolatos kérdéseket egy későbbi jelentés tárgyalja.

A kezdeményezés célja:

- az iskolák támogatása az információs társadalomban való részvételre a világhoz való csatlakozás elősegítésével;
- a multimédia pedagógiai felhasználásának széleskörűvé tétele és kritikus felhasználók, termékek és oktatási multimédia-szolgáltatások kialakítása;
- az európai szempont megerősítése az oktatásban és képzésben az információs társadalom eszközei segítségével a kulturális és nyelvi különbözőség fenntartása mellett.

Javaslat négy cselekvési irányra, európai közösségi jelentős hozzáadott értékű tevékenységi területen:

- *A regionális és nemzeti iskolai hálózatok egymás közötti kapcsolatlétesítésének elősegítése európai közösségi szinten.*  
Javaslat: növekvő kapcsolatfelvétel a meglévő helyi, regionális és nemzeti hálózatok és elszigetelt iskolák között, kísérletek újító szellemű oktatási környezetben új technológiák és multimédia osztályok kialakításával és hálózatba állításával.
- *Európai szempontú oktatási anyag fejlesztésének és terjesztésének elősegítése.*  
Javaslat: együttműködés a multimédia előállítók, a televíziók és az oktatási szakemberek között koprodukciók, valamint termékek és szolgáltatások cseréjéről.
- *Tanárok és oktatók képzésének és támogatása az oktatási módszerek technológiájának integrálása terén.*  
Javaslat: tájékoztatás és hálózatszervezés tanárok és oktatók számára a helyes gyakorlat terjesztésére.
- *Az oktatási szféra valamennyi szereplőjének tájékoztatása az audiovizuális felszerelések és a multimédia-termékek oktatási lehetőségeiről.*  
Javaslat: információcserére szolgáló fórum létrehozása az Interneten,

információterjesztés hagyományos módszerekkel (prospektusok, rádió- és televíziós közvetítés, konferenciák).

### **Finanszírozás: felhívás az állami és magánszektorok számára**

- Az európai közösségi erőforrások felhasználása "tartalmi" fejlesztési programok (Media II, Info 2000), oktatási és képzési programok (Socrates és Leonardo da Vinci) és kutatási programok (telematikus alkalmazások, információs technológia és társadalmi-gazdasági kutatás) összehangolt közös részvétellel az "Oktatási szoftver és multimédia"-munkacsoport ajánlása alapján és az összeurópai távközlési hálózatok és a strukturális alapok erőforrásaiból történő támogatással.
- Az állami és magánszektor közötti tartós együttműködés létrehozása az iskolák felszerelése és az igényeiket kielégítő hálózatba kapcsolása érdekében ("A megértés memoranduma" és egy európai non-profit jogi testület, például magánalapítvány esetleges felállítása) és multimédia fejlesztése.
- Az állampolgárok részvételének és a tehetségek felismerésének elősegítése tájékoztató és kommunikációs események, kampányok szervezésével iskolákkal, multimédia-vállalkozásokkal és hálózatoperátorokkal együttműködve.

### **Bevezetés**

Az ipar globalizálódása, a technológiai haladás és a gazdasági fellendülés miatt minden társadalom mélyreható változásokat él át. Az európaiaknak oktatási rendszerük segítségével meg kell küzdeniük ezzel a helyzettel.

Az információs társadalom megjelenésével mindenkinek folyamatosan tovább kell képeznie magát és új képesítéseket kell szerezni. Holnap már a munkahelyek kerülhetnek veszélybe, ezért fontos felhasználni az információs társadalom nyújtotta eszközöket az új oktatási módszerekben.

A politikusok európai és nemzeti szinten egyaránt tapasztalják az információs társadalom jelentette óriási oktatási és kulturális kihívást. Az Európai Unió Bizottságán belül működő kutatási-ipari munkacsoport "Oktatási szoftverek és multimédia" címmel elemzi az oktatási multimédiát, piacát és felhasználását.

A munkacsoport tevékenysége ajánlások egész sorát eredményezte e terület kutatásának növelése, az oktatási multimédia elosztásának könnyítése és a felhasználók igényeinek figyelembe vételére érdekében.

Az Európai Unió oktatási minisztereinek 1996 május hatodikai találkozásán egyértelmű politikai jelzést adott a Bizottság és a tagországok részére olyan ajánlás elfogadásával, amely az oktatási multimédia használatára sarkall a magánszektorral együttműködve.

Európában és a világ sok országában, például az Egyesült Királyságban, Németországban, Franciaországban, Olaszországban, az északi országokban, valamint az Egyesült Államokban és Japánban nemrégiben kezdeményezték iskolák kommunikációs hálózatokhoz való kapcsolását, tanárok képzését és a pedagógiai igényeket kielégítő szoftverek fejlesztését. A magánszektor is felzárkózik az iskolák hálózatba kapcsolására és felszerelésére a hivatalos fórumokkal együttműködésben.

Jelentős műszaki haladás tapasztalható a felhasználóbarát és pedagógiaileg kívánatos szoftverek fejlesztése terén. Számos tanár szívesen kísérletezik az új eszközökkel. A feltételek adottak az oktatási és képzési technológia széleskörű használatára.

Mindezt ismerve az Európai Tanács úgy döntött Firenzében, hogy támogatja ezt a kezdeményezést és arra kérte a Bizottságot, hogy a lehető leghamarabb vázoljon fel egy cselekvési tervet.

### **Az európai kezdeményezés háttere**

Számos kutatás és kísérlet bizonyítja az információs technológiák oktatási jelentőségét.

Amennyiben az emberek igényeihez idomulnak, új tudás megszerzésének és fejlesztésének lehetnek eszközei egy újszerű, rugalmas, egyéni és interaktív tanulási folyamat keretében.

Növelik az oktatás hatókörét, biztosítják széleskörű elérhetőségét.

Elősegíthetik a személyes és pedagógiai cseréket, valamint az Európában élő 72 millió tanuló és diák, valamint 4,3 millió tanár közötti interkulturális és soknyelvű kommunikáció útján növelik az európai együttműködés jelentőségét és az európai integráció hatékonyságát.

Az információs eszközök széleskörű használata mindemellett továbbra is számos akadályba ütközik. Az oktatási intézmények nem rendelkeznek kellő minőségű és mennyiségű eszközzel. A piacon hozzáférhető multimédia-alkalmazások tartalmilag gyakran nem megfelelőek pedagógiai célra. A beszerzéseket költségvetési korlátok nehezítik. Végül pedig, az új eszközök nem integrálhatóak a tanításba, amíg a tanárokat nem képezték ki, valamint a tanítási módszereket és rendszereket nem alakították át.

Az oktatási és képzési intézmények feladata hozzásegíteni a fiatalokat ahhoz, hogy megtalálják helyüket az információs társadalomban és elkerülni azt a helyzetet, hogy csupán a kivételes helyzetben lévő családok gyermekei és iskolák részesüljenek a multimédia hasznából. Az oktatási és képzési intézmények, valamint hosszabb távon a munkaerőpiac és az európai társadalmi kohézió drágán megfizeti az egyre kevésbé elérhető informatikai eszközök árát.

Az európai multimédia-ipart komoly hátrány éri, ha a felhasználók és előállítók száma alacsony. Ezen a területen jelentős lehetőség van új termékek és szolgáltatások fejlesztésére, munkahelyteremtésre. Európa egyik fontos erőforrásaként tartja számon kulturális örökségét, jelentős szellemi és gazdasági erőforrásait és műszaki szaktudását, amelyet az európai piacon működő multimédia-vállalatoknak hasznosítaniuk kell.

Ha ezt a lehetőséget elmulasztjuk, a kulturális és oktatási tartalmú termékek piacán az Európán kívüli versenytársaktól való egyre növekvő függőségbe kerülnénk, amely különösen káros lenne az Európai Közösség kulturális identitása és nyelvi sokszínűsége szempontjából. Célunk a nemzeti szinten gyakran szétszórt tevékenység összefogása és olyan célokra való összpontosítása, amelyek az Európai Közösség számára a leghasznosabbak a régiók különböző fejlettségi fokának figyelembe vételével. A kezdeményezés eredményeképpen számos felhasználót érünk el, és kialakul egy valódi európai oktatási multimédia-piac.

Az Európai Közösség tevékenységének összefogott támogatása fontos a korlátozott anyagi erőforrások mellett maximális hatékonyság elérése érdekében. Jelen cselekvési terv az alsó- és középfokú iskolákkal foglalkozik (ideértve a szakképzési intézményeket is), amelyek az információs technológia felhasználása szempontjából az oktatási rendszer gyenge láncszemei. Fontos hangsúlyozni az oktatás élethossziglani tartamát. Az új technológiák felhasználása a szakképzésben egyéb tényezőket és felelőségeket is jelent. Ezzel a kérdéssel a hamarosan megjelenő "Élet és munka az információs társadalomban" című Zöld Könyv foglalkozik.

### **Cselekvési terv az európai kezdeményezésre**

A kezdeményezésnek 3 célja van:

- *az iskolák információs társadalomba való bejutásának elősegítése;*
- *a multimédiára alapuló oktatási módszerek széleskörű felhasználásának elősegítése;*
- *az oktatás és képzés európai szempontjának megerősítése az információs társadalom eszközeinek segítségével a kulturális és nyelvi sokszínűség fenntartása mellett.*

A fenti általános célok elérése érdekében a kezdeményezés további négy cselekvési irányt követ a helyi és nemzeti kezdeményezések mellett.

A cselekvés irányai:

1. *Az iskolai hálózatok európai közösségi szintű egybekapcsolódásának támogatása;*
2. *A tartalmi elemek fejlesztésének és elterjesztésének ösztönzése;*
3. *A tanárok és képzők képzésének és támogatásának előmozdítása;*
4. *Minden érdekelt tájékoztatása a multimédia nyújtotta pedagógiai lehetőségekről.*

A kezdeményezést támogatná néhány jövőképe és meggyőződése alapján kiválasztott közismert személyiség, akik, mint a kezdeményezés "bajnokai" különleges támogatást adhatnának.

### **Az elsőszámú cselekvési irány**

Az iskolai hálózatok európai közösségi szintű egybekapcsolódásának támogatása.

### **Környezet**

Kísérleti elektronikus iskolahálózatok létesültek regionális és helyi szinten, de ezek megoszlása töredezett és kísérleti jellegű. Ma ezek lehetővé teszik az elektronikus levelezést, az együttműködést (tematikus adatbázisok, gyakorlati összehasonlító munka, szöveget és képet tartalmazó közös munkák), a tanulást és a fórumok létesítését teszik lehetővé a tanulóknak annak érdekében, hogy információt, szakvéleményt és gyakorlati megoldásokat cseréljenek.

A folyó kísérletek világosan mutatják az elvárható oktatási lehetőségeket: a használók belépését a világba, az információkeresés nagyobb szabadságát, az írás (valakinek írás) felértékelődését, a közös érdeklődésre számot tartó témákon (például környezet, társadalom, művészet, aktuális ügyek) való közös munka érzését, ugyanakkor a felhasználók megismerhetnek nyelvi és kulturális különbségeket akár regionális (mint például a vidéki és városi lét közötti különbségek) akár nemzeti (nyelvi kérdések, a társadalmi és politikai életre vonatkozó válaszok) különbségekről légyen is szó.

A regionális és nemzeti iskolai hálózatok összekapcsolódása jelentősen hozzájárulhatna olyan tárgyak tanításához, mint például a nyelvek, természettudomány, történelem vagy művészet, melyek mindegyike nyerhetne egy európai megközelítés befogadásával. Fejlődésük nyomán a hálózatok lehetővé tehetnék az iskoláknak, hogy múzeumok és más kulturális és oktatási intézmények elektronikus információit felhasználják.

A hálózatokba belépett iskolák száma ma még alacsony – 1996 közepén az Európai Unió iskoláinak kevesebb, mint 5 %-a rendelkezett elektronikus levelezéshez vagy Internethez történő hozzáféréssel. Továbbá, még nagyon kevés az európai kommunikáció, részben technikai vagy nyelvi problémák miatt, de részben azért, mert a résztvevők keveset tudnak a tagállamokban végrehajtott ilyen tárgyú kísérletekről.

Az iskolák Internethez való kapcsolódásának jelenlegi hulláma – amely vagy spontánul vagy a hatóságok által támogatva kezdődött – gyorsan megtörhet az Internet rövidtávú zsúfoltságából fakadó technikai problémák vagy az oktatási szakemberek tájékoztatatlansága miatt, amely az új technológiák pedagógiai hasznára vonatkozik.

A Bizottság támogatja az Információs Társadalomhoz való "nyilvános hozzáférés" kiterjesztését. Ez elsősorban az iskolák, egyetemek és könyvtárak kapcsolódását jelenti. Az előkészítő munkálatok már megkezdődtek mind európai közösségi mind pedig nemzeti

szinteken, azzal a céllal, hogy az oktatás területén támogassák a kommunikációs és információs szolgáltatásokhoz történő hozzáférést.

Az iskolai hálózatok összekapcsolódása lehetővé teszi az élenjáró tanítási gyakorlatok kicserélését az Unió iskolái között. Ez a folyamat lehetővé teszi a kulturális és nyelvi különbségek kifejezését, és integrál olyan kísérleti programokat, amelyek helyi, európai vagy nemzetközi szintű innováció-barát pedagógiai környezet megteremtését célozzák. A különböző nyelveken történő kommunikációból fakadó nehézségeket sem alábecsülni sem túlértékelni nem szabad: az iskolák hasznosíthatják ezt a kivételezett környezetet nyelvtanulásukban, és a multimédia sokoldalú eszköztárat biztosít a hangos és képes kommunikációra, amely nagyszerűen segítheti a kölcsönös megértést. Ez a megközelítés kéz a kézben halad a helyi iskolai hálózatok fejlődésével, fokozatos folyamat lesz, azzal a céllal, hogy Európa minden iskoláját bekapcsolja, beleértve a leghátrányosabb helyzetű térségek iskoláit is.

### **Végrehajtás**

Az iskolák közötti kapcsolatok kiépítését célzó projektek az "Élethossziglani Tanulás Európai Évét" követően kezdődnek. A kezdeményezés a már teljesen kiépített helyi és regionális hálózatokra épül majd, és ezek összekapcsolását célozza. A "hálózatok hálózata" aztán folyamatosan terjed ki minden iskolai hálózatra, mind a létezőkre mind pedig a tervezés alatt lévőkre. Kiterjed majd a földrajzilag elszigetelt vagy társadalmilag hátrányos helyzetű iskolákra, ezáltal is támogatva a városok és régiók Európájának "szövetkezéseit".

A kezdeményezést a helyi, regionális és nemzeti oktatásirányítások politikái támasztják alá, hiszen ők szerelhetik fel az iskolákat és ők pályázhatnak az arra jogosult régiók nevében a Strukturális Alapokhoz. A kezdeményezés az európai közösség műszaki K+F és oktatási programjai keretében futó kísérleti projektekre is támaszkodhat.

Az "iskolai hálózatok hálózata" harmadik országokban, különösen Közép-Kelet Európa országaiban lebonyolított kísérletek előtt is nyitva áll.

Különböző típusú tevékenységekre van szükség.

A Bizottság kísérleti oktatási környezetek kialakítását is támogatja, korlátozott számban bevonva intézményeket a technológia és tanítás közötti kapcsolat felderítésére, a hálózatokon belüli kooperatív munkaeszközök kifejlesztése céljából.

A Bizottság bátorítani kívánja *multimédia felfedező osztályok* létrehozását és összekapcsolását (néhány országban már létrehoztak és hálózatba kapcsoltak ilyeneket), hogy a tanárokat és tanulókat képessé tegyék multimédiát felhasználó tanítási projektek elkészítésére és különlegesen felszerelt pontokon megismerjék az új technológiákat. Ezek a pontok távtanácsadási szolgáltatásokat is kínálhatnak a tanároknak.

Egy konferenciára is sor kerül 1996 vége előtt, hogy a nemzeti iskolai hálózatok fejlődéséről és az igények, gyakorlatok és nehézségek (technológiai, jogi, anyagi stb.) szülő számvetés érdekében. A konferencián a helyi, regionális és nemzeti kezdeményezésekbe bekapcsolódott személyek (tanárok, számítógépes cégek, hálózati szakemberek, on-line szolgáltatók, igazgatók és egyesületek) vesznek majd részt.

Egy szakmai műhely a multimédia termékek szerzői jogához kapcsolódó kérdéseket vizsgálja meg, hogy elősegítse az ilyen anyagok pedagógiai használatát és az Internet iskolai hálózatának használatát érintő biztonsági kérdéseket (például erőszak, faji és pornográf anyagok, pedofília).

Az iskolai hálózatok európai közösségi szintű összekapcsolásának *technikai forgatókönyvei* (automatikus telefonhálózat, digitális hálózat integrált szolgáltatásokkal vagy kutatási

hálózatok Internet hozzáféréssel), a felmerülő *költségek* és a megfelelő *finanszírozási* mechanizmusok meghatározása egy, a konferencia eredményein alapuló megvalósíthatósági tanulmányban kerülnek meghatározásra.

A regionális és nemzeti iskolai hálózatokat összekapcsoló projekt irányításával egy konzorciumot bíznak meg, összehozva ezzel oktatási minisztériumokat, helyi és regionális önkormányzatokat valamint érdekelt vállalatokat.

A Bizottság a továbbiakban megvizsgálja majd a tagállamok és partnereik fejlődését, hogy az univerzális telekommunikációs szolgáltatások alkalmazását kiterjessze az oktatási intézmények összekötésére. Ennek a vizsgálatnak az eredményeiből javaslatokat dolgoznak ki jelentés formájában, amely 1997 vége előtt mutat be a Bizottság az univerzális telekommunikációs szolgáltatás szintjéről, minőségéről és kiterjedtségéről.



## MUNKAERŐPIACI POZÍCIÓK GYŐR-MOSON-SOPRON ÉS SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYÉKBEN

A Társadalomkutató Informatikai Egyesülés (TÁRKI) 1993 végén, a Népjóléti Minisztérium megbízásából végzett kutatásainak célja az volt, hogy kérdőíves vizsgálatot folytasson a 14-18 éves fiatalok 5000 fős mintáján, melynek során minél alaposabban feltárja ezen korosztály helyzetét, sajátos gondjait, összefüggésben mindazokkal a változásokkal, amelyek hazánkban 1990 óta történtek.

A felmérés kiemelten foglalkozott a fiatalok iskolai karrierjével, az iskolának a további életpályára történő felkészítő tevékenységével, a pályakezdés és a munkanélküliség gondjaival, a fiatalok jövőképevel, perspektíva-tudatával, politikai attitűdjeivel. A vizsgálat olyan fontos kérdésekre is kiterjedt, mint a családi viszonyok, a szülővel kapcsolatos viszony problémái, a „felnőttek világának” értékelése, az értékrendek alakulása, a szabadidős tevékenységek.

### Az előnyben részesített képzési formák és motivációk

Lényegesen eltér a két megyében a dolgozó, valamint a munkanélküli fiatalok iskolázottsági szintje. Győr-Moson-Sopron megyében általában magasabb mind a dolgozó, mind a munkanélküli fiatalok iskolázottsági színvonala. Jelentősen nagyobb a magasabb szintű szakmai képzést nyújtó szakközépiskolai végzettséggel rendelkező dolgozó fiatalok aránya, mint a másik megyében, sőt előfordulnak gimnáziumot végzett dolgozók is. A munkanélküli fiatalok között pedig kevesebb a csak általános iskolát végzettek aránya, többen kerülnek ki a különböző szakképző iskolákból, és jóval magasabb a gimnáziumot végzettek száma is. Ezzel szemben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében több dolgozó fiatal rendelkezik a legalacsonyabb iskolai végzettséggel: általában vagy csak az általános iskolát, vagy a szakmunkásképzőt végezték el; ugyanebben a megyében a munkanélküliek fele csak az alapfokú iskolát végezte el.

Ennek ellenére a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok éltek kevésbé azzal a lehetőséggel, hogy az iskola elvégzése után valamilyen másik iskolában tanuljanak, valamilyen továbbképzésen részt vegyenek. Összehasonlítva a következő táblázat adatait, azt látjuk, hogy míg a Győr-Moson-Sopron megyei fiatalok körében mind a dolgozó, mind a munkanélküli fiatalok közel egyharmada részt vett valamilyen képzésben, addig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében ez az arány egynegyed körül mozog.

*Iskola utáni tanulás a dolgozó és munkanélküli fiatalok körében Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (%-ban)*

	Győr-Moson-Sopron		Szabolcs-Szatmár-Bereg	
	Továbbtanult	Nem tanult tovább	Továbbtanult	Nem tanult tovább
<b>Dolgozó fiatalok</b>	<b>30,8</b>	<b>69,2</b>	<b>23,1</b>	<b>76,9</b>
<b>Munkanélküli fiatalok</b>	<b>31,3</b>	<b>68,8</b>	<b>27,1</b>	<b>72,9</b>

Úgy tűnik, a nagyobb iskolázottsági hátrányokkal induló fiatalok kevésbé igyekeznek kompenzálni lemaradásukat.

A munkanélküli fiataloknak – megyétől függetlenül – van más sajátos hátrányuk is. A dolgozó fiatalokhoz képest jóval kisebb hányaduk rendelkezik valamilyen szakképzettséggel. Míg a dolgozó fiatalok több mint 60 százalékának van mindkét megyében valamilyen szakmája, addig a munkanélküliek között ez az arány 38-44 % között mozog.

*A szakképzettséggel rendelkező fiatalok aránya Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (%-ban)*

	Győr-Moson-Sopron megye		Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	
	Van szakképzettsége	Nincs szakképzettsége	Van szakképzettsége	Nincs szakképzettsége
<b>Dolgozó fiatalok</b>	<b>69,2</b>	<b>30,8</b>	<b>61,5</b>	<b>38,5</b>
<b>Munkanélküli fiatalok</b>	<b>37,5</b>	<b>62,5</b>	<b>43,8</b>	<b>56,3</b>

Figyelemreméltó, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében néhány százalékkal nagyobb a szakmai végzettséggel rendelkező munkanélküli fiatalok aránya, mint Győr-Moson-Sopron megyében. Ez összefügghet azzal, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében szélesebbnek tűnik a szakképzés volumene. Több szakmára képeztek, aminek persze következménye lett az is, hogy egyre több területről kerülnek ki a munkanélküliek. Győr-Moson-Sopron megyében viszont a munkanélküliek inkább a szakképzetlenek közül kerülnek ki, és egyben kevesebb ágazatra koncentrálnak. Győr-Moson-Sopron megyében leginkább a nehézipari, az építőipari, a lakossági- és személyi szolgáltatási, valamint a kereskedelem- és a vendéglátóipari szakmákból verbuválódnak a munkanélküliek. Szabolcsban mindehhez társulnak azok, akiknek könnyűipari, mezőgazdasági, ún. irodai, valamint számítógépes szakmájuk van.

Érdekes módon mind a két megyében inkább azok a fiatalok éltek továbbképzési lehetőséggel, akiknek már volt valamilyen szakképzettségük. Lényeges különbség viszont a két megye között, hogy a Győr-Moson-Sopron megyei fiatalok kevesebb képzési, átképzési formában vesznek részt, mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek. A Győr-Moson-Sopron megyei szakképzettséggel rendelkező fiatalok elsősorban az esti tagozaton elvégezhető gimnáziumot és az egyéb tanfolyamokat célozzák meg. Nem jellemző rájuk, hogy igénybe vennék a munkanélküli fiataloknak szervezett átképző tanfolyamokat. Akiknek nincs semmilyen szakképzettsége sem, azok elsősorban szakmai képzettség szerzésére törekednek. Ezért vagy – általában középfokú – szakmai képzésben vesznek részt, vagy a Munkaügyi Központok által szervezett és szakmai végzettséget adó tanfolyamokra járnak.

A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok az át- és továbbképzésnek több formáját veszik igénybe. A szakképzettséggel rendelkezők többsége ebben a megyében is gimnáziumba jár esti tagozatra, de akadnak olyanok is, akik más szakmát tanulnak, sőt előfordul, hogy néhányan a saját vállalatuk által szervezett tanfolyamon vesznek részt. Körükben vannak olyanok is, akik a munkanélkülieknek szervezett átképző tanfolyamokat látogatják. Tovább vizsgálódva kiderül, hogy hasonló módon indokolják továbbképzési szándékukat mind a két megye fiataljai. Akik a gimnáziumban való továbbtanulást választották, elsősorban az érettségi megszerzését tűzték ki célul: nem egyszer azért, mert munkájuk elvégzéséhez nem készültek fel eléggé, ezért szükségesnek bizonyult az érettségi nyújtotta tudás és képességek megszerzése. De motiválhatta őket az is, hogy egyáltalán tanulni szerettek volna valamit, amitől elhelyezkedési vagy továbbtanulási esélyeik javulását várták.

Akik a szakmunkásképzésbe kapcsolódtak be, vagy azért tették, mert nem volt szakmájuk és szerettek volna szert tenni valamilyen szakképesítésre, vagy azért, mert a tanulási vágy, illetve a szülők „hajtották” őket.

A vállalati beiskolázást vagy átképzést csak a szabolcsi fiatalok említették. Erre vagy azért volt szükségük, mert csak így tudtak szakképzettségre szert tenni, vagy azért, mert munkájuk elvégzéséhez ez nélkülözhetetlennek bizonyult.

A munkanélküli fiataloknak szervezett átképző tanfolyamokon való részvételt általában a szakmaszerzés igényével indokolták a fiatalok mindkét megyében, valamint azzal, hogy ha már munkanélküliek, ezt az időt hasznosan akarták tölteni. Ezért inkább tanulni akartak valamit, hátha annak a későbbiekben hasznát látják.

Vannak bizonyos különbségek a két megyében élő fiatalok által választott képzési formák és motivációik között abból a szempontból, hogy dolgoznak-e, avagy munkanélküliek. Győr-Moson-Sopron megyében a dolgozó fiatalok jelentősen nagyobb arányban említették, hogy gimnáziumba járnak, mint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei társaik. Ugyanakkor sokkal kisebb arányban hivatkoztak arra, hogy valamilyen szakmai képzésben vesznek részt. Úgy tűnik, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a fiatalok pontosan képzetlenségük folytán, nem is igen gondolnak olyan távoli, „magas” célok elérésére, mint amilyen az érettségi, örülnek, ha egyáltalán szakmát tudnak szerezni. A nyugati, polgárosultabb megye fiatal lakói már tudnak tervezni a távolabbi jövőre is.

Ez a magatartásbeli különbség mutatkozik meg abban is, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei dolgozó fiatalok gyakrabban említették, hogy azért tanulnak, mert munkájuk elvégzéséhez szükségük van az adott iskola, tanfolyam elvégzésére, míg a Győr-Moson-Sopron megyeiek inkább arra utaltak, hogy szükségük van az érettségre. Az is a mentalitásbeli különbségekre utal, hogy a szabolcsi munkanélküli fiatalok sokkal égetőbbnek érzik az érettségi megszerzésének szükségességét, mint a Győr-Moson-Sopron megyeiek. Emögött az is meghúzódhat, hogy a Szabolcs megyeiek számára abban a társadalmi közegben, ahol élnek, valóban komoly társadalmi előrelépést jelent, ha valaki megszerzi a középfokú végzettséget. Lehetséges, hogy Győr-Moson-Sopron megyében nincs akkora jelentősége annak, ha valaki leérettségizik.

Nagyon fontosnak tartjuk annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy melyek azok a szakmák, amelyeknél a fiatalok leginkább érzik a változtatás szükségességét. A fiatalok ilyen irányú döntései ugyanis azt jelzik, hogy problémák lehetnek azon foglalkozási ágakkal, amelyeket nem sokkal az iskola elvégzése után már más szakma tanulásával elhagyni kívánnak. Részletes empirikus felvétel hiányában csak jelezni tudjuk a két vizsgált megyében megfigyelhető tendenciákat.

Természetesen többféle szakmából kerülnek ki a változtatni szándékozók, de vannak olyan területek, ahonnan az átlagosnál nagyobb mértékben találhatunk ilyen fiatalokat. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében azok a fiatalok, akikről ez elmondható, jellemzően kereskedelmi- és vendéglátóipari végzettséggel rendelkeznek. Ők általában esti tagozaton elvégezhető gimnáziumba mennek, hogy érettségit szerezzenek. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében ez leginkább azokra a fiatalokra érvényes, akiknek valamilyen ún. személyhez kapcsolódó szakmájuk van.

Ezeket a szolgáltatási szakmákat – mint amilyen a kozmetikus, fodrász, varrónő, cipész, kárpitós, bútorasztalos, sírköves – az választja el a többi szolgáltatási szakmától, hogy közvetlenül emberekkel kell foglalkozni, és így nagyon szorosan személyekhez kötődnek. Rájuk leginkább az jellemző, hogy vagy azért mentek tanulni, hogy valamilyen (más) szakmát tanuljanak, vagy azért, hogy egyáltalán tanuljanak valamit. Ez a csoport nem egyszer igénybe vette a munkanélküli fiataloknak szervezett átképző tanfolyamokat is.

## **A dolgozó fiatalok**

Úgy tűnik, a polgárosultabb Győr-Moson-Sopron megyében többet segített a fiataloknak a képzés, átképzés lehetősége. Ebben a megyében a tanfolyamokon résztvettek közül kerülnek ki azok, akik a legkésőbb, csak 1993-ban, annak is a második felében kezdtek el dolgozni. Amint azt a kormegoszlásból láttuk, nem azért kezdtek később dolgozni, mert ők a legfiatalabbak. Éppen ellenkezőleg: a különböző tanfolyamokat elvégzők az idősebbek. Akik nem vettek részt semmilyen képzésben, valószínűleg nem is volt rá szükségük, hiszen már régebben, 1989-1990-ben kezdtek el dolgozni, már akkoriban találtak maguknak munkát. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében inkább az valószínűsíthető, hogy a fiatalok előbb kezdtek el dolgozni, és csak utána döntöttek úgy, hogy a továbbtanulás valamilyen módját választják. A képzésekben résztvevő fiatalok kétharmada 1991-92-ben állt munkába. A továbbképzési igény későbbi felébredését érthetővé teszi, ha végiggondoljuk azt a korábban már említett tényt, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében több dolgozó fiatal rendelkezik a két legalacsonyabb iskolai végzettségi fokozattal (általános iskola, szakmunkásképző), mint Győr-Moson-Sopron megyében.

Figyelemre méltó, hogy egyik megyében sem jelentett „felemelkedést” valamilyen tanfolyam elvégzése. Ugyanis az ilyen fiatalok nagy része továbbra is betanított- vagy segédmunkás maradt, míg a tanfolyamot nem végeztek között sokkal nagyobb volt a szakmunkások aránya. Ez arra enged következtetni, hogy a relatíve magasabb iskolai végzettséggel rendelkezőkben nem igen fordult meg a tanulás szükségessége, szemben azokkal, akik alacsonyabb vagy kevésbé használható szakmai tudással rendelkeztek.

Az tehát biztos, hogy mindkét megyében leginkább azok a dolgozó fiatalok tanultak tovább iskoláik elvégzése után, akik életpályájuk kezdetén nem tudtak gyökeret verni a munkaerőpiacon, elhelyezkedésük sok nehézséggel járt, és ha az sikerült is, a helyzet sok bizonytalanságot hordozott magában. Érthetően motiváltabbak voltak minden eszköz megragadására, helyzetük javítására, mint azok a kortársaik, akik a munkaerőpiacra való kilépésük óta viszonylag stabil körülményeket tudhatnak maguk körül mind állásukat, mind munkahelyi pozícióikat illetően.

## **A munkanélküli fiatalok**

Megfigyelhetőek bizonyos különbségek a fiatalok helyzetében az egyes megyékben aszerint, hogy részt vettek-e valamilyen tanfolyamon, vagy sem. Az eredmények alapján úgy tűnik, Győr-Moson-Sopron megyében néhány olyan okra korlátozódik a fiatalok otthonléte, amely nem arról tanúskodik, mintha sokan megpróbálkoztak volna önmaguk képzésével, átképzésével. A következő két fő okot említették munkanélküliségük magyarázataként: az egyik, hogy a kérdés évében fejezték be iskoláikat, és éppen állást kerestek, a másik, hogy egyelőre nem is akarnak elhelyezkedni. Utóbbi nem azzal függ össze, hogy ők fiatalabbak, hiszen körülbelül ugyanakkora arányt képviselnek az egyes korcsoportok mind Győr-Moson-Sopron, mind Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy családi és egyéb körülményeik miatt ezt jobban megengedhetik maguknak.

A szabolcsi fiatalok – annak ellenére, hogy részesültek valamilyen képzésben – sokkal gyakrabban magyarázták helyzetüket azzal, hogy azért nem dolgoznak és nem is tanulnak, mert elképzeléseiknek megfelelő munkát nem találtak, nem vették fel őket sem a kiválasztott iskolába, sem pedig egyéb más oktatási intézménybe, vagy azért vannak otthon, mert iskolai felvételre készülnek, vagy akkoriban fejezték be iskoláikat, és éppen állást kerestek. Azokhoz a hasonló helyzetű fiatalokhoz képest, akik nem vettek részt semmilyen iskola utáni képzésben, sokkal kevésbé hajlottak arra, hogy ne akarjanak se elhelyezkedni, se

továbbtanulni. Úgy tűnik tehát, ha másra nem is, az ambíciók nagyobb mértékének felkeltésére alkalmasak voltak az elvégzett tanfolyamok.

Elmondható, hogy mindkét megyében azok a fiatalok próbáltak aktívabban állást találni, akik résztvettek valamilyen képzésben. Akik nem vettek részt ilyenén, nem mutattak túl nagy érdeklődést az elhelyezkedés iránt. És az sem igaz, hogy egy sikertelen próbálkozás után feladták volna az álláskeresést. Általában négy-öt helyen kopogtattak, ám volt olyan is, aki közel tízszer próbálkozott.

Hogy miért nem tudtak ismételtelen elhelyezkedni, arról igencsak eltér a két megye fiataljainak véleménye. Úgy tűnik, hiába végeztek el különböző tanfolyamokat, elhelyezkedési esélyeik nem javultak. E tekintetben a Győr-Moson-Sopron megyei fiatalok valamivel jobb helyzetben vannak, mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek. Előbbiek leginkább arra hivatkoztak, hogy szakmájukban nincs hely, illetve abban nem találtak igényeiknek megfelelő állást. Ezzel szemben a szabolcsiak – mindamelllett, hogy ezt a véleményt is magukénak vallották – panaszkodtak még arra is, hogy a munkaerőpiacon való mozgásuk közben rá kellett jönniük, mennyire nem megfelelő a szakmai tudásuk, képzettségük, hogy nagyon sokszor olyan álláshelyekkel próbálkoznak, amelyek már beteltek. Néhányan hivatkoztak arra is, hogy nem találtak az elképzeléseiknek megfelelő munkát.

Eredményeink alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a fiatalok életében egyik megyében sem jelentettek gyökeres fordulatot az iskola utáni képzések. Nem javultak lényegesen munkaerőpiaci pozícióik, mégis lehet viszonyos különbségeket érzékelni a Győr-Moson-Sopron, illetve a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében lévő lehetőségek között. A Győr megyei fiatalok helyzetük ellenére még mindig nyugodtabbaknak, optimistábbaknak tűnnek, jobban válogatnak, lassabban döntenek. A szabolcsi fiatalokra mintha sokkal nagyobb erővel nehezedne az a tudat, hogy muszáj valamit tenniük jövőjük, életésélyeik javítása érdekében.

### A fiatalok perspektívatudatának különbözőségei

A fiataloknak az volt a feladatuk, mondják meg, álláskeresésük során kiknek veszik, vagy kiknek vennék a segítségét igénybe: a szülőké, más rokonoké, barátoké, ismerősöké, vagy éppen a volt tanárké, mestereké, a munkaközvetítő hivatal, vagy a hirdetéseké? Véleményük alapján felállítható egy bizonyos sorrend, amely jelzi, kikben bíznak e tekintetben a legjobban, és kikben a legkevésbé.

*Az álláskeresésben igénybevett személyek és intézmények sorrendje Győr-Moson-Sopron, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (a választások %-ában)*

	<b>Győr-Moson-Sopron megye</b>	<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg megye</b>
<b>Hirdetés</b>	<b>76,5</b>	<b>65,7</b>
<b>Munkaközvetítő</b>	<b>11,8</b>	<b>9</b>
<b>Barátok</b>	<b>5,9</b>	<b>3</b>
<b>Ismerősök</b>	<b>5,9</b>	<b>16,4</b>
<b>Szülők</b>	<b>0</b>	<b>4,5</b>
<b>Más rokonok</b>	<b>0</b>	<b>1,5</b>

Igen meglepőek az eredmények. A szűkebb és tágabb családi kör segítségével annyira nem bíznak a fiatalok, hogy csak az utolsó helyeken említik azokat. Valószínűleg reálisan mérik fel, hogy családjuk mennyire gyenge és éppúgy kiszolgáltatott a társadalmi-gazdasági folyamatokkal szemben, mint ők. Figyelemre méltó, hogy a fiatalok döntő többsége, amikor helyzetére megoldást keres, mindkét megyében leginkább a hirdetésekhez folyamodik.

Jelentős arányban fordul(ná)nak még a munkaközvetítő hivatalokhoz is, amely mindenképpen jelzi, milyen nagy felelőssége van ezeknek az intézményeknek a munkanélküli fiatalok problémáinak kezelésében. Nagyobb, mint a családoknak!

Vannak a megyék között abból a szempontból is különbségek, hogy mennyire viselik, vagy viselnék el a fiatalok a munkanélküliség állapotát nyugodt lélekkel, és mennyire bizakodnának vagy kételkednének helyzetük gyors megoldódásában.

*Mennyire viseli/viselné meg a munkanélküliség a fiatalokat Győr-Moson-Sopron, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (a válaszok %-ában)*

	<b>Győr-Moson-Sopron megye</b>	<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg megye</b>
<b>Nagyon megviselné</b>	<b>50</b>	<b>48,3</b>
<b>Nem tartja túl nagy bajnak</b>	<b>40,5</b>	<b>32,2</b>
<b>Egyáltalán nem viseli meg</b>	<b>7,1</b>	<b>11,5</b>
<b>Attól függ</b>	<b>0</b>	<b>4,6</b>
<b>Nem tudja</b>	<b>2,4</b>	<b>3,4</b>

A többséget egyértelműen nagyon megviseli, illetve, ha most még dolgozik is, feltételezi, hogy nagyon megviselné a munkanélküliség állapota, de a Győr-Moson-Sopron megyeieket kicsit jobban, mint a munkanélküliségben már sajnos „járatosabb” Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeieket. Pontosán ez lehet az oka annak, hogy a Győr-Moson-Sopron megyei társaiknál nagyobb arányban érzik úgy, hogy egyáltalán nem viseli meg őket a munkanélküliség. Az is látszik az adatokból, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok véleményei karakterisztikusabbak, azaz jobban polarizálódnak, mint a Győr-Moson-Sopron megyeieké. A két „végletes” érzelmi álláspontot összességében jobban felvállalják, mint a másik megyében élő fiatalok.

Az a kérdés is, hogy mennyi idő alatt találhatnak állást az ilyen nehéz helyzetbe került fiatalok, valamelyest megosztja a két megye fiataljait.

*Mennyi idő alatt találhatnak állást a munkanélküli fiatalok Győr-Moson-Sopron, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (a válaszok %-ában)*

	<b>Győr-Moson-Sopron megye</b>	<b>Szabolcs-Szatmár-Bereg megye</b>
<b>Azonnal</b>	<b>0</b>	<b>3,5</b>
<b>Egy-két hónapon belül</b>	<b>33,3</b>	<b>27,1</b>
<b>Fél éven belül</b>	<b>21,4</b>	<b>20,7</b>
<b>Egy éven belül</b>	<b>14,3</b>	<b>11,8</b>
<b>Egy éven túl</b>	<b>7,1</b>	<b>11,8</b>
<b>Nem akar elhelyezkedni</b>	<b>2,4</b>	<b>8,2</b>
<b>Nem tudja megítélni</b>	<b>21,4</b>	<b>17,6</b>

Az adatokból látható, hogy az optimizmusban viszonylag egységesek a fiatalok. Többségük úgy gondolja, elég hamar el tud helyezkedni. Ugyanakkor észre kell vennünk azt is, hogy míg Győr-Moson-Sopron megyében megközelíti a 70 %-ot azoknak a fiataloknak az aránya, akik szerint egy-két hónap várakozástól számított egy éven belül el tudnak helyezkedni, addig

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az így vélekedő fiatalok aránya csupán 62 %. Azt, hogy a különbségnek jelentőséget kell tulajdonítanunk, alátámasztja, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében nagyobb azok aránya, akik szerint több, mint egy évet vesz igénybe egy munkahely megtalálása. Ismereteink alapján reálisabbnak tűnik az ő vélekedésük. Az sem árulkodik optimizmusról, hogy a Győr-Moson-Sopron megyeiekhez képest jelentősen nagyobb azoknak az aránya, akik a közeli jövőben nem akarnak elhelyezkedni.

Nagyon érdekes információkat hordoz a fiatalok jövőbe vetett hitéről az, hogy munkanélküliként milyen stratégiához folyamodnak, illetve, ha a munkanélküliség rákényszerítené őket, milyenekhez folyamodnának. Ezek a stratégiai elképzelések sokat elárulnak arról, hogy egyáltalán mire van lehetőségük. Nagyon érdekes összehasonlításokra adnak lehetőséget a következő táblázat adatai.

*A fiatalok munkanélküliség esetén alkalmazandó stratégiai Győr-Moson-Sopron, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (a válaszok %-ában)*

	Győr-Moson-Sopron megye		Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	
	Dolgozó fiatalok	Munkanélküli fiatalok	Dolgozó fiatalok	Munkanélküli fiatalok
<b>Megpróbál továbbtanulni</b>	-	31,3	-	16,7
<b>Megpróbál szakmájában elhelyezkedni</b>	46,2	31,3	35,9	14,6
<b>Megpróbál mielőbb bármilyen munkát találni</b>	26,9	31,3	51,3	41,7
<b>Vár, és csak akkor helyezkedik el, ha kedvére való munkát talál</b>	26,9	-	7,7	12,5
<b>Nem helyezkedik el</b>	-	6,3	-	2,1
<b>Semmilyen terve sincs</b>	-	-	-	4,2
<b>Nem tudja</b>	-	-	5,1	8,3

Az eredmények szerint sokkal lemondóbbak a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok, mint a Győr-Moson-Sopron megyeiek. Minden adatkülönbség ezt bizonyítja. Nem mondható véletlennek, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében milyen radikálisan lecsökken azon fiatalok száma, akik helyzetük javítása érdekében komolyan számolnak a továbbtanulás lehetőségével. Nyilván felméri, hogy nem nagyon mutatkozik erre lehetőségük.

Árulkodó jel az is, ahogyan a két megye fiataljai a szakmában való elhelyezkedés lehetőségeiről vélekednek. Győr-Moson-Sopron megyében főleg a dolgozó, de még a munkanélküli fiatalok is sokkal inkább bíznak abban, hogy szakmájukban el tudnak, illetve el tudnának helyezkedni, mint szabolcsi társaik. Amilyen arányban szűkül az ebben bízók rétege Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, úgy nő meg azoké, akik viszont – szükség esetén – akármilyen munkát elvállalnának, csak hogy állásuk legyen. Ez sem árulkodik optimizmusról.

A kérdezőskor dolgozó fiatalok Szabolcs-Szatmár-Beregben egyáltalán nem olyan „válogatósak”, mint Győr-Moson-Sopron megyében. Előbbiben ugyanis körülbelül harmadannyi azoknak az aránya, akik munkanélkülivé válva inkább várnának, és csak akkor helyezkednének el, ha kedvükre való munkát találnak. Ezzel egybevág az, hogy amilyen kevesen engedhetik meg maguknak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, hogy ne helyezkedjenek el, Győr-Moson-Sopron megyében ezt körülbelül háromszor annyian tehetik meg.

És végül az sem lehet a véletlen műve, hogy azok a fiatalok, akiknek semmilyen terve sincs egy ilyen krízishelyzet esetére, illetve azok többsége, akik nem tudják, mit is kellene tenniük, egyértelműen Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kerülnek ki. Rámutatnak arra, hogy sokkal nagyobb mértékű lehet az elbizonytalanodás az ő körükben, mint a Győr-Moson-Sopron megyei fiatalok körében.

### **Összegzés**

Akármilyen szempontból vizsgáltuk is a két megyében élő 14-18 éves dolgozó vagy munkanélküli fiatalok helyzetében megmutatózó különbségeket, minden eredményünk arra engedett következtetni, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei fiatalok sokkal hátrányosabb, kiszolgáltatottabb és kilátástalanabb helyzetben vannak Győr-Moson-Sopron megyei társaikénál. Eleve nagyobb iskolázottsági hátránnyal indulnak, és mindehhez társul a megye jól ismert, elmaradott súlyos hátrányokkal küzdő gazdasági helyzete. Ez azt is jelenti, hogy az ifjúsági munkanélküliség problémájával foglalkozó, annak megoldásáért felelősséggel tartozó regionális intézmények sokkal nehezebb helyzetben vannak Szabolcs-Szatmár-Bereg, mint Győr-Moson-Sopron megyében.

Az e tanulmányon kívül született egyéb elemzések, anyagok további információkat hordoznak a két megyében folyó, a munkanélküliség problémáját kezelő törekvésekről, azok sikerességéről – olyan aspektusból, amely ezt az egész problémát a megyék munkaerőgazdálkodási és átképzési rendszerének egészébe képes belehelyezni.

*Garami Erika*



## ISKOLA - GYERMEKJÓLÉT

*Készült a Phare támogatásával a Humán Fejlesztők Kollégiuma Regionális Forrásközpont megbízásából*

Debrecen megyei jogú város Önkormányzata szociális bizottsága 1995 áprilisában megtárgyalta az önkormányzat keretében folyó gyermekvédelmi és gyámügyi tevékenységet, és arról határozott, hogy készüljön átfogó felmérés a területről. Ehhez kapcsolódóan döntött az 1995. évi első félévi támogatási keret terhére az adatfelvétel pénzügyi forrásairól, azzal a kikötéssel, hogy – tekintettel a téma jelentőségére – a második félévben is biztosítja a program folytatásához szükséges eszközöket.

A támogató döntés után előtanulmány készült a vizsgálandó kérdésekről, a felmérés köréről, terjedelméről, a megszülető eredmények későbbi hasznosíthatóságáról. Azzal a reménnyel láttak munkához, hogy az adatfelvétel során strukturált, hosszú távra szóló döntéseket megalapozó képet nyernek a gyámügyi tevékenység mai gyakorlatáról, értékeiről, kritikus elemeiről, más szervezetekkel, intézményekkel fennálló kapcsolatrendszeréről.

Az intézmények visszaérkezett adatlapjai – összesen 64 jelentés – alapján mód van a gyámügyi, gyermekjóléti problémákra irányuló jellegzetes nevelési intézményi megközelítések feltárására. Megrajzolhatók azok a szemléleti és szervezeti modellek, amelyek egy későbbi, zártkérdéses, egyszerűen kitölthető adattal más léptékben lefolytatandó vizsgálat során reprezentatív képet adnak nagyobb régiók, vagy az egész ország iskoláiban jellemző gyakorlatról.

Szintén része a vizsgálatnak – a szakmai autonómia tiszteletben tartása mellett – a gyermekjólét eszköztárára és személyi feltételei megerősítésére szolgáló javaslatok megfogalmazása, valamint az általános családvédelem integrációs lehetőségeinek feltárása. A program az elemzés és a fejlesztés egységének elvére épít, azaz a gyakorlatban azt az alapelvet törekszik megvalósítani, hogy nem elég csak a "láttelelet", a diagnózist megfogalmazni, hanem el kell jutni a terápia lehetőségeinek megmutatásához is. Másik fontos előfeltevés az emberi tényezők szerepének középpontba állítása, amely aláhúzza költségghatékony megoldások bevezetésének szorgalmazását.

A vizsgálat az indulás pillanatától kezdve két további szemléleti paradigmát rögzít. Az egyik a szervezetépítési, szervezetfejlesztési dimenzió. Ennek háttérében az a napjainkban zajló változás áll, amely az elsőfokú hatóságok jogkörébe utalja a gyermekkel kapcsolatos közvetlen beavatkozás minden elemét, ezáltal közvetlen készlettel bír az erre szolgáló szakmai kompetencia és eszköztárára időben történő kiépítésére. Másrészt minden szervezet csak annyit ér, amennyi az azt alkotó emberek hozzájárulása adott szervezet teljesítményéhez. A szakmai kompetencia és ezzel együtt teljesítőképeség közvetlen ok-okozati összefüggésben van a munkatársak felkészültségével, motiváltságával. Ez pedig felveti a képzés, továbbképzés elengedhetetlen megjelenítését a pozitív változások előmozdítása érdekében.

*A következőkben ebből az adatfelvételtől mutatunk be részleteket.*

### **Az intézmény/iskola kapcsolata társadalmi környezetével:**

- hatósági, fenntartói, felügyeleti kapcsolatok (a kapcsolattartás jelleg, céljai, eredményei, fogyatékosságai alapján),
- szülői kapcsolatok (iskolaszék, szülői munkaközösség, szülőcsoportok aktivitása, egyéni szülői kezdeményezések, az ún. "kritikus szülők") útján valósul meg.

A *bölcsődei rendszer* fenntartása minden bizonnyal a fenntartó pénzügyi és igazgatási mechanizmusai alapján a lehető legpraktikusabb. Mindezt a rendszer egy elemeként megélni – feltételezhetően – nem kis kompromisszumot igényel. Ez így egyetlen válaszban sincs kimondva. De az a tény, hogy válaszadóink mellőzendőnek érezték a kapcsolattartás jellegzetességeinek részletes bemutatását, továbbá az, hogy a legtöbb, ami ennek kapcsán a válaszadók eszébe jutott az, hogy "a napi ügyvitel és dokumentáció szigorú szakmai-gazdasági szabályozók rendjében történik, amelyet az intézmény igazgatósága és a módszertani bölcsőde vezetése ír elő" – azt a feltételezést fogalmaztatja meg az elemzővel, hogy ebben a rendszerben a tényleges szolgáltatást ellátók, a szülőkkel nap mint nap találkozó, valamint a döntéseket meghozók között nincs valódi kommunikáció. S ahogy a szülők tevékenységének, szerepének jellemzése is a szokásos klisék szerint folyik – "néhány szülőtől kapunk játékot", "a szülők és a dolgozók kapcsolata harmonikus" stb. – kihasználatlan marad az az érzelmi tőke, amely az ilyen kiskorú gyermekek családszervező helyzetében rejlik.

A *óvodákban* kitöltött adatlapok szerint a gyermekjóléti támogatások is szorosan összefüggnek a környezettel kialakított kapcsolattal. Ahol a támogatások köre széles, ott az óvoda és társadalmi környezete között a kapcsolat sokrétű, de ahol a kapcsolat egyoldalú a környezettel (többnyire belvárosi óvodák), ott megesik, hogy támogatási formák nem is léteznek.

Debrecen város *általános iskoláinak* fenntartója a városi önkormányzat, kivéve a *Svetits* általános iskoláját, amely a római katolikus egyház fennhatósága alá tartozik. Az iskolák jelzése szerint a kapcsolat jó, korrekt, kölcsönösségen alapuló. Iskolától függ, mennyire szoros vagy esetleges, határozott céllal történő, vagy rendszeres, napi kommunikáció áll fenn. Negatívumként a *Józsakert utcai intézmény* felhossa, hogy figyelembe veszik ugyan kérésüket, de rendszeresen elutasítják. Hiányolják még a már megszűnt szakfelügyeleti rendszert.

A kapcsolattartás általában találkozók, értekezletek, bizottsági ülések, levelezés formájában zajlik az igazgatói munkaközösségen vagy az iskolaszéken keresztül, törvényes keretek szabályozzák, a kapcsolat szakmai-koncepcionális és finanszírozási jellegű. Kivételt képez a már említett Svetits Katolikus Elemi Iskola és Gimnázium, ahol a fenntartónak az *iskolanővéreket* jelölték meg, de a kapcsolatot ők is nagyon jónak tartják.

Egyes intézmények kapcsolatot tartanak fenn más jellegű, esetleg társintézményekkel is. Így a *Széchenyi utcai iskolának* a munka szükségszerű összehangolása miatt szoros a kapcsolata a *Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskolával* és a hasonló társintézményeivel. A *József Attila iskolának* és a *Fazekas Mihály Gimnáziumnak* kiemelkedő a kapcsolata a kisebbségi önkormányzattal, illetve a *Cigányszövetséggel*. Az iskolák szakmai és/vagy szociális ügyintézői kapcsolatot tartanak fenn a következő intézményekkel: *Megyei Pedagógiai Intézet*, *Rendőrség* ("Egy iskola egy rendőr" program), *Állami Népi Tisztiorvosi Szolgálat*, *Pályaválasztási Tanácsadó*, *Nevelési Tanácsadó*, *Családsegítő szolgálat*, *óvodák*, *egyetemek*, *főiskolák*. Minden iskolában, szülők részvételével működik iskolaszék. Ott fogalmazzák meg az iskolával szembeni elvárásokat.

A Széchenyi utcai iskolában működik a *Szülők a Hallássérült Gyerekekért Alapítvány*. A szülői munkaközösségek aktivitása változó, ahol jól működik, ott az iskola sokat tud ebből profitálni. A kritikus szülők az esetek többségében nem jelentenek problémát, mivel szinte nincs is kapcsolat velük.

A fenntartóval való rossz kapcsolatról egyedül a *speciális intézmények* közül a *Korai Fejlesztő* számolt be, szerintük a kapcsolat nem kielégítő és nem segítő szándékú, tehát ideálisnak semmiképpen sem nevezhető. Az intézmény működésével kapcsolatos munkát hathatósan segíti a Megyei Pedagógiai Intézet, az *Újvárosi Általános Művelődési Központ Könyvtára*, a *Debreceni Orvostudományi Egyetem Gyermekklinika* és a *Bárczi Gusztáv*

Gyógypedagógiai Főiskola. Az *Immánuel Otthonnak* jó a kapcsolata fenntartójával, a *Nagytemplomi Református Egyházközséggel*. Felügyeleti szerve az Egyházközség Presbitériuma és az Immánuel Alapítvány Kuratóriuma. Céljuk a segítségadás és az ellenőrzés. Debrecen város középiskoláinak fenntartója a *Debrecen Megyei Jogú Város Közgyűlése*, kivéve a Svetits Gimnáziumot, amely a katolikus egyház fennhatósága alá tartozik. Az iskolák jelzése szerint a kapcsolat jó, korrekt, kölcsönösségen alapuló.

A *középiskolák* saját kapcsolatrendszerrel is rendelkeznek, ezek a szakközépiskolákban jórészt szakmákhoz kötöttek. A *Könnyűipari Szakközépiskola* termelőüzemekkel, kisiparosokkal ápol kapcsolatokat, mert gondot jelent, hogy nincs elegendő gyakorlati férőhelyük. A *Mechwart András Gépipari Műszaki Középiskolának* jó kapcsolatai vannak a *Munkaügyi Minisztériummal*, a *Regionális Kamarával*, és a szakmai érdekvédelmi szervezetekkel. Legkiterjedtebb kapcsolatrendszere a *Brassai Sámuel Ipari Szakközépiskolának* van, amely kapcsolatot tart fenn a megyei önkormányzatokkal a vidéki tanulók miatt, a Megyei Pedagógiai Intézettel, a Munkaügyi Központtal, a Művelődési és Közoktatási Minisztériummal, a Munkaügyi Minisztériummal, a tanulók gyakorlati képzésével összefüggő kapcsolatai pedig a következők: MÁV, MATÁV, debreceni autójavító ipar különféle egységei, Átképző Központ, vállalatok, intézmények.

Minden iskolában működik *szülői munkaközösség* és iskolaszék, aktivitásuk azonban iskolánként eltérő. Leginkább a Könnyűipari Szakközépiskola szülői veszik ki részüket az iskolával kapcsolatos tennivalókból, a leginkább rájuk lehet számítani. A kapcsolattartás rendszeres, akár csak a Balásházyban, ahol a kapcsolattartást nehezíti az intézmény elhelyezkedése, megközelíthetősége (ritkán járnak az autóbuszok). Itt a szülői választmány csak osztályszinten működik, ott is különböző hatékonysággal. Fegyelmi ügyek és igazolatlan hiányzások kapcsán egy-egy szülő erős kritikai hangvételt és felelőtlen szülői magatartást tanúsít.

A *Balásházy János Mezőgazdasági Szakközépiskolában* a rendszeres kapcsolattartást nehezíti az intézmény elhelyezkedése, megközelíthetősége (ritkán járnak az autóbuszok). Itt a szülői választmány csak osztályszinten működik, ott is különböző hatékonysággal. Fegyelmi ügyek és igazolatlan hiányzások kapcsán egy-egy szülő erős kritikai hangvételt és felelőtlen szülői magatartást tanúsít.

A *Csokonai Vitéz Mihály Gimnáziumban* a szülők alapítványt hoztak létre, és felhívást intéztek a szülőtársakhoz, hogy támogassák azt. A szülői munkaközösség a szalagavató bál bevételeivel gazdálkodik, s a rászorulóknak anyagi segítséget nyújt.

A *Mechwartban* szülői munkaközösség és iskolaszék is működik, ugyanúgy, mint a Brassaiiban. Aktivitásuk mindkét helyen alacsony szintű, létük szinte csak formális.

A *Korai Fejlesztőben* a szülőkkel a kapcsolat sokkal szorosabb a *Down Klubon* keresztül, de egyéneknél is igen jónak mondható. Tapasztalataikat, észrevételeiket nyíltan megbeszélhetik.

A "kritikus" szülők magatartásának gyökere életük körülményeiből ered. Pedagógiai ismereteik, élettapasztalataik segítségével hívásával a jó kapcsolat a cél irányába erősíthető. Az *Immánuel Otthonban* a "*Fogd a kezem*" *Szülői Érdekvédelmi Egyesület* társadalmi munkával, gyermekek ajándékozásával segíti az intézményt.

#### **A gyermekvédelem iskolai szabályozása:**

- dokumentumok és a napi ügyvitel szintjén,
- az erre a feladatra kialakított szervezettel (megbízások rendszere),
- intézkedési algoritmus alapján (a probléma észlelésétől a gyermek biztonságának eléréséig) történik;
- szolidaritás tapasztalható a testületben, a szülők között és a gyermekközösségben (intézményei, formái, a vezetői támogatás eszközei).

A *bölcsődékben* alapdokumentum a gyermekekről kötelezően vezetett *egészségügyi törzslap*. Erre kerülnek a bölcsődeorvos és a gondozónők – a gyermek fejlődésével kapcsolatos – megjegyzései. Ez nyomon követi a gyermek életét a bekerüléstől a távozásig. Az itt folyó munka kritériuma a helyes szokások kialakítása, ezért a *gyermekvédelem elsősorban egészségvédelmet jelent*. Ez integrálja – nyilatkozóink véleménye szerint – a szomatikus és mentális védelmet is. Ritkán fordul elő, hogy komoly külső segítséget kell kérni egy-egy bajban lévő gyermek érdekében (gyámhatóság, GYIVI).

A lehetőségek és szükségletek előremutató interpretációja, hogy eredményes munkájuk meghatározó feltételének tekintik a családdal való jó együttműködést. Néhány éve kezdődött a bölcsőde merev, kórházi szemléletének változtatása. Azt tapasztalták, hogy a család felé nyitottabb, könnyedebb nevelői hozzáállás érzékelhető hatással van a gyerekek magatartására, hangulatára. Ennek eredményeként gyakran láthatják a gyerek szülei között kialakuló barátság jeleit is. Azonos korosztályú, többnyire hasonló gyermeknevelési és más gondokkal szembesülő fiatalokról van szó, akik egymástól segítséget, tapasztalatokat kapnak.

Az *óvodákban* a gyermekvédelem tekintetében szinte általános, hogy van egy kinevezett gyermekvédelmis (óvodai szinten), aki koordinálja a teendőket, összegyűjti az óvónők észrevételeit, majd az ügyekben a nevelőtestülettel közösen intézkedik. A *prevenció* hangsúlyozása mindenhol jelen van. A társadalmi kapcsolat a szülőkkel megnehezítheti vagy megkönnyítheti a helyzetet. A gyámügyisek bevonására csak a végső esetben kerülhet sor, tehát a környezetből való kiemelés csak utolsó megoldásként alkalmazzák. A Nevelési Tanácsadóval a kapcsolatok változékonyak. Általános vélemény, hogy a szakmai felügyeleti rendszer megszűntével a kapcsolatok is elhaltak, az egyes információcsatornák lezárultak, s mindezek számos nehézséget okoznak.

Ennél a pontnál újra nagyon hasonló az *iskolák* helyzete, hozzáállása. Minden iskolában adott egy felelős egyén (lehet nevelő vagy szociálpedagógus), aki gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el. Ez a felelős személy az osztályfőnökök segítségével minden tanév elején nyilvántartásba veszi a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, szociálisan rászoruló tanulókat, naplót vezet, amelyben vezeti a megtett intézkedéseket is. Információkat szerezhet az osztályfőnököktől, a szülőktől; családlátogatást szervezhet, kérheti pártfogó vagy pszichológus segítségét. Feladatához több iskolában hozzátartozik – esetleg az osztályfőnökkel közösen – a családlátogatások lebonyolítása. Ha olyan problémára akad, amelyik meghaladja hatáskörét, akkor kérheti a Polgármesteri Hivatal segítségét, ezen keresztül hatósági intézkedést – például pártfogásba vételt, illetőleg végső esetben állami gondozásban történő elhelyezést.

#### **Az intézkedési algoritmus általában a következőképpen néz ki:**

- Kiszűrés
- Adatfelvétel
- Környezettanulmány, családlátogatás
- Konzultáció a következő érintettekkel: szülő, igazgató, osztályfőnök
- Szülők lehetséges bevonása a megoldásba

Amennyiben együttműködésre szükség mutatkozik, külső szervek, mint például Gyámhatóság, GYIVI, szakrendelők állnak rendelkezésre.

A *Műhelytelepi Általános Iskolában* nem áll rendelkezésre önálló szervezet a gyermekvédelmi munkára, hanem abban a szülők és a pedagógusok egyaránt részt vesznek. A gyermekvédelmi munka szempontjából a kisebb iskolák jobb helyzetben vannak, jobban ismerik tanulóikat, tisztában vannak szüleik problémáival. A Svetitsben sem intézményesített a gyermekvédelem, mivel állandó kapcsolatban állnak a gyerekekkel és szüleikkel, s ha valami probléma támad, arról azonnal tudomást szereznek.

A *szolidaritás* intézményenként változó, több tényezőtől függ. A gyerekközösségekben messze nem szoktak etnikai kérdések olyan gondot okozni, mint szüleik életében. Így van ez a Fazekasban is, ahol a szülők egymás közötti kapcsolatokkal nem bírnak, vagy ha igen, inkább negatív előjellel – így ott szolidaritásnak helye sem lehet.

Más intézményekben az együttérzésnek, az egymásért való felelősség vállalásának szép példáival találkozunk. A *Józsakert utcai Általános Iskolában* az osztályközösség vállalta a szociálisan rászoruló tanulmányi kirándulásának költségét, de a Családsegítő Szolgálattal közösen szerveznek ruhagyűjtést, csere-bere akciókat is. A *Nagy-Sándor József*, a *Karácsony Sándor* és a *Lilla téri Általános Iskola* tanulóinak szülei érzik még úgy, hogy segíteniük kell a hátrányos helyzetű gyerekek körülményein, helyzetén.

Őszintén megvallva, nem gondoltuk az általános iskolák szép példái után, hogy amint egy gyerek *középiszkolába* kerül, ott olyannyira védtelen lehet, mint a vizsgált intézményekben. Szabályozott ifjúságvédelem, erre kialakított szervezet nincs egyik középiszkolában sem! A probléma észlelése az osztályfőnök dolga, a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanulókkal való törődés is az osztályfőnökre, néhány helyen még a nevelési igazgatóhelyettesre hárul (például Brassai, Balásházy). Az ifjúságvédelmi felelős funkciója az utóbbi években megszűnt a középfokú iskolákban, illetve csak formálisan, papíron működik (Csokonai, Brassai). A Brassai külön nyilvántartást nem vezet, a felmerülő problémákat a szülőkkel, illetve az illetékes önkormányzati dolgozókkal igyekeznek megoldani. A Balásházy segítségként bevonja ebbe a szervezetlen munkába az iskolaorvost, ha kell a GYIVI-t és a Drogambulanciát. A Könnyűipari Szakközépiszkola optimistán lát ebben a fejtelenségben: "Az ifjúsági problémák azonnali megoldásának rendszere alakult ki iskolánkban. Az ügyek mielőbbi megoldásával sok kellemetlenségnek vesszük elejét. Az egységes eljárás, a testület segítése, az iskolavezetés irányítása és segítségnyújtása az esetek megoldását biztosítja." A dolognak egyedül az a szépséghibája, hogy némileg ellentmond egyik előző kijelentésüknek, miszerint a szülői munkaközösségen kívüli szülőkkel igencsak problémás és nehéz a kapcsolattartás, az iskola és a szülői ház viszonya nem kielégítő. Márpedig gyorsan és hatékonyan cselekedni csak jó kapcsolattartás, szabad információáramlás, teljes bizalom esetén lehet.

Úgy tűnik, hogy az iskolák közül ifjúságvédelmi szempontból a legjobb helyzetben a Mechwart van. Bár az elsődleges gyermekvédelmi felelős az osztályfőnök, de van ifjúságvédelmi felelős tanár (mindamellettt szerepéről, befolyásáról nem szól a leírás), valamint az Ifjúsági Diákbizottság mellett működik Diákszociális Bizottság. Szoros együttműködésre törekednek a szülőkkel. A szülői szolidaritásról nem nagyon esett szó – csak a Brassai hozott szép példát rá: a szülők segítik a nagyon rossz anyagi helyzetben levő tanulókat. Vagy amint már említettük, a Csokonai alapítványát is lelkes szülők hozták létre. Gyermekvédelmi szempontból semmivel sem jobban szervezett egyik *speciális intézmény* sem. Az Immanuel Otthonban ez a feladat kimerül a problémák meghallgatásában, esetleg lehetőség szerint segítséget nyújtanak (nem derül ki, milyen természetűt). "A testületi támogatás megfelelő." A Korai Fejlesztőben a gyermekkel foglalkozó nevelő a mindenkori felelős, bármilyen problémát észlel, a testülettel közli és szakmailag illetékes irányban intézkednek. Ők is optimisták, ezen a területen megoldhatatlan nehézséggel még nem találkoztak. A speciális intézményekben találkozó szülőket gyermekeik közös sorsa, nehézségeik jobban összekovácsolják, hajlamosabbak a szolidaritásra, mint az előbb említett középiszkolákban.

**A gyermekjóléti támogatások:**

- típusai (segély, ingyenes tankönyv stb.),
- a szükségletek felmérésének módszerei,
- forrásai,
- az elosztás szabályozottsága szerint.

A támogatások odaítélésében a *bölcsődék* vezetői *csak* javaslatot tehetnek, de ezt, ahol szükségét látják, általában meg is teszik. Az ehhez szükséges ismeretek megszerzésének általában a családlátogatás a forrása. Jelentős fogalmazásbeli eltérések vannak a feldolgozott kérdőívekben annak alapján, hogy a válaszoló mennyire érzi feladatának az ebben való közreműködést, vagy mennyire van tisztában a családok rendelkezésére álló jogosultságokkal, lehetőségekkel. Volt olyan bölcsődevezető, aki az alkoholista szülőknek juttatott pénzbeli támogatás helyett könyvet vásárolna a gyerekeknek.

Az önkormányzati támogatáson túl az *óvoda*, mint mikrokörnyezet nyújthat valamilyen támogatást. Itt nagy szerepe van a szülőknek, akik kiveszik részüket a különböző segélyakciókból (például ruhacsere). Pályázatok útján lehet még szert tenni valamilyen forrásra. Az óvodák 70 %-a csak állami támogatásban részesül, míg 13 %-ukban nincs semmiféle támogatás. Talán a források felkeresésének tapasztalatlansága okozza azt, hogy csak az óvodák 17 %-ában létezik együtt civil és önkormányzati támogatás. Az óvodások családi háttere egyébként itt is meghatározó.

*Gyermekjóléti támogatások az óvodákban*

Támogatási nem	Gyermekjóléti támogatások megoszlása
Csak önkormányzati támogatás (például nevelési segély, étkezési támogatás)	70%
Önkormányzati, civil támogatás (például ruhagyűjtés) együtt	17%
Nincs támogatás	13%

Két módon minden rászoruló gyerek kaphat támogatást függetlenül attól, hogy melyik intézménybe jár. Ezek az egységes, központi *tankönyvtámogatás* (kivétel a Böszörményi úti iskola, ahol a tanulók differenciáltan jutnak hozzá), és az étkezési hozzájárulás. A rendszer nemrégiben változott annyiban, hogy a családnak választania kellett aközött, hogy a rendszeres nevelési segélyt kapja-e, vagy az étkezési támogatást a gyerek napközijéhez, ebédjéhez. Az iskolák visszajelzése szerint csökkent a menzán étkező tanulók száma, viszont nőtt az alultápláltság a gyerekek körében, azaz bebizonyosodott, amit már régen sejtettek, hogy a nevelési segélyt nem a gyermekek jólétére fordították. A Polgármesteri Hivatalnak címzett kérdőívekben az iskolák dolgozói kifejtik aggodalmukat, és felvetik, hogy az iskolai étkeztetés árát ne kapják meg a szülők, gyermekeik ne maradjanak ki a legalább napi egyszeri meleg ételből.

Az idén tovább szűkültek a források, és ezt az iskolák nagyon megérik. A Nagy-Sándor József iskola eddig kiemelt tankönyv- és tanszertámogatást tudott adni, idén erre nincs keret. A Fazekasban eddig ingyen tudtak tankönyveket adni a kisdíákoknak, idén már csak az elsősök kaphattak térítésmentes könyveket. A Fazekas kisebbségi kiegészítő normatív támogatást is kap, ennek összege sem inflációkövető. Rendszeres nevelési segélyt is jóval kevesebben kaptak ebben az évben.

A Műhelytelepi iskolában praktikus dolgot találtak ki a gondok enyhítésére: tartós használatú könyveket osztottak a rászorultak között. Külön kiemelendő még a József Attila iskola, ahol a már ismert segélyek mellett anyagi támogatást nyújtanak kiránduláshoz, továbbá karácsonykor ajándékokkal lepik meg a rászorulókat. Táborozásra és tanulmányi kirándulásra nyújt még támogatást a Karácsony Sándor iskola.

A szükségletek felmérésének módja a legtöbb esetben *szülői kérvényen* alapul. Az igényeket az osztályfőnök rangsorolja, majd az iskolavezetés dönt. Ezt az alapprocedúrát az intézmények kiegészíthetik a szociális helyzetre vonatkozó kérdőívvel, családlátogatással, környezettanulmánnyal.

*Forrás* többféle lehet. Legfontosabb persze a központi, állami támogatás, ezt egészítik ki az iskolai önkormányzati, alapítványi, pályázati pénzek. Az igénybevett források intézményenként eltérnek:

- Máltai Szeretetszolgálat (József Attila iskola),
- Egyéb karitatív szervezetek (Békessy),
- begyűjtött használt ruha (Tócóskerti),
- papírgyűjtés haszna (Békessy).

A támogatás odaítélése differenciált. Főleg nagycsaládosok, csonka családok, tartósan munkanélküliek kapnak támogatást, az elosztás mindig a rászorultság mértékétől függ. Az elosztás módját intézményenként a Működési Szabályzatban rögzítették. Önkormányzati segélyeknél javaslatot küldhetnek a szociális irodához, mivel a döntés joga az utóbbiaknál van. *A speciális intézmények* tanulói az ingyenes tankönyveket a gyerekek rászorultságától függetlenül mindkét helyen megkapják. Az Immanuel Otthonban ezenkívül alanyi jogon jár még tanszer és karácsonyi segély. Az intézetet kül- és belföldi adományokból hozták létre, és gyülekezeti adományokból tartják fenn. A Korai Fejlesztőnek nincs segélykerete az önkormányzat által szűkre szabott költségvetésből, a segélyek iránti szükségleteket felméri ugyan a szülők nyilatkozatai alapján, de orvoslásukra az önkormányzatok hivatottak. Kuratóriumuk már több alkalommal fordult az illetékes hivatalhoz egy kis jóindulatú lobbyszás végett. Sikert eddig csak egyetlen esetben értek el. Jogos sérelmükként említik, hogy a sérült gyermekek segélyellátása, jogosultsága nem körülhatárolt (például egy enyhe fokban szellemi fogyatékos gyerek után jelenleg nem jár emelt összegű családi pótlék). Hasznos lenne egy általános érvényű tájékoztató kiadvány, amelyet az ellátó intézményekben a szülők kezébe lehetne adni.

A 860 Ft tankönyvtámogatást a *középiszkolákban* majdnem minden diák megkapta. Azért csak majdnem, mert a Balásházyban differenciálták az osztályfőnökök javaslata alapján a minisztériumi tankönyvsegélyt. A Csokonai ezentúl semmiben sem tud támogatást nyújtani, mert erre az iskolai költségvetésből nem futja. Esetleg a szülők alapítványához lehetne fordulni.

A Balásházyban néhány esetben a könyvtáron keresztül nyílik lehetőség ingyenes tankönyv biztosítására. Kollégiumi elhelyezés esetén a szociális helyzetet a kollégiumvezető és a kollégiumi diákönkormányzat figyelembe veszi. Állami gondozottat minden esetben kötelesek felvenni. Anyagi segítség nyújtására indokolt kérelem esetén lehetősége van az iskolának, a szakszervezetnek és a *Pallag Alapítványnak*.

A Könnyűipari Szakközépiszkolában a támogatások rendszerének kialakult tradíciói figyelhetők meg. Rendkívüli esetekben (válás, halálozás) azonnali pénzsegélyben részesítik a rászorulókat. Az egy főre eső jövedelem alapján, karácsonykor egyszeri segélyt nyújtanak a rászoruló tanulóknak. A felméréseket kérdőív kibocsátásával, jövedelemigazolással igyekeznek reálissá tenni. A végzős tanulók által leadott könyveket a rászorulókat megkapják

használatra, továbbá szociális és rászorultsági alapon étkezési hozzájárulást is biztosíthat az iskola. Az elosztást bizottság végzi, amelybe a tanulói érdekképviselőt is bevonják. A Brassában a tankönyv- és étkezési hozzájáruláson (3 gyermekes családok 50 %-os támogatása), segélyen kívül van még tanulmányi ösztöndíj is. A Mechwart rendkívüli szociális segélyt és tanulmányi ösztöndíjat adhat, és egyéni kérelem alapján támogatást lehet kérni a *Mechwart Alapítványtól* is. A döntés joga a vezetőség vagy kuratórium kezében van.

***Eszik Zoltán***



## DIÁKÖNKORMÁNYZATOK A RENDEZVÉNYEKÉRT

Az iskolai diákönkormányzatok sem Sopronban, sem Salgótarjában nem játszanak szerepet a diákok érdekképviselésének gyakorlásában. Inkább csak a bevételi forráshoz jutás egy lehetséges formai képződményeként funkcionálnak. Ezt azonban nem a pénzügyi szabályozás kedvezményes volta motiválja az iskola, illetve a diákok részéről, hanem az, hogy az iskolák minden létező keretet és formát igyekeznek igénybe venni azért, hogy diákjaik igényeit kielégíthessék, és valamiből finanszírozhatóvá tegyék rendezvényeiket, az iskola közösségi életének megteremtését.

A diákönkormányzatok mind Sopronban, mind Salgótarjában az iskolák részeként jelennek meg, jelentős intézményvezetői-tanári kontroll mellett működnek, és a diákönkormányzatiságukból adódó lazább pénzügyi-költségvetési kereteik révén elsősorban az adott iskolához kapcsolódó beszerzésekhez és rendezvényekhez járulnak hozzá. A diákönkormányzatoknak nincs állandó kapcsolódásuk az ifjúsági és vallási civil szerveződésekhez. A politikai jellegű ifjúsági szervezetek közül akadnak olyanok, amelyek érdekeltnek tűnnek a diákönkormányzatok mozgósításában – ez elsősorban Salgótarjára jellemző.

### A középiskolás diákok szerveződései

Manapság egyre többen hivatkoznak arra, hogy a civil szférának mekkora hatóereje van, ezért a fiatalokat is elsősorban az ifjúsági szerveződésekben keresztül lehet elérni. Emiatt kiemelten támogatandók az ifjúsági civil szervezetek. Vizsgálatunkban erre is rákérdeztünk.

*Tartozol-e valamilyen ifjúsági szervezethez? (a válaszok %-ában)*

	Salgótarján	Sopron
<b>Igen</b>	<b>13,8</b>	<b>12,8</b>
<b>Igen, rendszeresen résztvesz</b>	<b>5</b>	<b>6,7</b>
<b>Nem</b>	<b>68</b>	<b>66,3</b>
<b>Nem válaszolt</b>	<b>13,2</b>	<b>14,2</b>

Úgy tűnik tehát, hogy az a hipotézis, amely szerint egy nyitott társadalomban a fiatalok jobban kötődnek a szervezett közösségi formákhoz, nem igazolódott be. Interjú vizsgálatunk szintén ezt az eredményt támasztja alá.

Megkérdeztük azt is, hogy milyen szervezethez tartoznak a válaszolók. Nem mindenki nevezett meg valamely szervezetet még azok közül sem, akik igennel válaszoltak az előző kérdésre. Ezzel magyarázható az, hogy Salgótarjában 84,1 %-uk, Sopronban 85,1 %-uk ebbe a rubrikába semmit sem írt be.

A két város közötti legnagyobb különbség az első két legtöbbet választott szervezettípusban mutatkozik meg: míg Salgótarjában a sport- és szabadidős klubokban a diákok 5,6 %-át találjuk, Sopronban a sportszervezetekben 5,5, a szabadidős egyesületekben 1,7 %-ukat. Az utóbbi városban ezt követően szerepelnek a vallási szervezetek (1,5 %), míg Salgótarjában csak az ötödik helyen találhatóak a cserkészekkel azonos arányban (1,1 %). Sopronban sokkal többféle szerveződésről számolnak be a válaszadók, igaz, kétszer annyian szerepelnek a mintában, mint Salgótarjában.

Az eltéréseket illetően két fontos momentumot kell megemlítenünk. Az egyik, hogy a nógrádi megyeszékhelyen nem szerepelnek társadalmi, baráti körök, a másik, hogy Sopronban meglehetősen sokféle politikai szerveződést említettek meg.

A válaszadók 99,1 %-a nem tartozik két, vagy ennél több szervezethez. Akik mégis, azok Sopronban inkább baráti köröket neveztek meg, Salgótarjánban pedig olyan elnevezésű szervezeteket, amelyeket csak a helybeliek tudják beazonosítani.

### **A civil szervezések és a diákönkormányzatok**

A diákönkormányzatok sajátos hibrid-szervezeti formákat képeznek. A civil szervezések sajátosságait mutatják abban, hogy elvileg olyan jogokat adnak a diákok kezébe, amelyek segítségével legalisan az adott iskola, esetleg város keretei között képviselhetik a diákok érdekeit. A gyakorlatban többnyire azzal találkozunk, hogy nincsenek pontosan körülhatárolt pénzügyi, szervezeti kereteik és rendszerük, illetve nehéz feladatnak bizonyul az iskolák számára ezt a formai lehetőséget diákjaikkal feltölteni.

A törvény adta keretek értelmében az iskolai diákönkormányzatoknak minden – adott iskolába járó – diák automatikusan tagja. Ennek alapján a diákönkormányzatok formailag nagy lélekszámú szervezetek. A gyakorlatban azonban a legtöbb esetben vagy egyáltalán nem léteznek, vagy egy-egy képviselőjük megjelenik a fórumokon, mint a diákság képviselője, akiről mindenki tudja: a hivatkozási alapul szolgáló diákság a háta mögött ebben a formában nem létezik.

Interjúalanyaink szerint Sopronban a diákönkormányzatok nem működnek. A pályázati kiírásoknál lehet ugyan rájuk hivatkozva az iskola számára valamilyen pénzforrást biztosítani, de a diákönkormányzatok léte pusztán ebben a formai aspektusban jelenik meg, a diákélet vagy a tanulók érdekképviseleti funkciójának ellátása érdekében nem. A pénzszerző technikák tekintetében ugyanaz a mechanizmus jellemző rájuk, mint ami a ifjúsági civil szervezetekre is. Az, hogy működő vagy nem működő szervezetként funkcionálnak-e, attól függ, hogy a felnőtt kapcsolati segítők kellő kapcsolati tőkével rendelkeznek-e a pályázatok elbírálásakor.

A diákönkormányzatok szervezettségi szintje és jellege Salgótarjánban iskolánként igen eltérő. Új keretekben jelennek meg azok a régebbi rendezvényszervezési tradíciók, amelyek központi források segítségével a rendszerváltás előtti iskolán belüli szabadidős tevékenységek szervezeti kereteit jelentették (KISZ, ODB). Mivel a központi keretek megszűntek, és a helyükön nem, vagy csak szórványosan jelentek meg újak, a diákönkormányzatok meglehetősen kiszolgáltatott keretfeltételek között elsősorban a fellépő pénzügyi hiányok pótlására szolgálnak. Elsősorban pénzgyűjtő, vállalkozó szellemű diákokkal találkoztunk, akik szerencsés esetben hozzájutottak, kevésbé szerencsés esetekben nem rendelkezhetek az általuk gyűjtött összegek felett. Ugyanígy eltérő technikákat alkalmaztak az egyes iskolák mind a központi támogatás, mind a helyi források könyvelésében.

A diákönkormányzatok jelentős hányada rendezvények szervezésében gondolkodott, karakterük és jellegük főként az iskola tantestületének hozzáállásán, azzal szorosan együttműködve alakult.

A diákönkormányzatokat segítő pedagógusok státusza mára már tisztázottabbnak tűnik, mint a diákönkormányzatok keretfeltételei. Ugyanakkor a gyakorlat azt mutatja, hogy munkájukat nagymértékben beszűkítheti az intézményvezetői támogatás hiánya, személyes megélhetési gondok, a tanár kettős szerepéből fakadó függősége az iskolán belül (tanár és diákönkormányzati segítő szerep kettőssége), valamint az egyedüli támogató személy kiszolgáltatottságának érzése.

Az igazgatók részéről ugyanakkor mindkét városban hasonló véleményekkel, nosztalgiákkal találkoztunk. A diákönkormányzatok működésével kapcsolatban kifejezett ellenszenv is

előfordult. Más esetekben az a törekvés érzékelhető, hogy a fiatalok önszerveződését mintegy felülről "levezényeljék".

A kérdőíves vizsgálatokból kiderült, hogy a középiskolások a diákönkormányzatok kapcsán a közvetett demokrácia formáját preferálták: ismerik magát az intézményt, hallottak arról, hogy az iskolájukban létezik diákönkormányzat, de annak aktív alakulását másokra bízzák.

Működési mechanizmusaikból adódóan tehát a diákönkormányzatok egyfajta sajátos, közvetett demokrácia érdekérvényesítő technikáira szocializálják a fiatalokat.

### **A középiskolás tanulók véleménye a diákönkormányzatokról**

A tanulók több, mint 90 %-a tudja, hogy iskolájában működik diákönkormányzat. A "*Tudod-e, milyen kérdésekkel foglalkozik a diákönkormányzat?*" kérdésre adott válaszok azonban már kevésbé rózsás képet mutatnak. A rendszeresen tájékozódók aránya Sopronban 16,2, Salgótarjánban 13,1 % volt. A válaszolók kétharmada ugyanakkor mindkét városban hallott ezen szervezet működéséről. A két településen közel azonos arányban élnek olyanok, akiket nem is érdekel az, hogy milyen kérdésekkel foglalkoznak a diákönkormányzatokban.

Láthatóan a "langyos többség" uralja a véleményeket, de egyharmad arányban találunk olyan tanulókat, akiket még nem érintett meg ez a szerveződési forma.

Több válaszlehetőséget is előre megadtunk arra a kérdésre, hogy "*Véleményed szerint mi a feladata a diákönkormányzatnak?*" Mindkét városban a válaszok sorrendje ugyanaz volt, különbségek csak a százalékarányos eltérésekben mutatkoztak.

A tanulók szerint a diákönkormányzatok legfontosabb feladata az, hogy "*tájékoztassa a diákokat a rendezvényekről*". Interjúinkból kiderült: mind az iskolavezetés, mind a tanárok érdeke, hogy a diákönkormányzatok szerepét az érdekérvényesítés háttérbe állításával csak rendezvényszervező funkcióra szorítsák. Azonban a tanulók érzékelik a hiányt, hiszen a második legfontosabb feladatnak azt tartják, hogy "*a diákok véleményét jelenítse meg*", majd harmadikként azt említik, hogy "*megvédje a diákokat az iskolai konfliktusokban*".

A negyedik helyre került az érdekérvényesítés azon formája, amikor valamivel, vagy valakikkel szemben kell érdekeket érvényesíteni: "*A diákok érdekeit képviselje a tanárokkal szemben*". Kevesebben gondoltak arra, hogy a diákönkormányzat keretei között megengedik azt is, hogy az iskolán kívül, "*a városi döntésekben képviselje a diákokat*"; a kommunikáció két irányúságára való készséget, vagy inkább óhaját mutatja, hogy sokan választották azt a funkciót is, mely szerint "*a tanárok véleményét közvetítse a diákok felé*". Ezek az adatok azért is érdekesek, mert a két városban tapasztalt tanár-diák viszonyban igen nagy különbségek mutatkoznak.

A korábban elmondottakkal összhangban a diákönkormányzatokkal kapcsolatos válaszokból az derül ki, hogy Sopronban sokkal nyitottabb a tanár-diák kapcsolat, és sokkal elégedettebbek a diákok. Salgótarjánban a tanulók nagy részének az a kifogása merül fel a tanárokkal szemben, hogy nem kezelik egyenrangúnak őket, hanem lenézik, nem tartják embernek a diákot. A generációk közötti kommunikáció – a szülő-gyerek, tanár-diák kapcsolatokban – az egyik legfontosabb kérdés (hiány) a fiatalok számára. Annak ellenére tehát, hogy a tanulók csak a hatodik helyre választották feladatnak a tanárok véleményének közvetítését, ez mégis fontos jele az ez irányú kommunikáció igénylésének.

A két város között a legnagyobb különbség a hetedik és a nyolcadik legfontosabbnak tartott feladatban van. A salgótarjániak 71,2 %-a, a soproniak 81 %-a tartotta fontosnak, hogy a diákönkormányzat "*az iskola érdekeit képviselje a városban*". A különbség mögött fellelhetjük a két város iskolarendszerében már korábban kimutatott különbségeket.

Sopronban a horizontális kapcsolatokon alapuló, az iskola érdekeit a városban sikeresen és nyíltan megjeleníteni képes iskolavezetés mellett a fiatalok is érzékelik az iskola és a város megfelelő kapcsolatának fontosságát, a városi szintű érdekérvényesítés jelentőségét.

Salgótarjában a vertikális kapcsolatokon, az alapvetően autoriter habituson alapuló iskola-város, tanár-diák viszonyban a fiatalok kevésbé érzékelik feladatuknak az iskola egységként való megjelenítését a városban.

Hasonló okokra vezethető vissza a két város válaszoló diákjai közötti legnagyobb különbség is: azt a lehetőséget, hogy a diákönkormányzat "*a tanárok érdekeit képviselje*", Salgótarjában 23,3 %, Sopronban 40,1 % választotta. Ez is megerősíti, hogy a soproniak inkább, a salgótarjániak kevésbé szolidárisak tanáraikkal.

A diákönkormányzat érdemi funkcióit tagadók aránya az előzőekhez képest nem sok, de ha az adatokat önmagukban nézzük, akkor az tűnik ki, hogy minden hetedik válaszoló úgy látja, hogy "*semmi érdemi funkciója nincs*" ezen szerveződéseknek. Ez az arány azokat az interjúkat támasztja alá, amelyek szerint mindamelllett, hogy léteznek a diákönkormányzatok, igazából nem működnek.

*Narancsik Ágnes*

## IFJÚSÁG ÉS VÁLTOZÁS A POSZTKOMMUNISTA ORSZÁGOKBAN

Az 1960-as évektől felfejlődő nemzetközi ifjúságkutatás csak a '90-es évek elejétől, a politikai változások lezajlása után kapott teret a kelet-európai régióban, csak ettől kezdve vált lehetővé a térség alapvető problémáinak összehasonlító elemzése. Erre tesz kísérletet a nemzetközi szociológiai társaság, az *International Sociological Association Ifjúságszociológiai Kutatóbizottsága* az 1991 óta Pozsonyban megjelentetett *International Bulletin of Youth Research* című kiadványain keresztül. A továbbiakban a kiadványok bolgár, román, albán, szlovák és ukrán tanulmányai segítségével próbálom felvázolni a régió alapvető problémáit. Ahogy a kiindulópontként használt tanulmányok, ez az írás is csupán vázlatértékű. Mind az átalakulás folyamata, mind az azt megelőző állapotok, így a problémák mások lehetnek a térség országaiban etnikai, politikai, gazdasági téren egyaránt, azonban lényegében azonos folyamatok zajlanak le: az állami szektor folyamatos felszámolásával magas arányú munkanélküliség alakul ki, amely elsősorban az alacsony képzettségű fiatalokat veszélyezteti. Ezzel párhuzamosan nő a fiatalkorú bűnözés és más devianciák aránya, lazulnak a családi kötelékek, általánossá válik a politikai apátia, a bizalmatlanság az állammal és a kormányzati szervekkel szemben. Elmondható, hogy mindezt nem követi olyan új intézményrendszer kiépítése, amely a nagy társadalmi kérdéseken belül hatékonyan próbálná megoldani az ifjúság speciális problémáit.

A térség ifjúságszociológiai kutatásainak egyik legfontosabb témája a fiatalok identitásváltása, énképük és értékrendjük átalakulása, individualizációja. Fontos része ennek a folyamatnak a fogyasztói kultúra megjelenése, amely Nyugaton is egyre inkább ifjúságorientálttá válik, felismerve az iskoláztatás révén megnövekedett életszakasz növekvő fogyasztói potenciálját, és az ebben rejlő minta- és értékteremtő funkcióit. Közép-Kelet Európában azonban úgy válik az ifjúság mintateremtővé, hogy még ő maga sincs tisztában az újonnan kialakult értékrendszerrel, annak morális és etikai vonatkozásaival. Mindenütt megfigyelhető az anyagi javak és az azokhoz való hozzájutás lehetőségeinek felértékelődése, központi értékévé válása. Ukrán fiatalok között végzett felmérés megállapította, hogy a leggyakoribb beszédtema a fiatalok között a pénzszerzés (67 %), ezt követi a család és a zene (4-41 %), majd azután következik a nemzetközi politika, a vallás és a nemzeti kultúra (9-9 %). Egy 1993-as szlovákiai vizsgálat során a 18-24 éves fiatalok 70 %-a a stabil állást és jó fizetést tartotta a legfőbb értéknek, megelőzve az „élet egy szabad társadalomban”, a „kalandos és változatos élet” és a „gazdag érzelmi élet” kategóriákat, noha az utóbbi jóval nagyobb szerepet kapott a fiataloknál, mint más korcsoportokban. Az anyagi készletekre azonban kétféle lehetséges stratégia követhető, s így a „stabil állás és jó fizetés” kategória akár ketté is osztható a biztos állás és magas keresetre, függően attól, hogy a biztonságérzet vagy a vállalkozó kedv dominál. A fent említett szlovák felmérés szerint a 18 és 24 év közötti fiatalok 38 %-a hajlandó magánvállalkozásba kezdeni – vagy már rendelkezik is azzal –, és ez minden más korcsoportnál magasabb arányokat mutat. A hajlandóság azonban egyáltalán nem a siker záloga, hiszen a fiatalok nem rendelkeznek olyan tapasztalatokkal és kapcsolatrendszerrel, amelyek révén előnyös pozíciókba kerülhetnének, így ezeket jobbra középkorúak foglalják el. Általában elmondható, hogy a fiatalok nincsenek tisztában lehetőségeikkel és kilátásaikkal. A megkérdezett ukrán fiataloknak például 42 %-a szeretne külföldi tulajdonú vagy vegyes vállalatoknál dolgozni, és csak 6 %-uk akar állami cégeknél elhelyezkedni; barátaiknak 78 %-a azonban állami cégeknél dolgozott, és ismerőseiknek csupán 1,8 %-a állt külföldi, illetve vegyes tulajdonú cégek alkalmazásában. A lehetőségek ilyen szintű kihasználásához az iskolarendszer is jelentős mértékben hozzájárul. Egyrészt megfigyelhető – különösen a műszaki foglalkozások terén –, hogy tovább folyik a felkészítés olyan szakmákra, amelyek

iránt megszűnőben van a kereslet, másrészt egyre inkább nyilvánvalóvá válik mind az elméleti, de különösképpen a gyakorlati oktatás növekvő lemaradása a valós igényektől. Ennek következtében a műszaki oktatásban résztvevők már az iskolai évek alatt úgy döntenek, hogy nem szakmájukban fognak elhelyezkedni. Ezzel szemben az általános képzés időtartama megnőtt – hiszen ma már az érettségi a legtöbb munkahelyen alapfeltétel –, a felsőfokú képzés pedig szabad utat biztosíthat a legkeresettebb állásokhoz. Ezzel kapcsolatban felerősödnek a már meglévő egyenlőtlenségek, és bár ma még a térségben nem kerül az iskoláztatás magasabb összegekbe, mégis sokakat rekeszt kívül az eddigi ingyenes oktatás megszüntetése. Különösen élesen figyelhető meg ez a folyamat *Albániában*, különösen annak északi és más mezőgazdasági területein, ahol nem látnak igazi lehetőséget az oktatásban, inkább a minél előbbi munkába állást választják. Ebben természetesen jelentős szerepe van a privatizációnak, különösen a föld magántulajdonba adásának, amely újból megerősítette a családi szintű gazdálkodást. Egyes vidékeken azonban a közbiztonság romlása, a vérbosszú feléléde miatt nem járatják iskolába a gyerekeket. *Erblin Koxha* egy olyan faluról számol be, ahol 13 gyereket tartanak otthon a szülők vérbosszútól való félelmük miatt.

A változások során a felmerülő problémák közül az egyik legfájdalmasabbá a *munkanélküliség* vált. A munkavállalók nagy része amúgy is az eddiginél rosszabb körülmények közé került a veszteséges iparágak és vállalatok felszámolásával, a KGST-piac összeomlásával, az életkörülmények romlásával és a szociális háló lazulásával. Munkába állásnál azonban a fiatalok kifejezett hátránnyal rendelkeznek, mivel a legtöbb álláshoz három-öt év tapasztalat szükséges, a munkahelyek száma pedig egyre csökken.

Természetesen vannak a fiatalságnak előnyei is a munkaerőpiacon, a jó fizikai kondíció, az alacsony kezdő fizetés és a nagy terhelhetőség vonzóvá teheti ezt a réteget a munkaadók szempontjából. Aki azonban hosszabb ideig nem talál munkát, és nem is rendelkezik magasabb képzettséggel, végképp elveszíti azt a lehetőséget, hogy a legális munkaerőpiacon helyezkedjen el. Az ilyen tartós munkanélküliek nagy része nincs is regisztrálva, ezért csak megközelítő számok állnak róluk rendelkezésre. Szintén nincsenek számok a régióban rendkívül fejlett második gazdaságról, pedig ez szívja fel a munkanélküliek jelentős részét, sőt a munkahellyel rendelkezők egy része is innen szerzi jövedelmének nagyobbik részét. Míg a második gazdaság ma sok embernek az egyetlen megélhetési lehetősége, bizonyos idő elteltével azonban a mai fiatalok közül kitermel egy olyan réteget, amely semmilyen nyugdíj- vagy társadalombiztosítási háttérrel nem rendelkezik.

A második gazdasággal szorosan összefügg a *bűnözés*, illetve a *fiatalkorú bűnözés* gyors, de egyáltalán nem váratlan növekedése, amely az egész régiót érinti. Különösen súlyos a helyzet Albániában, Ukrajnában és a volt Szovjetunió más tagállamaiban, valamint Bulgáriában. Tiranát ma már a Balkán Bronx-ának nevezik, az elkövetett bűncselekmények számában – 70 %-osra becsült éves növekedéssel. Bulgáriában a gyerekcsapatok és fiatalkorú bandák látványa mindennapos. A szervezett bűnözés – különösen a volt Szovjetunió országaiban – pedig széles utánpótlási bázisra talál a fiatalkorúakban. Romániában a megkérdezettek 85 %-a nagyon súlyos problémának tartja a fiatalkorú bűnözést, 61 % pedig egyetért azzal a feltevéssel, hogy a helyzet csak súlyosbodni fog az elkövetkező években. Sok országban vált ki félelmet a határok megnyitásával új jelenségként fellépő *kábítószer-kereskedelem*, de legalább ilyen súlyos problémákat okoz a hagyományosan is nagy *alkoholfogyasztás*. A fiatalkorú bűnelkövetők kimagasló többsége mindenütt városi származású és alacsony iskolai végzettségű. A *prostituáció* és *gyerekprostituáció* növekedése ezekben az országokban, és a szinte mindenhol megjelenő gyermekpornográfiai botrányok bizonyítják, hogy a fiatalok nemcsak résztvevői, hanem áldozatai is ennek a bűnözési hullámnak.

A bűnözés természetesen nem az egyetlen lehetséges válasz a növekvő munkanélküliségre. Sokan választják az *átképzést* versenyképesebb szakmákra. Arra a kérdésre, hogy hogyan cselekedne, ha munkanélkülivé válna, a megkérdezett szlovák fiatalok 72,7 %-a azt válaszolta, hogy átképezné magát. Valamennyi országban a 18-24 év közöttiek mutatják a legnagyobb hajlandóságot az átképzésre, míg például Romániában a 40 év feletti munkanélküliek már nem érzik úgy, hogy ez javítaná az esélyeiket. Az, hogy milyen szinten szervezett és milyen széleskörű az átképzés, országonként változó, megállapítható azonban, hogy a fiatalok igen keveset tudnak ezekről a lehetőségekről. Ugyancsak nincsenek tisztában azokkal a szociális juttatásokkal, amelyekben részesülhetnek, amennyiben regisztrálva vannak. Egy ukrán tanulmány kimutatta, hogy a fiataloknak csupán a fele tudott ilyenfajta támogatásokról és 19 % élt velük az adott időszakban, noha 93 % találta úgy, hogy az államnak feladata a segélyezés, és 86 % igénybe is venne ilyen szolgáltatásokat. A megkérdezett szlovák fiatalok 67 %-a használna fel segélyeket, ha munkanélkülivé válna.

A változások e térségben sajátos *migrációs* folyamatokat indítottak el. Az eddigi hagyományos faluból városba való mozgás lelassult, viszont megindult a *fiatalok Nyugatra vándorlása munka reményében*. Ez a folyamat nagyrészt a szakképzetlen vagy alacsony képzettségű fiatalokat érinti, különösen Romániában, Ukrajnában és Albániában. Nagy részük több évig dolgozna nyugati országokban, sőt sokan tartósan le is telepednének. A célországok általában Németország, Ausztria, Olaszország, Svájc és az USA. Mivel elsősorban ezek az országok alkalmaznak szigorú vízumkényszert a Keletről érkezett munkavállalókkal szemben, így ezek általában akár illegálisan is dolgoznak, és a határt is gyakran a megfelelő papírok nélkül lépik át. Az albán fiatalok csak 35,1 %-ának van útlevele, mégis 90,3 %-uk akar külföldre utazni és 38,4 % vállalna ott tartósan munkát. Eddig a kibocsátó országok semmit nem tettek ennek a folyamatnak a korlátozására.

Mindezen változások során a fiatalok legfőbb támogatójává a *családjuk* válik. A legtöbb tanulmány kiemelten fontosnak tartja a szülői támogatást, egy ukrán felmérés során például a megkérdezettek 65 % válaszolt úgy, hogy családjától anyagi segítséget kapott. Ezzel szemben csak 35 %-uk támogatta szüleit. Mivel Albánia kivételével valamennyi országban előregedő népességről beszélhetünk, hasonló adatokat feltételezve a többi ország esetében is, láthatjuk, hogy ez a folyamat milyen terheket ró az idősebb korosztályokra. Ennek is köszönhető, hogy a térségben mindenütt válságba került a család intézménye, párhuzamosan a hagyományos normarendszer felbomlásával. Az eddigi elszigeteltségből kibontakozó Albániában csak mára kezd feloldódni a házasság előtti nemi kapcsolat tabuja, bár a válaszadók negyede még most is azt vallja, hogy a lánynak szüzen kell férjhez mennie. Mindenütt nő a válások, a leányanyák és az abortuszok száma. Egyedül Ukrajnában éves szinten 900.000 művi vetélést hajtanak végre. Nem csoda ezek után, hogy a térségben mindenütt negatív a fiatalság jövőképe, uralkodó a pesszimizmus, a tehetetlenség érzete és a bizalmatlanság. Utóbbi elsősorban az állammal szemben tapasztalható, amely részben a korábbi rendszer alatt szerzett tapasztalatokkal, részben az átalakulás problémáival magyarázható. Ennek tudható be a régió fiatalságának mai rendkívül alacsony politikai aktivitása. Noha a legtöbb országban az ifjúság tevékenyen részt vállalt a kommunista diktatúra megdöntésében, most éppen ez a réteg az, amely a legkisebb arányban képviselteti magát a választásokon. Mindenütt egyre csökken az ifjúsági szervezetek, különösen a politikai jellegűek száma, ami azonban európai méretű jelenséggé kezd válni. Finnországban az 1980-as években például több, mint harmadával csökkent az ifjúsági szervezetek száma. Ezt a fajta visszahúzódást és individualizációt a társadalmi modernizáció kísérőjelenségeként szokás értékelni, ebben a térségben azonban a válság jelei. A szociológiai kutatások feladata jelenleg a problémák pontos feltárása és analízisa, az érintett csoportok meghatározása, továbbá a lehetséges megoldások

kidolgozása regionális és nemzetközi szinten egyaránt. A felhasznált tanulmányok fontos lépések lehetnek ezen az úton.

*(Az International Sociological Association Bulletin alapján)*

**Vízer Balázs**



## AGRESSZIÓ

Agresszió, intolerancia, előítélet. Mindezek olyan társadalmi jelenségek, amelyek egymással erősen összefüggnek, és hátrányos társadalmi helyzethez gyakran kapcsolódva bőven adnak témát a társadalomtudósok, szociológusok számára Európában és a tengerentúlon egyaránt.

A negyedévenként megjelenő Harvard Educational Review (HER) 1995/2. különszáma foglalkozik az agresszió, s azon belül a gyermekkorhoz kapcsolódó erőszak helyzetével az Egyesült Államokban. A tanulmányok egy része az erőszaknak az iskolában, oktatásban jelenlévő formáival, a pedagógusok hozzáállásával foglalkozik, másik része pedig a tömegkommunikációs eszközök, különösen a televízió növekvő szerepére és felelősségére hívja fel a figyelmet az agresszív magatartás elterjedésében, már-már „normává” válásában. Az írásokból itt csupán hármat ismertetünk, melyek egyike egy interjú keretében az USA történelmét az erőszak alkalmazásának szempontjából vázolja fel, a másik kettő pedig az agresszió különböző társadalmi vonatkozásait mutatja be.

A Noom Chomskyval készített interjúban Chomsky az agresszív magatartás kapcsán egy társadalomtörténeti áttekintést nyújt az Egyesült Államokról. Az erőszak burjánzását visszavezeti az ország olyan uralkodó ideológiáira, amelyek a kontinens felfedezésétől napjainkig befolyásolták és befolyásolják a politikát, a gazdaságpolitikát. Chomsky alapvető állítását, miszerint az egész történelmet az erőszak vezérelte, egy sor ténnyel igyekszik alátámasztani: a bennszülöttek kiirtása, rabszolgák behozatala, az ipari forradalom alapjául szolgáló olcsó munkaerő és elfoglalt területek, a vietnámi háború stb. A professzor szerint maga az amerikai társadalom is erőszakos jellegű: itt nem létezik olyan társadalmi szerződés, mint amit Kanadában, Japánban és egyes nyugat-európai országokban a jóléti szolgáltatások biztosítanak. Az amerikai társadalom nagy része szisztematikusan marginalizált. A gazdaságpolitika a polarizálódásnak kedvez, a gazdagok már meglévő előnyeiket sokszorozítja bizonyos állami támogatások, adócsökkentések révén. A jóléti állam az USA-ban csak a gazdagok számára jelent valóban jóléti államot. Akinek van, annak még adnak, akinek nincs, az tovább sodródik a társadalom perifériájára felé. A New Deal, illetve az 1960-as évek-beli Great Society jegyében tett lépések ellenére az USA társadalmilag, gazdaságilag egyaránt nagyon megosztott ország, mely különbség egyre növekszik. Mindezek hatására nő a slumokba tömörülés, az erőszak, a bűnözés.

Chomsky meglehetősen éles kritikával illeti New Gingrich politikáját, amit az 1980-as, 1990-es években növekvő polarizáltság szimbólumának tart. Gingrich –véleménye szerint – az a politikus, aki az állam kivonulását, a támogatás csökkentését hirdeti, azonban mindezt csak addig tartja érvényesnek, amíg szegényekről van szó; bizonyítékként hozza fel Gingrich választókerzetének, Atlanta egy gazdagabb külvárosának példáját, mely az átlagosnál jóval több támogatást kap.

A társadalom polarizálódásával, a nagy tömegek marginalizálódásával családok, emberi kapcsolatok mennek tönkre. Chomsky a tizenévesek közötti növekvő erőszakot Reagen és Gingrich családeellenes politikájával magyarázza. Egy UNICEF tanulmány szerzője a gyermekek és a családok helyzetét vizsgálva a fejlett országokban kétféle modell létezését állapítja meg: az egyik az európai és a japán modell, ahol óvodák létesítésével, szülés előtti gondozással, illetve egyéb szociális juttatásokkal a családok támogatása a jellemző, a másik a Reagen-Thatcher modell, mely az angolszász országokra jellemző, s melynek lényege, hogy nem nyújt segítséget a családoknak, a szülőket privát gyermekmegőrzésre kényszeríti, miközben a bérek reálértéke egyre csökken. Ez utóbbi esetben nyilván nem mindenki tudja

megfizetni a gyermekfelügyelőt, így sok gyereket az utca nevel fel: „kulcsos gyerekekké” válnak, illetve a televízió tölti be a babysitter szerepét. Felmérések szerint a gyerek-szülő kontaktusok „mennyisége” órákban számolva 40 %-kal csökkent az 1960-as évektől.

Azonban Chomsky szerint a gyerekek ellen, gyerekek által elkövetett erőszaknak nem csak az említett szociál- és gazdaságpolitika az oka, hanem a média is felelős ezért. A média az egész társadalmat manipulálja; évi több billió dollárt áldoz arra, hogy az embereket olyan pusztá fogyasztókká változtassa, akik automatikusan követik a reklámok felhívásait, s elvonja a figyelmet a valós problémákról. Chomsky szerint a média kolonizálja a pszichét.

Az iskola is beáll azon intézmények sorába, amelyek valamiféleképp szentesítik a kormány erőszakos politikáját. Nem szabadságra, hanem engedelmességre nevel, nem tanít kérdezni, nem nevel kritikus szemléletmódra. Aki kérdez, az problémásnak minősül. Az indoktrináció annál erősebb, minél hosszabb időt tölt el valaki az oktatási intézményben. Aki nem képes az oktatott értékeket interiorizálni, az kihullik az oktatási folyamatból, még mielőtt a „csúcsra” érne. Az intézmény csak azok számára tart fenn helyet, akik magukévá teszik azon értékeket, amelyek a hagyományosan erőszakos politikát legitimálják. Intellektüelnek csak azokat nevezik, akik a hatalmat szolgálják. Aki nem ezt teszi, az anti-amerikai, marxista, összeesküvő, tehát mindenképpen stigmatizált. A kritikai pedagógiának nincs helye az oktatásban, hiszen az a vezetésre nézve túl veszélyes lenne. Chomsky szerint egy demokratikus állam mítoszának megteremtése és fenntartása mellett az USA totalitárius rendszerekre jellemző jegyekkel bír. Csak az aluliskolázottak képesek arra, hogy a vezetésben lévő hibákat felismerjék.

Chomsky a mindezekkel szembeni küzdelemben az értelmiség szerepét emeli ki, s a különböző – jogi, feminista, környezetvédő stb. – mozgalmak összefogására, valódi kérdésfeltevésekre, kritikai hozzáállásra, aktív kezdeményezésre szólít fel.

Pedro Noguera az iskolai erőszakra adott különböző válaszok kritikai elemzését nyújtja. Az USA egyik legégetőbb problémája az erőszak. Különböző, a gyakorlatban meglévő iskolapolitikákat mutat be. Az iskolai erőszakkal azért szükséges foglalkozni, mert nemcsak az odajárók személyes biztonságát fenyegeti, hanem az iskola és a társadalom között létrejött társadalmi szerződést is. Az iskolai erőszakra adott válaszok hasonlítanak az USA egész társadalmában alkalmazottakéhoz. Az erőszak megakadályozására az iskolában használt eszközök: a fémdetektorok, amelyek kiszűrik azokat, akik fegyvert visznek magukkal, a „nulla” szintű tolerancia, vagyis az a gyakorlat, hogy automatikusan kirúgják azt a diákot, aki vétett az iskola szabályzata ellen, a tisztviselők, örök alkalmazása, akik figyelemmel kísérik a gyerekek viselkedését. Ezek az alkalmazott technikák arra jók, hogy a diákokat bűnözőkként kezelve az iskolavezetés az ügyeket minél inkább a bíróság berkeibe terelje, és saját felelősségét a problémák megoldásában csökkentse. Ugyanakkor az iskola a nyilvánosság előtt az ellenőrző, felügyelő szerepében tetszeleg, s egyre súlyosabb büntetéseket ró ki.

A fent említetteknél egy kevésbé rigid megoldást jelentene, ha az oktatás részévé válna a konfliktusok erőszakmentes kezelése például szerepjátékok, külön órák keretében. Van, ahol iskolán kívüli szociális intézmények állnak a diákok rendelkezésére, nyújtanak segítséget számukra. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy ezen kevésbé korlátozó intézkedések sokkal több eredményre vezettek. Noguera elsősorban a városi iskolákkal foglalkozik, ahol sokkal gyakoribbak az erőszakos cselekmények, s bemutatja, hogy miért hatástalanok a közkedvelt fegyelmező, megszorító stratégiák. A szerző véleménye szerint új utakat kell találni a humánusabb oktatás megteremtéséhez, hogy a tanulók kevésbé érezzék magukat megfélemlítetteknek, elnyomottaknak. A tanulmány figyelmet szentel az erőszak szimbolikus

megjelenésének, a faj, a társadalmi osztály különös szerepének a bűncselekmények megítélésében.

Az iskolaigazgatók különböző tetszetős adatokat jelentetnek meg a lefoglalt fegyverek, eltanácsolt tanulók számáról. A nyilvánosságra hozott adatok több funkcióval bírnak:

1. ezzel igazolják magukat, hogy valamit tettek az ügy érdekében,
2. a megtett intézkedések ellenére továbbélő probléma legitimitást ad a harc továbbfolytatására,
3. az iskola számára nyújtott pénzügyi támogatás jogosságát igazolják, keretet adnak a társadalmi disputának.

A statisztikai adatok pusztán számok, tehát csak tendenciát képesek kimutatni. Jóllehet, a számok a bűnözés csökkenését mutatják, arról azonban semmit nem mondanak, hogy vajon a tanárok és a diákok biztonságosabban érzik-e magukat. A fémdetektorok, drótkerítések, statisztikák csak palástolják azt a tényt, hogy valójában nem tudnak mit kezdeni a problémával. Az iskolai erőszak okait sokkal mélyebben kell keresni.

Egyes iskolák a menhelyekből alakultak ki, melyeket betegeknek, bűnözőknek tartottak fenn. A cél nem a bentlakók reszocializációja, hanem a társadalom többi tagja biztonságának védelme volt. A fegyelmező és szabályozó funkciókat építészeti szempontból is szem előtt tartották. A test és szellem kontrollálásának, fegyelmezésének funkciója áthagyományozódott az iskolára. A közoktatást kialakító három fő feladatkör az ellenőrzés, a kultúra átadása, a munkára nevelés, felkészítés meghatározza a tanárképzést, a tantervet, és az iskolairányítás módját. Az iskola feladatai közé tartozik a bevándorlók amerikanizálása is. Az 1950-60-as évek bevándorló hulláma (nyugat-indiaiak, puerto-ricoiak, feketék délről stb.) egybeesett egy társadalmi, gazdasági recesszióval, amely megváltoztatta az oktatás jellegét és feltételeit. Nőtt a diákok agressziója egymás között és a tanárokkal szemben is. Az erőszak jelenléte az iskolában lassan normává kezdett válni. Az iskolai „tisztviselők” az állam szimbolikus, törvényes képviselőiként a fegyelmezés eszközével üzentek az elkövetőknek, valamint a társadalom egészének, hogy a hatóság örökös és felügyel.

Az iskolaigazgatók, hogy elkerüljék a rasszizmus vádját, nem faji, hanem osztálykérdésként tüntetik fel a problémát. Itt valójában három változó – faj, osztály, erőszak – összefonódásáról van szó. Hiszen a faji és osztály-hovatartozás erősen korrelál. Azonban az iskolai büntetések nemcsak a fajjal függnek össze konzisztensen, hanem az iskolai továbbmenetelt, az érettségi megszerzését is befolyásolják. Azok, akik részesültek iskolai büntetésben, nagyobb eséllyel kerülnek a szellemileg hátramaradottak osztályába. Ez a jelenség egybecseng a Ladányi János és Csanádi Gábor által Magyarországon végzett kutatásokkal (Ladányi-Csanádi, 1983.), miszerint sok gyermek nem mentális képességeinek hiányában, hanem szociális hátránya, magatartási problémái miatt került kiegészítő iskolába az 1970-es években, ahonnan a továbbtanulás esélye minimális volt.

Noguera végül két fontos teendőt emel ki, amelyek segíthetnének az iskolai erőszak csökkentésében. Az egyik a tanárok kulcsfontosságú szerepe. Fontos, hogy a tanárok ismerjék diákjaikat, környezetüket, életmódjukat, mert ennek hiányában csak a médiára, illetve saját előítéleteikre hagyatkoznak. Ezért szükséges a tanárok számára olyan csoportfoglalkozásokat indítani, ahol színes bőrűek és fehérek is képviseltetnék magukat, s együtt próbálnák

megérteni eltérő kultúrájukat, az esetleg ebből következő eltérő magatartásmódjukat. A másik, amit Noguera ajánl, a környezet humanizálása. Nagyon sokat számít, hogy milyen az osztály díszítése, az iskola parkja, hogy a gyerekek mennyi energiát fektetnek ezek kialakításába, mennyire érzik magukénak, mennyire alakul ki közösségi érzés, közös felelősségtudat. Ha a gyerekek benne érzik munkájukat környezetük megszépítésében, ha fontos nekik, kevésbé fogják tönkretenni. Noguera szerint semmiképp nem vezetnek eredményre a börtön-jellegű iskolák, az iskolai környezetet humanizálni, a kollektív felelősség érzetét növelni kell. Peggy Charren írásában a fiatalok körében megnyilvánuló erőszakot a televíziós programokkal hozza összefüggésbe. 1968-ban szülői kezdeményezésre létrejött az Action for Children's TV elnevezésű mozgalom, amely a gyermek-televízió megváltoztatását tűzte ki céljául. A gyermekek érdekeit szolgáló televíziózásért indult mozgalomnak 25000 aktív tagja van; 60 millió taggal 50 szervezetből álló koalíciót alakítottak ki, amely folyamatosan kapcsolatot tart fenn a sajtóval, kutatásokat végez, konferenciákat szervez. Peggy Charren 23 évig volt elnöke ennek a szervezetnek, melynek célja felvenni a küzdelmet az erőszak minden formájával szemben, s elősegíteni, hogy a gyerekek mentális és fizikai sérülések nélkül nőhessenek fel. A mozgalom szerint a tv szocializációs hatása miatt felelősséget kell, hogy vállaljon a gyerekek viselkedését illetően. Azonban a programok, főleg a rajzfilmek erőszakot mutatnak a gyerekeknek, s ugyanakkor nincsenek tájékoztató, gondolkodtató, kreativitásra készítő programok. A hirdetések drága ajándékokat, egészségtelen ételeket reklámoznak. A magát szervezetté kinövő kezdeményezés nagyobb programválasztékot proponált, illetve a kereskedelmi cégek reklámok révén történő visszaélését igyekezett megszüntetni. Charren és társai szerint a tv-nek nemcsak szórakoztatni, hanem tanítani is kell a gyerekeket. A különböző filmekben, rajzfilmekben bemutatott erőszak a problémák, konfliktusok megoldásának egyetlen módjaként jelenik meg, néhol viccesnek, máskor hősiessé timentik fel, s így normává válik.

Charren a különböző televíziós csatornák elszaporodásával is kapcsolatba hozza a tv-ben sugárzott erőszak elterjedését. Az 1970-es években még alig volt néhány csatorna, így könnyen lehetett bizonyos nem kívánatos beszédet betiltani. A '80-as években azonban egyre több lehetőség vált sokak számára elérhetővé: kábeltelevízió, video, satellit. Ma egyre inkább egy olyan kor felé haladunk, ahol a gyerekek védelmét szolgáló cenzorálás nemcsak, hogy alkotmányellenes, de lehetetlenné is válik. Az 1990. évi törvény nevelő, oktató, információt nyújtó programok sugárzását teszi feltételévé a televíziós társaságok szerződéseinek meghosszabbításához, illetve kijelenti, hogy a gyermekek a közönség részét alkotják, így a csatornáknak szolgálniuk kell őket. Problémát jelent azonban, hogy egyrészt nehéz a kereskedelmi cégek és a gyermekek igényeit, érdekeit összeegyeztetni, másrészt nehéz egy széles (2-15 éves) réteg elvárásait úgy összehangolni, hogy nagy részüket lekösse, s az anyagilag komoly bevételként szolgáló hirdetési lehetőségeket is kihasználja. A szervezet azt szorgalmazta, hogy a kereskedelmi televíziózáson belül maradván, fogékonyra tegye a csatornákat a módosításra, változtatásra. Az 1990. évi Gyermek-televíziózásról szóló törvény életbe lépését követően egy évet kaptak a tv-társaságok, hogy a változtatásokat megkezdjék. Azonban, miután az 1992. évi jelentések során világossá vált, hogy több adó is a gyerekek oktatását szolgáló műsorként tartja számon pl. a G. I. Joe-t, szükségessé vált, hogy a Szövetségi Kommunikációs Központ egyértelmű meghatározást adjon arról, hogy mit tekint a gyermekek nevelését, oktatását, informálását szolgáló programnak, és hogy annak milyen óraszámában történő sugárzását tartja kívánatosnak.

A kongresszus egyes erői megszüntetni kívánják a szövetségi támogatást, ami aláásná a minőségi műsorok szerkesztésére tett erőfeszítéseket. A mozgalom petíciót nyújtott be a

Szövetségi Kommunikációs Bizottsághoz, miszerint változtatásokat éreznek szükségesnek a gyermek-televíziózás programjaiban. Érveiket oktatók, gyermekpszichológusok, szülők, közgazdászok, médiaszakemberek stb. támasztották alá. A Bizottság 13 éves kutatást indítványozott ezen a területen. Charren és a mozgalom szerint a Szövetségi Kommunikációs Bizottságnak a működési engedély meghosszabbítása feltételül kellene megszabnia a heti egy órás, minimum 30 perces 7 és 19 óra között különböző korosztályoknak leadott gyerekműsorok biztosítását. Ezenkívül célszerű lenne szükség esetén évi 100 millió dolláros bírság behajtása, ami nem teszi ki a tv-adó éves bevételeinek fél százalékát sem. Bár a folyóiratban (HER) megjelent interjúk, tanulmányok az amerikai társadalom betegségeiről adnak képet, illetve azokra próbálnak gyógyírt találni, azt gondoljuk, hogy érdemes végiggondolni: vajon a felvetett problémák mennyire általánosak, mennyire érvényesek a magyar közoktatásra, tömegkommunikációra, a magyar társadalomra is.

(A Public Policy Perspective on Televised Violence and Youth: From a Conversation with Peggy Charren – A Dialogue with Noam Chomsky – Pedro A. Noguera: Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence. In: Harvard Educational Review 1995/2., Cambridge)

Abonyi Nóra

## INNOVÁCIÓ ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

A könyv szerzője a rotterdami pedagógiai intézet és szolgáltató központ igazgatója, s egyben a groningeri egyetem professzora. Témája a címben is megjelölt hátrányos helyzet és kezelési lehetőségei az oktatásban. A hátrányos helyzet, mint oktatásügyi probléma voltaképpen súlyos Hollandiában a könyv egyik utolsó fejezetéből derül ki. A kormány megítélése szerint túl sok tanuló vesz részt speciális oktatásban, s különösen aggasztó, hogy számuk az utóbbi években növekedett is. A hátrányos helyzetűek két nagyobb csoportját Hollandiában az alacsony jövedelműek és a bevándorlók gyerekei teszik ki. Tizenöt különböző iskolatípust látja el a speciális oktatás feladatait., szegregált, ún. „két-utas”, a normál oktatási rendszertől függetlenül működő rendszerben. (A szerző ezt a nem szegregált formában történő ún. „egy-utas” rendszerrel állítja szembe – ahol a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal a normál oktatási rendszeren belül foglalkoznak –, továbbá az ún. „több-utas” gyakorlattal, amely az előző kettő kombinációja.) A 6-17 éves kor közötti tanulók 4 %-a jár ezekbe az iskolákba. Ezen gyerekek 70 %-a a tanulási nehézségekkel küzdők és szellemi fogyatékosok iskoláiba jár, ami nemzetközi összehasonlításban nagyon magas arány. A speciális oktatásban résztvevőknek csak 0,2 %-a kerül vissza a normál iskolai intézményekbe, innen ítélve a speciális oktatás nemcsak túlságosan kiterjedt módon, de ráadásul igen alacsony határfokkal is működik. A kormány intézkedésekkel próbálja csökkenteni a gyerekek számának növekedését, mivel ez a típusú oktatás igen sokba kerül, s minél több időt tölt ott a tanuló, annál kevésbé tud később beilleszkedni a társadalomba.

Alighanem jellemzően a költségcsökkentésre irányuló stratégia a holland kormány részéről a hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének, oktatásban történő lemaradásának elemzése, s a lemaradást kiváltó okok megszüntetésére vagy hatásuk csökkentésére különböző programok kidolgozása, valamint ezen programok hatékonyságának vizsgálata. Ezt a megközelítést képviseli, s részben ezen tapasztalatok összegzését tartalmazza ez a kiadvány.

A kötet jó része kutatási eredmények ismertetésére épül. Az említett – és hangsúlyozott – kutatási eredmények egyfelől a kérdéskör megközelítésének elméleti alapjául szolgálnak, másfelől a nagyrészt az elméleti kutatások eredményeiből kiindulva megtervezett és beindított különböző oktatási programok empirikus hatásvizsgálatai, azok gyakorlatban való bevalását, hatékonyságát, eredményességét mérik. Az utóbbi típusú empirikus kutatások igen gyakoriak és divatosak Hollandiában, Angliában, kisebb mértékben a skandináv országokban. A fejlett országok többségében azonban még mindig kissé szokatlan az empirikus megközelítés. Hollandiában a gyakorlatias megközelítés az élet minden területére jellemző. Különösen érdekes ennek megjelenése a két, nem feltétlenül gyakorlat-orientált területen, a kutatással, illetőleg a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával kapcsolatosan.

A könyv a különböző oktatási fejlesztési innovációs stratégiákat tárgyalja a hátrányos helyzetű tanulók oktatása kapcsán. A fogalmak meghatározását követően a szerző a lehetséges stratégiákat, majd a konkrét oktatási programokat ismerteti. A fogalom-meghatározás során mindenképp az innováció és az innováció menedzselésének fogalmát tisztázza a szerző. Az oktatás innovációja új ötletek, új eszközök iskolai bevezetéséből áll. Valamely fejlesztés megvalósításánál a különféle oktatási szolgáltató központok, pedagógiai intézetek vagy más fejlesztő szervek keretében működő iskolai tanácsadók két fő stratégiát követnek: az *innováció menedzselésének stratégiáját* vagy a *szervezésfejlesztési stratégiát*. Előbbi az újítás vagy fejlesztés megvalósítását, teljes vagy tartós beolvasztását tűzi ki célul, az utóbbi pedig az iskolák olyan irányú fejlesztésére vonatkozik, amely az iskolákat képessé teszi a fejlesztés önerőből, külső, újítást végrehajtó szerv segítségével történő

véghezvitelére – azaz az iskolák megújuló képességének fejlesztését célozza. A könyv e két stratégiát tárgyalja röviden, s áttekinti a hatékonyságukat vizsgáló kutatások eredményeit is, végül bemutat egy olyan megoldást is, amely a két stratégia legfontosabb vonásait ötvözi. Az *innováció menedzselés* stratégiája (a változás menedzselési stratégiája) a folyamat három lépcsőjére vonatkozik: a *befogadásra*, a *megvalósításra* és a *beolvasztás* lépcsőjére. E három szakasz mindegyikében iskolai tanácsadók segítik a folyamatot. A *szervezeti fejlesztés* ezzel szemben olyan stratégia, amely egy szervezet önfejlesztésének, önmegújulásának létrejöttét segíti. Egy iskolaszervezet egészséges, ha rendelkezik az önfejlesztés és önmegújítás képességével. Itt a szervezeti feltételekre kerül a hangsúly, s nem a megvalósításra. A két folyamat, az oktatási-fejlesztési és az innovációs résztvevői azonosak: az iskolán kívül részesei a helyi hatóságok és az iskolák felett álló bizottságok, valamint az iskolai tanácsadók, akik az innovációs folyamatban egyfelől az adoptációs döntés elősegítésével az innovációnak az igazgató és a tanárok általi befogadását támogatják, másrészt segítenek a végrehajtás feltételeinek megteremtésében. Iskolai oldalról az iskolaigazgató és a tanárok munkája az, amelyre az innovációs folyamat leginkább épít: a hatásvizsgálatok eredményei alapján az előbbinek hatása és az innovációs folyamat eredményessége közt 0,55, az utóbbi hatása és az eredményesség közt 0,45 a korreláció.

Speciális stratégiákat igényel azonban az oktatási rendszer és az egyes iskola részéről is a szociális értelemben vett hátrányos helyzetű gyermekek oktatása. A hátrányos helyzet, mint oktatási probléma iránt a legtöbb európai országban a szerző megítélése szerint az ún. szputnyik-effektus, az 1960-as évek-beli teljesítmény-vizsgálatok kapcsán nőtt meg az érdeklődés. Számos országban vélték úgy, hogy az országosan alacsony teljesítmény oka részben a kifizetésű családok gyerekeinek alacsony iskola teljesítménye. A *megfelelő iskolázottság hiánya* a tapasztalatok szerint azonban nemcsak az iskolai eredmények szempontjából kedvezőtlen, de elkerülhetetlenül problémákhoz vezet a felnőtt korban: munkanélküliséghez, esetenként bűnözéshez, alacsony szintű társadalmi helyzethez. Az eredeti probléma megszűntével – a szputnyik-effektus lecsengése után – a problémát tovább élte ezen felismerés és a társadalmi közfelfogás. A negatív következmények elkerülése érdekében komoly erőfeszítések történtek az anyagilag hátrányos helyzetű gyerekek teljesítményének növelésére. A szegény sorsú családok gyerekei számára létrehozott speciális oktatás fő célja, hogy magasabb műveltségi szintre segítse őket. Az e célra létrehozott programokban rendszerint a nemzeti átlagszint elérését tűzik ki célul. Az ilyen irányú oktatáspolitikákat kiegészítő oktatásként, kisgyermekkor oktatásként, illetve a család és a közösség szintjén létrehozott oktatási programokként tartják nyilván.

1969 és 1989 közt Rotterdamban az Oktatási Szolgáltató Központ 50 millió holland forintot költött olyan oktatási tervezetek kidolgozására, amelyek a hátrányos helyzetű csoportok gyerekeinek műveltségi szintjét voltak hivatottak megemelni, s egy másik, párhuzamos kutatás ennek a hatását mérte. Azok az eredmények, amiket az anyagilag hátrányos helyzetű családok gyerekei oktatási szintjének emelésére folytatott oktatási kísérlet hozott, sok tudományos kutatást követően születtek meg. Az oktatási szint növelésére tett kísérletek a következő területekre terjedtek ki: a gyermekkor korai szakaszára vonatkozó programok (0-6 év), az általános iskolai időszak (6-12), a középiskolai időszak (12-) és a közösségi részvételre vonatkozó terület. A fenti területek integrálására törekvő kísérleteket „integrált programoknak” nevezik. Érdekes kísérlet az ún. *iskolai hatékonyságot vizsgáló mozgalom* is. A *kora gyermekkor oktatási programok* (0-6 év) a sikeres iskolakezdés fontosságának felismerésén alapulnak. A jó kezdés fontos előfeltétele a későbbi sikernek: az egy-egy osztályban elért tanulmányi eredmény szorosan összefügg a következő osztályban elért tanulmányi eredménnyel. Az eredményességi szint szoros összefüggésben áll az

osztályismétléssel, a kisegítő oktatásra szorulással, valamint a középiskolában való továbbtanulással.

A vizsgálatok szerint az anyagilag hátrányos helyzetű családok gyerekei már a kezdetkor egy-két éves lemaradásban vannak a középosztály gyermekeihez képest, tehát nincsenek fölkészülve a sikeres iskolakezdésre. Éppen ezért igen sok program irányul a kezdeti időszakra, a 0-6 éves korosztályra. Ezeknek némelyike speciális óvodai, gyereknevelő központokra kidolgozott, vagy a családra vonatkozó program. Az ún. *Head Start* például lényegében óvodai program, amely egyfajta – félnapos – óvodai elhelyezést nyújt a hátrányos helyzetű gyermekeknek a Head Start központokban. A kisgyermekkori programok legelterjedtebb formái az anyagilag hátrányos helyzetű gyermekek tanulási problémáinak a megoldása, a sikeres kezdést elősegítő témák. A fenti programok közül hatástanulmány a 2-3 éves korcsoportra készült, e szerint bár a kezdeti hatások pozitívak voltak (kevesebb évismétlés, átutalás kisegítő osztályba, magasabb I.Q.; iskolából való kimaradás, bűnözés, későbbi életkorban a fiatalkori terhesség csökkenése), de az eredményt mégis kétes értékűnek ítélték, mivel az eredeti célt – a tanulmányi szint emelését – mégsem érték el. A hatásvizsgálatok szerint a 4-6 éves korcsoport programjai is lehangolóak voltak, a kezdeti kedvező hatások egy idő után megszűntek, tartós hatás az iskolai teljesítőképességre vonatkozóan nem volt.

Az általános iskolai programok a 6-12 éves korosztályt célozzák, ezen a szinten kevesebb oktatási projekt van a kora kisgyerekkoriakhoz képest. Az előbbieket a jó iskolakezdést akarták elérni: jobb eredményeket az első osztályban. Az általános iskolai programok az országos szint elérését tűzve ki célul, a tanulmányi eredményességet kívánják növelni. Eredetileg ezek azt a célt szolgálták, hogy a kora gyerekkori oktatási programok teljesítőképességre vonatkozó jó hatását megőrizzék (végigkísérés). Ezen a szinten kétféle program jellemző: az elkülönítő foglalkozások, valamint az osztálykeretekben folyó programok. Előbbiek a személyes igényeknek megfelelő tanítást tartalmazzák: a gyerekek fejlődését rendszeresen mérik, és ezek eredményei alapján módosítják a tanulási stratégiákat. A hatékony elkülönítő programok intenzívek, és azt a célt szolgálják, hogy a tanulók mielőbb fölzárkózzanak az osztály többi részéhez; a tapasztalatok szerint azonban ezeknek a programoknak ritkán van tartós hatásuk. Az osztálykeretben működő programok közé tartozik a hatékony iskolázás, hatékony tanítás terjesztése, az ún. *Mastery learning*, az együttműködéses tanulás stb. Az általános iskolai programok rövid távon, teszteken mérve igen jó eredményeket értek el, hosszabb távon – felsőbb osztályokban – azonban a javulásra utaló jelek teljesen eltűntek. A speciálisan veszélyeztetett tanulók számára kidolgozott *középiskolai programok* (12-18 évesek számára) száma csekély. Fő céljuk a hátrányos helyzetű diákok megfelelő szintre hozása, az iskolából való korai kimaradás megakadályozása. Osztálykeretben feldolgozandó eljárások lényegében a *hatékony iskolázási és tanítási*, a *tanulási stratégiák elsajátítását segítő* és az *egymást tanító* programok. Az utóbbiak különösen népszerűek a tanulók körében. A korai kimaradást megelőző programok tartalmazzák a korai kimaradást regisztráló programokat is (komputeres jelenlétellenőrző rendszer), ezt erre specializálódott tanárok működtetik. A tanításon kívüli tevékenységformák a diákok szocio-emocionális fejlődésére vannak hatással. Utóbbiak sporttevékenységek, zeneórák, diákkiadvány-szerkesztést, színjátszást, vitaalkalmakat, diákvezetőségeket, hobby-klubokat foglalnak magukban, s általában népszerűek. Azonban nincs arra vonatkozó vizsgálat – s ennél fogva bizonyíték sem –, hogy a tanulmányi eredményesség összefüggene a tanításon kívüli programokon való részvétellel.



A fentiek mellett léteznek *közösségi oktatási programok* is, ezek szintén a hátrányos helyzetű diákok fejlődését segítik, elsősorban a tanulmányi sikeresség érdekében. Az ilyen típusú programok szükséges feltételei az országos hatóságoktól történő támogatások megnyerésének, hatásuk – amerikai kutatók vizsgálatai szerint – pozitív: gyengébb a teljesítményre, jelentősebb a részvételre és a tartós iskolalátogatásra.

Az *integrált programok* a fentiek kombinációi. Ezekről nagyobb hatások várhatóak, mint az egy területet megcélzó programoktól. Ismert kombinációk például a kora gyermekkoriak összekapcsolása az általános iskolaiakkal, a közösségi összekapcsolása a középiskolai programokkal.

Az említettek mellett a hátrányos helyzetű tanulók oktatási problémáinak más – területi jellegű – megközelítése is előfordul Hollandiában. Ez az *oktatási elsőbbségi területek* kijelölését jelenti, ahol az óvodák, általános és középiskolák együttműködnek a szociális jóléti és egészségügyi intézményekkel, cégekkel, könyvtárakkal, vagyis ahol az iskolai és a közösségi programok összekapcsolódnak. A terveket maguk a résztvevők dolgozzák ki, mindenki a maga sajátos területét. Főként az alapismeretek, a családra vonatkozó programok kaptak hangsúlyt, illetve a szocio-emocionális fejlődés, interkulturális oktatás, kora gyermekkori oktatás, nemi sztereotípiák megszüntetésére vonatkozó programok élveznek elsőbbséget.

Az eddigiektől különálló területet jelent – mivel elsősorban kutatási irányként fogalmazódik meg – a *hatékony iskolák kérdése*. Kutatásuk annak a megfigyelésnek következtében indult meg, hogy azonos feltételek mellett egyes iskolák eredményesebben működnek, mint mások. A kutatásra a *Coleman-vizsgálat* is ösztönzőleg hatott, amely azt állította, hogy az iskolák nem játszanak jelentős szerepet a tanulmányi eredményesség különbségeiben, erre a tanulók jellemzői adnak magyarázatot. A hatékony iskola kutatása azt a célt tűzte ki, hogy bebizonyítsa: az iskola igenis lényeges szerepet játszik, még a hátrányos helyzetű tanulók esetében is. A kutatók megfigyelték azokat az iskolákat, ahol a tanulók jó eredményeket értek el, és összehasonították azokkal, ahol alacsonyabb szinten teljesítettek. Ennek révén igyekeztek megállapítani, hogy az iskolák mely jellemzőik révén voltak hatékonyak, s ezen vonásokat igyekeztek átültetni a kevésbé hatékony intézmények gyakorlatába. A kutatások alapján a hatékony iskolák alábbi jellemzői rajzolódtak ki: termékeny iskolai légkör és kultúra, a főbb tanulmányi képességek elsajátítására való koncentráció, a tanulók haladásának ellenőrzése, gyakorlati jellegű tanárképzés az iskola területén, vezetés, erős szülői részvétel, magas szintű elvárások a tanulók felé.

Felmerül még a *szocio-emocionális fejlődés*, mint az iskolai siker egyik fontos tényezője. Ez az iskolai sikertől függetlenül, önmagában is fontos érték, de ösztönzése pozitívan hat a gyerekek tanulmányi eredményességére is. A szocio-emocionális fejlődést ösztönző programok e fejlődésnek fő komponenseire irányulnak, s szociális készségek, társadalmilag elfogadott, tanult viselkedésmódok elsajátítását célozzák. A későbbi életkorban ebbe a fejlődési sorba illeszkedik még például az állampolgári nevelés, a kritikai gondolkodás ösztönzése, a szocio-emocionális készségek és attitűdök elsajátítása, s a fentiek integrálása.

A könyv igen tanulságos olvasmány mind a hátrányos helyzet kérdésével, mind az oktatással vagy kutatással foglalkozók számára, bár az eredményeket illetően mintha árnyékosabb lenne a kép: maga a könyv igyekszik kétségeket támasztani az egyes programok eredményeivel szemben, a hatástanulmányok tanúsága szerint egyik sem hozott igazi átütő sikert. A kérdés iránt érdeklődő oktatáskutató-olvasót mégis lenyűgözik az egyes területek közti kapcsolások,

az egyes programok átgondoltsága melletti egymásra épülésük, s a kutatás és az oktatás szoros és hatékony együttműködési készsége és képessége – a holland pragmatizmus, valamint az idővel és pénzzel bánni tudó takarékoság erényei. De alighanem éppen ebben a holland erényben rejlik a magyar olvasók, kutatók, pedagógusok számára e megközelítés legnagyobb korlátja is: ha hiányzik a hasonlóan értelmező, reagáló, egymással kommunikálni képes közeg, amelybe beültethetőek lennének a jól bevált módszerek, a kísérlet szinte biztosan megfeneklik. Ha azonban a megközelítés és a gyakorlat eme lenyűgöző átgondoltsága és komplexitása nem is tehető át nálunk a gyakorlatba teljes egészében, a fenti megállapítások kapcsán érdemes azért néhány ránk is érvényes tanulságot különállóan is megszívlelni. Úgy tűnik, mindenütt nagy a különbség a speciális oktatásban résztvevők közt teljesítményben, viselkedési jellemzőkben, motivációs és szociális képességekben, s nehéz kiválogatni az enyhén fogyatékos tanulókat, s ilyenformán nagy a veszélye annak, hogy az alacsony jövedelmű rétegekhez és az etnikai kisebbségekhez tartozó családokból irányítanak sok gyermeket a speciális oktatásba. Nagyon fontos ezért a szelekció módszere, az a felismerés, hogy az átirányítást megelőző preventív intézkedéseknek kifejezetten az alacsony jövedelmű osztályokból és etnikai csoportokból kikerülő gyerekekre kell irányulniuk. Felmerül ugyanakkor az olvasóban egy komoly kérdés is a könyv olvasása kapcsán: ha a problémák kezelésére ilyen jól átgondolt, komplex megközelítést tudnak kidolgozni és alkalmazni a hollandok, miért nem alkalmazzák ugyanezt az eredményeik értelmezésénél? Miért nem tekintik a hatásvizsgálatok sikeres programnak azt is, amit bár nem az eredeti cél, a tanulmányi eredmények javítása terén értek el, de komoly eredményeik vannak a lemorzsolódás csökkentése, az iskolai részvétel növelése, a beilleszkedés javítása területén? Biztos-e, hogy az iskolarendszer feladatai közt az előbbi a legfontosabb, s csupán ennek alapján lehet megítélni az oktatási rendszerek, s a programok eredményességét?

*(Prof. Dr. Jan H. Slavenburg: Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók. 1996)*

**Imre Anna**

## ÖRÖKÖLT KINCSEINK

### A DELORS JELENTÉSRŐL

Az Unesco megbízásából 1993-ban létrejött egy munkacsoport, amely *Jacques Delorsnak*, az Európa Bizottság volt elnökének irányításával a jövő század oktatási rendszerének alapvonalait kívánta felvázolni.

A vállalkozás ötlete még 1991-ben fogant, s a nemzetközi szakemberekből álló 15 fős bizottság az Unesco akkori főtitkárának felkérésére látott munkához, hogy választ keressen a kérdésre: miként játszhatna dinamikusabb szerepet az oktatás a XXI. században.

Messzebbre nyúló előzményei is vannak e munkának, amelyek közül meg kell említeni a *Coombs* által 1968-ban írt, "Az oktatás világválsága" címmel híressé vált könyvet, illetve egy 1972-ben született hasonló tárgyú jelentést, amely *Edgar Faure* nevéhez fűződött, s amely az elsők között vázolta fel az *élethosszig tartó képzés* perspektíváját.

A közel három éves munka eredményeként elkészült jelentés könyv formában 1996-ban látott napvilágot. Címét – amely egy La Fontaine mese részben megváltoztatott, és erősen átértelmezett szövegére utal – nehéz magyarul visszaadni. I\*\*\* Kissé pontatlanul: "*Az oktatás: kincseket rejt*", amely jelkép az örökül kapott javak megbecsülésének fontosságára figyelmeztet.

A könyv három fő részre tagolódik. A Jacques Delors által írt – viszonylag terjedelmes – bevezető, amely az *Oktatás avagy a szükséges utópia* címet viseli, ékesszólóan vázolja az elemzés legfontosabb törekvéseit, és összefoglalja annak fő mondandóját.

A könyv törzsét alkotó jelentés három fő fejezetet tartalmaz, melyek címe: *Kitekintés, Alapelvek, Cselekvési irányok*. Az első helyzetképet ad a világban végbemenő változásokról, a második megfogalmazza azokat az alappilléreket, amelyekre a jövő század iskoláját építeni kellene, a harmadik pedig a továbblépés irányainak keresésére vállalkozik.

A bizottság szembesült az oktatási rendszerek, az azokat meghatározó feltételek rendkívüli sokszínűségével, de a szintézis mellett mindenképpen teret kívánt adni az eltérő megközelítéseknek is. Ezért a könyv harmadik – epilógusnak nevezett – részében a bizottság munkájában résztvevő szakértők rövid, szubjektív hangvételű írásai olvashatók, szám szerint 11 darab, amelyekben az egyes szerzők megkísérlik megfogalmazni saját országuk vagy tágabb régiójuk sajátos problémáit, s megjelölni az ezeknek megfelelő cselekvés irányt. A fentieket kiegészítő, a közös munka alapelveit és módszereit igen részletesen dokumentáló *Függelék* önmagában is tanulságos olvasmány. Képet kaphatunk belőle arról, hogyan lehet egy ilyen nagyszabású, sok országra kiterjedő intellektuális együttműködést elindítani és koordinálni.

A bizottságban négy európai (francia, portugál, szlovén, lengyel), két afrikai, egy-egy indiai, kínai, koreai, mexikói, jordániai szakértő mellett a legfejlettebb országok képviselői (USA, Japán) is helyet kaptak. A tagok többsége hajdani oktatási miniszter, s bár szakértői minőségükben vettek részt a jelentés elkészítésében, a kormányzati irányítómunkából hozott szemléletmód mindvégig erősen érződik az elemzés egészén.

A bizottság a leírtakat rendkívül széleskörű, szóban és írásban folytatott szakértői konzultációkra, a nemzeti bizottságoknak küldött kérdéssorokra kapott válaszok feldolgozására, konferenciák során kiérlelt részelemzésekre alapozta.

Az elemzésből kibontakozó összkép csöppet sem biztató, nem ad okot derűre vagy túlzott optimizmusra. Részben erre utal a Delors által írt bevezető fejezet címe, amely az oktatás ügyeiben szükséges utópizmusról beszél. (Hogy ez hogyan egyeztethető össze a szerves, és egymást nem keresztező reformok kívánalmának hangsúlyozásával, arra az anyag viszonylag kevés támpontot kínál.)

Maga az a vállalkozás, hogy egy elemzés a világ oktatásügyének egészéről adjon egységes fogalmi rendbe szervezett képet, feszültséget rejt magában. Szinte magától értetődő, hogy a világ oktatási rendszereinek állapotát áttekintő körkép nem mutathat mást, mint a hasonló léptékű gazdasági vagy politikai körképek. A világ fejlettebb régióiban jellemző válságjelenségeket egy egész történelmi korszak választja el a korábban fejlődő országoknak nevezett régióktól (amelyek egy része ma már inkább stagnál, vagy csúszik lefele a lejtőn). A világ egyik felében a még mindig meghatározó méretű írástudatlanság, a másik felében a fejlett Nyugat aktuális gondja, a felsőfoktatás tömegessé válása aligha közelíthető ugyanazokkal a mércékkel. Ez az egyik oka annak, hogy a könyv – ahogy a hasonló műfajú írások is teszik – az oktatás olyan vonatkozásait emeli a középpontba, amelyekkel kapcsolatosan elvonatkoztathat a világ nagyon is kézzel fogható kettészakadtságától. Ez az egyik oka annak, hogy a könyvben az oktatási rendszerek alapfunkciója úgy jelenik meg, mint a mindenki számára elfogadható általános értékek – egymás kölcsönös megértése, együttműködés, az emberi személyiség tisztelete stb. – megtartásának fő eszköze.

Ami a jelent illeti, a bizottság sem regisztrálhatott mást, mint a nemzetközi statisztikai kiadványokból is ismert tényeket: még mindig 900 millió az írástudatlan felnőttek száma, 130 millió gyerek nem jár iskolába (döntően a fejletlen régiókban), és 100 millió az olyan gyermek, aki idő előtt hagyja el az iskolát. Az emberi erőforrások tömeges méretű kihasználatlansága – amely a fejlett világban első helyen áll a megoldatlan kérdések sorában – éppen annyira jellemzi az ezredvéget, mint a képzés tömegessé válása és az ebből adódó új keletű feszültségek.

A jövő században várható gyors változásokhoz nem lehet az elsajátítandó tananyagok további mennyiségi növelése révén alkalmazkodni – szögezi le számos elődjéhez hasonlóan a bizottság – rendet kell vágni a felhalmozódott ismeretek sűrűjében. Az ismereteknek négy alappillér körül kell szerveződniük. E *négy pillér* a következő:

1. *Meg kell tanulni tanulni.* A kész ismeretek átadása helyett a megismerés eszközeit kell elérhetővé, elsajátíthatóvá tenni, lehetőség szerint mindenki számára – szögezi le a bizottság. A hasonló műfajú elemzések általában kétféle módon viszonyulnak a világban éppen kibontakozó trendekhez. Vagy felerősíteni igyekeznek azokat, vagy a rendelkezésükre álló – általában csak az érvek erejére támaszkodó – eszközökkel lassítani törekszenek a nem kívánt folyamatot. A jelentésnek a tanulást érintő mondanivalója ez utóbbi törekvést képviseli. A világ legtöbb régiójában ugyan a tanulás és képzés expanziójának lehetünk tanúi, ám ez a folyamat egyre inkább együtt jár a képzés funkciójának utilitarista leszűkítésével. Nem pusztán a tudás alkalmazhatósága, gazdasági haszna az, ami a tanulást motiválhatja. Legalább ilyen fontos – hangsúlyozza a szöveg – a tanulás mint örömforrás, a megismerés élvezetet nyújtó, a személyiség kibontakozását szolgáló jellege.

2. *Meg kell tanulni cselekedni.* Ez az ismeret elválaszthatatlan az elsőtől, de szorosabban kötődik a szakmai képzéshez, és a jól ismert alapkérdés körül forog: hogyan lehet az oktatást a jövő előre nem ismert munkafolyamataihoz adaptálni? A sokszor emlegetett globalizálódás ellenére még mindig két társadalmi korszak él egymás mellett: meg kell különböztetni a bér munka dominanciájával jellemezhető ipari társadalmakat azoktól, amelyekben még ma is a nem formalizált munkavégzés az uralkodó. Az előbbinek az a fejlődési tendenciája, hogy az emberi munkát a gépek váltják fel, s az emberi tevékenység egyre kevésbé materiális jellegűvé válva, a szolgáltatás lesz a gazdasági aktivitás fő formája. Ezeknek a társadalmaknak a jövője attól függ, hogy létrejönnek-e olyan újítások, amelyek vállalkozásokat és álláshelyeket teremtenek. A szakmai képzés nem jelentheti többé pusztán az adott termékek előállítására történő betanítást, már csak azért sem, mert a fizikai természetű munkavégzés helyébe intellektuálisabb feladatok lépnek: a gépek felügyelete, karbantartása, a tervezés, szervezés, elemzés mindamelllett, hogy a gépek intelligensebbekké válnak, és a munka dematerializálódik. A foglalkozásokhoz kötődő szakmai kvalifikáció helyébe egyre inkább az egyéni kompetencia lép. A formális kvalifikáció mellett egyre fontosabbá válik a társas viselkedés, a csoportban történő munkavégzésre való képesség, valamint a kezdeményező-készség, kockázatvállalás. A munka világában egyre inkább jellemzővé válik, hogy a személyes képességek egyedi kombinációkban párosulnak a szerzett tudásokkal. A folyamatos tanulásra ösztönzés csak úgy lehet hatékony, ha a munkahelyek az életpálya során megszerzett tudást is beépítik a szakmai képzettség elismerésébe. A szolgáltatások előtérbe kerülésével a probléma és konfliktusmegoldás képessége a jelenleginél fontosabbá válik, s mindezek a folyamatok az érvényesülési lehetőségek átrendeződéséhez vezetnek. A jövő ultratechnikai színvonalon működő szervezeteiben a kommunikációs képességekben mutatkozó deficit diszfunkciót eredményez, ezért a kvalifikáció új típusa inkább viselkedésbeli, mint intellektuális képességeket igényel. Ez pedig azoknak ad nagyobb esélyt a munka világában, akik kevésbé magas szinten iskoláztak. Az intuíció, az ítélőképesség, az éleslátás, a csoportszervező képesség nem feltétlenül a legmagasabb végzettségűek számára fenntartott terület, ezek nagy része veleszületett képesség. A világ másik felében, a fejlődő országokban az emberek döntő többsége a hagyományos élelmiszertermelésben tevékenykedik, a bér munkásként dolgozók aránya kicsi. Ezekben a térségekben a szakmai képzéshez nem nagyon vannak a szervezett munka világából származó fogódzók, a szakmai tudás gyakran tradicionális, s nem válik el a társadalmi tudás átadásától.
3. *Meg kell tanulni együtt élni és kooperálni másokkal.* Egy versengő, az egyéni siker elvére alapuló világban a konfliktusforrásokhoz történelmi ellentétek kapcsolódnak. Ezért a tapasztalatok szerint nem elegendő, ha az érintettek együtt tanulnak (pl. többféle etnikum vagy vallás egyazon iskolai osztályban). A kontaktus és kommunikáció önmagában nem elégséges ahhoz, hogy csökkentse a konfliktus veszélyét. Még hozzá is járulhat a konfliktusok elfajulásához. Sokkal ígéretesebbnek tűnik a közös tervek, az egyenlőség alapján indított közös projektek megvalósítása. Ez az a terület, ahol a nemzetközi szervezeteknek, illetve a nemzetek közötti kapcsolatok szervezőinek tere nyílik a világot eluraló konfliktusok enyhítésében.
4. *Meg kell tanulni élni.* Ez lényegében az első három tudás szintézise. Már az 1972-es *Faure-jelentés* is rámutatott: az *elszemélytelenedés* a technikai fejlődés veszélye, amelynek egyik ellenszere lehet az, ha a felfedezés és kísérletezés minden lehetőségét

megteremtik a felnövekvő generációk számára. Az utilitarista tudásfelfogás mellett ismét teret kell nyerni a tanulás önmagában vett értékének elismerése, amely együtt járhat a szóbeli kultúra és a tapasztalatokból származó tudás újraértékelésével.

A jelentés hangsúlyozza, hogy az e pilléreket megszilárdító alapszintű oktatás a jövő kulcsa (miközben azt is megfogalmazzák, hogy az oktatásirányítók érdeklődésének a jövőben egyre inkább a középfokú képzés, "reflexiók mostohagyermeké" felé kellene fordulnia). Kihez szól ez a könyv, s mi a haszna az ilyen léptékű elemzéseknek? A könyv – ahogy az általában is érvényes – mindenkinek azt adja, amit belőle az ember kiolvasni képes. A bizottság – mandátumának megfelelően – a kormányoknak és nemzetközi szervezeteknek címzett ajánlásokat kívánt megfogalmazni. Ez a kiadvány azonban hasznos olvasmány az oktatásügy széles értelemben vett szakemberei számára is. Erényeiből – a jól strukturált felépítés, a műfaji sokoldalúság, a sokféle szempont felvetése – éppen annyit okulhat az olvasó, mint gyengéiből, amelyek részben a műfajból, illetve a megközelítés mindent átfogó igényéből származnak, de ide sorolható az időnként a logikát is háttérbe szorító ékesszólás. Minden olyan kiadvány, amely kérdéseket tesz fel, megfogalmazza a ma még megoldatlan problémákat, és ezáltal élénkíti a témáról folytatandó szűkebb vagy tágabb körben folyó eszmecserét.

A témával szakmaként foglalkozó társadalomkutatókban feltehetően hiányérzetet kelt az oktatás társadalmi elosztó funkcióinak, a társadalmi különbségeket legitimáló szerepének, illetve az ebből adódó társadalmi érdekviszonyoknak, feszültségeknek a feltűnő mértékű figyelmen kívül hagyása.

A könyv a főszöveg mellett a margóra tűzdelve konkrét példákkal mutatja be a reményt keltő kezdeményezéseket – például azt a Harlemben működő iskolát, melynek az a célja, hogy a közvetlen környezetbe beágyazott oktatási folyamatba jobban bekapcsolódjanak a helyi hatóságok és művészek, és így más nézőpontokkal gazdagítsák az iskolában megszokottakat. Emellett a gyerekek minden héten egy délelőttöt gyakorlati munkával a helyi szociális intézményekben töltenek.

Ebben a sorban a demokrácia tanulására hozott példaként kapott helyet a *magyar állampolgári ismeretek* újszerű tanítására indított projekt, amelynek rövid ismertetésében a *Civitas* kezdeményezése kerül említésre, s ahol az *Oktatáskutató Intézetre*, mint együttműködő szervezetre (kissé pontatlanul, mint pedagógiai kutatóintézetre) hivatkozik a szöveg.

A szerzők mondandójukat ugyan szigorú szerkezeti keretbe szorították, de a szöveg ennek ellenére sem könnyű olvasmány. A világszervezetek kiadványaira oly jellemző ékesszóló zsargon néha fárasztó a hétköznapi olvasó számára, akinek gyakran támadhat az a gyanúja, hogy a finom hangsúlyeltolódások jelentését – gyakorlat híján – nem tudja értő módon dekódolni.

A könyv az oktatást érintő reflexiók, viták számára a megszokottnál tágabb horizontot kínál, de egyben azt is bizonyítja, hogy nincsenek igazán jól megragadható világtendenciák – az oktatásügy helyi kötöttségei döntően meghatározzák a szemléletet, a problémák megfogalmazásának módját, s kijelölik a megoldás lehetséges eszközeit.

Lehet-e bármilyen közös nevezőt találni a viszonylag kiterjedt anyagi jóléttel, demográfiai stagnálással jellemezhető Nyugat, és a népességrobbanással jellemezett, fejlődőnek nevezett országok között, ahol még mindig az oktatás szervezetségének legelemibb szintre emelése lehet a reális cél? (Afrikában a férfiak egy-, a nők kétharmada ma is írástudatlan.) Ráadásul az 1960-as évek általános eufóriájának végén jól látható, hogy sehol sincsen töretlen fejlődési ív.

A visszaesés – elsősorban a fejletlen országokban – súlyos számokban mérhető: az 1970-es évekhez képest az 1990-es években például a felére csökkent a beiskolázottak száma, a legnagyobb mértékben éppen az alapfokú oktatás terén.

Az oktatásügy mostohagyermekének köre sem változott az évtizedek során. Az oktatás áldásaiból legkevésébbet profitálók, az erőforrások elosztásakor háttérbe szorulók változatlanul a fejlődő országok (ezen belül elsődlegesen az afrikai kontinens jelentős része), a társadalmakban számszerűleg sokszor többségét alkotó nők, valamint a különböző kisebbségek. A világ oktatási rendszereiről festett panoráma azt jelzi, hogy a naptári év első két számjegyének változása nem hoz gyökeres fordulatot az iskolázás, képzés tradícióktól és aktuális finansiális gondoktól egyaránt gúzsba kötött rendszereibe. A lassú változás, a szerény léptékű kísérletek kitartó kezdeményezése, a nemzetközi szervezetek a tapasztalatok átadásával, és az ezt szolgáló együttműködési projektek ösztönzésével bizonyíthatják, hogy fenntartásuknak van értelme.

Egy ilyen kiadvány minden bizonnyal hatással lesz az oktatási zsargon alakulására – feltehetőleg viharos gyorsasággal fognak elterjedni az olyan kifejezések, mint kognitív erőforrás, s tovább erősíti az élethosszig tartó tanulás fogalmának egyébként már megindult reneszánszát.

Bár a könyv szellemét leginkább jellemző utópizmus várhatóan nem fogja megfertőzni a magyar olvasóközönség széles rétegeit, ha az oktatási rendszer alakulását érintő politikai csatározások csitultával felélénkülnek majd a higgadt és tárgyyszerű diskurzusok, ez a jelentés is egyike lehet az alapkérdések újragondolását ösztönző háttérolvasmányoknak – annál inkább, minthogy az Osiris Kiadó gondozásában, hamarosan magyarul is megjelenik ez a mű.

*(L'éducation - un trésor est caché dedans. Unesco, Éditions Odile Jacob, Paris, 1996)*

**Tót Éva**

## CIGÁNYSÁG ÉS ISKOLA

A cigányság és az iskola témakörét fogja át az a két tanulmánykötet – pontosabban: tanulmányaik jelentősebb része –, amelyek néhány éve jelentek meg a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és más intézmények támogatásával. Minkét kötet azzal az örök témával foglalkozik, amire nem sikerült megoldást találnia a közoktatásban dolgozóknak mondhatni, szinte azóta, amióta a cigány gyerekek először átlépték az általános iskola küszöbét. Hogyan, mi módon, milyen körülmények között, kik oktassák, és mire a cigány gyerekeket, hogy mindannyiuknak esélye legyen az általános iskola elvégzésére, s az ahhoz legalább minimálisan szükséges ismeretanyag elsajátítására.

A kötetek megjelenésének aktualitása ilyenformán semmivel sem volt nagyobb 1994-ben, mint ma, vagy húsz évvel ezelőtt. Talán egyedül az a kérdés vehető fel, hogy részben azonos tartalommal, rövid időn belül, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával miért kellett két kötetnek is megjelennie? Nyitó soraikban a szerkesztők felvállalják, hogy kötetük „többféle hangvétellű”, illetve „a könyv készítői sem mindenben értenek egyet”. De ez csak a szerzők kisebb részéről derülhet ki, miután egymástól eltérő kérdésekre, különböző hangnemben válaszolnak.

Szerkesztői elvnek vehető tehát a sokszínűség, s a véletlenszerűség, amit a kötetek tartalmilag egymáshoz ritkán kapcsolódó tanulmányai igazolnak. Erre a jellegzetességre rakódik rá – egyes szerzők ebben kivételt képeznek – az adatok pontatlan, a szavak és a fogalmak elnagyolt használata. Erre példa mindjárt a Tanári kézikönyv Előszó helyett írt bevezetője, ahol Németh Ilona a tárgyalt téma jelentőségét hangsúlyozandó kijelenti, hogy „nincs Magyarországon ma olyan alapiskola, ahol nincsenek cigánygyermek.” Hogy honnan tett szert a szerkesztő erre az információra, az a kötetből nem derül ki, mint ahogyan az sem, hogy az összes többi szerző által közölt adat honnan származik. Forrásjegyzék sem a tanulmányok, sem pedig a kötet végén nem található. Részlegesen igaz ez a másik kötetre is, ahol csak egyik-másik tanulmány közöl irodalomjegyzéket.

A két kötet műfaji problémákat is felvet. Tankönyvnek nevezi kötetét a Gyerekcigány szerkesztője. A Magyar nyelv értelmező szótára szerint a tankönyv „valamely tantárgyak vagy tudományszaknak oktatás céljára a tantervben meghatározott és rendszerezett, tanévek szerint felosztott ismeretanyagát tartalmazó könyv.” A kötet sorai nem árulják el számunkra, hogy mely tantárgyat, illetve tudományágat volnának hivatottak oktatni – és hol. Hasonlóan zavarba ejtő kérdésbe ütközik az olvasó a Kézikönyvvel kapcsolatban, amely a fent említett forrás szerint „valamely tudomány(ág) eredményeinek rendszerező összefoglalását tartalmazó mű.” De vajon melyik a kérdéses tudomány? S miután mindkét kötet a cigányságról szól, csak sejthetjük, hogy a kérdéses tudományterület a romanológia lehet. Ennek ellene szól viszont az a laikusokra jellemző cigányságábrázolás, amely – alapvető ismeretek hiányában – egységes csoportként kezeli és írja le a cigányságot. Ezt a tudományos romanológia nem teheti meg. Mindkét kötet fontosnak tartja és ismerteti a cigány szokásokat, mint a pedagógusok számára a cigány gyermek sikeres nevelésének fontos meghatározóját. De csak hosszas böngészés után derül ki, hogy a bemutatott hagyomány az oláh cigányokat jellemzi. Az nem derül ki, hogy ehhez hogyan viszonyulnak a többséget alkotó romungró (magyar), és a kisebb csoportot alkotó beás és még ezenkívül létező kisszámú cigány közösségek.

Az egyes kötetek tartalmát, szerkezetét illetően elsősorban a Tanári kézikönyvről szeretnék szólni – arra való tekintettel, hogy ez az, amelyik kifejezetten a tanárok számára, s gyakorlati hasznosításra íródott. A Tanári kézikönyv öt főcím alá besorolva, 18 hosszabb-rövidebb tanulmányt tartalmaz. Az egyes tanulmányok szerzőjét csak a tartalomjegyzék tartalmazza.



Így a szerzők eltérő személyére csupán a hirtelen jövő stílusváltások hívják fel az erre felkészületlen olvasó figyelmét. Az első fejezetben Karsai Ervin írja meg a cigányság történetét. A második fejezet Hagyomány, hitvilág cím alatt közlik Karsai Ervin és Rostás Farkas A cigányok hiedelemvilága című kis könyvének egy részletét, kiegészítve egy rövidke bevezetéssel. Ezután az oláh cigányok egyes szokásait ismerhetjük meg, mint a cigány szokásokat. A harmadik fejezet az előítéletekről szól, melynek eredetéről, s leküzdésének útjáról tudhatunk meg röviden valamit – szintén Karsai Ervintől. Ezt követően Szegál Borisz gondolkodik el a „magyar – cigány” modus vivendi lehetőségéről, és az azt gátoló előítéletekről. Majd hat pontban tanácsot ad a nem cigány-cigány dialógus elmélyítésére. Egészen más stílusú írás vezet be – hirtelen fordulattal – az oktatási témát: Choli Daróczi József A cigánykérdés pedagógiai kérdés című másfél oldalas munkája. A szerző véleménye szerint a cigánykérdés nem elsősorban nevelési kérdés, s hogy a cigánygyerekek minősítése „nemcsak pedagógiai zsákutca, de politikai, etnikai ítélet is”. Ezt elfogadva a cigányság maga is alacsonyabb rendűnek gondolja magát. „A cigánykérdésnek ez a pedagógiai kezelése veszélyes hatású”, hiszen 1948 óta a cigány fiataloknak csak 40 %-a végzi el az általános iskolát. Természetesen szükség van a cigány fiatalok felzárkóztatására, de ha a pedagógus az alapvető pedagógiai elvet figyelmen kívül hagyva nem az adott közösségből kiindulva tervezi meg a nevelési elvét, a felzárkóztatást szolgáló mechanizmus az asszimiláció irányába mutat. Holott ez idáig a cigányságot éppen az intézményi oktatással való spontán ellenállása mentette meg az erőszakos asszimilációtól.

Ezt követi egy, az iskola témájához nem kapcsolódó tanulmány, amely mint a cigányság eredetének egy idealisztikus szeletét tárgyalja a telepi életet. A cigánycsaládok élete, gyermek a családban főcím első pontja a Mese a telepről. A Varga Ilona által megírt tanulmány idealisztikus képet vetít elénk a régmúlt cigányközösségek ezen életformájából. Leírja a régi cigánytelepek lakóinak megélhetési technikáit, hiedelmeit, szabályait. Majd rátér arra, hogy a telepek felszámolása drasztikusan megfosztotta gyökereitől az alapvetően közösségi létre szocializálódott cigányembereket.

Szirtes Zoltán A cigányok életmódja, egészségkultúrája címmel ismét aktuális témát tárgyal, miszerint a magyarországi cigányok több évtizedes megfigyelés szerint átlagosan tíz évvel hamarabb halnak meg. A szerző szerint a „cigányok három nagy törzsének (kárpáti, oláh, beás) megkülönböztetése mellett az egészségkultúra szempontjából másfajta csoportosítást is érdemes figyelembe venni, amely az életkörülményekre utal.” E szerint a telepi cigányok a leghátrányosabb, legszegényebb réteg, ahol az egészségkárosító tényezők halmozottan jelennek meg. „Van egy vékony réteg, akiknél a gondok semmiben nem térnek el az átlagpolgáráról”, és vannak olyanok, „igaz, nagyon kevesen, akik az átlag magyar embernél is jobb körülmények között élnek.”

A tanulmány nagyobbik része vélhetően az első csoport egészségkárosító életmódját hivatott elemezni. Sokoldalú tájékoztatást nyújt a cigányság életkörülményeiről, szokásairól, s az ebből következő jellemző megbetegedésekről. Kitér a cigányság lakáskörülményeire, életritmusára, táplálkozására, családalapítására is.

A gyermek a családban címmel Karsai Ervin írja le a cigánycsaládok működéséről vallott nézeteit. Ebből – többek között – megtudjuk, hogy a cigányok gyereknevelését „az abszolút következetlenség, a követelmények szeszélyes váltogatása” jellemzi. Máshol viszont azt mondja, hogy úgy nevelik a cigányok a gyerekeket, hogy mindent megengednek nekik. A gyermekek intézményi nevelését befolyásoló egyéb tényezők című tanulmányában Choli Daróczi József a cigányság lemaradásának csökkenését csakis az oktatás segítségével, az oktatásban való részvétel növelésében látja. Szerinte a szülők hozzáállásán túl a probléma abban van, hogy az iskolában szerzett, szerzhető tudásnak nincs szerepe és jelentősége a

cigányközösségben, a cigányság megélhetési körülményeiben, perspektívájuk, jövőjük szempontjából. Szerinte ez alól kivételt képeznek a fiúgyermek, akiknek a jogosítvány megszerzése miatt kell rendszeresen iskolába járniuk. (Eszert az iskolába járó cigánygyerekek felének érdekében áll bejárni és befejezni az általános iskolát. Akkor már csak az a kérdés, hogy a lányokat mivel tegyük érdekeltté.) Felmérhetetlen kárt okoz a szerző szerint az, hogy „ma az iskola nem adja meg a cigány kultúrával való intézményes megismerkedés lehetőségét”, melynek következtében a cigány kultúra nem fejlődhet, sőt abban erősíti meg a gyermekeket, hogy cigányságuk szégyellni való. Másrészt az iskolának Choli szerint egyféle szociális kompenzáló funkciót is el kell látnia, mivel a problematikusnak bizonyuló cigány gyerekek jó része szociálisan hátrányos helyzetű. A gyermekek iskolában tartására azt javasolja, hogy jöjjenek létre a cigányoknak is perspektívát jelentő, nem csak hagyományos cigányfoglalkozási területek, valamint differenciált képzési-nevelési módszerek az iskolában. Végül szerinte „szükség van direkt a cigányfiatalok számára készült tankönyvekre, sőt iskolákra.” Kár, hogy nem derül ki, mit tanítson, és milyen legyen az az iskola.

A pedagógus lehetőségei, korlátai és módszerei a nevelésben című fejezetet Lászlóné Szabó Hajnalka írta. Ebben – más szerzőkhöz hasonlóan – hosszan elemzi a cigánygyermek szocializációs jellemzőit. A meggyőző elemzésből megtudjuk, hogy milyenek a cigánygyerekek. Ezen túlmenően megfogalmazódik egy program-javaslat a cigánygyereket tanító pedagógusok és iskolák számára. A probléma már-már általános: a cigányság definiálatlansága ismét a leírtak érvényességét megkérdőjelező tényező. Érvényesnek kell-e tekinteni az olvasottakat, például a kognitív mechanizmusokat az egész cigányságra? És honnan származnak a közölt tények, adatok?

Ezt követően három tanulmány kap helyet Varga Ilona tollából, egyik a Cigányközösség hatása a tanulókra, amely minimális változtatással elolvasható a Gyerekcigány c. kötetben is – Életünk egyfajta bizonyítás címmel. A másik kettő a Motiváció és a Személyiségfejlesztés, melyekben a szerző szociálpszichológiai terminusokat használva mutatja be véleményét, javaslatát a tanár-cigánydiák kapcsolatára vonatkozóan, melyben megférnek az ellentmondások, de a hivatkozások már nem.

Tevékenységek központú nevelés címmel közölnek szemelvényeket az Edelényi Munkaiskola neveléséből, amelyben Nagyné Volopich Mária, a program kidolgozója betekintést enged számunkra az iskola pedagógiai gyakorlatába. Az anyagot már-már érthetlenné alakították át, mely tényről a hirtelen téma- és hangvételváltások árulkodnak.

Rostás-Farkas György bemutatja az ősi cigánymesterségeket. Teljesen érthetetlen, mit keres itt ez a láthatóan valahonnan átemelt részlet – kiváltképpen Pályaorientáció címmel? Jóllehet az utolsó bekezdésekben megpróbál kapcsolódni az oktatáshoz, de az semmiképpen sem indokolja az ősi mesterségek hosszas felsorolását.

Az utolsó tanulmány szerzője Lukács Barnabás, aki A pedagógus és a család kapcsolatának fontosságáról ír, melyben kihangsúlyozza, hogy a jó kapcsolathoz mennyire fontos ismerni a családot. A kötet egy hosszú Ajánlott irodalom résszel zárul, amely ajánlható a cigánytémával foglalkozók számára, csak az nem derül ki, hogy a tanulmányok melyikéhez kapcsolhatók. Kérdés, kinek is ajánlható a két kötet, s egyáltalán merjem-e ajánlani? Aki még nem tud annyit a cigányságról, mint amennyit a kötetek megjelenése előtt tudni lehetett, annak csak akkor ajánlanám, ha előbb gondosan elolvassa mindazt, ami alapján mérlegelni tudja az itt olvasottakat. (Segítségként Prónai Csaba könyvét ajánlom, aki a Cigánykutató és kulturális antropológia című rövid könyvének végén hatvan oldalon keresztül összegyűjtötte az összes, elérhető cigány témájú irodalmat.) A könyv áttanulmányozását csak annak ajánlom, aki arról szeretne tájékozódni, hogyan vélekedik néhány cigány értelmiségi a Magyarországon élő

cigányságról 1994-ben. Nem tanácsolom viszont egyik kötetet sem annak, aki hiteles információkat gyűjt a cigányságról valamely további munkához, vagy oktatási munkájához keres segítséget, mert erre a célra – a többször említett okok miatt – egyik kötet sem alkalmas.

*(Farkas Endre szerk.: Gyerekcigány. Pedagógiai Tanulmányok. Inter-Es Kiadó, Budapest, 1994. – Németh Ilona szerk.: Tanári kézikönyv a cigányfiatalok szocializációjáról. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 1995.)*

**Bohn Katalin**

# SUMMARIUM

---

## DISADVANTAGED POSITION

The present issue of *Educatio* introduces the educational problems and issues arising from children's disadvantaged position, who come from multiply underprivileged family backgrounds, and the educational consequences of social deprivation. When formulating their thoughts and speculations on the topic the authors have relied on the related literature available and on the results of the most recent empirical research done in the area.

János Pap introduces the basic concepts related to the topic e.g. equal opportunity, mobility, disadvantaged social position, exposed/endangered social position, and deviance by reviewing the related literature.

Éva Tót attempts to define the meaning of socially deprived position by drawing the conclusions from the data of the latest empirical research, and analyses the ways in which these circumstances often exert an aggregate effect on the living conditions of children in this social group.

Anna Imre's paper discusses the socially disadvantaged position as linked to geographical regions. Relying on national statistical data she discusses the present situation and the future perspectives of schooling in rural areas.

Lajos Tulok's article supplements the description of scarcely inhabited rural areas by looking at the issues of teachers working there and students studying in the local schools. He approaches the issues from the viewpoint of economic and social transition that has taken place since 1989 and examines its impact on the living conditions and future perspectives of people living in such areas.

Klára Czike writes about children in care. The problems of children belonging to the Gypsy population are brought into the focus in the article by Eszter Harsányi and Péter Radó. The authors present the difficulties Gypsy children face in Hungarian schools and proposes changes that would alleviate the tensions in the educational arena concerning ethnic issues.

Ilona Liskó's article is also supported by the results of recent empirical research. She analyses the situation of disadvantaged students in the setting of vocational education. The author describes the educational programmes and educational methods developed for the special education of this segment of population.

Cornelia Collingro and Peter Collingro gives an overview of organizations and institutions, programmes and methods that are established in order to provide equal opportunity to children of underprivileged social groups in economically wealthy European countries. These measures are taken to offer marketable job skills for the students implied with the purpose of preventing the reproduction of their disadvantaged social position.

A single issue of a professional journal will not be able to take on the task of describing and analyzing all the aspects of the underprivileged social status. A number of papers included in this issue engage in the analysis of specific issues of this position such as regional and ethnic relevance of the causes. Several of the articles emphasize the importance of providing vocation education for these social groups. The current special attention to these problems is underlined by the fact that the amount of empirical data available concerning this area of research has significantly increased recently. Additionally, the upsurge of interest in the social aspects of education has placed the question of underprivileged students in the spotlight. Particularly the reproduction of those circumstances causing children to remain in that position has evoked special concerns. The solutions proposed to guarantee equal opportunity in education entails the inclusion of marketable skills and vocational education in the general education provided by the state.

*(text of Ilona Lisko – translated by Eva Thun)*

#### FORMEN SOZIALER BENACHTEILIGUNGEN

Das Thema der neuesten Nummer von *Educatio* sind die verschiedenen Formen sozialer Benachteiligungen. Wir diskutieren darin Probleme von Kindern, die in benachteiligten Familien aufwachsen, sowie schulische Folgen sozialer Benachteiligung.

Bei der Ausführung ihrer Gedanken zum Thema sozialer Benachteiligungen stützen sich die Autoren teils auf die Fachliteratur, teils auf neueste empirische Untersuchungen.

Indem er die Literatur der letzten Jahrzehnte überblickt, versucht János Papp in seiner einführenden Studie Begriffe zu klären, die das Thema dieses Heftes sind: Chancengleichheit, Mobilität, Benachteiligung, Gefährdung und Deviation.

Durch Besprechung der Ergebnisse einer aktuellen empirischen Untersuchung zeigt Éva Tót, mit welchen soziologischen Daten die sozialen Benachteiligungen heute angepackt werden können, und auf welche Weise diese Benachteiligungen sich zu häufen pflegen.

Die Studie von Anna Imre beschreibt Benachteiligungen von Siedlungen, die mit spezifischen Strukturproblemen kämpfen müssen. Sie stützt sich dabei auf die Ergebnisse nationaler statistischen Untersuchungen, und nimmt die heutige Lage in den Schulen von Kleinsiedlungen unter die Lupe.

Die Studie von Lajos Tulok widmet sich ebenfalls der Lage der Dorfschulen, sowie der dort unterrichtenden Lehrer und lernenden Schüler. Außerdem versucht er, die Wirkungen der seit der Wende aufgetretenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Änderungen auf die Lebensverhältnisse und Perspektiven der Dorfbewohner aufzudecken.

Die Studie von Eszter Harsányi und Péter Radó handelt von den Schwierigkeiten der Einschulung von Zigeunerkindern. Die Autoren untersuchen, welche Benachteiligungen die Zigeunerschüler in den ungarischen Schulen erleiden müssen, und welche Änderungen notwendig wären, um sie zu mildern.

Ilona Liskó diskutiert die Ergebnisse einer aktuellen empirischen Untersuchung über die Lage sozial benachteiligter Kinder in den Schulen. Die Studie zeigt am Beispiel berufsbildender Schulen für sozial benachteiligte Kinder die Programme und Methoden, die solche Schulen anwenden.

Die Studie von Cornelia Collingro und Peter Collingro faßt zusammen, wie ein reiches, prosperierendes europäisches Land (die BRD) mit dem Problem sozialer Benachteiligungen fertig wird. Die Autoren beschreiben, welche Institutionen errichtet, welche Programme und Methoden entwickelt wurden, um sozial benachteiligten Kindern den Abschluß eines marktgängigen Berufes zu ermöglichen, und um dadurch einer Reproduktion der Benachteiligung vorzubeugen.

Die vorliegende thematische Ausgabe unserer Zeitschrift kann es für sich natürlich nicht beanspruchen, alle Aspekte sozialer Benachteiligungen aufzuzeigen. Unter den Studien finden wir solche, die von speziellen Benachteiligungen (z.B. Benachteiligungen von Siedlungen mit spezifischen strukturellen Problemen, Benachteiligungen von ethnischen Minderheiten) handeln, und mehrere Studien umkreisen das Thema der Berufsbildung sozial Benachteiligter. Der Abdruck dieser Arbeiten kann nicht nur damit begründet werden, daß den Autoren die aktuellsten Daten aus eben diesem Themenkreis zur Verfügung standen, sondern auch damit, daß, so glauben wir, ungenügende Ausbildung eine wesentliche Rolle bei der Reproduktion sozialer Benachteiligungen spielt. An der Lage sozial benachteiligter Kinder kann heute am besten dadurch geholfen werden, daß man ihnen eine zur Orientierung unentbehrliche Allgemeinbildung und eine marktgängige Berufsausbildung innerhalb des Schulsystems ermöglicht.

*(Text von Ilona Lisko – übersetzt von Gabor Tomas)*

(folytatás a 130. oldalról)

**IV/3 - 1995 ŐSZ - VIZSGÁK**

*Nagy Péter Tibor:* Érettségi és felvételi - oktatáspolitikai érdeklődésben; *Nagy József:* Vizsga: de milyen?; *Neuwirth Gábor:* Esélyek a felsőoktatásba jutásra; *Forray R. Katalin:* Hagyományok és megújulás; *Györgyi Zoltán:* Felsőközépfok és felsőoktatás; *Imre Anna:* Reform - vizsgarendszerrel; *Tót Éva:* Új tömegek - régi szelekció; *Ladányi Andor:* A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása; *Kalmár Éva:* A kínai vizsgarendszer ♦ INTERJÚ érettségi elnökökkel, felvételizetőkkel ♦ EAST-CENTRAL EUROPE ♦ DOKUMENTUM Nemzetközi érettségi ♦ KUTATÁS KÖZBEN *Liskó Ilona:* Felvételi vizsgák a szerkezetváltó iskolákban; *Szemerszki Mariann:* Nemzetiségi nyelvszakon tanulók kérdőíves felmérése ♦ SZEMLE *Kozma Tamás:* Vizsgapolitika; *Imre Anna:* Vizsgák nemzetközi környezetben; *Tompai Klára:* Merre tart az oktatásértékelés?; *Tót Éva:* A japán vizsgapokok

**IV/4 - 1995 TÉL - ELIT**

*Szalai Erzsébet:* Az élitok metamorfózisa; *Lengyel György - Bartha Attila:* Az iskolapadból a csúcsra; *Szabó János:* Tisztikar és edukáció; *Setényi János:* Az elitoktatás jelentésváltozása; *Karády Viktor:* A középiskolai elitképzés első funkcióváltása; *Ferdinandy Katalin:* Dualizmus kori elitiskolák ♦ JEGYZET *Szigeti Jenő:* Van-e még egyházi elit Magyarországon? ♦ INTERJÚ elitképző műhelyek volt vagy jelenlegi hallgatóival ♦ EAST-CENTRAL EUROPE ♦ DOKUMENTUM A Láthatatlan Kollegium ♦ KUTATÁS KÖZBEN *Liskó Ilona:* Elitoktatás és iskolaszervezet; *Gábor Kálmán:* Az egyetemisták életstílusa és politikai cselekvési mintái; *Szemerszki Mariann:* Felmérés a Számalk tanfolyamait látogatók körében; *Hives Tamás - Kozma Tamás:* Pierre Bourdieu; *Hegedüs T. András:* Reflexiók IQ. ügyben; *Máté Barbara:* Harang, könyv és botrány; *Imre Anna:* Magániskolák - elitoktatás?; *Hrubos Ildikó:* Felsőoktatás-politika

**V/1 - 1996 TAVASZ - SZAKKÉPZÉS**

*Liskó Ilona:* A szakmunkásképzés fejlesztésének alternatívái; *Szép Zsófia:* A szakképzés finanszírozása; *Polónyi István:* Vállalkozási alapú szakképzés; *Tót Éva:* A világbanki szakképzési modell; *Farkas Péter:* A leszakadó rétegek oktatása; *Fehérvári Anikó:* A speciális szakiskolai tanulók esélyei; *Kemény István:* A romák és az iskola; *Györgyi Zoltán:* Iskolarendszerű szakoktatás és munkaerőpiaci képzés ♦ INTERJÚ Szakmai gyakorlati képzés. Beszélgetés gyakorlati szakemberekkel ♦ EAST-CENTRAL EUROPE ♦ DOKUMENTUM Jobs Study ♦ KUTATÁS KÖZBEN *Tót Éva:* A munkanélküli fiatalok; *Liskó Ilona:* Iskolaszékek; *Imre Anna:* Újpest; *Szemerszki Mariann:* Közvéleménykutatás ♦ SZEMLE *Lannert Judit:* Szakképző rendszerek; *Kozma Tamás:* Ismeretlen Magyarország; *Imre Anna:* Emberi erőforrások

**V/2 - 1996 NYÁR - ISKOLASZERKEZET**

*Lukács Péter:* Iskolarendszerek a fejlett országokban; *Lannert Judit:* Változások a hazai iskolaszervezetben; *Varga Júlia:* A szerkezetváltás ára; *Farkas Péter:* Iskolaszervezet és szakképzés az ezredfordulón; *Kozma Tamás:* Településhálózat és iskolarendszer; *Liskó Ilona:* A szerkezetváltás első hulláma; *Imre Anna:* Szerkezetválto-

zás kisvárosi környezetben; *Szabolcs Ottó:* Iskolastruktúra és tantárgyi rendszer; *Nagy Péter Tibor:* Szerkezetpolitika Magyarországon ♦ INTERJÚ Helyi oktatásirányítás és iskolaszervezet ♦ EAST-CENTRAL EUROPE ♦ DOKUMENTUM A megnövekedett iskolai autonómia ki-terjedése ♦ KUTATÁS KÖZBEN *Gábor Kálmán:* Ifjúsági csoportstílusok; *Liskó Ilona:* A szerkezetváltó osztályok tanulóinak családi háttere ♦ SZEMLE *Kozma Tamás:* Reformjaink felüléretből; *Nagy Mária:* Enciklopédia az oktatási rendszerekről; *Kovács Katalin:* Az integrált középiskola nyugat-európai kísérletei; *Tóka Tibor:* Foglalkozási reprodukció helyett munkanélküliség

**V/3 - 1996 ŐSZ - NOK**

*Ladányi Andor:* Két évforduló; *Nagy Beáta:* Üzleti karrier és képzettség; *Thun Éva:* „Hagyományos” pedagógia - Feminista pedagógia; *Czachesz - Lesznayk - Molnár:* Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, a tankönyvekben; *Buda Béla:* A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái; *Hegedüs T. András:* Kisebbségi nő család és társadalom között; *Acsády Judit:* Lovagiasságtól a vádaskodásig ♦ INTERJÚ ♦ EAST-CENTRAL EUROPE ♦ DOKUMENTUM A nők helyzete az oktatásügyben ♦ KUTATÁS KÖZBEN *Tót Éva:* Képzés a gazdasági szervezetekben; *Fehérvári Anikó:* Gazdasági érdekszervezetek szerepe a szakképzésben; *Csala Istváné:* Társadalomtudomány az alapműveltségben - alapműveltség a társadalomtudományban; *Acsády Judit:* Women's Gender Studies oktatás Magyarországon ♦ SZEMLE *Tesli Tibor:* Nem gyengébb nem; *Riszovannij Mihály - Sólyom Erika:* Nyelv, nemi szerep és osztálytermi kommunikáció; *Tóka Tibor:* Fiatalok és állampolgári jogok; *Váradi Mónika Mária:* Nők a térben és a társadalomban; *Waltraud Heindl:* L'Homme Enciklopédia az oktatási rendszerekről

**V/4 - 1996 TÉL - EURÓPA**

*Setényi János:* Az oktatáspolitikai európai víziója; *Halász Gábor:* Integráció és közoktatás; *Ladányi Andor:* Felsőoktatási intézményrendszerek; *Szigeti Miklós Gábor:* Felsőoktatás - hitelből; *Szabó László Tamás:* Európai dimenziók a tanárképzésben; *Wootsch Péter:* Ifjúsági szervezetek Európában; *Hidasi Judit:* Integrációs tapasztalatok: Németország; *Horváth Zsuzsanna:* Kommunikáció: Kelet és Nyugat; *Hajdú Zoltán:* Határok mentén ♦ INTERJÚ sikeres középiskolák vezetőivel: *Károlyi Miklós, Hartai Sándor, Bognár Anikó, Horváth Péter* ♦ EAST-CENTRAL EUROPE *Mihály Simai:* The Globalisation Process and the Universities. Old Problems and New Challenges ♦ DOKUMENTUM Fehér könyv az oktatásról ♦ KUTATÁS KÖZBEN *Csegény Péter - Kákai László - Madár Csaba - Szabó Andrea:* A felsőoktatás diák-szemmel; *Martinkó József:* NATO-kompatibilis-e a magyar katonai felsőoktatás?; *Szokolayné Kálmán Anikó:* Köztisztviselők képzésének tapasztalatai a Phare-program keretében ♦ SZEMLE *Kozma Tamás:* Bertelsmann fölfedezi Európát; *Imre Anna:* Európa versenyben; *Kovács Katalin:* Posztmodern; *Radácsi Imre:* Lehetséges-e a lehetetlen?; *Hová tartunk?; Nagy Péter Tibor:* Pe-regináció - egykor

## Felhívás a történelemtanárokhoz és a történelemtanári diplomával rendelkezőkhöz

A magyar értelmiség egyik legrégebbi társadalmi szervezete nevében felhívással fordulunk mindazokhoz, akik bármilyen iskolatípusban történelemtanítással foglalkoznak, illetve akik jelenleg nem tanítanak, de történelemtanári diplomával rendelkeznek.

Célunk, hogy a fentieket *bekapcsoljuk különböző tudományos kutatásokba*, ehhez gyűjtünk adatokat, lehetőség szerint felelevenítve a „tudós tanár” típusát, egyben szélesebb kutatói bázist teremtve a hazai társadalomtudományi kutatásokhoz. Kérjük a jelentkezőket, hogy a címünkre eljuttatott levélben az alábbi kérdésekre, s az alábbi sorrendben adjanak választ:

1. Diplomaszerezése óta részt vett-e valamilyen tudományos kutatásban, s ha igen, mikor és milyenben?
2. Ha részt vehetne valamilyen történettudományi kutatásban, leginkább milyen nagyobb korszak, téma, részdiszciplína kutatása érdekelne?
3. A lakóhelyén végzendő munkák közül levéltári, könyvtári, interjúkészítő, tanulmányíró, vagy egyéb tudományos feladatot vállalna-e szívesen?
4. Részt kíván-e venni nem történeti jellegű, hanem iskolai környezetére, lakóhelyére, tanári munkájára vonatkozó, tudományos célokat szolgáló, részletesebb ívek kitöltésében?
5. Nevezze meg legfontosabb írásos munkájának címét, megjelenésének, elfogadásának helyét és évét! (Például szakdolgozat, tudományos cikk, doktori disszertáció.)
6. Név, életkor, postacím, telefonszám.

*Nagy Péter Tibor*

Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat

elnöke

Oktatáskutató Intézet

1138 Budapest, Victor Hugó u. 18-22.

1395 Budapest, Pf. 427.