

konzeruatív pedagógiai folyóirat

14. szám

2007. május

Mester·és Tanítvány



Hátrányban



Mester-és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet
és a Mondat Kft. lapja

14. szám, 2007. május
HÁTRÁNYBAN

Főszerkesztő:
HOFFMANN RÓZSA
Főszerkesztő-helyettes:
KORMOS JÓZSEF
Szerkesztő:
NAGY ÁGNES

Szerkesztőbizottság:
BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,
GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,
HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,
KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,
KORZENSZKY RICHÁRD OSB,
LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,
MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,
MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,
PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,
TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.
Felelős kiadó: SZELESTEI NAGY LÁSZLÓ dékán
Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Szerkesztőség:
Mondat Kft.
1158 Budapest, Jánoshida u. 18.
Telefon: (06-1) 418-0062/42
E-mail: horvathj@mondatt.hu
honlap: mesterestanitvany.btk.ppke.hu
ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:
mondAt Kft. · www.mondatt.hu





Számunk szerzői

BORIÁN ELRÉD OSB – bencés tanár (Pannonhalmi Bencés Gimnázium)

BORSFAI LÁSZLÓ – gyógypedagógus, igazgató (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Intézmény, Győr)

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – igazgató (Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium, Szombathely)

GLOVICZKI ZOLTÁN – gimnáziumi tanár (Németh László Nyolcosztályos Gimnázium, Budapest), egyetemi adjunktus (PPKE BTK)

HERCZEG KATALIN – pedagógiai szakértő (Nevelési Tanácsadó és Pedagógiai Szolgáltató Központ, Kőbánya)

KAPOSI JÓZSEF – egyetemi adjunktus (PPKE BTK)

KATONA NÓRA – pszichológus, tudományos munkatárs (ELTE Pszichológiai Intézet)

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA – Károli Gáspár Református Egyetem, Idegen Nyelvi Lektorátus

LANCZENDORFER ERZSÉBET – országgyűlési képviselő (KDNP), Keresztény Értelmiségiek Szövetsége (KÉSZ) győri szervezetének elnöke

MENYHÉRT ILDIKÓ – Utolsó Padban Egyesület vezetője

MÉSZÁROS LÁSZLÓ – egyetemi hallgató (PPKE BTK)

MIKSA LAJOS – oktatáspolitikus, újságíró

NAGY ÁGNES – szerkesztő

† OROSZLÁNY PÉTER – egyetemi adjunktus (PPKE BTK Pedagógiai Intézet)

PETRY ANNAMÁRIA – középiskolai tanár (Óbudai Gimnázium)

POLÁKOVITS NÁNDOR – egyetemi adjunktus (PPKE BTK Pedagógiai Intézet)

SÁRINGER-KENYERES TAMÁSZNÉ – óvodapedagógus, listás szaktanácsadó (Zala Megyei Pedagógiai Intézet)

SÁVOLY MÁRIA – közismereti igazgatóhelyettes (Szent István Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola, Budapest), egyetemi adjunktus (PPKE BTK Pedagógiai Intézet)

SZITÓ IMRE – pszichológus (Móricz Zsigmond Gimnázium, Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, Budapest)

UJHÁZY ANDRÁS – középiskolai igazgató (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)

VERESS JÓZSEF – tanár, teológus, igazgatóhelyettes (Dózsa György Általános Iskola, Veszprém)

Kötetünk képanyagát a SZÁJJAL ÉS LÁBBAL FESTŐ MŰVÉSZEK EGYESÜLETÉNEK tagjai bocsátották rendelkezésünkre.





Tartalom

<i>Bevezető</i>	5
HIRDETÉS	
<i>Pedagógus továbbképzések a PPKE BTK-n</i>	7
<i>Irodalmi pályázati felhívás</i>	8
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Egyensúlyra törekedve</i>	9
HÁTRÁNYBAN	
Miksa Lajos: <i>Szétszakított társadalom és jövőtlen ifjúság – Beszélgetés Gazsó Ferenc szociológussal</i>	12
Móra Ferenc: <i>A kis bice-bóca 1. rész</i>	21
Borsfai László: <i>Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok körében</i>	24
Móra Ferenc: <i>A kis bice-bóca 2. rész</i>	33
Szitó Imre, Katona Nóra: <i>Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker</i>	35
Borián Elréd: <i>Három lépcső</i>	54
Kaposi József: <i>A szakképzés, mint hátrányos helyzet, avagy diagnózis és terápia</i>	55
Gloviczki Zoltán: <i>Hátrányos helyzetű diákok a nyolcosztályos gimnáziumban</i>	61
Szomolányi Márta: <i>A szülői nevelésről</i>	66
Menyhért Ildikó: <i>Cigány gyerekek hátrányainak valós csökkentéséért</i>	67
Polákovits Nándor: <i>A valóság egy másik szelete – A PPKE hallgatói a piliscsabai Tanodában</i>	71
Herczeg Katalin: <i>Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában</i>	77
A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA	
<i>Hátrányos helyzet kezelése katolikus oktatási intézményekben</i>	81
MŰHELY	
Kelemenné Farkas Márta: <i>Van-e helye a hitoktatásban a nemzeti önzonosságra, a hazaszeretetre nevelésnek?</i>	97
Böjte Csaba Ofm.: <i>Gondolatok a rosszról</i>	104
Oroszlány Péter: <i>Önismeret és emberismeret a pedagógiában</i>	106
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
Ujházy András: <i>Mit tanítsunk? Egy iskolaigazgató tünődései arról, merre tart a világ és hogyan reagáljunk rá az iskolában</i>	109
Sáringér-Kenyeres Tamásné: <i>És mi lesz az óvodákkal?</i>	114
Borián Elréd: <i>Pünkösdi ritmusok</i>	119





UTÁNPÓTLÁS

Mészáros László: *Egy vak gyermek integrációja* 120

AKTUÁLIS

Lanczendorfer Erzsébet: *Legyen jobb a gyermekeknek!* 126

Színjátékok és zenék az iskolában 129

PORTRÉ

Petry Annamária: *Egy tanár pályaképe. Tekes Sándorné, Nelli néni* 131

Kányádi Sándor: *Előhang* 136

VISSZHANG

Veress József: *Újszövetség és „sport”? Pál apostol görög testkultúrával kapcsolatos kifejezéseiből* 137

KÖNYVISMERTETÉS

Sávoly Mária: *Modernizáció és útkeresés. Gondolatok a Jelentés a magyar közoktatásról 2006 (OKI) című kiadványról* 144

Nagy Ágnes: *Öt almamag* 150

EGYÉB

Előzetes a Mester és Tanítvány tizenötödik és tizenhatodik számáról 152





Bevezető

Az emberiség évezredek óta kutatja a teremtett világ titkait. S bár a tudomány számos – korábban hihetetlennek tartott – törvényszerűséget feltárt az idők során, még számosabb csodaszámba menő titok maradt. Ilyen csoda maga az *ember*. Már jóval több mint 6 milliárdnyian élünk itt a Földön, de nincs közöttünk két egyforma. Lényegileg különbözünk egymástól biológiai, mentális, pszichológiai jellemzőinkben, és legalább ekkora eltérések vannak életkörülményeink és lehetőségeink között.

Minden időben voltak és vannak szerencsés sorstársaink, akiknek mutatóik jók vagy kiemelkedők. És voltak és vannak közöttünk – mostanában egyre többen – olyanok, akiket kevésbé hordoz tenyerén az élet. Például mert betegek, sérültek, szegények, család nélküliek vagy a többségből kirekesztettek stb. Megengedve itt e Bevezetőben némi terminológiai pontatlanságot, őket nevezhetjük *hátrányos helyzetűeknek*, akiknek pedagógiai kérdéseivel a Mester és Tanítvány 14. száma foglalkozik.

E sokmilliárdnyi különbség ellenére a kereszténység kezdetétől tudottan mindannyian egyenlők vagyunk: Isten teremtényei, akiknek minden egyes haja szálát számon tartják. A nagy francia forradalom óta a földi élet értékeihez fűződő jogainkat illetően is egyenlők. Ám az egyenlőség paradicsomi állapota még igen messze van. Az ebből adódó feszültség viszont régóta arra sarkallja a jóakarató embereket, hogy tegyenek minél többet a hátrányok csökkentése érdekében.

Magyar vonatkozásban kiemelkedő reprezentánsa e gondolatnak és törekvésnek a keresztényszociális eszmerendszert megalapozó *Giesswein Sándor* tudós, győri kanonok, azt a szószékről és írásaiban hirdető *Prohászka Ottokár* székesfehérvári püspök és a Kereszténydemokrata Néppártot megalapító *Barankovics István*. Napjainkra senki által nem vitatott hivatalos rangra emelkedett a szociális gondolat. Az elesettek támogatása, az esélyegyenlőségre törekvés, a veszélyeztetett emberek segítése ma mindenki által vallott cél és törekvés. A szavak szintjén legalábbis. Ellenben ha a tettek mezejére tekintünk, kiáltó ellentmondásokat és hiányokat tapasztalhatunk. Ezeknek akár csak példaként történő említésétől itt most jobb tartózkodnunk. Inkább abba az irányba fordítsuk a figyelmünket, ahol valóban, érzékelhetően és eredményesen *cselekszenek* a hátrányok kiegyenlítése vagy csökkentése érdekében. Az óvodák, iskolák világára, ahol persze bőven akad még tennivaló. Ám pedagógiai kultúránk örvendetesen kezd felnőni a feladathoz. Erről ad körképet a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (KPSZTI) új rovata, amely a hátrányos helyzetű gyermekek nevelése terén végzett munkát veszi lajstromba 14 katolikus óvoda és iskola beszámolóján keresztül, vagy a PPKE BTK és a piliscsabai Tanoda együttműködését leíró dolgo-





zat (*Polákovits Nándor*). A lapszám fő fejezetében szereplő többi írás pedig a címadó téma elméleti hátterét és gyakorlati vonatkozásait világítja meg – a *Mester és Tanítványban* immár megszokott szerkezetben és sokféleségben.

Szeretettel ajánljuk olvasónk figyelmébe a *Hátrányban* című, 14. számunkat. És ugyancsak szeretettel köszöntjük kedves Kollégáinkat a Pedagógusnap alkalmából. Virágcsokor gyanánt régi kívánságunkat tolmácsoljuk: legyenek végre a társadalom kiemelten megbecsült tagjai a tanító- és tanáreberek, számolja fel végre a politika az ő hátrányos helyzetüket!

Budapest, 2007. május

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő



Szájjal festette: Fazekasné Erdélyi Ilona





A PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR

Nyvsz.: 01-0815-04, akkr. lstrsz.:- 0894

FELVÉTELT HIRDET AZ ALÁBBI SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSEKRE 2007/08-AS TANÉV ŐSZI FÉLÉVÉRE:

Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés

a következő szakirányokon:

- Közoktatási vezető
- Szakértő
- Vezetőtanár/mentor
- Vizsgaelnökök
- Minőségbiztosítás
- Angol, francia, magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakos tanár szakképzettség legújabb elméleti és gyakorlati ismeretei

A pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzés célja, hogy a Kar vonzásában lévő nevelők, oktatók, iskolák, kollégiumok, a Kar gyakorló és bázisiskoláinak valamint a katolikus nevelő-oktató intézmények és pedagógusaik számára biztosítsuk a korszerű továbbképzést, és a pedagógus szakvizsga megszerzésének lehetőségét a jelzett szakirányokon.

A képzés időtartama: 4 félév (képzési napok: péntek-szombat, félévenként 5 alkalommal)

Helyszíne: a piliscsabai egyetemi Campus valamint, Budapest

***A képzésért felelős oktató:* Dr. Hoffmann Rózsa**

Felvételi követelmények: főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi vagy hittanári végzettség.

A részvételi díj összege: 100 000 Ft/félév

Család- és gyermekvédelem pedagógiája

Képzésünk célja korszerű felkészítést nyújtani a családgondozás és a gyermekvédelem területén dolgozó, szakirányú képzettséggel nem rendelkező pedagógusok számára.

A képzés időtartama: 4 félév (képzési napok: péntek-szombat, félévenként 5 alkalommal)

Helyszíne: a piliscsabai egyetemi Campus (alkalmanként Budapest)

***A képzésért felelős oktató:* Dr. Pataki Ilona**

Felvételi követelmények: főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi vagy hittanári végzettség.

A részvételi díj összege: 105 000 Ft/félév

Mozgókép és médiakultúra szakirányú továbbképzés

A képzés időtartama: 4 félév (képzési napok: péntek-szombat, félévenként 5 alkalommal)

Helyszíne: Budapest, Faludi Ferenc Akadémia

***A képzésért felelős oktató:* Dér András filmrendező**

Felvételi követelmények: főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi vagy hittanári végzettség

A részvételi díj összege: 110 000 Ft/félév

Jelentkezési határidő: 2007. augusztus 21.

Képzéseinkről szóló tájékoztatók és jelentkezési lapok letölthetők a Kar honlapjáról:

www.btk.ppke.hu/oktatás

További információk kérhetők: PPKE BTK Továbbképzési Osztály

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Telefon: 26/375-375/2025; 2027; 2038 • E-mail: tpo@btk.ppke.hu





IRODALMI PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

A magyar kultúra iránt értékszemlélete folytán hagyományosan elkötelezett Kereszténydemokrata Néppárt országgyűlési, európai, önkormányzati képviselői és vezető politikusai, valamint a Barankovics István Alapítvány Kuratóriuma úgy döntöttek, hogy tagjaik havi juttatásuk egy hányadát felajánlják, és 2009-ig minden naptári évben pályázatot hirdetnek új művészi alkotások elkészítésére. 2007-ben a magyar prózairodalom alkotóit kívánjuk támogatni.

Fentiek szellemében mi, a kereszténydemokrácia eszméjéhez kötődő személyek pályázatot hirdetünk olyan **szépirodalmi alkotás (elbeszélés, regény, dráma) írására, amely témájában a rendszerváltozást közvetlenül megelőző és az azóta eltelt időszak történéseit dolgozza fel.**

A pályamunkákat 5 fős, írókból és irodalmárokból álló szakértő bizottság bírálja el, s az eredményt 2008-ban a Magyar Kultúra Napján teszi közzé.

A zsűri elnöke: **Dr. Jelenits István** piarista.

A legsikeresebb pályaművek díjazása:

I. díj	400 000 Ft
II. díj	200 000 Ft
III. díj	100 000 Ft

Továbbá a díjazott pályaművek nyomtatásban történő megjelenéséről a Barankovics István Alapítvány gondoskodik.

Pályázni magyar nyelven írott, még meg nem jelent művel lehet.

A pályázat benyújtási határideje: 2007. november 15.

A pályaműveket nyomtatott formában, 2-2 példányban kérjük postai úton megküldeni az alábbi címre:
Magyar Országgyűlés KDNP Frakció
Bokor Anikó • 1358 Budapest, Széchenyi rakpart 19.

A pályázat jeligés. A pályázó a kitöltött pályázati adatlapot **jeligével ellátott, lezárt borítékban** csatolja a pályaműhöz. Kérjük, **jeligéjét tüntesse fel az adatlapon és a pályázat valamennyi példányán is.** A szükséges adatlap a következőket tartalmazza: jelige, a pályázatra beküldött mű címe, terjedelme, rövid ismertetése (5–10 sor), név, lakcím, telefon, elektronikus cím (esetleg foglalkozás, munkahely, rövid életrajzi adatok). Pályaműveket nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

A zsűri döntése ellen fellebbezésnek nincs helye, jogi út kizárva.

Szükség esetén további felvilágosítást ad: Bokor Anikó (aniko.bokor@parlament.hu, tel.: 1-441-5413).

A határidőn túl beérkezett pályaműveket a bíráló bizottság nem értékeli.

Budapest, 2007. március 14.

*A Kereszténydemokrata Néppárt országgyűlési, európai,
önkormányzati képviselői és vezető politikusai*

*Barankovics István Alapítvány
kuratóriuma*





Homília

EGYENSÚLYRA TÖREKEDVE

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

Caravaggio Krisztus tövissel koronázása című festménye asztalomon maradt Húsvét után. Középen a Megváltó, körülötte kínpói. Ketten botokkal feszülnek neki. A harmadik, a páncélos katona nyitott szemmel figyel, arca sötét árnyékban van. Karja erőtlen, szelleme tehetetlen – nézi Jézust, de nem látja, mi történik. „*Kihez hasonlítam ezt a nemzedéket? Hasonlít a tereken tanyázó gyerekekhez, akik odakiáltják a többieknek: Furulyáztunk nektek, de nem táncoltatok, síratót énekeltünk, de nem jajgattatok.*” (Mt 11,16–17) Nem véletlen, hogy Jézus szenvedéstörténetére utalunk vissza. Az evangélium – mert gyerekek között olvassuk – mindig a gyermekekről szól. Értük, a cselekvőképességben hozzánk, felnőttekhez képest *hátrányban* lévőkért. Miért nem vesszük észre őket? Miért nem ismerjük fel, hogy a felnövekvő nemzedék mindig törekenyebb, mindig kiszolgáltatottabb? Miért nem figyelünk oda: a hátránnyal küzdő gyermek sajátos éhséget hordoz. Növekvő éhséget, növekvő kiszolgáltatottságot. Úgy tűnik, mégsem teszik felnőtt társadalmunkat teljesen érzékennyé a szeretet élő ikonjai. Mert a hátrányba lévő gyermeknek még gazdagabb hajlékra-iskolára van szüksége. A leggazdagabbra emberségben és felszereltségben. Támogatásban.

*

„*Akkor gyermekeket vittek hozzá, hogy tegye rájuk a kezét és imádkozzék fölöttük. A tanítványok elutasították őket. Jézus azonban így szólt: »Hagyjátok csak a gyermekeket, ne akadályozzátok meg őket, hadd jöjjenek hozzám, hisz ilyeneké a mennyek országa!«*” (Mt 19,13–14) Ha Caravaggio festményén a páncélos katona megértené, milyen értéket és életet hordoz az előtte lévő Személy – megváltozna minden. De úgy tűnik, nincs kapcsolat. Pedig a páncélos kínpó lélegzetvételenyi közelségből átélhette, amit Levinas az emberi arcról mond. Az arc a legvédtelenebb testrésziünk, a legmezeitlenebb. Agressziót, elvetést vált ki a másiktól; mert olyan mélyen zavarba hoz. Az arc parancsolata ezért: Ne ölj! Ne bánts! Pozitív oldalról: Szeress! Viszontszeress! A gyermek „hátránya” – s mint mondtam, lehetőségük miatt mindegyikük ilyen – milyen reakciót kell, hogy kiváltson belőlünk? Milyen parancsolatot üzen? A társadalmi, kulturális hátrányból érkező gyermek *meztelensége* talán még arcunknál is mélyebb meztelenség. Nem egyszerűen ruhája, de generációkon át ráteríthető ruha-rétegei hiányoznak. A hátrányos helyzetű gyermek ruhátlansága kulturális ruhátlanság és fázás. Az iskola az a hely, az a melegség, ahol ennek a hátránynak megláthatóvá és orvosolhatóvá kell válnia. Az iskola így, többek között, a társadalom





helyes látása is. Alkalom nemcsak a gyermekek gyógyítására, de a társadalom öngyógyulására is. Ezért lenne fontos, hogy az iskola minden külső feltételt megkapjon az államtól, s hogy ez a találkozás létrejöhessen. „Kisgyerekeket hoztak hozzá, hogy érintse meg őket. De a tanítványok elutasították őket. Amikor Jézus észrevette, helytelenítette. »Hagyjátok – mondta –, hadd jöjjenek hozzám a kicsinyek, ne akadályozzátok őket, hisz ilyeneké az Isten országa.«” (Mk 10,13–14) Milyen parancsolatot fogalmaz meg a gyermeki hátrány? Emelj fel! Védj meg! Takarj be újra! Építs nekem, építs velem – Érintést hordozó – iskolát! Azonban a gyermek ennél jóval többet kér tőlünk. Az iskolának (felzárkóztatás, esélyadás, ünnepelni és élni tanítás) legyen élő folytatása. Az iskola és a világ között ne legyen szakadék.

*

Caravaggio képén Krisztus ablakká változik, emberségünkre rálátni. Növekedésre és fogyásra. A hátrányban élő gyermek Krisztus épp ilyen ikonja. Vajon meglátjuk-e a hiánnyal küzdő gyermekben a világban kimutatható hiányt? A hátrányok komplex, szinte elhordozhatatlan hálózatát? A hátrányos helyzetű gyermek, bármely kontinens iskolájában növekedjék: a felnőtt társadalom tényeivel szembesít. Azzal a világgal, melybe mi, a felnőttvilág szocializáljuk bele az ifjút. A gyermekek arca értésünkre adja: egy olyan világban élünk, ahol a globalizáció jótékony hatásai nem egyenlően oszlanak el. Győztesek és vesztesek táboraiba soroltatnak a felnővők. Sikeresekre és sikertelenekre. A hátrányban lévő gyermek arcéle mögött ott van világunk profilja. 1,3 milliárd ember, a világ lakosságának huszonkét százaléka él a szegénységi küszöb alatt. Világunkban 841 millió ember alultáplált, 880 millió embertársunknak nincs orvosi ellátása. Egy milliárd embernek nincs saját otthona. 113 millió gyermeknek – a kétharmaduk lány – nincs lehetősége iskoláztatásra. 150 millió gyermek alultáplált; harmincezer gyermek hal meg minden nap, orvosolható betegségben (Jonathan Sacks, *The Dignity of Difference*, 'Globalisation and discontents'). Nem véletlen idéztem a zsidó főrabbi tényeit. A judeo-keresztény érzékenység az, mely képes észrevenni világunk valódi szükségét. Képesnek kell lennünk meglátnunk egy gyermekegyszisztenciában emberségünk és szolidaritásunk lehetőségeit. Itt, a ma Magyarországon a válság még orvosolható, és még élő parancsolat. Ám látnunk kell, hogy ennek a globalizált valóságnak részei, sérülékeny tagjai vagyunk. S az is nyilvánvaló, hogy a világ sebeinek gyógyítását itt, saját gyermekeinket megajándékozva kell kezdenünk. S ha gyermekeinkre felelősen rá tudunk tekinteni, hagyjuk, hogy az Érintéshez érjenek.

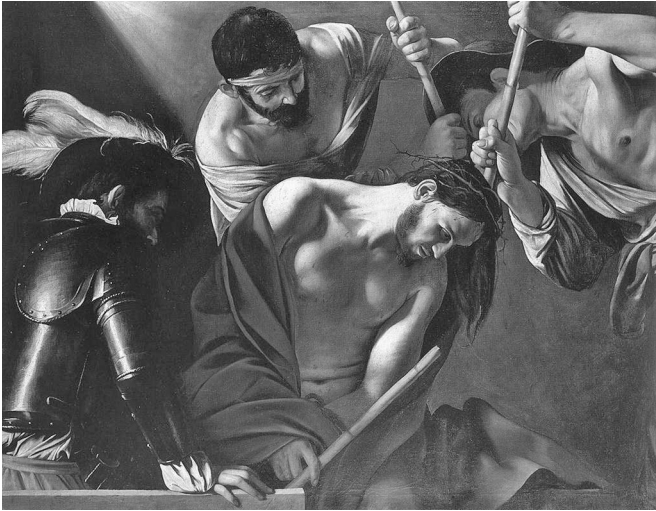
*

Végül hadd szóljak a hátrányról és iskoláról másképp. Egyben egy, az évad végéig Debrecenben még játszott darabot ajánlok figyelmükbe. Móricz Zsigmond Légy jó mindhalálig című regényének színpadi feldolgozását.





Az iskola egyszerre csodálatos és félelmetes hely. A kegyelem világa felől nézve – mindegyikünk itt lép(ett) be a hátrányok észrevétlen világába. Hogy szolidárisak legyünk a hátrányban lévő gyermekekkel, fel kell ismernünk önnön hátrányunkat igazabb önmagunkkal szemben. „Korunkban – amikor úgymond demokrácia van – érvényes az a kérdés, hogy mikor lép az ember a hazugság birodalmába. Mikor érzi szükségét, hogy belépjen abba a világba, amelyben felnőttként létjogosultságot kell szereznie, fel kell adnia őszinteségét... Ez a darab az ártatlanság elvesztésének kálváriája. A gyermeknéző nézheti abból a szempontból, hogy miként küzdjön az igazáért, miből merítsen erőt, melyek azok a gesztusok és megnyilvánulások, melyek ebben megerősítik. Mert egyre kevesebb a valódi tájékozódási pont az életben. Egy mai gyerek számára rengeteg út adódik az érvényesülésre. Itt sokszor a szülő vagy a tanár is elbizonytalanodik abban, hogyan ismerje fel a gyermekben az egyénit, milyen értékek felé mozdítsa. Az viszont felismerhető – és ez a legfontosabb –, hogy az eredendő jóságát, azt a fényt, amit születésünk-kor még hordozunk, meglássuk benne. Ez az aktuális üzenet. Ez az, amit az édesanya összefoglalóan Nyilas Misinek mondani tud, hogy legyen jó mindhalálig. Misi kálváriája során a kiutat ez az egyetlen mondat vagy üzenet jelenti, ez az, ami a gyermeket egy végső döntésre készíti.” (Árkosi Árpád rendező) Ahol hátrány és növekedés egyensúlyba kerül, ott tényleg *alma máterré* lesz az iskola.



Caravaggio: Krisztus tövissel koronázása





Hátrányban

SZÉTSZAKÍTOTT TÁRSADALOM ÉS JÖVŐTLEN IFJÚSÁG – BESZÉLGETÉS GAZSÓ FERENC SZOCIOLÓGUSSAL

MIKSA LAJOS

Napjaink Magyarországnak társadalma hallatlan mértékben polarizált. A népesség felső egytizede birtokolja a javak negyvennyolc százalékát, az alsó tizedrésznek csupán három százalék jut. Áthidalhatatlanul nagy távolságot mutatnak a számok, még nagyobb, ha tudjuk, hogy az egylépcsős mobilitás is ritka jelenség a vesztesek osztályában. Mindkét réteg önmagát termeli újra, csakhogy a legalsó szinten tengődők nem jószántukból. Arányuk sem tíz százalék, hanem immár a népesség egyharmadát teszi ki. A növekvő leszakadás és a különbség nemcsak az anyagi, hanem a szellemi javak elosztására is vonatkozik. Mindközben az általános iskolák teljesítménye folyamatosan romlik, a szakképzés romokban hever, a felsőoktatásból a tandíj rekeszti ki az arra érdemes, ám szegény sorsú fiatalokat. Többek között a fenti tényekről, összefüggéseikről, okairól és várható következményeiről kérdeztük Gazsó Ferenc kutatót, egykori oktatáspolitikust, a témával foglalkozó tudományos művek szerzőjét, jelenleg a Corvinus Egyetem Szociológiai és Társadalompolitikai Intézetének professzor emeritusát, aki baloldali elkötelezettségű tudósként vette szemügyre honunk újkori kapitalizmusát. Ám a látélet tiszta, nem torzítja aktuális politikai elfogultság.

– Lemorzsolódás, hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos körülmények, veszélyeztetettség... – az iskolákban is gyakran használt kifejezések. A megfosztottság fokozatait jelentik?

– Egyik sem szociológiai kategória, hanem köznapi megjelölés. Itt szociológiai értelemben tulajdonképpen az esélyegyenlőtlenségről van szó. Tehát arról, hogy a társadalomban a különböző élethelyzetű csoportok, illetve egyének egymáshoz képest igen nagy

különbségeket, egyenlőtlenségeket mutatnak mind az anyagi javak, mind a tudásjavak, tudástőke, mind pedig az életminőség, életmód, életvitel tekintetében. A társadalom egy nagy egyenlőtlenségi rendszer, és ennek keretei közt nyilvánul meg a „hátrányos helyzet”.

– A társadalmi egyenlőség történelmi eszményét (illúzióját) el kell felejtenünk? Hiszen nemcsak egyenlőségről, hanem esélyteremtésről, esélyek egyenlőségéről, a különb-





ségek kiegyenlítésének erkölcsi parancsáról is mind kevesebbet hallani. Mostanában a politika az „ön gondoskodástól” hangos, divatszó lett a „versenyképesség”. E fogalmak között hogyan lehetne rendet teremteni?

– Vegyük először az egyenlőség–egyenlőtlenség fogalompárt, mint olyan általános kategóriát, amely a tagolt társadalmaknak a minőségére utal. Azokra a területekre, szegmensekre vet fényt, ahol a társadalmi egyenlőtlenség, az emberek közötti társadalmi különbség nagyon kiélezett formát ölt, nagyon széles és mély a szakadék. És megvilágítja azokat a területeket is, amelyeken ezek az egyenlőtlenségek, különbségek, előnyök–hátrányok elsimultabbak. Vannak olyan társadalmak, amelyekre éppen az jellemző, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek nem minden területen jelennek meg azonos erővel, szociológiai kifejezéssel: inkonzisztens a rendszer. Vagyis előny nemcsak előnnyel, hátrány nemcsak hátránnyal társul, hanem kialakulnak olyan társadalmi pozíciók – ilyen a nyugat-európai országok középosztályainak helyzete –, ahol bizonyos szempontból rosszabb helyzetben vannak, mint például a felső középosztály, más szempontból viszont hátrányaik nem annyira kiélezettek, hanem kiegyenlítettebbek. Kétféle társadalmiberendezkedés-típus van: az egyik nagyon polarizált, az egyenlőtlenségi rendszer nagyon kiélezett; a másikban ez laposabb, elmosódottabb.

– *A mi társadalmunk melyik típusba tartozik?*

– Szerencsétlenségünkre az új magyar kapitalizmus társadalmi berendez-

kedése erőteljesen, hallatlanul polarizált. Tehát a társadalmi egyenlőtlenségek valamennyi típusa rendkívül kiélezett. Továbbá jellemző rá, hogy az embereknek egy nagyon jelentős csoportja minden szempontból rossz helyzetűnek tekintheti magát. De nem csupán abban az értelemben, hogy szegény, iskolázatlan és kirekesztődött a munkaerőpiacról, hanem leglényesebb vonása, hogy ez a nagy társadalmi tömeg nem rendelkezik semmiféle olyan erőforrással, aminek latba vetésével a saját helyzetén javítani tudna. Őket nevezi a modern szociológia *under class*nak, alsó osztálynak. Nem pusztán szegény és létminimum alatti szinten él, hanem legfontosabb szociológiai jellegzetessége, hogy kirekesztődik a társadalmi működésből, integrációból. Tagjai munkanélküliek, alacsony iskolázottságúak, rossz lakáskörülmények között élnek, gyerekeiket nem tudják taníttatni – és így tovább. Esélyük, lehetőségük sincs arra, hogy ebből a helyzetből fölemelkedjenek. Vagyis ez egy önmagát a legalsó szinten újratermelő társadalmi csoport. Az ország szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy mekkora arányt képvisel a társadalomban.

– *Nálunk mekkorát?*

– Nálunk a társadalom egyharmadát teszi ki. Hatalmas csoportról van szó.

A magyar társadalomstruktúra a következőképpen néz ki: van egy szűk felső középréteg és egy ennél is szűkebb, csupán néhány ezer főre tehető felső osztály. De a javak nagy része ezeknél összpontosul. Például a lakos-



ság felső tizede birtokolja a jövedelmek negyvennyolc százalékát, az alsó tized pedig a három százalékát. Vagyis áthidalhatatlanul nagyok a különbségek. Akik rossz helyzetben vannak, nemcsak átmenetileg élnek ilyen helyzetben, hanem, sajnos, élethelyzetük konzerválódik is. Ebben élnek le egész életüket, és az utódnemzedékek – ha vannak gyerekeik – ezt a képtelen helyzetet, ezt a halmozottan hátrányos körülményt öröklik és viszik tovább.

– *Szociológiai kulcsfogalom, mondhatnánk az esélyegyenlőség mércéje a társadalmi mobilitás. Pozitív, ha felfelé irányul, negatív, ha leszakadást jelez. Mobilitás szempontjából mit mutat a magyar társadalom?*

– Az említett réteghez tartozók többsége semerre sem mobil. Az immobil tömeg ugyanott marad, ahol a szülői nemzedék is volt, tehát be van zárva saját társadalmi körülményei közé. Ennél a csoportnál az egylépcsős mobilitás is nagyon ritka, például az, hogy a szakmával nem rendelkező szülők gyerekéből szakmunkás lesz. Nincs mozgásterük a társadalomban, a jelenséget deprimációnak, kirekesztődésnek is szokták nevezni, a fogalom kilátástalan helyzetükre utal. Az utódnemzedéknek a szülőkével azonos lesz a sorsa.

– *Esetükben mi a meghatározóbb: a származás vagy az, hogy éppen nekik nem nyújt elég lehetőséget az iskola?*

– Mindkettő. Az a társadalmi helyzet, amit a gyermek a családi viszonyokon keresztül örököl, nagyon erőteljesen befolyásolja, hogy milyen iskolázottságra tehet szert, milyen messzire

jut az iskolarendszerben. Természetesen az oktatás nem egyedüli befolyásoló tényező. Hiszen működnek a társadalomban más nagy úgynevezett erőforrás–elosztó rendszerek, amelyek elvileg segítséget nyújthatnának az alsó osztályba tartozó óriási tömegnek is, hogy szert tehessen olyan ismeretekre, képzettségre, szakmára stb., amelyekkel a munkaerőpiacon már mozogni lehet, vagyis esélye nyílna valamiféle társadalmi mobilitásra. Ám ezek a nagy rendszerek, közöttük a magyar oktatási rendszer, nem tudnak segíteni az alsó rétegeknek.

– *Nem tudnak vagy nem akarnak? Maradjunk az oktatásnál! Feltehető, hogy tehetséges gyerekek minden társadalmi rétegben nagyjából azonos arányban fordulnak elő. Miért éppen a szegény gyerekeknek képtelen a rendszer esélyt teremteni?*

– A tehetség nem öröklött valami, a diszpozíciók öröklődnek. A tehetség teljesítményben nyilvánul meg. Jól képezhető gyerekek természetesen minden társadalmi rétegből jönnek az iskolákba, de felemelésükhöz a mostaninál sokkal érzékenyebb, jobban működő iskolarendszerre lenne szükség. Tehát olyan oktatási rendszerre, amely körülményeivel az alsó rétegekhez tartozó diákoknak is ad megfelelő ismereteket, képességeket, készségeket. Nem így működik a rendszer. Őket szelektálja az iskola, és nagy részük funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. Ma Magyarországon a felnövekvő generációk egyötöde funkcionális analfabétaként fejezi be a tanulást évről évre, és egyre növekvő tömegük



az alsó rétegből kap folyamatos utánpótlást. Nyilvánvalóan nem lesz funkcionális analfabéta a topmenedzser gyereke, más értelmiségi családok gyerekei sem lesznek azok. Az alsó réteghez tartozók gyerekei maradnak le, vagyis éppen azokon nem tud segíteni az oktatás, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne. Egyébként is a magyar oktatási rendszer, elsősorban az általános iskola teljesítménylejtőre sodródott. A neoliberais oktatáspolitikai piacosítani akarja az oktatást, azt az elvet érvényesíti, hogy aki gyerekének jó oktatást akar, fizessen. Ez persze nem az alsó rétegeknek kedvez, sőt számukra borzasztóan kedvezőtlen.

– Hol érvényesül – éppenséggel a liberálisok által leggyakrabban és számonkérő fensőbbiséggel hangoztatott – pozitív diszkrimináció? Mert ez, ugye, evidensen azt jelentené, hogy azokba a térségekbe kerüljenek a legjobb iskolák és a leghiválóbb pedagógusok, amelyekben rájuk a legnagyobb szükség van? Hogy az esélyteremtés egyéb formáiról – az ösztöndíjaktól az államilag erősen támogatott kollégiumi nevelésig – most ne is beszéljünk...

– Jelenleg Szabolcs-Szatmár-Bereg megye húsz településén úgynevezett depressziós kistérségi kutatásokat végzünk. Nos, el tudom mondani, hogy e kutatás keretei közt mit tapasztalunk. Ahol nagyon sűrűsödnek a társadalmi hátrányok, ott igen rossz színvonalon működő iskolákat találunk. Ellátottságuk, az oktatás feltételei, egyáltalán a kormányzat által nyújtható támogatásuk olyan minimális mértékű, hogy csupán a legalsó szinten képesek mű-

ködni. Nincsenek szakkörök, nincs differenciált oktatás, nincs csoportbontás, a pedagógiai „kínálatból” a gyerekek irtó keveset profitálnak. Végigjárják ugyan az oktatási rendszert, de nem kapnak megfelelő fejlesztő oktatást, vagyis olyat, amely az ő alacsony fejlettségi szintjüknek megfelelő. Nyelvi-kommunikációs készségüket nem fejleszti az iskola. Jellemző rájuk a motiváció-, másként fogalmazva az indítékrendszer-, az érdeklődéshiány. Mindezek pótlása csupán a kis gyerekek elindításához lenne elég, hogy egyáltalán ráléphessenek arra az útra, amely elvezeti őket is – lehetőségeihez képest – a képességeikhez közeli maximumhoz. Nem ez történik.

– Nem nehéz feltételezni, hogy a hátrányok a cigány gyerekeket az ottani átlagnál is súlyosabban érintik.

– Hogyne! Hiába végzi el a cigány gyerekek immár nyolcvanöt százaléka az általános iskolát (rendszerint 10-11 év alatt), döntő többségük funkcionális analfabéta marad. Magyarország iskolai végzettsége amúgy is alacsonyabb az európai uniós átlagnál. A mostani általános iskolás gyerekek szüleinek harminchét százaléka legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Ők nyilvánvalóan nem sokat tudnak gyerekeiknek segíteni. De még a szándék is hiányzik. A kutatások szülői közönyt, sőt apátiát mutatnak ki. Az a jelentése: „nincs értelme próbálkozni, mert úgyszemint tudod teljesíteni, amit az iskola követel”. Sokan kivennék a gyereket az iskolából, vagyis a tudás, az iskolázottság értékét sem ismerik el, erre épül



bizonyos szubkultúra, amely szintén nem kedvez az iskolai előmenetelnek. Tehát pszichikai és értékháttéré is van a sikertelenségnek. Ennek ellenére az oktatási rendszer valamennyire kezelhetné a problémát. Ha ezeket a kisgyerekeket is eljuttatná az alapvető képességeikig, a nyelvi-kommunikációs képességig, az önálló ismeretszerzés képességéig, akkor nyolc vagy több esztendő alatt azt is elérhetné, hogy meg tudjanak kapaszkodni a középiskolában, sőt végig is haladjanak rajta. Mivel a felsőoktatás tandíjköteles, a bejutás nem csupán a tanulási eredmény függvénye. A szülőknek meg kell fontolniuk, hogy ki tudják-e fizetni a költségeket. A magyar lakosság kb. hatvan százaléka nem tandíjképes. De nincs annyi jövedelme sem, hogy akár tandíj nélkül is biztosítsa gyereke felsőfokú iskoláztatását.

– *Ilyen módon a tehetős, kiváltságos társadalmi réteg kisajátítja magának a felsőoktatást. Am nemcsak azt, hanem – mint látjuk – az egészségügyet, az információt, a kulturálódást, vagyis minden olyan lehetőséget, amely a humánerőforrás megújításával kapcsolatos. Hová vezethet ez a folyamat?*

– Tökéletesen igaza van. Ez nem elszigetelt probléma, mely kizárólag az oktatásban jelenik meg. Minden területen, mely korábban állami szolgáltatásként működött, ugyanez történik. A szolgáltatások piacosítása a társadalmi egyenlőtlenségek még nagyobb mérvű fölerősödéséhez vezet. És oda visz, hogy bizonyos társadalmi csoportok kiszorulnak a számukra életfontosságú

szolgáltatásokból, illetve a legalsóbb szintű gondoskodást kapják. Igazából nem rendelkeznek mobilizálható erőforrásokkal, melyek a jobb szolgáltatásokhoz való hozzájutást lehetővé tennék. Ezáltal a társadalom olyan mértékben lesz megosztott, hogy egy részének minden szempontból kilátástalan marad a helyzete. Az oktatás piacosításával például gondolni sem mernek arra, hogy gyermekük magasabb szintű iskoláztatását célozzák meg.

– *Mindez kinek az érdeke, hiszen nyilvánvaló, hogy rossz a magyar társadalomnak?*

– Azt kell megérteni, hogy itt olyan piacelvű társadalmi berendezkedés alakult ki, amelyben a profitszerzési és -maximalizálási törekvések, valamint a társadalmi jóléti igény, a szociális biztonság igénye teljesen elkülönül egymástól. A tőkeérdek mindent maga alá gyűr, és az emberi szükségleteknek és törekvéseknek a kielégítése huszadrangúvá válik. Ez már a bérekben is megmutatkozik. Magyarországon – dollárban kifejezve – a nemzeti össztermék (GDP) egy főre jutó értéke az uniós átlag hatvanegy százaléka, ám a bérjövedelem az uniós átlagbéreknek csupán a harminc százalékát éri el. Tehát minden tekintetben arról van szó, hogy egy meghatározott csoport a társadalmi termelés, tevékenység hozamát aránytalanul nagy mértékben magának szerzi meg. A társadalom többsége viszont a javakhoz csak minimális szinten jut hozzá, és ugyancsak jelentős rétegnek pedig úgyszólván semmi sem jut. A magyar lakosság tizenhárom százaléka például



szociális segélyen vegetál. És most figyeljünk! Az általános iskolás gyerekek huszonkilenc százaléka olyan családokban él, amelyekben egyetlen kereső sincs. El lehet képzelni, hogy milyen milió uralja az ilyen családokat. Pénzhiány, idegeskedés, rossz ételmezés, a gyerek iskoláztatásával összefüggő teljes pénztelenség, szégyenkezés, megaláztatás és így tovább. Ez tehát olyan milió a gyerek számára, amely eleve tönkreteszi. Végeredményben ilyen módon berendezett társadalomban élünk. Sőt, ennek a társadalomnak az a sajátossága és következménye, hogy a gazdaság növekedésével sem javul az emberek élethelyzete. A nagyobb értékűtöbblet sem csorog le az alsó rétegekig.

– *Miért működik ennyire igazságtalanul az elosztási rendszer?*

– Mert a magyar gazdaságot úgy konstruálták meg, hogy a többlettermék 70 százalékát a multinacionális tőke állítja elő, a hazai gazdaság tőkeszegény, kevésbé termelékeny. Ám a nagy multinacionális gazdaság a közteherviselésben nem vesz részt. Épp most derítette fel egy állami számvevőszéki vizsgálat, hogy a hazánkban tevékenykedő multinacionális cégek a magyar államtól több támogatást kapnak, mint amennyit befizetnek. Tehát azt lehet mondani, hogy még az adófizetőktől összeszedett pénzeknek is a jelentős része ehhez a tőkéhez áramlik. Ilyen formán természetes, hogy az ország lakossága szegény marad.

– *Miért lenne természetes? Hiszen nyugaton több jól működő szociális piacgazda-*

ságot találunk, és a fejlett gazdasággal rendelkező országokban is mind erősebb hangsúlyt kap a nemzeti gazdaságpolitika.

– Jó, de Magyarországon ezt ki csinálja meg? Itt nincsenek olyan politikai elitcsoportok, amelyek, ha hatalom közelébe kerülnek, úgy korrigálnák a rendszer működését, hogy az óriási különbségeket csökkenteni lehessen. A magyar politikai osztályra az jellemző, hogy mindenekelőtt a multinacionális tőke érdekeit szolgálja ki, és minden más ezután következik.

– *Nem azt kellene inkább mondanunk, hogy egy új komprádor burzsoázia politikai osztálya szolgálja ki a multinacionális tőkét a nemzeti érdekek rovására?*

– Ezt a csúnya szót nem akarom használni. Hanem arról van szó, hogy az elit különböző csoportjait is kijátszsa egymás ellen a multinacionális tőke. Annak a csoportnak a hatalomra jutását segíti elő, amely a legnagyobb biztonságot ígéri meg számára, vagyis garantálja a maximális haszonszerzés lehetőségét. Elvárja, hogy az állami juttatások változatlanul fennmaradjanak, hogy az emberek teljes kiszolgáltatottságát a hazai jogrendszer is garantálja, hiszen Magyarországon a multinacionális vállalatokban még szakszervezetet sem lehet alakítani. Tehát a teljes kiszolgáltatottság és a tőkeérdek korlátlan érvényesítése a társadalom minden szférájában – ez a hatalom ára. Az emberek természetesen nagyon megszenvedik, a munkavállalók is meg azok is, akik munkához sem jutnak, de nem tudják befolyásolni a hatalom működését és döntéseit.



– *Demokráciának nevezhető-e még ez a politikai gyakorlat?*

– Ezt úgy nevezik, hogy demokratikus elituralom. Annyit jelent, hogy négyévente egyszer az állampolgár elmehet választani, és eldöntheti, hogy a hatalomért versengő pártok közül melyikre szavaz. Attól kezdve semmilyen beleszólása vagy hatáskörrel nem rendelkezik. Sőt, az is előfordul, hogy a szavazás maga is manipulált, mert előzőleg egészen mást ígérnek a szavazóknak, mint ami utána történik. Egyszerűen félrevezetik és becsapják a választópolgárt. De ez ellen sem tehet semmit. Itt az egész hatalmi-uralmi szerkezetnek a problémája is felvetődik. Mert miféle demokrácia az, ahol egy szűk elitcsoport azt teheti a társadalommal, amit akar? Az állampolgári képviselőnek az alkotmány sem biztosít együttdöntési lehetőséget, avagy vétőjogot. Legfeljebb véleményt nyilváníthatnak valakik valamilyen ügyben, de azt senki nem köteles figyelembe venni. Tehát ez a fajta működés kizárja a korrekciót. Márpedig lehet látni, hogy az ilyen rendszer, ha nem korrigálják, az összeomlásig így működik, csak azért, mert ez felel meg a tőkeérdeknek leginkább, valamint azoknak a szűk körű társadalmi csoportoknak, amelyek a tőkeérdeket kiszolgálják. A politikai osztálynak, a menedzser rétegnek, a pénzügyi szféra vezetőinek, a média hasznélvezőinek. Az utóbbiak szerepe különösen fontos, mert kétségtelen, hogy a társadalmat a média segítségével manipulálják, vezetik félre. Már a rend-

szerváltás elején szociális piacgazdaságról regéltek, de eszük ágában sem volt elindítani. Amikor viszont az emberek kiábrándulnak és csalódnak, a hatalmon levőket semmi más nem érdekli, csak az, hogy fenn lehet-e tartani a lakosság tűrőképességére épülő mozdulatlanságot. Ha a tűrőképesség fenntartható, akkor a lakosság érdekei ellen való politika is folytatható tovább; ha a tűrőképesség nem tartható fenn, mert valamelyik ponton túlfeszítették a húrt, ott enyhítenek valamennyit a szorításon.

– *Ezen a ponton két okból is vissza kell térnünk az oktatáshoz. Az egyik, hogy elituralmi viszonyok között kiváltképpen az iskolának kell az esélyegyenlőséget szolgáltatnia, mert csak rajta keresztül vezethet az egyéni felemelkedés útja. A másik indok az, hogy a hatalom manipulációival szemben a leghatásosabb védelem, ha az iskola demokráciára, közéletiségre nevel. Lát-e esélyt az oktatásügy megújulására?*

– Elvileg igen, hiszen működhetne az oktatásügy másképpen is. Nem szükségszerű, hogy az országok közötti versenyben egyre lejjebb csúszunk. Jelenleg kirakatjellegű dolgok pótolják a lényegét. Nem mondom, hogy a modern eszközök használatára nincs szükség, de abszolút biztos, hogy önmagukban az iskola működésén nem változtatnak. Mindenekelőtt az általános iskolát kellene alkalmassá tenni arra, hogy minden normálisan képezhető gyereket eljuttasson egy standard tudás- és képességszintre, mely Európa sok országában már gyakorlat, például a finnnekél immár



természetes. A másik ugrópont a szakképzés lenne, de azt teljesen tönkretették. Mintegy hetvenezer szakmunkás hiányzik a magyar munkaerőpiacról, miközben óriási a munkanélküliség. Alapjában kellene változtatni: olyan föltételeket teremteni az iskola működése számára, amelyeknek keretei között elvárható igény a mostanit meghaladó teljesítmény. Nyilván pénzbe kerül. Ehelyett azonban, ha pénzt kell elvenni valahonnan, először mindig az oktatást találják meg. Ahhoz, hogy megtehessék, az iskolák szakmai önállóságát is megvonják. Lényegében kormánypedagógiák léteznek, amelyek addig maradnak hatályban, amíg meg nem bukik a miniszter és nem jön egy másik. Ilyen módon destabilizálódik a rendszer. A pedagógus létbizonytalansága ebben is gyökerezik, hiszen mindig a feje fölött döntenek. Így nem lehet nyugodtan dolgozni. Óriási tömegű változtatás zúdul az iskolákra, már a jogszabályok változásai is követhetetlenek. Soha nem lehet előre tudni, mikor mi történik, tehát az oktatásügy átláthatatlan, és minden változtatás ellenére kilátástalan. Nincs meg az oktatás normális működéséhez szükséges legalapvetőbb stabilitás sem. Változtatni persze mindig kell. De az a jó változtatás, mely szervesen az iskolák szintjén jön létre, mert a reformokat az iskoláknak kell megvalósítaniuk. Lózungokkal nem lehet irányítani, még a jó törvények is csak keretet teremtenek. Ha jók lennének a törvények...

– *Am hogyan érezhetné magát biztonságban az iskola és a pedagógus, ha folyamatosan bezárástól és elbocsátástól kell rettegnie?*

– Igen, ez is alapkérdés, amelyre a hatalom rendre rossz választ adott. Ilyen válasz volt a kis települések iskoláinak eszetlen felszámolása. És rossz válasz a mostani is, amely létszámhátrához köti a csoportfinanszírozást, miáltal ellehetetlenül sok iskola. Mindez azt jelenti, hogy a szándék és az akarat is hiányzik a minőségi megújulásra. Úgy vélem, az ország, illetve az oktatás irányítói az alábbiak szerint gondolkodnak: a magyar munkaerőpiac felvevőképessége kicsi, a munkaképes lakosság ötvenöt-ötvenhat százalékát képes befogadni. A szakképzésen kívül gyerekeik iskoláztatását a szülők saját anyagi hozzájárulásukkal valahogyan megoldják. Ma már az általános iskolásoknak is hatvan százaléka különórakra jár, mert a szülők – akár erőn felül – adni akarnak gyerekeiknek valamit. Ha pedig így van, az államnak miért kellene a rosszul működő oktatási rendszerre áldozni? – gondolják. A politikai elitnek észhez kellene térnie! Felismernie azt, hogy az iskolarendszernek óriási szerepe lehetne a magyar társadalomban meglevő nagy esélytelenség, megosztottság, kirekesztettség és a mindezzel járó társadalmi feszültség enyhítésére. Mert más eszközökkel nem enyhíthető. A tudástőke az egyetlen kincs, amelyben a remény egyáltalán megcsillanhat.

*





GAZSÓ Ferenc fő művei: *Pályák vonzásában* (Ifjúsági, 1970), *Diákéletmód Budapesten* (Gondolat, 1971), *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás* (Kossuth, 1976), *Dolgozó ifjúság, Stációk és életutak* (Társadalomtudományi Intézet, 1984), *Meg-*

újuló egyenlőtlenségek (Kossuth, 1988), *Rendszerváltás és ifjúság* (MTA Politikai Tudományok Intézete, 1992), *Vesztesek* (Ezredforduló Alapítvány, 1995), *Új kapitalizmus Magyarországon* (Napvilág, 2004).



Szájjal festette: Torma Gyula





Móra Ferenc

A kis bice-bóca

1. rész

Úgy emlékszem arra a napra, mikor a kis bice-bóca először kocogott be az iskolánkba, mint-ha tegnap lett volna. Még csak őszt vége volt, de már porka havak szállingóztak a levegőben, és Habók Fügedi már téli órákat dudált a toronyból. Ez a Habók Fügedi toronyőr volt, s az iskolánk ablakából éppen oda lehetett látni az ajtajára. Nyáron láttuk is minden negyedórában, ahogy egy rettenetes nagy tülökkel kiállt a toronyerkély négy sarkára, és tudtára dudálta a világnak, hogy megint eltelt egy fertályóra. Télen azonban más törvénye volt a furfangos Habók Fügedinek. Ilyenkor csak reggel nyolckor végezte a hivatalát, de akkor egyfolytában eldudálta az egész napra valót. Igen becsületes tisztviselő volt az öreg, egy kürtszóval meg nem károsította volna a várost. Kilencvenhatszor fújta bele a tülökbe egymás után, s ehhez kellett körülbelül egy óra. Mivel pedig a szép tülökszótól egy álló óráig nem lehetett szót érteni az iskolában, Habók Fügedit igen sokra becsülte minden deágyerek.

Azért nem volt szép, hogy a nagy Cintula éppen a kis bice-bóca napján árulkodott ellene. Förlágaskodott az utolsó padban, és billegette a két ujját.

– No, mi baj, Cintula? – nézett föl a tanító úr az írásból.

– Tanító úr, kérem, a toronyőr máma csak kilencvenötöt dudált.

A tanító úr nem jött ki a sodrából, mert hozzá volt már szokva a Cintula vásottságához. Csak a léniát vette a kezébe, és azzal odaballagott az utolsó padhoz.

– Hát csak kilencvenötöt?

– Igenis, annyit.

– Hát aztán hogy tudod te azt?

– Tanító úr, kérem szépen, megoldvastam.

– Úgy? Hát ráértél? Mutasd az írásodat, kész-e már a dolgozatod.

Nem volt kész, de Cintulát nem olyan fából faragták, hogy ilyen kicsiségek zavarba hozták volna.

– Tanító úr, kérem szépen, még van egy kis híja – húzta a válla közé a fejét.

– Te Cintula, belefogtál te abba a föladatba?

– Tanító úr, kérem szépen, bele – mondta Cintula, s fölemelte mind a két mancsát. Könyökig tintás volt mind a tíz ujja.

– Na, látom, hogy dolgoztál. Hát most már olvasd föl szépen, amit írtál.

Cintula fölemelte a füzetet, és nagy hangon nekikezdett:

– Írjatok öt kötőszót. Első...

Itt aztán egyszerre megszakadt a szava, mintha ollóval vágták volna el.

– Éppen most akartam leírni az elsőt.

– Hát hadd hallom. Melyik lesz az első kötőszó?

– Hát... hát... izé... zsákmadzag – vágta ki Cintula elszántan.





Akkor a lénia fölemelkedett a tanító úr kezében, de mire lecsapott volna, csikordult az ajtó, és mindnyájan odanéztünk. A tanító úr is odanézett – Cintula megszabadult. A kis bice-bóca mindjárt jót tett, mikor először lépett az iskolánkba.

Velem egyidős fiúcska lehetett, lenhajú, búzavirágszemű.

Ezt ugyan csak később vettem észre, akkor csak azt láttam, hogy mind a két hóna alatt mankó van a gyerekeknek. Nem is annyira ment, mint inkább úgy odaugrált a tanító úr elé, mint a veréb. De szinte jól állt neki, olyan csinosan, vidáman ugrált.

– Mit akarsz, fiacskám? – kérdezte tőle a tanító úr barátságosan.

– Iskolába szeretnék járni – mondta bátran.

– Kicsit megkéstél, gyermekem.

– Most kerültem a városba, négy héttel ezelőtt.

Nekitámaszkodott a falnak, és írásokat szedett elő a zsebéből. Sok zsebe volt – csak most vettem észre, milyen rongyos a ruhája. Akárhová nyúlt, mindenütt zsebre talált.

– Itt vannak a bizonyítványaim. Három osztályt már elvégeztem.

A tanító úr belenézett az írásokba, aztán megcirógatta a gyerek fejét.

– Hát az édesapád mért nem jött fel veled?

A bice-bóca féloldalt szegte a fejét.

– Nincsen nekem se apám, se anyám. Elhaltak idegen városban. A nagyapám vett magához, ő idevalósi.

– Hogy hívják a nagyapádat?

– Küsmödi Kelemen.

– A Gergő Küsmödije, az öreg Maksus unokája – zsebongott végig az osztályon.

A tanító úr csöndet parancsolt, és azt kérdezte a gyerektől, hát az ő neve kicsoda.

– Pálistók Peti.

De már erre a furcsa névre megint csak elcihegtük magunkat. A tanító úr is mosolyodott.

– Éppen három embernek való neved van. Hol csinálok én most már neked helyet, mikor úgyis alig férünk?

Egyszerre szétterpeszkedtünk a padokban, hogy még kevesebb legyen a hely.

– Ide nem ül! Ide nem fér!

Pálistók Peti most zavarodott meg először.

Lesütötte a szemét, és összevissza gyurkálta a konyha kalapját.

– Tudod mit, fiam? – szánta meg a tanító úr. – Kvártélyozd be magadat a kuckóba. Úgyis ott van ilyenkor a jó világ.

Nagy boglyakemencéje volt az iskolának, annak akkora kuckója, hogy bálozni lehetett volna benne. Az új deák odanézett, és szemmel láthatólag nekiörült.

– Ez nagyon jó lesz – mosolyodott el, és indult a kvártély felé nagy mankókopogással. Ott aztán meglapult, mint hernyó a levél alatt, és meg se mukkant az óra végéig. Akkor odakopogott a tanító úr elé, és engedelmet kért tőle arra, hogy őneki ne kelljen hazamenni délre. Nagy-messzire laknak, túl a városon, oda-vissza meg se lehetne tenni az utat délutánig még rendes lábú embernek se.

– Én pedig csak olyan bice-bóca vagyok – tette hozzá egy kicsit bánatos mosolygással.

– Maradni maradhatsz, fiam – mondta aggóskodva a tanító úr –, de hát enned is kellene ám valamit.





– Van mit ennem – sietett a bice-bóca a megnyugtatóssal.

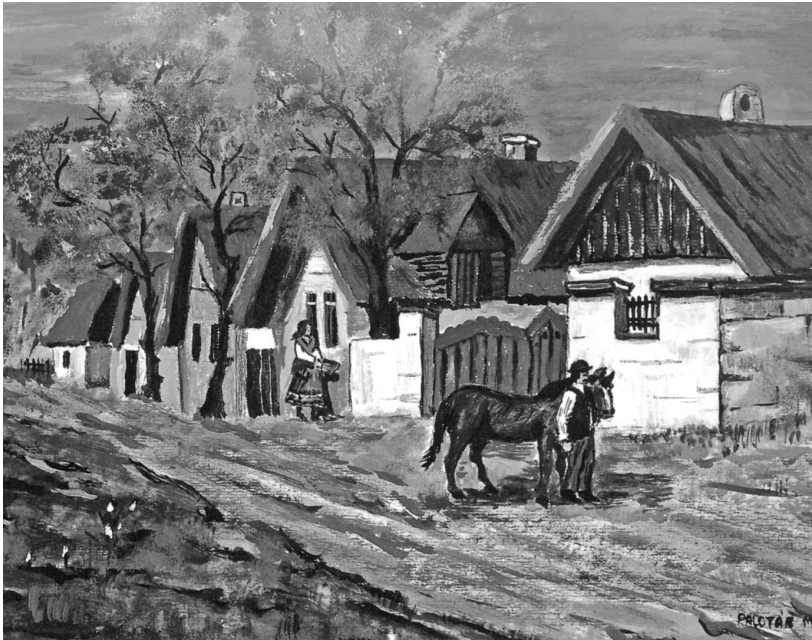
Belenyúlt a ruhája egyik féslésébe, és kimarkolt belőle néhány szem kökényt. Egy szem elgurult, Cintula azt mindjárt fölkapta és beleharapott. El is fintorította a száját, úgy, hogy a füléig ért.

– Tanító úr, kérem, ez nem jó – jelentette olyan komolyan, mintha csak parancsba kapta volna, hogy mondjon véleményt a kökényről.

– Jó az – mosolyodott el a bice-bóca –, csak sok legyen belőle. A rigók is szeretik.

Tudtam azt én is, hogy a kökényt is meg lehet enni, ha megcsípi a dér. Valamikor még a malomházban egyszer egész kalappal kaptam Messzi Gyurkától. Egy-két szemet megkóstoltam belőle, de a színe jobban tetszett, mint az íze.

Folytatás a 33. oldalon



Szájjal festette: Mozgainé Palotár Mária





EGYÜTTNEVELÉS VAGY KÜLÖNNEVELÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK ÉS FIATALOK KÖRÉBEN

BORSEAI LÁSZLÓ

„...Egyáltalán nem biztos, hogy az emberiség legnagyobb erőfeszítéseit a tökéletes testű birkózók, a hibátlan gladiátorok teljesítik – igen, azt hiszem, a satnyáknak is dolguk van a világban, s talán nem is olyan utolsó feladat az ő dolguk. [...] Az élet pontosabban tudja, mint a spártaiak, kit tart meg munkatársnak céljaihoz, s kit dob el.”

Márai Sándor

Kisiskolás koromban (1960-as évek eleje) nagy létszámú osztályba jártunk. A 42 fős osztályban volt közöttünk egy különös, nagyon furcsa fiú. Állandóan dallamokat dúdolgatott, sztereotíp törzshajlítgatással nyugtatta magát és senkire sem figyelt az osztályban. Zavarni nem volt szabad, saját világában élt. Csak akkor élenkült fel, ha számok kerültek a táblára és legnagyobb csodálatunkra a többjegyű szorzandó és szorzó pillanatok alatt összeállt a fejében a helyes szorzattá. Másik kedvence a víz és az úszás volt.

Megszoktuk őt. Természetes volt a jelenléte az osztályban. A tanító néni csodálatos türelemmel, pedagógiai érzéssel, szeretettel „kezelte” másságát, pedig nem lehetett könnyű.

Más volt. Ma már tudom, hogy autista...

Napjaink mindennapos pedagógiai kérdésévé vált, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket együtt- vagy különnevelésben részesítsük? Melyik oktatásszervezési forma szolgálja leghatékonyabban fejlesztésüket, nevelésüket-oktatásukat, végső soron beillesztésüket a társadalomba? Lehet-e, szabad-e élesen elválasztani a két modellt? Milyen előnyökkel és hátrányokkal jár az integráció vagy a szegregáció? Szűken vett oktatási kérdéstről van szó vagy valami többről is? A kérdések megválaszolása előtt nézzük az alapfogalmakat:

Fogyatékoság

Hosszú idők óta a gyógypedagógia alapfogalmaként használjuk. A fogyatékoság jelenti a gyermeknél azt a tulajdonságot vagy tulajdonságcsoportot, amitől speciális szükséglete keletkezik a gyógypedagógiai ellátásra.





Az 1993-as közoktatási törvény is azokat sorolja a gyógypedagógia ellátórendszerébe, akik fogyatékosok.

A fogyatékoság, eredetét tekintve, orvosi fogalom, azaz valamilyen betegség után fennmaradt, orvosi beavatkozással már nem befolyásolható kóros állapotot jelent.

A gyógypedagógiai tevékenység körébe tartozás jelölésére nem alkalmas kifejezés.

Bizonyos értelemben tágan értelmezhető a fogalom, mert valamilyen kóros állapot megléte esetén nem sérül feltétlenül a személyiség is, vagyis nincs másodlagos következmény, így nincs is mindig szükség „gyógyító” nevelésre, illetve súlyosabb fokú károsodások esetén már gyógypedagógiai eljárásokkal sem befolyásolhatók számottevően.

A személyiség nemcsak kóros, organikus károsodások következtében sérülhet, hanem funkcionálisan is, ekkor is szükség lehet speciális gyógyító nevelésre. Ezért a fogalom túl szűk is.

A fogalom használata ellen szól az a körülmény is, hogy a közvéleményben pejoratív értelmet kapott.

A fogalom használata nem nélkülözhető teljesen, mert igazán megfelelő egy-szavas, magyar kifejezést nem sikerült találni és a mindennapi szóhasználatot megkönnyíti, bár fenntartásunk van a helyességét illetően.

A fogyatékoság jelentéstartalmát az ember testi, idegrendszeri, lelki, cselekvésszerű, szociális tulajdonságai területén lehet meghatározni. A fogyatékoság vonatkozhat egy tulajdonságterületre, ezen belül több tulajdonságra vagy vonatkozhat több területre és több területen több különböző tulajdonságra.

A fogalom legáltalánosabb jelentéstartalma a biológiai állapot megváltozása, a visszafordíthatatlan sérülés, károsodás. A biológiai károsodás tehát mint elsődleges, a lelki tulajdonságok mint másodlagos, a cselekvési elváltozások mint harmadlagos fogyatékoságok jelennek meg.

A fogyatékoság fogalmával azonos, összefoglaló jelentésű a zavar, károsodás, akadályozottság fogalma is. Mindegyik kifejezés csak az eltérést, a tulajdonságok kedvezőtlen módosulását fejezi ki, de nem alakult ki egységes, szakmai értelmezés.

A tulajdonságok állapotát jelölő „sérült”, „gátolt”, „fogyatékos” kifejezéseknél kevésbé elkülönítő hatású az „akadályozott” szó jelentése. Az akadályozottság elsősorban szociális tulajdonságként értelmezhető. Ha az elvárásokat, követelményeket hozzáigazítjuk a személy lehetőségeihez, akkor a személy akadályozottsága megszűnik.¹

A közoktatás rendszerében a fogyatékos gyermek *megkülönböztetését* a közoktatásról szóló törvény írja elő. A fogyatékoság gyanúja akkor merülhet fel szülőben, pedagógusban, ha a gyermek nem tud az elvárásoknak megfelelően előrehaladni.





A törvény szerint a gyermek állapotfelmérését a Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok végzik, így ezek a bizottságok adják a gyermek számára a „fogyatékos” címkét. Ez a címke csak a gyermek bizonyos tulajdonságaira vonatkozik. A fogyatékos gyermek lehet testileg egészséges, külső megjelenésében vonzó. A Szakértői Bizottságnak kell a gyermek másságát a „fogyatékos” címkével megjelölni ahhoz, hogy joga legyen a közoktatásban többlétszolgáltatásokra, különleges gondozásra. A címkézés ebben az értelemben a gyermek számára előnyös, mert általa állapothoz jobban illeszkedő szolgáltatásokhoz jut. Más oldalról viszont a „fogyatékos” címke a gyermek és szülő számára taszító, mivel szociálisan nemkívánatos emberi állapotra mutat rá és az egyén önértékelését veszélyezteti. A gyermek talán nem érzi ezt olyan erősen, mint a szülő, aki mindenekelőtt a gyermekét akarja megóvni ettől a címkétől, és gyakran nem akarja olyan iskolába járatni, ahol fogyatékosnak címkézettek is vannak.²

A fogyatékos fogalmának nincs pontosan körülhatárolt tartalma. Jelentése mindig attól függ, ahhoz igazodik, amit a fogyatékos emberekről mondani akarunk. Célszerű tisztázni, hogy milyen tulajdonságterületekről, milyen tulajdonságokról és azok milyen változásairól beszélünk.

A tulajdonságok módosulásának megnevezései

A tulajdonságok kedvezőtlen változásai esetén gyakran használjuk a következő kifejezéseket: károsodás, zavar, hiány, fejletlenség, akadályozottság, hátrányos, fogyatékos stb. Ezek a kifejezések egy harmonikus, egészséges, normális állapottól való kisebb-nagyobb eltérést jelölnek meg. Az eltérést jelzik a súlyos, nagymértékű, alacsony szintű, középfokú szavak.

A közoktatási törvény a gyermekek sajátos szükségletű csoportjainak jelölésére az „érzékszervi fogyatékos”, „enyhe értelmi fogyatékos”, közép súlyos értelmi fogyatékos”, „beszéd fogyatékos” stb. megjelöléseket használja. Itt a fogyatékos szó ugyanazt jelenti, mint a sérült, károsodott szavak, tehát egy-egy tulajdonság negatív módosulásáról van szó. Az „érzékszervi” megjelölés testi, idegrendszeri tulajdonságra, az „értelmi” lelki tulajdonságra, az „enyhe”, közép súlyos” szavak az elváltozás mértékére, a „mozgási”, a „beszéd” több tulajdonságcsoporthoz utal.

A WHO értelmezésében a fogyatékos fogalma a lelki és cselekvésközpontú tulajdonságterületeket fogja át, a rokkantság fogalma pedig a szociális tulajdonságokat.

A nevelhetőség és a korlátozott nevelhetőség

A nevelhetőség olyan gyermeki tulajdonságok összessége, amelyek előfeltételként szerepelnek a követelmények teljesítésében, a pedagógiai segítségnek pedig ehhez kell igazodnia. A nevelhetőség gyermekeként változik, ezért az iskolázta-





tás általános követelményeinek az eléréséhez más-más megsegítésre van szükség. A nevelhetőségnek négy összetevője van:

- Hol tart a gyermek tudása, fejlődése?
- A nevelés hogyan és milyen mértékben képes ezen az állapoton változtatni?
- Milyenek a gyermek távlati fejlesztési lehetőségei?
- Milyen szociális körülmények között fejlődik a gyermek?

A gyermekek jelentős részénél „összeillési zavar” áll elő nevelhetőségük, a velük szemben támasztott követelmények és a követelmények eléréséhez biztosított pedagógiai segítség között.

A követelményeknek, a segítségnyújtásnak minden gyermek nevelhetőségéhez igazodni kellene, de ezt az igazodást a közoktatás csak a gyermekek többségénél tudja biztosítani. Az „összeillési zavar” következtében a gyermek az adott pedagógiai környezetben korlátozott nevelhetőségűvé válik. Ez nem azt jelenti, hogy a gyermek milyen mértékben és hogyan formálható, hanem azt, hogy az adott pedagógiai környezet (óvoda, iskola) milyen mértékben képes ezt megvalósítani.³

A sajátos nevelési szükséglet

A nevelhetőség és a követelmények teljesítése közötti összeillési zavar megszüntetésének különböző formái lehetségesek:

- Akik nehezen tudják elérni a követelményeket, azoknál nem a pedagógiai erőfeszítéseket fokozzuk, hanem a velük szemben támasztott követelményeket csökkentjük.
- Az óvoda vagy az iskola a gyermekeket nevelhetőségük szerint csoportosítja, a jó képességű gyermekeknek többlétszolgáltatásokat nyújt, a gyengébbeknek a minimális követelmények elérését biztosítja.
- Az intézmény elsősorban a gyengébb gyermekek számára fokozza a pedagógiai eljárások hatékonyságát és többlétszolgáltatással próbálja ezt a gyengébb csoportot azonos követelményszintre hozni.
- Akiknél a nevelhetőség nagymértékben negatív irányba hajlik el a többi gyermek nevelhetőségétől, azoknál módosítja a követelményeket, és számukra a szokásostól eltérő nagyobb fokú pedagógiai segítséget nyújt.

A különleges bánásmódot indokoló tulajdonságcsoportot a „sajátos nevelhetőség” fogalmával köthetjük össze.

A fogyatékoság fogalma egyre kevésbé alkalmas a sajátos nevelhetőség jelölésére. A kifejezés tulajdonsághiányt jelöl, másrészt a nevelői tevékenység elsősorban a pszichológiai funkciókkal, cselekvésbeli tulajdonságokkal és nem a szervek állapotával, élettani működésével törődik.

A sajátos nevelhetőség tehát nem a gyermek fogyatékoságával foglalkozik, hanem az adott pedagógiai feltételek miatt a különleges bánásmódra való ráutalt-





sággal. E ráutaltság megnevezésére használjuk egyre inkább a „sajátos nevelési szükséglet” kifejezést.⁴

Szegregáció

A szegregáció elkülönítettséget, másoktól való elválasztást jelent. Jogi, de különösen polgárjogi értelemben erősen negatív jelenséget takar, amennyiben valakit etnikai, vallási vagy politikai meggyőződése alapján megkülönböztetnek. Ebben az értelemben emberi jogi kérdések is felvetődnek.

Szűkebben értelmezve a sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és fiatalok elkülönített nevelését-oktatását jelenti többnyire gyógypedagógiai intézményben. Ebben az értelemben a fogalom nem feltétlen negatív jelentést tartalmaz hordoz. A szegregált nevelés a maga kialakulásának idején pozitív jelenség volt, hiszen korábban szegregált gyógypedagógiai intézmények hiányában a fogyatékosok nem kaptak helyet a többségi iskolákban, így sajátos nevelési szükségleteik sem elégültek ki.

Integráció

Az integráció beilleszkedést, egyes részek egyesülését egy egésszé, összegződést jelent. Szűkebb értelmezésünk szerint ez a sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és fiatalok beillesztését jelenti a sajátos nevelési igénnyel nem rendelkező, ép társak közé. (Természetesen az épnek mondott gyermekek között is jelentkezhetnek sajátos, de nem gyógypedagógiai értelmezés szerinti nevelési igények.) Igazán integrációról akkor beszélhetünk, ha a fogyatékos gyermekek nem csak „egy levegőt szívnak” többségi társaikkal, hanem közösen tanulnak, játszanak, kommunikálnak, vagyis élő, aktív interakcióba kerülnek egymással.

Inklúzió

Az inklúzió befogadást jelent, azaz nem csupán beillesztjük a tanulót a többségi iskolába és együtt tanítjuk, fejlesztjük őt a többiekkel, hanem az adott gyermeket szociálisan is befogadja az adott iskola vagy intézmény gyermek- és pedagógusközössége. Ez minőségileg magasabb szintet jelent az integrációnál.

Az integráció kialakulásának gyökerei

Az integrációs törekvések az 1960-as években kezdtek kibontakozni. Különböző motivációval indultak be ezek a folyamatok az egyes országokban vagy országcsoportokban. A skandináv országokban a normalizációs elv megjelenése volt a kiváltó ok, miszerint a sérült, fogyatékos embereknek is joguk van olyan életfeltételek között élni, mint a többségi társadalom tagjainak, miközben speciális igényeiket is kielégítik. Az USA-ban polgárjogi mozgalmak indultak a fogyatékos emberek jogaiért és az elkülönítettség megszüntetéséért vagy csökkentéséért.





Olaszországban antipszichiátriai mozgalmak indultak, amelyek sokat tettek a szegregáció felszámolásáért, de már túlzásokba estek és megszüntettek minden állami fenntartású gyógypedagógiai intézményt, miközben kialakították a többségi iskolák integrációs feltételrendszerét. Angliában a Warnock-jelentés hatására gyorsultak fel az integrációs törekvések az 1970-es évek végén. Német nyelvterületen csak a 80-as évek közepén kaptak lábra az integrációs gondolatok, mivel a második világháború után jól kialakított speciális gyógypedagógiai intézményrendszert alakítottak ki. Az esélyegyenlőségi törekvések is mozgatói voltak az integrált oktatás fejlődésének, ezt segítette elő, hogy az ENSZ 1993-as közgyűlése is elfogadta a fogyatékosok esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályát.

Hazánkban is viszonylag későn kezdtek elismerni és felkarolni az integrációt. Az 1990-es évek után felélénkültek az erről szóló társadalmi, oktatáspolitikai viták, melynek további katalizátora volt az 1998-ban megjelent esélyegyenlőségi törvény (1998. évi XXVI. törvény). Szükséges megjegyezni, hogy ebben az időben egy szakmailag nemzetközileg is méltán elismert, jól funkcionáló szegregált gyógypedagógiai intézményrendszer működik Magyarországon.⁵

Az integráció előnyei és hátrányai

Az integráció mellett szól, hogy pozitív szociális magatartásmintákat közvetít, így a gyermek könnyebben veszi át a társadalmi együttélés alapvető mintáit, szabályait. Erre szükség van, hiszen a fiatalnak ki kell lépnie az oktatás után a munkaerőpiac terepére, amennyiben erre lehetősége van (esélyegyenlőség!). A többségi iskolában tanító tanár általánosabb, gyakran magasabb követelményeket támaszt a gyerekekkel szemben, mint a speciális iskolai környezetben dolgozó kollégája.

Az integrált oktatásban részt vevő gyermeknek nem kell távolra, speciális intézménybe kerülnie, így nem szakad el családjától, szűkebb környezetétől.

Az integráció az adott csoportnak is előnyére válik, az iskolai közösséget is pozitív irányba tereli, nő a másság iránti tolerancia, a sajnálatot a segítségnyújtás természetes képessége váltja fel.

Az integráció ellen hat, ha megfelelő feltételek biztosítása nélkül, hibásan kivitelezett együttnevelést alkalmazunk. Így az integráció eredmény nélküli formális változata jön létre.

Ha a gyermek csak pusztán „jelen van” az adott csoportban, akkor személyisége, képességei nem fejlődik, elmagányosodik, sőt ez a formalitás kifejezetten káros hatásúvá válik.

Ez az oktatási forma jelentős többletterhelést ró a pedagógusra, akinek a képzettsége is többnyire hiányos ezen a téren. Az egyénre szóló differenciált fejlesztés alapkövetelmény az integrált oktatás során, amelyre még kevesen felkészültek. A sérülésspecifikus foglalkoztatás pedig gyógypedagógusi kompetencia.⁶





Érthető módon ellenállás érzékelhető a gyógypedagógusok részéről is, akik méltán gondolják, hogy felkészültségüknél fogva ők a legalkalmasabb szakemberek a fogyatékosok tanítására, Tártanak attól is, hogy az integráció gyermeklétszámot szív el intézményeiktől, ami egzisztenciális kérdéseket vet fel. Az eddig megszokott munkaforma helyett a többségi iskolákba kell kijárnia. Neki is új ismeretekre kell szert tennie, amit a ma dolgozó gyógypedagógusok többsége még nem kapott meg a képzés során.

Nehezíti a helyzetet, hogy nálunk az elmúlt jó száz év során nagyon magas színvonalúvá vált a gyógypedagógiai ismeretanyag. A szakembereink talán féltik is kicsit a megszerzett tudást és félő, hogy a fent emlegetett gyógypedagógusi kompetencia, amely speciális elméleti és gyakorlati tudást jelent, fellazul. Talán ettől kevésbé kellene tartani.

Nem egyszerű a képlet, azt is mondhatjuk, hogy nem teljesen szöges ellentétben álló nézetekről beszélünk, hiszen mindkét esetben ugyanannak a sajátos nevelési szükségletű gyermeknek az oktatásáról van szó, kétségtelen, más-más módszerekkel. Tulajdonképpen az a fontos, hogy a gyermek fejlesztése eredményes legyen, de az oktatás utáni időszakra is kapjon felkészítést.

A problémát az jelenti, hogy a hazai integrációt úgy kezdtük el erőteljesen szorgalmazni, hogy csak az oktatásra koncentráltunk, holott a tanulásában és szocializációjában sérült személyiség teljes, egy életen át tartó beillesztésével kellene foglalkoznunk. Erre a többségi társadalom nincs felkészítve. Nemcsak integrálni kell, hanem befogadó, inkluzív társadalommá kell formálni az emberek közösségeit. A szakemberek képzését is érdemes lenne átgondolni, mégpedig mindkét oldalról. Egyrészt a sikeres integrált oktatáshoz sokkal több gyógypedagógusra volna szükség, hiszen nagyon sok olyan osztály működik, ahol a szakszerű oktatáshoz nem vagy hiányosan áll rendelkezésre a szakértelem. A gyógypedagógusok képzésében sokáig nem szerepelt az a módszertani kultúra, amely az ép gyerekeknek is megfelelt volna, bár az utóbbi időben erre is látunk törekvéseket. Másrészt a többségi iskolákban dolgozó pedagógusok sem kapnak kielégítő képzést vagy csak nagyon szerényet a sérült tanulók számára. Az utóbbi időben reményteljes próbálkozások indultak el a pedagógusképzésben, például a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Főiskolai Karán tanító–tanulásban akadályozott szakpár indult.

Valószínűleg még sokáig megfér egymás mellett a két rendszer, sok szülő szívesen írhatja gyermekét integrált iskolába, mert ezt tekinti gyermeke számára előnyösebbnek, ugyanakkor a súlyosan-halmazottan sérült gyermekek ellátását, fejlesztését csak szegregált intézmény tudja biztosítani.

A fentieket összegezve megállapítható, hogy mindkét modellnek helye van a magyar közoktatásban. Kényesen ügyelni kell arra, hogy a szakmaiság, de mindenekelőtt az érintett gyermek érdekei ne sérüljenek. Az integráció reményt keltő szép törekvés, a többség tanulhatja a toleranciát, de egyben még mindig sok ellentétet is





szül, különösen akkor, ha az integráció problémakörét kiterjesztjük a teljes társadalomra (lásd etnikai, vallási és más beilleszkedési és elfogadási problémák). Gyakran szülők és néha még szakemberek sem néznek szembe igazán a sajátos nevelési igényű gyermekek problémáival, eltolják maguktól azokat, homokba dugják a fejüket.

Éretté kellene először nevelni a társadalmat a másság helyes kezelésére, a tolerancia valódi gyakorlására, nemcsak iskolai környezetben, hanem az élet minden területén. Az igazi integráció és inklúzió csak akkor valósulhat meg, ha az előfeltételei is teljesülnek. Az igazi előfeltételek pedig a felelősen gyermeket vállaló családok, szülők felkészítésénél kezdődik, akik vállalják, hogy gyermekeiket a helyes embertársi szeretet szellemében nevelik, amibe beletartozik a sérült, fogyatékos, az átlagtól kisebb-nagyobb mértékben eltérő ember elfogadása, sőt segítése is. Erre kell épülnie az iskolai nevelésnek a szülői házzal lehetőleg összhangban, melynek középpontjában az erkölcsi nevelés áll. Úgy látom, hogy ez a nevelési színtér ma válságban van, a gyerekek túl sok hatás, gyakran káros hatás alatt nehezen tudnak biztos igazodási pontokat találni. Ebben a „valóítsd meg önmagad” hamis világban és felnőtt környezetben nehezen lesz elvárható tőle a rászorultak okos szeretettel való segítése. Az erkölcsi nevelés biztos oszlopainak újbóli leverése után várható el a társadalom minden tagjától az integráció helyes kezelése, a befogadás és az elfogadás is.

A nyílt munkaerőpiac sem érdekelt a megváltozott munkaképességű és fogyatékos fiatalok munkavállalásában. Meggyőződésem, nem várható el egyértelműen a munkáltatóktól, hogy tárt karokkal várják ezeket a munkavállalókat. Ne ámítsuk magunkat és vegyük tudomásul, hogy a tőke, a pénz csak érdek mentén mozdul. Így a fogyatékos személyek munkáltatása is csak akkor fog érdemben pozitív irányba mozdulni, ha a vonatkozó törvényeket, mindenek előtt az adótörvényeket ennek szellemében módosítjuk. Lényeges, érzékelhető szintű adókedvezményekkel, illetve adószankciókkal kellene érdekeltté tenni a munkáltatókat abban, hogy létszámukhoz arányos mértékben foglalkoztassák az érintetteket. A kérdés emberiességi, érzelmi oldala akkor fog működni, ha az érdekeltségi szempontok meglétén túl a munkáltatók megtapasztalják és rájönnek arra, hogy érdemes velük foglalkozni, hiszen kitaratók és bizonyos munkákat ép társaik nem szívesen végeznek el. Elfogadásuk a munkahelyeken pedig képes megváltoztatni az emberek egymáshoz való viszonyát is.

Végezetül egy megvalósult gyakorlati példát szeretnék bemutatni.

Az általam vezetett szegregált gyógypedagógiai intézményben értelmileg akadályozott (középsúlyos értelmi fogyatékos) gyermekek és fiatalok nevelésével-oktatásával foglalkozunk. Készségfejlesztő Speciális Szakiskolánk fiataljait elsősorban a munkára igyekszünk felkészíteni különböző szakképzési modulokon keresztül. Három éve működtetünk egy Munkahelyi Gyakorlat Program (MHGY) elnevezésű integrációs programot, melynek kidolgozása a Salva Vita Alapítvány szakembereihez fűződik és pályázati pénzből működik. Nyílt munkaerőpiaci helyszíneken





(mosoda, pékség, áruházi raktár, elektronikai alkatrészgyártó stb.) heti egyszeri, gyógypedagógusi kíséreléssel történő munkavégzésről van szó. A fiataljainkat elfogadták a helyi dolgozók, már a munkahelyi beosztásban is számítanak a munkájukra és maximálisan elégedettek a munkáltatók is. A szakiskolánkból kikerült egyik fiunk a gyakorlati programban megismert képességei alapján munkakönyves álláshoz jutott. Tudjuk, hogy egy fecske nem csinál nyarat, de az ország tizenhét pontján futnak hasonló programok és mindenképpen helyes irányba terelik a munkáltatók és ép munkavállalók szemléletét.

JEGYZETEK:

- ¹ ILLYÉS Sándor, *A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai = Gyógypedagógiai alapismeretek*, szerk. Illyés Sándor, Bp., ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000, 25–26.
- ² ILLYÉS Sándor, *Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában*, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-07-ta-Illyes-Eszmeny.html> – 38k –
- ³ ILLYÉS, *i. m.*, 29.
- ⁴ ILLYÉS, *i. m.*, 35–36.
- ⁵ CSÁNYI Yvonne, *A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása = Gyógypedagógiai alapismeretek*, szerk. ILLYÉS Sándor, Bp., ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000, 382–384.
- ⁶ CSÁNYI Yvonne, *Integráció – a „normál” pedagógia és a gyógypedagógia új együttműködési formája*, Új Pedagógiai Szemle, 1991. december, 38–45.



Lábbal festette: Vágyon Mária





Móra Ferenc

A kis bice-bóca

2. rész

„No, én nem szeretnék kökényt ebédelni” – gondoltam magamban délben, mikor a tejbetáskalevesbe belemerítettem a kanalamat. S arra gondoltam akkor is, mikor a tündérke elejbém tolt a lekváros buktát. Kivettem egyet a tálból, és belecsúsztottam a ködmönzsebbe, azzal hónom alá csaptam a könyveimet, és húzódtam kifelé az ajtón nagy léhvel-pléhvel. Azt mondtam, énnekem most nagyon sietnem kell az iskolába.

Siettem is, hogy el ne hűljön a bukta, mire odaérek.

Persze az iskola körül most nem volt egy lélek se. Csöndesen nyitottam be az ajtót – hát a bice-bóca ott térdel a nagy tábla előtt – térdepelni könnyebb volt neki, mint állni –, és rajzol az aljára mindenféle furcsa talicskákat meg kis kocsikat. Úgy bele volt mélyedve a munkába, hogy észre se vett. Csak arra rezzen fel, mikor beültem a padba, és az megcsikordult alattam.

Hirtelen elmázolta a tenyerével a rajzokat, és visszasántikált a helyére, a kuckóba. Utána mentem, leültem a padkára, és odatettem kettőnk közé a buktát.

Nézte, nézte, de nem nyúlt hozzá, se nem szólt semmit. Közelebb toltam, de már akkor nem nézett oda. A képeket bámulta a falon.

Egészen a kezéhez toltam a buktát. Erre rám nézett, én meg megszólaltam:

– Ezt teneked hoztam. Bukta.

– Tudom – mosolyodott el, és mindjárt bele is harapott. – Szeretem.

– Ti is szoktatok buktát sütni?

– Itten nem szoktunk. Otthon anyáméknál szoktunk. Édesatyám a lekvárosát mindig kiharapta nekem, mert azt nem szerette.

Eszembe jutott, hogy a bice-bócának nincsen se apja, se anyja. Megkérdeztem tőle, mi volt az apja.

– Bányász volt, de már régen meghalt. Még akkor, mikor fölrobbant a bánya. Az nagyon robbanás volt, egész a vasútig elhallatszott.

Megmondtam, hogy az én apám meg szűcs volt, és szerettem volna én is valami nevezeteseget mondani róla. De csak annyit mondhattam, hogy a ködmönömet ő varrta.

– Szép ködmön – húzta végig rajta az ujját –, még szebb, mint a bányászoké. Én bányamérnök leszek. A mi bányánkban is volt egy bányamérnök, de az csak egy héten egyszer ment le a bányába.

Észre se vettük a nagy barátkozásban, hogy azalatt Veszkény Gyuszi is besompolygott az ajtón, és odaállt elébünk.

– Hoztam neked valamit – nyújtott át valami fehér papirosba csavargatott holmit a bice-bócának. Mindjárt megmondta azt is, hogy az dobostorta. Jó, hogy megmondta, mert annak még hírét se hallottuk soha, se én, se a bice-bóca.





De még azt ki se bontogatta, mire már Tarán Laci is ott volt egy narancssal. Egy másik fiú fügét hozott, a harmadik almát, a negyedik mákos kalácsot, kisvártatva úgy be volt terítve mindenféle finom pőszpással az egész padka, akár egy cukrászbolt kirakata. A kis bice-bóca pedig zavartan kapkodott hol egyikhez, hol a másikhoz:

– Ez az enyém? Ez is az enyém? Mind az enyém? De hát mit csináljak én ezzel a sok mindenfélével?

Utolsónak a nagy Cintula érkezett meg, s mikor meglátta a kuckó körül a nagy sokadalmat, úgy füttyögött, mint nyári éjszaka a tehervonat.

– Baj, baj – állott közénk mentegetőzve –, de hát minálunk csak suhintott leves volt az ebéd, és nem hozhattam semmit. Hanem tudod mit, kis bice-bóca? Kar-tótágast állok a tiszteletre!

Meg is próbálta, de úgy vágódott hanyatt, hogy csak úgy nyekkent. Persze annál nagyobb nevetés lett belőle. S én még arra is mernék fogadni a legszebb tollszáramra, hogy a nagy Cintula csak azért nem tudta megcsinálni a kar-tótágast, mert nem akarta. Valaki megsúgta neki, hogy a kis bice-bócának nem lehet nagyobb fájdalom a világon, mint ha valaki a nyomorékságát juttatja neki eszébe a maga nagy testi erejével.

Mire a tanító úr megérkezett, és a kuckó-diák éléstárába ő is becsúsztatott egy csirkecombot, akkorra csendesen ültünk a helyünkön, és buzgón dongottuk magunk elé a leckénket. Még a nagy Cintula is beledugta az orrát az olvasókönyvébe – igaz, hogy egy beteg őszi légy is mászkált a könyvön, melyet a tótágas-tudós jó szíve a tintatartóból szabadított ki, és éppen az olvasmányra tett rá száradni.

Azt hiszem, soha olyan jók nem voltunk az iskolában, mint azon a délutánon. Korán alkonyodott, s ahogy bepíroslottak az ablakon a napáldozati felhők, mintha az angyalok dobáltak volna odafentről piros rózsákat az egész osztályra.

Négy óra után egész falkában kísértük végig a kis bice-bócát az utcákon. De ahogy a város széléhez közeledtünk, megzavarodottan fordult hozzánk:

– Tovább ne gyertek velem mostan. Nagypó vár amott a Szent János-szobornál... Minden gyerekre haragszik, aki énnálam futósabb. Aki... nem bice-bóca.

A bűbajos Küsmödi toprongyos alakja feltűnt az utca végiben. Egyszerre szétrebbentünk, mint a kővel meghajított varjak. Nem féltünk már tőle, csak nem akartuk, hogy haragudjon.





HÁTRÁNYOS HELYZET, VESZÉLYEZTETETTSÉG ÉS ISKOLAI SIKER

SZITÓ IMRE, KATONA NÓRA

Miközben az oktatásban látszólag egy jogegyenlőséget helyreállító – ténylegesen azonban a gazdasági racionalizálásra épülő – integráció és inklúzió gyors ütemű bevezetése folyik, addig a hazai társadalom szerkezetében – mertoni értelemben – egyre inkább mélyül az anómia, és társadalomirányítási problémák miatt egyre többen kerülnek a felnőtt csoportok közül peremhelyzetbe.

A hátrányos helyzet korai leírása már a múlt század közepén megszületett a társadalomtudományban, amikor létrejöttek az alapvető felismerések arról, hogy a gyerek iskolai sikerességét jelentősen befolyásolja családjának szocioökonómiai helyzete. Az iskolai teljesítmény szempontjából egy másik kritikus társadalmi csoport – a testi, érzékszervi és értelmi fogyatékkal élő gyerekek – sajátos jellemzőit a gyógy-pedagógia és a pszichológia évtizedekkel korábban írta le, s hatékony megoldásokat nyújtott életvezetési készségeik alakításához. A mentálhigiénés szolgáltatásoknak a harmincas évektől meginduló gyarapodása, a gyermekterápiás tapasztalatok mélyülése és a fejlődéslelektan felismeréseinek a bővülése, majd a deviáns viselkedés újabb társadalomelméleti magyarázatai hozzájárultak annak megértéséhez, hogy milyen módon válhat a gyermekek egy része szocializációs ártalmak következtében szabályszegővé. Lehetővé vált a veszélyeztetettség korai felismerése és lépéseket lehetett tenni gyermekvédelmi intéz-

kedések segítségével az ártalmak csökkentésére.

Ma ezen eltérő területek mindegyikét – a szocioökonómiai helyzetből fakadó hátrányt, a sajátos nevelési igénnyel rendelkezők élethelyzetét és a veszélyeztetettséget – a különféle tanulmányokban és a politikai közbeszédben egyaránt hátrányos helyzetként emlegetik, mert ha elmarad ezen csoportok számára a társadalmi mobilitást lehetővé tevő iskolai siker, akkor ezek a gyerekek felnőtt korukra olyan csoportok valamelyikének válhatnak tagjává, amelyek a társadalmi lét peremére szorultak. Miközben az oktatásban látszólag egy jogegyenlőséget helyreállító – ténylegesen azonban a gazdasági racionalizálásra épülő – integráció és inklúzió gyors ütemű bevezetése folyik, addig a hazai társadalom szerkezetében – mertoni értelemben – egyre inkább mélyül az anómia, és társadalomirányítási problémák miatt egyre többen kerülnek a felnőtt csoportok közül peremhelyzetbe (Merton, 1980; Andorka–Buda–Cseh–Szombathy, 1974; Farkas, 2000). Jóllehet a társada-



lomirányítás a szegénység problémájára a még nagyobb elszegényítéssel válaszol, az iskolától elvárja, hogy ne csak kompenzálja a gyerekek életében a szegénység iskolai teljesítménybeli következményeit, hanem az anómiás feszültségekből fakadó előítéleteket is szüntesse meg. Az ilyen alternatív társadalom kialakítása az iskolákban inkább utópisztikus és kompenzációs jellegű, ha a valóságos társadalmi erővonalak az anómia növekedése irányába mutatnak. A sajátos nevelési igényű gyerekek képességeinek kibontakoztatása sokkal mélyebb szakmai tudást és hétköznapi gyakorlatot igényel, mint ami az elsiegett – eszköz és személyi feltételek nélküli – integrációtól várható. Jelen tanulmányunkban a hátrányos helyzet pszichológiai összetevőivel annak hagyományos, szűkebb meghatározása alapján foglalkozunk (Bernstein, 1971, Gázsó, 1976, Ferge, 1980). Nem térünk ki a sajátos nevelési igényűek élethelyzetének vetületeire, de körüljárjuk a deviáns veszélyeztetettség problémakörét, kiegészítve azt mentálhigiénés szempontú megközelítésekkel.

A hátrányos helyzet

Hátrányos helyzetű az a gyerek, akinek családja szegénységben él. Többféle szegénységdefiníció létezik. Az itt alkalmazott kritérium szerint szegénységben él egy család, ha tagjainak az egy főre jutó jövedelme nem haladja meg a mindenkori legkisebb öregségi nyugdíj értékét (Andorka, 1997). Magyarországon a lakosság 12-13 százaléka, 1,2–1,3 millió ember tekinthető

szegénynek. Arányuk az ezredforduló óta – a szegénységi küszöb megválasztásától függően – stagnál vagy kissé emelkedik. A romák között a szegények aránya 37%, közel háromszoros az átlagos értéknek. Ez az arányszám ugyanakkor arra is utal, hogy a roma etnikum nem azonosítható a szegénységgel, és a roma társadalom a jövedelmek eloszlása szempontjából is igen tagolt.

A szegénység következményei

Ahol szegénység van a családban, ott a gyerek anyagi okok miatt kevesebb kultúreszközhöz férhet hozzá. Az alacsony iskolázottságban ez a hátrány még kisebb, de az életkor növekedésével és a magasabb évfolyamokhoz tartozó ismeretanyag bonyolultabbá és elvontabbá válásával a gyerekek között az iskolai teljesítménybeli különbség egyre nagyobb lesz. E szociológiai jelenség értelmezésekor a pszichológiának elsősorban az a feladata, hogy részt vegyen a szegénység mint lételem és az iskolai teljesítmény közötti közvetítő mechanizmusok feltárásában, és fogalmazzon meg elgondolásokat a hátrány csökkentésére vonatkozóan.

Ha a családban munkanélküliség van, akkor növekszik az elszegényedés kockázata. Ez az állapot sajátos negatív irányú életmódváltozással jár együtt, amely befolyással van a családtagok életstílusára, hatást gyakorol a gyerek tanulási motivációjára is. A pszichológia szempontjából jelentős elméletet a munkanélküliség állapotára vonatko-



zóna Marie Jahoda állított fel (Székely, 2003). A szerző úgy látja, hogy a munkavégzés az ember életében értékeket jelenít meg, és a munkanélküli ezektől az értékektől lesz megfosztva:

– A munka strukturálja az időt. A munkavégzés napi, heti, évi ritmust visz az egyén életébe, s lehetővé teszi ezzel az időbeli tájékozódást. Amikor valaki munkanélkülivé válik, nem használja ki az idejét, szervezetlenné válik, gyakran depresszív hangulatai vannak.

– A munkavégzés közös élményeket ad, lehetőséget nyújt az élmények másokkal való megosztására. A munkahely biztosítja a családon kívül a különféle társas kapcsolatok létesítését. A munkanélküli a társadalomból kiszakadtnak, izoláltnak érzi magát.

– A munka az alkotás örömét nyújtja, valamint afeletti büszkeséget táplál, hogy valaki egy adott területen szakértelemmel rendelkezik. A munkanélküli számára, ha nincs alternatív szabadidős tevékenysége, értelmét veszti a kreativitás és az az érzés, hogy ő valamihez ért. Elbocsátása olyan önvádoló gondolatokat indít el, miszerint a társadalom számára haszontalan képzettsége van, amilyen tudással rendelkezik, az értéktelen.

– A munka a társadalmi presztízs jelképe. A szülő foglalkozásának presztízse a gyerekek számára is rangsort jelenthet társaik körében, attól függően, hogy szüleik mivel foglalkoznak. A munkanélküli ezzel szemben a jelentéktelenség állapotát éli át.

– A munka lehetővé teszi a tevékenység és a teljesítés örömét, a mun-

kanélkülinek nincsenek teljesítmény-céljai, amiért tevékenykedhetne.

E jellemzők következtében változik meg a munkanélküli életmódja. A feladat az, hogy a munkanélküli megtalálja átmenetileg azokat a lehetőségeket, amelyeket elveszített munkahelyének megszűnésével, s eközben próbáljon meg erőfeszítést tenni önmaga átképzésére. Igen nagy az esélye annak, hogy a tartósan munkanélküli ember alkoholfogyasztása, dohányzása nő, testi betegségek jelennek meg, növekedhet a családi konfliktusok száma. A pedagógus, a gyermekvédelmi felelős feladata, hogy felhívja a szülők figyelmét arra, éljenek a rendszeres gyermekvédelmi támogatás igénybevételével, vegyék fel a kapcsolatot a családsegítő szolgálattal, és segítse őket a kérelmezés lebonyolításában.

A több generáción keresztül áthagyományozódó szegénységben élő emberek csoportjaiban sajátos gondolkodásmód alakul ki, amelyet a szegénység kultúrájának neveznek (Lewis, 1959). Ez több tényező kölcsönhatása révén keletkezik és alakít ki rejtett szabályokat, melyek a szegénységben élő emberek életét, gondolkodásmódját befolyásolják. Amíg a középosztályhoz tartozó emberek alapvető döntései a munkához és a teljesítményhez kapcsolódnak, addig a generációs szegénységben élő emberek döntései az egyéni problémahelyzetek túlélésére és az emberi kapcsolatokra korlátozódnak. Nem törődnek a jövővel, nem szönek terveket, nem alakítanak ki távlati célokat. Ha alkalmi munka vagy



valamilyen nyereség révén nagyobb összeghez jutnak, azt megosztják a közvetlen rokonsággal, nem képeznek tartalékokat. Információk befogadásához, közléséhez inkább az előbeszédet használják, mint az olvasást, írást. Ez a sajátos gondolkodásmód befolyásolja a gyermeknevelési és ellenőrzési szokásokat, az iskolához és az iskolázatáshoz való viszonyt is. Az iskola a teljesítményt, a megfelelő nyelvhasználatot és a viselkedés előrelátását, annak tervezettségét értéknek kezeli. A generációról generációra hagyományozódó szegénység kultúrájának rejtett szabályai ezzel bizonyos mértékig ellentétes tendenciát képviselnek.

Nyelvhasználat

Hátrányos helyzetbe kerülhet az iskoláskorú gyermek a nyelvelsajátítás miatt is. Ha a gyerek az iskolába lépésig nem birtokolja életkorának megfelelő szinten azt a nyelvet, amelyiken az iskolai oktatás folyik, akkor nem – vagy csak részlegesen – érti meg a pedagógus feladatmegoldásra adott utasításait, és nem tud bekapcsolódni az oktatás folyamatába. Nagyobb valószínűséggel rendelkezik nyelvi hátránnyal az a gyerek, ahol a szülők iskolai végzettsége 8 általános vagy ez alatti, ahol a gyereknek nem anyanyelve az a nyelv, amelyiken az iskolában oktatni fogják.

Probléma a szókinccs, a nyelvi szerkezet és a beszédfejlődés szempontjából, ha nem hall a gyerek szinte napi rendszerességgel mesét, nem tanítanak neki mondókákat, gyermekdalokat. A hátrányt erősíti, ha olyan nyelvi környezet

veszi körül 4–6 éves korában, melynek során nagyon egyszerű nyelvi szerkezeteket tartalmazó mondatokat hall. Az iskola nyelvében a kidolgozott kód, a bővített és összetett mondatok használata már az első osztálytól kezdve magától értetődően jelen van (Bernstein, 1971). Azoknak a gyerekeknek könnyebb alkalmazkodniuk a tanári utasításokhoz, akik árnyaltabb nyelvhasználatuk következtében többet megértettek a tanári magyarázatból.

A pedagógusnak az utasítások adásakor és a magyarázatok megfogalmazásakor a megértés érdekében átmenetileg alkalmazkodnia kell az egyszerűbb nyelvet használó gyerek készségéhez. Arra kell azonban törekednie, hogy fokozatosan bővüljön a gyerekek szókinccse, legyenek képesek arra, hogy hosszabb, bonyolultabb mondatokat megértsenek, és aktívan használják ezeket a saját kommunikációjukban.

Nemcsak az előbeszéd szintje járul hozzá a nyelvi hátrány kialakulásához, hanem azok a viselkedésminták is, amelyek az iskolai eszközhasználat és az olvasástanulás közvetett, rejtett előzetes készségeit alkotják, és az olvasás iránti kedvező vagy kedvezőtlen attitűd elsajátítását alapozzák meg. Az olvasástanulás korai előzményei közé tartozik, hogy a természetes érdeklődésnek megfelelően a kép, a könyv már korán a gyerek látóterébe kerül. Az olvasás iránti attitűd csíráinak elhíntése, a két-dimenziós képi információn történő eligazodás tanulása már két éves kor körül megkezdődik, amikor a szülő képeskönyveket nézeget gyermekével.



Később, hároméves kor körül a gyerek rajzolásának támogatása segíti elő a vizuális ingerekre való ráhangolódást, majd az olyan képeskönyvek érzékenyítik sajátos irányban a formaészlelést, amelyek nagyalakú betűket és rajzokat tartalmaznak (Walsh–D’Angelo, 1971). Ezek segítségével versengéstől és teljesítménykényszertől mentesen ismerkedik meg a gyerek a betűk formáival. A családok normarendszere azonban jelentősen eltér abban, hogy mennyire támogatják a képekkel való bánásmód spontán kialakítását.

A képeskönyv ábráin végzett kommunikáció figyelemfelhívás-rámutatás-értékelés szekvenciát tartalmaz. Nemcsak arról van szó, hogy a képeskönyvben fellelhető kétdimenziós képek háromdimenziós tárgyakra utalnak, és ezt a jelölt-jelölő viszonyt ebben a formában is megtanulja a gyerek, hanem olyan kommunikációs mintát sajátít el, ami majd az iskola hétköznapijaiban különösen fontos lesz. A szülő és a gyerek a képeskönyvet nézi, miközben a szülő megkérdezi, rámutatva egy képre, hogy „Mi ez?” A gyerek válasza: ló (paci). Ezután a szülő értékeli a választ: „Igen. Jól van. Okos gyerek vagy!” stb. Ez a kérdés–válasz–értékelés szekvencia az iskolában tipikus kommunikációs mód, tehát a szülő olyan rejtett interakciós szabályra szocializálja a gyereket, amitől könnyebben beilleszkedik majd az iskolába (Hess–Holloway, 1984). Más családokból érkező gyerekeknek, ahol mellőzték az ilyenfajta együttlétet, az iskolába kerülés kezdetén problémát okozhat, hogy olyasmiről beszéljenek a

tanítónak – pl. egy felmutatott kártyának a tartalmáról vagy egy tankönyvbeli ábráról –, amit egyébként is mindketten látnak. Furcsának tartják az ilyen oktató jellegű, didaktikai kommunikációt. Szélsőértékeket figyelembe véve, 4-5 évnyi gyakorlásbeli eltérés lehet ugyanabban az iskolai osztályban lévő két gyerek között. Az eltérő családi hatások különböző eredményeket hoznak létre a gyerekekkel felvett verbális intelligenciatesztek pontszámaiban és az iskolai eredményekben is.

A nyelvi hátránnyal rendelkező gyerekek számára különösen fontos, hogy az óvodában és az alsó tagozaton álljon rendelkezésükre több képeskönyv, rajzeszköz, tanuljanak meg minél több mondókát, gyermekverset, rendszeresen halljanak mesét. Éves szinten lassú ütemezéssel tanuljanak meg olvasni, írni, számolni, ehhez speciális tankönyvet, munkafüzetet alkalmazzon a pedagógus. Alkalmazzon az intézmény fejlesztőpedagógust, aki kiscsoportos foglalkozás keretében képességfejlesztést végez vagy csak olvasástanítási céllal létrehozott kiscsoportban speciális olvasókönyvből az első évben tanítja az olvasást a nyelvi hátránnyal küzdő gyerekek számára.

A nyelvi hátránnyal foglalkozó munkák gyakran meglegészenek annak szorgalmazásával, hogy az olvasás megtanulásának korai szakaszában, első osztályban történjenek meg azok az iskolai kompenzációk, amelyek segítenek a lemaradás leküzdésében, de keveset foglalkoznak azzal a körülménnyel, hogy később az olvasás készségének aktív



használatában milyen különbségek képződnek a tanulók között. Pedig nem nehéz belátnunk, hogy jórészt a szövegek tanulmányozására épülő iskolai tanulásban és teljesítményben mutatkozó különbségek az életkor előrehaladtával azért válnak egyre markánsabbá, mert az olvasás fejlettebb készségeit a gyerekek nagyon eltérő mértékben sajátítják el. Az olvasási készség elsajátításának szakaszai Chall szerint a következők:

1. szakasz (6–7 év): A betű-hang kapcsolatok kialakítása.

2. szakasz (7–8. év): A szófelismerés megszilárdítása, folyékony olvasás, elszakadás a kiolvasásra történő odafigyeléstől. Olvasás közben nemcsak a kibetűzéssel foglalkozik a gyerek, hanem a szöveg tartalmával, témájával is. A betűk látványa azonnal elindítja a kiejtést. Miután ez automatizálódik, megszűnik a bizonytalan, szaggatott olvasás.

3. szakasz (9–14. év): Az olvasást új ismeretek elsajátítására használja, információt szerez olvasás révén. Megtanulja a szótárak, lexikonok böngészését és információforrásként használja azokat.

4. szakasz (15–18. év): Tények és vélemények megkülönböztetésére, összevetésére, értelmezésére képes.

5. szakasz (ifjúkor): Hosszabb szöveg tanulmányozásánál tudja, milyen részeket ugorhat át, mit kell elolvasnia ahhoz, hogy a gondolatmenetet megértse. Kialakul a kritikus olvasás, a saját vélemény megfogalmazása az olvasottakról (Roser–Schallert, 1983).

A gyerekek rendszeres gyakorlás híján nem jutnak túl az olvasástanulás 2.

szakaszának végén és a 3. szakasz elején, mert közvetlen környezetük nem kezeli a szövegek révén történő tanulást olyan értéként, amely segítené őket majd az életben való boldogulásban. Ezek a tanulásra vonatkozó hiedelmek hatást gyakorolnak a különféle tantárgyak tanulására.

Kulturális különbségek

Az etnikai csoportok közötti kulturális különbségek ugyancsak befolyást gyakorolnak a gyermekek iskolai teljesítményére. Azokban az országokban, ahol a kisebbségi csoportokra jellemző kognitív stílust és a tanulásra vonatkozó hiedelemrendszert vizsgálták, azt találták, hogy ha a társadalom főirányától jelentősen eltér egy adott kisebbség kognitív stílusa és a teljesítményre vonatkozó hiedelemrendszere, ennek következményei lesznek az iskolai sikerességben (Shade, 1982). A kulturális különbségekre irányuló kutatások az afroamerikai csoportoknál kimutatták, hogy e csoportokban a társas kapcsolatok képezik az élet alapját, nem a tárgyak, a vagyon vagy a tulajdon birtoklása. A csoport iránti hűség előbbre való, mint az egyéni jogok és kiváltságok rendszere. Iskolai környezetben ennek a közösségre irányuló stílusnak a nem versengő tanulási motiváció kedvez, a munkaforma tekintetében pedig a kooperatív tanulás (Boykin–Ellison–Dillihunt–Tyler, 2005). Egy további eleme ennek a kognitív stílusnak a mozgásközpontúság és a mozgáson, ritmuson nyugvó kifejezőkészség. További jellemző a magas intenzitású ingerkörnyezet előidézése, fenntar-



tása, mely kifejezésre jut a nagy hang-erővel előadott beszédben, a viselkedés-szenvedélyes lendületében. A fentiekből következik, a gyerekek olyan iskolai környezetet kedvelnek, amely lehetővé teszi, hogy a tanulás alatt zene szóljon, mozgással legyen egybekötött a tanulás és adjon lehetőséget az érzelmek kifejezésére. Az iskolában a drámajátékkal megjelenített történetfeldolgozások adnak lehetőséget ilyen preferenciák teljesítésére. Ha ezekhez a jelenetekhez segédeszközöket is készítenek a diákok, és egymással beszélgetve végezhetik munkájukat, akkor a csoportra irányulás, a mozgás és az ingerintenzitás követelménye egyszerre teljesül. A navajo indiánoknál végzett kutatások arra utalnak, hogy a tanulási hiedelmek, motivációk és preferenciák tekintetében ugyancsak az affiliációs motívum, a társ- és csoportorientáció, a kooperatív tanulás emelkedik ki a versengésre és egyénre irányuló tanulóssal szemben (McInerney–Swisher, 1995).

A fejlett gazdasággal rendelkező társadalmakban az iskola olyan kognitív stílusnak kedvez, ahol a figyelem a tanárra irányul és a versengés nagyobb hangsúlyt kap, mint a kooperáció. A reflektív stílus, a kivárás, a megfontolt megszólalás részben előnyben az energikus, a rendbontás lehetőségét magában hordozó impulzív stílushoz képest. A tanítási órákon az információfeldolgozás a fogalmi gondolkodásra és az ok-okozati érvelésre támaszkodik az intuícóra, képekre, hasonlatokra, analógiákra, kontextushoz kötött tárgyakra épülő gondolkodással szemben (Shade,

1982). Az utóbbi években több vizsgálat megállapítja, hogy a tanári megfigyeléseket is felhasználó és kulturális elfogultságtól sem mentes klinikai diagnózisokban a figyelemzavar-hiperaktivitás címke előfordulása az afroamerikai gyerekeknél feltűnően magas, 39,5% körüli, míg az európai amerikaiaknál ez az arány csak 14,2% (Nolan–Gadow–Sprafkin, 2001). E nézőpont alapján az adott kultúrához tartozó diákok azért lesznek sikertelenek az iskolában, mert információ-feldolgozási módjuk és motivációs preferenciájuk nem illeszkedik az iskola által hangsúlyozott tanulási stílushoz.

Ha azonban az oktatás nyelvezte illeszkedik a gyerekek kulturális tapasztalataihoz, akkor ez kedvező feltételt teremt ahhoz, hogy az eltérő kognitív stílussal rendelkező diákok is sikeresen részt vegyenek az oktatásban (Ormrod, 2000; Kim, 2006).

Amerikai kutatók 9–12 éves gyerekek csoportjait vizsgálták, ahol az egyik csoport iskolázatlan volt, a másik pedig iskolai oktatásban részesült (Cole–Cole, 1997). A gyerekeknek csoportosítaniuk kellett a véletlenszerű sorrendben bemutatott tárgyakat (lásd 1. sz. ábra) a maguk által választott kategóriákba.

1. sz. ábra. A véletlenszerű sorrendben bemutatott tárgyak itt csoportokba vannak rendezve

tányér	vadászkés	burgonya	nadrág
lopótök	kapa	hagyma	trikó
fazék	kés	banán	fejpánt
lábás	reszelő	narancs	ing
pohár	kalapács	kókuszdió	kalap



Az iskolázott gyerekek az iskolába nem járókhoz képest sokkal több tárgy nevére emlékeztek, s ilyen csoportokba rendezték őket, mint pl. étkezés, szerszámok, ennivaló, öltözködés. Valószínűleg azért, mert az iskolai tanulás hatására emlékezési, csoportosítási stratégiákat alkalmaztak, amikor a feladatot el kellett végezniük. A nem iskolázott gyerekek nem végeztek ilyen csoportosítást, még azután sem, hogy tizenötször gyakoroltatták velük a feladatot. Hajlamosak lennénk ebből arra következtetni, hogy nem eléggé intelligensek ezek a gyerekek, de felvethető az a probléma is, hogy a véletlenszerűen bemutatott tárgyaknak nem volt semmilyen jelentése az iskolába nem járó gyermekek számára. Más kutatók ezért egy másik csoport iskolázatlan gyereknél, a guatemalai majáknál arra törekedtek, hogy jelentésteli összefüggésbe ágyazzák be az információkat. A kutatók a maja gyerekek számára makettet készítettek egy maja faluról. Gondoskodtak arról is, hogy egy helybéli maja kísérletvezető működjön velük együtt. Ez a kísérletvezető a gyerekek szeme láttára egy 80 figurát tartalmazó makettfigura-készletből kiválasztott 20-at és elhelyezte a faluról készült maketten (kocsikat, állatokat, embereket, bútorokat). Ezután a 20 tárgyat visszatette a maradék 60 közé az asztalra. Néhány perccel később arra kérte a gyerekeket, hogy most ők helyezték el a figurákat a faluban ugyanoda, ahová korábban ő helyezte azokat. Ebben a feladatban a maja gyerekek emlékezeti teljesítménye nemcsak ugyanolyan, hanem valamelyest jobb volt, mint azon amerikai kor-

társaiké, akik amerikai kísérletvezetővel, amerikai falumaketten végezték el ezt a kísérletet. A faluban elhelyezve már volt jelentése a figuráknak a maja gyerekek számára, ezért „érdemesnek tartották a helyzetet arra, hogy megjegyezzék”.

A kísérlet nyomán elgondolkodhunk azon, hogy egyéni tanítási helyzetben és csoportos felzárkóztató foglalkozáson fontos lehet figyelembe venni, milyen módon történik az oktandó ismeretek bemutatása. Az iskola kognitív stílusától eltérő csoportok ismeretsajátítását alternatív tantervek, pedagógiai programok, tankönyvek és az ő információ-feldolgozási stílusukat figyelembe vevő oktatási módszerek alkalmazása segíthetik elő. Érdemes azonban azt is mérlegelnünk, hogy a társadalmi csoportok kognitív stílusával foglalkozó kutatások a kulturális relativizmus jegyében születtek, azt sugallva, hogy az információfeldolgozás minden vetülete ugyanolyan jelentőségű. A kognitív stílus, a gondolkodásmód ismerete a más kultúrákhoz való közeledés elmélyítése miatt figyelemre méltó és ösztönözhet olyan kulturális önismeretre is, hogy a civilizáció milyen káros értékelődásokat hozott létre a történeti perspektívában vizsgált emberi létezés vonatkozásában. Nem lehet mellőzni ugyanakkor azt a szempontot sem, hogy a fogalmi gondolkodás fejlődése eredményezte – az ökológiai problémákkal együtt – azt a természettudományos és technikai fejlődést, amely jelentősen hozzájárul az éhezés és a hajléktalanság, végső soron a legszegényebb állapot csökkenéséhez. Nehezen relativizálható a fogal-



mi gondolkodásra serkentő oktatás jelentősége, ha a társadalmi munkamegosztás révén kialakult foglalkozások, szakmák egyre több elvont ismeret megtanulását igénylik.

Az iskolai sikerességet sajátosan befolyásolja az etnikai csoport iránti elköteleződés, a társas identitás folyamata. Az egyik legelterjedtebb elmélet, a Cross-modell szerint öt szakaszban zajlik le a társas identitás kialakulása, amely különösen a serdülőkorban válik meghatározóvá (Thomas, 2001; Kroger, 2007). Az első szakaszban, a provokatív esemény előtti állapotban a fiatal a társadalom uralkodó ízlését, értékeit, gondolkodásmódját tekinti mértékadónak mindennapi életében. A következő szakaszban aztán történik valamilyen kritikus esemény, amelynek során, mint etnikai csoportjának tagja, diszkriminatív, provokatív bánásmódot tapasztal más csoportok részéről önmaga iránt vagy csoportjának valamely tagjával szemben. Ez az esemény a saját etnikumára jellemző viselkedések és ízlés alaposabb megismerését indítja el, az öltözködés, hajviselet, szóhasználat tudatos kipróbálását a saját életvitelben, ekkor történik a saját csoportra vonatkozó ismeretek, szokások elmélyítése. Majd a további mélyülés vezet el az internalizációhoz, a teljes azonosuláshoz, a belső meggyőződéshez, végül pedig a csoport melletti elszánt kiállás és elkötelezettség stádiumával zárul a társas identitás teljes elérése.

Az etnikai csoportozás tudata és elmélyítése a mentális egészség része, de ezzel párhuzamosan a társadalom domináns értékrendjével szemben

keletkező attitűd és ellenkultúra megnyilvánulásának színtere is (Fisher, 2005). Ha a fiatal nem lát olyan modelleket saját csoportjából, akik a társadalmi hierarchiában magas szintre jutottak, és ezt iskolai tanulásukkal alapozták meg, akkor a saját csoportjával történő azonosulása egyben az iskolai teljesítménnyel szembeni ellenállást eredményezi. Angolszász kutatások ugyanakkor különbségeket is kimutatnak az etnikai csoportok között a tekintetben, hogy a gyermekek nevelésében mennyire játszik szerepet a teljesítményre orientálás. A perfekcionizmus vizsgálata során arra az eredményre jutottak, hogy amíg az afroamerikai fiatalok úgy vélekednek szüleikről, mint akik nem tanúsítottak magas elvárást az iskolai tanulmányaikkal szemben, addig az ázsiai-amerikai fiatalok úgy emlegetik szüleiket, mint akik mentálhigiénés problémákat okozó magas teljesítményt vártak gyermekeiktől, a pihenés és a szabadidő játékos eltöltésének rovására (Nilsson, 1999; Wei–Mallinckrodt, 2004; Kim, 2006). A serdülőket oktató pedagógusnak szükséges ismernie azokat a szokásokat, hiedelmeket és szimbólumokat, amelyek az osztályában tanuló diákok mindennapi életének részét képezik, hogy ezeknek az ismereteknek a segítségével megfelelő nyelvezetet és kommunikációs módot legyen képes kialakítani a diákjaival való kapcsolat építéséhez.

Hátrányos helyzet és iskolai hatékonyság

Ha egy iskolában nagy létszámban vannak jelen hátrányos helyzetű gyerekek



(az iskola gyermeklétszámának egyharmadánál több), ezt az iskolakultúra alakításában is figyelembe kell venni. Két kutató hátrányos helyzetűeket befogadó és ugyanennyi magas szociokulturális körülményekkel rendelkező diákokat befogadó iskolát vizsgált meg a

pedagógiai program tartalma, az alkalmazott oktatási eljárások és a szülőkkel való kapcsolat szempontjából (Hallinger – Murphy, 1986). Az eredmények az 1. sz. táblázatban találhatók.

Hogyan lehetnek hatékonyak az iskolák eltérő lakóközvetben?

1. sz. táblázat. Hatékony iskolák, eltérő szociokulturális környezetben

	Magas SES	Alacsony SES
1. Célok	Magas iskolai végzettségre irányuló oktatás és személyiségfejlesztés.	Alapvető képességek fejlesztése. Tantervi törzsanyag tanítása.
2. Tanulási idő	Sok házi feladat adása, amit a szülők várnak az iskolától.	Nincs házi feladat, mert a szülő közreműködésére nem számíthatnak, mindent az iskolában valósítanak meg.
3. Vezetési stílus	Tanári önállóság a módszerek megválasztásában.	A vezető orientálja és ellenőrzi a tanárt az osztály programjának kialakításánál.
4. Motiválás	Ritka, szóbeli elismerés az iskola egésze előtt (inkább belső ösztönzés).	Gyakori anyagi vagy tevékenységjutalom a kiemelkedő teljesítményekért (külső ösztönzés).
5. Szülők	Anyagi támogatást adnak az iskolának, programokat szerveznek az iskolás gyerekek számára. Önként vállalt munkát végeznek az iskolában.	Pénzzel nem támogatják az iskolát, mert önmaguk eltartása is problematikus. Távol tartják magukat az iskolától, mert saját kudarcaikra emlékezteti őket az iskola vagy nem értenek egyet a céljaival.
6. Elvárások	A szülők támogatják a továbbtanulást. Az elméleti tárgyakat magasra értékelik.	A tanár a továbbtanulásra vonatkozó magas elvárás forrása. A szülők megkérdőjelezik a továbbtanulás fontosságát. Csak az iskolai idő alatt tudja fenntartani a magas elvárást a diák számára.

A hátrányos helyzetű gyerekeket nagy számban befogadó iskolák akkor lehetnek hatékonyak, ha a tantervi törzsanyag megtanítását tűzik ki célul, ha az iskolán belül igyekeznek mindent megtanítani a gyerekeknek és nem is adnak házi feladatot. A szülőkkel annak ellenére szükséges fenntartani az együttműködést, hogy kevésbé vonódnak be az iskola életébe. A tanulással

kapcsolatos magas elvárások forrása a tanár lehet, nem a szülő. A gyerekek számára nyújtott külső ösztönzésre épülő motiválás a tanulás megkedveltetésének lényeges elemét képezi.

Veszélyeztetettség

Veszélyeztetetté válik egy gyermek, ha olyan esemény átélését kell elszenvednie, mely testi, érzelmi, értelmi, erköl-



csi fejlődését jelentős mértékben akadályozza (DePanfilis, 2006; Csókay, 1988). Veszélyeztetettséget idéz elő a családban a gyermekbántalmazás: a brutális verés, a testi és az érzelmi gondoskodás elhanyagolása (a gyerek éhez, ruhái nincsenek tisztán tartva, megbetegedése esetén nem viszik orvoshoz, nem beszélgetnek vele és nem érdeklődnek a dolgai iránt), az érzelmi sérelmek (óvodáskorú vagy ennél fiatalabb gyerek felügyelet nélkül, egyedül marad a lakásban, bármilyen életkorban a gyereket becsmélően hasonlítják össze másokkal, testvérekkel, rokonokkal, állandóan negatívan értékelik), a szexuális bántalmazás (DePanfilis, 2006; Horváth-Szabó-Vigassyné, 2001). A gyermekbántalmazás nagy valószínűséggel jelen van a családban, ha az egyik szülő alkoholista, drogfüggő, elmebeteg, előzetes letartóztatásban van vagy börtönbüntetését tölti. Növekszik a veszélyeztetettség kockázata, ha a gyerek családjá szegénységben él, ha a szülője, gondozója gyermekkorában bántalmazást szenvedett el, ha olyan lakókörzetben laknak, ahol magas a bűnelkövetések száma.

Veszélyeztetetté válhat a gyerek a gyermekbántalmazás hiánya esetén is akkor, ha baleset érte a szülőt, ágyban fekvéssel járó krónikus betegségben szenved, egyedül neveli a gyermekét és munkája miatt nem tud kellő felügyeletet gyakorolni a nap minden szakában. Az ilyen stresszhelyzeteket könnyebben átvészeli azok a családok, ahol a nehézségek ellenére támogató, gondoskodó a szülő-gyerek kap-

csolat, a stresszel való megküzdéshez megfelelő készségekkel rendelkeznek, ha az életszemléletben jelen van a spiritualitás, hagyományok, szokások, rítusok erősítik a nehéz helyzetben is a család stabilitását, a jövedelmi szint olyan, hogy nem válik a család eladósodottá. Ezek a tényezők mint védőfaktorok segítséget jelentenek a krízishelyzet túlélésében.

A gyermekbántalmazás és a szélsőséges stressz olyan negatív következményekkel jár a gyermek személyiségfejlődésében és viselkedésében, melynek során függés, apátia, depresszió, önsértés, szorongás lép fel, figyelemkoncentrációs problémák jelentkeznek, megjelenhet a trágár beszéd, extrém szexuális viselkedés, erőszakosság a kortársakkal, állatkínzás, gyűjtogatás „játék”, lopás, droghasználat, öngyilkossági kísérlet, korai terhesség (DePanfilis, 2006; Popper–Hegedűs T.–Feuer–Lajti–Glauber, 1988). A veszélyeztetettség fennállása esetén a gyermekvédelmi felelős, a pszichológus, a területileg illetékes családsegítő központ vagy a gyermekjóléti szolgálat munkatársainak a segítségét szükséges igénybe venni a nevelési folyamatban. Néhány magatartási problémát, súlyos veszélyt jelző tünet részletesebben megvizsgálunk abból a szempontból, mire kell tekintettel lennünk iskolai előfordulásuk esetén.

Lopás

Akkor tekinthetjük a lopást problematikusnak, ha egy éven keresztül tartósan fennáll és 3-4 havonként be is igazolódik. Ha nem így van, inkább átme-





neti fejlődési krízisként ajánlatos kezelni. A 9 éves kor utáni lopások ismétlődése jelzi, hogy a gyerek viselkedése antiszociális irányba fordul. (Kivéve, ha pszichiátriai diagnózissal igazolható, hogy kényszeres lopásról van szó.)

A társas nézőpontú magyarázatok többféle indítékúnak tekintik a lopást (Weger, 1987). A sérülékenység hipotézise szerint a gazdasági, érzelmi, iskolai problémákat átélő fiatalnál nagyobb az esély. A címkézési hipotézis szerint mások stigmatizáló reakciói segíthetik elő a deviáns énkép kialakulását. A bajkeverőnek kikiáltott, a címkézett gyerekek között nagyobb az ilyen szabályszegő viselkedések aránya. További elem a szignifikáns személy hatása, a modellkövetés. Ha a gyerek családtagjai számára a lopás megengedhető viselkedés, akkor a gyerek a lopást modellkövetéssel tanulja.

A személyiségen belüli okokat kereső magyarázatok egyik alternatívája szerint a gyerek a lopással valamilyen személyes problémájára hívja fel a figyelmet. A lopás egy módja annak, hogy azt a figyelmi gátat, ami közte és a szülei között van, át tudja törni. Érzelmi elhanyagolás, mellőzés esetén jelentkezhet ilyen tünet. Lopás azért is történhet, hogy barátokat szerezzen magával a cselekedettel vagy megvásárolja a barátságot az ellopott holmival. A lopás lehet az impulzív, meggondolatlan magatartás egy eleme és az izgalomkeresés egy formája, de lehet az önállóság demonstrálása vagy nyílt, nem tagadott bosszúállás kinyilvánítása egy kortárral szemben. Tekintély-

személy elleni bosszú és hatalomvágy motívuma is lehet a lopás mögött akkor is, ha a gyerek ezt az érzést kezdetben tagadja. A lopás ilyenkor rejtett kifejezése annak a dühnek, amit a gyerekek a szülői tekintéllyel szemben érez. Az a gyerek, aki büntület nélkül lop, előbb meg kell, hogy győzze magát, nem kell rossz érzéseket átélnie. Ezt úgy éri el, hogy kivételesnek látja magát és hibátlannak. Inkább a világ, a környezete tartozik neki, a lopással korábbi veszteségeit pótolja és jogosnak, igazságosnak tekinti azt.

A magatartás változására irányuló pedagógiai beavatkozásnak ezekre a felismert szükségletekre kell reagálnia, nemcsak a büntetésre vagy helytelenítésre kell koncentrálnia. Ha a lopás motívuma a barátok szerzése, akkor a neheztelésen és a büntetésen túl segítséget kell nyújtani a gyerekeknek a barátkozásban. Ha nyilvánvalóvá vált a tekintélyszemély elleni bosszú motívuma, akkor konfliktuskezeléssel, közvetítéssel lehet változást elérni.

Agresszió és antiszociális viselkedés

Kritikus előzménynek tekinthetők a figyelemzavar-hiperaktivitás tünetei. A bántalmazó magatartás fajtái közül különösen a brutalitás hoz létre a gyermekben érzelmi traumát a biztonsági, a szeretetszükséglet és az önbecsülés fenntartásának frusztrációja miatt. Az elhanyagoló viselkedés a biztonsági és szeretetszükséglet frusztrációján túl az ellenőrzés, a követelmények hiánya és a megfelelő büntetés elmaradása miatt járul hozzá az agresszió növekedéséhez.





A fiúk szocializációja olyan, hogy több-fajta fizikai agressziót enged meg, sőt a férfias viselkedés részének tekinti. A szülői kemény büntetés valamint a filmen látott agresszió az agresszióra fogékony gyermek viselkedésének repertoárját modellkövetés útján bővíti.

Az óvodai, iskolai környezetben az egyes gyerek fizikai agresszióját azáltal csökkenthetjük, ha sorra vesszük, milyen szükségletekben akadályozott, és erőfeszítést teszünk arra, hogy legalább a nevelési intézményben ezek a szükségletek kielégüljenek (Horváth-Szabó-Vigassyné, 2001). Az aktuálisan előforduló erőszakos viselkedést – a verekedést és csúfolódást – fegyelmező akcióval meg kell állítani, helytelenítést kell kifejezni vele kapcsolatban. Nem lehet úgy tekinteni ezt, hogy a gyerekek intézzék el egymás között, mert akkor megjutalmazzuk a gátlástalanabb és fizikailag erősebb gyereket. A helytelenítés után valamilyen jóvátételt, szociálisan elfogadható cselekvést kell ajánlanunk vagy erre köteleznünk a gyereket (Doll-Swearer, 2006). Egyéni szituációban olyan problémahelyzetekről szükséges beszélgetést kezdeményeznünk, melynek során az együttélés szabályairól, mások jogainak tiszteletben tartásáról esik szó, szerepjátékkal gyakorolhatjuk a passzív, az agresszív és az aszertív konfliktusmegoldás közti különbségek észlelését. Ha újabb helyzetekben látjuk őt pozitív módon megnyilvánulni, ismerjük el. Serdülőkor felé haladva ezt az elismerést egyre inkább négy szemközt fontos kifejeznünk. Keressünk hosz-

szabb távon olyan tevékenységet, ahol az agresszív gyerek az iskolai környezetben kompetens lehet, pl. nem pedagógus beosztásban dolgozó iskolai alkalmazott munkájában egyszerű segítő szerepben van.

A serdülőkorú gyerek antiszociálissá válásának útját Patterson és munkatársai írják le. Kezdetben azt tanulja meg szülőjétől az engedetlen gyerek, hogy a szülő veszekszik vele ugyan, de végül is nem vár el tőle tényleges viselkedésváltozást. A második szakaszban a szabályszegése, engedetlensége miatt az iskolatársai és tanárai számára is problémássá válik, és mint ilyent, kihagyják az iskolai sportból vagy más szabadidős programokból. A következő szakaszban teljesen kikerül a szülő és az iskola ellenőrzése alól, kevés időt tölt otthon, napokig távol van, igazolatlanul hiányzik, évismétlővé válik, majd lemorzsolódik. Végül, ha az új társas környezetében párkapcsolata is kialakul, teljesen függetleníti magát a családjától és antiszociális kortársaival tart (Sprenghelmeyer-Chamberlain, 2001).

Lemorzsolódás és megelőzés

A lemorzsolódó középiskolások körében végzett egyik kutatás a diákok és a tanárok egymásról alkotott véleményét, egymás iránti attitűdjét írja le (Schlosser, 1992). Az alacsony teljesítményű, lemorzsolódó diákokat érzelmileg elutasító tanárokat a kutatás távolságtartóknak, az őket támogatókat pedig segítő tanárnak nevezi. A tanulók úgy látták, a távolságtartó tanárok



nem beszélgetnek velük, nem segítik őket, hanem ellenfelek, akik szándékosan rosszat akarnak nekik. Ha a tanárok találkoznak velük, ilyesmit mondanak nekik: „Dolgozz! Különben megbuksz!” A segítő tanárok ezzel szemben megkérdezik tőlük, hogy bajban vannak-e. Érdekes témákat tárgyalnak az óráikon és nem a legrosszabbat várják velük kapcsolatban. A távolságtartó tanárok saját szerepükre úgy tekintettek, amikor a lemorzsolódókkal foglalkoztak, hogy „Nem az iskoláé, hanem a családé a felelősség abban, hogy változzon a gyerek.” „Fegyelmezni kell őket, a személyes problémák megbeszélése felesleges.” A segítő tanároknak ez volt a véleményük: „Meg kell ismereni a tanulók személyes családi hátterét.” „A tanulási problémákért az iskola is felelős.” „A tanulásban egyéni célokat kell keresni. A tanulás ezekkel a tanulókkal nem lehet egységes, sokkal inkább személyes kell hogy legyen.”

Mit vegyenek figyelembe azok az iskolai programok, amelyek az antiszociális viselkedés megelőzését célozzák? Az iskolai kudarc csökkentését, a társas elszigeteltség mérséklését, az iskola iránti alacsony elköteleződés javítását, a deviáns kortársakkal való kapcsolat lazítását, az agresszív viselkedés módosítását (Catalano–Loeber–McKenney, 1999). Milyen megközelítések lehetségesek? Tíz év alatti gyerekeknél a strukturált játszótéri tevékenységek irányítása, ugróiskola, körjátékok, sorsversenyek – akik nem megfelelő magatartással vettek részt a játékokban, azokat rövid időre, felügyelet mellett ki-

zárják, majd újból visszaveszik. Egy másik program célja a nagyfokú – többéves – tanulmányi elmaradás iskolán belüli csökkentése egyéni vagy kiscsoportos felzárkóztatással. A program megvalósítói körültekintőek abban, hogy a tanított tananyag és a tanuló készség szintje megfelelően egymásnak. Mindenfajta viszonylagos haladást megerősítenek. A viselkedésellenőrzés lényegi eleme, hogy pozitív visszajelzést adjon a 7–12. évfolyamos gyerekeknek az elfogadható viselkedésről. Hetente összeül a programhoz tartozó tanárok csoportja, és megbeszélik, hogy a gyerek időben érkezett-e az iskolába, milyen volt a szünetekben a viselkedése, házi feladata elkészült-e. Ha igen, akkor részt vehet az iskola által finanszírozott kiránduláson. Ezzel párhuzamosan hetente találkoznak a felnőttek kiscsoportban a prevencióban részesített gyerekekkel, hogy visszajelezzék a problémákat és a jó oldalakat, a szülőknek levelezés útján adnak rendszeres tájékoztatást.

Sajátos helyet foglal el a veszélyeztetett helyzet következményeinek csökkentésében a mentorprogram. Mentor szerepben nem kizárólag a kijelölt gyermekvédelmi felelős lehet, hanem minden olyan tanár, akit a veszélyeztetett gyerek személyes szimpátiája alapján megszólított. A felnőtt mentorok szerepmódként jelennek meg a problematikus fiatal számára. A mentor olyan védőtényezőket alakít ki, melyek lehetőséget teremtenek a szabálykövető viselkedésre, elismerő szavaival biztatja a gyereket, hogy tartson ki az



új viselkedés mellett, elősegíti a pozitív felnőttmodell iránti kötődést. Egészséges hiedelmeket alakít ki a mindennapi életéről, a kötelességről, a szabadidő eltöltéséről és egyértelmű elvárásokat fogalmaz meg arról, mi a helyes viselkedés. Kihívást jelentő, de realiztikus elvárásokat támaszt a diák tanulmányi teljesítményével szemben. A mentor mint a tanulás segítője többféle szerepben van jelen: olyan eszközöket és környezetet biztosít, ami elősegíti a tanulást (könyvek, audio-vizuális eszközök, internet). Támogatást nyújt – ha a diák elakad a tanulásban. Érdekvédelmet érvényesít – amikor a tanár–diák kapcsolatban felmerülő kritikus események megbeszélését közvetítőként elvállalja. Tanácsadást végez döntési helyzetekben – segít abban a diáknak, minél magasabb életkorú, hogy önálló döntéseket hozzon. Ellenőrzi az iskolán kívüli tevékenységet – figyelemmel kíséri a TV-nézésre, a játéokra és a tanulásra fordított idő arányát. Elismeri a gyerek önmagához viszonyított fejlődését, miáltal a felelősségvállalás, az erőfeszítés és a pozitív önértékelés feltételeit teremti meg. A tapasztalatok azt mutatják, ha nem kellően következetes, és a hibák esetén nem jelzi a negatív következményeket, akkor nincs kimutatható változás.

A kötelező tanulás utáni iskolai szabadidős programok is részei a veszélyeztetettekkel kialakított bánásmódnak. A szabadidős programokban történő részvétel az elidegenedés ellen hat és az erőszakos kortársakkal való kapcsolatteremtést gyengíti, a szabad-

idő konstruktív felhasználására tanít és a felnőttekkel kialakítandó kapcsolatot támogatja.

Droghasználat és drogmentes alternatívák

A serdülőkorban az utóbbi másfél évtizedben egyre nagyobb méreteket ölt az illegális droghasználat terjedése. A droghasználat fokozatai leírják a drog melletti elköteleződés egyre növekvő intenzitását:

1. Kezdetben a kíváncsiság miatti kipróbálás és a kémiai hatás erősségének felmérése a jellemző. – Ebben a szakaszban azt méri fel a serdülő, hogy milyen adag milyen hatással van rá.
2. A pszichológiai függőség szintje. – Ekkor azért folyamodik a személy a drog újabb adagjához, mert szüksége van a kellemes pszichológiai élményre. Ebből a szakaszból kellő erőfeszítéssel van visszaút a drog elhagyására. Ezen időszakban változtatja meg a személy a drogokkal kapcsolatos értékítéletét. Ilyenkor jelennek meg a drogfogyasztást igazoló érvek, pl. miért jobb marihuánát fogyasztani, mint alkoholt.
3. A fiziológiai függőség szakasza. – Ópiumszármazékokkal ezt különösen gyorsan el lehet érni. Megjelenik a fiziológiai tolerancia, ugyanolyan hatás kiváltásához egyre nagyobb adagot kell alkalmazni. A fiziológiai függőség azt jelenti, hogy a szer hatásának elmúltával az egyén fizikai szenvedést él át. Ha terápiás beavatkozásra, elvonásra kerül sor,





nagy küzdelmek és fájdalmak árán lehet visszaállítani a szervezet endorfintermelését.

Az alábbi táblázatban bemutatjuk a drogfogyasztás motívumait és a fo-

gyasztást behelyettesítő hagyományos tevékenységeket, melyek támogatása a serdülő testi, érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődését leginkább képes elősegíteni (Krivanek, 1982).

2. sz. táblázat. A droghasználat motívumai és az ezeknek megfelelő alternatív tevékenységek

Az átélés szintje	Motívumok	Tevékenységek
Fizikai Érzelmi	fizikai relaxáció, több energia, testi fájdalom csökkentése szorongás oldása, kilábalás rossz hangulatból, unalomból, depresszióból, valamilyen kortárscsoporthoz tartozás és érzelmi elfogadás vágya	sport, tánc, turisztika, harcművészet, jóga, étrend megválasztása, relaxáció barátság ápolása, partnerkapcsolat, beszélgetés a barátokról, a partnerkapcsolatról, kortárs csoporthoz tartozás támogatása, részvétel pszichológiai tanácsadáson
Interperszonális	lázadás a tekintélyszemélyekkel (szülőkkel, tanárokkal) szemben és a közizlés ellen	nonkonformszabályokkal rendelkező kortárscsoporthoz tartozás (alternatív művészeti csoport, természetvédelem), konfliktuskezelés, közvetítők alkalmazása a szülők és a serdülő között
Értékkeresés	személyes identitás keresése, életcélok hiányának problémája	kiemelkedő személyiségek élettörténetének megismerése, irodalmi művek olvasása és feldolgozása, melyekben értékproblémákkal foglalkoznak (biblioterápia), pályaválasztási és életvezetési tanácsadás
Politikai	a hatalom és az anyagi értékek elosztása, a társadalmi igazságtalanság, a társadalmi mobilitás, szegénység, bűnözés, ökológiai problémák	történelem, jogismeret, szociológia, karitatív tevékenység, politikai vitákban részvétel, politikai csoport taggá válás, bekapcsolódás az egészségvédő mozgalomba, állatvédelem, kapcsolódás a környezetszennyezést csökkentő mozgalmakhoz
Kreatív, esztétikai	az önkifejezés keresése, a fantáziaműködés gazdagításának igénye, a tudatállapot megváltozásának igénye	a saját környezet esztétikumának megteremtése, kreatív önkifejező tevékenység végzése hobbi szinten (képzőművészet, zene, drámajáték, tánc, amatőr együttesben részvétel – esetleg barkácsolás, modellezés)
Ontológiai, filozófiai, transzcendens	az élet értelmének keresése, a tudat magasabb szintjeinek elérése, a személyes élet katasztrófáinak átalakítása elfogadássá, belső békévé	filozófiai nézőpontok megismerése a lételméletről, az emberi természetről és a társadalomról, meditáció, vallási tanítások és rituálék megismerése, jogatechnikák megismerése





A motívumok és a tevékenységek összekapcsolása arra hívja fel a figyelmet, hogy ha a serdülő életében megjelenik az illegális drogok kipróbálásának szándéka, ez milyen területen jelent kihívást a szülők és a fiatalokkal foglalkozó segítő szakemberek számára, milyen területeken szükséges átgondolni a lehetséges beavatkozásokat, milyen kibontakozási módot keres a fiatal, amelynek a droghasználat csupán a tünete. A magas mozgásigénnyel rendelkező gyereknél a sportolás korai letiltása a gyenge tanulmányi eredmény miatt, serdülőkorban megnyitja a lehetőséget a kémiai kompenzáció irányába. Ha a serdülő életében érzelmi válság keletkezik egy szeretett személy halála, válás, krónikus betegség, szerelmi csalódás miatt és tanárai ebből semmit nem érzékelnek, mindössze romló teljesítményére, hiányzásaira reagálnak nehezteléssel, akkor jól fog esni számára, amikor barátai egy koncerten megkínálják őt egy „joint”-tal. Az identitáskeresés, értékkeresés rögzös útjain járó fiatal éles szemmel vizsgálhatja az őt körülvevő felnőtteket, hogy mennyire hitelesek, – szavaik és tetteik mennyire felelnek meg egymásnak, s ha nincsenek olyan felnőttek, akik „igaz emberként” nyilvánulnak meg számára, akkor az is eszébe juthat, hogy benevezzen egy olyan „utazás”-ra, amelyhez egy alkalmilag megvásárolt „bélyeg” lesz az útijegy. A drogpreevenációs programok beiktatása az iskola egészségnevelési programjába fontos eleme marad az iskolai nevelésnek (Paksi–Demetrovics, 2003), de a dro-

gok használatának tartós ellensúlyozásához az vezet el, ha segítünk a fiataloknak abban, hogy rátaláljanak azokra az emberi életet kibontakoztató tevékenységekre, amelyek valóban ki-elégítik alapvető szükségleteiket.

IRODALOMJEGYZÉK:

- ANDORKA Rudolf, *Bevezetés a szociológiába*, Bp., Osiris, 1997.
- A *deviáns viselkedés szociológiája*, szerk. ANDORKA Rudolf, BUDA Béla, CSEH-SZOMBATHY László, Bp., Gondolat, 1974.
- BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Control (Vol. 1)*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BOYKIN, A. W., ELLISON, C. M., DILLIHUNT, M. L., TYLER, K. M.: *Examining classroom learning preferences among elementary school students*, in: *Social Behavior and Personality*, 33(7), 2005, 699–708.
- CATALANO, R.F., LOEBER, R., MCKENNEY, K.C., *School and community interventions to prevent serious and violent offending*, in: *Juvenile Justice Bulletin*, October U.S. Department of Justice, Washington, 1999.
- COLE, M., COLE, S., *Fejldéslélektan*, Bp., Osiris, 1997.
- CSÓKAY László, *Hogyan látják a pedagógusok a veszélyeztetett gyerekeket? = Veszélyeztetettség és iskola*, szerk. ILLYÉS Sándor, Bp., Tankönyvkiadó, 1988, 57–79.
- DEPANFILIS, D., *Child Neglect: A Guide for Prevention = Assessment and Intervention*, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, 2006.
- DOLL, B., SWEARER, S.M., *Cognitive-Behavioral Interventions for Participants in Bullying and Coercion = Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings*, ed. MENNUTI,



- FREEMAN, CHRISTNER, Routledge, New York, 2006, 183–202.
- FARKAS Péter, *Családszociológia és gyermekvédelem*, Piliscsaba, PPKE BTK, 2000.
- FERGE Zsuzsa, *Társadalompolitikai tanulmányok*, Bp., Gondolat, 1980.
- FISHER, E.J., *Black Student Achievement and the Oppositional Culture Model*, *Journal of Negro Education*, 2, 2005.
- GAZSÓ Ferenc, *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*, Bp., Kossuth, 1976.
- HALLINGER, P., MURPHY, J.F., *The social context of effective schools*, *American Journal of Education*, 1986, 328–355.
- HESS, R.D., HOLLOWAY, S.D., *Family and school as educational institutions = Review of Child Development*, ed. PARKE, R.D., *Völ. 7.*, 1984, 179–222.
- HORVÁTH-SZABÓ Katalin, VIGASSYÉ DEZSÉNYI Klára, *Az agresszió kezelése*, Bp., Szociális és Családügyi Minisztérium, 2001.
- KIM, M.J.: *Culture-specific psychoeducational induction talk as an intervention to increase service utilization among minority populations: the case of Korean American = Vistas*. American Counselling Association, 2006.
- Drug problems people problems*, ed. KRIVANEK, J.A., Sydney, George Allen and Unwin, 1982.
- KROGER, J., *Identity development*, London, SAGE, 2007.
- LEWIS, O.: *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, New York, Basic Books, 1959.
- MCINERNEY, D.M., SWISHER, K.G., *Exploring navajo motivation in school settings*, *Journal of American Indian Education*, 34., 3, 1995, 127–136.
- MERTON, R.K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*, Bp., Gondolat, 1980.
- NILSSON, J.E., *Cultural differences in perfectionism: a comparison of African American and white college students*, *Journal of College Student Development*, 3–4., 1999.
- NOLAN, E., GADOW, K., SPRAFKIN, J., *Teacher Reports of DSM-IV ADHD, ODD, and CD Symptoms in Schoolchildren*, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2) 2001. February, 241–249.
- ORMROD, J.E., *Educational Psychology*, New Jersey, Merrill, 2000.
- PAKSI Borbála, DEMETROVICS Zsolt, *A drogprevenációs gyakorlat megismerése*, Bp., L'Harmattan Kiadó, 2003.
- POPPER P., HEGEDŰS T. A., FEUER M., LAJTI R., GLAUBER A., *Beilleszkedési zavarok korai felismerése gyermek- és serdülőkorban = szerk. ILLYÉS Sándor, Veszélyeztetettség és iskola*, Bp., Tankönyvkiadó, 1988, 269–308.
- ROSER, N., Schallert, D.L., *Reading Research: What is Says to the School Psychologist. = Advances in School Psychology*, ed. KRATOCHWILL, T.R. *Völ. III*, LEA, London, 1983, 237–268.
- SCHLOSSER, L.K., *Teacher Distance and Student Disengagement: School Lives on the Margin*, *Journal of Teacher Education*, 43(2), 1992, 128–140.
- SHADE, B.J. *Afro-American Cognitive Style: A Variable in School Success? = Review of Educational Research*, 52(2), 1982, 219–244.
- SPRENGELMEYER, P.G., CHAMBERLAIN, P., *Treating Antisocial and Delinquent Youth in Out-of-Home Settings = Handbook of Psychological Services for Children and Adolescents*, ed. HUGHES, LA GRECA, CONOLEY, Oxford University Press, 2001, 285–300.



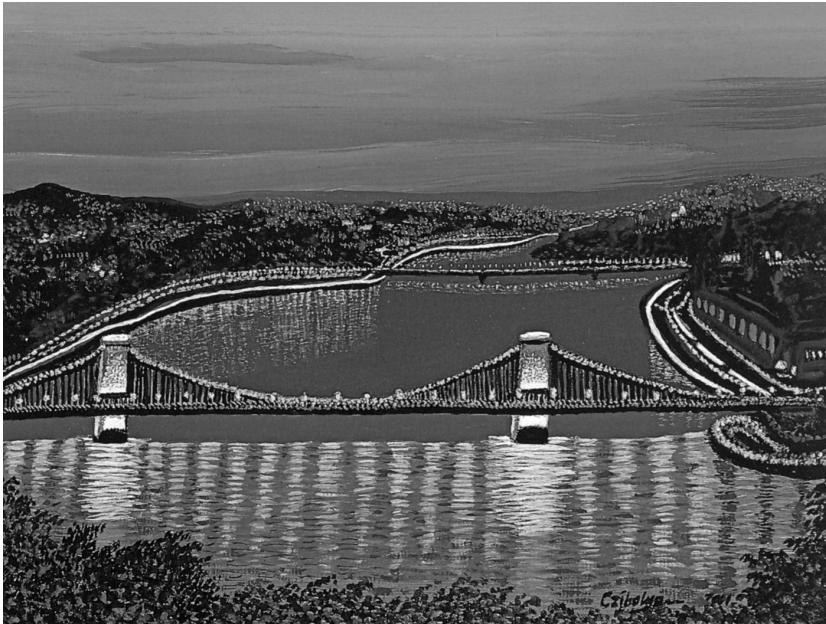
SZÉKELY Vince, *A munkanélküliség lélektana = Gazdaságpszichológia*, szerk. HUNYADY Gy., SZÉKELY M., Bp., Osiris, 2003, 643–668.

THOMAS, M.R., *Recent Theories of Human Development*. London, SAGE, 2001.

WALSH, J.F., D'ANGELO, R., *Effectiveness of the Frostig program for visual perceptual training with Head Start children*, *Perceptual and Motor Skills*, 32(3), 1971, 944–946.

WEGER, R. M., *Stealing = Children's Needs: Psychological Perspectives*, ed. THOMAS, A., GRIMES, J., Washington, NASP, 1987, 571–577.

WEI, M., MALLINCKRODT, B., *Maladaptive perfectionism as a predictor and moderator between adult attachment and depressive mood*, *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 2004, 201–212.



Szájjal festette: Czibolya Erzsébet





Borián Elréd

Három lépcső

Ne imádd a hazát
Ne imádd a házad
Ne imádd egyházad
Ne imádd önmagad
áldozatát

Halk koszorú legyen imád
Temetőben borostyán
Bűnös bűnét tükörbe téve
lássa önmagad
bátor imád

Szeresd a hazád
szeresd szülőházad
szeresd küzdve önmagad
tükörben arcodat
mint Isten álmából
szótt ráncokat





A SZAKKÉPZÉS, MINT HÁTRÁNYOS HELYZET, AVAGY DIAGNÓZIS ÉS TERÁPIA

KAPOSI JÓZSEF

Ezekben az iskolákban nem a társadalmi tőke bővített újratermelése, hanem csökkentése zajlik. [...] Az elmúlt években a folyamatos fejlesztések, az új programok a kormányhatározat ellenére is alig jelentettek előrelépést, [...] ezek a „mozgások” valójában helyben járásnak tűnnek.

Ami van

A mai magyarországi iskolarendszerben egyértelműen kimutatható, hogy a szakképzésbe kerülés – hacsak nem valami különlegesen elit, többnyelvűséget igénylő szakmáról van szó – egyértelműen hátrányos helyzetbe kerülést is jelent. Különösen így van ez azon diákokkal, akik közvetlenül az általános iskola után kapcsolódnak be a szakiskolai képzésbe. Számos felmérés és kutatás kimutatta, hogy a nevelés-oktatás folyamatát itt tanári, tanulói kudarcok sorozata kíséri.

Ezekben az intézményekben a legfontosabb eredménynek azt tekintik a pedagógusok, ha a diákokat fizikailag benn tudják tartani az iskolában. A tanórákon az időnek szinte nincs értéke, általános a fegyelmezésből adódó idővesztés. Semmi sem fejezi ki szemléletesebben a tanulók viszonyulását az itt megszerezhető tudáshoz, minthogy a tanórákon gyakran le se vetkőznek, csak úgy kabátban várják ki a nap végét. Ezzel is jelezve, hogy ők csak átmenetinek, ideiglenesnek tekintik jelenlétüket. „Csak a testük van jelen”,

hiszen látványosan végigunatkozzák az órákat. A diákok egymáshoz való viszonyulását egyrészt az jelzi, hogy a lehető legmesszebb ülnek egymástól az osztályban, és az egymással kialakult konfliktushelyzetekben legtöbbször csak agresszívan tudnak viselkedni. Az intézményben való tartózkodást büntetésnek élik meg, és alig várják, hogy „elhúzzanak” az iskolából.

Az intézmény nem csak a diákok számára büntetés. Ez abból is kitetszik, hogy ezekben az iskolákban a pedagógusok is számos esetben leértékelik saját munkájukat, és a kudarcok okait áttolják a szülői térfélre. Így elutasító, helyenként verbálisan agresszív módon viszonyulnak nehezen kezelhető diákjaikhoz. A tanulónak és a tanároknak, az iskolavezetőnek nincs pozitív jövőképe, mindegyikük csak túl akarja élni a kölcsönös összezártságot. Mindez abból is táplálkozik, hogy a gyerekeket körülvevő felnőtt társadalom és a diákság nem vall közös normákat, a pedagógusok és szülők, valamint a diákok háborúban állnak egymással, és általános az egymás iránti





tisztelet hiánya. Summásan megállapítható, hogy ezekben az iskolákban nem a társadalmi tőke bővített újratermelése, hanem csökkentése zajlik.

Az elmúlt évek szakképzés-politikáját a megfelelő „diagnózisok” és többé-kevésbé elfogadható, de tétova „kezelések” jellemezték. Számos problémát sikerült azonosítani, úgy mint a szakiskolai képzés gyengeségét, a szakképzési rendszer alacsony hatékonyságát. Születtek is előremutató kezdeményezések (TISZK, az OKJ továbbfejlesztése), de az eredmények messze elmaradtak az elvártakhoz és a lehetőségekhez képest. Az elindított fejlesztésekben egyszerre jelennek meg a korszerű és az elavult elemek, ahogy az elemzések megfogalmazzák: a *múltorientált* fejlesztések *jövőorientált* zászlók alatt. Így fennáll annak a veszélye, hogy az alacsony hatékonyságú beruházások eredményeképpen az európai piacba ágyazott magyar szakképzési rendszer továbbra sem fog felzárkózni az európai színvonalhoz, és közepes minősítését is szükségszerűen el fogja veszíteni. Az elmúlt években a folyamatos fejlesztések, az új programok a kormányhatározat ellenére is alig jelentettek előrelépést, és ha nagyon kritikusan minősítenénk, akkor ezek a „mozgások” valójában helyben járásnak tünnének.

Ami lehetne, vagy aminek kellene lennie

A válságos helyzetből való kijutás egyik fontos kiindulópontja lehetne, ha végre érvényesülne az a szempont is, hogy az alsó középfokon, a hetedik osztály-

tól kezdődően a *tanulói munkatevékenységek nem elsősorban a szűkebben vett tananyag elsajátítását szolgálják, hanem a személyiségfejlesztésnek is nagyon fontos komponensei lennének*. Mindez azt jelenti, hogy a hagyományos tanári előadásra épülő óraszervezést fel kell váltania a tanulói tevékenységekre, a feladatmegoldásra épülő tanórának, melyben a diákok által sikeresen elvégzett feladatok nemcsak a szűkebb értelemben vett tananyag megtanítását, az értelmi intelligencia fejlesztését szolgálják, hanem a személyiségfejlesztést, az érzelmi intelligencia fejlődését is elősegítik.

Továbbá a közoktatás általános iskolai szakaszában jóval komolyabb szerepet kapna a *munkára nevelés*. Ennek keretében a hetedik osztálytól kezdődően komoly szerepet kellene biztosítani a tanulók önálló munkavégzésének, a feladatmegoldási képességek kialakításának. Szerencsés volna, ha e folyamatban kiemelt szerepet kapna a tanulók együttműködésére épülő kooperatív tanulás, amely a leszakadók felzárkóztatásának egyik hatékony eszköze is lehet. A szaktanárok speciális felkészítésével és az iskoláknak adott központi programok segítségével támogatni kellene az iskolák ilyen irányú tevékenységét, a fejlesztő pedagógiai munka hatékonyságának javítása érdekében.

Nem oldhatók meg a jelen problémái, ha nem növekszik társadalmi szinten a *szakképzés, s elsősorban a fizikai munkára felkészítő szakmák presztízse*. Ennek oka sokrétű: az általánosan elterjedt negatív vélemények (rossz munkakörülmények, alacsony jövedelmek), a





vélt vagy valósan alacsony munkahelyi biztonság, sok esetben a vállalkozási kényszer. Ma a társadalom értékrendjében a szakmunkás, a szakember fogalma nem foglalja el jelentőségének, társadalmi hasznosságának megfelelő helyét. Ezzel magyarázható, hogy az elmúlt évtized egyik legfontosabb változása a középfokú szakképzésben részt vevők arányának csökkenése. Gyakorlatilag felére csökkent egy évtized alatt a szakiskolában tanulók száma, és a szakközépiskolából kikerülők jelentős része is az érettségit követően inkább a felsőoktatást választja, mint a szakképző évfolyamokon oktatott OKJ-képesítéseket. A középfokú képzettséggel rendelkezők létszámának csökkenése bizonyos térségekben és bizonyos szakmákban ma már egyre komolyabb akadály a gazdaság fejlődésének. Ezért ki kell dolgozni megfelelő ösztönzőket. A szakképzés megítélése, elfogadottsága jelentősen javítható, ha a szülők tudják, hogy biztos munkalehetőséget jelent, tisztességes és legális jövedelmet biztosít és megfelelőek a munkakörülmények. A presztízs azáltal is emelhető lenne, ha a szakképzésben részt vevő munkaadók megfelelő mértékben növelnék a tanulószereződést kötő diákok tanulóbérét.

Az elmúlt évtized közoktatási reformjai abból indultak ki, hogy mind a tanulók, mind a szülői háttér, mind a gazdaság számára az a kedvező, ha a konkrét *pályaválasztás* időpontja 14 éves korról 16 éves korra tolódik ki. E szempont érvényesítése érdekében születtek meg azok a közoktatás-politikai

döntések, melyeknek megfelelően a konkrét szakma megszerzésére való felkészítés a tizedik osztály befejezését követő időszakra tolódott. Ez a változás ugyanakkor több negatív következménnyel is járt. Egyrészt a konkrét fizikai munka megismertetése és megszerettetése a 16. életév utánra tolódott ki, másrészt a manuális készségek fejlesztése nem kapott elég hangsúlyt, és így számos nagy közügyességet igénylő szakma oktatása veszélybe került. Széles körben elterjedt az a vélemény, hogy nem minden „szakmai fogás” alakítható ki eredményesen a tizenhét éves kort követően. A gyakorlati képzés időbeli kitolódása kedvezőtlenül hatott a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatására is, és bizonyos területeken felerősítette a szegregáció folyamatát.

A szakképzés elfogadottságának javításában kiemelt szerepet játszhat a *pályaaorientációs és pályaválasztási rendszer*. A pályaaorientációs tevékenységgel foglalkozó, pedagógusoknak sem megfelelő ismeretei, sem megfelelő képzettségük nincs a feladat ellátására. A szakképző intézményekben költségvetési forrásokból finanszírozott órakeret áll rendelkezésre. Az órák tartalma azonban változó: az iskoláktól és a pedagógusoktól függ. Megoldást jelenthet egy olyan, központilag kidolgozott pályaaorientációs útmutató, amely naprakész információkat, valós tényeket közöl a munkaerőpiacról, az aktuális kereslet-kínálati viszonyokról. Szükség van ezen kívül a pályaaorientációt végző pedagógusok továbbképzésére is.



A szakiskolai képzés keretében fel-
tétlenül növelni szükséges a *gyakorlati
képzésre* fordított időt. A jelenleg erre
fordított óraszám az Európában szoká-
sos képzési idő kétharmada. Ebben a
vonatkozásban a képzési évfolyamok
számának növelése (az ötéves szakisko-
lai képzés) átmeneti megoldásnak te-
kinthető. Belátható, hogy a két plusz
három éves szakiskolai képzés nem
oldja meg a gondokat, hanem tovább
mélyíti, hiszen nehezen képzelhető el
olyan 16 éves fiatal, aki még 3 éven ke-
resztül akarja tanulni a kőműves vagy
ács szakmát. Indokolt annak mérle-
gelése, hogy a korábbi közoktatási do-
kumentumok felülvizsgálatával megte-
remthetők-e a 16 éves kor előtti szakmai
képzés feltételei. Ezáltal elérhetnénk,
hogy az évfolyamok számának meg-
növelése nélkül bővüljön a gyakorlati
képzés óraszama, abban az életkorban,
amikor a kézügyesség fejlesztésének fel-
tételei már adottak.

A változtatások egyik eleme lehetne
*az iskolarendszerű középfokú szakképzés
fejlesztése, melynek az egységesség és a dif-
ferenciálás új egyensúlyára kell épülnie.* A
középfokú szakképzésben továbbra is
fenn kell tartani az egységes kimeneti
szabályozást és a központi vizsgaelőírás-
sokat, de növelni kell a gazdaság sze-
replőinek a beleszólását a vizsgaköve-
telmények tartalmába, valamint nagy-
obb szerepet kell biztosítani számuk-
ra a vizsgázatási gyakorlatban. Ezzel
párhuzamosan, illetve a képzési jegy-
zék modularizációjával összhangban
támogatni kell a regionális és helyi
szinten megvalósuló differenciált tanu-

lási útvonalakat, melyek jobban iga-
zodnak egy-egy térség foglalkoztatás-
politikai igényeihez, illetve a képzés-
ben részt vevők előképzettségéhez. Tu-
domásul kell venni, hogy a gazdaság- és
a foglalkoztatáspolitikai is egyre diffe-
renciáltabb szakemberigénnyel lép fel,
és ennek teljesítése nem lehetséges az
„egységesre szabott” központi progra-
mok mentén. Mindez azt jelenti, hogy
*egyszerre kell érvényesülnie a kimenet stan-
dardizációjának és a bemenet, valamint a
folyamatszabályozás differenciáltságának.*

Az új egyensúly egyik meghatározó-
ja az a tény, hogy a *szakképzés a társadal-
mi integráció kitiűntetett terepe,* hiszen az
oktatáson belül itt a legnagyobb a hát-
rányos helyzetűek száma. A jelenlegi
szakképzésben nem megoldott a hát-
rányos helyzetű csoportok oktatási,
képzési szolgáltatásokhoz való hozzá-
férésének biztosítása. A szakképzés
nem tölti be a felzárkóztató és esélyte-
remtő funkcióját a szociálisan hátrá-
nyos helyzetű diákok körében. (Ma a
felzárkóztatásba mindenki bekapcsol-
ódhat, nemcsak azok, akik nem végez-
ték el a nyolcadik osztályt. Ezt hangsú-
lyozni kell, hogy ismert legyen azok
számára is, akik kilencedikből, vagy ti-
zedikből estek ki.) Meghatározó társa-
dalompolitikai cél, hogy a leszakadó
rétegeket is meg kell tartani az oktatás
és hosszabb távon a foglalkoztatáspolitikai
számára, hogy ők is piacképes szak-
mához juthassanak. A hátrányos hely-
zetű célcsoportok (nők, idősek, kistele-
pülésen élők, fogyatékosok, romák,
szociális problémákkal küzdő fiatalok
stb.) képzési lehetőségeit jelentősen



bővíteni kell. Megoldást jelenthet a probléma kezelésére az oktatási, képzési szolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítása, a szakképzési központok felkészítése a hátrányos helyzetű célcsoportok fogadására és kezelésére, az életben való eligazodáshoz.

A cél a piacképes szakmai végzettség megszerzéséhez szükséges készségek és ismeretek biztosítása, az iskola-rendszerből kiesett vagy onnan a munkaerőpiacon értékesíthető végzettség nélkül távozó, elsősorban szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok újra bevonása az oktatási, képzési rendszerbe. Az átalakuló szakképzés-politikának kiemelten kell foglalkoznia a halmozottan hátrányos helyzetben lévők képzésével, már csak azért is, mert az e rétegbe tartozók aktivizálásával teremthető meg a növekvő gazdaság számára az a munkaerőtöbblet, mely a folyamatos fejlődés elengedhetetlen feltétele. A központi szakképzés-irányításnak *olyan támogatási rendszert* kell működtetni (kiegészítő normatívák, visszaosztás a szakképzési alapból stb.), *melyek érdekeltté teszik mind a képző intézményeket, mind a gyakorlati oktatás hátterét biztosító gazdasági szférát a különösen hátrányos helyzetűek képzésében való aktív részvétellel.*

Tovább kell fejleszteni a felnőttek középiskoláit, és biztosítani kell a szakiskolai tanulók tanulmányainak, a kilencedik, tizedik évfolyamok és a szakmai vizsga beszámítását a középiskolai képzésbe.

Intézményesített együttműködést kell kialakítani az általános iskolák hetedik-nyolcadik osztálya és a szakisko-

lák között annak érdekében, hogy a várhatóan szakiskolába kerülő diákok fejlesztése „ne álljon le”. Közös projektek keretében motiválttá kellene tenni őket a fizikai munka megszerettetése és a később megszerezhető szakma elsajátítása érdekében.

A szakiskolákban a megváltozott képzési feltételek, a tanulók szociális (társadalmi) rehabilitációját teszik szükségessé. E feladat olyan jelentőségű és olyan mérvű, hogy felveti az e területen dolgozók teljes körű továbbképzését és bérpótlékkal történő ösztönzését. Szabályozási és finanszírozási eszközökkel segíteni kell azt, hogy a szakiskolai képzésben minél több jól felkészült pedagógus vállaljon munkát. Ezért nem halogatható tovább a pedagógusok módszertani továbbképzése, illetve a tanárképzésben a jelenleginél sokkal nagyobb súllyal célszerű megjeleníteni az andragógiai ismereteket. Ez annál is fontosabb, mert e nélkül sem a tantermi folyamatok, sem pedig az azokon kívül történő pedagógiai megoldások (pl. mentorálás, tutorálás stb.) hatékonysága nem biztosítható.

A kudarchelyzet feloldása természetesen közvetlen intézményi feladatokat is ad. Legfőképpen arra lenne szükség, hogy a szakképző intézmények vezetői felismerjék, hogy a változás, a tanulás elengedhetetlen, s a tanárokkal együttműködve módszeresen átgondolják, mire lenne az iskolába kerülő gyerekeknek a legnagyobb szükségük, és ennek megfelelően határozzák meg a változások irányát. Csak ekkor válhat ez a nagyon fontos misszióra hivatott intéz-



mény ténylegesen is a társadalom pere-
mére sodródó, kudarcra ítélt fiatalok
számára a boldogulás lehetőségévé.

Ezzel párhuzamosan természetesen
az oktatáspolitikának is lépnie kell.
Egyrészt fel kell ismernie, hogy a válto-
zó tudásfelfogás minden bizonnyal
szükséges és kívánatos, de veszélyeket
is hordoz magában, hiszen „túlhajtása”
könnyen az elmúlt évszázadokban rögzült
„kulturális kánon” teljes kiüresed-
éséhez vezethet. A kulturális tudáská-
non tartalmának kiüresedése, esetleg
radikális átalakulása, a közösségi
tudás megértéséhez szükséges kulturá-
lis kód elvesztése nemcsak a fiatalok
műveltségi problémáit vetíti előre, ha-
nem a globalizálódó világban a közös
kulturális (ezen belül történelmi) tudás
kontinuitását is veszélyezteti számukra,
ezáltal pedig a társadalmi kohézió meg-

lazulását (megszűnését) is okozhatja.
Másképpen mindent meg kell tennie,
hogy a társadalmi differenciálódás ne
erősítse fel a magyar iskolarendszer
szelekciós mechanizmusait.

Az oktatáspolitikának ki kellene
mondani, hogy a *szakiskola pedagógiai
problémái nem oktatásügyi, hanem társa-
dalmi természetűek*, hiszen ez az intéz-
ménytípus hivatott a szociokulturális
hátrányok és a szegénység kezelésére.
Ezért a *szakiskola céljai között a szakkép-
zéssel egyenrangú cél a társadalmi integrá-
ció elősegítése és a hátránykompenzáció.*

IRODALOMJEGYZÉK:

Eredményes iskola, szerk. LANNERT Judit, NAGY
Mária, Bp., OKI, 2006.

Az oktatás néhány kérdése, Commitment Kft.,
2006.



Szájjal festette: Czibolya Erzsébet



HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK A NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUMBAN

GLOVICZKI ZOLTÁN

A nyolcosztályos gimnáziumok az életkori keretek megválasztásával két – az átlagostól eltérő – fejlődéslelektani, szociológiai szemponttal is sajátos nézetben találkoznak. Az egyik a pubertáskori zavarok végigkísérése, ennek lelektani előnyeivel, kizárva azonban a tizenégy éves kori újrakezdés és szerepcserre lehetőségét. A másik a családok sajnálatosan nagyszámú felbomlásának végigkísérése, azok rövid és hosszú távú hatásait a családokkal együtt élve meg. A mérleg másik serpenyőjében mint a mikrokörnyezet többletlehetősége jöhet számításba a stabil tanulói környezet megtartó ereje, illetve az osztályfőnökkel kialakítható, átlagosnál szorosabb családi kapcsolat. Mindez egyúttal a nyolcévfolyamos gimnázium sajátos lehetőségét is adja a hátrányos helyzetű diákokkal folytatott munkában.

1. Az intézménytípus-függetlenség elve

Tétel: a hátrányos helyzet mint társadalmi jelenség független a szerkezeti változatnak tekinthető nyolcosztályos gimnázium oktatási folyamatban betöltött szerepétől. Az intézménytípusba ugyanazok a tíz-, tizenégy vagy tizennyolc éves állampolgárok járnak, mint más szerkezeti eloszlásban más iskolákba.

Tételünk mellett szól a tény: a nyolcosztályos gimnáziumok az utóbbi évek oktatási szabályozása szerint nem létező kategóriát képeznek. A vonatkozó jogszabályok és egyéb szabályozások (NAT, kerettantervek, érettségi követelmények) iskola-típustól függetlenül *évfolyamokról* beszélnek, s ezek az évfolyamok kimondatlanul is (és minden más kimondott elvnek ellentmondva) a nyolc+négy osztályos szerkezet egyedüliségét hirdetik. A középiskolai munkát tartalmilag és formailag döntően meghatározó érettségi rendszer számára a nyolcadik évfolyam nem releváns gimnáziumi osztály. A rendszer tehát feltételezi, illetve sugallja, hogy a társadalom „kilencedik évfolyamba járó” szegmense intézményfüggetlen csoport.

Ugyanez vezethető le a hátrányos helyzetű tanulókra a közoktatási törvényből rájuk vonatkozó utalásokból. A pedagógusnak a nyolcosztályos gimnáziumban is alapvető feladata, hogy figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességét, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét és fejlettségét, fogyatékoságát, segítse a gyermek, tanuló képességének, tehetségének kibontakozását, illetve bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkózását tanuló társaihoz.¹ Az intézménynek el kell látnia a korai tanulási, beillesz-





kedési zavarok korrekciójával, a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásával, valamint a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat; felderíti a gyermekek és tanulók fejlődését veszélyeztető okokat, és pedagógiai eszközökkel törekszik a káros hatások megelőzésére, illetőleg ellensúlyozására.² Ugyan ezek alapján lehetősége sincs se több, se kevesebb, mint más intézménytípusoknak: amiről a törvény az egyéni foglalkozások lehetséges mértékét szabályozó része rendelkezik (52. § 11. bekezdés).

Különösen elmondható mindez a nyolcévolyamos gimnáziumok azon – döntő – részére, melyek azonos intézmény keretei között több más szerkezeti, tartalmi oktatási típussal együtt dolgoznak. Ez, főként kisebb városokban, legtöbbször nemcsak különféle évfolyamszámú gimnáziumokat, hanem szakiskolákat vagy akár kimondottan hátrányos helyzetű, esetleg speciális képzést igénylő gyermekek nevelését jelenti. Egyazon szakembergárda, gyermekvédelmi felelős, külső szakmai és fenntartói háttér, szabályozás és intézményvezetés mellett.

2. Az intézménytípus divergenciájának elve

Tétel: a nyolcosztályos gimnázium szociológiai szempontból nem szerkezet, hanem program- és földrajzi területfüggő.

Nem lehet a hátrányos helyzetű tanulók arányát, helyzetét és segítségét az intézménytípus függvényében vizsgálni, amennyiben az egyes iskolák mint elkötelezett pedagógiai műhelyek más és más helyen, céllal, beiskolázási lehetőségekkel vagy köztéttségekkel dolgoznak. Ha a közoktatás szerkezetváltó hullámában, a rendszerváltás utáni években egy-egy kisebb településen az „egyik” vagy esetleg „a” gimnázium alakult át – részben vagy egészben – nyolcosztályossá, helyzete szempontunkból nem hasonlítható össze valamely, körzettel nem rendelkező fővárosi gimnáziuméval. Az elitképzésből a további lépéselőnyvel kecsegtető szerkezetet választó iskolát ugyanígy nem állíthatjuk párhuzamba egy, a két világháború közti struktúrát visszavevő, egyházi fenntartású, szociálisan kimondottan érzékeny intézménnyel. A tétel alapján tehát újra nem beszélhetünk a választott iskolatípus specifikuságáról.

3. A marxista társadalommodell és a nyolcosztályos gimnázium antinómiájának elve

Tétel: a nyolcosztályos gimnázium egy – sokszor nem tudatosuló – marxista társadalommodell szempontjából tűnik a szociális és mentális szegregáció melegágyának, a par excellence előnyös helyzetű társadalmi rétegek játéktérének.

A nyolcévolyamos gimnáziumok rögtön újjászületésük pillanatában az elitképzés vádját vonták magukra. Az elitképzését mint szellemi és – ami számunkra fonto-





sabb – társadalmi kontraszelekciós tevékenységét. E gimnáziumok azonnal hajlamosak voltak azzal védekezni, hogy nem az elitképzést szolgálják. Vagyis a kilencvenes évek elején iskolateremtők és bírálók gondolkodását egyaránt és önkéntelenül meghatározta a marxizmus társadalommodellje, melyben a minden szempontból normatív társadalmi réteg a városi proletariátus, ezért minden ennek igény- és lehetőségszintje fölé emelkedő egyén vagy csoport negatív mintát jelent és esélyegyenlőtlenséget teremt. A máig ható elgondolás szerint az esélyegyenlőség megfelelő paradigmája, ha senki nem jut olyan anyagi, szellemi, társadalmi esélyhez, amihez ne juthatna bárki más is, annak igényszintjétől és lehetőségeitől függetlenül. Ha tehát valamire nincs a társadalom egészének szüksége és lehetősége, az a társadalmi igazságosság alapján ne juthasson azoknak se, akiknek van rá. A nyolcosztályos gimnáziumok döntő többsége – a 2. elv korlátozásaival – elitképző intézmény, amely társadalmilag nem káros, hanem az osztálytársadalom, és különösen a magyar társadalom dinamikus fejlődését szolgáló jelenség. Ha Magyarországon bárki azért nem juthat az igényeinek és lehetőségeinek megfelelően magas szintű oktatáshoz, mert ehhez nem juthat *mindenki*, ezzel az előbbiekek esélyegyenlősége csorbul, de csorbul a magyar társadalom fejlődésének dinamizmusa is. Ki kell azonban térnünk az „értelmiségi” és a *szociális, szociokulturális* kontraszelekció kapcsolatának kérdésére is.

Az eddig említetthez hasonló reflexek kötötték össze azonnal a *korai* szelekció „vadját” a társadalmi elit stabilizálásának vagy éppen végleges elszakadásának *víziójával*. Nem véletlenül használjuk ezt az emelkedett stílusértékű szót a vád groteskségének érzékeltetésére. A rendszerváltozás után másfél évtizeddel mosolyogtató feltételezés a korszak társadalmi-anyagi-demográfiai mozgásában bármiféle számottevő szerepet tulajdonítani a nyolcosztályos gimnáziumoknak. Hamar fény derült arra is, hogy tízéves korban a várhatónál is nagyobb meghatározó ereje van az intézménytípus társadalmi merítésében a *lakóhelynek*, vagyis az iskola közvetlen környezetében élő népesség összetételének. Végül arra is, hogy a jórészt egyházi fenntartású vagy látenszen (hisz maga a szerkezeti típus is némiképp ezt sugallja) konzervatív értékrendű iskolákról lévén szó, a „szociális elit” kiválasztásának feltételezése is ostobaság lenne.

4. Mielőtt az első három tételt bizonyítottnak vélnénk...

Tétel: a nyolcosztályos gimnáziumok az első három tétel fenntartása mellett is tompítottan érintkeznek a mentális, szociális vagy szociokulturális hátrányok problémájával és azok leküzdésének feladatával.

A nyolcosztályos gimnáziumok válogatnak. E válogatás igazi szelekciós alapja azonban a *tanulási ambíció*, a *motiváltság* kiválasztása. A kilenc-tízéves kori szelekció csak kis százalékban jelenthet valós mentális kiválasztást, s főleg annak





hosszú távú sikerét. Ezekbe az iskolákba nem zsenik, de zseninek nem is mondott tanulók járnak. Az ország tényleges szellemi elitképzői, országos hírű tagozatai, speciális osztályai hagyományosan négy vagy négy-hat osztályos képzési formákban léteznek. Az általános iskola negyedik osztályának végére a diák kis részben adhat mérhető képet készségeiről, képességeiről, nagyobb részt saját motiváltságáról, döntő mértékben pedig a szülői háttér motiváltságáról. A gyermek tágabb értelemben vett kulturális fejlődésének előtérbe helyezése viszont kétségtelenül elválik az erre lehetőséget sem kapó (állami gondozott, rendezetlen családban élő, veszélyeztetett) vagy viszonylagosan elhanyagolt gyermekek körétől. Azokétól, akik egy körzeti általános iskola „hátrányos helyzetű” diákjainak zömét, vagy legalábbis fajsúlyos részét adnák.

5. A hátrányos helyzet relativitásának elve

Tétel: a hátrányos helyzet fogalma relatív. Hátrány egy egyénnek a környezetéhez mért lemaradása. A nyolcosztályos gimnázium tehát megteremti a maga hátrányos helyzetű tanulóit, ám problémáik megoldása felé is sajátosan képes lépni.

A törvényi szabályozás, a lehetőségek, a módszerek tehát nem különböznek, nem különbözhetnek sok más intézménytípusaitól. Kihívást jelenthet azonban egy-egy társadalmi szinten is hátrányos helyzetű diák nagyobb relatív hátránya. A fogyatékkal élőkötől az anyagi nehézségekig bezárólag. Néhány helyen az átlagosnál partikulárisabb jelenségről lévén szó, a megszokottnál nagyobb empátia, tapintat – a tanuló környezetének tudatosabb és aktívabb elvi nevelése szükséges ezekben az esetekben. Általában is lehetőséget jelent a diákok érdeklődésének és motiváltságának kihasználása a hátrányos helyzet mint társadalmi jelenség bemutatásában, a pozitív attitűdre nevelésben.

A nyolcosztályos gimnáziumok az életkori keretek megválasztásával két – az átlagostól eltérő – fejlődéslélektani, szociológiai szemponttal is sajátos nézetben találkozunk. Az egyik a pubertáskori zavarok végigkísérése, ennek lélektani előnyével, kizárva azonban a tizenéves évek újakezdés és szerepcserle lehetőségét. A másik a családok sajnálatosan nagyszámú felbomlásának végigkísérése, azok rövid és hosszú távú hatásait a családokkal együtt élve meg. A mérleg másik serpenyőjében mint a mikrokörnyezet többletlehetősége jöhet számításba a stabil tanulói környezet megtartó ereje, illetve az osztályfőnökkel kialakítható, átlagosnál szorosabb családi kapcsolat. Mindez egyúttal a nyolcévfolyamos gimnázium sajátos lehetőségét is adja a hátrányos helyzetű diákokkal folytatott munkában.

A tízéves korban az iskolába íratott diákok szüleinek nagyobb bizalommal kell lenniük az intézmény és a tanárok iránt. Ez a bizalom ritkább esetben lehet „ráhagyás” is, amely egy hagyományos gimnáziumban talán már nem jelent nagyobb veszélyt, de kisgyermekkorban igen. A bizalom azonban döntő részben





pozitív, együttműködő attitűdöt jelent. Ahogy elsősorban az osztályfőnök végigkíséri, illetve aktívan segíti lényegében a kisgyermek felnőtté válását, ugyanilyen intenzíven él együtt a család történéseivel, alakulásával, ami egy bármilyen szempontból hátrányos helyzetű diák esetében óriási lehetőség, megtartó erő. Akuttá váló helyzetekben is nagy segítség lehet mindez. Példának okáért a magyarországi válások meghatározó hányada a nyolcévfolyamos képzés derekán következik be, amikor a pedagógus már ismeri a családot, a gyermeket – és sokszor az egyetlen pont, ahová a család minden ága bizalommal fordul. Szélsőséges családi, szociális problémák esetén több gimnáziumban alakul ki olyan szociális háló, mely az osztály szülői közösségének az átlagosnál ugyanígy intenzívebb együttéléséből szövődik, vagy ahol akár egy-egy pedagógus vesz át részben szülői szerepeket.

Ugyanez a lehetőség rejlik a magukkal a diákokkal folytatott nyolcéves munkában. A prevenció, illetve a hátrányos helyzet-lehetőségek kezelésének tanítása – az érzelmitől az értelmi fázisig – mélyen belegyökerezethető az osztályfőnöki irányítással nevelt gyermekcsapatba.

Amilyen hátránynak tűnhet a markánsan eltérő korú diákok együttélése, akkor pozitív erőnek látszik valójában az a folyamatos minta, amely ugyanolyan megerősítés a viselkedési devianciákból eredő problémákkal, lemaradásokkal szemben, mint a család és az iskola összhangja. A folyamatos koherens értékrend, mely minden esetleges különbözőség, kamaszkori lázadás, felnőttes magatartás mögött tükröződik egy-egy iskola valamennyi osztályában, tanulóiban nagyon komoly visszacsatolás.

Szintén a különböző generációk együttéléséből fakad a bármilyen okból leszakadó gyermekek gondozása felsőbbéves diákok bevonásával. Ilyen tanuló párok, mentor-kapcsolatok a korrepetáláson, szaktárgyi vagy tanulásmódszertani segítséssel túl gyakran jelentenek emberi, morális húzóerőt.

JEGYZETEK:

¹ A többször módosított 1993/LXXIX. Tv. 19.§ 7. bekezdése alapján.

² Vö. uo. 41.§ 6. bekezdés.





A szülői nevelésről¹

Zimányi József Naomi című könyvecskéjéből hoztam egy kis gondolatot:

„Egy madártani tudós megfigyelései közben egy érdekes jelenségre lett figyelmes. Amikor a fülemülefűkák kibújnak a tojásból, a fülemüleapukák éjjel-nappal énekelnek nekik. Tudni kell, a fülemüleknél csak a hímek énekelnek. És ennek a tudósnak nem hagyott nyugtot a kérdés, miért énekel a fülemüleapuka éjjel-nappal? Kivett három fiókát a hímek közül. Bevitte a lakásába és táplálta őket, látszólag mindent megadott nekik. Három hét múlva visszarakta őket. Majd eljött a kirepülés ideje, és ez a három, amelyiknek hiányzott az apukás három hét, olyan rikácsoló hangot adott, hogy a nőstények elmenekültek tőlük. Ilyen helyzetben nincs házasság, nincs fészek, nincs nemzedék, nincs folytatás. Mert az a kis állat, azzal a csöpp agyával tudja, nekem hat hetem van, hogy beleénekeljem a szükséges dallamot a fiókák fejébe, hogy legyen folytatás, hogy biztosítsuk a jövőt.”

Ez nekünk, szülőknél – az apukáknak is – a felelőssége!

Az, hogy elegendő biztatást, mosolyt, szeretetet, odafigyelést adjunk gyerekeinknek, és el ne felejtjük megtanítani őket mosolyogni!

Ehhez kapcsolódik még egy gondolat: hogy aki még teheti, az személyesen, aki már esetleg nem, az egy gondolattal köszönje meg a szüleinek, hogy sokszor bizony nagyon nehéz helyzetben, lemondások árán is, de fáradhatatlanul, éjjel-nappal beleénekeltek szívébe a szükséges dallamot!

Szomolányi Márta

A PPKE Információs Technológiai Kar
Dékáni Hivatalának vezetője

¹ Elhangzott a Kossuth Rádió Egy csepp emberség című műsorában 2005. február 1-jén





CIGÁNY GYEREKEK HÁTRANYAINAK VALÓS CSÖKKENTÉSÉÉRT

MENYHÉRT ILDIKÓ

A cigány tanulók teljes körű iskolai integrációja lépcsről lépcsre történő, generációkon átívelő, a társadalom egészét érintő stratégiai feladat. A mai integrációs stratégiák fokozzák a közoktatási eredménytelenséget és elégedetlenséget.

A magyar közoktatás sok mindent megélt már. Sok válságból, nehézségből került ki sikeresen. A rendszerváltoztatás óta azonban egyre több közoktatási kérdésre, kihívásra nem akarunk vagy nem tudunk megfelelő választ adni. Ilyen a szegregációnak, a pedagógustársadalom megbecsülésének, az iskola ingyenességének vagy éppen drágaságának kérdése. Végre tiszta vizet kell öntenünk a pohárba, mert a feszültség egyre nagyobb, napi szintűvé vált az iskolák falain belül is. Cigány és nem cigány szülők egyaránt elégedetlenségüknek adnak hangot. A rossz hangulat, a negatív indulatok megrontják a tanítási-tanulási körülményeket, a tanulásba, a tudásba, a szabályok tiszteletébe vetett hitet. Pedig minden szülő egyet szeretne, a gyermekének megfelelő iskolát, osztályt, tanítót.

Azok a peres esetek, amelyek az ún. együttnevelés tárgyában indultak, nincsenek jó hatással az érintett gyerekek mindennapjaira. Ezen gyerekek tanítóiból nem ellenségeket, hanem őket és családjaikat elfogadó és értő, segítő pedagógusokat kell formálnunk, vagy módot kell adnunk arra, hogy megmutassák, azok.

A Vodafone Magyarország Alapítvány támogatásával módomban nyílt a kezei cigány gyerekeket a családban, a szülők jelenlétében tanítani, fejleszteni. Sokat beszélgettünk az oktatásról is.

Augusztusban az ingyenes tankönyvek ellenére több tízezer forintot költöttek a beiskolázásra, mégsem sikerült megvenni a szükséges felszerelés felét.

A szülőket egyáltalán nem zavarja, hogy csak cigány gyerekek tanulnak együtt, az viszont igen, hogy naponta több órától kiviszik őket ún. fejlesztésre. Ez leginkább akkor jelent gondot, amikor alsó tagozatból a felsőbe lép egy gyerek. Alsó tagozatban egy, legfeljebb két tanár tanít egy osztályt, míg felsőben több. Alsóban magas a magyar- és a matematikaórák száma, felsőben egyre több önálló tantárgy lép be, hat-hét tanár is tanít egy osztályban. Az a diák, akit a tanítási órák nagy részéről kivesznek, gyökértelessé, bizonytalanná válik. Mindez azon gyerekeket sújtja leginkább, akik rész képtelenség-kiesés, zavar és nem pedig értelmi fogyatékoság miatt lettek folyamatosan kiemelve a tanítási órától. Ha a felső tagozatban is rendszeres a kiemelés,



akkor a diákot az izgatja leginkább, hogyan fog majd beilleszkedni a középiskolában. Jogosan.

A szülők nem értenek egyet azzal sem, hogy az írni-olvasni nem tudó gyerekeket felsőbb osztályba engedik lépni. Hiszen ez megtéveszti őket, elhitteti velük, hogy az iskolában nincsenek követelmények.

Másik nagy probléma a magatartás kérdése. A szülők azt mondják, ha egy iskolában renitens diákok sora dohányozhat, megalázhatja diáktársait és tanárait, megtagadhatja a munkát, akkor az már nem iskola, hanem egy szórakozóhely, ahol az egyetlen elvárás a megjelenés.

Ezek az osztályok, iskolák pontosan azért nemkívánatosak a szülők és a gyerekek számára, mert olyan rejtett tantervvel működnek, melyeknek kimenete nem a társadalomba beilleszkedni tudó ember, hanem az agresszív, szabályokat, elvárásokat, a másik embert semmibe vevő egyén. Nem mindenre az integráció és a tolerancia a recept – mondják. A szülők önmaguk fogalmazták meg, hogy ők és gyerekeik a közoktatás részéről olyan csapda áldozatai, amely az elkezelés állapotához hasonlít. A közoktatásban zajló versenynek olyan szereplői, akik rajthoz állhatnak, de erőfeszítést nem kell tenniük, mert az utolsó hely már biztosított számukra. Igenis, kell a szankció.

Magam mint cigány kisebbségi oktatási szakértő sem vagyok híve az erőltetett oktatási integrációnak. Az a cigány vagy nem cigány szülő, aki nem örül, ha gyermeke olyan osztályba ke-

rül, ahol magas a cigány gyerekek száma, attól tart, hogy gyermekét sok keletlenség fogja érni, hogy a tanulás, a tudás, a másik ember tisztelete nem lesz érték számára. Ezen jelzésekre nem a tiltakozó megbélyegzése a válasz, hanem a tényekkel való őszinte és emberséges szembenézés.

Ma a Magyarországon élő cigányságnak mintegy harminc százaléka nem a társadalom alsó harmadában foglal helyet, hanem szociokulturális szempontból teljesen különálló csoportot alkot. S bár a hatvanas évektől jelentősen nőtt a cigányság iskolázottsága, ezen csoport tagjai a kiegészítő iskola első hat osztályát végezték el. Iskolai emlékeiből a tanulással és a tanárral való szembenállás maradt meg. Nincsenek élményeik nem cigány osztálytársakkal, hiszen iskoláikba csak cigányok jártak, mondván, hogy képességeik, tudásuk, magaviseletük olyan gyenge, hogy az nemkívánatos a nem cigányok iskoláiban.

Igen, a mélyszegénység, az eltérő nyelvi kultúra, gondolkodás- és normavilág, amely a cigányság egy jól körülhatárolható csoportját jellemzi, kettős, de egymást kiegészítő és feltételező helyzet elé állítja a közoktatást.

A jelenlegi, szidalmazott iskolákat, osztályokat nem megszüntetni, felszámolni kell, hanem rendkívül rugalmas módon stabilizálni. Önálló rendszerbe szervezni azon intézményeket, melyek alapvetően a cigány gyerekek nevelését-oktatást látják el. Lássuk be, szükség van ezen intézményekre, hiszen azokon a településeken, városrészen,



ahol a többségi lakosságtól szinte hermetikusan elzárt cigány családok rokonai alapon szerveződő közössége él, elhanyagolt, teleszerű lakókörnyezetben, ott a telepen és a telepen kívül élő gyerekek beiskolázási körülményei között olyan nagy a különbség, hogy fejlesztőosztályok szervezése nélkül a feladat megoldhatatlan. Hangsúlyozom, a lemaradás, a kis létszámú osztályok létrehozásának szükségessége mögött nem értelmi fogyatékoság áll, hanem az iskolai elvárásokat szem előtt tévesztő környezeti hatások, a zsúfolt, zilált családi körülmények, s nem utolsósorban a szülők funkcionális vagy valós analfabétizmusa. Egy eltérő nyelvi és szociokultúrával küzdő gyerek csak növelné hátrányát egy olyan első osztályban, ahol decemberben már írnak és olvasnak a diákok.

1993-tól szervezek konferenciákat pedagógusok számára. Sok elégedett, sikeres tanárral találkoztam, akik ha nem is decemberre, de év végére, legkésőbb a második év végére jól megtanították homogén cigány osztályaik tanulóit írni, olvasni és számolni. Eredményes lehetne, ha ezek a pedagógusok megoszthatnák tapasztalataikat a pedagógusjelöltekkel. De mivel nem végeztek egyetemet, nem vehetnek részt a pedagógusképzésben.

Ma már egyre több cigány szülő járítja hároméves kortól gyermekét rendszeresen óvodába, ennek pozitív hatása van. Azok a gyerekek, akik három-nyolc évet járnak óvodába, képesek együtt haladni a nem telepi körülmények között szocializálódott társaikkal.

Ugyanakkor a szülők is nagyobb kulturáltsággal, (többnyire a nyolc osztály, esetleg a szakmunkásképző néhány évének elvégzéséből eredően), gazdagabb szókinccsel bírnak, árnyaltabb gondolkodást, következetes szabályrendszert adnak át gyermekeiknek.

De hiába a család pozitív irányú változása, hiába az óvodában eltöltött évek áldásos hatása, ha az oktatás irányítói és szervezői nem vesznek tudomást arról, hogy sokszor egyazon családon belül is lehetnek más-más oktatási-nevelési formát és tartalmat igénylő gyerekek. Az iskolának ez a beszűkült látásmódja kioltja az óvoda és a család változása által elért eredményeket.

A telepi körülmények között szocializálódó gyerekek körében továbbra is magas azok aránya, akik számára a kis létszámú osztály és a speciális, családpedagógiai módszereket is alkalmazó pedagógus jelenti a megoldást. Folyamatosan növekszik a heterogén gyerekközösségekbe beilleszkedni tudók aránya is. Nekik olyan tanárookra van szükségük, akik nem zárkoznak el a cigányság problémái elől, vállalják azon pedagógiai eljárások rendszeres alkalmazását, melyekkel segítik a cigány gyerekek beilleszkedését az osztályközösségbe, és igyekeznek a gyermek személyiségét olyan irányba fejleszteni, hogy testvérei, rokonai, iskolatársai előtt valóságos példaképpé válhasson.

A nyári szünet sok gyerekeknek jelent feltöltődést, pihenést. Am a szociálisan, kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek ilyenkor fokozottan ki vannak téve a veszélynek, rendszerint ekkor szoknak



rá a mértéktelen csavargásra, dohányzásra. Mert nem az ennyivaló kevés a családokban, hanem a gyerekekre irányuló figyelem.

A tanodáknak ebben is nagy szerepük lehet. Amellett, hogy segítik az iskolát, szülőpótló, „szülőmeghosszabbító” szerepet kell betölteniük hétvégén, tanítás után, szünidőben.

Az elmúlt években ugyan felszámolták a szegregált osztályokat több száz településen, de e változásokat pusztán anyagi érdek vezérelte. E folyamat eredményeképpen pedagógus és osztály nélkül maradt néhány tucat gyermek. S ha megkérdezzük az iskolák igazgatóit, milyen okból és milyen célból integráltak, rendszerint azt a választ kapjuk, hogy túl sokba került a kis létszámú osztály fenntartása. A lemaradó gyerekeket pedig elegendő „szocializálni”, vagyis megtanítani arra, hogy csöndben tudjanak a padban ülni.

Az iskola mellett a pedagógusképzés is válságban van. Számos pedagógusképző intézet inkompatibilis készültséggel bocsátja a pályára hallgatóit. A normatívaéhség arra készíti őket, hogy üres diplomákat adjanak ki. A fejlesztőpedagógusok sok esetben nem szereznek semmiféle tanítási ismeretet, gyakorlatilag képesítés nélkül vezetnek osztályokat, mert kevés a fejlesztőpedagógusi státusz, s rákényszerülnek, hogy osztályban tanítsanak. A fejlesztőpedagógusi végzettség általános tanítói képesítés nélkül semmit nem ér. Más részről pedig az általános tanítóképzésben alapmodul-

ként kellene szerepelnie azon készség kialakításának, hogy a hallgató felismerje a lemaradó gyereket és a gyorsabban haladókkal párhuzamosan segíteni tudja.

Probléma, hogy nem tesznek különbséget a szociokulturális és nyelvi hátrányból eredő lemaradás és az értelmi fogyatékoság között. A gyógypedagógus-képzésben részt vevő hallgatókat értelmileg sérült gyerekek tanítására készítik fel, és semmit sem tudnak a normális értelmi képességű, de hátrányos helyzetű gyermekek tantárgypedagógiájáról. Így nem véletlen, hogy a pszéudó, azaz áldeabilitás mértékét erősítik.

A közoktatás politikai-szakmai irányítóinak döntéseiknél figyelembe kellene venniük a realitásokat. Azzal, hogy ugyanabban az osztályban különféle állami normatívával bíró gyerekek vannak, csak a káoszt erősítjük, amíg egyik napról a másikra, perekkal akarjuk kikényszeríteni a különféle háttérű gyerekek lehetőleg nagy létszámú csoportokban történő oktatását. Amíg nem biztosítjuk a tanárképzés intézményeiben a megfelelő szintű szakmai gyakorlatot, hogy a hallgatók kellő tapasztalattal felvértezve valóban képesek legyenek segíteni a rászoruló gyerekeken, addig sajnos erősítjük a származási alapon szegregáló oktatási rendszert. A cigány gyerekek problémái iránt érzékeny pedagógusok számát nem csökkenteni, hanem növelni kell. Akkor is, ha nincsenek látványos eredmények. Még mindig az ültetés, és nem az aratás ideje van.



A VALÓSÁG EGY MÁSIK SZELETE – A PPKE HALLGATÓI A PILISCSABAI TANODÁBAN

POLÁKOVITS NÁNDOR

Ttt, ahol a szülők nem értelmiségiek, az értelmiségi léttel, gondolkodással való első, meghatározó találkozást a tanár jelenti. A vele való találkozás meghatározó lehet. A hallgatók számára ennek az élménynek a megsejtése, ennek a tapasztalatnak a tudatosulása volt talán az egész, Tanodában eltöltött idő legfontosabb hozadéka.

Piliscsabán 2004 őszén cigány gyerekek részére „Tanodát” szerveztek. A kezdeményezés a már megvalósult hasonló intézmények példáját követte. Létrehozói a helyi roma közösség ismert és elismert tagjai voltak. A program koordinátora, a Tanoda „lelke” Baris Jánosné (Babus néni), a Piliscsabai Szegkovácsok Egyesületének titkára és családja volt.

A Tanoda annak ellenére nyitotta meg kapuit, hogy az induláshoz nem sikerült pályázati támogatást nyerni. Ám a kezdeti nehézségeken a széles körű összefogás és a helyi önkormányzat támogatása átsegítette a szervezőket. Az önkormányzat képviselő-testülete megszavazta a Tanodának otthont adó épület háromhavi bérleti díjának kifizetését. A szerződés aláírása után gyakorlatilag azonnal beindult a program. A gyerekek már másnap jöttek, és birtokba vették a még üres házat. A szülők segítettek kitakarítani, függönyöket varrtak az ablakokra. Az önkormányzat és a csobánkai Pharo Drom Egyesület számítógépeket ajándékozott a Tanodának. Helyi boltosok az

induláskor élelmiszerekkel támogatták a szervezőket, akik így délutánonként uzsonnát tudtak adni a gyerekeknek. A klotildligeti Ward Mária iskolától padokat, székeket kaptak. Úgy tűnt, sokaknak fontos ez a kezdeményezés...

A Tanodát az induláskor körülbelül húsz gyerek látogatta. Az életkor szerinti megoszlás öttől tizennégy éves korig terjedt. A szervezők bárkit szívesen vártak délután három és hét óra között, aki a Tanodában „jól érzi magát”.

A Tanoda működtetői esetében nem beszélhetünk ún. pedagógiai programról. Kezdetben különböző időtöltéseket szerveztek, táncversenyt, csoportos vetélkedőket. Ezeknek egy része a roma identitástudat kialakulását, illetve erősítését kívánta megcélolni, de a Tanoda kapuja a szervezők szándéka szerint nyitva állt a nem cigány gyerekek előtt is. Természetesen induláskor rengeteg tervről esett szó: kézműves foglalkozásokról, kirándulásokról, színházlátogatásról, a kertben kialakítandó veteményesről, ahol a gyerekek maguk termelik meg részben az uzsonnához való zöldségeket.





A kezdeti lelkes tanácstalanság után a kezdeményezés híre eljutott Egyetemünkre, ahol a Pedagógiai Intézet vette pártfogásába a Tanodát. A segítség legkézenfekvőbb módjaként arra gondoltunk, hogy olyan, a hátrányos helyzettel foglalkozó speciális kollégiumot indítunk, amelynek keretében tanár szakos hallgatóink valódi „terepmunkát”, önálló nevelői gyakorlatot végeznek heti rendszerességgel a Tanodában. A speciális kollégium feladata a hallgatók gyakorlatának irányítása mellett a hátrányos helyzet problematikájának sokoldalú feldolgozása.

Örömmel mondhatjuk, hogy ez a kurzus találkozott a hallgatók érdeklődésével. Természetesen minden személyes tapasztalatokkal, élményekkel, prekoncepciókkal rendelkező társaság indult el, hogy segíteni próbáljon és egyben magát is kipróbálja. Az ország más-más részéből érkeztek, kis falvakból, nagyobb városokból, Budapestről. Az alábbiakban a legfontosabb és leginkább jellemző tapasztalataikat szeretném közreadni, amely talán mások számára is érdekes lehet.

Az első és szinte mindenkire érvényes megállapítás, hogy a hallgatók ezt a feladatot valódi, a szó nemes értelmében vett kihívásként élték meg. Induláskor az első tanodai foglalkozás előtt általános volt az érzés, hogy „különleges kihívás elé” néznek. Így is álltak a tanodai munkához: *„becsületbeli dolognak tartottam, hogy a legnagyobb segítséget adjam ezeknek a gyerekeknek”* – mondta később az egyik hallgató.

A többség tudatosan, nem csupán pillanatnyi érdeklődésétől vezérelve választotta a tanodai munkát: *„Mivel lakóhelyem Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád megye között helyezkedik el, Heves megyében, elég sokat találkozom ún. hátrányos helyzetű gyerekekkel, akiknek a problémáit csak hallomásból ismertem. A roma kisebbség aránya elég nagy a lakóhelyemen és környékén. Nagy rá az esély, hogy ha ott fogok tanítani, nekem is foglalkoznom kell hátrányos helyzetű gyerekekkel, ezért szerettem volna jobban megismerni, mi is az a hátrányos helyzet tulajdonképpen.”*

Jellemző volt a hallgatók már meglévő, egyéni elhivatottsága. A többséget mindig is érdekelt, milyen lehet hátrányos helyzetű gyermekekkel dolgozni. Ugyanakkor tapasztalható volt, hogy a cigánygyerekek és az ún. hátrányos helyzetű gyerekek fogalma néha furcsán keveredett. Talán ebből fakadt, hogy az induláskor, a tanodai munka kezdetén a hallgatókban bizony jelen volt egy másik meghatározó érzés is: ijedtség, némi tartózkodás, talán cseppnyi félelem. Jól jellemzi ezt az alábbi néhány sor: *„...csoportunk elindult az ismeretlenbe. Az úton arrafelé, az első találkozás előtt az járt a fejemben, vajon milyenek lehetnek a gyerekek, akikkel foglalkozni kell? Mit várhatok? Tizenhét-tizennyolc éves bukott diákokat, akiknek már nyílik a bicska a zsebükben, ha valami nem tetszik nekik? Egy csomó, nyüzsgő gyereket, akiket nem érdekel a tanulás, akik csak azért vannak ott, mert kötelező [...] Talán még olvasni és írni sem tudnak rendesen. Persze ezek szélsőséges gondolatok, de ezek merültek fel bennem akkor. Azért bíztam benne, hogy az ilyen, cigánygyerekekről*





alkotott sztereotípiák az én esetemben nem igazolódnak be.”

Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy többnyire nem sztereotípiákról, hanem más körülmények között szerzett, megélt tapasztalatokról is szó volt néhányuk esetében: „Mivel Nógrád megyében lakom egy kisközségben – ahol a lakosság 20%-a roma –, sok tapasztalatom van hátrányos helyzetű gyerekekkel. Be kell vallanom, hogy nem előítéletektől mentesen jöttem a szemináriumra, és voltak fenntartásaim a Tanodával kapcsolatban. Már az óvodában több roma származású társam volt. Az általános iskolában 27 gyerekből 7 volt roma. Az alsó tagozatban sokszor kerültünk összetűzésbe velük. Volt, hogy eltűnt valamilyen iskolai felszerelés (tolltartó, ceruza, radír stb.), és mindig valamelyiküknél találták meg. Az esetek nagy részében meg sem tudták magyarázni, miért tették. Az évek alatt kapcsolatunk (az osztályban) megjavult, bár ehhez az is hozzájárult, hogy a két legrosszabbul tanuló és legrosszabb magatartású roma fiú ötödikben lebukott tőlünk [...] A középiskolát már Budapesten végeztem, ahol nem voltak hátrányos helyzetű osztálytársaim. De sokat jártam haza, és a húgom és az öcsém ugyanabba az általános iskolába jártak, járnak, ahová én. Az ő elmondásuk alapján mára sokkal rosszabb a helyzet. Az osztályok túlnyomó többségét hátrányos helyzetű roma tanulók alkotják. Legutóbb egy szociometriai vizsgálat miatt jártam a régi iskolámban, és beszéltem a volt tanáraimmal. Egyikük különösen aggasztónak találta a helyzetet. Elmondta, hogy az utóbbi időben az órai szinte csak fegyelmezővel telnek. Nem tud haladni a tananyaggal úgy, ahogyan azt eltervezi. Már rá sem

mer szólni a roma gyerekekre, mert akkor szólnak apunak, anyunak és az egész rokonságnak, hogy a tanár rossz és bántja a gyerekeket. Tehát ezek után, volt bennem félelem, amikor elindultam a Tanodába.”

A hasonló élmények, tapasztalatok természetesen fokozták a kezdeti várakozást. Különösen azoknál, mert ilyenek is voltak, akik bevallásuk szerint először találkoztak „szemtől szembe” a hátrányos helyzettel.

Az első találkozás, találkozások viszont mindenkinél eloszlatták a kezdeti tartózkodást és félelmeket. A Tanoda gyerekei, a velük való személyes találkozás, foglalkozás mindenki számára örömteli élményt jelentett. Általános volt a vélemény, hogy a gyerekek jól neveltek, együttműködők. A foglalkozásoknak hamar meglett az eredménye: a gyerekek meséltek a javuló iskolai eredményeikről, sőt idővel az iskolától is érkezett pozitív visszajelzés. Érezhető volt, hogy a gyerekek többsége elszánt, szorgalmas és szívesen jár össze délutánonként, hogy együtt tanuljon. Jól jellemzi ezt az állapotot az alábbi beszámoló: „Kicsit furcsán éreztem magam, amikor először odamentem korrepetálni, azt hittem nehezebb dolgom lesz, de szerencsére pozitívan csalódtam. A gyerekek nagyon lelkesek voltak a tanulás terén, egyáltalán nem érezték kényszernek, hogy velünk tanuljanak, hanem minden alkalommal lelkesek voltak, és érdekelte őket a tananyag, amit magyaráztam. Ez azért volt meglepő, mert úgy gondoltam, hogy egy általános iskolás gyereknek, legyen az roma vagy sem, bőven elég terhet jelent az az idő, amit az iskolában délelőtti tanári felügyelet alatt kell töltenie, és a dél-



utáni szabadidejéből nem szívesen áldoz időt a tanulásra. Ez azonban nem így volt. A gyerekek mindig odafigyeltek arra, amit magyaráztam, nem voltak érdektelenek, és látszott rajtuk, hogy tényleg hálásak azért, hogy foglalkozom velük. A modorukkal sem volt semmilyen probléma. Nagyon tisztelettudóan viselkedtek velem szemben, válaszoltak a kérdéseimre, illetve meg merték kérdezni azt, amit esetleg nem értettek. Ha valamit nem sikerült ugyanis elsőre elmagyarázni, addig jártuk körbe a témát, amíg mindenkinek sikerült megérteni. Olyan is előfordult, hogy megbeszéltük, hogy a következő alkalommal, amikor találkozunk, kikérdezem azt az anyagot, amit előzőleg megtanultunk. Amikor a kikérdezésre került a sor, mindenki tudta, amit meg kellett tanulniuk, tehát a gyerekek szorgalmával sem volt probléma.

Az legpozitívabb élményem azonban mégis az volt, amikor a gyerekek jöttek, és elújságotlák, hogy milyen jó jegyeket szereztek. Nagyon jólesett, amikor meghöszönték, hogy foglalkoztam velük, és hogy segítettem felkészülni a dolgozatra vagy a felelésre. Ezek a momentumok voltak azok, amikor bebizonyosodott számomra, hogy nem hiába foglalkozom velük, ugyanis látható eredménye van a munkámnak.”

A gyerekeken nem volt tapasztalható, hogy tudatában lennének hátrányos helyzetüknek. Többnyire mosolygósan, vidáman teltek az együtt töltött órák. Az egyetemi hallgatók szerint a gyerekek lelkesedése „irigylésre méltó volt”, főként, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy az iskolai tanórák után, sokszor sportolást illetve táncórát követően érkeztek a Tanodába. A hallgatók általában négy-öt diákkal foglalkoztak egyszerre. Voltak

köztük egészen kiemelkedőek egy-egy tantárgyból, például az egyik hatodikos fiú matematikából, akiről az egész csoport igyekezett lemásolni a jó megoldásokat. Ő könnyedén számolt három- vagy négyjegyű számokkal, míg a többiek a kétjegyű számokkal is nehezen boldogultak. Olvasást és tollbamondást minden alkalommal végeztek néhány diákkal. A legnagyobb problémának az olvasott szöveg értelmezése, megértése számított, néhány diák csak nagy nehézségek árán tudta felidézni az olvasottak tartalmát. Ez a hallgatók számára meglepő volt, mivel a gyerekek kivétel nélkül felső tagozatosok voltak.

Összességében az indulás, a hallgatók rendszeres segítségével együtt biztatónak tűnt. Három hét elteltével már a helyi általános iskola igazgatónője is a „tanodás” gyerekek fejlődéséről számolt be.

Néha azonban az egyetemi hallgatók szembetalálták magukat problémákkal is: a gyerekek egy része felszerelés, tankönyv nélkül érkezett a Tanodába, vagy egyszerűen nem is tudták, mit kellene tanulniuk. Hiányzott az együttműködés a gyerekek iskolájával, az ott tanító pedagógusokkal. Néha bizony nehéz volt felkelteni a gyerekek lelkesedését. Volt alkalom, amikor úgy tűnt, többen vannak azok, akik tanítani akarnak, mint azok, akik tanulni szeretnének. Volt olyan gyerek, aki az iskolai napközis foglalkozás után jött át a Tanodába.

De az együtt töltött idő közelebb hozta egymáshoz a hallgatókat és a gyerekeket. Szinte mindenkinek (kölcsonösen) lett egy-egy kedvence. A gyerekek-



ről kialakított kép is árnyaltabbá vált: „...a gyerekek családi háttéréről kezdetben keveset tudtunk, de a foglalkozások alatti beszélgetések erre is fényt derítettek. Ezen kívül megjelenésükből, viselkedésükből, szókincsükből is sok mindenre tudtunk következtetni. Sajnos sokszor úgy vettem észre, ők elégedettek ezzel a szereppel, s nem is akarnak kilépni ebből a hátrányos helyzetű szerepkörből. Többször is előfordult, ha valamilyen feladatot nem akartak megcsinálni, akkor arra hivatkoztak, hogy nekik azt nem kell tudni, ők azt nem tudják elolvasni, mert diszlexiások [...] Nagy célt nem tűznek ki maguk elé, mert úgy hiszik, hogy azt úgysem tudják megvalósítani. Meggyőződésem, hogy sokuk sokkal többre vihetné, ha fel merné vállalni önmagát, vagy mögé állna valaki, aki szükség esetén tudna segíteni.”

A hallgatókban tudatosult a tanári példa, az elhivatott tanári személyiség fontossága: „A kapcsolatteremtés a legfontosabb. Főleg ilyen gyerekek esetében; elfogadtatni magunkat, kedvesen, de határozottan melléjük állni.” Tanulmányok igazolják,¹ hogy a tanárnak, a pedagógusnak döntő szerepe van abban, hogy a hátrányos helyzetű, esetünkben roma fiatalok tovább tanuljanak. Ott, ahol a szülők nem értelmiségiek, az értelmiségi léttel, gondolkodással való első, meghatározó találkozást a tanár jelenti. A vele való találkozás meghatározó lehet. A hallgatók számára ennek az élménynek a megsejtése, ennek a tapasztalatnak a tudatosulása volt talán az egész, Tanodában eltöltött idő legfontosabb hozadéka. Mert a nehézségek ellenére mindegyikőjük pozitívnak ítélte ezt a találkozást: „Nagyszerű lehetőségnek találtam, hogy valóban

foglalkozhatunk gyerekekkel, még úgy is, hogy erre szabadidőnkben, a tanóra kezeim kívül kerülhetett sor. Úgy gondolom, ez nagyon hasznos volt, mert nemcsak a tanulásmódszertan elemeit próbálhattuk ki a gyakorlatban, hanem megismerhettünk gyermekeket, a személyiségüket, azt, hogy hogyan bánjunk velük, azért hogy ők is nyitottak legyenek felénk és a tananyag iránt. Ez nagyszerű lehetőség volt, mert nem kellett izgulni, nem annyira az átadandó tananyagra, mint inkább a gyerekre lehetett figyelni, és nem egy egész osztállyal kellett foglalkozni, hanem csak néhány tanulóval. Fontosnak tartom, hogy mielőtt egy egész osztályt kell tanítanunk, megismerhesünk gyerekeket, a személyiségüket. [...] A tanodában zajló foglalkozások sokunknak lehetőséget adtak arra, hogy kipróbáljuk magunkat egy új környezetben, közelebb kerülhessünk olyanokhoz, akikhez korábban esetleg nem volt módunk. Am nemcsak a gyerekeket ismerhettük meg, hanem önmagunkhoz is közelebb kerülhettünk. [...] A legnagyobb haszna a tanodának az volt, hogy megtanultam, nem kell félni attól, hogy hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozzon az ember, illetve, hogy sokkal pozitívabb a megítélésem a roma kisebbséghez tartozó gyerekekről.”

Elmondhatjuk tehát, hogy a hallgatók számára fontos, sok értékes tapasztalatot jelentett a Tanodában eltöltött idő.

Ebből két elemet emelnék ki: az első, a már említett tapasztalat, a tanári, pedagógusi munka adott esetben egy életre szóló hatásának megtapasztalása. A mester és tanítvány kapcsolat átélése. A tanodai munka előhívta azt az elhivatottságtudatot a hallgatók némelyikében, ami szükséges ahhoz, hogy segíteni tudjanak majd hasonló helyzetekben.





A másik pedig az egyre növekvő társadalmi korlátok áttörése. Miközben minden lehetséges fórumon elítéljük az iskolai szegregációt, tudván azt, hogy az az egyenlőtlenségek újratermelésének legbiztosabb módja, ezenközben társadalmi méretekben ez az elkülönülés egyre nyilvánvalóbb (szegények-gazdagok egyre inkább egymás mellett, egymással nem érintkező, párhuzamos világai). Közhely: a magyar társadalom polarizálódik. Hozzátehetnénk, polarizálódik, de nem akar tudni róla. Nincsenek közös terek, közös tapasztalatok. Merthogy ez a társadalmi szegregáció információs szegregációval is jár. Ne áltassuk magunkat, ez az ismerethiány bennünket is érint. Azokat az egyetemi hallgatókat is, akik a holnap tanárai lesznek. Nos, a Tanodában tapasztalatokat szerezhettek a „másik térfélen” élők életéről, találkozhattak velük.

Találkozás. Talán ez volt a legfontosabb mindkét fél részére. Hiszen az információs szegregáció a Tanoda gyerekeire is igaz. „*A szegényebbek a szó szoros értelmében leszakadók, az emberi hálózat olyan láncszemei, akiknek főként csak egymással van kapcsolatuk. Kiszakadnak azokból az emberi kapcsolati hálókból, amelyeken át segítséget vagy akár csak információkat kaphatnak, nem ismernek olyan embereket, akik jobban boldogulnak a világban. Ha nincs emberi kötelék, amely reménytelibb pályákhoz fűzi őket, akkor a remény is csökken, és a reménnyel együtt a motiváltság is.*”² A Tanoda gyerekei találkozhattak olyan fiatalokkal, megismerhették őket, akiknek pusztá megjelenése, léte hírt adott egy másfajta életút, élet lehetőségéről.

Segített csökkenteni a család, a családi minták és az iskola világa közötti esetenkénti óriási különbséget. Ez a találkozás segített rádöbbeneni arra a gyerekeket, hogy az iskolában megszerezhető tudásnak igenis lehet értéke. Különösen fontos ez akkor, ha tudjuk, hogy a cigány tanulók iskolai kudarcainak okát vizsgáló tanulmányok első helyen említik az alacsony tanulási motivációt. Ami mögött nyilván ott található az a megkerülhetetlen realitás, hogy a legszegényebb családok napi túlélési stratégiájában az iskolában megszerezhető tudás értéke, érthető okokból, alacsony.

Talán ez a néhány gondolat is elegendő volt annak bizonyítására, hogy itt mindkét fél, a gyerekek és az egyetemi hallgatók is fontos találkozás részesei voltak.

Epilógus

Fontos találkozás részesei voltak, a múlt idő sajnós indokolt, mert a piliscsabai Tanoda pénzhiány miatt sajnós szünetelteti a működését. Szeretném megköszönni Babus néni (Baris Jánosné) és a többiek munkáját, a gyerekek lelkesedését és az egyetemi hallgatók segítségét.

JEGYZETEK:

- ¹ KENDE Anna, „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi.” *Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról = Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*, szerk. NEMÉNYI Mária, SZALAI Júlia, Új Mandátum Könyvkiadó, Bp., 2005.
- ² BABARCZY ESZTER, *A szegénységnek nincs rovata, Népszabadság*, 2005. december 10., 15.





HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK AZ ÓVODÁBAN

HERCZEG KATALIN

A hátrányos helyzet leggyakoribb okai

A főváros egyik kerületében dolgozom 25 éve. A hátrányos helyzetű családokról és gyermekekről való tapasztalataim korábban óvodapedagógusként, jelenleg pedig húsz óvodával megvalósuló közvetlen szaktanácsadói kapcsolatomból származnak.

Az óvodába lépés első pillanatától markánsan megjelennek az eltérő családi helyzetből, életmódból, kultúrából adódó különbségek, hiszen a gyermekek az elsődleges szocializáció nyomait külső megjelenésükben, szükségleteikben, viselkedésükben, kommunikációjukban, az óvodapedagógushoz és társaikhoz való viszonyukban egyaránt gyorsan megmutatják.

A kerületünk óvodáiba járó gyermekek közel 20%-a hátrányos helyzetű. A hátrányos helyzet értelmezése során a közoktatási törvény meghatározásánál tágabb, a pedagógiai folyamat szempontjából összetettebb fogalmat használunk. A közoktatási törvény az integrációt segítő normatíva megítélése szempontjából a szegény, iskolázatlan szülők gyerekeit tekinti hátrányos helyzetűeknek; vagyis akik kiegészítő családi pótlékban részesülnek, s ahol a szülők iskolai végzettsége nem haladja meg a nyolc osztályt. A kerületünkben élő családok többségének szociokulturális helyzetét tükrözi a népesség iskolázottsági, foglalkoztatási szintje. A la-

kosság harmadának legmagasabb iskolai végzettsége nyolc osztály, de e csoport 22%-a még az általános iskolát sem fejezte be. A munkanélküliség aránya ebben a csoportban a legmagasabb. Folyamatosan növekszik a családgondozást igénybevevők száma, a szülők elsősorban anyagi helyzetük, lakásproblémáik, életviteli nehézségeik, családi konfliktusok miatt fordulnak segítségért a szakintézményekhez.

Kerületünk gyermekvédelmi felelősei az alábbiakat jelölik meg leggyakrabban a hátrányos helyzet vezető okaként:

Szociokulturális hátrányok:

- nem megfelelő lakáskörülmények (komfort nélküli lakások),
 - munkanélküliség,
 - rossz anyagi körülmények (átlag alatti jövedelem),
 - szülők alacsony iskolázottsági szintje,
 - egyszülős család,
 - elhanyagoló nevelés,
 - ingerszegény környezet,
 - nevelési gondok, bántalmazás,
 - szülők alkoholizmusa,
 - átmeneti otthonban való elhelyezés,
 - deviancia a családban,
 - egészségügyi probléma,
 - magatartási zavarok.
- Érzelmi labilitás, elhanyagoló bánásmód:
- túlzott engedékenység,
 - túlzott szigor, türelmetlenség,
 - passzív nevelés,
 - következtelen nevelési mód.





A valóságban a megjelölt okok sok esetben szorosan összefüggenek egymással. Kollégáimmal együtt általános tapasztalatunk, hogy a munkanélküliség fokozódásával, az anyagi terhek növekedésével egy időben megváltozott az emberek viselkedése. A létért való küzdelemben egyre kevesebb figyelmet, időt és energiát fordítanak gyermekeikre, a szülői feladatok ellátására, terheik növekedésével egyre többet várnak el az intézményes neveléstől. Gyakran szembesülünk az élet színvonal csökkenéséből, a szülői feladatok „elégtelen” teljesítéséből származó frusztráció hatásaival. E két tényező számos esetben sodorja a szülőt a feszültségoldás olyan formáihoz, mint az agresszió vagy a különféle addikciók, de ez a közérzetromboló állapot depresszióhoz is vezethet. Nyilvánvaló, hogy az ilyen problémákkal küzdő szülő nem képes biztosítani olyan körülményeket, melyek a gyerek fejlődését garantálják.

A hátrányos helyzet óvodai megnyilvánulásainak jellemzői

Ahogy nincs két egyforma gyermek, úgy nincs két egyforma hátrányos helyzet sem. Megnyilvánulásának jellemzői ezért általánosságban foglalkozhatók össze.

Az óvodába érkező hátrányos helyzetű gyermekek egyik tipikus jellemzője a tisztálkodási, higiénés, étkezési szokások elemi ismeretének hiánya. Sokan az óvodában találkoznak először fogkefével, fogkrémmel, szalvétával,

ezek használatának fontosságával. Gyakori az elhanyagolt külső, piszkos ruházat.

Az ingerszegény vagy korlátozó környezetből érkező gyermekeknél megfigyelhető az érési folyamatok lassabb alakulása. Az anyagilag hátrányos helyzetű otthonokban kevés a játék, sokszor nem tudják, hogyan kell velük játszani.

A gyermekek egy része az óvodában találkozik először a napirenddel, amely fontos velejárója a kiegyensúlyozott életnek. Olyan családokból érkeznek, ahol a nevelés tekintetében teljes szabadság uralkodik, nem alakultak ki a gyermek biztonságérzetét szolgáló keretek, korlátok. Számukra komoly nehézséget jelent az alkalmazkodás.

Gyakran megmutatkozik a nyelvi hátrány, amely a szókincs szegénységében, a kifejezőkészség, a beszédértés problémáiban érhető tetten.

Az óvodapedagógusok számára a legnagyobb kihívást azon viselkedési, magatartásbeli megnyilvánulások jelentik, amelyek az óvodától lényegesen eltérő értékrendet közvetítő családi szocializáció nyomán, illetve az elhanyagoló bánásmód, az érzelmi-nevelési körülmények miatt váltak a gyermekek személyiségének jellemzőivé. Változatos tüneteket mutatnak az óvodában ezek a problémák, a félnék, visszahúzódnak, nehezen kötődnek, szorongó megnyilvánulásoktól a figyelemfelhívó, agresszív, durva magatartásmódokon át a szabálytudat, az alkalmazkodóképesség teljes kialakulatlanságáig. Az óvoda által biztosított kedvező pszichés légkör, a pedagógu-





sok szeretetteljes, következetes egyéni bánásmódja, a pozitív, megerősítő nevelési módszerek alkalmazása sokat segít a szokások elfogadtatásában, a személyiségfejlődés előnyös irányának alakításában.

Leginkább a gyermek játéktevékenysége mutatja meg az őt ért hatásokat, hiszen itt újraélheti az otthonról hozott élményeit, feldolgozhatja tapasztalatait. A gyerek megismerésére a szerepjáték a legalkalmasabb. Ebből következtethetünk az élményeire, örömeire, feszültségeire, fantáziájára, kreativitására, az ismereteire, az ügyességére, a vágyaira, az együttműködési készségeire (alá- és fölérendelődésére egyaránt), figyelme tartósságára, feladat- és szabálytudatára stb.

A játéknak óriási jelentősége van az egymáshoz igazodás, a kölcsönös befogadás mechanizmusának alakulásában. Az óvodás gyermekek sajátja a mindenféle másság természetes elfogadása. Ha két gyermek találkozik, első és legfontosabb kérdésük: „Játszol velem?“, mert a játékkal kezdődik ismerkedésük. Ha már jól tudnak együtt játszani, megszületnek az első igazi gyermekbarátságok, azok a kapcsolatok, amelyek nem formális okokból kötöttek (például szép ruha, a szülők szimpátiája stb.).

A gyermekek természetes egymás felé fordulását elősegíti, megerősíti a tudatos személyiségfejlesztő, közösségformáló, inkluzív szemléleten alapuló pedagógiai gyakorlat, ahol minden gyermek személyes figyelmet, törődést kap.

Az óvoda lehetőségei a hátrányos helyzetű gyermekek esélyeinek növelésére

Legyen szó bármilyen helyzetű családról és gyermekről, a kapcsolatépítés legfontosabb alapelve a gyermek és a szülő méltóságának tiszteletben tartása, a családtagok elfogadása, a szakmai alázattal történő közeledés. A figyelmes, tiszteletteljes kezdeményezés eredményeként elérhető, hogy a családok otthonaikban fogadják a pedagógusokat, ahol természetes körülmények között kaphatunk információt a gyermek családi környezetéről, a szülők helyzetéről, nevelési kultúrájáról. A gyermek élettörténetének megismerése elengedhetetlen a fejlesztés legmegfelelőbb módszereinek megtalálásához.

Az óvodának az első pillanattól azt szükséges közvetítenie a családok felé, hogy az intézmény a gyermek érdekeit szolgálja, és nyitott arra, hogy lehetőségeihez mérten segítséget nyújtson a szülőknek. Kerületünk minden óvodájában pszichológus és gyermekvédelmi szakember dolgozik, akiknek szakmai segítségét – érezve a megértő, empátikus hozzáállást – gyakran kezdeményezik, illetve elfogadják a szülők.

Minél inkább sikerül pozitív változást elérni a szülők gyermekükkel való kapcsolatában, annál biztosabbak lehetünk abban, hogy valamennyit segíteni tudtunk a hátrányos helyzet enyhítésében. Természetesen ezek apró dolgok (pl. az óvoda által biztosított tiszta ruhában hozza a gyermeket, megfogadja az óvodapedagógus, pszicho-





lógus nevelési tanácsát), mégis eredmények. Sok esetben az is nagy segítséget jelent a szülőknek, ha tájékoztatjuk őket, hová fordulhatnak az óvoda lehetőségeit meghaladó gondok enyhítése érdekében.

A családok helyzetének elfogadása, a folyamatos kapcsolattartás eredményeként elérhető, hogy a gyermekek rendszeresen járjanak óvodába, ahol biztosítottak számukra a kiegyensúlyozott, harmonikus személyiségfejlődés feltételei.

Az óvodai életbe történő bevezetés fokozott odafigyelést, türelmes pedagógiai attitűdöt igényel minden gyermek esetében, különösen igaz ez a hátrányos helyzetű gyermekekre, hiszen az óvodai szokások elfogadásához és megtartásához nekik általában hosszabb időre van szükségük.

A nevelés, fejlesztés kiindulópontja az érzelmi, értelmi-akarati fejlettség, az egyéni sajátosságok, a különböző képességek szintjének alapos megismerése, ennek tükrében megtervezhetjük a szükséges pedagógiai eljárásokat, megkezdhetjük a nevelőtevékenység céltudatos szervezését. A gyermeknek érezni kell, az óvodapedagógus feltétel nélkül elfogadja és szereti. Az a gyermek, akit elfogadnak, maga is el tudja fogadni és szereti ön-

magát, ez kulcsa lesz fejlődésének, a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatásának.

Az elsődlegesen biztosított játéklehetőség mellett a változatos tevékenységekben megvalósuló differenciált pedagógiai eljárások hatékony képességfejlesztést, ismeretnyújtást, attitűdformálást tesznek lehetővé.

Az inkluzív pedagógiai szemléletnek és a tudatos képességfejlesztésnek köszönhetően az óvodáinkban nevelkedő hátrányos helyzetű gyermekek is alkalmassá válnak az iskolai élet megkezdésére. Az óvodáéhoz hasonló pedagógiai szemléletű iskolákban megállják a helyüket és további esélyt kapnak a családi helyzetükből adódó társadalmi különbségek automatikus leképeződésének enyhítésére.

IRODALOMJEGYZÉK:

- DR. BAGDY Emőke, *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Bp., Tankönyvkiadó, 1986.
- KÖRMÖCI Katalin, *Pedagógiai eljárások a másság elfogadásáért*, Óvodai Nevelés, LIX, 2006/10.
- PELAI Rezsóné, *Hátrányos helyzetű cigány gyermekek a vegyes életkorú csoportokban*, Óvodai Nevelés, LIX, 2006/6.
- BAKONYI Anna, *Óvodai integráció*, Óvodai Nevelés, LIX, 2006/7.





A KPSZTI rovata

HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSE KATOLIKUS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

I. SZENT JÓZSEF KATOLIKUS SZAKISKOLA ÉS SPECIÁLIS SZAKISKOLA, EGYHÁZASGERGE

Jövőre jubilál a Nógrád megyében található egyházasgergei Szent József Katolikus Szakiskola és Speciális Szakiskola. A 15. születésnapjára készülő intézmény fenntartója a Váci Egyházmegye püspöke. Szakmai irányítója az ugyancsak Vácott működő EKIF.

Milyen céllal is hozta létre a KALOT országos szervezete és annak akkori elnöke, Szabó József karancseszi plébános az iskolát? A fiatal és energikus pap célja az volt, hogy a szegény családokban élő, sok gonddal, beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermekek számára befogadó iskolát, katolikus iskolát hozzanak létre. „Utca helyett fedelelet, gondoskodó szeretet adjunk ezeknek a szeretetre éhes gyerekeknek” – hangoztatta gyakran Szabó atya a barátainak minden fórumon, ahol megfordult, az ügyet szolgálva. Társak, elkötelezett keresztény emberek is akadtak, jelentkeztek és vállalták, a mai napig vállalják a nehéz terheket. Mindez 1993-ban történt. S azóta a Jó Isten kegyelme is segíti a 70 gyermeket falai közé befogadó, nevelő-oktató iskolát.

Jelenleg szakács és ABC-eladó tanulókat képezünk jó szakmai színvonalon. Kerti munkás és parkgondozó szakmára oktatjuk sajátos nevelési igényű tanulóinkat, akik a speciális tagozat diákjai. Kiváló közösséget alkotó fiúk és lányok ők, akik iskolánk „nagy családjának” értékes tagjai. Normál és speciális tagozatról, „papíron” és osztályfelállásban valóban két nagyobb diákcsoportról van szó, de az életben, ahol oktató-nevelő munkánk zajlik, más viszonyokat teremtünk. Ennek pedig kulcsszava, gondolata: az együttműködő, együtt dolgozó közösség, amelyben mindenkinek megvannak a saját értékei, mindenki egyforma, Isten gyermeke, s akit a képessége, tehetsége és szorgalma emelhet még magasabbra, akár normál, akár speciális tagozaton tanul.

Iskolánk festői környezetben fekszik, sok a fa és a virág. Sportpályákkal és tenispályával is rendelkezünk. Az intézmény egy volt majorság épületét kapta meg egykor, de hála az elődöknek, s talán nekünk, szerény utódaiknak a diákok és tanáraik számára olyan környezetet alakítottunk ki, ahol mindannyian szeretünk dolgozni, ahogyan ezt egy tanulónk egyszerűen, de szépen megfogalmazta: „de jó itt lenni...”.





A „de jó lenni szellemisége”, a megújulni kész törekvés hatja át intézményünket, ilyen viszonyok között oktatjuk-neveljük diákjainkat. Külön és mégis együtt. Együtt a reggeli, tanítást kezdő közös imák alkalmával, diákmisszióinkon, ebédjeink során. Közös kirándulások, játékok, sportprogramok, tornaórák, összevont iskolai előadások az ebédlőben és még sorolhatnám az integráció formáit, amelyet nem valamiféle szakmai „kényszer”, hanem a diák, a személyiség iránti szeretet vezérel. Diákjaink „érettségét”, szívük gazdagságát jelzi az is, hogy befogadják és elfogadják a társakat, nem hivalkodnak előnyeikkel, s szeretik, segítik azokat is, akik életükben eddig valamilyen hátrányt szenvedtek.

Édes fiam! Tudod te, mi lesz a fával, ha rosszul metszik? – kérdezem egy-egy kerti munkás diákunktól, s már fújják is a választ: nem hoz termést. S a hazai kertkultúra? Gazdagodóban...

Olyan tisztaságát, a boldogulás esélyeit kapják sajátos nevelési igényű tanulóink, amellyel ők is kezdenek egyre jobban tisztában lenni. Ők a legfőbb segítők iskolánk környezetének szépítésében. Példás szorgalommal és biztos szakértelemmel végzik munkájukat a közösség érdekében. Ha kell, kistraktort vezetnek, fűnyírót, metszőollót, ásót, kapát vesznek a kézbe, és a többi diákunknak is példát mutatnak szorgalomból, felelősségtudatból, munkaszeretetből.

Szakoktatójuk kiváló, egyetemet végzett kertészmérnök, a salgótarjáni Szent Lázár Megyei Kórház főkertésze. SNI-tanulóink a kórház kiváló hírű melegházában végzik szakmai gyakorlatukat. Már javában készülnek szakmunkásvizsgájukra. Szép hagyomány, hogy a salgótarjáni Illyés Gyuláné Speciálpedagógiai Központ állatgondozó szakmából vizsgázó tanulóival közösen, a Salgóvár tövében fekvő farmon adnak majd számot tudásukról.

A Szent József Szakiskola speciális tagozatán tanuló diákok többsége, ha végez, kertmunkás-oklevelet kap. De voltak és vannak olyan diákjaink, akik képességükre és szorgalmukra alapozva második szakmát is szereztek, s azóta már egy élelmiszerbolt pultja mögül köszöntik a vásárlót, vagy végzett szakácsként konyhán dolgoznak. Bővítjük képzési kínálatunkat: a gépi famegmunkáló szakma oktatásának a bevezetésére készülünk, most teremtjük meg ennek feltételeit. Egyházasgerge Salgótarjántól alig 20 kilométerre a Karancs völgyében fekszik, erdőben gazdag vidék, sokan élnek fakitermelésből, fafeldolgozásból, tehát a szakmának gyökerei vannak e vidéken.

Marad továbbra is az alapító atyák vezérgondolata: hitre, reményre, szép életre, jóra...

Szabó Gy. Sándor

II. SZENT ANNA KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, SZANY

Intézményünk, pedagógiai hitvallásunk kiindulópontja az, hogy a Teremtőnek minden személyiséggel célja van, minden tanuló emberi értéket képvisel. Ebből





következően az 1992-es kezdetektől fogadjuk a gyengébb intellektusú (enyhe mentálisan retardált) tanulókat és a hátrányos helyzetű gyermekeket egyaránt. Az integrált oktatás képes biztosítani a nyolc osztály elvégzését a vidéken élő tanulók számára.

A feltételeket fokozatosan fejlesztettük az évek folyamán. Jelenleg két gyógypedagógus és egy fejlesztőpedagógus végzettségű kollégánk segíti az integrált oktatást, amely nálunk *részleges integrációs formában* működik. A tanulók bizonyos óraszámban az osztályukban tanulnak, bizonyos óraszámban a gyógypedagógus elkülönítve foglalkozik velük. Az integrált oktatásban részt vevők gyógypedagógiai tanterv szerint haladnak, és gyógypedagógiai követelményt kell teljesíteniük. Így lehetőségük van a nyolc év bukásmentes elvégzésére.

A végzett diákjaink kivétel nélkül megállták helyüket a választott középiskolában is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy jó döntés volt a gyógypedagógiai oktatásnak ezt a formáját bevezetnünk.

III. SZENT GELLÉRT KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, GYOMAENDRŐD

Iskolánkban is megfigyelhető a társadalmi rétegek fokozatos elszegényedése. Egyre többen élnek a létminimum körüli szinten vagy alatta. Ebben az évben jelentősen megnőtt a hátrányos helyzetű tanulók száma: 66 fő, 33%!

A nehézségek az alábbiakban jelentkeznek:

- A szülők kevesebb figyelmet fordítanak gyermekükre, feszült, rossz a családi légkör. Ebből kifolyólag romlik a gyermek tanulmányi eredménye, munkához való viszonya, késik az iskolából, felszerelése hiányos, rendetlen, nehezen fegyelmezhető, kevés a tolerancia társaival szemben.
- A napközis étkezési díjak befizetésével is több családnál akadnak gondok.
- A szülők egy része nem érdeklődik úgy az iskolában folyó munkák iránt, mint régen. Kisebbségi értekezletek és fogadóórák látogatottsága.
- Szaporodik az indokolatlanul hiányzók száma.

A felsorolt problémák megszüntetése érdekében mindent megteszünk. Szoros kapcsolatot igyekszünk kialakítani a szülőkkel. A problémás esetekben személyes beszélgetést kezdeményezünk vagy az iskolában vagy családlátogatás alkalmával a gyermek otthonában (osztályfőnök és ifjúságvédelmi felelős). E tevékenységünknek van ugyan eredménye, de nem kielégítő. A nehezebb esetekben pszichológust, logopédust javasoltunk. Néhányan éltek is ezzel a lehetőséggel és elvitték gyermeküket a Családsegítő Központba. A védőnőkkel is folyamatos a kapcsolattartás.

Szabóné Vaszko Éva, Lukács László





IV. KOLPING KATOLIKUS SZAKISKOLA, SPECIÁLIS SZAKISKOLA ÉS KOLLÉGIUM, PÉTFÜRDŐ

Ma, a zűrkorszak kihűlt, „támadj, vagy menekülj és/vagy egész életen át tanulj” ijedt világában omlásveszély, összedőlés fenyegeti a fiatal életeteket (is). A helyzet, a hátrányos helyzet hiányos tégláinak összerakására csak más megoldással lehet és kell szövetkezni.

Iskolánk sok-sok együttesen megküzdött, emberi és szakmai fejlesztő beszélgetés-kacsintásból próbálja a „normál” úton haladókat, a megfosztottan hátrahagyottakat (senki kölyke), a „normál” útról különféle letérésekkel, kanyarokkal érkező (SNI, deviáns) és a minket átlátó csillaggyerekeket (autista), egészeges tartást adó-kapó erkölcsi és szakmai találkozáásra hívni a hagyomány, a jelenben élıhetőség és a kritika segítés-követelés egységében.

A kihívás – hagyomány és megújulás harmóniája – számunkra megtisztelő, de nehéz feladat. Munkánk során elsődleges forrásként tekintünk a kolpingi nevelési elvekre, Don Bosco útmutatásaira, Nemesné Müller Márta családi iskolájára, Domokos Lászlóné új iskolakoncepcióira, a Viktor E. Frankl antropológiájára épülő *Az értelmes élet iskolája* rendszerének segítségnyújtására.

A hátrányban és hiánybeszorulásban éló tanulók esetében elsősorban komplex problémamegoldó képességeket fejlesztünk együttműködéssel, szolidaritással.

Sikerült kialakítanunk a többszintű differenciált felkészítést segítő szakiskolai rendszert, biztosítva az iskolán belüli és iskolák közötti átjárhatóságot. A szegregáció vagy integráció kérdésében a normalizáció útját járjuk. A „ki integrálható?” kérdés helyett a „ki nem integrálható?” kérdést tesszük fel.

A megvalósítás gerince a minden helyzetben segíteni tudó tanár, aki személyességével, szakmai szeretetével, módszertani sokszínűségével képes beszélgetésben lenni a hátrányos helyzetű tanulókkal. Ezért pályázati lehetőségekkel élve bekapcsolódtunk a kompetencia alapú tanítási-tanulási programok adaptálásába, a szakiskolai fejlesztési program tartalmi és módszertani innovációjába, valamint a gyakorlati képzés képzőhelyeinek segítését biztosító megyei fejlesztési tervpályázatba.

Örömeink: nem idegen várként emelkedünk az állami iskolák mellett, hanem partnerként. Hirdetjük, hogy soha nem könnyelmű az, aki áldozatok árán is mindig az örömszerzésen töri a fejét, mert az igazi rangemelésre nem annak van szüksége, aki emelődik, hanem annak, aki emel. Iskolánk ezért nem sziget, ami el van zárva a külvilágtól, nem is gettó, amely önmagát bezárja, hanem egymást építő udvarházkísérlet.

Fodor Tamás





V. SAVIO SZENT DOMONKOS KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, BÉKÉSCSABA

Az iskolánkban a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása a következő formákban történik: korrepetálással, fejlesztő foglalkozással, gyógypedagógiai foglalkozással, és vannak magántanulóink.

A korrepetálást alsó és felső tagozatos kollégák végzik saját tantárgyukban. A felzárkóztatás a gyengébb képességű, de fejlesztésre nem szoruló tanulókkal történik, akik a sok hiányzás miatt vagy egyéb okból adódóan lemaradtak az osztálytársaiktól.

A fejlesztő foglalkozásokon lassú, de előremutató fejlődés tapasztalható. A gyermekek szeretnek fejlesztő órákra járni. A foglalkozások kiscsoportos formában, heti rendszerességgel, tanórán kívül történnek. A percepció-, figyelem-, emlékezet-, mozgásfejlesztés játékos keretek között zajlik. A pozitívumokra támaszkodnak, abból indulnak ki, amit jól tudnak a gyerekek, és erre épül a fejlesztés. Az osztályban tanító tanárok is tapasztalják az eredményeket, ami jó a tanulónak és tanárnak egyaránt.

A gyógypedagógiai foglalkozásokat képzett gyógypedagógus tartja azon tanulóknak számára, akik szakértői véleményben foglaltak alapján erre jogosultak. A foglalkozások hetente kétszer, kiscsoportban zajlanak a tanórakon kívül. A szakértői véleményekben foglaltak alapján próbálja a gyógypedagógus differenciáltan, egyénre szabottan és játékosan, sikerélményhez juttatva fejleszteni a gyerekek részképességeit. Évek óta ugyanaz a gyógypedagógus foglalkozik a gyerekekkel, így megismerték és megszerették egymást. A gyerekek örömmel mennek az órákra. Az osztályban tanítók is észreveszik a tanulóknál a fejlődést.

A felső tagozatos tanulók számára 7–8. osztályban felvételi vizsgára való előkészítőt tartunk magyar nyelv és irodalom, valamint matematika tantárgyból. A középiskolába járó volt tanulóink visszajelzése megerősítenek minket abban, hogy jó úton járunk.

Caimacan Klára

VI. CONSTANTINUM INTÉZMÉNY, KISKUNFÉLEGYHÁZA

Iskolánkban a Bács-Kiskun Megyei Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok által vizsgált részképesség-problémákkal (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, tanulási zavar) küszködő általános iskolás gyermekek fejlesztésével foglalkozunk. Ők a társaikkal együtt vesznek részt a tanulásban, a heti órend szerint. Ugyanakkor heti 2, 3, illetve 4 órában (szakértői javaslat szerint) kiemeljük őket az osztályból és fejlesztőpedagógus irányítása, segítsége mellett külön fejlesztőszobában speciális feladatokat, játékokat kapnak. Ezek célja, hogy hátrányaikat mielőbb csökkentsék, lehetőségeik szerint minél több sikerhez





juthassanak. Osztályozásnál, értékelésnél figyelembe veszik a kollégák ezen gyermekek hátrányait.

542 gyerekből 169 fő hátrányos helyzetű tanulója van intézményünknek (31%). Ebben a tanévben is jelentős azoknak a száma, akik rossz anyagi háttérrel rendelkező családból származnak (szülők munkanélkülisége, csonka család, szülő[k] elvesztése stb.). Mindennapos kihívást jelent a gyermekek magatartási nehézségeinek leküzdése, a belső feszültségek csökkentése és a megfelelő tanulási motiváció felkeltése. Ebben van segítségünkre a napközi, a felsősök (ahová elsősorban azon diákjaink járnak, akik a bukás szélén állnak) és a kollégisták tanulószobája. A gyermekvédelmi felelős egyéni felzárkóztató órákat tart a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek körében, és egyéni beszélgetésekre is várja a problémákkal küzdő tanulókat.

A fejlesztő órákon 2-3 diák van egy csoportban. A foglalkozások alkalmával a részképességek fejlesztésével foglalkozunk. Emellett – a hatékonyabb eredmény érdekében – nagyon fontosnak tartjuk a szaktanárokkal való együttműködést. A fejlesztőpedagógusok végiglátogatják az órákat, ahol tanítványaikat nagyobb közösségben tevékenykedve is látják.

A hátrányok enyhítésében részt vállalnak iskolánk alapítványai és a fenntartótól kapott alapítványi eredetű támogatások is, mint például a tanulók étkeztetési, kollégiumi, bérleti díjának átvállalása, ingyenes tankönyvek biztosítása, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek esetében kirándulási díjak részben vagy egészben történő átvállalása, ingyenes korrepetálások.

Mayer Tamásné

VII. GÖRÖG KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, NYÍREGYHÁZA

Az egészség törekeny dolog. Van, aki már a hiányával születik. Vannak embertársaink, akik megtanulnak a részképesség-kiesésekkel élni és alkotni; s vannak, akik képtelenek beilleszkedni a társadalomba.

Egyre több a hátrányos helyzetű tanuló az egyházi iskolákban. A szülők segítséget, kompenzálást várnak tőlünk. Rajtunk, felnőtteken múlik, hogy mire teszszük képessé őket. Aki hátránnyal indul, azt gyakrabban és korábban kell fejleszteni.

Az a gyermek, akit szeretet, bizalom, és hit vesz körül, jobban fejlődik.

Iskolánkban a 2004/2005-ös tanévtől főállású fejlesztőpedagógus dolgozik, végzettségei: óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus-tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos tanár, szakvizsgázott fejlesztőpedagógus, közoktatási szakértő, valamint tanulási zavarokból több tanfolyami tanúsítványa van. A szülőkkel, az iskolában dolgozó pedagógusokkal jó kapcsolatot alakított ki.





Iskolánkban a fejlesztés egyéni törődést jelent a rászorulókkal. Ennek megvalósításához először a fejlesztőpedagógus konzultál az osztályban tanítókkal, majd a gyerekeket megfigyeli, megfelelő módszerekkel felméri. A tanulási problémák okait felderíti. Az okok ismeretében megtervezi a fejlesztés folyamatát, módszereit, speciális gyakorlatokat. Az osztályból kiemeli a gyerekeket egyéni és csoportos foglalkozásokra, olyan is előfordul, hogy a gyereket az integrált osztálykörnyezetben segíti. A szülőket is bevonja a fejlesztőmunkába. Megérteti velük, hogy nem az írás direkt gyakoroltatása a cél, hanem a kapcsolódó feladatok végzése.

Iskolánkban integrált oktató-nevelő munka is folyik. Segítséget jelent a szakszolgálatokkal kialakított jó kapcsolat. A Nevelési Tanácsadó, valamint a Tanulási Képességet Vizsgáló Rehabilitációs Bizottság szakvéleményei konkrét terápiát javasolnak. A fejlesztő foglalkozásokon a sajátos nevelési igényű gyerekek is részt vesznek.

A fejlesztőpedagógus a gyerekek fejlődését egyéni naplóban rögzíti. Elve a fokozatosság; amíg egy bizonyos részterületen hiányosság mutatkozik, nem lép tovább. Módszerében a speciális és komplex gyakorlás kiegészíti egymást.

Az összeolvasás képességét speciális gyakorlatokkal fejleszti. Nagy gondot fordít a koncentráció erősítésére, hiszen ez mindennek az alapja. A figyelem irányításában, a terjedelem növelésében jelentős szerepe van a rendszeres gyakorlásnak.

A fejlesztés komplex nevelési feladat. Szakmailag jól felkészült, a szakirodalomban jól tájékozott, valamint a gyerekek érdekében a törvényi lehetőségeket jól ismerő, gyermekszerető pedagógusnak kell lennie.

A fejlesztő foglalkozások nagy hátránya, hogy nem látványosak, nem mérhető azonnal az eredmény. A gyerekek lassan, de önmagukhoz viszonyítva sokat fejlődnek. Minden gyerek élvezzi a foglalkozásokat, a játékos módszereket, s közben észre sem veszik a tudatos, tervszerű irányítást. A gyermek lételeme a játék. A pedagógus számára a játék módszer, eszköz a tanításban, a gyermeknek élmény. Játsszunk velük minél többet!

Szabó Bernát Sándorné

VIII. KOLPING KATOLIKUS SZAKKÉPZŐ ISKOLA, SZEKSZÁRD

Intézményünk 1991-es alapítása óta alapvető feladatának tekinti a hátrányos helyzetű tanulók nevelését és oktatását. E tekintetben iskolánk létfontosságú Tolna megyében, hiszen a nálunk tanuló diákok többsége nélkülünk nehezen tudna középiskolai tanulmányokat folytatni az általános iskola befejezése után.

Alapvető célunk a tanulók piacképes szakmához juttatása, mely által képesek lesznek elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Mindezek mellett Adolf Kolping alapeszméjének megfelelően azt is szeretnénk, ha diákjainkból jó családapák/anyák, jó szakemberek, tisztességes állampolgárok és hiteles keresztények válnának.





Az ide vezető út viszont nem könnyű. Tudatában vagyunk annak, hogy mi csak a magot szórjuk, de a termés learatásáig hosszú időre van szükség. Már csak azért is, mert a hozzánk érkező fiatalokat nem lehet az addigi életkörülményeik közül teljes mértékben kiemelni (állami gondozottak, romák, elvált és/vagy munkanélküli szülők gyermekei, tanulási, magatartási, értelmi problémák).

Elsődleges feladatunk tehát a nulladik és kilencedik évfolyamon a tanulók szocializációja és tanulmányi fejlesztése. Hiszen a hozzánk kerülő diákok legnagyobb része alapvető írási, szövegértési, matematikai hiányosságokkal érkezik. (Felzárkóztató osztályban előfordul olyan tanuló, aki a $3+2=5$ matematika példát az ujjain számolja ki.) A fejlesztendő célt mindenki számára egyénileg az osztályfőnök, az osztályban tanító tanárok és a szociálpedagógus a tanulóval közösen határozzák meg a szeptemberben megírt szintfelmérés alapján. A kínálat igen nagy, hiszen jelenleg tizenegy szakmát oktattunk (asztalos, európai üzleti aszisztens, gyorsétkeztetési eladó, kertész, képkeretező és üvegező, női ruha-készítő, szakács, szociális gondozó és ápoló, virágkötő, varrómunkás, parkgondozó, 2007 szeptemberétől várhatóan tejtermékgyártó), és érettségít adó képzést is folytattunk.

Fontosnak tartjuk az iskola életébe való gyors beilleszkedést és a sikerélményhez jutást, hiszen a fiatalok nagy részét kudarcok sorozata éri, mielőtt hozzánk érkezik. Ebben a pályaaorientációs foglalkozás nyújthat nagy segítséget, hiszen itt lehetőségük van a tanulóknak megismerni és kipróbálni az intézményünkben oktatott szakmák alapjait. Egy saját kezűleg elkészített étel, kisszék, tűpárna motíválhatja a diákokot. Nagy segítség számukra az itt dolgozó papok, pedagógusok, szakoktatók segítő bátorítása, mérhetetlen türelme, keresztény szemlélete, mellyel megtapasztalhatják a szeretet erejét.

Hátrányos helyzetű tanulóink oktatását integrálva oldjuk meg (kivéve a nulladik évfolyam felzárkóztató képzését, ahol a nyolc általános végzettséggel nem rendelkező gyerekeket oktatjuk), mivel szegregált oktatás esetén szinte alig lennének motiválhatók. Alkalmazzuk a Szakiskolai Fejlesztési Program keretében el-sajátított új pedagógiai módszereket (csoportmunkát, kooperatív tanulást, egyéni differenciálást, informatikai eszközök fokozottabb használatát).

Az iskolán belüli képzéseinkben igen fontosnak tarjuk az átjárhatóságot. Vannak egymásra épülő szakmáink, illetve a sikeres szakmunkásvizsga után a jó eredményt elért tanulóink számára az érettségi bizonyítvány megszerzését is felkínáljuk.

Az itt eltöltött három, öt vagy hét esztendő után együtt örülünk, amikor egy-teremben vagy egy asztalos üzembn már mint dolgozó emberrel találkozhatunk volt tanítványainkkal.

László Péter





IX. ZSÁMBÉKI PREMONTREI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKISKOLA

Iskolánk tízéves múlttra tekint vissza. Célja az alapító okirat szerint: „Zsámbék és környékének szociálisan és kulturálisan hátrányos helyzetű fiataljainak nevelése, oktatása, szakképzése.”

Az iskolánkba jelenleg 480 tanuló jár. Közülük összesen 156 fő, vagyis a tanulók közel harmada hátrányos helyzetűnek mondható különböző mutatók alapján, jellemzően anyagi okok, csonka család, munkanélküli szülők, rossz lakáskörülmények illetve egészségügyi okok miatt. Az összes hátrányos helyzetű tanulónak harmada jár szakiskolai szintű képzésbe, míg többségük szakközépfiskolai tanuló.

A veszélyeztetettek diákok száma 125, az okok általában saját káros szenvedélyeik (főként dohányzás és alkohol), csavargásuk, illetve a szülők deviáns életmódjából adódnak. Nagy számban vannak túlkoros, évismétlő tanulók is. Egy-két gyermeknél beilleszkedési problémák, érzelmi- és értelmi hiány is megfigyelhető.

A fiatalok mentális megsegítésére két ifjúságvédelmi felelős és egy pszichológus áll alkalmazásban. Ezen kívül jó kapcsolataink vannak a Családsegítő Szolgálatokkal.

Tapasztalataink szerint mire a diákok hozzánk kerülnek az általános iskolából, a tanulási nehézségek már hatványozódnak, igen gyakran társulnak magatartási zavarral. Mindehhez hozzájárul még a hátrányos családi háttér is – a szülők nem kísérik figyelemmel iskolai előrehaladásukat. A kollégák igyekeznek a szülővel felvenni és személyesen tartani a kapcsolatot. Családlátogatások során az osztályfőnököt mindig elkíséri az egyik ifjúságvédelmi felelős is. Célunk, hogy a szülőt meggyőzzük a szakmaszerzés fontosságáról, igyekszünk partnerként megnyerni a gyermek fejlődése érdekében. Sajnos, ez nem mindig sikerül.

Nagyon fontos, hogy az osztályfőnök jó kapcsolatot tudjon kiépíteni a gyerekekkel, meg tudja nyerni a bizalmát, hogy a diák ne „a tanárt” lássa benne, hanem a segítő szándékú társat. Tapasztalataink szerint a 9–10. szakiskolai évfolyamban adódik a legtöbb probléma, ebben a korban nagyon negatívan állnak a tanuláshoz. Gyenge képességeiket tetézi, hogy nincs önfegyelmük, kötelességtudatuk, kitartásuk és nagyon nehezen motiválhatók.

A szaktanárok különböző módszerekkel próbálkoznak. Esetenként tanórán kívül egyéni korrepetálásokkal próbálják a hiányokat leküzdeni. Tanítási órákon igyekeznek sikerélményhez juttatni őket például egyénre szabott feladatlapokkal, tudásukhoz mért feladatokkal. Fontos a folyamatos ellenőrzés, az azonnali visszajelzés, hogy pozitív dolog szerepeljen benne! Az iskolapszichológus/ifjúságvédelmi felelős egyéni beszélgetésekkel, terápiákkal próbálja feltárni a személyiségbeli torzulásokat. Ha szükséges, a családdal történő konstruktív kapcsolat kiépítésében sokat tud segíteni a Családsegítő Központ. Összehangolt teammunkára van tehát





szükség ahhoz, hogy valamilyen pozitív eredményt érjünk el. Sajnos, így is elég gyakori a kudarc.

A 11. szakképző évfolyamtól kezdődően lényegesen kevesebb probléma adódik. A gyerekek szívesebben járnak az órákra, hiszen itt már sok a gyakorlati munka, jobban „kijön” az ügyességük, nem kell ún. közismereti tárgyakat tanulni, a szakmai elmélet és gyakorlat összekapcsolódik. Egy-egy csoport tanulói létszáma is kisebb a 9–10. évfolyamon történt lemorzsolódások miatt, így egy-egy tanuló személyes fejlesztésére is több idő jut. Szinte valamennyi tanulóknak „egyszemélyes” kapcsolatot sikerül kialakítani a szakoktatóival különösen a gyakorlati órákon.

Pálfi Gyuláné

X. AUTISTA SEGÍTŐ KÖZPONT ÁLTALÁNOS ISKOLA, GYÖNGYÖS

Az autizmussal először gimnazistaként – s mint annyian mások – az *Esőember* című filmben találkoztam. Ha valaki akkor azt mondja, hogy 15 év múlva egy autista iskola igazgatójaként harminckét gyermek fejlődéséért leszek felelős, bizonyosan jót mosolyogtam volna.

Ma már szinte mindenki hallott az autizmusról – manapság az *autizmus spektrum zavar* (ASD, autism spectrum disorder) kifejezést használjuk, mivel az autizmus súlyosabb és enyhébb formái egy spektrumon helyezkednek el, a normális övezetbe olvadva. A többségi iskolákban, óvodákban is egyre többször találkoznak a pedagógusok autizmussal élő gyermekekkel, sőt, úgy tűnik, mintha számuk növekedne. Ez azonban nem igaz, valójában arról van szó, hogy a szakemberek egyre biztosabban tudják diagnosztizálni ezt a sokféleképpen megjelenő állapotot, különösen a kevésbé érintett eseteket. Az autizmus 150-ből egy gyermeket érint, azaz előfordulása 0,66%. A mai napig sok mítosz lengi körül. Hogy megértsük, mit is jelent valójában, talán fontos kimondani, mi *nem* az autizmus, ki *nem* az autizmussal élő gyermek vagy felnőtt.

Nem üvegbúra alá bezárt, és ott bent szenvedő gyermek vagy felnőtt, aki csak arra vár, hogy valaki széttörje börtönét, és onnan épen, egészségesen előbújjon. *Nem* önmagába zárkózott személy, akit valamely külső sérülés, tragédia ért.

Nem rendelkezik különleges tehetséggel, tulajdonságokkal, legalábbis nem a köztudatban elterjedt tévhit szerint. Az autizmussal élő személyek bizonyos dolgokat nagyon jól tudnak csinálni, és vannak, amiket nem – csakúgy, mint a nem autizmussal élő embertársaik.

Nem oka az autizmusnak semmiféle szülői magatartás, a gondoskodás vagy a szeretet hiánya; az autizmussal élő gyermekeket ugyanúgy szeretik szüleik, mint tipikus fejlődésű társaikat.





Az autizmus az egész személyiséget átható fejlődési zavar. Az autizmussal élő személyek fogyatékosága a *kommunikáció*, a *szociális viselkedés*, valamint a *rugalmasság*, *elvonott gondolkodás*, a *képzleti működés* terén jelentkeznek. Komoly nehézséget jelent számukra az, hogy másoknak vélekedéseket, vágyakat, érzelmeket, szándékokat tulajdonítsanak, viselkedésüket értelmezzék és bejósolják. S mivel nem tudják, „mi van a másik ember fejében”, saját viselkedésüket sem tudják az elvárásokhoz igazítani. Ezért van az, hogy sokuk sokszor érthetetlenül, furcsán vagy zavaróan viselkedik. Különös, hogy az autizmussal élő gyermekek általában kifejezetten szép arcúak, fogyatékoságuk nem látszik első pillanatban, így sajnos sokszor előfordul, hogy e furcsa viselkedésű gyermekek szüleit megszólják az idegenek, hogy gyermekük rosszul nevelt, elkényeztetett.

Oka genetikai eredetű, de még nem tudjuk pontosan, mi és hogyan okozza, ezért jelen tudásunk szerint nem gyógyítható, magzati korban nem kimutatható. A minél korábban elkezdett speciális fejlesztés jelentős mértékű fejlődést, a tünetek csökkenését, enyhébbé válását eredményezheti, noha az alapvető károsodás az egész életen át fennáll. 1943 óta – ekkor írták le először a tünetegyüttest – számtalan fejlesztő módszert dolgoztak ki. Ezek egy részének hatékonysága ugyan vitatható, de léteznek bizonyítottan sikeres módszerek is.

Az Autista Segítő Központ Általános Iskolája negyedik éve működik, szociális intézményei 2001 óta fogadnak gyermekeket, jelenleg harminc gyermek bentlakását biztosítják. Nemcsak Heves, hanem a környező megyékből, illetve a fővárosból is.

Az ASK Általános Iskolájában három autizmusspecifikus módszert alkalmazunk. Elsőként a *téri-idői struktúra kialakítását* említhetjük, melynek egyik eleme a napi-rend. Ez a gyermek számára jól érthető módon megmutatja, mit, hol, mikor, milyen sorrendben kell, illetve lehet tennie, ezáltal a jövő biztonságosan bejósolhatóvá válik számukra. A második módszer az egyénre szabott *alternatív kommunikációs rendszer* kiépítése, mellyel a funkcionálisan nem beszélő gyermekek tudják mindenki által jól érthető módon közölni kéréseiket. A harmadik, mindenki által jól ismert módszer a *kívánatos viselkedések pozitív megerősítése*. Autizmusspecifikumát az adja, hogy a megerősítések szintén egyénre szabottak, s igazodnak a gyermek különös érdeklődéséhez, igényeihez, így például jutalomértéke lehet egy üdítő kupaknak.

A fejlesztőmunka eredményeként tanítványaink könnyebben eligazodnak az őket körülvevő világban, megtapasztalhatják a sikeres kommunikáció örömet, önállóbbak lesznek, viselkedésproblémáik csökkennek. Természetesen nem hanyagoljuk el az intellektuális és akadémikus készségek fejlesztését sem. Munkánk részének kell lennie az autizmussal élő gyermekeket nevelő családok problémáival való foglalkozás. Indokolt lenne erre a feladatra külön, speciálisan képzett szakembert foglalkoztatnunk, de sajnos erre jelenleg nincs lehetőség.

Munkánk során nagyon sok sikerélményben, örömben van részünk. Az autizmussal élő gyermekeket is nagyon lehet szeretni. S még egy fontos dolog: a leg-





nehezebb helyzeteken is mindig segít átlendülni, ha kellő humorral tudjuk azokat kezelni.

Szenek Mónika Judit

XI. SZENT ANNA KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS DIÁKOTTHON, JÁNOSHALMA

Iskolánk, a Szent Anna Katolikus Általános Iskola és Diákotthon 1993-ban kezdte meg működését Jánoshalmán. Tantestületünk pedagógusai a vallásos nevelés, az általános feladatok elvégzése és a tehetséggondozás mellett már az első időszakban megtapasztalhatták azoknak a gyermekeknek a problémáit, akik különböző okok miatt nehezebben teljesítik az iskolai feladatokat.

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók két típusával foglalkozunk: a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan, súlyosan akadályozottakkal (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia) és integrálható hallássérültekkel.

A szakmai munkát egy főállású gyógypedagógus segíti. Ő tartja a fejlesztő foglalkozásokat és az egyéni, kiscsoportos rehabilitációs órákat. Napi kapcsolatban van az osztálytanítókkal, szaktanárokkal, napközis nevelőkkel.

A fejlesztés főbb területei:

- a tanító nevelőkkel közös diagnosztizálás, okfeltárás,
- az egyéni szűróvizsgálatok elvégzése, a segítség módjának megtervezése,
- fejlesztőprogram kidolgozása, a konkrét szakaszokra bontott fejlesztés sajátosan megválasztott feladatokkal és módszerekkel,
- a dokumentáció vezetése.

A fejlesztésbe épülő egységek: a mozgásfejlesztés, az anyanyelvi fejlesztés, a megismerő funkciók és a grafopercepció fejlesztése.

A sikeres integráció elengedhetetlen feltétele a közös munkára épülő szakmai tevékenység. Törekvéseink, hogy minél több fejlesztő feladatot (vizuális, auditív, percepció, diszkrimináció, figyelem, emlékezet, szerialitás, intermodális integráció, gondolkodás) építsünk be a tanórák menetébe. Ezek nem különálló, elszigetelt gyakorlatokként jelennek meg, hanem a feldolgozandó tananyag szerves részéivé válnak.

A fejlesztés gerincét a Mexner-féle tankönyvcsaládok (Játékház, Játékvár, Játékváros, Gyakorló anyag I–III.) és a Sindelar 1–2. részképesség-gyengeségeket vizsgáló eljárás valamint az erre épülő tréningprogram képezi. Ezen kívül ma már egyre több, az alapkoncepcióval megegyező tematikájú feladatgyűjtemény kerül forgalomba.

A közös munkára épülő tevékenységünk célja, hogy minden gyermek eljusson önmaga kiteljesedéséhez, hogy minél boldogabb és sikeresebb felnőtt legyen.

Szarvas Ágnes





XII. GONDVISELÉS ÓVODA, FÓT

A minap szóba elegyedtem valakivel, aki az óvodánk iránt érdeklődött. Mint kiderült, az érintett gyermek már jár óvodába, mégis szeretnének eljönni onnan. Az ok nem más, mint a csoport zsúfoltsága, amihez még társul az a tény, hogy magas azon gyermekek száma, akik „személyes bánásmódot” igényelnek.

Valóban, tapasztalataim alátámasztják azt a tényt, hogy az óvodai csoportösszevonások után felduzzadtak a csoportlétszámok. Bizony nem ritka, hogy egy óvodai csoportban 28-30 (esetleg még több) gyermeket helyeznek el. Ez az állapot feleleveníti emlékeimet, amikor a 70-es évek végén, 80-as évek elején 36-40 gyermekkel foglalkoztunk csoportonként. Az óvodapedagógiában megjelenő reformgondolatok (más egyéb mellett) segítettek abban, hogy az akkori állapot javítása érdekében csökkenjen a csoportlétszám, így a pedagógusok rugalmasabban szervezhették az óvodai élet mindennapjait.

A megváltozott életmód megváltoztatta gyermekeinket is. Gyakran lehet hallani pedagógusoktól, hogy a mai gyermekek „nehezebben nevelhetők”, sérülékenyebbek, idegrendszerileg instabilabbak, mint korábban. Ma már az óvodákban csoportonként 4-8 „problémás” gyermek is előfordul, függetlenül attól, ki az intézmény fenntartója. Az a gyermek, aki valamilyen módon „sérült” (pszichés, szociális, mentális vagy szervi problémával küzd), ingerlékenyebb, agresszívabb, zárkózottabb, kevésbé toleráns, mint társai. Ebből a helyzetből adódik, hogy folyamatosan alakulnia kell az óvodapedagógiai-kultúrának is. A pedagógusokra olyan új feladatok hárulnak, amelyekkel korábban nem kellett foglalkozniuk – s ez folyamatos tanulásra ösztönzi őket. Azonban ez többnyire csak arra elegendő, hogy kiszűrjék a segítségre szoruló növendékeket és jelezzék a felmerülő problémát a vezetőnek, a szakembernek és a szülőnek. A vezető feladata, hogy biztosítsa a személyes fejlesztés lehetőségét. A szülő kötelessége, hogy támogassa gyermekét a fejlesztés során – figyelembe véve és megfogadva a szakember segítő tanácsait, irányítását. A szakemberek sajnos túlterheltek. Nem ritka, hogy kevés óraszámban kell megoldaniuk azt a témédek problémát, amivel megkeresik őket.

Mégis, milyen eszközök vannak a kezünkben, hogy ebben a nehéz helyzetben segíthessük egymás munkáját?

– Elsősorban emberi tulajdonságokra alapozunk: szeretet, értő odafigyelés, türelem, segítő szándék magunk, munkatársaink és a ránk bízott gyermekek, családok felé.

– Keressük a lehetőségét annak, hogy munkatársainkkal és a segítő szakemberekkel megbeszélhessünk egy-egy esetet. S miközben beszélgetünk, értő figyelemmel hallgatjuk egymást, megszelídül a „bősz oroszlán”, csökken a „probléma-óriás” mérete, s új erőt nyerünk ahhoz, hogy ismét felvegyük a küzdelmet vele.



– Nagyon fontos, hogy a mindennapjainkat megtervezzük. A kiválasztott gyermekre – akivel az adott napon kiemelten szeretnénk foglalkozni – személyes terv készítése ajánlott. Ez sok mindent tartalmazhat, attól függően, milyen területen igényli a személyes bánásmódot.

– Konzultáció szakemberrel.

Nagyon szerencsés azon intézmények helyzete, ahol logopédust, fejlesztőpedagógust alkalmazhatnak. Ők a hét minden napján, saját terv szerint foglalkozhatnak a rászorulókkal. Azonban inkább az a jellemző, hogy a helyi Nevelési Tanácsadó munkatársai járnak ki az intézményekbe, ahol heti egy-két alkalommal, meghatározott óraszámban végzik a feladataikat. Mi ez utóbbiakhoz tartozunk.

Vannak olyan növendékeink, akik egyéb segítségre szorulnak. Őket közvetlenül a Nevelési Tanácsadóba irányítjuk, ahol pszichológus, családterapeuta vagy más szakember foglalkozik velük. Gyakori a mozgásfejlődés lassabb alakulásából adódó koordinációs lemaradás, a feszültségoldó mechanizmusok finomodásának késése. Az ilyen gyermekek AYRES terápiás kezelésben részesülnek.

A gyermekeiken keresztül a szülők hosszú ideig saját énjüket vetítik a környezetükbe. Éppen ezért minden szülő nagyon sebezhető gyermekén keresztül. Ez az érzés felerősödik akkor, ha valóban problémák jelentkeznek. Ennek alapján szükségesnek látjuk, hogy az érintett gyermekek szüleivel kiemelten tartskunk a kapcsolatot. Olyan bizalmas légkört igyekszünk kialakítani, ahol a szülő bátran megnyílik, őszintén tud beszélni személyesen megélt nevelési vagy egyéb problémáiról. Tanácsot kérhet, és bízton számíthat a diszkréciónkra. A szülők lassan megtapasztalják, hogy valóban segíteni akarunk gyermekeiknek.

Nálunk bevált szokás, hogy minden évben meglátogatjuk növendékeinket az otthonukban. A családlátogatások meghatározott szempontsor alapján történnek. Tapasztaljuk, hogy a családok igénylik, hogy ne csak a fogadóórák, szülői értekezletek alkalmával kapjanak tájékoztatást, hanem olyan helyzetben is, amikor ők vannak „kedvezőbb” pozícióban – saját otthonukban.

Iskolaérettségi vizsgálatra szintén a Nevelési Tanácsadóba küldjük azokat a növendékeinket, ahol nem egyértelmű az iskolába menetel kérdése. Korunkban divat az is, hogy a szülők egy része minél később szeretné gyermekét iskolába írtni. Ezt a magas követelményekkel indokolják, illetve szeretnék kitolni a „boldog gyermekeiket”. Őket is elküldjük iskolaérettségi-vizsgálatra. Sajnos az ilyen gondolkodású szülők nehezen értik meg, hogy a késői iskolakezdés hasonlóképpen károsítja a gyermeküket, mintha túl korán küldenék őket az iskolapadba.

Mi, pedagógusok vagyunk felelősek azért, hogy gyermekeink épségben, szellemileg és lelkileg felkészülve jussanak át a mai társadalom igen rögzös, kiszámíthatatlan útján személyiségük kiteljesedéséig.

Szerepi Imvréné



XIII. GYULAI RÓMAI KATOLIKUS GIMNÁZIUM, ÁLTALÁNOS ISKOLA, ÓVODA ÉS KOLLÉGIUM

Tanítványaink különböző családi háttérrel rendelkeznek. Az iskola nem tudja kiegyenlíteni azokat az előnyöket, amelyeket a kedvezőbb helyzetben lévő rétegek gyermekei élveznek a hátrányos helyzetűekkel szemben. Az esélyegyenlőséget biztosítva első lépésként a nehéz körülmények között élő gyermekeket térképezzük fel minden évben, majd a problémáikat próbáljuk megismerni.

A hátrányos helyzetű tanulók oktatása integráltan folyik. Minden nevelő teendője, hogy a gyermekeket megtanítsa tanulni. Egyénre szabott tanulási módszerek, eljárások kiépítése, az értő olvasás fejlesztése, az emlékezet erősítése, célszerű rögzítési módszerek kialakítása a feladatunk.

Ezektől a tanulóktól is követelni kell az első pillanattól fogva. Odafigyelünk arra, hogy kezdeti magatartásunk megértőbb (nem lenézőbb), a feladatok pedig könnyebben teljesíthetők legyenek. A kontrollt erősítjük, több segítséget adunk.

A család és az iskola más-más értékeket tart fontosnak, ezért a gyerek kettős elvárás elé kerül. Ilyen esetekben különösen fontosnak tartjuk a szülők meggyőzését az iskola értékeiről, illetőleg bevonását a nevelőmunkába. A legtipikusabbán úgy, hogy segítséget nyújtunk a szülők nevelési problémáinak megoldásában. A szülőkhel való beszélgetésbe sokszor bevonjuk a diákokat.

A rehabilitációs célú foglalkoztatást a nevelési tanácsadás, az iskolai nevelés és oktatás keretében valósítjuk meg. A legszükségesebbeket azonban mindenképpen el kell végeznünk: pótolni kell a hiányzó ismereteket, s fel kell zárköztatni a diákokat. El kell érni, hogy megszerezhesse az életben való boldoguláshoz szükséges alapismereteket, alapkészségeket, illetve megismerhesse a közösség alapértékeit követő életvezetést, életmódot.

A tanulási kudarcnak kitett tanulók esetében nemcsak az osztályfőnökre hárul nagy feladat, hanem az osztályban tanító kollégákra is. Fontosnak tartjuk, hogy megismerkedjenek a részképesség-zavarok, a dyslexia, dysgraphia, dyscalculia tüneteivel, hiszen annak az ismeretében jobban tudnak azonosulni tanítványaik problémáival. Az elkészült szakvéleményt maradéktalanul figyelembe véve, differenciáltan kell oktatniuk. Értékeléskor a tanuló eredményét annak korábbi teljesítményéhez kell elsősorban mérniük, hisz akkor látszik a fejlődés.

Magatartásunkkal sugalljuk, hogy a képességek különbözősége természetes jelenség, amelyet tolerálni kell: segíteni kell a tanulási kudarcnak kitett tanulót, hogy a hátrányt nem jelentő képességterületeken megtalálhassa a kiemelkedés lehetőségét.

Kelemenné Szabó Mária és Szabó Istvánné Nagy Magdolna





XIV. VAKOK BATTHYÁNY LÁSZLÓ RÓMAI KATOLIKUS GYERMEKOTTHONA, ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, BUDAPEST

„Hiszem, hogy az életet azért kaptuk, hogy növekedjünk a szeretetben!” vallja Helen Keller siketnéma-vak hölgy, aki teljesen szeparált, szegregált nevelésben, oktatásban, fejlesztésben részesült, de igen kiterjedt kapcsolatrendszerével magas fokú integrációban élt. Mi ennek a titka? Mi adta a lehetőséget, az alapot ahhoz, hogy vak társai, látó, „ép” környezete oly elismert személyisége legyen? Miért volt képes arra, hogy kilépjen a nevelője, tanára által bezárt – szegregált – „cellájából”? Kemény munkával, céltudatosan tervezett, szervezett egyéni terápiával oly értékeket hozott felszínre a „tanító”, melyek másokat gazdagítottak, melyek által megjelenése nem szánalmat keltett, hanem azzal értéket tudott másoknak adni... Az integrációnak kétoldalú folyamatnak kell lennie:

- A másság elfogadása – emberi méltóságának tiszteletben tartásával, a benne lévő értékek közös kibontakoztatásával: a „*Követtelek téled, mert szeretlek téged!*” elv alapján (Meixner Ildikó).
- Az ön maga állapotát elfogadó sérült ember/gyermek maximális együttműködése nélkülözhetetlen – ne csak elvárásai legyenek, hanem tegyen meg minden tőle telhetőt.

A fentiekből adódik, hogy az integrációra komolyan fel kell készülni mindkét részről. Nemcsak eszközökkel, rámpákkal stb., hanem a sérült ember ismeretével, a fejlesztés lehetőségeivel, lelki problémáival, megfelelő szakemberekkel... A sérült fiatalnak is készen kell lennie az intergációra: az alapvető hiányosságok kompenzálásával, megfelelő ismeretekkel (hiányos megismerés pótlása, Braille-írás, közlekedés, önállóság).

Amennyiben a felkészülés hiányos, úgy nehezen helyrehozható lelki sérülések keletkeznek a közösségben is, a fiatalban is.

Volt olyan eset, hogy egy középiskolába váratlanul becsöppent egy vak fiatal, akinek érkezéséről csak az igazgató tudott, de a tantestület és a gyerekek nem. Igen komoly konfliktusok alakultak ki. Tudok sikeres integrációs megoldásra is példát, de ekkor a felvétel előtt megbeszélések történtek a sérült fiatalokkal, a tantestülettel, a szakemberekkel és a tanévnyitón mindenki előtt az igazgató bejelentette, hogy „két vak fiatal érkezett az iskolába (akiknek felvételi je egy időben történt a többiekével, de Braille-írásban). Szükségük van a ti segítségetekre, de ők is tudnak több dologban gazdagítani benneteket. Ezt megbeszélitek egymás között. Fogadjátok őket szeretettel!” Így nem sérült a befogadó közösség és a két fiatal sem. Feltárult az értékek kibontakoztatásának lehetősége – mindkét részről. S hiszem, hogy növekednek a szeretetben mindannyian.

Fehér Anna





Műhely

VAN-E HELYE A HITOKTATÁSBAN A NEMZETI ÖNAZONOSSÁGRA, A HAZASZERETETRE NEVELÉSNEK?¹

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA

Az egyház, az iskola és a család a hitre nevelés révén segítheti hozzá a gyerekeket a nép szeretetéhez is. Ez nem fakultatív: a nemzet életben maradása függ attól, hogy kiskoruktól ráneveljük-e gyermekeinket a nép, a hazaszeretetére.

Örök nagy emberi kérdéseink egyike, hogy mi végre vagyunk a világon. Csak az tudja igazán megélni az életét, aki felismeri küldetését, és eszerint él. Életünk célja lehet a gyermekek felnevelése, a vagyonszerzés, egy tudomány művelése, a gyógyítás, bármi más. De ez a „bármilyen más” csak akkor nem magunk-alkotta pótcselekvés, vagy pusztán létfenntartás, csak akkor nem a körülmények által ránk erőszakolt robot vagy bilincs, ha nem embertől, hanem Istentől kapjuk.

Nekünk, keresztyéneknek könnyű a dolgunk. Csak egyetlen igazán nagy döntés van az életünkben: a keresztyénné válás, a többi ebből a státusunkból adódik. Tudom, hogy a keresztyén embernek minden döntése önmagában sokkal nagyobb horderejű, mint a haszonelvű, individualista embernek, mert minden döntését Isten kontrollja alatt kell meghoznia, mégis azt mondom, hogy könnyebb a dolgunk. Az alapállásunk adott: küldetésünk van a

világban; és a küldetésünk tartalma is adott – benne van a missziós parancsban: hirdessétek az evangéliumot, tegyetek tanítvánnyá minden népet.

Krisztus ismeri az embert. Ezt alaptételnek foghatjuk fel. Ha pedig ismeri, akkor tudja, hogy a történelem során a keresztyénség jelentős része nem volt, és nem is lesz alkalmas arra, hogy a szó szoros értelmében hirdesse az evangéliumot, és tanítvánnyá tegyen bárkit is. Mégis itt a missziói parancs. Így tehát emberi léptékben kell végiggondolnunk a küldetésünket: ki-ki csak úgy teljesítheti a küldetését, ha megérti, hogy az milyen tevékenység vagy életforma égisze alatt van személy szerint reá szabva. A családanya a gyermekei nevelésében, az orvos a gyógyításban, a mérnök az emberek körülményeinek jobbá tételében, a lakatos a becsületes munkában és családjának fenntartásában-gondozásában, a tanító a gyerekek nevelésében-oktatásában teljesíthet küldetését. De bárkiről van is



szó, egy emberi közösség tagjaként a közösségért való munkálkodásban lehet csak küldetésünket teljesíteni. Elcsépelet mondás, de ide illik: magányos hívő nincs, sőt, hozzáteszem: magának való hívő még kevésbé. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a legnagyobb, s ma az egyik legdivatosabb hazugságok egyike az, amely úgy nyilatkozik, hogy „én a magam módján hiszek Istenben”. Csak a maga gyártotta bálványban hihet az ember a maga módján, nem Jézus Krisztus Atyjában – ha ugyan Róla van szó ezekben a megnyilatkozásokban. Jézus Krisztus Atyjában csak a Szentírás szerint és módján lehet hinni. Az pedig az egyházzról beszél, mint olyan kiválasztott közösségről, amelynek tagjait Krisztus a világ kezdete óta elhívta – ezt a gondolatot ugyan a Heidelbergi Kátéban olvashatjuk, de a Szentírás szellemében.)

Ha viszont keresztyének vagyunk, akkor nem mi választjuk meg a küldetésünket, a szolgálatunkat, akkor az *nem fakultatív*: egyrészt Isten felé, másrészt magunk felé, harmadrészt embertársaink felé irányul. Az első viszonyulást nem kell taglalnom, hiszen az az alap. A második, a magunk felé viszonyulás azt jelenti, hogy csak akkor tudunk elmozdulni a harmadik irányba, ha már mi magunk felvettük az alapvető mozgásirányt, a Krisztus követését, és ez az imitatio Christi mozdíthat bennünket a harmadik alapvető mozgásirányba, a másik ember felé. Egyik a másik nélkül nem létezhet, illetve nem lehet teljesített küldetés.

Ki az a másik ember? Az irgalmas szamaritánus példázatát ebben a körben nem kell elemeznem. A másik ember a felebarát. De a felebarát nem magányos valaki, ő is, én is beletartozunk egy nagyobb közösségbe.

És ez annál is inkább így van, mert a nép Isten teremtési rendje (ilyen pl. a természet, a házasság, vagy a jog is). De a nép rendje nem a teremtéssel egyidős, hanem a bűnbeesés után lett – Noé áldásával, illetve átkával keltezhető a születése. Isten így akarta segíteni az embert, hogy a bűn – a totális individualizmus, a mértéktelen önzés, a törvénytírási – soha ne kerekedhessen felül annyira, hogy belepusztuljon az emberiség. Isten a nép rendjével megteremtette a történelem lehetőségét. A néphez tartozás olyan mélyen létező valóság, hogy alapvetően meghatároz minden egyes embert, még ha tagadni próbálná is. Tegyük próbát magunkon vagy másokon: a szíve mélyén egy Ausztráliában élő magyar ember is másként reagál a magyarságot érintő hírre, mint például az albánokat érintőre. Aki azt mondja magáról, hogy kozmopolita, csak azért teszi, mert ezzel valami célja van, mert valamiért hasznos, vagy kényelmes neki, vagy éppen erős kötődését leplezi vele egy közösséghez. Valójában mindenki lengyel vagy kínai, vagy mexikói, vagy magyar stb.

Különös dolog az, hogy mitől nép egy nép. Hogyan alakul ki az a bizonyos mi-tudat, amely olyan szervesen hozzánk tartozik, mint az én-tudat? Meg kellene tudnunk határozni, vajon mi alapján lesz egy embercsoport néppé:



a kultúrkinccse, a hagyományai, a nyelve, a földje, az éghajlata, a vérmérséklete alapján? Sok embernek közös a nyelve, azonos éghajlat alatt élnek, sőt még a zenei, művészi, népviseleti stb. hagyományai is hasonlóak, mégsem alakulnak néppé (gondoljunk a németekre, osztrákokra). Ugyanakkor kétségtelen, hogy bár a nép isteni teremtési rend, mégis profán, nem szakrális képződmény. Talán akkor járunk közel az igazsághoz, ha azt mondjuk, hogy a nép az a legtagább emberi közösség, az a teremtési rend, amelynek keretében Isten mint a történelem Ura, a maga tervét megvalósítja az emberiség jelen korszakában, a történelemben, és amely még emberileg intenzíven megtapasztalható (ez utóbbi Czeglédy Sándor teológiai professzor meghatározása). Ez azt jelenti, hogy pl. az emberiséget általában nem szeretjük, illetve ez a szeretet elvonatkoztatott, szólamzerű, nem valóságos, ha a népünket, azon belül a nagyobb és kisebb közösségeket, egészen a családig, nem szeretjük. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a történelemben (múltban, jelenben és jövőben) időben, a szülőföldünkön térben, az egyházban spirituálisan kötődünk a nagy közösséghez, míg a munkahelyünkön, az iskolában és a családban érzelmileg, ösztönszinten és intellektuálisan kötődünk a kis közösséghez. A kisközösségek alkotják a nagyközösséget. Az egyház, a család és az iskola a nevelés par excellence színtere.

Most visszatérek az irgalmas szamaritánushoz. Mi történik ott tulajdon-

képpen? A szamaritánus felméri a félig agyonvert ember állapotát, megállapítja a diagnózist. Aztán felállít egy terápiát, és minden különösebb fontolgatás vagy habozás nélkül alkalmazni kezdi. Ha mármost a mi kontextusunkba illesztjük a dolgot, és küldetésünket úgy értettük meg, hogy a minket körülvevő magyar társadalom, a mi népünk a félig agyonvert felebarát, akkor a diagnózis az, hogy társadalmunk a testi nyavalyáin kívül agysérülést is szenvedett. Az allegóriánál maradvá: súlyosan megcsonkított állapotban, kaheksziásan, regenerálódó képességét többé-kevésbé elveszítve, komoly amnéziás tünetekkel, ösztönszinten küszködik az életben maradásáért. (Nem dramatizálók!) És mi a terápia? Először a szellemi állapotát kell helyrehozni, az emlékezőképességét visszaadni, mert ha nincs múltja, amibe kapaszkodjék, akkor nincs jövője sem. Aztán vissza kell adni a hitét, hogy élni akarjon. Hitet csak Isten adhat, az igaz, de az is igaz, hogy a hit hallásból van. Ha az egyház, az egyházak és intézményeik nem hirdetik az Igét, akkor mit hall a szerencsétlen? Márpedig az egyháznak az evangélium hirdetése a feladata, azért, mert csak a hirdetett és olvasott Ige révén lehet Isten szeretetét legalább megközelítően érzékeltetni. Nem az a fontos, hogy az emberek mit tesznek az egyházban, hanem az, hogy Isten mit tesz értünk. A reformáció azért volt olyan egyedülállóan tiszta és hatékony, mert a reformátorok megértették, hogy azzal szolgálják igazán az embert, ha az Istent hirdetik. A mai





magyaroknak is csak az a megoldás, ha az istenismereten keresztül jutnak el az emberszeretethez, a közösség, a nép, a nemzet szeretetéhez.

Az egyház, az iskola és a család tehát a hitre nevelés révén segítheti hozzá a gyerekeket a nép szeretetéhez is. Ez sem fakultatív: a nemzet életben maradása függ attól, hogy kiskoruktól ráneveljük-e gyermekeinket a nép, a haza szeretetére – és itt nem tanításról van szó, nem didaktikus magyarázatokról, hanem olyan nevelésről, amely életformáló tényező lesz az életükben. Most mondhatja bárki, hogy sok hazáját szerető, nem hívő ember is van. Hála Istennek, ez igaz. Csakhogy mit akar egy ateista hazafi? Hogy az ország gazdaságilag rendbe jöjjön, hogy jól éljenek az emberek, és akkor talán erkölcsösebbek is lesznek, igazságosabb lesz a társadalom, a bőség kosara, a jog asztala mindenkinek rendelkezésére áll majd. De arra már nem esküdnék, hogy Petőfi a szellem napvilágán csak a műveltséget értette. Annál ő komolyabban gondolkodó, bibliásabb ember volt.

Hogyan lehetséges tehát az ilyen nevelés – általában? Több fokozatot állítanék fel, amelyek a mai posztliberális, önpusztítóan individualista nevelés semlegesítéséhez, majd pedig az igazi nép- és hazaszeretet megszületéséhez szükségesek:

1. a közösségre nevelés (ez a normális ember magatartása lesz, mivel Isten az embert közösségre teremtette, tehát kissé leegyszerűsítve a dolgot, aki nem közösségben gondolkodik és cselekszik, az nem normális),
2. a sorsközösségre nevelés (ez a helyét felismerő, értelmes ember hozzáállása lesz),
3. a cselekvő sorsközösségre nevelés (ez a helyét felismerő, értelmes, alkotó ember hozzáállása lesz),
4. az áldozatot vállalni tudó, cselekvő sorsközösségre nevelés (ez a hazáját és népét szerető ember magatartása lesz).

És hogyan képzelem el az ilyen nevelést a hitoktatás keretében? Először is a nemzeti önazonoság-tudat, a hazaszeretet és a nép szeretete etikai kategória, az etika tudományához tartozik. A legújabb, magyar református szerzőtől származó etika Szűcs Ferenc professzor *Teológiai etikája*. Ő így ír erről: „...népi hovatarozásunk is Isten ajándéka és egyben feladat is”. Felhívja a figyelmet arra, hogy a mi helyzetünk milyen speciális: a határokon belül élő magyarság számára „...a nép, nemzet és állam egybeesik, de [...] a környező országokban élő magyarok számára magyarság és szülőföld ugyan egybe esik, de mindez egy másik állam rendjéhez köti őket. A harmadik csoportba a világ minden tájára szétszóródott magyarság tartozik. [...] míg vállalják magyarságuk minden formáját, addig ők is a magyar nép diaszpórájának élő és elszakíthatatlan része.” (203–204.)

Radikálisabb megközelítést olvashatunk Sebastyén Jenő professzor *Református etikájában*: „...A hazaszeretet tehát pozitív hatalmas építő etikai erő, amely céltudatos munkában is kell, hogy jelentkezzen...” (408.) A kálviniz-





mus egyik alap gondolatául vezeti le, hogy „...Isten uralkodjék ne csak az egyének, hanem a nemzetek életében is, Krisztus legyen a király a keresztyén népek életében öntudatosan is...” Majd így ír: „...A kálvinizmus ugyanis csodálatos módon találkozott a nemzet szellemével, lelkével és azt a legerősebb öntudatra nemcsak, hogy a kálvinizmus tudta mindig ébreszteni, hanem valahányszor ez a szellem elgyengült, elernyedte vagy elaludt, mindig a kálvinizmus tudta azt letargiájából, álmából, tehetetlenségéből a legjobban felébreszteni! (409.) Sebestyén professzor igen hangsúlyosan beszél arról is, hogy a haza iránti közömbösség mindig a szekták, vagy a szektás gondolkodás sajátja volt. (A római katolikus egyház másként politizált, mindig is figyelme előterében volt a politikai hatalom, míg a református politizálás soha nem szabad, hogy politikai hatalomra törést jelentsen, hanem azt, hogy jó irányba befolyásolja – különböző eszközökkel – a nemzet sorsának irányítását. Ez azzal jár, hogy igenis politizálni kell.)

Visszatérve a hitoktatásra: nem véletlen, hogy régebben hit- és erkölcsstan volt ennek a „tantárgynak” a neve. Mára az a különös helyzet alakult ki, hogy azokban az iskoláinkban, amelyeket diákostul-tanárostul vettünk át, az erkölcsstan a hittan helyett választható tárgy lett. Azért furcsállom, mert a hittan nem erkölcsstan, tehát a hittant választó gyerekek nem tanulnak erkölcsant? (A másik csoport nem is akar hittant tanulni, de valószínű, hogy a

hittanosok szülei úgy gondolják, hogy a hittanban benne foglaltatik az erkölcsstan is. Ez a feltételezés a középiskolákra nézve talán igaz lehet, hiszen az utolsó évben tanulnak etikát a diákok, de az csupán elméleti és zanzásított erkölcsstan.) Az erkölcsstan nem ismeretátadás, nem elmélet, nem tudásanyag közvetítése, tehát nem lehet (nem is érdemes) 18 éves korban lerohanni vele a gyereket. A nemzeti önazonosság-tudat kialakítását egészen kisgyerek korban kell elkezdni, ugyanúgy, mint a természet szeretetét, az anyanyelv ismeretét, vagy a logikus gondolkodás alapjait is kicsi korban adjuk át gyermekeinknek. Nem mondom, hogy ez a hitoktatás feladata, mint ahogy nem a biológiatanár feladata a természetszeretetre, nem a magyar tanár feladata az anyanyelvre, és nem a matematika tanáré a logikus gondolkodásra nevelés. Egészséges személyiséget úgy nevelhetünk, ha az egyén magától értetődően, valahová természetesen tartozónak tudja (nem csak érzi!) magát. Ez a valahová tartozás a fent említett kisközösségi és nagyközösségi beágyazódás.

Az ilyen irányú nevelés első színtere a család. Hároméves korban nyilván nem fogjuk megmagyarázni a gyerekeknek, hogy mi a magyarság, de ha a játszótéren idegen ajkú gyerekekkel találkozunk, akkor elmagyarázhatjuk neki, hogy milyen jó, hogy a többi gyerek a játszótéren mind magyarul beszél, ezért érti őket, és tudnak együtt játszani. A kisiskolásokkal, ha a bibliai történeteket tanuljuk hittan órán, nyugod-



tan beszélhetünk arról, hogy Jákóbot sok-sok év után is hazahúzta a szíve; vagy hogy Mózesben – pedig nem is otthon nevelkedett – felébredt a népe iránti szeretet, amikor látta, hogy az egyiptomi kezet emel a szegény, rab-szolgáskorban élő zsidó emberre. (Arra persze külön ki kell térni, hogy nem ez a megoldás!)

Ugyancsak hálás téma ilyen szempontból József története, melynek kapcsán érzékeltetni lehet, hogy Isten gondoskodik az övéiről, és még azokat a dolgokat is népe javára tudja fordítani, amelyekben az ember csak a tragédiát látja. Persze csak akkor, ha – mint József esetében is – az ember is megteszi, ami tőle telik. Szintén kiemérhető a mi szempontunkból is a fogság idejének története. Jeremiás, aki otthonról, Ezékiel, aki Babilon vízei mellett teljesíti prófétai küldetését, de Dániel különleges helyzete is megérdemli, hogy a nagyobbakkal megtárgyaljuk – és itt visszautalok a Sebestyén professzor könyve kapcsán említettekre. Nehémiás pedig egyenes iskolapéldája a patriótának, aki mindig tudja, hogy egyedül Istené a dicsőség.

Végül, de nem utolsósorban szövegünk arról, hogy Jézust és az őskeresztényeket mindig is szívesen állították be hazájuk iránt közömbösnek. Hogy ez Jézus esetében mennyire nem igaz, elég, ha Luk 19,41-42-re hivatkozunk, ahol ez áll: „Mikor elközelgetett volna (mármint Jézus Jeruzsálemhez), sírt azon, ezt mondván: vajha eszedbe vetted volna, akár csak e mostani na-

podon, amelyek neked békességedre valók!” Jeruzsálem a zsidók földi és mennyei hazájának a jelképe, és Jézus könnyei másként nem magyarázhatóak, mint a hazáján érzett fájdalom kifejezéseként. Az persze más kérdés, hogy Jézus miért nem teljesített semmilyen politikai elvárást: igazi küldetését tette volna azzal kockára. De az ember megmentése nem zárja ki azt, hogy a hazáját is szeresse – a számkra befogadhatatlanul nagy küldetésbe bőségesen belefér a kisebb közösséghez, Izráelhez való küldetés is. Ez csak fordítva nem lenne igaz. Az őskereszténységet illetően csak annyit: nekik nem volt igazán hazájuk. A zsidóknak Róma nem volt a hazájuk, a korakeresztény századokban pedig, a keresztényüldözés idején egyedül a kereszténység-tudat volt az a kohéziós erő, amely ezt a közösséget összetarthatta. (Nem beszélve arról, hogy az akkori hazafogalom a maival nem azonosítható.) Ennek ellenére nyugodtan párhuzamot vonhatunk a bibliai és a mai néphez tartozás között, mert ha az Ige alapján megértjük a küldetésünket, és Isten kezéből elfogadjuk, akkor az Ige üzenetét értettük meg. Merészség volna azt állítani, hogy bizonyos dolgokban üzen nekünk a mi Urunk, más dolgokban meg magunkra hagy. Ugyancsak hamis értelmezése volna a Szentírásnak, ha azt mondanánk, hogy bár bibliaolvasás közben szinte nap, mint nap találkozunk ezekkel a témákkal, de ránk nem vonatkoznak. Hogyan? Mi mondjuk meg, hogy mi vonatkozik ránk és mi nem?



A múltkoriban megkérdezte tőlem valaki, hogy miért olyan militánsak, agilisek a közéletben az elkötelezett reformátusok. Kálvin példájával feleltem neki: Genf lelki megújulása nem volt elválasztható erkölcsi, társadalmi, gazdasági felemelkedésétől. Kálvin Genf városát szigorúan szentírásos alapon tette virágzó, erkölcsös várossá, hiszen az ősatyáktól kezdve Józsefen, Mózesen, a bírákon, a királyokon, a prófétákon, Nehémiáson át Jézusig az egyén sorsa elválaszthatatlan a közösségétől, egészen az ítéletig. Mit is mond Jézus? Az egyéni felelősségen túl (a kecskék és bárányok különválasztása a cselekedeteik alapján) a közösségi felelősségre figyelmeztet, amikor Korazim és Bétsaida fölött búsulva mondja, hogy az utolsó ítéletkor Sodomának és Gomorának jobb sorsa lesz, mint nekik. Az ítélettel fenyegetni buta dolog volna. De nem baj, ha érzékeljük, hogy egy nép tagjaiként felelősek vagyunk a népünkért, és annak ítélete a mi ítéletünk is!

Ha meggyökerezik bennünk a magyarság iránti áldozatos, cselekvő sorsközösség tudata, akkor nap, mint nap

imádkozhatunk érte, tehetünk érte. Akkor szerves része lesz a hittanórának és az otthoni beszélgetéseknek. Akkor a szegények, az éhezők, a betegek, a foglyok és a megkötözöttek a nekünk kirendelt felebarátok lesznek. A Biblia a megkötözöttek alatt azokat érti, akik az akaratukat egy másik hatalom uralma alá adták. Ma ez a legáltalánosabb veszély, ez fenyegeti az összes magyar gyereket, mert a média elől egyetlen magyar gyerek sem tud kitérni. Utalok itt azokra a globalizációs világalmai törekvésekre, amelyeket a többség képtelen felfedezni, mert kitűnően álcázzák magukat, de amelyekről mindenkinek szent kötelessége felvilágosítani a lehető legtöbb potenciális áldozatot. A mi gyerekeink és unokáink egytől egyig potenciális áldozatai ezeknek a törekvéseknek (ld. David Korten: Tőkés társaságok világalma).

JEGYZET:

¹ Elhangzott a kecskeméti Emmaus-házban, a Katechéta-konferencián 1997. április 5-én





Böjte Csaba Ofm.

Gondolatok a rosszról

*„Ellenségtek, az ördög, mint ordító
oroszlán jár körül, keresve, kit nyeljen el.”
(1Péter 5, 8–9)*

Az ember lépten-nyomon találkozik olyan dolgokkal, amelyek rosszak és fájdalommal töltik el. Családjainkban, az iskolában, a munkahelyen és sajnos népünk nagycsaládjában, a helyi, a nemzeti vagy a nagypolitikában is. A rosszal, a bennünket zavaró dolgokkal szemben három választási lehetőségünk van.

1. Megfutamodhatunk problémáink elől. A gonosz szeretne ránkijeszteni, megfélemlíteni bennünket, hogy pánikba esve, sikoltozva meneküljünk vagy csendesen kikerüljük, megfutamodjunk nehézségeink és gondjaink elől. E viselkedésforma miatt van olyan sok válás, iskolakerülés, emigrálás. Ki ne gondolta volna, hogy külföldön zöldebb a pázsit és egyszerűbb az élet, jó lenne továbbállni, a munkát másra hagyni. Isten ajándékairól, a barátainkról, a családjainkról, népünkről nem szabad lemondani, mert mi leszünk szegényebbek. Nem szabad testvéreinket, világunkat a gonosz prédájának hagyni, hiszen nem erősebb nálunk.

2. A második magatartásforma: rezignáltan magunkba roskadhatunk, keserűséggel megállapíthatjuk, hogy mindig is ilyen volt a világ, hogy nem lehet, nem érdemes küzdeni, mert kicsik és gyengék vagyunk, nem érdemes összeütközésbe kerülni a rosszal. Persze ugyanezt tesszük, ha az önpusztítás különféle – gyorsabb vagy lassúbb – eszközeivel magunk ellen fordulunk, az italhoz, vagy a pénzen vett gyönyör más eszközeihez nyúlunk. Amikor az építkezés alatt leégett a szovátai házunk, magamnak sem tudtam megmagyarázni, hogy ez miért történt. Egy dolgot tudtam, a gonosz azt szeretné, hogy adjam fel a harcot. Ezt az örömet nem adtam meg neki.

3. Eltakarítjuk a szemetet és otthonossá tesszük a világunkat. Itt is három irányba indulhatunk, és figyelniük kell, mert csapdák sorakoznak az úton.

– Nyílt rohammal szembeszállhatunk a rosszal, a bennünket zavaró, nekünk fájdalmat okozó dolgokkal vagy személyekkel. Ha így tennénk, az nagyon tetszene a gonosz léleknek, hiszen nincs keze és szeretné, hogy kölcsönadjuk a miénket a pusztításhoz. Az embertársam testvérem, nem elpusztítani akarom, hanem felszabadítani a szeretetre, hogy ő is megtapasztalhassa, milyen édes és gyönyörűséges Isten gyermekeinek szeretetben élni és alkotni. Családjainkat, nemzetünket, népünket a szeretet, az élet otthonaivá kell tennünk.

– Passzív ellenállás: nem tolom az ellenségem szekerét, nem főzök a férjemnek, nem tanulok az iskolában, nem fizetek adót, elszabotálom mindazt, amit tőlem kérnek. Úgy



gondolom, hogy a pusztítás ura ezzel is beérné. Végül is, ha családod, közösséged, nemzeded anarchiába süllyed, anyagilag összeomlik – akkor győzött a gonosz.

– A szeretet forradalma: Jézus ezen az úton járt. Kitért karral, védtelenül eljött közénk karácsony éjjelén, hogy átölelje a családját, a pásztorokat és a napkeleti bölcseket. Ugyanezzel a szeretettel ölelte volna át Heródest is, ha az gyilkos szándékkal nem a katonáit küldi, hanem maga ment volna szeretettel a jászolhoz.

Ha elhatalmasodik a gonosz ott, ahol élünk, akkor egy lehetőségünk van: szívünk minden melegével, erejével, a lehető legjobb szándékkal szeressünk, s tegyünk jót mindenkivel. Mert a sötétség, a rossz éppen a fény, a szeretet hiánya. Ha fényt gyűjtünk, még ha parányi kis lángocskát is, oszlatja a sötétet. A másik szabad akaratát jószágom nem tudja felülrni, de a fényben neki is könnyebb lesz helyesen dönteni, meglesni az utat, mely az életre vezet. Hiszem, hogy az Isten teremtette ember jó, és szeretne nagyra nőni, virágot hozni, igaz gyümölcsöt teremni, jószágos fényemnél talán meglát engem is, a testvérét.



Szájjal festette: Vágyon Mária



ÖNISMERET ÉS EMBERISMERET A PEDAGÓGIÁBAN¹

OROSZLÁNY PÉTER

*„Ennyi ideig scholában tekergésemnek egy csepp hasznát
nem látom; s én bizony nem tudom, mi haszna,
hogy tovább időmöt vesztegetöm, hiszen jobb idején
magam arra fognom, ahol előmenetelem léssen.”*

Apáczai Csere János: Tanács, 1654

A szocializmus hosszú évtizedeiben a magyar oktatási rendszer – hasonlóan a társországokéhoz – egyirányú hatások alá került, csak kivételesen, kijárt engedélyekkel lehetett kísérletezni, valamicskét is eltérni a hivatalosan engedélyezett pedagógiai vonaltól. Akik ebben a rendszerben jártak iskolába, mégis számtalan nagyszerű élményben részesültek, és ez annak volt köszönhető, hogy voltak *nagyszerű tanáraik*. A rendszerváltozás után a többféleség, a pluralizmus elvén kivirágzott, differenciálttá vált a magyar iskolarendszer, és ma legalább az iskolák tíz százalékában az általánostól eltérő, úgynevezett alternatív pedagógiai gondolatok vertek gyökeret. Azonban tapasztalat szerint szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy ezek az iskolák azért jobbak – ha jobbak –, mint a „szokványos” iskolák, mert ide vándoroltak, itt vertek tanyát nagy számban az újító szándékkal megáldott-megvert, „megszállott” pedagógusok, akik szabadabb keretek között tudják csak megélni pedagóguslétüket. Kétségtelen, hogy vannak olyan pedagógiai újítások, amelyek egy iskola belső rendszerét alkalmasabbá teszik a jobb működésre, de önmagában egy megújított rendszer semmi garanciát nem jelent a működés javulására. Megállapíthatjuk, hogy egy iskola – bármilyen rendszer szerint működik is – nem attól jó, hogy „alternatív”, hanem attól, hogy kiváló tanárok tanítanak benne. Ezért – kicsit lehiggadva már a külső körülmények változásának lehetőségétől – érdemes figyelmünket a minőség belső tényezőire irányítanunk. Gyümölcsözőnek ígérkezik, ha önmagunkkal, pedagógusi személyiségünkkel foglalkozunk egy kicsit. Annál is inkább, mert nem felejthetjük azt az örök igazságot, hogy *nevelni csak az tud, aki önmagát neveli*, és másokat csak az ismerhet mélyebben, aki önmagát is mélyen ismeri.

Sorozatunkban, amely a most induló tanévre szól, a tanári személyiség néhány meghatározó tényezőjével, összetevőjével foglalkozunk. Ki alkalmas pedagógusnak, *mi jellemzi a jó pedagógust?* – ez az egyik alapkérdésünk; a másik pedig: hogyan válhatunk *egyre alkalmasabbá* erre a pályára az évek múlásával, mit tehetünk azért, hogy nevelő személyiségünk kiteljesedjék.

Ezek a kérdések mindig is izgatták azokat, akik kellő ambícióval léptek a pályára, és a pálya kutatóit is, akik a tanítói-tanári alkalmasság kérdését vizsgálták.





Három úton is próbálták megközelíteni a problémát: fel lehet állítani *alkalmassági kritériumokat* elméleti megfontolások alapján; lehet vizsgálni és elemezni, hogy milyen személyiséggel rendelkeznek, milyen emberi és hivatásbeli sajátosságokat hordoznak az *elismerten kiváló pedagógusok*, és lehet ebből általánosítani; végül meg lehet kérdezni a „szenvedő” felet, a diákságot, milyen típusú tanári személyiségeket fogadnak el legjobban, milyen tulajdonságait emelik ki azoknak, akiket tanárként szeretnek és tisztelnek. Mindhárom megközelítéssel érdemes foglalkoznunk, bevezetőként azonban induljunk ki egy klasszikustól, Comenius Ámos Jánostól vett idézetből:

„A tanítók jámbor, becsületes, tevékeny és szorgalmas férfiak legyenek, nem képmutató, hanem valóban élő példái azoknak az erényeknek, amelyekre másokat alakítaniuk kell. Hogy hivatásuk kötelességeit buzgón teljesítsék, és magukat az unalomtól és undortól megvédjék, elsősorban attól kell óvakodniuk, hogy magukat saját maguk előtt lebecsüljék és megvessék. Ezt azok teszik, akik szégyellik azt, hogy tanítók, s akiket semmi más nem vezetett ide, mint a bér; mint szárazmalomból repülnének ki innét, ha valami más életmódot tudnának arra, hogy liszthez jussanak. A mi tanítóink azt higgyék, hogy a méltóság magas székekben ülnek, és fenséges feladat van rájuk bízva, amelynél nincs nagyobb a nap alatt.”

Comenius 1653-ban írta le ezeket a gondolatokat, és némelyik kitételén akár mosolyoghatunk is – történt némi változás az elmúlt négyszáz évben: megnyíltak az iskolák a lányok előtt is, a tanítói-tanári pálya emancipálódott, mára pedig teljesen elnőiesedett. Emancipációt követelő korunknak ez utóbbi fejlemény egyáltalán nem felel meg: hiányoznak a férfiak az iskolákból. Hiányoznak a nőknek csakúgy, mint a gyerekeknek – kétneműek vagyunk, kétféleképpen szocializálódunk, szocializálódnánk... Ez nagy gond, valamit kellene csinálnia ezzel a oktatáspolitikusoknak, mégpedig sürgősen, mert el vagyunk késve, van azonban egy ennél is fontosabb üzenete a szövegnek.

Nemrégiben továbbképzést tartottam egy általános iskolában. A bevezető beszélgetésben elő szoktam csalogatni azokat a problémákat, amelyek a jelenlevőket foglalkoztatják az iskolával, a gyerekekkel, saját magukkal, pályájukkal kapcsolatosan. Az egyik kollégánő röstelkedve mesélt el egy történetet: vonaton utazott, és utastársaival egy kis beszélgetés alakult ki, szóba került az iskola is, nem éppen dicsérő jelzőkkel. Kollégánőnk mélyen hallgatott, de végzetét nem kerülhette el, mert valaki rákérdezett, mi a foglalkozása. Nem merte bevallani, hogy tanító, másfelé terelte a beszélgetést...

Ez ugyan szélsőséges esetnek tűnhet, de megfigyeléseim szerint a pedagógus-társadalom jelentős része szenved az önbecsülés hiányában – átveszik a társadalom értékítéletét: nem „menő” szakma tanítónak, tanárnak lenni. Valamirevaló ember legalábbis közgazdász vagy jogász, minimum mérnök. Ebben a megítélésben jelentős szerepet játszanak az ismert bérvizonyok: jelentős a változás Comenius korához képest, ma nem a bér vonzóhatása érvényesül azoknál, akik





pedagógiára adják a fejüket. Hanem mi? Az egyetemre, főiskolára való könnyű bejutás? Igen! A könnyen megszerezhető diploma, a színvonaltalanság? Igen! Hogy a „papír” megszerzése után még bármi lehet az emberből? Igen! Egy drámai adat szerint vannak olyan évfolyamok és szakok, ahol a végzetek 15-20 százaléka van csak a pályán öt évvel a diploma átvétele után. Ezt a problémát is az oktatásirányítók figyelmébe ajánlhatjuk!

Ha önvizsgálatról, önismeretről beszélünk, elsőként tehát azzal a kérdéssel kell szembenéznünk, hogy a helyünkön vagyunk-e, a „*méltóság magas székében*” érezzük-e magunkat attól, hogy tanítunk, érezzük-e (még vagy már), hogy „*fenséges feladat van ránk bízva, amelynél nincs nagyobb a nap alatt*”. Be kell magunknak vallanunk, ha nem így lenne, de bele nem nyugodhatunk. Vagy el kell hagynunk a pályát, mint a „*szárazmalmot*”, vagy meg kell keresnünk az öntudat és önbecsülés visszaszerzésének útját. Ez azért nehéz, mert szinte csak magunkra számíthatunk: inkább belső út ez, mint külső az említett társadalmi megítélés miatt. Nagy dolog lenne, ha egyszer jönne egy olyan kormányzat, amely a külső utakat is jobban egyengetné: igenis újjá lehetne teremteni a pedagóguspálya étoszát és mítoszát ma is, a mindenható tudatformáló eszközökön, a médián keresztül.

Még egy kérdést tegyünk fel magunknak, ha már több évet eltöltöttünk az iskolai tanításban, nevelésben: ismét ezt az életpályát választanánk-e, ha újból válaszút elé kerülnénk? Ha igennel tudunk válaszolni, akkor a népesség azon 5-6 százalékyi részéhez tartozunk, aki pedagógusnak született vagy az évek során azzá változott – boldogan dőlhetünk hátra a karosszékben, a helyünkön vagyunk. Ha nemmel válaszolunk, akkor fontos dolgot tudtunk meg és vallottunk be magunknak. Tudatosítani kell magunkban, hogy még keresésben vagyunk, és ezt a keresést intenzíven folytatunk is kell, hogy ne váljunk boldogtalanná. Ez nagy felelősség, mert a gyerekek nem szeretik a boldogtalan pedagógusokat. Még az is lehet, hogy a bátor keresés közben mégiscsak rájövünk, hogy jó helyen vagyunk, és ezzel a tudattal átítatva magunkat „*valóban élő példái lehetünk azoknak az erényeknek, amelyekre másokat alakítanunk kell*”.

Apáczai mottóul választott jeles mondatát, amelyet eredetileg diákjainak szánt, bátran vonatkoztassuk magunkra: az önismeret, az őszinte szembenézés önmagunkkal, noha fájdalmas és lehangoló lehet, mégiscsak előre visz: igazi belső perspektívája csak a *kereső embernek* van, márpedig a tanító, a tanár csak akkor hagyhat mély nyomot tanítványaiban, ha kereső emberré válik.

JEGYZET:

¹ Egy éve elhunyt kollégánknak, Oroszlány Péternek állítunk emléket a Mester és Tanítvány 14. számában megkezdett sorozatunkkal, melyben a szerző korábban megjelent írásait közöljük.





Pedagógusok írták

MIT TANÍTSUNK? EGY ISKOLAIGAZGATÓ TŰNŐDÉSEI ARRÓL, MERRE TART A VILÁG ÉS HOGYAN REAGÁLJUNK RÁ AZ ISKOLÁBAN

UJHÁZY ANDRÁS

Minden iskolarendszer alapproblémája a címben feltett kérdés. Megválaszolásához két utat választhatunk. Kizárólag a jelenkor kihívásait figyelembe véve, pragmatikus választ keresve meghatározzuk a ma kurrens ember képét és a tőle elvárt tudást. A másik út bonyolultabb. Megpróbáljuk megfejteni, hová tart a világ. Lehet-e ezt befolyásolni? Milyen tudás és emberek kellene majd ahhoz, hogy tanítványaink emberek tudjanak maradni. A mai hivatalos oktatáspolitikai és oktatási dokumentumok az előbbi utat választották. Ennek távlati céltalansága mára már nagyon sok kárt okozott. Itt az ideje egy levegősebb számvetésnek! Ez az írásom nem szisztematikus áttekintés, csak tűnődés a helyzetről.

Merre tart a világ?

A kérdést nagyon nehéz megválaszolni. Sok prognózis van. Ezek között akadnak optimisták, pesszimisták. Olyanok is, amelyek nem akarnak a problémákkal szembenézni, és olyanok is, amelyek eltúlozzák azokat. A ma legdivatosabb elmélet a fenntartható fejlődés elmélete. Ez igaz is volt mindaddig, amíg volt a fejlődéshez szabad tér, de a globalizációval ez elfogyott. A valódi piaci kereslet is egyre kevésbé tartható fenn, mert az emberek megteltek tárgyakkal. További fogyasztásra csak nagyon komoly manipulációval lehet őket rábírni. Ugyanakkor ennek következményeként a környezeti problémák világméretűek. Az emberek jelentős része, bár használja az őt körülvevő technikát, megcsömörlött tőle. A jelenlegi gazdasági rendszer szerkezete mégis olyan, hogy csak az örökös fejlődés tudja életben tartani. Ha a gazdaság szerkezetét nem tudják nagyon gyorsan alapjaitban megváltoztatni, akkor az összeomlás elkerülhetetlen. Ezek szinterei az alábbiak lehetnek:

- környezeti katasztrófa,
- nyersanyag- és energiahíány,
- az ember totális eltompulása,
- az ember lázadása a technika ellen,
- kezelhetlenné válik a túlszervezett társadalom.





Mindegyik külön-külön is nagyon komoly válságot okozhat, de most együttes következésük várható.

A cél nélküli ember

A mai ember magára maradt. Amikor Istent száműzte az Ész, elvesztette azt az összetartó erőt, amely célt adott a gondolatnak, amely mederbe terelte. Az ember félreismerte Istent. Azt hitte, hogy nyomorúságának Isten az oka. Nem ismerte fel, sőt tudatosan elutasította a szerető, önmagát feláldozó, a megváltó Isten képét. Ezt az Istent nem tudta összeegyeztetni a filozófia istenével, az abszolútummal, a mozdulatlan mozgatóval. Ez az Isten olyan szeretetet kér az embertől, amely egész embert kíván, amely túlmegy minden ésszerűségen és vállalja akár a vértanúságot is. A filozófia istene csak az emberi gondolkodást határozta meg, a mindennapokba eleinte az erkölcsön keresztül ugyan beleszólt, de az csak a korábbi keresztény hagyomány örökségének bizonyult, és az ember mind távolabb kerül tőle. Végül az Ész lemondott Istenről és megalkotta a maga Isten nélküli rendszerét. Mindez párosult a tudományok és a technika fejlődésével, amely még jobban erősítette az emberben azt a tudatot, hogy egyedül is elboldogul. Mára viszont csapdába került. A tudomány és a technika az emberi élet nagy kérdéseit nem oldotta meg. Az élet tartamát meghosszabbította, de tartalmát nem tette teljesebbé. Mintha minden a visszajára fordulna. Nem kell olyan kemény fizikai munkát végeznünk – teli vagyunk mozgásszervi betegséggel. A gépek jóvoltából könnyebb a munka – kevesebb emberre van szükség, rengeteg a munkanélküli. A technika csodálatos dolgokra képes – a legelső felhasználó szinte kivétel nélkül a hadiipar. A gépek jóvoltából rengeteg szabadidőnk lett – nem tudunk mit kezdeni vele.

E szorító csapdából utoljára a '68-as diákmozgalmak próbáltak kiszakadni. Azóta sikerült megalkotni a liberalizmus jegyében a kötelező és egyben kontrollált lázadást. Amikor konformizmus lett a nonkonformizmus. A lázadás szimbólumát jelentő rockzenét pedig felvásárolta a szórakoztatóipar.

Az emberek szabadideje nagyon kényes dolog. Mivel az egyén nem tudja értelmes, az életet szolgáló tevékenységgel kitölteni, ezért folyamatosan kielégítetlenség-érzés marad benne. Ez pedig társadalmi szinten ellenőrizhetetlen folyamatokat indíthat el. Ezért mindent meg kell tenni, hogy a szabadidőt mindenki hasznosan töltsse el. Azaz úgy, hogy ne jöjjön rá valójában fölösleges és céltalan órákat él át. Vágyakat kell ébreszteni az emberben bármilyen módon is. Lehet az egészség, sport, utazás, zene, örök fiatalság, mindenféle újabb technikai szerkezet, bármi, csak töltsse be szívünket, adjon célt a munkánknak és időnknek. Természetesen ez a folyamat individualizál, magányossá tesz. A vágyakat folyamatosan fokozni kell, mert a tegnapi már nem elég. Lelki szinten ugyanúgy működik, mint a kábítószer. Ezért születnek mind extrémebb sportok,





ezért szól még hangosabban a zene, ezért kell még több erőszak és szex a leg-egyszerűbb filmbe is. Mindez a felfokozott ingerekkel leterheli az emberek, főleg a fiatalok idegrendszerét. Nincs idejük megemészteni, feldolgozni a látottakat, hallottakat. Ha abbamarad az ingerek támadása, szabályos elvonási tünetek jelentkeznek. Elvesztik a helyüket, idegesek lesznek, félnek, végül akár össze is omolhatnak. Közben egyre több emberben tör felszínre a vágy egy nyugodtabb, lassabb és mélyebb életre, de látva a világ kilátástalan állapotát, a mélybe temetik, nincs idő megállni, rohanni kell kipihenni a rohanást. Ennek az állapotnak köszönhető, hogy annyi keleti és keresztény gyökerű szekta jelent meg az utóbbi évtizedekben, és nagyon sok embert megnyernek maguknak. Ez is egy menekülési útnak tűnik. A legtöbb embernek már nincs ereje a menekülésre. Elfogadja, sőt igényli ezt a köréje épített virtuális világot. Bár ők a rendszer kiváló fogyasztó alanyai, pont totális elidegenedésük által az összeomlás egyik okai is. Mivel nincs normális, a médiától, a fogyasztástól független életük, annak legkisebb zavara is sokkolja őket, és ennek beláthatatlanok lesznek a következményei.

Milyen célokat adhatunk

Nagyon nehéz a mai fiatalnak tanácsot adni, ha pályaválasztásához kér segítséget. A divatos szakok a nyelvek, de a nyelv csak eszköz, valamit tanulni kell mellé, amiben felhasználható a megszerzett tudás. Népszerű a kommunikáció, és más társadalomtudományi szakok, de ezeket elvégezve a legtöbbször az előbb leírt pörgést lehet csak szolgálni. Hasonlóan népszerűek a gazdasági, pénzügyi és jogi pályák, de ezzel is csak a nagy gépezet részévé válunk. Ugyanígy a mérnökök nagy része is ilyen feladatra kap csak állást.

A humán szféra szakmái már keresztény szemmel is értelmesnek látszanak. Szép elképzelés, hogy segítsünk a rászoruló embereken, legyen az fiatal, idős, sérült vagy egészséges, de az állam világszinten kivonulni igyekszik ebből a szektorból. Miközben egyre nagyobb szükség lesz rájuk, egyre kevesebb lesz a pénz, egyre kevesebben tudnak megélni ebből a tevékenységből.

Ha valamilyen tisztos szakmára buzdítjuk fiataljainkat, kiszámíthatatlan, hogy néhány év múlva, mire befejezik tanulmányaikat lesz-e igény a végzettségükre. A magángazdaságok, a kisvállalkozások sorra mennek csődbe, ők is ki lesznek szolgáltatva a nagyipar úri kényének.

Itt jön a pedagógus igazi felelőssége: Milyen célokat adjunk a diákoknak?

A mai oktatáspolitikai szerint csak az a fontos, hogy ebben a hajszolt pörgésben az emberek minél könnyebben tudjanak váltani, ne ragaszkodjanak semmi régebben megszeretett szakmához. Az iskola feladata, hogy ebben a dzsungelben eligazítást adjon, felkészítse a folytonos váltásra a következő nemzedéket. Valódi





életcél nem fogalmaznak meg. Nincs is rá szükség, mert az túlmutatna a rendszeren, és az ember felébredne ebből a rémálomból.

Szabad-e nekem, keresztény pedagógusnak belemennem ebbe a körbe? Nem! Meg kell találnunk a kitörési pontokat. Jézus Krisztus kétezer éve megváltotta a világot, tehát van kiút. Nem vehet erőt rajtunk a csüggedés. Elő kell vennünk minden ötletünket, vissza kell nyúlnunk kétezer éves hagyományunkhoz, és fel kell építenünk a magunk rendszerét. Nem az a kérdés, hogy egyes tananyagot mikor, milyen mélységben tanítsunk, hanem hogyan neveljünk emberré. A mai világ ilyen formájában már nem állhat fenn soká, túl nagy a környezeti fenyegetettség, és az ember annyira túl van terhelve az osztársadalmi pörgéssel, hogy azt már nem lehet sokáig bírni. Diákjainkat arra kell felkészíteni, hogy majd ebben a nehéz helyzetben emberként helytálljanak. Legyenek ők azok, akik a kivezető utat megtalálják. De ezt valószínűleg nem a mai értelemben vett tudománnyal, sokkal inkább erkölcsi tartásukkal fogják elérni.

Mit tanítsunk?

Kultúrát! Amennyiben a kultúra felöleli az ember Istennel, a természettel, a másik emberrel és önmagával való kapcsolatát. Az ember csak Istennel való kapcsolatában értelmezheti magát. Ebből fakad minden más kapcsolata. Amikor elfordult Istentől, pár száz év alatt darabjaira hullott a természettel (lásd környezetszennyezés), a másik emberrel (lásd elmagányosodás) és saját magával (lásd egyre terjedő lelki és szenvedélybetegségek) való kapcsolata. Ezt tükrözi a művészetek XIX. század végi, XX. század eleji formákra, technikákra hullása. Amikor a mondanivaló fölé kerekedett az, hogy hogyan készült a mű.

A kultúra alapvetően az Isten-ember kapcsolatáról szól. Ennek emberi kifejezésformája a kultusz, amelynek különböző megnyilvánulásaiból alakult ki a kultúra. Ez utóbbi, és általa az ember akkor fog megújulni, ha az ember helyreállítja Istennel való kapcsolatát, ha szembe mer nézni történelme vakvágányra futásával, ha a vallást nem múzeumi tárgyként kezeli, hanem élete legmélyebb kifejezési területéként.

Ha helyreáll a viszonyunk Istennel, abból fakadóan helyreáll a viszonyunk a másik emberrel. Amikor elvesztette az ember a vallási és kulturális talajt a lába alól, a közösségei is széthullottak. Először nagyobb közösségek, végül a legkisebb és legfontosabb, a család is. Most szemtanúi lehetünk e változásnak. A létrejövő új közösségek új típusú emberi kapcsolatokat hoznak létre, amelyek kiterjednek a gazdasági kapcsolatokra is. A mai gazdaság alapja a minél nagyobb haszon szerzése, végső soron az önzés. Márpedig bűnre nem épülhet hosszú távon életképes rendszer. Az újjáalakuló világban a segítségre, a szolidaritásra, a csak valóban szükséges fogyasztására épülő gazdasági rendszernek kell kialakulnia. Ha ezt nem lesz képes megten-





ni az ember, belepusztul. Egy ilyen rendszer viszont a természettel való viszonyunkat is helyreállítja. A Föld sebei lassan gyógyulnak be, a hegek sokáig látszanak, de gyógyulnak, ha gyógyítjuk őket, ha nem szakítjuk fel önzésünkkel újra meg újra.

Mit tanítsunk? Tudományt, de úgy, hogy alázatot is adjunk hozzá, mely a természettől kérdez, és tőle várja a választ. Amely nem egy-egy embercsoport érdekeit, hanem az embert szeretné szolgálni. Művészetet, hogy minden ember ki tudja fejteni belső gazdagságát, de senkiből se csináljunk sztárt. Minden szépség Istentől való. A művész feladata, hogy az általa alkotott szépséggel Istenre mutasson. Ez nem giccses angyalkákát jelent. Ebbe belefér minden fájdalom, elhagyatottság, a magára maradt ember minden pörlekedése is. Csak egy nem, a felszín, amelyik nem akar szembenézni az ember nagyszerűségével és bűnösségével, amelyik megelégszik a hétköznapi szürkeségével.

Ezen kívül tanítsunk gondolkodni, megfontolni, elkötelezetten választani. Tanítsuk meg, hogy van jó és rossz, amelyek között választani kell! Nincs harmadik út. Nincs semleges megoldás. Tanítsuk meg, hogy az élet érték! Minden csak ezt szolgálja. Minden tudás, művészet és más csak annyira érték, amennyire az életet szolgálja. Ehhez nap mint nap felül kell vizsgálnunk magunkat és környezetünket. Csöndet kell teremtenünk magunkban és magunk körül, hogy meghalljuk az élet lágy susogását. Legfőképpen pedig legyen erőnk, hogy változtatni tudjunk, ha régi formáink elszakadtak az élettől, már nem szolgálják azt.

Hogyan lehet mindezt tanítani? Hogyan lehet mindezt továbbadni? Elsősorban nagyon sok időt kell térden állva az Úr előtt tölteni. Ez az út a megszentelés útja. Módszertana az egyenes, nyílt kiállítás, a problémáknál a gyökerekig való lehatolás, és az, hogy minden tanítványomban felfedezem azt a jót, amiért ő a jövő záloga lehet.

„Legyetek szentek, mivel én is szent vagyok” – mondja az Úr. (3 Móz-Lev 11,45)





ÉS MI LESZ AZ ÓVODÁKKAL?

SÁRINGER-KENYERES TAMÁSNE

Nem szabad elfeledkezniük a megváltozott óvodai helyzetképről: a kisóvodások évről évre romló szocio-kulturális háttérből érkeznek. Nemcsak a velük való foglalkozás szakmai, pedagógiai feladatai sokasodnak, hanem mind több és nehezebb problémát jelent a szülőkkal való eredményes kommunikáció [...] A meghirdetett információs társadalomban meggyénk óvodáinak egyharmadában nincs számítógép, nincs internetes hozzáférés, fax.

Az óvoda a közoktatás mostohagyereke? Az Óvodai Nevelés cikkei, az Országos Közoktatási Intézet Fórumán megjelenő vitaindító, a média hírei motiváltak Zala megyében adatgyűjtésre.

Forrásaim városi és város környéki óvodavezetők munkaközösségei, többcélú kistérségi társulások oktatási referensei, óvodapedagógusok, és óvodalátogatóskon szerzett személyes tapasztalataim. Vizsgálódásom célja az volt, hogy számadatokkal bizonyítsam: az óvodai nevelést biztosító intézmények a közoktatás rendszerének legnagyobb szelét jelentik, valamint hogy felhívjam a figyelmet az óvodák sorsának alakulására.

Zala megyében egyedüli óvodai szaktanácsadó vagyok. Sajnos, azt tapasztalom, hogy az óvoda elhanyagolható, nem fontos területnek számít a közoktatás rendszerében.

Tudom, kívülről úgy látszik, mintha az óvoda a legkevesebb problémával terhelt terület lenne, és ez a kitűnő munkát végző, gyermekszertetről nap mint nap tanúságot tevő, elhivatott óvónőknek köszönhető. De azt is látom, hogy a szakma segítségért kiált.

Zala megye oktatási intézményei

Zala megyében hat oktatási térség található a következők szerint:

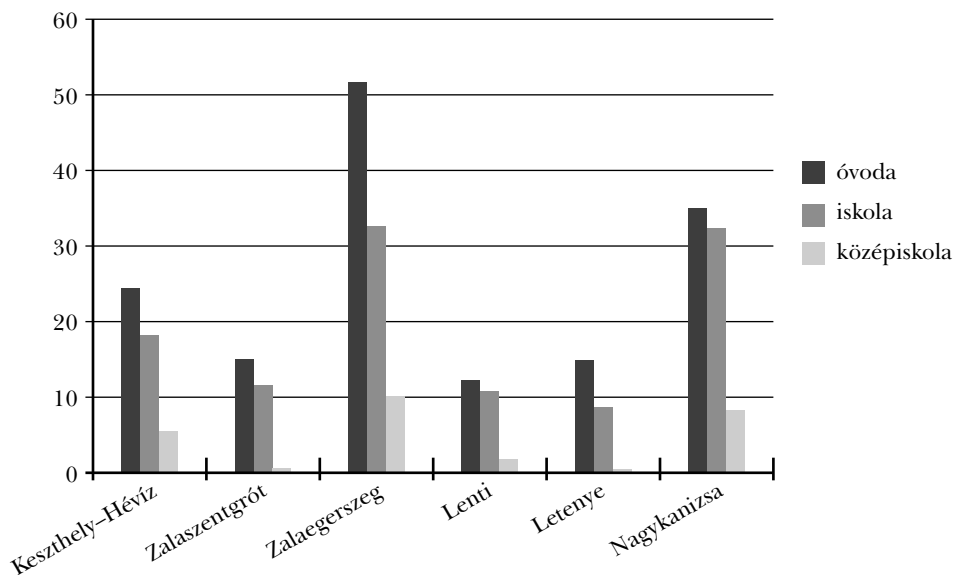
1. Keszthely – Hévíz, ahol 27 településből 17-ben,
2. Zalaszentgrót, ahol 21 településből 11-ben,
3. Zalaegerszeg, ahol 79 településből 35-ben,
4. Lenti, ahol 51 településből 11-ben,
5. Letenye, ahol 28 településből 13-ban,
6. Nagykanizsa térség, ahol 48 településből 24-ben található oktatási intézmény.

Azaz összesen: 254 településből 111-ben, a településeknek mindössze 44%-ában van oktatási intézmény. Ez az adat már magában riasztó, ha az intézményes gondozás-neveléshez való egyenlő hozzáférési esélyt vesszük figyelembe.





A megye térségenkénti óvoda–iskola–középiskola aránya:



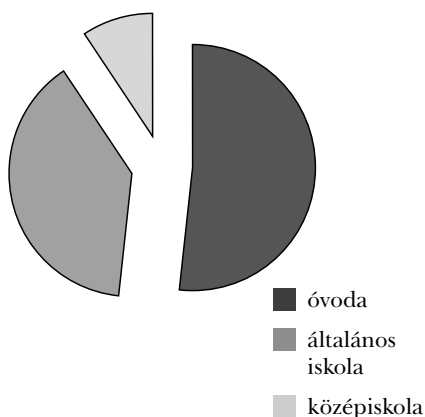
Jól látható mindegyik térségben az óvodák magas aránya. Az is megmutatkozik, hogy a falvak szinte mindegyik térségben meg tudták eddig őrizni az óvodáikat.

A megye oktatási intézményeinek oktatási-nevelési szintenkénti megoszlása:

- 153 óvoda: 52%,
- 115 általános iskola: 39%,
- 28 középiskola (7 gimnázium, 21 szakközépiskola és szakiskola), 1 szakképző központ: 9%.

Összesen tehát 297 oktatási intézmény.

A megyében egyértelmű tehát az óvodai nevelés nagyarányú jelenléte, mely odafigyelést érdemel.





Az óvodák megoszlása az igazgatási struktúra szerint:

- Összevont óvoda-iskola közös igazgatás alatt, iskolaigazgató, tagóvoda vezető irányításával: 28%.
- Önálló intézményként, óvodavezető irányításával: 22%.
- Mintegy 2%-ra tehető azon kistérségek aránya, ahol csak óvoda működik a településen egy megőrzött gyermekcsoporttal.

Hátrányban

A munkanélküliség és a napi megélhetési problémák egyre kilátástalanabb helyzetbe sodorják a kistérségeken élő családokat. A falvakban egyáltalán nincs bölcsődei ellátás. A nehéz gazdasági körülmények miatt viszont a családanyák munkavállalásra kényszerülnek, és a kisgyermekük felügyeletét nem tudják megoldani. A legnagyobb problémát így a gyermekek napközbeni ellátásának nehézségei okozzák. Az intézményes nevelést igénylő bölcsődés korúaknak csak a 8,4–8,7 százaléka jut bölcsődei helyhez,¹ ami az esélyegyenlőség szempontjából elfogadhatatlan.

A városokban uralkodó krónikus bölcsődei helyhiány, túlszűfoaltság és a kistérségek teljes ellátatlansága miatt – a családok terheinek csökkentésére – 2004-től a megyében több helyen is bölcsődei csoportokat indítottak a megüresedett óvodai csoportszobákban, megoldást látva az integráció lehetőségében. Ezzel egy időben az óvodák többségében elhelyeztek harmadik életévüket még be nem töltött kisgyermekket is. Ez részben a fenntartó utasítására (bújtatottan), részben a munkába álló anya nyomására történt. Volt, ahol az óvoda bezárásának elkerülése miatt vették fel törvényellenesen a gyermekeket.

Nehezíti az óvodák helyzetét a megye aprófalvas településszerkezete, ahol a nevelési intézmény megközelítése is gondot okoz a családok számára. A vonat- és a buszjáratok száma csökkent. Akad falu, ahová egy nap egyetlen buszjárat közlekedik.

Ahol csak önálló igazgatású óvoda működik a településen, az önkormányzatok a mind rosszabb gazdasági helyzetük miatt nem képesek ezeket fenntartani. Így elkerülhetlenné vált az intézménytársulásokba menekülés. A közös igazgatású óvodák viszont hátrányban vannak, hisz az iskola-összevonásokat érintő településeken szó sem esik az óvoda sorsáról. Találgatások, titkolózások, nem egy esetben rendkívüli fenntartói, testületi döntések születnek az óvodák háta mögött. Megyénkben mindössze 10%-ra tehető azoknak az önkormányzatoknak a száma, amelyek a döntések előkészítésébe az intézményvezetőket egyenrangú partnerként bevonták. Azokban a térségekben, ahol 2004-ben meghozták az összevonás kényszerű döntéseit, napjainkban újabb megszorításokra készülnek. 2-3 település vonja össze iskoláit intézménytársulási forma létrehozásával, s eközben az óvodák sorsa kérdéses, bizonytalan.

Az összevont óvodákból – a távolság miatt – épp a leginkább rászoruló kisgyermek maradt ki, tehát nem részesülhetnek a számukra különösen szükséges intézményes nevelésben, ellátásban. Ez rendkívül súlyos veszély. Mert mire ezek





a gyerekek a törvényben előírt 5 éves korukban óvodába kerülnek, már szinte behozhatatlan szocializációs, kognitív hátránnyal küzdenek, ami perifériára kerülést, teljes leszakadást eredményez.

Hátrányban az óvodavezetők

Gyakran változó közoktatási rendszerünk sorban olyan elvárásokat fogalmaz meg az óvodákkal és dolgozóikkal szemben, amelyekhez nem rendelkeznek a szükséges feltételekkel. A gyors jogszabályváltozások gyakran el sem jutnak az intézményekhez. A meghirdetett információs társadalomban megyénk óvodáinak egyharmadában nincs számítógép, nincs internetes hozzáférés, fax. Az elvárás viszont az, hogy a szakmai munkájukat magas szinten végezzék, jó vezetők legyenek, menedzseljék az óvodájukat, programjukat, pályázatokat figyeljenek, írjanak, annak sikeréért lobbizzanak.

Az oktatásirányítás figyelmét elkerüli az a tény, hogy – ellentétben a cégekkel és más munkahelyekkel, ahol jogász, menedzser, pr-menedzser, pályázatíró szakember dolgozik független állásban – az óvónők nagyrészt csoportban végzett nevelői tevékenységük mellett kényszerülnek fennmaradásukért, eszközfeljesztéséért, kevés bevételért ellátni mindezt a feladatot. Kitől várhatnak segítséget? A megye egyedüli szaktanácsadójától! Holott az ellátatlanság miatt csak kevés helyre tudok elektronikusan úton tájékoztatást, pályázati anyagokat küldeni, pályázatírást, innovációt segíteni. Többnyire személyesen kell elvinnem az óvodákba az információkat, korlátozott számban, sokszor saját költségen.

Ilyen körülmények között kellene az óvodáknak naprakésznek lenniük a sűrűn változó közoktatási közegben. Miközben a fenntartó és az oktatásirányítás szankcionál, elvár, számon kér.

Hátrányban az óvónők

A szakma is kevés figyelmet szentel „napszámósaira”. Évente egy számukra nehezen elérhető konferencia, önként vállalt továbbképzés, esetleg munkaközösségi foglalkozás, kirándulás. Saját erejükből, önköltségesen, önszorgalomból képzik magukat, tanulnak.

És itt a Kompetenciaalapú Óvodai Program, amely teljes bizonytalanságban tartja az óvónőket. 1996–1999 között kidolgozták a saját arculatukra, sajátosságaikra felépített, jól működő helyi óvodai programjukat, amit évről-évre továbbfejlesztettek. Most újabb változás elé néznek. De hogy az milyen lesz, még senki sem tudja.

A család, mint veszélyforrás

Nem szabad elfeledkeznünk arról a megváltozott óvodai helyzetképről sem, amit az évről évre romló szocio-kulturális háttérből érkező kisóvodások jelentenek. Nemcsak a velük való foglalkozás szakmai, pedagógiai feladatai sokasodnak, ha-





nem mind több és nehezebb problémát jelent a szülőkkal való eredményes kommunikáció. A szülők „nevelése” nehéz és új kihívás az óvodapedagógusok számára. Gyermekük egészséges fejlődése érdekében meg kell tanítani őket gyermekük elfogadására, szeretetére, olykor a megfelelő testi-mentális gondozására, az otthoni napirend kialakítására.

Az óvónői szakma veszélyeztetettsége

A közoktatás hierarchiájában elharapódzó lebecsülés nagyon érzékenyen érinti az óvónőket. A társadalomban uralkodó negatív közbeszéd pedig sokat árt a szakma önbecsülésének, az óvodapedagógusok hírnevének. E helyzetet tovább rontják a kistérségi óvoda-iskola összevonások. Az iskolaigazgatók rendszerint nem viselik szívükön az óvoda problémáit. Sokszor meg sem említik a fenntartónak az óvodavezető kéréseit. Ez megalázó helyzet. Amit csak súlyosbít a törvény módosítása az intézményegységek létrehozásáról². Ez ugyanis általános iskola és óvoda összevonása esetében nem teszi kötelezővé az óvodai intézményegység vezetőit. Az esetek többségében az óvodák így vezető nélkül maradnak. Ez elfogadhatatlan, mivel megfelelő szakvizsgázottságú vezető nélkül nincs minőségi munka az óvodákban sem.

A kiszolgáltatott helyzetben lévő kollégák pedig félnek a munkájuk elvesztésétől.

Záró gondolatok

A gyermekek esélyegyenlősége szempontjából megkerülhetetlen, hogy minden településen működjék óvoda. Ahol megvan a gondozói és felszereltségbeli kapacitás, a harmadik évüket be nem töltött gyerekek napközbeni ellátásának érdekében fontos lenne a bölcsőde és óvoda integrált működtetése.

Az óvodák iskolákkal történő összevonásának pozitív hozadéka az óvoda-iskola átmenet törésmentessé tétele. Egyelőre azonban még hiányoznak a szakmailag jól kimunkált modellek.

A gyermekek mindenek felett álló érdekeit a legeredményesebben az óvodák tudják védeni és biztosítani. Ezért van szükség a nevelést magas színvonalon művelő óvodákra.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

Jelentés a magyar közoktatásról 2006, szerk. HALÁSZ Gábor, LENNERT Judit, Bp., OKI, 2006.
KORINTUS Mihályné, DR. VILLÁNYI Györgyné, DR. MÁTAY Katalin, BADICS Tiborné, *Gyermekeink gondozása és nevelése*, Bp., OKI és Corvinus Kiadó, 2004.

JEGYZETEK:

¹ KSH-OM Statisztikai tájékoztató Oktatási évkönyv adatai, Vágó Irén számítása

² 121. §





Borián Elréd

Pünkösdi ritmusok

Nincsen nagyobb annál,
ki másnak útját
szóval, fuvolával,
mézzel, példával,
áldó biztatással,
kitárt két karral
reménytelibbé
teszi, és ráadja
a sarut: menj, menj
hová küldve vagy, lásd
a kikövezett út
benned van, hallgasd
szíved zenéjét és
szerető álmod;
mert nincsen nagyobb annál,
ki méhében hord
szép ígét, ki széttör
gránittömböket,
mert félünk iszonyún
keseregve ma,
holnap, holnapután,
s ki ne félne közülünk?
Nincsen igazabb annál,
ki nem rest magát
javítani, mondva mondván:
*bűnök, dühök, irigy
pillantások rabságba
visznek, Uram, engem,
szabadíts meg a Rossztól,
a gonosz gondolattól,
s tégy a szegletkőhöz
vezető ösvényen
pünkösdi rózsát hintő
szelíd, zúgó széllé.*





Utánpótlás

EGY VAK GYERMEK INTEGRÁCIÓJA

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

A következő esettanulmány egy olyan fiúról szól, aki csecsemőkorában elvesztette látását, de szülei, testvérei, tanárai és néhány önzetlen barát segítségével sikeresen beilleszkedett a látók világába. Története álljon itt például és tanulsággul arra, hogy a fogyatékkal élő gyermekek integrációja megoldható odafigyelő gondoskodással és felkészüléssel. Azért alakult minden ilyen jól Gergő esetében, mert éppen jókor történt az integrálás.

Gergő 1990. február 14-én született egy ikerpár idősebbik tagjaként. Ő és húga öt hónapos kezelés után hagyhatták el a kórházat, ezalatt Gergő oxigéntúladagolás miatt teljesen megvakult. 1992-ben családjával kiköltöztek Németországba, itt kezdett járni a vakoknak fenntartott Nikolaus Pflege óvodába. Kis létszámú csoportokban, két speciálisan képzett óvónő foglalkozott a látássérült gyerekekkel. Édesanyja az óvodából rengeteg praktikus ötletet kapott, hogyan kell egy vak kisfiút megismertetni az őt körülvevő világgal; Gergőt ebben egy 80 éves idős hölgy, Kieweg néni segítette leginkább. A család által bérelt ház kertjét gazdosta és napi hat órán keresztül foglalkozott Gergővel. A kertet járva taníttatta a fiút: megtapogatták a virágokat, hintáztak, sőt még biciklizni is megtanította. Támogatása meghatározó volt a gyermek fejlődése szempontjából. Az óvodában és otthon, Kieweg nénitől is a német nyelvet hallotta, így vált a német az első, beszélt nyelvvé. Fontos esemény volt a család életében, amikor a templomi közösségben megismerkedtek egy házaspárral, akik Indiából fogadtak örökbe egy vak kislányt. Tapasztalataikat megosztva segítették egymást.

A mozgástanítás nagyon fontos a vak gyerekek számára. Ők fogyatékoságuk miatt képtelenek mások mozgásának utánzására, számukra kizárt a látás útján történő tanulás. A csecsemőkor harmadik hónapja után csökken a vak gyermek számára a mozgást serkentő ingerek száma, aminek következtében a mozgásfejlődésük lelassul. A környezetében lévő tárgyak nem készítetik mozgásra, később kezd el fordulni, kúszni, ülni, felállni és járni, így a vakok mozgásfejlődése kissé lelassultabb és szegényesebb, mint a látó csecsemőké. A későbbi mozgásformák kialakulásánál elsősorban a térbeli orientáció szenved hiányt. Problémás lehet nagyobb terek meghódítása, melyek során a gyermek rendszeresen akadályokba ütközhet. Az állandó frusztráció és kudarcélmény, illetve az ütközésektől való



félelem meggyorsítja a gátlások kiépülését. Általánosan megfigyelhető a karok, kezek védekező tartása. A vak gyermekek mozdulatai az ütközéstől való félelem miatt görcsösek, fékezettek lehetnek. Látó ember számára sokszor furcsa, bizarr mozgások, rossz szokások is megfigyelhetők a vak gyermekek körében. Gergő mozgására különösen odafigyeltek szülei, speciális tornákra, mozgásfejlesztésre vitték, és otthon is tornáztatták.

A szülők nem féltették, biztatták és hagyták mindenhová felmászni; néhány leeseése a tanulását segítette. Tájékozódásban mindig is jó volt, szívesen fedezett fel új helyeket, ahol hamar kiismerte magát, ezért a vakokra jellemző visszahúzó-dottság nem jelentkezett nála. Kezdetben ő is csinált „vakos” mozgásokat, mint a hintázás és a „repedés”, de mára már leszokott róluk. A Németországban eltöltött idő Gergő és a családja számára is a tapasztalatgyűjtés időszaka volt.

Hazatérve Magyarországra, Gergő és ikertestvére nem volt hajlandó többé németül beszélni, így lassan elfelejtették a nyelvet és megtanultak magyarul. A Vakok Általános Iskolájának Ajtósi Dürer sori óvodájába kezdett el járni. A gyermek számára új volt a nem hívó környezet. Itt is, hasonlóan Németországhoz, kis létszámú csoportokban foglalkoztak a gyerekekkel. Ebben az időszakban leginkább kortárs nevelő hatások érték, csoporttársaival egymást segítették; néhány ekkor megismert társával még ma is tartja a kapcsolatot. Nagyon szeretett szerepelni, szavalni, énekelni, már ekkor feltűnt szüleinek, milyen fogékony a gyerek az új dolgok megtanulására. Meghatározó óvodás kori élménye a nyári táborok, amikor is először volt távol szüleitől, bár húga mindig elkísérte. Legnagyobb élménye a lovaglás volt.

Nagycsoportba már a Batthyány-Strattmann László Gyermekotthonba járt, ahová vakok és gyengén látók, illetve vak mozgássérült gyerekek jártak ebben az időben. A szülők szakmai szempontból választották ezt az intézményt, úgy gondolták, itt biztosított leginkább a fejlődése. Sok gyermek bentlakásos volt, de Gergőt minden nap hozták és vitték. Kis, kb. 4 fős csoportok voltak, ahová képesség szerint osztották a gyerekeket. Gergő olthatatlan vágya a szereplés iránt továbbra is megmaradt. A nagycsoport után egy ún. előkészítő osztályba járt, ahol a számokat, összeadást és a Braille-betűket kezdte tanulni. Lelkesen, szülői segítség nélkül, vizsait megelőzve tanult. Egy idő után írógéppel is megtanult írni. Félévkor vizsgát kellett tennie, amit annyira jól teljesített, hogy a második félévtől csatlakozhatott az első osztályosokhoz. Itt ugyanazt tanulták, mint a rendes iskolában. Kiváló képességeit írás- és olvasásversenyeken is megmutatta. Úgy hozta a sors, hogy évenként változtak az osztályfőnökei, akik mind szívükön viselték a fejlődését. Mindegyikük másban erősítette a kisfiú képességeit, gyarapította ismereteit, tudását. Egyikük a kézügyességét fejlesztette, másikuk megismertette Magyarországot vasútvonalaival, a harmadik a történelem iránti érdeklődését elégítette ki, a negyedik matematikából adott többletet. Ez utóbbi tárgyat annyira szeretete, hogy önszorgalomból továbbment mindig a leckében, előre dolgozott. A német



nyelv iránt is kezdett ismét érdeklődni, ezért minden kényszer nélkül elolvasott egy német nyelvkönyvet és német szakkörre is elkezdett járni. Másodiktól kezdve zongorázni járt Érdi Tamás világhírű, vak zongoraművész tanárnőjéhez, aki Gergő bevallása szerint bár szigorú volt, de meglett az eredménye: vakoknál gyakori a ritmustalan és előre-hátra dülöngélve zongorázás, Gergőnél azonban ennek nyoma sem volt. A kezdeteknél még édesanyja is jelen volt az órákon és jegyzetelt, mit kell tanulnia, gyakorolnia. Később már Braille-kottából és magnóról, hallás után tanulta a darabokat. Néhány év után négykezeseket kezdett játszani, és ebben abszolút hallása mellett szorgalma is segítette. Kitűnő tanulmányi eredményt ért el minden évben. Tehetségét matematika-, írás-, olvasás- és zongoraversenyeken mutatta meg. Meghatározó élmény volt, amikor német tanárától megkapta első egyesét: egyszer nem vitte haza a könyvét és nem tanult meg egy leckét, a tanár hanyagsága miatt megbüntette.

Minden vak gyermek számára fontos egy ún. utazó tanár segítsége, akinek fő feladatkörei: a megsegítésre szoruló, gyengén látó gyermekek felkutatása; a gyengén látó gyermekek személyiségének, családi és pedagógiai körülményeinek megismerése; a gyermekek segítése; adminisztráció.¹ Gergő életében rendkívül fontos szerepet játszik Tamás Katalin. Még alsóbb osztályos korában járt Gergő édesanyjával tornára, ahol az anyáknak zenés konditornát tartottak, mellyel párhuzamosan a gyerekeknek ovistornát. Itt ismerkedett meg Tamás Katalinnal. Katalin meglepődött azon az ötleten, hogy egy vak gyerek együtt tornázzhat ép társaival, de látta, hogy Gergő éppúgy szaladgál és játszik, mint a többi gyerek. Személyisége olyannyira felkeltette érdeklődését, hogy feladva villamosmérnöki pályáját, elvégezte a gyógypedagógiát.² Megtanulta a Braille-írást, és hamarosan már így levelezett Gergővel. Kapcsolatuk azóta is tart, Katalin már sütni, főzni, gombot varrni tanítja a fiút.

Szülei egy idő után úgy gondolták, gyermekük integrált környezetben is megállná helyét. Tamás Katalin javasolt nekik egy iskolát, ahol szerinte Gergő zenei képességeit kiteljesítheti és a keresztény szellemiségű környezetbe hamar beilleszkedhet. Ezért amikor fiuk tíz éves volt, egyszer csak bejelentették neki, hogy a következő évtől egy másik iskolában fog tanulni. Ez nagyon váratlanul érte, és saját bevallása szerint rosszul esett neki. Szülei ugyanis nem akarták elrontani utolsó néhány hetét régi iskolájában, ezért csak a nyári szünet elején közölték vele a változást. Fontos döntés volt ez a család életében, és itt felmerül az a sokat vitatott probléma, hogy a fogyatékkal élő gyerekekre és környezetükre milyen hással lehet az integráció.

Ma Magyarországon kevés olyan intézmény van, amely biztosítja a sérült tanulók egészséges társaikkal történő nevelését, oktatását; pedig számos érv szól az integráció mellett. A felnőtt társadalomban együtt élnek épek és sérültek. A speciális intézményekben, kortársaiktól elszakítva nem tanulják meg sem az egész-





ségesek, sem a fogyatékosok az együttélés szabályait. A szegregáció nem biztosítja a szabad iskolaválasztás jogát. Ha a lakóhelyhez közel nincs speciális iskola, a szülőknek vállalniuk kell, hogy naponta órákat töltenek azzal, hogy a messzi iskolába viszik-hozzák a gyermeküket. S bizony, ha a család anyagi helyzete ezt nem engedi, akkor a sérült tanulót ki kell szakítani családi környezetéből. Ily módon a szülőknek le kell mondaniuk gyermekük neveléséről, akit egy intézményre bízunk és sokszor csak hétvégén láthatnak. Az egészséges gyerekek közege húzóerőt, pozitív példát jelent az integráltan nevelt kisiskolás számára. Ellenérv, hogy ilyenkor fokozottan konfrontálódhatnak fogyatékoságukkal, ami elkeseredéshez vezethet, de ez ritkán fordul elő. És bizony az is megesis, hogy csúfolódnak a gyerekek, ami nagyon fájdalmas lehet. Az ép gyerekek megtanulják kezelni a sérülés tényét, az optimális segítségnyújtás módját, a fogyatékos gyerekek pedig megtanulják, hogy a beilleszkedés érdekében hogyan és mit mondjanak el fogyatékoságukról, megtanulnak segítséget kérni és elfogadni.³

Gergő a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskolába felvételizett. A felvételin a tanár lenyomott a zongorán három billentyűt egyszerre és neki meg kellett mondani, milyen hangokat hallott. Gergő olyan természetességgel mondta meg a választ és az éneklést is olyan könnyen teljesítette, hogy a tanár azt mondta, ez a gyerek kell neki. Így aztán Gergő tíz éves korától integrált környezetben tanul. Első napja az új iskolában, ahogyan Gergő fogalmazott, „érdekesen furcsa” volt. Egyik osztálytársa például sírva fakadt, mert még nem látott vak embert. Később ez a fiú az egyik legjobb barátja lett. A többi osztálytársával azonban nagyon jól elbeszélgetett, kérdezték arról is, milyen vaknak lenni és elmesélték egymásnak, ki honnan jött. Osztálytársai nemcsak elfogadták, hanem hamarosan meghatározó egyénisége lett az osztálynak. A Batthyány-Strattmann László Gyermekotthon az integrált környezetben tanuló látássérült gyerekek mellé ad egy ún. mozgástréneret és egy utazó tanárt. Előbbi feladata, hogy segítse az új útvonalak bejárását, illetve a bot használatának megtanulását, utóbbié pedig, hogy tartsa a kapcsolatot Gergő tanáraival és szükség szerint korrepetálja őt.

Gergő tanulását sokban segíti egy számítógépes program, amely a Wintalker nevet viseli. Ez egy képernyő-felolvasó program, amit szintén magától, kis szülői segítséggel tanult meg használni. Hátrányt szinte semmiben nem szenved Gergő a látó társaihoz képest, talán csak a geometriai szerkesztéseknél, körző, vonalzó használatánál. A testnevelés órákon ugyanúgy részt vesz, mint a többiek, focizik és kosárra dob. Osztályfőnöke rendkívüli odafigyeléssel volt iránta, segítette elfogadtatni őt a többi gyerekekkel, és ugyanúgy kezelte, mint társait. Gergő aktív szerepet tölt be az osztály életében: részt vesz az osztálykirándulásokon, mozizáson, múzeumlátogatáson. A többi tanár is segítette a tanulásban: a kórusvezető egyéni énekórákat tartott neki, amelyeken felénekelte a dalokat kazettára, hogy tanítványa megtanulhassa.





Gergő utazó tanárának szerepét a már említett, Tamás Katalin szinte teljesen átvette. Önkéntesen segíti mindenben, nagyon fontos feladata, hogy az iskolában megírt dolgozatait Braille-írásból átírja látóba. A vakok gyakran kerülnek az utcán nehéz, helyzetekbe, ezeknek a megoldásában is segíti őt. Az osztályban két-három jó barátja lett Gergő, akik mindig segítenek neki, például közlekedni, tanulni, és a hétvégeket is gyakran együtt töltik. Továbbra is jár versenyekre, újabban a fizika és a kémia területén próbálkozik, bár utóbbinál az anyagok színei nehézséget jelentenek számára.

Amint láthatjuk nem a tantárgytól, hanem inkább a tanár személyiségétől függ, hogy otthonosan mozog-e a gyerek az órán. Vannak, akiknek problémát jelent, hogy mit kell tenni, ha egy vak gyerek ül az órán. Hozzá kell szokniuk, hogy például hangosan mondják, amit a táblára írnak, így a vak gyerek sok olyan osztálytevékenységben részt vehet, amihez csak egy kis odafigyelés szükséges. Az ilyen jellegű problémákat Gergők könnyen áthidalják: barátja, aki mellette ül, csendben felolvassa, mi van a táblára írva.

Családtagjai közül leginkább édesanyja neveli, aki segíti a tanulásban. Édesapja a sok munka miatt inkább a gyerek szellemi fejlesztését végzi és próbálja önállóságra nevelni. Gyakran beszélgetnek, vitáznak hitbéli, történelmi, politikai kérdésekről, és együtt szoktak kalandozni, sétálni. Legnagyobb támasza az ikertestvére, aki felolvass neki, segíti az étkezésnél és a közlekedésben, együtt néznek filmet, játszanak. Nővére a kritikusa, aki Gergő fejlődése érdekében olykor szúrós megjegyzésekkel is neveli. Gyakran sportol bátyjával, úszik, biciklizik, sakkozik, sőt még síelni is megtanult. Gergő aktívan részt vesz a család életében is: takarít, terít, mosogat, a szemetet is kihordja.

Esetében a teljes integráció valósul meg, hiszen a nevelése, oktatása speciális megsegítéssel történik egy nem fogyatékos osztályban a tanítás teljes időtartamában. Formáját tekintve pedig funkcionális integrációról beszélhetünk, hiszen Gergő minden tanórán és egyéb foglalkozáson a többiekkel együtt vesz részt.⁴ Édesanyja szerint azért alakult minden ilyen jól Gergő esetében, mert éppen jókor történt az integrálás. Egyrészt az alap vakkészségek elsajátítása már megtörtént, amikor iskolát váltott. Másrészt az új osztálytársakkal megszokták egymást, együtt kamaszodnak, megtanulják egymást elfogadni.

Amint dolgozatomból kiderül Gergő, bár vak, normális, teljes életet él, szinte semmiben nem szenved hátrányt. Ehhez hozzájárul tehetsége, okossága, szorgalma és hite, a körülötte élő emberek odafigyelése és szeretete, hogy ugyanúgy kezelik, mint egészséges társait. Fontos, hogy családtagjai úgy alakítják életvitelét, hogy minél teljesebb és önállóbb életet tudjon felnőttként élni.

Végül álljon itt egy idézet Gergőtől, amit egy helyi újságnak adott interjúban mondott a feltett kérdésre:





- „Olvashatjuk a Bibliában, hogy Jézus vakokat gyógyít. Ilyenkor nem érzed, hogy ennek veled kellene megtörténnie?
- Nem igazán. A Bibliában nem az a lényeg, hogy ezek az emberek fizikailag látnak. A fontos az, hogy lelkileg látnak és hisznek Jézusban.”

JEGYZETEK

- ¹ JANKÓ-BREZOVAY Pálné, VARGÁNÉ MEZŐ Lilla, *Fogyatékosok integrált nevelés-oktatását segítő módszertani központmodellje a gyengénlátók iskolájának gyakorlatában*, szerk. VARGÁNÉ MEZŐ Lilla, Bp., 2001.
In: <http://www.fkfk.hu/html/egyeb/segedlet/szellemi/fogyatekosok/fogyatekosok.html>
- ² Felhasználva: TAMÁS Katalin, *Egy saját integrációs élmény leírása* című dolgozata.
- ³ George FELLENDÖRE, *A fogyatékos személyek integrációja*, Gyógypedagógiai Szemle, 1981/4., 263–275.
- ⁴ JANKÓ-BREZOVAY Pálné, VARGÁNÉ MEZŐ Lilla, *i. m.*



Lábbal festette: Horváth Károly





Aktuális

LEGYEN JOBB A GYERMEKEKNEK!¹

LANCZENDORFER ERZSÉBET

A Magyar Országgyűlés az elmúlt hetekben tárgyalta azt az országgyűlési határozati javaslatot, amely mellékletként tartalmazza a Ferge Zsuzsa akadémikus által vezetett munkacsoport dolgozatát: a mélyülő gyermekszegénység megállítását, hosszú távon felszámolását célzó, 25 éves nemzeti stratégiát.

Felelősségtudattal rendelkező keresztény értelmiségiként és egy keresztény világnézeti párt parlamenti frakciójának tagjaként őszinte elkötelezettséggel kívánom és akarom, hogy ne legyenek mélyszegénységben élő, éhező gyermekek, hogy „legyen jobb a gyermekeknek!” A kereszténydemokrácia mindig is a legsürgetőbb feladatának tartotta a legelesettebbek megsegítését; történelme is példamutatással szolgál számunkra. Barankovics István, a keresztény világnézeti Demokrata Néppárt legendás vezetője megfogalmazta, hogy *a nyomor méltatlan az Isten képére teremtett emberhez*. Mi is, ma is ezt valljuk. Azt is megfogalmazta, hogy a kereszténydemokraták politizálásának elvi alapját jelentő természetjogban gyökerezik a *tisztes szegénységhez való jog*, amely felesleggel nem bír, de a szükségest nem nélkülözi. Mi is, ma is ezt valljuk. Azt is megfogalmazta, hogy a tisztes szegénység biztosítása a mindenkori kormányok feladata. Mi is, ma is ezt valljuk.

Visszatérve a gyermekszegénység problematikájához: nem tudok felhőtlenül örülni és feltétel nélkül elköteleződni az országgyűlési határozati javaslat mellett. Ugyanis komoly aggályaim vannak a gyermekszegénység gyakorlati kezelésének kormányzati elkötelezettségével kapcsolatban.

Nézzük, miért.

A kancelláriaminiszter a benyújtott javaslatban hivatkozik a Magyar Köztársaság kötelezettségvállalásaiban, a nemzetközi egyezményekben és ajánlásokban megfogalmazottakra: „...a gyermek különleges védelmet élvez, amelynek érdekében minden eszközzel biztosítani kell a gyermek jogát olyan élet-színvonalhoz, amely lehetővé teszi *kellő testi, szellemi, lelki, erkölcsi és társadalmi fejlődését*...”. Önként adódik a kérdés: hol biztosítható a leghatékonyabban a gyermek kellő testi, szellemi, lelki, erkölcsi és társadalmi fejlődése? *A családban!* Ezért azt mondom, hogy „legyen jobb a családoknak!” De azonnal! A gyermekszegénység felszámolásában tehát a családpolitikának kell prioritást kapnia. Erre viszont semmiféle kormányzati akaratot nem látok.

A kereszténydemokraták benyújtottak egy javaslatot „...egyes törvényeknek a családi jövedelemadózással összefüggő módosításáról.” Ennek lényege,





hogy az állampolgár dönthesse el, hogy személyi jövedelemadót kíván-e fizetni továbbra is, avagy a családi adózást választja. Ez utóbbi azért igazságosabb, mert nemcsak azt veszi figyelembe, hogy mennyi a család keresete, hanem azt is, hogy abból hány ember él. Az igazságosságot, mint az egyik alapvető emberi erényt, nem nélkülözheti egy társadalom már csak azért sem, mert az igazságosság gyümölcse a társadalmi béke, amelyre napjainkban oly nagy szükség van. Nem kizárólagossá, csak választhatóvá kérjük tenni a családi adózást. Ennek eredményességét ugyanis nemzetközi tapasztalatok (franciák, finnek) igazolják.

A kormánypárti megnyilvánulások azonban e vonatkozásban sem biztatóak. Pedig ily módon nemcsak a gyermekszegénység lenne kezelhető, hanem elvethetné a kormány a demográfiai célú egy milliárd ázsiai betelepítésének tervét is.

A Nemzeti Stratégiáról szóló tanulmányban olvasom, hogy: „A gyermekszegénység komplex és mélyen begyazott jelenség. Csökkentése – rövid és hosszú távon egyaránt – akkor válik lehetségessé [...], ha van tartós kormányzati elszántság, ha jelentős források mozgósíthatók e célra”. Bár szeretnék hinni a kormányzati elszántsághoz, a gyermekszegénység felszámolását illetően, tények – amelyek kemény dolgok – megakadályoznak ebben. Nem tudok hinni benne akkor, amikor a 2007-es súlyosan megszorító költségvetés, a drasztikus gáz-, villany-, élelmiszer-áremelés, az egészségügyi és ok-

tatás fizetőssé tétele legjobban a gyermekeket nevelő családokat, főként a nagycsaládosokat döngölte a földbe. A nagycsaládosok 60%-a létminimum alatt él, és a szegény gyermekek 45%-a él nagycsaládban. Hatalmas, mondhatnám feloldhatatlan az ellentét a Nemzeti Stratégia célkitűzései és a kormányzati cselekvés között.

Nem csökkenti a kormánnyal szembeni bizalmatlanságomat az a tény sem, hogy az országgyűlési határozati javaslat mellékletébe csak kivonatolva került be az a Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program, amelyet a kormány felkérésére a kampányban, 2005 októberé és 2006 februárja között ugyancsak Ferge Zsuzsa akadémikus vezetésével a Magyar Tudományos Akadémia munkacsoportja készített el. Ez a program a mélyülő gyermekszegénység felszámolásának *rövid távú programja*, amely pontosan meghatározza a feladatokat. A KDNP parlamenti frakciójának mind a 23 tagja aláírta azt a módosító javaslatot, amely az említett program hiánytalan beemelését javasolta a határozati javaslat mellékletébe. Határozott véleményünk, hogy a mélyszegénységben élő gyermekek életszínvonalának azonnali emelése a legsürgetőbb feladat. S mint ilyen, csak rövid távú program keretében valósítható meg. Másrészt egy közép- és hosszú távú program sem nélkülözheti a fundamentumot jelentő rövid távú programot. Érthetetlen számunkra, hogy a kormány a módosított indítványunkat miért utasította el.

A miertre kétféle válasz tűnik logikusnak: 1) kizárólagosan kampánycél-



kat szolgált ez a *Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program* című tanulmány, amelyet a kormány felkérésére a kampányban dolgoztak ki; 2) a második verzió fájdalmasabb: a tettek szintjén komolytalan a kormányzati szándék, elszántság a gyermekszegénység felszámolását illetően. Különbösen miért utasította volna el a kormány a jelentős források mozgósítását igénylő, azonnali intézkedéseket szorgalmazó rövid távú programot?

Arra viszont jó ez az országgyűlési határozati javaslat, hogy a reform cí-

men zajló, egyre több embert nyomorba taszító, és hárommillió embertársunk szegénységét mélyítő megszorítások mellett legyen egy pozitív kicsengetésű kormányzati üzenet is. Sajnos, csak üzenet, amelyhez mi nem akarunk asszisztálni.

JEGYZET:

¹ A Magyar Köztársaság Országgyűlésében elhangzott beszéd rövidített, szerkesztett változata



Szájjal festette: Nagy Rózsa



SZÍNJÁTÉKOK ÉS ZENÉK AZ ISKOLÁBAN

A zene és a mese mostantól betöltheti az iskolákat: a Graal Könyvek Kiadó a közeljövőben Varga László író-zeneszerző tizennégy, gyerekek számára írt zenés darabját adja közre. A szerző munkáját nem kisebb író, mint J. K. Rowling ismerte el, hiszen egyedül Varga László kapott tőle engedélyt, hogy Harry Potter történetét musical formájában feldolgozza. A magyar iskolákban most a szerző többi zenés darabjával is megismerkedhetnek a gyerekek, sőt, elő is adhatják azokat.

Varga Lászlónak – aki a salgótarjáni Hibó Tamás Művészetoktatási Intézmény művészeti vezetője – a Harry Potter musical mellett számos, gyerekeknek írt zenés színműve van. Ezért aztán egyedülálló vállalkozásba fogott a szerző és a Graal Könyvek Kiadó: a daraboknak és a bennük hallható daloknak nem csupán a szövegkönyvét és a kottáját jelenti meg, de egy CD-mellékleten magukat a dalokat is. Emellett a gyerekek és pedagógusok megkapják az engedélyt azok felhasználására a nyilvános előadások során.

– Sok-sok éve foglalkozom a színpadi játék iránt érdeklődő tehetséges fiatalokkal – mondja Varga László. – Munkám során megtapasztaltam, hogy a mai szerzők nem nagyon írnak gyermekeknek, színjáték tanzakos csoportoknak és egyáltalán az iskolás korosztálynak darabokat. Ha esetleg mégis születik egy darab, azt ők maguk használják műhelymunkaként, vagy eltűnik valahol a nagy rendszerben, nyoma vész és nem jut el az érdeklődőkhöz. A pedagógusoknak sem könnyű a munkájuk, amikor megkapják feladatként az évi ünnepek szervezését, törhetik a fejüket, milyen újdonsággal álljanak ki az iskola elé. Régióta nem születtek eredeti darabok, ezt a hiányosságot próbáltam pótolni az elmúlt években.

A *Diákszínpad-sorozat* tizenkét kötete tizennégy 30-50 perces zenés színdarabot kínál iskoláknak, kollégiumoknak, színjátszó csoportoknak, kisebb-nagyobb közönségeknek, családoknak különböző alkalmakra – ünnepekre, évfordulókra, versenyekre vagy csak szórakozásként a mindennapokra. A darabok közül kettő előadható bábjátékként és színpadi műként egyaránt. Vannak közöttük vidámak, varázslatosak, de komolyak is, melyek a felelősségvállalásról, kapcsolatainkról vagy éppen a drogherdésről szólnak. A hangulatukat Varga László fülbemászó dalaival határozzák meg.

A kiadványok igyekeznek segítséget nyújtani a tizennégy mű színpadra állításához, ezért az instrukciók mellett fotók és kották segítik a rendező munkáját. A kötetek margójára bejegyezhetők a szereplőknek szóló utasítások. A sorozat kötetei az iskolai évhez igazodva jelennek meg, 2007 tavaszi félévében, februártól májusig havonta egy-egy könyv és CD lát napvilágot, majd szeptembertől a sorozat hátralévő nyolc kötete.





A kiadó a diákszínjátszás közösségi életének fellendítésére létrehozta a www.diakszinpad.hu elnevezésű internetes oldalt, ahol a szereplők és nézők összeállíthatják saját galériájukat, vezethetnek webes naplót, megosztva élményeiket, fényképeiket egymással. Ugyanitt fórumozhatnak, de meginterjúvolhatják a szerzőt is. A kiadó nyári tervei között szerepel egy iskolás korosztály számára kiírt tehetségkutató verseny is.

A Diákszínpad sorozatban megjelenő darabok:

1. *Csoda a kamrában* – bábjáték és színdarab. Mese három macskáról, három egérről és egy tündérről, aki bebizonyítja a cicáknak, hogy bizonyos alkalmakkor a szívükre kell hallgatniuk.

2. *Kapuk* – varázslatos történet a világ elpusztításáról és újrateremtéséről; a gondolat, az akarat és a tiszta szív hatalmáról.

3. *Kutyabaj, Gyémántvirág* – a *Kutyabaj* főszereplője egy kiskutya, aki el szeretné megállni a helyét az állatvilág nagymenői között, míg a *Gyémántvirág* királylányának rá kell döbennie, hogy a szerelem nem a külsőségek után íté.

4. *Boszorkák* – egy időre senki nem érkezik a régmúlt idők egyik boszorkánycsapata, hogy változtasson a világon. Nincs egyszerű dolguk, de hát a boszorkányok...

5. *A Kisherceg látogatása* – mai mese mai gyerekekről. Egy csodálatos fiúról, aki rendet tesz a zavaros világban.

6. *A Telep* – képzeletbeli világban játszódik, valahol a jövőben. Fő kérdése, hogy mit kezdjünk a megtalált szabadsággal.

7. *Az időutazók* – két világ találkozása: a mai iskolásai és a XXV. század intergalaktikus tanulói.

8. *Csak most az egyszer* – mai történet, mai tragédia. Egy baráti társaság és a drog.

9. *Nyarálás* – két család találkozik egy kedvelt üdülőhelyen: az újjgazdag vállalkozó Gézáé, és a gazdálkodó Jánosé. Sok jó nem sül ki belőle.

10. *Betyárvilág* – a modern technika segítségével átemelik a múltból a modern korba a híres magyar betyárokat, hogy őrző-védő szolgálatra fogadják fel őket.

11. *Bolond világ* – sok szülő a maga álmait szeretné beteljesíteni gyermeke életében. Ez nagy bajt okoz. S akkor jön a gyógykezelés. De mindig ott vannak a legnagyobb csodák, ahol nem várnánk.

12. *A mindennapok emberei, Karácsonyi mese* – *A mindennapok emberei* Magyarország fogalmát járja körbe. A *Karácsonyi mese* ünnepi történet rólunk, mindannyiunkról, akik kergetjük a soha el nem érhetőt.

Kapcsolat:

Szélesi Sándor

Graal Könyvek Kiadó – szerkesztő

E-mail: sheenard@freemail.hu

Telefon: 70/318 0372

Varga László

E-mail: leon@zabar.hu

Telefon: 20/940 4570





Portré

EGY TANÁR PÁLYAKÉPE.

TEKES SÁNDORNÉ, NELLI NÉNI

PETRY ANNAMÁRIA

„Mindig igyekeztem emberként viselkedni. Boldog voltam, ha az ügyetlenebb gyerekből is elő tudtam csalogatni a tehetséget. Mert olyan ember nem született, aki valamihez ne értene, csak meg kell hozzá találni a kulcsot. Ezt a kulcsot a zsebemben hordtam, s nyitogattam a szíveket...”



Vannak az ember életében személyek, akik kitörölhetetlen nyomokat hagynak maguk után. A gyermekkor pedig az egyén kialakulatlansága, fogékonysága, erős érzelmi kötődése miatt, különösen alkalmas arra, hogy az akkori események, emberek, tanárok egy életre szóló emléket hagyjanak bennünk. Nekem szerencsém volt. Olyan ember tanított 1–4. osztályig, akire most, 50 éves fejjel is, csak hálaival tudok gondolni.

2002 januárjában mentem ki riportot készíteni az egykori tanító nénimmel, Tekes Sándorné, Nelli nénivel. Egy kis pestlőrinci családi házban lakik kutyájával kettesben, 91 évesen, teljes szellemi frissességben. Megdöböntem azon, hogy milyen pontosan emlékszik

az 50 évvel ezelőtti eseményekre, nevekre, s életének elmesélése során olyan dolgokról szereztem tudomást – politikai meghurcoltatásairól, karrierjének állomásairól –, melyekről fogalmam sem volt eddig.

Nelli néni mint nagymama szerepelt az életemben. Szüleimnek, személyes, családi problémáink megoldásában nemegyszer segítséget nyújtott, engem pedig az iskolai foglalkozásokon kívül már akkor versenyekre küldött (mesemondóversenyre például), névadókra protezsált be. Méltán érezhettem úgy, hogy nagyon szeretett engem.

Nem csak én voltam így ezzel. A 25 éves általános iskolai osztálytalálkozónkon az egyik – régen a legproblémásabbnak számító – volt tanítvány a



következőt mondta Nelli néninek: „Nehogy azt higgye kedves tanító néni, hogy ilyenek lennénk most, ha nem Nelli néni tanított volna minket négy éven át.” – Tanár ennél nagyobb elismerést nem kaphat.

Kapcsolatunk mind a mai napig tart, ugyan most már csak karácsonykor írok neki képeslapot. És mindig örülök a válaszlapnak, mert tudom, hogy még él.

Rövid életrajz:

Tekes Sándorné, leánykori nevén Zsebők Kornélia, 1910. augusztus 22-én született Budapesten. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán szerezte meg diplomáját 1931-ben.

1931–34: hitoktató, tanító, Református Egyház, Pestszentlőrinc

1934–35: felekezeti tanító, Rákospalota

1935: általános tanító, Pestszentlőrinc

1944: megbízott igazgató

1945: magyar királyi tanfelügyelő és főigazgató, Debreceni Kormány

1945: VI. 1-től tanügyi előadó, Vallási és Közoktatási Minisztérium

1946: minisztériumi osztályvezető, tanácsos

1947: minisztériumi osztályvezető-helyettes

1950–1981: általános iskolai tanító

Közéleti tevékenysége:

1945–48: Országos Pedagógus Szakszervezet elnökségi tagja

1944: a Szaktanács Országos Tanácsának minisztériumi összekötője, az Eötvös Loránd Szoborállítási Bizottság elnöke

1996: a Bókay-család történetének kiadása könyv alakban

Kitüntetések:

1969: Szocialista Kultúráért Érdemérem

1970: az Oktatásügy Kiváló Dolgozója, Pest–Buda Egyesítése Emlékplakett

1973: Munka Érdemrend, Bronz fokozat

1980: Kiváló Pedagógus, Szolgálati Emlékérem

1981: Aranyoklevél

1983: Munka Érdemrend, Ezüst fokozat

1984: Gyémántoklevél

1985: Vasoklevél

1986: Pestszentlőrinc–Pestszentimre Díszpolgára

1987: Rubinoklevél

1988: Pro Urbe

Még leírni is sok, mennyi jutalomban volt része. Ezeknél azonban sokkal fontosabb az, amit hitvallásáról mond. Beszélgetésünkből – amelyet korábban magnóra rögzítettem – alább idézek.

Mielőtt a konkrét tanári pályával kapcsolatos kérdéseimet feltehettem volna, történelmi ízelítőt kaptam tanító néniem találkozásaiából az 1948–50 évek Magyarországgal. Az Andrássy út 60-hoz kapcsolódó mítoszok mindenki számára ismertek, mégis megdöbbentő, amikor személyes tapasztalatokról hall az ember. Nelli néni azért került be oda, mert minisztériumi előadó létére nem volt hajlandó belépni a kommunista pártba, hiszen hívő emberként nem tudott azonosulni a párt elveivel. Ezért az akkoriban bevett módon egy nap megállt a fekete kocsi a házuk előtt, bevitték az Andrássy út



60-ba, ott a szokásos kínzások (magánzárka, szennyvíz csöpög a mennyezetről a fogoly fejére, vallatások, várakoztatások) után majdnem a szokásos sorsra jutott. Egy beszélgetésből hallotta, hogy a pribékek azon gondolkodtak, ne lökjék-e ki az emeletről, s aztán azt mondják, öngyilkos lett.

Ilyen történések után érthető, hogy a karrier egy életre lekerült Nelli néni napirendjéről. Ezután életét „egyszerű” tanítónőként élte le. 1950–81-ig a XVIII. kerületi Bokányi Dezső Általános Iskolában tanított. Egy gyermeke született, aki ma a Semmelweis Orvostudományi Egyetem tanára, több nyelven beszél, tudományos konferenciákra jár, előadásokat tart külföldön is. Ő is tanár lett, s erre Nelli néni méltán büszke.

A tanári pályáról a következőket nyilatkozta: „Ami a felnőttektől – akikkel millió jót tettem – nem kaptam meg, a gyerekektől sokkal több szeretetet kaptam, mint valaha is gondoltam volna.” A kollégák az iskolában mind hozzá akarták adni gyereküket. Nem egyszer előfordult az is, hogy valaki egy évvel később írta be gyerekét az első osztályba, mert Nelli néni akkor kezdett új osztályt. Volt olyan gyerek, akit minden nap Kispestről hoztak át kocsival, hogy az ő osztályába járhasson.

Ars poeticáját így fogalmazta meg: „Mindig igyekeztem emberként viselkedni. Boldog voltam, ha az ügyetlenebb gyerekből is elő tudtam csalogatni a tehetségét. Mert olyan ember nem született, aki valamihez ne értene, csak

meg kell találni hozzá a kulcsot. Ezt a kulcsot a zsebemben hordtam, s nyitogattam a szíveket... Egymás után kaptam a kitüntetések, néha talán értelmetlenül, de amikor a Parlamentben megkaptam a Kiváló Pedagógus címet, akkor tudtam, nem hiábavaló a munkám. Büszkeséggel töltött el, hogy én, az Andrassy út foglya, kiváló pedagógus vagyok.”

A pályán eltöltött 50 év tapasztalatát így összegzi: „Nálam a gyerekek nem verekedtek, nem árulkodtak, mert tudták, azt nem fogadom el. A szép szó volt a mesterségem címere. Kedves és barátságos voltam szülőkkel, gyerekekkel egyaránt, a legsérülékenyebb gyerekekkel is úgy bántam, mintha királyfi lett volna. Mert mindig is azt vallottam, hogy mély nyomot hagy a gyerekben, ha emlékeiben egy olyan tanító él, aki nem szidta, nem bántotta, nem verte. Sosem szerettem azokat az embereket, akik fizikai erejükkel visszaélve teremtettek rendet.”

Én gyerekkoromból egy nagyon szigorú és határozott tanító nénire emlékszem, de mindig szeretettel gondolok rá. Hogyan lehet ezt elérni? „A gyerekek megérik, ha őszintén szeretjük őket, de tudatosítani kell bennük, hogy az iskolában mindenkinek tudni és igyekezni kell, és ha valami rosszul sikerült, akkor azt javítani kell.”

A gyerekek nevelésével kapcsolatos elveiről így beszélt: „A gyereket engedjük kifejlődni. Ha a gyerek tudja, mi szeretne lenni, segítsük hozzá, hogy azzá legyen, támogassuk mindenben, ami előrébb viszi az életét.”



Arról, hogy hogyan befolyásolta a pedagógus pálya a családi kapcsolatait – hogy voltak-e túlzott elvárásai a gyerekekével szemben, nem volt-e vele türelmetlen – Nelli néni így vallott: „Mindig igyekeztem a gyerek elképzeléseihez alkalmazkodni, de szerencsém is volt, mert a lányom könnyen kezelhetőnek bizonyult. Soha nem akartam le-törni az akarátát. Esténként mindig megbeszéltük az aznapi dolgokat, s az pedig természetes, hogy egy kicsit magasabb a mérce a saját gyerekekkel kapcsolatban.”

Módszerei közül megemlíten-dő, hogy tanári pályafutásának kezdetétől koe-dukáltan ültette a gyerekeket (egy fiú, egy lány), valamint vegyesen a jó és a gyengébb képességű gyerekeket, hogy segíthessék egymást. Mindig ügyelt arra, hogy tanulói ne érezzék fontosnak azt, melyikőjük van anyagilag jobb kör-ülmények között.

Hogy mi indította Nelli nénit a pe- dagógus pálya felé? Már kicsi gyer- mekkorában is érezte, hogy hatással van a gyerekekre: a háború alatt a ház- ban összeszedte a gyerekeket és iskolát játszottak, ő volt a tanító néni (akkor 7 éves volt!). Levágta a körmüket, meg- fésülte őket, kimosta a kötényüket, ha piszkos volt. A gyerekek hallgattak rá, vacsorázni sem akartak menni, s ez számára nagyon jó érzés volt, mert tudta, segít ezeken a gyerekeken. „Ak- kor éreztem, hogy pedagógusnak szü- lettem.” Természetesen ehhez még hozzájárult, hogy az édesanya példája is nap mint nap szembesítette a pálya szépségével, milyenségével.

Érthető a válasz arra a kérdésemre is, *ha még egyszer pályát választana, ugyanígy döntene-e.*

„Igen. Mivel nem az anyagiak von- zottak, hanem egyszerűen nem tudok szebbet elképzelni, mint a padban ülő gyereket, aki mosolygó szemmel, figye- lemmel néz a tanárára. Ennél szebb nincsen. És erről nem tudnék lemondani.”

A múlt legszebb pedagógiai élményei kö- zött tartja számon, amikor fiatal peda- gógus korában édesanyja nem tudta elképzelni, hogy miért jön haza min- den nap éhesen, hiszen a szendvicset ő készítette el neki. De azt nem tudta, hogy milyen nagy volt a gyerekek kö- zött a szegénység, hogy egész hétre be volt osztva, ki kapja aznap a tanító néni ennivalóját... Egy másik megrendí- tő eset: „Volt egy kislány, Pataki Ilonka – míg élek, nem fogom a nevét sem elfelejteni –, odajött hozzám, s azt mondta, hogy Nelli néni, tessék elen- gedni csak egy órára darizni (koldul- ni), mert ha legalább egy pengőt nem viszek haza, engem a papám megver. De visszajövök... Elengedtem az isko- lából, de képzelj el azt a fegyelmi fele- lősséget... És visszajött, lihegve, boldo- gan, hogy sikerült...”

Kedves tanárnőm véleménye *a mai pedagógusok munkájáról*, a mai élet kihí- vásairól: „A nevelés első színtere a csa- lád, de sajnos a családra rátelepedett a mai eldurvult világunk. Minden, ami körülveszi a gyereket, alakítja a szemé- lységét. A szülői nemtörődomség, a média negatív hatása óriási rombolást visz végbe a gyermeki lélekben. Jó len-



ne, ha nemcsak a szép ruhával törőd-nénk, hanem a szép lélekkel is. A szülő nem mondhatja: »Hagyjál békében, most nem érek rá, el vagyok foglalva.« A szülőnek mindig rá kell érní, ahogy a pedagógusnak is. Még ha az órát is kell félbeszakítani, megteszem, mert előbbre való a gyerek problémája. Mert ha nincs lelki kontaktus, akkor nem működhet a kapcsolat. Nem telt el nap úgy, hogy valamelyik gyerekkel egy pár szót ne szóltam volna, mert ha kapott egy jó szót, egy pillantást, egy simogatót, abban a pillanatban érezte, hogy odatartozik. Ezt az odafigyelést kell éreznie a szülői házban is.”

Nelli néni *üzenete a végzős tanároknak*, hogy szeressék a gyerekeket, s igyekezzenek mindent megtenni a diák érdekében. A neveléstől a világ is különb lesz.”

Végül megosztotta velem hosszú, boldog életének titkát, ami abban áll, hogy

mindig igyekezett a Szent Pál-i szeretettörvény szerint élni.

*„Szóljak bár emberek vagy angyalok nyelvén,
Ha szeretet nincs bennem,
Csak zengő érc vagyok vagy pengő cimbalom.
[...]*

*A szeretet türelmes, a szeretet jóságos,
A szeretet nem féltékeny,
Nem kérkedik, nem gőgösködik,
Nem tapintatlan, nem keresi a magáét,
Haragra nem gerjed, a rosszat föl nem rója,
Nem örül a gonoszságnak,
De együtt örül az igazsággal.
Mindent eltűr, mindent elhisz,
Mindent remél, mindent elvisel.
A szeretet soha el nem múlik.
[...]*”

Mindig hálával tartozom neki.
Már 25. éve tanár vagyok én is. Minden szava, amit elmondott a pályával kapcsolatban, igaznak bizonyult.

Budapest, 2007. január 31.





Kányádi Sándor

Előhang

vannak vidékek gyönyörű
tájak ahol a keserű
számban édessé ízesül
vannak vidékek legbelül
szavak sarjadnak rétjein
gyopárként sziklás bércein
szavak kapaszkodnak szavak
véremmel rokon a patak
szívemmel rokon a patak
szívemben csörgedez csobog
télen hogy védjem befagyok
páncélom alatt cincogat
jeget-pengető hangokat
tavaszok nyarak őszeim
maradékaim s őseim
vannak vidékek viselem
akár a bőrt a testemen
meggyötörten is gyönyörű
tájak ahol a keserű
számban édessé ízesül
vannak vidékek legbelül

1982





Visszhang

ÚJSZÖVETSÉG ÉS „SPORT”? PÁL APOSTOL GÖRÖG TESTKULTÚRÁVAL KAPCSOLATOS KIFEJEZÉSEIBŐL

VERESS JÓZSEF

A kultikus játékok összekötik a mediterráneumot. Rajongást vagy megvetést váltanak ki a korabeli emberben, de egy bizonyos, mindenki tud róluk. Akkor immár kilencedik évszázada szolgálják a görög nemzeti egységet. Érthető tehát, hogy Szent Pál oly szívesen emeli be művébe ezeket a stadionba illő kifejezéseket. Mi ennek a szellemtörténeti háttere?

Szent Pál korában már túl vannak a 200. olimpiai játékokon, Kr. u. 49-ben már a 207. zajlott. A „versenyeken küzdő” akkor immár több mint 800 éve testesíti meg az emberi állhatatosságot. E folyamatosság egy kicsit az időfelettség szimbóluma is. Így a páli küzdő, a „krisztusi atléta” már nem a kronosz, hanem a kairosz hőse.

Az Apostol szívesen ír példázatokat, összehasonlításokat, hasonlatokat, metaforákat és szimbólumokat leveleiben, az élet számos területéről. Talán a legfrappánsabbak a görög testkultúra témaköréből vett parabolái. Mai szóhasználatnál élve a sportból vett hasonlatai. A páli korpuszt, vagyis a levelek egészét tekintve 23 helyen találkoztam ilyen típusú szövegrészekkel, illetve terminológiával. Pál nagy inkulturációs bravúrai ezek a részletek! Az Apostol, akár csak a Filozófus, jól tudja: minden lény, ha befogad valamit, azt a saját természete szerint teszi.

Ennek felismerése az inkulturáció első mozzanata. A mediterrán oikumené minden polgára megérezheti és meg is értheti eme „sportos” párhuzamok kapcsán az apostoli misszió fontosságát és lényegét. Az egységet szolgálják tehát ezek a szövegrészek, melyekben Pál a testet mintegy felmagasztalja, megdicsőíti, Isten szolgálatába állítja. A görög testkultúra, testedzés eme adaptációja szinte plasztikusan fejezi ki, hogy az áldozatvállalás és az áldozatbemutatás egybeesik. A keresztény áldozat pedig a morális élet szerinti áldozat. A hellén testkultúra, illetve versenyek kultusza még a politeista istentiszteletek paraliturgikus eseménye. A kultikus játékok (Olympia vagyis Altisz, Nemeia, Pytho és Iszthmosz versenyei) összekötik a mediterráneumot. Rajongást vagy megvetést váltanak ki a korabeli emberben, de egy bizonyos, mindenki tud róluk. Akkor immár kilen-



cedik évszázada szolgálják a görög nemzeti egységet. Érthető tehát, hogy Szent Pál oly szívesen emeli be művébe ezeket a stadionba illő kifejezéseket. Mi ennek a szellemtörténeti háttere?

Testkultúra, testi nevelés és a zsidóság kapcsolata

Mint ahogy Pál (Saul) zsidó, legalább egy bepillantás erejéig szólnunk kell néhány szót a testi nevelés és testkultúra zsidóságban betöltött szerepéről. Az ókori zsidóságtól sem idegen a testnevelés. A hellenizmus és az intertestamentális kor izraelitái akkor és csak akkor vetik el, ha az sérti az Örökkévalóba vetett hitet. A Ténak nem ellenzi a tisztességes testedzést, küzdelmet, versenyzést, illetve versenyesszmet (Zsolt 19,6; Iz 22,17; Jer 12,5). Elmarasztalja azonban Izrael a hellenista, politeista, pogány istentiszteleti testkultúrát (1Makk 1,14-15; 2Makk 4,9-14), jöllehet e két utóbbi nem része a zsidó kánonnak.

A görög testi nevelés

A görög testi nevelés három nagy irányvonalban haladt: a spártai, a dór és a jón nevelés útján. Ezek közül, a biblikus közeledés felől, a leginkább elfogadható értékrendet talán a jón hordozta. Ebbe gyökerezik a sztoa bölcselete és pedagógiája is. Nem véletlen, hogy ez áll „közel” Pál apostolhoz. (Sok hasonlóságot fedezhetünk fel például a sztoikus, mozgásszerű moralista bölcselő Epiktetosz és Pál testedzéssel, testkultúrával kapcsolatos meglátásai között. De nem közömbös e téren Seneca sem.)

Apostolunk missziói során megtett útjainak kilométerszáma tízezres nagyságrendű. Ez önmagában nézve is óriási fizikai teljesítmény, beszámítva a kor közlekedési és Kis-Ázsia akkor még egészen más földrajzi, társadalmi, közbiztonsági viszonyait, már-már emberfeletti. Mindemellert az, hogy a jó Rabbi naponta megkeresi kemény munkával a mindennapi kenyerét, útravalóját, csak fokozza a fokozhatatlant. De Pál nemcsak saját életében, munkájában, fáradozásaiban tapasztalhatta meg (1Tessz 2,9) a „krisztusi atléták” nehéz életét, hanem konkrét, pontos képe lehetett a Korinthosz mellett (Iszthmosz területén) zajló periodikus játékokról is. Ezt leveleinek tematikus áttekintésekor megtapasztalhatjuk. Előtte azonban érdemes el-tűnődni Pál és Korinthosz–Iszthmosz kapcsolatán.

Korinthosz–Iszthmosz és Pál apostol

Az Apostol az útjai során a nagyvárosokat vette célba. Jól tájékozott a Játékok világában, valamiként megismerte a hellenizált kis-ázsiai poliszok kultikus életét, ünnepeit, rendezvényeit, rituáléját, szokásvilágát anélkül, hogy ezekkel a legkisebb mértékben is egyetértett, illetve kapcsolatba került volna. Híthű zsidó ilyen nem tett. Hogyan lehet mégis ilyen jól tájékozott a görög játékok világában?

Pál folyamatosan, valószínűleg egy éven át Korinthoszban tartózkodott, itt volt missziós központja. Inkulturációs fogékonyságát legjobban saját szavai



bizonyítják: „mindenkinek mindene lettem” – írja. Itt-tartózkodása alatt, Kr. u. 50 vagy 51-től 52 végéig jócskán volt módja, hogy tájékozódjék a kb. 8 km-re lévő Iszthmosz felől, és talán még az ottléte alatt rendezett periodikus játékokról, az Iszthmiáról is, hiszen a nagyváros és a kultikus hely között a távolság csupán két óra gyaloglásnyi.

Korinthosz ősi nagyváros, Athén riválisa, két tenger között fekszik (összekötő csatornáját majd csak Türr István valósítja meg), ámde botrányos erkölcsiségű. Az Iszthmia azonban az Olympiákkal vetélkedő, Poszeidonnak titulált periodikus játék, eredete Kr. e. 582-re vezethető vissza (az időpont megítélése lexikononként változó). Érvek egész sorát lehet felhozni a tekintélye mellett (pl.: istenbéke; elisziek „szabotázs”; elvárás az olympiai győztestől, hogy megmértesse itt is magát; fenyő- illetve zellerággal koszorúzás; Pindarosz ódáiban megemlíti és a négy játék között éneklí meg, előkelő helyen áll nála is; a delphoi jósdának, akár csak Altiszban, itt nincs szerepe stb.).

Nem véletlen tehát, hogy az 1–2. Korinthusi levélben 6 alkalommal található „sportos” kontextus, illetve terminológia. A Kr. u. I. században még rendeztek Iszthmiát.

A görög testkultúra-testedzés inkulturációja a páli korpusz agonisztikájában. Agonisztikus kifejezések (a küzdelem szavai)

Ha Pitta vezérfonalát követjük, mennyiség és előfordulás szempontjából túl kell haladni őt, mert (Róm 9,16;

15,30b; 1Kor 4,21b; 9,24-27; 15,32; 15,58; 2Kor 4,8-9; 5,3; Ef 6,12; Fil 1,27b; 1,30; 2,16; 3,12-14; 4,1-3; Tessz 2,1-2; 2,19; 3,3; 1Tim 4,7b-8; 4,10a; 2Tim 2,5; 4,7-8a; Kol 1,29a; 2,1; 4,12b; Gal 2,2; 5,7-8 perikópák alatt) olyan görög kifejezéseket olvasunk, amelyek közvetve vagy közvetlen kapcsolódnak a Játékok világához. Itt és most csupán a legizgalmasabb, legérdekeesebb és legtípikusabb két perikópát emeltem ki, ezek az 1Kor 4,21; illetve 1Kor 9,24-27.

A bot

1Kor 4,21 „en hrábdó elthó prosz hümász...” = bottal/vesszővel/ütleggel menjek hozzátok... – olvassuk.

A bot/vessző/ütleg gyűjtőfogalom a Szentírásban. Értünk alatta pálcát, kormánypálcát, dárdát, pásztorbotot, ágat, gallyat, vándorbotot, ütleg, furkóst, de néptörzset is. Az Ószövetségben az előfordulási helyei, pl.: 1Móz 49,10; 2Móz 21,20; 3Móz 26,26; 4Móz 22,27; Ez 19,14; 29,6. A szó héberül: sévet, mitech, misanet – szinonimák. Az Újszövetségben olvasható: Mt 10,10; Mk 6,8; Lk 9,3; 1Kor 4,21; Zsid 1,8; 9,4; 11,21; Jel 2,27; 11,1; 12,5; 19,15. A görög szó: hé hrábdosz = bot, ütleg, pálca, királyi pálca, juhász-, utazó-, vándorbot, dárda. A páli művet tekintve a „hrábdosz” főnév az 1Kor 4,21-ben és csak itt olvasható.

Feltehető a kérdés, hogy ennyire jelentéktelen ez a szó, hogy csak egyszer fordul elő vagy talán annyira jelentős, hogy mindössze egyszer szerepel? Egyáltalán mi mindent jelenthet Pál és az



őskeresztény közösség értelmezési tartományában a bot/ütle/pálcá/vessző kifejezés?

A szó izgalmas jelenségnek tűnik. A 1Kor 4,21-ben így olvassuk „bottal menjek hozzátok vagy a lélek és szelídség szeretetével?” „en hrábdó” = bottal – az „en” praepositio hebraizmust sejtet.

Eros érzelmi töltést érzünk ebben a részletben. Pál dühös a pártokra szakadt korinthusi hívek miatt, akik között vannak gőgösködők, pártoskodók, szekularizálódások, visszaélésekre, erkölcstelenségek, bűnlajstromok felmutatására is hajlamosak. Rendet kell tehát tenni – Korinthusban. Timóteus püspököt, kedves Tanítványát küldi, hogy állítsa helyre a krisztusi élet rendjét. Véle küldi el levelét is, így megnöveli az ő feladatát és tekintélyét is. Ezt a tényt a szóban forgó szövegrész nyomtatékosítja is.

De nézzük, mire gondolhatott az ókori ember a bot/vessző/pálcá/ütle szó hallatán?

Nem egyszerűen csak a verőeszköz, hanem annál sokkal több jutott, juthatott az eszébe. A bot nem csupán tárgy, hanem szimbólum is. Tegyük tehát ebben a tudatban néhány értelmezési kísérletet a bot fogalmával kapcsolatban.

A bot pusztá látványa is tekintélyt parancsol. Akinél bot van, attól tartunk félelemmel vagy tiszteljük kora, méltósága miatt, különösen, ha hozzánk közeleg.

Az ókorban nemcsak az idősek, betegek, a nagyméltóságúak, hanem a taní-

tómesterek is mutatkoztak bottal. A palaesztrákban küzdő kamasz fiúkat ábrázoló vázaképeken gyakran feltűnik a paidotribész (= gyermekgyötrő) alakja. Ő még a gümnászionoknak is fontos szereplője. Úgy gondolom, az ókori gimnazisták között járó-kelő tanító-nevelő paidotribész pálcája talán ugyanúgy applikációs, mint ahogyan fegyvelmező célokat szolgált. Segítségével jól rá lehetett mutatni pl. egy-egy birkózóküzdelem statikus vagy dinamikus momentumára. Tehát a hrábdosz nemcsak fenyítő, hanem figyelemfelkeltő, mutatóeszközként is szóba jöhet.

Az ókorban a bot az atyaság jelképe is. Nem a könyörtelen, hanem a szelídszigorú, szerető-nevelő atyáé, aki nem tűri, hogy fia elromoljék. Ezért időben szab gátat – ha kell pálcával, bottal – minden parttalanságnak, melyre alapvetően hajlamos minden kamaszember. „Milyen fiú az, akit nem fenyít (= paideuei = zaboláz, büntet, fenyít, fegyvelmez) apa?” (Zsid 12,7). A kérdés mögött még ott bujkál a páli iskola tanítójának, a kamaszlélek jó ismerőjének minden tapasztalata.

Az ókorban az atyaság és fiúság valódiságának is közös minősítője a fenyítés. Az atyaság valódisága azonban nem mérült ki a természetes atyaság fogalmában, ahogy a fenyítésben sem. Atyai viselkedést várt el a zsidó–görög–római köztudat a nevelőktől, tanítóktól, hatalmon lévőktől, politikusoktól is. A kereszténységhez kronológiailag is közelítő ábrázolásokra, a paidotribesz vesszőjét egyre inkább a palmaág váltotta fel, ahogy Pál apostol soraiban is a



„szeretet és szelíd lélek” követi a „bot” szigorát. Az a pálmaág, amely egyben a halhatatlanság jelképe is, s amely csak nő a teher alatt.

Talán nem eretnenség eljátszani azzal a gondolattal, hogy ha a paidotribesz hrabdoszát és a pálmaágot „keresztelhetnénk”, minden bizonnyal pásztorbot lenne belőle. A pásztorbot ősi szimbóluma a vigilanciának, odafigyelésnek, gondoskodásnak, felelősségnek. A beteg, sérült jószág gyógyításának legelső mozzanata, hogy kampósvégű vagy hajlított botjával a pásztor magához húzza juhát, bárányát, hogy gyógyítását elkezdhesse. A nyájra leselkedő sokféle veszély elhárításának is legfontosabb eszköze a pásztorbot. Kígyók, vadállatok, útonállóak, rablók támadása esetén. (Másik ilyen eszköz a parittyá.) Talán nem felesleges megemlíteni, hogy már az egyiptomi, asszír kultúrkörben is közismert a jó pásztor szimbolikája. A féltő szeretet önfeláldozó Jópásztora a kereszténység hitében Jézus Krisztus.

A pálcaként megjelenő bot az uralkodó attribútuma is. Az európai szimbolikában is közismert a kormánypálccával, jogarral ábrázolt uralkodó képe, akárhány ország történetét tekintjük. A dárdával való ábrázolás is a bot továbbfejlesztett, harcias változata, szintén uralkodói attribútum.

Az Apostol korában még jócskán szokásban volt ókori játékok idején a versenyek rendfenntartói, a hrabduhoi alkalmazása. Feladatuk igen szer-teágazó. Ők feleltek a játékok polgári és sportági rendjéért, afféle botos

rendőrök (liktorok) ők, nemcsak a nézőket, versenyzőket, hanem az ok-tatókat, mestereket is megfenyíthet-ték, ha nem engedelmeskedtek a sza-bályoknak, amelyek felett a nomofilakesz és a hellenodikái őrködtek. Hogy ez így lehetett a Korinthusi hí-res Iszthmoszi Játékokon, ennek kizá-ró okát egyelőre sehol nem találtam. A páli korpusz 1Kor 4,21-et olvasva feltáru-l tehát az a tény, hogy az Apostol milyen nagy figyelmet fordított tanítványai, gyülekezetei kioktatásá-ra, fegyelmezésére. Lelkiismeretes ta-nító, gondoskodó Atya. Jópásztor ma-ga is.

Az is tény, hogy a bot a hittanítás szimbóluma is. Megtapasztaljuk, hogy Pál célja, hogy ne hrabduhoszként kelljen mennie a korinthusi hívek közé, hanem „a léleknek és szelídségnek szeretetével.”

Összegzésül; úgy gondolom, nem véletlenül szerepel egyszer és csakis egyszer a bot/ütleg/vessző/pálca kifeje-zés a páli műben. A látszatra, s talán el-ső olvasásra, jelentéktelennek tűnő szócska a „hé hrabdosz” olyan inkul-turációs jelentőséget hordoz, amelyet csakis ezzel az egyetlen szóval lehet megfogalmazni. Az ókori keresztény ember szimbolikus érzéke és jártassága biztosította, hogy a bot és a szeretet így nem egymást feltétlen kizáró, hanem inkább kiegészítő fogalmak lehessenek. Ezt igazolhatja ez a sajátos értelmezést hordozó, a páli agonisztikába is beillő kifejezés.

A páli „bot” fogalma tehát olyan sa-játos szimbólum is, amely képes arra,



hogy összekössön pedagógiát, testkultúrát (és politikát).

A stadion

A másik szintén rendkívül érdekes perikópa rész az 1Kor 9,24-27. Itt szerepel az „en sztadió” = stadionban szó.

A stadion ősrégi fogalom, az egész mediterráneum értette, használta. Eredete mitologikus, általában Heraklészhez kötik. A korinthusi hívek is jól értették ezt a szót, a városban is lehetett gimnázium, amelyben stadiont építhettek, de a külvárosnak számító Iszthmoszban maga a „szent pálya”, „a stadion” szolgált a versenyekre.

A stadion hosszúsága vidékenként más és más volt. Egy azonban bizonyos, hogy a görögök nagyon jól tudták azt, amit még napjainkban mérések is alátámasztanak; az ember a leggyorsabb futósebességét, teljesítménye legjavát, a cirka 200 m-es távú síkfutásban képes elérni.

A stadionok méretei is általában 200 m felé mutatnak. A stadion tehát az a hely, ahol leginkább legyőzhető a távolság, illetve az idő. A görög kultúra e helyet mint kultikus létesítményt istenségeinek „közelében” építi fel, vagyis ún. szakrális toposzokon. (A „to bathron” [= rajtkő] kifejezés is szakrális jelenségre utal. A szépen megcsiszolt rajtkövek és a rajtuk álló futók készenléti helyzete véleményem szerint áldozati momentum is.) Így tehát a stadion futópályaként nemcsak szimbolikus, hanem rituális, szakrális értelmezést is kap. „A megkereszteltek erkölcsi erőfejlesztései a nagyszerű célt és nehéz utat,

küzdelmet állítják azok elé, akik versenyt futnak a stadionban” – írja Haag, Biblikus Lexikonában, a pálya címszó alatt. A perikópa további részében stadionhoz illő szavakat olvasunk: „...trekhontesz [...] men trekhouszin” = futók [...] ugyancsak futnak”, kissé bátrabban fordítva: „...futnak ám igazán...”

Mintegy igazolva látható, hogy ezen a távon lehet igazán futni. A szereplő igealakok és a kontextus egyszerre emlékeztetnek a stadionfutásra (sprintre) és a delikhoszfutásra (hosszútávfutásra). A trekhontesz = futók particip és a trekhouszin = futnak praesens imperfectum is mintha ezt igazolnák. Ezek a kontextusok egyaránt sugallnak sebességet és kitartást is.

Ugyancsak itt találjuk meg a tobrabeion (= a díjat) kifejezést. De mi is ez a díj, jutalom? A koszorú jelenti a jutalmat, amely a győzelem csúcsa, maga a boldogság. A megkoszorúzás ugyanis a játékok istenének templomában zajlott (Olympiában / Altiszban Zeusz, Iszthmoszban Poszeidon stb.) A kériüsz (= kikiáltó, akinek jó híre után kezdődött az ünneplés) harsányan ismertette a győztes nevét, akit a nézők virággal borítottak el, valamint apja nevét, versenyszámát, pátiriája nevét. Dió Krizosztomosz is himnikusan ír a jutalmazásról, a koszorúzásról: „Sokan többre becsülik az életnél.” A versenyző, akit megkoszorúztak, bevonult a halhatatlanságba, ércszobrot is formáztak róla. Nem találok kizáró okát annak a feltételezésnek, hogy mindez az Iszthmián is így történhetett. A romol-



hatatlan vagy hervadhatatlan koszorú tulajdonosa (az afhartosz sztefanosz nyertese) Pál apostol szerint még inkább az örökkévalóság részese, Krisztus atlétája.

A Játékokon a győztes személye papi funkciót is betöltött, pl. Altiszban ő gyűjthatta meg az áldozati tüzet. Valószínűleg így volt ez Iszthmoszban is.

Ugyancsak érdekes az itt szereplő szavak közül még a pükteó (= öklözöm) ige, amelyet Pál magára vonatkoztat. Az „ouk aepa deron” (= nem mintegy levegőt ütve) összefüggésből a „deron” afféle csihi-puhi, püfölve, eldöngetve kifejezés, amely az ökölvívás belharcképét idézi fel bennem. Ennek folytatása a hüpópiadzó (= szeme alá ütök), amelynek következménye a szem alatti bőr felrepedése, ókori K. O. Ezt Pál szintén magára vonatkoztatva inkább átvitt értelemben használja (= sanyargatásnak veti alá magát), spiritalizálja is.

Nincs mód arra, hogy az ún. sportbeli terminológiák Pál Apostolnál szereplő sokaságát ismertessük. Az azonban kimondható, hogy Pál mintegy „megkereszteli” ezeket a kifejezéseket, hogy megérttesse magát a koinét beszélő pogány keresztényekkel.

Végezetül Pál apostol kortársai közül Melankhomaszról, az I. század világhírű bokszbajnokáról hadd szóljon Chrysosthomos: „...a háborúban csak a bátorság megmutatására van alkalom, de az atlétika bátorságot, erőt, meg józanságot is szerez [...] a legnehezebbet választotta [...] az ökölvívást űzte.” Melankhomasz művészi technikai tudású bokszoló volt, soha sem brutalitásával, hanem mindig ügyességével, ellenfele kifárasztásával lett győztes. Morális és spirituális példa is lehet.

Talán reá is gondolhatott Pál apostol, amikor idetartozó sorait papírra vetette, a Korinthusi Gyülekezet tagjainak?





Könvismertetés

MODERNIZÁCIÓ ÉS ÚTKERESÉS. GONDOLATOK A JELENTÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁSRÓL 2006 (OKI) CÍMŰ KIADVÁNYRÓL

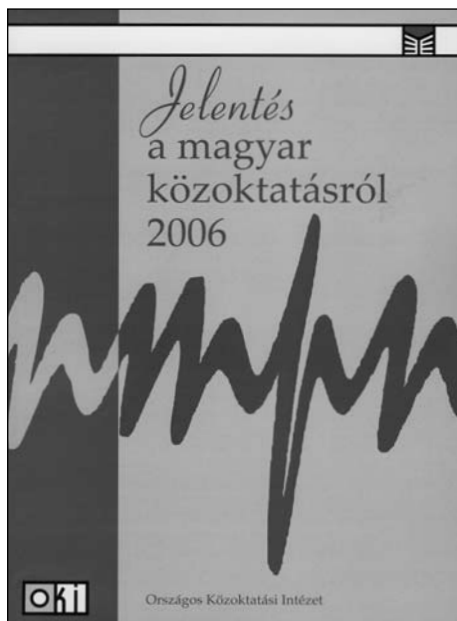
SÁVOLY MÁRIA

Jelentés a magyar közoktatásról 2006
Szerk. HALÁSZ GÁBOR, LANNERT JUDIT
Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Közoktatásunknak igen nehéz periódusában látott napvilágot az immár ötödik alkalommal megjelenő, *Jelentés a magyar közoktatásról* című tanulmánykötet 2006. évi kiadása az Országos Közoktatási Intézet gondozásában.

A jelentés célja, mint az Előszóban olvasható, hogy „...átfogó képet adjon a magyar közoktatást az elmúlt években ért kihívásokról, a közoktatási rendszerben zajló legfontosabb folyamatokról, valamint arról, hogyan reagált ezekre a kihívásokra és folyamatokra a hazai oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés.” (13. p.)

A szerkesztők, Halász Gábor és Lannert Judit, Simon Mária munkatárssal valóban figyelemre méltó munkát végeztek, amikor a 42 háttér tanulmány alapján, 15 szerző által megírt tanulmánykötetet lényegében két szerkesztési elv pillérjeire építették fel: egyrészt „...a bemutatott folyamatokat és az ezekhez kapcsolódó értelmező megállapításokat mindenütt, ahol ez lehetséges, konkrét adatok és pontos



san megjelölt források támasztják alá” (15. p.), másrészt „a Jelentés most is kiemelt figyelmet fordít a hazai folyamatok tágabb nemzetközi kontextusba történő helyezésére és a globális, illetve európai trendek bemutatására.” (15. p.)

Tették ezt annál is inkább, mivel a hazai oktatás területén a 2003-ban megjelent legutóbbi Jelentés óta léptek





érvénybe, illetve erősödtek az úgynevezett Lisszaboni folyamat keretében az Európai Unió 2010-ig kijelölt oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési programjának direktívái.

Az Európai Unióhoz történt csatlakozásunk a magyar oktatás rendszerének számos elemét kétség kívül a globális, nemzetközi trendek rendszeréhez kell hogy igazítsa. E vonatkozásban Halász Gábor a vizsgált időszak tényezői közül kiemeli a tanulói teljesítmények nemzetközi értékelését elemző PISA-vizsgálat eredményeit, ennek vetületében a tartalmi szabályozás reformjának sokrétű összetevőit, s nem utolsósorban a kompetenciaközpontú oktatás érvényesítését, s a kétszintű érettségi vizsga 2005-ben történt bevezetését, mely kihat a felsőfokú oktatási intézményekbe történő felvételekre is.

A kiemelt időszakot összességében „*Modernizációs hullám*”-ként értékelik, amikor is „...részben a jogalkotás hagyományos eszközének alkalmazásával, részben az uniós hazai forrásokra épülő fejlesztési programok adta lehetőségek kihasználásával modernizációs beavatkozások sorozata érte a közoktatást.” (21. p.)

Bár kétségtelenül senki nem vitatja az uniós csatlakozásból eredő jó néhány jogi, tartalmi, didaktikai, finansziális harmonizáció szükségességét, az olvasó ugyanakkor az egyébként szakmailag valóban precíz tanulmánykötet számos pontján hiányolja a hazai oktatás eddigi eredményeinek kihagyhatatlan tényezőit, melyek a modernizáció bázisai lehetnek. A történelem bármely

területe, így a pedagógiatörténet hosszú évszázadai igazolják, hogy minden újítás, ha úgy tetszik modernizáció, csak úgy tudott stabilizálódni, ha integrálta a korábbi rendszerek progresszív elemeit, nemkülönben ha a nemzetközi trendek és a nemzeti értékek kölcsönös *érdekközösségét sikerült realizálni*. Egy másik tényező, mely a közoktatással akár közvetett, akár közvetlen kapcsolatban álló olvasóban hiányérzetet kelt a kötetet tanulmányozva, az éppen azoknak az okoknak akárcsak jelzése, melyek napjainkra a tragikus átszervezésekhez, iskolabezárásokhoz, elvonásokhoz, létszámleépítésekhez vezettek.

A kötet kilenc fejezete racionális szerkezeti rendszerben, ugyanakkor egymással kölcsönhatásban világítja meg a magyar közoktatás szegmenseit, valamint működési hátterét és forrásait.

A tanulmányok közül bizonyára közérdeklődésre számíthat Medgyesi Márton írásának (*Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete*) számos része, míg az oktatásban dolgozók tájékoztatást kapnak jó néhány sarkalatos kérdésről, a hazai iskolaügy leginkább orvoslásra szoruló területeiről. Ilyenek például az iskoláskorú népesség alakulásának tragikus csökkenése, a gyermekek anyagi körülményeinek általános romlása, a szabadidő fizikailag passzív eltöltésének erősödése (a tanulók 85-90%-a [!] naponta 2 óránál többet tévézik).

Ugyanakkor nemcsak a tanulmány, de az egész Jelentés figyelmeztető motója lehetne a közvéleménynek a köz-



oktatással kapcsolatos ítélete: „Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség 2005-ben 2002-höz képest romlott: egytől százig terjedő skálán mérve 57 pontra értékelték a közoktatás teljesítményét, szemben a 3 évvel ezelőtt mért 64 ponttal.” (53. p.)

Balázs Éva és Palotás Zoltán tanulmánya a közoktatás irányításáról ad áttekinthető, a strukturális és működési elv összefüggéseit feltáró elemzést.

Írásuk vezérfonala „a hazai közoktatás-irányítás alapvető jellemzői és a rendszer előtt álló kihívások” mentén halad.

Mint leszögezik: „a legjelentősebb kihívások az országnak az Európai Unióhoz történt csatlakozásából és – ezzel összefüggésben – a már 2004-től elérhető fejlesztési támogatások fogadására való felkészülésből fakadtak. A legjelentősebb konkrét hazai feladat a 2005-ben bevezetett – az országostól az intézményi szintig valamennyi szereplőt érintő – új érettségi vizsga megnedzselése volt.” (55. p.)

A szerzők munkáját azért is ajánljuk valamennyi érdekelt fél figyelmébe, mert a közoktatási irányítás központi, területi középszintű, kistérségi és helyi irányításának jogi, szakmai, pénzügyi kapcsolódási rendszerét feltárva, egyértelművé válik az olvasó előtt, hogy a magyar oktatási rendszert megnyugtatóan csak az egyes kormányzati ciklusokon átívelő rendezéssel lehetne fejleszteni, különösen, illetve éppen az Európai Unió elvárások közegében.

A közoktatás legneuralkikusabb területével, a finanszírozással foglalkozik

a Herman Zoltán és Varga Júlia által összeállított 3. fejezet. Ezen belül a közoktatási kiadások alakulását, a finanszírozási rendszer fő jellemzőit (központi költségvetési támogatások és az önkormányzati költségvetéseken belüli részarányok figyelembevételével) végül mindezek tükrében a közoktatás hatékonysági és egyenlőtlenségi problémáit taglalják. Azonban a közgazdaságilag, szakmailag valóban kifogástalan elemzést tanulmányozva az olvasó nem szabadulhat azoktól a fojtogató gondolatoktól, melyekkel a közoktatási intézmények dolgozói és tanulói naponta szembesülnek: iskolák megszüntetéséről, illetve éppen pénzügyi vagy „modernizációs” okokra hivatkozva összevonásokról; kistérségi iskolák ellehetetlenítéséről; aktuálisan mintegy 900 iskola bezárásáról, az egyházi iskolák normatív támogatásának csökkentéséről, a pedagógusok óraszámának növeléséről, s mindezek következtében a már említett elbocsátásokról stb.

Valamennyiünkben ott él a félelem, hogyan valósulhatnak meg ezek után azok a feladatok, melyekről a Jelentés további fejezeti tudósítanak, így pl. az oktatás tartalmi megújulása, minősége és eredményessége, az oktatási egyenlőtlenségek kiküszöbölése.

Imre Anna és Györgyi Zoltán a kötet legösszetettebb és legtöbb részterületet magába foglaló kérdéskörét vizsgálják az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás összefüggéseinek feltárása során. Vizsgálódásuk alapjául szolgáló megállapításuk, hogy „A tanulás keretei minden dimenzióban szétfe-



szülni látszanak. A tanulás helye ma már nem kizárólagosan az iskola, és ideje már nem kizárólagosan a gyermek- és ifjúkor. [...] Alapvető elvárás tehát a közoktatással szemben, hogy az életben való boldoguláshoz szükséges kompetenciákat átadja, kifejlessze...” (133. p.). Ezt tartalmazza a Jelentés számos helyén történő utalásként is az Európai Unió alapcélkitűzése, az „élet-hosszig való tanulás”.

A tanulmány feltárja mindazon anomáliákat, melyek a fenti alapcélkitűzés gátjai lehetnek: a csökkenő gyermeklétszám, hogy egyre növekszik a fiatalok között a nem tanulók, nem dolgozók száma, a hiányszakmák jelenléte, sőt a diplomás munkanélküliség megjelenése.

Talán jó lett volna, hogy a valóban sok kérdést megvilágító tanulmány még részletesebben foglalkozzék olyan kevésbé közismert területek érdemi bemutatásával, mint a speciális oktatás, a kisebbségi oktatás, a felekezeti, az alapítványi fenntartású oktatási intézmények helyzetével.

Ugyanakkor érdemes idézni a szerzők néhány megállapítását a felekezeti iskolák és a tanulói továbbhaladás kapcsolatáról:

„Az egyházi intézmények iránti érdeklődés tartósnak, sőt – a beiskolázási adatok alapján – növekvőnek mutatkozik az új évezred elején is [...] az egyházi oktatási intézmények a tanulói továbbhaladás egyes mutatóiban is karakteresen különböznek az állami fenntartásban működő oktatási intézményektől [...] kedvezőbb az évisméltés

nélküli továbbhaladási esély [...] a felsőfokú bejutást [...] vizsgálva [...] javult az egyházi iskolák eredményessége [...] Hasonlóképpen kedvező a felvételizők körében a nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya.” (192–193. p.)

Az oktatás tartalmi kérdéseit vizsgálva mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a XXI. század kezdetén *kulturális értékváltás* időszakát éljük, s ennek a nemzetközi és hazai vonatkozásait mutatja be Vágó Irén és Vas Vilmos tanulmánya. Az európai referenciakeret kulcskompetenciáinak (199. p.) és a magyar tartalmi szabályozás átalakulásának tükrében elemzik a bemeneti és kimeneti szabályozás átalakulását, a kompetenciamérések mutatóit, s a kiemelt területek, elsősorban az idegennyelv- oktatás, a digitális írásbeliség kifejlesztését, s a fentiek háttérül szolgáló fejlesztési programokat, alapelveket.

Az ismerethordozók közül kihagyhatatlanok voltak és lesznek azonban a tankönyvek, melyek minőségét garantáló szabályozásáról, forgalmazási, támogatási rendjéről ad tájékoztatást az írás. A szülőket, diákokat, tanárokat azonban bizonyára megnyugtató, ha a tankönyvárak évről évre bekövetkező drágulását a támogatási rend bővítése kísérné.

Ugyanakkor, éppen az oktatás értékálló tartalmi kérdéseinek részterületeit vizsgálva, az oktatáspolitikusoknak, kutatóknak, oktatóknak érdemes lenne arra is figyelni, hogy korszakunkban a kultúra nemcsak értékváltásban, hanem sok fronton értékválságban is van, melyre az oktatás tartalmának min-



dennél érzékenyebben kell(ene) reagálnia. Köztes-Európában pedig a társadalomtudományi kompetenciák (köztiük elsősorban e terület közvetítő nyelveként szolgáló történettudomány, illetve történelem tantárgy) a régió jövővé társadalmi, politikai egyensúlyának garanciája kell legyen.

Az iskolák belső világával, s ezzel szoros összefüggésben a pedagógusok helyzetével foglalkozik a Szekszárdi Júlia, valamint Nagy Mária, Varga Júlia által összeállított 6. és 7. fejezet.

Szekszárdi Júlia találóan állítja, hogy „Az iskolák belső világának fogalma nehezen megragadható. Általános jellemzőinek valóságáru leírását az is nehezíti, hogy a plurális és decentralizált oktatási rendszerben az intézmények rendkívül sok szempontból differenciálódtak.” (279. p.) Így a tanulmány a „jövő iskolájának” modellképei után a jelen oktatási intézmények szervezeti működését, személyi kapcsolatrendszerét (iskolavezetés-tantestület; tantestület-tanulók; tanulók-tanulócsoporthok), a tanítás-tanulás-szocializáció kölcsönhatásait; az egészségnevelés, állampolgári nevelés vonatkozásait; az oktatástechnikai háttérrel; a partnerkapcsolatokat, s a mindezek kohéziós bázisát szolgáló pedagógusi módszertani kultúrát mutatja be.

A tanulmányt áthatja a szerzőnek az iskola szocializációs szerepével kapcsolatos aggodalma, amikor megállapítja, hogy „Napjainkra [...] természetessé vált a különböző értékrendek egymás mellett élése, az orientációs pontok elhomályosulása [...] A pedagógia érzi

eszköztelenségét, és egyelőre csak keresi a módját annak, miként óvja meg a gyermekeket az iskolán kívüli világ veszélyeitől.” (295. p.) Akkor pedig mindennél aktuálisabb, hogy az iskolai oktatás-nevelés középpontba állítsa a Pedagógusok Szakmai Etikai Kódexének (HOFFMANN Rózsa, *Erkölc és pedagógia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 12.) azt a megállapítását, hogy „Csak az erkölcsalapú társadalmak felépítése által és annak eredményeképpen bizakodhatunk minőségileg jobb életben. Az ilyen társadalmak építését viszont nem lehet erkölcsileg képzetlen fiatalokkal végezni.”

A pedagógusok helyzetét vizsgáló fejezet korrekt elemzést nyújt a pedagóguspálya presztízsének csökkenéséről, a relatív kereseti helyzetről, s a pedagóguslétszám változásainak várható következményeiről.

Az sem biztató, hogy „A pedagógusképzésben végzett hallgatók nem mind egyike kíván a közoktatásban elhelyezkedni.” (328. p.) (Tegyük hozzá, hogy az iskolák számának csökkenése az óraszám-növelések közepette elhelyezkedési lehetőségeik minimálisra csökkennek.)

A tanulmánynak minden bizonnyal szintén a közérdeklődésre is számot tartó része, amelyben a szerzők a pedagógusképzés jelenleg folyó átalakulásáról, a felsőoktatásról szóló törvény (2005. évi CXXXIX. törvény) 7. §-ában rögzített „alapszakokra épülő tanári mesterképzés”-ről tájékoztatnak. Hogy a törvénybe foglaltak mennyiben biztosítják az oktatás, a tanárképzés modernizációját, minőségi mutatóinak változá-



sait, nyilván hosszú és számos tényező-től függő folyamat eredője lesz.

Érdeemes lenne valamennyi oktatási intézmény vezetőinek és tanárainak áttanulmányozni Horn Dániel és Sinka Edit statisztikai adatokkal még plasztikusabban érzékelhetővé tett munkáját a közoktatási minőségről és eredményeségről. Az iskolai éves szervezésben és tervezésben elhanyagolhatatlanok mind a kompetenciamérések, mind az érettségi vizsgák eredményeinek mutatói.

Külön figyelmet érdemelnek mindezzel összefüggésben a minőségpolitikával, az intézményértékelés és intézményi szintű minőségbiztosítással kapcsolatos megállapításaik.

Ugyanezek folytatásaként értékelhető a Jelentés 9. fejezete, melynek szerzői, Keller Judit és Mártonfi György az „Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények” sokáig elhanyagolt, s talán legtöbb mulasztás pótlását igénylő kérdéskörét vizsgálják.

A nemzetközi trendek és hazai viszonyok összehasonlító elemzésével készült tanulmány a területi, a nemi, nyelvi és kulturális egyenlőtlenségek, a romakérdés mellett az egyéni különbségek kezelésének problematikáját diagnosztizálja. Végkövetkeztetésként pedig azt hangsúlyozza, hogy „...az egyenlőtlenségek mérséklését leginkább az oktatás minőségének biztosítása, annak elszámolhatóvá és ellenőrizhetővé, ezáltal fejleszthetővé tétele szolgálná.” (411. p.)

Valójában e megállapítás akár a teljes Jelentés végkicsengése is lehetne, melynek megfontolásához adalékul szolgálnak a kötet Függelékének adatai.

A köteté, melyet azért lenne ajánlatos minél szélesebb körben tanulmányozni, hogy egyfajta passzivitás vagy belenyugvás helyett alkotó aktivitásra sarkallja mind az oktatásért felelősöket, mind az abban munkálkodókat.





ÖT ALMAMAG

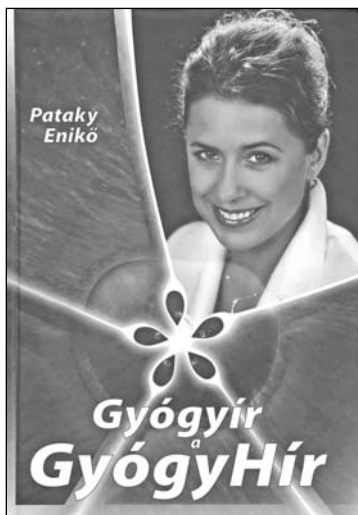
NAGY ÁGNES

PATAKY Enikő, *Gyógyír a GyógyHír – ami a műsorból kimaradt*

Magánkiadás, Budapest, 2007.

2003 tavaszán jelentkezett első adásával a Hír Televízió egészségügyi magazinja, a GyógyHír. A műsor hasznos információkkal látja el a nézőket, betegeket és egészségesekeket egyaránt. A felelős szerkesztő, Pataky Enikő a különböző betegségek ismertetésén túl az egészséges életmód népszerűsítését is céljává tűzte ki, igyekszik nyomon követni minden olyan változást, amely az egészségügyi körülményeket jelentősen befolyásolhatja. Mindezek mellett fontosnak tartja, hogy hiteles képet adjon a magyar egészségügy aktuális problémáiról és az egészségügyi dolgozók munkakörülményeiről is. A GyógyHír 2005 decemberében elnyerte az orvosszakma elismerését, a Magyar Orvosi Kamara Médiadíját.

Egy televíziós műsor vizuális élménye, ha mégoly értékes is, csupán pillanatszerű gondolatot terem. A szerző a *Gyógyír a Gyógyhír* című könyve által szeretné az eddigi százhatvan adás legfontosabb gondolatait csokorba gyűjteni, maradandóvá tenni és szólni a nézők után az olvasókhoz is. Az adásban elszórt almamagok a könyv segítségével termőföldre hullnak. A kötet – a műsorok szerkesztett, de mondani-változó hű változatait tartalmazó –



korrajz, mozaikokból összeálló társadalmi, gazdasági, politikai, közéleti helyzetkép.

Pataky Enikő Erdélyben, Nagyváradon született. 19 évesen jött „haza otthonról”, szerencsét próbálni. Sikere zálogát abban látja, hogy élete során megtanulta embertársaiban meglátni a Jót. Könyvének előszavában így jellemzi őt és munkáját Dr. Papp Lajos: „Mindig alaposan készül a feladatra: kérdései a nézők, a hallgatók kérdései. Nem tudálékos, hanem tudatos, nem a felszínen, hanem a mélységben kutatja, keresi kérdéseivel az egészségügyben rejlő hibákat, s egyben megmutatja e furcsa világ szépségeit és különlegességeit is.”





A szerző arra szeretné tanítani az embereket, hogy az egészség a legnagyobb érték, hogy testünk érzékenyen reagál lelkünk rezdüléseire. Ez a gondolat köszön vissza a könyvborító grafikáján. A vízszintesen félbevágott almában az öt almamag által kirajzolt pentagrammát fedezhetjük fel, melyet az érzéki anyagban elrejtett szellem szimbólumaként szokás értelmezni.

Az almaszeleteket ízlelgetve az olvasóra izgalmas kalandok és utazások várnak.

Népszaporulat – népességfogyás. Olvashatunk az abortusztabletta magyarországi fogadtatásáról, a művi meddővé tételről, a sürgősségi fogamzásgátlásról, a női illetve férfimeddőség kezeléséről.

Szívügyeink. A szív világnapja alkalmából a Pécsi Szívgyógyászati Klinikára látogathatunk el, majd tanúi lehetünk egy 36 éves férfi szívátültetésének, végül látogatást tehetünk a gyermeckardiológián.

Társadalmi összefogás. Képet kapunk a Szent László Össejt Alapítványról és az „Összefogás” Ipari Szövetkezet – mely halmozottan sérült embereket foglalkoztat – munkájáról. A II. Corvin Konferencia vendégei lehetünk, ahol a bioetika jelenkori kihívásait vitatják meg...

Innováció. Megismerhetünk egy magzatmentő eljárást, mely a méhnyakrákban szenvedő anyáknak nyújt segítséget gyermekük kihordásához. Bepillantást nyerünk az „éralagút” műtéti technika lényegébe, a daganat-diagnosztika rejtelmeibe. Információt kapunk a CARCIO CT vizsgálatról, mely a szívkoszorúér-betegek nagy örömeire kiváltja a szívka-

térezést. Megtudhatjuk miért jó, ha két gyógyszer bioekvivalens.

Testi és szellemi egészségünk védelmében. Bemutatkozik a LEO AMICI 2002 Alapítvány, amely a szenvedélybeteget – alkotó légkörű közösségbe integrálva – sikeresen gyógyítja. Látogatást tehetünk Kaskantyún, ahol a Szendélybetegek Otthona elsősorban az alkoholisták mentésére szakosodott.

Olvashatunk a hit és gyógyulás szoros kapcsolatáról, a hazánkban egyre növekvő orvoshiányról, a média befolyásoló hatásáról és a manipuláció eszközeiről.

A könyv végén található egy beszélgetés Bene Évával, a *Megdőlt az életfa* című könyv szerzőjével. Az ő szavaival élve: „Kegyelemre csak akkor számíthatunk, ha megtérünk. Ehhez belátásra, bűnlátásra, az igazság ismeretére van szükségünk. Amikor Krisztus azt mondja: »Én vagyok az út, az igazság és az élet«, azt fogalmazza meg, hogy az igazság gyógyít, az élethez az igazságon át vezet az út.” A könyv borítóján lévő alma tehát jelképezheti az örök életet, a feltámadás ígérését elhozó Megváltót is, aki megromlott világunk gyógyítója.

Pataky Enikő tervezi kötetének folytatását, amelyben a tulajdonképpeni betegségeket, a lehetséges testi és lelki terápiákat szeretné bemutatni.

A *Gyógyír a GyógyHír* kapható minden nagyobb könyvesboltban, javasolt fogyasztói ára 3000 Ft, megrendelhető a 06 30/9650-747-es telefonszámon.





Égyéb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* tizenötödik és tizenhatodik (2007/3. és 2007/4.) számáról

TIZENÖTÖDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Kollégium*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2007. június 15.
Megjelenés: 2007. augusztus 25.

TIZENNEGYEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Idegen nyelvek*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2007. október 1.
Megjelenés: 2007. november 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a későbbi számok témáira.

Tizenötödik, *Kollégium* című lapszámunkban körképet fogunk nyújtani a közoktatási rendszer méltatlanul háttérbe szorított intézményének, a kollégiumnak állapotáról. Be kívánunk mutatni néhány jellegzetes intézményt és a kollégiumi nevelőmunka bevált, jó gyakorlati megoldásait. Hogy e lapszámunk érdekes és informatív legyen, egyaránt tanulságos a gyakorló és leendő kollégiumi nevelőtanároknak, sok érdekes írást várunk gyakorló nevelőtanár kollégáinktól legkésőbb július 1-jéig.

Továbbra is *kérünk és várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen egyéb témájú írást, továbbá ötleteket, kéreseket, javaslatokat és illusztrációkat.



Mester és Tanítvány

HÁTRÁNYBAN

Minden időben voltak és vannak szerencsés sorstársaink, akiknek életkörülményeik és lehetőségeik jók vagy kiemelkedők. És voltak és vannak közöttünk – mostanában egyre többen – olyanok, akiket kevésbé hordoz tenyerén az élet. Például mert betegek, sérültek, szegények, család nélküliek vagy a többségből kirekesztettek stb. Megengedve itt némi terminológiai pontatlanságot, őket nevezhetjük *hátrányos helyzetűeknek*, akiknek pedagógiai kérdéseivel a *Mester és Tanítvány* 14. száma foglalkozik.

Az elesettek támogatása, az esélyegyenlőségre törekvés, a veszélyeztetett emberek segítése ma mindenki által vallott cél és törekvés. A szavak szintjén legalábbis. Ellenben ha a tettek mezejére tekintünk, kiáltó ellentmondásokat és hiányokat tapasztalhatunk. A *Hátrányban* című kötetünk abba az irányba fordítja az olvasó figyelmét, ahol valóban, érzékelhetően és eredményesen *cselekszenek* a hátrányok kiegyenlítése vagy csökkentése érdekében. Az óvodák, iskolák világára.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1000 Ft

