



L. RITÓK NÓRA

# MINDEN GYEREK SZÁMÍT

TANÍ-TANI  
KÖNYVEK



L. RITÓK NÓRA

# MINDEN GYEREK SZÁMÍT

Írta © L. Ritók Nóra, 2022  
Szerkesztette: Kindl Márta

ISBN 978-615-6160-04-1  
Minden gyerek számít (PDF)

Felelős kiadó: Lencse-Csík Orsolya igazgató

Sorozatszerkesztő: Lencse Máté

Lektorálta:

Ercse Kriszta oktatáskutató, interkulturális szakértő

Dr. Iványi Zsuzsanna nyelvész, egyetemi docens

Tervezés és tipográfia: Pais Andrea

Tördelés: Marosváry Dániel

A DIA a külföldről támogatott szervezetek átláthatóságáról szóló 2017.  
évi LXXVI. törvény alapján külföldről támogatott szervezetnek minősül.



L. RITÓK NÓRA

# MINDEN GYEREK SZÁMÍT

Demokratikus Ifjúságért Alapítvány  
Budapest  
2022



„Teljesen biztos vagyok benne, hogy a gyerekek sorsa a jövő Magyarországnak legfontosabb kérdése... Aki rossz helyre született, még rosszabbra kerülhet, de jobbra csak csoda folytán. Az «elitnek» meg nem kell aggódnia. Oktatási kiváltságait is egyre erősebb védelem veszi körül.”

(Ferge Zsuzsa)

L. Ritók Nórát nem kell bemutatni e könyv olvasóinak, hiszen a Taní-tani Online oldal rendszeres publikálója. A gyermekszegénység, szegregáció ellen vívott harcát jól ismerjük a blogbejegyzéseiből, előadásaiból, cikkeiből. Ezekből készült ez a szubjektív válogatás, amelynek központi témája az oktatás lett.

Megfogalmazódott már egyszer is az a kérdés bennünk, hogy mit tennénk a helyében? Lenne lelkiőrönk megvívni a napi csatákat, vagy már feladtuk volna?

Mi lehet a kimenete az oktatást terhelő problémák megoldatlanságának?

Mi lesz a szegregáció hosszú távú hatása? A pedagógusok nem megfelelő felkészítése arra, hogy nem csak tehetség-gondozás, de egyre inkább a felzárkóztatás lesz a feladatuk?

Hányan fogják még elhagyni a pályát a kiégés, az eszköztelenség érzése, a jogszabályok állandó változása miatti kiszolgáltatottság érzése miatt?

Nem egyszerűek a válaszok. Tudjuk, Nóra egyetlen percig sem adta, adja fel. A hármas fókuszú vizuális nevelés módszertanának kidolgozásával és az Igazgyöngy modell bemutatásával válaszokat tud adni. Ezek a válaszok sokszor nem tetszenek, de nem csukhatjuk be a szemünket, látnunk kell nekünk is, hogy merre haladunk. Az irány pedig nem jó, sem a tanulónak, tanároknak, sem a társadalomnak.

Csökkeneni lehet a lemaradást, lehet segíteni a képességek kibontakoztatását, de ahhoz, hogy ez igazán sikeres

legyen, ahhoz a körülmények megváltoztatására irányuló politikai akarat is kellene.

Ezért kapott kiemelt szerepet a válogatásban a szegregáció témája és ehhez kapcsolódóan a ma nagyon is aktuális digitális oktatás, amely az esélyegyenlőtlenséget megsokszorozta. A sikerhez szükséges lenne a pedagógusképzés megújítása, új szempontok beemelése a képzésbe. Természetesen a művészeti nevelés, a vizuális kultúra helyzetével, módszertanával foglalkozó írások is bekerültek a válogatásba.

Olvasás közben eltűnődhetünk, változott-e valami az elmúlt években pozitív irányban, lehetne-e mást írni ma a szegregációról, a tanári kiegészről, a szociális háttérrel?

Zárásként egy egészen friss publikációt választottam egyrészt az összehasonlíthatóság miatt, másrészt hogy lássuk, mindig van kiút, csak a megtalálása és az azon történő haladás sok munkát és igen nagy elkötelezettséget igényel.

*Kindl Márta*

*a kötet szerkesztője*

# Tartalom

<i>A VÁLTOZÁSOK SODRÁSÁBAN</i>	13
<i>SZEGREGÁCIÓ ÉS OKTATÁS</i>	37
Leszakadóban?!	38
Egy szelet a szegregátumok világából	59
Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai:	
Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu	83
A nyomor kiöli az álmokat a gyerekekből	109
Mi lesz veled Brigitta?	119
21. századi szegénység	130
A konzervált leszakadás - közéleti vita 2.	138
 <i>PEDAGÓGUSSZEREPEK VÁLTOZÁSA</i>	 147
Szegregáció	148
Szegregációs körkép	152
Szociális készségek az iskolákban	160
Pedagógiai munka szociális látásmóddal	166
Oktatás szociális nézőponttal	171
Eszköztelenségtől a kiegészig	186

*A VIZUÁLIS NEVELÉS MINT HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ  
MÓDSZER* 193

Művészeti nevelés és hátrányos helyzet	194
Mire jó a vizuális nevelés?	212
A látványhűség karrierje és torzulásai	243
Művészettel az integráció felé	248
“Jó gyakorlatok”, avagy az innovációk temetői	263
Óvodások az Igazgyöngyben	267
A születéstől meghatározott gyerekesély	273

*JELÉN ÉS JÖVŐ* 287

Kiterítenek úgyis....	288
Minden mindennel összefügg	293
Hogyan képzelem a jövőt?	295





„Ha egy mondatban kellene megfogalmaznom, mit tartok a legnagyobb bajnak az elmúlt harminc évből azokon a területeken, ahol én dolgozom, akkor azt mondanám: nincs kormányokon átívelő stratégia. A szegénységet pedig nem lehet csökkenteni, csak, ha hosszú távra tervezünk.”<sup>1</sup>

---

1 L. Ritók Nóra: A változások sodrásában



## A változások sodrásában<sup>2</sup>

A rendszerváltás engem az állami általános iskolai oktatásban ért. A főiskolát 1982-ben fejeztem be, utána tanítani kezdtem egy kis falu iskolájában, majd egy kisvárosban folytattam, így volt lehetőségem megtapasztalni az akkori rendszer adta lehetőségeket, korlátokat, és a tantestületi légkört is. Ehhez képest a rendszerváltást óriási fellélegzésként éltem meg én is, szabadságot, ézszerúséget remélve, és azt is, hogy vége a hatalomnak való kényszeres megfelelésnek, a hazudozásnak, eljön az őszinte problémafeltárás és kreatív megoldáskeresés időszaka.

Most, 30 év távlatából visszanézve ez egy nagyon naiv elvárás volt.

Sokat gondolkodom azon, miért nem sikerült elengedni azokat a beidegződéseket, amelyek a szocialista időszakban beépültek az emberekbe, a boldogulás egyetlen útjaként. Mert nem sikerült. Tudom, a társadalmakban az alá- és fölérendelődés mindenhol ugyanazokat a viszonyulásokat termeli ki, mégis a történelmi változások az eleve elrendeltséget

---

<sup>2</sup> Földes György (szerk.): +/- 30. Esszék a közelmúltról és a közeljövőről. Politikatörténeti Intézet, Napvilág Kiadó, 2019., 147-168.

megtörték, és másféle perspektívák nyíltak. Ahol tudtak. De úgy tűnik, ezekre mi nem tudunk rátalálni. Nálunk valahogy az, hogy azt kell mondani, mutatni, amit a döntéshozó hallani akar, mert az lesz a biztosítéka a pozíciónak, pénznek, lehetőségnek, az megmaradt. Bennünk, a viszonyulásainkban, és ezt adjuk tovább a gyerekeinknek is.

A rendszerváltás utáni első ciklus, emlékezetem szerint, nálunk is a változások hangulatában telt. Aztán kezdett megtorpanni a lendület. Valahogy kúszott vissza minden. Végül olyan lett, mint amikor csak az elnevezések cserélődnek, de a viszonyulás marad. Nem tanácselnök, hanem polgármester. Mára pedig a politikai hovatartozás is ugyanolyan meghatározó lett, mint régen volt. És maradt a korrupció is. Talán, ha akkor szólunk, mikor az első polgármester házához aszfaltút épült, hogy állj, ennek már vége, ezután nem így fog működni, akkor minden másképp alakul. De mi természetesnek vettük a rendszerváltás után is, hogy aki a fazékhoz közel ül, annak bőven jut. Mert eddig is így volt. A következő polgármester-választáskor meg már ezt lehetett hallani a falvakban: „maradjon, aki volt, mert az legalább már megszedte magát. Ha új lesz, majd újrakezdené az is.”

De nem volt elég. Ha van út a korrupcióhoz, akkor az embereknek sosem lesz elég. A pénzzel megszilárdított hatalomnak sajátos működése van. Mert a döntéseket nem a szakmaiság, hanem a személyes haszonszerzés, és az önnön meggyőződésbe vetett hit kezdi irányítani, a tévedhetetlenség érzése eluralkodik, a saját értékrend általánossá tétele lesz a vágy, és ennek kiépítéséhez keresnek jól illeszkedő munkatársakat. Akiket megtalál, kinevel a hatalom, hiszen

tudja, a régi beidegződés mentén működik ez, ha „engem szolgál-sz-te is jól jársz” elv dolgozik az emberekben.

A csökkenő szakmaiság pedig egyre torzabbá teszi a rendszert. A kritikai hang üldözendő lesz, kétféle világ épül, ami-ben nem körvonalazódhat a rendszerváltás utáni jövőkép. Ezek a mechanizmusok hatottak rám is. A 30 évvel ezelőtti és a mostani világ, ami ebből körülvesz, érdekesen hasonló lett. Közben voltak hullámzások vagy inkább előre és aztán vissza irányuló mozgások. Engem pedig a szociális érzékenysé-gem meg az igazságérzetem mentén alaposan behúzott egy olyan kérdés, amire sem a rendszerváltás előtt, sem utána nem sikerült választ adni. Ez a probléma, ennek a mindenko-ri rendszerhez pozicionálása formált és formál engem is, az oktatás-szociális munka-civilség világában. Ezekben, folya-matosan tanulva igyekszem képviselni az ügyet. A gyerek-szegénység és a roma integráció ügyét. Ez néha könnyebb, néha nehezebb. Most épp a nehezebb periódusban vagyunk.

A számomra fontos három területen a változásokat a lesza-kadó vidéki térségekből szemlélve próbálok visszatekinteni arra, mi és hogyan változott bennem, körülöttem, a rendszerváltás óta.

## Oktatás

*„Te egy olyan tehetséges pedagógus vagy. Miért ezekre pazarolod az energiádat? Miért nem a rendes, magyar gyerekekre?” (1988)*

*„Nem lenne ebben az országban semmi baj, ha nem lennének olyan emberek, mint maga. Aki abból él, hogy konfliktusokat gerjeszt, meg valótlanságokat állít. Olyanokat, hogy oktatási szegregáció van.” (2016)*

Az iskola, ahol az „átkosban” dolgoztam, a kisvárosban annak a településrésznek a gyerekeit tanította, ahol sok volt a lakhatási szegénységben érintett roma család. Az iskola nagy volt, három párhuzamos osztállyal is, az „a” volt a településrész elitjének, a „valakiknek” a gyerekeié, a „b”-be azoknak a gyerekei jártak, akik a társadalmi hierarchiában nem voltak meghatározók, a „c” pedig kislétszámú, szegregált osztály volt, túlkoros, problémás cigány gyerekekkel. A főiskolán tanult módszertannal náluk nem sokra mentem. Innen indult számomra a pedagógiai útkeresés, ami aztán a következő harminc évemet meghatározta. Másképp akartam, mint ami az akkori gyakorlat volt.

Abban az időben még nem beszéltünk szegregációról. A szakma persze érzékelte a problémákat, de ekkor még a „romapedagógia” időszakát éltük, a fejlesztések módszertanának és annak indoklásának etnicizálásával. Az integráció sem volt egy általánosan beépült fogalom, minden törekvés az asszimilációra irányult, a központi „szocialista embereszmény” mindenkire kiterjedő célmeghatározásával.

Olyan iskolák, ahová kizárólag roma gyerekek jártak, nem igazán voltak. A kistelepülések iskoláiban természetes módon oktatták együtt a gyerekeket. Voltak persze falvak, ahol a lakosság körében több volt a cigány, így az óvodában, iskolában is. Ezek voltak az úgynevezett spontán szegregációk.



A rendszerváltás nagy vívmánya, a szabad iskolaválasztás alapjaiban változtatta meg a képet. Akik megtehették, utaztatták a gyerekeiket, a szomszéd faluba, vagy tovább, és ez már érzékelhető különbségeket generált az iskolák között gyerekösszetételben és az oktatás színvonalában is. Ezekben az években voltak törekvések arra, hogy segítsék a plusz pedagógiai munkát igénylő gyerekek oktatását államilag is, külön támogatás járt azoknak az iskoláknak, ahol magas volt az arányuk. Ebből a pénzből lehetett szakköröket, korrepetálásokat, kirándulásokat szervezni a gyerekeknek, ami segítette őket is, és a pedagógusok befektetett plusz munkáját is finanszírozták. A pedagógushivatást pozitívan lehetett megélni, és ha nem is vetekedett az elitiskolákkal, de szakmai teljesítménynek számított a problémás gyerekek oktatása is.

Nagy javulást ugyan ez nem hozott a leszakadó társadalmi csoportokban, de nem is romlott a helyzet. Az uniós fejlesztésekből ebben az időben jelentős támogatásokat fordítottak a módszertani területekre, én is dolgoztam abban a programban, amelyben a tanárképzés és a tanártovábbképzés számára dolgoztunk ki tananyagokat mindenféle olyan témában, ami segítette volna az integrációt is. Ehhez az időszakhoz kapcsolódott, hogy a nagy oktatási infrastrukturális fejlesztésekhez előírták az önkormányzatoknak a települési oktatási esélyegyenlőségi tervek készítését. Szakértőként kapcsolódtam ehhez is, ekkor már fókuszba került az esélyegyenlőség ügye az oktatásban, feltártuk az iskolákon belüli és a települési szegregációt is. Az ember akkor azt érezte, a rendszer is küzd azért, hogy az iskola betöltse esélykiegyenlítő

funkcióját. Ebben támogatott volt az innováció, az új utak, módszerek keresése.

Aztán változott a helyzet. Az önkormányzatoktól elkerült az iskolafenntartás, és alapjaiban rendeződött át minden. Közben pedig elindult az egyházi iskolák térnyerése az oktatáson belül. Vidéken, azokon a településeken, ahol az állami iskolák is elégségesek voltak, ott az egyházi már csak az állami hátrányára kapott teret. De ez még a kisebb baj lett volna. Bár a vallásos világnézet állami támogatása minden fronton erőssé vált, az emberek viszonyulása a valláshoz alapvetően nem változott. Az egyházi iskola vonzerejét egy, az egyházhoz nagyon méltatlan döntéssel kívánták a legtöbb helyen megerősíteni: a halmozottan hátrányos helyzetű, szegény, cigány gyerekek kizárásával. Erre pedig a településeken élő, jobb társadalmi státuszú családok nyitottak voltak, oda írták a gyerekeiket, ahol nincsenek „problémás” gyerekek, cserébe elviselve az ideológiai korlátokat. Az egyik egyházi vezető mondta: „nem az iskola a fontos, hanem a gyülekezet-építés”. De a gyülekezetek nem nőnek, még annak ellenére sem, hogy a gyerekeket használják ehhez.

A szegregáció lassan lopakodott előre, a kormányok korábban próbáltak tenni ellene, mára szabad utat kapott. Jelentős nemcsak az egyházi-állami iskolák viszonylatában, hanem egy egyházi fenntartón belül is, és a megyeszékhelyek, meg a főváros állami iskolái között is. Hiába vannak perek, amelyekben kimondják a szándékolt szegregációt. Hiába indítanak kötelezettségszegési eljárást Brüsszelből, többek között ezért is. Nincs lényegi változás. Látszatintézkedések vannak csupán. Az egyház pedig érintetetlen, tabutéma. Az általá-

nos iskola nem képes esélykiegyenlítő funkcióját betölteni, és ez meghatározza a középiskolai képzést is. Meghatározza a következő generáció képzettségét, sorsát, ami a leszakadó térségekben rémisztő képet rajzol elénk.

## Szociális munka

*„Magának még sok baja lesz abból, hogy nem akar beállni a sorba. Nem szeretjük, ha valaki kilóg. Nem érti?!” (1987)*

*„Miért nem tudsz csendben rajzolgatni a cigánygyerekekkel? Miért kell neked mindenbe belepofázni?” (2017)*

Gyerekkoromban a faluban, ahol éltünk, nem volt nagy különbség a családok között. Voltak persze, akik jobban éltek, és jól emlékszem a cigánysor elhanyagolt épületeire is, de valahogy igazi konfliktus sem a településen, sem az iskolában nem rémlik. Ha valaki rossz volt, a körmöst vagy a pofont megkapta függetlenül attól, cigány volt-e vagy sem. Természetes volt, hogy együtt kell élnünk, tanulnunk, dolgoznunk. Mégis, világos volt számomra már akkor is, hogy a „nincs” a cigányoknál valami leválaszthatatlan tartozéka az életüknek.

Sokáig hittem azt, hogy a változásokhoz elég a gyerekekre fókuszálni. Lassan ébredtem rá, hogy az iskola, a generációs szegénységben élő, zömében cigány gyerekeknél sosem lesz elég. Megértettem, hogy az oktatás hatása leamortizálódik azokban a közegekben, ahol élnek, mert a családok teljesen más értékrenddel bírnak, ott más hatások épülnek be a gye-

rekbe, mint amit az iskola óhajt. Megismertem egy felnőtt generációt, amelynek tagjai sem a családjukból, sem az iskolától nem kaptak elég muníciót ahhoz, hogy változtatni tudjanak az életükön. Akik így csak arra képesek, hogy újratermeljék a nyomorúságot.

A szociális munka az életemben a családokhoz való kijárással kezdődött. Egy évet azzal töltöttem, hogy mentem, és próbáltam megérteni azt a rendkívül bonyolult problémahalmazt, amiben élnek. Ami alapból sem volt egyszerű, ám a rendszerváltás óta, aminek talán a munkahelyek elvesztésével űk, a cigány családok voltak a legnagyobb vesztesei, csak romlott a helyzet. A túlélési stratégiák pedig olyan irányba fordultak, ami még mélyebbre sodorta őket.

Lassan épült fel ez a munka is, először csak pár családdal, aztán egy utcával, faluval, majd több településsel is kapcsolatba kerülve. Mivel az iskolából indultam a probléma felé, így először az általános iskolás korosztály mentén kapcsolódtam. Hozzájuk mentem ki a cigánysorra, megismerni a családjaikat, körülményeiket, élethelyzeteiket. Az első időszakban a sokkoló krízishelyzeteikre fókuszáltam. Az pedig volt bőven. Próbáltam segíteni ruhával, cipővel, élelemmel, gyógyszerrel egyenként a családokat. Az is fontos volt ekkor, hogy elfogadtassam: nem hatóságként jelenek meg egy szegregátumban, hanem megérteni és segíteni szeretném őket.

Akkor még azt gondoltam, a kríziskezelés a legfontosabb. Egyszerűen elviselhetetlen volt számomra látni, hogy élnek gyerekek. Mindenáron segíteni akartam rajtuk. Saját káromon tanultam meg, hogy a kríziskezelés nem lehet cél, ez csak eszköz lehet valami távolabbi változáshoz. De amíg ezt

megértettem, addig erősítettem én is a tanult tehetetlenséget bennük. Ebben az időben havonta ötszáznál több „visszahívós” sms-t kaptam, amiben vagy kértek valamit, vagy egymásra panaszkodtak a családok. Nagyjából képből voltam mindenről, hiszen, ha valaki eladta, amit kapott, más azonnal „jelentette”, hogy tudjam. A családok között pedig ahelyett, hogy csökkent volna, az adományok miatt egyre nagyobb lett a feszültség, új típusú konfliktusok jelentek meg.

Egyre jobban éreztem, hogy a kríziskezelés nem elég, a családok problémáit valahogy másképp kellene kezelni. Első feladatnak éreztem, hogy pontos problématerkép készüljön az egyik legnehezebb kis zsákfaluról a környéken, amiről ma is azt gondolom, hogy a generációs szegénység és a roma integráció összes problémáját magában hordozza. Néha azt gondolom, talán többet is, mint kellene. Világossá vált, hogy ide hosszabb távú munka szükséges. A húsz évre tervezett esélyteremtő stratégia helyszínéül ezt a kis falut választottuk. Remélve, hogyha ezen a nehéz terepen eredményt érünk el, máshol könnyebben adaptálható lesz a dolog.

A falu problématerképének elkészülte is folyamatos tanulás eredménye volt, lassan, a többi környező településsel összevetve értettem meg, milyen tényezőkre kell figyelni. Mert nem mindegy, hogy egy faluban betelepülők vagy őslakosok a cigány családok. Mint ahogy az is meghatározó, hogy romungró vagy oláh cigány családok élnek-e ott. Tudni kell, hogy milyen magas a kriminalizáció szintje. Jelen van-e bármilyen drog a településen? Milyen mértékű az uzsora? Van-e szolgáltatások, és milyenek? Van-e munkalehetőség? Milyen a közösség konfliktuskezelő-képessége? Milyen a

település vezetése, hogy viszonyul a romákhoz? Vallásosak-e az ott élő cigányok, van-e szervezett hitélet? Milyen a képzettségük, van-e szakmájuk? Van-e mobilitási képességük? Milyen a kisebbségi önkormányzatuk, képes-e hatni a roma közösségre? Milyen a viszony a nem cigány lakossággal? Milyen a nagycsaládok szerkezete, kiterjedtsége? Melyik a legbefolyásosabb család, és miből fakad a pozíciója? Milyen a viszonyuk azzal az intézményrendszerrel, amellyel kapcsolatba kerülnek? Vannak-e olyan íratlan közösségi szabályok, amelyeket betartanak? Egyáltalán: van-e közösségnek tekinthető szerveződés?

Az is kiderült, hogy a fenti kérdések miatt minden településnek más a problématérképe, és ha vannak is azonos elemek, az egész problémahalmaz egyedi, és a megoldásokra sem lehet egyforma „recept”.

Már eléggé benne voltunk a problémákban, és inkább csak ösztönösen, mint tudatosan keresgéltem, hogyan lehetne valamilyen irányba elindulni. Kegyelmi pillanat volt, mikor egy alkalommal páran elém álltak a településen, és közölték, hogy nem jól adományozok. Meglepetten kérdeztem: „ugyan miért?” „Mert vannak itt a faluban, akik kereskednek azzal, amit kapnak. És ez nem jól van így.” Feladott labda volt ez, éreztem, remek pillanat adódott. Akkor segítsenek nekem, üljünk le, és beszéljük meg, hogy lehet jól adományozni, igazságosan, mindenki számára elfogadhatóan” – kértem. Innen indult el a közösség szerveződése, az első bevonódásuk, amiben ők maguk állapíthattak meg szempontokat, és képviselték is azokat a többiek felé.

Persze hosszú út vezetett a mostani állapotig, amikor he-  
tente találkozunk a kultúrházban az asszonyközösség. Talál-  
tam ki mindenfélét, amiről feltételeztem, előreviheti a dolgot.  
Teaház szerveztünk, ahol sorban mindenki bemutathatta a  
családját, az élete jó és rossz pillanatait, a terveit. Először nem  
akarták. „Minek ez, mikor itt mindenki ismer mindenkit...”  
Akkor kezdtük mi, kijáró munkatársak a bemutatkozásokat.  
Már a második Teaházra több önként jelentkező bemutat-  
kozni vágyó volt. Megható volt nézni, ahogy felkészültek,  
komolyan véve a feladatot.

Akkorra már világos volt, hogy a problématerkép egyes  
elemeire az asszonyokon keresztül jobban hathatunk. Így  
például a pénzügyi tudatosságra a háztartási pénz beosz-  
tásával, a tudatos gyerekvállalásra a fogamzásgátlás lehe-  
tőségeinek megteremtésével, a tudatos gyereknevelésre az  
életkori sajátosságokról való ismeretátadással, és ott van még  
a legnehezebb kérdés, a családon belüli erőszak, a kommuni-  
káció, ami változhat majd, ha a nőket helyzetbe hozzuk. Per-  
sze nem úgy, hogy egy-egy témáról egyszer-egyszer beszé-  
lünk, hanem éveken át tartó, szemléletformáló, megerősítő, a  
közösségen átszűrte és általuk elfogadott elvek kialakításával.  
Lassan, újra és újra ismételve mindent, hol messziről ránézve  
a témára, akár valós hírekből, vagy irodalmi példából, hol  
egy helyi példán keresztül kivetítve a többiek elé.

A program nemcsak rájuk van hatással, hanem minket is  
folyamatosan fejleszt, hiszen az új helyzetek új témákat vet-  
nek fel, a közösség változásai, a település élete állandó alkal-  
mazkodásra és tanulásra készítet minket is. A fejlesztésnek  
egyre több területével foglalkoztunk. Mikroközösségeket is



életre hívtunk, például a baba-mama klubot az anyukák és három év alatti kisgyerekeik fejlesztésére, az analfabetizmus felszámolására irányuló képzésünk csoportját, a főzőklubot, majd a munkahelyteremtési programelembe bekapcsolódókra irányuló programokat. Aztán jött a tanoda először az általános iskolás korúakkal, utána az ovisokkal és a középiskolásokkal is foglalkozni kezdtünk. Itt is lett többféle klub, a „csajos klub” vagy az „olvasóklub”, a „disputa”, vagy amikor szakember volt rá, a „szociális cirkuszt” próbálgatók csoportja.

Minden fejlesztést igyekeztünk egy vonal, egy cél mentén tartani, hogy ne legyen semmi, ami a másik terület hatását leamortizálja. Közben pedig tanultam, tanultuk ezt az egészet. Mert erre minta nem volt előttünk, nem volt útmutatás arra, hogyan lehet megjelenni egy ilyen szétesett közösségben, és milyen lépésekben gondolkodhatunk. Ehhez sajátos viszonyulást is ki kellett alakítani, magamban is.

A többségi társadalom hajlamos azt gondolni, ők élnek „normálisan”, és aki ettől eltér, arra rá kell kényszeríteni a többség által elfogadott értékrendszert, életvitelt. Nyilván vannak szabályok, amelyeket mindenkinek be kell tartani ahhoz, hogy egy társadalom működni tudjon. De azért ebben vannak átgondolandó kérdések. Én az első évben megértettem, hogy nem romaként nem tudhatom, és nem is mondhatom meg, hogyan kellene a roma identitást megélniük. No meg nem is mélyszegénységben szocializálódtam, így a túlélési stratégiákról sem lehet sok fogalmam. Ezekre úgy kell tekinteni, mint tudásokra, amelyek náluk vannak. Én csak azt tudhatom, hogy mi az, amitől a többségi társada-

lomba való beilleszkedésük konfliktusmentesebb lenne. Az integráció pedig csak ebből a két tudásból épülhet fel. Ehhez pedig nem fölényesen, hanem megfelelő alázattal kell jelen lenni. Mert a tanult tudás nem elég. Megismerni, megérteni őket és partnerré tenni is muszáj, ha változást akarunk.

Azt hiszem, ezen a területen tanultam a legtöbbet, és tanulok ma is. Az elmúlt tíz évben felépítettünk egy, az állami rendszer melletti, annak a működési hézagaira épülő másikat. Oktatással (tanoda, iskolai lemorzsolódás csökkentése, ösztöndíjprogram stb.), szociális területtel (kríziskezelés, ügyintézés, a családok képessé tétele a gyerekek családban tartására stb.), egészségügyi résszel (gyógyszerkiváltás, egészségügyi szolgáltatások elérése, fogamzásgátlás, szűrővizsgálatok stb.), munkahelyteremtéssel (társadalmi vállalkozás kézművességben, mezőgazdaság élelmiszer-feldolgozással, brikettkészítő üzemmel), településfejlesztéssel (szolgáltatások szervezése, közösségi terek, internetelérés, közlekedési elzártság megszüntetése, legális villanyszerzés, lakhatási szegénység csökkentése stb.), bűnmegelőzéssel (pl. az uzsora vagy a herbál ellen), kulturális programok szervezésével, közösségfejlesztéssel és annyi mással foglalkozva.

Lassan mindenhez értenünk kellett, a társadalmi vállalkozás üzleti tervezésétől a villanyóra-visszakötések műszaki hátteréig, a gyerekek védelembevételének jogi hátterétől az eseti gondnokságig, a brikettkészítés gépeinek működésétől a lekvárfőzés HCCP rendszeréig, a közmunkától az alkalmi munkavállalói foglalkoztatásig, a szakértői vizsgálatok menetétől az értelmi fogyatékosok fogamzásgátlásáig, és még hosszú a sor.

Aztán a gyerekek, a családjaik és a helyi közösség szintje után jött még egy terület. Az intézményrendszer szintje. Mert hamar világossá vált, hogy muszáj azzal is foglalkozni, hogyan illeszkednek ezek az emberek az intézményrendszerhez.

Ez sem volt egy konfliktusmentes tanulás. Nyilván, amikor a családok problémáival szembesültünk, láthatóvá vált, hogy az ügyintézők is gyakran belecsúsznak egy-egy olyan helyzetbe, ami akár alapjogokat sért. Az első reakcióm az udvarias figyelmeztetés volt, négy szemközt, jelezve, hogy ebből akár cirkusz is lehetne. A reakció (négy szemközt) udvarias „köszönöm” volt, aztán minden ment tovább a régiben. Később próbáltam „felülről” utánanyúlni egy-egy sztorinak, aztán használtam a nyilvánosságot is, a blogot és a közösségi média felületét. Erre viszont ellenséges viszonyulás volt a válasz, aminek sokszor épp azok itták meg a levét, akiken segíteni szerettem volna. „Köszönje az Igazgyöngy Alapítványnak” – tették hozzá, hogy biztosan betaláljanak.

Nos, ez így nagyon rossz volt, változtatnom kellett. Lépéseket tettem, segítő lehetőségeket kínálva, elviselve a sokszor megalázó szituációkat, melyekben hagynom kellett, hogy vélt sérelmeiket, frusztrációikat rám olvassák, aztán az eredményeket alájuk tolva, lassan, de elkezdett működni a dolog.

A fejlődés itt is szépen követhető. A három „t” elve mentén lassan kerültünk át a „tiltott” kategóriából a „tűrt” -be. Őrzök még egy jegyzőkönyvet, amiben hivatalosan is leírták, hogy engem mint „dilettáns bajkeverőt” nem szabad a gyermekvédelem közelébe engedni. Aztán lassan engedték, hogy segítsünk, hogy képviseljük a családokat, majd mediáljunk

közöttük. A harmadik „t”, a támogatott rész még minimális, de egyre több területen vállalják fel hivatalosan is a velünk való együttműködést, ami, főleg, ha azt nézzük, honnan indultunk, nagy dolog.

Az egyik esetkonferencia mondata mélyen beégett az emlékezetembe. Egy családsegítő mondta: „Aha, értem már, hogy mi a baj. Az, hogy ti nem velünk vagytok, hanem ezekkel.” Ez azért sok mindent elárult a viszonyulásról. Az alapállásról, hogy egymással szemben állunk, mint az ellenségek, ami nem egy megoldásközpontú viszonyulás.

Megismerve az intézményrendszert, annak működését, nehézségeit, világossá vált számomra, hogy az egész problémahalmaznak ők éppúgy részei, elszenvedői, mint a generációs szegénységben élő családok. A szupervízió hiánya, az alacsony bérezés, az óriási adminisztráció, a gyakori fluktuáció, a nem megfelelő tudással és viszonyulással bíró munkatársak, mind a kiegészítés felé sodorja őket.

Ezeket az okokat vizsgálva hamar a szakpolitika szintjén találtam magam. Hiszen az egész működés onnan irányított. Ez pedig a munka új területét és új tanulást hozott nekem.

## Civilség

*„Majd ha te ülsz az asztalnak ezen az oldalán, akkor lehet véleményed... De egyelőre még én ülök itt.” (1974)*

*„Kérjen nyilvánosan bocsánatot az írásáért, amiben megsértette a miniszter urat. Ha nem teszi, akkor innen vége. Ne számítsen tőlünk többé semmilyen támogatásra.” (2016)*

A rendszerváltás előtt ez a fogalom nekem, hogy „civil” nem létezett. Volt a rendszer, és ahhoz kapcsolódva „társadalmi munka”. Ebben működtettünk dolgokat „az úttörő, ahol tud, segít” elve mentén. Szabadidős kulturális programok, környezetszépítés, szemétszedés, sportprogramok, segítség az öregeknek stb. Kötelező része volt az életnek a közösségekben működés, a „jótett”, amiben azért, kinőve a gyerekkorból, fiatalként, kis odafigyeléssel nagyon jól meg lehetett találni az ideológiamentes közösségi létet.

A rendszerváltás után ezek a tevékenységek rendeződtek a civil térbe. A közösségi szerveződésekre igény volt. Számomra itt kezdődött a civilség, amikor láttam, megtapasztaltam, hogy a megnyíló demokráciában itt nagyobb mozgástér, nagyobb szabadság adódik azokra a tevékenységekre, amelyeket másképp akartam. Az oktatási tevékenységekre is. E szándék mentén alapítottam meg az Igazgyöngy Alapítványt, majd rá egy évre az Igazgyöngy Művészeti Iskolát. Tíz év alatt szerveződött kis iskolahálózattá, hat településen, kilenc telephelyen, 10 pedagógussal, 600 körüli gyereklétszámmal. Ezzel együtt fejlődött a pedagógiai rendszerbe állított módszertan, melyről az első szakaszban írtam.

Az iskolaalapítás volt hát az első. Aztán a szociális munkával párhuzamosan jöttek az újabb közhasznú, állami feladatok. Családsegítés, etnikai kisebbséggel kapcsolatos feladatok, munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegek fog-

lalkoztatásának elősegítése, közművelődési tevékenység. Állami támogatást ebből csak az iskolára kaptunk, a többi támogatásokból, adományokból és pályázatokból próbáltuk finanszírozni.

Az uniós források megnyílása pályázati lehetőségek sorát hozta a civil szervezeteknek is, kezdetben nekünk is. Ez azonban sok mindent magával hozott, többek között ellentmondásos változásokat is a kezdetben szépen körvonalazódó civil szférában.

Mert a pályázati úton finanszírozott működés csapdája nagy. Dolgozott például egy civil szervezet egy problémában, egy-két éves projektben, olyanban, amit egyébként az államnak kellett volna megoldania. Munkaviszonyban, mert ezt már nem lehetett önkéntesen, nem lehetett másként, és a pályázatok is egyre inkább megkövetelték a teljes munkaidős munkatársakat. Alkalmazások kezdtek kötődni a civil szervezetekhez. Mire kialakult a csapat, megtalálták a megfelelő szakembereket, betanultak, már véget is ért a projekt. A civil szervezet pedig döntés előtt állt: elengedi a munkatársait, hiszen nincs miből finanszírozni az alkalmazásukat, vagy keres olyan pályázatot, ahol továbbviheti az egészet. Lassan csúszott el a hangsúly: sok szervezetnél már nem a cél volt a fontos, amiért létrejöttek, hanem az állások megtartása. Valami megborult. Ezen aztán még egyet tudtak tolni a pályázati cégek, amelyek rátelepültek a tudáshiányra a szolgáltatásaikkal, hiszen az egyre bonyolultabb és nagyobb pályázatok megírásához is olyan tudás kellett, amire a civil szféra nem volt felkészülve. Üzlet lett ez, óriási pénzek forogtak kockán,

és innen már csak egy lépésre voltunk az átpolitizálódástól, a korrupciótól.

Ekkor pedig már nem a szakmaiság számított, hanem a lojalitás. Aki nem jelzett problémát, hanem kiszolgálta a kormányzati szándékokat, és ezt megfelelően kommunikálta is, űk biztos támogatást remélhettek. Mellettük persze lettek új szervezetek, egyesületek, a regnáló hatalomhoz köthetők, sokszor épp egy-egy pályázati lehetőségre alapítva. űk ugyan nem rendelkeztek tapasztalattal a különféle területeken, de elnyert pályázataikkal gyorsan kiszorították a térből az évek óta ott dolgozókat.

Akik pedig próbáltak még működni, ám hibát jeleztek az állam rendszerében, rögtön „a másik oldalhoz” sorolódtak. Gyanúsak, ellenségek lettek. Már nem lehetett szakpolitikai kritikát megfogalmazni, mert minden a pártpolitikáról szólt. Hamar megtanulta minden civil szervezet, hogy próbálni kell nem konfrontálódni, ha dolgozni akarnak tovább. Kompromisszumokat kellett kötni, ami elég tág határok között mozgott. Sokan próbáltak észrevétlenek maradni. Ám mivel a civil szervezetek állami támogatása és a pályázatok elérése is eléggé átrendeződött a kormányközeli oldalra, így nem jutott működésre sem mindenkinek. Az adománygyűjtés lett a túlélés lehetősége, de ahhoz meg nyilvános szereplés kellett. Látszani, láttatni a problémát, amit már nem lehetett konfliktushelyzetek nélkül.

Azok pedig egyre-másra adódtak. Helyi szinten is, hiszen a polgármesterek nem szerették, ha a településükről kihangosodott például a gyerekszegénység, vagy bármi, ami nem illett a „Magyarország jobban teljesít” koncepcióba. A sajtó is



kettészakadt, markánsan kormányzati és ellenzéki lett, a két világ, amit bemutatnak, tökéletes ellentéte lett egymásnak. A problémajelző civil szervezetek pedig, ha nyilvánosságot akartak, betolódtak az ellenzéki sajtóba. A közösségi média maradt még mint színtér, ám az is kihangosítás, állásfoglalás, aminek következményei eléri mind a magánszemélyt, mind a civil szervezeteket. Az egzisztenciális félelem pedig behatárolt sok mindent, főleg vidéken, ahol nem sok mozgásteret marad az állását elvesztőnek.

Keserves tanulási folyamat volt nekem ez a folyamat is. A határokat, hogy meddig mehetek el, nekem is pontosan megmutatták. A személyes eltökéltségem és a felelősség, amit a körülöttem levő munkatársak, meg a támogatott családok iránt érzek, sokáig küzdött bennem. Hol nem bírtam az igazságérzetemmel, és vállaltam tüntetési beszédet, kiléptem a szakpolitikai egyeztetésből, mikor azt láttam, hogy csak látogat az egész, vagy visszaadtam a Lovagkeresztmet, mikor olyan ember kapta meg, akivel nem akartam egy sorban szerepelni, és változó visszafogottsággal publikáltam mindenféle az általam vállalhatatlannak vélt dolgokról. Elég keserves volt elviselni ezek után a pályázati források elvesztését, és az új kategóriákba kerülést, mint a „külföldről támogatott civil szervezet” vagy a „sorosbérenc”. Ezek olyan bélyegek lettek rajtunk, amelyek csak erősítették az ellenségképet.

Lassan meg kellett tanulnom, hogy a saját indulataimat mérsékelnem kell, mert az ügy ennél fontosabb. Nálam sokkal fontosabb. Próbálok hát nagyon a szakmaiság mellett maradni, és azt képviselni, minden körülményben. Nem provokálni, de semmi olyat nem tenni, nem vállalni, ami a

hitelességet, az átláthatóságot, a céltól való eltérést kockára teszi. Vállalni a véleményemet, továbbra is, nyilvánosan. Következésképpen kitartani. No meg nem hagyni, hogy a politika bármelyik oldalon kihasználjon. Független civil akarok maradni.

Mert civilnek lenni nekem szabadságot jelent. Az emberi jogok tiszteletét. Azoknak a fontos ügyeknek a képviselőjét, amelyek jobbra teszik a világot. Ehhez pedig partnerek kellene, támogatás, tér. Partner, támogató most leginkább a magánszemélyek, illetve a hozzájuk kötődő cégek felől épül körülöttünk. Azt gondolom, a helyi intézményrendszeri kapcsolat is jól alakul. Mert azt biztosan tudom, hogy ezt az egészet csak teljes társadalmi beágyazottságában lehet értelmezni, és így kell keresnünk a megoldásokat is. Erre a környezetünkben egyre inkább ráéreznek az intézményi partnerek is. A jövőképem most a helyi megoldásokhoz kapcsolódik. A húsz évre tervezett esélyteremtő stratégiánk tizedik évében vagyunk. Tíz év múlva reményeim szerint tudunk egy lehetséges utat mutatni ahhoz, hogyan lehet egy problémákkal teli szegregátumból az élhetőbb település felé elindulni.

Ekkorra le tudjuk írni azt a keretrendszert, módszertant, ami mentén adaptálható a dolog. Annak az ideáját, hogy ez majd egyszer érdekelni fogja a hatalmon levőket, nem tudom elengedni. Mert kell, muszáj, hogy az emberekről szóljon majd újra minden. Azokról is, akik ma kilátástalan helyzetben, a nyomort újratermelve élnek. Nem növelhetjük tovább a veszélyt, amit a helyzet magában hordoz. Jönnie kell majd

egy olyan kormánynak, amelyik másképp akarja működtetni a forrásait.

Ha egy mondatban kellene megfogalmaznom, mit tartok a legnagyobb bajnak az elmúlt harminc évből azokon a területeken, ahol én dolgozom, akkor azt mondanám: nincs kormányokon átívelő stratégia. A szegénységet pedig nem lehet csökkenteni, csak ha hosszú távra tervezünk. Ha nagyon előre nézünk. Az Igazgyöngyben én és a kollégáim is ezt tesszük. A kormányok ellentétes intézkedései visszavetik az elindult változásokat. A rugalmasság, a változó világhoz igazodás persze fontos. De az ellentétes hatások károkozásai óriásiak.

A jövőbeli terveim? Talán egy személyesebb elemmel kezdem. Túl sok remek innovációt, civil kezdeményezést láttam elvérezni azon, hogy addig működött, amíg az a személy, akihez kötődött, jelen volt. Aztán ha az élet úgy hozta, hogy az illető másfele kanyarodott, a megkezdett ígéretes fejlesztés abbamaradt, maximum szakirodalmi lábjegyzetként emlékeztetve a szakmát arra, hogy milyen értékei voltak. Én a kezdetektől másképp akartam. Tudatosan figyeltem a csapatépítésre, mert hamar felismertem, ezt a munkát én nem bírom végig vinni, annál hosszabb távon kell dolgozni benne. Három éve pedig kifejezetten a munkám fókuszában áll, hogy elérjem: nélkülem is működőképes legyen a dolog. Ehhez pedig lassan fel kell számolnom magam itt, és átadni a feladatokat a kollégáimnak. Mert be kell, hogy bizonyítsam, nem egy személy karizmáján múlik a dolog, akkor sem, ha ez feltétlen kell az elinduláshoz, kiteljesedéshez. Kell, hogy a működésünk is mutassa: a szemlélet kialakítható, adaptálha-

tó. Csak így tud majd hatásában kiteljesedni az Igazgyöngy, ha nem engem szolgál, hanem az ügyet. Az ügy iránti alázatot is meg kell tanulni. Mert ez az egész nem rólunk szól.

A többi területen pedig a csapat felkészítése mellett a legfontosabb a fennmaradás biztosítása a munka folytatásához, abban pedig az irány következetes megtartása. Nem lesz egyszerű ez továbbra sem, hiszen túl sok minden dolgozik ellenünk. Túl sok a harc, az ellentétes érdekek ütközésének frontvonalában vagyunk, miközben biztosan látjuk, a megoldáshoz hosszú távú összefogás kellene.

De egyszer biztosan eljön, hogy kormányzati szinten is felismerik ezt. Mindenesetre én abban a szellemben dolgozom továbbra is, aktívan, ami ezt várja. Elvárja. Kivárja.

“A szegénység belülről kialakuló bilincsét az intézményrendszer napjainkban inkább csak megerősíti, nem pedig szétöri; képtelen a szakadékok kiegyenlítésére valamennyire is.”<sup>3</sup>

---

3 L. Ritók Nóra: A nyomor kiöli az álmokat a gyermekekből



# SZEGREGÁCIÓ ÉS OKTATÁS

## Leszakadóban?!<sup>4</sup>

Egy leszakadó régióban, az Észak-alföldi régióban, azon belül is egy LHH (leghátrányosabb helyzetű) kistérségben, a berettyóújfalui járásban dolgozó civil szervezetben dolgozom olyan családokkal, amelyek végérvényesen leszakadtak az életét megszervezni képes társadalom tömegéről. Olyanokkal, akik ennek az egész iszonyatos problémahalmaznak a negatív, öngerjesztő hatásait elszenvedik a településen, az iskolában, a munkahelyeken, az egészségügyi szolgáltatásokban, mindenhol. Akik önerőből nem képesek változtatni a sorsukon, és akikkel az intézményrendszer nem képes úgy foglalkozni, hogy elindulhassanak kifelé a gödörből. Akik egyre nagyobb számban, megállíthatatlanul termelik újra a nyomort a települések szegregátumaiban.

Innen, ebből a közegből nézve, a napi terepi munka tapasztalataira építve szeretném megmutatni az ebben a társadalmi csoportban élő gyerekek és fiatalok helyzetét, esélyeit.

---

4 Nagy Ádám (szerk.): Összebeszélünk – a II. Ifjúságügyi Kongresszus konferenciakötete. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság-szakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Együttműködési Tanácskozás, Budapest, 2016.



A leszakadó régiókban a szegénységmutatók kísértetiesen egybeesnek. A lakhatási szegénység, a szegregált iskolák száma, az átlag alatti jövedelmek, a szakképzetlenség, az iskolai lemorzsolódás, a rossz egészségügyi állapot és még sok más negatív tényező egybeesik itt, és ezen nem változtatott az sem, hogy a közmunkában foglalkoztatottak száma is ezekben a régiókban a legnagyobb. Az életminőségükön ugyanis ez nem sokat változtat, sokkal inkább konzerválja a nyomort.

## Fejlesztések?

A nagy fejlesztések, építkezések leginkább a stadionokhoz kötődnek, a félbeszakadt útépítések, és a térségek gazdasági helyzetén nem sokat változtató, többnyire sikertelen turisztikai beruházások csak fokozzák az ellentmondásos képet. Mintha nem a problémákra fókuszálnának a beruházások, mintha nem a realitásokhoz igazodna a tervezés.

A családok élete, lakhatása sok vonatkozásban 19. századi körülményeket mutat. Sok a komfort nélküli, vagy csak árammal ellátott ház, a szegregált utcák burkolat nélküliek, a közutak száma egyre kevesebb. Az utóbbi évek lakáspolitikájának átalakulása miatt a fiatalok ebből a társadalmi csoportból esélytelenek lakáshoz jutni, az amúgy is egészségtelen házakban egyre többen élnek, és a gyerekek fejlődéséhez a minimális feltételek sem adóttak.

Más vonatkozásokban ebben a szegénységben ott a 21. század is, a maga fogyasztói hatásaival, és furcsa, bizarr egyveleget alkotó nyomorúsággá válik, ahol a televízió vagy a

mobiltelefon jól megfér a szabadban két téglára tett lábasban fővő étellel vagy a pottyantós wc-k hiányával is. A többségi társadalom ezt nehezen érti, ők a „tisztos szegénységet” várják el, a kérdések pedig, melyeket a média, a közösségi oldalak visszhangoznak (miért költ úgy, ahogy, ha van pénze, miért iszik kólát, miért dohányzik, ha szegény, stb.) csak fokozzák az egyéni felelősség túlhangsúlyozását ebben az egészben. Mert az átörökített szocializációt nehéz messziről megérteni. No meg kényelmesebb is egyéni döntéseknek felfogni a szegénységet, mint szembenézni ezzel a generációk óta görgetett, kormányokon átívelő, igazából mindig kezeletlenül hagyott problémával. Az ok persze világosan látszik: a szegénység és a roma integráció kérdése összefonódik, nem lehet elkülönítve kezelni, a kérdést inkább minden kormány elkerüli, mert ez nem egy „szavazatszedő” terület, és ahogy az idő telik, egyre inkább nem az. Az alkalmankénti tűzoltások nem hoznak tartós változást, a radikalizálódás érezhetően előretört a megoldáskeresésekben, ami gyakran alapjogokat is sért, ám többnyire ezek is kezeletlenül maradnak. A településeken megjelenő túlkapásokat az önkormányzatiság keretein belül értelmezik, demokráciáról beszélve, miközben helyi diktatórikus rendszerek épülnek.

## **Lehetőségek?**

Furcsa képet mutatnak ezek a térségek, mivel egyszerre van jelen a munkaerőhiány és a munkanélküliség is. Jellemzően nincsenek szakmunkások, nem találni már effélét, aki tud,

elköltözik, Nyugat-Magyarországon vagy még inkább külföldön vállal munkát. Akik maradnak, azok zömében csak a fizikai munkaerejükkel rendelkező, szakképzetlen emberek, nagyon alacsony munkavállalói kompetenciákkal. Számukra a közmunka-lehetőségek adnak jövedelmet. Bár a program célja az volt, hogy „visszavezesse a munka világába” ezeket az embereket, a valóságban ez inkább helyhez köti őket, oda, ahol egyébként a közmunkán kívül nincs más munka, és nem enged kitörést a szegénységből. A mobilitás esetükben értelmezhetlenné vált, egy szakképzetlen ember maximum a közmunkabér duplájáért alkalmazható, ám ha távol van a lakóhelyétől, ennek felét feléli, és még keményen kell dolgoznia is. A közmunkában meg nincsenek ilyen elvárások, a foglalkoztatottak száma minden faluban aránytalan a munka mennyiségével. Maradnak hát inkább otthon, a családdal kb. ugyanannyi pénzért, nagyságrendileg kevesebb munkáért, hiszen számukra is világos, jobban nem járnának akkor sem, ha máshova elszegődnének. A családi költözés is kizárt, az albérletet előre kifizetni nem tudják, ráadásul a lakcímváltozás miatt a szociális ellátások is hónapokat csúsznak, mire átmegy a rendszeren az egész. A tartalék nélküli családoknak ez túl sok, és akkor még ott van az első hónap az esetleges új munkahelyen, amikor még nincs fizetés, de élni addig is kellene valamiből. Ezzel a kör be is zárul. A távolabbi munkalehetőség keresése értelmezhetetlen lesz.

Ha a munka nem ad megélhetési alapot, másfele kell keresniük a túlélés lehetőségeit. Egyik vonal a kriminalizáció. Uzsora, prostitúció, drog, boltocskázás, illegális dohánykereskedelem, betörések, rablások, lopások, behajtások stb.

Széles a skála, és a harc ezen a területen a legnehezebb. Az életvitelszerűen bűnözésből élő családok átörökítését a legnehezebb feladat megállítani. A börtön nem visszatartó erő, a kreativitás utat tör ebbe az irányba, hihetetlen tudás alakul ki a rendszeren belüli kiskapuk, határok ismeretére, a „balhék” elvitelére, a hálózatosodásra, a manipulálásra. A gyerekek ebbe nőnek bele, és hatásait viszik tovább az iskolába, a közösségbe, ennek visszaszorítására a rendszer képtelen.

A másik a szociális megélhetés zsákutcája. A lányok előtt természetesen körvonalazódó főállású anyaság, amihez nem kell tanulás, munkavállalói kompetencia, szakmatanulás, a jövőképnek ez nem része, nem kell erőfeszítést tenni érte, az átörökítése adott, a minta könnyen levehető a családból. A rendszer ezen a vonalon nem tud hatást gyakorolni, a probléma itt is összetett, a tudatos családtervezés ellen sok dolog hat, és az üzenet egyszerű: több gyerek, több családi pótlék. Sokan tagadják ezt, és holmi romantikus roma hagyományba csomagolják a nagycsaládosságot. Biztosan jelen van ez is, de az is, hogy kiszámítható jövedelmet a gyerek után kapnak. Egyikből sem szabad általánosítani, ez az egész értelmezést félreviszi.

Más, tervezhető kiút, jövőkép, üzenet nem nagyon van. A tanult roma karriertörténetek példája a szegregátumokba nem ér le. Persze a kulcsmondatok megvannak: tanulni kell, hogy jobb legyen, munkát keresni, hogy el tudja tartani a családját, stb. Ezek a mondatok, amiket mi, a többségi társadalomból hallani szeretnénk, megvannak náluk. Vissza is mondják, amit hallani szeretnénk. De változás még sincs. Marad minden a mondatok szintjén.

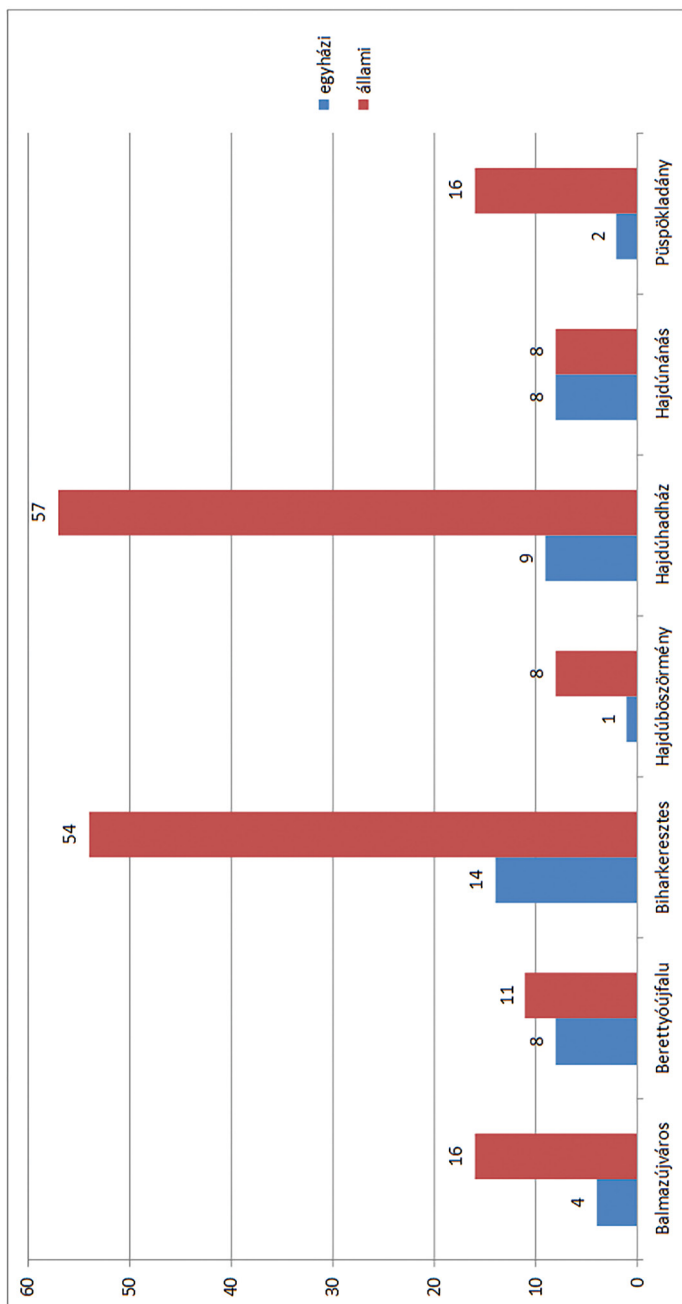
## Oktatási helyzetkép

Azt persze mindenki látja, hogy a tanulás mozdítaná el a helyzetet. De úgy tűnik, ezzel sem jutunk túl a „miért nem tanulnak, hisz ott az iskola?” kérdésfelvetésen. A problémából ugyanis ezt az elemet kiemelni nem lehet, ha az iskola jó lenne, akkor is leamortizálná a hatását a család, a közeg, az átörökített szocializáció. Ráadásul jó iskoláról nem is beszélhetünk, a leszakadó térségek oktatási intézményei ma nem igazán tudnak válaszolni a szegénység kihívásaira.

Az iskolák jelentős részére jellemző a hátrányos helyzetű gyerekek magas aránya, sok közülük szegregált vagy szegregálódik, főleg ott, ahol a település nagysága enged egy egyházi iskolát is. Az egyházi iskolák zöme nem integráló, hanem vagy mentes a szocializációs problémákkal küzdő roma gyerekektől, vagy csak azok számára szervez iskolát. Ez utóbbiból nagyságrendileg kevesebb van.

Egyházi szempontból érthetetlen és szomorú tendencia lett ez, ami úgy tűnik, nem is fog változni. Az egyházi iskolák többségébe nem vesznek fel halmozottan hátrányos helyzetű, zömében roma gyerekeket, sem sajátos nevelési igényűeket, vagyis olyanokat, akik pedagógiai többletmunkát igényelnek. Az állam a saját iskoláinál magasabb támogatással és kisebb kötelezettségekkel támogatja az egyházi iskolarendszer visszaállítását, nem törődve a szegregáló hatással. Ma Magyarországon az egyházi iskolarendszer visszaállítása felülírja az alapjogokat az oktatás terén.

Az egyházi iskolákban tanulók száma gyorsan nő, a legutóbbi jelentések szerint 60%-kal nőtt az ilyen intézmények



Halmozottan hátrányos helyzetűek aránya az állami iskolákban (saját szerkesztés)

száma, de nem nő a vallási elköteleződésből templomba járó lakosság aránya. A falvakban a templomba járók továbbra is zömében a legidősebb korosztályból kerülnek ki. A szülők ugyanis nem a vallás miatt választják az egyházi iskolát a gyerekeiknek, hanem azért, mert ott nincsenek problémás, roma gyerekek. Mindez pedig oda vezet, hogy az állami iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya folyamatosan nő, már nagyságrendileg magasabb, mint a településen levő egyházi iskoláké. Ez a grafikon csak egy megye és csak egy egyház viszonylatában mutatja ezeket az adatokat, a kép ugyanilyen szinte mindenhol, ahol van roma lakosság és egyházi, valamint állami iskola a településen.

Ma az ezzel való szembenézés sem lehetséges. Sem az adatokkal, sem a fizikai megtapasztalással nem győzhető meg sem a szakpolitika, sem az egyház.

Emellett a nagyobb településeken, főleg a megyeszékhelyeken az állami iskolákban is előfordul oktatási szegregáció, sőt, az iskolákon belül is, az osztályszervezésekben. Bár a legtöbb egyházi és települési vezető tagadja ezt, sőt, szakpolitikai szinten sem fogadják el, annak ellenére sem, hogy ez ügyben kötelezettségszegési eljárás indult Magyarország ellen, az egyház rendszerén belül is van, aki elismeri: az egyházi iskolarendszer visszaállítása fokozza a szegregációt. Az ellentmondásos helyzet, az, hogy az egyház nem kezeli egységesen a szegénypolitikáját, hanem asszisztál az oktatási szegregációhoz, feszíti a hitelesség kereteit. A problémán túllépnek, pedig a települések életét hosszú távon meghatározza ez a helyzet.

A jobb társadalmi státuszúakat tanító egyházi iskolákban az oktatás színvonala is magasabb, hiszen ott a szülői támogatás, a megfelelő családi háttér is adott, és a pedagógusoknak sem kell megosztani a figyelmet a szocializációs problémával rendelkező gyerekek és a tanulni, haladni akarók között. A magasabb színvonalú alapoktatásból sikeresebben mennek a gyerekek továbbtanulni, innen könnyen vezet az út akár a felsőoktatásig is. Ezzel szemben a szegregált iskolák gyerekei szinte 100%-ban a földrajzilag legközelebbi szakiskoláig jutnak, ahonnan a 16 éves tankötelezettségi korhatár elérése után kimaradnak, és szakma nélkül várják otthon, hogy a közmunka rendszerébe bekerülhessenek. Ők maradnak a településeken, ott alapítanak családot, és ugyanazt örökölték át a gyerekeiknek, mint amiben ők felnőttek. Ugyanazt a viszonyulást a tanuláshoz is. Mert nem tudnak mást.

Aki pedig egy piacképes szakmát szerez valahol távolabb, az érdeklődésének megfelelően választva, ha befejezte a tanulást, nem marad a településeken, ahol a gazdaság stagnál. Ők elmennek, elköltöznek szerencsésebb vidékre, a házakban csak idősödő szülei maradnak, majd ők is elmennek. Az üres házak pedig a településeken az egyre növekvő leszakadt társadalmi csoporthoz tartozó családok arányának növekedésével párhuzamosan értéktelenednek el. Végül ezeknek a családoknak az otthonai lesznek, a szakképzetlen, munkavállalói kompetenciákkal nem rendelkező felnőttek élnek itt tovább gyerekeikkel, akik sosem fognak biztos alapot adni a település gazdasági fellendüléshez. A számuk nő, a települések pedig teljesen leamortizálódnak.



Akik a problémát közelről, összefüggéseiben is látják, azok számára ez a vízió korántsem elképzelhetetlen. Egyre nagyobb különbség van az ország nyugati és keleti fele között, és nem látni olyan folyamatot, ami ennek a megállítására törekedne. Sőt, a szembenézés helyett még mindig a sikerek kommunikációjára fordítódik az energia.

Ezeket alátámasztó statisztikák készülnek, de ezek távol állnak a valós helyzetektől. Például a kormányzati kommunikáció ma állítja, hogy javul a helyzet, kevesebb a szegény, vagy egyre kevesebb gyerek minősül hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek. Ez utóbbi viszont például nem annak a következménye, hogy a családok élethelyzete változott volna. 2013-ban módosították a hátrányos helyzetbe és halmozottan hátrányos helyzetbe sorolás szabályait, ami alapján sok gyerek nem minősül annak. Ez azon kívül, hogy nem mutat reális képet, lehetőséget ad a szegregációra, hiszen ezen az úton egyre kevésbé lesz kimutatható a roma gyerekek elkülönített oktatása. Erre ugyanis hivatalos úton nincs és nem is lehet nyilvántartás, ám zömük halmozottan hátrányos helyzetű, így ez a kategória tartalmazza őket is. Ha „papíron” kevesebb az arányuk, könnyebben elrejthető a szegregált tanulásszervezés az intézményben vagy a településeken belül is.

A szegregált vagy erősen szegregálódó iskolákban a pedagógiai munka sokszorosán nehezebb, mint ott, ahol az arány még kezelhető. Egy sor olyan problémát hoznak be a gyerekek, amelyekkel szemben a pedagógus tehetetlen, és megoldást a rendszer nem tud nyújtani.

Először is ott vannak a fizikai tényezők. Ha a gyerek éhesen megy iskolába, nem tud figyelni. Márpedig sok az éhes gyerek a leszakadó térségekben. A folyamatos mennyiségi éhezõ kevesebb, ennek 40-50 ezerre becsülik a számát, a minõségi éhezõk és a kríziséhezõk száma azonban több száz-ezerre tehetõ. A minõségi éhezés, az, hogy fehérjéhez, vitaminhoz nem, csak szénhidráthoz jutnak hozzá a gyerekek, meglátszik a fejlõdésükön is, a szegregátumokban tapasztalható SNI arány felülreprezentálásában ez is szerepet játszik. Ahol a héttagú családban pénteken hét kenyeret tudnak csak venni, hogy a hét végére legyen mit enni, ott az egészséges táplálkozást felülírja az anyagi helyzet. A kríziséhezés fogalma mutatja leginkább, hogy a rendszer képtelen kezelni a problémát. A váratlan kiadások, melyek a tartalék nélküli családok életét azonnal felborítják, a szegénységben mindig jelen levõ uzsora, a nem megfelelõ szülõi felelõsség, a káros szenvedélyek jelenléte, a nagycsaládokban mindenhol jellemzõ alacsony jövedelmi viszonyok, a közösségek szétesése mind vezethet oda, hogy a gyerekek vacsora nélkül maradnak, vagy a hétvégén, az iskolai szünetekben nem elégséges a táplálkozásuk. Ők így képtelenek figyelni, nem tudnak megfelelõen részt venni az oktatásban. Sem az iskolai ingyenes tízórai és ebéd, sem a nyári szünidõre az önkormányzatoknál megszervezhetõ ebéd nem ad biztos, folyamatos, kiszámítható megoldást.

Jelenleg a rendszerben a kríziséhezés megszüntetésére nincs megoldás. Adjon a pedagógus? Ad, sok helyen igen, mert nem tudja elnézni, hogy a gyerek éhesen ül vele szemben. De meddig tegye? És hány gyereknek?

Szintén a fizikai tényezők közé tartozik a lakhatási szegénység gyerekekre gyakorolt hatása. Ahol a víz nincs bevezetve, ahol egy szobában tudnak csak fűtést biztosítani, ezért egy szobába zsúfolódnak éjszakára mindannyian, oda, ami konyha, fürdőszoba is egyben, ahol nincs személyes élettér, megfelelő bútor, néhol áram sem, onnan nagyon nehéz úgy érkezni az iskolába, ahogy ott elvárják.

Mert a gyerek onnan kialvatlanul érkezik, mert ugyanabban a ruhában aludt, amiben a suliba jár, rossz szagú, mert a füst átjár mindent, és különben sem mossák ki a nadrágját, kabátját, mert nem szárad meg, és nincs másik. Mert nincs centrifuga, kézzel kell mosni, mert a közkút 600 méterre van, mert melegíteni kell a vizet minden mosdáshoz, mosáshoz, és csak egy kályha van. Mert a fejtetűt képtelenség kiirtani, mindig visszafertőződnek. Ahol nincs asztal, elég tányér a vacsorához, ha vacsora van is, ott más szokások kötődnek a családi étkezéshez, mint ahol mindez adott. Ahol éjszaka rettegnek az uzsorások fenyegetésétől, ott nincs pihentető alvás. Ha egy szobában van mindenki, egymás előtt zajlik minden, nincs intimitása semminek. Ez öröklődik át, ezek a viszonyulások, a lakhatási szegénység levetül mindenem.

A felszerelés hiánya is tovább mélyíti a hátrányokat. Hiába ingyenes a tankönyv, a családok a kutatások szerint 25-50-100 ezer forintot költenek a beiskolázásra. Ahol a létminimum alatt élnek, ott erre nehéz spórolni. Pedig az iskolához való viszonyulást meghatározza ez is. Hogyan örülhet úgy egy gyerek a tanórának, ha látja, hogy a mellette ülő tolltartója tele van mindenféle csodával, míg neki még tolltartója sincs? Hogyan szeretné az a gyerek a rajzórát, akinek a szomszédja filctollal, vízfestéssel dolgozik műszaki rajzlapra, míg neki

egy használt fénymásolópapír hátoldala jut, grafitceruzával? Adjon a pedagógus? De meddig? És hány gyereknek?

Az iskolába rengeteg begyűrűzik a családi átörökítésből is, ami meghatározza a gyerekek fejlődését. Például a túl sok, a túl hangos közeg, a fejlesztő játékok, a tudatos fejlesztés hiánya születéstől kezdve, ami a finommotorika fejletlenségében, a figyelemkoncentráció hiányában, az érzelmi intelligencia alacsony szintjében is megnyilvánul.

Ahol nincs hagyománya a családi beszélgetésnek, sem a mesélésnek, ahol válogatás nélkül nézik a tévében a horrort és a szappanoperákat, ott nem lehet várni alapot sem az olvasmányélményekhez, sem azok feldolgozásához, sem a korosztályhoz igazodó kommunikációhoz.

Sok koraszülött van, ebből a társadalmi csoportból jellemzően nem érik el a korai fejlesztést, és nem is értik annak fontosságát. Nincs beavatkozás, amikor még lehetne változtatni, a hátrány pedig görög tovább, mint a hólabda, egyre több elemet szedve maga köré. A felnőttek nem is értik, hogy lehetne másképp is. Ők is ebben nőttek fel, őket is ezek az ingerek érték, nincs tudás a „másra”, a „máshogyra”, az átörökítés mindennél erősebben határol be mindent.

Az ember közelről nézve érti meg, mennyire kezeletlenül maradtak helyzetek, és milyen mélyen vannak a meghatározó szociális kompetenciák is. Az önbecsülés romjai vadhajtásokat hoznak, az identitás zavaros, az ún. énhatékonyság-érzés gyenge, a tolerancia, a szolidaritás íratlan szabályait felülírta a szükségletek hiánya miatti farkastörvény, az együttműködést, egymás támogatását aláásta a közösségek szétesése.

Ezeknek a gyerekeknek a sorsa már születésük, sőt, talán már fogantatásuk pillanatában eldőlt. Az, amit a legmeghatározóbb időszakban kapnak fizikailag és fejlesztésekben, meghatározó hátrányokat jelent már az óvodában. A finommotorika, a figyelemkoncentráció fejletlensége, a szókinccs, a fogalmi készlet alacsony szintje, az érzelmi intelligencia, a szociális készségek hiányosságai ellen az óvoda nem tud eleget tenni. Az iskola pedig tovább növeli a hátrányokat, görgeti a problémákat, megoldás nélkül. Az olvasási, szövegértési, számolási készségek megalapozása sikertelen, és ez meghatározza a tanulmányi előmenetelt. A hatékony fejlesztési módszerekre nincs felkészítve a szakember, rá egy központi elvárás zúdul, ami köszönőviszonyban sincs azzal a közeggel, ahová ezt neki be kellene építenie.

Az is bizonyos, hogy a szegregált iskolákban folyó alacsony színvonalú pedagógiai munka sem egyszerűen leírható személyes felelősség. A pedagógusok szakmai megítélésében nem a hátránykompenzáló, hanem a tehetséggondozó tanár fele billen a mérleg nyelve. Azok a jó, azok az elismert szakemberek, akiknek versenyeredményeik vannak, ők tudnak megfelelő portfóliót készíteni, az ő eredményeik a fontosak az intézménynek, a településnek, az országnak. A leszakadó térségekben a pedagógusok számára mindez elérhetetlen. „Nem olyan a gyerekanyag” – mondják, az pedig, hogy a felzárkóztatásban milyen megfeszített munkát végeznek, a köztudatban, és még az intézményen belül sem elismert eredmény. Nem kapnak erre pozitív visszacsatolást sem a családtól, sem a feletteseiktől, sem a társadalomtól. Naponta szembesülnek az elvárások teljesíthetlenségével,

és még azok is, akikben korábban dübörgött az elhivatottság, gyorsuló léptékben rohannak a teljes kiégés felé. Aki tud, az elmenekül, ma már ezekben a térségekben komoly gondot jelent a szaktanári lefedettség biztosítása a KLIK-eknek, aki marad, az pedig a napi kudarcáradatban átalakul, ritkábban kérdezi meg magától: „Úristen, mi történik velem?!”

Segítséget senki sem kap, a szupervízió vagy az egyre elterjedtebb coaching az ágazatban ismeretlen fogalom. Segítő szakember: iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, szociális munkás vagy nincs, vagy nagyon kevés óraszámban jut el ezekbe az iskolákba. Az iskolánként kéthetenként két óra pszichológusi foglalkozás vagy a heti három óra egyéni fejlesztés nevenségesen hangzik a probléma nagyságához képest.

A régóta emlegetett pedagógiai paradigmaváltástól egyre távolabb kerülünk. Az erős központosításban nem kezelhetők azok a különbségek, melyek a különféle szocializáltságú gyerekeket oktató iskolák között vannak. Az állam által előírt elvárásoknak való megfelelés lehetetlen, vagy hazudni kell, vagy beletörödni és feladni, kiégetten, nemtörődöm módon túlélni a napokat. Mindkettő romba dönt. A központi felméréket, kompetenciateszteket kozmetikázzák, „besegítenek” kicsit, hogy ne legyen baj, hogy ne a pedagógust vagy az iskoláját minősítse a mélyen az országos átlag alatti eredmény. Az így görgetett gyerekek életesélyei sem jobbak, gyakori a vidéki iskolából négyes-ötös eredménnyel érkező, majd onnan az első tanévet bukással záró tanuló is.

A másik hatalmas gond a szociális kompetenciák alacsony szintje, és azok fejlesztésének hiánya is. A személyes kom-

petenciák, mint az önbecsülés, a helyes önértékelés, a stabil identitás, mind hiányosak, és nem jobb a helyzet a társas kompetenciák, mint az együttműködési képességek, tolerancia, szolidaritás tekintetében sem. A szülők ilyen jellegű készségei ugyancsak alacsonyak, így a család nem tud átörökíteni ezen a területen semmit. Az iskolában ezek a készségek nincsenek fókuszban, pedig minden tanórán ott kellene lenniük.

A központi tankönyvek hatalmas lexicális anyagának átadása és az ismeretanyagot a készségfejlesztésnél fontosabbnak tartó szemlélet csak az oktatás poroszos módszertanának megerősítésével lehetséges. Tekintélyelv, hatósági szemlélet jellemzi ma az iskolát, miközben a 21. század mást vár el ma az oktatástól.

Az egyénre szabott fejlesztés, a gyerekközpontúság ma nem tartoznak a pedagógiai folyamatok értékei közé. A változtatások túl gyorsak, a fókuszokat túl gyakran és gyökeresen megfordítják, a bevezető szakaszok hiányoznak, az új területek pilotjait nem látni, nincsenek tapasztalatok, ami alapján módosíthatnának az első változatokon. Úgy tűnik, a szakpolitika erőből nyom rá mindent a rendszerre, az egyeztetések formálisak, rájuk leginkább az időhúzás, az egymás mellett történő elbeszélés a jellemző, hatásukra nem módosul az alapkoncepció, a szakmai kritikákat elutasítják, politikai alapúnak állítják be. Aztán, mikor nyilvánvalóvá válik a változtatás működésképtelensége, kicsit módosítanak. Ezt lehetett tapasztalni például az egész napos iskolánál, a kötelezően előírt, de a feltételek biztosítását nélkülöző mindennapos testnevelésnél, de a szakgimnáziumok kerettantervével, tantárgyi struktúraváltásánál is.

Ezek a sok esetben átgondolatlanak tűnő változtatások ingataggá tették az oktatást, a pedagógusok sem tudnak előre tervezve gondolkodni, hiszen azt tapasztalják, hogy bármikor változhat bármi, oktatásszervezés, tankönyvek, tananyagok, eddig biztosnak tűnő tartalmak értékelődnek másképp, mint eddig. Ugyanakkor nő az ellenőrzés, az eddigi teljesítmények nem számítanak, mindenki újra kell, hogy minősüljön.

A minősítéseken ugyanakkor az adott „gyerekanyaggal” végzett óra szakmaisága a háttérbe szorul, mereven ragaszkodnak az előírt szempontokhoz, kell a digitális tartalom ott is, ahol nem indokolja semmi, mert akkor pontlevonás jár, az adminisztratív igazolás a minősítési folyamatban a legfontosabb. Az adminisztráció pedig a gyerektől, a tanítástól veszi el az időt, arra jut kevesebb, amire a legtöbbet kellene fordítani.

A kép lehangoló. A fiatal pedagógusok elmenekülnek, az idősebbek, akiknek erre nincs lehetőségük, mert ezer szál köti őket a településükhöz, várják a nyugdíjat. Mindennél jobban. Mindez nyomon követhető az intézményvezetői pályázatokban is. Sokan nem pályáznak újra, sok az egyéves megbízás, és sok a feladat elvégzésére alkalmatlan vezető is. Sajnálatos tendencia lett az utóbbi időben, hogy az innovatív iskolaigazgatók, akik értelemszerűen a problémákat is jelzik, konfrontálódnak a rendszerrel, emiatt a pályázataikat nem fogadják el, az új jelöltek kiválasztásánál pedig egyre inkább a politikai és nem a szakmai szempontok játszanak szerepet.



Hol lehet a kiút, az elmozdulás? Hogyan lehetne a társadalom leszakadó rétegeinek gyerekeit, fiataljait jobb munícióval elindítani az életben?

Egy oktatási struktúra átalakítása nagyon kényes folyamat. Az a generáció, akit érint, mindenképpen megsínyli. Éppen ezért minimalizálni kellene a kockázatokat, mert az ő életükben ezt az időszakot senki sem adja vissza, a gyerekeken való kísérletezés méltatlan a pedagógiához. Azt senki sem állítja, hogy az oktatási rendszerünk jó volt, több elemében megérett a változtatásra. De nem így, ahogy most történik. A megfontolt, több szakértővel véleményeztetett változások után mindenképpen szükséges lenne kis területen kipróbálni, a gyakorlatban is mérni a hatásokat. Utána módosítani, addig, amíg megnyugtatóan nem igazolódik a sikere.

A magyar pedagógia története számtalan olyan elemet őriz, amire érdemes építeni ma is, mert humánuma, gyermekközpontúsága olyan érték, ami egyetemes és örökérvényű. A rendszerváltás óta számtalan olyan innováció, alternatív módszer került kipróbálásra, amit rendszerszinten is be kellett volna emelni az oktatásba. Ez azonban sosem történt meg, a legtöbbjük szakirodalmi lábjegyzet lett csupán. Értékeit mi sem mutatja jobban, mint az ezeket használó, fejlesztő magániskolák iránt megnövekedett igény, a többszörös túljelentkezés.

Mert a magániskolákban használt módszerek korszerűbbek, az így megszerzett ismeretek jobban beépülnek, a gyerekek előtt sikeresebb életpálya körvonalazódik, mint az állami iskolákban. Itt még az is fontos, hogy boldog-e a gyermek, érzelmi nevelésben, a szülők partneri bevonásában messze

meghaladják az állami iskolák szintjét. Ma ide menekíti a gyerekét a társadalomnak az a része, aki az ezzel járó anyagi többletterhet megengedheti magának.

Persze a felzárkóztatásban, hátránykompenzálásban, integrációs módszerekben sem állunk rosszul, ezek mint „jó gyakorlatok” kerültek kidolgozásra, minősítésre, és hevernek valahol a fiókok mélyén. Ma ezeknek a beépülésére sincs lehetőség. Az esélykiegyenlítő oktatástól egyre messzebb kerülő iskolarendszer tovább mélyíti a társadalmi különbségeket.

Más módszertan, más fókuszok, más eszközök kellenének. A figyelemkoncentrációs zavarral, részképesség-kieséssel küzdő gyerekek száma szociális helyzetűtől függetlenül egyre nagyobb, számukra a nemzetközi szakirodalom is újfajta fejlesztéseket ír elő, ám ezekre nincs lehetőség. Sem a tudás megszerzésére, sem a napi pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásra. A felsőoktatásból kikerülő szakemberek csak az „átlag” gyerek fejlesztésére kapnak muníciót, az átlagtól bármilyen irányba eltérőhöz nem, különösen nem a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekéhez. A gyakorlóiskolákban nem találkoznak velük, kikerülve felkészületlenül és eszköztelenül állnak a munkahelyükön szemben a problémával.

Európai uniós támogatásból nemrég szerveződött egy hálózat, felsőoktatási gyakorlóhely-funkcióra készítettek fel halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket tanító iskolákat, ám ez (szokás szerint) csak a pályázat lebonyolításáig tartott, ma már az intézmény sincs meg, ami életre hívta.

Egyébként furcsán alakulnak az uniós forrásokból vitt fejlesztések is. Nagy részük nyom nélkül bonyolódik le, tar-

tós változást nem hozva. Más részük az oktatási rendszer mellett, annak hibáit orvosolja, ilyenek vannak tehetségnevelésben és felzárkóztatásban egyaránt. Ez utóbbinál talán érdemes a tanodarendszerre is kitérni egy kicsit. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek problémáival az oktatási rendszer nem tud mit kezdeni. A megoldást az állam nem a rendszer átalakításában, hanem egy mellette felépített, uniós támogatásból, a pályázati út buktatóival üzemeltetett egyébként szegregált tanodarendszerrel kívánja orvosolni. Civilekkel, szakaszosan, ahogy a pályázati rendszer engedi, éves szünetekkel, országosan nem minden területet lefedve, egy adminisztratív ellenőrzési rendszerben, átpolitizálódott támogatásokkal.

Mindent összegezve, a mai magyar oktatási rendszer nemhogy a szakirodalom szerinti 50%-ot, de 5%-ot sem farag le a szocializáció okozta hátrányokból. A furcsa az, hogy a törvények szintjén sok minden másképp van, ha betarthatók lennének, talán nem lenne ennyire borús a helyzet. A köznevelési törvényben például nem engedélyezett a szegregáció, mégis napi gyakorlattá vált.

A megoldáshoz persze más is kellene, mint a törvények betartása. A komplex probléma elemzésére épülő, komplex beavatkozási rendszer, az ágazatok közötti valós együttműködésekkel, összehangolt hatásokkal. Mert előírás szerint ez is megvan, de formálisan, összehangolást nélkülöző protokollal működik.

Az iskolai hatásokat amortizáló problémaelemekkel pedig a rendszer a jelenlegi működésében nem tudja felvenni a harcot. A hatósági eszközökkel kezelt tűzoltás, a módszerek

és időbeliség összehangolásának hiánya, a problémák elszigetelt, a kliensekhez nem illeszkedő, adminisztratív kezelése nem hoz változást, csak az akták számát növeli. A lakhatási szegénység, a családi szocializáció hatása, a szülői partnerség hiánya, a munkanélküliség, a szétesett közösségek, a negatív túlélési stratégiák és azok átörökítése érintetlenek maradnak. Ma ebben a problémahalmazban a civilek dolgoznak sikeresen, de nagyon heterogén módon, és korántsem országos lefedettséggel.

Azt hiszem, a legfontosabb terület, a közösségfejlesztés a legtöbb helyen a civileknél is kimarad. Az állami rendszerben pedig nem fellelhető a fogalom sem. Néha uniós pályázatok keretében kampányszerűen szerveznek ilyen, de többnyire csak a kulturális szílat veszik fel ebből az egészből, és a pályázat befejeztével el is engedik ezt is. Pedig enélkül nem lesz előrelépés, a közösség olyan erő, ami nélkül nem fog megoldódni az integráció nehéz problémája sosem.

A társadalomban meginduló negatív folyamatok, a radikalizálódó közhangulat, a morális válság most nem kedvez sem a mélyszegénység, sem az integráció ügyének. Mégis vinnünk kell tovább, lehetőségeinkhez képest mérsékelve a romlást, keresni a megoldásokat és remélni, hogy a változásokhoz egyszer kedvezőbb helyzet teremődik majd.

# Egy szelet a szegregátumok világából<sup>5</sup>

Nem egyszerű a szegregátumokban dolgozni. Olyan bonyolult hatásrendszerben kell eligazodni, ami a legtöbb emberből a menekülést váltja ki. Érthető is, hiszen a helyzet kilátástalan. Legalábbis elsőre úgy tűnik. Egyéni és társadalmi felelősségek vagy felelőtlenségek, eleve elrendeltség, átörökített nyomorúság, önmaga által gerjesztett és mások általi kirekesztődés, emberi gyarlóságok, kívülről meghatározottság lehangoló szövevényében kell tájékozódni, kiutat keresni, a szereplőket partnerré tenni, fejleszteni, harcolni mindenkivel, minden szinten. Messzire előre nézni, olyan célokat és utat látni, ami erőt ad a pillanatnyi kudarcok elviselésére.

Nem egyszerű. Ha újra kezdeném, mégis ezt választanám. Egyrészt, mert hallatlanul izgalmas, másrészt, mert érzem, hogy sikerülni fog. Bár lehet, azért van ez így, annyira akarom, hogy már el is hiszem. De enélkül talán nem is menne.

---

<sup>5</sup> Ezredvég, 2015/3.

Sok területen nehéz fogást találni. Az egyik ilyen az uzsora. Erről írok most, nem tudományos alapon, szakirodalmi hivatkozásokkal, csupán a magam tapasztalatai alapján. A napi terepi gyakorlatban küzdve ezzel a felszámolhatatlan valamivel, amit uzsorának hívnak.

## **Az uzsora és a problématérkép**

A szegregátumokban a munka megkezdésekor problématérképet készítünk, mely alapjaiban pár hónap alatt értelmezhető keretet ad a munkához, viszont folyamatában mindig változik, új elemek kerülnek bele vagy éppen fejlődnek vissza a változások miatt.

A problématérkép legnehezebb pontjai a kriminalizálódási pontok, mivel a változtatásra irányuló hatást ezen a területen nagyon sok tényező gátolja. Fontos, hogy ezeket a pontokat sok szempontból elemezzük megvizsgálva azt is, a közösségekben hogyan, milyen erőviszonyok mentén épültek be, hiszen ezek ismerete nélkül nagyon nehéz bármilyen hatásrendszert elindítani.

Egyik kriminalizálódási pont az uzsora is, vagy ahogy errefelé inkább hívják, a kamatos pénz, mely szinte állandó jellemzője a szegregátumoknak. Hallani ezekről leginkább akkor lehet többet, nyilvánosan is, amikor a rendőrség beavatkozik, de akkorra már családokat nyomorít meg ez a furcsa függőség, amiről mindenki tud a közösségen belül, és amitől képtelenek megszabadulni. Ha pedig a rendőrség „le is fejezi” a bűnbandát, és átmenetileg börtönbe kerülnek

az uzsorások, hamar feljön a „második vonal”, mert a kilátástalan élethelyzetben élőknel ez mindig újratermelődik. A folyamat pedig kezdődik előlről.

## Átörökítés

A legnagyobb gond, hogy ezek nem egyszeri bűnesetek, hanem olyan, a közösség életébe, tudatába beépült működések, melyek hosszú távon szerveződnek, több szálon kötődve a közösséghez, gyakran többszörös függőségeket is kialakítva, melyekben sok a cinkos elhallgatás, éppen az erősebbnek megfelelni akarás bonyolult rendszere, épp ezért nem lehet egy-egy leleplezéssel, büntetéssel megszüntetni. Az átörökítés működik itt is, mint annyi területen a nyomorúságban, a gyerekekbe születésük pillanatától fokozatosan beépülő viszonyulásokkal, melyek ellen nagyon nehéz hatni bármivel.

Az uzsorások családjai átörökítik a pénzszerzésnek ezt a módszerét, a hozzá tartozó kommunikációval együtt, hiszen ez a „könnyű pénz” vonzó, nem kell hozzá tanulás, munka, és a hozzá tartozó viselkedésforma a maga attribútumaival ma karriertörténetet jelent sok roma fiú számára. A börtön általában nem visszatartó erő ebben, a személyiségbe mélyen beépült jegyeket gyakran nem képes az elzárás sem gyengíteni, sőt néha úgy tűnik, inkább erősíti azt. Sok esetben látni, hogy a kamatozáshoz más bűnterület is kapcsolódik, prostituáltak futtatása leginkább.

A közösség viselkedése is érdekes, eleinte nem is tekinti bűnnek az uzsorát, sokkal inkább segítségnek, és a közössé-

gi elutasítás csak a nagyon durva, agresszív esetek kapcsán mozdul meg, és akkor sem egyértelműen. Az erre irányuló beszélgetésekben a félelem csak a közvetlen érintettnél jelenik meg elemként, a többiekénél egyszerű értékítéletek jelzik, hogy a szükség, a segítség, a kötelezettség számunkra elfogadható erkölcsi rendszere ez, mely sok esetben felmenti az uzsorást, és a „minek ment bele” mondattal egyértelműen a kölcsönt felvevőre tolja át a felelősséget. Ennek a szemléletnek az átörökítése is megfigyelhető. A „jobb velük jónban lenni” elv pedig természetesen illeszkedik abba a hierarchiába, ami ma a roma közösségeket jellemzi, ahol már rég nem a vajdarendszer a rendteremtő erő. Tekintélye a tudásnak nincs, nem is nagyon találkoznak ilyennel, akinek több iskolája van, mint a nyolc osztály, az már rég nem a szegregátumokban él, hatalma pedig itt annak van, akinek pénze van, ami ezeken a helyeken sosem a legális utat jelenti.

Számunkra is a legnehezebb helyzet az életvitelszerűen bűnözésből élő családok jelenléte. Akik sosem fognak minimálbérért dolgozni, mert megtapasztalták, hogy annak sokszorosát kereshetik meg illegálisan, tudásuk meg nincs másra, nekik is csak a fizikai erejük van, mint munkaerő-piaci szempontból lényeges tényező. Létükből adódóan pedig mindig még több pénzt akarnak. Házaikat pazarul rendezik be, drága autókat vásárolnak, ékszereket, nagy lábon élnek, szórakoznak, mindenük megvan más nyomorúságából. Nekik nem motiváló a közmunka lehetősége (hangoztatják is, hogy annyiért nem mennének el dolgozni), sem semmilyen más kétkezi munkáé, és ebben a szellemben nőnek fel a gyerekeik is. Ők, amint lehet, már az iskolában



gyakorolják a felnőttektől látott kommunikációt, erőszakoskodva osztálytársaikkal, később árulnak ezt-azt, cigit, kábítószer, lopott telefont, elvesznek zsebpénzt, értékeket a többiektől, félelemben tartva, állandóan fenyegetve őket. Az iskola velük szemben eszköztelen. Vannak persze erre is programok, például az osztályfőnöki órák, ahová meghívják egy rendőrt, aki elmondja, hogy nem szabad verekedni, lopni, és most ott van ugye az erkölcsi nevelés is beépítve a tantervbe, de ezek ebben a formában semmilyen hatással nincsenek az életvitelszerűen bűnöző családok gyerekeikre. Úgy tűnik, a kört ebben a rendszerben nem lehet megtörni.

Mit lehet akkor tenni? A jogkövető magatartás megtartása alapvető az integráció szempontjából. De nagy kérdés, hogyan lehet ezt elérni? A közösség fejlesztésével? Vajon képes-e ez a szétesett, értékeit vesztett, nyomorban élő, tanulatlan közeg, ami ma az uzsora elszenvedője, fellépni valahogy ezzel szemben? Tapasztalatunk szerint ebben bízhatunk. Mert a másik oldal nem fog változni. Ők így szocializálódtak, ebből élnek. Ott csak a rendőrség, a büntetés-végrehajtás érhet el valahogy változást.

## **Az uzsora táptalaja: a megélhetéshez nem elegendő jövedelem**

A családok zömének a biztos jövedelme a jelenlegi törvények szerinti „szociális”, a 22800 Ft és a családi pótlék. Ezt kicsit növelheti a közmunka lehetősége, de ez átmeneti állapot, biztos jövőképet nem ad. Más lehetőség meg nem nagyon

van. Néha egy-egy alkalmi munka (mindig feketén), vagy a kora nyári hónapokban a kamilla-, bodza-, csigaszedés ad némi kiegészítést. A családokba hivatalosan befutó jövedelem általában két hétre elég. Amikor megkapják, egy részét rögtön le kell, hogy adják tartozásba, emiatt rögtön nehezebb helyzetből indulnak, és a maguk előtt görgetett adósság csak nő. Amikor bekerülnek a közmunkaprogramba, gyakori, hogy a jövedelemből a szemétszállítás díjának elmaradását is levonják, az első hónapban néha alig kapnak így valamit. Aki hosszabban dolgozik, azt pedig eléri a behajtó cégek, és a közüzemi tartozások vagy banki kölcsönök, kezességvállalások a fizetés felét is elvihetik.

A lakások komfort nélküliek vagy alacsony komfortfokozatúak. A villanyt az alapítványunk már a legtöbb helyen a kártyás mérőórával legalizálta, erre megy a lakásfenntartási támogatás, így ez a legtöbb családnál már megoldott. Mikor elkezdtünk dolgozni, rengeteg illegális, lopott, vagy egymástól kért áramfogyasztás volt, leginkább kábeleken vitték azokból a házakból az áramot, ahol még nem kötötték ki a villanyt a tartozás miatt. Volt olyan ház, amelyik több mint egymillió forintos tartozást halmozott így fel. Az EON ezt nem tudja behajtani, a ház lakóinak nincs folyamatos jövedelme, hiába megy ki nekik a felszólítás. A kártyás villanyóra feltöltéseit felezi a cég a tartozás fejében, ahol lehet, ahol nem, ott eladják a tartozást behajtó cégeknek, akik mindent elkövetnek, hogy behajtsák azt. De visszafizetés csak ott lehetséges, ahol tartósan el tud helyezkedni valaki. Ez pedig meglehetősen ritka.

Vizet szinte mindenhol az utcáról szerezhetnek. A lakások szoba-konyhásak, van, ahol két szoba is van, de telente egyben alszanak, egynek a fűtésére van lehetőség. A tél a fahiány miatt különösen nehéz, ha gyűjtenek, annak többnyire szabálysértés a vége, amit be kell fizetni, vagy leülni.

A házak berendezése szegényes, asztal, szék szinte sehol nincs, csak ágyak és szekrény(ek) vannak. Gyakori, hogy a téli hónapokban fa híján feltüzelik a szekrényeket, ágykereteket. Van, ahol akad gáztűzhely, de a palackcsere ritkán folyamatos, amikor nincs, akkor a kályhán főznek nyáron is. Látni még nyaranta két téglára tett lábast az udvaron, ebben fő az étel, alatta kis mélyedésben tüzelnek. Ha megszorulnak, előfordul, hogy nyáron a kályhát eladják, hiszen akkor nem kell, de ősszel nem lesz pénzük újat vásárolni, és akkor bajban vannak.

A nyílászárók rosszak, az ablakok töröttek, az utcakép lehangoló. Amikor elkezdünk dolgozni, sok helyen a poty-tyantós WC is hiányzott. Sok család jellemzően nem tartja rendben a környezetet, sok a szemét, törmelék, hulladék, amiben megtelepszik a patkány, és beveszi magát az alap nélküli vályogházakba, zavarva az éjszaka nyugalma, de ha nagyon elszaporodnak, nappal is ott szaladgálnak a házban. Gyakori a csótány is, néhol százával alkotnak nagy foltot a mennyezet repedései mentén.

Kevés a ruha, a cipő, a játék, az edény, minden hamar leamortizálódik a szűkös, személyes élettér nélküli helyiségben, és pótlásra nincs mód. A mosás többnyire kézzel történik, nagy kincs egy-egy keverőtárcsás mosógép vagy a különösen télen fontos centrifuga.

Ami egyetlen „luxuscikk” a házakban, és jelzi, hogy a 21. században vagyunk, az a televízió. Ez mint az esték szervező eleme, különös jelentőséggel bír az életükben. Televíziót mindenképpen szereznek, bármi áron. Ez viszont hozza a reklámokat, a fogyasztói társadalom üzenetét: „fogyassz”, „az vagy, amid van”, és ez rájuk éppúgy hat, mint a többségi társadalomra, és ha pénz van, akkor átgondolás nélkül vásárolnak. Jön a nyomorúságba a plazmatévé, amit többnyire hitelbe vesznek, mert van bank, ami ad kisösszegű kölcsönt azonnal, magas thm-mel, de nem számít, felveszik. A vége gyakran az, hogy nem tudják fizetni, ha kéztől veszik, akkor visszaadják az eladónak, vagy eladják egymásnak a tartozással együtt, néha pedig egyszerűen elviszik tőlük tartozás fejében, és nekik meg marad a banki törlesztés.

Itt nincs mit pénzzé tenni. A kevés pénzből és a beosztás hiányából adódó jövedelem nélküli napokat pedig csak nehezíti egy-egy betegség, ami a gyerekeknél és főleg a téli hónapokban, gyakori. Kellene a gyógyszer, de nincs miből megvenni, sokszor kórházi kezelés a vége, vagy szövőd-ménnyel történő átmeneti gyógyulás.

És élelem is kell a hónap végéig. Tűzifa télen. Szappan, mosószer. Váratlan problémák jönnek, amihez pénz kell. Kórház. Temetés. Mind nehéz helyzet elé állítja őket. A megoldhatatlan helyzetek pedig az uzsora melegágyai.

Munkalehetőség? A térségben sincs. Hiába utaznának (bár útiköltségre sem futja), távolabb sincs munka a csupán a fizikai erejével rendelkező, tanulatlan, szakképzetlen embereknek. Néha elköltözik egy-egy család, ha távolabb van rokonság, oda, eladnak mindent, a pénzből elutaznak, de hamar

visszajönnek, mert munkát ott sem kapnak, az albérletekre előre kell fizetni, a megélhetés mindenhol drága, ráadásul mire a rendszeren átfut a lakcímváltozás, hetekkel később kapják meg azt a kevés jövedelmet is.

Nincs kiút. Legális, elég jövedelmet adó munkával ma a szegregátumokban élők nem tudnak megfelelő jövedelemhez jutni.

## **Kriminalizálódási pontok**

Marad hát a pénzszerzés más módja, mely a háttérben mind kötődik valamilyen módon az uzsorázókhoz is, vagy felvásárlóként vagy futtatóként vagy szervezőként.

A lopások, melyek a napi túlélést biztosítják, betörések, kamrafeltörések, tyúklopások, kertek megdézsmálása, bolti lopások. Ez mind segíti a település amortizációját, az állandó konfliktushelyzet mellett elveszti a motivációt az önfenntartásra az is, akinek még volt, nincs értelme kertet művelni ott, ahol a termést más takarítja be, értelmetlen baromfit nevelni az éjszakai tolvajoknak.

Aztán ott van a prostitúció. Furcsa azt látni, hogy itt sokszor nem fizikai kényszer viszi erre az útra a lányokat, nem rabolják el, erőszakolják meg, tartják fogva őket (bár természetesen ez is előfordul), sokkal inkább a nyomor kényszere ez. Mert ez egy olyan karriertörténetként jelenik meg a lányoknál, ami a napi nélkülözésben jövőképet ad: pénzt, divatos ruhákat, ékszert, kozmetikumot, telefont, sok esetben szórakozási, bulizási lehetőséget is, mindazt, amire ebben a

nihilben vágnak. Mert a kiöltözés, a kocsival értük jövő futató a szegregátumban olyan szituáció, ami vonzó számukra. Mert jobb életfeltételeket mutat, mint ami a szegregátumban elérhető. Nagyon nehéz ezzel szemben tanulásra motiválni a lányokat. Mert nincs minta a tanulásban szerzett karierről, aki elvégzi az általános iskolát is, legfeljebb a közmunkáig jut, vagy szül és szül újra, míg lesz főállású anya. Aki esetleg 16 éves koráig még tanul, az sincs előrébb. Nincs, ami ma felvenné a versenyt egy prostituált karrierjével. Vannak, akik külföldre kerülnek, ahonnan néha hazalátogatnak, és a kép, amit magukról kommunikálnak, pozitív, negatív történet nem nagyon gondolkoztatja el az otthoniakat.

Néha nem is értem, hogy miért csak a lányok egy része kerül ebbe a helyzetbe. Nyilván a „szolgáltatásba” belevonódást biztosító személyek sincsenek mindenhol egyforma erővel jelen, és talán fékező a korai családalapítás is. De azokban a közösségekben, ahol áthagyományozódó tapasztalata van a prostitúciónak, ott szinte biztosan ez az út vár a lányokra.

Azt tapasztaljuk, hogy a Facebook is sokat segít a prostitúció terjedésében. Olyan virtuális térré vált ebben a közegben, melynek használatát részben az iskolában, részben a telefonok ingyenes Facebook-szolgáltatásán megtanulják, de igazából nem használják megfelelően a lehetőségeit, és a veszélyeiről sincs tudásuk. A pózok, a magamutogatás, a testük ajánlgatása már egészen kis korban követendő mintává válik, a kommunikáció sajátos színezetet nyer, és ennek a „tudásnak” a megosztójává is válik a közösségi média. Mivel a szülők sok esetben digitális analfabéták, nincs rálátásuk a gyerekek virtuális térben történő életére, más esetben a

tudtukkal megy, sőt, sokszor az anyák is hasonló fotókat osztanak meg magukról. A legszörnyűbb látni egy-egy ilyen családban a tíz év alatti kislányok pucsitó fotóit, mert amikor ismeri az ember a családot is, ilyenkor érzi igazán, hogy képtelen megállítani egy ilyen folyamatot.

Másik érdekes pont a szegénységben a hajléktalan emberek sorsa, akik csicskaként élnek a falvakban. Jellemzően őket sem kényszerítik erre, ma már kevés ilyenét találunk, de szolgaként élnek a befogadó családokban, a szállás és étel fejében elvégeznak minden házimunkát. A jövedelmüket, ha van, a szállásadóknak leadják, gyakran kezességet íratnak velük alá kölcsönfelvétellel, így is magukhoz kötve, állandóan alárendelt helyzetben tartva őket. Ami miatt különösen veszélyes pont ez, az ennek a viszonyrendszernek az átörökítése. A vele járó kommunikációé, amit a gyerekek is átvesznek. Megtanulják, hogy lehet egy felnőttet, kiszolgáltatottat alázní, dolgoztatni. Mindez olyan magatartásformákat rögzít a gyerekekben, ami további kriminalizálódási pontokat erősít meg. Ráadásul akadálya az önfenntartási képességek fejlesztésének, hiszen ezekben a családokban minden munkát a csicska végez, és az ő munkája az alárendeltség miatt nem követendő példa a gyerekeknek.

Ebben a szövevényes problémahalmazban nagyon nehéz utat találni a jogkövető magatartás és a biztosabb jövő felé. Akik teljes esélytelenségben élnek, gyakran nélkülöznek, azokat lehet lépésről lépésre helyzetbe hozni, képessé tenni az önfenntartásra, munkára, elmozdulásra az élethelyzetéből. Akinek azonban a jövedelme megvan, ráadásul különösebb erőfeszítés nélkül, ott ezek az eszközök, módszerek

sikertelenek. Nem tehetők partnerré abban a szabályrendszerben, amit az alapítványunk a közösséggel együtt alakított ki, és melyben az alapmondat: „Nem kötelező az alapítvánnyal együttműködni, de segítséget csak az várhat, aki nekünk is segít, hogy élhetőbb legyen a falu.” Nekik ugyanis nincs szükségük segítségre, sőt, mindent elkövetnek, hogy a mi segítő tevékenységünket is akadályozzák, hiszen ez rontja az ő üzleti esélyeiket.

Ezért gyakran velünk szemben is agresszívan, fenyegetően lépnek fel, előfordult már, hogy nekünk, segítő alapítványi munkatársaknak is rendőri segítséget kellett kérnünk, mert veszélyben voltunk.

## **Az uzsora kialakulásának lépései**

A terepen, ahol dolgozunk, próbáltuk megfigyelni és értelmezni az uzsora kialakulását, felépülését, a családok függő helyzetbe kerülését.

Az egyik kezdeti forma a pénzért fuvarozás. Arra a hiányra épül rá, hogy a szegregátumokból a közlekedés nehézkes, egy-egy nagyobb városba csak többszöri átszállással, várakozással lehet eljutni, ráadásul nincs helyismeret, ami további bizonytalansági tényezőt jelent. Mivel a szegregátumok szolgáltatásokkal való ellátása hiányos, így szinte mindenért utazni kell. Az állam biztosít ugyan a falugondnoki hálózattal éppen ezért egy mikrobuszt ezekre a településekre, de ezek fenntartása a kis településeken nehézkes, az állami támogatás többnyire a falugondnok bérére és a cégautódóra



elég, a benzinre, javításra már saját forrásból kell a településnek szánni. Az pedig nem egyszerű ott, ahol például az éves helyi adó mindössze 400 ezer Ft. A személyszállításra az önkormányzatnál fel kell iratkozni előre, várni kell gyakran, összevárni a többieket, akiknek szintjén gondja van, de lehet, másfele, és az alkalmazkodás nehezen megy.

Akinek van autója, az vállalja, hogy háztól-házig viszi a megrendelőt. Mára már általános szokássá vált az autórendelés, néha más faluból is, ha ott nincs éppen, aki vállalná, sokszor érthetetlenül ezt választják, és nem a tömegközlekedést, pedig ez sokszorosába kerül. Vannak falvak, ahol ez, mint egy státusszimbólum jelenik már meg, az autórendelés a „valakivé válás” attribútuma lett. A gyakran csak 5 km-re szóló 2-300 forintos benzinköltség a 2000 forintos viteldíjnak csak töredéke, 25 km-re már 5000, 60 km-re már 8000 Ft a tarifa. Az uzsorába pedig úgy csúszik bele, hogy hitelbe is megy a fuvar, kicsit többért, amit „családikor” majd megadnak, ha pedig vásárlás is kapcsolódik hozzá, gyakran azt is megelőlegezik, tovább növelve a tartozást és a kamatot is.

A kéztől vásárlás, legyen az disznóhús, tyúk vagy krumpli, esetleg tévé, számítógép, autó, bútor vagy bármilyen más használt holmi, az is többnyire hitelbe megy, és a hirtelen támadt szükség vagy vágy felülírja annak a végiggondolását, hogy a jövedelemhez jutó család a tartozás kifizetése után miből fog kenyeret venni a következő fizetésig. Ez a görgetett adósság, ami mindig több és több lesz, előbb utóbb lehetetlen helyzetet teremt.

Azt is megfigyeltük, hogy az azonnali szükségletkielégítés is része a problémának. Nem lehet meggyőzni azt, aki

tévét akar, hogy várjunk egy hónapot, mert akkor esetleg adományból ingyen is tudunk adni. Inkább megveszi most hitelbe, áron felül, nincs türelem kivárni a kedvezőbbet. És ez kis dolgokban is így működik, hiába mondtuk például az egyik családnál, hogy fél egykor kivisszük a kismamát a babával a faluba a kórházból, inkább autót fogadtak, hitelbe, és fél tizenkettőkor hazavitték, nem törődve vele, hogy mennyibe kerül majd nekik.

Az uzsorát gyakran megteremti a „boltocskázás” rendszere is. Ez lehet illegális, ahol egy háznál egyszerűen felhalmoznak alapélelmiszereket, sőt, megrendelésre bármit meghoznak, a beszerzés helye többnyire a feketepiac, az árakat ők szabják meg, ellenőrizhetetlenül, hitelbe is lehet rendelni, „felírásra”, a végén pedig a család teljes jövedelmével függ a tartozástól, a beszerzőtől, aki még a segítő szerepében is tetszeleg, hiszen ő az, aki ad, mikor semmi sincs.

Ugyanez a helyzet, ha van bolt a szegregátumban. Itt is megy a felírásra vásárlás, az árak itt is ellenőrizhetetlenek, a szavatosság szintén, mellette többnyire van egy illegális rész is, „pult alól” vagy „otthonról”. A boltos felvásárolja az élelmiszeradományokat is, majd háromszoros áron adja el ugyanannak a személynek, akitől megvette. Sokan eleve leadják a családi pótlékot rögtön a boltba, mikor megkapják, és ezért kenyeret visznek, végig a hónapban. (Ez egyébként már egy lépés az öngondoskodás felé, bár az önálló beosztást még nem vállalják be. Mivel azonban tudják, hogy a pénz elmeget majd másra, így előre a boltban lefoglalják vele a kenyeret.) A baj itt is az, hogy a boltos ezt ellenőrizhetetlenül teszi, az ő célja, hogy haszna legyen.

Mivel a bolt legális forgalma kicsi, így óhatatlanul sodródik bele a tulajdonos is a kamatozásba, de a hasznát eleinte nem kamattal realizálja, hanem egy saját árszabással, amibe belefér a bekerülési ár többszöröse is. Minél kevesebb pénz kap vissza a „felírásból” annál nagyobb árat szab. Ő is ördögi körbe kerül ezzel. A családok zöme igyekszik visszaadni a tartozást, mert ha nem adják meg, nincs több hitel a boltban, és, mivel nincs hova fordulni, erre próbálnak ügyelni. Mások jó nagy tartozást hagynak bent, és megszakítják a kapcsolatot a boltossal, általában hangos cirkuszok közepette.

Alakult már ki uzsora a saját termelésű zöldség, tojás, hús hitelbe történő eladásából is, sőt olyan is volt, aki disznókat vásárolt, levágta, elmérte, hitelbe, felírva a tartozást, ami a következő vásárlásoknál újabb és újabb összegekkel bővült. Létezik ez a dohány vagy cigaretta és a rossz minőségű bor, pálinka esetében is.

És persze ott van a pénzkölcsön is, amit a hirtelen támadt krízishelyzet indít meg, például egy temetés, betegség vagy meggondolatlan vásárlás. Ha nem tudják megadni, előbbutóbb fenyegetni kezdik a családot, gyakran más településről is érkeznek kigyúrt behajtók, és a vége rettegés, verések. Idáig azonban nem túl gyakran jutnak el. A „csendes” tartozások, függőségek száma jóval több a falvakban, mint amire hivatalosan fény derül.

## Miért nem lehet egyszerően elkapni őket?

A feljelentés nem működik. Visszatartó a félelem, mert mindig marad otthon családtag, aki tovább fenyegeti a tartozókat, immár két dologért is, a tartozásért és a feljelentésért is. Olyan meg, aki szemtanúként jelentkezne, nincsen. Bár mindenki tudja, senki sem akar belekeveredni, inkább hallgat. Ez a magatartás általános más bűnesetek esetében is. Senki sem akar bajt magának, rendőrségre, bíróságra járni, inkább félrefordul, nem jelez semmit. Aki esetleg mégis belevonódott, gyakran visszavonja a feljelentést.

A rendőrség bizonyítékot vár, tettenérést, és akkor lép. Ezt azonban nehezen vállalja fel bárki. Ha nem sikerül, ő marad benne, és csak bajt csinál magának. Vannak persze beépített emberek, akik jelentenek a rendőrségnek, de ez a kivételezett helyzet őket is furcsa szerepbe hozza, egy idő után „érinthetetlenek” érzik magukat, és a jelentéseket a saját kapcsolati tőkájuk építése szerint működtetik, akivel épp haragban vannak, azt a legapróbb dologért is „felnyomják”, de hallgatnak ott, ahol nekik is személyes érdekeltségük van. Sőt, képesek maguk is függőségben tartani családokat, ennek a szerepnek a rejtekéből.

Persze vannak más összefonódások is. Volt, ahol a település alpolgármestere uzsorázott, másutt a polgárőr, de előfordult pedagógus is, aki önkormányzati képviselő is volt, és vegyesboltot üzemeltetett. A hivatali kapcsolatrendszerben a hierarchizálódás, és az „uram-bátyám” viszonylatok fenntarthatóvá teszik az egészet, ilyenkor kölcsönről beszélnek maximum, zsebszerződészekkel, pedig a valóságban ez is

uzsora, csak „elegánsabb” köntösben, és a visszafizetés kényszerítő eszközei is mások, a segélymegvonástól, a hivatalos bírósági behajtatásig terjedhetnek.

## **Van-e kiút? Gátat lehet-e szabni az uzsorának?**

Alapítványunk a közösség megerősítésében látja a megoldást, olyan helyzetbe hozni a szegregátumokban élőket, hogy ne forduljanak uzsoráshoz, hanem más módon keressék meg a szükségleteik kielégítésére a lehetőséget.

Ennek érdekében több területen is próbálunk beavatkozni.

Az egyik, az önfenntartási képességek fejlesztése, lehetőségek biztosítása arra, hogy alapszükségleteiket kielégíthessék. Ezt jelenleg két területen vezettük be. Az egyik, hogy a falvakban, a ház körüli kerteket kihasználják, és zöldségeket, krumplit termesztenek a főzéshez. Mivel nincs áthagyományozódott tudás erre, így ez egy szemléletváltással, tudásátadással járó lehetőségnyújtás. A jövedelemviszonyok miatt a kertek felszántásában és a vetőmagvakban segít az alapítvány, és követjük a kertek állapotát, ha kell, szakmai segítséget is adunk. Lassan épül be az életmódba ez az elem, de egyre többen csatlakoznak. Van külön a gyerekek számára szervezett kiskertprogramunk is. Vannak háztartások, ahol már ólépítésben is segítettünk, megteremtve a lehetőségét a baromfitartásnak is. Van közösségi kertünk is, ahol önkéntes munkában zöldséget és gyógynövényt termesztene, ezeket részben a benne dolgozók között osztunk szét, részben munkahelyteremtő lehetőségként szervezzük. A másik terület a

téli időszak gondjainak enyhítésére szolgáló biobrikett program. Itt mezőgazdasági hulladék (leginkább napraforgótörök) és papír felhasználásával a nyári időszakban fűtőanyagot készítenek, melyet a napon szárítanak és elraktároznak a téli időszakra. Ez sokat segít a családoknak a tüzelőszükséglet biztosításában, a téli eladósodás vagy falopások megelőzésében. Ezek mellett segítünk a lakások javításában, a rágcsálóirtásban, és még sok területen, a családok problémáihoz igazodva. Van egy sikeres kézműves projektünk is, mellyel szintén a munkahelyteremtés irányában gondolkodunk.

Adományt is osztunk, használtruha-, cipő-, játék- és iskolaszer-, bútor-, mosógép-, hűtőszekrény-, tévé-, számítógép-adományt is, segítjük a családokat abban, hogy élhetőbb körülményekkel rendelkezzenek. Rendszeresek az élelmiszerosztások is. Az adományozás nehéz terület, ezt a közösséggel közösen kialakított szabályzat segíti, melybe becsatlakoznak az elvárások, a kertművelésre, a házak rendben tartására, a kommunikációra, tanulásra, és sok másra, amiben változásokra van szükség.

Próbálunk segítséget nyújtani a felhalmozódott adósságok kezelésében. Családonkénti munka ez, amiben a legfontosabb, hogy a tervezés képességét kialakítsuk, hogy tudatosítsunk sok mindent a közüzemi számlákkal, a banki kölcsönökkel kapcsolatban is. Csoportosan is sokat beszélgetünk a beosztásról, a döntésekről, hogy közösségi szinten is erősítsük a tudást, de egyéni szinten történik a segítségnyújtás, melynek szabályait szintén velük együtt dolgoztuk ki. Megbeszélve a nagyobb közösséggel is hozunk döntést arról, kinek segítünk például a kártyás villanyóra

visszakötésében, és havonta ötezer forintig segítünk családonként, ha valaki krízishelyzetbe kerül. A kártyás villanyórát, melynek felszerelése 80 ezer Ft körül van, részletenként visszafizetik, a részlet lehet akár 2-5 ezer Ft is, fontos, hogy folyamatos legyen. A közösség pontosan tudja, kik fizetik éppen vissza, mert új mérőórát akkor tudunk indítani, ha egynek az árát visszatörlesztik. Így az egymásra utaltság, egymásra figyelés is fejlődik. A havi kölcsönt a következő jövedelemhez jutásnál meg kell adniuk, mert ez is egy elkülönített „alap”, amiből csak akkor tudunk segíteni, ha mindenki betartja a szabályokat. Ennél többet csak rendkívüli esetben adunk, mert akkor görgetett adósság alakul ki, és nem változik a helyzet. Ha valaki ezen túl is nehéz helyzetbe kerül, ott egyedi, a közösséggel történő elbírálás után inkább „túlélőcsomaggal”, ami élelmiszert jelent, segítjük átvészelni a hónapot. Ezzel egyre inkább elérjük, hogy a teljes jövedelmükkel rendelkezzenek, amikor megkapják. Sok családnál ilyenkor jelezzük, ha iskolai befizetés van, vagy közüzemi számla, esetleg más, olyan kötelezettség (pl. büntetés), melyet, ha elmulasztanak, később nem tudnak majd kezelni.

A pénzhez jutás napjai nagyon fontosak. Lényeges, hogy a gyerekeket is bevonjuk ebbe, a beosztás, a kötelezettségek megtanulása a jövő szempontjából nélkülözhetetlen. Természetesen bármilyen váratlan helyzetben (betegség, temetés, kórházba kerülés, kisbabaszületés stb.) számíthatnak a segítségünkre azok a családok, amelyek maguk is bizonyítják, hogy képesek tenni magukért, a közösségért.

Van egy sajátos ösztöndíjprogramunk is olyan halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára, akik jól tanulnak.

Havi 10 ezer Ft ösztöndíjat kapnak, ha a tanulmányi eredményük a településen a legjobb öt között van, az iskolából jó véleményt kapunk róluk, és a család is együttműködő a településen velünk és a közösséggel. A pénzt egy mentor segítségével vásárolják el, mindig a hónap utolsó hetében kapják meg, amikor már nincs elég pénz a családban a megélhetésre sem. Ennek megfelelően általában élelemre költik, és ebben az időszakban közvetlen visszacsatolásként élük meg mindannyian azt az üzenetet, hogy a tanulás és a megélhetés összefüggő dolgok. Mivel versenyhelyzetet sikerült kialakítanunk a programban, így ez egyre inkább az egész közösségre hat. Van olyan programunk is, ahol a háztartási pénz beosztását tanulják az asszonyok, a takarékos és egészséges főzést, és van egy másik a három év alatti babáknak és anyukáiknak, ahol szintén fontos tudásátadás történik a gondozási feladatok és a pénzbeosztás viszonylatában.

Van már település, ahol munkatársként alkalmazunk helyi segítőköt, különféle területeken. Ők egy olyan húzó „magot” jelentenek a közösségen belül, akik mintaként szolgálnak a többieknek. Velük külön fejlesztőprogram szerint dolgozunk, a munkaviszonyos alkalmazás ugyanis náluk is újdonság, lépésről lépésre próbáljuk felelős döntési képességgel felruházni és csapattá formálni őket, hogy ezeket a családjaikban, rokonságukban továbbadhassák. Náluk is sok gond volt a fizetés ritmizálása, a fizetési előleg rendszerben tartása, a beosztás segítése. Fokozatosan, türelemmel, sok beszélgetéssel próbálunk szemléletváltást elérni.

Segítünk a hivatali ügyek intézésben is. Itt a közüzemi tartozások vagy büntetések részletfizetési lehetőségeinek



kérelmezése történik, vagy utánanézőnk az elmaradt családi pótléknak, érthetetlen levonásoknak, behajtó cégeknek eladott tartozásoknak. Sok esetben nincs tudásuk egy kezeség felelősségéről, sok a rászédett, a következményeket nem ismerő támogatottunk. A hivatali rendszer ágazatai sok esetben hézagosságok, ésszerűtlenek, nem jól ritmizáltak az ügyintézés, pedig kis odafigyeléssel, ügyfélbarát hozzáállással sok probléma megoldható lenne. Ma ez egyedül a kisösszegű banki kölcsön házhoz menő szolgáltatásánál működik tökéletesen, ügynökeik minden kikaput, lehetőséget megtalálnak ahhoz, hogy a kölcsönfelvétel megtörténjen. Ezzel szemben például a koraszülött-felülvizsgálatok időpontját a számítógépes rendszer dobja ki, megy az értesítés, hogy be kell utazni a gyerekekkel adott időpontra, és nem számít, hogy ez a hónap végén van, mikor már kenyérre sincs pénz, nem hogy az útiköltségre, még ha később vissza is térítik azt. Ha nem jelenik meg a szülő a gyerekekkel, megy a jelzés a gyámhivatal felé, és a vége akár védelem vétel is lehet, mert a szülő nem együttműködő. És nincs pénzük telefonon új időpontot kérni sem. Ha az alapítvány munkatársai kérik ezt, sokszor falakba ütköznek, a rendszer hatóságként működik, és nem igazán segíteni akar.

Bizonyos esetekben, mikor jogsérelem történik, és nincs más eszköz, akkor ügyvédi segítséget is tudunk biztosítani. Természetesen nem segítünk semmilyen olyan esetben, ami bűnesethez kapcsolódik, börtönlátogatáshoz, pártfogói találkozóhoz, idézéshez. Egyedül a szabálysértések esetében mérlegelünk, mert itt sok esetben túlkapás miatt kapnak büntetést. Nehéz ez, mert mi is a jogkövető magatartást

szeretnénk mindenkitől, de a helyzet sokszor bonyolultabb, hogy ezt tisztán értelmezhesük. Számunkra az út széléről felszedett akácjövés egy mínusz 10 fok körüli téli napon nem akkora büntett, mint ahogy a rendszer kezeli. Mert nem fagyhatnak meg a gyerekek a téli hidegben.

Fontos elem a rendőrséggel való együttműködésünk, és ennek kihangosítása a közösség felé. Fontos, hogy értsék, a rendőrség nem ellenség, hanem természetes segítőtje a közösségnek abban, hogy jogkövető magatartást mutasson mindenki. Mi azt valljuk, hogy a problémák 90%-a kezelhető pedagógiai módszerekkel, de ahol ez nem megy, ott hatósági, ha kell, rendőrségi kényszerítő eszközökre van szükség. Ez főleg az életvitelszerűen bűnözésből élő családokat jelenti, ahol a mi pedagógiai eszközeink hatástalanok. Fontos, hogy a közösség tudja, vannak határok, amiket senki sem léphet át. Sokszor kellett már segítséget kérnünk önmagunk megvédésére, és sokszor jeleztünk mi is olyan helyzeteket, amelyekben rendőri beavatkozásra volt szükség. Azt hiszem, ha számítunk egymásra, jól ki tudjuk egészíteni egymás hatását. Számíthatunk a rendőrség segítségére, ugyanakkor ők is érzékelik, hogy munkánk hatására kevesebb ügyintézésre van szükség. Minden hivatallal nehéz az együttműködés kialakítása, mert más a protokoll, a kommunikáció, a viszonyulás. És természetesen mindenhol ott vannak az emberi tényezők is, a kiégés, a fásultság, sok esetben a rasszizmus is. De meg kell találnunk a közös hangot, ki kell alakítani a tényleges együttműködések színtereit egy-egy probléma megoldásában.

Az alapítványunk egy olyan sajátos szervezetfejlesztést végez, ahol ez a munka nem egy adott intézményen, szervezeten belül történik, hanem egy probléma köré szerveződő résztvevőkkel, az együttműködések új rendszerét körvonalazva.

Az uzsora elleni harc egyik fontos eszköze az eseti gondnokság formája is, szoros együttműködésben a családsegítővel, gyámhivatallal. A mi esetünkben ez leginkább olyan családokkal történt meg, ahol vagy túl sok a jövedelem a közösségben megszokotthoz képest (pl. mert meghalt az egyik szülő, és a gyerekek árvasági ellátást is kapnak), vagy alapvetően képtelen elszakadni a kamatos pénz rendszerétől a család. Itt a családi pótlékot a mi segítségünkkel, felügyeletünkkel használják fel. Szakaszosan vásárolunk be, ügyelünk a közüzemi számlák és iskolai tartozások befizetésére. Itt is szükséges volt a rendőrséggel való együttműködés, hogy megindíthassuk ezt az egészet, és fontos a folyamatos megbeszélés is, az ésszerű pénzbeosztás képességének kialakítására, amibe a gyerekeket is bevonjuk. Egy fejlesztő segítségnyújtás ez is, mint az alapítvány összes tevékenysége.

Ma a szegregátumokban talán a legnagyobb hiány a szociális kompetenciák fejletlensége. Sem a személyes, sem a társas kompetenciák nem elégségesek arra, hogy az életükön változtassanak. A generációkon átörökített nyomor bedarálta ezeket, és remek terepet teremtett az uzsorára. Segítenünk kell, hogy az elveszett képességek újra kialakulhassanak, fejlődhessenek. Segíteni kell, komplex módon, a gyerekekre, és a felnőttekre is fókuszálva. Az egyénre és a közösségre is. Ennek a munkának az oktatás csak egy, bár kétségtele-

nül nélkülözhetetlen eleme. De az iskola önmagában sosem fog megoldást nyújtani a mélyszegénységben élő gyerekek problémáira. Ami most van, az generációkon át nyerte el mai formáját. Egyéni, társadalmi, politikai felelősségek egyaránt vannak benne. Most úgy érzem, több a társadalmi, mint az egyéni. A megoldás pedig nem rövidtávon körvonalazódik. Türelem, bizalom, és lehetőségnyújtás kell, hogy fémjelezze azt a közösségfejlesztő munkát, amire a legnagyobb szükség van ma a szegregátumokban.

Reméljük, hogy ez eljut majd egy olyan szintre is, amikor az uzsora minimálisra szorul, mert a közösség együtt erősebb lesz, és más távlatok nyílnak az emberek számára a boldogulásra. Azoknak is, akik elszenvedői, és azoknak is, akik vámszedői ma ennek az egésznek.

Persze ez talán nem a civilek feladata, ehhez tényleges attitűdváltás kellene. Nemcsak a szegregátumokban, hanem szakpolitikai szinten is.

# Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai: Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu<sup>6</sup>

## Bevezetés

A Berettyóújfalui járásban, ahol az Igazgyöngy Alapítvány dolgozik, korábban is jelen volt egyes településeken az iskolai szegregáció, többnyire települési szegregációhoz is kötődve. Ilyen például Hencida, ahol a településen a növekvő számú roma lakosság – és ennek hozadékaként a roma gyermekek – létszáma az iskolában spontán szegregációt eredményezett. Élve a szabad iskolaválasztás jogával először a nem cigány szülők vitték el gyerekeiket a szomszédos települések valamelyikére az ottani általános iskolába, később ehhez kapcsolódtak a jobb társadalmi státuszú, a közösségbe sike-

---

<sup>6</sup> Ezredvég, 2017/6.

rebben beilleszkedett cigány családok is, amelyek megengedhették maguknak a másik településen tanulás költségeit.

A spontán szegregációval nem tudott megküzdeni a rendszer, a helyzet pedig romlani kezdett, amikor az egyházi iskolák megjelentek a térségben. Ebben a járásban Berettyóújfalun, Biharkeresztesen, majd Komádi településeken az egyházi iskolák komoly oktatási szegregációt indítottak meg azzal, hogy nem vesznek fel az iskoláikba halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekeket. Itt már nem beszélhetünk spontán szegregációról, mert mögötte tudatosan irányított folyamatok húzódnak meg.

Az egyházi iskolák megjelenésével a településeken – eltérő mértékben – érzékelhető negatív változások indultak meg. A probléma nemcsak itt van jelen, hanem szerte az országban. Azokon a településeken, ahol minimum két iskola van – egy állami és egy egyházi –, szinte mindenhol éles különbség tapasztalható a tanulói összetételben. A különbségek pedig tovább gyűrűznek, felgyorsítják a szegregációt, a település jövőképe pedig alapjaiban változik meg.

Az Igazgyöngy Alapítvány vezetőjeként mindig is integrációpárti voltam. Eleinte hittem abban, hogy a kormány által létrehozott Antiszegregációs Kerekasztalban képesek leszünk változást előidézni. Mikor megértettem, hogy ez nem történik meg, csupán az időhúzás és a legalizálás eszközei vagyunk, felálltam ebből az egyeztetési lehetőségből. Ám helyileg tovább próbálkoztam azzal, hogy a szegregáció ellen tegyek valamit. Az időhúzást itt is érzem.

Mégis itt, szemtől szembe a problémával, a partnerekkel, valahogy jobban érthető, és talán jobban is befolyásolható a

dolog. A kimenetelét illetően nem vagyok optimista. De nem hagyom abba, mert úgy tiszta a lelkiismeretem, ha mindent megteszek az esélyegyenlőségért, az alapjogok érvényesüléséért. Nemcsak a gyerekek esélyei miatt, hanem a települések, a járás, a régió jövője miatt is.

Az alábbiakban egy, a kezdeményezésemre elindult helyi együttműködés tapasztalatait írom le. Nem tanulmánynak szánom ezt az írást, nem lesznek benne szakirodalmi hivatkozások. Ugyanis nem tudományos kontextusban írom le a tapasztalataimat, hanem egy együttműködést kezdeményező civilszervezet vezetőjének szemszögéből, vállalva a szubjektív nézőpontot – inkább a folyamatot, a történetiséget, a viszonyulásokat és az elmozdulásokat emelem ki. Meggyőződésem, hogy ezek a tapasztalatok fontosak a deszegregációs folyamatok elemzése szempontjából, és építeni lehet rájuk ott, ahol a szegregációt a társadalmi mikrokozgomban nem tartják elfogadhatónak.

## **Az első levéltől a társadalmi kohéziót erősítő együttműködésig**

A történet akkor indult, amikor nyilvánossá vált, hogy Komádiban a református egyház általános iskolai oktatást fog indítani. Az Igazgyöngy Alapítvány, melynek a járásban hat településen van alapfokú művészeti képzése, az iskolákkal történő együttműködésben is fontos tapasztalatokkal bír oktatási és esélyegyenlőségi témában. Közvetlenül tapasztaljuk, mit jelent egy olyan egyházi iskola működése a településen,

ahol az iskolák nem egyenlő mértékben osztoznak a halmozottan hátrányos helyzetű, roma gyerekeken. Folyamatában is érzékelhető változásokat éltünk meg az évek során Biharkeresztesen, ahol az állami iskola – az egyházi iskola megnyitásától számítva – fokozatosan a korábbi színvonalas, integráló iskolából az Országos Kompetenciamérés átlaga alatt teljesítő, szegregált oktatási intézménnyé vált. Tehetetlenül néztük végig, ahogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan nőtt az iskolából is kihangosodó, gyakran rendőrségi beavatkozást is igénylő negatív esetek száma, ahogy a pedagógusok eszköztelenségükben egyre inkább a kiegész jeleit mutatták.

Mindezek a tapasztalatok késztettek arra, hogy a komádi iskolanyitás kapcsán levelet írjak az Emberi Erőforrások Minisztériumába (EMMI) Balog Zoltán miniszter úrnak, valamint Fekete Károly úrnak, a Tiszántúli Református Egyházkerület püspökének, kérve, gondolják át a tervezett lépés következményeit, nézzék meg Biharkeresztes példáját, és menjenek elébe a negatív hatásoknak. Levelemre Fekete Károly püspök úr válaszolt: ha ennyire veszélyesnek látom ezt, ülünk le az érdekeltek bevonásával, és beszéljük meg, mi a probléma. E pozitív indítás nagy reményeket keltett bennem. A találkozóra Debrecenben került sor, és képviseltette magát az EMMI Felzárkózásért Felelős Államtitkársága, valamint a Berettyóújfalui Tankerület vezetője, továbbá a biharkeresztesi egyházi iskola vezetősége és fenntartója is. A beszélgetésen adatokkal alátámasztva próbáltam bemutatni a helyzetet folyamatában és a szegregálódás következményeivel. Bár ez nem győzte meg az egyházi oldalt, mégis megállapodtunk,



hogy próbáljuk tovább elemezni a folyamatot az összes érintett szereplő bevonásával.

A találkozók feljegyzéseit, szervezését és moderálását én vállaltam. A következő hónapokban a találkozók létre is jöttek, próbáltuk megkeresni azokat a tételmondatokat, amelyek az integrált oktatáshoz kötődnek, és amelyekkel elvben azonosulni tud mindenki. A feszült hangulatú, sokszor személyeskedésektől sem mentes megbeszélések nem igazán vitték előre az ügyet. Végül az egyház közös nyilatkozat megfogalmazását kezdeményezte. Ebben az időben javasolta az EMMI képviselője, hogy a program koordinálását ne a kezdeményező civilszervezet, vagyis én, hanem a tankerület vezetője végezze. Az elkövetkező hónapok azzal teltek, hogy vártuk az ezzel kapcsolatos hivatalos megbízást az EMMI-től. Közben lezajlott a beiskolázás ugyanúgy, mint korábban, vagyis a szegregációt erősítő szabályok szerint. Újra elvesztettünk egy lehetőséget, egy tanévet, újra egy osztálynyi roma gyerek kezdhette meg tanulmányait szegregált osztályban.

A következő tanév elejére érkezett meg a megbízás, és a tankerület vezetője megkezdte a szervezést. Ekkor készült el a *Helyi társadalmi kohéziót erősítő szándéknyilatkozat*, amit az EMMI Felzárkózásért Felelős Államtitkársága, Berettyóújfalu, Komádi és Biharkeresztes polgármesterei, a Berettyóújfalu Tankerület, a Tiszántúli Református Egyházkerület, a Bihari Református Egyházmegye és az Igazgyöngy Alapítvány képviselői írtak alá. Megállapodás született arról is, hogy a folytatásra a települési specifikumok miatt a három helyszínen külön-külön kerül majd sor.

A Tankerület, szerencsére, maximálisan partner a változásban. Az állami iskolák felelőseként szembesül azzal, hogy a szegregáció tarthatatlan oktatási környezetet teremt, ahol a jelenlegi szakembergárdával és feltételekkel nem lehet elmozdulást elérni. Az Országos kompetenciamérések átlagához felzárkózni minden szempontból fontos lenne, ezért, amennyi mozgástere van, abban próbálja előrevinni a folyamatot. Ám köti a rendszer őt is, és bár a kormányzati szándék a szándéknyilatkozat aláírásával kinyilvánított, a gyakorlatban nem sokat érezni ebből. Így túl sok eszköz nem marad a kezében a folyamat felgyorsításához. Az azonban, hogy a tankerület vezetője irányítja a tárgyalásokat, mindenképpen szerencsésebb, mert így az egész folyamat az állami rendszeren belüli problémafelvetéssé és megoldáskereséssé változott. Amíg a civilszervezet kezében volt a koordinálás, a „nem kötelező”, „fölsleges kekeckedés” megítélés volt az uralkodó. A tárgyalásokon egyenrangú félként kezelt civil szereplőként most bátrabban vehettem részt én is a megbeszéléseken, míg korábban a vádak állandó kereszttüzeiben folyamatos magyarázkodásra kényszerültem.

## **Települési helyzetek, tárgyalások**

### *Biharkeresztes*

Alapítványunk Biharkeresztesen és a környező településeken, különösen Toldon végzett esélyteremtő munkája itt a

legerősebb a járásban. Itt van a legtöbb kialakult intézményi együttműködés is. Reméltük, hogy itt majd könnyebben történik elmozdulás az oktatási szegregáció témájában is.

A biharkeresztesi, Gárdonyi Zoltán nevét viselő református iskola 1997-ben zeneiskolaként nyílt, majd bővült képzőművészeti ággal, végül a 2009–2010-es tanévben általános és alapfokú művészeti iskolaként, 1–2. osztállyal indítva folytatta tevékenységét. Már az induláskor lehetett érzékelni (hiszen a szülői kezdeményezés is innen indult), hogy a tanulói összetétel tekintetében a település és vonzáskörzete jobb társadalmi státuszú családjaira fókuszáltak, a hatás pedig később csak erősödött. Mire az általános iskolai évfolyamok feljöttek a 8. osztályig, az állami iskolában szinte csak a rosszabb társadalmi státuszú, zömében roma gyerekek maradtak. Bár az egyeztetéseken az egyházi iskola fenntartója mindig hangoztatta, hogy szívesen látják a roma gyerekeket is, a valóságban az ő arányuk az egyházi iskolában nagyon kicsi, és akik romaként tanulnak ott, ők is a jobb státuszú, aszsimilációra orientálódó családok gyermekei közül kerülnek ki. Elég csak külső szemmel ránézni a két iskola osztályainak interneten történő eseménymegosztásaira (akár az állami Bocskai Általános Iskola, akár a református Gárdonyi Iskola Facebook-oldalán), hogy lássuk a markáns különbséget.

Az egyházi iskola indításánál megállapodás született az önkormányzat és az egyház között. Ebben vállalták, hogy 25%-ban vesznek majd fel gyerekeket a hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportból is. Ám ezt nem tartották be, és azóta sem törekednek erre. Az egyik megbeszélésre a szülői képviselőnk is eljött, és hozzászólásában ki is mondta: az egyházi

iskola azzal a céllal jött létre, hogy ott ne legyen cigány, mert a többségi szülők nem akarják egy iskolában taníttatni velük a gyerekeiket. Elmondta azt is, ha egy iskolába kellene jártni az összes gyereket, akkor inkább családotól elköltözne a településről. A település ennek a szülői szándéknak engedett, az egyház pedig partner volt ebben. Ám az érvényben levő magyarországi jogszabályok, az Európai Unió szabályozása és az egyetemes emberi jogok sem teszik lehetővé az ilyen típusú elkülönített oktatást. Így egy méltatlan játék kezdődött nemcsak itt, hanem az ország más településein is, ahol civil jogvédők elindítottak egy folyamatot. Ebben olyan el-  
lentmondások feszülnek, olyan szándékelhallgatások, amelyekben nagyon nehéz előrelépést elérni. Mert kimondani az alapszándékot, hogy az egyházi iskola nem akar halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekeket oktatni, nem akarja senki, hiszen ez törvényellenes, sőt ellenkezik az egyházi tanokkal is, hiszen a Biblia épp a szegények felé való fordulásról ír. Az ellentmondások, méltatlan helyzetek pedig ebből fakadnak: a ki nem mondott, de cselekedetekben realizált szándékból.

Biharkeresztes specifikuma ebben a témában a burkolt információk befolyásoló hatása. A halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekek szülei között terjedő mondatok, amiket az egyház rákérdezéskor cáfol, meghatározóak a jelentkezés szempontjából. Ilyen például, hogy csak azokat veszik fel, akik az óvodai fizetős, az egyházi iskola pedagógusai által tartott foglalkozásokon vesznek részt; az egyházi iskolában sok dologért fizetni kell; este hatig is eltartanak a foglalkozások (ami a környező kis falvakban élők számá-

ra problémát jelent, mert nem tudnak a menetrend szerinti buszjáráttal hazamenni); aki rossz, azt felírják egy füzetbe, és három bejegyzés után mehet az állami iskolába; az egyházi sokkal nehezebb iskola, magasabbak a követelmények. Ezek a gondolatok valahonnan biztosan elindulnak, nem tudni, szándékoltan-e vagy sem, és gyűrűznek tovább, ami miatt az akarat is alábbhagy az integrált oktatási lehetőség iránt a roma családokban. Az ő érdekérvényesítési képességük, a gyerekeik jövőjével kapcsolatos tájékozottság olyan alacsony, hogy nem képesek fellépni saját érdekükben.

Ezen segítő, javasoltuk, hogy szervezzünk olyan fórumokat, ahol a roma szülők előtt megcáfolják ezeket, és jeleztük, hogy mi szívesen összeszedjük ezeknek a téves információknak a sorát, de ettől az egyházi iskola vezetése elzárkózott. Pedig ez fontos lenne, hiszen akkor tisztán tudnánk kommunikálni a családok felé, hogy mi a helyzet. Azt, hogy nem tiszták az információk, tükrözte más is. Például hiába valós információ, hogy több közmunkában dolgozó szülő kér segílyt az önkormányzattól azzal az indokkal, hogy befizesse az egyházi iskola művészeti képzésért járó díjat, az egyházi iskola állítása szerint ők nem szednek ilyen díjat. A megbeszéléseken az ilyen jellegű ellentmondásokba futunk bele sorozatosan, és ezeken a pontokon nem tudunk túllépni.

Megoldás lehetne a szülők bevonása, mondják el ők, mikor, hol, kitől és mit hallottak. Ám az egyházi iskolás, jobb státuszú gyerekek szülei ebben a kérdésben nem nyilatkoznak, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek szülei – beleértve a pár asszimilálódó romát is –, félnek, hogy az ő gyerekeiken torolják meg, ha szólnak. És félnek a többiek is,

akik tudnak róla, hiszen függnék a helyi rendszertől, elég csak felröppennie egy mondatnak, hogy aki beszél, az majd nem kap közmunkát, ezért nem vállalja senki a kérdésekre a válaszadást. A bosszúállás ezer módjára van ma lehetőség, a félelem sajnálatos hozadéka lett napjainknak. Jobb hát hallgatni.

A tárgyalásokon, ahol a deszegregáció érdekében szeretnénk együttműködni, nem igazán tudunk eredményt felmutatni. Az egyház nyert a tanodapályázaton, ami furcsa volt, hiszen épp egy szegregáló iskolafenntartóról van szó, de ők hangoztatták, települési lesz a tanoda. Fel is vettek az állami iskolából pár gyereket, de jellemzően nem a problémásakat, sokkal inkább a jól tanuló, igazgyöngy-ösztöndíjas gyerekeket. A tanoda hatásából így keveset érzékelhetünk, legalábbis, ha azt vesszük alapul, amire létrejött, vagyis a lemorzsolódás kockázatának leginkább kitett gyerekek helyzetét. Mert aki felsőben négyes tanuló, az már ritkábban morzsolódik le, mint aki többször ismételt már osztályt.

A tankerület kezdeményezte, hogy a tervezéshez minden bevont partner írja le, mit tenne a társadalmi kohézió növeléséért, a deszegregációs munka megkezdéséért. A vállalatok jellemzően az alaptevékenységekhez, a törvényi előírásokhoz általánosan kötődtek, például az óvoda együttműködik az iskolával a beiskolázás érdekében. A kapcsolattartáson kívül plusz vállalat nem nagyon merült fel. Az egyházi iskola sokáig lebegtetett egy „Szülők Akadémiáját”, ám ennek elindítására nem került sor. Egyébként is, ez nem a legjobb beavatkozási pont, hiszen a helyzet nem igazán változna attól, ha neves előadókat hívnának meg, hogy tartsanak előa-

dást például a kábítószeréről. Feltehetően azok a szülők, akik a problémában érdekeltek, nem mennek el. Úgy tűnik, a felkereső jellegű szolgáltatások sehol sem vonzóak az intézmények munkájában.

Az alapítványunk javasolta, hogy ne általánosságokban tegyünk vállalásokat, mert az nem fogja előrevinni az ügyet, hanem válasszunk ki konkrét roma családokat, akiket mi szívesen mentorálunk, hogy az egyházi iskolába kerülhessen a gyermekük. Javasoltuk, hogy minden partner tegye ezeket a családokat a munkája fókuszába, segítve az integrációjukat. A településen mindenki ismer mindenkit, tudjuk, kit választunk, kit támogatunk. Ha egy-egy gyerek problémamentesen bekerül és tanul az egyházi iskolában, lassan feloldódik az ellenkezés a jobb társadalmi státuszú családoknál is, és megvalósítható lesz egy megfelelőbb integrációs célú arány. A tárgyalásokon eddig még nem jutottunk el.

Az elmúlt tanév céljában addig jutottunk, hogy szerencsés lenne, ha Biharkeresztesen mindkét iskolában indulna első osztály. Az „élni hagyni a másikat” elve működött, de ebben – nagyon valószínű – a szerencse is segített, mert nem hallani, hogy az egyházi iskola elutasított volna bárkit a jobb státuszú családok közül, ám az államiban meglett az első osztály indításához elégséges létszám roma gyerekekből. Valószínűleg motiváló volt az is, hogy az utolsó tárgyaláson az önkormányzat jelezte, ha nem lesz elég gyerek az állami iskola első osztályában, akkor nem támogatná az osztályindítást, és felmenő rendszerben megszűnhet az állami iskola. Az önkormányzatnak egyébként is van egy, a demográfiai mutatókat is alapul vevő álláspontja, hogy ezen

a településen egy általános iskola is el tudja látni az alapfokú oktatás feladatát. Szóval az a jövőkép, hogy az egyházi iskola megkapja az állami iskola első osztályát is, feltehetően gondolkodásra készítette az egyházi iskola fenntartóját. Mert az, hogy egy fenntartónak legyen egy cigány és egy nem cigány iskolája egy településen belül, nehezebben védhető az alapjogok függvényében. Bár erre is van ma példa, egy településen belül is, büntetlenül.

Hogyan értékelhető hát Biharkeresztes esetében a deszegregáció érdekében végzett eddigi munka? Eredmény, hogy le tudtunk ülni egymással beszélni az ügyről, azonban az álláspontok nem közeledtek. Nincs őszinte hangnem, reális adatközlés és tisztán körvonalazható szándék sem. Az időhúzás és az ellenséges hangnem határozottan érezhető.

### *Komádi*

Komádi esetében a hatások még csak az alsó tagozatban érzékelhetők. 2015-ben döntöttek a református iskola 2016-os újraindítása mellett három osztállyal. A Sulyok István Református Általános Iskola indítása előtt a településen egyetlen iskola látta el a közoktatási feladatokat, a Barsi Dénes Általános Iskola. A település specifikuma, hogy az iskolaköteles gyerekek egy részét – jellemzően a nem roma gyerekeket – a szülők, élve a szabad iskolaválasztás jogával, a szomszédos Magyarhomorogra járatják. Magyarhomorog, ahol kevés gyerek születik, már évek óta a komádi gyerekekkel tudta fenntartani a megfelelő létszámot az iskolában, ehhez a ma-



gyarhomorogi önkormányzat autóbust is biztosított. A szülők, akik Magyarhomorog mellett döntöttek, azzal érveltek, hogy a komádi iskolában egyre növekvő a cigány gyerekek aránya. A Barsi Dénes Általános Iskola – erre reagálva – már korábban is úgy próbált a jobb társadalmi státuszú szülők számára is vonzó lenni, hogy jelentős különbséget tartott fenn a párhuzamos osztályok összetételében. Az iskolában volt egy kis létszámú, csak roma gyerekekből álló osztály is, amit a KLIK nem engedett tovább fenntartani, tekintve, hogy ez ütközött a köznevelési törvénnyel.

Ez felgyorsította az eseményeket, és a települési döntéshozók – az egyházzal egyetértve – a református iskola újraindítása mellett döntöttek. Az első három évfolyamon ez rögtön szegregáló hatást jelentett, hasonlóan Biharkereszteshez, ide is jellemzően a jobb társadalmi státuszú családok jelentkeztek gyerekeikkel. Az állami iskola érintett osztályaiban halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekek maradtak. Elég jellemző adalék a képhez az is, hogy a településen élő állami gondozott gyerekek is mindannyian a Barsi Dénes Általános Iskola tanulói, az egyházi iskolában nem találunk közülük egyet sem.

Az a szándék, hogy ennek folytán majd nem iratkoznak más településre az iskolaköteles gyerekek, nem igazán teljesült. Magyarhomorogon az új tanévben is indítottak első osztályt, ismét a komádi családok gyerekei egészítették ki törvényesre a létszámot. A tárgyalások során az „élni hagyni a másikat is” elv alapján történt a beiskolázás, de az arányokban nem következett be változás, a szegregáló hatás továbbra is fennáll. Itt is sikeres volt a tanodapályázat, nemcsak

az egyház, hanem egy másik, nem helyi egyesület is nyert. Sajnálatos módon a tanodás gyerekek itt sem azok közül kerülnek ki, akik a lemorzsolódás kockázatának a leginkább ki vannak téve, itt is a jobban tanuló, motiváltabb, kevésbé problémás gyerekek alkotják mindkét tanoda csoportjait. Mégis, ez a település kompromisszumkészebbnek tűnt a közös munkában, nem volt érzékelhető olyan elutasító attitűd az egyház és az egyházi iskola részéről, mint Biharke-resztes esetében.

### *Berettyóújfalú*

Itt 1999-ben kapta vissza a református egyház az iskoláját, ami a 2011–2012-es tanévtől mint Diószegi Kis István Református Általános és Művészeti Iskola működik tovább. A városban a csökkenő gyereklétszám ellenére minden iskola fennmaradt, bár összevonások történtek. Az egyházi iskola itt is a másik két településhez hasonlóan a jobb társadalmi státuszú családokra fókuszált, jellemzően nincsenek az iskolában halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekek. A településen egyébként százalékosan nem nagy az arányuk, bár a városban több lakásotthon is működik, de ők is mindannyian az állami iskolákban tanulnak. A szegregáló hatás azt az állami iskolát érinti, amelyik földrajzilag a legközelebb esik a református iskolához, és a beiskolázási körzetében is magasabb a roma lakosság száma.

A nem egyenletes arány megjelenik az állami iskolák között is, az egyházi iskola pedig ezt érvként használja: előbb tegyen rendet az állami iskolák között a fenntartó, aztán ke-

resgéljen szegregáló hatást az egyházi iskolában. Ez kétségtelen átgondolást igénylő érv, de nem változtat azon, hogy minden állami iskolában van halmozottan hátrányos helyzetű roma és sajátos nevelési igényű gyerek, míg ez a csoport az egyházi iskolában jellemzően nem fordul elő. A Diószegi Kis István Református Általános Iskola egyébként a környező kisebb településeken is hasonló hatásra törekszik, tanítványainak egyre növekvő százaléka a szomszédos településekről kerül ki, nehéz helyzetbe hozva azoknak a falvaknak az állami iskoláit, ahol kevés a gyerek.

A tárgyalásokon teljes elzárkózást tapasztalhattunk az egyházi iskola részéről. Nem jutottunk el az „élni hagyni a másikat is” elvig sem, az egyházi iskola nem volt hajlandó megmondani azt sem, hány osztályt fog indítani. Az egyik megbeszélésen egy furcsa eset is előkerült, azért írom le, mert tipikus ez is. Ugyanis az SNI gyerekek sem kívánatosak az egyházi iskolákban. A Diószegi Református Általános Iskolába beiratkozott egy gyerek, akiről csak a tanítás megkezdése után derült ki, hogy sajátos nevelési igényű. A református iskola arra való hivatkozással, hogy az iskola alapító okiratában nem szerepel az integrálható SNI gyerekek oktatása, az állami iskolába történő áthelyezéséről tájékoztatta írásban a szülőt. Az állami iskola fogadta a gyermeket, ám utánanézett, és letöltötte a református iskola alapító okiratát, melyben szerepel az integráltan oktatható SNI kitétel. A gyerek pedig ilyen volt, integráltan oktatható, SNI besorolással. Amikor a megbeszélésen ezzel szembesítette az egyházi iskola igazgatóját az állami iskola igazgatója, a válasz az volt, hogy azért utasították el, mert a szülő azzal, hogy nem

mondta meg a gyerek SNI státuszát, hazudott, és ez nem keresztyén magatartás. Az egyházi iskola pedig csak azokat tanítja, akik a keresztyén értékrend szerint élnek. (Ami a hazugságot illeti, saját eljárásukat – az integráltan oktatható SNI tanulókkal kapcsolatban – nem érezték kifogásolhatónak.) Ez az iskola egyébként ilyen mondatokkal jelenik meg a városban és a környező településeken a beiskolázások előtt: *„Iskolánk nem körzetes iskola, így csak és kizárólag azok a tanulók nyernek felvételt, akik számára a fenti értékrend alapvetés.”* Fentebb: azokat várják, akik *„[...] szilárd alapokon nyugvó keresztyén értékrend szerint, magyarságunk évezredes értékeit fontosnak tartva kívánják iskoláztatni gyermeküket.”* Emellett egészen egyedülálló módon 30.000 Ft beiskolázási támogatást is adnak a hozzájuk iratkozóknak, ezzel tovább növelve az iskolák vonzereje közötti különbséget. Ezt a beiskolázás előtti hirdetésekben mindenhol közzétették: *„Iskolakezdési támogatás egyedül csak a mi iskolánkban! (30 ezer Ft)”* Ezzel az állami iskolák egyike sem tudja felvenni a versenyt. Méltatlan még anyagi előnyökkel is népszerűsíteni magukat, ilyen eddig a magyar oktatási rendszerben nem fordult elő. Berettyóújfalu esetében a legkevésbé érzékelhető a szándék az együttműködésre. Érthetetlen érvek, önös érdekek, illetve a települési szempontok teljes figyelmen kívül hagyása a jellemző.

## Okok és következmények

A létrejött helyzet okait érdemes tovább boncolgatni. Mint korábban írtam, az egyházi iskolák nyitása mögött gyakori az az ok, hogy a szülők, élve a szabad iskolaválasztás jogával, más településekre viszik a gyerekeiket, ahol kevesebb a plusz pedagógiai munkát igénylő gyerek, mert úgy érzik, a tanulási előmenetelre nagyobb az esélyük. Így a települési döntéshozók nehéz helyzetbe kerülnek, mivel szeretnék a lakosságot megtartani, beleértve a gyerekeket is az iskolában. Félő, ha a gyereket elviszik, az előbb vagy utóbb a család költözését is magával vonja. Ezzel egy olyan települési szempont is megjelenik, amely segíti az oktatási szegregációt. Az pedig, hogy a lakosság megtartása szempontjából hosszú távon ez milyen következményekkel jár, jelentéktelenné válik a ciklusonkénti döntéshozói jövőképpen.

Pedig nem kell nagy képzelőerő, hogy az ember lássa a hosszú távú hatást is. Az egyházi iskolában tanuló gyerekek magasabb szintű oktatást kapnak, hiszen a szülői támogatás adott, a plusz pedagógiai munkát igénylő gyerekek nincsenek jelen, és az egyházi iskola jelenleg jobb anyagi feltételekkel finanszírozza az oktatást, mint az állami iskolák. Akik tehát itt végeznek, gimnáziumba mennek, onnan a felsőoktatásba, jó szakmát szereznek, és munkát nem ebben a leszakadó térségben keresnek maguknak. Egzisztenciát távolabb építenek, a fővárosban, Nyugat-Magyarországon, esetleg külföldön. A szüleik itt maradnak, megöregednek, a gyerekeik gondoskodnak róluk, el- vagy magukhoz veszik

őket, ha már leesnek a lábukról, és gondozást igényelnek. A házaik üresen maradnak, próbálják eladni azokat.

Akik a szegregálódott állami iskolában tanulnak, alacsonyabb szintű oktatásban részesülnek, ugyanis a pedagógusok eszköztelenné válnak a begyűrző problémák növekvő súlya alatt, kiégnek, nem tudják az alapkészségekkel megfelelően felruházni a gyerekeket, szülői támogatásra nem számíthatnak, kevés a speciális szakember, a fejlesztőpedagógus, pszichológus, sok helyen még a szakos nevelő is. (Sőt a legújabb tervek szerint a szakemberhiányt a kormány úgy próbálja orvosolni, hogy „bizonyos térségekben” képzés nélküli nevelők is taníthatnak.) Sem a tárgyi feltételek, sem a pedagógiai munkát segítő csoportbontások, sem a tanulási környezet nem hasonlítható az egyházi iskoláéhoz. Azok a gyerekek, akik itt tanulnak, a helyi vagy a legközelebbi szakiskolában tanulnak majd tovább, és 16 évesen, a tankötelezettségi korhatár elérésekor, képzettség nélkül lemorzsolódnak az oktatásból. Marad számukra a közmunka és a szociális megélhetés zsákutcája. Hamar családot alapítanak, a mobilitás értelmezhetetlen számukra, munkalehetőség pedig a leszakadó térségben a szakképzéssel nem rendelkezőknek nem igazán lesz. A bővülő családoknak ház kell, megveszik hát (vagy elfoglalják) az üresen maradt lakóépületeket, egyre növekszik a településen az arányuk, ez az ingatlanárakat egy lefele húzó spirálba viszi, fokozatosan elértektelenedik minden. A szegénység pedig felerősíti a kriminalizációt, mindez meghatározza majd az egész település arculatát, jövőjét. Mert egyre növekvő mértékű lesz az a lakosság, amely sem szaktudással, sem munkavállalói kompetenciákkal nem

rendelkezik, amely a létminimum alatt él, amelynek túlélési stratégiái nem az integrációt erősítik. Ha arányuk a lakosságon belül 50% fölé emelkedik, nagyon nehezen visszafordítható folyamatok indulnak meg. Ekkorra az egyházi iskolának is új stratégia kell, mert fokozatosan elfogynak majd a jobb társadalmi státuszú lakosok a településekről.

E jövőkép kockázata – amire példát adnak a leszakadó térségekben a kis falvak – igen nagy. Viszont maga a folyamat lassú, és éppen ezért nem értelmezi senki a választási ciklusok alatt. Pedig világosan látszik, hogy a kezeletlen problémák évről évre dagadnak. Mindezekkel stratégiászerűen, kormányokon, önkormányzati ciklusokon átívelően, kellene foglalkozni, egymásra épülő, folyamatos hatásokkal. A választások hatalmi mámora azonban megöli a távlatokban gondolkodás lehetőségét. A „csak itt” és „csak most” (és sokszor a „csak nekem”) elv olyan mélyen épült be a választási értékrendbe, hogy nem tudni, kimozdítható lesz-e valaha.

Egy másik tényezőt is érdemes megvizsgálni. Az önkormányzati testület lépéseiben is sok a személyes érdek. Sok képviselőnek a gyermeke szintén érdekelt az alapoktatásban, és szülőként ők maguk is jobban preferálják az elkülönített oktatást. A másik ok, hogy saját pozíciójuk biztosításaként is, a következő ciklusra gondolva sem állnak ki a deszegregáció mellett, mert a támogatást a választásokon az erősebb és kiszámíthatóbb érdekérvényesítési csoporttól várják. Ez pedig nem a halmozottan hátrányos helyzetű roma lakosság. Sőt, az egyre inkább radikalizálódó közhangulatban még arra is számíthatnak, hogy amennyiben bármilyen téren kiállnak a roma lakosság inklúziója ellen,

több szimpatizánst szerezhetnek maguknak. Az „érpataki modell” névvel elhíresült szemlélet egyre több hívet szerez magának a problémával érintett településeken. Sajnálatos módon a roma integráció sehol sem szavazatszedő történet, sem települési, sem döntéshozói szinten. Senki sem dolgozik tehát szívesen egy olyan ügyért, amely hosszabb távon hozhat csak eredményt, változást, ráadásul nehézségek, konfliktusok árán.

A legnehezebb itt is, ebben a kérdésben is, az ellentmondás, amit az egyház is egyre nehezebben képvisel. Próbálják a szegénypolitikát a missziók dolgaként jegyezni, és az oktatásukban ezt nem érvényesíteni. Ám az nehezen vállalható, hogy egy egyház, amelynek egységes, tisztességes, történelmileg és a Bibliában is meghatározott viszonyulással kellene viszonyulnia a szegénységhez, az egyik területen így tegyen, a másik területen meg az ellenkezőjét próbálja érvényesíteni. Nem lehet ellentmondásmentesen kettéválasztani az egyházat: ez a rész a szegényeken segít, ez pedig a vallási nevelésen dolgozik, kizárva a szegényeket. Az nyilván sajnálatos, hogy a leszakadó régiókban a szegény gyerekek nagy része roma, akik a szegénységben szocializálódva nem azok felé a magatartásminták felé fordulnak, melyeket az egyház elvár mint keresztyén értéket. De Jézus talán tartott efféle vizsgálatot, amikor lehajolt a tolvajért vagy a prostituáltért? Mérlegelte, mielőtt segített volna rajta, hogy hogyan viszonyul a keresztyén értékrendhez?

Ennek az ellentmondásnak a felerősödése szerintem abból adódik, hogy az utóbbi években az egyházak megerősítése fókuszba került a magyar politikában. A valláshoz való vi-



szony azonban nem nagyon változik. Az emberek, bár már jóval túl vagyunk a rendszerváltáson, nem tódulnak tömegeken a templomba. Semmiképpen sem nő az egyházi iskolák számával arányosan a gyülekezetek létszáma, és nem változik ilyen mértékben a korosztályi összetétel sem. Ezt az egyik megbeszélésen a református egyház képviselője is alátámasztotta, talán épp ezért nem teszik kötelezővé a templomba járást az egyházi iskolában tanuló gyerekek családjainak, mert akkor kevesebben választanák az iskolájukat. Azt hiszem, ez is pontosan mutatja, hogy az egyházi iskolákat nem azért választják a szülők, mert vallási elköteleződést éreznek, hanem azért, mert ott nincs cigány gyermek. Ezt mindhárom településen meg is erősítik a szülők a magánbeszélgetésekben.

Pontosabban körvonalazódott egy véletlen mondatból az egyik megbeszélésen a valós szándék: *„nem az iskola a fontos, hanem a gyülekezetépítés”*. De akkor hogy is van ez? A gyerekek eszközök arra, hogy a gyülekezetek létszáma nőjön? Ehhez pedig megválogatják őket, mert olyanokkal szeretnének dolgozni, akik kevesebb munkával „beterelhetők” a templomokba? A „beterelhetők” számára pedig akkor lesz vonzó az iskola, ha ott nem lesz szocializációs problémával küzdő, esetleg sérült gyerek? Ezért tartanak fenn tudatosan egy szegregáló hatású iskolát? Mi ez, ha nem szándékolt szegregáció? Ebben nincs spontán hatás, sőt nagyon is tudatos. *„Nem veszünk fel olyan gyerekeket, aki fordított keresztet rajzol a kezére”* – mondta az egyik megbeszélésen az egyházi iskola igazgatója. Hol van itt a krisztusi odafordulás? Aki (tudattalanul, persze, mert a médiából ezt látja) illet rajzol a kezére, vagy épp a börtönviseltek jelzését, a négy pontot, az

„vessen”? Most nem léphet be az egyházi iskolába, később talán üldözendő lesz? Ez az a keresztyén értékrend, amit meg kell erősíteni Magyarországon?

Az országban vannak a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre fókuszáló egyházi iskolák is, de nagyságrendileg kisebb a számuk a szegregáló hatásúakhoz képest. A halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekek kérdését integráló viszonyban valamiképpen nem tudják kezelni az egyházi iskolák. Többségében vagy szegregált iskoláik vannak, vagy elitképzésre törekvők, integrálót keveset találni. A mi járásunkban a református egyháznak nincs olyan iskolája, amely fogadná a halmozottan hátrányos helyzetű, problémás, roma gyerekeket. Mindhárom területen az az érv, ők nem erre jöttek létre, hanem arra, hogy a keresztyén értékrend elfogadóit neveljék. Ebbe pedig ezek a gyerekek nem férnek bele.

Próbálok azt is firtatni, hogy ez a felvételinél hogyan derül ki. Mert úgy tűnik, ez a pont határozza meg azt a bizonyos lelkészi ajánlást is. Rá is kérdeztem: az a megfelelő, aki tempomba jár? A válasz az volt, hogy ez nem kötelező. (Nyilván, hiszen akkor kevesebben jelentkeznének.) Az a megfelelő, aki fizeti az egyházadót? A válasz az volt, hogy nem. (Nyilván ez megint ellenkezik a Biblia szellemiségével.) Akkor hogy derül ki, ki az alkalmas? Beszélgetnek a felvételin a szülőkkel? Vagy a gyerekekkel? Ebből lesz megállapítható, hogy valakinek az értékrendje milyen? Akkor ennek a felvételi beszélgetésnek vannak szempontjai? Melyek azok? Esetleg elmennek családlátogatásra, és megnézik, az élettér keresztyén szellemiségű-e? Ha igen, az milyen? Egyáltalán milyen szempontok szerint mondják ki jogszabály alapján

is vállalható, egzakt módon, hogy ez a gyerek alkalmas az egyházi oktatásra, az pedig nem?

Ha valaki át akarna menni az egyházi iskolába, nos, ott is „erős” szabályok vannak. Például Biharkeresztesen – több más szempont mellett – csak az lépheti meg ezt, aki szintfelmérőt ír, és annak az eredménye 40% fölötti. Ez megint szelekciós szempont, aminek az alapoktatásban nincs helye. Középiskolában felvételi rendszer van, ott lényeges lesz, hogy a szakmaszerzés vagy az érettségi szempontjából a tanulmányi eredmény is szempont legyen, vagyis mindenki a képességének, tudásának legmegfelelőbb középiskolát válassza, de az általános iskolában, ahol mindennek a megalapozása történik, ez nem megengedett, mert szegregációs helyzetet teremt.

## **Merre tovább?**

Azt hiszem, abban az alapkérdésben kellene először dűlőre jutni, hogy mi az egyházi iskola dolga. A parttalan viták, melyek eddig voltak, mindig e körül a kérdés körül toprogtak. Persze, az utóbbi években világossá vált, hogy erre központi szándék sincs. Mert általános iskolai szinten, ahol a tudás megalapozása folyik, ott esélyt kellene adni mindenkinek, ám ez lassítaná az egyház erősödését. Anyagilag folyamatosan erősíti az állam az egyházakat, ez most felülírja az esélyegyenlőség szempontjait is. Azt pedig – úgy, hogy az alapjogok ne sérüljenek – ma elég nehéz lenne paragrafusokba önteni, hogy az egyházi iskolákban miért nincs helye a

szegregátumok lakóinak, a halmozottan hátrányos helyzetű, cigány gyerekeknek. Marad hát az időhúzás, az adatok visszatarítása, a tények elhallgatása, egy egyre vállalhatatlanabb egyházi magatartás az oktatásban.

Nagyon bíztam (és egy kicsit még mindig bízom) a helyi együttműködésekben, a problémában érintettek közös gondolkodásában. Azt is látom, hogy mint minden, ez is emberfüggő, míg vannak, akik komolyan elgondolkoznak a tényeken, mások hazugsággal vádolják azt, aki feltárja azokat. A szülők pedig a saját gyerekük érdekeit nézik – csak és kizárólag. Nagyon kis százalékuk képes elfogadni azt a tudományosan is igazolt tény, hogy heterogén tanulócsoportban nagyobb a fejlődés, mint a homogénben. A pedagógusok esetében pedig az ebből adódó többletmunka – megfelelő pótlék nélkül – szintén nem vonzó.

A tankerület magatartása meghatározó a továbblépésben. Megoldáskereső, a továbblépést sürgető hozzáállását, úgy vélem, jól kiegészíti a tények elferdítését feltáró, a halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekek érdekképviseletét ellátó, a sajtó nyilvánosságát és a jogorvoslati lehetőségeket is kihasználó civilszervezetünk jelenléte. Bár ez a kettős hatás sem lesz elegendő központi lépések nélkül. Mert nemcsak ezen a területen, hanem máshol is azt is látom, a változásokhoz nem elég az emberi szándéokra építeni. Minthogy sokféle jellemmel és sokféle elköteleződéssel megáldott ember érintett a problémában, szükség van „felülről jövő” határozott vezetői szándéokra, hogy azokra nézve is kötelezők legyenek a változás lépései, akik a saját szempontjaikat fontosabbnak érzik. Ezt a „felülről jövő” szándé-

kot azonban jelenleg nem látni. Amíg ez nincs meg, akár az egyház, akár a döntéshozók részéről, addig szélmalomharc az egész. Szélmalomharc, amit pár, az alapjogokat komolyan vevő ember vív.

Minden bizonnyal folytatni kell a helyi győzködéseket, beszélgetéseket. Ez az egyik vonal. A másik, hogy amennyiben a döntéshozó nem kívánja, akkor megpróbáljuk azokkal az eszközökkel kikényszeríteni a változást, amelyre civilként lehetőségünk van. Meg kell próbálni érvényt szerezni az alapjogok érvényesülésének azokon a fórumokon, amelyeknek ez a feladatuk – akár Magyarországon, akár nemzetközi síkra lépve.

Ebben 2017. január 19-én tettem egy lépést. Az egyházi iskolák felvételi és átvételi szabályzata ügyében állásfoglalási kérelemmel fordultam az Alapvető Jogok Biztosának Hivatalához (AJBH), hogy nem sért-e alapjogokat például az, hogy csak azokat a gyerekeket veszik át, akik szintfelmérőt írnak (és 40% -nál jobb eredményt érnek el), továbbá nemcsak itt, hanem a másik két iskola esetében is hogyan értelmezhető a jogszabály szempontjából a „rendezett egyházi kapcsolatok”, a „lelkészi ajánlás” vagy a „keresztyén értékrend szerinti élet” a felvételnél. Az ügyben csak újbóli megkeresésre, május 30-án indult vizsgálat, melynek során megkeresték az érintett iskolákat, a fenntartó egyházat, a tankerületet, illetve minket, civileket is.

Nem tudom, mikorra és milyen eredménnyel fog zárulni ez a vizsgálat. Ha az AJBH kimondja, hogy alapjogokat sért, az kiindulópontja lehet a változásnak. Nemcsak itt, hanem mindenhol az országban. Kérdés persze, hogy mire megyünk

ezzel, hiszen számtalan példa van arra, hogy érvényes bírói végzés ellenére is folyik tovább a szegregált oktatás. Ha viszont azt mondja ki, hogy nincs ezzel semmi baj, joga van így tenni az iskoláknak, és ezzel a hatással nincs mit tenni, az elég szomorú képet fest értelmezésben, függetlenségben, jövőképben. Ezért nem lehet megállni itt sem, brüsszeli szintre kell emelni a problémát.

Az egészben számomra az a legfurcsább, hogy nem értem, miért kell minden eszközzel a vallási nevelést erőltetni. Mi itt, Európában, függetlenül attól, hogy vallásgyakorlók vagyunk-e vagy sem, a tízparancsolat elvei szerint gondolkodunk a bűnről, a ne ölj, ne lopj, ne hazudj, tiszteld a szüleid olyan egyetemes emberi viszonyulások, amelyek mentén gondolkodva él az emberek többsége. Az erények és a bűnök megítélésében ezek a meghatározók. Nem lenne kézenfekvőbb, hogy az általános iskolai oktatásban – fenntartótól függetlenül – egyszerűen csak ezeket az emberi értékeket tegyük szemponttá? A legfontosabb az a cél lehetne, hogy önmaguk megvalósításához, a világ jobbá tételéhez adjunk viszonyulást és tudást a gyerekeknek – világnézettől függetlenül. Mindenki azért dolgozhatna, hogy élhetőbb és jobb legyen a világ. Megosztás és kirekesztés nélkül.

# A nyomor kiöli az álmokat a gyerekből<sup>7</sup>

A szegénység érzékelhetően felerősödött az elmúlt években, egyre több a lecsúszott család. Igaz, arról lehetne vitatkozni, hogy hogyan mérhető a nincstelenség, milyen kritériumok alapján sorolhatók az emberek, a családok ebbe a kategóriába. Azonban akárhogy is van, a baj nagy, és nem tehetünk úgy, mintha nem lenne. Mindnyájunknak – a saját hatókörünkben – mindent meg kell tennünk a változásért. A szegénység iránti érzékenyítés, valamint a helyzet javítására irányuló közös gondolkodás és tenni akarás ösztönzésének szándékával szeretném megosztani e témáról néhány gondolatomat és személyes tapasztalatomat.

## **Ki a szegény?**

Úgy gondolom, hogy a sokféle – nyomorról árulkodó – konkrét élethelyzet látványa, történéseinek figyelemmel kísérése,

---

<sup>7</sup> Tanító, 2015/2.

a kilátástalanság s a belőle származó következmények személyes megtapasztalása mindenfajta mérésnél megbízhatóbb mérce a kérdés megválaszolásához. Így például – mi, akik nemrég még az ünnepi készülődés lázában éltünk – határozottan állíthatjuk, hogy aki a karácsonyt anyagi helyzete miatt nem tudja ünnepibb, emlékezetesebb nappá tenni a többinél, vagy aki a családjával együtt éhezik, fázik és embertelen körülmények között tengődik, az szegénységben él. És lehet, hogy az is szegény, aki nem tud elmenni egy évben egyszer sem nyaralni, esetleg nem tudja kifizetni a közüzemi számláit, lakbérét, vagy nincs tévéje? Lehetséges – meggondolandó ugyanis, hogy egy 21. századi szegénységfogalomban mennyire értelmezhetők luxusként ezek.

Az emberek többsége – önvédelemből vagy valamilyen ösztönös felelősségelhárításból (?) talán – szereti a szegény kategóriát jóságos szegényként értelmezni, amint arról a Kincskereső kisködmönben olvashatott. A 19. századi mór-ai-móriczi szegény fogalom azonban nem azonos a maival. A szegényekről napjainkban sokan vélekednek úgy, hogy például mondjanak le teljesen a fogyasztói társadalom kínálta javokról, azokat ne kívánják maguknak, ha egyszer nincs meg a rávalójuk: ne legyen tévéjük, mobiltelefonjuk, alázatosan fogadják el a szűkös helyzetüket, vagy ha nem, hát tegyenek ellene. Ez a téves álláspont fontos üzenetet közvetít: azt jelzi, hogy az így vélekedők nem tudnak igazán belegondolni a 21. századi szegények helyzetébe, mert még soha nem láttak bele igazán a nyomorban élő családok mindennapjaiba. Pedig elég lenne csupán elképzelniük és átérezniük, mondjuk, egy létminimum alatt élő ötgyerme-



kes család sorsát, benne a gyerekek kilátástalan helyzetét és életvitelét. Egyetlen szobába zsúfolva telnek a napjaik, ahol fekvőhelyeken kívül semmiféle berendezés nincs, és hiányzik a szülőkből a meseolvasás, a beszélgetés átörökített szokása is. Ott ugye a televízió nem luxus, hanem eszköz, mely elviselhetővé teheti a közeget.

Ha pedig nemcsak a helyzettel, hanem az okokkal sem vagyunk tisztában, nem is tudunk jól segíteni. Mert nem elég valamit adni; jó segítség kell, ami fejleszt, és nem látszat csupán, mely inkább konzerválja, nem pedig megváltoztatja a tarthatatlan állapotokat. Kell a kríziskezelés is, de az elmozdulást segítő támogatás az igazi. Ráadásul a segítő szerep sem egyszerű. Akkor hiteles és személyiségépítő, ha belső motívumok ösztönzik a megsegítést, a jótékonyságot, ha az nem válik természetessé, egyfajta szemléletté, amit nem csak karácsonykor, hanem az év többi napján is jó szívvel gyakorolunk, akkor egy furcsa szerep marad csupán, amiben könnyen torzulnak az elvárások.

A szegénység ősidők óta létezik, szakadatlanul jelen volt és ma is jelen van a világban, és feltehetően soha nem is lehet teljesen megszüntetni. Mindig lesznek a társadalomban olyanok, akik a periférián élnek. Az azonban egyáltalán nem mindegy, hogy a szegénység vagy a nyomor milyen szintjén történik ez. Mekkora az így élők aránya egy országban, s milyen erőfeszítéseket tesz a társadalom a helyzetük javításáért. A nyomor széle blogomat az MSZP kormányzása idején kezdtem írni. Ha valaki beleolvas, s nemcsak a mostaniakba, hanem az első bejegyzésekbe is, világosan látja, hogy nem sok minden változott azóta.

Ezt látva talán világos, hogy én nem politikai szempontból gondolkodom a problémáról, hanem – a saját lehetőségeimet számba véve – szakmai oldalról közelítem meg a kérdést. Innen nézve pedig a dolgok állását, az jól érzékelhető, hogy az utóbbi időben határozottan felgyorsult az elszegényedés. Nyilván ebben ott van a korábbi kormányokon átgörgetett problémahalmaz megoldatlansága mellett a gazdasági világválság is. Viszont abban erős aggályaim vannak mostanában – látva a kormányzati intézkedéseket –, hogy jó fókuszúak-e a helyzet javítására tett erőfeszítések, és valóban feltételeket teremtenek, megoldást kínálnak-e e súlyos társadalmi probléma megoldásához.

## **A nyomorúság egyszerre épül kívül és belül**

A szegénységben élők között határozottan el lehet különíteni két kört. Az egyikbe azok tartoznak, akik azért élnek a létminimum alatt, mert lecsúsztak, elvesztették munkahelyüket, vagy a svájci frank alapú hitel csapdájába estek, esetleg olyan változások történtek az életükben, hogy képtelenek visszarendeződni a normális vágányra. Viszont ők még rendelkeznek az önfenntartás képességével. Ezért szerencsésebb helyzetben vannak, mert ha segítséget kapnak, még nagy valószínűséggel képesek változtatni.

A nyomorgók másik csoportja viszont generációk óta nem rendelkezik az önfenntartás képességével. Az egymást követő nemzedékek fekete és/vagy alkalmi munkán szocializálódnak, és nem szereznek megfelelő szakképesítést. Hó-

napról hónapra élnek, és ami különösen veszedelmes, ezt az életvitelt és a kilátástalanságot örökítik át utódaikra is.

A család láthatatlan szálakon rögzíti a gyerekekben a motiválatlanságot, a jövőkép nélküliséget, a napokban való gondolkodást, a kommunikációt, az agressziót, mindent. A folyamat babakorban, a szoptatás befejeztével kezdődik. Először az étkezés szegénysége kezd hatni: nem mindig ehetsz, és nem annyit, és ezt vagy azt sosem. Aztán a tárgyaké. Hogy nincs semmi, amire rámondható: csak az enyém, és vigyázok rá. Se játék, se cipő, se kabát. Aztán következnek a szolgáltatások, a lehetőségek. Az iskolában jön a kimaradás a fizetős programokból. Kirándulás, tábor, játszóház, mozi, mikulás-csomag. Tablókép, virágcsokor, fehér blúz. Kimaradás az élményekből, az eseményekből. Fontos dolgokból, ami motivációt adhat. Aztán lassan mindez olyan állapotba hozza őket az iskolában, aminek a vége önmaguk kirekesztése. És ezzel kimaradnak az érzelmi megerősítésekből, a biztatásokból, az odafigyelésből. Tehát a nehéz családi örökséget, a szegénységet a rendszer tovább építi. Hiába hív életre és működtet – jól-rosszul – a kormányzati szándék vagy akár a civil szféra valamilyen segítő, felzárkóztató programot, akciókat, projektsorozatot, a családi hatás sokkal erősebb bárminél. Minden, ami máshol építő, itt hiányzik. És ami hiányzik, az nem fejleszhető. Eleinte csak űr van a helyén, később már rombolni kezd. Végül a szegénység felőrli a gyereket. Ezért aztán azok, akik az önfenntartás képességével nem rendelkező, a nyomorúságot generációk óta hurcoló és hagyományozó családokban élnek, teljesen esélytelenek. A megszületésük pillanatától épül az a korlát, ami benne tartja

őket ebben a kilátástalan helyzetben, és nincs átörökíthető minta és indíték arra, hogy helyzetükön változtassanak, a nyomorból kitörjenek, például tanuljanak.

A pedagógusnak azt tanítják, hogy a jó iskola akár ötven százalékot is képes lefaragni a gyerek szocializáció okozta hátrányaiból. Valójában azonban ez egyáltalán nem így van! Az arány sokkal kedvezőtlenebb. És beszélhetünk-e ma egyáltalán tömegméretekben jó iskoláról? A szegénység belülről kialakuló bilincset az intézményrendszer napjainkban inkább csak megerősíti, nem pedig széttöri; képtelen a szakadékok kiegyenlítésére valamennyire is.

## **Milyen sors vár a nyomortól veszélyeztetett gyerekekre?**

Amikor a veszélyeztetett csoportba tartozó fiatalok elérik a tankötelezettség – ma 16 évben meghatározott – korhatárát, otthagyják az iskolát, és otthon tengődnek. Kenyeret adó iskolai végzettség nélkül és munkalehetőség hiányában elképesztő mértékben vannak kitéve a kriminalizálódásnak. Abban a korban vannak ugyanis, amikor ők is szeretnének divatos ruhát, cipőt, telefont, szórakozást, de pénzüik nincsrá, s reményük sincs annak a tisztességes úton való megszerzésre. Hát szereznek, ahogy tudnak, s – mint látjuk – többnyire nem válogatnak az eszközökben.

A társadalmi rendszer nem képes kezelni ennek az évről évre növekvő csoportnak a problémáit. Nem elegendő ugyanis azt mondani, hogy tanulhatnál, itt a lehetőség! Miért

nem teszed? A helyzet ennél sokkal bonyolultabb. Bátran mondhatjuk: az ok nemcsak a gyerekek családi szocializációjában van, hanem abban az intézményrendszerben is, amelynek küldetéséből adódóan nagy hozzáértéssel, különös gondossággal kellene megsegítenie a nyomorral küszködő kis és nagy gyerekeket, hogy megvethessék a lábukat a reménytelen helyzetükből való kiugráshoz. Ezzel szemben ma eszköztelenség jellemzi az iskolák döntő többségét. Nem kapnak e nehéz feladat megoldásához kellő szakmai támogatást, feladatra való felkészítést. Hiányzik a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének kellő erkölcsi és anyagi megbecsültsége és a pedagógus társadalmi védettsége. A tantesztületekre fals elvárások nehezednek, melyek nem támogatják a belső szakmai műhelymunka és alkotó pedagógiai légkör kialakulását, megerősödését. Gyakori, hogy az iskola igyekszik szabadulni a problémás gyerekektől a megoldás keresése, a támogatás és megsegítés helyett. Ma már jól látszik, hogy a közmunka sem fogja visszavezetni az intézményes nevelésből eredménytelenséggel és frusztrációkkal terhelt kikerülő generációkat a munka világába, hiszen nem erősíthet meg olyan képességeket, amiknek az e tevékenységbe bevont személyek nincsenek is birtokában.

## **Felvethető-e a pedagógusok felelőssége?**

Könnyű, de nem célravezető módszer a bűnbakkeresés. Ugyanis az iskola, de a mégoly lelkes és elkötelezett pedagógus minden erőfeszítése, bármekkora legyen is az, önma-

gában kevés a helyzet megoldásához. Komplexebb problémakezelésre van szükség.

Személyes tapasztalatom, az Igazgyöngy Alapítványban végzett sok éves munkánk fontos tanulsága, hogy miközben mi szoros kapcsolatban vagyunk a szegénységben élő családokkal, próbálunk közösséget formálni belőlük és szeretnénk képessé tenni őket az önfenntartásra, a gyerekek támogatására, az önszerveződésre, továbbá segítjük az intézményes nevelés munkáját is, mindez csak csepp a tengerben. Hiszen mi van ott, ahol nincs az Igazgyöngy? Magányosan, kudarcokkal nehezítve küzd a pedagógus és az iskola a nyomorúságos élettől veszélyeztetett gyerekek nevelésével és a szülei partnerségének megnyeréséért.

Aki nem próbálta, nem is tudhatja, hogy milyen nehéz a gyerekek torokszorító helyzetével, megoldhatatlan nehézségekkel küzdő családi háttérrel és neveltetésük súlyos problémáival szembesülnie az embernek. Nincs olyan, hogy behúrom a tanterem ajtaját, és onnantól kezdve a „problémák nem jönnek be”. Nem így van: a gyerekekkel együtt jön a szegénység; velünk van összes következményével és vonzatával az iskola és a tanterem világában. Mégis fel kell mutatnunk egy jobb élet példáját és fel kell keltenünk az ennek megvalósulása iránti vágyakozást a gyerekekben.

A kicsikkel egy kicsit könnyebb: igen, bennük még felébrszthető a törekvés, a vágy a változtatásra, a boldogulásra, és sokat jelent, hogy ezt a törekvést a többi gyerektől is látják. A nagyokkal már sokkal nehezebb: nem, nekik már nincsenek álmaik, azt megölte bennük a nyomorúság, a céltalanság. Ahogy nőnek, egyre inkább szembesülnek ugyanis azzal,

hogy nekik nem sok minden, sőt szinte semmi nem adatik meg, szemben másokkal. Friss még az a szomorú élményem, hogy amikor a karácsonyról kérdeztük a diákjainkat, már csak a vállukat rángatták. Szörnyű volt látnunk, hogy kihalt belőlük a hajtóerő, a gyermekkor nagy adománya: az álmodozás! Tudunk-e segíteni a szegénységtől sújtott tanítványainkon? Igen, legalább azzal, hogy a hiányosságaikkal való szüntelen szembesítés helyett erőt és biztatást kapnak ahhoz, hogy legalább megpróbálják!

Azt látom, hogy ma a közoktatásban a tehetséggondozó programok szervezésére lehetőségek sora nyílik, ennek a kommunikációja is erős, miközben az esélyteremtés, és az erről szóló híradás is mélyponton van. A tehetségígéreték felkutatása, támogatása és gondozása nem, vagy csak elvétve éri el a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket, holott erre nekik igazán nagy szükségük volna. Többek között ez is oka annak, hogy az „Igazgyöngyöt” – annak ellenére, hogy tevékenységével egy nemzetközileg jegyzett gyermek képzőművészeti műhely – nem regisztráljuk tehetségpontként. Ha tetszik, ez egyfajta tiltakozás a részünkről. Megfogadtuk ugyanis, hogy csak akkor jelentkezünk be, ha látjuk, hogy a hálózatban arányuknak megfelelő mértékben lesznek majd jelen a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek is.

Mi naponta megtapasztalhatjuk, hogy milyen nagy szükségük van arra a pozitív érzelmi töltésre, amit például az alkotás öröme ad. De a művészetek bekapcsolása nemcsak az integráció miatt fontos, ezekre a tevékenységekre mindenkinek szüksége van. Hiszen olyan belső értékeket is épít, amelyek emberré tesznek bennünket. Olyan területeken adhat

segítséget, ahol ma egyre több negatívum érzékelhető. A befelé fordulás, a mások iránti közöny, az önzés és az anyagiak hajszolása, a rohanás, az értékek zavara tökéletesen mutatja, hogy milyen rosszfelé megy a világ. Tegyük ellene, ne engedjük, hogy így legyen!



## Mi lesz veled, Brigitta?<sup>8</sup>

Az Igazgyöngy Alapítvány 16 éve foglalkozik szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával, egy LHH (leghátrányosabb helyzetű) kistérségben, 6 éve pedig egy komplex esélyteremtő modell fejlesztésével. E modell sajátossága, hogy teljes problématerképet készítve keresi meg a legmegfelelőbb beavatkozási pontokat. Majd ezekre egyszerre hatva, a közösség erejét kihasználva próbál képessé tenni embereket, közösségeket a változásra.

Az alábbiakban Brigitta példáján keresztül mutatom be, hogy milyen kilátástalan jelenleg a szegregátumban élő gyerekek helyzete, és ha nem történik gyökeres változás, milyen jövő prognosztizálható a számukra. Bemutatom továbbá azt is, hogy az Igazgyöngy Alapítvány milyen kapaszkodókat épít ki Brigitta, és a hozzá hasonló gyerekek számára. *Ez utóbbiak dőlt betűvel szerepelnek a szövegben.*

---

8 Az Andrásy Egyetem *A romák magyarországi integrációjának problémái* c. konferenciasorozatára készült tanulmány rövidített és szerkesztett változata. A tanulmány pontos címe: Mi lesz veled, Brigitta? (Egy átlagos képességű gyerek esélyei napjainkban, Magyarországon, egy szegregátumban). Helyzetértékelő tanulmány az Igazgyöngy Alapítvány műhelyéből, napi terepi tapasztalatok alapján. OFOE 56. esélyegyenlőségi napló (2016. április 8.) <https://osztalyfonok.hu/1697/>

## 1. A család

Brigitta egy hétgyermekes roma család tagja. Legnagyobb lánytestvére is velük él két kisgyermekével. Rajtuk kívül még egy nővére, két bátyja, egy húga és egy kisöccse van. Szülei a nyolc általános iskolai osztályt sem végezték el. Anyja sosem dolgozott, a gyerekekkel volt otthon, főállású anyaként. Apja leginkább alkalmi munkából, feketemunkából szerzett némi jövedelmet, szakmája nincs. Most átmenetileg közmunkán van.

Lakhatási körülményeik meglehetősen szegényesek. Áram már van a házban, *az alapítvány segíti kártyás villanyórához juttatni a családokat*, vizet az utcáról, a közkútról szereznek. A népes család két lakótéren osztozik, ami magában foglalja a konyhát is. *Az alapítvány lehetőséget nyújt nyáron biobrikett készítésére, akik részt vesznek benne, azoknak a téli fűtés-gondjai enyhülnek*, de ez a család egyelőre nem érez erre motivációt.

Önfenntartási képességeik hiányosak. A ház melletti kertnek egy kis részét már művelik, *az alapítvány segít a kertek felszántásával, vetőmagot, kerti szerszámokat is adunk. Akik igénylik, azoknak az ól építésében is segítünk*, ha baromfi-, vagy disznótartással szeretnének foglalkozni, de ennél a családnál is még a folyamat elején tartunk.

A tervezési, pénzbeosztási képességeik is alacsony szintűek. Gyakori, hogy a hónap második felében már a megélhetésre sem futja. Gyakran kölcsönkérnek, kamatra is, és ez lehetetlenné teszi, hogy anyagi helyzetük stabilizálódjon. A

gyámhatóság az otthoni környezetük és az egészségi állapotuk miatt már többször vette védelembe gyerekeket.

Gyakran nincs elég és megfelelő minőségű étel, nincs pénz a gyógyszer kiváltásra, a gázpalack cseréjére, még pelenkára sem. Előfordul, hogy a gyerekek nem mennek iskolába, mert elszakad a cipőjük, nincs megfelelő kabátjuk. Mindeközben,



ha pénzhez jutnak, megveszik a számítógépet, a háztartási gépeket, játékokat, mobiltelefont, használtan, sokszor irreális áron. *Az alapítvány megismerve a családok problémáit, segít a krízishelyzetek elhárításában. Kérhetnek tőlünk használt ruhát, cipőt, bútorokat, osztunk élelmiszert, tisztítószert, kaphatnak pelenkát, gyógyszert a gyerekeknek, ha nem tudják megvenni. Viszont ennek van egy feltétele:*

*nekik is tenniük kell valamit az élethelyzetük javításáért, a közösségért.* Brigitta családjának a részvétele ebben változó. Néha hetekig együttműködőek, járnak a közösségi foglalkozásokra, a baba-mama klubba, részt vesznek a jövedelmet is adó kézműves projektben a hímzéssel, de gyakran konfliktusba keverednek a közösség tagjaival, főleg a tartozások miatt. Rosszul szocializálódott felnőttekről van szó, akik tanult tehetetlenségben élve úgy érzik, a segítség nekik alanyi jogon jár. Ez a család is a szociális megélhetést látja a legbiztosabbnak, a családi pótlék elérése és a GYES meghosszabbítása erős motiváció a gyermekvállalásban.

A családon belüli kommunikáció harsány, durva, a gyerekek ezt veszik át, ezt érvényesítik az iskolában is. *Az alapítvány pszichológusi segítséget is biztosít, és a közösségi foglalkozások egy része a kommunikációfejlesztésre irányul.*

A család romungró, a roma identitást vállalják, bár mivel rasszjegyeik nem erősek, a gyerekek sokszor letagadják, ha olyan közegbe kerülnek, ahol nem ismerik őket. *Az alapítvány sok identitásfejlesztő programot szervez a közösségen belül, ezen szívesen vesznek részt.*

Brigitta életét születésétől fogva ez az értékrend határozza meg. Most csak kilencéves, még a háttérbe húzódik, de a nővére már az anya mintáját viszi tovább, gyakran agresszívan reagálva az olyan helyzetekben, amelyek nem az ő szándéka szerint alakulnak.

A kislány a hagyományos női szerepeket tanulja, a legidősebb nővére már az anyjához hasonló életet él, alig húsz évesen két kisgyerekekkel. A másik nővére középiskolás, de rengeteget hiányzik. Amikor befejezte e nyolcadik osztályt, egy, a mostaninál jobb szakiskolába szeretett volna menni, a megyeszékhelyre. *Az alapítvány mindenben támogatta, a kollégiumi beköltözéstől az útiköltségig, remélve, hogy az elszakadás az itthoni közegből reményteljesebb jövőt körvonalazhat.* De sajnos, mivel nem tudott beilleszkedni (igaz: a fogadó közeg sem volt megfelelő), otthagya az iskolát.

Brigitta jó képességű kislány. *Részese az Igazgyöngy-ösztöndíjprogramnak* mint a faluban legjobban tanuló hat gyerek egyike. A 4. osztályos átlaga 3,8 volt, a félévihez képest javított is: angolból kettesről hármasra. Tanítói szerint önmagához képest nagyon szépen teljesített. Magatartása példás.

## 2. A helyi közösség

A kis zsákfalu lakossága saját bevallásuk szerint kb. 70 %-ban roma (romungrók és oláh cigányok), betelepülők és őslakosok is vannak itt, de szinte mindenki a létminimum alatt él. A faluban nincs semmilyen szabadidős szolgáltatás, az alapítvány ottlétének hat éve alatt próbálja ezeket megszervezni. A kultúrházat üzemeltetjük, van könyvtár, internetes pont, hetente háromszor közösségi rendezvény is, és ezeken kívül sok fejlesztési



lehetőség a tanodától a baba-mama klubig.

Korábban közösségről nem beszélhettünk. Az alapítvány közösségfejlesztő munkájának eredményeképpen már egy kb. 40 családot magába foglaló csoportra számíthatunk, őket fokozatosan tesszük képessé önmaguk megszervezésére.

Az önkormányzat próbál mindenkit bevonni a közmunkaprogramba, de annyi munka nincs, hogy mindenki értelmes feladatot kapjon. Így nincs lehetőség a munkavállalói kompetenciák fejlesztésére sem. Az alapítvány most hat helyi segítő munkatársat alkalmaz a folyamatos fejlesztésre.

Brigitta családja is részese ennek a fejlődő közösségnek. Még nem vesznek részt mindenben, de időszakosan kapcsolódnak hozzá, egyre hosszabb ideig, és egyre ritkábban meg-

szakítva az együttműködést. *A fejlesztésbe őket is bevonjuk, de nem erőltetve semmit, saját döntés alapján. Az alapítvány a következő generációért dolgozik. Azért, hogy Brigitta generációja más képességekkel rendelkezzen, más jövőkép alakulhasson ki benne.*

### 3. Az iskola

Brigitta általános iskolája állami, ma már egyértelműen szegregált intézmény. A településen hat éve beindított egyházi iskola erős szegregáló hatást fejt ki, oda ugyanis nem vesznek fel halmozottan hátrányos helyzetű, vagy SNI, BTM, problémás roma gyereket.

Az általános iskola nem boldogul a halmozódó problémákkal. Ahogy a szülők átírták a gyerekeiket az egyházi iskolába, és nőtt a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya, úgy sokasodtak a gondok. A kompetenciamérés eredménye az országos átlag alatt van. Fellelegzik mindenki, ha sikerül egy-egy problémás gyereket magántanulóvá nyilvánítani, és így megszabadulni tőle.

*Az alapítvány tanodát is működtet, ahol elsősorban kompetenciafejlesztéssel foglalkoznak, korrepetálással is természetesen, a lemorzsolódókkal, magántanulókkal külön is, segítve az iskolai előmenetelt. A központosítás és a pedagógusok módszertani felkészültségének egysíkúsága nem segít a megoldásban.*

A tanárok mentális állapota rossz, ez pedig meghatározza a tanórák hangulatát is. *Az alapítvány próbálja a pedagógiai szemlélet megváltoztatását segíteni. Képzési ajánlataink (pl. a társasjáték-pedagógia, vagy az erőszakmentes kommunikáció fejlesztés-*

tése) egyelőre nem tudtak megvalósulni a gyakorlatban. Az alapítvány az iskolaépületben hetente kétszer szervez művészeti oktatást a gyerekeknek, melynek legfontosabb célja a szociális kompetenciák fejlesztése.

Brigitta jövőre a „nagyiskolába” jár majd. Tanárai eddig még valamennyire tudtak ügyelni a fejlesztésére, bár osztálytársai között sok egyéni bánásmódot igénylő, „nehéz” gyerek van, akikhez külön szakmai segítség kellene: iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus. A tanulási hátrányok, magatartási problémák azonban a felső tagozatban felerősödnek, a kortárs hatás is nagyobb lesz, a sokasodó gondok között nehéz lesz az egyénekre figyelni. Egy Brigittához hasonló háttérű gyerek pedig – támogatás híján – nem tud erős lenni.

Ebből a szegregált iskolából a gyerekek többsége a helyi szakiskolába kerül, távolabbi középiskolába jutni nincs esély, hiszen bérletre, kollégiumra nem telik, nincs pénz az iskolai étkezésre sem. Általános tapasztalat, hogy a 16 éves korukat betöltött gyerekek kimaradnak az iskolából.

#### 4. Az intézményrendszer

Az a szociális háló, aminek a társadalom periferiáján élő családok segítése lenne a feladata, nem képes a funkcióját ellátni. A különféle ágazatok közötti egyeztetések formálisak, valós problémákat nem kezelnek, a protokollok különbözőek. Sem időben, sem módszerekben nincs megfelelően összehangolva a rendszer.

Akkora rések vannak a hálón, hogy ezeken keresztül egész családok tűnnek el a problémáikkal együtt, sokukra csak akkor derül fény, ha valami tragédia következik be. Az intézmények jellemzően nem építenek a helyi közösség erejére, csak és kizárólag egyedileg foglalkoznak a családokkal, de azokkal is csak akkor, ha nagyon muszáj. Prevenció és utánkövetés nincs, csupán tüneti problémakezelés.

*Az alapítvány által működtetett társadalmi kerekasztal, az abban kialakult együttműködés sok településen elindított egy folyamatot, melyben sikeres közös gondolkodás valósulhat meg. Fontos elem ebben a munkában az a mediáló tevékenység, amit az alapítvány az intézményrendszer és a családok között, illetve az intézményrendszer tagjai között végez.*

Brigitta családja sok munkát ad az intézményrendszernek. A védelembé vételek, a nagyobb lány hazakerülése, a lakhatási gondok, a család uzsorakölcsönei, a feljelentések, az agresszivitásba torkolló konfliktusok miatt minden területen találkozhatunk a családdal kapcsolatos aktákat.

## 5. Jövőkép

Brigitta annak ellenére, hogy jó képességű gyerek, ebben a rendszerben nem sokat tud lefaragni a szocializáció okozta hátrányokból. A környezetéből eredő problémák az életkor előrehaladtával egyre jobban behatárolják majd a lehetőségeit.

Jövőre feltehetően drasztikusan csökkenni fog a tanulmányi eredménye, a szocializációs problémákat kezelni nem ké-



pes iskola nem tudja majd ellensúlyozni a negatív hatásokat. Ennek következtében valószínűleg csökken a tudásvágya,



olvasási kedve, pedig korábban erre motivált volt. Az egyre kevésbé gyakorolt olvasás miatt romlik majd az olvasási tempója, a szövegértése, és ez a többi tantárgynál is hátrányt jelent majd. Nyolcadikra már egyesei-kettesei lesznek, a hiányzása pedig a büntethetőségi határt súrolja majd. Sokat jár orvoshoz, hogy a hiányzásait igazolja, a család ugyanis igyekszik megőrizni a családi pótlékot, csak arra fog ügyelni, hogy a megengedett határon belül maradjon a mulasztott órák száma.

Az említett okok miatt nyilván ő is a helyi szakiskolát választja, onnan pedig 16 évesen kimarad. Követve a szegregátumban élő lányok példáját hamar talál élettársat, korán vállal több gyereket (a növekvő családi pótlék vonzásában), főhivatású anyaként él, mint ahogyan ezt anyjától és nővé-

rétől is látta. Felnőtt életében a családból hozott példát viszi majd tovább, ezt a tudást adja át gyerekeinek is. Rosszabb esetben a kriminalizálódás felé is elsodródhat.

Ha, mondjuk, egy élettársi kapcsolat révén mégis elmegy innen, valószínűleg hasonló társadalmi státuszú családba kerül majd, ahol az életvitel, a túlélési stratégia nem sokban különbözik az otthonitól. Mivel azonban a szokások az egyes cigány közösségekben eltérőek, könnyen meglehet (és erre a nővére hozta a mintát), hogy nem tud alkalmazkodni az új családhoz, és visszaköltözik a szüleihez.

Előfordulhat persze az is, hogy a gyámhatóság megelégedi az újabb és újabb védelembe vételeket, a helyzet változatlan-ságát, és kiemeli a gyerekeket a családból. A jelenlegi állami gondozási rendszer azonban nem garantál a felvázoltnál pozitívabb jövőképet.

Hol a megoldás? Mi lesz Brigitta és a hozzá hasonló tíz-, sőt százezer gyerek sorsa? Hol kellene kezdeni a változtatást? Az iskolarendszerben? A helyi közösségben? A munkalehetőségek területén? A családban? Az egészségügyi és szociális ellátórendszerben? Valószínűleg mindenhol.

Az állami rendszeren belüli hézagokat a civil szféra önmagában képtelen befoltozni, itt állami beavatkozásra van szükség. Érdemi változást csak a rendszerszintű, a valós problématerképre reflektáló, összehangolt stratégia hozhat. Amiben a felelősségnek az érintettekre hárítását végre elengedik. Mert a helyzet létrejöttében társadalmi felelősségek sora lelhető fel, ezek az emberek segítség nélkül nem tudnak változtatni az életükön.

Ám a valódi segítség, a lehetőségek valós megteremtése, a rendszerek átalakítása szakmai alapokon nyugvó politikai döntést feltételez. Az integráció azonban ma nem a legnépszerűbb szavazatszedő terület.

Amíg a döntéshozói szint nem vállalja fel egy a valós helyzethez igazodó átfogó rendszer létrehozását, addig nem lesz változás. Addig Brigitta és társai egyre gyorsuló tempóban termelik újjá a nyomort, ami mindannyiunk jövőképét meghatározza majd.

## 21. századi szegénység

*A digitális technológiák és a szegénység viszonya egy szegregátumokban dolgozó alapítvány munkájában*<sup>9</sup>

Alapítványunk, az Igazgyöngy Alapítvány tizennégy éve dolgozik a harminchárom leghátrányosabb helyzetű kistérség egyikében, a berettyóújfalui járásban. Kérdezhetnék, vajon mi keres ez a szervezet az általa képviselt problémával, tapasztalattal a Digitális Nemzedék Konferencián? Hogy jön ez a téma ide, ahol az informatika életünkre, oktatásra gyakorolt hatásáról cserélnek eszmét és tapasztalatot a szakemberek? Mit keres itt a szegénység, sőt a mélyszegénység problematikája?

Nos, talán ott tudnánk a kapcsolódást megfogni, ha azzal az adattal kezdenénk, miszerint ma Magyarországon 400 ezer gyerek él a létminimum alatt. Akik vagy előtte vannak az óvodának, iskolának, vagy épp benne az oktatási rendszerben általános, esetleg középiskolásként, vagy az már

---

9 Oktatás – Informatika, 2014/1. Digitális nemzedék konferencia 2014 tematikus szám, <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/oktas-informatika-20141/>

kivetette őket a tankötelezettségi korhatár elérésével, és most 16 évesen otthon ülnek. Abban a holt térben, amiben a nagykorúság eléréséig nem tudnak még közmunkát vállalni sem, de már nem is iskolakötelesek. Akikből adófizető állampolgároknak kellene lenni, akik éppúgy a jövő zálogai, mint jobb csillagzat alatt született társaik. Azokról beszélek tehát, akik halmozottan hátrányos helyzetben vannak, nemcsak a családi szocializáció és az életkörülményeik miatt, hanem gyakran az oktatási rendszeren belül is. Ez utóbbi felvetésnek a kifejtése persze egy másik konferencia tárgya lehetne, összetett és bonyolult probléma ez is. Nem tudom például, csak gyanítom, hogy ezen a konferencián sem azok ülnek a hallgatóság soraiban, akik olyan iskolából érkeztek, ahol a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya mondjuk 50, esetleg 70%.

Ahhoz, hogy a témához a kapcsolódási pontokat megtaláljuk, nézzük, mit is jelent ma a mélyszegénység Magyarországon?

Szegregátumokban létminimum alatt élő családokat és háztartásokat, melyeket a 21. századhoz maximum a villamosvezeték köt, akár illegálisan is, mert áram kell, és ahol áram van, ott tévé is van, esetleg más is, ami még torzabbá teszi ezt a modern korban megélt nyomorúságot. Kevés a bútor, nincs saját élettér, megfelelő ruházat, vizet csak az utcai közutakról tudnak szerezni. Olyan családokról beszélek, amelyekben sok gyerek él együtt, generációk óta a nyomort újratermelve, gyerekek, akik munkaerő-piaci szempontból értékelhetetlen tudással kerülnek ki az iskolából. Évek óta jelzem különféle fórumokon azt, amit a leg-

utóbbi PISA-felmérés is igazol, a gyerekek harmadát félanalfabétaként görgetjük végig az oktatási rendszeren. Ők ugyanúgy, mint a szüleik csak fizikai erejükkel tudnak megjeleníteni a munkaerőpiacon, arra meg egyre kevesebb szükség van. Marad a közmunka és a 22 800 Ft-ra jogosultság, ami nem elég az élethez.

Ezekben a családokban a hónap második felében már gond minden: az élelem, a gyógyszer, a tisztálkodó szer is. A tél, a fűtési szezon tovább nehezíti a helyzetet, az egyetlen fűthető szobába zsúfolódott családra egész nap gyűjteni kell a gallyakat. Éjjel zaklatják őket az élőködők, a fejtetű, néhol a patkány is, vagy épp az uzsorások fenyegetései miatt nem tudják végigaludni az éjszakát.

Az iskola pedig nem tesz kivételt: másnap reggel tőlük is ugyanazt várja el, mint saját ágyban aludt, vacsorázott, kipihent, sosem nélkülöző társaiktól. A pedagógus motiváltságot akar, figyelemkoncentrációt, másfajta szabálytudatot, mint amit otthon megélnék, és persze maximális érdeklődést az olyan témák iránt is, melyek az ő életükben értelmezhetetlenek. Aki pedig ennek az elvárásnak nem felel meg, az devianciájával lassan megoldatlan kérdések elé állítja az iskolarendszert, előbb eszköztelenné téve a pedagógusokat, majd belefásulttá, kiégetté, és ez az állapot csak romlik évek óta tovább, megállíthatatlanul.

A megoldásokat a többségi társadalomból jövő hatások sem segítik elő. Az ő ítéletük erős, csak a személyes felelősséget hangsúlyozó, kirekesztő. Aki ennyire szegény, annak minek a mobiltelefon? Minek vesz kólát, ha megkapja a családi pótlékot? Meg cigarettát? Osztanák be a pénzt inkább...

Miért nem tanul? Miért nem dolgozik? És innen egészen elmennek a „mi adóforintjainkon élőködők” sztereotip mondatáig, sőt még tovább is.

Könnyű ezeket kimondani messziről. De aki benne él a nyomorban, az tudja, hogy másképp működik. Ez a szegénység furcsa képet mutat: a túlélési stratégiák néhol 19. századiak, miközben rájuk is ömlik a fogyasztói világ 21. századi üzenete és ennek kellékei. Korunk digitális forradalma is elkerülhetetlenül hatással van rájuk. Hozzájuk is elérnek az ingyenes hirdetési újságok és a tévéreklámok. És ez ugyanúgy hat rájuk is, mint bárki másra. Lesz tévé, néhol számítógép, internet, még ha átmenetileg is, no meg az okostelefon mint a valamit érő ember attribútuma, az elérhető Facebook-szolgáltatással.

A gyerekek az iskolában tanulnak számítástechnikát. Az interaktív tábla használata ma a szegregált iskolákban nem általános. Az órán megszerzett tudás többnyire marad elszigetelten a számítástechnikáé. Mint a többi órán. Az iskola és az élet üzenete is más. Hankiss Elemér remek ellentétpárjai, hogy mit közvetít az iskola és mit az élet, ezen a területen igazán érzékelhető. Hogy kicsit visszautaljak a fogyasztásra is, nézzük például a Kincskereső kisködmön üzenetét, melyet hosszasan elemzünk a gyerekekkel, hogy erkölcsi értékrendjükre megfelelően hasson: *„Légy szerény, élj takarékosan, becsületesen... Segítsd a rászorulókat.”* A világ, ami az iskolán kívül van, mást üzen: *„Fogyassz, szerezz magadnak mindenáron. Mert megérdemled. És a sikerességhez ma egyáltalán nem kell becsületesnek lenned.”*

Hogyan tükröződik ez a számítástechnika oktatásában? Úgy, hogy ott megoldanak feladatokat, szerkesztenek szöveget, táblázatokat, háromszögeket, színeznek formákat, a számítógép különféle programjait tanulva, az élet meg zajlik a Facebookon, egy másik térben, más értékrend, más szabályok alapján. A két világ üzenete itt sem egyezik. Mivel nincs világgép, nincs igazi, felelősségteljes tudás erről a virtuális térről, nincs szabály sem, ami szerint működne.

A mélyszegénységben tapasztalataink szerint ez óriási veszélyeket hoz. Pár éve, hogy észrevettük, a prostituálódás eszköze lett a gyereklányok körében. A feltöltött fotók, nevek, beszélgetések és megosztások különös világot, furcsa virtuális identitást teremtettek. Álnevek, álinformációk, önmagukat fotózó, magukat kínáló lányok, tipikus pózok, fiúkról és lányokról egyaránt, attribútumként viselt ékszerek, tárgyak, tetoválások, sajátos nyelvezet, alpári kifejezések. Egy szubkultúrában gyorsan terjedő, a gyerekekre mindennél erősebben ható megjelenés ez, és e technika használatának, nyelvezetének megtanulása úgy tűnik, jobban megy, mint az iskolában bármi.

Sokszor gondolkodom én is, másokhoz hasonlóan, hogy hogyan lehetne ezt a tanulás szolgálatába állítani? Mert míg az iskolai oldal minden erőfeszítése ellenére sem képes megfelelő tudást átadni, itt hihetetlen tempóban megy a bevésés, gyakorlati alkalmazás. Most még nem találjuk ezt a kapcsolódást. A pozitív és a negatív hatások aránytalansága pedig aggasztó méreteket öltött.

Mit tehet egy civil szervezet ezen a területen? Kezdhetünk-e valamit ennek az ellentmondásos „modern” nyomom-



rúságnak a feloldásáért? Lehet-e a hatásokat pozitív irányúvá tenni?

A legfontosabb talán, hogy a szülők felelősségét kialakítsuk. Ám nehéz ez ott, ahol az írástudatlanság jelen van, és a szülők az ő gyerekkorukban még nem találkoztak a technika e vívmányaival. Analfabéták, nemcsak digitálisan, hanem sokan a szó valódi értelmében. Próbáljuk hát őket írástudással és annyi számítástechnikai tudással felvértezni, hogy rálátásuk legyen a gyerekeik digitális térben történő életére. Hogy megértsék, mi az a világháló. Hogy lássák, értsék az ehhez kapcsolódó veszélyeket. Ezt tekintjük alapnak. Ha valakit ezen felül még sikerül arra is megtanítani, hogyan használjon egy keresőprogramot esetleges állásért, vagy interneten rendezhesse hivatalos ügyeit, az már terven felüli eredmény. Távmunkáról egyelőre még nem is álmodunk.

Persze ehhez más dolgok is szükségesek. Előbb fizikailag is biztosítanunk kell internetes pontot a szegregátumokban. A falvak egy részében az internet még mindig nem elérhető a nagyközösség számára. Ma is vannak kistelepülési önkormányzatok, akikkel nehéz kapcsolatot tartani az interneten, nem használják, még kapcsolattartásra sem. A kultúrházak zárva, fenntartásra nincs pénz, számítógépekre sem. Kétszakadt az ország, és a leszakadó felében a korábban felviláglant lehetőségek is bezáródtak már. Első lépésként tehát meg kell teremtenünk ezeket a lehetőséget. A mindenki számára elérhető internetpont lehetőségét.

Azután ott van a gépek beszerzése, javítása, karbantartása is. Mivel az alapítványnál sok használt számítógépet

kapunk, így ezekkel képesek vagyunk ezt megoldani, sőt a jól tanuló gyerekeknek otthonra is tudunk adni.

Használjuk az internetet a tanoda jellegű foglalkozásainkon is. Hátránykompenzálásunkban kiemelt szerepet kap az online tanulástámogatás. Második éve próbálkozunk, egyre sikeresebben a Skype-korrepetálás rendszerével, ami óriási lehetőséget kínál az önkéntesség és a mélyszegénység káros hatásainak felszámolására irányuló munka összekapcsolására, a földrajzi távolságok áthidalására. A szegregátumokkal az is baj, hogy távol esnek mindentől, és bezártságuk csak tovább fokozza a bajt. Nem lehet önkéntes munka címén órákat utazni a diákoknak, hogy itt segítsenek. De a modern technika alkalmas ennek megoldására. A program adaptálható elemeinek kidolgozása most folyik, tanulópárjaink Told és Budapest között már működnek, Skype-on segítenek a fővárosi iskolatársak a szegregátumokban élő gyerekek házi feladatainak megoldásában.

Keressük a művészetoktatás és a digitális technikák összekapcsolási lehetőségeit. Ebben a vizuális kommunikáció elemeinek fejlesztése digitális eszközökkel is célunkká vált, és ehhez kapcsolva a verbális kommunikációra is sikeres hatást gyakorolhatunk.

Csoportos foglalkozásokon próbáljuk a gyerekekkel megtapasztaltatni a Facebook pozitív közösségépítő szerepét. Fotók, videók, sikerek, közös értékek megosztásával, Facebook-csoportok létrehozásával erősítjük ezt.

Célunk, hogy megtaláljuk a digitális technológiák helyét a mélyszegénységben élők életében, és ezt úgy tegyük számukra elérhetővé, hogy segíthessen nekik a nyomor ördögi

körének megszakításában. Egyelőre még nem állunk döntetlenre ebben a harcban. Még csak próbálkozunk felmérni a helyzetet, és keresni a beavatkozási pontokat. Az, ami ellen küzdünk, még erősebb. Itt is összefogás, szervezett, stratégiaszerű hatás kellene, főleg az oktatástól indítva, majd a családokra is kiterjesztve ahhoz, hogy igazi, tartós változás következzen be. Mert különben értelmetlen, sőt ártalmas, a bajt tovább növelő eszközzé válhatnak a digitális technológiák a mélyszegénységben.

Nem várhatunk, hogy ezt majd megoldja az élet.

Nem várhatunk, mert ma így épp az ellen dolgozik ez az egész, amire már égetően szükségünk van: az integráció ellen.

## A konzervált leszakadás – közéleti vita 2.<sup>10</sup>

A Városi Kurír és a kerekasztal-mp blog megkérdezte a közélet néhány fontos szereplőjét, köztük csúcs-közgazdászokat és más emblemikus szereplőket, hogy milyen kilátásai lehetnek azoknak a térségeknek és rétegeknek a jövőben, amelyek már a járvány előtt is nehéz gazdasági, szociális helyzetben voltak. Van-e és ha igen, milyen időtávban és milyen feltételek mellett lesz esély a félzárkóztatásuk megkezdésére? Erre a felkérésre született ez az írás.

A generációs szegénységben élő és a valamilyen egyéni, helyi, vagy globálisabb szintű probléma miatt „lecsúszó” szegények kilátástalan helyzetére a járvány még jobban rávilágított. Kihangosodhattak például az oktatáshoz való hozzáférésük anomáliái, a szociális problémák kezelésében eszköztelen intézményrendszer vagy a feketezónában túlélési lehetőséget keresés ténye. De kihangosodott az emberek szolidaritása is, a segítség, az összefogás, az, hogy a helyzetet nagyon sokan elfogadhatatlannak tartják.

---

<sup>10</sup> Megjelent a [kerekasztal-mp.hu](http://kerekasztal-mp.hu) weboldalon 2020. július 20-án.

Kérdés persze, hogy ezt az egészet akarják-e elemezni azok, akik változtathatnának rajta, vagy marad tovább a rózsaszínre kommunikált kép vetítése. Az eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy marad. A valósággal való szembenézés hiánya pedig akadálya a jó kormányzás elvének, amiben benne foglaltatik a társadalmi igazságosság is.

A távoktatást a döntéshozói szint sikeresnek véli. Vagyis csak azt nézi, ahol sikeres volt. Ahol a járvány láthatóvá tette az oktatási rendszer gyengeségeit, arról nem vesz tudomást. Nem gyűjt valós adatokat arról, hány gyerek volt, aki egyáltalán nem kapcsolódott az iskolához március 16-a után. Hányan voltak, akiknél nemhogy tudásbővülés, de szinten tartás sem történt, hányan, akik nem rendelkeztek digitális eszközökkel, és ennek hiányában nem vehették fel azokkal a versenyt, akiknél ez adott volt, és még a szülői támogatás is a gyerekek rendelkezésére állt. Nem tudjuk, hogyan értékelték a teljesítményeket, és azt sem, valóban mentek-e utasítások a buktatás megtiltására, vagy ezek már önjáró történetek a megfelelni akarás kényszerében. Nem tudjuk, hogyan sikerülhettek az érettségi vizsgák, amiért korábban sokkal nagyobb erőfeszítést kellett tenni, csak azt látjuk, hogy ebben is, legalábbis papíron, jól, sőt jobban teljesített az iskolarendszer.

Az ellentmondás azonban ott van mindannyiunkban, akik a terepen dolgozunk, és ismerjük a gyerekek tudásszintjét, tanulási motivációját, sérüléseit és hátrányait, amivel nem tudnak megfelelően haladni, a szegregálódó vagy szegregált iskolák szakemberhiányát, a kiégés mértékét, a központi el-

várásnak megfelelni akaró iskolavezetés kényszerét, és tudjuk, a kommunikált kép hamis.

Az is világosan látszik, hogy a távoktatás csak láthatóvá tette: ez az iskolarendszer, ami ma van, nem tudja betölteni esélykiegyenlítő funkcióját. Ez a módszertan nem tudja megerősíteni megfelelően az alapkészségeket, nem használ differenciálást, nem törődik a gyerekek szociokulturális hátterével, és járvány nélkül is növeli a társadalmi leszakadást.

Látható volt az is, hogy a távoktatás nem működött a lakhatási szegénység miatt sem. Mert családok ezreiben nincs olyan fizikai körülmény, ami megfelelő tanulási környezetet ad. Emellett pedig van még egy sokkal nehezebb tényező, a szocializáció, ami minden fejlesztési kísérletet leamortizál, ami más üzenettel bír, mint az iskola. A generációs szegénységben élőket a rendszer már rég magára hagyta. A szülők alapkészségei is hiányosak, nincs olyan miliő, amiben következetes szabályok rendezik a teendőket, ahol tudatosság és felelősségérzet van, tervezési képesség, a mindennapok ésszerű megszervezésével.

Mindebből látszik, hogy az oktatás már generációk óta nem képes annyit hatni, hogy ennek a társadalmi csoportnak az életstratégiájához muníciót adjon. A változáshoz elengedhetetlen lenne egy esélyt adó iskolarendszer. Amihez nélkülözhetetlen először az alapozó szakaszt átgondolni. Mert ez meghatároz mindent, a középiskolát, a szakmatanulást, ami aztán sok minden más miatt lesz fontos. Hiába talál ki újabb és újabb átszervezéseket a középiskola szintjén a rendszer, ha az alapozó szakasz marad a mostani állapotában, ahonnan tömegével kerülnek ki az alapkészséghiányos gyerekek,

nem lesz, nem lehet változás. A tanulási motiváció elvész már felső tagozatra, onnan már csak a hiányok halmozódása marad, és bepótolni ezeket középiskolás korban lehetetlen. Mindig lépéshátrányban lesznek ezek a fiatalok. A számukra megugorhatatlan akadályok helyett pedig keresnek mást, amivel leköthetik magukat, a deviáns viselkedésekre pedig a rendszer kényszerítéssel reagál, iskolarendőrrel ahelyett, hogy időben és megfelelő módszerekkel avatkozna be.

A változások alapfeltétele a helyzet elemzése. A baj az, hogy ebben a regnáló hatalom rendszere, mint megkérdőjelezhetetlenül jól kitalált és működtetett tényező van jelen, és ehhez igazítanak mindent, ha kell erőszakkal, ha kell, statisztikai adatokkal, kényszeresen ragaszkodva hozzá, miközben újra és újra bebizonyosodik, hogy nem jó, nem hatékony, nem megy. Nincs önkontroll, önkritika, önértékelés, egyáltalán a változás természetének elfogadása, amiben világos, hogy nincsenek kizárólagos állandók, változik minden, azok is, akikre a rendszer épül, azok is, akikért működik. A változások velejárója az újratervezés.

De miért nem képes a regnáló hatalom rugalmasan és önkritikusan reagálni a problémákra? Talán itt meg a hatalom természete avatkozik be. Amikor a cél nem a jó kormányzás elveinek tartása, hanem a hatalom megtartása. A túlértékelt hatalomnak pedig velejárója a hibázás lehetőségének kizárása. Mert az számukra a gyengeség jele, amit nem engedhetnek meg. Ezért ragaszkodnak kényszeresen a tévedhetetlenséghez, ebből lesz a kettős beszéd, mert vannak és lesznek hibák, melyeket nem tudnak elhallgatni, elrejtteni, de igazít-

ják hozzá a rendszert, a saját szempontjuk szerint, ami ettől még igazságtalanabbá válik.

A hatalom megtartásának célja a maga nárcisztikusságán kívül a gazdasági előnyszerzés. Érdekes nézni, hogy mikor melyik az erősebb. Bár azt hiszem, szorosan összefüggenek, és kölcsönösen erősítik egymást.

A generációs szegénység problémakörét a rendszerváltás előtt sem kezelték, és azóta is csak a szőnyeg alá söprés a jellemző. Az ezen belül jelentős társadalmi csoporthoz, a cigányokhoz egyetlen kormánynak sem sikerült megfelelő viszonyulással fordulnia. A kérdést nem is nagyon feszegetik a pártok, különösen nem a választások idején, mert a roma integráció nem jó hívószó a szavazatokat illetően. Nem is kommunikálják a többségi társadalom felé, a cigányok felé pedig más taktikát alkalmaznak, együttérzőt, változást ígérőt, gyors adományokkal fűszerezve, ami egészen a szavazásig tart. Utána nem látni a politikai erőket a szegregátumokban a következő választásig.

A magára maradt társadalmi csoport pedig generációkon keresztül kialakította a maga túlélési stratégiáit. Ez pedig nem az integráció felé mutat. A leszakadó falvak szolgáltatásihiányosak, a szegénység nem teremt megfelelő, törvényes keretek között működtethető vásárlóerőt. Ma a falvak csak a szürke-feketezónával lesznek élhetőek, az üzletelésekkel, boltocskázásokkal, illegális dohánykereskedelemmel, italkimérésekkel, pénzért fuvarozással. Mindenki elnézi ezt, a rendőrség is, az önkormányzatok is. Mert a rendszer nem tud olyan feltételeket nyújtani, ami a szürke-feketezónát csökkentené.



A munkalehetőségekkel ugyanez a helyzet. A közmunkaprogramok kudarcra nyilvánvaló, fenntarthatatlan, változást nem hoz, munkavállalói kompetenciákat nem fejleszt, mobilitást nem támogat. A képzések, melyeket mellé társítanak, adminisztratív úton igazolt, valójában csak a jelenlétet igénylő időtöltések, azoknak jók, akik tartják, mert számukra jövedelmet hoz, ám olyan tudást, amivel szintet léphetnek a résztvevők, nem. Mert nem csak a szakmai tudás hiányzik. Hanem más is, amivel egy munkavállalónak rendelkeznie kellene. Az alapkészségek birtoklásával. Feladattudattal. Szabálytartással. Kitartással. Felelősségérzettel. Együttműködési képességgel. Ez azonban mind hiányzik ebből a felnőtt generációból is. Emellett még cipelnek magukkal egy óriási problémát, amit a fogyasztói világ és a pénzügyi üzletpolitika rak rájuk. Ez pedig egy olyan mértékű eladósodás, ami nem a legális munkavállalás felé tereli őket. A behajtócéges tartozások a fizetés felét elviszik. Többől többet vonnak, kevesebből kevesebbet. A végét pedig sosem látni, a tartozások sorban állnak, pénzügyi tudatosság nem alakult ki, a jóléti szimbólumokat, az okostelefont, tévét stb. mindenki birtokolni akarja, hiszen az üzenet erős: az vagy, amid van.

A munkaerőhiány óriási. A vállalkozók mindent elkövetnek, hogy a fizikai munkára embert találjanak. Nem kell szakképzettnek lenni, csak csinálják meg, amit mondanak nekik. Napi 12-15 000 Ft-ot is fizetnek. Zsebbe. Hogy vehetné fel ezzel a versenyt egy minimálbéres állás? A munkát így sem bírják soká, egy-két hét vagy hónap után jön egy otthoni „felélős” időszak, majd keresnek új lehetőséget, van bőven.

A minta pedig a gyerekek előtt ez. Ezek a túlélési stratégiák. A közmunka, mellette némi helyi üzletelés, feketemunka, kriminalizáció. Betagozódás a helyi hierarchiába, lehetőleg minél feljebb. Nem kell hozzá tanulni. Nem kell hozzá kitarthatóan dolgozni.

Pedig az elvárás ez: tanuljon és dolgozzon mindenki. De amíg van lehetőség enélkül is megélni, addig nem erre körvonalazódik az életvezetési stratégia.

Az oktatás kulcsfontosságú a megoldáskeresésben, mégis, látva az iskola hatását leamortizáló tényezőket, azt gondolom, fontosabb lépés lenne a gazdaság kifejlesztése. Mert ahol nincsenek „terelőpályák” a legális munkavállalás, a szakmatanulás felé, ott nem lesz motiváció az ahhoz vezető úthoz. A motivációt pedig nem lehet erőszakkal kikényszeríteni. A környezetet kell úgy alakítani, amiben kialakul.

A baj az, hogy ezt a szegregátumokban kezdeni nem lehet. Nincs rá erkölcsi alap, mert az egész rendszert átítatja. Mert míg fentebb a gazdasági előnyszerzés miatt van, a generációs szegénységben a megélhetést segíti. Egy olyan rendszerben, ahol a korrupció, a feketegazdaság, a „megoldjuk okosba” szemlélet a rendszer minden szintjén ennyire meghatározó, ott csak akkor lesz mindenre kiható változás, ha elindul a kifejlesztés. Meggyőződésem, hogy ezzel képesek lennénk fogást találni az egyre növekvő szegénységen, mert értéket tudnánk adni a tanulásnak, a legális munkának, helyére kerülne a tudás mint érték. A kiszámítható, tudáshoz igazodó jövedelemszerzés, az iskolában is oktatott pénzügyi tudatossággal párosulva képes lenne stabilizálni a családok jelentős részét.

Persze ehhez kapcsolódnia kellene egy esélykiegyenlítésért dolgozó, szegregációmentes iskolarendszernek, és egy olyan komplex problémakezelésnek, ami egy generáción keresztül a felnőtteknél is próbálja bepótolni mindazt, amit nem kaptak meg gyerekkorukban. Készségfejlesztő és előrelépést adó munkahelyekkel, társadalmi vállalkozásokkal. Közösségfejlesztéssel.

Minden probléma, a leszakadás is csak teljes társadalmi beágyazottságában értelmezhető megfelelően, és így kell keresni a megoldásokat is. A probléma beágyazottsága pedig településenként más és más. A tipikusakból kell meghatározni az állami kereteket, helyileg pedig működtetni azokat, a települési sajátosságok figyelembevételével. Ezt azonban most túl sok dolog gátolja.

A generációs szegénységben az akarás képessége vész el. A hit önmagukban, hogy képesek változtatni az életükön. Nekünk, akik a terepen dolgozunk, napi feladatunk ennek a hitnek az erősítése, a változások támogatása. De egyre nehezebb, mert egyre több területen kell harcolni.

Velük is, értük is, az igazságért is, és az igazságosabb társadalomért is.

“A pedagógusokat pedig fel kellene készíteni arra, hogy mérsékeljék a társadalmi szakadékot. Mert képesek lennének rá. Első lépésként talán beemelve egy szociális nézőpontot a pedagógiába.”<sup>11</sup>

---

11 L. Ritók Nóra: Pedagógiai munka szociális látásmóddal

# A PEDAGÓGUS SZEREP VÁLTOZÁSA

## Szegregáció<sup>12</sup>

Sokszor írom le én is, hogy a szegregált iskolákban a pedagógusok eszköztelenek. Mert nem bírnak a begyűrűző problémákkal, amit a szegregált környezetben, generációs szegénységben élő gyerekek magukkal hoznak. De egyre gyakrabban úgy érzem, kiürültek ezek a szavak. Konkrét történet nélkül valami általános, messze levő, homályos kép ez, ami nem is olyan rémisztő, és nem is kell vele törődni. Senkinek.

De tudom azt is, a történetekkel is vigyázni kell. Mert növeli a sztereotípiákat, a „na ugye, hogy ezekkel nem lehet semmit...” reakciókat. Növeli a gyűlöletet, és ezt nem akarom, mert már így is túl nagy.

Mégis, muszáj leírnom. Mert a baj óriási, és a szegregáció elszabadulása az utóbbi években felerősítette. Maguk között maradtak. Otthon is, és az iskolában is. Azzal a kommunikációval, viszonyulással, ami gátja az integrációnak. Nincs kortárs minta. A kiégett pedagógus sem az. Semmilyen minta nincs, csak amit ők maguk adnak egymásnak.

---

12 62. esélyegyenlőségi napló (2018. március 17.)  
<https://www.osztalyfonok.hu/1981>

Így nézzük ezt a történetet:

„Tanárnéni! Cs. csúnyát mondott nekem!” – mondja a kisfiú. „Ne ismételd meg, légy szíves” – kérem, hogy ne fokozzuk tovább. „Megmondom én, mit mondtam!” – ugrik fel Cs., megerősítésként ököllel a mellkasára üt. „Azt, hogy leszakítom a fejit, meg hazamegyek hozzájuk, és megb... az anyját.” És nyomatékként még egy íves rúgással a másik feje felé mozdul.

Páran az osztályból felkapják a fejüket, kíváncsiak, mit lépnek majd, mások dolgoznak tovább, megszokták, nem hír már nekik az efféle. Próbálok, próbálnám kezelni a helyzetet... de szavaim hatás nélkül pattannak le róla. Már csak megnyugtató próbálok a fiút, mert érzem, a feszültség szinte vibrál benne, egy percre sem vehetem le róla a szemem, mert biztosan beleköt valakibe. Óra végéig leköt. A többire alig marad figyelmem.

De mit is mondhatnék, ami hat rá? Mondjam, hogy ezt meg kell beszélnem a szüleivel?

Talán ők a hibásak? A család? Az apja, aki évek óta börtönben van? Jól emlékszem a filmbe illő jelentre, mikor a faluból elvitték a rendőrök a napok óta bujkálót. Vagy az anyja? Ma is beleborzongok a szavaiba, mikor arról mesélt, hogy az előző párja hogyan verte ki a fogait egy verekedésben...” De én sem maradtam adósa!” – mondta nevetve. És nem értette, hogy én miért nem nevetek. Vagy akik még körülötte vannak, a valószerűtlenül kicsi, romos házban, ahol az áram az egyetlen, ami a 21. századi világhoz köti őket?

Vagy lehet, a média a hibás? A tévéből levett minta? A gyilkolós-verekedős filmek, amiket néz ő is, késő éjszaka is,

félve, remegve, és ebből vesz át viszonyulásokat másokhoz, a világhoz? Vagy a Facebook? Ahol ömlenek a trágár kommentek, megosztások?

Az iskola a hibás? Mert nem bírja rendre szoktatni őket? Megfelelő kommunikációra, szabálytudatra, viszonyulásra? Mit tehet az a tanár, akinek az osztályában mind ilyen? De ha egy-kettő is, azzal mit tegyen? Tanácsolják el? Hova? Ott mi lesz majd vele? Ki tudja kezelni ezt az egészet segítő szakemberek nélkül?

A központi oktatásirányítás a hibás? Mert azt hiszi, amit ott, egy íróasztalnál előír, az működik mindenhol az országban? Azt hiszi, hogy ez a pedagógus bűne? Ha nem tudja kezelni? Ad-e segítséget ehhez? Plusz támogatást, bármit?

Vagy a gyermekvédelem a hibás? Miért hagyják a családban? Miért nem emelik ki? Hova? Ezekkel a sérülésekkel, beidegződésekkel hol boldogulnak majd vele? Bárhova teszik, visz magával mindent, előző kis élete minden sérülését, és az ebben felépített minden reakcióját.

Vagy talán a globalizáció a hibás? Hiszen mindenhol csökken a felnőttek tekintélye, a gyerekek szófogadatlanok, feszültek, a szülők nem bírnak velük, oldja meg az iskola, mondják.

De lehet, egyszerűen csak azt kellene mondani, hogy ő a hibás. A maga nyolc évével. Mert ilyen. Mert ilyenné vált.

Ma a szegregált iskolákban az ilyen esetek a nap minden percében előfordulnak. Hallom néha a gyerekek beszélgetését. Olyan történetekkel, amiket iskolában, korábban sosem tudtam volna elképzelni.



Az egyik iskolát végigkövettem. Integrált iskola volt. És nem voltak ilyen problémák. Ott volt a minta, a másik, más volt a kortárs közösség, mások voltak a pedagógusok is. Végignéztem, ahogy a megnyílt másik iskola sorban kiszedte innen a jó társadalmi státuszú gyerekeket. Nyolc év alatt szegregált iskola lett. És minden megváltozott. A gyerekek és a pedagógusok is. Más lett az iskola légköre, fizikai környezete, szellemisége, rejtett tanterve.

Kérdezem az egyik cigány szülőt erről, hogy mi a véleménye. „Az a baj, hogy így egymástól csak a rosszat tanulják. Ha látna mást, aki másképp beszél... akinek mások az élményei, a tapasztalata. Akkor lenne esély, hogy ahhoz húzzon. De így? Így csak azt látja, éli, amit otthon. Mert ugyanaz van az iskolában is” – mondja.

A szegregáció tönkreteszi az oktatási rendszert, a pedagógust és a gyerekeket is. Azt állítani, hogy ez spontán dolog, és nem lehet mit tenni ellene, egyszerűen nem igaz. Mindig lehet tenni valamit. De ezt megoldani csak központi szabályozással lehet. Mert a szülő, akinek egy gyereke, egy élete van, az sosem fog lépni az integrált oktatás felé. Nem fogja a saját gyerekeit beáldozni.

Szerintem egy felelős van a történetben. Az pedig az állam. Akinek egy esélyteremtő iskolarendszert kellene fenntartani. Helyette engedi, sőt támogatja is az oktatási szegregációt.

## Szegregációs körkép<sup>13</sup>

Annyiszor írtam már róla. Most mégis megint úgy érzem, muszáj. Mert a romboló hatás tömegessé válik, és már nemcsak a gyerekek váltak áldozatává a szegregációnak, hanem a pedagógusok is.

Gyakran utalok egy-egy posztban, blogbejegyzésben arra, hogy én megrögzötten integrációpárti vagyok. Egy-egy ilyen megnyilatkozás után levelek, üzenetek sokaságát kapom. Nyilván jönnek az okoskodók, akik sosem tanítottak, sosem láttak halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyereket, de onnan, a kényelmes foteljeikből pontosan tudják, hogy ezzel az álláspontommal egy ostoba, tájékozatlan barom vagyok. Mert szerintük minden épeszű tudja, hogy nem szabad „összekeverni” őket, meggyőződéssel állítják, hogy az ország jövője nélkülük kell, hogy körvonalazódjon, és azt is mindig leírják, hogy a kialakult helyzetért nem felelős sem a kormány, sem az egyház (sőt, még senki, soha nem tett értük annyit, mint a mostaniak), csak és kizárólag azok kárhoztat-

---

13 Taní-tani Online, 2019. március 17.  
[www.tani-tani.info/szegregacios\\_korkep](http://www.tani-tani.info/szegregacios_korkep)

hatók érte, akik személyes döntésükből élnek úgy, ahogy, és egyébként nem is érdemelnek mást.

Az ilyeneken már nem is akadok fenn, a kormánypropagandával átítatott rasszizmus nekik masszívan összeáll egy nemzeti, szélsőségesen kirekesztő ideológiává, nem is fordítok már időt a győzködésükre. Hanem az, hogy egyre több pedagógustól is kapok ilyen leveleket, üzeneteket, az azért megrémít. Ezekben a levelekben, vérmérséklettől függően, többnyire indulatosan írják le, hogy milyen osztályaik vannak, milyen eseteik, hogy sokan már félnek bemenni a tantermekbe, alig várják, hogy vége legyen az órának, a napnak, ők nem ezért tanultak, ezekkel semmit sem lehet kezdeni, értsem meg, nincs helyük a „normálisak” között, külön kell tenni őket, mert tönkretesznek mindent, elveszik a jogot a többitől, hogy tanulhasson, és nekik talán nincs joguk?! stb... Ami a legaggasztóbb, hogy sokuknál már nem az elkeseredett panaszkodás jön át, hanem a kirekesztő gyűlölet. Ez pedig, azt hiszem, további veszélyeket is magában rejt.

Kiégtek, teljesen. Nagyon sajnálom őket. Áldozatai ennek az egésznek. Egyikük azt írta, a szegregáció kivégzi a pedagógusokat. És ez így is van.

Emlékszem, 2007-ben, amikor a települési esélyegyenlőségi tervek készültek, és addig nem látható, rejtett szegregációt találtunk egy-egy iskolán belül, hogy szörnyülködtünk a megbeszéléseken. Pedig akkor még, a mostanihoz képest megfelelően működtek az iskolák, és nem volt tapintható a gyűlölet sem. Akkor még azzal küzdöttünk, hogy megértesük, szegregációhoz vezet, ha szakmai indokokkal nívócsoportos oktatást szerveznek a jobb társadalmi státuszúaknak,

ahova nem kerülhet be a „c” osztályokból senki. De voltak még eredmények azokban az osztályokban is, voltak ott is mosolygós osztályfőnökök, akikkel lehetett módszertanról beszélgetni.

Hol van már az az idő! Persze azok az elemzések, tervek, a kormányváltáskor már nem voltak lényegesek, a megvalósulásig nem jutott a program, asztalfióknak dolgoztunk, vagyis inkább a kukának. Igaz, azokkal már nem is lehetne mit kezdeni, hiszen akkor még az iskolák az önkormányzatokhoz tartoztak, és a probléma megoldását lehetett lokálisan, helyspecifikusan tervezni. Ma már ez lehetetlen. Az irányítás központi, a szegregáció pedig elszabadult.

Én is másképp látnám talán, ha nem lenne közvetlen megtapasztalásom a szegregálódásról. De tanítok olyan helyen, ahol nyolc év alatt, az orrom előtt teljesen szegregálódott az állami iskola, itt nálunk (és sok helyen az ország leszakadó felén) az egyházi iskola váltotta ki ezt. Mert a gyülekezet-építésnek ezt az útját látták legjobbnak, iskolát csinálni ott is, ahol elég volt egy is, remélve, hogy így majd a szülőket is templomba járóvá tudják tenni. Ám az emberek nem vallásos meggyőződésből választanak egyházi iskolát, ezt világosan mutatja a gyülekezetek tényleges létszáma, így kellett valami más, ami vonzóvá teszi őket. Legyen hát az, hogy ők válogatnak, náluk nincs sajátos nevelési igényű, nincs halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, cigányból is csak az asszimilálódott, az se túl sok, akik pedig plusz pedagógiai munkát igényelnek, ők menjenek az államiba. Lehetett ezt fokozni még azzal, hogy az egyháziak nagyobb állami költségvetéssel és lehetőségekkel bírnak. Mindez megtette a hatását.

Ezek a településeken szegregálódtak az állami iskolák. Végignéztem, ahogy egy integráló iskolából szegregált iskola lett. Láttam az épületben és a pedagógusokban lezajlott változásokat. Láttam, ahogy szétesett minden, ahogy a halmozódó problémák lehetetlenné tették a megfelelő oktatást. És látom azt is, milyen hatással lesz ez a települések jövőjére.

Ehhez hasonló helyzet sok helyen fordul elő a leszakadó térségekben, de írt nekem olyan pedagógus is, aki egyházi iskolában tanít, és egy fenntartóhoz két iskola tartozik, a városi „fehér”, és a közeli faluban a „cigány” iskola. Egyházi fenntartású mindkettő, de szigorúan tartják a határokat, nem keverednek a gyerekek. No meg a fővárosban és a megyeszékhelyeken ott van ez az állami iskolák között is, ez sem gond ma a szakpolitikának.

Az intézkedések, próbálkozások leginkább az Uniónak szóló látszatok. Az Antiszegregációs Kerekasztallal kezdődött, aminek csak a kirakathatását lehetett értelmezni, kommunikálni, azt, hogy a szereplőkkel beszél a kormány a kérdésről, meghallgatja a véleményeket. A Deszegregációs Munkacsoport munkája sem volt érzékelhető eredményű, pedig itt azt tervezték, hogy a megyei jogú városokban majd mindenhol elindítanak valamit. Az egyházi iskolák szegregáló hatása pedig tabutéma marad, erre nem reagálnak sehol, semmilyen szinten, még az ombudsman sem.

A mi, helyi szintű, három településre kiterjedő, a „társadalmi kohézió erősítésére” irányuló egyeztetésünk is kevés eredményt tud felmutatni, talán csak azt, hogy időről időre leülünk, és megmarad évek óta a települési iskolaszervezet. Ezért az egyházi iskola inkább kevesebb gyereket vesz fel,

csak hogy az állami is megmaradjon. Persze e mögött nem valami nagylelkű egymás felé fordulást kell sejteni, hanem egyszerűen csak annyit, hogy ha az állami iskola nem tud első osztályt indítani, akkor előbb-utóbb nyilvánvalóvá válik a két iskola fenntarthatatlansága, és akkor előállhat az a helyzet, hogy minden gyerek az egyházi iskoláé lesz. A cigányok is, és ezt azért az egyház nem szeretné.

Eredmény lehet, hogy ebből az ötletből kiindulva sok tankerületnél ebben a tanévben Antiszegregációs Munkacsoportot hoztak létre. Ez remek ötletnek tűnhet, de mivel bárminemű kötelezettség csak a tankerületekhez kötődők számára létezik, így például az egyházi iskolák fenntartója kényelmesen szemlélheti a munkacsoportban a kínlódásokat, hogy mit tesznek a településeken belül, például a beiskolázási körzetek megváltoztatásával, miközben ők közlik, hogy nekik itt nem írhat elő senki semmit. Védi őket az állam, a szabad iskolaválasztás, a törvényi kivételek, aminek teljesen a tudatában vannak. Ennek a leple alatt egyszerűen folytatható a szegregáló hatás kiteljesedése. Bár azt gondolom, ennek a becsomagolása a keresztény értékrendbe elég nehézkes, de ez az ellentmondás ma senkit sem izgat. Az egyházi vezetőket meg végképp nem.

Ha vizualizálni akarnám, olyan, mintha egy mocsárban lenne egy szárazföld, ami itt az egyházi iskolát jelképezi, körülötte ott fuldoklik mindenki, a szereplők próbálják egymást a felszínen tartani, miközben a szárazföldön csak a kiváltságosoknak nyílik meg a kapu, egyébként gondosan körbe van kerítve, nehogy azok is felkapaszkodhassanak, akik nem „keresztény értékrend szerint élnek”.

Szóval arra felé haladunk, a pedagógusok körében is, hogy a szegregációt lassan mindenki elfogadhatónak tartja. Akik az ország szerencsésebb felén tanítanak, ők borzongva hallgatják a szegregált iskolák pedagógusainak történeteit, és megerősítve érzik magukat abban, hogy ők jó helyen vannak, tehetséggondozással, megfelelő szülői támogatással és mély együttérzéssel, de örülnek ennek a helyzetnek.

Akik pedig szegregált iskolákban tanítanak, azok vagy elmenekülnek, vagy befele zokogva siratják el a pedagógus hivatás utolsó morzsáit magukban. Közöttük van egy egyre növekvő réteg, aki már ezen is túl van. Már csak a keserű indulat van benne, a túlélés foglalta el a szakmaiság helyét, ők már csak abban biztosak, hogy ez nem embernek való munka, és külön kell tenni mind, aki alulszocializáltan érkezik, aki agresszív, bűdös, trágár módon beszél, akit nem érdekel semmi, akinek a szüleit jobb nem látni, aki menthetetlen... Mert ők nem akarják megmenteni őket, nem ez a feladatuk, ők tanítani akartak, de már egyáltalán nem akarnak tenni velük semmit, ez nem az ő dolguk, ők valami másért választották a pedagógus pályát. „A tudomány átadásáért” – írta egyikük.

A kérdésre, hogy akkor mi legyen velük, ki tanítson a szegregált iskolákban, és hogyan, erre egyikük sem tud választ adni. Erre senki sem tud. A szakpolitikát meg, úgy tűnik, nem is érdekli különösebben. Ott marad a random próbálgatás, most újra terítéken a szakképzés átalakítása, olvasom az „Agroma-projektet”, ami már elnevezésében is rémes, és még mindig nem értik a döntéshozók, hogy a középiskolától nincs mit várni, ha az általános iskola olyan, amilyen most.

Ami nem képes esélykiegyenlítő lenni, nem képes ezeket a gyerekeket alapkészségekkel felruházni. A probléma sosem fog megoldódni a középiskolában, vissza kell menni az óvodáig, általános iskoláig, a családig...

A felelősség pedig kizárólag az államé. A szabad iskolaválasztással élő szülőktől balgaság elvárni bármit. Senki sem fogja beáldozni a gyerekét az állam elrontott rendszerének. Nem tőlük kell várni a megoldást. És nem is a pedagógusoktól. Nem lehet rájuk tolni a felelősséget. Mit gondol az a döntéshozó, aki egy szegregált iskolának „megoldásként” antiszegregációs terv elkészítését írja elő? Amit a rendszer támogat, az ellen mivel harcolhat a rendszertől függő intézmény? Egy iskolán belül, abból a költségvetésből mit tudnának tenni? Az állam hibázott, és most hárrít, azokra, akiket beáldozott.

Nem tudom, mikor, hogyan tudunk megállni a lejtőn. Már óriási befektetés kellene ahhoz, hogy visszafordulhasson bármi. A rendszer engedi, sőt indirekt eszközökkel támogatja az oktatási szegregációt, erősíti a szegregáló iskolarendszert a normatív alapon beállított tanodarendszerrel, az egzisztenciális félelemben tartott pedagógusokkal, akiknek megtiltják, hogy a nyilvánosság előtt beszéljenek a problémákról. A rendszerre kényszerített pozitív kommunikáció nem tűri a hibajelzést. A mindenhol jól teljesítő Magyarország eszményébe mindez nem fér be.

Évek óta tehetetlenül nézzük, aki megteheti, kiabálva, hogy nem jó az irány. Évek óta eredménytelenül. A problémák pedig halmozódva buknak ki. Ma már szerves része az iskolák gondjainak a kábítószer, az agresszió, az állami



gondozottak problémája is. Pedig eddig sem volt egyszerű kezelni a szegénység iskolába begyűrűző hatását.

Egyre reménytelenebb a helyzet. Félek, elveszítjük a jövőt.

## Szociális készségek az iskolákban<sup>14</sup>

A gyerek önbizalmának erősödése folyamatosan hat a pedagógus önbizalmára is. A gyerekek együttműködési készségeinek fejlődése fejleszti a tantestület kooperációját is.

Egy előadáshoz, a szociális készségek fejlesztésének fontosságáról gondolkodva kerestem fotókat az archívumunkban. Sok fotó készül az óráinkon, a visszacsatolásokban, a kapcsolattartásban egyre nagyobb hangsúlyt kap nálunk is a közösségi média. Nyilván bonyolult problémahalmaz áll amögött is, hogy a nálunk tanuló, zömében hátrányos helyzetű gyerekek szüleinek nagy része nem tud mit kezdeni az E-naplóval, de boldogan lájkolja és kommenteli az alkotás közben elmélyülten dolgozó gyermekét, vagy akit a rajzával, esetleg a gyermekrajzpályázaton kapott oklevéllel fotózott le a kollégánk. Végül is, ha ezen az úton érhetők el és vonhatók be a szülők, akkor ezt kell használnunk.

---

14 Taní-tani Online, 2019. július 28.

[www.tani-tani.info/szocialis\\_keszsegek\\_az\\_iskolaban](http://www.tani-tani.info/szocialis_keszsegek_az_iskolaban)

Nos, a fotók között válogatva találtam olyanokat is, amelyekben a kollégáim vannak. „Véletlen” fotók is, munka közben, ezeket az asszisztensek vagy az órát látogató vendégek készítették. Néztem őket, azt a figyelmet, amit csak azoknak az arcán lehet látni, akik teljes személyiségükkel a tanítványaik felé fordulnak, és feszülten várják, hogy a gyerek mondja ki, ő csinálja meg, és utána együtt örülhessenek ennek. Néztem a sok-sok mosolygó arcot, az örömmel megélt tanítást, és próbáltam megint választ kapni a sokak által feltett kérdésre: miért nem égnék ki az Igazgyöngyben a pedagógusok, miközben sok településen szegregált tanulócsoportokban, nagyon problémás gyerekeket tanítanak.

Persze, tudom, sokan ilyenkor ezt mondják: jaj, hát mert a művészeti iskola nem kötelező, meg hogy az nem „komoly” tevékenység, ez csak rajzolás, és mi sem bírunk mindenkivel, de nekünk nem muszáj, nekik meg igen. Mert nálunk nem tankötelezettséget teljesítő tanulói jogviszony van, az jön, aki akar, és akkor, amikor kedve van. Ami persze így nem igaz, hiszen, aki beiratkozott, annak minimum fél évet járnia kell, hiszen mi is csak így tudunk tervezni, csoportot alakítani, álláshelyeket biztosítani. Az pedig, hogy ez nem „komoly”, nem „rendes” tevékenység, az csak annak a véleménye, aki nem ismeri ezt a tevékenységet mint pedagógiai fejlesztési eszközt.

De tény, elég nagy ösztönző a pedagógusainknak, hogy a csoportjukat megtartsák a tanév végéig. Mert ha valaki nem tud az órájával vonzó lenni, onnan elmaradnak a gyerekek, átkérik magukat máshoz, ahol érdekesebb az óra. Erős tükkörtartás ez a pedagógusnak. Az Igazgyöngy indulásakor,

mikor még keresgeltük a nekünk megfelelő szemléletű szakembereket, sok pedagógustól váltunk meg emiatt. Mert különösképpen indokolnunk sem kellett, miért nem hosszabbítunk munkaviszonyt, mikor a tanév végére három gyerek maradt nála, miközben a szomszédos teremben már pótszékeken ültek a lurkók.

Szóval egy biztos, ebben a viszonyulásban, amiben a pedagógusnak nem mint egy, a problémáival együtt kötelezően megkapott feladatra kell a gyerekre tekintenie, hanem olyan kapcsolatot kell vele kialakítani és olyan élményt adóan tanítani, hogy a tanítványai megmaradjanak mellette, eleve szakmai kihívás, motiváló tényező. Mert ez nem nagyon hagyja, hogy az ember áttolja a felelősséget másra, iskolavezetésre, tantervre, szülőre, családra, rendszerre, mert a kapcsolat ehhez túl személyes, és ebben a gyerek problémái előtt nem lehet kihátrálni. Ha pedig a tantestület csapatként működik, még segítik is egymást a pedagógusok a megoldáskeresésben.

Persze próbáljuk a csoportokat úgy kialakítani, hogy egyenletes legyen a terhelés, de előfordul nálunk, hogy ha egy pedagógus jelzi, nem találja egy különösen nehéz gyereknél a továbblépés lehetőségét, akkor a közös megbeszélés végén keres egy kolléga az ő csoportjában helyet neki. Mert hátha a „levegőváltás” használ. Ez persze csak egy olyan munkatársi légkörben képzelhető el, ahol nem szégyen a kudarcról beszélni, és biztosan tudhatja mindenki, számíthat a többiekre. A kollégák szociális készségei ugyanis fejlettek.

Nos, ezen a ponton gondolkodtam el egy új tényezőről. Mert ez nem minden tantestületben van így. Ma – legalábbis ezt

érezni nagyon sok helyen – önbizalmában és önértékelésében megtépázott, tolerancia- és szolidaritáshiányos, együttműködésre egyre kevésbé képes pedagógusok vannak az iskolákban. Sokan, túl sokan mutatják ma a kiégés jeleit. A leszakadó térségekben, a szegregálódó iskolákban biztosan.

Ezek szerint a kiégés a szociális készségeket ássa alá?

Nincs kétségem afelől, hogy minden pedagógus fejlett szociális készségekkel kezdte a pályáját. De most azt látom, mind a személyes, mind a társas kompetenciákkal sok helyen baj van. Mi lehet a gond? Az iskolavezetés? A követelmények teljesíthetetlensége? A bérek? A kormányzat részéről folyamatosan lebegtetett „nem dolgoznak rendesen”, „túl sok a szabad idejük”, stb. vonal? Ma a legtöbb helyen a tantestületekben egymás támogatása a negatív érzelmek erősítésében teljeseedik ki. Hol a gyerekekre irányulva („ezekkel nem lehet”), hol a kollégákra („csak nyalni tud, de szakmailag nulla, mégis jobban becsülik, mint minket”), a rendszerre („mit képzelnek ezek, mi vagyok én?”), a szülőkre („hogy jön ahhoz, hogy felelősségre vonjon engem?”). Ezekben a témákban vannak hosszú beszélgetések, sérelmek továbbdédelgetése, ami egyre mélyebbre ás mindenkit a kiégés gödrében.

Az, hogy a pozitív pedagógiai hatások hatékonyabbak, talán nem kell bizonygatnom. Pozitív hatást pedig pozitív személyiségek képesek kifejtetni. Aki sérelemmel és elkeseredéssel teli lélekkel lép be a tanterembe, az nem fog tudni olyan hangulatot, viszonyulást kialakítani maga körül, ami-ben a gyerekek jól érzik magukat.

Tovább gondolkodva arra jutottam, hogy mi az Igazgyöngyben azért is megmenekülünk a kiégéstől, mert a pe-

pedagógiai célok között minden tanórán ott van valamilyen személyes vagy társas kompetencia fejlesztése, amit érzékelhetően, értékelhetően teljesíteni kell. Aki pedig pedagógiai munkájában tudatosan ezt tervezi, és az órán szem előtt tudja tartani, hogy a gyerekek sikerélménye legyen, átélje vele azt az örömet, amit egy feladat teljesítése jelent, aki a gyerekekben lezajló folyamatra fókuszál, annak más attitűdű lesz az óravezetése. Ott fontos lesz, hogy jól érezze magát minden gyerek. Ott ez lesz a legfontosabb, az ennek megfelelő légkör megteremtése. Mert tudják, így könnyebb és hatékonyabb lesz a munka, az erőből történő figyelemkoncentráció kiváltása helyett a motivációból eredő odafigyelés.

Nos, itt találtam egy csodát, ami persze biztosan nem az én felfedezésem, csak most látom élesen nálunk: aki így tanít, a szociális kompetenciákra fókuszálva, annak magának is folyamatosan erősödnek ezen készségei. A gyerek önbizalmának erősödése folyamatosan hat a pedagógus önbizalmára is. A gyerekek együttműködési készségeinek fejlődése fejleszti a tantestület kooperációját is. Amikor valaki arra koncentrál, hogy az óráján a tolerancia fejlődjön, ott ő maga is toleránsabb lesz. Minden pozitív pedagógiai folyamat, amit a gyerekekre irányítunk, visszahat ránk is, pedagógusokra.

*John Ma* szerint a jövő iskolájának három dologra kellene fókuszálnia. Az egészséges testi fejlődésre, a kreativitásra és a szociális készségek fejlesztésére. Minden mást meg fognak csinálni a robotok.

A szociális készségek fejlesztése azonban ma nincs fókuszban a hazai köznevelésben. Az ezer sebből vérző oktatásban

most például a hazafias, nemzeti nevelés kidomborítására fókuszál a szakpolitika.

Emellett még egy baj van. Ez pedig az iskolavezetés kérdése. Mert ahhoz, hogy a tantestületek csapatként működjenek, ahhoz speciális, korszerű tudással rendelkező vezetők kelljenek. Akiknek teret kell biztosítani, akik nem végrehajtó, hanem arcualatteremtő szerepben vannak, és akik arra is figyelnek, hogy a kollégáik hogyan érzik magukat. Bár azt hiszem, a köznevelési törvény módosításával egyre távolabb kerülünk ettől. Nem tudom, milyen lesz ez az új iskolavezetői szerep, amibe senkinek sem lehet ezentúl beleszólása. De attól tartok, az, amiről most írtam, nem fog megjelenni a munkaköri leírásukban.

## Pedagógiai munka szociális látásmóddal<sup>15</sup>

Úgy alakult, hogy egy időben volt nálam gyakorlaton egy nappali tagozaton tanuló szociális munkás és egy levelezős tanár szakos. Kicsit összevontam őket, hogy mindketten lássanak egy keveset a másik területből is.

A tanár szakos szinte beleborzongott az épp akkor aktuális történetünkbe egy fiúcskával kapcsolatban. Még egy héttel utána is mondta, mennyire a hatása alatt van. Hozzátéve, milyen szerencsésnek érzi magát, hogy ahol ő tanít, ott nincs efféle. Aztán a következő találkozásunkkor mesélte, hogy képzeljem el, náluk is kiemelték egy családból gyerekeket bántalmazás miatt, megdöbbenek mindannyian, nem is gondolta soha, hogy náluk is lehet ilyen...

Máskor is megtapasztalom ezt a „nem is gondoltuk” érzést, mikor látogatók jönnek hozzánk, és csak az iskoláig jutnak, nézik a gyerekeket, „nem is látszik rajtuk” – mondják,

---

15 64. esélyegyenlőségi napló (2019. március 30.)  
<https://www.osztalyfonok.hu/2086>



hitetlenkedve hallgatva a háttértörténeteket élethelyzetekről, problémákról.

Én is tudom pontosan magamban mérni a szemlélet, tudás változását, mióta az oktatás mellé a szociális munka is csatlakozott az életemben. Mert korábban, főleg mikor még az állami oktatásban dolgoztam, én sem vettem észre sok mindent. Nem tudtam olvasni a számomra ma már ordító jelekből, az elvárások a tanórai keretek közé, az ismeretek átadására szorítják a figyelmet, célokat. Tudja elolvasni, kiszámolni, megválaszolni, legyen jegyekben mérhető eredménye az oktatásnak, más nem fontos, nem lényeges. A pedagógiai munka sikere is ehhez kapcsolódik, a legjobb pedagógusok versenyeredményekkel is megspékelik az elért magas osztályátlagot.

Azt hiszem, ez általános volt, és ma is sok helyen az. Korábban mindenhol ment is ez addig, ameddig egy-egy osztályban csak két-három gyerek volt halmozottan hátrányos helyzetű, ha velük nem is, a többivel lehetett „feladatközpontúan”, tervezetten, célirányosan, tempósan haladni, ők meg, hát, legfeljebb lemaradtak. De hát „nem lehet mindenkiből Einstein”, ugyebár – mondták. Ám ahogy a leszakadó térségek átrendeződtek, no meg nekilendült a szegregáció, az arányok felborultak, ma már az érintett iskolák zömében fordított az arány, két-három gyerek az, akivel lehetne haladni, ha a többi nem kötné le a tanárt teljesen azokkal a problémákkal, amelyekre nincs se hatása, se hozzájuk való tudása. Lassan mindenki lemarad, az eszköztelenné váló pedagógus is feladja. Kiegészítés: Elege lesz mindenből.

Mert itt már nem működik az a módszertan, amit a pedagógusok eddig vittek. Ami zömében a frontális módszereken alapuló, nagy figyelemkoncentrációt igénylő, teljesítménycentrikus szemléletű. Ám ezek működtetését lehetetlenné teszik azok a problémák, melyeket a gyerekek otthonról hoznak magukkal, amelyekről a pedagógusok nem tudnak semmit, és nem is akarnak tudomást venni. Ők „le akarják adni az anyagot”, mert rajtuk ezt kéri számon a rendszer, és az eredményeknek is erről kell szólnia. A statisztikákat bekérőket pedig nem érdekli, hogy hány gyerek volt figyelemkoncentráció-hiányos vagy agresszív az órán, hányan élték ki az iskolában az otthon kapott hatások lecsapódásait. Ott csak az a lényeg, hány szótagot olvasott adott másodperc alatt, vagy milyen volt a műveleti sebesség.

Nos, én egyre inkább érzem, hogy a szakemberképzésnek kellene átrendeződnie. Alkalmazkodnia kellene a változásokhoz.

Tartok néha előadásokat egyetemeken, és látom, a hallgatók mennyire keveset tudnak a szegénységről, a cigányságról, hányan gondolkodnak az ostoba sztereotípiáik keretein belül a kérdésekről. Pedig mennyire fontos lenne, hogy erről is tanuljanak. Hogy ne csak a „jól működő” gyerekre készüljenek fel, hanem azokra is, akik ettől eltérnek. Mínuszban is. Akikből egyre több van.

Azt gondolom, kellene egy olyan tantárgy, amit kötelezően fel kellene vennie minden leendő, gyerekekkel foglalkozó szakembernek. Ami szociális nézőpontból tekint rá a pedagógiára, és egyszerűen beemel olyan kérdéseket, amelyek meghatározzák annak a pedagógiai munkának a minőségét,

amit majd végezni fognak, ha kilépnek a felsőoktatásból. És nem kerülhet mindenki elitiskolába, valakiknek kellene tanítania a szegregálódó vagy szegregált iskolákban is. De erre fel kellene készíteni őket.

Sok minden szükséges ehhez. Tanítani a lakhatási szegénység mindent meghatározó szerepéről, a szegénységben működő túlélési stratégiákról, látni és érteni a 21. századi fogyasztói társadalom hatásának lecsapódását náluk, ismereteket átadni a leendő szakembereknek a mennyiségi és a minőségi éhezésről, a családon belüli erőszakról, kommunikációról, a droghasználatról, a jelzőrendszerrel, a kiemelésről, az uzsoráról, mindenről. Mert most ezekről fogalmuk sincs. Egyszerűen muszáj lenne, hogy rálátásuk legyen szociális kérdésekre, no meg a gyermekvédelmi rendszerre, amellyel karöltve kellene együtt dolgozniuk ezekért a gyerekekért.

Mert akkor jobban értenék, hogy a munkájukat milyen tényezők fogják majd befolyásolni. Értenék, miért viselkedik úgy a gyerek, ahogy, mert például a családjuk uzsorás, ahol van pénz, a mások megfélemlítéséből, fenyegetéséből, amihez nem kell tanulni, elég csak „gyúrni”. Vagy miért olyan az, aki meg mondjuk éppen a másik oldalról érkezik, a megfélemlített, rettegő családból, ahol a kölcsönkérek újra és újra ismétlődő hullámaiban vergődnek. Aki a félelmét az osztályban fogja agresszióval levezetni a többen, mert valahol neki is ki kell adnia magából.

Akkor látnák, hogy egy lakhatási szegénységben élő családnál, ahol egy szobába zsúfolódnak télen mindannyian, és egész éjszaka megy a tévé, onnan nem érkezhethet kipihenten

a gyerek. És ha még nem is reggelizett, nehezen lesz motiválható a történelemtörténet adott fejezetének elolvasására. Mert észrevehető az álmatlan éjszaka, az éhség, az abúzus. Ha tudjuk, hogy mit kell figyelni, hogy kell kérdezni, milyen játékokat kell játszani velük, hogy kiderüljön. Ha a gyerekre figyelünk.

Persze ekkor nyilvánvalóvá válhatna az is számukra, hogy mennyire tehetetlen egy pedagógus ezekkel a begyűrűző problémákkal szemben. De ő is egy rendszer része... és értenie kellene, hogy van kivel összefogni, hogy nincs egyedül. Itt kiemelhető lenne a jelzőrendszer fontossága, hogy igen, legyen gyanús egy elcsípett beszélgetés, egy rossz érzés, amit jelezni kell a gyermekjólétnél vagy épp a rendőrségnél. Hogy nem lehet mindenből kimaradni azzal, hogy „nem dolga egy pedagógusnak” ez. Mert épp ez a baj. Hogy lassan senkinek sem dolga.

Most kétségbeesett küzdelem van, a kapcsolódások lassan eltűnnek, az „ezeket semmi sem érdekli” indok szakmai vállalkozhatatlansága terjed mint lelkiismeretet nyugtató indok, folyik az értelmetlen osztályfőnöki és szaktanári figyelmeztetésáradat, no meg az egyesek újra és újra. A gyerekekről pedig (és a szülőkről is) minden lepattan. Még sincs „újratervezés”, próbálkozás másképp, átgondolás.

Nincs rá tudás? Valószínűleg nincs. Talán, ha tanulnának róla. Ha része lehetne ez is a pedagógusok felkészítésének.

A probléma pedig csak nő. Térségek, régiók gondjává válik. A pedagógusokat pedig fel kellene készíteni arra, hogy mérsékeljék a társadalmi szakadékot. Mert képesek lennének rá. Első lépésként talán beemelve egy szociális nézőpontot a pedagógiába.

# Oktatás szociális nézőponttal<sup>16</sup>

*Az Igazgyöngy Alapítvány terepi tapasztalatai alapján*

## **Bevezetés**

A társadalmi változások mindig új kihívások elé állítják az oktatást. Rugalmas reagálás, állandó tájékozódás, és folyamatos módszertani megoldáskeresés kell ahhoz, hogy az iskola betölthesse funkcióját. Ebben a folyamatban eléggé homályos terület a szociális helyzetből adódó problémák egyre bővülő tárháza, ami az utóbbi években olyan mértékben befolyásolja az oktató-nevelő munkát, hogy arra a szakemberképzésnek is reagálnia kell.

A módszertan oktatása azonban nem egyszerű kérdés. Az értelmezhető, beépíthető, megtanítható módszertani elemeket, didaktikai fogalmakat ugyanis sokkal eredményesebb átadni olyan tanulói befogadói rétegre

---

16 2020. november 20. <https://www.osztalyfonok.hu/5264/>

célozva, ami állandónak tekinthető, és nem kell törődni azzal, hogy a módszertan hatását, sikerességét esetleg más tényezők is befolyásolhatják. Tehát a leendő szakembereknél úgy lehet eredményesebben beépíteni a szakmába, a pedagógiai munka szerkezetébe ezeket az elemeket, ha ezt az állandóságot szem előtt tartjuk. Talán ezért van az, hogy a szakemberképzés az átlagra fókuszál, az átlagos gyerekekre, aki „nem lóg ki” a sorból, sem lefelé, sem felfelé. Ezért nincsenek „problémás” gyerekek a gyakorló iskolákban. Kérdés azonban, hogy mennyire tekinthetjük az „átlagos” gyereket standardnak, vagyis mennyire hat például a felgyorsult világ vagy a technika fejlődése rájuk, vagyis ugyanolyanok-e a mai gyerekek, mint tíz-húsz-ötven évvel ezelőtt. A válasz nyilván az, hogy nem. De akkor miért várjuk el, hogy ezek a módszerek még náluk is működjenek? Ha e mentén a logika mentén haladunk, világossá válik, hogy a szakemberképzésben is szem előtt kell tartani a változásokat, ezekre reagálni, különben az elszakad a valóságtól, és a felsőoktatásból kikerülő, a problémákkal majd csak a gyakorlatban szembesülő fiatal szakemberek eszköztelenül állnak a tantermekben. A változások pedig egyre inkább sürgetik ezt. A tapasztalatok megerősítik, hogy az alapok nyújtása nem elégséges. A leendő pedagógusoknak olyan szemléletet kell adni, amivel tovább építhetik a maguk a szakmaiságát a felsőoktatásban eltöltött évek után is, és örömmel végzik a munkájukat a „nem átlagos” gyerekekkel is. Érdekes persze ez a pedagógiai szemlélet dolog. Annyira bonyolult ennek a változtatása is, mert ez sem választható el attól a társadalmi közegtől, amiben a pedagógusszerep körvonalazódik. Az elvárásoktól, az elis-

mertségtől, magától az értelmiségi lét megélésétől, a bérezéstől, a szakpolitika irányítási elveitől, a leterheltségtől, a korlátozásoktól, a tantestületi közösségektől, a közhangulattól, a globális hatásoktól, a kultúrától stb., ami aztán egy nagy, összetett hatásrendszerben befolyásolja a motivációt, a megújulási képességet, az önképzés iránti vágyat. Ha ez a hatásrendszer többségében pozitív, akkor ösztönző lesz a pedagógustársadalomra nézve, ami sikeresebb oktatási tevékenységet eredményez, és magát a hatásrendszert is egyre pozitívabbá teszi, hiszen a visszacsatolások elégedettséget tükröznek. Tehát önmagát gerjesztő lesz a dolog. Ha azonban inkább negatív, akkor a szakma lényege vész el, és először a gondolkodás nélküli végrehajtó szerepe lesz az erős, majd mindez lassan érdektelenné, kiegészítővé teszi az egyébként sokkal többre képes tanerőket is. Amikor úgy érzik, már nem érdemes gondolkodni a munkájuk hatékonyabbá tételén, ha ehhez nem kapnak megerősítést senkitől, egyetlen szereplőtől sem, akkor a negatív hatások öngerjesztő hatása érvényesül, és még inkább csökken az oktatás színvonala.

Ám ebben a felsőoktatásnak is óriási szerepe van. Ha ugyanis nem ad olyan szemléletet, amiben a pedagógia társadalmi beágyazottsága értelmezhető, akkor esély sincs arra, hogy változzon a helyzet. Ebbe pedig beletartoznak az oktatás alanyai, a gyerekek és a szakemberek saját szerepének az elhelyezése, értelmezése is.

## A leszakadás értelmezése

*a) A leszakadás értelmezése a pedagógusszerep szempontjából*

Napjainkra a pedagógus szerep megítélése sokat változott. A „lámpások” szimbolikus világát átformálta a sikerorientált világ, ma leginkább az számít sikeres pedagógusnak, aki-nek versenyeredményei vannak, ezek igazolják a munkája eredményességét, ezek építhetők be a minősítését adó portfólióba. Versenyeredményt azonban többnyire a tehetséges gyerekekkel lehet elérni. Ma a tehetséggondozó tanárszerep üzenete erősebb és pozitívabb, mint másé.

Csakhogy a leszakadó térségekben tényezők és hatások sora amortizálja le a tehetségeket. Sok esetben a tehetségcsírák fel sem fedezhetők, és gyakori jelenség, hogy az alsó tagozatban még felcsillanó tehetségeket felsőre már maga alá temeti az a problémahalmaz, amiben a gyerekek élnek, és az ígéretes gyerekekből bukdácsoló, majd a közoktatásból lemorzsolódó felsősök lesznek. Ezekben az iskolákban, ahol az oktatási szegregáció hatása az utóbbi években felerősödött, a felzárkóztatás, hátránykompenzálás nagyobb szerepet kell, hogy kapjon. Ennek azonban jóval kisebb a presztízse ma, mint a tehetséggondozó munkának.

A mérés is sokkal nehezkesebb, itt nem számszerűsíthetők az elnyert díjak, viszonyítást az országos mérések adnak. Az országos kompetenciamérés alatti teljesítmények azonban negatív üzenetet hordoznak, és nem igazán kap nagy visz-



szacsatolást a rendszertől az sem, aki nem kis erőfeszítéssel éppen a vonal fölé tornázza az osztálya teljesítményét. Mert az még így is negatív üzenet a sikeresebb iskolákhoz viszonyítva.

A leszakadó térségek iskolái ma kihívások sorát hordozzák magukban olyan problémákkal, amilyenekkel egy jobb társadalmi státuszúakat tanító intézményben nem szembesülnek a pedagógusok. Így törvényszerű, hogy ahol a munka olyan nehézségekkel terhelt, amelyek a szerencsésebb közegben működő iskolákban nincsenek meg, és ahol a pedagógusjelölt nem kap sem anyagiakban, sem erkölcsi megbecsülésben a munkához mért pozitív visszacsatolást, oda nem szívesen megy. Ma a leszakadó társadalmi csoportokat oktató iskolák szakemberhiányosak, magas kiégésfaktorral dolgoznak azok is, akik még kitartanak. Nincsenek olyan hívószavak a szegregálódó vagy szegregált iskolákban, amelyek oda vonzanák a fiatalokat.

Megoldást talán az adhatna, ha a felsőoktatás kiemelten fókuszálna a szociális kompetenciák fejlesztésére is. A szociális érzékenység fejlesztése felkelthetné a leendő szakemberek érdeklődését a felzárkóztatás iránt, és akkor már „csak” egy anyagilag-erkölcsileg elismerő rendszer kellene, hogy elinduljon az a bizonyos öngerjesztő pozitív változás, amiről a bevezetőben írtam.

### *b) A leszakadás értelmezése a gyerekek szempontjából*

A szociális érzékenység fejlesztéséhez nélkülözhetetlen lenne, hogy beemeljük a szakemberképzésbe egy ún. szoci-

ális nézőpontot. Ehhez ismeretátadásra van szükség, mert enélkül nem értelmezhetők a reakciók, az iskolákba kikerülő pedagógus pedig csak azt látja, hogy amit tanult, és ahogy próbálja, az úgy nem működik. Nem működhet, ő pedig nem érti az okokat, ha nem tudjuk a felkészülés alatt tartalommal megtölteni azt a tézist, hogy „a gyerekeket a szociokulturális környezetével együtt kell értelmezni”.

Ebben a témakörben érinteni kell olyan területeket, amelyek nem közvetlenül a pedagógiához, inkább a szociológiához tartoznak, ám nélkülük pedagógiai fejlesztések szociálisan leszakadt társadalmi csoportok gyermekeivel nem működtethetők.

Meg kell ismerni, mit jelent a lakhatási szegénység, és annak milyen hatása van a gyerekekre. Az elvárások, amelyek az iskolából érkeznek, a lakhatási szegénységben nem értelmezhetők. Ahol nincs személyes élettér, nem létezik az „én polcom vagy fiókom, asztalom”, ott az „én holmim” nem helyezhető el biztonságban, és nem kapcsolhatók hozzá olyan tevékenységek, mint a házi feladat írása, gyakorlás, szorgalmi munka. Ahol a családban nincs beszélgetési, olvasási, mesélési, játékkultúra, ott nincs meg az a felnőtt minta, elvárás, amire az oktatásban támaszkodhatnánk. Ahol a család életritmusában nincs kiszámítható rendszer, napirend, szabályok, ott az iskola nem várhatja el, hogy ezek meglegyenek a gyerekben, ott ezeket ki kell alakítani. A szocializáció, ami nagyon fontos kérdés, sok mindenre választ adna a pedagógusnak, amit nem ért: motivációra, kommunikációra, konfliktuskezelésre, kitartásra, elköteleződésre.

Ezek azonban csak akkor lesznek világosak számunkra, ha belelátunk a gyerekek háttérébe, családjába, körülményeibe. Ez pedig csak akkor működik, ha kilépünk az iskolából, és elmegyünk hozzájuk. Nem csak egyszer, nem úgy, mint egy hatóság, egy ellenőr kipipálva a tételt, hogy „megvolt a családlátogatás”, hanem visszatérően, kialakítva a szülőkkel egy tényleges bizalmi kapcsolatot. Ez nem megy úgy, ha „behívátjuk” a szülőt, és fejére olvassuk, milyen kezelhetetlen a gyermeke. Úgy sem, ha a szülői értekezleteken borítjuk rájuk a problémákat (már azokra, akik eljönnek). De nem megy úgy sem, ha egyszer egy évben az iskola „szülői programot” szervez, és többnyire ugyanazokkal az együttműködő szülőkkel bonyolítanak le egy színes programokkal teli napot. Ide hosszabb munka kell, egy ún. felkereső jellegű szolgáltatás. A nem együttműködőkért. Mert velük van a gond, nem pedig az együttműködő szülőkkel. Vagyis oda kell menni hozzájuk, kedvesen, nem „minősítő” viszonyulással, nem „gyerekszerepben” kezelve a szülőt, még akkor sem, ha tanulatlan. Mert nem mi tudjuk a „tutit”, nem helyezkedhetünk abba a szerepbe, hogy mi majd megmondjuk nekik, hogyan kellene élniük. Az ő életükben is vannak ugyanis olyan tudások, amelyekkel mi nem rendelkezünk. Például ha roma szülőkről van szó, nem romaként lehet-e tudásunk arról, milyen lehet roma identitással élni? Van-e fogalmunk arról, hogyan lehet túlélni a napokat a létminimum alatt élve? Ezek is tudások, melyeket értékelnünk kell, és ennek birtokában, a megfelelő módon viszonyulni a másik emberhez.

Érdemes ezen a ponton a szegénységkép szerepére is ránéznünk kicsit. A többségi társadalom szegénységképe a 19.

századi „tisztos szegény” szerepének értelmezéséből ered. Ezeket olvassuk és dolgozzuk fel ma is az iskolákban, ezek vannak a népmesékben, a kötelező olvasmányokban, mint a Kincskereső kisködmön vagy a Légy jó mindhalálig c. könyvekben. Ezt táplálják azok a családi gyökerek, amelyeket még ma is életben tart az emlékezet: „Az én nagymamánál sem volt bevezetve a víz, ő is kézzel mosott, mégis mindig olyan tisztaság volt nála, hogy csak na...” Ez a tisztos szegény eszménykép egy viszonyulásrendszert hordoz, a szemlesütve, alázatosan, szerényen élő szegény emberét, aki nem vágyakozik számára elérhetetlen dolgokra, hanem dolgozik látástól vakulásig, gyűjtögeti a „kuncogó krajcárokat” a fiók mélyén, hogy majd megvegye belőle azt, ami az ő körülményei között luxusnak számít, lehetőleg egy könyvet vagy hasonlót. A tisztos szegény mindig tiszta, a ruhája sosem szakadt, legfeljebb foltozott, mert mindent megbecsül, amit kap, mindent megköszön, mindennek örül, mindenért hálás. Elfogadja a helyzetét, megbarátkozik az „eleve elrendeltség” állapotával, és így él.

De ez a kép nem a 20. századé. A 21. századé meg végképp nem. A modern kor legfontosabb hívószava a fogyasztáshoz kapcsolódik. Az emberek értékmérője az lett, hogy milyen javakkal bír. Megteremtődtek a jólét, a gazdagság szimbólumai, akik ezekkel nem rendelkeznek, azok magukon viselhetik a szegény, a csóró, a sikertelen bélyegét. A külsőségekben megmutatkozó jólét mindennél jobban meghatározza a világot. Minden ezt közvetíti: „Fogyassz! Az vagy, amid van. Ha nincs semmi, annyit is érsz.” Ám

ki akarna értéktelen lenni? Ki akarná ezt a képet közvetíteni magáról?

A többség viszont azt gondolja, hogy a szegénynek nem járnak a jólét szimbólumai, mint például a kóla, a cigaretta, a mobiltelefon, a televízió. Nem illeszkednek megfelelően az összképhez. Ne vágyakozzanak ezekre, és ne is vegyék meg őket. Mert nekik nem jár. Osszák be azt a keveset, amijük van, és ne költsenek nekik nem való dolgokra.

De képzeljük csak el ezt a gyerekek között, egy osztályban! Ahol az egyiknek van, a másiknak nincs, és nemcsak a mobiltelefon vagy a márkásnak tűnő ruha, hanem például az iskolai felszerelés tekintetében. Képzeljük el azt a rajzórát, ahol az egyik gyerek szép fehér műszaki rajzlapra jó minőségű festékkel, színes filctollal illusztrál egy mesét, míg a padtársa ennek híján a tanító nénitől kap egy használt fénymásoló papírt, aminek a „tisztá” oldalára grafitceruzával rajzolhatja meg ugyanazt. Vajon mit érezhet közben? Nyilván azt, hogy az ő munkája sosem lesz olyan, és ez így is van. Nem rúghat labdába a másik mellett, akinek megfelelő a felszerelése. Olyan, amivel a pedagógus tanmenete szerint a feladat sikeresen megoldható. Ám a feltételek nem azonosak... – és ez az értékelésben is lecsapódik majd. De a látványban hamarabb. Már a készülés során is.

Ez elég szemléletesen mutatja, mivel szembesülnek nap mint nap a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek az iskolában: azzal, hogy esélytelenek úgy teljesíteni, mint a többiek. Egyrészt a felszerelés hiánya miatt, másrészt, mert náluk otthon nincs meg az a támogató közeg, ami háttérrel adhatna a tanuláshoz, mégpedig úgy, ahogy azt az iskola elvárja.

Velük mindig csak a baj van, nincs kész a házi feladatuk, nem értik, nem hozták be, nincs rendben a felszerelésük, nem tudják, nem voltak ott, nem ismerik, nem látták, stb.

Ebből a helyzetből hamar egy sajátos érzelmi viszonyulás lesz, a társakhoz, a pedagógushoz, az iskolához. A sok kudarc lassan összeáll egy negatív énképpé, amiben lassan kívülállónak fogja érezni magát az iskolában, viszont a közösségnek része kíván maradni, keres hát olyan pontokat, amikor figyelnek rá a többiek, amikor kivívhatja az érdeklődésüket, megélheti azt az érzést, hogy felülkerekedik rajtuk. Verekedéssel, beszólásokkal, deviáns viselkedéssel, ami folyamatosan épül a felső tagozatban, és csúcsosodik ki a szakiskolában. Már, ha eljutnak addig, és a deviancia nem fokozódik a magántanulóvá válásig.

Szóval az elvárások, amelyek a központi követelmények mentén körvonalazódnak, nincsenek összhangban azokkal a körülményekkel és azzal a szocializációval, amiben a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek élnek. A pedagógusok többsége pedig „erőből” akarja beállítani őket a sorba, ami csak növeli a bajt, mert az agressziót táplálja. A kudarcok pedig itt is öngerjesztővé válnak és mélyítik a problémát.

## **2. Mit lehet tenni? Van-e megoldás?**

Egyrészt ismeretek kellenek a hátrányos helyzet megértéséhez. A pedagógusnak tudnia kell olyan fogalmakat, amelyekkel a halmozottan hátrányos helyzetű tanítványai tisztában vannak, például kártyás villanyóra, családi pótlék érkezési

ideje, közmunka, fizetési előleg, kamatos pénz stb. Azt is tudnia kell, hogy azok a fogalmak, amelyeket ő használ, más tartalommal töltődnek meg a szegénységben élő gyerekeknél. Erre különféle kérdőívek kitöltésénél találhatunk rá: a „van-e szobád?” kérdésre azok a gyerekek is igennel válaszolnak, akik nyolcan élnek egy szobában, vagy a „van-e asztalod?” kérdésre is, akkor is, ha egyetlen asztal van a házban, mert a személyes tér és tulajdon hiánya miatt ezek a fogalmak átértékelődnek. De a „hány testvéred van?” kérdés megválaszolója sem egyszerű, mert „tesónak” tekintik az unokatestvéreket is, a féltestvér fogalom pedig többnyire nincs is meg. A szavak jelentésének értelmezését mindig le kell ellenőriznünk, lehetőleg visszakérdezéssel, mert nagyon sokszor nem értik őket, nincs meg a szókészletükben, vagy nem azzal a tartalommal ismerik, amit mi természetesnek gondolunk.

Tanulni kell tehát a szegénységről, elméleti ismereteket, ráadásul ez az ismeretanyag mindig változik, új tartalmakat és fogalmakat hoz a mindig változó társadalmi közeg.

Nagyon fontos elem a szociális érzékenységünk folyamatos fejlesztése. Mindig mögé kell néznünk a gyerek viselkedésének, mert mindaz, amit az iskolában mutat magából, annak a lecsapódása, ami otthon körülveszi. Észre kell vennünk az apró jeleket, s olvasnunk kell ezekből: az álmoságból, a túlzott csendességből, és a dührohamból is, a félénken az arc elé kapott kézből, mikor feléjük nyúlunk... A tízórai idejéig koncentrálni képtelen gyerek viselkedéséből, abból, ha nem érdekli a feladat, abból, ha elszakadt kabátban jön, vagy ha nem jön iskolába, ha elkésik, ha szorong, ha túlkompenzál, ha ápolatlan, ha ütésnyomok vannak rajta, ha túl sok

pénz van nála, stb. Mert mindennek oka van. A pedagógus nem léphet túl ezeken. Nem mondhatja, hogy „ez nem az én dolgom”. Mert ha mindenki kihátrál a nyilvánvaló tünetek láttán, egyszer csak eljön a pillanat, amikor baj lesz, s akkor felelőst keresnek majd, és kiderül: mindenki mulasztott. Mindenki csak egy picit. Mert azt gondolta, ez nem az ő dolga.

Nem egy 45 perces órára kapjuk meg a gyerekeket, hogy “leadjuk” nekik a tananyagot. Hanem őket kapjuk, a teljes kis életüket, és óriási a felelősségünk abban, hogy mi mit teszünk hozzá. Mert lehet, hogy csak mi teszünk igazából hozzá olyat, amiből másféle életút körvonalazódhat. Ennek a felelősségével kell dolgoznunk velük.

A gyerek nem egyedüli szereplője ennek a történetnek, hiszen mögötte van a család is. Akit partnerré kell tennünk a gyerek fejlődésének érdekében. Ehhez az első lépés, hogy partnernek tekintjük. Akkor is, ha úgy érezzük, hogy a szülői felelősség kérdésében a mi megítélésünk szerint hiányosságok vannak. Akkor is ők a gyerek szülei, akihez utat kell találjunk, hogy ne egymás ellen dolgozzunk.

Persze vannak olyan esetek is, mikor a gyereknél olyan jeleket tapasztalunk, amelyek már veszélyt mutatnak. A pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy ő is a jelzőrendszer része, és a gyerek érdekében mindent meg kell tennie, hogy a veszélyhelyzetet elhárítsa. Sokan azonban inkább félrefordulnak, „nem akarok magamnak bajt” – nyugtatgatják magukat. Pedig inkább egy bizonytalan feltevésnek járjunk utána, minthogy valami visszafordíthatatlan történjen. Tudnunk kell, hogy ebben nincs egyedül a pedagógus. Akár névtelenül is tehet bejelentést a gyermekvédelmi rendszer-



nek, ha így jobban biztonságban érzi magát, az ügyet így is kivizsgálják. A legfontosabb, hogy ne hagyjuk figyelmen kívül a gyanús helyzeteket, akkor sem, ha úgy véljük, mi nem tudunk rá hatni. Hallgassunk a megérzéseinkre, és ne nyomjuk el a rossz érzésünket. A gyermekkorban ért mentális és fizikai sérülések egy életre ható károsodást okozhatnak. Meg kell tanulnunk ezeket észrevenni és fellépni ellenük, hiszen pedagógusként felelősek vagyunk értük.

Ha ismerjük a gyerek környezetét, családját, élettörténetét, és tudjuk a lehetőségeinket, hova jelezzünk segítségért, akkor van esély arra, hogy több oldalról is megtámogassuk a gyerekekre irányuló pedagógiai munkát. Ha ismerjük a gyerekeket körülvevő embereket, támaszkodhatunk a nagycsaládokra, a közösségre is. Hihetetlen eszközt kapunk a kezünkbe, ha kilépünk az osztályteremből, az iskolából, és elindulunk feléjük a megismerés útján. A közösség is más szemmel néz majd ránk, és elindul a bizalmi kapcsolat, ami- ben aztán sokkal könnyebb lesz a pedagógiai munka, mint a szigorúan az oktatásra koncentráló tevékenységben.

Amikor pedig képesek vagyunk a gyerekeket a szociokulturális környezetükkel együtt értelmezni, más megvilágításba kerül az oktatómunka is. Ebben a szemléletben a gyerek lesz a fontos, és nem a tananyag. A gyerek egyéni fejlesztése pedig módszertanilag állandó keresgélésre, szakmai fejlődésre sarkall bennünket. Mert mi is motiváltak leszünk, hiszen megértjük őket, és tudjuk, hogy a megismerés után hatékonyabban dolgozhatunk velük. Ők is motiváltabbak lesznek, mert érzik a plusz figyelmet, érdeklődést. Megérik, ha elfogadják őket, és pozitív érzéssel tölti el őket az,

hogy ők is fontosak valakinek. Ez egy pozitív öngerjesztő folyamat, miszerint a motivált pedagógus hat a gyerekre, és a fejlesztés sikere a gyereket is motiválttá teszi, ami visszahat a pedagógusra.

Ahogy egyre több sikeres lépést tesznek meg együtt, úgy vonódik be a pedagógus az önfejlesztésbe, a tudásbővítésbe is. Persze segítheti ezt, ha olyan a tantestület, amelyik csapatszellemben dolgozik. Ha olyan az iskolavezetés, hogy támogatja és értékeli ezt. Ha ez az egész folyamat elérne egyszer egy kritikus tömeget, akkor talán elindulhatna egy rendszerszintű változás is, és oktatási rendszerünk be tudná tölteni esélykiegyenlítő funkcióját.

## Összegzés

Azzal is tisztában kell lennünk, hogy mire van hatásunk, és mire nincs. Ezzel tudatosan csökkenthetjük a kiegész kockázatát. Én abban hiszek, hogy a jó pedagógusok kovászként működnek egy tantestületi közösségben. Képesek maguk köré vonzani a hasonló gondolkodásúakat és támogatni egymást, örülni egymás sikerének. Akik akarják, hogy jobb legyen az iskola. Az ő iskolájuk.

Hiszek azokban a szakemberekben, akik tényleg hivatásnak tekintik a pedagóguspályát, és akik képesek minden külső hatás ellenére a gyereket helyezni a munkájuk központjába. Akik igazi kihívásnak tekintik a leszakadó térségek szegregálódó vagy szegregált iskoláiban tanuló gyerekek fejlesztését, és képesek ebbe plusz energiákat is fektetni. Akik

képesek a társadalmi leszakadást a maga társadalmi beágyazottságában értelmezni.

Mert ők azok, akik változást hozhatnak majd. Olyan öngerjesztő pozitív változásokat, melyek mindannyiunkra hatnak majd, és jobbá teszik az oktatási rendszert.

De abban is biztos vagyok, hogy erre csak akkor nyílik lehetőség, ha a felsőoktatás képzési rendszerébe beemelődik a szociális nézőpont is. Mert csak így lesz érthető a szegénységet újratermelő hatásrendszer, és így tudjuk felismerni a beavatkozási pontokat a megoldáskeresésben.

## Az eszköztelenségtől a kiégésig<sup>17</sup>

Biztosan ők sem így kezdték a pedagóguspályát. Pályakezdőként biztosan örömmel mentek be a gyerekek közé, és boldogan jöttek ki onnan. Azelőtt biztosan élvezték a munkájukat. És a mostani helyzetért sem hiszem, hogy személy szerint ők hibáztathatók.

Vagy mégis? Miért nem váltunk mindannyian ilyené? Mi a titka annak, hogy nem ég ki minden pedagógus?

Pedig kiéghetnénk valamennyien. A szegregálódott iskolákban nehéz megőrizni a lelkesedést. A túlnyomórészt, vagy teljesen halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, főleg a szegregátumokból érkezők sok és nehéz feladatot adnak. Mindenki megváltozik e munka során, de sokan, egyre többen rossz irányba.

Régóta figyelem a folyamatot. Néha egészen beleborzongok. Látom, ahogy egyre többen eszköztelenné válnak, és elindulnak a kiégés felé. Apró jelek, mondatok, mindenhol.

---

17 46. esélyegyenlőségi napló (2014. április 29.)  
<https://www.osztalyfonok.hu/1376/>

Egy tanárnő például a művészetis órával próbál fegyelmezni. „Ha ezt be merik engedni az órára, és még segítenek is a családjának, esküszöm, én az ombudsmanhoz fordulok!” – mondja indulattal a kollégámnak, markolva a gyerek karját.

Máskor bemutató órát tartunk, a teremben tizenöt vendégpedagógus ül, nehezen fér be a huszonöt fős osztály. Kérjük: öten maradjanak a tanító nénivel. „Hogyisne! Úgy könnyű, hogy kiválogatjátok! Vigyétek csak mindet, hadd lássák, milyen rongyok, nehogy már kimaradjon egy is!”

És mi visszük, mást nem tehetünk, hárman ülnek egy padban, de beszuszakoljuk őket, dolgoznak szépen, nincs velük gond. Az óra végén mindegyikük kis színes ceruzás hegyezőt kap, jutalomként. Boldogan mennek vele az ebédlőbe. Egyikük mutatja a tanító néninek, mit kapott. Nem hallgatja meg. „Nem ennek van itt az ideje! Ül le, és egyél!” – pattognak a szavai.

Nem értem őket. Már keresve figyelem, van-e még egyetlen gesztus, ami a munkájuk, a gyerekek iránti szeretetet mutatja. Vajon mit lehetne tenni? Ha beszélgetünk velük, a panaszlista hosszú.

Küzdeni kell azzal, hogy nincs felszerelés. Egy darabig adnak a pedagógusok a másokéból, vagy a magukéból, mert különben még kevésbé figyelnek. De egy idő után ez is megszűnik. A „Nem hoztad? Egyes!” – reakció még mindig része közoktatásunk rejtett tantervének. Hiába emlékszik mindenki a főiskolán megtanult dolgok közül például az értékelés funkciójára. Arra, hogy pedagógiai hiba a felszerelés hiányáért az érdemjeggyel büntetni vagy a fegyelmezetlenségért

újra és újra egyest beírni. Mégis használják ezeket az eljárásokat értelmetlenül, hatástalanul. Mert nincs más eszközük, illetve nem találnak jobbat.

És ott van a motivátlanság. Hogy a gyerekeket egyszerűen nem érdekli semmi, amit a tankönyv előír. Amiből dolgotat kellene írni. Nem lehet lekötni a figyelmüket, maximum tíz percig. Nem érdeklik őket sem Magyarország csapadékviszonyai, sem a kovalens kötés.

Igaz, nem is értik a szöveget, bagadoznak, nincs idő, türelem kivárni sem, mire valamelyik elolvas egy bekezdést. A többi meg röhög rajta, felbomlik a maradék rend is. Ki lehet készülni tőlük! Hogy jutottak el egyáltalán felső tagozatba?! Nyilván nem dolgoznak jól az alsós nevelők. Mit kezdjenek felsőben a történelemmel, a földrajzzal meg a többi tárggyal? Nem fog talán olvasást tanítani kémiatanár létére?! És nem talál megoldást az eszköztelen pedagógus.

Ráadásul rendetlenek. Szándékosan bomlasztják a rendet. A legjobb szórakozásuk, hogy szándékosan kikészítik a tanárt. Van a kollégák között olyan, aki úgy védekezik, hogy figyelmeztetéseket ír be. A naplóba már nem fér, írja hát a szélére, körbe, apró betűkkel, dátumozva. Az előírásoknak megfelelően jár el. Beírja az ellenőrzőbe is. De minden hiába!

A gyereket nem izgatja, a szülő meg sem nézi. Igaz: sokan közülük még olvasni se nagyon tudnak. Szülői értekezletre sem jönnek. Nem partnerek. Csak ha valami verekedés van a gyerekek közt, akkor látni őket. Akkor aztán jönnek, önbíráskodnak, jobb távol maradni tőlük. Ha az ember már nem bírja, hangosabban rászól a gyerekére, esetleg kicsit nya-

kon legyinti, máris ott teremnek. Pedig semmit és semmiből nem értenek. Vajon hogyan lehetne hatni rájuk? Nincs ötlet.

De miért jutottunk idáig? A létező pedagógiai eszköztár itt, náluk nem működik. Valószínűleg azért, mert a probléma sem az iskolában keresendő. Persze már ott is jelen van, de nem ott kezdődik. A mai iskola azonban rásegít a negatív dolgok felerősödésére. Arra, hogy az otthonról hozott hatások felülírják mindazt, amit az iskola nyújthatna. Rásegít, mégpedig azért, mert a pedagógus többnyire nem megoldást keres, hanem lereagál. Direkt módon visszapattintja azt, amit a gyerekektől és a szülőktől kap. Szerintem ez az a pont, ami utat nyit a kiégés felé. Mikor a pedagógus már nem azon gondolkodik, hogy hogyan lehetne a problémát megoldani, hanem visszakiabál, megalázásra megalázással, trágárságra trágársággal reagál. És a folyamat végén eljut a gyűlölet határára.

Ugyanakkor a dolgozatok, a központi felmérések, tesztek, átlagok, továbbtanulási mutatók őt is mérik, és az ott elvárt követelményeket nem képes teljesíteni. Nem engedheti meg tehát magának, hogy szabadon cselekedjen: ha úgy látja például, hogy a gyerekek képtelenek figyelni, kimenjen velük az órán az udvarra. Nem kap elég festéket, papírt, játékot, amivel leköthetné őket, és persze az órán nem is játszani kell, hanem tanulni, biflázni, hogy majd a feladatlapba a megfelelő szó vagy szám kerüljön. Kit érdekel már az, hogy a gyerek érti-e, és hogy akarja-e egyáltalán érteni? Kit érdekel, hogy miért olyan, amilyen? Kit érdekel, hogy esetleg éhes, fáradt, cigizett, kábítószerezett, megverték, nem aludt, megfázott, beteg, taknyos, ápolatlan, tetves?

Ki felel azért, hogy a pedagógusoknak, az iskolának nincsenek eszközei a problémák kezelésére, megoldására? Miért nem változtatunk ezen, miért nem dolgoztuk ki időben a hatékony stratégiát a megoldásokra? Miért teszünk úgy, mintha minden gyereket egyforma ütemben és módon kellene és lehetne fejleszteni? Mi lesz mindennek a vége?

Nem tudom. Csak azt, hogy a tendencia egyre kétségbeejtőbb. És a most körvonalazódó jövő nem a megoldás felé mutat. Mert a közoktatás jelenlegi koncepciójából hiányzik a módszertani szabadság, a szupervízió, a komplex problémakezelés, a szabad tankönyvválasztás, a segítő szakemberek bekapcsolása, a szemléletváltás. Várhatóan hosszú távon is az eszköztelenséggel szembesülünk. És az ezzel együtt járó tehetetlenséggel.

Komolyan kérdezem: hová vezet mindez? Mi vár ránk a folyamat végén?



“A művészet felemel. Értéktudatot, önbecsülést ad. Érzelmileg megerősít, és erőt ad. Segít olyan élethelyzetekben, ahol más nem képes. Érdemes minden korosztályban kihasználnunk a lehetőségeit.”<sup>18</sup>

---

18 L. Ritók Nóra: Művészettel az integráció felé



# A VIZUÁLIS NEVELÉS MINT HÁTRÁNYKOM- PENZÁLÓ MÓDSZER

# Művészeti nevelés és hátrányos helyzet<sup>19</sup>

A művészetoktatásról, annak jövőjéről sok szó esett az utóbbi időben. Az alábbiakban szeretnék rávilágítani a művészetoktatás jelenlegi helyzetének és a hátrányos helyzetű gyerekek e rendszerben való megjelenésének néhány általam fontos-



---

19 Taní-tani, 2008/1, 28-33.

nak vélt összefüggésére. Tapasztalataimat saját szakértői munkámból, illetve a berettyóújfalui központtal működő „Igazgyöngy” Alapfokú Művészetoktatási Intézményből merítettem, melynek igazgatója vagyok. Iskolánk profilja a képzőművészeti nevelés, így elsősorban e területen keresztül közelítem meg a témát.

## **Néhány bevezető gondolat a művészetoktatásról**

A művészeti nevelés fontosságáról talán nem kell meggyőzni egyetlen pedagógust sem. Mégis erre mint az érzelmi intelligencia fejlesztésének legmegfelelőbb eszközére, sajnos, a hagyományos oktatási szerkezetű általános iskolákban általában kevesebb óraszám és figyelem jut, inkább az alternatív iskolák sajátossága. Ám néhány évvel ezelőtt egy jogos igényre épülve megindult a művészeti iskolák hálózatának kialakulása az országban kiegészítve a nagy hagyományokkal rendelkező zeneművészeti alapképzést a képzőművészet, táncművészet és a szín- és drámajáték területével. A folyamat vidéken is felgyorsult, lehetőséget adva egyre szélesebb tömegeknek a művészeti képzéshez való kapcsolódásra.

*Mi is volt ez a jogos igény?*

Az általános iskolák többsége a szűkös költségvetésből nem tudta kigazdálkodni a szakköröket, diákköröket, amelyek a szabadidő értelmes eltöltésének lehetőségét adták volna a gyerekeknek. A művészeti tárgyak pedig a minimálisra

lecsökkent óraszámukban már régen nem tudják maradéktalanul betölteni szerepüket. Amikor megnyílt a lehetőség arra, hogy ez a tevékenység központi költségvetésből finanszírozható legyen, részben az általános iskolák, részben alapítványi vagy más fenntartóhoz kötődő önálló művészeti iskolák kezdték meg az általános képzésen kívüli alapfokú művészeti oktatást.



## A művészeti oktatás feladata

Kezdjük rögtön egy alapvető, talán a kezdetektől sokak számára tisztázatlan kérdéssel: mi is a célja az alapfokú művészeti képzésnek?

A választ a közoktatási törvény is rögzíti: a tehetséggondozás. Ennek megfelelően a képzésben azok vehetnek részt, akik felvételi vizsgán bizonyítják tehetségüket az adott művészeti ágban.

A tehetség megállapítása viszont, legalábbis a képzőművészet területén ilyen kis korban nem egyszerű feladat. Dr. Gyarmati Éva szerint a képzőművészeti tehetség biztosan 8-10 éves kor után mutatkozik meg. A képzőművészeti tehetség ismérvei között szerepel például, hogy a tehetség képes gondolatait egyéni, újszerű módon kifejezni, részletgazdagon ábrázolni és a tevékenységgel hosszú időn át, kényszer nélkül foglalkozni. De mi a helyzet azokkal a gyerekekkel, akik szociális helyzetük folytán az iskolaköteles korig nem igazán kerültek kapcsolatba a képzőművészeti önkifejezéssel? Pedagógiai gyakorlatunkban számtalan esetet tudunk felmutatni, amikor minimális formakincssel, nagyon egysíkú technikai tudással rendelkező tanítványunk egy-két év alatt hihetetlen fejlődésen ment keresztül. Tehetségét eddig nem tudta kibontakoztatni, mert nem került kapcsolatba ilyen szinten magával a tevékenységgel. A tehetség kibontakoztatásához pedig két dolog minimum kell: egyrészt a tehetség, másrészt a lehetőség.

Marad tehát az előírt felvételi mint egyszeri lehetőség a tanévben egy hétéves gyereknek a képzőművészeti tehetség-gondozáshoz való kapcsolódásra.

Ekkor azonban újabb ellentmondásba ütközünk, az egyéni haladás problémájába. Kimondható-e egy hétéves gyerekről adott pillanatban, hogy tehetséges vagy nem a képalakításban? Mi van akkor, ha szociális helyzete vagy egyéni haladási tempója miatt éppen ebben az időszakban nem képes tehetségét megmutatni?

Ki vállalhatja fel annak a felelősségét, hogy kimondja: öt hétévesen nem tartom elég tehetségesnek, hogy a művészeti oktatásban részt vegyen?

Ahhoz, hogy egy tehetséget, annak fokát megítéljük, hosszú együttműködésre van szükség a gyerek és a pedagógus között. A tehetség azonosításának legbiztosabb módja a tehetséggondozás. Ebben a rendszerben gondolkodva a felvételi vizsga nem képes betölteni funkcióját, csak fölösleges adminisztratív terheket ró az iskolákra.

Talán célszerűbb nem a tehetségre, hanem a lehetőségre fektetni a hangsúlyt, amikor az alapfokú művészeti képzésről beszélünk. Amikor az általános iskolai oktatás nem képes elég lehetőséget adni erre a tevékenységre, akkor igen üdvözítő, hogy van egy olyan iskolatípus, ahol van rá mód. Még hozzá olyan műhelyfeltételekkel és olyan szakemberekkel, amelyek és akik erre magasabb szinten nyújtanak lehetőséget, mint az általános iskolás szakkörök tették. A művészeti iskolák ellenőrzése bebizonyította, hogy az ilyen típusú iskolák zöme kiválóan megfelelt minősítéssel látja el ezt a feladatot.





## A művészeti oktatás a vidék szempontjából

A nagyobb településeken többféle szolgáltatás elérhető a családok számára. Ha meg tudják fizetni, gyermekeik a sporttevékenységek sok területét kipróbálhatják, mellette lehetőség van a különféle modern táncok megtanulására, mindenféle képzőművészeti tevékenységre, és még sok másra is. A kis falvakban azonban erre nincs mód. Az ország hátrányosabb helyzetű régióiban a családok nem tudják elérni ezeket a szolgáltatásokat, nem tudják a nagyobb városokba beutaztatni a gyerekeiket, számukra csak a településen adott lehetőségek elérhetők.

A művészeti iskolák telephelyei megjelentek a kisebb falvakban is, és olyan gyerekek kaptak lehetőséget egy magas

szintű képzésbe bekapcsolódni, akik ezzel a területtel eddig nem találkoztak. A képzőművészet területén a kézművesség-nél kevés megfelelőbb tevékenység képzelhető el a falvakban, ahol a természetes anyagokkal való munkálkodás még fellelhető, hiteles alapokra épül, és értéket teremtő alkotássá válhat. A művészeti iskolák többsége olyan szakokat indít a falvakban, amelyek a fellelhető hagyományokra épülnek, és amelyekben az itt élő gyerekek könnyen megtalálják az alkotás örömeit. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a gyerekek számára értelmes, fejlesztő tevékenység van jelen a délutáni órákban. Enélkül feltehetően több lenne a gond délutánonként a gyerekekkel.

A kis települések közművelődésében is értéket jelentenek a művészeti iskolák. A minősítés során a szakértők vizsgálták a helyi közösségekre gyakorolt hatást is, mely szinte mindenhol kimutatható. A kistelepüléseken egyre kisebbre zsugorodó kulturális élet biztos pontjai a művészeti iskolák félévi, év végi és egyéb bemutatói, kiállításai. Sok helyen szilárdan beépültek a település művelődési életébe a művészeti iskolák eseményei, és szinte minden kulturális eseménynél az ő produkcióik képezik a rendezvények alapját. Kulturális értéket vittek a települések életébe, ami legalább akkora hiány volt, mint a délutáni szakkörök az iskolák életében. Mi mozgatja meg jobban a falvakban élő családokat, mint saját gyermekeik táncainak, zeneelőadásainak, kiállításainak, színdarabjainak megtekintése?

## A hátrányos helyzetű gyerekek a művészeti oktatásban

A művészeti képzés sosem tartozott az ingyenesen igénybe vehető szolgáltatások közé, ám 2005 óta az igazoltan hátrányos helyzetűek mentesülnek a térítési díj fizetése alól. Tömegesen jelentek meg a hátrányos helyzetűek a művészetoktatásban, főleg vidéken. Az ő esetükben azonban többről van szó, mint tehetséggondozásról.

A szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek közül sokan tanulási nehézségekkel küzdenek, nincs meg a megfelelő családi háttér, a tanulás iránti motiváció hiányzik, az oktatásban való jelenlétük gyakran konfliktusokkal terhelt. Hamar, már az első években kialakul bennük, hogy az iskola egy rajtuk kívül álló dolog, ahol kudarcuk vannak. Hamar rögződik a negatív énkép, amit kudarcélményeik konzerválnak, egyre nagyobb szakadék lesz az elvárt és az általuk nyújtott teljesítmény között, és ez az út egyenesen vezet a bukáshoz, a lemorzsolódáshoz.

Ezen a problémán azonban sokat segíthet a művészetoktatás.

Az alkotó tevékenység adta sikerélmény segít az önbecsülés helyreállításában, a pozitív énkép beállításában. Megfelelő tanári irányítással mindenkit könnyen rá lehet vezetni a művészeti kifejezés útjára. A képzőművészet kifejezőeszközei olyan széleskörűek, hogy mindenki megtalálhatja a neki megfelelőt. Még nem talákoztunk olyan gyerekekkel, akit ne sikerült volna „bemozdítani” az alkotó tevékenységbe. Persze ehhez megfelelő módszerek, nagy kreativitás kell a pe-

dagógus részéről. Van, akinél a téma, van, akinél a technika segít rátalálni a sikerélményt adó útra.

Ma a képzőművészetben a saját viszonyulás megtalálásán, az individuum kifejezésén van a hangsúly. A kortárs képzőművészet és a vizuális nevelés között azonban sokszor nagy a szakadék. A közgondolkodás és a sablonokban gondolkodó képzőművészeti nevelés még mindig a látvány pontos leképezését tartja az oktatás csúcának, pedig ez csak egy (igaz, nélkülözhetetlen) eszköze az önkifejezés kiteljesítésének. Sokan csodálkoznak, hogy a mai gyerekek nem értik a kortárs művészetet. Honnan értené, ha az iskola, és sok esetben a család is azt tartja értéknek, ami „olyan, mint az igazi”? Ki nem találkozott még, az „Ezt én is meg tudnám csinálni...” felkiáltással a kiállítótermekben? Ennek az okait firtatni azonban nem ennek a cikknek a feladata.

A közoktatási tantervek a képzőművészeti nevelés terén Európa minden országában ma az egyik legfontosabb elemnek tartják az önkifejezés kiteljesítését. A művészeti nevelés ilyen módon segíti az egyéniség megmutatkozását, amire egyébként az oktatás többi területén kevesebb lehetőség jut, ám nagyon fontos a személyiség fejlődésének folyamatában. Az az alkotás jó, ami nem sztereotip, ami más, ami egyéni. Az egyéni viszonyulás kibontása, kifejezése, felvállalása a vizualitásban is teljes körű személyiségfejlesztést jelent.

Más területen is óriási lehetőségei vannak a művészetoktatásnak.

Ma követelmény, hogy a tantárgyakat ne elszigetelten, hanem új és új rendszerekben, életszerűen oktassuk, az ismeret-

teket más-más aspektusokba helyezve világítsuk meg, hogy tanítványaink problémamegoldó képességét fejlesszük.

Ha abból az alapfeltevésből indulunk ki, hogy azt tudjuk lerajzolni (elképzelni), amit ismerünk, akkor világossá válik, hogy a vizuális megjelenítés a képzőművészeti kifejezőeszközök fejlesztése mellett komoly tanulási folyamat is. Pontos megfigyeléseket kell tenni, struktúrákba rendezni, tervezni, logikusan felépíteni, lényegét kiemelni, bemutatni stb. Különösen fontos ez azoknál a tanulóknál, akik tanulási nehézségekkel küzdenek. Vizuálisan megjelenítve az ismeret mélyebben rögzül, és az alkotás adta sikerélmény megsokszorozza a bevésés hatékonyságát. Iskolánkban számtalan projektet bonyolítottunk le ennek igazolására, a környezeti nevelés területén át a nyelvoktatásig, az anyanyelvi nevelésen át a történelmi ismeretekig.

A közösség ereje a csoportos művészeti ágakban, ha megfelelő a módszertani alátámasztása, óriási. Ez a módszertani alátámasztás elsősorban a kooperatív tanulásszervezés, a projekt módszer, amelyre a művészeti képzés számtalan lehetőséget kínál.

Amíg a hagyományos általános iskolákban óraszervezési, tanterem-berendezési okok miatt sokszor nem szívesen vállalják ezeknek az újabb módszereknek az alkalmazását, a művészeti órák ehhez tökéletes terepet adnak a 2 x 45 perces blokkoknak és az ismeretek átadáshoz adott nagyfokú pedagógiai szabadságnak köszönhetően. A központi képzőművészeti követelményrendszer itt is csak az ismereteket, készségeket és szinteket jelöli, és semmi nem szabja meg az utakat, módszereket.

A művészeti képzéshez szorosan hozzátartozó fogalom a művészeti szabadság kérdése, amit csak egy különösen nyitott, szabad rendszerben lehet átadni. Egy jó iskolában a kreatív pedagógusok a gyerekeknek legmegfelelőbb témák és módszerek kiválasztásával a fejlesztésre csodálatos lehetőségeket nyújtanak. A művészeti ágak jó részében nincsenek még megfelelő tankönyvek, ami azonban abból a szempontból talán nem baj, hogy itt még nem jött létre a rutinból megtartott óra típusa, nem mehet be az órára a felkészületlen pedagógus, aki megszokott módon, a tankönyvben a következő anyagot „leadva” tartja meg az órát. Persze nem mindenhol van ez így, de a lehetőség erre a különös fejlődésre itt jobban adott, mint a hagyományos iskolákban.

Segít ebben egy másik szempont is: bár a tanév elején tanulói jogviszonyt létesítenek a gyerekek az iskolával, a tankötelezettséget nem itt teljesítik. Semmi nem teszi lehetővé, hogy a gyerekeket erőszakkal a rendszerben tartsuk, ha nem akarják. Az iskolának ugyanakkor az az érdeke, hogy a gyerekek végigvigyék a tanévet, sőt lehetőleg évekig a rendszerben maradjanak. Tehát a pedagógus indirekt módon állandóan arra van készítve, hogy jó, a gyerekek számára élvezetes, vonzó órákat tartson, különben a gyerekek nem jönnek az óráira, lemorzsolódnak, ami, ha nem teljesítik a tanévet, a normatíva visszafizetésével járhat. Ez pedig az iskolát ellehetetlenítheti, anyagilag veszélybe sodorhatja. A pedagógus munkájának egyik fokmérője lehet, hogy mennyire tudja megtartani a gyerekeket a művészeti ágba, az osztályában, az óráin. Ez egy fontos motiváló tényező számára, ami, ha az értékelő rendszer megfelelően működik az iskolában, szinten

tarthatja a pedagógusok kreativitását, állandó megújulásra készítheti őket.

Ha mindezt a hátrányos helyzet szempontjából nézzük, még fontosabb dolgok bontakoznak ki. Az általános iskolai oktatásban, mint korábban említettem, a hátrányos helyzetű gyerekek egy része nem motivált a tanulás iránt. Nem foglalkoznak tartósan egy tevékenységgel, figyelmük könnyen elterelődik, állandó motivációt igényelnek. Ám ha ezt egy olyan tevékenység közben gyakorolják, amihez érzelmi többlet társul, ez a figyelemkoncentráció, a motiváltság megtartása a tevékenység iránt, könnyebben begyakorolható. Visszakanyarodnék a témaválasztáshoz: a pedagógusnak könnyű megkeresni a vizuális ismeretátadáshoz azt a témát, ami a gyereket leginkább érdekli. Például ha a hideg színek árnyalatait akarja megtanítani a gyerekeknek, akkor rengeteg téma közül választhat, hiszen a hideg színek mindenütt megjelenhetnek: a természeti környezetben, a mesterséges környezetben, a fantázia világában. Könnyen megtalálja ezek között azt, ami a legjobban érdekli az adott gyereket. Tehát a szabad témaválasztással egy olyan motiváló erő van a pedagógus kezében, ami biztosíték arra, hogy a gyerek partnere lesz az alkotási folyamatban vagy, ha tetszik, az oktatási folyamatban. Partner lesz az a gyerek, aki egyébként az oktatási folyamatba nehezen bevonható. A pedagógusnak ezután már csak segítenie kell, hogy végigmenjen az ismeretelsajátításnak ezen az útján, amelynek a végén a kész alkotás áll azzal a sikerélménnyel, örömmel, amit csak nyújthat egy kész mű. Persze ahhoz, hogy a tanár a gyerekeknek megfelelő témát adjon, szükséges a gyerek érdeklődésének, egyéniségének,

körülményeinek ismerete. Olyan bizalmi viszony alakulhat ki köztük a művészeti órákon, ami alapja lehet az ideális pedagógiai tevékenységnek.

A kész mű adta élmény elérése, ennek az érzelmi megtapasztalása arra is alkalmas eszköz, hogy segítségével kutatásra, tanulásra buzdítsuk a gyerekeket. Az egyéni kifejezéshez ugyanis ismeretek kellenek arról, amit megrajzolunk, amit alkotássá formálunk. Már adott is a motiváció egy, az alkotást előkészítő kutatási tevékenységhez. Ennek a folyamatnak a gyakorlása hatásában túlnő a művészeti órakon. Úgy épül be a személyiségbe, hogy segíti az általános iskolai oktatáshoz való viszony alakulását is.

Tehát kimondható, hogy egy jól működő művészeti iskola igazi szabadiskola lehet, és olyan értékeket, olyan módszertani kultúrát tehet hozzá az alapoktatáshoz, amilyenre ott egyelőre még nincs meg a lehetőség, ám melynek tapasztalatai ott is hasznosíthatóak lesznek.

A művészeti nevelés a toleranciának, a másság elfogadásának is fontos színtere. A tevékenység alapvető jellemvonása az egyéniség megjelenése, a másság értékelése. Ezt gyakorolják a képzőművészeti alkotások elemzése során, és ezt próbálják ők is elérni az alkotásban. Az alkotások közös értékelése szükségessé teszi, hogy a másik egyéniségével azonosuljanak, megkeressék benne a számukra érdekeset, értékeset. Nap mint nap gyakorolhatják ezt a folyamatot, és ami a vizuális kommunikációban már sikerrel megjelent, átmegy a verbális kommunikációba és a metakommunikációba is. Ahol a másság kifejezése érték lesz az alkotásban, ott könnyebben válik értékké a mindennapokban is.



A művészeti oktatás a multikulturalitás színtere, a művészetben való tájékozottság megszerzése során ez mint szemlélet épül be az ismeretanyag mellé.

Az órákon lehetőség van közös alkotások létrehozására is. A közös munka adta sikerélmény hihetetlen közösségformáló tényező. Mindennél jobban segíti az elfogadást. Az alkotás a legjobb színtér a szociális kompetenciák fejlesztésére. Nem véletlen, hogy a művészeti iskolák közül sokban sikeresebb és konfliktusmentesebb az integráció, mint az alapoktatásban.

## **Fenntartás, finanszírozás**

A közoktatási törvény 10. § (1) a. Pontja kimondja, hogy „a gyermeknek, tanulónak joga, hogy... alapfokú művészetoktatásban vegyen részt tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében”.

*Hogy is áll jelenleg ez a kérdés?*

Az állam normatívával finanszírozza az alapfokú művészetoktatást, melynek összege az előirányzat szerint a 2008 szeptembere és 2009 augusztusa közötti időszakban egyéni oktatásban résztvevőknél 114 750 Ft, csoportos oktatásban 40 400 Ft a minősített iskolák esetében.

A normatív támogatás összege az utóbbi években folyamatosan csökkent, a csoportos oktatásnál 68 000, 59 000, 50 000 Ft-ra, majd a jelenlegi 40 000-re. A képzés ennyiből

nem finanszírozható, az állam mindig is előírta a térítési díj fizetését, ám ennek összegét a fenntartóra bízta. Így a fenntartók kedvezményeket adhattak, és az esélyegyenlőségi szempontokat érvényesíthették (ha akarták).

2005-ben kötelezően meghatározták a térítési díj minimumát a normatíva 20%-ban. Ez sok kiskeresetű család esetében visszahúzó erő volt, ha nem is nagy mértékben, de sok vidéki iskolában érzékelhetően csökkent a gyereklétszám, még hozzá azok lettek kevesebben, akik nehezebb körülmények között élnek. Azért, hogy az esélyegyenlőség biztosítva legyen, az igazoltan hátrányos helyzetű gyerekek esetében felmentést adott az állam a fizetés alól, tőlük nem szedhetnek térítési díjat az iskolák. Így azonban jelentős költségvetési hiány keletkezett azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetűek aránya magas. A mi iskolánkban például, ahol a hátrányos helyzetűek aránya több mint 60%, a hiányt csak arra a rétegre tudjuk terhelni, amely nem esik az említett kategóriába. Esetükben azonban úgy megnő ekkor a térítési díj, hogy ők sem lesznek képesek kifizetni a havi 10 ezer Ft fölé emelkedő összeget, tehát ők is kiesnek a képzésből.

Az esélyegyenlőségi szempontok érvényesítése céljából 2006 tavaszán az OKM pályázatot írt ki, amelynek keretében hátránykompenzációra pályázhattak a művészeti iskolák is. A két lépcsőben kiírt pályázat során a támogatást elnyert iskolák a pályázat beadásának pillanatában nyilvántartott hátrányos helyzetű létszám alapján kiegészítő támogatást kapnak, a szerződés szerint 5 évig. A pályázat nem folyamatos, tehát akik később kaptak észbe, kimaradtak, csupán néhány művészeti iskolát érint a dolog. Esetükben pedig hiába

nőtt a hátrányos helyzetűek létszáma a következő tanévben, maradt az eredeti létszám szerinti finanszírozás.

A minőségi munka jogán pályázhattak még a művészeti iskolák ebben a tanévben kiegészítésért, sőt némi maradványpénz elosztásánál a minisztérium próbálta szem előtt tartani az un. ÖNHKI-s településeket is, de a támogatás így is elérhetetlen maradt sok iskola számára. Az ugyanis, hogy a település beletartozik-e ebbe a kategóriába, vagy sem, nem érinti például a nem önkormányzati fenntartású iskolákat, amelyek az önkormányzatoktól nem kapnak támogatást, sőt még bérleti díjat is fizetniük kell. Előre nem ismert szempont volt, hogy a legalább két művészeti ágban oktató iskolák pályázhattak, és ennek szintén kevesen feleltek meg.

Mindezek alapján kimondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket nagy létszámban oktató művészeti iskolák költségvetési szempontból fokozatosan ellehetetlenülnek,



és a művészeti oktatás azok számára lesz csak elérhető, akik meg tudják fizetni. Visszautalnék az említett jogszabályra: tehát mindenkinek joga van művészetoktatásban részt venni... aki meg tudja fizetni?

## Jövőkép

A minősítési eljárás lefolytatása némi biztosítékot adott a fennmaradásra. A minősített iskolák normatív támogatása azonban nem garantált összeg. A művészeti iskolák hálózata állami támogatás nélkül nem maradhat fenn. Veszélybe kerül a nagy hagyományokkal rendelkező zeneiskolai oktatás és a létjogosultságát egyre több helyen bizonyító képzőművészeti, táncművészeti, valamint szín- és drámajáték-oktatás. Egy olyan rendszer, amely bizonyítottan olyan értékekkel egészíti



ki az általános iskolai oktatást, amelyekre annak nincs módja, ideje, feltételrendszere. A két iskolatípus együtt, egymást kiegészítve nyújthat korszerű fejlesztést a gyerekek számára. A vidék és a szociálisan hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségének szempontjából pedig ez nem figyelmen kívül hagyható szempont napjainkban, amikor az integráció az egyik legfontosabb társadalmi és oktatási kérdés.

# Mire jó a vizuális nevelés?<sup>20</sup>

*Módszertan az Igazgyöngy Alapítvány gyakorlati tapasztalatai alapján*

## **Bevezetés**

Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola húsz éves történetében időrendben is jól nyomon követhető a módszertan fejlődése és a változó világhoz való igazodás. A folyamat persze ma sem lezárt, új területekkel gazdagodik, hiszen egy alkalmazható pedagógiai módszernek sajátossága a rugalmasság, a megújulás és a nyitottság is.

Az alapítványi keretek között szervezett oktatásunk megteremtése 1999-ben azzal a céllal történt, hogy egy, az állami oktatásnál szabadabb, gyermekközpontúbb, kísérletezőbb szemléletű iskolát és módszertant alakíthassunk ki. Ennek a szemléletnek az alapjai az állami oktatásban teremtődtek

---

20 Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Szabó Fruzsina (szerk.): Innováció az Oktatásban. Oriold és Társai Kiadó, 2019. 241-258.

meg, egy olyan iskolában, ahol magas volt a hátrányos helyzetű/roma gyerekek aránya. Amikor még ott tanítottam, már akkor világosan látszott számomra, hogy a hagyományos oktatási módszerek nem igazán működképesek náluk, és az is, hogy bizonyos, a fejlesztéseket meghatározó viszonyulások és készségfejlesztések gyorsabban és sikeresebben megvalósíthatók a vizuális nevelés területén.

Így kezdődött a munkánkban a szakítás a hagyományos vizuális neveléssel, amelyben a tanulmányrajzra építő, didaktikus utat felváltotta az önkifejezésre fókuszáló pedagógiai szemlélet. Ez nem jelenti azt, hogy nem tanulmányozunk formákat, nem ismerkedünk meg ezen az úton is a vizuális kommunikáció elemeivel, de a végcél nem a valóság-hű ábrázolás, hanem a saját viszonyulás támogatása. A gyermekközpontúsággal megalapozott szemléletbe természetes módon épült be a második terület, a hátránykompenzálás. Itt azonban nem csupán a hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztése volt a cél, hanem minden olyan, a tanulást nehezítő hiányra fókuszálás, ami általánosan jellemző napjainkban. Ennek talán a legszembeötlőbb formája a figyelemkoncentrációs problémák, a feladattudatosság csökkenése. A felgyorsult világ, a mindig hangosabb, látványosabb ingerek hatnak a gyerekekre, formálják őket, és már nem kötik le őket a kis élménytartalmú feladatok. Újfajta feladatszerkesztés és óravezetés kell, ha az érdeklődésüket egész órán fenn szeretnénk tartani. Ezekbe építettük be a hátránykompenzálást, amit több területen is sikeresen tudunk kapcsolni a vizuális nevelésünkhöz, segítve a tantárgyak közötti integrációt is.

A változó társadalmi közeg az utóbbi években fókuszba emelte az integráció kérdését is.

Mivel iskolánk tanítványainak jelentős része halmozottan hátrányos helyzetű, roma gyermek, így saját bőrünkön éreztük a helyzet romlását, a szegregált oktatás előretörését, az előítéletesség növekedését is. Ekkor kezdtünk azzal foglalkozni, hogyan lehetne a vizuális nevelést a szociális kompetenciák fejlesztésével erőteljesebben összhangba hozni. Beemeltük a kooperatív tanulásszervezés módszertanát is, és ennek segítségével látványos eredményeket tudtunk elérni az együttműködési képességek fejlesztésében.

Az időbeli fejlődés nem jelentette azt, hogy elhagytuk volna azokat a fókuszokat, amelyeket korábban fontosnak tartottunk.

De hogyan lehet olyan órát szervezni, amibe minden belefér? A megoldás a feladatok kidolgozásában rejlik. Olyan feladatokra van szükségünk, amelyekben mindhárom fókusz egyidejűleg érvényesül. Olyanokra, amelyek gyermekközpontúan személyre szabott vizuáliskommunikáció-fejlesztők, hátránykompenzálók és szociáliskompetencia-fejlesztő célúak is. Ez ma az Igazgyöngy módszere. Hármás fókuszú vizuális nevelésnek neveztük el.

Az alábbiakban főleg a szükséglet-cél-célcsoport összefüggésében mutatom be a módszerünket, tanítási gyakorlatként, ahogy e kötetben Széll Krisztián az iskolai innovációk bemutatásában leírta.



## Gyermekközpontú vizuáliskommunikáció-fejlesztés

A vizuális nevelés kerettanterve korszerűnek mondható, a vizuális kommunikációt sokoldalúan fejlesztő, a gyerekeket érő vizuális ingerekre reflektáló tanterv. Nyitott, és nagy tanári szabadságot enged, tematikus megkötés nélkül.

*Például alsó tagozatban:*

„A közvetlen környezetben található tárgyak, jelenségek minőségének (pl. illat, hang, zene, szín, fény, felület, méret, mozgás, helyzet, súly) megtapasztalása különböző játékos feladatok során, a célzott élménygyűjtés és vizuális megjelenítés (pl. festés, rajzolás, kollázs, mintázás, makettezés) érdekében, a vizuális nyelv alapvető elemeinek játékos használatával.”

*Például felső tagozatban:*

„Látványok, jelenségek asszociatív megjelenítése, kifejező feldolgozása színes technikákkal (pl. akvarell, temperafestés, fotókollázs/montázs, pasztell, vegyes technika), különböző színérzet (pl. hideg, meleg), illetve különböző ábrázolási rendszerek (pl. Perspektíva, axonometria) használatával.” (Kerettanterv, Vizuális kultúra, 2012)

Mégis, ha a gyakorlatban nézzük, mi történik az általános iskolai oktatásban a vizuális nevelési órákon, más üzenetű feladatokat látunk évtizedek óta. Még mindig él a kettévágott alma, citrom, paprika didaktikus feladatsora, a mákgubó va-

lószerűleg csak azért marad ki, mert már nehéz hozzájutni. Ott van a váza virágcsokorral, sok helyen a húsvágó deszka is, a törülgetőruhával. Lassan egy emberöltővel ezelőtti feladatok élnek még mindig, többnyire ezzel a logikával építve a feladatsorokat:

1. Elemezd a természeti formát (almát) szerkezetében! Készíts róla rajzot több nézetben!
2. Rajzold meg tónusosan! Figyeld meg és ábrázold az árnyékvetését!
3. Fesd meg (csendéletben is)! Figyeld meg és ábrázold a színreflexeket!
4. Készíts róla síkredukciót!
5. Tervezz dekoratív mintát vele (sordísz vagy terülődísz)!

Miközben, ha kimondjuk ezt a szót: csendélet, sokkal inkább egy művészettörténeti kategória lebeg a szemünk előtt, és nem egy, a mai gyerekek érdeklődését felkeltő, motiváló téma. Ki merem mondani: a csendélet nem a mai kor sajátja. Mégis, ez a vonal kitörölhetetlenül beépült a vizuális nevelés területébe, és uralja azt.

A hagyományos vizuális nevelés még mindig azt sugallja, hogy az ábrázolás csúcsa a látványhű megfogalmazás, az "élethű" megjelenítés. Mivel ez a szemlélet, értékrend jön át az oktatásból, természetes, hogy az ettől eltérő érthetetlen

marad a számukra. A mai felnőtt generáció jelentős része ebben nőtt fel, és értetlenül áll a kortárs képzőművészet előtt. Mivel nagyon sok gyerek él ma úgy, hogy nem lát nívós kortárs művészetet, nem jut ilyen tárlatok, galériák közelébe sem, így olyan felnőttek lesznek, akik csak az iskolában megalapozott tudásra épülő esztétikai érzékkel, viszonyulással rendelkeznek. Ha pedig ez a látványhűség mentén alapozódik meg, természetes, hogy ehhez viszonyítanak mindent.

Mindez történik egy olyan korban, amelyben a művészet üzenete már a múlt században az volt: hogyan viszonyulsz a világhoz, mi a véleményed róla? Már a XX. század képzőművészete erről szólt. Most pedig már a XXI. századot éljük. Mégsem ezt az utat mutatjuk, tanítjuk az iskolában, hanem a 19. századit.

Segíti ennek az egésznek a megmaradását napjainkban a jobb agyféltekés rajzolás térnyerése is. Láttam már tehetséges, görcsöktől mentesen ábrázoló kislányt megakadni, mert a szülei úgy vélték, a fotókról másolás sikerélménye egy ilyen tanfolyamon még sikeresebbé teszi. E helyett azonban elbizonytalanodott, görcsös lett, és képtelen volt megtalálni a saját, korábban erős, egyéni hangját az ábrázolásban. Ugyancsak nagy a kockázata azoknak a tanfolyamoknak, „élményfestéseknek”, ahol a gyerekekkel vagy felnőttekkel lépésről lépésre festenek meg képeket, vagyis másolnak le művészi alkotásokat (Bodóczky István: Vigyázat! Kártékony festészet, Taní-tani Online, 2012. február 26.) Azt a képzetet keltik, hogy aki végigmegy ezen az úton, az művészé is válik, hiszen ő is meg tudta csinálni. De ezek az utak csak

akkor jók, ha megnyitnak valamit. Ám többnyire bezárnak. A szabad alkotás légköre más kapukat nyit meg.

Nagy rejtély, hogy miért alakul így a helyzet? Hiszen a felsőoktatás nem erre készíti fel a hallgatókat. Mivel gyakorlólé hely is vagyunk, így erre is van némi rálátásunk. Azt tapasztaljuk, hogy például a vizuális nevelésre szakosodó leendő tanítók oktatásánál a klasszikus technikák túlsúlya jellemző, a csendéletek, beállítások, enteriőrök szénrajzzal, temperával, akrillal vagy olajfestékkel történő ábrázolása. Közben a leendő szakemberek nem ismerkednek meg azokkal az eszközökkel, amelyekkel a gyerekek rendelkeznek, amelyeket szívesen használnak. Így a vizuális hatáskeltés egy szűkre szabott technikájával bírnak csak, ami nem kapcsolódik a mai írószergyártáshoz, azokhoz az eszközökhöz, amelyek a gyerekek tolltartójában lapulnak. Egy másik ponton is berögzült valami. Az ún. félfamentes általános iskolai rajzlap, ami alkalmatlan például a filctollak használatához, még mindig masszívan tartja magát. Ezt vásárolják a szülők, ezt kérik az iskolák, azt a rajzlapot, ami már a rendszerváltás előtt is csak részben volt alkalmas a vizuális hatáskeltés szélesebb tárházának alkalmazására. Nem segítenek rendet vágni a zűrzavarban azok a magazink, online felületek sem, amelyek főleg a tárgyalkotásban, dekoratív díszítésben adnak célszerűségben, esztétikában meglehetősen kétséges színvonalú mintát, ezek is beépülnek ma a tanórákba, főleg az ünnepkörökhöz társulva.

A vizuális nevelés kerettanterve szabadságot ad a pedagógusnak, de ezzel nem szívesen élnek. Időt és energiát igényel ugyanis a feladatok kidolgozása, ráadásul a tantárgy

ott tartja magát még mindig a „pihentető”, tehát nem fontos tárgyak között. Így szerveződnek az órarendek is, a „fontos” tantárgyak” közé beillesztett „pihentető” tevékenységekkel, aminek az üzenete, hogy a pedagógusnak is lehet pihenni, hiszen ezen a területen nem kell érdemi teljesítményt felmutatni. Nem is kéri rajtuk számon senki a befektetett pedagógiai munka hatékonyságát, nem számottevő, nem lényeges ez a teljesítmény. Pontosan tükröződik ez a pedagógiai elvárás nélküli munka a különféle rajzpályázatok zsűrizésénél. Amikor azt látjuk, hogy egy gyerek még felső tagozatban is egy vonalra sorakoztatva, részletgazdagság nélkül, szegényes formakincssel és színárnyalatok nélkül ábrázol valamit, az azt mutatja, semmiféle tudatos pedagógiai fejlesztés nem érte őt ezen a területen. Rossz látni azt az általános képet, hogy az alsó tagozatos rajzok öntörvényű, bátor megjelenítései hogyan szegényednek el a felsőbb évfolyamokra. A gyerekek egyre többet tudnak, ahogy nőnek, az őket körülvevő világról, de egyre kevésbé tudják ismereteiket, gondolataikat vizuálisan kifejezni.

Érdekes képet adnak egyébként a pedagógusoknál a fogalmi tudások is. Ha egy továbbképzésen megkérdezzük a tanítókat, melyek a nyelvi kommunikáció elemei, mindenki sorolja. Ha rákérdezzünk a zenei kommunikációra, ott is. Ám a vizuális kommunikációnál általában csend van. Úgy tűnik, még fogalmi szinten sincsen beépülve, melyek azok a területek, amelyeket a fejlesztés fókuszába kellene állítanunk.

Ha megvizsgáljuk tehát ezt az egészet, meglehetősen sajátos képet kapunk az általános iskolai vizuális nevelésről. Ma leginkább az alternatív iskolák kezelik a helyükön többé-

kevésbé ezt a területet, és építenek arra a hihetetlen erőforrásra, ami ebben rejlik. A többi helyen pedig megy rutinból a feladatmegoldás, vagy központi, hagyományos szemléletű tanmenetekkel, vagy, ami még rosszabb, a saját emlékekből életre hívott feladatokkal, amelyekben még nem ritka a formára rendezett, ragasztóba szórt mák vagy gríz sem, hogy valami „technikát” említsek a rendszerváltás előtti időkből. Szóval ezeknek a feladatoknak az átörökítése folyik erősen még napjainkban is.

Mi is hiányzik ezekből a hagyományos, a látványhűséget mint egyetlen vállalható célt kitűző feladatokból? Az, ami miatt a vizuális kommunikáció korunk egyik legfontosabb kommunikációs eszköze lett: a információ korszerű, gyors és hatékony átadása. A fontos szó pedig most az információ. A gyerekeknek szóló, a gyerekekhez közel álló, a gyerekek által értelmezhető, szerethető, értékelhető információ. Ez pedig ma nem a kettévágott alma, vagy a csendélet. Sokkal inkább az őket körülvevő világhoz köthető, élményt adó, élményt visszaadó, nekik szóló üzenetet hordozó információ.

A két dolog persze nem zárja ki egymást. Mert világos, hogy a gondolatait valaki csak úgy tudja kifejezni, ha meg tudja rajzolni a formákat, amelyek azokat hordozzák. De ez csak eszköz kell, hogy legyen. A végcél az egyén világról alkotott véleményének, a számára fontos információknak az átadása a vizuális hatáskeltés eszközeinek ismeretében, a legmegfelelőbb módon, mások számára is értelmezhető formában.

Az információt pedig a téma hordozza. Azt pedig semmi nem írja elő a vizuális nevelést tanítónak, hogy milyen témát

válasszon. Itt van egy óriási szabadság, amivel mindenkinek élni kellene. Mert itt tudnának egy személyre szabott ajánlást tenni. Az adott gyerekhez szólót, amiben motiváltan vehet részt, élményt szerezhethet, és érzelmi többletet kaphat azokhoz a pedagógiai fejlesztésekhez, amelyeket mi, pedagógusok tervezünk meg, rá szabva, pontos célzással.

Az általános iskola első négy évfolyamán mi csakis mesebe, illetve megélt vagy elképzelt élménybe ágyazottan fejlesztjük a vizuális kommunikációt. A gyerekeket a saját képi világukon belül látjuk el a vizuális hatáskeltés ismeretével, hogy magabiztos formakincsük, jelkészletük, színerismeretük legyen. Megfelelő alázattal segítjük őket, nem léteznek kizárólagos utasítások, csupán alternatívák, lehetőségek, amelyekből ők választhatnak érdeklődésüknek és fejlettségüknek megfelelően. A gyermekközpontú feladat éppen ezért differenciált, témájában sokrétű, ugyanakkor kihívást jelentő. Felsőbb évfolyamokba lépve épít a gyerekek saját képi elvárásaira, úgy vezeti őket, hogy megtarthassák egyéni hangjukat, és egyre önállóbbak legyenek gondolataik vizuális kifejezésében. Így tud, megfelelő differenciálással alkalmazkodni az adott gyerek valóságához közelíteni óhajtó ábrázolási szándékához. A folyamatosan és tudatosan fejlesztett megfigyelési és ábrázolási képességgel, a magabiztosság erősítésével és a technikai lehetőségek sokaságával a gyerekek zökkenőmentesebben vezethetők át a természetes fejlődési fázisokon.

Akkor haladunk jó úton, ha a vizuális nevelésben az lebeg a szemünk előtt, hogy a gyerekek ösztönös rajzi megnyilvánulásait fokozatosan tegyük tudatossá. Például eleinte vélet-

lenszerűen választanak színt, ami néha ösztönösen jó döntés, máskor nem igazán szolgálja a kifejezés erősítését. Ahogy a gyerek megtapasztalja például a kiemelésben a színkontrasztok jelentőségét, úgy válik egyre tudatosabbá a színválasztása, eleinte csak érzi, később tudatosan alkalmazza, végül szakmai nyelven is képes megfogalmazni annak indoklását.

Fontos lenne arra is építeni, hogy ebben a tantárgyban nagy lehetőségek nyílnak a gyerekek saját egyéniségének, látásmódjának érvényesítésére. A képi világ, a vizuális környezet, ami körülveszi a gyerekeket, gyakran túl erősen hat rájuk, ha nem vigyázunk, ez lesz az egyetlen követendő számukra, sztereotip klisékben gondolkodnak, és visszafejlődik az a fajta öntörvényűség, bátorság, ahogy mondjuk óvodás korukban viszonyultak gondolataik vizuális közléséhez. Megjelenik a másolás, a felnőttes klisék, sablonok átvétele, az inkább vizuális szennyezésnek tekinthető képkultúra beépül a gyerekek világába, és blokkolja mindazt, ami egyéni, sajátos, más.

Nagyon fontos, hogy olyan feladatokat adjunk, amelyekben ezek a gátak lebonthatók, amelyekben érték lesz az egyéniség, és a másság is. Erre sokféle feladatot dolgoztunk ki. Ilyen például a tollbamondós rajz technikája, amikor verbálisan, a tollbamondáshoz hasonlóan indítunk egy mesét, amit rajzban ők rögtön „leírnak”, majd adott ponton elengedjük a történetet, hagyjuk, hogy maguk fejezzék be a mesét, történeti szövésében, és vizualizálásban is.

Ez például lehet egy ilyen indítás is: „Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy nagy domb... (mindenki rajzol a lapra egy dombot). A dombon két gyerek sétált... (várunk,



míg lerajzolják). A gyerekeket figyelte egy madár, aki épp arra repült... (megint várunk, míg megrajzolják). Lekialtott a gyerekeknek: nem látjátok, hogy amin most sétáltok, az mi? Az nem egy domb... hanem egy alvó óriás pocakja... (itt a dombhoz illeszteniük kell egy fejet, kezeket, hogy óriássá váljon)... Folytasd a mesét, és a rajzot is!”

Ez egy olyan kompozíciós megoldás, ami merőben szokatlan. A gyerekek élvezik a csavart a történetben, ugyanakkor megérik a felszabadító erőt, hogy a rajzban, a mesében mekkora szabadság van, hogy nem kell görcsösen ragaszkodni semmihez, bátran szöhető a történet a fantáziájuk szerint, szabadon, és ez ábrázolható is így. Ha ezt sokat gyakoroljuk, a gyerekek maguktól is képesek lesznek „mesélős” és bátor kompozíciókat készíteni. Rengeteg ilyen mesével indító feladatunk van, ilyen például a Macskadombi mesék is.



Sokszor panaszkodnak a felsőbe lépő tanítványaink, hogy az általános iskolában a vizuális nevelés órákon csak művészettörténettel foglalkoznak, és alkotó jellegű órájuk sosincs. Nyilván világos, hogy ezeket az ismereteket is át kell adni, de miközben a múzeumpedagógia rohamosan fejlődik, hogy érdekessé tegye a gyermekek számára ezt a területet is, a vizuális nevelésben, a napi pedagógiai gyakorlatban ez nem látszik, ott marad a száraz tananyagleadás, számonkérés-sel, dolgozattal. Nem vagy nagyon ritkán nyúlnak például a rajztanárok a parafrázisokhoz, pedig ezzel sokkal közelebb tudnák hozni a gyerekekhez a művészeti stílusokat, a művészettörténet nagyjait. Nem reflektálnak arra a vizuális környezetre sem, amivel a gyerekek nap mint nap találkoznak, nem építenek ezekre mint élményekre, megtapasztalásokra, így lesz az általános iskola végére a vizuális nevelés valami életidegen, nem korszerű, a kreativitásnak teret nem adó tantárgy. Amit le kell tudni, aminek nincs tétje, hatása. Így marad kihasználatlanul a tantárgyban rejlő óriási lehetőség.

Érdemes egy kicsit ezen a ponton ránézni az értékelésre is. Van, aki azt mondja, nem kell értékelni, „nem mérhető” a dolog objektíven. Azt hiszem, ez is a pedagógiai tudatosság hiányát mutatja. Ma a rajzok értékelése legtöbbször úgy történik, hogy a pedagógus ránéz, és egy esztétikai ítélet alapján dönt. Így születik meg egy osztályzat. De a „szép”, az egy nehezen pontosítható fogalom. Az értékelésnek azonban visszacsatoló funkciója van, fontos, hogy a gyerek értse, miért négyes, kettes vagy ötös.

Az értékelésnek önértékelést támogató funkciója is nagyon fontos. Ám ha a gyermek számára ez nem értelmezhető, ak-

kor nem tölti be ezt a feladatot. Ha tudatos lenne a pedagógiai munka fejlesztési fókusza, akkor objektív mérőket kapnánk az értékeléshez is. Ilyenkor nem történhetne meg, hogy mondjuk a színhasználat gazdagsága emeljen be az ötösök közé olyan rajzot, amelyen a forma jellemző nézetének a kiválasztására kellett volna fókuszálni. Ha például a feladatkiadásban szerepel, hogy a rajzon minden forma azonos méretű, de más karakterű legyen, akkor a gyerek számára is értelmezhető szempont, ha megnézi, az ő alkotásán teljesült-e.

## Hátránykompenzálás és vizuális nevelés

A „hátrány” kifejezést a mi esetünkben inkább „fejlesztendő területként” határozom meg, hogy elvessem a hátrányos helyzet kizárólagos megjelenítését a módszertanban. A mi olvasatunkban minden gyereknél van a vizuális nevelésen belül is lendületesebben és lassabban fejlődő terület. Van, hogy a színek használatában halad gyorsabban valaki, más épp a grafikai jelrendszer bővítésében. A pedagógusnak kell ügyelnie arra, hogy ne szakadjanak le nagyon az egyes területek, legyen folyamatos fejlesztés mindenhol. Természetesen mindez igaz általában is, nemcsak a vizuális nevelésben.

Ma a felgyorsult világ hatásai miatt például szinte minden gyereknek van gondja a feladattudattal, a tartós figyelemkoncentrációval. Mivel a környezet rengeteg információt ad ma ahhoz, hogy elérje az ingerküszöböt, minden arra törekszik, hogy hangosabb, színesebb, kontrasztosabb, gyorsabb,

több érzékszervre ható legyen. A gyerekek, akik ebben szocializálódnak, unalmasnak találják a hagyományos feladatkiadásokat, nem kötik le őket, nem érdekesek nekik, nem érzik őket kihívásnak. Másképp kell a feladatot megtervezni, hogy újra és újra felkeltse a gyerekek figyelmét, érdeklődését.

A szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek esetében pedig az jelent gondot, hogy a hátrányok, a fejlesztendő területek sokszor halmozódnak, összekapcsolódnak egymással, így még nehezebb elindítani a változást.

Ahhoz azonban, hogy a fejlesztendő területet jól tudjuk meghatározni, alapos megfigyelés szükséges. Bár a mi iskola-típusunkban, a művészeti iskolákban a felvételi rajz készítése és annak minősítése az, aminek döntenie kellene a képzésbe való bekerülésről, mi ezzel nem értünk egyet. Egyrészt, mert nem hiszünk a hétévesek egyszeri felmérésének hitelességében, másrészt, mert tudjuk, sok esetben a tehetségcsírák sem felfedezhetők, amíg a hátránykompenzálás adott szintjéig nem jutunk.

A fejlesztést ezért egy szintfelmérő szakasz előzi meg, amelyben nemcsak a produktum, hanem a tevékenység megfigyelése is információkat ad a pedagógusnak. Ez nem egyetlen alkalmat jelent, hosszabb távon figyeljük meg őket, kb. egy hónap múlva alkotunk óvatos véleményt, lehetőség szerint két tanár megfigyelése alapján. A megfigyelési szempontok a pedagógus számára a következők: milyen a feladattudat, a motiváció, a figyelemkoncentráció, milyen a felületkitöltés, a finommotorika, mennyire alkalmas a gondolatai kifejezésére a motívumkészlete, milyen a vizuális

memóriája, mennyire részletezettek a formák, mennyi az ösztönösség és a tudatosság a rajzi tevékenységben.

A munka során figyeljük a gyerekeket más szempontból is, a szociális készségek szempontjából: milyen a viszonyuk a másikhöz, milyen a kommunikáció fejlettsége (milyen nyelvi kifejezőkészsége van, hangereje, türelme kivárni, míg a másik befejezi a mondandóját), hogyan működik a közösségben, milyen a segítőkészsége, mennyire toleráns, hogyan viszonyul a környezetéhez, stb. (Erre majd a szociális kompetenciák fejlesztési céljainak meghatározásánál kitérek még.)

Az így kialakult kép vázolja nemcsak a vizuális kommunikáció fejlettségét, hanem azokat a képességeket is, melyek a többi tantárgy tanulásához szükségesek. Így meghatározhatjuk a beavatkozási pontokat is, és egyénre szabott fejlesztés indulhat meg. Általában jellemző, hogy ezek a lemaradások komplexen jelennek meg, bár vannak gyerekek, akiknél a feladattudat erősebb, ez jelezheti a tehetségcsírát is a szakembernek. (A vizuális tehetség ismérvei között szerepel az is, mennyire képes kényszerítés nélkül, hosszasan az ábrázolási tevékenységgel foglalkozni.)

Természetesen nem szabad elengednünk a szociális hátrányokból adódó meghatározottságokat sem ezen a területen. A megfigyelésnek része az is, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek családját, szűkebb és tágabb közösségét, életének fizikai feltételeit megismerjük. Ezek mindig nagyon meghatározó információt adnak a pedagógusnak. Nagyon fontos, hogy ebben a találkozóban ne a „felülről szemlélődő”, ellenőrző, hatósági hangulatú szerepben legyünk. Ennek megtanulása fontos eleme a halmozottan hátrányos

helyzetű gyerekekkel végzett pedagógiai munkának. A szülő partneri szerepe nagyon fontos. A tapasztalataik, viszonyulásuk éppúgy sztereotípiákkal vannak teli, mint a mieink, mikor belekezdünk egy ilyen munkába. El kell gondolkodnunk rajta: nem romaként és nem mélyszegénységben szocializálódva tudunk-e eleget arról az életről, amiben ők élnek? A legtöbb hiba itt csúszik be, hogy ezt nem tudják szemponttá emelni a pedagógusok. Épp ezért még, ha vigyáznak is rá, elárulja őket a metakommunikációjuk, és a szülők érzékeny receptorai rögtön megérik ezt. A viszonyulás ezután a szülő részéről kettő lehet: vagy egy bizalmatlan, elviselő, de semmiképp sem támogató, vagy egy sajátos, gyermeki szerepben maradó, mindig utasítást, segítséget váró. Egyikből sem lehet túl sokat meríteni a pedagógiai munka támogatásához.

Nagyon fontos tehát a gyerek teljes szociokulturális környezetével együtt való értelmezése, fejlettségi szintjének, hátrányainak pontos ismerete, mert ez adhat csak alapot a fejlesztéshez. Enélkül nem lesz sikeres a munka, az illeszkedés a tananyag és a gyerek között nem lesz harmonikus, vagy el is marad, és egy folyamatos, egyre mélyebb lemaradás, leszakadás kezdődik.

A fejlesztéseknél az is lényeges, hogy ne elszigetelten, a többi tantárgytól elkülönítve, hanem azokra építve, azokat segítve dolgozzunk. Így segíthetjük a holisztikus szemlélet kialakulását.

A gyerek iskolához, tanuláshoz való viszonyát segíthetjük, ha vizuális feladatainkkal olyan készségfejlesztéseket végzünk, amelyek más tantárgyakban, tevékenységekben is segítenek sikerélményhez jutni. Első osztályban, de az

alsó tagozatban végig nagyon fontos terület a finommotorika, az íráskészség, az íráskép, a vonalbiztosság fejlesztése. Sok gyereket ér kudarc rögtön az elején, írásórakon, amikor az íráselemek gyakorlása történik, mert finommotorikájuk még nem elég fejlett ahhoz, hogy a kis vonalak közé, megfelelő ceruzafogással egyforma vonalrészleteket rajzoljanak. Sajnos a hagyományos oktatási módszereket használó iskolák zöme nem használja a nagy formákból, nagy papírra, puha krétával vagy homokba rajzolással történő indítást, és az amúgy is sok hátránnyal érkező gyerekeknél ennek a lépcsőnek a kihagyása a legtöbb esetben már itt elveszi az esélyt a sikerélmény megszerzésétől. Az igyekezettől görcsös, erős ceruzafogás rögzül, az írás lassan elveszíti a motiváló hatását, és újabb tevékenység, tantárgy erősíti bennük az érzést: nem megy, nem képesek megfelelni az elvárásoknak.

A vizuális feladatokban sokat lehet ezen segíteni. Meseelemekbe ágyazva gyakorolni a különféle vonalelemeket, amelyekkel dekoratív felületeket hoznak létre, nagyban, könnyen nyomhagyó eszközökkel. A csészevonal képzése gyakorolható halpikkelyen, háztető cserepein, madarak tollruháján... és ugyanígy a sátorvonalak, az álló vagy fekvő egyenesek, a körök stb. Itt a vonalelemek nem öncélúan jelennek meg, a gyerek díszít, esztétikai minőséget hoz létre vele, ami pozitívan hat rá, hiszen amellettt hogy értelmet nyer, érzelmileg is ad hozzá a történethez az élmény által.



Ugyanígy vannak speciális feladatok arra, hogy a gyerekek erős ceruzafogását lazítsuk (az ún. tónusos színezés technikájával), növeljük a finom, de irányított mozdulatok biztonságát (az ecsetrajz technikájával), vagy a különféle vonalminőségek használatával alkotva erősödjön a differenciált vonalhasználatuk. E mellett más típusú plasztikai feladatokat (amiket mi például nem csak agyagból vagy plasztilinnből, hanem megfelelő higiéniai feltételek mellett tésztából is megvalósítunk) vagy inkább a kézművességhez kötődő gyöngyfűzéses, fonállal dolgozó tevékenységeket is végzünk, melyek mind a finommotorikára irányulnak. Érdekes új próbálkozásunk, hogy a digitális technikák alkalmazásához miféle új készségek szükségesek (pl. az érintőképernyős telefonok, tabletek használatához), és ezek hogyan segíthetők vizuális tevékenységekkel, illetve milyen ezeknek a kölcsönhatása.



Fontos és a pedagógustól nagy kreativitást igénylő elem a bevonódás folyamatos támogatása is. A fejlesztésünk olyan alkotó tevékenységgel indít, amiben látványos és egyszerű technikai megoldások „húzzák be” a gyerekeket, melyek során hamar szembesülnek azzal, hogy milyen csodák kerülnek ki a kezük alól, és motiváltak lesznek az alkotás iránt. Az első csatát így megnyertük, a „varázslás” érdekessé teszi számukra a tevékenységet.

Ezeknek a bevonó feladatoknak két trükkje van: az egyik, hogy formákban mindig arra építsünk, amit a gyerekek már tudnak ábrázolni, hogy ezzel ne érje kudarc őket (pl. olyan egyszerű formákkal kezdünk, mint a ház, a halak, a nap, egyszerű virágformák). Egy-egy egyszerű forma karakteres ábrázolása, mesébe ágyazva sikerélményt ad mindegyiküknek. A másik, hogy használjunk olyan technikákat, melyek gyorsak, látványosak (nem baj, ha a véletlen is szerepet játszik bennük). Szerencsére az írószergyártás rengeteg olyan eszközt piacra dob, ami erre alkalmas. Persze nagyon fontos, hogy a pedagógus ismerje ezeket. Sokféle módszer van erre, ami látványosan elkápráztatja a gyerekeket, például a formakövető vonalrendszer használata filctollal, a porpasztellből nyert krétapor két (nem komplementer) színárnyalatának vattával történő összedörzsölése háttérnek, szivacs hengerral, áttetsző festékkel betöltött háttér, az olajpasztell és a vízfesték együttes használata, viaszkar (púderrel vízmegkötővé téve a felületet), színes tusokkal történő „átvarázslása” a felületnek stb. Ezek a technikák olyan esztétikai minőségeket adnak, amelyekkel a gyerekek eddig nem találkoztak, az élmény

pedig, hogy ezt ők maguk hozták létre, meghatározó elköteleződést adhat a tevékenység iránt.

A figyelemkoncentráció fejlesztésére fejlesztettük ki a villámgyakorlatokat. Ezek a kis feladatok bármilyen óra előtt alkalmazhatók, leginkább úgy tudnám jellemezni őket, hogy olyanok, mintha egy küszöbön átlépnének, és a kinti, szünetben végzett tevékenységet felváltaná valami nagyobb összpontosítást igénylő dolog. Erre „át kell programozni” a gyerekeket, játékosan. Rávezetni őket arra, hogy a szabálykövetés nagy összpontosítást kíván, és megmutatni az ebben rejlő sikerélményt is. (Ugyanerről olvashatunk e kötetben Lencse Máté tanulmányában, a társasjátékokkal kapcsolatban.<sup>21</sup>)

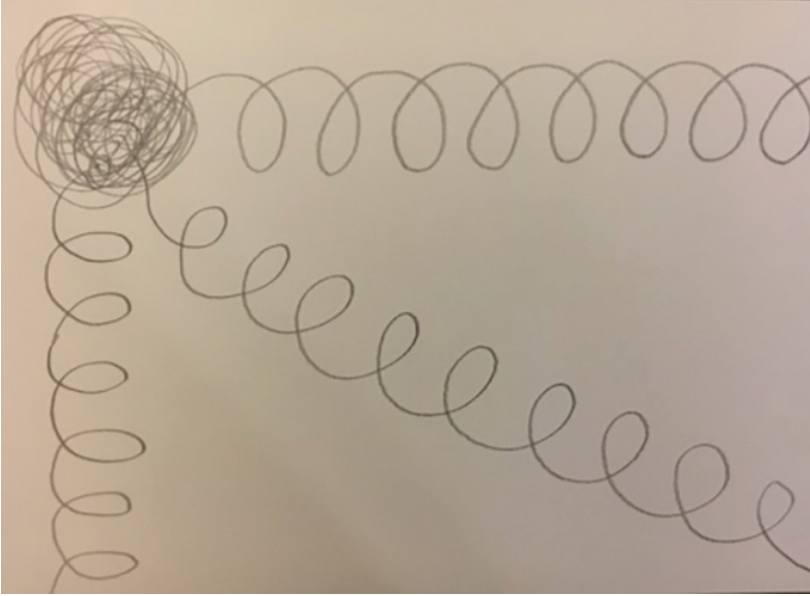
*Jól tükrözi a fejlesztés filozófiáját a következő feladat.*

A rajzlap egyik sarkába rajzoljanak lengőfirkával ceruzával egy gombolyagot. (Élvezettel firkálnak, mint ahogy kint szaladgáltak a szünetben, szabadon, korlátok nélkül.) Aztán „húzzanak ki” egy szálát a gombolyagból, és szép szabályos hullámvonalakkal rajzolják a lap széléig. Aztán „húzzanak ki” még egyet, és ismételjék ezzel is, ugyanakkora hullámvonalakkal. (A szabályosság tartásához szükséges, hogy lecsökkenjen a kézmozgás sebessége, muszáj pontosan figyelni a tudatos kézmozgásra, a hullámok méretére, egyformaságára.) A két mozgás különbözősége az, amit a villámgyakorlat

---

21 Lencse Máté: A társasjáték-pedagógia. In: I. m., 259-274. o.

megcélóz. Ehhez hasonló feladatok sokaságával dolgozunk, a tanórák elején.



Másik figyelemkoncentrációt fejlesztő módszer, hogy a tanórákon ún. szakaszos feladatkiadást alkalmazunk. Vagy tematikailag, vagy technikailag, vagy kompozíciós szempontból osztjuk fel a feladatot, hogy mindig legyen benne új felhívó elem, és ne engedje lankadni az érdeklődést, figyelmet. A tervezés-kivitelezés így csak részelemenként a gyereké, az egész képen a pedagógus irányítja az új elemek megjelenését, de a fejlesztés végén a gyerekek maguk is képesek lesznek a komplex, összetettebb alkotások elkészítésére, az ismeretek, üzenetek ilyen módon történő átadására.

Nagyon sok feladattípus szolgálja ezt a célt, például a kép a képben címet viselő képszerkesztés. Ennek a lényege, hogy a vizuális üzenetek sokrétű, ám sűrített közlése történik,



sajátos képszerkesztésben. Fontos fejlesztett képesség itt a lényegmegragadás is, a vizuális üzenetek mások számára is érthető módon történő megfogalmazásával.

Pl. Vándormaradak, akik a testük formájába „vetítve” mutatják meg emlékeiket, amiket magukkal visznek a tájról, amin átrepülnek. Vagy „emléklufik”, amikor a nyár legkedvesebb (vagy

adott szempont szerint szűrt) emlékei jelennek meg egy-egy lufiban, melyet a nyár végén a gyerekek szélnek engednek, stb.)

Hasonló célt szolgál a térszeletek szerinti ábrázolás, mikor a gyerekek az egymás mögött sorakozó térszeletekben dolgoznak, a legközelebbitől indítva, de a következő instrukcióit csak akkor kapják meg, ha az előtte levővel végeztek. Például legközelebb hozzánk a folyó van. Rajzoljuk meg, élőlényeivel. A folyó mögött, a töltésen halászok házai állnak... rajzold meg, ahogy elképzeled! Mögöttük dombok vannak, kis bokrokkal, apró fákkal. Távolabb látszik egy falu, templommal a közepén. A falu mögött már látszanak a hegyek, fenyvesekkel, stb.

A térszeletek között lehet a technikákat is változtatni. Ezzel a típusú feladatkiadással is elérhetjük, hogy a figyelem részekre bontva, sikeresen koncentrálódjon egy-egy elemre.

Más típusúak a kétféle papírból vagy ráhengerezett, a gyerekek által elkészített sablonokból kialakított kompozíciók, melyek a rész és egész viszonylatainak újszerű értelmezésével, szintén szakaszosan segítik a figyelemösszpontosítást.

Az alkotás komoly gondolkodásiképesség-fejlesztő lehetőség is. Egyrészt meg kell, hogy előzze az információgyűjtés (hiszen vizualizálni csak azt tudom, amiről ismereteim vannak), másrészt a saját alkotás mindig egy új struktúrába rendezi a dolgokat, amit tervezni kell, az egészben pedig számíthatunk arra az érzelmi megerősítésre, amit az alkotás ad. Erre is többféle feladattípusunk van. Például a motívumkészlet növelésére, az információk összegyűjtésére és új rendszerben történő alkalmazására az ún. keretes képszerkesztést használjuk, mellyel többféle tematika és tantárgy, valamint nevelési terület is megközelíthető. Az első lépés a kép keretének megrajzolása, annak betöltésével, melyben a kisebb mezőkben a témához kötődő információkat gyűjtjük össze, például a karácsonyhoz kötődő formákat, akár különféle csoportosítás szerint is, mondjuk a fenyőfán levő formák, vagy a karácsonyi asztalon fellelhető, esetleg az ajándékok apró, jelképszerű vizuális megjelenítéseivel. Miután a keret készen van, a képen megjeleníthetünk egy karácsonyi életképet, a keretben levő, összegyűjtött elemek felhasználásával. Ugyanezt lehet például a vízpart élővilágával, a foglalkozások ismertetésével, gyógynövényekkel, őszi levélformákkal stb. Ez egy tantárgyi koncentrációra épülő feladat, az adott tantárgy ismereteinek vizualizálásával segítve a bevésést.

## Szociáliskompetencia-fejlesztés és vizuális nevelés

Időrendben ez volt a harmadik terület, ami kapcsolódott a vizuális nevelési módszerünkhöz. Ami az érdeklődésünk középpontjába helyezte, az a szegregáció fokozódása a köznevelési intézményekben. Integrációs képességek néven foglaltuk össze azokat a személyes és társas kompetenciákat, amelyekre a gyerekeknek érzésünk szerint nagy szüksége van.

Ezekhez tartozik a személyes kompetenciák közül az önbecsülés, énhatékonyság-érzés, ami elsősorban az integrálandó gyerekek szempontjából fontos. Mert ők fokozatosan, az iskolai évek alatt, a kudarcélmények hatására jutnak el ahhoz, hogy ez az érzés nem fejlődik megfelelően. Nagyon kevés sikerélményük van, és túl sokszor szembesülnek azzal, hogy velük gond van. Mindez oda vezet, hogy egyre motiválatlanabbak lesznek, az iskola nem érdekli őket, és deviáns magatartásformákkal próbálják kivívni mások figyelmét. Nagyon fontos, hogy ezt visszafordítsuk, és megérettessük velük saját hatékonyságukat, tehetségüket. Erre a jól célzott feladatokkal a vizuális nevelés tökéletes terep. Akár 45 perc alatt is megtapasztalhatják a sikerélményt, ami pozitív hatással van az egész személyiségükre.

Szorosan kapcsolódik ehhez, és minden gyereket érint az önértékelés fejlesztése is. Fentebb már írtam az értékelésről, hogyan adhatunk olyan feladatokat, amelyekben a gyerekek számára is értelmezhető objektív elemek vannak. Ezek alapján kell történnie az önértékelésnek is, ami nagyban kapcsol-

lódik a figyelemkoncentrációhoz is és a feladattudat fejlesztéséhez is.

Szintén a személyes kompetenciáknál kell említenünk az identitást is. Ez nagyon nehéz kérdést jelent ma a pedagógusnak. Azt gondoljuk, olyan helyzetet kell teremteni az osztályban, ahol ez vállalható. Értékké kell emelni a másságot, amire azért jó terep a vizuális nevelés, mert itt az egyéni megközelítésekre helyezjük a hangsúlyt, kerüljük a sztereotip megközelítéseket, a másolásokat. Jó terület ehhez a roma mesevilág illusztrálása is, amelyben minden tanuló részt vesz.

A társas kompetenciák az integráció szempontjából nagyon fontosak. Ebben is kiemelt szerepet kap az együttműködési képességek fejlesztése. Nagyon fontos szociális kompetencia ez, amire nagy szüksége van a gyerekeknek ahhoz, hogy a közösségben történő működés képességét elsajátítsák. Alkalmazkodás, munkamegosztás, szolidaritás, tolerancia, felelősség, mind olyan fogalmak, amelyekre felnőtt korban nagy szükségünk van az életben. Az alkotás segítségével ehhez is könnyedén tudunk tökéletes fejlesztési alkalmat teremteni. Az együttműködési képességek fejlesztésére kidolgozott feladataink leginkább projektjellegűek, amelyek az információgyűjtés, egyéni tervezés, majd csoportalakítás és kooperatív munka során olyan alkotást eredményeznek, ami komplexen fejleszti az általunk integrációs képességnek nevezett képességrendszer. (Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez. 1-12. évfolyam. SZIA, Budapest, 2008.)

Ezekhez a fejlesztésekhez alkalmazott módszereink a páros rajzok, mikor úgy készül el egy alkotás, hogy két részből áll, mindkét rész önállóan is megállja a helyét, ám egymás mellé helyezve egy képként is értelmezhető. Ez jelenti azt, hogy vannak olyan formák, amelyek egyik lapon kezdődnek, de a másikon fejeződnek be, és e mellett a színek azonosságára is ügyelniük kell. A páros rajzok folyamatos egyeztetést igényelnek a gyerekek részéről, mind formában, mind színben. Kompromisszumokat kell kötniük, meggyőzniük egymást, alkalmazkodni egymáshoz.



Másik a csoportos munka, ahol a kooperatív munkaszervezés módszereit alkalmazzuk. Ebben először a téma egyéni feldolgozása történik, majd csoportalakítás. Megszemlélik az egyéni munkákat, majd közös tervet készítenek, melyben döntenek arról, melyik rajzról milyen elem kerüljön a közös képre, melyik legyen a fő motívum, hogy helyezték el. Amikor a közös döntés megszületett, felrajzolják a nagy vászonra. Áthúzzák vízben oldhatatlan, alkoholos filccel, majd közösen döntenek a színhangulatról. Ezt árnyalatosan, szivaccsal, akrilfestékekkel viszik fel. (Enélkül kifestőkönyvet készítenek, széteshet a kép, az alapszín azonban összefogja.)



Ezután megfestik a formákat, majd a végén akrilltollal grafikailag gazdagítják a felületet. Ezek a nagyméretű alkotások, melyeknél a csoport összeállításában ügyelünk arra, hogy ép és sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű és jó körülmények között élő, roma és nem roma gyerekek együtt dolgozzanak, nagyszerűen építik a közösségi érzést. Mindenkinek a munkája szerepel benne, mindenkire szükség van. Látványos üzenete a közös teljesítménynek.



Vannak olyan közös munkák is, ahol a csoportidentitás fejlesztése a cél. Itt az elemeket mindenki egyénileg készíti el,

és egy közös felületre ragasztják fel őket. Ennek rengeteg fajtája van, például mindenki megrajzol egy olyan fát, amelyet szeret, ami őt jelképezi, és ebből ragasztunk egy közös erdőt, vagy egy közös falu, amiben a házakat mindenki egyénileg rajzolja meg, esetleg a „közös folyóban” című, amelyben mindenki egy hallal jelképezi magát.

Vannak olyan feladataink is, ahol a téma hordozza a szociális készségek fejlesztését.

Például a szemkontaktus ábrázolása vagy a párostaps-játék, amit utána megrajzolunk, szociáliscirkusz-játék, például gúlaépítés, amit utána vizuálisan is megjelenítünk.

De lehet ilyen meseelemekkel is fejleszteni. Például azt rajzoljuk meg, hogy Tündérországba utazunk, és mindenki magával viheti a barátnőjét, barátját, és még egy osztálytársát, de azt a pedagógus szabja meg, hogy ki legyen. Ilyenkor olyan gyereket választunk harmadiknak, akivel a páros sosem játszik. Az elkészült képben azonban megélik a közös mesét, és ez pozitívan hat a viszonyukra.

Lehet ezt fokozni, ha például egy elképzelt táborozásról rajzolunk, ahol három gyerek alszik egy ágyban. (A kiválasztás ugyanaz, mint az előzőnél.) Meg kell kérdezniük egymástól, hogy miről álmodnának szívesen, és azt is oda kell rajzolniuk, a fejek mellé. Ebben is olyan helyzetet teremtünk, ahol egy közös élményt élnek meg, és közben egyeztetniük, beszélniük is kell, hogy a feladatot megfelelően végrehajthassák.

A lényeg ezekben a feladatokban a közös élmény, amit az alkotás során megélik, és a közös sikerélmény, amit a végén megtapasztalnak. Ezek olyan építőkövei a fejlesztésnek,

amit, ha a feladatok kidolgozásánál a pedagógus fókuszba helyez, akkor segíti a tanítványai szociális kompetenciáinak fejlesztését is.

Azt hiszem, ezek a gondolatok jól egybecsengenek Fodor Szilvia és Korényi Róbert e kötetben közreadott mondataival: „Az iskola világa elsősorban a gyermekek kognitív készségeinek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, pedig az elmúlt évtizedek kutatásai rávilágítottak, hogy az érzelmi és társas készségek rendkívüli módon jósolják be a tanuló iskolai előmenetelét.”<sup>22</sup>

## Összefoglalás

A módszer titka a jó feladatkidolgozás, amelyben a pedagógus a vizuális kommunikáció fejlesztésére, a személyre szabott hátránykompenzálásra és a szociális kompetenciákra egyidejűleg fókuszál. A jó feladat pedig sikerélményt ad, de kihívást is jelent, hiszen így fejleszt. Motiváló, a gyerek érdeklődési körére szabott. Mindenekelőtt pedig élményt jelent a megoldása. Az élmény, a sikerélmény olyan öröm, ami segíti a fejlesztést, az ismeretek beépülését, olyan dolog, ami emlékezetessé teszi az órákat. Ha jó a feladat, nincs fegyelmezési gond.

Mindehhez pedig tudatos pedagógiai munka, és magas szintű technikai tudás szükséges. Az így végzett tanári mun-

---

22 Fodor Szilvia – Korényi Róbert: Jólét és teljesítmény az iskolában – a kibékíthető ellentét. In: I. m., 83-104. o.

ka nemcsak a gyerekre hat jótékonyan, de a pedagógusra is. A gyerek sikerélménye, az elkészült, magas esztétikai értékű alkotások a pedagógust is motiválttá teszik, és megóvják a kiégéstől, még a nehéz terepen is.

## A látványhűség karrierje és torzulásai<sup>23</sup>

Nemrég egy 12–18 éves gyerekek számára rendezett nemzetközi képzőművészeti versenyre mentem egyik tanítvánnyal. A képek, amelyek a versenyen születtek, látásmódjukban rímeltek a tereken árusított, turistaprogramokon is bemutatott festményekre. Tehát amit vizuális neveléssel foglalkozó szakemberként és képzőművészként évtizedek óta tapasztalok, nem csak magyar specialitás – globális jelenség? Talán, bár nálunk sok minden speciálisan alakul. Ámulva figyeltem, ahogy a híres orosz iskolák tanítványai felnőtt képzőművészek szintjén akvarelleztek, templomokat, utcarészleteket készítettek, és ugyanígy az ukrán, a bolgár, a román gyerekek – én meg feszengetem. Mert a látásmód nem volt egyéni, gyermekien friss, inkább maníros, mint amikor gyerekek versenytáncolnak, keringőznek, slowfoxot vagy jive-ot járnak, kis felnőttnek maszkírozva. Rácsodálkozik az ember, jó, milyen ügyes, de érzi a hamisságot.

---

23 Liget, 2014/3.

Pályám kezdete óta tapasztalom az idegenkedést a kortárs képzőművészeti alkotásoktól, ahogy modern műalkotások előtt értetlenül állnak gyerekek, fiatalok, felnőttek tömegei. Itt is éles a szakadás: kevés a befogadó, és tömeges az elutasító. Az „ezt én is meg tudnám csinálni” típusú hozzáállás lett általános. Nem a nagy galériák közönségéről van szó, hanem azokról, akik be sem teszik lábukat a kiállítóhelyekre, nem érdeklődnek, nem is akarják érteni. Számukra az a művészet, amivel saját környezetükben találkozhatnak. Azt tartják szépnek, ami „olyan, mintha élne”, legalábbis látványhű, könnyen befogadható. A kortárs művész pedig kóklér vagy hülye. „Normális” művész munkáiból ugyanis „ki lehet nézni”, mit akart.

A befogadás készségi szintje kétségbeejtő, s noha hosszú folyamat „eredménye”, a mostani rend új elemekkel torzít.

Miért nem tudtunk túllépni a 19. századi mintarajz iskolákon? Egyáltalán: túl kell-e lépni? Vajon a könnyen befogadható-érthető ad némi biztonságot?

Nyilván meghatározó a család szellemi öröksége. Ha a szülő sosem néz kortárs kiállítást, feltehetően a gyereke sem fog – az oktatás pedig inkább asszisztál mindehhez. Legtöbb helyen a tanítás csúcsa a beállítás, a csendélet vagy portré látványhű ábrázolása, ez dönt ma felvételin, versenyen. Igaz, a látás-ábrázolás fejlesztéséhez szükségesek a tanulmányrajzok, de tudomásul kellene venni, hogy a képzőművészet száz évnél régebben arról szól, hogyan viszonyul a művész az őt körülvevő valósághoz. Miért nincs az újnak még mindig elegendő varázsa, hogy áttörjön a régin?

A tanár véleménye, látásmódja is döntő: mennyire tereli, szűkíti a gyerek érdeklődését. A versenyen, ahol jártam, több felkészítő tanár maga is alkotóember volt. Néhányan kis katalógust osztogattak saját munkáikról. Nem csodálkoztam különösebben a napraforgó-csendéletek, őszi folyópartok, vízben tükröződő vitorlások giccsbe hajló ábrázolásán. Az lett volna meglepő, ha a képek elvontabban közelítenek a témákhoz.

A családon és iskolán kívül sok egyéb is hat. Például vizuális környezetünk szennyezettsége. A digitális technikák térhódításával árad a technikailag látványos elemeket használó, képi világában rémes alkalmazott grafika: a zavaros tipográfiával készült hirdetések, szakmai tudást nélkülöző szórólapok, plakátok, könyvek. A gyerekkönyvek illusztrációi. A rajzfilmek. Ezek még silányabb változatban jelennek meg a gyerekkortermek falain, tehetősebbeknél a gyerek-szobában. És az egészzet megfejelik a „hogyan fessünk lépésről lépésre”-féle könyvek vagy a divatos jobb agyféltekés rajzolás, ami önjelölt művésszé tesz embereket, erősítve tudatukat, hogy amit csinálnak, az művészi teljesítmény.

Ma végül is mindenki kiállíthat, sőt, adományozhat is – hozzátéve valamit települése kulturális örökségéhez. És amit adnak, azt illik elfogadni. Meg ingyen is van. Nincs már szakmai szűrő sem a közterek szobrainál, sem a középületeket díszítő festményeknél. Négyévente újabb ízlésficamokat okoz a választás: az új elöljárók magukkal hozzák műveletlenségüket és baráti körüket, az új kultúrház-igazgatók a saját művészeiket, hiszen az adott településen ők szabják a trendet, és ha a regnáló vezetőnek épp a „pirografi-

ka” tetszik, akkor a fába égetett képecskéket preferálja. Gyártódik tehát tömegesen, fotóról falpra nyomva a kép, majd kiégetve, egyszerű ez, nem kell tudni rajzolni sem hozzá. Lesz városi címer, Napóleon lovon, na meg az örök téma, az ágaskodó ló, lesz kiállítás, menedzselés, minden. És jönnek a feleségek is, akik későn, bár szerintük még időben jöttek rá, hogy tudnak festeni, először képeslapról kezdik, tájképekkel, rózsákkal, aztán a siker láttán nekibátorodnak, fotóról festik a gyerekeket is, és megosztják a Facebookon újabb és újabb remekműveiket. Meg is élnek belőle, mert akad bőven megrendelés.

Valami urizáló örület lett ez: aki ad magára, portrét festet, fényképről, a gyerekeiről – talán a kutyáról még nem, de tudom, eljön ennek is az ideje. Láttam már vállalkozó családjából díszmagyarban megfestett fiúcskát, barokkos ruhába öltöztetett lánykát, morbid és torz tükörképeként a gazdagság és újabban a hazafiság megtestesítőjének. De a településeken ki szólna ellene? Ki merne szólni? A nagypolitika bőven példázza, mi lesz azzal, aki akár művészeti területen nem illeszkedik. Épp elég kulturális veszteség írható már ennek a rovására. Mi marad? Hallgatni, beledögleni, elmenni vagy dicsérni. Az utóbbi a leginkább célravezető. Így erősödik mindaz, amiről tudjuk: értéktelen és hitvány.

Mondható persze, hogy mindenkinek joga van eldönteni, mi tetszik, mi nem, s hogy mit fest. Lehet filozofálni is a kulturális értékről, meg hogy mi az értékálló, mekkora a szubjektum szerepe. A torzulatban azonban nincs mérce. Nincs, ami megszabná az értéket, illetve nincs véleményezési pozícióban, akinek műveltsége, olvasottsága, tudása mérték-



adó lehetne. Akik döntenek, nem kíváncsiak a messzebbre tekintők véleményére. Magabiztosan hiszik, hogy a pozícióval tudást is kaptak. Kit érdekel, hányszor derül ki, hogy „a király meztelen”! A döntéshozók általában olyanokkal vesznek körül magukat, akik még kevésbé értenek a szakmákhoz és művészetekhez, de érdekük szerint megerősítik és védik feljebbvalóikat. Aki nem ezt teszi, amúgy is a másik oldal béreltjének számít. Ellenség.

A tömegekre visszahat a média „csak a nézettség-olvasottság számít” működési mechanizmusa.

Lehet, rosszul látom és hagyni kellene. Hagyni, hogy röhögjön Picasso festészetén, Anna Margiton, Henry Moore-on, Modiglianin vagy Kandinszkijon mind, aki nem érti. Hagyni, hogy tetsszen neki a nyerítő ló, fába égetve. Hagyni, hogy ezekkel teljenek meg a középületek. Csakhogy én rosszul érzem magam ebben a kettészakadt világban. Mert a szakadék meg a zűrzavar egyre nagyobb. Valahogy megállíthatatlanul csúszik szét minden.

# Művészettel az integráció felé<sup>24</sup>

*Az Igazgyöngy Alapítvány terepi tapasztalatai alapján*

Alapítványunk, az Igazgyöngy Alapítvány a leghátrányosabb helyzetű kistérségek egyikében, a berettyóújfalui járásban működik. Amikor 1999-ben megalapítottam, akkor még csupán egy, az állami oktatási intézményeknél gyermekközpontúbb és nyitottabb oktatási intézményt szerettem volna létrehozni, olyat, ahol mindenki jól érzi magát, és ami minden gyereknek fejlődési lehetőséget nyit.

Mivel korábban a vizuális nevelésben találtam meg egy sor választ azokra a kérdésekre, amelyek már akkor, az önkormányzati iskolában is nehezek voltak – például a cigány tanulók tanulmányi előmenetelének biztosítása, a motiválatlanság, az együttnevelésből adódó konfliktusok kezelése,

---

24 Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.): A gyermekkultúra jelen(tőség)e. Budapest, 2016. 43-58.

a szocializációból eredő hátrányok levetülése stb. –, így törvénytörő volt, hogy egy művészeti iskola beindításának irányában lépjek tovább. Még hozzá alapítványi fenntartásban, ami nagyobb szabadságot biztosított, mint az akkor is bürokráciával terhelt állami intézményrendszer. Itt csodálatos lehetőség nyílt a művészeti oktatási módszereink kidolgozására, rendszerbe foglalására, egy sor speciális tanári kompetencia megszerzésére. Miközben kollégáimmal óhatatlanul is összevetettük magunkat újra és újra az állami intézmények, állami tantervei szerint végzett vizuális nevelésben szerzett tapasztalatokkal, egyre több olyan módszertani fogást tudhattunk magunkénak, ami sikeres, leírható, átadható, és nem művészeti iskola specifikus, hanem használható az általános iskolai oktatásban is.

A módszer sikerét nemcsak az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskolán belül mértük. A hazai és nemzetközi gyermekrajzpályázatok, melyekből rengeteget írnak ki intézmények, cégek, alapítványok, igazán nagy terepet adnak a megmérettetésre. Az iskola a térségben hat településen 500–600 tanulóval dolgozik évente, és a gyerekek ötszáznál több díjat hoznak el egy tanév alatt nemcsak itthonról, hanem a világ minden tájáról is. Hamar látható volt számunkra, hogy a nemzetközi gyermekképzőművészeti és nevelési trend is azt tekinti fontosnak, amit mi: a sajátos, egyéni, öntörvényű gyermeki kifejezőmód fejlesztését, miben az ösztönösséget fokozatosan tudatosság váltja fel, és amiben a saját viszonyulás megjelenítése fontos cél.



A módszerünk iránt sokan kezdtek érdeklődni ebben az időben, tankönyveket és módszertani segédanyagokat írtunk, és tanártovábbképzésekbe is kezdtünk, hogy minél többen kipróbálhassák oktatásukban a feladatainkat. Eleinte az ország területén belül dolgoztunk így, később felfedeztek bennünket a határon túli magyar iskolák is, végül Európa





több országában is bemutatkozhattunk. Büszkék vagyunk rá, hogy milyen sok pedagógus leli örömét az „igazgyöngyös” szemléletű rajztanításban, és hogy több iskola nemzetközi versenyeken is stabil pont lett, mióta áttért erre a módszertanra.

Miután az Igazgyöngy vizuális nevelési módszertana stabil lábakon állt, egy új területtel kezdtünk el foglalkozni. A helyzet, hogy a tanulóink 70%-a hátrányos helyzetű, és évente 300–350 halmozottan hátrányos helyzetű, zömében szegregátumokban élő, roma gyerekekkel foglalkozunk, különös sajátosságot adott és ad ma is pedagógiai munkánknak.

Bár maga a művészeti iskola tehetséggondozó intézményként van meghatározva, a tanulói összetétel miatt fel kellett ismernünk, hogy ezt másképpen kell értelmeznünk. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek olyan szocio-kulturális hiányokkal érkeznek az oktatásba, melyben a te-

hetségcsírák sem fedezhetők fel felzárkóztatás nélkül. Hiányosak az ismereteik (színismeretek, motívumkincs, formák részletezettsége), készségeik, képességeik (finommotorika, megfigyelési képességek, figyelemkoncentráció, vizuális memória), egyáltalán, a vizuális kommunikációjuk nagyon fejletlen. Mindezek következtében nehéz őket motiválni, lekötni, ami miatt egyre több magatartási gond is lesz velük az iskolában.

Olyan feladatokat kezdtünk tehát kidolgozni, amelyek a lehető leggyorsabban kompenzálják a hátrányaikat, majd teret engednek a tehetségek kibontakoztatásának. Természetesen azok a felzárkóztató, hátránykompenzáló feladatok, amelyeket alkalmazunk, nemcsak a vizuális kommunikáció fejlesztésére alkalmasak, hanem segítenek azoknak az általános gondolkodási képességeknek a fejlesztésében is, melyek más tantárgyak elsajátításához szükségesek. Így például a finommotorika fejlesztése az íráskészséget segíti, a megfigyelési képességek, a vizuális memória, a konstruáló képesség pedig az egyéb gondolkodási képességeket.

Azok a hiányok, amelyek a gyerekeknél jelentkeznek, az életkörülményeikben és a családi szocializációban gyökereznek. A halmozottan hátrányos helyzetű tanítványaink életkörülményeire jellemző, hogy komfort nélküli vagy félkomfortos házakban élnek, hiányos bútorzattal, személyes élettér nélkül. Nem rendelkeznek fejlesztő játékokkal, a családokban jellemzően nem alakult ki a mesélés, mondókázás kultúrája, a szülők olvasási képességei is hiányosak, a szórákozást leginkább a televízió műsorai jelentik. A legfontosabb talán, hogy általában jellemző, hogy rendkívül fejletlenek a

szociális kompetenciáik. A közeg, ahol felnőnek, nem teszi lehetővé a rájuk irányuló elvárásoknak való megfelelést. A szakadék generációról generációra mélyül, ez a társadalmi csoport egyre távolabb kerül az integráció lehetőségétől.

A szociális kompetenciáknak két nagy csoportja van, a személyes és a társas kompetenciák. A személyes kompetenciák olyan fogalmakat rejtenek, mint önbecsülés, önbizalom, „énhatékonyság” érzés, identitás. A társas kompetenciák elsősorban az együttműködési képességek területén értelmezhetők, például kooperativitás, tolerancia, szolidaritás. A mélyszegénységben élő családoknál ezeket a szociális kompetenciákat a szülők, nagyszülők esetében is meglehetősen alacsony színvonalon találjuk, így ezek átörökítésére nem képesek. Az iskolarendszer nem helyezi képzése fókuszába ezeket a területeket, sokkal inkább a lexikális tudás a fontos. Pedig az integráció szempontjából ezek a képességek rendkívüli jelentőséggel bírnak.

A szegénység miatt létrejövő rendkívül bonyolult problémahalmaz ma megoldatlan helyzet elé állítja az iskolát. A generációkon átörökített nyomorúság, a folyamatos tudás és képességcsökkenés, többek között a felelős munkavállalói képességek vagy a tudatos családtervezés-gyerekevelés, az önfenntartási képességek hiánya és még sok más, a 21. századi szegénységből adódó negatív hatás problémája mára önjáróvá vált. Nehezen megállítható negatív folyamatok indultak el, és ezzel úgy tűnik, az állami rendszer nem tud megbirkózni. A területenként kezelt problémamegoldás már nem hozhat megoldást. Hiába lenne jó az iskolarendszer (bár nem az), a tanterembe begyűrűző szociális problémákkal ma egy

pedagógus nem tud megküzdeni. Csak egy olyan komplex problémakezelés segíthet, mely egyszerre fókuszál a problématerkép minden területére, a gyerektől a felnőttekig, képességeket fejleszt, lehetőségeket teremt, és mindenekelőtt kísérletet tesz a szétesett közösségek helyreállítására.

Az Igazgyöngy modellje ezen az úton indult el. Az esélyteremtő modell, melynek fejlesztése 6 évvel ezelőtt indult, három fő területre fókuszál.

Az első az oktatás, hiszen a következő generációba befektetett energia fog látványosabb eredményeket hozni, a második a családgondozás-közösségfejlesztés, mely a képessé tevés jegyében a modell fenntarthatóságát biztosítja, a harmadik pedig az intézmények közötti mediálás, együttműködés serkentése.

A modell fejlesztésének fontos kiindulópontja, hogy az integráció megteremtésében nem tekinti a többségi társadalom tudását elégségesnek. Nem cigányként és nem mélyszegénységben szocializálódva nem találhatjuk meg a megfelelő utakat, tempót az attitűdváltáshoz. Csak két tudásból építhet az integráció: a romák és a nem romák tudásából. Ebben a vonatkozásban teljesen mindegy, hogy analfabéta vagy egyetemest végzett ember tudásáról beszélünk. Nem rájuk kényszeríteni akarjuk tehát azokat a többségi társadalomból érkező szabályokat, melyek szerint mi élünk, hanem velük együtt szeretnénk kialakítani azokat, melyek az önazonosság megtartása mellett biztosítják a többségi társadalomba való beépülést. Nem asszimilálni, hanem integrálni szeretnénk a mélyszegénységben élő romákat.



Az oktatási részről: A modell fejlesztése a művészeti tevékenységből indul ki. Azért fontos ez a kiindulópont, mert nagyon gyorsan képes olyan viszonyulásokat kialakítani, amelyek megteremthetik az alapját a tanulás, az iskola iránti motivációnak. A kulcsszó ebben a sikerélmény, melyet egy jól felépített vizuális feladattal akár egyetlen tanóra alatt átélhet a gyerek. Az az érzés, hogy képes valami nagyon látványos, sikeres dologban részt venni, pozitív irányba fordítja a gyakran negatív énképet, és ez a hatás átsugárzik a gyerek más iskolai tevékenységére is.

Ha sikerül egységes pedagógiai hatást kialakítani, és a pedagógusok mindegyike ugyanezzel az indíttatással közeledik a gyerekekhez, akkor nyert ügyünk lesz, és sikerül egy örömteli, pozitív részvételt kialakítani a tanórákon. A művészeti oktatásban sok kooperatív feladatot is beiktatunk,



jellemzően az órák minimum 20%-ában. Ezeknek a feladatoknak a megoldása során a roma és nem roma, ép és SNI, szegény és jó szociális körülmények között élő gyerekek együtt dolgoznak, és e közben olyan képességeik fejlődnek, melyek megalapozzák a sikeres együttműködést a gyerekkorban és később a felnőttkorban is. A sikeres együtt alkotás eredményei látványosan multiplikálják a hatást az iskolai dekorációban is.

Fontos elem, hogy a képzőművészeti tevékenységek nemcsak az iskolán belül, hanem a lakókörnyezetben is megjelenjenek, ahol pozitív hatásukat a család, a közösség felé is kifejthetik.

A vizuális kommunikáció fejlesztése az általános iskolában meglehetősen háttérbe szorul. Nemcsak ezt a területet, hanem általában a művészeti jellegű tevékenységeket mostohán kezeli a rendszer, pedig a szociáliskompetencia-fejlesztés szempontjából nélkülözhetetlenek. A művészeti iskolában a mi vizuális nevelésünk túllépi a tantárgyi kereteket, és részben olyan általános képességfejlesztéseket végez (például figyelemkoncentráció, logikai képességek, lényegmegragadás), melyek, mint említettük, más tantárgyak területén is fontosak, részben pedig segít a különféle ismeretanyagok bevézésében.

Mivel lerajzolni csak azt tudjuk, amiről ismeretünk van, így nagyszerűen megérinthetjük vele szinte minden más tantárgy ismeretanyagát is. „Amit hallok, elfelejtem, amit látok, megismerem, amit csinálok, megtanulom.” Ez a tézis remekül érvényesül az óráinkon és a létrejövő produktumok pozitív érzelmi megerősítést adnak a bevézésnek. Ez a módszer főleg

a természetismeret, biológia, földrajz, történelem, irodalom, idegen nyelv tanítása esetén alkalmazható egyszerűen, de kis gondolkodással akár a matematika vagy a fizika területén is.



A munka során olyan innovációkat is alkalmazunk, mint például a prezentációkészítés, ahol az információgyűjtéshez a rajzon át, az internetről letölthető fotóig, a szövegszerkesztéstől, az informatikai effektek alkalmazásáig széleskörű fejlesztés folyik, amit a végén a verbális kommunikáció fejlesztésével is összekötünk, hiszen a gyerekeknek elő is kell adniuk a prezentációjukat.

Az oktatási programelemhez kapcsolódik még a tanoda jellegű tevékenységünk, ahol az online tanulástámogatás mellett drámapedagógiai eszközöket és társasjátékpedagógiát is alkalmaznak szakembereink.

Szintén ehhez a területhez kapcsolódik ösztöndíjprogramunk, valamint számos olyan múzeumpedagógiai foglalkozás, kirándulás, táborozás, amely mögött mindenhol tudatos fejlesztő pedagógiai munka rejlik.

Nemcsak a gyerekek, hanem a szülők oktatása is fontos elem a programban, hiszen sok közöttük a funkcionális analfabéta. Az ő alapkészségekkel történő felruházásuk elsősorban azért fontos, hogy másképp viszonyuljanak a gyerekeik tanulásához. Ehhez kapcsolódó programunk a

digitális analfabetizmus felszámolására irányuló projekt is, hogy a szülők értsék és ellenőrizzék a gyerekek felelős internethasználatát.

A második programelem az a családgondozás-közösség-fejlesztés rendkívül sokpontú beavatkozási területe. Itt a kríziskezelés, önfenntartási képességek fejlesztése és a munkahelyteremtés is kiemelt terület. A fő vezérelv itt a képessé tevés, vagyis a közösség megerősítése abban, hogy legyen képes önmagát megszervezni, a gondjaikra megoldást találni, összefogni, előre nézni. Ehhez azonban olyan képességek fejlesztésére van szükség, melyek generációk óta elvesztek már az átörökített nyomorúságban. Ez a fajta közösségfejlesztő munka egyrészt feltételezi a probléma teljes körű ismeretét, megértését, másrészt a kulcsemberek megtalálásával, lassan fel kell építeni azt a magot, amely képes hatással lenni az egész közösségre.



Ezen a területen is sokat segít nekünk az alkotó tevékenység. Egyrészt rendszeresen szervezünk olyan alkotó jellegű, elsősorban kézműves foglalkozásokat, melyek a felnőttekben is a gyerekekhez hasonlóan az önbizalom, az önbecsülés megerősítését szolgálják. Az elkészített, majd az otthonokban elhelyezett esztétikus dekorációk,

feljegyzések, albumok, fotók bennük is értéktudatot alakítanak ki.

Egyes ilyen alkotó tevékenységből sikerült olyan folyamatokat elindítani, melyek mára már jövedelemszerző munkává váltak. Ilyen például a jegyzetöbök fűzése, az üvegon festés, vagy a Szuno-projekt, mely talán a legjobban mutatja az alapítvány ez irányú gondolkodását.

A gyerekek által, a művészeti iskolában készült alkotások alakulnak át az anyukák keze nyomán eladható kézműves termékké. A gyerekek rajzait vagy azok motívumait az anyukák, lánytestvérek, nagymamák hímzik keresztszemes öltéssel kongrera, majd az így elkészült, a felnőttek által kicsit át is írt alkotások más asszonyok munkájával párnákat, neszesszereket, táskákat díszítenek, melyeket egy szociális web-shopban értékesítünk.





A gyerekek nagyon büszkék, hiszen az ő rajzaik adják a termékek alapját, a szülők is büszkék a gyerekeikre, ráadásul mindez az alapszükségleteken is meglátszik, hiszen tudnak vásárolni a termékekért kapott pénzen. Három év alatt, több mint tizenegy millió forintot sikerült forgalmaznunk, van már, aki munkaviszonyban, mások alkalmi munkavállalóival dolgoznak a projektben. A férfiakat is sikerült bevonnunk, az asztalos műhelyben készített fadobozokat a gyerekek rajzai alapján az asszonyok kifestik, és ezeket is próbáljuk értékesíteni.

A hímzések és a famunkák is egy csoport együttműködését feltételezik, hiszen a különféle munkafázisokat mások végzik, így a projekt óhatatlanul fejleszti a kooperatív készségeket is. Az asszonyoknál különösen szembeötlő volt ez, hiszen a cigány és nem cigány, romungró és oláh cigány asszonyok, akik korábban elég instabil kapcsolatokat ápoltak, képessé váltak együtt dolgozni.





Nagyon fontos, hogy egy olyan munkahely alapjait sikerült megteremtünk ezzel a projekttel, ami az alkotás révén a felnőtteket is képes motiválttá tenni, a készségeiket fejleszteni és összhatásában jótékony hatást gyakorolni az egész közösségre.

A generációk óta elvesztett képességek újjáépítése nehéz feladat, projektjeink azért sikeresek, mert az alkotást bevonták ezekbe a készségfejlesztésekbe, melyek lehetőséget adnak más területekre (például kertprogram, állattenyésztés) való továbblépésre. Kiindulópontja lehet hát ez a tevékenység egy olyan folyamatnak, melyben szociális kompetenciáikban megerősödhetnek gyerekek és felnőttek egyaránt. Sikeres utat körvonalaz ez az integráció felé, és élhetőbbé teszi ott a körülményeket, ahol a gazdasági helyzet, a szakképzettség hiánya és sok más negatív tényező miatt erre kevés lehetőség nyílik. Maguktól azonban ezek az elszegényedett közösségek nem képesek ezen az úton elindulni. A többségi társadalomnak kell megteremtienie a lehetőségeket arra, hogy ezek a te-

vékenységek megindulhassanak, és hatásukra más kedvező folyamatok is elinduljanak. Az alkotások, termékek többségi társadalomban történő megjelenése pedig segít abban is, hogy az ő sztereotípiái ne erősödjenek, vagy csökkenjenek.

A modell harmadik eleme épp a többségi társadalom és az intézményrendszer felé nyit. Szeretnénk, ha ott is megértenék őket, főleg azt, hogy az, amit a többségi társadalom hibaként ró fel nekik, az nem személyes döntés kérdése, egyszerűen nem lehetnek mások, a családi szocializáció ereje óriási, és az intézményrendszer csak összefogva idézhet elő attitűdváltást. Ezt az elemet legalább annyi nehézség terheli, mint a szétesett roma közösségek fejlesztését. Mindenhol be kellene emelnie a rendszernek ezt a speciális tudást, viszonyulást, ami a mélyszegénységhez kapcsolódik ma. Felsőoktatásnak, szakemberképzésnek, hivataloknak, mindenkinek, akinek dolga van velük. Az alapítvány ezen a területen mediál a különféle ágazatok között, valamint a hivatali rendszer és a roma családok között. Próbál segíteni a rendszer működési hézagaiban, amiből ma nagyon sok van, és amelyek akkorák, hogy egész családok tűnnek el benne.

A művészet felemel. Értéktudatot, önbecsülést ad. Érzelmileg megerősít és erőt ad. Segít olyan élethelyzetekben, ahol más nem képes. Érdeemes minden korosztályban kihasználnunk a lehetőségeit.



## „Jó gyakorlatok”, avagy az innovációk temetői.<sup>25</sup>

A pedagógiai „jó gyakorlatok” közben az innovációk temetői lettek.

A pedagógia szótárába nem most került be ez a kifejezés: „jó gyakorlatok”. Már jó régóta használjuk, és azóta gyűlnek. Vannak köztük alternatív módszertanok (amelyek épp most válnak állami szempontból „fölösleges” területté), a központtól eltérő kísérleti tanulásszervezési módok, egy-egy terület fejlesztésére fókuszáló tantárgyi innovációk, szabadidős fejlesztések, hátránykompenzáló fókuszú vagy éppen tehetséggondozó jelleggel, sok adaptált, majd az iskolák által magukra szabott rendszerben továbbfejlesztett, vagy esetleg saját kidolgozású innováció.

Azt hiszem, az első lökést ezek kidolgozásához a Soros Alapítvány támogatásai adták. Némelyikből akkor pedagógus-továbbképzés is lett, akkreditációval, ami esélyt adott a terjedésére, mások működtek helyileg tovább,

---

<sup>25</sup> Taní-tani Online, 2016. május 28.

[http://www.tani-tani.info/jo\\_gyakorlatok](http://www.tani-tani.info/jo_gyakorlatok)

egyre biztosabban igazolva sikereiket. Az alternatívák köré csoportosultak eleinte, Pilisborosjenőn még központja is volt ennek, tervezetten, minőségbiztosítással, magas szintű szolgáltatást adva a pedagógusoknak. Később a sulinova körében gyűltek tovább a jó gyakorlatok, akkoriban uniós források is nyíltak rá, beépültek a tanárképzésbe, a továbbképzésekbe. Persze akkor még ilyen fogalmakkal dolgoztunk, hogy integrációt segítő oktatás (akkoriban még nem a szegregáció felszámolását célzó program volt a neve), vagy olyanokkal, hogy differenciálás, egyénre szabott fejlesztések vagy multikulturalitás. Ma már ezek a fogalmak fontosságukban átértékelődtek.

Az innovációk gyűjtésére szolgált a „Szolgáltatói kosár”, ahová minősítetten kerültek tovább a különféle programokban fejlesztett „jó gyakorlatok”. Akkoriban az egymástól tanulás rendszerének kiépítésével is próbálkoztak, de igazi áttörést ez sem hozott. Hiába volt forrás a „megvásárlásukra”, a mentorálásukra már nem maradt semmi, többnyire megmaradtak szakmai kirándulásnak, kipipált tételnek. Soha senki sem firtatta, történt-e valós átvétel, kipróbálás, beépülés. Többen csak leadminisztrálták, és nem mentek sehova. Az sem érdekelt senkit.

Aztán a sulinova megszűnt, lett az Educatio, a „Szolgáltatói kosárból” meg „Iskolatáska”, igaz, ez legalább logikus volt, hiszen közben kiderült, az oktatás már nem szolgáltatás, így értelmezhetetlenné vált a korábbi elnevezése is. Persze más csatornákon is gyűltek innovációk, néha eszembe jut, vajon hol pihennek a remek szociáliskompetencia-fejlesztő feladatkidolgozások meg az érettségi feladatok, ame-

lyeken az OFI szervezésében sok-sok szakember dolgozott olyan feladatíró-képzés után, amire még ma is lelkendezve gondolok. Hol van már a kompetenciafejlesztés rendszere, azok az iskolák, amelyek vállalták, hogy központjai lesznek majd ennek, amelyek kiszenvették magukból a paradigma-váltást, fénymásolt feladatokkal, tankönyvek nélkül, hogy utána elhagyják, elvegyék tőlük, és visszatérjen minden a régi jól ismert poroszos módszertanra. Vagy a legutóbbi, az egész napos iskolarendszer komplex művészeti feladatai, kipróbált, kiértékelt, rendszerbe állított fejlesztései? Azt hiszem, ez a sor hosszan folytatható lenne. És azóta is gyűlnek persze, például az átstrukturálódásban a felzárkóztatásnál nagyságrendileg nagyobb hangsúlyt kapó tehetséggondozás is hozta a maga innovációit, jó gyakorlatait. Ahol olyan az uniós forrás, ott kiadványok is lesznek, többnyire túlméretezett számban, hiszen nem kerülnek be valóban a rendszerbe, a végén már megszabadulnának tőle, de senkinek sem kellene. Értelmetlen mementói maradnak annak a programnak, amelyben kidolgozásra és kifizetésre kerültek.

Vannak és még sincsenek. A beépülés módszertana hiányzik. No meg azt hiszem, a szándék is. Az illeszkedési pontok.

Mert hol vannak ezek most a központi rendszerhez viszonyítva? Hol próbálják kezelni vele a legégetőbb közoktatási problémákat? Nincs SNI-integrációs jó gyakorlat? Van. Több is. És hol tartunk az integrálhatóan oktatható SNI gyerekek nevelésével? Nincs a halmozottan hátrányos helyzetű és roma gyerekek fejlesztésére szolgáló jó gyakorlat? Szerintem rengeteg van. És hol tartunk az integrált oktatással?

Közben pedig, mint most is, újra és újra jön az „új” ötlet: tárjuk fel a problémát, elemezzük a helyzetet, és dolgozzunk ki rá jó gyakorlatokat.

A problémák feltárása már rég megtörtént. Igaz, minden kormányzat a maga százjére szeretné szabni azt, és közben egyre távolabb kerülünk a valós helyzettől. Átalakul minden fogalmilag, mindig aszerint, ami az éppen regnálók érdeke. Most új definíciók vannak a hátrányos helyzetre és a halmozottan hátrányos helyzetre, a szegregációra, az integrációra, az alapműveltségre, sőt, tananyagtartalmakra is.

A pedagógiai „jó gyakorlatok” közben az innovációk temetői lettek. Kidolgozóikat bedarálja az új rendszer, amiben nincs szükség újításra, csak a központi elgondolások pontos betartására. A „jó gyakorlatok” emlékek lesznek, néha szakdolgozók turkálnak bennük, keresik a nyomukat, rémülten nézik, micsoda pedagógiai kincs ez az egész, hasznavehetetlenül, elkótyavetyélve. Pedig sokukról még azt sem tudni, hol vannak pontosan.

Ha csak töredéke beépült volna, nem itt tartanánk.

Azt hiszem, már rég nem a kidolgozásra, hanem a beépítésre kellene koncentrálni. Ez nem ment eddig sem. És úgy néz ki, ezután sem fog. A központosítási kényszer és az innovációkra való sarkallás ugyanis nem illeszkedik. Mert míg az egyik a mozdíthatatlanságra, a megkérdőjelezhetetlenségre törekszik, a másik a változásokat generálja. Mégis, nyomjuk ezt a vonalat tovább. És ezzel olyan, mintha látszólag tennénk valamit az oktatás modernizálásáért, a gyakorlati tapasztalatok beépítéséért. Közben pedig csak kivezetjük a kreativitást a rendszerből. A „Jó gyakorlatok” című temetőbe.

## Óvodások az igazgyöngyben<sup>26</sup>

Az alapítványunk, az Igazgyöngy Alapítvány egyik fő célja a mélyszegénységben élő gyerekek életesélyeinek javítása. Köztük is kiemelten a romáké, mert oda még több segítség kell, mint az elszegényedő, lecsúszó családokhoz. Mert ott a képességek még megvannak, nincs generációkon átörökített, mindent leamortizáló nyomorúság, ott „csak” élethelyzet van, ahol a lehetőségek nyújtása még könnyebben visszafordíthat folyamatokat.

Mikor elkezdtem mélyebben foglalkozni velük, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel, először az iskolás gyerekekkel akartam valamit elkezdeni. Aztán lassan egyre jobban értve azt az iszonyú problémahalmazt, amiben élnek, láttam, a változásokhoz a munkát hamarabb kell kezdeni. Először az óvodás korúakig próbáltuk a bevonást, ma már foglalkozunk a három év alattiakkal is.

Mert a szegénységben a hátrányok felhalmozódása hamar elkezdődik. Már magzati korban, amikor nem jutnak hozzá a terhes anyák például a magzatvédő vitaminhoz, és a táp-

---

26 Taní-tani Online, 2016. január 3.

[http://www.tani-tani.info/ovodasok\\_az\\_igazgyongyben](http://www.tani-tani.info/ovodasok_az_igazgyongyben)

lálkozásuk sem megfelelő. Amikor ártnak a piciknek, még ott, az anyaméhben, a szegénység más hozadékai, például a felelőtlenségben szocializálódott asszonyok dohányzása. Sok a koraszülött. És sok az SNI.

Aztán a születés után sem javul a helyzet. A körülmények a szegénységben nem ideálisak a fejlődéshez. Semmiben. Sem táplálásban, sem fejlesztésben.

Itt már nagyon látja az ember a különbségeket, azok között a szülők között, akik mindent elkövetnek, és el is tudnak követni, hogy bármilyen fejlődési zavart gyorsan korrigáljanak, és azok között, akik elfogadják, ez így a természetes. És nem tesznek semmit. Sokszor eszembe jut egy-egy gyerek kapcsán: ha időben korai fejlesztésben részesülhetett volna... szakember segítségével, speciális tornában. Talán akkor másképp alakul az élete. De ahhoz utazni kellett volna, messze, ami egy szegregátumból nem egyszerű. Mert nincs pénz rá, nincs tudás sem annak megértéséhez, miért kellene ez, és hova teszi addig a többit? Az utazás oda-vissza egy napba is beletelik. Ráadásul gyakran menni kellene.

A mélyszegénység és a korai fejlesztés ma nem egy lapon íródnak. Talán nem is egy füzetben.

Aztán ott a következő időszak. Míg sokaknak természetes a mondókázás, mesélés, éneklés, ritmikus játékok, itt nem alakult ki ennek a szokása. Ahol az anyuka sem hallott mesét kiskorában, és olvasni is nehezen tud, ott ő sem mesél soha. És nincs más sem, nincsenek fejlesztő játékok, tudatos odafigyelés a változásra, nincs szemkontaktus, finommotorika-fejlesztés, a fejlődést abban látják, ha hosszan nézi a kicsi

a tévét, és az eszükbe sem jut, hogy a dohányfüst a szobában a babákra nézve sem egészséges.

Van, aki ezt az egész roma anyaságot afféle romantikus, ósanyai életérzéssel szemléli. Voltak vitáim erről, hogy ez nem mindenhol valamiféle szabad, ősi, ösztönös dolog, tele természeti csodákkal, ahogy ők gondozzák a gyerekeiket, és például az egyetlen szobában, a hangzavarban, amit a hangos zene meg egymás túlkiabálása ad, a fáradságba beájuló gyerek alvása nem az igazi pihentető alvás. És oka van annak is, hogy a védőnők sem ajánlják a textilpelenkát ebben a közegeben, a fertőzésveszély miatt jobb az eldobható pelenka.

Ma már látom, mennyi fejlesztés kell ide is, a babáknak és az anyukáknak együtt, tapintattal, szeretettel, hiszen nem tehetnek róla, hogy így nevelik a kicsiket, nem lehetnek mások, akik ebben szocializálódtak, azok ezt tudják csak átörökíteni, fel kell építeni hát mindent náluk. A tudatos gyereknevelést. A felelős szülői magatartást. A következetességet. A megfelelő gondozási ismereteket. A szülői minta jelentőségét.

Amikor hozzánk kerülnek, az iskolába, már nagyok a lemaradások.

Ahol tehetjük, ott tartunk óvodai vizuális játékokat. Ahol játszunk velük, nyomhagyásokkal kezdve, és lépésről lépésre fejlesztjük őket. Kezdjük a nagy mozgásokkal. Ritmikusán. Aztán leképezzük azokat papíron. A mondókákkal ritmizáljuk a mozgást. Együtt a verbális és a vizuális fejlesztés. Erősítve, segítve egymást.

És mindig olyan nyomhagyó eszközzel dolgozunk, ami könnyen hagy nyomot. Nem színes ceruzával dolgozunk, először sosem, hanem tenyérrel, ujjal, majd vastag ecsettel,

színes festékekkel, puha zsírkrétával, vastag filctollal, pasztellel.

Játszunk a színekkel, keverjük a technikákat, pontosan tudva, mi mit eredményez, például hogy a zsírkréta ledobja a vizes bázisú festéket magáról, és a forma így megmaradhat, vagy a színeknél nem komplementert adunk, hanem a színkörben a szomszédosakat, eleinte csak kettőt, később többet is, vagy hogyan lehet gombolyítani a vonalakat és firkából felületet képezni, nagy mozdulatokkal, játékosan.

Aztán ott a mesék világa. Mesetöredékeket mondunk, szokatlan csodákkal, amelyeket ők fűzhetnek tovább a saját belső képeik szerint, olyanokat, amelyeknek a motívumaiból ismernek már párat, így a fő formáikat meg tudják rajzolni. Hogy a sikerélményük biztosítva legyen. Mindig egy kicsit teszünk hozzá ehhez a képi világhoz, valami újat, ami mellett ott van a biztos, a tudott, a gyerek által stabilan leképezett forma.

Fontos az is, hogy értjük a korosztály sajátosságait. Hogy nekik úgy jó, ahogy először felrajzolják. Hogy a játék a lényeg, megélni a mesét, mozdulatokkal is, ott a papíron, akár hanggal is, nem, nekik nem az esztétikai minőség számít, hanem a kifejezés, a formáig érdekes a dolog, a háttérnél már unalmas lesz. Elfogadjuk, hogy nem lustaság, hanem kreativitás, ha azt mondja, fehér a fal, vagy leesett a hó, nem kell beszínezni... de óvatosan terelgetjük, hogy megtapasztalja, milyen az esztétikus színminőség, milyen az, ha a kép minden felületen megmunkált, és ehhez kell adnunk technikát, ötletet, „varázslást”, gyorsat, amivel a háttér hamar kész.



Hogy ez a tapasztalás építse majd az igényt a felületmegmunkálásra, a teljes képalkotásra.

Bővítjük a formakincset, lépésről lépésre ezt is, megfigyelve, vizuális memóriából előhívva, mesélve, mutatva, mindig dicsérve, sosem belenyúlva a gyerek formájába, de rávezetve, segítve, hogy értse, élvezze, hogy boldog legyen, büszke, elégedett.

Sokan hiszik azt, hogy elég egy színes ceruza meg egy papír az óvodába. Rajzolhatnak, ha akarnak. Sok óvodában megmutatják, mit hogyan kell. Hozzák az óvónők a maguk felnőtt sztereotip formáit, és átültetik azt a gyerekekbe. Ezt nem szabad. Minden gyereknek megvan a maga képi világa, vonalvezetése, formakincse, fantáziája. Nem az a dolgunk, hogy mintákat másoltassunk, mert így a mintakövető magatartást fejlesztjük, ami nyilván lehet cél, de csak rész cél, mondjuk a megfigyelési képesség fejlesztéséért, egyszer-egyszer, de ha csak ez van, az nem az önálló, kreatív gondolkodás, az önkifejezés felé visz.

Az óvodákban az ábrázolás sok helyen szabadon választható tevékenység. Sok gyerek sosem ül oda az asztalhoz rajzolni. Egyszerűen kimarad ez a dolog egyeseknek. Nem akarják. Aminek nyilván oka van. Mert ha az ábrázolásban nem látnak csodás átváltozásokat, varázslatokat, akkor nem lesz a tevékenységnek elég figyelemfelhívó hatása, mert sokuknak ebben a felgyorsult, felhangosodott világban nem elég élmény a színes ceruza halovány nyomhagyása a vékonyka papíron.

A fejlesztés akkor igazi, ha élményhez társul. Mindenkinél, nemcsak a hátrányos helyzetű gyerekeknél. A vizuális neve-

lés hihetetlen területe a komplex fejlesztésnek. Mindenkinek, szakembernek, szülőnek. Ahol meg a szülőnek nincs tudása rá, ott még nagyobb szerepet kap a szakember. Mert segíteni kell. Muszáj.

# A születéstől meghatározott gyerekesély<sup>27</sup>

A generációkon át öröklődő, tömeges szegénység jelenléte az egyik legfeszítőbb kérdés a 21. századi Európában. A leginkább érintett volt szocialista országok a rendszerváltás óta sem tudtak igazán fogást találni a problémán, mely mára már meghatározza ezeknek az országoknak a jövőjét, és kihat egész Európára.

Civil szervezetek sora próbálkozik a megoldáskereséssel, többnyire egy-egy szellettel foglalkozva, például adományozás, tanodák szervezése, vagy épp foglalkoztatás. Mindenki másban hisz, és próbálja megtörni a nyomorúság ördögi körét. Hiszem, hogy mind fontos, és mind hasznos tapasztalatot ad. E civil modelleknek a beépülése azonban kétséges, mint ahogy az is, hogy hálózatot alkotva képesek lennének-e összefogni egymással. Ahhoz túl sok nehézséggel kell megbirkózniuk, és korunk problémái a civil szektort éppúgy érintik, mint minden más.

---

27 Ezredvég, 2021/3.

Mi is, az *Igazgyöngy Alapítványnál*, az átöröklődő gyermek-szegénységgel harcolunk 1999 óta. 10 évig csak az oktatásban próbálkoztunk, azóta pedig folyamatosan szélesítjük a beavatkozási pontok körét. Ebben a munkában közvetlen tapasztalatokat szerezhettünk a családi szocializációval és az intézményrendszeri hatásokkal kapcsolatban. Változásaiban is követtük a folyamatokat alkalmazkodva a változó politikai-társadalmi-gazdasági közeghez. Sajátos nézőpontból tudjuk szemlélni a leszakadást, hiszen dolgozunk a családok szintjén, valamint az intézményrendszer szintjén is, és mivel ez utóbbi szint működését a szakpolitika határozza meg, így annak levetülését is vissza tudjuk tükrözni. Közben dolgozunk azon is, hogy a többségi társadalommal megismer-tessük a leszakadás bonyolult ok-okozati összefüggéseit, csökkentjük a kirekesztő viszonyulást, és mindkét oldalon támogassuk az inklúziót. Ez a munka három pilléren nyugvó esélyteremtő pilotprogram keretében valósul meg, melyet 20 évre terveztünk. Már túl vagyunk a felén. Társadalmi hatékonyságában mért, sokpontú beavatkozás ez, mely közösségfejlesztési fókuszú, és mely a gyerekekre irányuló oktatás, a felnőttekre irányuló képessé tevés, valamint az intézményi együttműködések vonalán hat. A következő generációért dolgozunk, de a mostanival. Nagyon lényeges, hogy a problémát a teljes társadalmi beágyazottságában értelmezzük, és így keressük a megoldásokat is.

A munka kezdetén az általános iskolás korosztállyal kerül-tünk kapcsolatba, a művészetoktatási rendszerben. Hamar felismertük, hogy hiába a jó iskola, a megfelelő módszerek, a szegénységben való szocializálódás olyan problémahalmazt

teremtett, amely leamortizálja azokat a hatásokat, melyektől változást remélünk. A szakadék óriási, a családok élete olyan problémákkal terhelt, melyek egy teljesen másfajta értékrendet diktálnak, mint amit az oktatás elvár.

Az iskolából kilépve először a családgondozás-kríziskezelés területén dolgoztunk, majd folyamatosan ismertük fel az újabb és újabb beavatkozási pontok szükségességét. Elkészítettük a település lehető legrészletesebb problématerképét, hogy értsük a közösséget, vagy inkább a problémákat mozgató erőket. Közben pedig haladtunk előre az elérésben életkorban is, és igyekeztünk egyre korábban segíteni a gyerekek fejlődését. Először az óvodás korosztályt, aztán az az alattiakat is bevontuk, és ma már a kismamákkal is foglalkozva, tulajdonképpen a születéstől beállítottunk fejlesztéseket a programban.

## **A 0-3 éves korosztály fejlesztése az lgazgyöngyben**

A gyerekek már az óvodát is hátránnyal kezdik, onnan kezdve intézményi keretek között történik a lemaradások halmozódása, az óvoda után folytatódik az általános iskolában, majd a középiskolában, legtöbbször 16 éves korig, mert a leszakadók általában ebben az életkorban fejezik be a tanulmányaikat, és szaktudás nélkül, alapkészség-hiányosan kerülnek a szociális megélhetés és a feketemunka vagy közmunka zsákutcájába, rosszabb esetben a bűnözésben keresve túlélési stratégiát.

Ahhoz, hogy értsük, mi történik 0-3 éves kor között, érdemes tanulmányozni a családokat. Itt szeretném megjegyezni, hogy semmiképp sem szeretném etnicizálni a problémát, nem akarom idehozni a roma identitás kérdését, mert sem én, sem a kollégáim nem etnikai megközelítésben próbáljuk értelmezni az egész kérdéskört. Bennünk sosem vetődik fel, hogy egy szegénységben élő család roma vagy nem roma, mindenekelőtt szocializációs kérdésnek tekintjük a problémát. Bár próbáltunk eleinte – mivel nem romák vagyunk, kellő alázattal – építeni erre, de feladtuk, mert nem találtunk olyan kulturális kapaszkodókat, amelyekre támaszkodhatunk volna. Ezért folyamatosan kivezettük a kommunikációnkból is a „roma” vagy „cigány” családok megnevezést, és jó ideje generációs szegényekről beszélünk. Akik között vannak romák és nem romák is. Nyilván beleütközünk néha a romakérdésbe is, de kerüljük, hogy ebből a megközelítésből induljunk ki. Erre sem tudásunk, sem partnereink nincsenek, sajnálatos módon (még) nem sikerült a terepi munkához roma szakembereket találnunk, akik itt segítenének a napi munkában minket.

Nem találtunk azon a vonalon sem kapaszkodót a kapcsolatrendszerünkben levő családoknál, ami a szülői szerepekhez kötődne. Sokat olvashattunk arról, hogy a szegénységben élő nagycsaládokban egyfajta kulturális alapokkal rendelkező, tudatos háttér van, mesékkal, átörökített szokásokkal, „ősanyai” szerepekkel. Biztosan vannak olyan települések, ahol ez igaz, de mi ezekre nem találtunk rá. Persze ez így, ebben a formában nem teljesen igaz, mert például nyilvánvaló, hogy a női szerepek átörökítése ilyen gyöke-

rű, de ezek eltorzultak a 21. századi fogyasztói társadalom világában, és ma inkább gátjait jelentik az inklúciónak, semmint támogatnák azt.

Előttünk sokkal inkább sajátos családszerkezetek körvonalazódnak, amelyek között az alárendelt női szerep régi gyökerű. Az ő „karriertörténetük” általában a főállású anyaság, a házi munka, és ezzel együtt például a családon belüli erőszak gyakori, számukra természetesnek ható elviselése. Sok családban látjuk azt is, hogy a férfiak mennyire elhatárolódnak a női szerepekhez kötődő tevékenységektől és a felelőségektől is. A legtöbb családban mindent a nők intéznek, ők kérnek kölcsön, rendezik a hivatalos ügyeket, főznek, mosnak, sodorják a cigarettát a férjeknek, foglalkoznak a gyerekekkel, állnak rendelkezésére a párjuknak, amikor ő akarja, mindenben, stb. A férfiak képesek teljesen más tudattal megélni a családot, mint a nők.

Éppen ezért a beavatkozási pontok szempontjából a nők kínálják a több lehetőséget. Sajnos megtapasztaltuk azt is, hogy hiába a tanulás, és jut el egy-egy lány az érettségiig, szakmaszerzésig, az első gyermek megszületése után ugyanazokba a szerepekbe állnak be, mint tanulatlan társaik. Azt is láttuk, hogy az idősebb nőknél már olyan erősen beépültek ezek a viszonyulások, hogy nem képesek változtatni rajta. De a fiatal anyukáknál több nyitottságot látunk még. Rajtuk keresztül pedig becsatornázhatók a családokba a változás lehetőségét magukban hordozó olyan területek, mint a pénzügyi tudatosság (a háztartásvezetésen keresztül), a tudatos családtervezés és gyereknevelés (a fogamzásgátláson keresztül), és a családon belüli kommunikáció, erőszak

elkerülése is. Ha ők máshogy képesek ezekhez viszonyulni, akkor a 0-3 éves korosztály fejlesztéséhez is biztosabb alapot adhatnak.

Ezért fontos, hogy az ő fejlesztésükkel külön is foglalkozunk. Két klubszerű foglalkozásforma van az Igazgyöngy modelljében a 0-3 éves korosztályra fókuszálva. Az egyiket *Baba-Mama Klub*nak neveztük el, ahol a fejlesztésben az anyukák és a gyerekek együtt vannak, a másik a *Fiatal Anyukák Klubja*, ahol a cél a női szerepek megváltoztatása, egymást támogató közösség létrehozása.

A *Baba-Mama Klub* tevékenységét kilenc éve kezdtük, beavatkozási fókuszai között a kezdetektől ott voltak a nagymozgások, a finommotorika, a beszédképesség, a figyelemkoncentráció vagy a szociális készségek fejlesztései.

Az anyukák többnyire nem látják így ezeket a területeket, a tudatos fejlesztések hiányoznak, nincs a mondókázás, mesélés, éneklés, közös játék beépülve a mindennapjaikba. Sok tekintetben a gondozási tudás is hiányos, ezekre is figyelni kell.

A *Baba-Mama Klubban* mindig is úgy folyt a munka, hogy a közös tevékenységben az anyukák és a gyerekek együttes fejlesztést kapnak, vagyis közösen, többnyire utánzásal sajátítják el azokat a fejlesztő tevékenységeket, melyek megalapozzák a gyerekek hátránykompenzációját is. Közben tanulnak játékokat, együtt, örömmel élnek meg a közös élményeket, melyek lassan tudásként épülnek be náluk. Jelenleg két csoportos klubalkalom valósul meg, „Matató” és „Csi-csergő” néven. A foglalkozások fókuszában a taktilis érzékelés, a finommotorika, a nagymozgások, valamint a nyelv



és a beszéd fejlesztése áll a szociális kompetenciák erősítése mellett. A klubszerű, csoportos foglalkozások mellett egyéni, felkereső jellegű munka is folyik, amikor a közös, fejlesztő játékba bevonjuk a család többi tagjait is, és együtt vesznek át mindannyian egy másfajta tartalmú együttlétet, figyelmet, kommunikációt. A fejlesztések hatása mérhetően látszik a gyerekeinken.

De nem mindenhol tud ilyen erős hatással lenni a fejlesztés. Sok családban éppen a női szerepek miatt más hangsúlyok vezetnek a mindennapokat. Épp ezért fontos, hogy az anyukák más oldalról is támogatást kapjanak.

Bár a *Baba-Mama Klub* is közösséget alkot a településen belül, a gyerekekre fókuszáló tevékenységekben kevés olyan időszak van, amikor az anyukák egymás közötti kapcsolatait is lehet fejleszteni. A *Fiatal Anyukák Klubja* viszont pont ezt célozza meg. Erre is gyakran magukkal hozzák a babákat, de leteszik őket játszani, és figyelve rájuk, támogató szakértővel, egymással beszélgetnek. Ez igazi közösségfejlesztő munka, melynek célja nemcsak az, hogy másféle életutat körvonalazzon előttük mint a főállású anyaság, hanem az, hogy egymást támogató közösséggé alakuljanak. A problémáik többnyire ugyanazok, a bizalmi kapcsolatok itt megalapozódnak, és akár kulcsemberek is kerülhetnek ki közülük, akik a nagyobb közösségre is hatással lesznek.

Fontos tehát itt a bennük végbemenő változás mellett a közösséggé szerveződés. Olyan háttérrel alkothatnak ebben a fejlesztésben, amely a saját gyerekek számára egy másfajta életutat támogathat. Ehhez kell megerősödniük. Feltehetően a saját életükön már nem fognak tudni változtatni, de a gye-

reikekéhez másfajta háttérrel adnak, mint amit ők kaptak a szüleiktől, anyjuktól.

Tehát mi ezt a kettős fejlesztést egyszerre visszük a modellben. Változatos módszerekkel, mindig ügyelve arra, hogy a tervezésekbe őket is bevonjuk, és folyamatosan képessé tegyük őket arra, hogy megfelelő tudással, önmagukat megszervezve, egymást támogatva, közösséget alkotva neveljék a gyerekeiket.

Még egy területet szeretnék megemlíteni, amelyet szintén nem hagyhatunk figyelmen kívül. Ez pedig az erre az életkorra fókuszáló intézményrendszeri elem. A védőnői hálózat és a gyerekjóléti szolgálat-családsegítő-gyámhivatal. Nem lehetséges, hogy a fejlesztéseinket ettől az intézményrendszer-től elkülönülve vigyük, ellenkezőleg, nagyon fontos, hogy a legtöbb szálon kapcsolódjunk össze.

A védőnői hálózat a terhességtől a kisbabák születésén át követi a gyerekek fejlődését. Jól megvalósuló együttműködés keretében egymást támogató hatásokat indukálhatunk. Mivel a generációs szegénységben élő családok gyakran kerülnek valamilyen probléma miatt a gyerekjóléti szolgálat-családsegítő-gyámhivatal látókörébe, így ők is fontos szereplők az együttműködésben. Mindegyik terület használ hatósági eszközöket is, egymással összefüggésben. A modellünk pedagógiai eszközökön alapul, de a terepen dolgozva pontosan látjuk, hogy ez nem mindig és mindenhol hatékony. Néha szükség van a hatósági eszközökre is az elmozduláshoz. A mi filozófiánk szerint az első mindig a pedagógiai eszközök használata. A modellben nagyon fontos a kettő közötti optimális arány megtalálása.

A rendszer működésében megfigyelhető egy további, a szülők kompetenciáit és lehetőségeit figyelmen kívül hagyó hátrítás is, azt sugallva, hogy az intézményrendszer működése hibátlan, és a szülők „nem együttműködő” volta miatt lépne fel a szolgáltatáshiány. Például felajánlják a logopédiai szolgáltatást, de úgy, hogy arra a szülőnek kell elvinnie a gyereket adott időpontban 25 km-re. Mivel ez nyilvánvalóan megoldhatatlan, a szülő aláírja, hogy nem kéri, és ettől a ponttól már az ő felelőssége minden. Pedig lehet, nem is tudja, mi a jelentősége a logopédiai fejlesztésnek, és azt sem tudja, milyen csatornákon lehetne segítséget kérni az eljutáshoz. Ezeket a szálakat nem köti össze senki, nem fáradnak vele, hiszen megnyugtató álláspont a felelősség ráhárítása egy olyan társadalmi csoportra, amely a feladatot egyedül nem tudja megoldani.

A folytatásról is érdemes szólni. Az óvodába kerülő gyerekekkel a modell keretében a tanodában dolgozunk tovább. Kiemelt terület ebben a korban a logopédiai fejlesztések biztosítása, mert ha a hangképzés hibáin nem segítünk, a hiányosság az iskolában akadályos lesz az olvasási-írási készség fejlődésének. Az óvodásokra irányuló készségfejlesztések is sokrétűek: figyelemkoncentráció, vizuális memória, megfigyelőképesség, logikai gondolkodás, finommotorika, a térbeli tájékozódás fejlesztése, és még sok más területen folyik a munka mindenhol kiemelten fejlesztve a szociális készségeket is.

Így érhetjük el, hogy az iskolában, a rajtvonalnál ne olyan nagy hátránnyal álljanak a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, amelyek már behozhatatlanok. A támogató fej-

lesztésnek természetesen folytatódnia kell az iskolában is, hogy végre megtörjük a generációs szegénység ördögi körét. Fontos, hogy ennek be kell épülnie egy olyan hatásrendszerbe, amely a lakhatási szegénységtől a munkahelyteremtésig átfogja a problémát. Mindezt egy generáción át fenntartva, hogy beépülhessen. Csak így remélhetünk változást.

A közösségfejlesztésnek is megvan a továbblépési íve, a nagyobb asszonyközösség felé. Itt is vannak heti foglalkozások, ahol többnyire a fiatal anyukák is jelen vannak. Velük a külön klubszerű foglalkozást nemrég kezdtük el, de a hatása már látszik. Véleményalkotásban, közösségi események szervezésében dominánsabb a jelenlétük, mint az idősebbeknek.

A pandémia korlátai között is folytatjuk a fejlesztéseket. Sikerral emeltük be a digitális teret ebbe a munkába, és az eszközök biztosítása mellett így folytathatjuk a munkát. Szép eleme ennek például az otthonmesélés, amikor a mentorok a tableteken keresztül mesélnek a gyerekeknek, amit sokszor a család többi tagja is örömmel hallgat. Online folynak a klubszerű megbeszélések is, ezek is, miképpen az erről általuk írt Facebook-posztok is fontos fejlesztések több területen, még a digitális kompetenciák területén is.

## **Összegzés**

A leszakadó társadalmi csoportok esetében a legnagyobb gondnak azt látjuk, hogy nincsen stratégiába, nincs egymáshoz kapcsolódó rendszerekbe állítva a probléma kezelése.

Vonatkozik ez a 0-3 éves korú gyerekek intézményesített, hátránykompenzáló fókuszú elérésére, ami nemcsak a gyerekek, hanem az anyukák fejlesztését is kellene, hogy jelentse. Az erre az életkorra irányuló védőnői hálózat munkája gondozási fókuszú, és nem tud megbirkózni a szegénység egyéb hozadékaival. A prevenció nehezen értelmezhető például a lakhatási szegénységben, és erre a védőnőnek nincs eszköztársa, hatása. A rendszer a korai fejlesztés elérését sem tudja megfelelően biztosítani a leszakadó térségekben. A családsegítői hálózat a jelzőrendszerben problémásnak jelzett családokkal foglalkozik csak. A hálózat nem képes az okokkal foglalkozni, helyette az ügyeket kezeli. Emiatt a családok a lezárt ügyek után hamarosan újra produkálják a problémákat, új ügyeket, aktákat. Így görgeti a rendszer a gyerekeket amíg felnőnek, majd a mindent meghatározó szocializáció miatt újratermelik ugyanazokat a problémákat már egy új generációban.

Ehhez szükség lenne egy, a problémában érintett családokra a gyerekek első éveire fókuszáló intézményesített fejlesztésre, ami alacsony küszöbű szolgáltatással és közösségfejlesztési módszerekkel is segít a tudásátadásban, szemléletváltásban. Amit itt kapnak, egy ilyen komplex fejlesztésben, az meghatározhatja a következő terheket is, így még korábbra nyúlhatunk a megoldásban, a tudatosan tervezett, az egészségesen kihordott csecsemőkig.

Nem lehet csak a gyerekekre fókuszálni. Együttes fejlesztés kell, egy olyan társadalmi csoportban, amely sem a saját családjától, közösségétől, sem az iskolarendszertől nem kapott

elég muníciót ahhoz, hogy más életet tudjon teremteni magának és a gyerekeinek.

*Az általunk érzékelt beavatkozási pontok*

- intézményesített, együttes fejlesztés a 0-3 éves korú gyerekeknek és anyukájuknak (Baba-Mama Klub),
- a női szerepek újragondolására ösztönző, egymást támogató, közösségfejlesztő fókuszú fejlesztés (Fiatal Anyukák Klubja),
- az intézményrendszer minden érintett tagjának összehangolása (társadalmi beágyazottságban történő értelmezés),
- a pedagógiai és a hatósági eszközök optimális arányának megkeresése (együttműködések),
- az „ügyközpontú” protokollt átalakítani „okközpontú” szemléletűre (szemléletváltás),
- felkereső jellegű szolgáltatások biztosítása (protokoll-átalakítás),
- a családok hosszú távú, összehangoltan végzett követése (mentorálás),

- a fejlesztés komplex hatásrendszerbe ágyazása, a pozitív változásokat leamortizáló hatások elkerülése érdekében (komplexitás),
- megfelelő szakemberek biztosítása a fejlesztésekhez (korai fejlesztés, logopédia).

Ha így, ezek mentén indítanánk a problémák megoldását, talán nem halmozódna az intézményi oktatásig fel olyan mértékű hátrány, amelyet ott már nem lehet orvosolni. A folytatáshoz is kellene persze egy esélykiegyenlítő oktatási rendszer, és egy, a problémára komplexen ható, stratégiaszerű munka. Ehhez azonban politikai, döntéshozói szándék kellene, a gyakorlatban is realizált intézkedésekkel.

„A probléma generációkon át halmozódott fel, generációs léptékekben lehet a megoldáson dolgozni.”<sup>28</sup>

---

28 L. Ritók Nóra: Minden mindennel összefügg



# JELEN ÉS JÖVŐ

## “Kiterítenek úgyis...”<sup>29</sup>

21 éve alapítottam az Igazgyöngyöt. Azért, mert úgy éreztem, az állami rendszer fékezi azt, amit és ahogyan szeretnék csinálni. Először az oktatásban, később a szociális munkában is.

Mindig nehéz volt képviselni a generációs szegénység, az integráció ügyét. Mert mindig, minden kormány, önkormányzat, intézményvezető a sikerek mentén szeretne volna kommunikálni magát, amibe egy ilyen kudarcokat és kockázatokat jelentő téma nehezen illeszthető bele. Leírtam már többször, amit egy politikus mondott nekem: „Az integráció olyan, mint a forró krumpli. Sokáig senki sem szereti kézben tartani.”

Persze, értem én... az integráció nem egy szavazatszedő téma. Viszont az integráció alanyai vannak, ott vannak, és a politika használja is őket akkor, mikor kellenek, úgy, ahogy szerintük megérdemlik. Mert abban is van egy értékítélet, a választások előtt kiosztott zsák krumpliban, vagy a kétkilós kenyérben.

---

<sup>29</sup> hvg360, 2020. szeptember 8.

[https://hvg.hu/360/20200908\\_L\\_Ritok\\_Nora\\_Kiteritenek\\_ugyis](https://hvg.hu/360/20200908_L_Ritok_Nora_Kiteritenek_ugyis)

A probléma szőnyeg alá söprése változó mértékű volt, de dolgozni azért korábban lehetett rajta, sőt, el lehetett csípni támogatásokat, néha még elismeréseket is. Mert az csak ciki volt, hogy ha valaki ebben keményen dolgozik, azt ne ismerjék el valamennyire, ne segítsék kicsit, vagy ne tűrjék meg.

Aztán egy más világ jött. Egyre nehezebben lehetett a munkánkat hozzáilleszteni a rendszerhez. Mert nem egyszerű ám azt mutatni, hogy nincs gyerekszegénység, nincs éhező gyerek, miközben meg látod, hogy van. Vagy hogy jó az oktatási szegregáció, miközben naponta kínlódsz benne pedagógusként. Hogy a közmunka csodás lehetőség, miközben a hónap második fele a családokban már csak a nélkülözésről szól.

Először nagyon harciasan próbáltam. Kiabáltam, írtam, nyilatkoztam sokat, sokszor arról, hogy baj van... és kormányzati felelősséget emlegettem. Aztán megmutatták nekem is a határokat. Keserves küzdelem volt magammal, de be kellett látnom, hogy változtatnom kell. Mert ez nem rólam szól, hanem egy ügyről. Megértettem, hogy a támadásból vesztesen fogok kikerülni. Aránytalanok voltak az erőviszonyok. És volt veszténivalóm. 33 munkatárs munkahelye, és kb. 1200 család reménye, akiken próbálunk segíteni. Ez volt a gyenge pontom, és meghátráltam. Persze csak annyira, amennyire bírtam. Annyira, hogy ne provokáljak. És nagyon hangsúlyozzam a szakmaiságot.

Ebben teltek el az utóbbi évek. Hogy próbáltam elkülöníteni a szakmai kritikát a politikaitól. Látnom kellett volna, hogy nem lehet. Mert ma Magyarországon nincs szakpolitika. Csak pártpolitika. Vagy velünk vagy, vagy ellenünk.

Pedig én nem akarok senki ellen lenni. Segíteni szeretnék, dolgozni azokkal az erőforrásokkal, amelyekkel mi civilek ki tudjuk egészíteni az intézményrendszer munkáját, a megoldásért. Mert valamikor csak meg kellene oldani ezt az egészet...

A szakmai kritika mellett munkatársaimmal együtt építettem a társadalmi beágyazódásunkat, nemcsak a civil szférában, hanem az egyetemek, szakmai fórumok, intézmények világában is. A szakmai meghívások, projektekben történő közös munkák száma évről évre rohamosan szaporodott. Tavaly szakmai megvalósítóként Tolddal bekerültünk az állami 300 falus programba, amire mint egy módszertani lehetőségre tekintettem remélve, hogy azok a tapasztalatok, amiket a terepen szereztünk, beépülhetnek. Mert mindig ezt akartam. Hatni a rendszerre, hogy esélykiegyenlítőbben működjön.

Mindez optimizmussal töltött el, pedig észre kellett volna vennem, hogy romlik a helyzet. Mert voltak felülről elrendelt visszalépések, vagy inkognitóban történő látogatások. Amiket mindig megértettem... mert láttam, másnak sem egyszerű. És aki hozzánk jött, minket akart, azt azért tette, mert szakmailag szükség volt ránk. De partnerként sokan nem mertek felvállalni minket.

Mégis azt hittem, alakul majd. Ezek az együttműködések elaltatták a félelmemet. Hogyha akarnak, bármikor keresztbe tehetnek nekünk.

Valaki azt írta, hogy az évek során milliókat „herdáltam el”. Miből is? Az iskolát a törvényeknek megfelelően működtettük, a rendszeres ellenőrzések nem találtak kirívó hibát sosem a munkánkban, és eredményeket is hoztunk, nemzet-

közieteket is, növelve az ország hírnevét. A többit? Évek óta a költségvetésünk több mint fele civil és céges adományokból fedezett, amit átláthatóan használunk fel, rendelkezünk az évente felülvizsgált „átlátható adománygyűjtő szervezet” címmel. A többi zömében külföldi pályázatból volt, mert a hazai pályázatokon rendre elutasítást kaptunk és kapunk. Azt hiszem, az „elherdálást” nem nálunk kell keresni.

Szóval nem működött a szakmai érvek hangsúlyozása, és a helyi beépülés, a sok munka, azok a milliók, melyeket a felajánlásokból arra fordítottunk, hogy az iskolai lemorzsolódás kockázatát csökkentsük. A támogatásunk elvonása azt üzen- te: nem számít, nem érdekes, nem szükséges a munkánk. Kell a pénz, hiszen járványveszély van, és egyébként is: az állami és az egyházi rendszer ellátja a feladatokat.

De vajon csinálnák-e ezt, amit mi? Mennének-e naponta a legproblémásabb családokhoz? Ott lennének-e a járvány alatt is velük? Keresnék-e a lehetőséget, hogy a gyerekek a családokban nőjenek fel? Kiváltanák-e a gyógyszereket? Segítenének-e a megoldhatatlan krízishelyzetekben? Beköttet- nék-e a villanyt? Megszerveznék-e a felülvizsgálatokra való bejutást? Harcolnának-e a családokkal akkor is, ha fenyeget- tik őket, visszamennének-e századjára is a gyerekek miatt?

Biztosan nem. Az intézmények mind a tevékenységre kon- centrálnak, és nem tudják kezelni az okokat. Mert nem így vannak összerakva lehetőségekkel, protokollal. Az okokért meg különben is mindenki vessen magára.

Végül megmenekültünk megint, a civil összefogás újra segített, összeadta az elvont támogatást. Már csak a hábor- gó igazságérzetemmel kellene valamit kezdeni. Azzal, hogy

ne azt érezzem, nettó gonoszsággal van dolgunk. Hanem egyrészt remélném, hogy a kiállításom miatt nem jön újabb retorzió, másrészt újra tudjak küzdeni azért, hogy dolgozhassunk. Ebben a rendszerben is, mert az ügyet képviselni kell. Intézményrendszeri és szakpolitikai szinten is.

Be kellene fogni a számat. Csendben, szemlesütve dolgozni, és hálásnak lenni, hogy megtűrnék. Mint ahogy azt a szegényektől is elvárják.

# Minden mindennel össze- függ<sup>30</sup>

Az elmúlt húsz év átfogja a gyerekszegénység ellen küzdő alapítványunk, az Igazgyöngy Alapítvány indítását, felépítését, hálózatokba történő beépülését, egyre tudatosabb fejlesztését. Azóta nagyon sokat tanultam oktatásról, szociális munkáról és civiliségről is. Talán a legfontosabb az volt, amit meg kellett értenem, hogy a szegénység csak társadalmi beágyazottságában értelmezhető, és így kell keresni a megoldásokat is. Ráadásul ez az egész nem egy statikus probléma, meg kellett tanulnom értelmezni az állandóan változó hatásokat is. A legfontosabb és egyben a legizgalmasabb tanulás ebben a „minden mindennel összefügg” elvének szem előtt tartása volt és maradt is, és az, hogyan lehet a „képesé tevés” útján dolgozni gyerekekkel, felnőttekkel.

Amikor elkezdtem, sokkal türelmetlenebb voltam. Nagyon mélyen megérintett a gyerekszegénység ténye, és azonnali hatást akartam. Ma már tudom, ezekhez a változásokhoz idő kell. A probléma generációkon át halmozódott fel, generációs

---

30 Elle Magazin, 2020. november 30.

léptékekben lehet a megoldáson dolgozni. Azt is tudom már, hogy az elejétől nagyobb hangsúlyt kellett volna fektetni az összefogásra. Mert a hatások erősítik egymást, ha összehangoljuk azokat.



## Hogyan képelem a jövőt?<sup>31</sup>

Az elmúlt évek megtanítottak arra, hogy ne gondolkodjak túlságosan előre, és örüljek annak, ami most lehetséges. A bizonytalanságot az ügy, a (gyerek)szegénység ügyének megfelelő képvisellete hozza, mert ezt nagyon nehéz a regnáló hatalom számára is felvállalható problémává tenni.

A munka pedig, ahogy elmélyülünk benne, egyre csak nehezedik. Sok színtere van a küzdelemnek, ott vannak maguk a generációs szegénységben élő családok, az életstratégiáikkal, az intézményrendszer, ami az ügyeket igyekszik kezelni, ám az okokat érintetlenül hagyja, az egyre kirekesztőbb, ellenséges közhangulat, és ott van a szakpolitika szintje is.

Erre jött a vírus, ami fenekestől felfordította az életet. Ebben tényleg nehéz a hosszú távú stratégiai gondolkodást, amiben kezdtük ezt az egészet, fenntartani. Most leginkább azt szeretném, ha a következő év legalább ettől a nehezítő tényezőtől megszabadítana bennünket. Nem szeretnék tovább féltetni senkit, sem félni a vírus miatt.

---

31 Radnóti Magazin, 2020-2021-es évad, 86. o  
<https://www.public.radnotiszinhaz.marquard.hu>

A járvány átrendezte a fontosságokat, amiben sokkal nehezebb tartani az eddig következetesen vitt fókuszokat. Elfed egy sor dolgot, amit nagyon félték. Ami sérül, tovább sérül, ha nem jut rá elég figyelem. Azt hiszem, a jövőben ezzel lesz a legtöbb dolgunk. Fókuszban tartani ügyeket, értékeket, célokat.

## L. Ritók Nóra


*Pedagógus, képzőművész,  
az Igazgyöngy Alapítvány  
alapítója, szakmai vezetője.*



Munkáját az állami oktatásban kezdte, majd megalapította az Igazgyöngy Alapítványt, ami fenntartója egy alapfokú művészeti iskolának. Az iskola sajátos módszertana egy művészettel nevelés, melyben a szociális készségek fejlesztése kiemelt szempont.

Az alapítvány első tíz éve az oktatásban telt, majd felismerve, hogy a generációs szegénységben élő gyerekek életstratégiájának megváltoztatásához az iskola nem elég, kollégáival folyamatosan bővülő esélyteremtő munkába kezdett. Ma a legkomplexebb beavatkozással dolgoznak. Munkájukban a fő pillérek az oktatás-családgondozás, közösségfejlesztés, munkahelyteremtés- és az intézményi együttműködések támogatása. A társadalmi leszakadás ügyét teljes beágyazottságában értelmezik, és így keresik a megoldásokat is.

Erről a munkáról, ennek a tapasztalatairól folyamatosan publikál, hiteles képet próbál adni erről a bonyolult problémáról, annak kudarcairól, sikereiről egyaránt.



A könyvben szereplő írások az elmúlt években születtek, de az írást kiváltó helyzetek, okok nem változtak. A könyv első két része az okokat járja körül, a harmadik rész az Igazgyöngy modell működésével és módszertanával foglalkozik. Mivel az oktatás mindenkit érint közvetve vagy közvetlenül, ezért nem csak a szakembereknek lehet érdekes a könyv tartalma.

A magyar oktatási rendszer megbukott. Esélykiegyenlítés és esélyteremtés helyett inkább a különbségek növelése a jellemzője. Miért? Mik az okok? L. Ritók Nóra az okokat kutatja, napi munkájában pedig azért harcol, hogy a feltárt vagy éppen nyilvánvaló okokat megszüntesse. Egy civilnek soha nincs annyi eszköz a kezében, hogy rendszerszintű változásokat érjen el, de a terepi tapasztalatait, módszertanát felhasználva tehetünk a leszakadás ellen. A tanulók ne kötelező rossznak éljék meg az iskolát, legyen az a gondolkodásra, önállóságra, kreativitásra nevelő, sikerélményt biztosító iskola, ahova tanár és diák egyaránt szívesen megy.

Jó lenne, ha a könyvben szereplő írások többsége néhány év múlva csak egy rossz pillanat lenyomatai lennének, egy kor dokumentumai, amit szívesen elfelejtünk.