

KERTESI GÁBOR

Oktatási reformterv a tanulási problémákkal küszködő, hátrányos családi háttérű gyermekek megsegítésére az alapfokú oktatásban¹

A tanulási problémákkal küszködő kisgyermekeknek nyújtandó pedagógiai segítségnyújtás metodikája, intézményrendszere és finanszírozási módja tökéletesen kidolgozatlan hazánkban. A helyi fejlesztő-felzárkóztató programok kialakítása teljesen decentralizált módon zajlik. Ez ugyan kétségkívül lehetővé teszi a speciális helyi igényekhez való alkalmazkodást, de azzal a hátulütővel jár, hogy az esetek többségében mindenfajta szakmai kontroll nélkül a helyi oktatókra van bízva, hogy a gyerekekkel *ad hoc* módon – a nemzetközi tapasztalatok, a hazai fejlesztő pedagógia és gyógypedagógia ismereteinek figyelmen kívül hagyásával és mindenfajta hatásvizsgálat mellőzésével – kísérletezzenek. A jó szándékú, de dilettáns helyi segítségnyújtás gyakran abban merül ki, hogy külön csoportokat vagy osztályokat létrehozva elkülönítve oktatják, *korrepetálják* a lemaradó gyerekeket. Ez a megközelítés azonban a nemzetközi irodalom és a hazai tapasztalatok szerint is alkalmatlan a probléma kezelésére, mivel hozzájárul a szóban forgó gyermekek szegregációjához és a probléma akut megoldatlanságához vezet. Ez a gyakorlat tarthatatlan. A tanulmány egy alternatív elképzelést kísérel meg felvázolni.

1. A 21. század egyik legnagyobb kihívása: a munkaerőpiacon versenyképtelen rétegek társadalmi integrációjának problémája

Magyarországon (ahogyan a közép-kelet-európai volt szocialista országokban általában is) két folyamat egybeesett. Az egyik a szocialista gazdasági rendszer összeomlása volt: ez többek között a korábbi, mesterségesen felpumpált foglalkoztatás összeomlásához vezetett. Az átmenettel együtt járó válságban kb. egymillió munkahely szűnt meg, és ez a folyamat az alacsony iskolázottságú embereket különösen sú-

¹ Köszönettel tartozom Semjén Andrásnak tanácsaiért és segítőkész megjegyzéseire.

lyosan érintette. A másik, nálunk ezzel gyakorlatilag párhuzamosan jelentkező folyamat, amely a fejlett világban már az 1980-as évek eleje óta megfigyelhető, a termelési technológiák gyökeres átalakulása volt. Ez a folyamat a magasabb képzettséget igénylő munkaerő irányában tolta el a munkaerő-keresletet, és az alacsony iskolázottságú emberek munkaerőpiaci helyzetének rohamos romlásával járt. Ez a romlás részben abban nyilvánult meg, hogy az alacsony iskolázottságúak egyre inkább kiszorultak a munkaerőpiacról, részben pedig abban, hogy az iskolázottság szerinti relatív bérkülönbségek megnövekedtek. A képzetlenebb munkaerő felértékelődése a képzetlenek leértékelődését vonta maga után.

A transzformációs válság azonban csak átmeneti volt: 1994-től felgyorsult a külföldi tőke beáramlása, és a stabilizáció után 1997-től már egyértelművé vált, hogy a gazdaság új növekedési pályára állt.² Ez az új növekedés azonban csak meglehetősen mérsékelt foglalkoztatás-növekedést hozott. Ennek oka abban keresendő, hogy a piacképes termelés bővülésére építő, döntően exportvezérelt új típusú gazdasági növekedés nem volt képes felszívni az alacsony iskolázottságú munkaerőt, és nem tudott gyökeret verni az ország válságövezeteiben.

A foglalkoztatásbővülés két fő akadálya ebben a helyzetben tehát egyfelől az iskolázatlan munkaerő viszonylag nagy aránya az országban, másfelől a nagyszámú elmaradott régió, ahol fejletlen a helyi fizikai és humán infrastruktúra. A befektetők ugyanis nem kedvelik azokat a régiókat, ahol alacsony az átlagos iskolázottság, rossz és drága a közlekedés és fejletlen az üzleti infrastruktúra. A tőke még akkor sem jön szívesen ezekbe az övezetekbe, ha a munkaerő költsége itt – azonos képzettség esetén is – lényegesen alacsonyabb, mint másutt.

E helyzet munkaerőpiaci következménye egyfelől az, hogy a gazdasági növekedés ellenére alacsony szintű egyensúlyi foglalkoztatás alakul ki és stabilizálódik, másfelől pedig az, hogy növekszik a válságövezetek foglalkoztatási szempontból értelmezett zártsága: az extrém módon magas közlekedési költségek miatt ingázással nem lehet belőlük kitörni. Ez a gond mindenekelőtt az alacsony iskolázottságú munkaerőt érinti: az ő ajánlati béreik ugyanis nem elégségesek ahhoz, hogy az ingázás költségeit fedezhessék belőlük.

A kedvezőtlen munkaerőpiaci következmények szükségképpen nem maradhatnak kedvezőtlen társadalmi következmények nélkül. Ezek súlyos esetben akár a társadalom kettészakadásának veszélyét is magukban hordozhatják. Ez abból fakad, hogy a növekedés *közvetlen előnyeiből* csak a versenyképes társadalmi rétegek részesülnek, ami önmagában is az egyenlőtlenségek növekedésének forrása lehet. Ugyanakkor joggal feltételezhető, hogy amennyiben tartós lesz a növekedés, annak *közvetett előnyeiből* várhatóan különböző kötségvetési

² A GDP ugyan már korábban is nőtt valamelyest, de addig ezt csak az egyensúlyi helyzet romlása árán volt képes elérni az élénkítő kormányzati politika.

transzfereken keresztül előbb-utóbb a versenyképtelen rétegek is részesülnek. Ez azonban, bár valamelyest mérsékli a jövedelemeloszlás egyenlőtlenségét, erősödő segélyfüggőség kialakulásához vezethet az érintett népességen belül, és rossz (a valódi felemelkedés esélyét is kizáró) magatartási mintákat konzerválhat.

A fenti két hatás együttes következményeként arra számíthatunk, hogy hosszú távon stabilizálódik egy olyan helyzet, amelyben a munkaképes népesség egy részét kitevő és súlyában lassan növekvő, versenyképes társadalmi réteg képes lesz az egész társadalmat eltartani. A versenyképtelen (alacsony iskolázottságú és elmaradott övezetekben élő) társadalmi rétegek szegénysége valószínűleg enyhül majd egy – remélhetőleg – jóindulatú szociálpolitika hatására, de a társadalomba irányuló *tényleges integrációjuk* elmarad. A magyar társadalom fokozatosan egy „első” és „másodrendű” állampolgárokból álló, duális társadalommá válik, s e kettészakadtsága még a regionális dimenzióban is érvényesül. Ez nyilvánvalóan nem kívánatos állapot, s aktív és integrált társadalompolitikával kell tenni ellene. Az itt kifejtésre kerülő javaslat is ezt a célt szolgálja, a hátrányos helyzet átörökítésnek és újratermelődésének megakadályozására koncentrálva.

2. A magyar lakosság iskolázottsági szintje: mítoszok és valóság

Le kell számolni azzal a mítosszal, hogy a magyar lakosság iskolázottsági szintje igen magas. A tények sajnos egészen mást mutatnak: a (korábbi terminológiával) munkaképes korú népesség (20–60 éves férfiak és 20–55 éves nők) iskolázottsági adatai elég siralmas képet tárnak elénk. Az 1998. évi KSH munkaerő-felvétel (továbbiakban MF) 3. hullámának adatai szerint a 20–60 éves, már iskolába nem járó férfiak 24,0 százaléknak nincs 8 osztálynál magasabb iskolai végzettsége (634 ezer fő); a 20–55 éves, iskolába már nem járó nőknél a szóban forgó arány még magasabb, 30,6 százalék (736 ezer fő). Összesen tehát az 1998-ban munkaképes korú, iskolába nem járó népesség mintegy 27 százaléka – összesen 1 millió 370 ezer fő – a munkaerőpiacon értékesíthető ismeretek szempontjából teljesen képzetlennek tekinthető.

A munkaerőállományba belépők, azaz az iskolarendszerekből kilépők iskolázottságáról (kiáramlási adatok) az 1996. évi KSH mikrocenzus és az 1998. évi KSH MF 3. negyedévi adatai alapján alkothatunk képet. (A mérést mindig a mindenkori 20 évesekre végezzük el, hogy jól közelíthessük a 8 osztálynál nem magasabb, *befejezett* iskolai végzettségűek arányát. Például az 1992-ben 16 évesek döntéseit az 1996-ban 20 évesek állapotmutatóival mérhetjük.)

Ennek alapján megállapítható, hogy a munkaerőpiacon értékesít-

³ Az itt közölt adatok a jelzett adatbázisok egyéni file-jain elvégzett saját számításokon alapulnak.

hető képzettség nélküliek (azaz legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők) állományát 1980 és 1992 között minden évben a 16 évesek állományából legalább 20 százaléknyi képzetlen (legfeljebb 8 osztályt végzett) fiatal gyarapította. Vagyis a képzetlenek gyakorlatilag változatlan ütemű újratermelése egészen a legutóbbi időkig folyt. Ennek káros következményeit legalább még húsz évig érezni fogjuk.

Javulást csak az 1993. évtől kezdődően figyelhattunk meg, akkor is nem kis részben annak következtében, hogy a szóban forgó korcsoport létszáma ekkortól meredeken csökkenni kezdett. Az 1993. évi csúcs 193 ezer fő volt, a 2003. évre várható mélypont pedig kb. 120 ezer fő lesz. Ezután további 7-8 évre várhatóan ezen a szinten stabilizálódik a kilépő korosztályok létszáma. Az iskoláskorú népesség jelentős csökkenése természetesen még a változatlan képzési kapacitások mellett is lehetővé tett valamiféle „középfokú expanziót”. Ennek hatására 2005 körül várhatóan már az adott korosztály 10 százalékára csökken a legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező képzetlenek aránya, 2010 körül pedig már 10 százalék alá is csökkenhet. A nyolcvanas évtized és a rendszerváltás éveinek kedvezőtlen iskolázási folyamatai miatt azonban 2000-ben még kb. 450 ezer (a megfelelő korcsoporthoz viszonyítva 22,4 százaléknyi!) 20–36 éves, értékesíthető képzettséggel nem rendelkező, iskolába már nem járó fiatalja van az országnak. E 450 ezer fiatalból 90 ezernek még soha nem volt munkája, 112 ezernek pedig legalább két éve nincs munkája: vagyis 202 ezer fő (a 450 ezer képzetlen fiatal 45 százaléka) maradt tartósan munka nélkül.

A 8 osztálynál nem magasabb végzettségű, 1996-ban 20 éves fiatalok száma 24 600 fő volt. Az 1993/94. évi országosan reprezentatív cigányfelvétel adatai azt mutatják, hogy ebből a generációból a romák körében nagyjából 25 százalék tudott 8 osztálynál magasabb végzettségre szert tenni. Ha a generáció teljes létszámát durván 100 000 főnek vesszük, ebből és a roma népesség lélekszámából azt becsülhetjük, hogy az országosan mintegy 24–25 ezer fő képzetlennek mintegy 30 százaléka (kb. 7500 fő) lehetett roma. A romák eszerint a képzetlenek körében jelentősen felülreprezentáltak. Ezek a már eleve kedvezőtlen arányok a közeljövőben rövid idő alatt várhatóan tovább romlanak: 2006-ra, amikor is országosan 10 százalékra süllyedhet a korosztályból hasznosítható képzettség nélkül (maximum 8 osztályos végzettséggel) kilépők aránya, körükben a romák részaránya már akkor is elérheti a 60 százalékot (azaz 10 800 főből 7020 főt), ha a romák körében is a képzetlenek hasonló mértékű (kb. 10 százalékos) javulását prognosztizáljuk. Vagyis igen rövid távon a 8 osztályos végzettség etnicizálására számíthatunk. Ez roppant kedvezőtlen fejlemény.

3. Hogyan lehet ezen változtatni? Szempontok és előzetes megfontolások

Ez ügyben figyelembe kell venni az iskolázatlan népesség arányának csökkentésére és az etnikai kisebbségek oktatási hátrányainak felszámolására vonatkozó, széles körű nemzetközi tapasztalatokat. Főként az amerikai tapasztalatok kínálkoznak hasznos referenciapontként, ahol nagy számú oktatási, képzési, felnőttképzési stb. program működik évtizedek óta, és ahol e programok értékelése, illetve utólagos hatásvizsgálata megszokott dolog.

E tapasztalatok szerint az ilyen oktatási-képzési programok annál sikeresebbek lehetnek, minél fiatalabb életkorban kerül sor ezekre. Ezt támasztja alá az a szomorú tapasztalat is, miszerint a (pl. a korábbi iskolai kudarcok felszámolását célzó) felnőttoktatási, illetve átképzési programok ezen a téren nagyjában-egészében sikertelennek tekinthetők. A programból való kilépés utáni hatásai ugyanis – számos egybehangzó tapasztalat szerint – szinte teljesen elenyésznek.

Az ilyen programok sikerének esélyeit növeli, ha több erőforrást (pénzt és időt) áldoznak rájuk, ha nagyobb pedagógiai szakértelemmel tervezik meg és működtetik ezeket, ha nagyobb gondot fordítanak a program feltételeit biztosító, megfelelő intézményrendszer megtervezésére, s egyúttal a megfelelően ösztönző finanszírozási formák megtervezésére, és ha törekednek arra, hogy a program (rövid és hosszabb távú) hatásait megmérjék, megteremtve ezzel a lehetőséget a hibák felismerésére és menet közbeni korrekációjára.

Ahhoz, hogy felszámolhassuk, először is elemezni kell az iskolai sikertelenség okait. Ezek között előkelő helyet foglalnak el

- a *családi eredetű társadalmi-kulturális hátrányok*, azaz a szülők alacsony iskolázottságának, állástalanságának, szegénységének és rossz lakáshelyzetének a következményei;

- a *települési-lakóhelyi hátrányok*, így pl. az óvoda vagy az óvodai férőhelyek hiánya, az alapfokú iskola hiánya vagy gyenge minősége, a középfokú oktatási intézmény hiánya, a fejletlen közlekedési infrastruktúra, amely nehezíti a más településre iskolába járók hétköznapjait, valamint a magas közlekedési költségek;

- az *előítéleten alapuló elkülönítési szándék* a középosztály (vagy a társadalom átlaga) részéről. Ez különösen súlyos következményekhez vezethet, ha a várhatóan sikertelen iskolai pályafutású gyermekek közül sokan egy jól megkülönböztethető etnikai kisebbséghez tartoznak (lásd a korábban elmondottakat a 8 osztályos végzettséggel záruló iskolai pályafutások közeljövőben várható etnicizálódásáról);

- a *szegregáció formái*, amelyek közül is szélsőséges eset a különböző akkumulálódott hátrányok miatt tanulási nehézségekkel küzdő, de szellemileg nem sérült vagy visszamaradott gyerekek száműzése a kisegítő iskolákba, ami a hátrányok tartós konzerválásának biztos módja;

- a település vagy az iskola átlagánál *rosszabb tárgyi és pedagógiai feltételek* biztosítása a hátrányos helyzetű gyerekek számára.

A családból hozott társadalmi-kulturális hátrányok közül külön ki kell emelni egy, az alacsony iskolázottságú szülőket tartalmazó, szegénységben élő családokban rendkívül gyakori problémát, az írás-olvasási események csaknem teljes hiányát. Ennek a tényezőnek súlyos következményei vannak az ilyen családban felnövekvő gyermekek iskolai eredményességére nézve.

Réger Zitának egy, az alacsony iskolázottságú szülőkre vonatkozó, de a szegénységben élő családok gyermekeire általánosan is érvényes írása (Réger, 1995) a cigány gyermekekre nézve ezt így fogalmazta meg: „Iskolázott családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok azt mutatják: a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a gyermekek már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati, interakciós – kapcsolatteremtő-együttműködési – készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához, s az írott-nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz. [...] Mindezekből a készségekből a hagyományos cigány közösségek gyermekei úgyszólván semmit sem sajátítanak el. A hagyományos cigány közösségekben a cigány kisgyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányzanak a játéktárgyak is). A felnőttekkel való közös tevékenységből, a mindennapi élet helyzetéből rendszerint hiányoznak azok a tipikus helyzetek, tevékenységek, amelyekben [...] az »írásbeliséggel kapcsolatos események« előfordulhatnak. Ez azt jelenti, hogy [...] funkcionálisan írástudatlan szülők gyermekeként nevelődve, a cigány gyermekek nélkülözni fogják mindazokat a tárgyi és nyelvi ismereteket, fogalmi készleteket, viselkedési és interakciós mintákat, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből, a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátítanak. [...] Az iskola feltételezi, sőt elvárja ezt a könyvekből, az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tárgyi és nyelvi tudást, és kezdettől fogva épít rá. [...] Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy »garantálja« az iskolai eredménytelenséget.”

A fentiek értelmében tehát a hátrányos szocio-kulturális helyzetű családok gyermekeire váró (a későbbi társadalmi, munkaerőpiaci kudarcokat mintegy megalapozó) iskolai kudarcok felszámolásához a fő feladat: minél fiatalabb életkorban pótolni azokat a készségeket, amelyek a későbbi eredményes iskolai pályafutás zálogai lehetnek.

Ezzel kapcsolatban megismételném tanulmányom néhány provokatív megállapítását:

- Az ehhez szükséges fejlesztő pedagógiai segítségnyújtás megfelelő módjait megtalálni igen bonyolult szakkérdés: pedagógiai-oktatáspszichológiai, intézménytervezési és finanszírozási problémák sokaságának a szimultán megoldását feltételezi. Tudomásom szerint Magyarországon erre mind ez ideig kísérlet sem történt. Ehelyett: *a helyi fejlesztő-felzárkóztató programok teljesen decentralizált formája* jött létre, amelyben mindenfajta *szakmai kontroll nélkül* bízták a helyi oktatókra, hogy *ad hoc* módon kísérletezzenek a gyerekekkel, a nemzetközi tapasztalatok, a hazai fejlesztő pedagógia és gyógypedagógia valamint mindenfajta hatásvizsgálat eredményeinek ismerete nélkül.

- Az a tény, hogy a kiegészítő etnikai normatív támogatásokból finanszírozott, cigány felzárkóztató programok az esetek nagy részében a tanulási problémákkal küszködő roma gyerekek szegregálásának eszközeivé váltak, véleményem szerint csak részben vezethető vissza arra, hogy a többségi társadalom igyekszik elkülöníteni magától a roma gyerekeket. A cigány felzárkóztató programok eltorzulásában – tehát hogy fejlesztés helyett szegregálást, minőségi segítség helyett csökkentett minőségű oktatást regisztrálhatunk – legalább ilyen fontos szerepet játszik az a körülmény, hogy *a tanulási problémákkal küszködő kisgyermek felé irányuló pedagógiai segítségnyújtás metodikája, intézményrendszere és finanszírozásának módja teljesen kidolgozatlan hazánkban.*

- A jószándékú, de dilettáns helyi segítségnyújtás ennek hiányában gyakran kimerül abban, hogy külön kiscsoportokat vagy osztályokat létrehozva, korrepetálják a lemaradó (cigány vagy nem cigány) gyerekeket, amivel azonban akaratlanul *maguk is hozzájárulnak a szóban forgó gyermekek szegregációjához és a probléma akut megoldatlanságához.*

Ez a gyakorlat tarthatatlan. Elszomorító, hogy ennek a rossz, dilettáns mintának a kritikátlan követése érhető tetten a roma gyerekek felzárkóztatását elősegíteni hivatott PHARE-pénzek elosztásában is. Legalábbis az eddigi, igen takarékosan csepegtetett információk erre engednek következtetni.

A továbbiakban megpróbálok *felvázolni* egy alternatív elképzelést. Tervezetemet vitaindítónak szánom. Azt gondolom, itt az ideje, hogy pedagógusok, pszichológusok, nyelvészek, szociológusok, közgazdászok, jogászok és kormányzati tényezők – felismerve a probléma súlyát és komplexitását – *együttesen és komolyan munkához lássanak*, és közösen kialakítsanak, kikísérletezzenek egy, a mainál lényegesen jobb megoldást.

4. Egy reformelképzelés vázlata

Az alábbiakban rámutatok azokra a megoldandó problémákra és – esetenként – megoldási lehetőségekre, amelyek egy ilyen jellegű program megtervezésekor okvetlenül felmerülnek. A lista természetesen nem teljes. Ez az írás csupán vitaindító szerepre kíván vállalkozni –

a részletes megoldás kialakításához több tudományterület képviselőinek koordinált cselekvésére van szükség.

4.1. A képességek problémája

Szakítani kell a képességek statikus koncepciójával. A képességek nem exogén módon adóttak, hanem tanulás révén fejleszthetők és alakíthatók, a tanulás révén fejlesztett képességek pedig további tanuláshoz vezetnek.

A képességek nem egydimenziósak, s különösképpen nem azonosak a kognitív képességekkel. *Legalább* öt különböző típusú képességet kell megkülönböztetnünk, amelyek valamilyen fontos szerepet játszanak a tanulásban, illetve amelyeknek a tanulás során végbement fejlesztése jelentős mértékben befolyásolja az egyének életkilátásait: a kognitív képességeket, a szociális jártasságokat, a motivációt, az önbecsülést, az érzelmi érettséget és stabilitást (és nyilván még több más képességet is).

A kognitív képességekre fixálódó pedagógiai beavatkozások komoly károkat okozhatnak: sikertelenség esetén frusztrációt okozhatnak, rombolják a gyerekek önbecsülését és tanulási motivációját. A sikeres korai beavatkozások nemzetközi tapasztalatai⁴ arról győznek meg, hogy a gyerekek szociális jártasságai és megfelelő motivációi legalább olyan fontosak, mint az IQ-juk. Ráadásul ezek könnyebben változtathatóak, mint a kognitív képességek.

A különböző országokban lezajlott, sikeres pedagógiai programok hosszú távú eredményességét mérő követési vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a későbbi életpálya során a motivációnak, önbecsülésnek és szociális jártasságoknak kulcsszerepük van a hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrálódásában: javítják a továbbtanulási és foglalkoztatási esélyeket, csökkentik a bűnözés valószínűségét, a lányok esetében csökkentik a korai terhesség valószínűségét, és csökkentik a segélyfüggőség mértékét stb.

4.2. A család szerepe

A család szerepe a fejlesztő pedagógiai munkában alapvető. A szülők túlnyomó többsége szereti gyermekeit, gondoskodik róluk, és képes arra, hogy – a számára adott korlátok között – kompetens döntéseket hozzon gyermekei sorsáról. Még az iskolázatlan és szegény sorban élő szülők is képesek különbséget tenni jó és rossz iskola, jó és rossz tanár között. Semmilyen segítő pedagógiai programot nem lehet a szülők feje fölött, a szülők megkerülésével bevezetni. (Ennek garan-

⁴ Lásd: Barnett (1993), Haskins (1989), Heckman (1995) (1999), Schweinhart–Barnes–Weikart (1993) összefoglaló beármolóit.

ciáiról egyébként az ösztönzési rendszer megtervezésekor gondoskodni kell. Lásd a 4.5. pontot!)

A pedagógusnak dolgoznia kell azon, hogy a szülők lehetőség szerint részt vállaljanak (ha bármilyen minimális mértékben is), a fejlesztő pedagógiai munkában, vagy legalábbis erkölcsileg támogassák azt, elősegítve ezzel a gyermekben a pozitív hozzáállás kialakulását.

4.3. Integrált oktatás

Az oktatás egésze csakis integrált keretek között folyhat. Valószínűleg igen ritka eset az, hogy egy gyermek az oktatás minden területén lemarad, és tanulási problémákkal küszködik. Az egyéni vagy kiscsoportos fejlesztő pedagógiai segítségnyújtás nem lehet indok a tartós és a tanulás minden területére kiterjedő elkülönítésre.

A segítségre szoruló gyermeket az érintett pedagógiai részterületen vagy a részképeségekre vonatkozóan szükség szerint elkülönített fejlesztő segítségnyújtásban kell részesíteni; minden egyéb területen azonban – végső esetben, ha nem marad más, akkor a testnevelés, a rajz, az ének és az osztályfőnöki foglalkozások keretében – minden áron törekedni kell arra, hogy az adott lakóhelyi közösség átlagos képességű gyermekeivel integráltan vegyen részt a iskolai foglalkozásokon.

Az iskolai elkülönítést törvényi úton is meg kell tiltani, gyakorlatát pedig szankcionálni kell.

4.4. Pedagógiai szakértelem

A programok megtervezésekor a pedagógiai szakértelem alkalmazása, a minőségi oktatás döntő fontosságú. A probléma komplexitása nem engedi meg, hogy teljesen spontán módon, a világban és hazánkban felhalmozódott pedagógiai tapasztalatok rendszerezése és alkalmazása nélkül, pusztán a jóindulatra támaszkodva, működtessenek iskolák fejlesztő programokat. Ezen a téren legalább négy különböző feladatot kell megoldani:

(a) A modern fejlesztő pedagógia eredményeit adaptálni kell a közoktatásban.

- Ennek a kilencvenes években Magyarországon szűk körben elterjedt pedagógiai szemléletnek a kiindulópontja egészen más, mint a hagyományos felzárkóztató-fejlesztő módszereké: a mechanikus korrepetálási gyakorlatok helyett a részképeség-problémák és tanulási gondok alapjaihoz megy vissza: a modern nyelvészet, a pszichológia és gyógypedagógia eredményeit felhasználva, elemi összetevőire bontja a tanulás összetett kognitív mechanizmusát, s onnan építi fel újra, elemenként szisztematikusan fejlesztve a tanuláshoz szüksé-

ges képességeket. Holisztikus szemléletű: nagy súlyt fektet a kognitív és testi képességek összhangjára, a motiváció, az érzelmi feldolgozás és a szociális jártasságok szerepére.

- A modern fejlesztő pedagógia Magyarországon a magán- és alapítványi iskolák közvetítésével terjedt el. A tanulási vagy magatartási problémás gyerekeket nevelő középosztályi családok – felismerve, hogy az állami közoktatás keretei között megfelelő pedagógiai segítséget nem kaphatnak – fizetőképes keresletet támasztottak a magánintézmények szolgáltatásai iránt, amelyek a megfelelő pedagógiai kínálatot meghonosították hazánkban. E kínálat volumene távolról sem elegendő, tekintetbe véve azt, hogy igen hasonló fajtájú pedagógiai segítségre szorul sok tízezer, tanulási problémával küszködő, iskolázatlan és szegény családból származó gyermek is. A fejlesztő pedagógia széles körben való elterjesztése nem lehetséges a felsőoktatás komolyabb mértékű átszervezése nélkül. Ez átvezet a következő ponthoz.

(b) A felsőoktatásban kiemelten kell kezelni azoknak a tanároknak a képzését, akik képesek a fejlesztő pedagógia alkalmazására. Az ő képzésükre elegendő pénzt és szellemi erőforrást kell áldozni.

- A felsőoktatási képzésbe be kell vonni a magán- és alapítványi iskolák már ilyen jellegű tapasztalattal rendelkező tanárait, külföldi tanulmányutakra kell küldeni az erre specializálódó felsőoktatási tanárokat.

- A jelenleg aktív általános iskolai tanárok közül azokat, akik ilyen jellegű ismeretek iránt érdeklődést mutatnak, rendszeres továbbképzésben kell részesíteni.

(c) A sikeres fejlesztő programok külföldi tapasztalatait tanulmányozni kell, tapasztalataikat be kell építeni a hazai gyakorlatba.

- A nagy számú, jól működő amerikai program mellett különös figyelmet érdemelnek azok a speciális programok, melyekben kulturálisan igen különböző etnikai kisebbségek sikeres felzárkóztatására került sor: mint pl. Izraelben az Etiópiából bevándorolt zsidók gyermekei vagy Hollandiában a suriname-i bevándorlók gyermekei esetében.

(d) Meg kell találni hazánkban azokat a viszonylag jól működő, már meglévő óvodai és iskolai programokat, amelyek – többnyire a modern pedagógiai szemléletre támaszkodva – képesek sikereket felmutatni. Ezek eredményeit egyfelől be lehetne építeni az új programokba, másfelől pedig az ezeket kidolgozó, alkalmazó intézmények lehetnének a beindítandó modellkísérletek terepei.

- A modellkísérleteket, a hazai és külföldi tapasztalatok figyelembevételével szakértői munkacsoportnak kell megtervezniük. E modellkísérletben szaktanároknak, pszichológusoknak, gyógypedagóg-

gusoknak, fejlesztő pedagógusoknak, óvónőknek kellene részt venniük, hogy csak a legfontosabb érintett szakmák képviselőit említsük.

- A modellkísérletek célja, hogy kikísérletezzenek működőképes csoportos és egyéni fejlesztő programokat, melyeket megfelelő hatás-vizsgálatokkal tesztelnek. A kipróbált és bevált programokhoz leírásokat és tanítási segédanyagokat készítenének. A modellkísérleteket lefolytató óvodák és iskolák egyben mintaóvodaként illetve mintaiskolaként is működnének abból a célból, hogy betanítási terepei legyenek a kikísérletezett pedagógiai eljárásoknak.

- A modellkísérletek megtervezése során ügyelni kell az alkalmazott eljárások megfelelő változatosságára. Arra kell gondolni, hogy egy országos méretekben beinduló, nagyméretű fejlesztő program beindításakor csak a kikísérletezett megoldásokból lehet választani.

4.5. Intézményi rendszer és finanszírozás

(a) A nemzeti, etnikai oktatáshoz tartozó kiegészítő normatív hozzájárulásból finanszírozott cigány felzárkóztató programokat meg kell szüntetni. Ezek helyett alanyi jogon kell biztosítani minden tanulási problémával küszködő gyerek száma a fejlesztő pedagógiai segítséget, etnikai hovatartozásuktól függetlenül.

(b) Országos szűrőhálózatot kell kiépíteni a tanulási problémás gyerekek kiszűrésére, minél korábbi életkorban.

- A szűrést iskolapszichológusoknak, fejlesztő pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak kell elvégezniük. Gondoskodni kell arról, hogy minden nagyobb iskolában legyen egy iskolapszichológus, és legyenek specializált fejlesztő pedagógusok. A kisebb iskolák pedagógusai résztvevénységként megtanulhatnak – továbbképzés keretében – a fejlesztő módszerek néhány fontosabb elemét, lehetőleg úgy, hogy egymás tudását kiegészítve, a legfontosabb alkalmazási területeket többé-kevésbé lefedjék. A kisebb iskolák egymással együttműködve, közösen alkalmazhatnának iskolapszichológust.

- Országosan standardizált szűrési eljárást kell kidolgozni. A szűrést minden óvodában és általános iskolában időről időre el kell végezni.

(c) A finanszírozás módját illetően radikális változtatásra van szükség.

- Nem az iskolának vagy az önkormányzatnak kell juttatni a fejlesztő programok anyagi fedezetét, hanem közvetlenül az érintett családoknak, hogy – a középosztályi családok magániskolai keresletével analóg módon – ők is valamilyen tranzaktív kapcsolatba léphessenek a gyermekeiket oktató iskolával. E programok finanszírozását ki kell emelni az önkormányzati normatív finanszírozási rendszerből, és központi céltámogatás formájában kell megvalósítani.

- Ezt egy utalvány-jellegű (voucher) rendszer⁵ bevezetésével lehetne a legkönnyebben és legeredményesebben megvalósítani: az utalvány összegét kizárólag fejlesztő pedagógiai segítség igénybevételének finanszírozására lehetne fordítani azon kínálati körön belül, amely erre hatósági jogosítványokkal rendelkezik. Az utalványt az iskola attól a pillanattól kezdve tudná pénzre váltani, ha megállapodott a szülőkkel a gyermek fejlesztő oktatásáról. Elképzelésem szerint az ily módon folyósított pénzösszeg egy része jutna az iskolának, egy másik része közvetlenül a fejlesztő pedagógus jövedelme lenne, ezzel is erősítve a pedagógus személyes érdekelttségét.

- Az utalványrendszer várhatóan számos előnnyel járna: egyfelől a nagyobb településeken versenyhelyzetet teremt az oktatási intézmények között (amelyek körében specializált magánintézmények is megjelenhetnének). A verseny növelné a kínálatot, javítaná az oktatási szolgáltatások minőségét. Másfelől az utalványrendszerű finanszírozás javítaná az iskolázatlan, szegény családok pozícióját az iskolával szemben. Az oktatás tárgyaiból egyenrangú szereplőkké válhatnának, akiknek a szükségleteit nem lehet figyelmen kívül hagyni. Harmadsorban az utalvány az elkülönítési szándékok leghatásosabb ellenszerét jelentené. Maguk az érintett családok válnának alkalmassá arra, hogy utalványaik visszavonásával megghiúsítsák az általuk sérelmesnek ítélt esetleges szegregációs törekvéseket. Az esetek többségében ennek az így megteremtett lehetősége is elegendő lenne ahhoz, hogy gátat szabjon az elkülönítési törekvéseknek. Emellett az utalványrendszerű finanszírozás formát teremthetne a szülők fokozottabb bevonásához a segítő pedagógiai folyamatba.

(d) Gondoskodni kell a programok és fejlesztő eljárások hatékonyságának méréséről, a fejlesztő pedagógusok munkája során összegyűlt problémák rendszeres értékeléséről. Ehhez megfelelő, rendszeres esetmegbeszélő fórumot kell biztosítani.

4.6. Járulékos elemek

Itt röviden meg kell említenem két, igen nagy jelentőségű problémát. Ezek közvetlenül nem tárgyai ennek a reformjavaslatnak, viszont sikerének elengedhetetlen feltételeit jelentik.

- Az ország kistelepülésein nincs megfelelően kiépítve az óvodai hálózat (vagy eleve sem volt, vagy visszafejlődött); számos településen pedig a férőhelyhiány jelent komoly gondokat.

- Az alapfokú oktatási intézmények megközelíthetősége nehéz és költséges az ország mintegy ezer településén.

Mindkét problémára megoldást kell találni: könnyű belátni, hogy ha a szegény családok gyermekei az óvodai hálózat fejletlensége vagy

⁵ Az utalványrendszerről lásd pl. Lukács és Semjén (1988) írását.

az óvodai szolgáltatások magas ára miatt nem járnak óvodába, vagy ha a közlekedés magas költségei miatt kimaradnak az iskolából, akkor mindazok az erőfeszítések, amelyeket az eddigiekben javasoltunk, hatástalanok vagy gyenge hatékonyságúak maradnak.

Tehát az óvodai hálózat kiépítése (ill. a szegény családok óvodai térítési díjainak támogatása), valamint egy iskolabusz-hálózat kiépítése sürgető feladat. Nem ennek a tanulmánynak a feladata, hogy e részterületek finanszírozására részletes javaslatot tegyen.

4.7. A fejlesztő programok anyagi fedezete

Az erre fordítható források egy része már ma is „benne van” a rendszerben, illetve a várható demográfiai és gazdasági folyamatok fényében az oktatás GDP-n belüli súlyának jelentősebb emelése nélkül is előteremthető.

- A fő forrás: a diáklétszám radikális csökkenéséből adódó megtakarítás. Ennek két fő komponense: (a) a normatív támogatások volumene csökken a tanulói létszám csökkenéséből fakadóan; (b) a létszámcsökkenés több helyen is elkerülhetetlenül iskolabezárásokhoz vezet (még hozzá a legmagasabb fajlagos költségű iskolák bezárásához). Ennek következtében a létszámcsökkenés mértékénél nagyobb mértékben szabadulhatnak fel források a rendszerben. Ezeket a pénzüsségeket – bármely jövedelem-tulajdonosnál keletkezzenek is – nem szabad kivonni az oktatási szektorból. A mennyiségi megtakarítást minőségi fejlesztésre, illetve az oktatást körülvevő infrastruktúra – mindenekelőtt az óvodák és az iskolabusz-hálózat – fejlesztésére kell fordítani.

- Kisebb jelentőségű, de önmagában tekintélyes összegű forrás lehet a megszüntetendő (elkülönített) cigány felzárkóztató programokból felszabaduló pénzösszeg.

- A harmadik forrás természetesen nem egyéb, mint maga a gazdasági növekedés. A növekedésből adódó többletforrások két éve már igen tekintélyesek, s a jövőben további halmozódásukra számíthatunk.

Hivatkozott irodalom

- Barnett, W. S. (1993): Benefits of compensatory preschool education, *Journal of Human Resources*, Vol. 27, no. 2.
- Haskins, R. (1989): Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education, *American Psychologist*, Vol. 44, no. 2.
- Heckman, J. J. (1995): Lessons from the Bell curve, *Journal of Political Economy*, Vol. 103, no. 5.
- Heckman, J. J. (1999): Policies to foster human capital, előadás a Berkeley Egyetemen, Aaron Wildavsky Forum, Richard and Rhoda Goldman School of Public Policy (kézirat: az Internetről).

SZOCIÁLIS MUNKA

- Lukács P. és Semjén A. (1988): Oktatásfinanszírozás, Oktatókutató Intézet, Budapest
- Réger Z. (1995): Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, Iskolakultúra. 24. évfolyam, 5. szám.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. és Weikart, D. P. (1993): Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27, The High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan