

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

### **Esélyegyenlőség**

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Mobilitás**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Leszakadás**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PAPP JÁNOS

IRODALOM

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

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

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

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

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

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

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

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

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