

Tanoda vagy iskola?

L. Ritók Nóra

A halmozottan hátrányos helyzetű, leggyakrabban roma gyerekek megfelelő képzésén, integrációján valahogy nem tud fogást keresni a rendszer. Voltak próbálkozások, némelyik átmenetileg sikerrel is kecsegtetett, aztán jött egy kormányváltás, és a változásoknak mindig része volt az oktatáspolitikai változása is, gyakran éppen ellentétes folyamatokat generálva, mint ami addig volt.

Persze, a helyzet ennél bonyolultabb. Mert más kedvezőtlen folyamatok is voltak és vannak, például gazdasági válság, munkanélküliség, rossz fókuszú változtatások a szociális rendszerben, az elszegényedő térségek számának növekedése, melyek aztán térségi negatív hatásokat is generálnak, a szegénységben is megjelenő új tudatmódosító szerek, mint a herbál.

De azt hiszem, a legnagyobb probléma az egésznek az értelmezésével és az ehhez kapcsolt intézkedésekkel volt mindig. A leszakadást ugyanis egy komplex folyamatként kell értelmezni, és a megoldás is csak hasonlóan komplex lehet, nem kezelhető területenként. Megfigyelhető ez időben és a regnáló kormányok által felállított rendszerekben is. Még ha le is írták a komplex kezelést, az intézkedésekben még lokálisan sem volt ennek megfelelő a megvalósulás, pláne nem a hasznosulás. Még a telepprogramok sem érintették a probléma minden szegmensét, pedig azok voltak a legkomplexebbek.

Ha visszatekintünk, akkor azt látjuk, néha a lakhatásra fókuszáltak, máskor az oktatásra, most éppen a közmunkában vélik megtalálni a megoldást, mindig egy-egy területre koncentrálnak, ettől várnak változást. Az egy területen kifejtett időszakos pozitív hatást pedig amortizálja a többi, ráadásul mikor kikerülnek a fókuszról és megszűnnek a hozzá kapcsolódó támogatások, nem tudnak fenntarthatóan beépülni és eredménytelenül maradnak el. Nincs kapcsolódás, összhang a hatások között.

Mindezek következtében mára a probléma óriásivá duzzadt. Kezelhetetlenné, sőt önjáróvá vált. Az iskola lassan elvesztette minden eszközét a begyűrző problémákkal szemben, ma egy szegregált iskola már látszólag sem tudja betölteni a funkcióját, a problémák kibuggyannak az iskola keretiből. A gyerek szociokulturális környezetének fogalma ugyan elméletileg benne van az oktatási folyamatokban, de a gyakorlatban ezt nem látni. A hatások, amelyek az oktatást amortizálják, kezeletlenül maradnak.

A pedagógiai paradigmaváltástól egyre messzebb kerülő oktatásban a fejlesztések ugyanúgy, mint máshol, itt is egyre inkább a megnyíló uniós támogatásokra kezdtek épülni. Azonban a gond az alapokkal volt. Fejlesztéseket csak stabil,

kiszámíthatóan, tervezetten működő rendszerre lehet építeni, csak innen indulva lehet azoknak hatása.

A fejlesztések ellenére növekvő problémák megoldására kezdtek bele az iskolát támogató, de azon kívül elhelyezkedő tanodarendszer támogatásába. Pályázati forrásokból. Amelyek jellemzője a szakaszosság nagy szünetekkel, és ez az egyik legnagyobb gond, ugyanis a legtöbb szervezet nem tudja fenntartani a pályázati szünetekben a programot, a szélnek engedett gyerekekben megszakad valami, és a szálát, náluk is, meg a szakembereknél is csak fél, egy év múlva vagy még később vehetik fel újra – már, ha sikeres a következő pályázatuk. Az új pályázati elbírálást most izgatottan várja mindenki, remélve, hogy szakmai és nem más indokok szerint döntenek. Azonban a legutóbbi pályázati elbírálási tapasztalata bizonyította: nem mindig a szakmai szempontok a meghatározók a támogatások odaítélésénél.

Persze, más gond is van: a tanodák iránti elvárások illeszkedése az oktatási rendszerhez. Az oktatás egyre kevésbé tölti be az esélykiegyenlítő funkcióját, így a tanodákra egyre nagyobb teher hárul. A tanoda célja az iskolák folyamatosan romló oktatása mellett a gyakorlatban még mindig nem körvonalazódik tisztán, és az elvárások, indikátorok is ellentmondásosak. Korrepetálóhely a tanoda? Házi feladat-készítő? Az iskolákban kérdezősködve inkább ezt gondolják a pedagógusok. A tanodák felől nézve leginkább a készségfejlesztés a cél. A tanulásmódszertan kialakítása, motiváció, figyelemkoncentráció-fejlesztés, logika, finommotorika, csoportidentitás stb.

A fejlődés azért látszik. A tanodák egy része remek módszertani fejlesztéseket tudhat magáénak. Társasjáték-pedagógia, drámajátékok, online tanulástámogatás, új értékelési rendszerek, disputa stb. Hihetetlenül jól működnek itt azok a gyerekek is, akik az iskolában nem. Itt motiváltak, tanulnak, figyelnek, segítenek, türelmesek, szabálytartók, szorgalmasak lesznek. Sőt együttműködők is.

És itt, mikor ezt írom, úgy érzem, itt kezd abszurd lenni ez az egész. Itt, ezen a ponton tudom a legjobban megmutatni a két rendszer ellentmondásait, illeszkedési különbözőségeit, és azt, miért nem lesz fenntartható, fejlesztő a tanodarendszer, miért marad számomra a tűzoltás eszköze csupán. Mert látva a sikeresen működő tanodákat, az emberben óhatatlanul felmerül: miért nem az iskola válik ilyenné, ilyen gyermekközpontúvá, differenciálóvá, szociálisan érzékennyé, ezekhez a gyerekekhez szólóvá? Így ugyanis szakadék lesz a hatások között, ami lehetetlenné teszi az egységességet. Ellentétes módszertani hatások sora éri a gyerekeket. Éppen azokat, akiknél a legfontosabb lenne az egységes hatás, mert otthonról minimális támogatást kapnak.

Az iskola ugyanis használja a maga poroszos, frontális, tekintélyelvű hagyományos oktatási rendszerét, az elvárások ismeretközpontúak, a sikerességet ez alapján méri a rendszer. Ezer más negatív tényező is ott van az iskolában, a felszerelés

hiánya, amit érdemjeggyel büntetnek, a figyelemkoncentráció gyakori hiányát sem próbálják orvosolni, nincs rá idő, hogy egyéni fejlesztésekkel bajlódjanak, a tananyaggal haladni kell, jön a szakfelügyelő, ellenőriz, és a végén még a pedagógus lesz a hibás (?!). Egyes jár hát azért is, ha nem figyel a gyerek úgy és addig, ahogy a pedagógus elvárja.

De talán nem is az egyesekkel van a legnagyobb baj. Mert az önmagában nem hatja meg különösebben ezeket a gyerekeket és a szülőket sem, nem ebben szocializálódtak. Sokkal inkább hatnak a hozzá kapcsolódó hatások, a verbális megerősítése annak: megint nem tudod, megint sikertelen vagy, rossz példa stb. Ki-ki vérmérséklete és kiegészítő foka szerint építi a gyerekekben a negatív énképet, majd csodálkozik, ha a sok negatív hatást a gyerek visszatükrözi, és végérvényesen és visszavonhatatlanul megromlik köztük minden. A kialakult helyzetben már nincs szó fejlesztésről, a befeszülés, elutasítás már csak egyféle kimenetet körvonalaz: megszabadulni tőle. Vagy magántanulóként, vagy továbbgörgetve, mert ha visszabukik, csak növekszik vele a gond, hátráltatja a többit, rendetlenkedik. Egy biztos, azt a tudást, amivel jobb életésélyük lehet, az iskola nem tudja megadni nekik.

E mellett ott van még a rejtett tanterv. Ami az olyan iskolákban, ahol magas a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya, és az eszköztelen pedagógusok kiegészítése ezzel egyenesen arányos, szintén nem a pozitív hatások felé mutat. Egy ilyen iskola hangulata és egy jól működő tanoda hangulata nem említhető egy lapon. Kettős hatás éri hát a gyerekeket, ellentétes folyamatok, ráadásul sem ott-honról, sem a közösségből nem várható segítség.

Ha ezen a vonalon gondolkodom, nyilvánvaló, nem kellene tanoda, csak más-fajta iskola. De az állam most az egységesítésben, a központosításban látja az esélykiegyenlítést, és ez egyelőre nem fog változni, hiába a látható romlás. A mai iskola nem változik, sőt egyre távolabb kerül az esélykiegyenlítéstől.

Ez indokolja most a tanoda létjogosultságát. A tanodáét, melynek az esélykiegyenlítés a célja. Hogy próbáljon valamit bepótolni, amit az iskola nem tud. Hogy ne veszítsünk el egy újabb generációt. Ezt hívom tűzoltásnak. Vagy hívhatnám úgy is, hogy átmeneti „mentőcsónakot” adunk a tanodával a gyerekeknek. De abban biztos vagyok, hogy tartós eredményt ez a konstrukció nem hozhat. Addig van létjogosultsága, míg a rendszer alapjaiban nem válik esélykiegyenlítővé. Arra pedig nem szabad és nem is lehet berendezkedni, hogy a rossz rendszer mellett működjön egy „mentőcsónak”, néha persze, mert van, hogy a támogatási szünetekben nem elérhető. Ráadásul ebben a „mentőcsónakban” egyre több gyereknek kell helyet szorítani, és egyre több időt kellene ott tölteniük, hogy megkapják mindazt a fejlesztést, amire szükségük lenne egy minőségibb tudáshoz.

Az én vízióm egy a maitól eltérő, másfajta iskolarendszer. Ami ötvözi az iskolát és a tanodát. Ami módszereiben szabadabb, a gyerekre szabott fejlesztéseket visz, és nem a tananyagot tartja szem előtt. Ahol van idő az alapkészségek megerősítésére. Ami képes a követelményrendszerben súlypontoszni. Ami olyan hely, ahol fontos a gyerek öröme, motivációja. Ahol megtanulhatja mindazt, amit a család nem örökít át neki. Ahol fejlesztik a szociális kompetenciáját. Olyan hely, ahol tudomásul veszik a szociális helyzetből adódó nehézségeket, és ahova nem kell felszerelést vinni. Mert itt kap ceruzát, füzetet, tornacipőt. És nem kell hazavinni a házi feladatot, mert a pedagógusok tudják, ahol nincs asztal, villany, személyes élettér, nyugodt sarok, ott nem készül házi feladat sosem. Nem várnak hát el olyat, ami nyilvánvalóan nem teljesíthető.

Olyan iskola ez, ahol minden percük le van kötve, mert van mit csinálni. Ráadásul olyat, amit szeretnek is. Van hozzá felszerelés, van fejlesztőjáték, sokféle. Ahol van lehetőség játékos mozgásra, amikor a tevékenységek változtatására van szükség ahhoz, hogy megfelelően koncentrálhassanak. Ami egyáltalán nem biztos, hogy 45 perces időtartamokhoz köthető, és ha szükséges, változtatható, igény szerint.

Ahol a működési szabályokat közösen, velük együtt alakítják ki. És ennek során képesek lesznek szerepeket megtanulni, felelősséget vállalni, közösségekben működni, szabályokat tartani. Mert ezeket a szabályokat értik, és érzik, mi az, ha valaki ebben nem működik megfelelően. Ahol szabad fáradtnak lenni. És lehet pihenni kicsit. Ahol nem a kötelezőség, hanem a motiváltság fegyelmez. Olyan hely, ahol jó gyerekek lenni.

Egy olyan iskola ez, amelyik nyit a szülők felé. Azok felé is, akik nem tudják, mi történik ott, mert nincs pontos és jó emlékképük a saját iskoláztatásukról sem. Akik elintézik a gyerek iskolához való kötődését azzal, hogy ők sem tudnak rendesen olvasni, ők sem akartak iskolába járni, mit csináljanak a gyerekekkel, ha ő sem akar. Az ilyen iskola pedagógusai kimennek a gyerekek családjához, ki, a cigánysorra is, nem a „behívás”, nem a hatósági eszköztár szerint viszonyulnak a szülőkhöz, hanem pedagógiai eszközökkel, próbálva partneri viszonyba kerülni velük. Ha kell, kihelyezett szülői értekezletet tartanak, ott, a szegregátumban. Közel viszik a szülőkhöz az iskolát. Élmenyvel, pozitív megközelítésekkel, dicsérettel, eredményekkel próbálkoznak és nem a negatívumok állandó hangsúlyozásával. Építenek a helyi közösség erejére. Hívják a szülőket segíteni, amibe csak bevonhatók. Kirándulásra kísérőnek, uzsonnát készíteni délutánra, termet berendezni a klubdélutánra. Játékos foglalkozásokra. Művészeti tevékenységbe. Közösen, a gyerekekkel. Építi a büszkeséget bennük a gyerekeik iránt, az iskola iránt is.

Olyan pedagógusokkal működne ez az iskola, ahol óvó figyelemmel vannak a gyerekek felé. Észreveszik, ha éhes, ha fáradt, bizalmas viszonyban vannak vele. Akik képesek észrevenni, ha baj van. És ha baj van, azt jelzik is. Mert ahol nem működik a pedagógia, ott másfajta segítséget kell igénybe venni. Egy ilyen iskola valós együttműködésben van a többi területtel, a szociális rendszertől a rendőrsé-
gig, a védőnői hálózattól a gyámhivatalig. Képes egységesíteni a hatásokat, nem ügyeket kezel, hanem konkrét családok problémáit. Ha kell, hatósági eszközökkel, de folyamatosan erősítve a pedagógiai hatásokat. Ahol a prevenció érdekében ké-
pesek összefogni és összehangolt tevékenységet végezni a különféle területeken dolgozó intézmények.

Egy ilyen iskola nemcsak tanít, sokkal többet ad. Külön figyel az életvezetési ismeretekre. Mert sok gyerek máshonnan nem kapja ezt meg. Az ilyen iskola nem fővárosi íróasztaloknál született feladatokat használ, hanem személyre szabottat azokra a gyerekekre, az ő érdeklődésükre, az ő viszonyaikra.

Az ilyen iskola másképp értékeli. Megfigyeli a gyereket, felméri, és méri a hozzáadott pedagógiai értéket. A pedagógus fejlesztési naplót vezet, személyeset. Nem büntet az érdemjeggyel. Ügyel arra, hogy a gyerekeknek élményeket adjon. Olyanokat is, amelyeket a családban nem kaphatnak meg. Kihasználja az élmé-
nyeket az intézményhez való kötődés kialakításában. Csoportidentitást fejleszt, odatartozást, szociális kompetenciát.

Az ilyen iskola tantestülete csapatként működik. Van csapatépítésük és folya-
matosan fejlesztik magukat. Támogatják egymást, segítenek egymásnak. Becsülik egymást. Igyekeznek egységes hatásrendszer szerint hatni a gyerekekre. Az ilyen iskola igazgatója szociálisan érzékeny, integrációpárti és innovatív. Csapatépítés-
ben, coachingban erős.

Az ilyen iskola jól felszerelt, nem amortizáltak a tantermek, a mellékhelyiségek. Megfelelő szakembergárdával működik, segítő asszisztensekkel, fejlesztőpedagó-
gusokkal, pszichológussal, szociális munkással. Esetenként helyi, roma segítővel. A takarítást nem közmunkásokkal oldja meg, egy ilyen iskolában a takarító és a portás is a csapat fontos része. Az ilyen iskola udvara tágas, elvonulásra alkalmas terekkel, szabadtéri játékokkal. És szünetben sem hagyják magukra a gyereket. Szervezik a szabadidőt is, sokféle tevékenységgel, kreatívan.

Nos, ettől nagyon messze vagyunk. Egy álomkép ez csupán, bár meggyőződé-
sem, hogy a két forrás, az iskolafenntartás és a tanodatámogatások összeadásával megindítható lenne. Pár évig kellene csak többet fordítani rá. Amíg a folyamat, ami most egyre gyorsabban egy lejtőn guruló labdához hasonló, előbb lassítható, majd megállítható lenne. Utána pedig elindulhatnánk, kifelé a gödörből.