

L. Ritók Nóra

Elveszített esélyek

Bevezető gondolatok

Terepi tapasztalatok alapján írom ezt a tanulmányt. Az Igazgyöngy Alapítványt 1999-ben alapítottam, de előtte is olyan általános iskolában tanítottam, ahol magas volt a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, így egész pedagógiai munkám a gyerekek esélyteremtéséhez kötődik. 16 évvel ezelőtt kibővítettük az alapítványi munkát a generációs szegénységet teljes társadalmi beágyazottságában értelmezve, és kidolgoztunk egy komplex beavatkozási rendszert. Ez olyan problémákat mutatott meg, amelyek az iskola hatását leamortizálják, és a felnövekvő generációnak nem lesz megfelelő kompetenciája az életstratégia-váltáshoz. Így marad minden változatlan, a generációs szegénység újrateermeli önmagát.

Mit értek teljes társadalmi beágyazottság alatt? Azt, hogy minden szinten próbáljuk értelmezni a hátrányos helyzetet, a gyerekektől a családokon át a közösségig, aztán az intézményrendszerben is, és mivel annak működését a szakpolitika határozza meg, így ezen a szinten is. Sőt, próbáljuk értelmezni az előítéletektől nem mentes közbeszéd szintjén is, mert ennek a hatását is fontosnak tartjuk. Ebben a szemléletben tárulnak fel azok az összefüggések, melyekre megpróbálunk egy irányban, a „képessé tevés” mentén hatni. Mindezt az intézményrendszerrel együtt, nem „civil zárványként” értelmezve magunkat, hanem kiegészítve az állami rendszert.

Cikkemben az ebben a munkában megszerzett tapasztalatokról írok, erre fókuszálva, kevésbé a kutatásokra, szakirodalmi kitekintésekre. A tapasztalatokat jogszabályi, gazdasági, kulturális és etikai szempontból összegzem, ami nem fogja át teljes körűen a témát, inkább csak jelzése a kívülről nem látható problémáknak.

A hátrányos helyzet jogi nézőpontból

A hátrányos helyzet fogalmát a magyarországi jogszabályban 1997-ben határozták meg, legutóbbi módosítása 2013-ban történt.¹ Az egyik fontos pont ebben az egy főre jutó jövedelem, ez most nem haladhatja meg a szociális vetítési alap 225%-át, ami 64 125 Ft. Ez a Rendszeres Gyermekvédelmi Kedvezmény jogosultsági feltétele, és alapja a hátrányos helyzet megállapításának. Ehhez a szülők alacsony végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága, az elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmények adják a további szempontokat. A hátrányos helyzethez egy, a halmozottan hátrányos helyzethez két feltétel teljesülése szükséges. A nevelésbe vett gyerekek halmozottan hátrányos helyzetűnek minősülnek.

Az érintett gyerekek létszámcsökkenését a közmunkaprogram sikeréhez kapcsolta a kormány, így ugyanis a szülők alacsony foglalkoztatottsága megszűnt, és sokan szakmát is szereztek a programhoz kapcsolt tanfolyamokon. Kiestek tehát a kategóriából, vele a kedvezményekből is, ám mi nem tapasztaltunk változást a családok életében. Épp annyi krízishelyzet volt, mint előtte, épp úgy nem bírták az alapszükségleteket a hónap végéig biztosítani, és minden, előre nem látható helyzettel, pl. egy gyógyszerkiváltással, nem tudtak megbirkózni.

Aztán rájöttünk, hol a probléma: a társadalmi leszakadásban élő családok eladósodása. Szinte minden család érintett valamilyen behajtócéges tartozásban, ami egy tartozás esetén 33%, kettő esetén 50% fizetéscsökkenést jelent, a munkáltatónak (a közmunkabérből is) ennyit kell átutálnia a behajtócégeknek. A tartozás azonos mintázatot mutat: elmaradt közüzemi számlák, ki nem fizetett bírságok, nulla forintos kezdő részletű áruhitelek és személyi kölcsönök.

A kereskedelem és a bankok érdekei, az ügynöki rendszer és a pénzügyi tudatosság hiánya milliós tételeket eredményezett a tartozásokban, sok családnál esély sincs arra, hogy valaha megszabaduljanak tőle. De a jövedelemigazolás nem veszi figyelembe, hogy a valós jövedelem mennyi, mert a szabályozás feltételezi mindenkiről a pénzügyi tudatosságot. Így csak „papíron” adja a jövedelem a besorolást, ami nem a valós kép.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A hátrányos helyzet gazdasági nézőpontból

A mai munkaerőpiaci elvárások és a generációs szegénységben élők kompetenciái közötti szakadék óriási. A KSH adatok 70 ezer olyan felnőtt emberről beszélnek, akik nem fejezték be az általános iskolát, a funkcionális analfabétákról pedig adatokkal sem rendelkezünk. A leszakadó térségek szegregálódó/szegregált általános iskolái nem tudják megfelelő alapkészségekkel felruházni a gyerekeket, végiggörgetik őket az évfolyamokon, és befejezik a tanulmányaikat úgy, hogy az értő olvasás képességével sem rendelkeznek. A generációs szegénységben élő SNI gyerekek esetében, valamint a magántanulói jogviszonyban tanulóknál tapasztalataink szerint még rosszabb a helyzet.

Az utóbbi években óriási mértékűre nőtt az oktatási szegregáció, ami meghatározza az érintett gyerekek esélyeit. Az iskolába bekerülő gyerekek szocializációs problémái halmozódnak az osztályokban, sok közöttük a BTMN és az SNI gyermek, akik speciális segítséget igényelnének, ám a szakemberellátottság problémái miatt nem kaphatják meg. A pedagógusok eszköztelenek, nem tudnak elég segítséget adni, a kiégésfaktor óriási, ami újabb pályaelhagyókat eredményez,

a frissen végzett pedagógusok pedig nem ezeket az iskolákat választják munkahelyül. A központi elvárások egyre inkább értelmezhetetlenek, és ez arra ösztönzi a rendszerben dolgozókat, hogy ne tükrözzék vissza a valós helyzetet, így a felmérésekkel „trükközve” pozitívabb képet adnak. Még így is lehangolóak a nemzetközi felmérések (OECD, 2019; Radó, 2021, 44–47). A rendszer beavatkozásai nem hoznak lényegi változást. A Híd-programba bekerülők nem tudnak megfelelő szintre jutni, hiszen nem ugyanaz 7-8 évesen elsajátítani pl. az értő olvasást, mint 16 évesen.

A tanodarendszertől kezdetben változásokat reméltünk, de azzal, hogy a szegregált iskolarendszer mellé beállították állami támogatással, konzerválta a helyzetet: nem hoz minőségi változást az iskolában, de nem is képes annyit adni a fejlesztéshez, hogy előrelépés legyen. Az iskolai oktatás nem változott, nem is ösztönzi erre semmi, hiszen ott a tanoda, majd délután átmennek a gyerekek és megtanulják, amit az iskolában nem sikerült. Ez a duplán finanszírozott rendszer sem képes annyi esélyt adni a gyerekeknek, hogy a középiskolában képesek legyenek jól teljesíteni.

A 16 éves korra leszállított tankötelezettség éppúgy rossz döntés volt, mint a 6 éves beiskolázás. Utóbbi iskolaéretlen gyerekek tömegét eredményezte (Tóth, 2016, 23–25; Nahalka, 2002, 88–90) az első évfolyam tömeges ismétlésével, előbbi pedig kitermelte a két évig otthon ülő, nem tanuló, nem dolgozó gyerekek rétegét, akik semmiféle képesítést nem szereztek.

A felnőttoktatást sem tekinthetjük sikeres beavatkozásnak. Azok a lehetőségek, melyeket így kaptak a szakmaszerzésre, nem adtak elég tudást. A tanfolyamok sikeréhez elég volt a jelenlét, amit sokszor pénzbeli támogatással biztosítottak, de az itt szerzett tudás nagyon sok tanfolyam esetében fényévnnyire volt az iskolarendszerben elsajátítható tudástól.

Mivel az alapítványunk foglalkoztatási programelemet is visz, ahol generációs szegénységben élő felnőtteket alkalmazzuk, pontosan látjuk, milyen hiányosságokkal engedte ki az iskolarendszer őket. Alapvető kompetenciák hiányoznak, amiből a tudás- és a készségek pótlása, fejlesztése még egy szintig megoldható, ám az attitűdön változtatni nagyon nehéz. A tanuláshoz, munkához való viszonyt leginkább az otthoni minta határozza meg. Az pedig leggyakrabban a fekete- vagy szürkezónából szerzett munkatapasztalatokon alapul, és ez nagyon messze van a legális munka elvárásaitól.

Így gyakorlatilag termelődik tovább az a társadalmi réteg, ami nem képes a 21. században elvárt munkaerőként működni. A csak a fizikai erejével rendelkező emberekre egyre kevesebb szükség van, és még oda sem felelnek meg sokan, a szociális készségeik alacsony szintje miatt. Megrekednek a szociális megélhetés zsákutcájában, és mivel itt folyamatosan szűkül a mozgástér, sodródhatnak át a szürke-feketezóna területére, olyan életstratégiákat építve, ami nem építi a társadalmi befogadást.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A hátrányos helyzet kulturális nézőpontból

Mit érdemes ebből a sokrétű fogalomból kiragadni, ami kapcsolatba hozható a társadalmi leszakadással? A kultúra ugyanis az emberi élet minden területére kiterjed, értelmezni lehet hétköznapi, tudományos és antropológiai szempontból is. Ez utóbbi az életmóddal hozza összefüggésbe a kultúrát, amiben benne foglaltatik a társadalmi értékrend is. Nem tekinthetünk el azonban itt sem az oktatástól mint kultúraközvetítő elemtől.

Muszáj itt kitérnem egy fontos pontra, a romák helyzetére. Tény ugyanis, hogy a generációs szegénységben élő családok nagy része roma, ám ez nem mindig releváns következtetéseket okoz. Vajon érdemes-e a társadalmi leszakadást etnicizálnunk? Vajon a roma identitáshoz kötődnek a szegregátumok problémái? Meggyőződésünk, hogy nem. Bár kezdetben mi is így közelítettük meg, de a terepi munka mást mutatott. Pl., hogy nincs egységes roma identitás, roma kultúra. A társadalmi folyamatokban sok helyen eltűntek azok a kulturális gyökerek, amelyek a roma identitás alapjait képeznék. A szegénység, a túlélési stratégiák viszont olyan megoldásokat hoztak, amire a többségi társadalom rásütötte a roma bélyeget. Pedig ezek leginkább a generációkon átörökölt szegénység szocializációs mintáiban gyökereznek, és nem a roma identitásban.

Ha így nézzük, világossá válik, hogy egy alapvető kérdést nem tisztáztunk: minek tekintjük a romákat? Világosan levezethető ez a mostanra visszatért romapedagógia témában. Miért van szükség külön pedagógiára a roma gyerekek esetében? Mert nemzetiségként tekintünk rájuk? Nos, akkor ezen az alapon kellene az összes nemzetiségnek külön pedagógia. Kellene szlovák pedagógia, német, román... Ez azonban abszurd megközelítés. Akkor tekintsünk rájuk úgy, mint egy elszegényedett társadalmi csoportra? De ehhez miért kellene másféle pedagógia? A

korszerű, gyermekközpontú pedagógiák rég ismerik azokat a fejlesztéseket, amelyekkel minden pedagógiai problémához eszközt adnak.

Az iskolákban vajon melyik roma identitást kellene építeni, és kinek? Meghatározható központi tananyagok alapján egyféle roma identitás, amit zömében nem roma pedagógusok közvetítenek? Sok kérdésről kellene beszélni, amiben zűrzavar, eltérő érdekek, feszülő indulatok vannak.

Mi, az Igazgyöngyben a gyerekszegénység ellen harcolunk, nem tagadva, hogy a gyerekeink jelentős része roma. De nem ezt helyezzük fókuszba. Az elfogadás könnyebben kiépíthető ugyanis azonos társadalmi szinten élő emberek között. Ebből pedig az következik, hogy a szegénységet kell mérsékelni, a társadalmi leszakadást, ha a befogadást szeretnénk támogatni (Ladányi–Csanádi, 2001, 102–104; Dupcsik–Szalai, 2015, 55–60).

Mi a szociális készségek fejlesztését állítjuk fókuszba, ami kihat az attitűdre, a kommunikációra, mindenre. Ebben benne van az együttélés, anélkül, hogy kihegyeznénk arra, ki az oláh cigány, ki a romungro, vagy éppen a nem cigány.

A hátrányos helyzet kulturális értelmezésénél nem hagyhatjuk ki a kultúrköröket sem. Amennyiben az iskola által közvetített kultúrát (ami központi társadalmi elvárásokra szerveződik) egyfajta kultúrkörnek tekintjük, és megvizsgáljuk egy leszakadó család otthoni kultúrkörét, akkor azt látjuk, nagyon kevés metszéspont van a kettő között. Ám ha nincs metszéspont, hogy jöhet létre hatás? Aki sosem volt múzeumban, színházban, azt hogy éri el a múzeumok, színházak kulturális üzenete?

Persze ott az online tér, amiben léteznek ők is. Mikor elkezdjük a szociális munkát is az oktatás mellett, még alig volt a családokban mobiltelefon, internetet pedig senki sem használt. Ma már minden családban ott van a telefon, több is, internethasználattal együtt. Élnek egy olyan térben, aminek a szabályait, veszélyeit nem ismerik. Amit itt találnak, azt átveszik ők is, és egy nagyon furcsa látszatvilágot teremtenek maguknak. Az online tér számukra egy érintkezési felület, amit elsősorban kapcsolattartásra használnak. Az álhírek és a valós hírek közötti különbségtétel számukra, világlátás és tudás híján nem megy, így a manipulálhatóság alanyai, amit a kereskedelem és a politika is kihasznál. A kulturális és gazdasági leszakadás szorosan összefügg, az oktatás esélykiegyenlítő funkciójának hiánya miatt itt is számolnunk kell az iskolán kívüli hatásrendszerrel.

Muszáj még egy területre kitérnünk, ez pedig a világlátás. Tudások arról, hogy hol vagyunk a világban, az országban, tisztaban vagyunk-e a jogainkkal, a lehetőségeinkkel, honnan, kitől szerzünk információkat, ismerjük-e a szabályokat, melyek szervezik a társadalmat, stb. Képesek vagyunk-e élni állampolgári jogainkkal?

Ez a terület is része a kultúrának, és az alapjait az oktatásnak kellene megteremteni. De vajon megteremti-e? A terepi munka azt mutatja számunkra, hogy a generációs szegénységben ezen a területen is óriási hiányosságok vannak. Aki nem ismer pártokat, nem tudja értelmezni a szavazólapot, sem a pártok programjait, az hogyan él a választójoggal? Őket használja és kihasználja a politika, megvezeti, és mivel pont erre az irányíthatóságra van szüksége, nem is igazán akar változtatni a helyzetükön. Így azonban az egész demokratikusnak mondott rendszer megkérdőjeleződik, a választásokkal együtt. Valamikor ezzel is szembe kellene nézni az oktatásnak, mert ebben is felelőssége van.



Forrás: Nagy Fanni archívuma

A hátrányos helyzet etikai nézőpontból

Ezzel a felvetéssel már át is léptünk egy másik nézőpontra, az etikai szempontú átgondolásra. Induljunk itt ki a közjó meghatározásából, aminek megteremtése az állam feladata, hiszen neki kellene a társadalmi feltételek összességét biztosítani ahhoz, hogy az emberek a saját életüket teljes mértékben megélhessék és kiteljesedhessenek (Rawls, 1997, 56–58; Arisztotelész, 1987, 110–113; Tóth, 2022, 34–37).

De van-e valós törekvés erre? Az állam a gondoskodáspolitikájában a felelőségek sorát így határozza meg: első az egyén, aztán a családja, az önkormányzat, a karitatív szervezetek, és a végén van csak az állam. Az állam, ami azt az intézményrendszert működteti, amiben a generációs szegénység csapdájából nem képes kitörni az egyén. Mert nem kap megfelelő oktatást, a lakhatási szegénységén nem tud változtatni, nem talál munkahelyet, nem ér el egészségügyi szolgáltatásokat. A családtámogatások ma különbséget tesznek család és család között, a ki nem mondott, de indirekt eszközökkel pontosan behatárolt „támogatásra érdemes” és „érdemtelen” kategóriákkal.

Nem hagyható ki ebben a pontban az egyház szerepe sem. Az oktatási szegregáció elszabadulása ugyanis egybeesett az egyházi iskolarendszer megerősítésével, amely szegregáló hatással bírt az állami iskolákra. Ma egy sor településen az egyházi iskolák nem vesznek fel halmozottan hátrányos helyzetű, roma és SNI gyerekeket az iskoláikba. Öngerjesztő folyamatot indítottak el ezzel, ami mára már visszafordíthatatlanul eltorzította nemcsak az oktatás

esélykiegyenlítő funkcióját, de az egyházak szegénységhez való viszonyulását is. Mert nem „kerek” az a keresztény üzenet, ami a szegényeket a karitászokban támogatja, de az iskoláikból kirekeszti.

Összegzés

Az egész rendszerből hiányzik ma a valós problémaelemzés. Ha meglenne, az feltárná azokat a pontokat, melyekre hatni kellene. De ebben az indikátorkényszeres, adminisztratív igazolásokkal alátámasztott működésben ez nincsen meg. Ügyeket kezel az intézményrendszer; a hatásokat nem összehangolva és az okokkal nem törődve.

A struktúra adott az államháztartás rendszerében, de a társadalmi leszakadás mérsékléséhez másfajta munkakultúrára lenne szükség. Összehangolásra, új munkakörökre, melyek szakítanak a rendszerváltás előtti attitűddel. A világ változása iszonyúan gyors, azok a rendszerek, melyek nem képesek ehhez igazodni, lemaradnak. A társadalmi leszakadás problémája mindig is a szőnyeg alá söpört, „kínos” kérdés volt, amire leginkább látszattmegoldásokat kínált a rendszer. Ha el is indult volna valami, a kormányváltások derékba törték azokat.

Számomra ebben a munkában leginkább az állami felelősség bontakozott ki, amelyben egy társadalmi csoport nem kapott megfelelő segítséget a problémái kezeléséhez. Majd, mikor minden tudását és képességét elveszítette ahhoz, hogy életstratégiát váltson, a felelősséget az állam rájuk tolt.

A társadalomnak azonban ők is a részei. Olyan részei, akikben ott van a lehetőség, hogy mások legyenek, de önerőből nem képesek már a változásra. Az pedig, hogy nekik is jobb legyen, mindannyiunk elemi érdeke, ha egy élhető országot szeretnénk.

Felhasznált irodalom

Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Budapest, Osiris Kiadó.

Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Dupcsik Csaba – Szalai Júlia (2015): *A magyarországi romák*. Budapest, MTA TK Szociológiai Intézet.

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2018): *Én vétkem*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.

Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegény gyerekek, szegény iskolák*. Budapest, Oktatókutató Intézet.

Ladányi János – Csanádi Gábor (2001): *Szociális és etnikai konfliktusok. Gettósodás Budapesten*. Budapest, Új Mandátum.

Nahalka István (2002): *Az iskola és a pedagógia alapkérdései*. Budapest, Osiris Kiadó.

OECD (2019): PISA 2018 Results. Paris, OECD Publishing.

Radó Péter (2021): *Az iskola jövője*. Budapest, Noran Libro.

Rawls, John (1997): *Az igazságosság elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

Tóth Endre (2016): *Iskolaérettség és beiskolázás Magyarországon*. Educatio, 25. évf., 1. sz., 21–35., ISSN: 1216-3384.

Tóth István György (2022): *Társadalmi riport 2022*. Budapest, Társi, ISBN: 978-615-5754-41-8.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

2013. évi XXVII. törvény a gyermekvédelmi törvény módosításáról

ⁱ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 2013. évi XXVII. törvény a gyermekvédelmi törvény módosításáról, Havas-Liskó 2005. 12-15.