

Az Indulási szakasz földrajzi megoszlása: Veszprém, Zala, Somogy, Jászság, Nyírség, Hajdúság, Békés, Budapest – Csillebérc – Zsámbék – Gödöllő, Kecskemét, Debrecen, Békéscsaba, Keszthely, Veszprém, Pápa.

A felsőoktatási mező koordinátora a zsámbéki Tanítóképző Főiskola.

A közművelődési mező koordinátora a Marcibányi téri művelődési központ Budapest-ről.

A közoktatási mező koordinátora Jászfényszaru iskolája és művelődési háza.

Mindannyian tudjuk, mekkora feladat ez. Lehet, hogy első nekifutásra nem is sikerül azonnal. De ha idézettel kezdtem, hadd fejezzem is be idézettel. Ivo Andrić írja: „Nagy reményben csatlakozni nem szégyen. Mert maga az a tény, hogy egy ilyen remény létezhetett, oly sokat ér, hogy bármily fájó csalódás sem túl nagy ár érte.”

GABNAI KATALIN

Segítő szakmák és az iskola

A nyolcvanas évek második felében új megközelítés jelent meg az iskolakritikák sorában, amely az iskolák úgynevezett funkcióbővülését okolta az oktatásügy működés-zavaraiért. A problémát okozó „vétkesnek” leginkább a szociális gondoskodást, ezen belül is az iskolai étkeztetést és a napköziket kiáltották ki, de ugyanígy kritika érte a tanulásban lemaradó, hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatását segíteni akaró korrepetálásokat is. Az érvelés alapján ha megmaradna az iskola tisztán annak, aminek az érdekében egykor létrejött, azaz pusztán csak tanítana, ez megszüntetné minden bajok forrását.* Nyilvánvaló, hogy emögött az érvrendszer mögött egyrészt egy egészen másfajta, elitista iskolafilozófia állt, másrészt az a felismerés, hogy a hozzáférhető anyagi források szűkülnek. A működőképesség fenntartása érdekében tehát át kellett tekinteni azokat a lehetőségeket, amelyek az oktatási tárca számára pénzmegtakarítást hozhatnának. A kezdeti szócsaták helyét azóta a tények vették át: az étkezési térítési díjak olyan magasra szöktek fel, hogy egyre több az éhes diák, a felzárkóztató programokra az iskoláknak alig van pénzük, csökken a napközis tanulók és a napköziben dolgozó pedagógusok száma.

A fenti kritikai megközelítés elitista alapjai nyilvánvalóakká válnak, ha figyelembe vesszük, hogy a tanulók nemcsak a műveltség után áhítózó fejből állnak, igen sokuknak más, kielégítésre váró alapvetőbb igénye is van. Az *Abraham Maslow* nevével fémjelzett szükséglet-hierarchia – amely a humanisztikus pszichológia hazai terjedésével egyre ismertebbé válik – is azt igazolja, hogy emberi létezéshez és fejlődéshez/növekedéshez szükséges feltételek egymásra épülő, valódi hierarchikus rendet alkotnak. Ha az alapokat jelentő szükségletek alig, vagy nem kielégítettek, sokkal nagyobb nehézségek árán és alig marad belső hajtóerő, energia a magasabb szinten álló törekvésekre. A legalapvetőbb igényt a létfenntartás fiziológiai szükséglete jelenti, természetesen ide értve a táplálkozást, az egészséget, a ruházkodást és védelmet az időjárás viszontagságai ellen, a fizikai regenerálódást stb. Erre épül a biztonság igénye, amely magában foglalja az egyént – diákot – körülvevő fizikai és társadalmi környezet nyújtotta biztonságot és annak jószólhatóságát, azaz a létfenntartás lehetőségének biztos tudatát csakúgy, mint a társas környezet és az abban érvényes normarendszer és szabályok stabil kereteit. A következő szinten a társas lét, a valakihez/valakikhez tartozás, a szeretet igénye (szeretve lenni és szeretni) áll. Ezeket követi a kompetencia utáni vágy, az önmagunk és mások által elfogadottá, tiszteltté válásra törekvés. Ez nem más, mint az elismerést eredményező képességek megszerzésének és fejlesztésének szándéka. A piramis csúcsát az önmegvalósítás igénye, azaz az egyéni képességek felhasználása/aktivizálása jelenti.

A hierarchián végigtekintve nyilvánvalóvá válik, hogy funkciói alapján az iskola – akár a hagyományos értelemben vett tanítást, akár a szélesebben értelmezett képességfejlesztést is felvállalva – a piramis negyedik szintjén jelenik meg. A diákok tanulásra motiváltságának, tanulási vágyuk megjelenésének tehát objektív feltétele, hogy az alacsonyabb fokon álló igények viszonylag jól kielégítettek legyenek. Az iskola hatékonyabb működésének ez a feltétele, az oktatásba fordított energiák ekkor térülnek meg legin-

kább. Az éhes, a nap felében esetleg az utcán csavargó – a felnőtt biztonságos támaszát nélkülöző – gyerek sokkal nehezebben oktatható. Tehát a kérdés nem fogalmazható meg úgy (mint ahogy erre már vitaindítóm elején utaltam), hogy a szociális gondoskodás funkciója-e az iskolának vagy sem, ugyanis nem ez a kérdés. A kérdés az, hogy tanítható állapotban vannak-e a diákok, azaz kielégítettek-e alapvetőbb szükségleteik vagy sem. Ha nem, akkor – akár tudomást akar róla venni, akár nem – többek között az iskola az, ahol a szociális gondoskodás hiányából eredő problémák azonnal jelentkeznek. Eből persze nem következik, hogy e feladatot csakis az iskola tudná ellátni, és az sem, hogy a szociális gondoskodás csak az iskola feladata volna. Viszont az egyenes következmény, hogy az iskola sokkal inkább érdekelt abban, hogy szükség esetén keresse és megtalálja a diákságról való szociális gondoskodásban a megfelelő megoldást, mint amennyire ennek ma tudatában van.

Más oldalról viszont nyilvánvaló, hogy objektív feltételei és belső ösztönzői alapján annak a diáknak van nagyobb esélye, hogy eredményesen jusson az iskolázás mind magasabb szintjére – itt most eltekintve attól, hogy az iskola mit és hogyan tanít –, akinek fiziológiai, biztonsági és szeretetigénye is kielégített. Általában annak, aki minden tekintetben biztonságos és elfogadó családi háttere, akinek nincs hiánya a gondoskodásban és egyéb ellátásban sem. Ez az ideális feltételrendszer sajnos csak nagyon keveseknek adatik meg (és ők sincsenek bebiztosítva váratlan krízishelyzetekben). Egyénenként és családonként különböző, hogy mit és milyen mértékben nélkülöznek, milyen külső támogatásra van szükségük ahhoz, hogy eredményesen tudják legyűrni problémáikat, nehézségeiket. Ehhez pedig valamennyi iskolában szükség van az egyes diákokat és családjukat a gondjaikkal, nehézségeikkel, hátrányaikkal együtt elfogadni tudó szemléletre, valamint a problémát azonosítani és az adekvát segélyforrásokhoz elvezetni tudó szociálpedagógusra, iskolai szociális munkásra.

* Ld. erről bővebben a Pedagógiai Szemle hasábjain 1986-87 között zajló vitát és az azt kiobbantó Lukács Péter ekkori, más helyen megjelenő írásait is.

IRODALOM

- Balázs Éva*: Hiánygazdálkodás – A fejről a talpára állítva? = Pedagógiai Szemle, 1987. 3. sz.
Bognár Mária: Pedagógiai és szociális szolgáltatások az iskolában. In: Pluralizmus és iskola (Szerk. Mihály Ottó). Társadalom és Oktatás. Edukáció, Budapest, 1989, 179-190. p.
Bognár Mária: Az iskolai szociális munka az Amerikai Egyesült Államokban. = Neveléstudomány és Iskolakutatás, 1989-90. 3. sz.
Bognár Mária: Szociális szolgáltatások az Amerikai Egyesült Államok iskoláiban. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 4. sz.
Gáspár László: Ahogyan én látom. = Pedagógiai Szemle, 1986. 6-7. sz.
Halász Gábor: Hozzászólás egy vitához. = Pedagógiai Szemle 1986. 5. sz.
Lukács Péter: Az iskolai egész napos nevelés alakulása. = Pedagógiai Szemle, 1985. 10. sz.
Lukács Péter: Az egész napos iskola. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 102. Bp., OKI, 1985.
Lukács Péter: Az iskolai szociális szolgáltatásokról. = Pedagógiai Szemle, 1986. 12. sz.
Maslow, A. H.: Elmélet az emberi motivációról. In: Robert A. Sutermeister: Ember és tevékenység. Bp., Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1966. 85-106. p.
Sövényházi Csilla: És ahol napközi sincs? = Pedagógiai Szemle 1987. 2. sz.
Tóth Sándorné: Vitám Lukács Péterrel. = Pedagógiai Szemle, 1986. 2. sz.
F. Várkonyi Zsuzsa: Egy dichotómia csapdájáról. = Pedagógiai Szemle, 1986. 4. sz.

BOGNÁR MÁRIA

Szociálpedagógia és a szociális munka

Zsuzsika és Pistike – avagy a szociális szakmák vitái

Ennek a hozzászólásnak az alapja egy, a konferencia előkészítése során belső vitában megfogalmazott felvetés, amelyről kollégáim úgy gondolták, hogy érdemes lenne meg-