
KRAICINÉ SZOKOLY Mária**A tanulóképesség határai és csatornái - a szociális determináció***Szekcióvezetők: Kraiciné Dr. Szokoly Mária és Dr. habil Trencsényi László**Felkért hozzászólók: Dr. habil Czákó Kálmán, Derdák Tibor, Dr. Gloviczki Zoltán, Dr. habil.**Gyarmathy Éva, Dr Hegyi-Halmos Nóra*

Az interaktív, eszmecsere jellegű szekció bevezetőjében *Kraiciné Szokoly Mária* felhívta a figyelmet arra, hogy a plenáris ülés előadásai számos új információval főként a pedagógia, pszichológia oldaláról gazdagították a tanulásról való tudásunkat, azonban nélkülözhetetlenül fontos beszélni a szociális dimenzióról, amely jelentősen befolyásolja a tanulás eredményességét gyermek és felnőttkorban egyaránt, s nagymértékben okozója napjainkban a közoktatásban és a szakképzésben egyaránt jelentkező és gondot okozó tanulói lemorzsolódásnak. A szekció különböző nézőpontból és más-más célcsoport felől közelítette meg a szociális dimenzió tanulási hátrányt okozó jelenség világát. Kutatási eredményekről, jó gyakorlatokról szóló rövid felvezető előadások hangzottak el a tanulás formális és nem formális, informális területeiről. Az azt követő beszélgetések pedig arra keresték a választ, hogy mit tesznek, mit tehetnek az állami és a civil szervezetek, az egyházak annak érdekében, hogy enyhítsék a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok szociális dimenzióiból adódó tanulási nehézségeit és ezzel segítsék az érintettek (a hátrányos helyzetű térségekben élő, aluliskolázott személyek, a fogyatékkal élők, a diszlexiás-diszgráfás gyermekek és felnőttek) sikeresebb életútját.

Trencsényi László bevezetőjében emlékeztetett arra, hogy a közvélemény a pedagógiát és a pszichológiát joggal tekinti társtudományoknak, hiszen a pedagógia történetében a pszichológia volt az első, amelyik megújította, „a fejről a talpára állította” a pedagógiai gondolkodást. Azonban tény, hogy a pszichológiához hasonlóan a szociológia tudománya is a pedagógia ikertestvérének tekinthető, (nem is beszélve a "legfiatalabb testvéréről", a kulturális antropológiáról. Ezt a nézőpontot képviseli a szekció címe és tartalma. A kérdéssel napjainkban azért is szükséges kiemelten foglalkozni, mert két nézőpont uralkodik: egyfelől az információs és tudástársadalom kihívásaira adandó, az élethosszig tartó tanulás alapján megfogalmazódó válaszok, másfelől az „újbunkóság” vagy újbarbárság” jelenségvilága. Kérdés, hogy amikor a tudásról gondolkodunk, jó-e, alkalmas-e ez a dichotómia. Érdemes-e egy más, korábbi akár kultúráképben gondolkodni. (Elitkultúra és tömegkultúra párban az egységes premodern liturgikus-folklorikus kultúra klasszikus korszaka után Utóbbival kapcsolatban kérdés azonban, hogy lehet-e bármely társadalmi kultúrát hordozó csoport tudását nem-tudásként, kultúráját nem-kultúráként értelmezni. Lehet-e egyáltalán, van-e valamelyik/bármelyik kultúrának prioritása? A a kultúra elosztásában, a hierarchia fenntartásában vagy bomlasztásában milyen felelőssége van az intézményes tudás megosztásának.

Első hozzászólóként *Czakó Kálmán* elméleti oldalról közelítette meg a szociális determináció pedagógiai kérdését. A személyiségfejlődés egyéni és közösségi dimenzióiban szükség van a világban található sokféleség kezelésére, a felfogható jelek értelmezésére, a kommunikatív kapcsolatra, a cselekvésre, a történésekről való beszámolásra, azok láttatására. A tagok közötti működés egységét a valóságos egyéni szükségletek, igények, érdekek, célok, a másokkal való érdekközösség, érdekegység, közös cél megléte hozza meg. A jogi lehetőségek közötti személyes választás találkozása hozza létre a működő egységek integrációját. A tanulóképesség kapcsán is beszélni kell a lehetőségekről, beleértve a tényszerű korlátokat, továbbá a lehetőségek megválasztására és felhasználására vonatkozó személyes szándékot. A tanulási folyamat irányítható, ugyanakkor a közösség szempontjából tudatosítani kell a szükségletek, igények, érdekek, célok sokféleségéből, összeegyeztethetőségéből, egy időben való érvényesítési feltételeiből adódó meghatározottságokat. Az események idealizált együttesében, az integrációs térben a funkciók alapján integrációs szinteket különíthetünk el, azaz megkülönböztetjük pl. a tárgyi, az egyéni, családi, csoportos, intézményes, országos, kulturális, globális, virtuális valósággal kapcsolt funkciókat. Csak az a funkció marad meg tartósan, amelyik képes az őt létrehozó részek funkciójának fennmaradását biztosítani. Az integrált közösségben, a személyes hatások ugyan sokfélék, de egy irányba, az épség fenntartása irányába mutatnak. A sokféleség nem játszható ki a kisebbség és a többség, vagyis a sokaság nevében. Az emberi méltóság mindenkit megillető valósága nem játszható ki az értékek sokfélesége alapján vagy az egyenértékűség a hasonlóságok bármely foka nevében. A tanulási képesség determinációja annyiban függ a közösségtől, annak pl. jól-léti vagy egészségi állapotától, amennyiben azok behatárolják a személyes célok megfogalmazását és az együttműködés mértékadó kereteit. A részeredmények nem igazolják az egész folyamat hasznosságát, hiába voltak kívánatosak vagy csak a jogi szabályozás, vagy csak a döntési alternatívák szempontjából. A szociális determináció megítélhetőségét a hatására létrejövő változás tartalma adja meg, amelyik a kívánt fejlődési eredményhez képest közelítőként hasznosnak, attól eltérítő hatása következményeként károsnak minősíthető. A sikeres integráció képes adott működés megtartását igazolni. Ugyanakkor a sikertelen integráció valamely tevékenység elvetését beláttatja. Az ember saját maga és közössége épségét és jövőjét csak tapasztalatai, előrelátása, belátása alapján hozhatja létre, őrizheti meg, és fejlesztheti másokkal együtt. Kisajátíthatatlanul.

Gyarmathy Éva hozzászólásában az élethosszig tartó tanulási zavarról, annak növekvő számáról beszélt. Nem mindegy, hogy a kisgyermek milyen környezetben nő fel. A sok genetikai lehetőségéből a környezeti hatások hatására fejlődik az idegrendszer, s a fejlődés egyénenként különböző ütemű lehet. Az egyre szaporodó diszlexiát, diszkalkuliát, figyelem és hiperaktivitást jelző diagnózisok azt jelzik, hogy mélyül a szakadék a felnövekvő nemzedék biopszichoszociális jellemzői és az oktatás célrendszere, szemlélete és gyakorlata között, s ezzel számolnia kell a pedagógiának. Az iskolarendszer a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarc mögött rejtőző, az eltérő fejlettségéből adódó részképességbeli eltéréseket kevésbé azonosítja, sőt, sok kisdíák el sem jut a vizsgálat lehetőségéig, kudarcok sorozatán keresztül bukducsolnak, lemorzsolódnak. Hosszútávú negatív hatása van annak, hogy az iskola nem

képes figyelembe venni az iskolába lépő gyermekek eltérő idegrendszeri fejlettségét és az érettségnek megfelelően terhelni őket, s így a gyermek elmarad az olvasásban, a tanulásban. Így mondhatjuk, hogy az iskola termeli a tanulási zavarokat.

A probléma nem áll meg a gyerekkoránál. Egyre több fiatal felnőtt nem tud megküzdeni azokkal az akadályokkal, amelyeket a tanulás elé gördít a társadalom az elmaradott oktatással, és ezzel éppen a legfontosabb felemelkedési lehetőségüktől, a tanulástól fordulnak el. A diagnosztizált zavarok számának növekedése azonban csak a jéghegy csúcsát jelenti. Az általános iskola elvégzése után főleg a szakképzésbe kerülnek, és onnan pottyannak ki. Így nem csupán a tanulás pozitív élményétől, hanem alapvető képességeik fejlesztési lehetőségeitől esnek el. A 21. században az iskola elsődleges feladata a tanulási képesség megalapozása és a tanulás megszerettetése, mert korunkban nem csupán a gyermekek pszichofiziológiai jellemzői változnak meg, hanem gyorsan, szinte alig követhető módon változik az őket és a felnőtteket körülvevő világ, ami mindenkitől folyamatos tanulást, újratanulást igényel. Ezzel kell lépést tartani a pedagógia tudományának és a pedagógiai gyakorlatnak, biztosítani azt, hogy az élethosszig tartó tanulás ne élethosszig tartó tanulási zavart jelentsen. Ehhez akadálymentesített iskola és akadálymentes tanulás szükséges.

Derdák Tibor, a hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatására indított számos pedagógiai kísérletekről ismert sajkázai Doktor Ámbédkar Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium alapítója hozzászólásában bemutatta a gimnáziumi képzés indításához kötődő pedagógiai eredményeket. Az iskola alapítói évekkal ezelőtt abból a tapasztalati tényből indultak ki, hogy az iskolarendszer egészében a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók körében, ahol otthon nincsenek meg a tanulás feltételei, jóval gyakoribb a gyengébb tanulmányi eredmény, a bukás, a lemorzsolódás. Ritkán tanulnak tovább, akkor is legfeljebb szakmunkásképzőben vagy szakiskolában. Úgy látták, az, hogy az a tény, hogy a gyermek hová születik - ritka kivételektől eltekintve - nagymértékben előre meghatározza a gyerekek iskolai pályafutását, életútját. A rossz *társadalmi helyzet* olyan *akadályokat jelent*, amelyek meggátolhatják az adottságok és képességek felszínre kerülését, kibontakozását. Kézenfekvőnek tűnhet, hogy a tanulmányi problémákat a rossz teljesítményt az üres gyomor vagy a szükséges taneszközök, az anyagi források hiánya okozza. Az alapítók szerint azonban lényegesebb szerepe van a tanuló kulturális háttérének. A sajkázai, laki, alsóvadászi, homrogyi cigánytelepeken több ezer ember él, akiket a középfokú közoktatás nem ér el. Az alapítók azzal a hittel kezdték a munkát, hogy személyiség-központú reformpedagógiai munkával más hazai lakosságcsoporthoz hasonlóan itt is érettségit és versenyképes szakmát lehet adni a diákok kezébe. *Derdák Tibor* hozzászólásában bemutatta, hogy a gimnáziumi képzés indítása hogyan változtatta meg a cigány fiataloknak, főként a lányoknak az életről való gondolkodását. A cigánylányok rendszerint igen korán szülnek, n ritkán tanulnak tovább. A gimnáziumi tanulmányok lehetősége, a leérettségizettek példái nyomán változik az életről és a szerelemről való gondolkodásuk, s megváltozhat akár egy család életstratégiája. Az érettségi iránti vágy kitolja az első szülés idejét, és felmutatja számukra a lehetőség, hogy megváltoztassák az életüket.

Gloviczki Zoltán az egyházi nevelés szerepéről és lehetőségeiről szólt. Az egyházi oktatás a rendszerváltozás után igen nagy utat tett meg az esélyegyenlőség segítése felé. A 89-90-es fordulatkor egyfajta újrakezdés dominált ezen a területen, vagyis elsősorban a középosztály és elsősorban a gimnáziumok, később városi általános iskolák fenntartásának átvétele. Mára az ország legelmaradottabb régióiban az intézményfenntartás markáns szereplői lettek az egyházak, Észak-Kelet Magyarországon minden harmadik kisgyermek fejlődése ilyen módon lehetséges. Mindez egyúttal az egyházak preferenciáit is alakította. Bár e folyamat számos külső változásnak is köszönhető, öröndetesen harmonizál az egyházak eredeti, és a meghatározó Katolikus egyházban a II. vatikáni zsinat által megerősített küldetésével, beleértve olyan sajátos szereplőket is (Máltai Szeretetszolgálat, Szalézi Szerzetesrend stb.), ahol kiemelt fontossága van e területnek. A felsőoktatásban elsősorban a terjedőben lévő katolikus és református roma szakkollégiumok segítik az előbbre jutást.

Hegyi-Halmos Nóra hozzászólásában a pályorientáció és az életpálya tanácsadás fontosságáról beszélt. Arra a kérdésre, hogy a XXI. században beszélhetünk-e ember-pálya megfelelésről, véleménye szerint nem a válasz, mert a gyors technológiai változások, a munkaerőpiac folytonos alakulása megkívánja a munkavállalói készségek, képességek és kompetenciák folyamatos fejlesztését. A fiatalokat nemcsak az iskolát követő pályaválasztásra, hanem a projektjellegű, rövid időszakokat felölelő foglalkoztatás elfogadására, a gyakori munkahelyváltásra kell felkészíteni. Felmerülhet a kérdés, lehet-e, szükséges-e ma életpályát tervezni, vagy inkább az a cél, hogy az egyén olyan kompetenciakészlettel rendelkezzen, amely segítségével képes életútját a változó körülményekhez igazítani. E kompetenciakészlet megalapozásában, fejlesztésében az iskola meghatározó szerepet játszhatna, azonban a magyar iskolarendszerben a pályorientációt az iskolai szakaszok végén meghozandó iskolaválasztással azonosítják. A tényleges életpálya tanácsadásnak nincs hazai iskolai gyakorlata, pedig az élethosszig tartó tanú-lással párhuzamosan számos Európai Unió dokumentumok szól az élethosszig tartó tanácsadás fontosságáról. Ezt igazolja Hegyi-Halmos Nóra kutatása, amely szerint a pályorientációt a megkérdezett gimnáziumban tanító pedagógusok elsősorban diákjaik továbbtanulási döntéseiként értelmezik, annak ellenére, hogy felismerik a pályorientáció jelentőségét, képesek azonosítani annak elemeit, és saját pedagógiai tevékenységük részeként értelmezni. E feladat ellátására azonban felkészületlennek érzik magukat, a rendelkezésre álló továbbképzéseket, honlapokat nem ismerik.