

A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ SZÜKSÉGLETEI

NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBEN A CSALÁD a gyermek elsődleges vagy korai szocializációjának színtere. Itt találkozik először a közösségi, társadalmi viszonyokkal és az itt tanultak egész életútján meghatározó jelentőségűek. A család az együttélés, a munka, a gazdálkodás első gyakorlótere. A családi szocializáció során kialakított érték- és viselkedésminták, szokások, hagyományok meghatározzák a későbbi személyiségformáló hatások befogadásának módját és mértékét. A családi szocializáció a gyermek (fiatal) életkoronként változó szükségleteihez illeszti a tudásokat, normákat és értékeket, egyben alakítja a motivációkat, formálja a szükségleteket.

A gyermekek és fiatalok legnagyobb része folyamatosan, tanítási napokon, hétvégeken és iskolaszünetekben egyaránt saját családjában nevelkedik. Azok a gyermekek és fiatalok, akik nem a lakhelyükön járnak iskolába, illetve akiknek a tanuláshoz a szülők nem tudnak megfelelő feltételeket biztosítani, *kollégiumi ellátást* kaphatnak.¹ Azok a gyermekek és fiatalok, akiknek nincs családjuk, illetve szülei vagy gondozó környezetük külső megsegítések, támogatások mellett sem, vagy nem elég jó színvonalon képes testi, lelki, értelmi, erkölcsi fejlődésüket biztosítani, a gyermekvédelmi szakellátások, ezen belül az otthont nyújtó ellátások keretében *gyermekotthoni* (korábban nevelőotthoni, a fogyatékos, vagy fogyatékosnak minősített gyermekek diákotthoni) *ellátásban* részesülhetnek.²

A bentlakásos gyermekvédelmi intézmények a családtól szocializációs funkciókat vállalnak át. Ezeknek a tevékenységeknek a meghatározása a gyermek és fiatal egyéni életútjában vizsgálódva történhet. A szükséges szociális különtámogatások meghatározása az akadályozottság, illetve veszélyeztetettség mértéke és a segítség igénybe vételének várható időtartama alapján történik.

Az átvállalás lehetőségei a gyermekotthonban, a lakásotthonban és a kollégiumban

Az utóbbi évtizedek modernizációs folyamatai nyomán a legtöbb országban megfigyelhető a *családszervezet pluralizálódása*, az individualizált életformák és alternatív

1 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 32. § (Kollégium)

2 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 57., 59. § (Gyermekotthon)

együttélési formák terjedése. Az együttélések számtalan típusa, formája alakult ki. A családi háztartások összetétele is egyre vegyesebb képet mutat a válások, újránházasodások, házasságszerű együttélések, örökbe fogadások következtében (Somlai 1997). A modern társadalmakban megváltozott a párkapcsolatok alakulása, változtak a család integratív funkciói és szerkezeti formái, a házassági és családi konfliktusok motívumai, lefolytatásuk formális és informális eljárásai (Cseh-Szombathy 1979). Az ezredfordulón a megkötött házasságok egyharmada válással végződik. A válások növekedése egyre több gyermeket érint. Az egyszülős családokban a családi szerepek összezavarodhatnak, a gyermekek sem érzelmileg, sem gondolkodásukban és viselkedésükben nem tudják szüleikhez képest kialakítani nemi identitásukat. A gyermekek gondozása és nevelése továbbra is a nők, az anyák és a nagymamák feladata maradt. Noha századunkban változékonyabb lett a szülői szerepmegosztás, a lányok nevelésében még mindig hangsúlyosabban jelennek meg a gyermeknevelési feladatok, mint a fiúkban. Ez a megállapítás annál érvényesebb, minél fiatalabb gyermekről van szó és minél gyakoribb vagy rendszeresebb a betegség a gyermek körében és a családban.

A családszerkezet pluralizálódása „felszabadította” a társadalom gondolkodásmódját az intézményes neveléssel kapcsolatban. A család szocializációs funkcióinak – különböző kényszerítő körülmények hatására történő – segítése, illetve átvállalása a korszerű, *preventív szemléletű család- és gyermekvédelem* egyik fontos eszközévé vált.

A gyermekek és fiatalok intézményi életének tárgyi és személyi feltételei, külső és belső kapcsolatrendszere, a hétköznapi élet szereposztásai a gyermekkel foglalkozók számára tervezhető és konkretizálható beavatkozási pontokká váltak. Ezek a (családi) szocializációs feltételek és tevékenységek leírhatók, a „befolyásolási helyzet” működése, „objektív” hatása azonban a gyermek és fiatal növekedésével, érésével, személyiségfejlődésével és a vele kapcsolatban álló valamennyi környezeti hatással (személyek, információk stb.) együtt értelmezhető.³

A *tanulásban akadályozottak gyermekotthona* is – elődintézményéhez, a diákotthonhoz hasonlóan – sűrítve, összegyűjtve jeleníti meg azokat a rossz társadalmi, családi helyzeteket, amelyekben gyermekvédelmi beavatkozásra van szükség. A többértékűvé vált családszervezetek, a jogi szabályozás által is legitimált individualizált életformák, alternatív együttélési módok és az illem kiszélesedett, elfogadóbbá vált kánonjai megvalósíthatóbbá tették a már jó évtizeddel korábban mozgolódó *kiscsoportos, családi típusú lakóközösségi formákat* (Szabóné 1995). Az elkülönült eseteket egybefogó gyermekotthon (lakásotthon) a megváltozott környezeti feltételek mellett könnyebben, illetve természetesebben tud az egyes gyermek, fiatal helyzetéből, érdekviszonyaiból kiindulni. A törvény életbe lépésével a gyermekvédelem területén csökkent a „hamis realizmus” – korábban kötelezően használatos – rózsaszínű látásmódja, amely lehetetlenné tette, de legalábbis nehezítette a feladatok értelmezését. A vágyelvű gondolkodással együtt járó voluntarista beidegződések azonban csak lassan veszítenek erejükből. A család szocializációs funkcióinak (tervezhető) tartalmai az

3 Dolgozatom elkészítésénél felhasználtam Illyés Sándor *Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában* című tanulmányát, amelyben a gyógypedagógia tevékenységek hatásának elemzéséről ír.

egyéni élethelyzetek és életutak függvényében körvonalazhatók. A majdan *a lehető legautonómabb módon a társadalomba integrálódni képes állampolgár eszménye* csak a jelenben, a gyermek- és ifjúkorban demokratikus (félelem nélküli, az életkori, nemi, egyéni szükségletekhez illeszkedő, a hétköznapi élet keretein belül optimális mértékű és tartalmú önrendelkezést biztosító) légkörben nevelkedő gyermek és fiatal eszményből kiindulva valósítható meg. Ennek az embereszménynek a megragadása a család szocializációs funkcióiban a gyermeki élet gyermekotthoni, lakásotthoni és kollégiumi díszletei között a gyermekkel foglalkozók legfontosabb és folyamatos feladata. A gyermekek aktuális jólléte, hogy jó legyen gyerekeknek, fiatalnak lenni, a gyermekotthoni, lakásotthoni nevelésnek sem „automatikus” velejárója.

A preventív gyermekvédelem megfogalmazza az akadályozottságok megelőzésének célkitűzését. A prevenciót szolgáló segítő beavatkozások rendszere és kultúrája jelenleg formálódik.

A védőnői „jelzőrendszer” érzékenységeinek kiegészítése a családi szocializációs színtér mindazon tartalmainak hiányosságaira, amelyek a gyermeket körülvevő tárgyak és információk – a képességek fejlődését nem elégségesen biztosító – körét jelentik, lehetőséget nyújtana a gyermekjóléti szolgálatok számára különböző típusú, árnyalt különtámogatások kínálására.

A közoktatási törvény 1996. évi módosítása – számolva a felgyülemlett társadalmi problémákkal – keretet kínált a gyermekvilág veszélyeztetettségére adható pedagógiai és szociális válaszoknak. Kötelezően előírta, hogy a *pedagógiai programok* tételesen határozzák meg, milyen *gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységeket* utalnak – a gyermekekkel, a családokkal és a gyermekvédelmi ellátórendszer új partnerével, a gyermekjóléti szolgálattal történő együttműködések keretében – az iskola kompetenciájába. Az általános iskolák pedagógiai programjában a gyógyító szakszolgálatok (orvos, védőnő) bekapcsolásának – sokak által megfogalmazott – javaslata azt mutatja, hogy a pedagógusok a prevenció területén más alrendszerek segítségét is igénylik (Makai 1998).

A gyermekvédelmi törvény számos olyan megsegítést határoz meg a prevenció és a védelem területén egyaránt, amely a valóság hibás ismeretét mutatja és nem eredményezi a törvényhozó szándékát. A törvény elsődleges célkitűzése, hogy elősegítse a gyermek családi környezetben történő ellátását, nevelését, és megelőzze a gyermek kiemelését a családból. Ennek megfelelően rendelkezik arról, hogy amennyiben a gondozó család képes és alkalmas a gyermek ellátására és nevelésére, de az egy főre jutó jövedelem összege nem haladja meg az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegét, a települési önkormányzat képviselő testülete a gyermeket rendszeres támogatásban részesíti. (19.§) Arról a társadalmi közegről, amelyre a törvény hatálya kiterjedt, még kevés információ áll rendelkezésre. Az első vizsgálati tapasztalatokból azonban úgy tűnik, hogy a törvényhozó által megcélzott probléma – a gyermekek esélykülönbségei szélsőséges formáinak csökkentése – a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzésére a *rendszeres gyermekvédelmi támogatással* nem kezelhető (Laki & Békés 1999). A jelzett támogatási formára való jogosultsággal mért „szegénységbe” a szerzők megállapítása szerint – a vizsgált települések típusától függő mértékben – a

lakosság 60–90%-a tartozott. A családok jelentős része gyermekei rendszeres napi étkeztetéséről sem tudott gondoskodni. A támogatásra jogosultak többsége egy vagy kétgyermekes család volt, állásban lévő családfővel. A probléma tehát túlmutat a sokgyermekesek és a cigányság körén.

A családok *időben történő és a céloknak megfelelő mértékű támogatása* (például pénzübeli támogatások, kortárs-segítő szolgálat, játszóházak, multikulturális klubok) segítené a gyermekek – jelenlegi és majdani – problémamentes családi életéhez, iskolai bevalásához és magánéleti boldogulásához szükséges gondozási feltételek, (előzetes) tapasztalatok, motivációk és tudások kialakulását.

Az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek általános iskolái mellett működő bentlakásos intézmények, a korábbi *diákotthonok*, a kezdetektől *kettős feladatot* láttak el: az állami gondoskodásban részesülőknél és a kollégiumi férőhelyet igénylőknek egyaránt fedeleket biztosítottak. Az „állami” és a „maszek” gyermekek diákotthoni nevelésében csak a hazalátogatások ténye, illetve gyakorisága, valamint a saját ruházattal való ellátottság jelentett „pedagógiai szempontú” különbözőséget. A diákotthonban élő „kétféle” gyermeknépesség – szociális és kulturális jellemzői alapján – a diákotthoni „nevelőmunkában” nem képezett eltérő „célcsoportot”. A gyermekek hétköznapi életének szervezésében csak a nagyritkán otthon töltött hétvégék és ünnepek bonyolítása, majd az otthoni élmények, tapasztalatok feldolgozásának segítése színesítette.

1985-ig az oktatási törvények szabályozták az állami gondoskodásban élő gyermekek nevelőotthoni (diákotthoni) nevelésének minden részletét. Ezek az intézmények eredményesen alkalmazható központi normatívákkal biztosították a nevelés egyetemes (totális) jellegét.

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény lehetőséget adott a totális intézményi jelleg oldására. A törvény a szociális gondoskodás új szemléletének és átalakuló intézményeinek bekapcsolásával módot nyújtott arra, hogy a nevelőtestület a helyi adottságokhoz és a gyermekek, fiatalok szükségleteihez, valamint az országosan érvényes nevelőotthoni nevelési és szervezeti működési normákhoz igazodó szervezetet hozzon létre. A szervezetközponitú nevelésnek kedvező alkalmazkodási modell helyébe lassan a *környezet szemléletű, családtámogató felfogás* lépett (Domszky 1988). A nevelőotthonok feladatává válhatott a minél szélesebb szociális környezet biztosítása, a gyermekek és családjuk kapcsolatára történő odafigyelés, a tanulási korrekció és az egyéni személyiség-korrekció új elemeinek kialakítása.

Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény életbe lépésével újrafogalmazódott – és elinte úgy tűnt, hogy külön is válik – a *közoktatási és a szociális-családügyi szféra intézményrendszere és kompetenciái*. A makrostruktúra – a jogi szabályozás szintjén – egy csapásra megváltozott. A gyermekotthon a fogyatékos, gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek számára is otthont kívánt nyújtani és a szülői jogokat gyakorolva élni a szabad iskolaválasztás jogával, illetve részt venni a különleges gondozást biztosító nevelési-oktatási intézmény kiválasztásában, szükség esetén a nevelésbe és oktatásba más módon történő bekapcsolódásban.

A gyermekvédelem és a közoktatás makrostrukturális átalakítása a mikrostrukturák szintjein a realitásokat és a szerves fejlődés kánonjait követve sokkal lassabban történt. A mikrostrukturák erősen megszürték és módosították a makroszintű változások hatásait az elsődleges csoportok (családok, gyermekotthonok, lakásotthonok, kollégiumi gyermekcsoportok) életére, gondolkodásmódjára is. A diákotthonok egy része a gyermekvédelmi törvény életbe lépése után is megőrizte *kettős funkcióját: kollégiumi és gyermekotthoni ellátás* biztosítására is vállalkozott. Mindkét gyermeknépeség túlnyomórészt szegény, hátrányos helyzetű, a gyermek fejlődését veszélyeztető családi környezetből érkezik, és az intézményi gondoskodás, ellátás számára számos azonos, illetve hasonló szükségletet fogalmaz meg. A közoktatási törvény előkészítése és társadalmi-szakmai vitája során fel is merült annak a megoldásnak a lehetősége, miszerint a kollégium ne a közoktatási, hanem a népjóléti tárca felügyelete alatt működjön (Benedek 1997). A kollégium szerepe a későbbiekben a közoktatási intézményrendszerben fogalmazódott újra, kiszélesítve és megerősítve szociális (nevelési valamint gyermek- és ifjúságvédelmi) funkcióit.

Különtámogatás az iskolai tanulásban és a kulturális átörökítés folyamatában

A társadalmi integráció „esélypiacán” úgy boldogulunk, ahogyan szociális tanuláskunk az iskolai pedagógiának és a közoktatásnak, az iskolán kívüli szocializációnak és a rejtett tanterv keretében folyó szociális tanulásnak eredőjeként velünk és bennünk megtörtént.

A tanulás iskolai modellje az egyes képességterületek (kognitív, kommunikációs, motoros, orientációs, kreatív, szociális stb.) fejlődésén és fejlesztésén építkezik. Az elérhető közoktatási szolgáltatások és különtámogatási lehetőségek erőteljesen meghatározzák a rászoruló gyermekek sorsát, állapítja meg Illyés Sándor a közoktatási különtámogatásokat elemző tanulmányában.

A kulturális átörökítés folyamata árnyaltabb értelmezést kíván. Ebben a modellben szerepelnie kell a motoros, kognitív és instrumentális tanulásnak, normatív mintáknak, az esztétikai és erkölcsi érzékenységet, az empátia és társas irányítókészség megszerzését, a szerepek, normák, önkifejezési formák és kommunikatív képességek elsajátítását, a döntési szükséglet és a döntési képesség kialakítását biztosító és számos egyéb tényezőnek. A modellben helyet kell kapnia az akkulturációnak, a hagyományok és szokások átvételén alapuló tanulásnak és a kultúra kollektív standardjainak (Somlai 1997).

A gyermek szükségleteinek, motívumainak, képességeinek és készségeinek alakításában az *iskola és a többi szocializációs színtér kapcsolata* is nagy szerepet játszik. A bentlakásos intézmények elemzett rendszerszintjei a *gyermeki sokféleség kezelésére sokféle lehetőséget* kínálnak. E lehetőségek a *gyermekotthonok, lakásotthonok és kollégiumok működési feltételeitől* nem függetlenek.

A közoktatás a gyermek szocializációs szükségletei közül a közösségben történő szocializációt, a társadalom rendszereibe való beilleszkedéshez szükséges általános és

speciális fejlesztő, nevelő-oktató felkészítést vállalhatja fel. A szocializációs akadályozottság kialakulásának megelőzését, illetve feloldását a különtámogatások *más társadalmi alrendszerek keretében* történő időbeli és tartalmi kiterjesztése, illetve *a családi szocializáció különtámogatással történő megerősítése* biztosíthatja. A közoktatási törvény és a gyermekvédelmi törvény a rászorultságok és a jogosultságok kérdéseiben igen árnyalt értelmezést tesz lehetővé, a különtámogatási rendszer funkcionális és szervezeti kiépülése viszont lassúbb folyamat.

A gyermekkori szocializációban kiemelkedő szerepe van a családi, rokonsági és a kortárs csoport szocializációs hatásainak, a szomszédsági, lakóhelyi-települési környezetnek, a bölcsődének, óvodának és az iskolának. Ezek a színterek jelentik a gyermek hétköznapi életének közegét, adják a hozzájuk legszorosabban kötődő, vagy az életüket legjobban meghatározó személyeket. A szocializáció számos más színterén is meghatározó kapcsolatok alakulhatnak ki, a szocializáció egyik legfontosabb kezegeként figyelembe kell venni a tömegkommunikációt is.

A törvényekben megfogalmazott funkciók

A gyermekotthon, a lakásotthon és a kollégium *funkcióit* a többször módosított 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, valamint a szintén többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról határozza meg.

A gyermekotthonnak a személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi szakellátás keretében gondoskodnia kell a gyermek teljes körű ellátásáról, családjának – a gyermek visszahelyezését előkészítő – gondozásáról és utógondozásáról. A gyermekvédelmi törvény a teljes körű ellátáshoz sorolja a család valamennyi szocializációs funkcióját: a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését elősegítő, az életkorának, egészségi állapotának és egyéb szükségleteinek megfelelő étkeztetését, ruházattal való ellátását, mentálhigiénés és egészségügyi ellátását, gondozását, nevelését, lakhatását. *A gyermekotthon és a lakásotthon* eltérő környezeti feltételek között biztosít otthont nyújtó ellátást az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek és fiatalok számára.

A kollégium az iskolai tanulmányok folytatásához szükséges feltételek megteremtésére vállalkozik, amikor a tanuláshoz vagy a szabad iskolaválasztáshoz való jog érvényesítéséhez a lakóhely és a megfelelő nevelési-oktatási intézmény közötti térbeli távolság áthidalását biztosítja a napi utazás kiküszöbölésével, illetve amikor a szülő által a tanuláshoz nem megfelelően biztosított feltételeket szolgáltatja.

A gyermekvédelmi (külön)támogatás (preventív) közoktatási szerepe

Az iskolai tanulás eredményességét befolyásoló pszichikus működések szempontjából *a szociális és a környezeti feltételeknek* – a személyiségfejlődés biológiai és pszichológiai összetevőihöz hasonlóan – igen nagy szerepük van (*Mesterházi 1998; Nagy J. 1994; Szabóné 1996*). A feltételek bonyolult kölcsönhatásaiban alakulnak a gyermek

szükségei, motívumai, képességei és készségei, egyéni és – a mindenkori intézményes nevelés megfelelési kritériumai alapján értelmezett – speciális nevelési szükségletei. Az eredményes tanuláshoz szükséges motivációk és tapasztalatok az iskolán kívüli és az iskolai szocializációs színterek működéseiben és történéseiben azonos időben és folyamatosan keletkeznek. *A tanulás optimalizálásának kiterjesztés az előzetes tudások és motivációk (begyűjtési) köreire – feltételezhetően a pedagógiai tevékenységnek a tudományos gondolkodásnál tradicionálisabban és merevebben jelentkező kompetencia-határaival magyarázhatóan – lassabban hódít teret.* (A gyermekközpontú pedagógiák az óvodai és az iskolai praxisban már eljutottak gyakorlatuk és a gyermeki személyiség ismert – megismert, felismert – szükségleteinek összekapcsolásához.)

Az életmódnak a tárgyakkal, az értékekkel és a tevékenységekkel történő megközelítése, elemzése segítséget nyújthat a gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozóknak ahhoz, hogy a gyerekek – különösen a tanulásban akadályozott gyerekek – fejlesztésében mit ajánlatos tenniük a különböző szocializációs színtereknek a pszichikus rendszerek fejlődése érdekében. Ha sikerül a családi, a bölcsődei, az óvodai, az iskolai, a napköziotthoni, a kollégiumi és a gyermekotthoni életmódot a képességfejlesztés érdekében működtetni, ha – a tudományok és a hétköznapi élet tapasztalatait ötvözve – a gyermek fejlődését legjobban segítő tartalmakat választjuk ki, és segítjük ezeknek a tartalmaknak a megélését a szervezeti keretek, a tárgyak, a szabályok, a légkör, a (jutalom)értékek biztosításával, korlátozhatjuk a kedvezőtlen szociokulturális hatásokkal összefüggő képességzavarok kialakulását.

A tanulásban akadályozottak bentlakásos intézményeiben, a kollégiumokban és a gyermekotthonokban élő gyermekek és fiatalok hétköznapi életének átgondolása jó lehetőséget kínál a szervezeti keretek, a terek, a tárgyak, a tapasztalatok, a tevékenységek, az élmények, a szabályok, a motivációk és még megannyi életet szervező tényező, érték elemzésére.

A kollégium mint közoktatási különtámogatás szociális vetületei

A családi és az intézményi szocializáció furcsa szereposztását jeleníti meg a tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok kollégiumi nevelése. A kollégiumban élő gyermekek elvileg a hét öt tanítási napján vannak távol családjuktól. Azokról a településekről kerülnek kollégiumba, amelyeken nincs (vonattal, busszal, személygépkocsival, iskolabusszal stb.) naponta megközelíthető, nevelési szükségleteiket kielégíteni képes és hajlandó általános iskola vagy speciális általános iskola, illetve nem biztosítottak a megközelítés eszközei. Magyarországon a lakosság életminőségének számos elemét: a települések földrajzi elhelyezkedését, infrastrukturális ellátottságát (ipar, közlekedés, kultúra) és az egyének munkamegosztási hierarchiában elfoglalt helyét az előnyök és a hátrányok egymást erősítő hatásai jellemzik. Például a betanított és segédmunkás családok nagyobb része alulurbanizált kistélepüléseken él, ahol a közművesítés és a közlekedés kevésbé fejlett, mint a magasabb státusú településeken, valamint az oktatás és (köz)művelődés is kevesebb kínálatot és gyengébb minőséget biztosít számukra (*Andorka 1992*). A tanulásban akadályozott kollégista gyerekek legnagyobb része ilyen – kedvezőtlen – adottságú településekről és nehéz sorsú csalá-

dokból érkezik. Jobbára nem minden héten mennek haza, az utazás magas költségeivel, a „kétlakiság” szociálpszichológiai következményeivel (érzelmi távolodás, szerepváltások stb.), az otthoni és az intézményi infrastruktúra és gondoskodás mennyiségével értékelt különbségeinek racionalizálásával és számos egyéb tényezővel magyarázhatóan. Hónapokon, éveken keresztül olyan „ideiglenes” feltételek között élnek, amelyek káros, hospitalizáló hatásával akár már egy kéthetes kórházi tartózkodásnál is számolhatunk. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény életkörülményeket jobbitó igyekezeteiből is – természetesen – kimaradnak, hiszen *hivatalos paramétereik alapján nem számítanak veszélyeztetettnek*. A valóságban legtöbbjük *nincs* a gyermekvédelmi ellátásban részesülő gyermekeknél döntően *jobb helyzetben sem a tanulás eredményességét elősegítő, biztosító hétköznapi életszervezés, sem a későbbi magánéleti és munkaerőpiaci boldogulás szempontjából*. A kollégiumi ellátásról rendelkező 1993. évi, többször módosított LXXIX. törvény a közoktatásról nem érinti a hátrányos szociokulturális környezetből érkező gyermekek képességeinek – legalább az otthonihoz hasonló, vagy jobb színvonalú – fejlődését biztosító feltételek kérdéskörét.

A családi szocializáció változó szinterei, szereplői és tevékenységei

A gyermekotthonban, lakásotthonban és kollégiumban nevelkedő gyermekek és fiatalok „hatékony” (családi) szocializációjának érdekében a gyermekvédelem és a közoktatás szereplőinek közös feladata elemezni és rendszerezni azoknak az iskolán kívüli szocializációs, köztük nevelési feltételeknek és hatásoknak mechanizmusait, amelyek beleszólhatnak a gyermek fejlődéséről történő gondolkodásba és gondoskodásba.

A társadalomtudományi kutatás és a humán szolgáltatásokra szerveződött intézmények szerep-betöltőinek (például szociálpedagógusok, szociális-munkások, gyermekfelügyelők, pedagógiai, gyógypedagógiai és szociális asszisztensek) képzési programjai között még nem alakult ki olyan kapcsolat, amely a gyermekek és a családok – köztük a fogyatékos gyermeket nevelő családok – mindennapi megsegítéséhez nélkülözhetetlen helyzetdefiníciót és szerepértelmezést előkészítené.

A humán szolgáltatásokra szerveződő szakmákban – például a gyermekotthoni és lakásotthoni nevelői munkában – „a szervezet által megkívánt, szokásszerűen és típusosan előforduló eljárások során a szükségesnél nagyobb szerep jut az életet és az emberi történések elevenségét elmerevítő, sematizáló, rutinizáló technikáknak, melyek a viselkedést, az észlelést és a gondolkodást egyaránt áthatják.” (*Csepeli & Neményi 1999*) A gyermekotthon, lakásotthon vagy a kollégium életkörülményekben és életmódban konkretizálható családi szocializációs funkcióinak megállapításánál is kísért a társadalom sokszínűségének, az eltérő társadalmi származású, etnikumú, képességű és élethelyzetű emberek elfogadásának nehézsége. A bentlakásos intézmények családi szocializációs igyekezetei nem követhetik a másság kezelésének kompenzatorikus szemléletmódját. *A családba történő visszaillesztés célkitűzése összeegyeztethetetlen a gyermeket és fiatalt az abszolútnak tekintett „kiemelt kultúrához” igazításával*. A kultúrák különbözősége nem megtűrt velejárója, hanem természetes, szerves sajátossága az

együtt nevelkedő gyermekek világának. A bentlakásos intézmények mindegyik formájának – a szülők és a gyermekek, fiatalok kívánsága alapján – szolgálnia, segítenie kell a roma identitás, a roma nyelv és kultúra elemeinek elsajátítását, megőrzését és gyarapítását.

„Odáig kellene eljutnunk, hogy a férőhelyek megállapításánál ne csak az ágyat, szekrényt, ruhát vegyük figyelembe, hanem a korrekciós kapacitást is. Az anyagtárgyi feltételek léte szükséges alap, de csak kerete a tartalmi munkának” – figyelmeztetett *Domszky* 1997-ben. A nevelők szerepeinek, a „korrekciós” tartalmak megfogalmazásának csapdáit a helyzet megismerésének hibái, a rugalmatlanság, a sztereotípiázottság és az előítéletesség jelentik.

A tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok lakásotthonainak nagyobb része – egyelőre – a gyermekotthon épületében „elszeparált” egység: lépcsőház, szint vagy alsóépületben kialakított összkomfortos, esetenként komfortos lakás. A település lakott területén vásárolt, tömegközlekedéssel vagy gyalog jól megközelíthető, eredetileg is egy család számára épült ház vagy lakás a „normális” családi szocializációra alkalmasabb színtér. Az önállóság fejlődésének fontos eleme a tömegközlekedési eszközök használata.

A lakásotthonnak van konyhája, kamrája, fürdőszobája, külön zuhanyozója és WC-je. Így lehetőség nyílik a mindennapok gyakorlatában felmerülő feladatok (önellátás, takarítás, virágápolás, étkezések előkészítése, főzés, mosás, vasalás, kisebb javítások) megszervezésére és ellátására, illetve – a környezetben uralkodó szokásoknak megfelelően – a szolgáltatások (például tanév közben a közeli oktatási intézmény központi konyhájától ebédrendelés) igénybe vételére. A bevásárlások, a főzés, az étkezések, a kertészkedés, a gyümölcsfák permetezése és az egyéb ház körüli tevékenységek jelentik a *képességek fejlődését megalapozó tartalmak, tárgyak és információk* körét.

A házat nem szükséges az utcanévnel és a házszámmal „pontosabban” beazonosítani. A lakásotthon belső kialakítása és berendezése – ideális esetben – a benne élők életkorának és kapcsolatainak megfelelően történik. A gyermekotthoni átalakulás elsősorban a személyesség erősítésével szolgálja a gyermekek és fiatalok „valahová tartozási” és a *stabilitás, biztonság iránti szükségletének* kialakítását és kielégítését. A – felesleges – otthonváltás és a gondozó személyek cserélődése nehezíti a *kötődések* kialakulását. A testvéreknek otthont nyújtó lakásotthonokban az óvodába járást „anyás” szoktatással, a beköltözést követő pár hónap elteltével érdemes megkezdeni.

A család rendkívül fontos szocializációs funkciója a *kommunikáció* megtanítása. A gyermekotthon és a lakásotthon maximálisan 12 fős csoportjai, közösségei, valamint a szomszédági kapcsolatok lehetőséget adnak arra, hogy a gyermek és fiatal személyre szóló, pozitív töltésű és magyarázatokkal kiegészített *információkat* kaphasson.

A jól működő gyermekotthon, lakásotthon és kollégium lakói valamint nevelőközössége *közösen és megfontoltan* „fogalmazza meg” a gyermekekkel és fiatalokkal kapcsolatos – a közösségi (és a tanulási) motivációkat is megalapozó – aspirációkat. Az elvárások így természetesen veszik figyelembe az igen eltérő *egyéni életutakban kialakult különböző normatudásokat és viselkedéseket*. A gyermekotthonban a különböző beállítódásokat, viselkedéseket nem egyszerűen megváltoztatni vagy kicserélni

kívánják, hanem közösen értékelik a fiatalok környezetében lévő körülményeket és összehangolják saját viszonyaikkal, képességeikkel. Így olyan közeg megteremtésére nyílik lehetőség, amelyben a kiscsoport, a „család” életmódja mintázza a gyermek és fiatal számára az egyének és csoportok kölcsönös megértésének, együttértésének, segítőkészségének előnyeit, ezek hiányának hátrányos következményeit. Ebben a közegben megélheti és értékelheti érdekeinek (motivumainak, emócióinak, az aktuális motivációknak) működését, az érdekütközést, az érdekfüggés, az érdekegyezés, az együttműködés tényleges és várható következményeit. A családi csoport a fenti elvektől eltérő magatartás folyamatos értékelésével, elemzésével segíthet beláttatni, hogy bizonyos normák, megállapodások követése a tagok saját érdekeit is szolgálja.

A biológiai szükségletek szocializálása a család gondozási tevékenységeinek ellátásában valósul meg. A családi élet intimitásában történik a szexuális szükségletek szocializálása, az önállósulási vágy és az öntevékenység készítése. A női és a férfi nevelők együttes jelenléte az otthonban – különösen, ha házaspár vagy együtt élő pár is van köztük – nagy előny, *mint a modell*. A szerepek azonban rugalmasan újrafogalmazódnak a hétköznapi tevékenységeiben és felelőségeiben. Az állásban lévő anyák például nem tudják a gyermekek számára az anyaszerephez tartozó folyamatosság-élményt nyújtani, így a hosszú ideig munkanélküli, a gyermekek nevelésével foglalkozó apák egy idő után már nem a diszkontinuitást, hanem az „anyai állandóságot” és biztonságot jelentik a gyermekeknek (*Dolto 1993*). A privát szférát tiszteletben tartó illetve biztosító, az egyénre szabott, individualizált életvezetést lehetővé tevő intézményi szocializáció közelít a családi szocializáció értékeihez. Azok a nyílt megfigyelőívek, szempontrendszerek, amelyek a gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozók számára közösen (és egységesen) használatos szempontokat tartalmazzák, alkalmasak a közösségre, gyermekotthoni csoportra, lakásotthonra érvényes értékek és tevékenység-rendszerek megalapozására (*Dalferth 1982*). A gyermekek és fiatalok azonosságtudata a gyermekotthon, lakásotthon, számos esetben a kollégium nevelőivel és az együtt lakó közösséggel kialakult – folyamatosan változó – személyes kapcsolatokban, a vér szerinti és a nevelőszülői családdal való együttműködésekben formálódik.

Külföldi minták, átvett eljárások

„Szükség lenne képzésekre, önképző csoportokra, ahol megtanulnánk, hogy kell viselkednünk, mit kell tennünk különböző helyzetekben. Úgy gondolom, hogy mi nem hogy a gyerekekkel, hanem egymással sem tudunk beszélgetni. Az értekezleten nem beszélünk a problémákról, azokat illik elhallgatni. Szépen becsomagoljuk, amit elmondunk, pedig szerintem mindenki tudja, hogy a gyakorlatban nem így működnek a dolgok. Nem vagyunk olyan kapcsolatban egymással, hogy a szemébe tudjuk mondani a másinak a véleményünket, hogy nyugodtan meg tudjuk beszélni a munkánk során felmerülő problémákat. Nálunk úgy látom a régi elv működik. A pedagógus vagy a gondozó mondja meg, hogy mit kell tenni a gyerekeknek, és együtt nem beszélük meg, hogy esetleg a gyerekek és szülőjének mi a véleménye és ők hogyan gondolják... Ahhoz, hogy jól dolgozzunk, együtt és egymásért kell dolgozni.” (B. F.-né, T. város, gyógypedagógiai gyermekotthon)

Az idézet egy „szakképzett” gyermekfelügyelő sóhajtása, amikor a németországi Saachen Anhalt tartományban, a volt keletnémet hierarchikus gyermekvédelmi ellá-

tórendszer lebontásának és az új, horizontális intézményrendszer kialakításának tanulmányozása során szerzett élményeit veti össze saját intézményi tapasztalataival.

A kollégánő sok mindent tud az 1997. évi XXXI. törvényről. Tudja, hogy közel egy évszázada született utoljára gyermekvédelmi tartalmú jogi szabályozás Magyarországon. Azt is sokszor hallotta, hogy a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény „eurokompatibilis”. A törvény 97.§-a (az ellátási szerződéssel) felhatalmazást ad a gyermekvédelem *szektorsemleges működtetésére*. Aktív szerepet vállalhatnak az önkormányzatok, a civil szervezetek és az egyházak. T. város – megyei fenntartású – gyógypedagógiai intézményének gyermekotthoni átalakulását is, jelentős anyagi és szakmai segítséggel, egy külföldi alapítvány támogatja. Most kezdenek megkeseredni a fogyatékos gyermekek és nevelőik javát eddig derűsen szolgáló szervezeti és emberi kapcsolatok a tulajdonlási jog – esetleges – gyakorlása és az önkormányzati felelősség problémáinak útvesztőiben.

B. F.-nét a gyermekfelügyelői képzésen rengeteg lexikális tudással kínálták meg. Sok tételt kellett a vizsgára megtanulnia. Az előadók elméleti szakemberek voltak, a hallgatókkal keveset beszélgettek. Az előadások egy részét nem értette, sok témát nem tudott a munkájához kapcsolni. Szemléletmódja, problémaértelmezési képessége és kapcsolati kultúrája nem fejlődött.

Később többször járt tanulmányúton Hollandiában, a támogató alapítványnál. Részt vett a Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvány által Tatán biztosított egyhetes, a gyermekvédelmi rendszer átalakulását az ő fejében és lelkében „lebontani segítő” lakásotthoni felkészítésen, amit a Magdeburgban és környékén lévő intézményekben dolgozó, az átalakulást segítő hannoveri szakemberek tartottak. A tatai intézményben (tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok kollégiuma és gyermekotthona) fél éjszakákat beszélgetett az ország számos intézményéből összesereglett kollégáival, valamint a képzést szervező és végző szakemberekkel. Saachen Anhalt tartományban is több intézményt meglátogatott, csoportmegbeszéléseken, vitákon vett részt. Megismerte a „szakmát” és megismerte önmaga helyét, szerepét a rendszerben. Mivel idegen nyelvet nem beszél, fordításokra, kézikönyvekre és folyamatos eszmecserékre vágyik. Az a néhány tanulmány, módszertani útmutató, amely a nemzetközi és az ezen a téren még csekély hazai tapasztalatot szándékozik közvetíteni, nem az ő előzetes ismereteihez és információs igényeihez illeszkedik: rövid, tömör, vázlatos. Ezekhez a „szakirodalmakhoz” is túlnyomórészt informális csatornákon, tehát nem az intézményben jutott.

SZABÓ ÁKOSNÉ

IRODALOM

ANDORKA RUDOLF (1992) *Bevezetés a szociológiába*. Bp., Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Aula Kiadó.

BENEDEK ISTVÁN (1997) *Kollégiumi neveléstan*. Országos Köznevelési Intézet.

CSEH-SZOMBATHY LÁSZLÓ (1979) *Családszociológiai problémák és módszerek*. Budapest, Gondolat Kiadó.

CSEPELI GYÖRGY & NEMÉNYI MÁRIA (1999) A toleranciára nevelés esélyei. *Educatio*, No. 2.

- DALFERTH, MATHIAS (1982) Erziehung im Jugendheim. Bausteine zur Veränderung der Praxis. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- DOLTO, FRANÇOISE & RAPOPORT, DANIELLE & THIS, BERNARD (1993) *Enfants en souffrance*. Éditions Stock/Laurence Pernoud.
- DOMSZKY ANDRÁS (1997) A szervezetközpontú neveléstől a nevelésközpontú szervezet felé. Gondolatok a nevelőotthonokról – szabad megvitatásra. *Gyermek- és Ifjúságvédelem*, No. 1.
- LAKI LÁSZLÓ & BÉKÉS ZOLTÁN (1999) A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők életkörülményei egy „periférián” elhelyezkedő térségben (1. rész). *Család, gyermek, ifjúság*, No. 2.
- MAKAI ÉVA (1998) Gyermekvédelem az iskolai pedagógiai programban. *Család, gyermek, ifjúság*, No. 6.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1988) *A nebezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- NAGY JÓZSEF (1996) *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- SOMLAI PÉTER (1997) *Szocializáció*. Bp., Corvina.
- SZABÓ ÁKOSNÉ (1995) Lakóközösségi modellek. *Iskolakultúra*, No. 8–9. (Természettudomány.)
- SZABÓ ÁKOSNÉ (1996) *Szegénység és iskola*. Budapest, Trezor Kiadó.

