

# *esély*

**2010/3**

*Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*

## TARTALOM

### TANULMÁNYOK

- 3 **Szalai Júlia:** A szabadságtalanság bővülő körei.  
Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”
- 23 **Darvas Ágnes – Kende Ágnes:** Egész napos iskola –  
tapasztalatok és lehetőségek
- 48 **Földes Petra – Lannert Judit:** Erőszak az iskolában.  
Romló közérzet: ok vagy következmény?

### SZOCIÁLIS MUNKA

- 66 **Fehér Boróka:** A narratív segítő beszélgetés

### MŰHELY

- 89 **Blaskó Zsuzsa:** Meddig maradjon otthon az anya? –  
a gyermekfejlődés szempontjai. Kutatási tapasztalatok  
és társadalompolitikai következtetések

### SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

- 117 **Csepeli György:** A mikrohitelzés mint szociálpolitikai  
innováció – egy kísérleti program eredményei

### RECENZIO

- 125 **Lakner Zoltán:** Legalább alsó korlát legyen!

128 Abstracts

130 Contents

SZALAI JÚLIA

## A szabadságtalanság bővülő körei

Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”

Az iskolai szegregáció funkciói és jelentéstartalmai a rendszerváltás óta fontos változásokon mentek át. Míg az elkülönítés korábban mindenekelőtt a munkaerőpiacon elfoglalható helyeket határolta körül, értelme mára totalizálódott: jelenkori végső rendeltetése a „szociális kérdés” etnicizálásának és egyidejű kulturális átértelmezésének nyomatékosítása az oktatás sajátos eszköztárának felvonultatásával, egyszerűen az elszegényedő alsó-középrétegek és a tartós mélyszegénységben élők két nagy státus-csoportját elválasztó társadalmi eljárásmodok legitimálása. A szegregációhoz tapadó stigmák e legitimációs folyamat fontos kellékeiként működnek. Mindennapi alkalmazásuk ugyanakkor a begyakorlott formák folytonosságára épül, melynek révén azokhoz a szokásszerűség beállítódásai társulnak. A folyamatban a szegregáció fontos, hídteremtő szerepet is kap: az iskolát a felnőtt élet tereihez kapcsolja, s ezáltal összefüggő életfolyammá szervezi a mélyszegénységben élők gettósítását.

### Kérdésfeltevések

Az etnikai szegregáció a hazai oktatási rendszer mélyen ülő és tartós sajátossága. Bár a jelenségről és annak dinamikájáról országos statisztikákkal nem rendelkezünk, a megállapítás igazolására van azért néhány fontos támpontunk. A Kemény István vezette 1971-es, 1993-as és 2003-as cigányvizsgálatok adatai alapján készült, országos becslések tanúsága szerint az elmúlt három évtized során az általános iskolás korú cigány gyerekeknek évről évre mintegy 15–22 százaléka kerül csökkentett tantervű iskolákba (melyeket a köznyelvben a hivatalos átminősítések ellenére mindmáig „kisegítőként” tarják számon), illetve speciális tantervű osztályokba. Tehát olyanokba, ahová döntő többségükben cigány gyerekek járnak, s ahonnan nincsen visszaút a normál oktatási pályák és képzések világába. (Kemény–Jankó–Lengyel 2004) Havas Gábornak és Liskó Ilonának az általános iskolai szegregációról 2004-ben folytatott országos

## TANULMÁNYOK

kutatása nyomán ehhez hozzátehetjük, hogy a roma gyerekek mintegy 15 százalékos korosztályi aránya mellett az elcigányosodott iskolák a maguk átlagosan 40 százalékos roma arányával a teljes általános iskolai vertikum 17 százalékát teszik ki. Ezekben az iskolákban az osztályok 54 százaléka vagy roma többségű, vagy homogén összetételű „cigány osztály”. Az ilyen osztályok iskolai szervezésének gyakorisága annál nagyobb, minél inkább volna elvi lehetőség az etnikai keveredésre – azaz, a jelenség intenzitása a települési lejtőn felfelé haladva nő, s kiemelkedően erőteljes a fővárosban. (Havas–Liskó 2005) A tankötelezettség 16 éves korig való kiterjesztése a közoktatási szegregáció fokozódásával párosult. Liskó Ilona adatai szerint a folyamat a szakiskolák és a szakmunkásképzők elcigányosodása mellett ment és megy végbe, miközben a cigány gyerekek aránya továbbra is mozdíthatatlanul alacsony marad az érettségi adó képzési formákban. A többségi gyerekek 57 százalékos arányával szemben a nyolcadik osztály elvégzése után a cigány tanulóknak mindössze 19 százaléka jelentkezik gimnáziumba vagy szakközépiskolába. A sikertelen felvételik, a változatos okokra hivatkozó átirányítások és a tömeges lemorzsolódás miatt az érettségiig azonban csak mintegy 6 százalékuk jut el, és még ez az alacsony arány is elolvad a felsőoktatás szintjén, ahová – a főiskolai, egyetemi férőhelyek megsokszorozódása ellenére – a cigány fiataloknak maig mindössze egy százaléka kerül be. (Liskó 2002, 2008; Kemény–Jankó–Lengyel 2004; Kertesi 2005)

A szegregáció e hosszú távú és makacs folyamatai nem maguktól értődőek. Sőt, a gazdaságban és az ország politikai-jogi intézményrendszerében végbement változások tükrében valójában joggal várhatnánk ellenkező előjelű fejleményeket. Mert ha a szocialista gazdaság számára volt is némi „haszna” az általános iskolát be nem fejező, vagy legfeljebb kiegészítő nyolcadikos bizonyítvánnyal rendelkező, képzetlen munkástömegek folyamatos újratermelésének, úgy e „haszon” a gazdasági átalakulással gyorsan elenyészett. A képzetlen munkák iránti kereslet jócskán megcsappant, s a mégis megmaradt munkaposztok betöltésére nagy tömegű – jelentős részben az egykori munkásság képzetesebb, de szakmáját hasznosítani immár nem tudó rétegeiből verbuválódó – munkaerő-felesleg volt és van jelen, ma is. A mai kiegészítő iskolák, sőt, a hasznosíthatatlan szakmákra oktató szakiskolák tehát már nem csatornái, hanem éppenséggel elzáró szelepei a munkaerőpiacra való belépésnek, s legfeljebb a soha „rendes” munkához nem jutó, tartós munkanélküliek seregeit termelik újra – márpedig a közkiadásokra rótt terheket számításba véve, „gazdaságossági” tekintetben ez mindenképpen deficit. Politikai értelemben szintén kérdőjeleket tehetünk a szegregáció e makacs továbbélése mellé. Egyrészt a jelenség nyilvánvalóan sérti a tanulásához és a munkavállaláshoz fűződő állampolgári jogokat, másrészt szélesebb értelemben is korlátozza az állampolgárok egy jól körülhatárolható, ráadásul etnikailag definiált csoportját a társadalmi és politikai részvételben – makacs továbbélése tehát mindenképpen demokratikus deficit. Jogi értelemben a jelenség a törvények erejébe és szabályozó szerepébe vetett állampolgári bizalmat tépázza: az Alkotmányban lefektetett általános alapelvek mellett több, hatályos törvény is kimondja a szegregáció

tilalmát<sup>1</sup> – annak masszív továbbélése és el nem apadó ereje így egyenesen a jogszerűség uralmát kérdőjelezi meg. Mindent egybevetve kimondhatjuk tehát, hogy miközben emberi és személyiségi jogokat sért és költséges társadalmi eltartási többletet generál, a szegregáció emellett a még kevésbé stabilizálódott demokratikus berendezkedés működésére nézve is kifejezetten veszélyes – többszörös oka volna ezért annak, hogy komoly társadalmi erők mozduljanak meg a jelenség visszaszorítása érdekében. Mégsem ez történik, hanem éppen az ellenkezője: a társadalom szegregációs készítése szemlátomást rendületlen, mi több, a legfrissebb adatok a jelenség eszkalálódását jelzik. (Kertesi–Kézdi 2005) Annak ellenére, hogy az utóbbi évtized során foganatosított közoktatási változtatások hatóságilag visszaszorították a kiegészítő oktatást, jelentős professzionális és anyagi eszközöket felvonultató kormányzati támogatást biztosítottak az integrált oktatásnak és a tankötelezettséget 18 éves korig terjesztették ki, az iskolai elkülönítés mértéke és intenzitása változatlan. S ha egy vagy más formájában sikerül is enyhíteni a hatását, a „készítés” mindegyre változatos, új mozgásformákat talál magának.

A társadalmi érdekeltségeknek és ellenérdekeltségeknek e sajátos ötvö-zete láttán érdemesnek tűnik közelebbről megvizsgálnunk: ha ennyire belátható a komoly veszélye, mégis, mi tartja életben az iskolai elkülönítés kiterjedt gyakorlatát? Továbbá: melyek azok az erők és kimunkált pályák, amelyeknek a jelenség szemlátomást töretlen újratermelése betudható? Levezethető-e az az iskolarendszer belső működési sajátos-ságaiból, vagy a szegregáció inkább csak következmény, amelynek okait az iskoláztatás iránti társadalmi szükségletek tágabb összefüggéseiben tárhatjuk fel?

Kíséreljük meg a válaszadást először az utolsóként említett problémával.

Az iskoláztatás közvetlen összefüggésében a szegregációt mozgásban tartó tényezőknek három nagy csoportját szokás említeni. Az első értelmezés szerint a jelenség – bár terepe az iskola – valójában az oktatáson kívül álló folyamatok mellékterméke. A háttérben a települési szerkezet polarizálódása áll: az iskolai szegregációt a cigány lakosság térbeli tömörülése és a többségi lakosságtól való lakóhelyi elkülönülése váltja ki. Magyarán, a szegregáció jelenségét a gettósodó falvak és térségek szaporodásának, régi városi szegénynegyedek újjáéledésének és új slumok létrejöttének, a cigány- és szegénytelepek újbóli megjelenésének és számuk gyarapodásának kell betudnunk. E cigányok által sűrűn lakott területeken és településrészekben természetes fejlemény, „adottság”, hogy az intézmények használói is döntő részben cigányok – s bár itt a leginkább

<sup>1</sup> Az érvényben lévő közoktatási törvény így fogalmaz: „A közoktatásban fajhoz, nemhez, nemzethez, nemzeti vagy etnikai csoporthoz való tartozás, lelkiismereti, vallási vagy politikai meggyőződés, származás, vagyoni helyzet, valamint az iskolafenntartó jellege alapján tilos bármilyen hátrányos megkülönböztetés.” A 2003-ban elfogadott ún. „esélyegyenlőségi törvény” pedig részleteiben tisztázza a „közvetett” és „közvetlen” hátrányos megkülönböztetés tartalmát, és lefekteti a szankcionálás alapelveit. A törvény hatálya alá tartozó szervezetek és intézmények között a jogszöveg tételesen nevesíti az iskolákat, kiemelve, hogy a hátrányos megkülönböztetés tilalma a közoktatási feladatokat ellátó valamennyi – állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi és magánkézben lévő – intézményre kiterjed.

## TANULMÁNYOK

látványos, ez alól az iskola sem lehet kivétel. E felfogás szerint a szegregációval az oktatás nem tud mit tenni: komplex régió- és településfejlesztési beavatkozások nélkül a folyamat feltartóztathatatlan.

Bár az okfejtésnek van reális magja – hiszen a gettótelepülések léte és gettósodó térségek kialakulása tagadhatatlan –, a szegregációt a települési adottságok mégis legfeljebb csak kis részben magyarázzák. Egyrészt fel kell idéznünk Havas és Liskó kutatásának ama jelentőségteli eredményét, mely szerint a szegregáció éppenséggel elsődlegesen városi jelenség, s így pusztán térbeli „adottságokkal”, az iskolák földrajzi elhelyezkedésével nem magyarázható. Másrészt az érvelés még a falusi térségekre nézve sem állja meg a helyét, hiszen települési adottságok ide vagy oda, a jobb helyzetű falusi rétegek gyermekei a környező városok iskoláiba való ingázással korrigálják a hátrányt. Ez nyilvánvalóvá teszi: a lakóhely önmagában nem jelent röghöz kötöttséget – kellő anyagi erő és mobilizálható források birtokában a települési esély-különbségek felülírhatóak.

Az okokat firtató második érvrendszer az oktatás hatékonyságával kapcsolatos. A gondolatmenet itt is „adottságokkal” számol: egyrészt a cigány gyerekek széles körben tapasztalt induló hátrányával, másrészt a magyar közoktatásnak azzal a mélyen beivódott sajátosságával, mely szerint a sikeres iskolai teljesítmény fedezete az otthonról hozott tudás, s az oktatás e hozott potenciálok kibontakoztatására hivatott. Az „adottságok” mellett az iskola kénytelen szelektálni: annak érdekében, hogy a gyorsan haladók érdemben fejlődhessenek, szét kell válogatnia a „jókat” és a „kevésbé teljesítőket”. Minthogy a cigány gyerekek rendre az utóbbi kategóriába esnek, a szegregáció a racionális szelekció mellékterméke: bár a cél nem az ő leválasztásuk, hanem a tehetségek kiemelése, tömörülésük a gyengébb iskolai szegmentumokban így is elkerülhetetlen. Az érv igen széles körben elterjedt: szülőktől és pedagógusoktól rendre halljuk. S miközben az „adott” helyzetet illetően persze ennek a gondolatmenetnek is van racionális magja, a szegregáció jelenségének mégsem adja elégséges magyarázatát. Először is itt van az integrált oktatás tapasztalata: Kézdi Gábor és Surányi Éva egy nemrégiben végzett kutatásban azt találta, hogy az integrációs programban való részvétel során az induló helyzethez képest a többségi és kisebbségi gyerekek teljesítménye egyaránt javult, a különböző háttérű tanulók keveredése nemhogy nem fékezte, de serkentette az előrehaladást. (Kézdi–Surányi 2009) Igaz, ezekben az iskolákban a pedagógusok elmozdultak a hagyományos oktatástól, tehát a keveredésen túl tanári input-többlet is áll a mért, jó eredmények háttérében. De a hatékonysági érv cáfolatául ott vannak egyéb adalékok is: bármennyire is szegregált körülmények között tanul a cigány gyerekek jelentős hányada, nem lebecsülhető azok aránya sem, akik viszont etnikailag vegyes környezetbe járnak. Mint az a tanulmányi eredmények behatóbb vizsgálatából kiderül, az utóbbi iskolák és osztályok cigány tanulói rendre jobban teljesítenek szegregált osztályokba járó társaiknál, sőt, sokan közülük a többségi gyerekek teljesítményszintjét is túlszárnyalják. (Messing, Neményi, and Szalai 2010) Mindez arra utal, hogy az otthoni környezet és a teljesítmény között legfeljebb sztochasztikus a kapcsolat, s az iskola etnikai politikája, valamint tanítási gyakorlata jelentős mértékben befolyásolja e kapcsolat hosszabb távú dinamikáját.

A szegregáció spontán kialakulását magyarázó, harmadik érvrend-

szer középpontjában az iskola szocializációs szerepe áll. Kiindulva abból a tapasztalatból, hogy az iskolák gyerek-társadalma híven leképezi az iskolán kívüli társadalom kulturális tagozódását, ráadásul a lakóhelyi szegmentáció e kulturális különbségeket sűrű szövésű szomszédsági viszonyokba rendezi, az érvelés a gyerekek komfortját hangsúlyozza: a kulturálisan eltérő háttérűek a magukhoz hasonlóak társaságában érzik jól magukat, a gyerekek közötti támogató viszonyok pedig a pedagógusok nevelési munkáját és így áttételesen az oktatás hatékonyságát is segítik. A magukba fordulás különösen a cigány gyerekeket jellemzi – egyszerűen jót tesz tehát velük az iskola, ha enged a csendes nyomásnak, és iskolán belüli mindennapi életüket elkülönült terekbe és az együtteség élményét adó keretekbe szervezi. Az érvelésnek megint van persze csipetnyi reális magja – bár az az okok és a következmények felcserélésére épül. Valós tapasztalat ugyanis, hogy a cigány gyerekek elsősorban egymás társaságában találnak biztonságot: ám e befelé forduló biztonságkeresés a kiközösítés iskolán belül és kívül minduntalan megtapasztalt élményének racionális derivátuma, és így is csak azzal a másik erős tendenciával együtt érvényes, hogy továbbtanulási törekvéseiket és életút-aspirációikat a többségi közeg befogadása iránti vágyakozás uralja. (Messing, Neményi, and Szalai 2010) A szocializációs érv inkább a többségi elkülönülési szándéknak nyújt jótékony leplet: bár a gondolatmenet jobbára a cigány gyerekek „igényét” állítja a középpontba, az iskolák kényelmes alkalmazkodása a „kulturális másság” hivatkozási alapjával a romákat övező előítéleteknek, szülői félelmeknek és menekülő szándékoknak kínál önfelmentő igazolást és terepet.

Láthatjuk: a „települési”, „hatékonysági” és „szocializációs” érvelések ugyan mind hozzátesznek egy-egy építőelemet a szegregáció értelmezéséhez, de érzékelhetően legfeljebb részleges magyarázatokkal szolgálnak, ráadásul olyan „meghatározottságokra” irányítják a figyelmet, amelyek egyesével is, együtt is viszonylag könnyen átfordíthatóak volnának a maguk ellentettjébe. A települési „adottságok” elvileg áthidalhatóak a beiskolázás rendjének megváltoztatásával, regionális szolgáltatások – mindenekelőtt jó és olcsó közlekedés – kiépítésével; a teljesítménybeli különbségek jó színvonalú óvodákkal, változatos felzárkóztató programokkal és az iskola mellé szerveződő tanodákkal, kulturális, szociális és szabadidős szolgáltatásokkal mérsékelhetőek, az integrációs oktatási formákkal pedig látványosan csökkenthetők lennének. Végül, a mind közül a leggyengébb lábakon álló „szocializációs” érv eliminálható az iskola falain belül végrehajtott pedagógiai változtatásokkal: a nevelési feladatok nagyobb hangsúlyával és a kulturális keveredés tartalékait kiaknázó együtt-nevelési programok meghonosításával. Minderre vannak is törekvések – ezek ereje azonban a szegregációs trendek megfordításához szemlátomást kevés.<sup>2</sup> A jelenség makacs továbbélése arra utal tehát, hogy valami „másnak”, valamilyen többlet-készletéseknek is munkálkodniuk kell a háttérben.

<sup>2</sup> Ebben nem kis szerepe van annak, hogy a kérdéses törekvések gyakran maguk is „szegregálódnak”: nagyívű és átfogó deszegregációs iskolapolitika híján, néhány elkötelezett iskola és pedagógus jó szándékú, időleges „projektjévé” soványodnak, s mint ilyenek, a projekt pénzügyi és szervezeti feltételeinek megszűntével nyomtalanul kimúlhatnak.

E „többlet” felszínre hozatalához meg kell vizsgálnunk, hogy melyek azok a szélesebb merítésű társadalmi érdekeltségek, amelyek a szegregációban lelik meg a maguk megfelelő mozgásformáját, s amelyek olyan erővel tartják fenn az etnikai elkülönítés iránti szükségleteket, hogy törvényes előírások, gyakori átszervezések, finanszírozási reformok és nem ritka adminisztratív beavatkozások ellenére, az iskolák mindegyre ellene szegülnek a közoktatást az esélyegyenlőség alapjaira helyező integrációs törekvéseknek. Az értelmezéshez azonban ki kell lépnünk az oktatás közvetlen világából, és annak tágran vett társadalmi rendeltetését, a társadalmi státuszokra való felkészítésben betöltött szerepét kell szemügyre vennünk, közelebbről pedig az iskolai szegregáció státusz-kijelölő funkcióira kell rákérdeznünk. Hogy e funkciókat felfejthessük, röviden vizsgálat tárgyává kell tennünk iskolai elkülönítés és szegénység összefüggését.

### Elszegényedés, mélyszegénység és szegregáció

Mint a továbbiakban bizonyítani igyekszem, az iskolai elkülönítés makacs fennmaradását és fokozatos eszkalációját életben tartó folyamatok a rendszerváltás utáni társadalomfejlődés két – egymással szorosan összefüggő – sajátosságából eredeztethetők: napjainkban a sokrétű jelenség legfőbb motorja az az apadni nem akaró „helyreállítási szükséglet”, amelyet széles tömegeknek az elmúlt húsz év során elszenvedett pozicionális *leértékelődése* és ehhez kapcsolódó állandósult *státusz-bizonytalansága* táplál. Az igen széles körben „elszegényedésként” megélt leértékelődés erőterében az iskolai kirekesztés mai legfőbb rendeltetése az, hogy a mélyszegénységben élő társadalmi csoportok és a „többi szegény” közötti választóvonalak kijelölésével és intézményesítésével széles alsó-középosztályi rétegek társadalmi pozícióvesztését kompenzálja, a margón kívülre sodródottak elkülönítése révén pedig kidomborítsa az utóbbi csoport relatív fölényét és – elszenvedett veszteségei ellenére töretlen – többségi beágyazódását. E látószögéből tekintve, az iskolai szegregáció az *elszegényedés* és a *mélyszegénység* közötti demarkációs vonalak meghúzásának és folyamatos újradefiniálásának hathatós eszköze, és mint ilyen, az elszegényedő rétegek benntartásával és az „igazi” szegények egyidejű kirekesztésével a társadalmi többség széles tömegeit érintő szegénység-élményt relativizálja, miközben azt kulturális tartalmak különbségével ruházza fel. Ezáltal fontos legitimációs funkciókat tölt be, egyszersmind a közvetlen napi gyakorlatban mankóként segíti a tömegesen átélt bizonytalanság ellentételezését és a kiválasztottság érzetével táplálja az „elszegényedők” rendíthetetlen státusz-fölényét.

Szegregáció és szegénység összefüggése persze nem új.<sup>3</sup> Ahogy azt annak idején iskolaszociológiai kutatások sora igazolta (Ferge 1976, Csánádi-Ladányi 1983, Pik 1983, Solt 1998), a kisegítő iskolák társadalmi

<sup>3</sup> Ráadásul – mint ezt az iskolai elkülönítés hatalmas nemzetközi irodalma sokoldalúan dokumentálja – a két jelenségkör szoros összefüggése távolról sem csak hazai jelenség. (Adatok bőszéges tárházát felvonultatva, átfogó képet nyújt erről a 2003-as PISA-felvételekből készült elemzés, amely a „bevándorló háttérű” gyerekek iskoláztatásának körülményeit és teljesítménybeli hátrányait állítja reflektorfénybe. Lásd: OECD 2006).

a szocializmus évtizedeiben is a városi lét peremére szorult, képzetlen, igen alacsony jövedelemből élő rétegek – mindenekelőtt a városokba és azok agglomerációs övezeteibe frissen betelepült cigány családok – gyerekeiből verbuválódott. Az elkülönítés legfőbb „értelme” pedig – az etnikai konfliktusok fékezésének politikai motívumán túl – a szocialista nagyipar könnyen mobilizálható, szükség szerint beszippantható vagy parkoló pályára szorítható segédmunkás-szükségletének folyamatos fenntartása volt, amit a szakma-szerzést megakadályozó, speciális bizonyítvány szinte „önjáró” módon garantált.<sup>4</sup> Mint azt az említett kutatók bőségesen dokumentálták, a színvonalas oktatás kereteiből „le”- és „kiszelektáltak” rendre a társadalom hátrányos helyzetű csoportjából kerültek ki, és minél markánsabb volt az elkülönítés módja, annál nagyobb biztonsággal lehetett arra számítani, hogy a „hátrahagyottak” oktatását ellátni hivatott, szegregált intézmények és egységek tanulóhada a hátrányokkal küzdők között is mindenekelőtt a szegényekből, közöttük pedig elsődlegesen a cigányok közül verbuválódik. Ebben az értelemben a szegregáció a szocializmus évtizedeiben is több volt leendő munkapoztók elosztó csatornájánál: az iskolai különválasztáshoz világos *státusz-kijelölő szerep* társult, aminek a pártállami kontroll nyomott viszonyai közepette különös jelentőséget adott, hogy a marginális helyzetűek látványos különválasztása révén segítette a rendszer számára különösen fontos, ám a szocialista gyárvilágban öntudatukban és önbecsülésükben folyamatosan megtépázott, képzetesebb munkásrétegek informális hatalmának és fölény-tudatának fenntartását.

A rendszerváltás utáni szegregációban tehát nem annak a szegénységgel való szoros összefüggése, és nem is a státuszok körülhatárolásában betöltött funkciója az új. A változások két ponton ragadhatóak meg. Azok egyfelől a szegénység jellegében, társadalmi értelmezésében és a szegények világának belső tagozódásában végbement, markáns átrendeződésekhez kapcsolódnak. Másfelől az intézményes különválasztás újfajta stigmatizációs tartalmakkal telítődött, amelyek azt közvetlenül a marginalizáció és kirekesztettség szokásszerű tartalmaival kapcsolják össze, s ezáltal a jelenséget beemelik a gettósodás széles merítésű folyamatába.

Ahhoz azonban, hogy az iskolának az újfajta tagozódás intézményesítésében, társadalmi elfogadtatásában, legitimitációjában és tartós újratermelésében betöltött szerepét értelmezhesük, kis kitérőt kell tennünk. Röviden fel kell idéznünk azokat a folyamatokat, amelyek napjainkra új tartalommal ruházták fel a „szociális kérdést”, és amelyek miatt az iskola

<sup>4</sup> De ha formai értelemben érvényes nyolcosztályos bizonyítványt nyújtottak is, aktuális társadalmi helyzet és jövőendő munkapozíció ugyane szoros összefüggését tartották fenn a rossz színvonalú telepi iskolák, a lemaradó térségeknek a fejlesztési programokból kifelejtett, jobbára pusztán felügyeleti és „gyermekmegőrzési” funkciókat ellátó falusi iskolái, sőt, a körzetesítések leple alatt végrehajtott munkaerő-átcsoportosítások nyomán szakképzett pedagógusok nélkül maradó községi tagiskolák is. És persze ugyancsak a markáns elkülönítés irányába hatottak a felfelé szelektálásnak azok a spontán folyamatai, amelyek során a 70-es, 80-as években egyre szaporodó tagozatos iskolák – mind nyíltabb és szokásszerűbb belső iskolaszervezési eljárásokkal élve – külön egységekbe szervezték a „kiemelkedő” és „kevésbé teljesítő” diákok csoportjait.

## TANULMÁNYOK

státuszteremtő szerepét illetően a szegregáció ma nem egyszerűen a szegények elkülönítését, hanem mindenekelőtt az „érdemes” és „érdemtelen” szegények etnikailag körülhatárolt csoportjainak hathatós szétválasztását és a közöttük húzódó válaszfalak folyamatos karbantartását szolgálja.

A magyar társadalom széles rétegei számára az elszegényedés az elmúlt két évtized mélyen átélt tapasztalata. Nem pusztán, sőt nem is elsősorban az anyagi létfeltételek megingásáról van szó: e szűken vett értelmében a szegénység élménye a társadalmi többség számára legfeljebb átmeneti megrázkódtatásokkal járt.<sup>5</sup> Ha romlott is az életszínvonal, ha akár évekre összebb kellett is húzni a nadrágszíjat, a visszatalálás útjai feletti gondos órkódéssel a többség sikeresen biztosította, hogy a helyzet rosszabbodása merőben az anyagi létszférákra korlátozódjon, s az ne lökje őket a társadalmi süllyedés pályájára. Mindazonáltal a pozícióvesztés okozta megrendülés és az állandó bizonytalanság ehhez társuló érzete általános és tartós. Ahogyan azt mindennapi tapasztalatainkon túl adatok is igazolják, életszínvonalának időközbeni stabilizálódása vagy akár szerény javulása ellenére a felnőtt lakosság közel fele úgy érzi, hogy életpályája utóbbi két évtizedét az „elszegényedés” terminusával írhatja le. (Havasi 2008)

Nyilvánvaló: az elterjedt szóhasználat mindenekelőtt az átalakulással és a társadalmi távolságok egyidejű ugrásszerű megnövekedésével megélt *státuszvesztésre* utal. Közelebbről a személyes életutaknak az a töreése áll a háttérben, amit – a makrogazdasági elemzések szenttelen fogalmazásában – a foglalkozási piac beszűkülésének szokás nevezni. Mert, mint tudjuk, a rendszerváltás utáni első években megszűnt másfél millió munkahely visszapótlására mindmáig csak töredékesen került sor, ami az egyéni életutak felől tekintve többszáz ezer embernek a formális munkák világából való tartós – sokak számára végleges – kiszorulását eredményezte, és döntő többségük esetében a korábban elért pozíció helyrehozhatatlan leértékelődéshez vezetett. Bár a tartós munkanélküliség elsősorban a kevéssé iskolázott képzetlen munkások – korábban is alacsony státuszú – csoportjait sújtotta és sújtja, a státuszvesztés zuhanásszerű élményének kárvallottja mégis mindenekelőtt az egykori kádári középosztály. Széles szakmunkás-rétegek, hajdan megbecsült művezetők, technikusok, sőt, műszaki és agrárértelmiségiek tömegei élték meg, hogy szinte máról holnapra feleslegessé és hasznosíthatatlanná vált mindaz a tudás, szakértelem, korábban nagyra becsült helyzetmegoldó képesség, a zökkenők folyamatos kiküszöbölésére kifejlesztett „bütykölős” innovativitás, amelynek hajdan biztosnak és megingathatatatlannak hitt megbecsültségüket köszönhatték. Nemcsak gyáraik – e helyhez kötött szakértelmek terepei – zárták be a kapuikat, hanem gyorsan redukálódtak a szocializmusban kifejlesztett és az informalitás adott viszonyai között

<sup>5</sup> Ha a világgazdasági válság okozta újabb súlyos gazdasági nehézségek idején kissé bizarrnak tűnik is az állítás, a longitudinális elemzések adatokkal is alátámasztják azt a mindennapi tapasztalatot, hogy a magyar háztartások többsége a gazdasági visszaesés időszakában sikeresen mozgósítja azokat az anyagi, kapcsolati, tudásbéli és alkalmazkodási tartalékokat, amelyek hathatós védelmet biztosítanak a tartós és visszafordíthatatlan lecsúszással szemben. (Szívós-Tóth 2001; Havasi 2002; Spéder 2002)

környezetükben elismerést hozó készségeik és képességeik második gazdaságbéli hasznosításának lehetőségei is. Az éles váltás persze közülük is sokak számára effektív munkanélküliséget hozott, és ha már idősek voltak az áttanuláshoz, új karrier építéséhez, akkor az évek során egyértelmű lecsúszásba torkollott a sorsuk.

A pozícióvesztés élménye azonban nemcsak e lefelé mobil rétegeket érintette. Ha kevésbé látványosan és az anyagi életnívó megtartásával vagy gyors helyreállításával ment is végbe, osztoztak és osztoznak ebben azok a százazrek is, akik előremenekültek: leszázalékoltatták magukat, vagy a széles merítésű korai nyugdíjazási formák valamelyikének igénybe vételével kivonultak a (formális) munkák világából. E tömeges menekülési utak ugyanis egy témánk szempontjából fontos és veszélyes fejleménnyel jártak: megerősítették és kiterjesztették az államtól való függés viszonyait, éppen azokat a kötések, amelyeknek fokozatos eróziója a '90 utáni spontán piaci átalakulás, a remélt polgári függetlenedés és új társadalmi pozíciók kialakításának legfőbb motorja volt. Mivel pedig e kiterjedt függés tartalma egyértelműen az állam jóléti szerepköréhez kötődik, az elszegényedő közép-rétegek léthelyzete a státusz-meghatározás nézőpontjából ijesztő közelségbe került az „igazi” szegényekéhez. Eltűntek a tudás és a foglalkozás világos pozicionális választóvonalai: az egykori alsó-középosztály ma éppen úgy döntően nyugdíjából, állami támogatásokból, segélyekből és különféle címeken folyósított járandóságokból tartja fenn magát, mint azok, akiket rangban, pozícióban és elismertségben mindenkor maga alatt tudott. Ha amazoknál jobb színvonalon, komfortosabban és kiegyensúlyozottabban élnek is, az „elszegényedők” és a „szegények” életformái közötti határvonalak elmosódottakká váltak, és ez már magában véve is a státusz tudatának megingásához és az önértékelés tömeges csorbulásához vezetett. Mindezt tetézik a relatív leértékelődés egyéb világos jelei: szerény létfeltételeikkel, alacsony nyugdíjaikkal, bizonytalan piaci bevételeikkel e megingott helyzetű társadalmi csoportok jó, ha a felszínen maradnak, márpedig a hatalmasra duzzadt jövedelmi, vagyoni és fogyasztási egyenlőtlenségek közepette e teljesítmény – akár akarják, akár nem – a tisztességes szegények közé sorozza be őket.

A leértékelődés mindeme vesztesége közepette a „középosztályi” öntudat és önbecsülés megőrzésének és helyreállításának két útja maradt: az egyik felfelé vezet, a másik legalább segít a távolságot tartani és ezzel a fölényérzetet táplálja. Az első út az erőforrások összpontosítása arra, hogy a következő generáció megvalósíthassa az elveszett hely visszaszerzését, sőt, megfelelő iskolázás és jó szaktudás megszerzése révén elinduljon a felemelkedés útján. A tartósan beszükkült munkavállalási lehetőségek közepette e tömeges szülői vágyak azonban rendre kielégítetlenül maradnak: hiába a szakma, sőt, gyakran hiába a diploma is, a fiatalok nagy tömegeire munkanélküliség vagy képzettségének alatta maradó munkapozíciók kínálata vár, és kellő vállalkozási kedv meg a szükséges nyelvtudás híján, a helyzeten még a külföldi munkavállalás sem igen segít. E körülmények között korrekció helyett a leértékelődés reprodukciója írja le a hajdani alsó-középosztály széles tömegeinek intergenerációs pályáivét, aminek nyomán a szegénység-tudat a hozzá társuló státusz-bi-

zonytalansággal immár nemzedékeken átívelő, tartós állapotá szilárdult. (Kolosi–Tóth–Keller 2008)

Maradt tehát a másik út: a szegények társadalmát tagoló elmosódott státusz-határok újradefiniálása – a „szociális kérdés” redukciójával és egyidejű társadalmi lokalizációjával, a mélyszegénységhez fűződő etnikai és kulturális tartalmak elmélyítésével és a kirekesztés e tartalmakra épülő sokoldalú intézményesítésével. Az államtól való függés kiterjedt viszonyai közepette távolról sem véletlen, hogy a világos választóvonalak meghúzására irányuló, tömeges és intenzív törekvések realizálásának elsődleges terepe az elmúlt két évtizedben mindvégig a jóléti újraelosztás volt. Mint azt máshol igyekeztem bővebben bemutatni, a folyamat lényegét az újraelosztási jogosultságok „hozzájárulási” és „rászorultsági” elvű mozgáspályáinak intézményes szétválasztása adta, amely a „piacias” betagolódás új alapjait teremtette meg a foglalkoztatásból a gazdasági átalakulás áldozataiként kisodródott középrétegek számára, míg a kívülrekedő hagyományos szegény rétegek – mindenekelőtt a rendszeres munkák világából már a nyolcvanas évektől fogva tömegesen kiszoruló romák – napi megélhetésének biztosítását a kisközösségek paternalista függelmi rendszerébe utalta. (Szalai 2007) A mélyszegénységben élők intézményes elkülönítését öfenntartó „jóléti fogdává” avató segélyezési rendszert és a mindennapi életük kereteit adó ellátási formákat az etnikai mássághoz rendelt kulturális tartalmak övezik. Mindegyre úgy tűnik: sajátos etno-kulturális jegyeknek köszönhető, hogy a közösség nyújtotta minden támogatás és célzott szolgáltatás ellenére, e csoportok leszakadása és „társadalmi kiilleszkedése” (Castel 1998) feltartóztathatatlan. A többség szemében a kitörés ellehetetlenülését „a” cigányok állítólagos „felelőtlensége”, szorgalmuk és kitartásuk hiánya, a sorsuk jobbítása iránti érdektelenségük, mindenek felett pedig a tisztas munkavégzéstől való „viszolygásuk” magyarázza. A mélyszegénység ily módon erkölcsi kérdés lesz: etnikailag és kulturálisan kondicionált *habitusokra* redukálódik. A kulturális „mátságához” társított szokások, magatartások, életviteli gyakorlatok megszemélyesített társadalmi reprezentációja révén pedig igazolást nyer a többséget megillető szabadságjogok korlátozása, és érvényt szerez magának a „szociális kérdés” ily módon véghezvitt társadalmi lokalizációja: a cigányok immár törvényekkel szentesített és büntető jellegű ellátásokkal körülbástyázott beszorulása a kirekesztődés gettó-világába. (Fundamentum Fórum 2009) A gettó-lét látható és láthatatlan falai között a leszakadás öfenntartóvá válik: a kitörés lehetősége mind reménytelenebb. A „kiillesztettség” így *létformává* tartósul, és a mélyszegénységben élőket sajátos jegyekkel felruházott *státuszcsoporthként* tünteti fel. Ez pedig a többségi önigazolás további elmélyítésének nyit utat. A kirekesztődés immár nem meghaladható állapot, hanem e körülírt státuszcsoporth *kijelölt és „magától értődő” helye* a társadalom tagozódásában, amelyet a hozzá rendelt sajátos habituális és kulturális tartalmak és azok intézményesült pályái tartanak távol, a teljes jogú társadalmi tagságát éppen az e tartalmakhoz kötött fölénytudatával újraerősítő, elszegényedő középosztálytól.

Az iskolai szegregáció legújabbkori „értelmét” az e státuszbeli elkülönítésben játszott kiemelkedő szerepe adja. Azzal, hogy a különválasztáshoz fűződő hagyományos érdekeltségek részben új értelmezési keretbe

kerültek, részben pedig új szükségletekkel telítődtek, az etnikai dimenzió mentén mélyen tagolt oktatás hatékonyan segíti az „elszegényedők” és „igazi” szegények (cigányok és más, „elcigányosodott” leszakadó csoportok) világainak egymástól való elválasztását és a közöttük lévő társadalmi távolság hosszú távú fenntartását.

Ebben a folyamatban a szegregáció funkciói többrétűek. Érdemes röviden sorra vennünk őket.

A romák elkülönítése mindenekelőtt a mélyszegénységhez kapcsolódó kulturális tartalmak visszaigazolását és folyamatos megerősítését szolgálja. A szegregált oktatást övező iskolai sikertelenség okaként mindegyre a „kedvezőtlen családi háttér”, az otthon „rendezetlensége”, a tanulás iránti „érdektelenség” és a „kellő” szülői motivációk hiánya kerül elő – megannyi individualizált életviteli és magatartási fogyatékos-ság tehát, amelyek a mélyszegénységhez fűződő, fentebb jelzett státusz-tartalmak érvényét látszanak alátámasztani. „Roma” sajátosságként való reprezentációjuk ráadásul etnikai adottságokként felfogott kulturális különbségekbe fordítja át a társadalmi esélyek szembeötlő egyenlőtlenségét, amivel megelőlegezi a jól prognosztizálható jövőbeni státusz-különbségeket, és azokat már az iskoláztatás kezdetén nehezen változtatható történeti meghatározottságok elkerülhetetlen folyamányaként tünteti fel. Az iskola érdekeltségét a felelősség elhárításában már sokan leírták: a szülői háttér elégtelenségét a jövőbeni kisodródás zálogaként megjelenítő szegregáció e hagyományos funkciója legfeljebb csak markánsabbá vált azáltal, hogy a felnőttkori esélyeknek a „kulturális másság” számlájára írt különbsége napjainkra szakadékká mélyült. (Kertesi 2005)

Az etnikai szegregáció második funkciója szorosan tapad az előzőhöz: a „szociális kérdés” karbantartásához és folyamatos reprodukciójához kötődik. Ezt szavatolja először is az elkülönített cigány iskolák és osztályok rekrutációs bázisa: tanulógardájuk – mint azt adatok igazolják – a még alkalmi munkához sem igen jutó, mélyszegénységben élő roma és nem-roma családok közül verbuválódik. (Havas–Liskó 2005; Messing, Neményi, and Szalai 2010) A folytatásról pedig a továbbtanulás automatizmusai gondoskodnak. Minthogy a kirekesztődés általános iskolai pályáiról az utak jó esetben is csak a szakiskolákba vezetnek, amelyeknek elhelyezkedési statisztikája a munkanélküliség bővített újratermeléséről tanúskodik, a társadalom alatti létre szorított mélyszegények státusz-csoportjának reprodukciója töretlennek látszik. E státusz-csoport tartós fennmaradásához fűződő többségi érdekeltség motívumait láttuk fentebb. Az iskoláztatás pályáin való intézményes elkülönítés ugyanakkor segíti e rejtett érdekeltségek elleplezését azáltal, hogy a széttartó pályákat tanulmányi és magatartási teljesítmények különbségeiként tünteti fel, amivel a szelekciót a mindenkire érvényes „normál rutin” eredményeként jeleníti meg, a hozzá tapadó szociális kirekesztődést pedig egy újabb összefüggésben individualizálja. A gyakori buktatás, az „itt” magától értődőnek tekintett rossz tanulmányi eredmény, a gyakori évismételtetés, a nagy számban kimért fegyelmi határozat a külvilág számára a szegregált iskolák és osztályok specifikus megkülönböztető jegyeként értelmeződik, ám az így képződő stigma mégis egy szervesen és logikusan építkező rendszer részének látszik, miáltal legitimációs ereje aligha megkérdőjelezhető. A „legitimált stigma” beépült rafinériája a szegregációt az

## TANULMÁNYOK

elszegényedők és a mélyszegénységben élők társadalmi elkülönítésének különlegesen hatékony pályájává és eszközévé avatja.

A szegregáció harmadik funkciója közvetlenül a munka világához tapad. Egyrészt, az elkülönített „cigány” iskolák és osztályok a formális foglalkoztatás keretein kívül eső munkavégzés szocializációs terepei. Az oktatás hallgatólagosan bekalkulálja, hogy az itt tanulók jelentős részének rendszeres ritmust nélkülöző mindennapjaiban a háztartási kisegítő munka, a kisebb testvérek felügyelete, a szerény ellentételezésért vállalt napszám, majd 12-13 éves kortól a felnőttekével rokon alkalmi munka a család létfenntartásának nélkülözhetetlen forrása, s bár a sok hiányzást az iskola gyakran évisméltéssel torolja meg, az alacsonyra szabott követelmények teljesítésével az elkülönítés tereiben a tanítás ritmusát a feltételekhez igazítja. Mindezzel azonban a „deviancia” attribútumai-val ruházza fel a többségi normától eltérő szegregált oktatást, és újabb oldalról legitimálja a kirekesztettek társadalom alatti státuszát. Másrészt a szegregáció jótékonyan gondoskodik a beszűkült foglalkozási lehetőségek iránti verseny korlátozásáról: az itt végzetek számára adódó továbbtanulási pályák – mint fentebb már volt róla szó – önjáró módon termelik újjá a kívülrekedést a rendszeres munkák világán. Mindezen túl, a hasznosíthatatlan képzést nyújtó szakiskolák az általános iskolai szegregáció megnyújtott karjaiként működnek: a cigány tanulók nagyfokú lemorzsolódásának tehetetlen tudomásul vételével burkolt formában felmentést kínálnak ahhoz, hogy a képzetlen munkaerő új nemzedékeinek alkalmaztatása töretlenül a mélyszegénység társadalmon kívüli létformáiba vezessen vissza. Harmadrészt a szegregáció bensővé és elfogadottá teszi a széttartó felnőtt karriereket. Az elkülönítő iskoláztatáshoz társított alacsony foglalkozási plafon<sup>6</sup> szavatolja, hogy a mélyszegénységben élő roma diákok vágyaikban és aspirációikban se merészkedjenek a számukra kijelölt láthatatlan határvonal túlpártjára, és „természetesnek” tekintsék azokat az elavult szakmákat, embertelen munkakörülményeket és a közvetlen alárendelődés ama feltételeit, amelyeket az öntudatos többség a maga számára elfogadhatatlannak ítél.

Végül a szegregáció fontos társadalmi funkciói közül a negyedik a polgári szabadságjogok gyakorlásához kapcsolódik. Tudjuk, a kirekesztődés nem kis részben a jobb helyzetű társadalmi csoportok tömeges elvándorlásának és a tanszabadságot a maga intézményes elkülönülése

<sup>6</sup> A fogalmat John U. Ogbu amerikai antropológus nyomán használom, aki az afro-amerikai szegények „kasztszerű” kirekesztését reprodukáló, sokrétű folyamatok között kitéüntetett jelentőségűnek tekinti a „foglalkozási plafon” szabályozó erejét. Ogbu felfogásában a „plafon” empirikus tartalmát azok az oktatási, szocializációs, munkaerő-piaci és érdekérvényesítési mechanizmusok adják, amelyek kijelölik a feketék által betölthető foglalkozások és pozíciók körét; meghúzzák azokat a láthatatlan határvonalakat, amelyek a munkák e tartományát világosan elválasztják a kedvezőbb helyzetű társadalmi csoportokat megilletőktől; korlátozzák, hogy a feketék – akár a megfelelő szaktudás birtokában – szabadon versenyezzenek a „nekik kijelölnél” magasabb presztízsű és kedvezőbbben ellentételezett állásokért; és végül, gondoskodnak arról, hogy a munkavállalási korba érve, a fekete fiatalok pontosan tisztában legyenek a számukra láthatatlan és látható módon „körbeírt” lehetőségek felső limitjével, és magától értődő módon – a dolgok „természetes” rendjeként – fogadják el a meghúzott határok közötti tartományban számukra kínálkozó kedvezőtlen munkákat. (Ogbu 1978)

útján érvényesítő nyomásgyakorlásának spontánul létrejövő terméke. A szabad iskolaválasztás jogával élő többség a teljes jogú társadalmi tagság fontos tartalmának és polgári státusza szimbolikus megerősítésének tekinti az iskoláztatás feletti szülői kontrollt, és véltlennek találja magát abban, ha jogosult és alkotmányosan szavatolt egyéni törekvései nyomán az iskoláztatásban szakadékszerű különbségek keletkeznek. Bár formálisan a szegények hasonló jogait senki sem vonja kétségbe, a hátramaradók szelektált iskolai rezervátumai mégis a szegények jogfosztottságát intézményesítik. A szegregált cigány iskolákból és osztályokból ugyanis még a szülői szándékok ellenére sincsenek kivezető utak: a behozhatatlan tudásbéli hátrányokra és a sajátos „magatartási kultúrára” hivatkozva az efféle törekvésekkel a pedagógusok is szembe szegülnek – a környezet tiltakozásáról és ellenállásáról nem is szólva. A beletörődést a cigány szülők gyermekük sorsa iránti érdektelenségének olvasva, az elkülönítő oktatás így a többségi szabadságjogok redukciójának terepévé válik, és mozdíthatatlansága, valamint mozdulatlansága révén a társadalmi tagság megkettőződését igazolja. A státusz-különbségek körülbástyázásának a szabadságjogok csorbításával véghezvitt kiteljesítése így a társadalmi pozíció választóvonalait mély politikai tartalommal és a demokratikus társadalmi közösségből való kitessékeléssel nyomatékosítja.

Összefoglalásul kimondhatjuk tehát, hogy az iskolai szegregáció funkciói és jelentéstartalmai a rendszerváltás óta fontos változásokon mentek át. Míg az elkülönítés korábban mindenekelőtt a munkaerő-piacon elfoglalható helyeket határolta körül, ugyanakkor kevésbé érintette a társadalmi részvétel egyéb szféráit, értelme mára totalizálódott: jelenkori végső rendeltetése a „szociális kérdés” etnicizálásának és egyidejű kulturális átértelmezésének az oktatás sajátos eszköztárának felvonultatásával véghezvitt nyomatékosítása és a szegények két nagy státusz-csoportját elválasztó társadalmi eljárás módok legitimálása. A szegregációhoz tapadó stigmák e legitimációs folyamat fontos kellékeként működnek. Értelmezési tartományuk észrevétlenül véghez vitt kiterjesztése és mindennapi alkalmazása ugyanakkor a szegregáció régi és begyakorlott formáinak folytonosságára épül, aminek révén a kirekesztéshez a szokás-szerűség és a „természetesként” való elfogadás beállítódásai társulnak. Ebben a tekintetben a szegregáció fontos híd-szerepet tölt be: az iskolát a felnőtt élet tereihez kapcsolja, s ezáltal összefüggő életfolyammá szervezi a mélyszegénységben élők gettósítását. A továbbvezető utak rövid áttekintésével érdemes kicsit közelebről is szemügyre vennünk, hogyan is megy mindez végbe.

### Továbbvezető utak

Mielőtt a kiágazásokat néznénk, figyelmünket egy percre arra az „úticsomagra” kell fordítanunk, amivel az iskola a szegregált egységekből kikerülő diákjait pályára bocsátja. Ez a „csomag” több mindent tartalmaz: hivatalos egyéni minősítéseket, az intézményi háttér üzeneteit – és persze mindazt, ami mindezekből az egyén önképébe és törekvéseibe épül. A hivatalos minősítés legfontosabb eleme az osztályzat. „Mindenki” tudja, hogy jó jegyeket elérni ebben a közegben nem szokás – és ha nem szokás,

akkor a tanárok nem is igen osztogatnak ilyeneket. Az adatok azt jelzik, hogy megtörve a másutt szokásos relatív minősítés rendjét, a szegregált iskolákba és osztályokba járó diákok *kollektíve* leértékelődnek. Osztályzataik nem a tudás, a teljesítmény, az egyéni erőfeszítés és a szorgalom kifejezői, hanem hallgatólagos engedmények az elbocsáttatásra: értékük gyakorlatilag nincs a továbbtanulás piacán. Ha mindezt még a szegregált intézményekben gyakori évisméltések letagadhatatlan pecsétje is nyomatékosítja, akkor már kísérletezni sem érdemes: ki kell tűrni a tanköteles életkor elérését, de érdemi továbbtanulásra se szükség, se lehetőség.

Talán még súlyosabban esnek latba az intézményi háttér hallgatólagos üzenetei, amelyek a stigmák sűrű hálójával írják körbe az itt tanulók társadalmát. Miután a szegregált iskolákba és osztályokba – legyenek akár cigányok, akár „elcigányosodott” nem cigányok – főleg a munkanélküli, segélyen élő, régen a partvonalon kívülre sodródott családok gyerekei kerülnek, hamar megöröklük mindazt a bélyeget, amivel a társadalom szüleit illeti. Ahogy a segélyezett létehez a közgondolkodásban a „dologtalanság”, a „felelőtlenség”, a „szorgalom és kitartás hiánya” társul, úgy lesz mindez a „családból hozott kultúra” stigmája a gyerekek számára. Számtalan interjú és újságcikk összegzi a pedagógusi logikát: ezekből az otthonokból kikerülve, a gyerek nem is lehet más, mint lusta, hanyag – és maga is felelőtlen. E minősítésekkel a tarsolyában persze egyenes az útja a családi örökség továbbvitelére: azokra a pályákra, amik az ilyen embereknek „kijárnak”. De ha mégis élne a törekvés a változtatásra, a kollektív stigma elejét veszi, hogy az sikerrel járjon. A szegregált iskolák igen alacsony reputációja „önjáró” módon gondoskodik erről. Ilyen helyekről jobbfejta középiskolákba még jelentkezni sem érdemes, hiszen a helyi iskola-piac láthatatlan pontrendszerén súlyosan leértékelődik az abszolút értékében jobb osztályzat is. De a különválasztás másik tipikus esetében, erősebb iskolák szegregált osztályaiban is működnek, noha kicsit mások a kitörés lehetőségét elzáró láthatatlan szabályok. Itt az osztályfőnök a hatékony kapuőr: az iskola jobb osztályaihoz mértelen esélytelen tanulókat idejében lebeszéli a próbálkozásról – ha nem ezt tenné, kollegái és főnökei vagy felelőtlennek, vagy álmodozónak minősítenék. Mindezzel persze a tanár és az iskola egyúttal felmentést is kap: csak a szokásszerű szelepeket kell nyitogatnia és zárnia, de a „kultúra” fősodrával szemben gyenge és tehetetlen, s így pusztán a dolgát teszi, amikor a szegregált intézmények tanulóit a „nekik szánt” kisebbségi pályákra tereli.

Végül mindezt nyomatékosítja és a kitörés kísérletének korai feladásával szentesíti a kívülről kapott kép interiorizálása. Ennek egyik igen fontos eleme és a „másság” tudatosításának fontos pillére, hogy a szegregált intézményekbe zárt diákoknak gyakorlatilag nincs kapcsolata a többségi külvilággal. Lázadjanak bár, legyenek apatikusak, vagy fordítsák át a kirekesztettség élményét az „egy sorsúak” közössége nyújtotta megértés és támasz pozitív értékeibe, „másságuk” tudata tizenéves korukra személyiségüknek mélyen beivódott vonása. Mindezen túl hatásosnak bizonyul az éveken át megélt „leminősítés”: immár a magától értődőség természetességével veszik tudomásul, hogy sorsuk nagy valószínűséggel szüleikének pályáján alakul majd, s ha van még esély a jobbitásra, akkor az legfeljebb annyi, hogy velük ellentétben, idővel talán munkához juthatnak – bármilyenhez.

Ezzel az „úticsomaggal” meglehetősen kevés választás adatik. Bár a nyolcadik osztály végén a pályák elágazhatnak, mint alább látjuk, rövid időn belül végül mind ugyanott landol. De nézzük a lehetséges variációkat.

Mindenekelőtt: sokak számára az általános iskola nyolcadik osztályával vége a tanulásnak. A szegregált iskolákban szokványos az évis-mélt: mire a nyolcadik osztályig jut, a gyerekek döntő hányada egy-két-három évvel idősebb már kortársainál, s ha elérte a tankötelezettség korhatárát – márpedig nagy részük eléri –, akkor megszűnik a kényszerítő nyomás a továbbtanulásra. S mivel motiváló erő, követendő kortárs példa vagy tanári inspiráció eddig sem igen volt, iskola és szülők hallgatólagos egyezségként befejezettnak nyilvánítatik minden törekvés az iskolai továbbhaladásra. A „túlkoros” általános iskolás ott áll tehát a felnőtté válás kapujában – szerencsésebb kortársaihoz képest négy-öt-nyolc évvel korábban, ám minden tudás- és képzettségbeli felvertezettség nélkül. E koravén „felnőtté válás” koravén szerepekkel társul. Ha lányról van szó, szinte magától értődő az út a házasságba, a korai gyermekváltásba – és mindezzel a vergődő szegénység újabb generációs körének reprodukálásába. Ha fiú az illető, ugyanilyen természetességgel adódik a betagozódás a családi munkavégzés bonyolult feladategyeztetéseibe, a láthatáron felbukkanó munkák megosztásába. Ahogy a szülőknek, az iskolából kikerült fiatalembernek sincsen azonban esélye másra, mint a fél-legális és illegális munkák piacán való sorban állásra. Az, hogy jut-e munka vagy sem, mikor és mi jut, a helyi közösség gazdasági rendjének és hatalmi viszonyainak függvénye. Nagyobb térben mozogni nincs sem anyagi lehetőség, sem kapcsolati tőke: a szegregált iskolák ifjú kibocsátottjai így a legrugalmasabb munkaerő-tartalékokat szolgáltatják minden közösségben. Helyhez kötöttségük, kiszolgáltatottságuk még szüleikénél is nagyobb: rangjuk, becsük nem lévén, el kell vállalniuk mindent, ami kiszabatik rájuk. Ugyanakkor munkavégzésük láthatatlan marad: személyes függelmi hálók gondoskodnak róla, hogy a cipelés, a favágás „szívességi” szolgáltatásnak minősüljön, a takarítás „alkalmi besegítésnek”, a téglahordás, malterozás a közösség reciprocitási rendszerébe utalt „viszonossági” gesztusnak. Így két haszon származik egyszerre: rugalmasan és garantált túlkínálattal rendelkezésre áll az igen alacsony bérű munka, s mivel láthatatlan, megteremthetők a felette gyakorolható szigorú közösségi kontroll feltételei. Az iskolából kilépő fiatal hamar szaporítja azoknak az „aktív korúaknak” a seregét, akikre az utóbbi idők szociálpolitikai rendszabályozása különös élénkséggel figyel: ők az „Út a munkához” program rekrutációs bázisa, s többek között az ő kordában tartásukat célozzák a ma sokat hangoztatott szociális kártya-elképzelések is. Szerepük igen fontos. A szegregált intézményekből a segélyezett léte vezető egyenes útjuk igazodásul és elrettentésül szolgál, továbbá a magasabb státusz fölényérzetét biztosítja mindazoknak – köztük: mindazon szegényeknek –, akik számára változatlanul megadatik legalább a mozgás, a fogyasztói választás és az elemi létformák feletti önrendelkezés szabadsága.

Azokra sem vár azonban az előzőtől lényegileg különböző pálya, akik mégis továbbtanulnának – legfeljebb némi haladékokat kapnak. A szegregált iskolák, osztályok alacsony színvonalú oktatásának köszön-

## TANULMÁNYOK

hetően a továbbtanulási pályák közül gyakorlatilag kiiktatódnak az érettségit adó iskolatípusok. A gimnáziumi felvételihez kevés a tudás és a hozott érdemjegy, de a szakközépiskolai bejutásban sem igen lehet reménykedni: ha hébe-korba át is jutnak a rostán, az első egy-két év bukási adatai jelzik, hogy a siker legfeljebb átmeneti volt – a lemorzsolódók iskolai pályája a szegregált iskolákba mutat vissza. Tömeges pályautként tehát csak a szakiskolák kínálkoznak. A tanulást rögzvest feladókhoz képest azonban csak egy-két év a nyereség: a szakképzés hatalmas, a második év végére már hatvan százalékosra ugró lemorzsolódási arányai beszédesen jelzik ezt. S ha befejezetlen marad az iskolázás, a pályaut az előbb vázoltak szó szerinti ismétlése: kisodródás az újratermelt mélyszegénység munka- és életvilágába. Akik viszont végigjárják az utat, szintén csalatkozhatnak: képzettségükkel nem sokra mennek ők sem. Hiszen a szakiskolák többsége nem is az ő munkaerő-piaci előrehaladásukért van. A mindmáig meg nem reformált iskolázásnak ez a csatornája valójában a késő-szocialista szakmák és munkák lerakata. Máshol elhelyezkedni nem tudó, egykori művezetők és munkások találnak itt foglalkoztatást és biztonságot, s minden érdekük afelé hajtja őket, hogy rezervátumaikat a végsőig őrizzék: ifjú diákjaik – járjanak csak egy-két évet vagy jussanak a záróbizonyítvány birtokába – az ő posztjukat és pozíciójukat igazolják, az önmagát túlélő szakiskolai képzési rend további fenntatását legitimálják. Így azután gyakorlatilag mindegy, hogy iskolai bizonyítvánnyal vagy anélkül: a szegregált iskolák, osztályok diákjai között csak évjáratnyi az eltérések, de útjuk egyfelé vezet. Ez az út pedig vagy a nyílt munkanélküliség, vagy annak regisztráció nélküli, informális változata. Amivel pedig társul: a rögzült formák közé szorított, állandósult és áttörhetetlen szegénység.

Mindent egybevetve, a szegregált iskolákból tehát gyakorlatilag nincs kiút – a pályák innen is, onnan is a társadalmi kirekesztettség remény nélküli világába vezetnek. S ha ez így van, akkor kissé pontosítanom kell a szegregáció státusz-teremtő szerepéről korábban megfogalmazott állításomat. Mert nem egyszerűen arról van szó, hogy az iskolai szegregáció révén kijelölődnek és intézményesülnek az elszegényedők és a mélyszegénységben élők közötti státusz-határok és ezzel megerősítetik az elbizonytalanodott elszegényedők társadalmi fölénye. A szegregáció tartalma ennél sokrétűbb és könyörtelenebb. Azzal ugyanis, hogy az iskoláztatást közvetlenül a mélyszegénység társadalmi „kiillesztési” pályáihoz kapcsolja, a szegregáció hermetikusan körbezárja a mélyszegénységet övező kirekesztés látható és láthatatlan falakkal övezett gettóját. Egyrészt kisgyermekkorától az e gettóba való belépésre és a gettó-élet szabályrendszerére szocializál, másrészt ötvözi mindazokat a funkciókat, amelyek a mélyszegénység kezelésére hivatott intézményrendszert átítatják.

E funkciók közül témánk szempontjából különösen három érdemel figyelmet: a mélyszegénység individualizációja, a közösségi normák kijelölésében és a helyi hatalomgyakorlásban betöltött szerepe, valamint mindezek hozzájárulása a szegénység láthatatlanná tételéhez.

A „kulturális másság” attribútumaiból levezetett, tanulói tulajdonságokról fentebb már volt szó: a szegregált iskolákba és osztályokba járó gyerekek korán megtanulják, hogy ők „azért olyanok, amilyenek”, mert deficitcsaládi háttérből jönnek. A deficit: a szülők, a rokonok munka-

nélkülisége, és az az „élősködő” beállítódás, amit a nem-szegény többség az e családok megélhetésében nagy szerepet játszó segélyekhez társít. Életforma-elemekből és mindennapi gyakorlatokból így örökletes tulajdonságok ötvöződnek – olyan tulajdonságok, amelyek azután maguk felelősek a szegénységért. A szegregáció e korai szocializációs tartalmai a logika szempontjából kulcsjelentőségűek: nélkülük felnőttkori devianciának kellene minősíteni a szegénységet. S bár gyakran ez is megtörténik, a gyermekkortól végigvezetett láncolat nyújtotta igazolás kivételes társadalmi ereje elvitathatatlan: a kulturális másság öröktől való és megmásíthatatlan jellegzetességeivel ruházza fel a jelenséget.

Az individualizáció egy másik vonatkozásban is fontos, s a szegregációt innen nézve is a mélyszegénységhez kapcsolja. Mivel szabad az iskolaválasztás, mi több, elvileg menet közben is lehetséges az átiratkozás, úgy tűnik fel, mintha a hasonló sorsú gyerekekkel tömött szegregált osztályokba, iskolákba ki-ki szabad akaratából járna. Sőt, mint már röviden volt róla szó, a közvélekedés gyakran valóban így látja a jelenséget: mivel az egy utcából, egy környékről való cigány meg szegény gyerekek olyan „jól megvannak” egymással, még szívet is gyönyörködtet az elkülönülésük. Csakhogy ezzel egy újabb intézményi láncszemmel gyarapodik a gettó: az alacsony színvonalú, és sokszor csak átmeneti gyermekmegőrzésre szorító oktatás a mélyszegénységben élőknek „kijáró” iskoláztatási tartalmakkal telítődik, s mint ilyen, besorozódik a számukra nyújtott másodrendű szolgáltatások hosszú sorába. A mozgás szabadságának látszata mellett pedig mindez az egyéni választás termékének, de legalábbis természetesnek és az érintettek által elfogadottnak látszik.

A mélyszegénységgel összeépülő szegregáció fontos szerepet játszik a közösségi normák megerősítésében is. Először is miután az elmúlt másfél-két évtized folyamán többségi gyakorlat lett a középiskolai továbbtanulás, a szegregált intézményekből kivezető továbbtanulási utak fentebb már tárgyalt kudarca egyéni devianciának minősül, s mint a devianciák általában, a norma szabályozó erejét erősíti. Mindezt felhangosítja és egy újabb oldalról támogatja meg összefonódása a segélyezett létformával: a munkát nem találó fiatalra immár nemcsak a közösség, de a törvényes szabályozás is „normaszegőként” tekint. Azért kell „rendelkezésre állnia” és „együttműködési készséget tanúsítania” a fölé rendelt hatóságokkal, mert máskülönben nem lenne dologra fogható – márpedig a munka becse köré szerveződő társadalomban jövedelmet csak az élvezhet, aki tett is érte. A segélyezés e logikájában nem nehéz felismernünk a korábbi iskolai logika folytatását: a „lusta” és „felelőtlen” gyerek „dologtalan” és – a közösség figyelő fegyelmezése nélkül – „mindenét elkótyavetyélő” ifjúvá cseperedett, s közben egy lépéssel sem tért le a neki kijelölt intézményes útról, amelynek egységéről, mint láttuk, iskola és szociális ellátás együtt gondoskodik.

A normatív tartalmakon túl e szerves egybeépülésnek további haszna is van: kibővül a helyi hatalomgyakorlás terepe. Egyrészt a szegregált intézmény nemcsak az oktatás helye, hanem fontos szerepet játszik a szociális ellátásban is. A mindennapi működés szükséglete és praktikus logikája egyaránt azt diktálja, hogy az iskola a nagy számú veszélyeztetett tanuló mellé korrepetítorokat, mentorokat, pártfogókat, szociális munkásokat vegyen fel – mindez ugyanakkor megannyi „középosztályi”

## TANULMÁNYOK

munkaalalmat teremt, s gyakran a szegénységből éppen csak kimennek számára. Az iskola szociális segítői azután a saját élmény erejével húzzák alá és domborítják ki a „rendes” szegények és a reménytelen kisodródók közötti határvonalakat: patrónusi tartalommal telített segítő munkájuk a személyre lebontott norma-érvényesítés áttételek nélküli, közvetlen formája. Másrészt a szegregált intézmények mint kibocsátók az „aktív korú” segélyezendők táborának folyamatos újatermelésével ügyintézőknek, segélyosztó hivatalnokoknak, munkaközvetítő szakembereknek teremtenek állást és munkát. De mindez nemcsak munkapozíciót fial: legalább ilyen fontos a foglalkozással kézbe kapott legitimációs alap a mások sorsának irányítására. E kis hatalmak pedig egyrészt önmagukban is a státusz erősítői, másrészt közösségi hálózattá szerveződve helyreállítják a helyi társadalom megingott belső tagozódását: világossá teszik a normát és a rendet, és letisztult hierarchikus tartalmakat adnak a norma-őrző pozícióknak.

Végül pedig az iskolai szegregáció és a segélyezetti létforma szoros összeépülésének komoly szerep jut a szegénység láthatatlanná tételében. Először is az iskolai kudarc egyéni sorsok kérdésévé transzformálja a problémát: mint láttuk, mindegyre úgy tűnik fel, hogy a sikerelenség oka megannyi személyiségi és családi deficit. S bár a kialakult következményeken lehet sajnálkozni vagy lehet ezek miatt haragudni, a kulcs mindegyre az egyén kezébe tétetik le: ha „akarná”, változtathatna, s ha nem teszi, a felelősség ugyancsak rajta. Másodsor, a segélyezetti létformába torkolló kiágazásokkal a szegregáció visszavezeti az egyént a helyi közösségbe: megélhetése és helye a világban a továbbiakban a lokalitás viszonyaiban értelmeződik. E helyi közösség alkot szabályokat a számára kínáló munkákról, azok ritmusáról, a javadalmazás módjáról, s a munkavégzéshez kapcsolódó viszonyok rendszeréről is. Itt értelmeződik „rászorultságának” elismerése vagy annak kétségbe vonása, és itt iktattnak rendeletbe az egyik vagy a másik helyezethez igazított javadalmazások és szankciók is. Mindezzel a mélyszegénység nemcsak individualizálódik, de lokalizálódik is: vonatkoztatási kerete nem nyúlik túl a közösség határán. Így pedig relativizálódik a szegénység mértéke és tartalma, de relativizálódnak annak okai is. Ily módon társadalmi értelemben „láthatatlanná” válik a jelenség, ami viszont önmagában is fontos erőt és implikált politikai bátorítást ad helyi gettói fennmaradásának.

Mindez együtt talán igazolja, amit fentebb állítottam: az iskolai szegregáció az elmúlt két évtized során nemcsak a státusz-meghatározásban betöltött tartalmában változott, de elmélyültek és eszkalálódtak funkciói is. Mivel a szegregált intézményekből az utak – közvetlenül vagy némi átmeneti kerülővel – a mélyszegénység és a segélyezetti létforma gettóiba vezetnek, úgy tekinthetünk rájuk, mint e gettók előszobájára. Iskolázás és szociális ellátás e sűrű szövésű egybeépülése viszont azt is jelenti, hogy a két szféra kölcsönösen átjárja egymást, és egységessé épült, közös funkcióikkal kisgyermekkortól fogva áttörhetetlen falú gettóba szervezi a falak közé szorultak életét és viszonyait. Mivel pedig e gettó lakói jobbra cigányok és a közösség által „elcigányosodottnak” tekintett szegények, a kirekesztés nyilvánvaló etnikai tartalmakkal telítődik. A szabadságtalanság bővülő köreiben így egy éles metszsvonal mentén osztozik ketté a világ: a cigányokból más állampolgárok lesznek.

Mindehhez formálisan senkinek sem kell megkérdőjeleznie az állampolgári jogegyenlőséget. Elég, ha a többségnek az iskoláztatáshoz fűződő szabadsága a szabadságtalanság iskolai pályájára sodorja a kisebbséget – s innen szinte már automatikusan megy minden tovább. Beláthatjuk: intézményes elkülönítés nélkül mindez nehezebb volna. Hiányoznának a szegregációhoz társult kollektív tartalmak, a norma-szabályozó erő, és hiányoznának a szegény-létre való belépés mára bejáratottnak tudható csatornái. S mivel a többséget egybeszervező talán legfőbb szükséglet a „vétlen” elszegényedők és az „önhibás” szegények világos megkülönböztetése, a kellő szelekciót garantáló iskolai szegregációt széles hallgatólagos társadalmi egyetértés övezi. Kerül, amibe kerül: a gettón kívül lévők nap nap után erőt és önigazolást meríthetnek belőle.

## Irodalom

- Castel, Robert (1998): *A szociális kérdés alakváltozásai*. Max Weber Alapítvány – Kávé Kiadó
- Fundamentum Fórum (2009): A romák integrációja. *Fundamentum*, 2. szám, 31–37. o.
- Havas Gábor és Liskó Iлона (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- Havasi Éva (2002): Szegénység és társadalmi kirekesztettség a mai Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 4. szám, 51–71. o.
- Havasi Éva (2008): „Nem csak a pénz...”: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In: *Köz, teher, elosztás* (szerk.: Szívós Péter és Tóth István György). Budapest: Tárki, 61–77. o.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971 – 2003*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- Kertesi Gábor (2005): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. In: *Uő: A társadalom peremén*. Budapest: Osiris, 207–247. o.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció, II. rész. *Közgazdasági Szemle*, LII. évf., 5. szám, 462–479. o.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Budapest: Educatio
- Kolosi Tamás, Tóth István György és Keller Tamás (2008): Nyertesek és vesztesek: intergenerációs mobilitás a rendszerváltás éveiben. In: *Újratervezés: Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben* (szerk.: Kolosi Tamás és Tóth István György). Budapest: Tárki, 11–51. o.
- Liskó Iлона (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Liskó Iлона (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. (Szerk.: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia) Budapest: ECOSTAT, 95–121. o.
- Messing, Vera, Neményi, Mária and Szalai, Júlia (2010): *Ethnic Differences in Education in Hungary*. EDUMIGROM Survey Studies, Budapest: Central European University
- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement*. Paris: OECD
- Ogbu, John U. (1978): *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press
- Pik Katalin (1983): A korrekciós osztályok veszélyeiről. *Köznevelés*, 7. szám, 21–25. o.

**TANULMÁNYOK**

Spéder Zsolt (2002): *A szegénység változó arcai*. Budapest: Századvég Kiadó

Szalai Júlia (2007): *Nincs két ország...?* Budapest: Osiris

Szívós Péter – Tóth István György (2001): Jövedelmi szegénység: trend és profil 2000-ben. *Statisztikai Szemle*, 10–11. szám, 848–861. o.

DARVAS ÁGNES – KENDE ÁGNES

## Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek<sup>1</sup>

A jó minőségű egész napos iskola fontos intézmény lehet a hátrányok leküzdésében és az esélyegyenlőség növelésében, s egyben kifejezi az iskola szocializációs és civilizációs feladatainak fontosságát. A hazai oktatási rendszerben az egész napos oktatás létező formáiról és e szolgáltatások tartalmáról, minőségéről szinte semmilyen adat, elemzés nem található és a közoktatás fejlesztési elképzeléseiben, és a jelenleg is folyó programokban csak elvétve és főként nem átgondolt stratégia részeként jelennek meg az iskolák ilyen jellegű tevékenységei. A tanulmány az egész napos iskolára irányuló külföldi kísérletek, reformok eddigi tapasztalatainak elemzésével azt vizsgálja, hogy az egész napos iskola mennyiben értelmezhető az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének és az iskolai pályafutás sikerességének céljához kapcsolódó hatékony megoldásként. A hazai helyzet rövid áttekintésén túl, javaslatokat fogalmaz meg az ilyen irányú hazai fejlesztések és reformok lehetőségeiről.

Az egész napos iskola a hátrányok leküzdésének, az esélyegyenlőség növelésének egyik eszköze. Fontos eszköz, amely egyben kifejezi az iskolai szocializációs és civilizációs feladatainak fontosságát is.

Hangsúlyozni kell azonban a megoldás eszköz jellegét. Hatékonysága a belső tartalomtól, minőségtől, színvonalától függ. Az iskolák között meglévő különbségek radikális csökkentése nélkül nem járul hozzá hatékonyan a különböző társadalmi háttérből jövő gyerekek esélyeinek kiegyenlítéséhez.

Evidencia, hogy a „jó” iskolákban a rosszabb társadalmi státuszú gyerekek eredményei is jobbak. Csak minőségi egész napos iskolák esetén várható el, hogy ennek az oktatásszervezési formának célkitűzései megvalósulhassanak.

<sup>1</sup> A tanulmány Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei c., az Országgyűlés Szociális és Ifjúsági Bizottsága által megrendelt szakértői anyaga felhasználásával készült.

## TANULMÁNYOK

Több országban is egyre inkább jellemzővé válnak az egész napos oktatás különböző formái. Kérdés – amire még nincsen egyértelmű válasz –, hogy a minőségi tanórai és szabadidős tartalmakkal működő egész napos iskola vajon alkalmas-e az oktatás és nevelés hatékonyabbá tételére, illetve hogy mennyire segíti elő az esélyegyenlőség vagy méltányos oktatás megvalósulását azon keresztül, hogy minden gyerek hozzáférhet olyan szolgáltatásokhoz, amelyek egy része egyébként piacon működő, pénzért megvásárolható szolgáltatás lenne.

A hazai oktatási rendszerben az egész napos oktatás létező formái „mostohagyerek”. A napközibe járó, illetve a tanulószobát igénybevevő gyerekekről, e szolgáltatások tartalmáról, minőségéről szinte semmilyen adat, elemzés nem található. A közoktatás fejlesztési elképzeléseiben és a jelenleg is folyó programokban csak elvétve és főként nem átgondolt stratégia részeként jelennek meg az iskolák ilyen jellegű tevékenységei.

Az egész napos iskolát célzó fejlesztések a jelenleg működő egész napos iskolai formák tanulmányozását, az ágazati jogszabályok kérdés-sel összefüggő harmonizálását, ágazatközi tervezést és megvalósítást, valamint jelentős pótlólagos költségvetési forrásokat igényelnek.

### A tanulmány célja és szerkezete

Ebben az áttekintésben mi is elsősorban azt járjuk körül, hogy az egész napos iskolára irányuló külföldi kísérletek, reformok eddigi tapasztalatai alapján mennyiben értelmezhető egy ilyen jellegű fejlesztés az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének, az iskolai pályafutás sikerességének céljához kapcsolódó, hatékony megoldásként. Vajon alkalmas-e az egész napos iskola arra, hogy a méltányosságot alapul vevő, az esélyegyenlőség megvalósítását célul kitűző, és minden gyerek számára minőségi oktatást nyújtó intézmény legyen.<sup>2</sup>

A tanulmányban áttekintjük a legfontosabb külföldi programokat, és

<sup>2</sup> Az oktatási esélyegyenlőség értelmezésében a nemzetközi irodalom különbséget tesz az *egyenlőség* (equality) és – a leggyakoribb magyar fordításban – *méltányosság* („equity”) között. Az egyenlőség szigorú értelemben vett egyenlő bánásmódot jelent (például ugyanakkora ráfordítást egy tanulóra), anélkül, hogy tekintetbe venné a tanulók közötti kiinduló különbségeket, vagy azt, hogy az oktatási rendszer reprodukálja-e a kiinduló egyenlőtlenségeket. „Az igazságos oktatási rendszer minden tanulót egyenlőnek tekint és célja egy igazságos társadalom erősítése, melyben a legfontosabb javak elosztása az igazság szabályai szerint történik, és amely erősíti a kooperációt az egyenlőség alapján” (EGREES [2003]: Equity of the European Educational Systems. A set of indicators. Departement of Theoretical and Experimental Education. Directorate General of Education and Culture Project Socrates SO2-61OBGE University of Liège). Az egyenlőségnek ebből az értelmezéséből az következik, hogy bizonyos oktatási erőforrásokat egyenlően kell elosztani (például egyforma minőségű tanárok tanítsanak minden gyereket), de a javak egy másik részének méltányosan kell elosztásra kerülnie, tehát például a hozzájárulás, az érdem, vagy a rászorultság alapján. Az egyenlőség (*equality*) az „objektív” előnyök és hátrányok kérdésével foglalkozik. Az oktatás-szociológia érdeklődésének középpontjában általában az egyenlőség kérdése, az egyenlőtlenségek eredete és azok következményei állnak. A méltányosság (*equity*) az igazságos erőforrás elosztás normatív, etikai kérdéseit vizsgálja. (Varga Júlia: Oktatási esélyegyenlőségi indikátorok. Budapest, 2009. április 30., kézirat)

néhány, azok működésére, eredményeire vonatkozó kutatási tapasztalatot.

Az egész napos iskola hazai lehetőségeinek átgondolásához áttekintjük a kapcsolódó szabályozás és finanszírozás néhány kérdését, valamint megkíséreljük megfogalmazni a további vizsgálódásokat, megfontolásokat igénylő kérdéseket és dilemmákat.

### **Egész napos iskola és a mögötte húzódó elméletek**

A mai oktatáspolitikában, de a nemzetközi irodalomban is az egyik legfontosabb kérdés az oktatási esélyegyenlőség biztosítása. A figyelem növekedésének oka az az egyre inkább elfogadott felismerés, hogy az egyéni és társadalmi jólét megfelelő szintjének eléréséhez mindenki számára biztosítani kell azokat az alapvető készségeket, melyek lehetővé teszik, hogy az egyén foglalkoztatható legyen egész aktív élete alatt. Ez biztosíthatja a gazdasági növekedés és fejlődés kívánatos szintjének fenntartását is. (Varga 2009)

A méltányos oktatásnak – mely egy igazságosabb alapokon működő társadalom alapját jelentheti – két dimenziója van. Az egyik a méltányosság, a másik a befogadás. A méltányos pedagógia feladata a kirekesztés, az intolerancia és a szegregáció megszüntetése. Ugyanakkor adaptív, befogadó, kellően differenciál és individualizál a nevelés és oktatás tartalmában, stratégiáiban, módszereiben, munkaformáiban és az értékelés terén. A tanulók nevelési szükségleteit, a velük való bánásmódot – emberi jogon alapuló – természetes feladatnak tekinti, legyen a gyermek szociálisan, kulturálisan, etnikailag különböző, illetve sérült, tanulási vagy magatartási problémával küzdő. (Réthy – Vámos 2006)

A képzettség előnyei az élet szinte minden területén jelentkeznek. Többek között kedvezőbb munkapiaci helyzet, a jobb egészségi állapot, a hosszabb élettartam, a sikeres szülővé válás és a felelős állampolgári lét területén. A méltányos és befogadó oktatás az egyik legjobb eszköze annak, hogy maga a társadalom is a méltányosság alapján működjék.

Az elmúlt 50 évben az oktatás expanziójának vagyunk szemtanúi, de az, hogy ez méltányosabb társadalmakat alakított volna ki, csak részben valósult meg. A nők számára valóban hatalmas változást hozott az iskola, de a különböző országokban a társadalmi mobilitásra már korántsem hatott ilyen széleskörűen, ahogy a jövedelmi és jóléti különbségek is sok helyütt inkább nőttek, mint csökkentek. Egy adat az OECD országaiból: az OECD országokban átlagosan az emberek harmadának csak alapfokú végzettsége van. (OECD 2009)

Az OECD szakemberei – kutatási tapasztalatok alapján – felvázolták a jövő iskoláinak struktúráját és működését meghatározó lehetséges forgatókönyveket, hatféle variációt mutatva be belőlük. (OECD 2007) Két forgatókönyv tulajdonképpen a ma is meglévő modelleket folytatja, vagyis a status quót extrapolálja. Kettő az iskolának mint intézménynek a lénye-

ges megerősödését jelzi, a többi pedig olyan világot vetít elénk, amelyben az iskola helyzetének jelentős romlását kell látnunk.<sup>3</sup>

A jövő iskolájának optimális perspektíváját képviselő reskolarizációs („visszaiskolásítási”) folyamatok szerinti szcenárió egyik lehetséges változata az iskolára mint alapvető szociális központra tekint. (OECD 2001) Ez a jövőkép egyben a közösség és a szociális tőke központjává is avatja az iskolát, amely, mint ilyen, fontos szerepet fog játszani a tanulók szabadidős programjainak alakításában, biztosításában (akárcsak a környéken lakó felnőttekben) is. Ehhez azonban az iskolának nemcsak a programjait, hanem felszereltségét, építészeti megoldásait is alkalmassá kell tennie a közösségi feladatok ellátására. Ebben a forгатókönyvben a tanulás elkerülhetetlen individualizációját megkísérlik közösségi hangsúlyokkal tompítani.

Általánosságban elmondható, hogy az állam részvétele kritikussá vált az iskolai egyenlőtlenségek mérsékelésében, vagyis az állam egyre kevésbé tudja betölteni kiegyensúlyozó szerepét. A problémák azok esetében a legsúlyosabbak, akikért az iskolának a legtöbb felelősséget kellene vállalniuk, illetve akik lemorzsolódás vagy egyéb ok miatt a legmesszebb kerültek az iskolától.

A növekvő individualizmus erodálja azokat a szociális kötőanyagokat, amelyek nemcsak a személyes és a szociális, hanem a gazdasági fejlődéshez is szükségesek. Így egyre erősebb az igény arra, hogy a szocializáció folyamatában hangsúlyosabb szerepet töltsön be az iskola. Az is közösség ugyanis, kapcsolatok, barátságok, játékok színhelye. Az iskolákat egyre inkább tanulási központokká kell átalakítani, ahol a szülők valódi tanuló környezetben hagyhatják gyermekeiket a nap folyamán, és ez egész napra, de akár egész évben, a vakáció idejére is biztosítják. Mivel a tudás megszerzése nagymértékben függ a gyermekkori fejlesztesek eredményeitől, a legtöbb OECD országban odafigyelnek a magas szintű nappali gyermekellátás biztosítására. (OECD 2007)

Hazai kiindulópontként a *Gyermekszegénység Elleni Program* első dokumentumának, az ún. *Rövid Programnak* megállapításait idézzük:

*„Kiugró, és a jelek szerint növekvő az esélyek egyenlőtlensége, kivált lakóhely, társadalmi származás és etnikum szerint. Mindez jelentős szerepet játszik a gyermekszegénység tartósításában. (...) fokozatosan – a legrosszabb helyzetű településekkel kezdve – ki kell alakítani azokat a feltételeket, amelyeket az egész napos iskola koncepciója megkövetel. Olyan nevelői felkészültség, és olyan tárgyi-dologi feltételek szükségesek, amelyek tartalmaznak foglalkozásokat, pihenést, feszültségoldást, sportolási lehetőséget biztosítanak, és jól szolgálnak a különböző hátrányok csökkentését.” (MTA GYEP 2006a)*

Kicsit szűkebb értelemben, de ugyanezt erősíti az *Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal* megállapítása:

<sup>3</sup> Status quo extrapolálása: 1. Robusztus, bürokratikus iskolai rendszerek, 2. A piaci modell kiterjesztése

A „reskolarizáció” forгатókönyvei: 3. Az iskola mint alapvető szociális központ, 4. Az iskola mint központosított tanulási szervezet

Az ún. „iskolátlanító” forгатókönyvek: 5. Tanulói hálózatok és hálózati társadalom, 6. A tanárhiány kialakulása

„Meg kell valósítani, hogy az első két évfolyamon – a hátrányos helyzetű gyermekek számára mindenképpen – egész naposak, de legalább napközisek legyenek az iskolák.” (Fazekas – Köllő – Varga 2008: 66)

Mindkét dokumentum, valamint a hazai gyermekszegénység elleni küzdelemre vonatkozó „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégia<sup>4</sup> is kiemelten foglalkozik az iskolát megelőző korai évek szerepével. A korai képességgondozás és integrált szolgáltatások alapvető feltételei az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének, a későbbi sikeres iskolai pályafutásnak. A Biztos Kezdet Programnak iskolai vonzatai is vannak. A kora gyermekkori szolgáltatások eredményeinek tartóssága nagymértékben függ attól, hogy a következő lépcsőfok, az iskola, mennyiben illeszkedik az ezekben a szolgáltatásokban érvényesülő alapelvekhez, értékekhez.

### Mi ez és mire való?

Az 1993. évi Köznevelési Törvény (és az azt követő gyakori – pl. 2003. évi – módosítások) alapján az egész napos iskola fogalma alatt napközi otthon, iskolaotthon és tanulószoba értendő, tehát a jelenleg működő formák mindegyike ebbe a fogalomba tartozik.<sup>5</sup> A más országokban folyó, ilyen jellegű reformok, fejlesztések az egész napos iskolát ennél tágabban értelmezik, és többféle szervezeti és tartalmi megoldást is alkalmaznak ennek az oktatási formának megvalósításakor.

Egész napos iskolaként definiálható egy olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és szinte egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de szülőket is célzó szolgáltatás is helyet kap. Ugyancsak így nevezhetünk egy olyan iskolát, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend és tanév szervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos tradicionálisan iskolai és otthoni, valamint szabadidős és egyéb programokat a naponkénti 8-10 órás szolgáltatás keretében. Ide sorolhatjuk azt az iskolát is, amely tradicionális oktatásszervezéssel, a délelőtti tanórák után napközit, tanulószobát működtet és így napközbeni ellátást is nyújt. Az osztálykeretekben gondolkodó iskolaotthonos megoldások is az egész napos iskola egy típusát jelentik.

A nemzetközi szakirodalom megnevezései is sokszínűek: a Nagy-Britanniában iskolafejlesztési programként működő „*extended school*”, az angolszász és a német megoldásokban is használt „*all-day schooling*”, „*full-day schooling*”, valamint a „*Ganctagsschule*” megnevezés, illetve a több országban alternatív irányzatot jelentő közösségi iskola mozgalom, „*community school*” vagy a szociális szolgáltatásokat is magába foglaló

<sup>4</sup> 47/2007. (V. 31.) OGY határozat

<sup>5</sup> Tanórán kívüli foglalkozásnak minősül még a szakkör, érdeklődési kör, önképzőkör, énekkar, művészeti csoport, iskolai sportkör, tanulmányi, szakmai, kulturális verseny, házi bajnokságok, iskolák közötti versenyek, bajnokságok, diáknapi, az iskola pedagógiai programjában rögzített, a tanítási órák keretében meg nem valósítható osztály- vagy csoportfoglalkozás, így különösen a tanulmányi kirándulás, környezeti nevelés, a kulturális, illetőleg sportrendezvény.

## TANULMÁNYOK

„full-service school” egyes elemei is a hagyományos délelőtti iskolai foglalkozások kiterjesztésére, új tartalmakra és esetenként újszerű szervezeti megoldásokra utal.

Természetesen az alapkérdés, mint minden társadalompolitikai kérdésnél, reformnál, ebben az esetben is az, hogy milyen célt akarunk elérni? Milyen probléma megoldásához keressük az iskolai lét hagyományos kereteire vonatkozó megújítás lehetőségeit?

Az egész napra kiterjedő iskolai szolgáltatás melletti érvelésben általában több szempont is megjelenik. A családok alapvető érdeke gyermekük biztonságos napközbeni ellátásának biztosítása, és ebben a közszolgáltatásoknak természetesen komoly felelősségük, szerepük van. Az ilyen jellegű iskolareformok háttérében azonban ez a kevésbé hangsúlyos elem. A reformok, programok céljaként az oktatási eredmények javítása, a társadalmi integráció segítése fogalmazódik meg.

Mivel az általános és középfokú iskola az az intézmény, ahol minden gyerek megfordul, az iskola bizonyulhat a társadalmi integrációt és esélyegyenlőséget megvalósítani akaró politikák leghatékonyabb „terepének”. Az egész napos iskola – akár „teljes kiszolgálást nyújtó”, akár „közösségi”, akár mindkét funkciót egyesítő iskola – az egyik leghatékonyabb formája lehet a fentebb megfogalmazott céloknak azáltal, hogy egy sor szociális szolgáltatást is nyújt, a tanításon túl. Az egész napos iskolák lényege, hogy nem csupán a gyerekek délutáni „megőrzésére” vállalkoznak, hanem igyekeznek olyan szerepeket is átvállalni, és olyan szolgáltatásokat nyújtani, amelyek nem minden gyerek számára elérhetőek, és ezáltal az egész napos iskola az esélyek jobb kiegyenlítésének és biztosításának is eszköze lehet. (Mihály 2003)

### Nemzetközi kitekintés

Az egész napos iskola ügye elsősorban abból a szempontból jelenik meg a nemzetközi oktatási kérdésekben, hogy vajon a minőségi tanórai és szabadidős tartalmakkal működő iskola alkalmas-e az oktatás és nevelés hatékonyabbá tételére (pl. PISA eredmények javítására); illetve az egész napos iskola mennyire segíti elő az esélyegyenlőség vagy méltányos oktatás megvalósulását azon keresztül, hogy minden gyerek hozzáférhet olyan szolgáltatásokhoz, melyek egy része egyébként piacon működő, pénzért megvásárolható szolgáltatás lenne.

Bármely társadalom oktatási rendszerében az egész napos iskola megvalósítása az oktatási rendszer fejlesztésének részét képezi, de más pedagógiai és infrastrukturális fejlesztések nélkül önmagában nem nyújt megoldást.

#### *Nagy-Britannia – kiterjesztett iskola (extended school)*

A brit egész napos „kiterjesztett iskola” az iskolák és a helyi közösség közötti termékeny kapcsolatra épül, ami délután is nyitva áll a közösség

számára, így nemcsak tanulási, de közösségi tevékenység is zajlik benne mindenki számára.<sup>6</sup>

A kiterjesztett iskola ötlete annak a felfogásnak a része, miszerint az iskola váljék a közösség szívévé, lelkévé, a közösség központi helyévé. A jelenleg is zajló „Every child matters – Minden gyermek számít”<sup>7</sup> program kapcsán Angliában olyan iskolákat építenek, ahol az összes közösségi szolgáltatás megtalálható: az iskola, az orvosi rendelő, a fogorvosi rendelő, a jóléti szolgáltatások irodái, a rendőrkapitányság, a könyvtár stb. Így, amikor egy új iskola épül, akkor a közösség „szíve” épül, egy hely, amelyet mindenki használhat.

David Kerr, az Egyesült Királyság National Foundation for Educational Research (Nemzeti Oktatáskutató Alapítvány) vezető kutatója így foglalja össze a demokratikus iskolatípust megvalósító „extended school” (kiterjesztett iskola) jellemzőit (Kende – Széleyni 2008):

*„Számos mód van arra, ahogyan az iskolák belefoghatnak egy közösségi alapon működő demokratizáló átalakulásba. A minőségbiztosítás formálódó rendszere például jó lehetőség arra, hogy az iskolákban demokratikus fórumokat hozzanak létre. A gyerekek a tanárok értékelésével és megfelelő visszajelzéssel bevonhatók abba a gondolkodásba, hogy mitől működhetne jobban az iskola. Ez rendkívül motiváló számukra. Számos példa igazolja, hogy egy iskola aktívabb, rugalmasabb és fejlődőképesebb, ha az iskola vezetése demokratikus szervezetet működtet. A tantestületnek magának is tanuló szervezetté kell válnia, és hatékony módszereket kell elsajátítania ahhoz, hogy képes legyen a demokráciára nevelésre. Fontos lenne a tantestületek szervezeti fejlesztése, hiszen így a pedagógusok és a gyerekek motiválása is eredményesebb lenne.*

*Egy másik fontos probléma, hogy az iskolák nem képesek közelebb hozni egymáshoz azt a két különböző világot, amelyet a gyerekek megtapasztalnak az iskolában »offline«, illetve az iskolán kívül a modern média és információs technikák eredményeként »online«. Az online média kivételes lehetőségeket biztosít különböző aktív közösségek létrehozására. A nyitott, aktív iskoláknak ki kell használni ezt a lehetőséget, és hasznos, a gyerekek közösségeit fejlesztő tartalommal kell megtölteni a gyerekek által ismert eszközöket. A demokratikus »online technológia« erősítheti a közösségeket, és csökkentheti az esélyegyenlőségi deficitet.”*

A kiterjesztett iskolák olyan iskolák, amelyek túl az iskolaidőn, egy sor szolgáltatást és tevékenységet nyújtanak a gyerekeknek, családjaiknak, és az egész iskolát körülvevő közösségnek. A kormány meghatározta azokat az alapszolgáltatásokat, amelyeket – együttműködve a helyi önkormányzatokkal és szolgáltatókkal – 2010-ig minden iskolának meg kell valósítania. Eszerint az iskoláknak

- különböző tevékenységekre kell lehetőséget biztosítaniuk (beleértve

<sup>6</sup> Extended school témában az alábbi honlapok nyújtanak információt:

<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/extendedschools/>

<http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/ete/schools/extendedschools/extendedschools/>

<sup>7</sup> Az „Every Child Matters” a brit kormány 2003-ban indult komplex programja, ami biztosítani szeretné, hogy minden gyermek kibontakoztathassa a benne rejlő lehetőségeket, és ennek érdekében javítani kell a gyermekek iskolai teljesítményét, egészségi állapotát, vissza kell szorítani a drog-fogyasztást, csökkenteni kell a korai terhességek számát, a gyermekbántalmazás és elhanyagolás előfordulását, a gyermek- és fiatalok bűnelkövetését és az antiszociális magatartás előfordulási gyakoriságát. A kormány a Biztos Kezdet (Sure Start) programmal, az oktatás színvonalának emelésével és a gyermekszegénység felszámolása érdekében tett lépésekkel igyekszik alapot teremteni ezen eredmények eléréséhez.

## TANULMÁNYOK

a tanulás segítését, szabadidős foglalkozásokat, sport, zene, kézműves és egyéb klubokat, önkéntes, üzleti és vállalkozási tevékenységeket) az általános és középiskolások, valamint a tágabb helyi közösség számára;

- 48 héten át reggel 8-tól este 6-ig nyitva kell tartaniuk;
- segítséget kell nyújtani a szülőknek, ideértve a „szülők iskoláját” is;
- elérhetővé kell tenniük a célzott és speciális szolgáltatásokat, pl. logopédiai ellátás stb.;
- a közösség számára is hozzáférést kell biztosítani a különböző szolgáltatásokhoz, például felnőttképzés, IKT, sportlétesítmények stb.;
- a szolgáltatásokat a diákok, a szülők és a közösség igényei szerint kell kialakítani;
- nemcsak az iskola vagy a tanárok közreműködésével, hanem külsős szolgáltatók és szakemberek bevonásával is megszervezhetőek az iskola programjai.

A kiterjesztett iskola előnyt jelent a diákoknak, mert pozitív hatással van az eredményeikre, viselkedésükre és a hiányzás csökkenésére. Ahol az egészségügyi szolgáltatások is az iskolában vannak, a könnyű és gyors elérhetőség miatt javultak az egészségügyi mutatók. Azokban az iskolákban, amelyek a szülők számára családi tanulást is szerveznek, a családok több időt tölthetnek egymással, és tanári felügyelet mellett végezhetik házi feladataikat. Az értékelés azt mutatja, hogy az ilyen iskolákban a szülők saját önképe magukról mint „tanulókról”, pozitív irányban változik, miközben a gyerekeiknek is könnyebben tudnak segíteni, és elégedettebbek a gyerekeik szociális készségeivel és magatartásuk javulásával. Az iskolák számára pedig azzal az előnnyel jár, hogy csökkennek a hiányzások és az órai munkát kevésbé zavarják meg magatartási problémák. A gyerekek könnyen hozzáférnek szociális és egészségügyi szolgáltatásokhoz, így az osztálytermen kívüli problémákat is hatékonyabban lehet megoldani. Az iskolában működő egészségügyi, oktatási és szociális szakemberek jobban megértik és megismerik egymás munkáját, és lehetőségük van arra, hogy „jó gyakorlataikat” megosszák egymással. Így idővel kialakul egy közös nyelv, és közösen határozzák meg a fejlesztési lehetőségeket. Az egyes konkrét, beavatkozást igénylő helyzetekben pedig lehetőség van a gyors reagálásra és intézkedésre. A közösség számára a kiterjesztett iskola erősíti a közösségi kohéziót és büszkeség érzését. Jobb lesz a viszony a közösség és az iskola között, valamint a közösség tagjai könnyebben férnek hozzá sport, zenei, kézműves stb. lehetőségekhez.

### *Németország – egész napos iskola (Ganztagsschulen)*

Németország azon ritka európai országok közé tartozott, ahol a gyerekek csak félnapot jártak iskolába. A 2000-es német „PISA-sokk”<sup>8</sup> és a

<sup>8</sup> Az OECD által megjelentett PISA-eredmények szerint Németország 2000-ben jóval az átlag alatt teljesített az alsó harmadban Magyarországgal, Olaszországgal és Lengyelországgal együtt. Azóta több területen is javulás állt be, de még minid elmaradnak több területen is az átlagtól. <http://www.bmbf.de/en/3292.php>

női munkavállalás megváltozott rendje vezette a német kormányt arra a felismerésre, hogy az oktatási reform részeként 2003-ban bevezesse az egész napos iskolákat.

2003-ban elkezdett a „*Jövő oktatása és nevelése*” (Zukunft Bildung und Betreuung) nevet viselő központi fejlesztési program célja, hogy támogassa a tartományokat az egész napos iskola felépítésében és kiterjesztésében. A program a szövetségi és tartományi kormányok által támogatott oktatási reformok egyik legfontosabb lépése.

A cél az, hogy összhangban a szülők és tanulók igényeivel, az egész napos iskolarendszer egész Németországban elérhető legyen. A szövetségi államok és kormányzatok nemcsak az elérhetőség javításába fektetnek be, hanem egyidejűleg az oktatás minőségét is javítani szeretnék. A szövetségi kormányzat körülbelül 4 milliárd eurót fordított idáig az egész napos iskola kiépítésére és a meglévők támogatására. Ebből az összegből a fenntartók több tanárt alkalmazhatnak, de a foglalkozások szervezésével akár külső vállalkozókat is megbízhatnak. Az egész napos iskola a kreatív munkára és a tanulók egyéni támogatására helyezi a hangsúlyt. Nem töri ketté az oktatást a délelőtti tanítással és a délutáni gyermekmegőrzéssel, hanem ebédidőben meleg ételt kínál a gyerekeknek és segíti őket a házi feladat elkészítésében. Ezenkívül sport, irodalom, dráma, zene, tánc stb. programokat kínálnak a diákok számára. Az egész napos iskolák a dolgozó szülők számára garantálják a gyerekek megbízható felügyeletét. Ez igaz azokra az időszakokra is, amikor nincs iskola, ideértve a hathetes nyári szünetet. Ezen felül speciális nevelési igényekre további időkeret finanszírozása is elérhető. Az iskola partnerei az önkéntes ifjúsági szervezetek, az egyházi szervezetek, szülői szerveződések stb., akik biztosítani tudják a magas szintű tanórán kívüli nevelést.

Bár eddig még kevés olyan kutatás látott napvilágot, ami az egész napos iskola eredményességéről tudna számot adni, az első kutatási eredmények azt mutatják, hogy az egész napos iskolák nagy ütemben fejlődnek, függetlenül a társadalmi, bevándorló, családi háttértől. Ma már az általános iskolás gyerekek több mint fele egész napos iskolába jár.

A kiterjedt kvantitatív, kvalitatív és longitudinális felmérések első eredményei 2010 folyamán várhatóak. Annyi ugyanakkor már most látható, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek profitálnak a legtöbbet az egész napos iskolamodell elterjedéséből, továbbá a tanárok terheltsége csökkent, az együttműködési hajlandóságuk pedig megnőtt. (Pfeifer – Holtappels 2008)

### *Egyesült Államok – egész napos, egész éves iskola (All-Day, All-Year Schools)*

A normál amerikai iskolai menetrend, amely napi hét óra, évi 9 hónap iskolai évet jelent, nem igazodik a mára megváltozott gazdasági és munkaerő-piaci körülményekhez, melyekben a szülők többsége egész nap dolgozik, a gazdaság pedig egyre több készséget vár el a diákoktól.

## TANULMÁNYOK

Az oktatási rendszerre vonatkozó kutatások<sup>9</sup> alapján az egész napos és egész éves iskolának több fontos problémát kell kezelnie:

- a tanárok körülbelül 4 hetet töltenek el az iskolaév elején a tavalyi év ismétlésével, mivel a tanulók jóformán elfelejtik, amit az előző évben tanultak. A nyári felejtés súlyosabb probléma az alacsony társadalmi helyzetű diákoknál.
- Mivel az iskolák többsége 8-tól 15-ig tart nyitva az év 9 hónapjában, a dolgozó szülőknek gyerekefelügyeletet kell szervezniük délutánra és a szünetekre.
- A családok közel felében nem szerveznek a gyerekek számára délutáni különórákat, míg az állami iskolák 40%-ban kínálnak csak délutáni, tanórán kívüli foglalkozásokat. A két adatból is világosan látszik, hogy a gyerekek nagy része esetében a családnak vagy idősebb korban a gyerekek magának kell magáról gondoskodnia.
- A fiatalkorú bűnözés „csúcsideje” iskolai napokon délután 2 és 4 óra közé tehető.

Az egész napos iskoláztatás magába foglalja az iskolák rendes időn túli nyitva tartását, melyben oktatási és szabadidős tevékenységeket szerveznek a gyerekeknek, miután a hagyományos tanórai oktatás véget ért.<sup>10</sup> Az egész éves iskola pedig minden diák számára nyitva áll a szünetekben is, illetve a hagyományos iskolai év rendje is változhat azzal, hogy kiiktatják a hosszú nyári szünidőt és rövidebb szünetekkel, egyenletesebben osztják el az tanulási időszakokat. Az egész éves iskolák tanulóinak száma nagyon nagy ütemben nő, főleg az alsó (primary) és felső (middle) tagozaton, mivel a középiskolásoknak (high school) már sok iskolán kívüli órája és nyári munkája van.

1. ábra Egy hagyományos és egy kiegyensúlyozott iskolai év rendje



<sup>9</sup> Amerikai kutatási eredmények a hosszú nyári szünet okozta tanulmányi visszaesések megelőzéséről: Key lessons: What research says about reorganizing school schedules, The Center for Public Education, ([www.education.com](http://www.education.com)); Palmer, E. A. & Bennis, A. E. (1998). Year-round education. Retrieved on July 20, 2006, <http://education.umn.edu/CAREI/Reports/docs/Year-round.pdf>; Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3); Kneese, C. (1996). Review of research on student learning in year-round education. *Journal of Research and Development in Education*. 29(2), 60–72.

<sup>10</sup> Az összefoglalót az alábbi tanulmány segítette: Ruy Teixeira, Catherine Bloniarz: All-Day, All-Year Schools, The Century Foundation, 2004.



Forrás: Teixeira, Bloniarz: All-Day, All-Year Schools, The Century Foundation, 2004.

Az egész napos és egész éves iskolák közül vannak olyanok is, amelyek „teljes kiszolgálást” (full-service) nyújtó vagy „közösségi iskolák” (community). Ezek a szociális szolgáltatások egész tárházát nyújtják, jellemzően közösségi szervezetekkel együttműködve. A teljes körű szolgáltatást nyújtó iskolák a tanórai foglalkozásoktól kezdve a tánc- és zenefoglalkozásokon át, egészségügyi szolgáltatásokat és szakképzést is nyújthatnak.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy ahol az egész napos, egész éves iskola extra szolgáltatásokkal is jár, tehát szerveznek tanórán kívüli foglalkozásokat, felzárkóztató programokat, és egyéb kiterjesztett szolgáltatásokat, ott egyértelműen kimutatható a pozitív hatás szemben azzal, ahol csak egyszerűen az iskola idejét húzzák ki mind napi, mind évi szinten. Mind a tanárok, mind pedig a szülők, gyerekek és a tanügyigazgatásban dolgozók is pozitívan értékelik ezeket a kezdeményezéseket, népszerű körökben az egész éves és egész napos iskola.

Ma még nehéz a programok pontos értékelése. Világosan látszik, hogy az iskolai keretek közötti délutáni gyermekmegőrzésnek önmagában is pozitív hatása van az alacsony jövedelmű családok esetében, szemben azzal a helyzettel, amikor a családoknak kell megszervezniük a gyerekek felügyeletét. Az egész éves egész napos iskola ugyanakkor ennél jóval többet nyújt. Nemcsak a szülők elégedettségét váltotta ki, hanem javult a gyerekek iskolai teljesítménye és egy sor szociális probléma, úgy mint csellengés, bűnözés stb. érdemben csökkent. A program költséghatékony-ságát nehéz megbecsülni néhány év működési tapasztalatai alapján, de az bizonyos, hogy minden dollárt, amit az egész napos, egész éves iskolára költenek, kevésbé kell ezután gyermekmegőrzésre, bűnmegelőzésre, jóléti ellátásokra, munkahelyvesztéssel járó kiadásokra stb. fordítani. (Campbell-Allen – Shah – Sullender – Zazove 2009)

### *Finnország – a komprehenzív iskola*

Finnországban az egységes, egész napos, komprehenzív alapon működő általános iskola kilenc éves képzést nyújt, 7-től 16 éves korig. Ezután a diákok három évig a „felső középiskolában” (Upper secondary school) vagy a szakképző iskolákban (Vocational education) folytathatják tanul-

## TANULMÁNYOK

mányaikat. Az általános iskola mindenkinek ugyanolyan tanulási lehetőségeket kínál, ami által a szociális különbségek és a kirekesztés kiküszöbölhető.

A komprehenzív iskola átfogja egy adott lakóközvet valamennyi iskoláskorú gyermekét a közoktatás teljes időtartamában. Egyetlen szervezet, amely azonban belül erősen differenciált, alkalmazkodni igyekszik az eltérő érdeklődéshez, teljesítőképességhez, tanulási ütemhez. Több iskolatípus feladatait vállalja magára, amelyek amúgy a tagolt iskolarendszerekben egymástól elkülönülten léteznek. Európában, a hagyományos iskolarendszerekben csak a kezdő iskolai évek (általában az első 4–6 év) jelentenek mindenki számára egységes szakaszt, ezt követően különféle kiválogatási eljárásokkal szétválasztják a tanulókat. A komprehenzív iskolák az esélyegyenlőség biztosításának jegyében ennek a szétválogatásnak az elkerülésére jöttek létre. A komprehenzív iskola törekszik arra, hogy az osztályok szintjén mindenképpen vegyes, heterogén csoportokat alakítson ki, de még az osztályokon belül az egyes munkafolyamatokban, a csoportmunka, az együttműködések során is törekszik arra, hogy heterogén csoportok jöjjenek létre. Mindenkét a saját bázisán a lehető legmagasabbra akar eljuttatni, és nincsenek olyanok, akikről lemondának. A komprehenzív iskola filozófiája: *az iskola van a gyerekekért és nem fordítva*.<sup>11</sup>

A korábbi évekhez képest két jelentős változás zajlott le a finn iskolarendszerben. Egyrészt majdnem teljesen megszüntették a differenciált képzés rendszerét, vagyis eltűntek az elitiskolák és a speciális tantervű képzési helyek (a hátrányos helyzetűek vagy éppen a kiemelkedően tehetséges diákok képzésére szakosodott iskolák). Másrészt a hátrányos helyzetűek igényeit az iskolán belül elégítik ki szakoktatóval, pszichológussal és tanácsadókkal.

A finn iskolarendszer erősségei: gyenge eredményű tanulók alacsony száma, iskolák közötti minimális különbségek, a társadalmi háttér alacsony hatása az iskolai eredményekre. A kötelező iskoláztatás ideje alatt a lemorzsolódás aránya alig valamivel több, mint 1 százalék, ami messze a legjobb arány a világon, de az iskolaelhagyók több mint fele később – felnőttoktatás keretében – mégis befejezi a tanulmányait. A 25–64 éves korú lakosság 73 százaléka szerez vég bizonyítványt a felső középiskolában, és 33 százalékuknak van egyetemi vagy felsőfokú végzettsége, ami a legmagasabb az EU-országok között. Finnországban rendkívül nagy a tanári hivatás társadalmi elismertsége. Az egyetemen kb. ötszörös túljelentkezés van a tanári szakra, és az egyes szakok közötti népszerűségi

<sup>11</sup> A komprehenzív iskola alapelvei: egyenlő esély a tanulásra, tekintet nélkül a lakóhelyre, nemre, gazdasági helyzetre vagy az anyanyelvre; az oktatás megbízhatósága, ezzel együtt az iskola biztonsága az oktatás regionális elérhetősége (vagyis lehetőleg mindenki a lakóhelyéhez legközelebb eső iskolában tanuljon); ingyenes oktatás (ideértve a tankönyvet, az étkeztetést, az utazást stb.); támogató és rugalmas adminisztráció – központi irányítás, helyi alkalmazás; minden szinten interaktív és kooperatív munka; a partneri viszony elve; a tanulók egyénre szabott szellemi és anyagi támogatása; fejlődésorientált értékelés a tesztelés, rangsorok kialakítása helyett; magasan képzett, autonóm tanárok; befogadás és nem kirekesztés.

versenyben a tanári pálya áll az első helyen (26%), a második a pszichológia (18%).<sup>12</sup>

## Hazai helyzet

### *Az egész napos iskola: napközi, iskolaotthon, tanulószoba*

Ma Magyarországon a napközi otthon, az iskolaotthonos oktatás és a tanulószoba nyújt keretet a gyerekek számára az egész napos iskolai tartózkodáshoz.

A közoktatási törvényben foglaltak szerint a napközis, illetve a tanulószobai foglalkozásokra az első négy évfolyamon napi négy és fél óra, az ötödik-nyolcadik évfolyamon és a gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban részt vevő iskola valamennyi többi évfolyamán napi három óra, a kilencedik-tizedik évfolyamon napi két óra áll rendelkezésre. Ezt az időkeretet indokolt esetben meg kell növelni a gyermek napközbeni ellátásával összefüggő feladatokhoz szükséges idővel. A napközis, illetve a tanulószobai foglalkozás – egy iskolában – több iskola tanuló részére is megszervezhető. A napközis, illetve a tanulószobai foglalkozás feladatait a kollégiumi foglalkozás keretei között is meg lehet oldani. Az iskolaotthonos nevelés és oktatás megszervezése a délelőtti és a délutáni tanítási időszakban történik, amelyben a tanulók elsajátítják az új ismereteket, tananyagot, és a következő tanítási napokra is felkészülnek a kötelező

<sup>12</sup> További országok gyakorlata:

*Svájcban* már évek óta működik az a rendszer, hogy az általános- és középiskolásoknak délutánonként is vannak óráik, a két tanítási időszakot délben egy hosszabb ebédszünet választja szét.

*Spanyolország* nagy részén délelőtt kilenctől egyig, majd délután háromtól ötig vagy hatig tart a tanítás – aki teheti, a kétórás ebédszünetben hazamegy, sok diák azonban az iskolában étkezik.

*Ausztriában* heves indulatokat váltott ki néhány évvel ezelőtt az akkori oktatási miniszter kijelentése, miszerint elképzelhetőnek tartaná, hogy az osztrák intézményekben is reggel kilenctől délután ötig tartson a tanítás. Az oktatási szakemberek az osztrák diákok romló PISA-eredménye miatt kezdték el mérlegelni az egész napos iskola lehetőségét, a szülői szervezetek azonban óvatosságra intették őket: azt elismerték, hogy a késő délutánig dolgozó szülőknek előnyös lenne az új tanrend, azonban csak ott tartanák elfogadhatónak, ahol a szabadidő eltöltésére megfelelő körülmények, például sportpályák és parkok állnak a diákok rendelkezésére.

*A francia iskolák* mindig is egész naposak voltak, három óra délelőtt, három óra délután, közöttük egy kétórás ebédszünettel, amikor a gyerekek hazamehetnek ebédelni, vagy az iskolában ebédelnek, ami pénzbe kerül. 2008-ig szerdán nem, szombaton viszont jártak a gyerekek iskolába. 2008-tól négynaposra csökkent a francia kisiskolásoknak a tanítási hét. A szombati tanórák eltörlésének ellenére is – 864 órával – a francia iskolákban az európai átlagnál magasabb maradt az éves óraszám. A felszabaduló órákban az iskolák a gyengébb tanulóknak kötelező korrepetálást szerveznek hétköznap. Az iskolák ugyanakkor szombaton nincsenek zárva: a tanárok önkéntes részvételével kulturális és sportfoglalkozásokat biztosítanak azoknak a gyerekeknek, akikre szülei nem tudnak vigyázni. A napközit az önkormányzatoknak kell megszervezniük.

## TANULMÁNYOK

tanórai foglalkozások, a nem kötelező tanórai foglalkozások, a napközis foglalkozások és a mindennapos testedzés foglalkozásai időkeretében.<sup>13</sup>

Az iskolaotthonban nincs külön tanító és napközis nevelő, mindkét pedagógus vezet tanórákat, vezeti az általa feladott házi feladatokra való felkészülést és vezet szabadidő-tevékenységeket. Ahogy Kereszty Zsuzsa az „Otthonos iskola, 6–14 éves gyerekek jólléte az iskolában; szempontok, szervezeti keretek, terek, szolgáltatások” című, a Gyerekszegénység Elleni Program számára készített tanulmányában írja, „az iskolaotthon a hazai egész napos foglalkoztatásban mintegy negyven évvel ezelőtt már kialakult. Az iskolaotthon egyes, főleg a gyerekek önállóságát támogató sajátosságát felőrölte a rigid tanári szerep („csak tanítok”, „csak napközit vezetek”) és a gyerekek választásait nehezen toleráló hagyományos iskolaszervezet. Az iskolaotthon nagy lehetőség: a tanító naponta visszajelzést kap arról, milyen hatásfokkal tanított. Egyúttal különösen nagy veszély is: ha nem tud az önálló tanulás ideje és a szabadidő alatt kellő önállóságot nyújtani a gyerekeknek, hanem napi 8–9 órában irányít, akkor mentálisan betegíti őket, felnőtől függő »alattvalókat« nevelve.” (Kereszty 2008)

2008 júniusában jelent meg az iskolaotthonos oktatás új akkreditált kerettanterve.<sup>14</sup>

Az új kerettanterv javaslatot tesz az iskola hagyományos működési mechanizmusainak átalakítására, a differenciáltabb hatékonyabb tanulásszervezésre, az eredményesebb nevelésre. A kerettanterv kiterjesztett iskolafunkciót ajánl a felhasználónak, a hagyományos gyakorlattól eltérően az egyéni tanulást, illetve a gyakorlást is az iskolai oktatás-nevelés részének tekinti. Azokban az iskolákban, ahol ezt a kerettantervet alkalmazzák az 1–10. évfolyamon, a tanulók egész napos ellátásban részesülnek. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskolai feladatellátás részének tekinti a napközi otthonos, illetve tanulószobai időszakot is, ezzel lehetővé teszi a munkarend rugalmas, differenciált alakítását. A kerettanterv az iskola szocializációs funkciójának növelését kiemelt célként kezeli; *az iskolát a felnövekvő generációk szociális tereként tételezi, az étkezés, a pihenés, a sport, a játék, a művészet színtereként értelmezi. Ezek a feladatok feltételezik a nyitott, helyi társadalomba illeszkedő intézményt, a szoros kapcsolatot a szülőkkel, a civil társadalmi szervezetekkel. A közösségi funkció egyben a település kulturális életében való közvetlen részvételt, „365 napos nyitva tartást” is feltételez.*

Az iskolaotthonos forma megkönnyíti a gyermekek beilleszkedését az iskolába, a szabadidőprogramokat a gyermekek igényéhez igazítják, és a szakkörök is szerves részét képezik a foglalkozásoknak. Ez az oktatási forma kevésbé megterhelő a gyerekek számára, mint a hagyományos délelőtti oktatás.

A jogszabály értelmében az iskolaotthonos nevelés és oktatás egységes keretbe foglalja a tanulók *egyéni képességéhez igazodó fejlesztés teljes folyamatát*, biztosítva a tanulóknak a pihenés, a kikapcsolódás, a szórakozás és a testmozgás lehetőségét.

<sup>13</sup> 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

<sup>14</sup> 2. számú melléklet a 34/2008. (XII. 12.) OKM rendelethez. Kerettanterv az egységes, iskolaotthonos, szakaszos (epochális) oktatáshoz

Az „iskolaotthonos” felkészítés keretei között otthoni tanulásra sincs szükség, házi feladat adásának nincs helye, tekintettel arra, hogy a tanuló az egész napos felkészítés során készül fel a következő tanítási napokra. A gyermek hét közben nem viszi haza a táskáját, ami igencsak kedvező. Az „iskolaotthonos” nevelésben és oktatásban meg kell teremteni a feltételeket a tankönyvek, füzetek és más tanulói felszerelések iskolai tárolásához. Az általános iskola első-negyedik évfolyamain minden olyan tanítási napon, az „iskolaotthonos” nevelés és oktatás esetén minden olyan délelőtti tanítási időszakban, amelyben nincs testnevelési óra, meg kell szervezni a – tanuló életkorához és fejlettségéhez igazodó – játékos, egészségfejlesztő testmozgást. A játékos testmozgás ideje legalább napi negyvenöt perc.

Az „iskolaotthonos” nevelés és oktatás esetében is ugyanúgy tanórai és tanórán kívüli foglalkozások folynak, mint a „normál” általános iskolai oktatás keretei között.

1. táblázat A tanítás-, tanulásszervezési keretek heti időterve (Kerettanterv az egységes, iskolaotthonos, szakaszos (epochális) oktatáshoz)

Megnevezés	1-2. év- folyam óra/hét	3-4. év- folyam óra/hét	5-6. évfolyam óra/hét	7-8. évfolyam óra/hét	9-10. évfolyam óra/hét	11. (12.)- 12. (13.) évfolyam óra/hét
Tradicionalis órák	11	12	7	14	15/16	20/30 választástól függően
Epocha/projekt	5	5	10	10	10	0
Sport, játék, testnevelés	10	10	5	5	5	3
Közös nyitás	5	5	2,5	1,25	1,25	1,25
Étkezés	5	5	5	5	5	5
Összesen	16+20	17+20	17+12,5	24+11,25	25+11,25	20/30+9,25
Témahét eltérő munkarend			3 téma- hét/év	4 téma- hét/év	4 téma- hét/év	3-4 téma- hét/év

A napközi otthonos oktatás kérdéseivel Füle Sándor több írásában is foglalkozik. (Füle 2004, 2005) Véleménye szerint Magyarországon nincsenek a napközi otthonra vonatkozó kidolgozott országos, regionális és helyi fejlesztési koncepciók és cselekvési programok. Ennek ellenére különböző szakmai ajánlásokból és szakértői anyagokból az alábbi problémák és ajánlások ismerhetők:

- A napközi otthonokat érintő régi problémák a következők:
  - a minőségi fejlesztés nem tart lépést a mennyiségi fejlesztéssel;
  - a napközök problémája nem közügy;
  - a szakmai, az állami és a társadalmi erők nem koncentrálnak erejüket a napközi otthonok helyzetének megjavítására;
  - a napközi otthoni nevelők kiválasztása, főiskolai képzése és továbbképzése nem általános és nem erőteljes; a napközi otthonok elvi pedagógiai, sajátos módszertani kérdéseinek kidolgozása érde-

## TANULMÁNYOK

kében nem folynak tudományos vizsgálatok (maga a pedagógia tudománya is lebecsüli a napközi otthoni pedagógiát!);

– a nyelvtanulás segítése hiányzik a napközi otthonok többségéből;

– az új szervezeti formákat érintően (például iskolaotthon) nem folynak kísérletek.

• És az új problémák:

– a napközi otthonok fejlesztésének nincs koncepciója;

– a feltételrendszer legminimálisabb elemeinek a biztosítása sem megoldott;

– a napközi otthoni pedagógusokat az iskolavezetők, a nevelőtestületek, a szülők közössége gyakran lebecsülik;

– hiányzik a napközi otthoni tanulók szüleinek bekapcsolása a nevelőmunka különböző területeire, így például a szabadidő igényes eltöltésének megoldásába.

### **Egész napos iskola – a magyar közoktatási rendszer „mostohagyereke”**

A magyar oktatáspolitikát uraló kérdésekben az egész napos iskola ügye nincs jelen. Az elmúlt évek oktatási reform-anyagai, vagy fejlesztési irányai foglalkoznak azokkal a problémákkal, melyek a nemzetközi egész napos iskola programokban is felmerülnek, de a hazai diskurzusban ezek a kérdések más keretet kapnak. Ennek oka többek között az lehet, hogy az alsós gyerekek számára gyakorlatilag megvalósul az egész napos iskola a napközi, illetve ritkább esetben iskolaotthonos formában, így a más elnevezés alatt futó fejlesztési elképzelések – kompetencia alapú oktatás megvalósítása (TÁMOP), integrációs oktatáspolitikai (IPR), az Új Tudás Program, a Zöld Könyv ajánlásai – hatással lehetnek az egész napi iskolai életben zajló folyamatokra. Továbbá a kérdés napirenden kívüliisége azzal is magyarázható, hogy az egész napos iskola koncepciójában a gyerekek szükségleteit komplex módon közelítik meg a különböző országok oktatáspolitikái, márpedig a magyar rendszerben az ágazatközi politikák hiánya miatt még ma is külön válik az oktatás tartalmi minőségi fejlesztése a szociális szükségletek kezelésétől.

Egy nem reprezentatív és nem szisztematikus vizsgálódás tapasztalataival kezdenénk. A napközi és a tanulószoba mintha nem lenne része a hazai oktatási rendszernek. Legalábbis erre utal, hogy különböző műfajú, a közoktatás helyzetéhez, fejlesztéséhez kapcsolódó hivatalos anyagokban, az oktatási ágazat által az elmúlt években megrendelt nagyobb kutatások beszámolóiban, az országos közoktatási statisztikában legalábbis „mostohagyerek” szerepben vannak ezek a szolgáltatások.<sup>15</sup> Esetlegesen, alig-alig esik szó róluk, működésük értékelése, fejlesztésük szempontjai

<sup>15</sup> Eredményesség az iskolában, OKI, 2005; Közoktatási intézmények műszaki állapota, OKM, 2007; Oktatási Évkönyv, OKM, tanévenként; Jelentés a magyar közoktatásról, 2006

nem jelennek meg. Miközben az alsó tagozatos gyerekek csaknem 70%-a itt tölti tanórán kívüli idejét.<sup>16</sup>

A „Zöld Könyv az oktatás megújításáért” is csupán egy – korábban már említett – helyen foglalkozik igen röviden a kérdéssel. A Gyerekszegénység Elleni Program éves kutatási jelentésében ezt a következőképpen értékelte: „Érdemes visszatérni még az OKA javaslataira, amelyek egy része megjelenik az Új Tudás Programban. A Zöld Könyv átfogó tervezet tartalmaz a közoktatás tartalmi megújítására, a szegregáció csökkentésére, a szakképzés fejlesztésére, a sajátos nevelési igényű tanulók rehabilitációs fejlesztésére, valamint az oktatási intézmények értékelési rendszerének és a pedagógus továbbképzésnek a megújítására. Hiánya azonban, hogy a gyerekszegénység csökkentése szempontjából meghatározó tanórán kívüli programokra, szolgáltatásokra, a gyerekek jól-létét közvetlenül érintő tevékenységek fejlesztésére nem tér ki.” (Bass és munkatársai 2008: 24)

Az eddig 5 alkalommal, és utoljára 2006-ban megjelent „Jelentés a közoktatásról” az OECD ajánlása nyomán először 1996-ban jelent meg annak érdekében, hogy értékelő elemzést készítsen a közoktatásról. Ez a kiadvány szintén nem szól az egész napos iskolai formákról.

Úgy tűnik, hogy az elmúlt években az iskolai napközi tartalmi fejlesztésének szükségességével – kevés sikerrel – az oktatásügy területén a Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni Nevelési Szakosztálya<sup>17</sup>, valamint az érdekvédelem oldaláról a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete<sup>18</sup> foglalkozott részletesebben.

Az ÚMFT keretén belül, az oktatási fejlesztések legnagyobb támogatási formája, a TÁMOP pályázatok sem szólnak az egész napos, kiterjesztett szolgáltatásokat nyújtó iskolákról, ahogy az egyik legmeghatározóbb oktatáspolitikai irány, az esélyegyenlőséget biztosítani akaró integrációs politika *Integrációs pedagógiai rendszere* (IPR) explicit módon szintén nem foglalkozik ezzel a kérdéssel, de a nemzetközi irodalomból is ismert egész napos iskola tartalmi elemei már megjelennek a különböző fejlesztési elképzelésekben. Ilyenek például a *komprehenzív iskolák támogatása* a TÁMOP-ban, vagy a *tanórán kívüli foglalkozások támogatása* az IPR-ben, de közösségi iskola szemléletében is megtalálható *családokkal való partneri kapcsolat kialakítása* is szerepel az IPR-ben.

<sup>16</sup> A Tudást Mindenkinek Program még tartalmazta a következő célkitűzést, az Új Tudás Programban erre már nincs utalás. „Ösztönözzük az iskolaotthonos felkészítési forma elterjedését az első-hatodik évfolyamokon, lehetőséget nyújtva a tanulók biológiai, életkori szükségleteit jobban figyelembe vevő tevékenységszervezésre: a tanulás, a szabadidő, a pihenés és a fizikai aktivitás időszakainak arányos biztosítására. Az iskolaotthonos felkészítés keretében biztosítani kell a másnapi felkészülés óráit is.” TUDÁST MINDENKINEK! Cselekvési terv 2006–2010, 163. pont, 2006. június 2.  
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1356&articleID=7301&ctag=articlist&iid=1>

<sup>17</sup> Javaslatok, szakmai anyagaik, állásfoglalásaik megtalálhatóak a <http://www.pedagogiaonline.hu/mptx/index.php> honlapon

<sup>18</sup> <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=archivum.php&id=45>

## TANULMÁNYOK

### Néhány adat

Az oktatási statisztikák alapján csupán a napközis tanulók száma, illetve a napközire fordított kiadások követhetők. Az elmúlt három tanévben az általános iskolás gyerekek megközelítőleg egyharmada vette igénybe ezt a szolgáltatást. Az arány viszonylag stabil. A fenntartók szerinti bontás alapján az egyházi iskolák biztosítják legnagyobb arányban a délutáni foglalkozást (ezekbe az iskolákba az összes általános iskolás megközelítőleg 6 százaléka jár alapítványi és egyéb fenntartású iskolába 2%).

2. táblázat Napközis tanulók számának és arányának alakulása az elmúlt három tanévben

	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Általános iskolai tanulók száma	831262	811405	790722
Napközis tanulók száma	283716	265749	263757
Napközisek aránya (%)	34,1	32,7	33,3
<i>Az iskola</i>	Napközisek aránya az összes tanuló között (%)		
Állami (önkormányzati stb.)	30,0	32,2	32,7
Egyházi	43,7	42,0	42,3
Alapítványi és egyéb	34,5	32,4	33,6

Forrás: Oktatási Évkönyvek, OKM

A KSH adatai az egész napjukat az iskolában töltő, napközis és iskolaotthonos osztályba járó gyerekek adatait együttesen tartalmazzák. Eszerint az alsó tagozatosok háromnegyede részesül egész napos ellátásban az iskolában. A részvételi arányok az elmúlt három évben nem változtak számottevően. A területi különbségek jelentősek, de nem konzekvensen a leghátrányosabb helyzetű régiókat érintik. A települési eltérések viszont egyértelműen a kisebb településeken élő gyerekek kedvezőtlenebb helyzetére utalnak.

3. táblázat Az alsó tagozatos (1–4. osztályos) tanulók közül iskolaotthonos osztályba, illetve napközibe járók aránya (%)

Régió	2006	2007	2008
Közép-Magyarország	77,2	78,2	79,2
Közép-Dunántúl	66,2	67,7	69,6
Nyugat-Dunántúl	72,9	74,7	76,6
Dél-Dunántúl	78,4	78,6	80,3
Észak-Magyarország	62,6	62,6	64,0
Észak-Alföld	80,6	77,6	81,2

*Darvas – Kende: Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek*

Dél-Alföld	75,7	72,9	75,2
Összesen	74,2	73,9	75,8
<b>Település nagyság</b>			
1–3000	54,0	52,9	54,9
3001–5000	53,0	52,0	56,8
5001–10000	62,1	61,9	65,0
10 001–25 000	79,6	77,9	79,0
25 001–50 000	84,5	83,8	84,5
50001–	92,5	92,0	93,1
Összesen	74,2	73,9	75,8

*Forrás:* KSH, OSAP felvétel alapján

Az elmúlt tanévben a napközi otthonra és tanulószobai ellátásra csaknem 36 Mrd Ft-ot fordított a költségvetés, ez a nappali rendszerű általános iskolai nevelésre, oktatásra fordított összeg megközelítőleg 10 százaléknak felel meg.

**4. táblázat Oktatási kiadások – általános iskola, napközi otthon és tanulószobai ellátás a 2008/2009-es tanévben (M Ft)**

	2006/2007	2007/2008	2008/2009
nappali rendszerű általános iskolai nevelés	286736	355807	358942
az előző év %-ban	101,1	124,1	100,9
napköziotthon és tanulószobai ellátás (M Ft)	36510	36409	35160
az előző év %-ban	103,1	99,7	96,6

*Forrás:* Oktatási Évkönyvek, OKM (a költségvetési adatok csak az állami fenntartású intézmények adatait tartalmazzák)

### *Finanszírozás*

Varga Júlia a már idézett Zöld Könyvben az oktatás finanszírozásának kérdéseivel foglalkozva – többek között – ezt írja: „A közoktatás jelenlegi finanszírozási és intézményrendszere nagyon kevés lehetőséget ad arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásához szükséges többleterőforrásokhoz és elsősorban a minőségi pedagógusmunkához hozzájus- sanak a tanulók, esetenként még az alapvető szolgáltatások biztosítása is nehézségekbe ütközik”. (Varga 2008: 235)

A leglényegesebb probléma, hogy – az önkormányzatok jövedelem- termelő képességével párhuzamosan – az egy tanulóra fordított okta- tási kiadások jelentősen eltérnek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ott

## TANULMÁNYOK

a legkisebbek az átlagos oktatási kiadások, ahol a legnagyobb szükség lenne ezekre. Azokon a kistelepüléseken a legkisebbek az egy tanulóra fordított oktatási kiadások, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek koncentrálódnak. (Varga 2008)

2008-ban a napközi otthoni, tanulószobai nevelés és iskolaotthoni oktatás eltérő paraméter-rendszerrel csatlakozott a teljesítmény-mutató alapú finanszírozásba. A jelenleg érvényes paraméter táblázat alapján (2009. évi CXXX. törvény a Magyar Köztársaság 2010. évi költségvetéséről) a napközis és az iskolaotthonos foglalkozások esetében a tanítási órákra vonatkozóan jelentősen kisebb ún. intézménytípus, illetve tanítási együttható érvényesíthető a finanszírozásban.<sup>19</sup> További lényeges elem, hogy a napközis és a tanulói szobai ellátásnál a tényleges gyermeklétszám után jár csak finanszírozás. A finanszírozási gondokat enyhíti, hogy több iskola közösen is fenntarthat napközis csoportot, működtethet tanulószobai ellátást. Ez azonban csupán a gyerekek napközbeni ellátásának biztosítását oldja meg. Témánkhoz – az egész napos iskola koncepciójához – nem illeszkedik.

A 2008. évi költségvetéséről a Pedagógus Szakszervezet által készített kimutatás mindenestre a 2005-ös finanszírozáshoz viszonyítva a következő arányokat találta:

- Napközi 1–4. osztály: 106,6%
- Tanulószoba 5–8. osztály: 70,9%
- Iskolaotthon 1–2. osztály: 142,0%<sup>20</sup>

Ez arra utal, hogy az új finanszírozási rendszer egyértelműen az iskolaotthonos megoldásokat preferálja, a felső tagozatosok tanulószobai foglalkozásának pénzügyi keretei viszont jelentősen csökkentek. Ennek ellenére a kisebb költségvetéssel bíró fenntartók nem tudják kigazdálkodni az iskolaotthonos formát, holott épp ezeken a településeken vagy településrészekben lenne rá a legnagyobb szükség.

## Összegzés

*Az egész napos iskola megvalósítása fontos irány. Jelentős előrelépést jelentene a lakóhelyi, a társadalmi származás szerinti és az etnikai egyenlőtlenségek csökkentésében.*

A származás és a családi háttér oktatási egyenlőtlenségekben játszott, növekvő szerepét támasztják alá a PISA mérések eredményei és – többek között – Kertesi Gábor és Kézdi Gábor kutatásai. (Kertesi – Kézdi 2009)

A legrosszabb helyzetű népesség földrajzi koncentrációjából adódóan az oktatás kimeneti jellemzői (kompetencia-mérések, PISA vizsgálat) egyaránt a kistelepülések, hátrányos helyzetű térségek átlagtól való lényeges elmaradását mutatják. Mindez hatékony oktatáspolitikai beavatkozások

<sup>19</sup> 3. számú melléklet a 2009. évi CXXX. törvényhez. A helyi önkormányzatok normatív hozzájárulásai. <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc2.cgi?dbnum=1&docid=A0900130>.  
TV

<sup>20</sup> [www.pedagogusok.hu/.../2007.\\_evi\\_clxix.\\_torveny\\_a\\_magyar\\_koztarsasag\\_2008.\\_evi\\_koltsegveteserol.ppt](http://www.pedagogusok.hu/.../2007._evi_clxix._torveny_a_magyar_koztarsasag_2008._evi_koltsegveteserol.ppt)

nélkül nem változtatható. Ennek egy – más fejlesztésekkel párhuzamosan (tanárképzés, deszegregáció, befogadó iskola stb.) megvalósítandó – lépése lehet az iskolai oktatás kiterjesztése, az egész napos oktatás és az azzal együtt megvalósítandó fejlesztések, szolgáltatásbővítések.

Az egész napos iskola koncepciója mögött a biztonságos napközbeni ellátáson túl, az esélyegyenlőségre törekvés politikája áll. Az univerzálisan, minden gyerekeknek nyújtott egész napos iskolai szolgáltatások lényege, hogy nem maradnak ki belőle azok a gyerekek sem, akik egyébként társadalmi helyzetükből következően nem férnek hozzá a tanórán kívüli programokhoz. Ott, ahol az egész napos iskolát általánossá és kötelezővé tették (pl. Finnország), az oktatási szolgáltatások minősége és a gyerekek tanulmányi kimenete is jóval kiegyenlítettebb, mint a szelektív iskolarendszerekben. Természetesen önmagában az iskola egész napossá tétele nem hoz minőségi változást, az ez irányú fejlesztésnek a pedagógiai minőség javításától a szolgáltatások széles tárházának nyújtásáig kell kiterjednie.

A magyar oktatási rendszerben az alsó tagozatos gyerekek jelentős arányban vesznek részt napközis foglalkozásban, a felső tagozatosok tanulószobái már csak a tanulók kisebb százaléka számára vonzóak. A napközi otthon önmagában nem jelent egész napos iskolát. A házi feladat elkészítése és a gyerekek biztonságának garantálása igen távol áll a korszerű iskolával szemben támasztott elvárásoktól.

A jelenlegi szabályozási és finanszírozási rendszer következményeként még a hagyományos napközi otthonok is elsősorban a városok, nagyvárosok sajátjai. A kistelepülésen élő gyerekek ehhez a szolgáltatáshoz is kevésbé férnek hozzá. A teljesítmény alapú finanszírozás nem érzékeny a települési, térségi különbségekre, így a szegényebb fenntartók településeiken – ahol egyébként épp a legrászorultabb gyerekek élnek – nem tudnak megfelelő szintű szolgáltatásokat biztosítani. A napközi otthonok működéséből fakadó további, elsősorban a szegényebb gyerekeket érintő és rövid távon orvosolandó probléma a napközis ellátást nélkülöző hosszú nyári szünidő.

### *Ágazatközi összehangolás*

Az egyik legizgalmasabb tartalmi eleme az egész napos iskolának az angol „extended school” (kiterjesztett iskola) rendszerében található. Az oktatási, szociális, egészségügyi stb. ágazati szereplők együtt jelennek meg az iskolában és együtt dolgoznak a gyerekekért. Egy idő után a különböző szakmák között kialakul az a közös nyelv, mely alkalmas arra, hogy hatékonyan, gyorsan és a gyerek érdekeit figyelembe véve dolgozhassanak együtt a gyerekekért. Ebben a rendszerben nem képzelhető el az, ami a magyar kormányzati ágazati politikától a helyi ágazati politikáig jellemző. A bábák között végül elveszik a gyerek, és az őt érintő szolgáltatások egymástól elkülönülten, egymásról gyakran nem is tudva, vagy legalább is elégtelen tudással folynak.

## TANULMÁNYOK

### *A létező hazai javaslatok alapos vitája, megfontolása; a működő jó gyakorlatok tapasztalatainak elemzése, valamint a tanoda programok átgondolása*

Vizsgálódásunk egyik alapvető tapasztalata, hogy a hazai oktatáspolitikában a létező egész napos iskolai formák nem kapnak figyelmet. Néhány javaslat, fejlesztési elképzelés született csupán az elmúlt években. Léteznek azonban egész napos iskolaként működő intézmények: közösségi iskolák<sup>21</sup>, az összes osztályfokon iskolaotthonnal működő oktatási intézmények<sup>22,23</sup> és olyan iskolák is, amelyek napközis keretek között, de lényegében a program- és foglalkozáslehetőségek nagyon tág körével biztosítják a zömében hátrányos helyzetű gyerekek oktatását<sup>24</sup>. Nagyon fontos lenne ezeknek az intézményeknek és a hasonló módon működő további iskoláknak szisztematikus vizsgálata, többéves tapasztalataik elemzése, feldolgozása.

Az egész napos iskolák felé történő elmozdulás a tanoda-programokkal kapcsolatban lényeges kérdéseket vet fel. A tanodák létrejöttére épp az iskolarendszer elégtelensége miatt volt szükség. A tanoda a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyerekeknek nyújt felkészítést a középfokú továbbtanulásra, illetve azoknak biztosít szolgáltatásokat, akik már középfokon tanulnak.<sup>25</sup> A tanulási nehézségekkel küzdő vagy éppen

<sup>21</sup> Közösségi iskolák Magyarországon, Budapest, 1998, <http://snap.archivum.ws/dspace/bitstream/10039/746/1/Kozossegi+iskolak+Magyarorszagon.pdf>

<sup>22</sup> „A nyolcvanas évek elején csendes pedagógiai útkeresés indult a baktakéki iskola életében. Az akkori iskolafenntartók mind szerkezeti, mind tartalmi területen hagyták kibontakozni az 1–4. évfolyamokon megvalósuló iskolaotthonos nevelési-oktatási formát. Az eredendően is szülői igényekre épülő innováció a kilencvenes évek elejére az 5–8. évfolyamokon tanulók és szüleik számára is természetes igénnyé vált.” (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00088/2005-01-mu-Restyanszki-Tanulo.html>)

<sup>23</sup> „Az iskolában évek óta folyik iskolaotthonos rendszerű képzés. Az évtized eleji 9–10 százalékos arányról mára 18,9 százalékra nőtt az iskolaotthonos rendszerben tanulóknak az iskola összlétszámához mért aránya, ami messze meghaladja a 6–6,2% körüli országos átlagot. Az iskola vezetése és az érintett pedagógusok is azon a véleményen voltak, hogy sokkal több idejük van a gyerekekre és az elvégzendő feladatokra az iskolaotthonos, mint a hagyományos órászervezésű osztályokban. Úgy vélték, ebben a felgyorsult, túl sok impulzust generáló világban valahogy le kell lassítani a gyerekeket, és az időt is meg kell nyújtani számukra, hogy mindig, mindenre legyen elég idejük. Ráadásul az iskolaotthonos rendszer segíti a differenciálást, a fejlesztést is.” ([http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Kezdo\\_esettanulmanyok-Diadal](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Kezdo_esettanulmanyok-Diadal))

<sup>24</sup> Magyarmecseki Általános Iskola. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eselyt-Balaton-i-kozos>)

<sup>25</sup> „A tanoda-programok elsősorban a hátrányos helyzetű és különösen a halmozottan hátrányos helyzetű, az általános iskolák felső tagozatain, valamint (leginkább érettségit adó) középiskolában tanulók számára nyújtják szolgáltatásaikat. Az általános iskolába járó diákok esetében az alapvető cél az, hogy segítsék iskolai előrehaladásukat annak érdekében, hogy érettségit nyújtó középiskolában, vagy, a helyi mutatók alapján perspektivikus elhelyezkedési lehetőséget nyújtó szakiskolában tudják folytatni tanulmányaikat. A középiskolába járók esetében szintén az iskolai előrehaladás segítése és a lemorzsolódás megakadályozása az elsődleges cél, továbbá, a sikeres kompetencia alapú érettségi vizsga, piacképes szakmai végzettség szerzése vagy felsőoktatási intézményben történő továbbtanulás.

tehetséggel megáldott gyerekek számára – akik szülei sem otthon, sem fizetős szolgáltatásokkal nem tudnak segíteni a tanulásban – jött létre a tanoda. A tanoda az iskola mellett azt a szerepet tölti be, amit néhány más ország oktatási rendszere az egész napos iskola falai között valósít meg. Amennyiben jól működő egész napos, tanórán kívüli szolgáltatásokkal ellátott iskolák léteznének, a tanodára nem lenne szükség, hisz a gyerekek tanulási szükségleteit az iskola oldaná meg. Ez természetesen nem zárja ki bármilyen civil szerveződés lehetőségét az iskolafalain belül vagy túl, de annak akkor már egészen más szerepe, alulról jövő kezdeményezés eredményeképp létrejövő klub jellege lenne, melynek bármely közösség életében megvan a maga helye. Pillanatnyilag a tanodák legtöbbször kettős funkciót lát el: egyszerre tanulást segítő és identitást erősítő szolgáltatás. Emiatt viszont létrejön az a paradox helyzet, hogy miközben az oktatáspolitikai az iskolában délelőtt az integrációt preferálja, délután pályázati úton fenntartott szegregált helyekre „küldi” a gyerekeket tanulni.

### *A fokozatos univerzalizmus elvének érvényesítése*

A minőségi egész napos iskolával összefüggő fejlesztések jelentős forrásokat igényelnek. Bevezetéséhez modell-programok működtetése és tapasztalataik elemzése szükséges. Megfontolandónak tartjuk ebben az esetben is az ún. fokozatos univerzalizmus elvének érvényesítését.

A Gyerekszegénység Elleni Program első dokumentumában az univerzalizmus szükségességének indoklásaként és különböző típusainak értelmezéseként a következő szerepel:

*„Az intézményekhez és forrásokhoz való hozzájutás, a források elosztása több módszer összekapcsolásával javítható. A nagy elosztó és nagy szolgáltató intézmények (társadalombiztosítás, gyermekintézmények, iskolák, egészségügy, tömegközlekedés) színvonalának javítása, mindenki, illetve az adott szükséglettel rendelkezők számára jó színvonalú ellátás vagy szolgáltatás nyújtása az összetartozóbb társadalom építésének előfeltétele. ... Ha az adott szükséglet alapvetően univerzális kielégítéssel történik, vagy történhet, de szükség van a legrosszabb helyzetű csoportok külön kezelésére, akkor javasoljuk a fokozatos univerzalizmus és a differenciált univerzalizmus elvének bevezetését.*

*A fokozatos univerzalizmus úgy értelmezendő, hogy valamilyen rendszer, ami később univerzális lesz vagy lehet, mint például a Biztos kezdet program, először a legrosszabb helyzetű településeken kerül bevezetésre. Ha ez szükségesnek és ésszerűnek látszik, akkor a források bővülésével a rendszer kiterjed. Differenciált univerzalizmuson azt értjük, hogy az univerzális ellátás megmarad, de az állam többlet ellátást, figyelmet, forrást biztosít a tartós ismérvek miatt legrosszabb helyzetű csoportoknak.” (MTA GYEP 2006b)*

\*

A tanoda-programok a fentebb megjelölt célok érdekében elsősorban szaktantárgyi segítséget nyújtanak egyéni és kiscsoportos foglalkozások formájában, előtérbe helyezve a kompetenciafejlesztést, a kompetencia alapú oktatás irányelveit, emellett a tanodák feladata a középiskolai tanulmányok elvégzéséhez szükséges szocializáció segítése. Alapvető, hogy a tanoda-program nem a diákjait csoportosítja tantárgyak, szaktanárok köré, hanem éppen fordítva: a diák egyéni fejlettsége alapján határozza meg, hogy melyek azok a területek, ahol fejlesztésre, segítségre van szüksége.” Részlet a „Tanodák minőségbiztosítási eszköztáráról” című kéziratról, 2008

## TANULMÁNYOK

A minden gyereknek járó – így kiterjesztett, egész napos – iskola előrelépés lenne, de az elképzelés kérdések sorát veti fel. Néhány ezek közül:

- kérdés, hogyan viszonyul ez a fejlesztés az iskolaválasztási szabadsághoz (ennek fennmaradása esetén nem vezet-e nagyobb esélyegyenlőtlenséghez),
- kérdés, hogyan viszonyul más, az iskola tartalmi munkáját és infrastruktúráját érintő fejlesztésekhez (amelyek nélkül tényleges előrelépés nem képzelhető el),
- kérdés, hogy – akár kötött iskolaválasztás esetén is – megvalósítható-e a különböző helyzetű gyerekek azonos ellátása,
- kérdés, hogy kötelezhető-e minden gyerek a délutáni foglalkozásokra,
- kérdés, hogyan kezelhetőek az ismert területi és települési egyenlőtlenségek.

Az egész napos iskola koncepciójának kidolgozása esetén különös figyelmet lenne szükséges fordítani:

- a tanulászervezés kérdéseire (a blokkosított, illetve modulrendszerű oktatásra vonatkozóan ellentmondásosak a szórványosan rendelkezésre álló külföldi kutatási eredmények);
- a tanévszervezés kérdéseire (a hosszú szünetek a tanulási folyamat szempontjából igazoltan kedvezőtlenek, a nyári szabadidő biztonságban és tartalmasan történő kitöltése jelentős probléma a családok számára);
- az osztályhoz kötődő (iskolaotthonos jellegű), illetve az iskolán belüli sokszínű csoporthelyzetben megvalósítható foglalkozások kérdésére (ami az életkori sajátosságok, az életkorhoz kötődő szükségletek figyelembe vételét feltételezi).

Mindezekkel együtt az egész napos iskolára irányuló elképzelések körvonalazható céljai alapvetően illeszkedhetnek egy, a hátrányos helyzetben élő gyerekek esélyeit növelő stratégiához.

## Irodalom

- A 2007-es Napközis Konferencia ajánlása: <http://www.pedagogia-online.hu/mptx/modules.php?name=News&file=article&sid=446>
- Bass László, Darvas Ágnes, Farkas Zsombor, Ferge Zsuzsa (2008): A gyermekszegénység elleni küzdelem állása 2008-ban (MTA KTI Gyermekprogram Iroda). In: Stratégiai kutatások 2007–2008. Kutatási jelentések. MÉH-MTA, Budapest 2008.
- Campbell-Allen, Ricky – Shah, Melissa Pena Aekta – Sullender, Rebekka – Zazove, Rebecca (2009): Full-Service Schools: Policy Review and Recommendations. Harvard Graduate School of Education. November, 2009
- Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) (2008): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest, 66. oldal, <http://oktatás.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>
- Füle Sándor (2004): A 100 éves napközi otthonaink pedagógiai öröksége. Neveléstörténet c. folyóirat. Székesfehérvár, 2004. 2. sz. 26–42.
- Füle Sándor: Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlesztése, ÚPSZ 2005/05
- Imre Anna (2004): Az iskolai hátrányok összetevői. OKI Műhelytanulmányok, 2. OKI

- Kende Ágnes, Szelényi Zsuzsanna (2008): „Mi ez a zavaros dolog?” Interjú David Kerrrel az aktív állampolgárságra nevelésről, 2008/4, <http://tani-tani.info/084kerr>
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Munkaerő-piaci Tükör, 2009, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 2009
- Mihály Ildikó (2003): Iskolások, iskolák és a szabadidő. Új Pedagógiai Szemle, 2003. április, <http://ofi.hu/tudastar/iskolasok-iskolak>
- MTA GYEP (2006a): Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program. Rövid program, 2006. február, [www.gyerekesely.hu](http://www.gyerekesely.hu)
- MTA GYEP (2006b): Meggondolások a források elosztásáról, Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program. Rövid program, 2. sz. melléklet: 2006. március ([www.gyerekesely.hu](http://www.gyerekesely.hu))
- OECD (2001) What Schools for the Future? OECD 2001.
- OECD (2007): A Jövő Iskolája OECD Projekt: A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban, A magyarországi projekt dokumentumai, OKM, Európai Ügyek Főosztálya, Budapest, 2007, [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200801/jovo\\_oecd\\_080125.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200801/jovo_oecd_080125.pdf)
- OECD (2009): Education at a Glance 2009: OECD Indicators, [http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_43586328\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html)
- Pfeifer, Michael – Holtappels, Heinz Günter (2008): Improving Learning in All-Day Schools: Results Of A New Teaching Time Model, European Educational Research Journal, 2008. 7. 2. 232
- Réthy Endréné, Vámos Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia, Bölcsész Konzorcium
- Teixeira, Ruy – Bloniarz, Chatherine (2004): All-Day, All-Year Schools, The Century Foundation, 2004.
- TUDÁST MINDENKINEK! Cselekvési terv 2006–2010, 163. pont, 2006. június 2.
- Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest, 2008., <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>
- Varga Júlia (2009): Oktatási esélyegyenlőségi indikátorok. Budapest, 2009. április 30. (kézirat)

FÖLDES PETRA – LANNERT JUDIT

## Erőszak az iskolában

Romló közérzet: ok vagy következmény?

2008–2009-ben a közvéleményt is sokkoló erőszakos események hatására négy átfogó vizsgálat készült az iskolai agresszió jelenségvilágáról. Az eredményekben jól tükröződnek a magyar közoktatás strukturális problémái: az agresszív magatartások jelenléte a középiskolákban egy gimnázium–szakközépiskola–szakiskola „agressziós lejtőt” mutat, de jelentősek az eltérések földrajzi elhelyezkedés, településméret, illetve az iskola mérete szerint is. Másrészt az adatokban határozottan megmutatkoznak az iskolák belső világában, légkörében tapasztalható anomáliák: egyes „védő”, vagy éppen „kockázati” faktorok iskolai jelenléte összefüggésben áll bizonyos agresszív magatartások előfordulásával. A Kölöknet-vizsgálat vezetői a kutatás eredményeit a további három, a témában a közelmúltban megjelent vizsgálat eredményeivel összefüggésben mutatják be.

### Előzmények

2008. január 10-én Budapesten egy tizenhét éves fiú olyan súlyosan bántalmazta tizennyolc éves iskolatársát, hogy az áldozat később belehalt sérüléseibe. Mindkét fiú egy VIII. kerületi szakközépiskola tanulója volt, szóváltásuk az iskolában kezdődött, majd hazafelé menet torkollott a tragikus kimenetelű utcai verekezésbe. Két hónappal később, március 21-én, a blikk.hu hozta nyilvánosságra az azóta elhíresült Erdélyi utcai videót<sup>1</sup>, melyen egy kilencedikes diák az osztályteremben, népes nézőközönség előtt fenyegeti hosszasan, szóban és tetteleg a helyzettel szemben szemlátomást tehetetlenül álló tanárát.

A két eset, más és más érzékeny pontokat érintve, sokkolta a társa-

<sup>1</sup> A Budapest, VIII. kerületi Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnáziumban egy diák verbálisan és fizikailag is fenyegette a tanárát. A jelenetet egy osztálytársa mobiltelefonjával rögzítette, és a felvételt eljuttatta a Blikk című napilapnak. A videót lásd itt: <http://www.blikk.hu/aktualis/diakterror-megverte-tanarat-96204.html?next=>

dalmat. A Fővárosi Önkormányzat még januárban felállította szakértői bizottságát, és megrendelte a helyzetet feltáró vizsgálatot.<sup>2</sup> Az igazi áttörést azonban az Erdélyi utcai videó, a „tanárverés” tematikája jelentette; olyannyira, hogy az Erdélyi utcai felvétel nyilvánosságra kerültét követően az iskolai agresszió témája hónapokon át meghatározta a közbeszédet. „Az iskolai erőszak tematizálódásában döntő mozzanatnak tekinthetjük, hogy egy bulvárlap bulvár hírére a komoly, magukat tárgyszerűnek mutató vezető napilapok átvették, és ezzel jelentős súlyt és komolyságot adtak a történeteknek.” (Hajdu–Sáska 2009)

A morális pánik jegyeit sem nélkülöző folyamat tétje az volt, hogy sikerül-e a közfigyelmet a közoktatás alapvető problémáira irányítva, megfelelő akaratot és erőforrásokat mozgósítani az égető problémák megoldására, vagy a társadalmi szereplők – alapvető rossz közérzetüket az iskolai agresszió feletti felháborodásukban kiélve és ezzel feszültségeiktől megszabadulva – újra elfordulnak a közoktatástól.

Bár az azóta eltelt két évben az iskolai agresszió keltette érzelmi hullámok jórészt elcsitultak, a folyamat eddig a morális pánik lefutásának pozitív, cselekvésbe forduló forгатókönyve szerint zajlik. Túljutva az azonnali beavatkozást igénylő közvélemény nyomására született, rapid törvénymódosításokon<sup>3</sup> és az Iskola Biztonságáért Bizottság alig egy hónap alatt megalkotott, és így meglehetősen általánosra sikeredett állásfoglalásán, a szakma elindult a policy megalkotása felé vezető, sokkal lassabb, ám ígéretesebb úton. Az elmúlt évben négy átfogó kutatás született a témában (lásd a keretes írást), és ezzel párhuzamosan megannyi szakmai modellprogramot hívtak életre a pedagógia és a határterületek képviselői.

#### Kutatások az iskolai agresszió természetéről

2008–2009 során négy átfogó kutatás igyekezett az iskolai agresszió természetével kapcsolatos tudásunkat pontosítani:

2008-ban, az OFI és a MFFPPTI által koordinált, Mayer József vezette fővárosi vizsgálatban 76 fővárosi fenntartású középiskola bevonásával zajlott kutatás, intézményvezetők, valamint 9. és 11. osztályos diákok megkérdezésével (Mayer 2008).

2009 tavaszán Paksi Borbála vezetésével zajlott a *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról* című országos kutatás, a közoktatási intézmények 200 feladatellátási helyén az intézményvezetők, tanárok és diákok megkérdezésével (Paksi 2009).

<sup>2</sup> A négy vizsgálat közül elsőként és 2008 folyamán egyetlenként lefolytatott, Mayer József vezette fővárosi vizsgálat.

<sup>3</sup> Az egyik módosítás értelmében a szülő indokolt esetben kötelezhető arra, hogy a gyermeket pszichológiai konzultációra vigye. A másik módosítás a felek közötti egyeztetés intézményét igyekszik, meglehetősen puha eszközökkel, beemelni a fegyelmi eljárásba. Érdekes, hogy míg az első módosítás a rend, fegyelem és tekintély helyreállítását célozza, addig a második módosítás kifejezetten resztoratív, kárhelyreállító szemléletű.

## TANULMÁNYOK

Szintén 2009 tavaszán folyt a Kölöknét nevelési portál Földes Petra és Lannert Judit által vezetett, *On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről* című vizsgálata, melynek során országosan teljes körű megkeresés után, 480 önkéntesen válaszoló intézményvezető válaszait dolgozták fel<sup>4</sup> (Földes–Lannert 2009).

Ezekkel a vizsgálatokkal párhuzamosan zajlott az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala által megrendelt, országos kutatás Sáska Géza irányításával, mintegy 9000 11. osztályos diák, valamint 1000 tanár megkérdezésével (Hajdu–Sáska 2009).

Az alábbiakban a Kölöknét kutatás eredményeit a másik három kutatás következtetéseivel összefüggésbe állítva mutatjuk be.

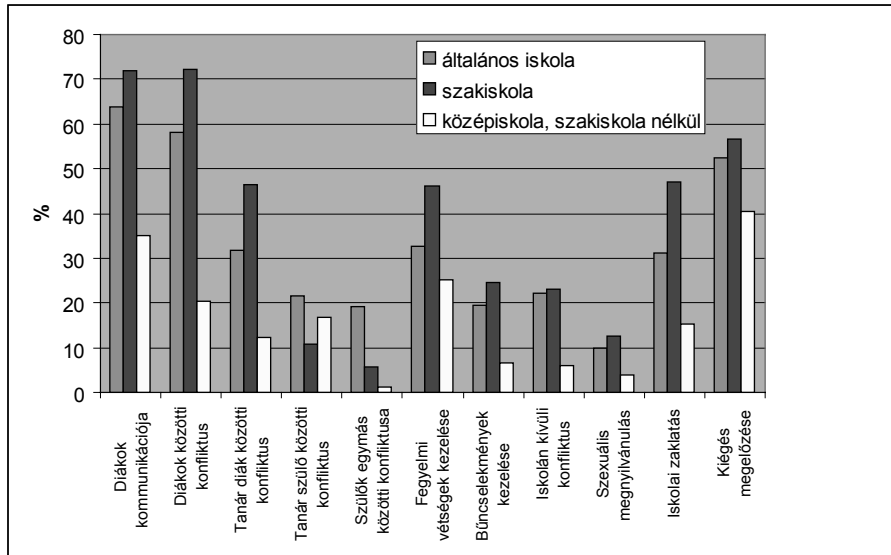
### Az iskolai agresszió jelenségvilága

A Kölöknét-kutatás során tágabb keretben igyekeztünk elhelyezni az iskolai agresszió megnyilvánulási formáit. Épp ezért a nemkívánatos magatartások, fegyelemsértések hosszabb listájával dolgoztunk, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen mintázatba illeszkednek az iskolákban tapasztalt agresszív megnyilvánulások, illetve hogy milyen negatív (nemcsak kifejezetten agresszív) magatartások állnak az iskolákkal kapcsolatos rossz közérzet hátterében.

A hétköznapi viselkedéssel, a fegyellemmel összefüggő problémák („konfliktusok”) messze nagyobb arányban vannak jelen a válaszadó iskolákban (legalábbis az intézményvezetők ezeket inkább érzékelik problémának), mint a súlyosabb agresszív cselekedetek (lásd 1. ábra). Ugyanakkor, tovább vizsgálva az adatokat, azt találjuk, hogy a különböző jellegű, erőszakkal is összefüggő magatartások intézményvezetői percepciója (amely valószínűleg nem független a tapasztalt gyakoriságtól sem) sajátos mintázatba rendeződik. Faktorelemzéssel az együttes előfordulás tekintetében két jól elkülönülő faktornyalábot kaptunk (lásd 1. táblázat). Az egyik nyalábba az általános magatartási és fegyelmezési problémák, míg a másikba az agresszív cselekedetek kerültek. Látható, hogy az egyes cselekedetek más jól meghatározható magatartásokkal jellemző módon együtt járnak:

<sup>4</sup> A 4486 megkeresésre 493 válasz érkezett, ebből 480 volt értékelhető. A kiemelten kezelt szakiskolák esetében 557 elküldött levélre 103 választ kaptunk. A 10 százalékos válaszadási arány ebben a lekérdezési formában kifejezetten jónak mondható. A mintát utólagos súlyozással tettük intézménytípusra és a település jellegére országosan reprezentatívvá. Ugyanakkor a kérdezés on-line technikája mindenképpen torzít, hiszen nem véletlenszerűen kerültek az iskolák a mintába, hanem azok, akik motiváltak voltak a válaszadásra, tehát valószínűleg a leginkább érintettek. Épp ezért a kirajzolódó tendenciák relevánsak, de a számadatokat óvatosan kell kezelni.

1. ábra A különböző magatartások kapcsán inkább problémát jelző, illetve nagy problémát jelző intézmények aránya intézménytípusonként (480 intézményvezető válasza alapján, 2009)



1. táblázat Az iskolai problémák két dimenziója faktorelemzés alapján

	Fegyelmezési gondok	Súlyosabb problémák
Diákok közötti konfliktusok	0,795	0,232
Tanár–diák közötti konfliktus	0,760	0,220
Diákok kommunikációja	0,726	0,135
Tanár–szülő közötti konfliktus	0,664	0,171
Fegyelmi vétség kezelése	0,623	0,377
Iskolán kívüli szereplőhöz köthető konfliktus	0,221	0,757
Szexuális megnyilvánulás		0,735
Bűncselekmények kezelése	0,299	0,687
Iskolai zaklatás	0,491	0,597

Módszer: főkomponens elemzés, varimax rotáció

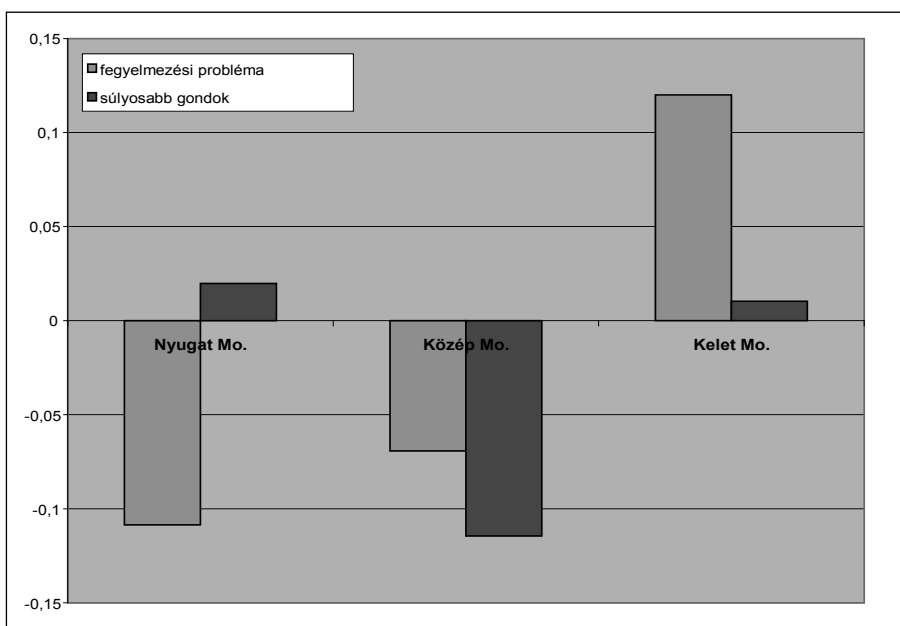
Iskolatípusok, illetve országrészek szerint vizsgálva az adatokat,<sup>5</sup> azt láttuk, hogy az érettségire felkészítő iskolák az intézményvezetői szemüvegen

<sup>5</sup> A 480 elemből álló alapsokaságon a területi elemzést három országrész – Kelet-Magyarország, Közép-Magyarország, Nyugat-Magyarország – szerint tudtuk elvégezni. Az intézménytípusok szerinti elemzésnél a Tiszta általános iskola – Van benne szakiskola – Középiskola, szakiskola nélkül kategóriákat használtuk.

## TANULMÁNYOK

át mindkét szempontból lényegesen problémamentesebbek a másik két intézménytípusnál. Az általános iskolákra a fegyelmezési gondok, a szakiskolákra pedig a fegyelmezési gondok és a súlyosabb problémák is jellemzőek (lásd 2. ábra). Földrajzi szempontból a keleti országrész a legérintettebb, mely mindkét dimenzióban magas értékeket mutat. (Földes-Lannert 5–29. o.)

2. ábra Fegyelmezési és súlyosabb gondok országrészenként



Az ombudsmani kutatás a kifejezetten agresszív megnyilvánulásokat vizsgálva jut hasonló következtetésre: a diákok 59,9 százaléka vallja magát kiabálás, káromkodás elkövetőjének, míg a következő két helyen a megszegyenítés (33,1%) és a kiközösítés (25,5%) áll, megelőzve a rángatás, lökés és az ütés, rúgás elkövetőit (18,2%), és a további fizikai agressziót leíró cselekedeteket. Vagyis a verbális és szociális agresszió lényegesen elterjedtebb a közvéleményt felzaklató fizikai agressziónál (Hajdu-Sáska 29. o.).

A közfelháborodást kiváltó Erdélyi utcai esetben megjelenített, diák által elkövetett tanárbántalmazás, „tanárverés” a fentieknél lényegesen ritkábban fordul elő. A legnagyobb mintás, ombudsmani kutatásban a diákok 3,8 százaléka válaszolt pozitívan arra a kérdésre, hogy „A tanév során előfordult-e, hogy megrángattál, meglöktél, megütöttél, kemény tárggyal megdobtál egy tanárt”; míg a tanárok 1,9 százaléka élte meg, hogy „A tanév során előfordult, hogy egy diák megrángatta, meglökte, megütötte, kemény tárggyal megdobta”. (Hajdu-Sáska 42. 45. o.)

## Nemzetközi összehasonlítás

Abban nincs semmi meglepő, hogy fegyelemsértések gyakrabban fordulnak elő az iskolában, mint agresszív cselekedetek. Hogyha azonban nemzetközi összehasonlításban elemezzük a számokat, kirajzolódik egy meglehetősen elgondolkodtató tendencia: a hazai tanárok a társas viselkedéssel kapcsolatos valamennyi problémát a nemzetközi átlagnál lényegesen súlyosabbnak ítélik meg!

A TALIS<sup>6</sup> nemzetközi tanárkutatás adataiban a 37 százalékos TALIS-átlaghoz képest itthon kiemelkedően magas, 77 százalék azok aránya, akik szerint a vulgáris beszéd és a káromkodás komolyan akadályozza a munkát (lásd 2. táblázat). Hasonlóan magas, 70 százalék feletti a tanórai rendzavarás miatt panaszkodók aránya, míg a többi országban ez 58 százalék körül alakult. Magyarországon a pedagógusok az átlagnál súlyosabb problémának ítélik a rongálásokat (a 25 százalékos átlaggal szemben 53%), a diákok közötti megfélemlítést (33 százalékkal szemben 46%), illetve a diákok közötti fizikai bántalmazásokat (15 százalékkal szemben 35%). A TALIS-országok átlagához képest kisebb gondnak tűnik viszont az alkohol- és kábítószerfogyasztás, valamint az iskolából való kérés.

**2. táblázat** Az iskolák megoszlása Magyarországon és a TALIS-országok átlagában aszerint, hogy milyen tényezők hátráltatják a tanulási és tanítási tevékenységet (%) (TALIS 2009)

	Magyarország		TALIS-átlag	
	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben
Kérés az iskolából	64,5	35,5	63,0	36,9
Hiányzás	54,0	46,0	55,4	44,6
Tanórai rendzavarás	29,1	70,9	41,3	58,7
Puskázás	77,3	22,7	79,0	21,0
Vulgáris beszéd, káromkodás	23,1	76,9	62,7	37,3
Rongálás	46,6	53,5	74,3	25,7
Lopás	77,9	22,1	85,3	14,6
Más tanulók megfélemlítése	53,3	46,8	66,3	33,7
Más tanulók fizikai bántalmazása	64,0	35,0	84,6	15,5
A tanárok vagy a személyzet megfélemlítése	80,2	19,9	84,0	16,0
Alkohol és /vagy kábítószer használata vagy birtoklása	93,0	7,0	89,8	10,3

Miközben a pedagógusok percepcióját vizsgáló TALIS mérés a „Mennyire zavarja Önt...” típusú szubjektív skálát alkalmazva, lesújtó képet fest a hazai állapotokról, addig a tanulók véleményét firtató HBSC<sup>7</sup> kutatás eredményei sokkal kedvezőbb képet mutatnak. A zaklatás meg-

<sup>6</sup> Teaching and Learning International Survey: az OECD 23 ország 200 iskolájában, mintegy 5000 felsős tanárral végzett kutatása. [www.ofi.hu/fooldal/pedagogusok-oktatas-090717](http://www.ofi.hu/fooldal/pedagogusok-oktatas-090717)

<sup>7</sup> Health Behaviour in School-aged Children: a WHO égisze alatt zajló kutatás az iskoláskorú gyermekek egészségtudatos magatartásáról, melynek keretében nemcsak a dohányzás vagy a drogfogyasztás előfordulását, de az erőszakos jellegű viselkedések gyakoriságát is vizsgálják. <http://www.ogyei.hu/hu/?part=kutatas&id=4>

## TANULMÁNYOK

jelenése a HBSC 2006-os adatai szerint a 11, illetve 13 éves korosztályban alig több mint 10%, amivel nemzetközi viszonylatban Magyarország a legjobb helyzetben lévő országok között található.<sup>8</sup> Ugyanakkor, ahogy fentebb elmondtuk, a TALIS szerint a diákok közötti megfélemlítés a tanárok 46 százalékának, a fizikai bántalmazás pedig 35 százalékának okoz gondot. Az objektív eseményekre a tanulókön át rákérdező HBSC és a szubjektív pedagógusi megítélést mérő TALIS-eredmények között tehát ellentmondás feszül.

A nemzetközi összehasonlítás egyrészt alátámasztja, hogy Magyarországon, az iskolai diszkomfort tekintetében a Kölöknét kutatás első nyálábjába tartozó „magatartási problémák” a meghatározóak, másrészt figyelmeztet arra, hogy – a problémák súlyos szubjektív megéleléséből fakadóan – a tantestületekben igen rossz, a problémákat rendkívül súlyosnak ítéelő közérzet uralkodik. Erről tanúskodik az ombudsmani kutatás eredményei között az az adat, mely szerint a pedagógusok jobban szeretnek tanítani (5-ös skálán 4,39-es érték), mint az iskolában lenni (4,18). A tanárok iskolával való elégedettségét mérve, figyelemre méltó, hogy legkevésbé a tanulók képességeivel elégedettek (3,00), míg a tanítás színvonalával, azaz többek között saját munkájukkal való elégedettségük ennél lényegesen magasabb (3,72) (Hajdu-Sáska 80., 82. o.).

Fontos itt megemlíteni Paksi Borbála vizsgálatának a pedagógusok szerepfelfogására vonatkozó eredményét is. Ő a 2004-es kutatás adataival összehasonlítva, 2009-ben azt találta, hogy „a pedagógus társadalom a szerepelvárások és a tényleges pedagógusi tevékenység – 2004-ben tapasztalt – ellentmondását a szerepelvárások csökkentésével próbálta orvosolni az elmúlt 5 évben” (Paksi 2009, 19. o.). Ezzel együtt tovább csökkent a közvetlen tudásátadáshoz nem kapcsolódó feladatok súlya, úgy a szerepfelfogásban, mint a tanárok tényleges tevékenységében. A tanároknak kevesebb mint fele nyilatkozik úgy, hogy az egyéb készségek fejlesztése, illetve a diákok jövőképeinek alakítása teljes mértékben része lenne a pedagógus feladatkörének, míg a szakmai tudás átadását 80 százalékuk tartja teljes mértékben a pedagógus feladatának (Paksi 20–21. o.).

Ezek az adatok is jelzik azt a tendenciát, hogy a pedagógusok mind inkább „kivonulnak” a nevelési színterről, miközben a diákok magatartását elfogadhatatlannak élik és ítélik meg. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a rossz közérzetből fakadó negatív megélelések egyfajta ördögi körben erősítik a diszkomfort érzetét (a nyughatatlan diákok és a magukat tehetetlennek érző tanárok egyre rosszabb közérzettel vannak jelen az iskolában, egyre több súrlódást, konfliktust és ezzel egyre rosszabb közérzetet okozva).

<sup>8</sup> Az itt közölt adatok forrása Ágota Örkényi, Ildikó Zakariás, Dóra Várnai, Gyöngyi Kökönyei, Ágnes Németh: Resilience: The Art of Adjustment, National Institute of Child Health, 2006, Budapest (www.ogyei.hu)

## Iskolai légkör és agresszió

Bár az iskolai agresszió iránti közfigyelmet szélsőséges cselekedetek váltották ki, fentiek alapján úgy tűnik, az iskolai komfortérzet javításához sokkal inkább a pedagógusi eszköztár bővítését és az iskolai klíma javítását, semmint a kirívó agresszív cselekedetek kezelését kell középpontba állítani (miközben leszögezzük, hogy az agresszió minden egyes megnyilvánulása elfogadhatatlan, és természetesen a megelőzéséhez, kezeléséhez szükséges eszközöknek és szolgáltatásoknak minden iskola számára rendelkezésre kell állniuk).

Az iskolai légkörrel kapcsolatos kérdéseket is tartalmazó friss vizsgálatok eredményei alátámasztják, hogy a kedvező iskolai légkör viszatartó (illetve megelőző) erővel bír az agresszió megnyilatkozásaival szemben.<sup>9</sup> Paksi Borbála eredményei szerint a tanárok iskolai légkörrel kapcsolatos percepciója összefüggést mutat a megjelenő agresszív cselekedetekkel: „Az iskolai légkör oldottsága, haladó szelleme, nagyvonalúsága, rugalmassága, illetve ösztönző volta leginkább a »vandalizmus«, a »tanárok fizikai« illetve »verbális bántalmazása«, a diákok közötti »durva, kegyetlen játékok, beavatási eljárások«, a »terrorizálás, tartós megfélemlítés«, illetve »megalázás, csicskáztatás« tekintetében mutat megóvó erőt. Az iskolai légkör különböző jellemzői közül az iskola »haladó szellemsége«, amely esetében leginkább általános értelemben megmutatkoznak a kedvező összefüggések: minden agresszív magatartással szignifikáns negatív kapcsolatot mutat.” (Paksi 39. o.)

A diákok iskolai légkörrel kapcsolatos percepcióját mérve, az ombudsmani vizsgálat megállapítja, hogy „azok, akik az átlaghoz képest igazságosabbnak tartják a tanáraikat, kevesebb erőszakos cselekményt követnek el” (Hajdu–Sáska 78. o.). Ez a megállapítás önmagában még nem volna bizonyító erejű, hiszen akár fordított logikával is magyarázható (a konformabb diákok igazságosabbnak tartják a tanárokat). Ugyanakkor az iskolai légkör és az agresszióval szembeni védettség szoros kapcsolatát aláhúзва, az iskolai szinten elemzett adatok is a pozitív iskolai légkör és az alacsonyabb agressziós szint közötti összefüggésről tanúskodnak: „Azokban az iskolákban, ahol a diákok jónak tartják az iskolájuk légkörét a vizsgált dimenziókban, a verbális és a nem verbális agresszió elkövetésének mértéke is alacsonyabb szintű.” (Hajdu–Sáska 79. o.)

## Szelekció és agresszivitás

A Kölöknet kutatás egyik – a többi kutatás által is megerősített – következtetése, hogy az agresszió súlyos megnyilvánulásai leggyakrabban a szakiskolákban és a kelet-magyarországi általános iskolákban jelennek meg. Az érettségit adó középiskolák, vagyis a szakközépiskolák és a gimnáziumok jelentősen kevésbé érintettek. Míg a Kölöknet-kutatás adatai szerint a szakiskolák csaknem egynegyedében a bűncselekményekkel

<sup>9</sup> Itt jegyezzük meg, hogy az 1999-ben végzett nemzetközi CIVED kutatás is pozitív összefüggést talált a tanulók pozitív közösségi magatartása és az iskolai klíma között. <http://www.iea.nl/cived.html>

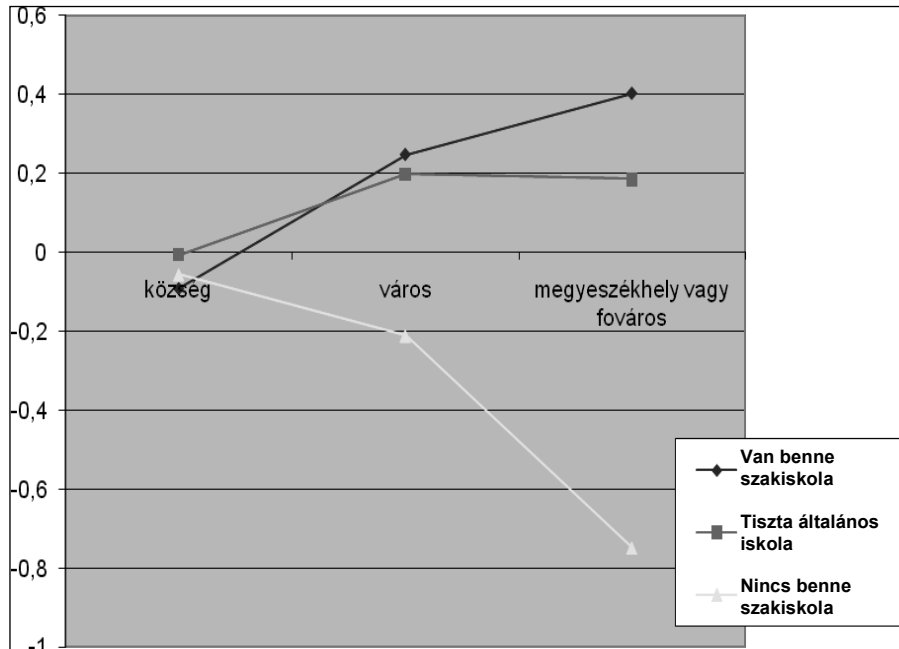
## TANULMÁNYOK

kapcsolatos problémák is gondot okoznak, ugyanezt az érettségit adó középiskolák vezetőinek mindössze 7 százaléka jelzi.

A területi elhelyezkedést és az intézménytípusokat együtt vizsgálva a szelekciós mechanizmusok további tükröződését is felfedezhetjük az adatokban: a középfokú intézmények közötti különbségek Közép-Magyarországon különösen élesek. Úgy tűnik, a legtöbb problémával a közép-magyarországi, jelesül budapesti szakiskolák küzdenek, ugyanakkor a legnyugodtabb helyszíneknek szintén budapesti intézmények, és pedig a budapesti gimnáziumok mutatkoznak. Vagyis a képzési programok között eleve meglévő különbségek különösen erősen jelentkeznek ebben a régióban. A magyarázat az lehet, hogy a könnyen elérhető, eltérő kínálatú intézményválaszték különösen nagy teret ad a szelekciónak, és ennek következtében az országszerte meglévő különbségek felnagyítva jelennek meg.

Erre rímel az a jelenség is, hogy minél nagyobb települések körében vizsgálódunk, annál markánsabb a különbség, vagyis az érettségit adó középiskolák agresszióval kapcsolatos érintettsége szélsőségesen alacsonyabb az általános- és szakiskoláknál (lásd 3. ábra). Látható, hogy a nagyobb településeken, ahol a „jobb” iskoláknak van kiből válogatni, az érettségit adó intézményekben problémamentes közeg alakul ki, míg a szakiskolában kulminálódnak a problémák. A fent jelzett szelekciós hatás mellett egy másik tényezőt is feltételezhetünk az adatok mögött, ez pedig az intézmény méretének hatása. Ugyanakkor ez utóbbi hatás nem homogén. Minél több szakiskolás vagy általános iskolás tanul az iskolában, annál több problémát és konfliktust észlel az intézményvezető, míg a gimnazisták vagy szakközépiskolások nagyobb száma éppen fordított irányban hat. Itt tehát egy interakciós hatást fedezhetünk fel: a tanulók magasabb száma és az igazgatói probléma-percepció közötti kölcsönhatás a tanulói összetételtől függően alakul. (Földes–Lannert 5–20. o.)

Az iskolák közötti szelekció és az agresszív viselkedések megjelenése közötti kapcsolat feltárása végigkíséri az ombudsmani vizsgálatot. A kutatás számos agresszív viselkedés esetében feltárja a gimnázium–szakközépiskola–szakiskola „agressziós lejtő” létezését; vagyis a vizsgált agresszív cselekedetek jellemzően legritkábban a gimnáziumokban, leggyakrabban pedig a szakiskolákban jelennek meg (Hajdu–Sáska 28–49. o.).

3. ábra Érzékenységiindex iskolatípus és településtípus szerint<sup>10</sup>

Továbbá figyelemre méltó eredményeket hoz az iskolákban megjelenő agresszió mértékének a programok együttélése szempontjából történő vizsgálata. Az ombudsmani kutatás a vizsgált osztályokat gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai kategóriába sorolta be, és emellett megkülönböztette a homogén és a heterogén iskolákat. A heterogén kategóriába azok az osztályok kerültek, amelyekben az iskola több képzési formát is folytat (adott gimnáziumi osztály homogén, ha az iskola csak gimnáziumi képzést folytat, és heterogén, ha az iskolában más típusú – szakközépiskolai vagy szakiskolai – képzés is található). Jól megfigyelhető, hogy különösen a gimnáziumok, de egyes agressziós formák esetében a szakközépiskolák körében is sokkal érintettebbek a heterogén iskolák, míg a szakiskolák tekintetében éppen ellenkező előjelű a helyzet, ám utóbbiak esetében az eltérés lényegesen kisebb mértékű (Hajdu–Sáska 31–48. o.).

Szembeötlő például a tanár–diák konfliktusok esetén a homogén és heterogén iskolák közötti különbség: Arra a kérdésre, hogy „A tanév során előfordult-e, hogy megrángattál, meglöktél, megütöttél, kemény tárggyal megdobtál egy tanárt”, a homogén gimnáziumba járók 0,9 százaléka, a heterogén gimnáziumba járóknak pedig 3,8 százaléka válaszolt igennel, míg a szakiskolák között fordított, ám jóval kevésbé markáns a különbség (8,5%

<sup>10</sup> A különböző problémás területekre adott válaszokhoz rendelt számértékeket összeadva, olyan indexhez jutunk, amely a 0 és 44 közötti értéket veheti fel. Ezt az indexet standardizálva egy új indexet kapunk, melynek az átlaga 0 és a szórása 1. Minél nagyobb értéket vesz fel, annál inkább gondot okoz az iskolában megjelenő konfliktusok kezelése, és fordítva.

## TANULMÁNYOK

és 6,7%). De hasonló eltérést találunk a tanár–diák kapcsolatot leíró más kérdéseknél is, például: „A tanév során előfordult-e, hogy kiabáltál, káromkodtál egy tanárral?” kérdésre a homogén gimnáziumba járók 5,5 százaléka, a heterogén gimnáziumba járóknak viszont 16,1 százaléka válaszolt igennel. A szakiskolások körében ugyanezek az adatok: 23% és 20,2%. Ráadásul a tanárok körében is megfigyelhető ugyanez a tendencia: arra a kérdésre, hogy „A tanév során előfordult-e Önnel, hogy kiabált, káromkodott egy diákkal?” a homogén gimnáziumban tanítók 10,3 százaléka, míg a heterogén gimnáziumban tanítók 23,8 százaléka válaszolt igennel. Az eltérés aránya szakiskola esetén itt is kisebb: 30% és 23,3%. (Hajdu–Sáska 41–45. o.) Ez is alátámasztja a Kölöknét-kutatás eredményét, miszerint az iskolában észlelt problémák mennyisége a szakiskolások számával nő, a gimnazisták számával csökken. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a heterogén tanulói összetétellel rendelkező iskolák viszonylag egyenletesebb, míg a homogén intézmények, tanulói összetételtől függően, aránytalanul eltérő pedagógusi terhelést jelentenek.

Az iskolai légkört elemző fejezetben további adalékot kapunk ugyanekhez a problémához: „A homogén gimnáziumokban a tanárok átlagosan jobban szeretnek az iskolájukban lenni (4,32), mint a heterogén gimnáziumokban (4,06) tanító kollégáik”, valamint: „Figyelemre méltó, hogy a homogén iskolákba járó diákok minden esetben elégedettebbek a tanítás színvonalával.” (Hajdu–Sáska 78., 82. o.)

Érdekes az ombudsmani kutatás adatait az összes item tekintetében a homogén/heterogén iskolák összehasonlításában alaposan végig-elemezni. Az első közelítésben is látszik, hogy a számok, legalábbis az átmenet időszakára nézve, komoly körültekintésre intik a komprehenzív iskola modelljében gondolkodókat.

### Különböző iskolatípusok – eltérő kultúrák

A szelekció és az agresszió iskolai megjelenésének kapcsolatáról további érdekes adalékokkal szolgál az ombudsmani kutatás hetedik osztályosok iskolai aspirációit vizsgáló fejezete. Az itt közölt eredmények szerint a diákok szocio-ökonómiai státusát vizsgálva egy „iskolaválasztási lejtő” rajzolódik ki: a gimnáziumban továbbtanulni szándékozók családjában a legmagasabb az anya iskolai végzettsége és a legjobb a szülők munkaerőpiaci helyzete (kevesebb a munkanélküli), a szakközépiskolába készülőkénél mindkét mutató rosszabb, míg a helyzet a szakiskola felé orientálódó diákok családjában a legkedvezőtlenebb. A hetedikesek vizsgálatának különösen érdekes eredménye, hogy a diákok agresszív viselkedéscsoportjai, a Buss–Perry kérdőív segítségével kapott értékek alapján, szintén összefüggést mutatnak a diákok iskolaválasztásával: a gimnáziumot választók körében 25,9, míg a szakiskolát választók körében 29,2 volt az agresszív vonásokat vizsgáló teszt pontszáma. A kutatás megállapítása szerint „Ez az eltérés adódhat a diákok társadalmi, családi hátterének különbözőségeiből, ugyanakkor a vizsgált kérdés szempontjából fontos következmény, hogy a szakiskoláknak és a szakközépiskoláknak már eleve agresszívebb diákok oktatásával és nevelésével kell megbirkózniuk, mint a gimnáziumoknak.” (55. o.)

Látható, hogy a diákok már a középiskola megválasztása során szelektálódnak, méghozzá úgy tűnik, nemcsak szocio-kulturális háttérük és tanulmányi eredményük, de agresszív személyiségjegyeik alapján is. A különböző intézménytípusokban ennek megfelelően különböző kultúra alakul ki, ami – az ombudsmani kutatás eredménye szerint – eltérően hat a különböző háttérű fiatalokra.

„A társadalom felső szeleteiből származó diákok közül alacsony arányban (4,9%) járnak a szakiskolákba, éppen úgy, mint az aluliskolázott anyák gyermekei a gimnáziumokba (10,0%). Csakhogy az alsóbb rétegekből származó kevesek csoportjuk legbékésebbjei a gimnáziumokban, ugyanakkor a magasabban iskolázottak kisszámú gyermekei, akik a szakiskolákba kerülnek a sok-sok aluliskolázott rétegből származó tanuló közé, a legagresszívebbek. (...) A szakiskolások közel tíz százaléka (9,4%) érkezett legmagasabban iskolázott anyai családból, és 20 százalékuk anyja érettségizett. Nos, ez a csoport mutatja a legmagasabb agressziós indexet.” (61. o.)

Nem kapunk választ arra a kérdésre, hogy vajon a magas társadalmi státusú gyerekek éppen az agressziójuk következtében kerülnek-e szakiskolába, vagy az életükben jelen lévő, egyéb jellegű deprivációk rontják az iskolai esélyeiket és fokozzák az agresszivitásukat. Láttuk, hogy az agresszió és a szakiskola választása már a hetedikes diákoknál is együtt jár, de az ok-okozati kérdésre ez sem jelent választ. Valószínű, hogy a depriváció és az agresszió egymással összefonódó spirálként jelenik meg, és amikor a magas státusú gyerek szakiskolába kerül, ez további deprivációt jelent az életében, ami tovább fokozza a gyerek agresszivitását:

„A szakiskolákban uralkodó viszonyokra vet fényt, hogy az érettségizett anyák gyermekei kimondottan erős tanári agresszióról számolnak be, komoly konfliktusai lehetnek a tanáraikkal és viszont. (...) A szakiskolákba járó – feltehetőleg a gimnáziumi s talán az általános iskolában uralkodó értékrendet elutasító felsőfokú végzettségű anyák gyermekei a tanárokkal szemben különösen agresszívak, ha nem is oly mértékben, mint az érettségizett anyáktól származó társaik ebben a képzési formában.” (63. o.)

Az eltérő kultúrák létét igazolják a fentebb a homogén és heterogén iskolákról tett észrevételek: a heterogén gimnáziumokban jelen lévő magasabb agressziós szintet úgy is értelmezhetjük, hogy a tanár-diák kapcsolat megsínyli, ha a gimnázium és a szakiskola kultúrája egyazon intézmény falai között jelenik meg. Minderre természetesen nem a különböző kultúrák – az eltérő háttérű gyerekek és az eltérő képzéstípusok – szétválasztása a megoldás, hanem a feltárt jelenségekhez adekvát pedagógiai eszközrendszer mozgósítása.

A Kölkönet-kutatás részletesen vizsgálta, hogy milyen beavatkozások alkalmazására nyitottak a válaszadó iskolák. Eszerint az általános iskolák inkább „belső” (módszertani), míg a szakiskolák inkább „külső” (szakemberek, szolgáltatások) megoldásokat igényelnek.

## Megoldási trendek

A súlyosan érintett iskolák igazgatói kifejezetten kinyilvánítják, hogy problémáik megoldásához szükségük van mind az ellátórendszerrel (védőnői, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó) való együttműködésre, mind a külső konfliktuskezelő szakemberek, facilitátorok bevonására. Utóbbiak szolgáltatását, ha tehetné, a válaszadók 35 százaléka igénybe venné, ami a második legmagasabb érték volt a Kөлöknet-kérdőívben választható megoldási módok között (lásd 3. táblázat). Hogy mennyire komoly az erre a szolgáltatásra vonatkozó igény, jól jelzi, hogy a már alkalmazott technikák között a facilitátor bevonása mindössze a 12. helyen áll (nagyon kevesen tudják igénybe venni), ám a kívánságlistán a második (vagyis széles körben ismerik és igénybe vennék).

3. táblázat A különböző megoldások használata és használati igénye iskolatípusonként

Megoldások	Középfok				Alapfok		Összesen	
	Van benne szakiskola		Nincs benne szakiskola		Tiszta általános iskola		Használja	Igénybe venné
	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné	Használja	Igénybe venné		
Szociális kompetencia-csomagok használata	29,6	31,7	18,3	35,1	21,2	46,7	21,9	42,8
Külső szakember bevonása akut helyzetekben	10,7	34,3	8,6	33,1	8,2	36,1	8,6	35,4
Szoros együttműködés iskolán kívüli speciális képzettségű szakemberrel	53,9	31,2	60,9	26,0	51,1	31,2	53,0	30,3
Pedagógus asszisztens alkalmazása	27,1	24,3	9,7	25,1	20,6	28,4	19,7	27,3
Drámapedagógiai foglalkozás	20,5	32,8	47,4	30,3	48,5	22,6	44,7	25,2
Iskolai esetmegbeszélő csoport	48,2	19,1	28,1	29,8	35,9	23,7	36,3	24,1
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	34,5	22,3	48,9	24,7	60,3	20,0	55,1	21,0
Az oktatásügyi közvetítő szolgálat igénybevétele	3,2	22,6	1,4	11,6	0,3	15,7	0,8	15,9
Aktív együttműködés a civil szervezetekkel a prevencióban	51,9	9,0	42,6	4,6	28,3	13,2	33,6	11,3

Megoldások	Középfok				Alapfok		Összesen	
	Van benne szakiskola		Nincs benne szakiskola		Tiszta általános iskola		Használja	Igénybe vennie
	Használja	Igénybe vennie	Használja	Igénybe vennie	Használja	Igénybe vennie		
Közös esetmegbeszélések* az ellátórendszer tagjaival	69,4	15,7	42,1	15,4	81,7	8,2	73,8	10,4
Az egy osztályban tanító tanárok rendszeres együttműködése	85,3	6,7	76,3	15,7	87,3	9,7	85,3	10,2
Aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	73,8	8,0	49,3	8,0	70,2	10,2	67,3	9,6
Egyeztető eljárás beiktatása a fegyelmi eljárásába	49,0	9,5	33,1	8,4	20,7	4,6	26,4	5,9
OFI zöld szám	0,0	1,7	0,0	6,6	0,0	5,2	0,0	4,9

\* Azaz esetkonferenciák

A diákoknak szóló programok nem kerültek a legnépszerűbb megoldások közé. Ráadásul ebben a tekintetben a kelet-magyarországi iskolák, illetve a szakiskolák a legsivárabbak, holott a problémákat leginkább éppen ezekben az intézményekben érzékelik (lásd 4. ábra). A szóban forgó iskolák körében nemcsak a szabadidős programok napi gyakorlata, de a szervezésükre vonatkozó szándék sem erős, miközben pontosan tudjuk, hogy a diákok számára ez a leginkább motiváló iskolai elfoglaltság. Ezt igazolja a Tárki-Tudok tanodavizsgálatában<sup>11</sup> megkérdezett roma tanulók véleménye is, akik az iskolai lehetőségek közül egyértelműen a szabadidős tevékenységeket igényelnék és hiányolják. További érdekes adalékkal szolgálnak ugyanekhez Mayer József fővárosi kutatásának adatai, ahol érdekes módon a diákok 80 százaléka számol be iskolai szabadidős programokról, míg az iskolavezetőknek csak 50 százaléka. Ugyanakkor az iskolavezetők 50 százaléka jelzi az iskolában különböző prevenció programok jelenlétét, szemben a diákok 20 százalékaival. (Mayer 35., 62. o.) Az ellentmondás háttérben meghúzódó tényezők közül a legmarkánsabbnak az tűnik, hogy a diákok leginkább a sport- és szabadidős programokkal megszólíthatók, azt „veszik észre”, arra emlékeznek. Am ez az igény – ahogy a Kölöknét- és a fővárosi kutatás is jelzi – nem találkozik az intézményvezetők készítésével, akik egészen más beavatkozásokat tartanak fontosnak. Ráadásul, szintén a Tárki-Tudok friss kutatási eredménye szerint<sup>12</sup>, a szakiskolai tanároknak a tanulókkal való tanórán kívüli, személyes kapcsolatra fordított ideje jóval elmarad a

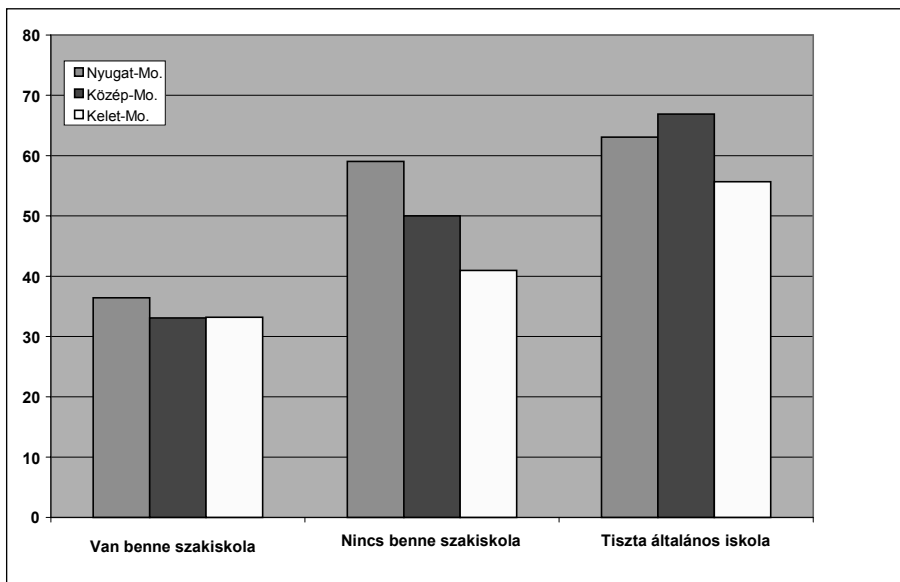
<sup>11</sup> A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. Szerkesztette: Németh Szilvia, Tárki-Tudok, Budapest, 2008. szeptember, kéziratban

<sup>12</sup> A Tárki-Tudok tanárterhelés vizsgálata, [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz\\_pedteher.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf)

## TANULMÁNYOK

középiszolákban vagy általános iskolákban tapasztaltaktól, ami szintén a szabadidős tevékenységek létrejötte ellenébe mutat.

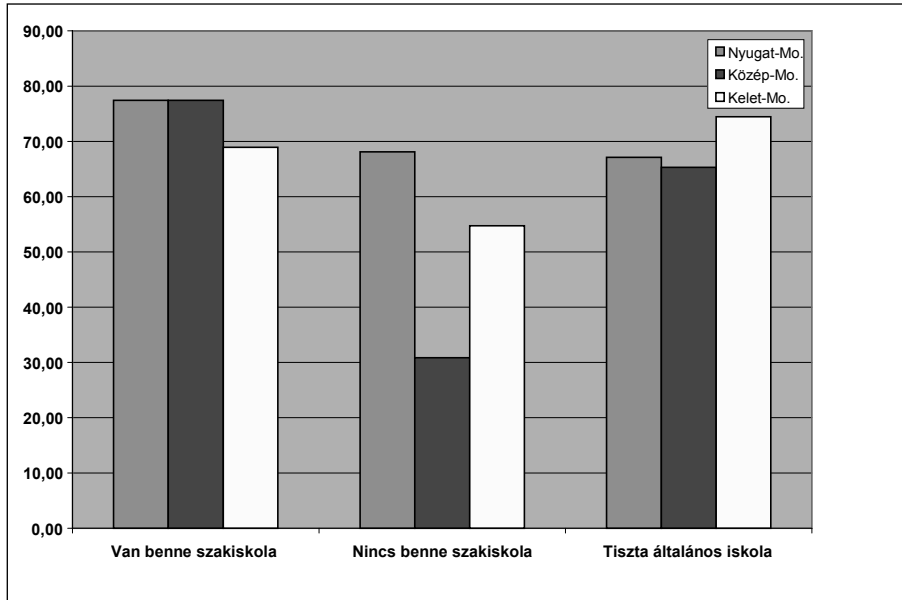
4. ábra Diákoknak szóló programok gyakorisága, iskolatípusonként, %



A rendőrséggel való együttműködés a fentiekkel szemben éppen a szakiskolákban a legintenzívebb (lásd 5. ábra). Úgy tűnik, ez az érték együtt mozog az agresszív cselekedetek jelenlétét kifejező érzékenységindekszel, hiszen a szakiskolák mellett különösen magas a kelet-magyarországi általános iskolákban, és rendkívül alacsony a közép-magyarországi középiskolákban. Ennek az adatnak az értelmezésénél fontos látni azt is, hogy éppen azokon a területeken (szakiskolák és kelet-magyarországi általános iskolák) alkalmazzák a prevencióban a rendőrséggel való kapcsolatot, ahol – a korábban bemutatott eredmények tükrében – nagyobb arányban okoznak problémát a bűncselekmények. Vagyis valószínűsíthetően ezek az események alapozzák meg az együttműködést, így a rendőrség bevonásával kapcsolatban kevésbé primer, sokkal inkább szekunder prevencióról beszélhetünk (Földes–Lannert 32–34. o.).

A Kőlknet-kutatás eredménye szerint azokban az iskolákban, ahol alkalmaznak pszichológust, alacsonyabb az agresszióval kapcsolatos érintettségét kifejező érzékenységindeks. Azonban a pszichológus foglalkoztatása éppen a kevésbé érintett középiskolákra jellemző, míg a legsúlyosabban érintett intézményekben a többiekhez képest sokkal jellemzőbb a mentálhigiénikus, szociális munkás, szociálpedagógus végzettségű szakemberek alkalmazása (az átlagot kétszeresen meghaladó mértékben foglalkoztatnak ilyen szakembereket, lásd 4. táblázat) (Földes–Lannert 23. o.).

5. ábra Rendőrséggel való együttműködés gyakorisága, %



4. táblázat Különböző szakképzettségek megjelenése az iskolákban programtípus szerint, %

Alkalmaznak	Középfokú intézmény szakiskolával	Középfokú intézmény szakiskola nélkül	Tiszta általános iskola	Összesen
pszichológust	31,4	35,7	21,5	25,0
szociális munkást	14,1	6,7	5,7	6,9
mentálhigiénés szakembert	26,6	16,9	11,6	14,3
szociálpedagógust	20,3	8,1	9,7	10,8

Akkor, amikor az oktatásirányítás csekély számú konkrét intézkedései sorában az iskolapszichológusi hálózat kiépítésének célkitűzése szerepel, elengedhetetlen lenne tudni, hogy a reménybeli státuszok optimális kihasználásának valóban mindenütt a pszichológus foglalkoztatását kell-e jelentenie, vagy vannak olyan intézmények, ahol más segítők hatékonyabban működhetnek. Elképzelhető, hogy további vizsgálatok eredményeképp célszerű a szakemberellátást úgy meghatározni, hogy különböző intézmények esetén különböző szakemberek alkalmazása élvezzen – a pszichológus alkalmazása mellett vagy helyett – prioritást.

Az iskolák az alkalmazott megoldások körében első helyen említik az egy osztályban tanító tanárok együttműködését, és a választott lehetőségek között viszonylag előre sorolják az esettmegbeszélő csoport alkalmazását (a 6. helyre került a kívánások között), jelezve, hogy fontos-

nak tartják a testületen belüli minél szorosabb együttműködést. Itt kell megjegyezni: a terepen szerzett tapasztalatok tükrében valószínűsíthető, hogy a megkérdezettek jó része nem a kérdező szándékai szerint, vagyis nem professzionális problémamegoldó fórumként, sokkal inkább egyfajta informális beszélgetésként interpretálta az „esetmegbeszélő csoport” fogalmát, így valószínű, hogy professzionális esetmegbeszélés a jelzethnél lényegesen kevesebb helyen működik.

Nem lehet kétséges, hogy fontos a professzionális esetmegbeszélő csoportok elterjesztésére, megerősítésére tudatos erőfeszítéseket tenni: ezt támasztja alá többek között, hogy a Kölöknet-kutatásban a válaszadónak több mint a fele jelezte problémaként a tanárok kiegészének megelőzését. Ennél is komolyabb adalékkal szolgál az ombudsmani kutatás. A tanárok személyes érintettségét feltárando, vizsgálták: van-e kapcsolat aközött, hogy a szóban forgó tanár látta-e gyerekkorában a szüleit verekedni, és aközött, hogy jelenleg elszenvedője, illetve elkövetője az iskolában agresszióknak. A kapott eredmény szerint van korreláció a gyerekkori élmény és a jelenlegi érintettség között, leginkább pedig a válaszmegtagadók bizonyulnak az iskolai agresszióban érintetteknek (elszenvedőnek és/vagy elkövetőnek) (Hajdu-Sáska 72. o.).

Mindez továbbgondolva komoly érvet jelent a pedagógusok mentális támogatásának rendszerszerű biztosítása mellett. Fontos látni ugyanis, hogy egy pedagógus nem utasíthat vissza egy pedagógiai helyzetet csak azért, mert a probléma a személyes „vakfoltjára” esik, feldolgozatlan gyermekkori traumát vagy aktuális feszültséget érint (ráadásul a pedagógusnak, külső segítség híján, nincs is módja rá, hogy mindezt észrevegye, tudatosítsa). Míg egy pszichológus vagy szociális munkás egyrészt külső (szupervíziós) támogatást kap a hasonló problémák kezelésében, sőt, végső soron, egy kollégának átadva, megszabadulhat az esettől, addig egy tanár számára egyik lehetőség sem adatik meg; az ombudsmani kutatásból pedig látjuk, hogy ennek a hatása megjelenik a pedagógiai folyamatban; a gyerekkori agresszív élményben érintett pedagógusok gyakrabban szereplői az iskolai agresszióknak. A professzionális esetmegbeszélő csoportoknak épp ezért, és nemcsak a tényleges problémamegoldásban, de a tanári önreflexiót elősegítő edukatív hatásukon és a csoport támogató erején keresztül is felbecsülhetetlen (lenne) a jelentőségük.

### További kérdések

Az iskolai agresszió jelenségvilágát kutató vizsgálatok a közoktatás olyan általános anomáliáira irányították rá a figyelmet, mint a szakiskolák súlyos helyzete, az iskolai légkör problémája vagy a szelekció és szegregáció meghatározó jelentősége az iskoláztatási folyamatban. Ezeket a – részben a közoktatás egészét, részben ennél is szélesebb társadalmi-gazdasági problémákat érintő – kérdéseket nyilván nem oldja meg az iskolai agresszióval szemben való fellépés. Arra azonban mindenképpen alkalmas volt a 2008 óta eltelt időszak, hogy a közoktatás – még ha negatív felütéssel is – de a közfigyelem középpontjába kerülhetett. A közelmúltban megszületett kutatási eredmények lehetővé teszik a tényekre alapozott beavatkozások előkészítését. Aary-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa

felvetette az iskolai erőszak visszaszorítására vonatkozó nemzeti stratégia megalkotását. A frissen lezajlott vizsgálatok eredményeiből látszik, hogy ez a stratégia csak akkor lehet eredményes, ha egyrészt összekapcsolódik a közoktatás fent említett alapvető problémáinak kezelésével, másrészt bevonja az előkészítésbe és a megvalósításba a civil, illetve a közoktatáson kívüli, a témában érintett ágazatokat képviselő szakmai szereplőket.

### **Irodalom**

- Földes Petra–Lannert Judit (2009): On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. Kőlkönet, . [http://koloknet.hu/koloknet\\_tanulmany.pdf](http://koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf)
- Hajdu Gábor–Sáska Géza (2009) (szerk.): Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztonság vizsgálata. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild, Varga Júlia (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Mayer József (2008) (szerk.): Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
- Paksi Borbála: Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab\\_paksi\\_091124.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf)

**FEHÉR BORÓKA**

## **A narratív segítő beszélgetés**

Az írás a segítő beszélgetés narratív felfogásmódját és gyakorlatát mutatja be. A társadalomtudományok, s így a szociális munka terén az elmúlt évtizedekben egyre inkább teret hódít a posztmodern felfogás, melynek egyik gyakorlati következménye a segítségnyújtás narratív megközelítése, akár az elmélet, akár az egyéni segítő folyamat kapcsán. A tanulmány ismerteti a posztmodern gondolkodás sajátosságait, a narratív segítő beszélgetés elméleti hátterét és gyakorlati tudnivalóit, valamint azt, hogy a narratív interjú hogyan válhat a szociális munka gyakorlatának részévé. Az írás összefoglalója végül azt részletezi, hogy a szociális munka narratív felfogása (ideértve a narratív segítő beszélgetést és a narratív interjút magát is) hogyan színesítheti, gazdagíthatja a segítők egyéni munkáját.

Írásomban a segítő beszélgetés narratív felfogásmódját és gyakorlatát mutatom be. A társadalomtudományok, s így a szociális munka terén az elmúlt évtizedekben egyre inkább teret hódít a posztmodern felfogás, melynek egyik gyakorlati következménye a segítségnyújtás narratív megközelítése, akár az elmélet, akár az egyéni segítő folyamat kapcsán. A narratív segítő beszélgetésről szóló külföldi szakirodalom olvasása, feldolgozása kimondottan lelkesítően hatott rám, s bár a módszer saját gyakorlatomban elvégzett tesztelése még töredékes, remélem, az olvasók is kedvet kapnak hozzá, és visszajelzéseikkel, történeteikkel, esetismertetésekkel tovább színesítik a hazai szociális munka ismerettárát.

Cikkemben először röviden ismertetem a posztmodern gondolkodás sajátosságait, különös tekintettel az identitás kialakulására, fenntartására vonatkozó elméleteket. Ez a rész szárazabb, elméletibb jellegű, de egyúttal lefekteti a második részben bemutatott, gyakorlati(asa)bb, konkrét példákkal illusztrált segítő módszertan alapjait.

A narratív segítő beszélgetésnél először ismertetem, hogy a posztmodern elméletek hogyan hatottak a segítségnyújtás gyakorlatára egyes (elsősorban angolszász) szerzők egyéni munkásságán keresztül. Ezután bemutatom, hogyan alkalmazhatóak a narratív gondolkodás elemei a szociális esetmunka lépéseiként: mit jelent az externalizálás, a kivételek keresése és az alternatív történetek megerősítése.

A narratív interjú a szociális munkás eszköztárában önmagában is lehet kutatási, a narratív segítő beszélgetésbe ágyazva pedig gyakorlati módszer is. Röviden bemutatom, hogy miben tér el a narratív interjú egy általános első interjú helyzettől, milyen sajátosságai vannak, s hogyan elemezhetőek az ilyen beszélgetések során elhangzott információk.

Végezetül pedig összefoglalom, hogy a szociális munka narratív felfogása (ideértve a narratív segítő beszélgetést és a narratív interjút magát is) hogyan színesítheti, gazdagíthatja a segítőké egyéni munkáját.

### **A posztmodern gondolkodás**

Jerome Bruner amerikai pszichológus, filozófus az alábbiak szerint különböztette meg a posztmodern és a pozitívista (modern) világnézetet, megközelítést: Míg a modern tudós számára a világ igaz ismerete volt a cél (vagyis a világra adott, állandó, objektíven megismerhető, az emberen kívül álló valamiként tekintettek), a posztmodern világnézetben nincsenek objektív igazságok, hanem a tapasztalatoknak különböző értelmezései léteznek és létezhetnek, melyek társas interakciókban alakulnak ki. A két fajta világszemlélet alapján a gondolkodás két formáját is megkülönbözteti: a narratív gondolkodást és a logikai-tudományos (vagy paradigmátikus) gondolkodásmódot. A logikai-tudományos mód egyfajta matematikai megismerést feltételez („ha  $x$ , akkor  $y$ ”), általános szabályszerűségeket, ok-okozati kapcsolatokat keres és állapít meg, s ennek érdekében kategóriákat képez és elvont fogalmakkal él. Ha  $x$ , akkor mindig  $y$  is. A narratív mód ezzel szemben emberi szándékokkal, cselekedetekkel, egyéni helyzetekkel foglalkozik, a partikulárisal, a pszichés valósággal. „Meghalt a király és akkor meghalt a királynő is.” Az „akkor” szó mindkét mondatban érthető összefüggést fejez ki, mégis érzékeljük, hogy míg az első esetben egy univerzális szabályra utal, a másodikban két, egymástól akár függetlenül is értelmezhető eseményt kapcsol össze.

A narratív gondolkodást történetek jellemzik, melyek kétféle mezőben jönnek létre: az egyik a cselekvés mezeje – maga a „sztori”, a szereplők, az események, a szituáció, a szándék és az eszközök; a másik a tudatosságé – mit gondolnak, érznek, tudnak (vagy nem gondolnak, nem érznek és nem tudnak) a cselekvés résztvevői, vagy akár a mesélő. A narratívumban tehát nemcsak történeteket mesélünk el, hanem az észlelt dolgokat egymással valamilyen relációba állítjuk, azoknak közös jelentést tulajdonítunk. Nem az egyetlen lehetséges valóságot írjuk le, hanem azzal együtt annak egy értelmezését is. A paradigmátikus gondolkodásmóddal szemben a narratívában nincs igaz és hamis – a narratíva a valóság egy változata, melynek az elfogadhatósága függ a konvencióktól, kultúrától, de logikai módon nem verifikálható.

### *Identitás narratív nézőszögből*

A narratívum lehetővé teszi, hogy az egyén olyan módon mutassa meg magát a világnak, ahogy az adott pillanatban érzi, látja magát. Míg a modern felfogás szerinti identitáselméletek (pl. Erikson és Rogers modelljei) azt feltételezték, hogy az én szakaszos fejlődése során idővel kialakul egy érett személyiség, egy olyan „szilárd én állapot”, ami többé nem változékony, inkonzisztens; a posztmodern gondolkodók szerint az identitás – ahogy az egyéneket körülvevő világ is – folyamatosan alakul. Nem a lélek állapota szilárdul meg vagy alakul ki tehát, hanem az egyén tanulhatja meg magát és lelkiállapotait jobban, teljesebben kifejezni.

A személyes narratívák mind formájukat, mind tartalmukat tekintve az egyén identitását hordozzák. Az elmondott történetek magát az életet képezik le: az egyén belső valóságát mutatják meg a külső világ számára, s eközben alakítják az elbeszélő személyiségét, valóságról alkotott képét. Sőt, a történet maga az egyén identitása, amely az elbeszélés során alakul ki, majd akár az egész életen át folyamatosan változik, alakul.

*„Az emberek természetük szerint történet-mesélők. A történetek az egyén tapasztalatainak koherenciát és folytonosságot biztosítanak, és a másokkal való interakciók során központi szerepet játszanak. Álláspontunk szerint ... a pszichológia célja az egyének belső világának feltérképezése és megértése. A belső világ megértésének legtisztább csatornája az egyének elbeszélése saját életükről, az általuk megtapasztalt valóságról szóló beszámolók. Más szavakkal, a narratívák segítségével az emberek identitása, személyisége érthető meg.” (Lieblich et al. 1998: 7)*

A posztmodern identitáselméletek tehát szakítanak a korábbi állandó, statikus identitásfelfogással, többen épp ezért az „identitás” helyett az „identitás állapot” kifejezést preferálják.

### *Az identitás (állapot) mint társadalmi konstrukció – hatalom és nyelv*

Az eriksoni identitás-fejlődési modell másik gyengéje a posztmodern kritikusok szerint az, hogy figyelmen kívül hagyja a társadalmi kontextust, ami álláspontjuk szerint nemcsak egy háttér-díszlet, hanem maga is az identitást formáló erők egyike. Az egyén nem légtüres térben fejlődik, az adottságainak megfelelően, hanem a társadalom szűkebb és tágabb környezete is formálja, változtatja, vagy épp tartja ugyanabban az állapotában. Szociális munkásként természetesen nem meglepő, hogy az egyént társadalmi közege is alakítja, mégis úgy érzem, gyakran számunkra is elsikkad a problémák szociális jellege, pedig ez alapvetően határozza meg a segítő kapcsolat irányultságát, mint arra később még visszatérünk.

Foucault szerint a modern társadalmakban az „abnormálisnak”, „betegnek”, „perverznek” nevezett emberek a címkék hatására elkülönülnek a társadalom „egészséges” részétől. Megállapította, hogy a nyelv ennek az elnyomásnak szerves részévé vált: az uralja a társadalmi diskurzust, akinek a hatalom a kezében van, és ugyanez a réteg határozhatja meg, hogy kit tekint „őrültnek” és kit nem. Az „őrültek” hangját ezután elnyomják és diszkreditálják, ezáltal a perifériára szorítva őket –

egyed felfogások szerint ez a társadalmi kirekesztés alapja is. Az egyének a mások által rájuk kényszerített negatív jelzőket, megkülönböztetéseket internalizálják, azokkal azonosulnak – így a szociális probléma mentálhigiénés problémává is válik.

Mások (pl. Simblett) ugyanezt a jelenséget a pszichiátriai betegségek kategorizációs rendszere, a DSM<sup>1</sup> változásán keresztül mutatják be: azok, akik azt úgy használják, mint a valóság érvényes és egyértelmű leiratát, valószínűbb, hogy egy-egy klienssel találkozva azokra a tünetekre figyelnek, amelyek egy adott betegséget valószínűsítene, s eközben negligálnak minden olyan információt, ami megnehezítené a tiszta diagnózis felállítását. Eközben valószínűleg olyan információkat hívnak elő, melyek a számukra meghatározó gondolatmenetbe illeszkednek: azok a pszichiáterek, akik a betegség biológiai oldalát tartják fontosnak, valószínűbben kíváncsiak az egyén családjának kórtörténetére, míg másokat inkább a gyerekkori élmények vagy a gyógyszeres kezelés története foglalkoztat. S ezzel egyidejűleg nem veszik figyelembe, hogy az egyénnel együtt a „kórtörténet” is folyamatosan változik.

Foucault és a posztmodern gondolkodók számára tehát a nyelv maga is a kultúra által meghatározott eszköz, így az elmesélt, nyelvbe öntött narratívákra is hatnak a (hatalom által befolyásolt) társadalmi diskurzusok. Míg a modernizmus világképében a világ megismerhető, a nyelven keresztül objektív módon leírható és a szubjektív világba áttemelhető, a posztmodern hitvallás szerint *a nyelv maga is szervezőerő*, amely a világképünket is alakítja, formálja. A nyelven és nyelvi interakciókon keresztül hozzuk létre a magunk körüli világot: a létező világnak a nyelven keresztül mi adunk értelmet, mi döntjük el, hogy minek adunk nevet, mit veszünk észre, és azt milyen jelentéssel ruházzuk fel.

A koherens élettörténet kialakításának érdekében az egyén úgy válogatja össze a résztörténeteket, hogy azok egymáshoz illeszkedve valamilyen egységes ívet, forgatókönyvet kövessenek. Élettörténetünk elmesélésekor úgy rangsoroljuk a különböző eseményeket, hogy csak azokat válogatjuk ki, amelyek az általános képbe illeszkedve a kívánt hatást erősítik – olyan társadalmi célokat is ideértve, mint az igazolás, a bírálat vagy a társadalom megszilárdítása. Így a társadalmilag „ránk kényszerített” képzeteket, diskurzusokat a nyelv által mi magunk és a segítő kapcsolatba kerülő emberek is felhasználják, továbbörökítik.

Az, ahogyan az egyén önmaga helyzetét, létét megéli, folyamatosan változik tehát. A múltbeli események és jelen körülmények értelmezése kihatással van nemcsak az épp aktuális identitásállapokra, hanem arra is, hogy az egyén hogyan látja a jövőjét. S ahogy a múltbeli események többféle nézőpontból többféle módon értelmezhetőek, a jövőnek is számos iránya lehetséges. Az, hogy az egyén melyik irányt választja (választhatja), szorosan összefügg azzal, hogy hogyan tekint magára, jelenére, és hogyan értelmezi a múltját. A szociális munka feladata lehet a múltbeli események (ideértve a traumatikus eseményeket is) olyan feldolgozása, hogy a segített személy által vágyott lehetséges én narratívája győzedelmeskedjen.

<sup>1</sup> Diagnostic and Staticstical Manual of Mental Disorders

Ez a fajta gondolkodás elvezet minket a szociális munka narratív felfogásához.

### **A narratív segítő beszélgetés**

A narratív segítő beszélgetés a segítségnyújtás egyik, de természetesen nem egyedüli helyes irányzata.<sup>2</sup> Björkenheim, a Helsinki Tudományegyetem oktatója, a narratív szociális munkát a szociális munka harmadik hullámának tartja. Az első hullám számára a patológikus-medikális modell, melynek jegyében az ügyfélben az orvosokhoz hasonlóan gyógyításra váró beteget látnak – a szociális munka célja ebben a felfogásban a „betegség” kivizsgálása, diagnózis felállítása és a megfelelő gyógy mód összeállítása, majd a gyógykezelés. A szociális munka második hulláma a szerző szerint a probléma-megoldó modell, amely az orvosi modelltől talán annyiban tér el, hogy az ügyfelet nem betegként kezeli, ugyanakkor a betegség helyét a probléma veszi át – az ügyfél életében van egy probléma, melynek megoldása a szakértő megoldókészségére vár. Björkenheim úgy látja, hogy a szociális munka e két felfogásában a múlt megértése, feltárása elsikkad. Feltételezi, hogy egyes szociális munkások esetleg attól félnek, hogy a múlt megismerésével olyan mély sérülések, fájdalmak bukkannak elő, amelynek feloldásához nincsenek meg az eszközeik – mivel a jelen és jövő problémáinak megoldása másfajta szkilletek igényel, ez utóbbiakat egyesek talán könnyebbnek ítélik. Ugyanakkor a szociális munka harmadik hulláma, a segítségnyújtás narratív irányzata, a múltbeli történések újfajta értelmezésében látja a problémák megoldásának kulcsát.

#### *Rövid történeti bemutatás – narratív módszerek megjelenése a segítő folyamatban*

Mivel tudomásom szerint a narratív elvek és módszerek használata a segítő folyamatokban a hazai szakirodalomban még nem került feldolgozásra, részletesebben ismertetem a gondolkodásmód kialakulását, s azon szociális munkások és pszichológusok gondolatmenetét, akik a folyamatot elindították.

A segítő beszélgetésen belül a narratív irányzat<sup>3</sup> megjelenése az ausztrál Michael White és új-zélandi munkatársa, David Epston, nevéhez fűződik. Mindketten családterapeuták, gyakorló szociális munkások, akik a mentálhigiénés segítségnyújtást helyezték munkájuk középpontjába. Saját módszerüket Batesontól eredeztetik, aki a hetvenes években

<sup>2</sup> A posztmodern gondolkodást követő segítő irányzatként nem is állíthatná magáról azt, hogy egyetlen hatékony módszer!

<sup>3</sup> Az angol nyelvű szakirodalomban a „narrative therapy” kifejezést használják, amit én magyarul „narratív szociális munka” vagy „narratív segítő beszélgetés”-ként fordítottam – ezzel is hangsúlyozni kívánva azt, hogy a módszert külföldön szociális munkások is legalább olyan lelkesen használják, mint pszichológusok!

alakította ki ún. interpretációs módszerét („interpretative method”). Bateson, egy huszadik századi polihisztor álláspontja szerint a newtoni fizikából származó lineáris ok-okozati viszonyok nem vonatkoztathatók az élőlények életére, ahol nincs ilyenfajta objektív realitás. Szerinte nem az események a döntőek, hanem azok értelmezése, a nekik tulajdonított kódrendszer, a hallgatóság véleménye. Megfigyelte, hogy azokat az eseményeket, amelyek nem illenek az uralkodó mintázatba, elfelejtjük – megszűnnek számunkra jelentőséggel bíró tények lenni. White és Epston saját családterápiás gyakorlatában úgy döntött, hogy a Bateson elveit követi ahelyett, hogy a családi működés mélyén meghúzódó strukturális problémákat keresné. Számukra a probléma nem más, mint az a mód, ahogyan a segítséget kérők bizonyos eseményeket értelmeznek – az eseményeknek tulajdonított jelentés irányítja viselkedésüket, döntéseiket, s nem maga az esemény.

Nem azt vizsgálják csupán, hogy a család vagy a családtagok mit tesznek a probléma fennmaradása érdekében, hanem hogy a probléma hogyan tartja saját magát életben, s hogyan befolyásolja a családtagok viselkedését, kapcsolatait. Megfigyelték, hogy a családtagok együttes viselkedése, reakciói is hozzájárulnak a probléma életben tartásához. Ezek után kezdtek elmondott (és később leírt) történeteket, narratívákat vizsgálni, ahol nem az egyén, hanem a probléma történetét készítették el (természetesen a mesélővel együtt). A problémának ez a fajta megismerése hozzájárult működésének megismeréséhez, alternatív viszonyulási módokhoz, újfajta gondolkodáshoz – s ez által a probléma lebontásához, megszüntetéséhez.

Megállapítják, hogy a segítő hozzáállása, gondolkodási kerete alapvetően meghatározza a segítségnyújtás módját. Az a segítő, aki a pozitívista szemléletet követi, a probléma beazonosítását, klasszifikációját s a megfelelő gyógymód előhívását tartja a segítő kapcsolat céljának. Ezzel szemben az a segítő, aki a posztmodern gondolkodókkal együtt úgy véli, hogy az emberi viszonyokban, életekben nincsenek objektív igazságok, inkább az iránt érdeklődik, hogy bizonyos múltbéli események a nekik tulajdonított jelentésen át hogyan tudnak a jelenben is aktív hatást kifejteni. Ebben az olvasatban tehát nem maga az esemény a lényeges, hanem az, hogy hogyan, milyen történetbe ágyazódik, a történet milyen magyarázórendszert követve jön létre, és mit jelent a mesélő számára.

Fontosnak tartják megjegyezni, hogy a társadalomban uralkodó diskurzusokat nem szabad a segítő munka folyamán figyelmen kívül hagyni, ahogyan az a pszichológiai terápiák során gyakran megfigyelhető. A történetek mögött meghúzódó értelmezések, szervező erők nem az egyén önálló konstrukciói, azok társas interakciókon keresztül jöttek létre, és egy adott kulturális-társadalmi közegben maradnak fenn.

Freedman és Combs egyesült államokbeli pszichoterapeuták számára a segítségnyújtás narratív megközelítése saját gyakorlatuk harmadik hulláma – bár másfajta kifejezésekkel élnek, tapasztalataik részben egybecsengenek Björkenheim hasonló megállapításával a szociális munka felfogás változásával kapcsolatban. Korai munkájukra, mely pszichoterápiás gyakorlatuk első szakaszának tekinthető, az „elsődleges kibernetika” kifejezést használják: ebben a megközelítésben az emberek robotok, a segítő pedig a szerelő, aki a robotot megvizsgálva kideríti, hogy hol van

a hiba, és azt elhárítja. Ez azt is jelenti, hogy az interakcióban a segítő a mindentudó, aktív fél, az ügyfél pedig a passzív, befogadó szereplő, akit megszerelnek. A terápia célja a diszfunkció elhárítása, a probléma megoldása (ami a szociális munka medikális és problémamegoldó modelljére emlékeztet).

A következő szakasz, a „másodlagos kibernetika”, elmozdulást jelent az empowerment irányába: a segítő folyamatban itt már nagyobb hangsúlyt helyeznek az értelmezésre és a párbeszédre, így az ügyfél maga aktívabb szerepet játszik a folyamatban. Ezt a megközelítést részben a Milton Ericksonnal<sup>4</sup> való találkozásuk hatására alakították ki, aki maga is elutasította a probléma-központú modellt, aki az emberekről azt feltételezte, hogy kreatívak, és meg tudják oldani problémáikat. A kihívásoknak, nehézségeknek is pozitív jelentőséget tulajdonított – általuk lehet növekedni, erősödni, kiteljesedni. A segítő ugyanakkor az erickson-i modellben egy ravasz varázsló marad, aki a segítséget kérőt rávezeti arra, hogy miként tudhatja az életét az általa helyesnek tartott mederbe terelni. Bár a partneri viszonyra helyezi a hangsúlyt, a segítő mégis szakértő „szerelő”, az ügyfél pedig, bár aktív résztvevője az eseményeknek, csekélyebb tudású szereplő – az erickson-i terápiában tehát egy aktívabb, egalitáriusabb, de alapjaiban mégiscsak probléma-megoldó folyamat valósul meg.

A narratív segítő beszélgetés során, melyet Freedman és Combs saját gyakorlata harmadik útjának tart, már nem problémákat oldanak meg, hanem az ügyféllel közösen olyan történeteket készítenek és dolgoznak ki, melyek nem támogatják és nem tartják életben a problémát. Az új történettel együtt új jelen születik: nemcsak a probléma szűnik meg, hanem új énkép alakul ki, új lehetőségek válnak valóra, s ezzel egyidőben új jövőkép jöhet létre.

Az egyének ebben a felfogásban nem betegek vagy gépek, hanem a segítő folyamat aktív partnerei, saját életük ágens alakítói. A korábbi megközelítések objektivitásra törekvése szerintük azzal is járt, hogy az egyéneket tárgyasították (objektvé tették), s ezzel olyan kapcsolat jött létre, melyben az ügyfelek a tudás, a szakértelem passzív, erőtlén „haszonélvezői” voltak csupán. De miben is tér el egy olyan segítő beszélgetés, amely után az egyén jól érzi magát attól, amikor esetleg beszélgetés helyett csupán gyógyszert kap? Bár lehetséges, hogy a tünetek (alvászavar, sírás, szomorúság) mindkét esetben javulást mutatnak, mennyiben lesz más annak a körérete, aki saját új tudása alapján volt képes életének fordulatot adni, mint azé, aki gyógyszerek hatása alatt tud funkcionálni?

### *A narratív segítő beszélgetés alapelvei*

White és Epston szerint az emberek akkor fordulnak segítségért, amikor életük (saját vagy mások által rájuk kényszerített) narratívája nem fedi azt a valóságot, amit élni szeretnének. A terápia szót ők sem tartják szerencsésnek, mert orvosi jellegűnek látják – a terápia valamilyen betegség

<sup>4</sup> Amerikai pszichiáter és családterapeuta.

vagy rendellenesség gyógyítása. Helyette inkább a „terápiás beszélgetés” kifejezés használatát javasolják, ahol legalább a beszélgetés valamilyen kölcsönösségre, partneri viszonyra utal. A terápiás beszélgetés lényege tehát olyan alternatív történetek konstruálása, amelyben a dolgok új jelentést kapnak, és melyek nyitott, kielégítő, segítő értelmezések révén lehetővé teszik a kívánt eredmények, állapotok elérését.

Freedman és Combs fontosnak tartja leszögezni, hogy a narratív irányultság elsősorban egyfajta gondolkodási keret, s nemcsak technikák gyűjteménye. A segítés narratív megközelítésének kiindulási pontja az, hogy nem az emberek a problémák, hanem a problémák maguk, melyek viszont egyszerre társadalmi és személyes konstrukciók. Megállapítják, hogy mivel az oktatási rendszerben sokszor arra képezik a segítőt, hogy olyan szűrőn keresztül hallgassák az ügyfelek történetét, melynek alapján könnyen azonosítani lehet a problémát, a segítő folyamatban rendszerint nem azt hallgatjuk, amit beszélgetőtársaink mondani akarnak, hanem kulcsszavakat várunk, melyek révén ki tudjuk pipálni az adott problémakör jellemzőit, és ezáltal a problémamegoldó modell keretein belül automatikus válaszokat tudunk megfogalmazni. Az egyén egyéni válaszai, frusztrációi, érzelmei a segítő folyamatban emiatt gyakran elsikkadnak.

A narratív megközelítés középpontjában az értő figyelem áll, ami azt jelenti, hogy a segítő megpróbálja megérteni, mit jelent a probléma az ügyfél számára – a másik ember helyébe képzelve magát, az ő nyelvi eszközeivel az ő élethelyzetében, kultúrájában mit jelenthet az, amit elmond nekünk. Így nem arra figyelünk, hogy mit tudunk, hanem arra, hogy mit nem tudunk. Nem úgy tereljük a beszélgetést, hogy a kívánt dolgokat halljuk, hanem kíváncsian – a jó beszélgetés folyamatosan nyit és újabb lehetőségeket tár fel, nem pedig leszűkíti és bezárja az alternatívákat. A narratív beszélgetésnek így nincsen előre megszabott iránya (de ez nem jelenti azt, hogy a segítő folyamatnak ne lenne célja!), az ügyfél abba az irányba terelheti a beszélgetést, ahogyan neki tetszik.

A terápiás beszélgetés lényege, hogy a mesélő számára kiderüljön, milyen társadalmi folyamatok befolyásolják, alakítják a problémáról való gondolkodását, s hogy megértse: a probléma egy olyan rajta kívülálló valami, aminek a kialakításában és fenntartásában ő maga is szerepet játszik. Ezáltal lehetségessé válik a problémához való új viszonyulás és egy másfajta viselkedés, ami a probléma megszűnéséhez vezethet. A korábbi leszűkítő, behatároló értelmezések („ez a probléma én magam vagyok”) helyett az egyén számára új lehetőségek nyílnak, választhat, hogy hogyan éljen, melyik lehetséges-énjét valósítsa meg.<sup>5</sup>

A narratívák az emberek életei – nem az életről szólnak, hanem a

<sup>5</sup> Az alkoholproblémák kezelésével kapcsolatos szakirodalomban például a medikus modell túlsúlya érezhető, ezt jelzik pl. az olyan, orvosi nyelvből átvett metaforák, mint a diagnózis, a kezelés, a felépülés, vagy maga az „alkoholbeteg” kifejezés is. Ez a fajta szóhasználat eltakarja más, alternatív metaforák lehetőségét, valamint az ivás társadalmi kontextusát. Azáltal, hogy az egyénre az „alkoholista” kifejezést használjuk, az egyéniessége helyett orvosi-pszichiátriai kategóriát hangsúlyozunk, ami ezen túl még egy nem-ideális énállapotot is sugall. Avval, hogy valaki magát „alkoholistaként” vagy „szenvedélybetegként” definiálja, az adott problémát totálisnak ismeri el, s így elsikkadnak az én más részei, kizáródnak az alkoholtól független lehetséges-ének.

## SZOCIÁLIS MUNKA

narratíva maga az élet, ahogy megtapasztaljuk, megéljük azt. A segítő folyamatnak tehát nem az a célja csupán, hogy az emberek máshogy meséljék el az életüket, hanem az, hogy a narratívákon keresztül lehetőségük legyen úgy élni, olyannak lenni, ahogyan és amilyennek szeretnének.

*A narratív látásmód kérdései (Freedman és Combs alapján):*

- Többféle valóságot is el tudok képzelni?
- Hogyan alakította a társadalmi, kulturális közeg az adott egyén megélt valóságát?
- Kinek a nyelvét hallom – az egyénét, a családjáét, a közösségét, a sajátomat?
- Milyen történetek támasztják alá az egyén problémáit? A domináns vagy marginális kultúra hangját hallom-e?
- Mit próbálok meghallani: a jelentést vagy tényeket?
- Értékelem-e az egyént vagy arra kérem, hogy ő értékeljen több mindent (például azt, hogy hogyan halad a segítő kapcsolat vagy az élete)?
- A saját véleményemen, a saját élményeimen keresztül látom, vagy az ügyfél véleményét hallom meg?
- Nem estem-e a normatív vagy patológiás gondolkodás csapdájába? Közösen határozzuk-e meg, hogy mik az ügyfél életének problémái? Ki tudom kerülni a „szakértői értelmezés” kísértését?

### *A narratív beszélgetés lépései, technikái*

Az első találkozáskor a hangsúly az egyén történetének megértésén, a dekonstrukción van, ami fokozatosan nyílik ki és tesz lehetővé alternatív értelmezéseket. A bizalmi légkör megteremtése, mint a segítő kapcsolatban máshol is, itt is alapvető fontosságú: az egyén érezze, hogy ő a fontos. Csak ezután lehetséges a probléma körüljárása, az egyén nézőpontjának megismerése és újfajta értelmezések feltérképezése, kialakítása. Ha a mesélő megérti, hogy hogyan alakult ki az uralkodó történet (egyáltalán az, hogy a történet maga is egy konstrukció, nem pedig maga az „igazság”), könnyebben tudja helyzetét más szemszögből látni, értelmezni, s ezáltal alakítani.

### *Externalizálás*

Az externalizálás szó szerint azt jelenti, hogy kívülre helyezés. A narratív beszélgetés során a gyakran internalizált (belsővé vált), szinte egyéni tulajdonságnak vagy gyengeségnek tekintett problémát le kell választani az egyénről, s ezáltal új perspektívákat kínálni fel számára. Az externalizálás lényege, hogy az egyén az őt elnyomás alatt tartó problémát tárgyiasítja (vagy megszemélyesíti) – ami így tőle különálló, függetlenített lényévé, ténnyé válik. Ez különösen olyan esetekben hasznos, amikor a problémát belsőnek érzékelik, vagy valami állandó személyiségjegyből, tulajdonságból fakadónak gondolják.

Ahogy a probléma és az egyén kettéválnak, az egyén már nem a segítség tárgyja, hanem alanya – egyén, és nem eset. A különbség alapvető jelentőségű: ha az egyénre semleges nézőpontból gondolunk, máshogy hallgatjuk a történetét, mintha azt gondolnánk, hogy valami nincs rendben vele,

hiszen ő egy „problémás egyén”. Az externalizálás mind a segítő, mind a mesélőt felszabadítja.

*Példák externalizáló kérdésekre:*

- *Meg tud nevezni pár olyan dolgot, amelytől az alkohol megfosztotta?*
- *Hogyan írná le az alkohollal való kapcsolatát? Mennyi hatalma van az alkoholnak ebben a kapcsolatban, és mennyi Önnek? Hogyan szeretné Ön megosztani ezt a hatalmat?*
- *Hogyan befolyásolja az alkohol a családjával való kapcsolatát? A házasság/élet/társával való kapcsolatát?*
- *Hogyan veszi rá az alkohol, hogy összetűzésbe kerüljön a törvénnyel?*
- *Hogyan győzi meg az alkohol, hogy olyan dolgokat csináljon, amiről tudja, hogy veszélyes és egészségtelen is lehet Önre nézve?* (Winslade – Smith alapján)

Az externalizálás nyelvileg a melléknevek főnévvé alakítása által valósítható meg – ami az angol szakirodalomban könnyednek tűnik, az a magyarban kicsit nehézkes, de elképzelhető, hogy sok gyakorlással természetesebb konstrukciók is készíthetőek. Pl. többé nem az „egyén depressziós”, hanem a kettő szétválik, egyénre és depresszióra: az egyén találkozik a depresszióval, az egyén a depresszió hatása alá kerül, az egyén küzd a depresszióval – ugyanakkor az rajta kívülálló valami. Az újfajta megfogalmazás segít abban, hogy az egyén átélje, hogy nem a probléma az egyetlen és meghatározó dolog az életében – van olyan, amikor a depresszió hatása alá kerül, míg máskor nem. A depresszió így nem személyisége, lényé, identitása része, hanem egy rajta kívül álló probléma, amihez viszonyulni tud, és ami ellen küzdeni is lehet.<sup>6</sup>

A probléma azonosításakor fontos, hogy azt az ügyfél nevezze meg – minden történetnek több olvasata van, s nem biztos, hogy a mesélőt ugyanaz zavarja, mint a hallgatót. Az, hogy az ügyfél adhat nevet a problémájának, azt is jelzi, hogy ő a felelőse, a „tulajdonosa” – ő a problémát megoldó történetnek a szerzője, ami egyfajta ágenciát feltételez. Míg egyes szakemberek előszeretettel gondolkodnak kategóriákban, a narratív megközelítés az egyediségre helyezi a hangsúlyt, s klinikai diagnózisok helyett (hiszteroid személyiség, alkoholista, skizofrén, borderline személyiség) az egyént zavaró tünetek állnak a beszélgetés középpontjában (a hangulatváltozások; a legyőzhetetlennek tűnő vágy, hogy igyon; a hangok; a düh, a kétségbeesés).<sup>7</sup>

Nincsenek jó és rossz externalizálások, legalábbis ami a témát illeti. A segítő beszélgetés középpontjában az ügyfél által legfontosabbnak érzett probléma áll – ami akár egy ülésen belül, vagy ülések között is változhat.

Bár a fentiek alapján egyesek azt feltételezhetik, hogy az externalizálás során az egyént és felelősségét is eltávolítják egymástól, a valóságban

<sup>6</sup> White és Epston (1990) elsősorban gyerekeknél alkalmazza a probléma megszemélyesítést: tapasztalataik szerint ezzel a módszerrel a gyerekek könnyebben értik meg az externalizálás lényegét. Így „a hazudós gyerekből” először egy olyan gyerek lesz, aki néha enged „a hazugság csábításának”, majd utána létrehozható Hazugság Bácsi, akiről mint különálló személyről lehet beszélni, rajzolni.

<sup>7</sup> Ahogy korábban láttuk, a klinikai diagnózis felállítása önmagában is hatalmi viszonyt feltételezne, így használata már csak ezért sem javasolt.

Freedman és Combs szerint pont az ellenkezője igaz: a probléma leválasztása az egyénről lehetőséget teremt a felelősségvállalásra. Ha a probléma nem belülről fakad, és hatással tudok rá lenni, akkor viszonyulnom kell hozzá. Ezzel szemben ha belülről fakadna, akkor adottság lenne, amivel nem lehetne harcba szállni.

### *Kivételek keresése*

Az externalizálás lehetővé teszi olyan kivételek (unique outcomes) felidézését, amelyben nem a probléma-domináns diskurzus uralkodik. Ilyen lehet pl. egy depresszió hatása alatt álló egyén beszámolójában egy olyan ellentétes előjelű momentum, amikor valamiért nem a megszokott forgatókönyv érvényesült, s nem uralkodott el a depresszió, hanem az egyén került ki győztesen. Freedman és Combs ezeket más szóval csillogó eseményeknek is nevezi, amik kiragyognak a történetet uraló mondanivalók közül. Nemcsak kisebb vagy nagyobb sikerekre, ellentétes előjelű eseményekre gondolnak itt, hanem akár szándékokra, vágyakra is. A kivételeket nyitási lehetőségként értelmezik, melyek segíthetnek olyan alternatív történetek létrehozásában, ahol nem a korábbi törvényszerűségnek tekintett működések diadalmaskodnak.

White és Epston a probléma hatásának felderítésére két dimenziót javasol: az első a probléma hatása az egyén (és környezete) életére, a második az egyén (és környezete) hatása a probléma létére. Környezet alatt családterapeutaként az egyes családtagokra gondol, és arra, hogy egy-egy probléma valószínűleg mindenkiből kivált valamilyen érzéseket, gondolatokat, reakciót. Tapasztalatuk szerint már maga az a tudás, hogy a probléma a család minden tagjára hat, jó irányba mozdíthatja el a családot, hiszen ami addig szétválasztotta, most összekovácsolhatja a tagokat. A második kérdés (az egyén hatása a problémára) segít a kivételek feltárásában.

A különböző szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a kivételek néha nehezen bukkanak fel, s a segítőknek olykor nagyon kell figyelnie, hogy ne csak az elmondottakat és különösen azok eredményét, hanem a próbálkozásokat, vágyakat, ellentétes irányú apróságokat is meghallja. Ha nem nyílik magától új történet, további kérdésekkel lehet segíteni: „Előfordult, hogy bár felbukkant a probléma, mégsem sikerült Önt legyőznie?” „Volt olyan, amikor sikerült megszabadulni a problémától, még ha csak ideiglenesen is?” „Van olyan személy, aki másmilyennek látja Önt (mint a probléma által terhelt egyént)?”

A kivételeknek nem kell valósnak lenni – Roche és Wood pl. rámutat, hogy bántalmazott nőkkel folytatott munkájukban milyen fontos volt annak kihangsúlyozása, hogy a nők megpróbáltak ellenállni, mégsem jártak sikerrel. A bántalmazott nők magukat gyakran gyengének, tehetetlennek, rosszabb esetben gyávának, akár a bántalmazásért felelősnek érezték – a bántalmazás dinamikájának feltárása azonban számukra is megmutatta, hogy a fentiekkel ellentétes előjelű tapasztalataik is vannak, még ha el is nyomták azokat.

Kivételek nem csak a jelen élethelyzetben bukkanhatnak fel, hanem a múltban is. Annak, aki pl. a jelenben az élet minden terén tehetetlenség-

get tapasztal (tehát nem „aki tehetetlen”), lehet, hogy a múltjából, akár a gyermekkorából, akár a „probléma feltűnése” előtti időkből vannak olyan emlékei, amelyek evvel ellentétes előjelűek (amikor az egyén akart és tett is valamit). A korábban bemutatott kérdések a múltra vonatkozóan is használhatók: „Volt olyan személy a gyermekkorában, aki cáfolná azt, hogy ön sose próbálta befolyásolni életét?”

Minden egyes kivétellel kapcsolatos emlék segíthet alternatív narratívák kialakításában – a kivételek önmagukban nem megoldások, hanem olyan új alapot nyújtanak, melyekre új történeteket kell felépíteni.

### *Alternatív történetek készítése és megerősítése*

Ahogy a kivételeket megpróbáljuk más, újonnan létrejövő történetekhez kapcsolni, az elszigetelt esemény köré több, ugyanabba az irányba mutató ellentétes előjelű bizonyítékot találni, annak a jövőre is kihatása lehet. Ahhoz, hogy az újonnan kialakuló történet hihető, valóságos legyen, fontosak a részletek, a történeti gazdagság: az alternatív történeteket is olyan részletesen kell kidolgozni, amilyen a korábbi, domináns történet volt. Ebben segíthet a különböző nézőpontok felelevenítése, akár a mások általi (pl. emlékezetbeli tanúk) megerősítés, akár a kivételek átgondolása által létrejövő új értelmezési szemüveg révén. Az új nézőpont lehet tehát egy másik szereplő nézőpontja („Nagymamája is így látta Önt? Hogyan mesélné el az Ön gyerekkori küzdelmeit?”), de egy másik idősík is („Mostani tudásával hogyan látja az akkori önmagát?”).

A történetek létrehozása, kidolgozása közben folyamatosan össze kell kötni egymással a bruneri két értelmezési mezőt, a cselekedet és a tudatosság szintjét. A mesélő egyfelől elmondja, hogy mi történt (cselekedeti mező), másfelől azt, hogy erről mit gondol és gondolt, mit érez és érzett, hogyan értelmezi az adott eseményt akkor és most (tudatosság mezeje). A beszélgetés közben a két mező között folyamatos a mozgás. A cselekedetek felelevenítése a személyes ágenciát is erősíti, ezt „hogyan?” kérdéssel lehet bátorítani („Hogyan sikerült elérnie, hogy ...?”).

Ahogy a kivételek esetében már említettük, az alternatív történetek esetében sem csak jelen, illetve múltbeli „valós” eseményeket próbálunk felidézni, hanem elképzelt és feltételes módbeli történeteket is, amelyek szintén megerősíthetik a preferált identitást. Az elképzelt történetek megteremthetik valós jelen- és jövőbeli események lehetőségét. („Milyen lenne akkor, ha nem lenne többé a probléma? Hogyan viselkedne? Mit tenne akkor?”)

Az alternatív narratívák kimondása fontos lépés, de a megerősítés is az. Ideális esetben ezt nemcsak a segítő és az ügyfél, hanem mások is hallják. Ennek egyik módja például a levélírás: a mesélővel közösen a segítő a beszélgetések tartalmát összefoglaló levelet fogalmaz meg, melyet a mesélő számára fontos személyeknek juttatnak el, tanúként hívva őket az átalakulás, gyógyulás folyamatában. Fontosnak tartják, hogy a levelet az ügyféllel közösen fogalmazzák meg – így az nem hatalmi pozícióból létrejövő diagnózis, sokkal inkább a közös terápiás folyamat egyik (közös) lépése.

A segítő olykor a terápia folyamán személyes hangú önálló levelet ír

## SZOCIÁLIS MUNKA

a mesélőnek vagy akár az egész családnak, amelyben összefoglalja az addigi vagy az elmúlt találkozásokon elhangzottakat, esetleg további kérdéseket, irányvonalakat fogalmaz meg. Ez számukra azt is jelzi, hogy a segítő kapcsolat fontosabb, mint a bürokrácia – a beszélgetés alatti jegyzetek elsősorban nem az ügyfél dossziéjának, hanem a közös munka segítésének céljából készülnek.<sup>8</sup>

*Kedves Dániel,*

*sokat gondolkodtam a mai beszélgetésünkön és arra jutottam, hogy mindkettőnk számára hasznos lenne, ha írásban összefoglalnék néhány dolgot, ami ma szóba került. Ha úgy érzi, hogy valamit félreértettem vagy nem értettem meg eléggé, kérem, hogy a legközelebbi találkozásunkkor javítson ki!*

*Dániel, amikor először találkoztunk, azt mondta nekem, hogy már régóta tartó zűrös kapcsolata van az alkohollal (Al<sup>9</sup>), és hogy ez idő alatt „Al” fokozatosan ellopta az Ön életének különböző részeit, olyannyira, hogy a végén már azt érezte, inkább ő annak az irányítója, mint Ön! Az évek során „Al” rávette arra, hogy utálja saját magát, elvette azt a képességét, hogy másokat szeressen és meggyőzte arról, hogy az élete céltalan. Az is előfordult, hogy „Al” elvette az emlékezőképességét [emlékezetkiesés] és olyan viselkedéseket, cselekedeteket provokált ki, amelyek távol állnak az Ön értékrendjétől és vágyaitól. Azt mondta, hogy mindezek miatt megutálta az „Al”-l való kapcsolatát. ...*

*Dániel, érdekelne, hogy az elmúlt hónapban hogyan sikerült megakadályoznia, hogy „Al” visszatérjen az Ön életébe? Érzékeltem, hogy ez nem volt egyszerű küzdelem, és ahogy számos más szakításnál, olykor itt is úgy érezte, mintha aknamezőn járna. Szeretném megtudni, hogy mi az, ami segítette Önt a „válás” során: mi az, amit „Al” nem tudott ellopni, s aminek a segítségével nemcsak, hogy még mindig külön élnek, de sikeresen meg tudta tartani a távolságot? Azt is mondta a múltkor, hogy maga az elhatározás, hogy ne mások irányítsák az Ön életét, segített a kitartásban. Az elszántság esetleg egy olyan tulajdonsága, amit korábban „Al” megpróbált elnyomni? Vagyis tudta magáról, hogy ilyen kitartó tud lenni vagy ez meglepetés volt az Ön számára? ...*

*A múltkori találkozó után úgy éreztem, mintha saját szabadságának harcosává válna. Dániel, mit gondol, ahogy távolságot tart „Al” és Önmaga között, észre fog-e újabb és újabb fegyvereket venni, amelyek segítenek az alkohol támadásait leküzdeni?*

*Még sok más kérdésem van, de nem akarom mindet egyszerre Önre zúdítani. Ha a fenti kérdések vagy gondolatok közül bármelyiket érdekesnek tartja, a következő találkozásunkkor részletesebben beszélgethetünk róla, vagy ha gondolja, írásban is válaszolhat.*

*„Al” zsarnoksága elleni harcában tisztelettel támogatva,*

*Lorraine*

(Winslade–Smith 1997: 175–177)

### A narratív interjú

A narratív interjú nem áll szoros kapcsolatban a narratív segítő beszélgetéssel, annyiban legalábbis, hogy nem tekinthető abban az első lépésnek. Ugyanakkor mivel mindkettőt hasonló elvek vezetik, s ugyanarra

<sup>8</sup> Más szerzők is felhívják a figyelmet a segítő kapcsolat dokumentálásának narratív szempontból etikus nézőpontjára: akkor is ugyanazt és ugyanúgy írnám le az esetkezelési dossziéba, ha tudnám, hogy az ügyfél el fogja olvasni? És hogyan fogalmaznák a team előtt, esetismertetéskor, ha tudnám, hogy az ügyfél is hallja, amit mondok? Lehetősége van-e az ügyfélnek arra, hogy saját hangja, megfogalmazási módja és mondandója kerüljön rögzítésre?

<sup>9</sup> Az Al az angolban férfi becenév – pl. az Aladáré.

a posztmodern világfelfogásra épülnek, ugyanúgy lehetnek a szociális munka gyakorlati eszközei (hisz mindkét esetben az egyén tapasztalatainak alaposabb megértése a cél), ezt a módszert is ismertetem. A narratív interjút a szociális munkában Biographic-Narrative Interpretive Methodnak, biográfiai-narratív interpretációs módszernek (a továbbiakban: narratív interjú módszer), vagyis az elmesélt és megélt élettörténet értelmezési módjának nevezik.<sup>10</sup>

Bármely interjú során két fél interakciójából épül fel egy közös tudás. Maga a dialógus önmagában építő, ismeretbővítő jellegű. A narratív interjú készítője ugyanakkor megpróbál a lehető legnagyobb mértékben háttérben maradni. Az interjú inkább monológ jellegű, az egyénnek nagy szabadságot ad – bár a téma meghatározásával, saját személyiségével, megjelenésével a segítő akarva és akaratlanul is befolyásolja az elmondottakat. Narratív interjú helyzetben is megfigyelhetőek a más interjú módszereknél tapasztaltak: az interjúalany úgy próbálja alakítani a történetet, hogy avval megfeleljen az általa feltételezett elvárásoknak, vagy épp ellenkezőleg, provokáljon.

Narratív interjú készítésekor a segítő egy bevezető kérdést fogalmaz meg, ami orientálja az interjúalany narratívájának kialakulását, majd megszakítás, kérdés nélkül hagyja az interjúalanyt beszélni.<sup>11</sup> A mesélő<sup>12</sup> az emlékezetében felbukkanó, az orientáló kérdés szempontjából relevánsnak tűnő eseményeket történetté fűzi, s azokat különböző szempontok szerint értelmezi. Amikor a történet a végére ér, az interjú készítője arra kérheti a mesélőt, hogy a korábban megemlített eseményekről bővebben beszéljen. Ha szükséges, az elbeszéltekből kimaradó, fontosnak ítélt eseményekre is rákérdezhetünk, egy újabb (esetleg időben is elkülönülő) körben.

Az interjú elemzése két körben folyik: a megélt élet elemzése az elbeszélt tényekre koncentrál, az elmesélt élet pedig az elbeszélt tényekhez való viszonyulást, érzelmi és nyelvi reflektálást vizsgálja. Az interjú értelmezője nem az egyetlen, a többség által elfogadott objektív igazságot keresi, hanem azt próbálja megérteni, hogy az egyén hogyan éli át önmaga állapotát, és a miértekre keresi a választ a szövegben.

<sup>10</sup> Németországban lásd Rosenthal 2009; az Egyesült Királyságban lásd Wengraf 2001 vagy Froggett – Chamberlayne 2004; Finnországban lásd Björkenheim et al 2008; Izraelben Krumer-Nevo 2004.

<sup>11</sup> Vagyis ebben eltér a narratív segítő beszélgetéstől, ami sokkal inkább két partner beszélgetése – a segítő abban a helyzetben aktív kérdezőként vesz részt a teljes folyamatban.

<sup>12</sup> Amennyire lehetséges, próbálom kerülni az *ügyfél* vagy *kliens* szavakat, mert ezek (legalábbis számomra) kevésbé utalnak a narratív interjú módszer által is feltételezett partneri kapcsolatra. Bár belátom, hogy a „mesélő” és „beszélgetőtárs”, vagy az „egyén” talán idegenül hatnak egy, a szociális munkáról szóló írásban, jobb híján ezeket (is) használom a segítő kapcsolat nem szociális munkás résztvevőjének megnevezésére.

### *A narratív interjú készítésének feltételei*

A narratív interjú módszer, ahogy a szociális munka többi irányzata, több mint egyszerűen elsajátítható technika. A rogersi optimista emberkép és non-direktív beszélgetések örökségét viszi tovább: alapértékei a feltétel nélküli pozitív, elfogadó irányultság, a tisztelet, az empátia és a kongruencia. Ezek az elvek, tulajdonságok a narratív interjú készítésekor és értelmezésekor ugyanúgy nélkülözhetetlenek, mint a segítő kapcsolat folyamán bármikor.

Ahogy a nevében is szerepel, egy olyan közös értelmezési folyamatról van szó, ahol a mesélő értelmezi saját életét, a segítő pedig az elmondottakat.<sup>13</sup> Ebben az esetben is fontos tehát, hogy a szociális munkás nyitottan, kíváncsian közelítsen a hallottakhoz, próbálja meg a mesélő helyébe képzelni magát, és nem csak arra figyelni, hogy mit mond, hanem legalább ugyanolyan hangsúlyosan arra is, hogy hogyan mondja: vajon a mesélő számára mit jelent az adott esemény. A kérdések feltevését is ez az elv vezérli: a segítőnek tisztában kell lennie, hogy már maga a kérdés ténye is hatalmi helyzet, a kérdezőnek hatalma van a beszélgetés irányítására, befolyásolására. Szociális munkásként fontos tehát, hogy olyan kérdéseket tegyünk fel, amik segítik a mesélőt saját történetének folytatásában, részletesebb kibontásában – a mesélőnek adja a történet-alkotás hatalmát, nem pedig megakasztja az események folyását.

### *A narratív interjú készítésének menete*

A narratív interjú majdani elemezhetősége miatt elengedhetetlenül fontos az elhangzottak szó (és mellette, amennyiben lehetséges, nem-verbális szint) szerinti rögzítése. A szociális munka gyakorlatában általában a hanganyag alapján készül el a beszélgetés legépelte szövege, de bizonyos irányzatok, közülük is elsősorban a családterápia, előszeretettel választja a videós képi és hang rögzítést. Bármelyik módszert is válassza a segítő, az elemzéshez nem elégséges az elhangzottakra való visszaemlékezés, hiszen az interjú helyzetben több-irányú figyelemre van szükség – a történet elmondásának, az egyes események összekötésének módja legalább olyan fontos, mint az események sorrendje, a mögöttük meghúzódó mintázat.

A narratív interjú beszélgetésnek három szakaszát különíti el a szakirodalom. Az egyes szakaszok sorrendisége alapvető fontosságú. Az első két szakasz általában egy ülés alatt történik, a harmadikra, amennyiben szükséges, külön találkozó megszervezése javasolt.

<sup>13</sup> A narratív segítő beszélgetéssel ellentétben a két értelmezés azonban itt nem feltétlenül egyezik meg – legalábbis az interjúkészítés és elemzés fázisában nem. Amennyiben az interjúra a segítő kapcsolat részeként kerül sor, az elemzés végén szükséges a két értelmezés összevetése.

### *Az első szakasz: a főnarratíva*

Az első szakasz a főnarratíva elemzése. Egy általános bevezető kérdés után a segítő hagyja az interjúalanyt beszélni, miközben támogatóan figyel és bátorítja a mesélés folyamatát. A feltett kérdés maga is orientációs jellegű, a mesélő a megadott téma alapján választhatja ki, hogyan és mit fog elmondani. Az általános narratív bevezető kérdés valahogy így hangzik: „Kérem, mesélje el (az életét)!” Vagy „Kérem, mesélje el (az életét), hogy hogyan ... (lett hajléktalan)!” „Mit jelent Önnek az, hogy... (közterületen aludni)!” Bár jellemzően az egész élettörténetre kíváncsi a segítő, a narratíva egy adott életszakaszra vagy témára is vonatkozhat.

A szociális munkás a beszélgetés előtt tájékoztatja beszélgetőpartnerét a narratív interjú sajátosságairól, így például arról is, hogy nem fog közbekeveredni, hanem a mesélőre bízta, hogy miről mikor és hogyan számol be.<sup>14</sup> A beszélgetés során jegyzeteket készít, kulcsszavakat és eseményeket rögzít, azok elhangzásának sorrendjében. A főnarratívát általában maga a kérdezett zárja le, valahogy így: „Hát ez volt életem története.”

A szociális munkás a beszélgetés alatt a rogersi értelemben vett aktív figyelemmel követi az elhangzottakat. Non-verbális módon is kifejezésre juttatja, hogy az elmondottakat érti, figyel, és azt is, hogy megérinti, amit hall. A non-verbális figyelem kifejező eszközei lehetnek a testtartás, a szemkontaktus, a hümmögés, a bólogatás. Az empatikus odafigyelés, a visszatükrözés módszerét is használhatja a segítő, különösen, ha az elbeszélés megakadni látszik, de fontos, hogy ezen a ponton a hallottakat csak minimális módon értelmezze – ne adjon a mesélő szájába olyan kifejezéseket, melyeket ő magától nem használna (pl. ne értelmezze a mesélő érzelmeit, ha ő maga ezt nem tette meg, de jelezze, hogy érti, mennyire felkavarta az adott eset).

Előfordulhat, hogy a mesélő elakad, gondolkodik, ilyenkor sem szabad sürgetni, kérdezéssel „megmenteni” – maga is jelzi, ha segítségre szorul a mesélés folytatásában. Ilyenkor cél a beszélgetés addigi menetét, irányát követni, színesíteni.<sup>15</sup> Olyan segítő kérdéseket célszerű feltenni, amelyek a már elmondottakat támasztják alá („Mi jut erről még eszébe?” „Miért gondolta ezt így?”), az adott gondolatmenetbe illeszkednek („Eszébe jut még valami a most elmondott eseményről?”, „És mit történt ezután?”), esetleg egyszerűen arra bátorítják a beszélgetőpartnert, hogy kimondja, amit gondol.

*Negatív módok – s kerülendők:*

- *Ne vigasztaljunk közhelyekkel! (Pl. „Biztos minden jóra fordul...”)*
- *Ne adjunk tanácsokat, és ne osszuk meg, hogy mi mit tettünk volna az adott helyzetben!*
- *Ne értelmezzünk, analizáljunk!*
- *Ne osszuk meg saját érzéseinket, történetünket! („Én is éreztem hasonlót...”)*

<sup>14</sup> Ez már csak azért is fontos lehet, mert többen nagy gyakorlatra tehetek szert a szociális munkásokkal való beszélgetésben, és külön magyarázat nélkül kényelmetlenül érezhetnék magukat, ha a segítő nem szólna egy szót sem.

<sup>15</sup> Ezt a technikát a narratív segítő beszélgetésnél a történet kibontásának, sűrűsítésének hívták.

## SZOCIÁLIS MUNKA

- *Ne tereljük el a beszélgetés menetét, amikor azt látjuk, hogy a mesélőt érzelmileg felkavarja, amit mesél! Jelezzük, hogy értjük, hogy ez számára fájó emlék, de éreztessük, hogy ez is a története része. (Ne azért terelje másra a szót, mert mi érezzük magunkat kényelmetlenül!)*

Rosenthal ugyanakkor figyelmeztet arra, hogy különösen krónikus traumát átélt vagy még most is trauma-közeli állapotban levő emberek esetében (saját gyakorlatából a menekülteket vagy bántalmazott nőket említi) fontos megbizonyosodni arról, hogy az interjúhelyzet és a visszaemlékezés nem terheli meg az egyént túlságosan. Amennyiben nem lehetséges a terápiás helyzet vállalása, folytatása, illetve ha az emlékek az interjúalany számára is opresszívok válnak, javasolja, hogy a segítő az általános szabályokkal ellentétben szakítsa meg a beszélgetés folyamatát, és próbálja olyan irányba terelni azt, ahol kellemesebb vagy objektívebb emlékek veszik át az uralmat.

Wengraf ebben a szakaszban kerülné a parafrázisok használatát, vagyis azt, hogy segítőként összefoglalja, mit értett meg az elmeséltekből – a narratív interjú első szakaszának nem célja, hogy a segítő értelmezen, hanem az, hogy a mesélő el tudja mondani a történetet. A parafrázisok a második szakaszban már bátran használhatók a tisztázó kérdések bevezetéseként.

### *A második narratív szakasz*

Amikor a főnarratíva végét ért, lehetőség nyílik a korábban megemlített, de a segítő szerint részletesebb kifejtést igénylő történetekre való visszakeresésre. Fontos, hogy csak megemlített eseményekre kérdezzünk, narratív szempontból, és az elmesélés sorrendjében. A narratív szempont azt jelenti, hogy a mesélő saját élményeit, értelmezését kívánjuk továbbra is megérteni, így a már fenti segítő kérdésként mutatott példákat használhatjuk – a már megismert esemény részleteire, további elemzésére vagyunk kíváncsiak (pl. „Említette korábban, hogy X. tudna erről bővebben mesélni? Hogyan történt?). Az elmondottak sorrendjének betartása szintén kulcsfontosságú, hiszen a mesélő az adott gondolatmenetben felépített története által nyújtja saját értelmezését. Ha pl. valaki a történet során többször említi a szüleivel való kapcsolatát, különböző eseményeket bontva ki, akkor a mesélő értelmezési keretében maradván ezen a ponton nem tanácsos összefoglalóan olyat kérdezni, hogy „Akkor most hogyan viszonyul a szüleihez?”, hanem az egyes eseményekkel kapcsolatos érzelmeket, gondolatokat lehet alaposabban körüljárni, az elmesélés sorrendjében. Ha egy adott eseményen már továbbjutottunk, ne térjünk rá vissza – fontos, hogy a szociális munkás a jegyzetek alapján óvatosan haladjon előre.

Az első két szakaszt célszerű egy ülés alatt lebonyolítani. A szakirodalom arra bátorítja a szociális munkást, hogy a beszélgetés után üljön le, és gondolja át, amiket hallott, leírva benyomásait, gondolatait, szabad asszociációs módon. Ez akár ugyanannyi ideig tarthat, mint az interjú maga. Már ekkor megfogalmazódhatnak olyan hipotézisek, benyomások, amik a későbbi elemzés során hasznosak lehetnek, s amit esetleg a

személyes beszélgetés nem-verbális élményei erősítettek (így a későbbi, legépelte szövegben elsikkadhatnak). Különösen fontos, hogy a hiányosságokat, érthetetlen vagy ellentmondásos részeket átgondoljuk, mert ezek később kulcsfontosságúak lehetnek az értelmezés során.

### *A harmadik szakasz*

A narratív interjú harmadik szakasza opcionális – abban az esetben érdemes egy újabb leülést szervezni, ha a kérdező úgy érzi, hogy fontos információk maradtak kimondatlanul, elhallgatva. Mások úgy látják, hogy maguk a csendek és szünetek, illetve témaváltások, elhallgatások is alapvető fontosságúak az értelmezés szempontjából, és a ki nem mondott történeteket nem feszegetnék, hanem esetleg a későbbi (segítő jellegű) beszélgetések során próbálnák meg előhívni. Egyes segítő különösen a trauma feldolgozás kapcsán kiemelik az ügyfél saját ritmusának tiszteletben tartását, s épp emiatt csak olyan élményekről beszélgetnek, amelyeket a mesélő az adott ponton magától vet fel.

Ha mégis szükségesnek ítéli a szociális munkás a narratív interjú helyzet megismétlését, az interjú készítés harmadik szakaszában van lehetősége olyan témák körbejárására, amik a beszélgetésből kimaradtak (előfordulhat pl. hogy valaki az élettörténete elmondását nem a születésénél vagy gyermekkoránál, hanem egy későbbi, a téma szempontjából relevánsnak tartott életszakasznál indítja – ilyenkor a segítő szükségét érezheti, hogy a korábbi életeseményekről is informálódjon). Ebben a szakaszban már nem kell feltétlenül ragaszkodni a narratív kérdésekhez, Wengraf pl. a (félig) strukturált interjú formát javasolja.

### *A narratív interjú elemzésének szempontjai*

A narratív interjú szövegelemzésének két szintje van: a megélt és az elmesélt élet értelmezése. A megélt élettörténet az elemző perspektíváját hordozza: az életrajzi adatokat időrendi sorrendbe állítva próbálja megérteni a mesélő tapasztalatait, életét. Életrajzi adaton olyan, tényszerű eseményt értünk, amit külső szemlélők, dokumentumok is alá tudnának támasztani (pl. születés, iskolák, munkahelyek, házasságkötés) – elválasztva az elbeszélő ezen eseményekhez tartozó gondolataitól, érzelmeitől, értelmezéseitől. A mesélő nyilván fontos szerepet játszik azáltal, hogy milyen életrajzi eseményeket említ meg vagy hallgat el, s az életrajzi adatok így önmagukban sem adnak teljes vagy objektív képet. S bár a szociális munkás látja, hogy nem minden adat áll a rendelkezésére, megpróbálja megérteni, hogy azokból mi látszik, amiket a mesélő megosztott vele. Milyen mintázatok figyelhetőek meg? Milyen döntéseket hozott, amelyek jelen helyzetéhez vezettek? A megélt élettörténet elemzésénél is szem előtt kell tartani az egyén társadalmi, kulturális hátterét: milyen más lehetőségei voltak, lettek volna? Hogyan hatott környezete a megélt életre? Az adatról adatra haladó elemzés során a segítő átgondolja, hogy

milyen lehetséges kimeneteket tud elképzelni, s minden egyes lehetőség egyfajta lehetséges-ént mutat.

Az elmesélt életben evvel szemben a mesélő saját interpretációja kerül előtérbe: az, ahogyan ő értelmezi és rendszerezi az eseményeket. Miről és hogyan mesél részletesen? Hogyan értékeli az adott eseményt, és mit szeretne, hogyan értékeli ezt a hallgatósága? Mi a történet tanulsága az elemző szerint? A mesélő beszédmódjának változása, stílusváltása, téma-választása, az elbeszélés koherenciája, zaklatottsága pedig abban segít, hogy megértsük azokat a dolgokat, melyek talán mélyebben, tudattalan rétegben rejtőznek. Az elemzésnek ebben a részében a szöveget szekvenciákra bontjuk. Akkor kezdődik új szekvencia, ha megváltozik a narrátor személye (perspektíva-váltás), új témát vezet fel, új módon kezd a történetről beszélni. Az elemzés során azt próbáljuk megérteni, hogy vajon mit élt át a mesélő, amikor témát vagy elbeszélő módot váltott, miért döntött a váltás mellett? Hipotéziseket készítünk: megpróbáljuk kitalálni, hogy ha az adott feltételezés helyes lenne, hogyan folytatná az elbeszélést. Az interjú végére már sok döntést, váltást elemeztünk, előállt egy mintázat.

A megélt és az elmesélt élet elemzése után megpróbáljuk a két elemzést összefonni: miért mesélte el életét a megélt élet alapján megismert ember pont úgy, ahogy elmesélte? Mit mond ez róla? Segítőként azt próbáljuk meg értelmezni, hogy hogyan gondolkodik magáról, lehetőségeiről, és milyen hiedelmek, elképzelések, stratégiák vezetnek döntéseiben. Nagyon fontos az is, amit az egyén nem mondott el, s amit esetleg meg sem említett – melyek azok az élettörténeti momentumok, amikről nem tudunk meg semmit? Vajon miért? Lényegesek az ugrások, a hangulat-változások, az egyes témák egymásba fűzése – milyen tudattalan folyamatokra következtethetünk?

Az elemzés mindkét fázisában úgy kell haladnunk, mintha nem tudnánk, mi történik majd a későbbiekben – ahogy a mesélő sem tudta az egyik esemény bekövetkeztéről, hogy mit hoz a jövő. Az elemzés mindezekén túl legalább annyira szól az elemzőről, mint a mesélőről – az elemző saját tapasztalatain, gondolatain, szaktudásán keresztül próbálja megfejtetni az elhangzottakat. Személyiségét használja, saját élményeinek, érzélemvilágának a segítségül hívásával próbálja megérteni, hogy az interjú alanya számára mit jelentettek azok az események, amit elmond. Egyes szerzők épp ezen okok miatt úgy látják, hogy célszerű segítő team keretében dolgozni, s az elemzést olyan (akár két különböző) panellel elvégezni, akik nem ismerik magát a történetet – így az elemzésbe több nézőpont, gondolkodásmód is meg tud jelenni. Egy ilyen helyzetben a szociális munkás biográfiai adatonként vagy szekvenciánként adagolja a team-tagoknak az elemzési egységeket, és a hipotézisek, lehetséges jövőök felállítását színesebbé, gazdagabbá válhat, mint olyan magányos elemzés-kor, amikor a segítő tudja, mi fog történni.

Az elemzés során azzal tudunk dolgozni, amit az interjúalany megosztott magáról. Az elmondott történet az épp adott alkalomra szól, lehetséges, hogy egy másik nap, másik lelkiállapotban más történetet mesélne nekünk, vagy másik hallgatóságnak, esetleg ugyanazokat az eseményeket máshogy értelmezné. A narratív elemzés éppen ezért nem általános igazságokat kíván megállapítani, hanem azt próbálja megérteni, hogy az egyén az adott történetet hogyan meséli el, mit jelentenek számára az

elmondott események, mit akarhat kifejezni – ebben az életszakaszában, ebben az állapotában, azzal a gondolatmenettel, amely a számára épp relevánsnak tűnik.

A narratív interjú a segítő beszélgetés egyik állomása. Bár önmagában is felszabadító hatású lehet,<sup>16</sup> mégsem önállóan, hanem segítő beszélgetésbe fordítva (akár narratív tanácsadás, akár narratív terápia formájában) lehet a leghasznosabb.

### A narratív irányzat hatása a szociális munká(s)ra

A narratív terápiáról és interjúról szóló szakirodalom olvasása és összefoglalása, az arról való gondolkodás engem lelkesedéssel töltött el. Úgy érzem, hogy a narratív gondolatrendszerben, narratív technikákkal dolgozó segítő világnézete rezonál avval, amit én is gondolok a szociális munkáról, s lelkesedésük magával ragadó. Nagyon hasonló értékeket természetesen a hazai szakirodalomban is találunk (gondolok pl. Pik vagy Solt műveire), de azok narratív terápiás technikákkal való ötvözése számomra újdonságot jelentett.

Talán a legelső, szimpatikus vonása a narratív irányzatnak az, hogy mer az egyén mellé állni, s nem önhibás, (jellem)gyenge emberként vagy problémaként tekint az ügyfélre, hanem egy olyan személyként, akinek problémája van, és ezért segítséget kér. A segítő és az ügyfél szövetségese, egy ügyért küzdenek. S bár első nekifutásra azt gondolhatnánk, hogy a társadalmi diskurzusok\* és a kontextus figyelembevétele csak a pszichológusok számára hathat újdonságként, a hajléktalan-ellátásban immár tíz éve dolgozó szociális munkásként elismerem, hogy gyakran számomra is elsikkad ez a szempont.

*„Elszörnyedtem, amikor megértettem, hogy a modernista képzés egy részében elsajátított gyakorlatok használatával tudatlanul bár, de hogyan némitottam el azokat az embereket, akik segítségért fordultak hozzám, és hogyan járultam hozzá ahhoz, hogy hibás, patológikus és gyenge embereknek érezzék magukat. Azt tanultam például, hogy az anorexiás vagy önmagukat bántalmazó betegek »manipulatívok« vagy »személyiségzavarosak«. Ebben az értelmezési keretben ők maguk választották pusztító életmódjukat, ahelyett, hogy a »megfelelő« gyógyymódot» követve »normális« életet élnének. Korábban meg sem fordult a fejemben, hogy a »megfelelő« gyógyymód» önmagában is tartalmazhatja a dominancia,*

<sup>16</sup> Rosenthal a különböző traumát elszenvedett csoportokkal készített narratív interjúk alapján úgy látja, hogy már maga az első interjú beszélgetés terápiás hatású lehet, hiszen az emlékezés, az átgondolás beindíthatja az elnyomott traumás emlékek feltárását, integrálását. Holokauszt- és háborús túlélők esetében megfigyelte, hogy a beszélgetés dominóeffektust indított be, és az addig tabusított témákat az interjúalanyok elkezdték másokkal (elsősorban családjukkal) megosztani, ezzel lehetővé téve a közös feldolgozást, megértést. Ugyanerről kutatási kontextusban ír Vajda is.

\* A Szerzőnek ezt a mondatát kénytelenek vagyunk azzal korrigálni, hogy hiszen ez a pszichológusok számára semmiképp sem jelent újdonságot. Természetesen a pszichológiának is az az alapállása, hogy a páciens olyan személy, akinek problémája van, és ezért fordul segítségért a szakértőhöz. Akik „önhibás, (jellem)gyenge” embert látnak azokban, akik lelki problémákkal küszködnek, azok sokkal inkább politikusok vagy papok, de nagyon ritkán pszichológusok. – A szerk.

## SZOCIÁLIS MUNKA

*kényszerítés, kontroll és normalizáció elemeit – olyan elemeket, amik a problémát és a domináns erőviszonyok szerinti hierarchiát támogatják az egyén helyett. Az ilyen elemek, bár jó szándékúak is lehetnek, megakadályozták, hogy az egyének megtalálják saját szabadságához, igazi felelősségvállaláshoz és ágenciához vezető útjukat.” (Simblett 1997: 152)*

S ez mindjárt átvezet a második észrevételhez: nagyon megfogott, hogy a különböző szerzők milyen őszintén írnak saját harcaikról, bizonytalanságaikról. Nem tagadják, hogy mentesek lennének a társadalomban uralkodó előítéletektől, kizárólagos gondolkodásoktól; s mernek korábbi – és jelenlegi – gyakorlatukról, saját munkájukról kritikus szemmel beszélni. Az ön-reflektív gondolkodást nem csak a segítő folyamat irányítójaként, hanem saját praxisuk jobbítása érdekében is gyakorolják.

*„Amikor először hallgatom olyan páciensek történetét, akik a közelmúltban vagy akár régebben éltek át komoly traumát, gyakran érzem, hogy a fejemben összevissza szaladgálnak a gondolatok, ahogy megpróbálom az elmondott szörnyűségeket befogadni. Ahogy mások mérhetetlen szenvedésével, vagy akár csak az arra való utalással szembesülök, néha érzem, hogy a hitetlenség vagy kényelmetlen izgatottság kerülget. Gyakran összezavarodok, nem tudok tisztán gondolkodni, s azt kérdezem magamban: »Ez tényleg megtörtént? Nem tűnik a páciensem kissé hiszterikusnak? Nem tehetett volna valamit, hogy megvédje magát? Lehet, hogy végül is maga tehet az egészről. Ez szörnyű. Ennél borzalmasabb történetet még életemben nem hallottam. Hogyan tudta ezt túlélni? El sem tudom képzelni azt, amit most mesél. Mit tettem volna hasonló helyzetben? Szétestem volna? Hogyan tudnék neki segíteni? Mikor lesz már vége ennek a beszélgetésnek?!«” (Boullanger 2007: 125)*

A narratív irányzat további vonzó jellemzője, hogy bár a segítő folyamat továbbra is problémák „megoldására” irányul, a hangsúly mégis az ügyfél erősségeire, szakértelmére, értékességére kerül. S ismét kiemelném, hogy ez a fajta gondolkodásmód több mint technika-gyűjtemény: a segítőnek ténylegesen hinnie kell, hogy az egyén saját életének legjobb ismerője, és bíznia abban, hogy korábbi, akár már el is feledett, személyiségjegyek, tudások, vágyak mozgósíthatók annak érdekében, hogy a probléma hatása minimalizálódjon. A segítségnyújtás célja tehát az egyéni ágencia növelése, a valós értelemben vett empowerment.

Természetesen az itt összegyűjtött vonzó jellegzetességek nem újdonságok, s a fenti értékek legtöbbje része a hazai Szociális munka etikai kódexének. Mégis, mintha a narratív segítő beszélgetés elméleti és gyakorlati ismereteinek felhasználásával egyfajta beépített etikai kódexszé válnának – számomra ezt tükrözi Freedman és Combs korábban bemutatott kérdései saját munkájukkal kapcsolatban. A narratív terápia eszköz lehet a segítő kezében, hogy másokat támogasson abban, hogy a probléma által definiált énképpel szakítva egy vonzóbb, szabadabb, felelőségteljes lehetséges Ént valósítsanak meg.

Nem gondolom azt, hogy a szociális munka leghatékonyabb, egyedül üdvözítő módja lenne a narratív segítségnyújtás. A különböző célcsoportok, egyének segítése során nyilván van számos olyan feladat is, mely akár nem segítőbeszélgetés jellegű (gyakorlati segítségnyújtás, iratpótlás, hivatalos ügyek intézése, orvoshoz vagy más intézménybe kísérés), akár nem terápiás célú (pl. amikor arról próbálja a segítő meggyőzni a hajléktalan ügyfelét, hogy menjen be egy intézménybe tisztálkodni vagy

akár aludni, vagy egyszerűen csak az illető hogyléte felől érdeklődik). Azt viszont gondolom, hogy a narratív gondolkodás alapértékei, elvei a szociális munka minden fázisában jól hasznosíthatóak, akármilyen intézményben vagy intézményen kívül dolgozik is a segítő. A tiszteletteljes, elfogadó, empátikus hozzáállás, az egyén és a probléma különválasztása, a társadalmi kontextusok figyelembevétele, a felszabadító attitűd mind olyan dolgok, melyek a munkánkat kiteljesítik, etikailag megalapozhatják.

*„Munkavégzésünk minden napján megtisztelnak minket mások a bizalmukkal, és elmondják történeteiket szívszorító fájdalomról, élethalál-harcaikról, és arról, hogy honnan merítenek bátorságot a küzdelemhez. Milyen megtiszteltetés az, hogy nemcsak hogy megláthatjuk mások küzdelmét, de partnerként részt is vehetünk benne! ... Elmondjuk azt is, hogy hogyan hatnak a történeteik ránk. Amikor fájdalomról és igazságtalanságról hallunk, velük együtt sírunk. És amikor rájönnek, hogy az önutálat vagy reménytelenség nem belülről fakad, hanem egy külső probléma, együtt örövendezünk velük. ... Annak tudata, hogy ilyen team-munkában vehetünk részt, életünket és munkánkat gazdagabbá teszi.”*  
(Freedman – Combs 1996: 287–288.)

## Irodalom

- Björkenheim, Johanna – Levalhti, Johanna – Karvinen-Niinikoski Synnove (2008): Social Work case Analysis of Biographical Processes; kézirat
- Boulanger, Ghislaine (2007): Wounded by Reality – Understanding and Treating Adult Onset Trauma. Mahwah, NJ., The Analytic Press.
- Bruner, Jerome (2005): Valóságos elmék, lehetséges világok. Budapest: Új Mandátum.
- Carey, Maggie – Russell, Shona (2002): Externalising – commonly asked questions; IN: International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2002 No. 2
- Foucault, Michel (2004): A bolondság története a klasszicizmus korában. Budapest, Atlantisz.
- Freedman, Jill – Combs, Gene (1996): Narrative Therapy – The Social Construction of Preferred Realities. New York, Norton.
- Froggett, Lynn – Chamberlayne, Prue (2004): Narratives of social enterprise: from biography to practice and policy critique. Qualitative Social Work vol. 3(1)
- Krumer-Nevo, Michal (2004): The Paradigm of Tragedy as Meta-Narrative: A Window to Understanding the Life Story of a Woman in Economic and Social Deprivation; In: Affilia, Vol. 20, No. 1, 87–102 (2005)
- Lieblich, Amia – Tuval-Mashiach, Rivka – Zilber, Tamar (1998): Narrative Research – Reading, Analysis and Interpretation. Thousand Oaks CA, SAGE.
- Pik, Katalin (1994): A hajléktalanokról – Mit kellene tudni egy szociális munkásnak ahhoz, hogy a hajléktalanokkal dolgozni tudjon. Kandidátusi disszertáció – kézirat.
- Ricoeur, Paul (1991): A narratív azonosság; In: László, János – Thomka, Beáta (szerk.) (2001): Narratív pszichológia. Budapest, Kijárat Kiadó.
- Roche, Susan – Wood, Goldberg Gale (2005): A Narrative Principle for Feminist Social Work with Survivors of Male Violence; In: Affilia, Vol. 21 No. 4. 465–475.
- Rosenthal, Gabriele (2009): A történetmesélés gyógyító hatása; In: Bodor Péter (szerk.): Kvalitatív kutatási olvasókönyv, Budapest, L'Harmattan. Előkészületben.
- Sarbin, Theodor, R. (1986): Az elbeszélés mint a lélektan tő-metáforája; In: László, János – Thomka, Beáta (szerk.) (2001): Narratív pszichológia; Budapest, Kijárat Kiadó

## *SZOCIÁLIS MUNKA*

- Shanahan, Michael J. – Macmillan, Ross (1998): *Biographies and the Sociological Imagination - Contexts and Contingencies*. New York, W.W Norton and Co.
- Simblett, Glen, J. (1997): *Leila and the Tiger – Narrative approaches to Psychiatry*; In: Monk, Gerard – Winslade, John – Crocket, Kathie – Epston, David (szerk.): *Narrative Therapy in Practice – The Archeology of Hope*; San Francisco, Jossey-Bass
- Solt, Ottília (1998): *Interjúzni muszáj*; In: *Méltóságot mindenkinek – Összegyűjtött írások I.* Budapest, Beszélő.
- Vajda Júlia (2006): *A terápiás hatás mint melléktermék*; In: *Thalassa* 2006/1.
- Wengraf, Tom (2001): *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured method*. London, Sage Publications.
- White, Michael – Epston, David (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York, Norton Publishing.
- Winslade, John – Smith, Lorraine (1997): *Countering Alcoholic Narratives*; In: Monk, Gerald – Winslade, John – Crocket, Kathie – Epston, David (eds): *Narrative Therapy in Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

BLASKÓ ZSUZSA

## Meddig maradjon otthon az anya? – A gyermekfejlődés szempontjai

Kutatási tapasztalatok és családpolitikai következtetések<sup>1</sup>

A tanulmány a gyermekfejlődés nézőpontjából vizsgálja, hogy milyen hosszan célszerű az anyának otthon maradnia gyermekével annak születése után. Az idevágó szakirodalmat áttekintve a fizikai, kognitív és pszichoszociális fejlődés szempontjából vizsgáljuk, hogy melyik az az optimális időpont, amikor a kisgyermek számára az egyszemélyes (anyai) gondozást egyéb, jellemzően közösségi gondozással ajánlott felváltani. Az áttekintésből kiderül, hogy – bár minden gyermekre érvényes szabály természetesen nem létezik – bizonyos feltételek teljesülése esetén betöltött egy-másfél éves kor után a közösségi gondozásból adódó hátrányok kockázata fokozatosan csökkenni kezd, majd hároméves korra egyre inkább előnyökkel is lehet számolni. A feltételek azonban szigorúak: mindenki számára elérhető, magas színvonalú ellátó intézményekre, a család és a munka összeegyeztetését biztosító munkapiacra, és arra van szükség, hogy a munkavégzést választó anyák ne éljenek át büntudatot döntésük miatt. A záró részben a gyermekfejlődés szempontjából optimális családpolitikára – elsősorban a szülői szabadságok rendszerére – nézve fogalmazunk meg ajánlásokat.

A korai anyai munkavállalást, illetve az ezt elősegítő vagy éppen ellen-ösztönző társadalmpolitikai intézkedéseket többféle nézőpontból szokás és szükséges is vizsgálni. Az ugyanis, hogy egy társadalom milyen megoldás(oka)t részesít előnyben a kisgyermek elhelyezésénél, vagyis hogy a (zömében az anya által biztosított) otthoni gondozást vagy az intézményes gondozást támogatja-e inkább, számos és szerteágazó hatással bír mind a társadalom, mind az érintett egyének szintjén.

<sup>1</sup> Jelen írás korábbi változatához fűzött értékes megjegyzéseikért köszönettel tartozom Kapitány Balázsnak, Scharle Ágotának és Spéder Zsoltnak, valamint az Esély folyóirat szaklektorainak.

A kialakult gyakorlatnak lehetnek népesedési következményei, hiszen az anya számára rendelkezésre álló lehetőségek befolyásolhatják a gyermekvállalási hajlandóságot. Felvetődnek munkapiaci szempontok, mivel az anyák otthonmaradásával nagy tömegű munkaeőr vonul ki a munkapiacról, folytatólagos munkavégzésükkel pedig az átlagostól eltérő igényekkel rendelkező munkaeőr foglalkoztatása válik feladattá (rugalmas idejű, részidős munkavégzés). Vitathatatlanok az esélyegyenlőségi szempontok: a gyermekekkel való otthonmaradás hagyományosan a nők feladata volt ugyan, manapság viszont egyre hangsúlyosabban merül föl a férfiak szerepvállalásának igénye.

Nem elhanyagolhatóak végül a jóléti összefüggések sem: az, hogy az anya hosszabb vagy éppen rövidebb ideig tartó otthon maradása milyen hatást gyakorolt az ő saját jólétére, gyermeke jólétére vagy éppen a családjára. A továbbiakban ezek közül a gyermek-jólét kérdéseinek egy területével, a gyermekfejlődéssel foglalkozunk, érintve azonban az ezt erősen befolyásoló anyai jólét kérdéskörét is.<sup>2</sup> Célunk, hogy a külföldi szakirodalom felhasználásával, de a sajátos hazai körülményeket is figyelembe véve szempontokat nyújtsunk egy gyermekfejlődési szempontból optimális családtámogatási rendszer kialakításához.

Az első részben arra a kérdésre koncentrálnak, hogy milyen körülmények között okozhat problémákat a gyermekfejlődés szempontjából az, ha az anya a mai magyar gyakorlatban kialakult 3 éves életkori határnál korábban munkába áll. A gyermekfejlődés fogalmán belül különválasztjuk a fizikai, a kognitív és a pszichés fejlődés területét. A fellelhető szakirodalom alapján körbejárjuk, mennyiben alakulnak eltérően a gyermekfejlődés ezen aspektusai abban az esetben, ha az anya a korai munkába állást választja, illetve ha hosszán otthon marad a gyermekével. Bár a felhasználható irodalom túlnyomó része külföldről származik<sup>3</sup>, a sajátosan magyar szempontoknak, illetve az aktuális társadalompolitikai vitáknak megfelelően igyekszünk abból következtetéseket levonni: elsősorban a „feltétlenül szükséges-e a három otthon töltött év?” kérdésre keressük a választ minden egyes jóléti terület vizsgálatakor.

A tanulmány második része azoknak a körülményeknek a hazai alakulását tekinti át, amelyek – az első rész következtetései szerint – meghatározzák, hogy az anya munkába állása milyen hatással lesz a gyermek jólétére. Két ilyen körülményt vizsgálunk részletesen: az anyáknak a munkavállaláshoz kapcsolódó attitűdjeit, valamint a család és a munka összeegyeztetésének feltételeit. Mindkét körülmény fontos szerepet játszik abban, hogy végső soron milyen hatást gyakorol a gyermekre az

<sup>2</sup> A család jólétére gyakorolt hatások témája az anyai munkavállalás és a szegénység problematikájához vezet el. Ez meglehetősen összetett, és az itt alkalmazottól eltérő megközelítést igénylő vizsgálati irány lenne.

<sup>3</sup> A külföldi vizsgálatokból nyerhető következtetések általánosíthatósága persze korlátozott. A vizsgált összefüggésben szerepet játszó társadalmi intézmények (női munkavállalás, gyermekintézmények, családtámogatások rendszere) országonként jelentős különbségeket mutatnak. Éppen ezért a más országokban publikált kutatási eredmények nagy óvatossággal kezelendők, és ha azokból közvetlen következtetést szándékozunk levonni a hazai gyakorlatra nézvést, azokra a kontroll alatt tartott tényezőkre kell szorítkoznunk, amelyek a hazával nagyfokú hasonlóságot mutatnak. Erről részletesen ld. Blaskó 2008.

anyja munkába állása, és ugyanakkor mindkét területen sajátos problémákkal kell ma Magyarországon szembenéznünk.

Végül a tanulmány befejező része a vizsgált szempontokból optimális családpolitika számára fogalmaz meg irányelveket – az első két fejezetben bemutatott kutatási eredményekre és hazai helyzetképre építve. Az általános elvek mellett felvillantunk olyan külföldi családpolitikai megoldásokat is, amelyek a jelenlegi magyar gyakorlatnál jobban segítenék a kisgyermek fejlődését.

## **1. Kutatási tapasztalatok az anyai munkavállalás és a gyermekfejlődés összefüggéseiről<sup>4</sup>**

Az anya munkavállalásának, illetve ezzel párhuzamos a gyermek intézményben való elhelyezésének a gyermekfejlődésre gyakorolt (lehetséges) hatásait háromféle területen szokás vizsgálni: a fizikai-egészségügyi jólét, az értelmi (kognitív) fejlődés területén, valamint a pszicho-szociális fejlődésben. A következőkben ezeket vesszük sorra, minden esetben azt vizsgálva, hogy eltérően alakul-e a vajon a gyermek fejlődése az adott területen abban az esetben, ha – hosszabb-rövidebb ideig – otthon marad vele az anyja, illetve ha korán egyéb gondozási formát választanak a számára.<sup>5</sup>

### *1.1. Fizikai fejlődés, egészség*

A korai időszak legmeghatározóbb tényezője a fizikai fejlődés szempontjából az anyatejes táplálás, melynek jótékony hatásai a gyermekegészségre ma már széles körben ismertek. Ide tartozik az immunrendszer erősítése, az allergia-kialakulás kockázatának csökkentése és az anyatej egyéb olyan kedvező tulajdonságai, amelyek révén számos létfontosságú tápanyag optimális bevitelét és felszívódását képes biztosítani a csecsemő számára. Ma Magyarországon is egyre inkább elfogadott a WHO ajánlása, amely a

<sup>4</sup> Az ebben a fejezetben közöltek egy része a Miniszterelnöki Hivatal megrendelésére, a Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet számára készült háttéranyagként az „1–3 éves gyermekek napközbeni ellátásának bővítése” c. tanulmányhoz. A munkát a X/9/2/04 „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégia monitoringja és kapcsolódó feladatok támogatása c. 2008. évi fejezeti előirányzatból finanszírozták. A teljes tanulmány letölthető: <http://www.budapestintezet.hu>

<sup>5</sup> Jellemző, hogy a témában végzett kutatások kifejezetten az anya szerepére koncentrálnak, és csak nagyon elvétve áll rendelkezésre információ azzal kapcsolatban, hogy az anyai neveléshez kötött hatások megjelennek-e akkor is, ha nem az anya, hanem az apa marad otthon a gyermekkel. Nyilvánvaló, hogy ez a hiányosság erősen korlátozza a nemi egyenlőség szempontjait is tekintetbe vevő következtetések levonását. Ugyanakkor érthető, hogy kevés a rendelkezésre álló információ a tárgyban, hiszen az egyre rugalmasabbá váló szabadság-megosztási lehetőségek ellenére a legtöbb országban túlnyomó részben ma is az anyák azok, akik számottevő időt töltenek otthon gyermekgondozással. Mindezek ellenére még visszatérünk a kérdésre, és társadalmpolitikai ajánlásaink között kitérünk az apa szerepvállalási lehetőségeire is.

csecsemő 6 hónapos koráig kizárólag anyatejes táplálást ír elő, majd lehetőleg a szoptatás folytatását legalább a gyermek 2 éves koráig.<sup>6</sup> A szülés utáni első hat hónapban való visszatérés a munkába lényegében lehetlenné teszi a kizárólagos szoptatás biztosítását, de kutatások bizonyítják azt is, hogy az ennyire korai anyai munkavállalás általában együtt jár az anyatejes táplálás teljes, korai elhagyásával (pl. Roe és mások 1999). Más vizsgálatok szerint pedig a korai – 4 hónapon belüli – visszatérésre való készülés sokszor eleve arra ösztönzi az anyát, hogy el se kezdje szoptatni gyermekét (Hawkins és mások 2007). Csupán a szoptatás szempontjaiból kiindulva szakértők jellemzően 6 hónapos anyasági szabadság biztosítását tartanák követendőnek (pl. Galtry és Callister 2005).

Nem különíti el a szoptatás hatását, hanem az anya által otthon töltött idő általános egészségügyi következményire koncentrál egy gyakran idézett írásában Ruhm (2000). Ebben 16 európai ország 28 hetes és egyéves kor közötti gyermekeinek egészségügyi adatait vizsgálta meg az 1969 és 1994 közötti időszakban. Azt találta, hogy a szülői otthonlétet ez alatt az időszak alatt lehetővé tévő szülői szabadság számottevően csökkenti a kora-gyermekkor halandóság kockázatát<sup>7</sup>. Ruhm eredményeit erősíti meg Tanaka (2005) tanulmánya is. Ebből ráadásul az is kiderül, hogy csakis a fizetett szabadság mutat összefüggést a gyermekhalandóság csökkenésével, a fizetetlennek nincsen ilyen hatása.

Az egyéves kor utáni ellátási formák gyermek-egészségügyi következményeiről a Budapesti longitudinális felvétel alapján Bass és munkatársai megállapítják, hogy „1 és 2 éves kor között a bölcsődében több betegséget kaptak el a gyermekek, mint otthoni körülmények között”, ám ez az eredmény egyéb tényezőkre nem kontrollált, és – mint azt a szerzők is jelzik – önmagában nem meglepő (Bass és mások 2007). Fontos, hogy a következtetés összhangban van többváltozós módszerekkel készített nemzetközi vizsgálatok eredményeivel is. Gordon és munkatársai (2007) például azt találják, hogy minél hosszabb időt tölt egy gyermek intézményes ellátásban 1 és 3 éves kora között, annál nagyobb valószínűséggel betegszik meg légúti fertőzésben. Megnő ezen kívül a fület érő fertőzések kockázata is – ám ez kifejezetten csak az 1 és 2 éves koruk között intézményben lévő gyerekek esetében.

Gordon és munkatársai hangsúlyozzák, hogy ezek a típusú fertőző betegségek hosszú távú egészségi és fejlődési következményekkel járhatnak – olyan kutatásról nem tudunk azonban, amely közvetlenül vizsgálná az intézményes elhelyezés és a hosszú távú egészségi hatások összefüggését. Mint ahogy olyan vizsgálatról sincs tudomásunk, amely azt vizsgálná, hogy a későbbi közösségbe kerüléssel megerősödik-e vajon az immunrendszer annyira, hogy csökkenjen a megfertőződés kockázata, illetve, hogy az elkapott betegségek könnyebb lefolyásúak legyenek az ilyen gyermekeknél.

Ezzel a várakozással ellentétes előjelű eredményre jut viszont egy amerikai kutatás, amely arról számol be, hogy minél korábban kerül a gyermek közösségbe és – ennek következtében – minél korábban kezd immunrendszere a sorozatos fertőzések következtében megerősödni,

<sup>6</sup> <http://www.who.int/topics/breastfeeding/en>

<sup>7</sup> Lásd még erről Benedek 2007.

annál kisebb valószínűséggel lesz allergiára hajlamos a későbbiekben. Az erős immunrendszer ugyanis hatékony védelmet jelent az allergia ellen. Az összefüggés azonban csak kisebb (egy-gyermekes) családokban volt kimutatható, nagyobbakban nem (Krämer és mások 1999).

Végül egy érdekes kutatásban angol szerzők összefüggést találtak az anya korai munkavállalása és a gyermekkori túlsúlyosság között (Hawkins és mások 2008). Minél magasabb óraszámban dolgozott egy édesanya a vizsgálatot megelőző időszakban, annál nagyobb valószínűséggel volt gyermeke elhízott 3 éves korában. Az összefüggés a szegényebb családokban nem, csak magasabb jövedelmi szinteken jelentkezett, és feltehetőleg azzal magyarázható, hogy az anyák jobban tudják kontrollálni gyermekük táplálkozását, jobban oda tudnak figyelni arra, hogy egészségesen étkezzenek, ha maguk vannak velük otthon.

### 1.2. Értelmi fejlődés

Az első három életév eseményei kulcsfontosságúak a gyermek szellemi fejlődésének alakulása szempontjából. Az anyai gondoskodás elsőbrendűségét hirdető feltételezésekkel szemben álló felfogások szerint a képzett pedagógusok és a kortárscsoport stimuláló hatása éppen hogy kedvezőbb környezetet teremt a kisgyermek kognitív fejlődéséhez. Az egyetlen témába vágó hazai elemzés (Bass és mások 2007) azt mutatta ki, hogy „*az intellektuális fejlődés, illetve az iskolai teljesítmények tekintetében a bölcsődében, illetve a nagyszülőknél elhelyezett gyermekek jelentősen jobb eredményeket produkálnak, mint azok, akiket édesanyjuk nevelt 1 éves korukban*”. E vizsgálat alapján azonban nem lehet megállapítani, hogy ez az összefüggés nem annak tulajdonítható-e, hogy elsősorban az iskolázott szülők gyermekei kerülnek bölcsődébe.<sup>8</sup> Így aztán külföldi – elsősorban amerikai – kutatásokhoz kell fordulnunk annak megállapítására, hogy vajon az anya személyes gondoskodása, vagy pedig egyéb gyermekellátási forma szolgálja jobban a 0–3 éves korosztály fejlődését ezen a téren.

Az idevágó kutatási eredmények korántsem egységesek: egyaránt találunk közöttük olyanokat, amelyek nem mutatnak ki összefüggést az anya korai munkavállalása és a gyermek kognitív fejlődése között, olyanokat, amelyek pozitív, és olyanokat is, amelyek negatív hatást találnak. Az első életévre vonatkozóan még viszonylag egybecsengenek a tapasztalatok: bár egyes vizsgálatok nem mutattak ki hatást (pl. Alwin és Thornton 1984; Mott 1991; – idézi Baum 2004), a legtöbb szerző legalább enyhe negatív tendenciákat tapasztal a gyermek fejlődésében, ha édesanyja az első életév során munkát vállal. Így például 3–4 éves gyerekek szókincsében (Peabody Picture Vocabulary Test) mutat ki lemaradást Blau és Grossberg (1992). Bár az anya keresetével elért jövedelem-növekménynek van egy enyhe kompenzáló hatása, ez a vizsgálat szerint nem írja fölül a negatív következményeket. Han és munkatársai (2001) több kompetencia területén is kis mértékű, de statisztikailag szignifikáns negatív hatást mértek 7-8 éves gyermekeket vizsgálva azokban az esetekben, amikor az

<sup>8</sup> A számításokat a szerzők egy csupán mintegy 100 fős almintán végezték egyszerű átlagszámítással.

anya az első életévben munkába állt. Az összefüggést azonban csak fehéreknel tudták kimutatni, fekete bőrű gyermekeknel nem.

Ezeket a következtetéseket tovább pontosították Waldfogelnek és munkatársainak eredményei (2002). Ők is egyértelmű hátrányokat találtak matematika és szövegértés terén azoknál a 3, 5 és 8 éves gyermekeknel, akiknek az édesanyja dolgozott egyéves koruk előtt. Az ő vizsgálataukból ráadásul az is kiderült, hogy minél nagyobb óraszámiban dolgozott az anya, annál erősebbek voltak ezek a tendenciák. Az, hogy milyen mértékű fejlődésbeli lemaradásra kell számítani ezekben az esetekben, nem független a gyermekelhelyezés módjától. Kevesebb negatív hatást találtak akkor, ha rokon vigyázott a gyerekekre, valamivel többet, ha az apa gondozta, vagy intézménybe adták, míg a legtöbbet akkor, ha nem rokon, hanem baby-sitter vigyázott rá. 7-8 éves korban már csak az apai és a nem-rokon felügyelő hatása maradt meg. Fontos még, hogy Waldfogelék eredménye szerint legerősebb negatív hatások éppen a legalacsonyabb jövedelmű családokban jelentkeztek. Ezt magyarázhatja, hogy ezekben a családokban a nők rosszabb körülmények között dolgoznak (monoton munkát végeznek, merev időbeosztással küzdenek, nincs terük az önállóságra stb.), és ez hat vissza negatívan a gyermekükkel való kapcsolataikra. A másik lehetőség, hogy a szegényebb családok gyermekei alacsonyabb színvonalú ellátásban részesülnek – vagy azért, mert gyengébb minőségű bölcsődékhez férnek hozzá, vagy mert például a munkanélküli apa vigyáz rájuk. Ezzel egybecsengenek egyébként Greenstein (1995) következtetései is, amelyek szerint nem állja meg a helyét az a feltételezés, hogy éppen a jó helyzetű családok gyermekei veszítenének a legtöbbet azzal, ha nem az anyjuk vigyáz rájuk: valójában az ő szocializációs előnyeiket nem csökkenti különösképpen az intézményes ellátás sem.

Ami az első életév után történő munkába állást illeti, annak következményeként több kutató kifejezetten kedvező hatásokat mutatott ki a gyermek szellemi fejlődésében. Blau és Grossberg (1992) szerint például 3-4 éves korukra társaik előtt járnak szókincs-fejlődésben azok a kisgyermekek, akiknek az anyja életük második vagy harmadik évében már dolgozott. Ez a pozitív hatás szinte teljes egészében a családi jövedelem-növekedésnek, és az abból adódó kedvezőbb otthoni körülményeknek tudható be. Waldfogel és munkatársai (2002) az általuk vizsgált öt dimenzió közül kettőben találtak kedvező hatást akkor, amikor az anya a gyermek második vagy harmadik életévében munkát vállalt, míg a másik három esetben nem találtak összefüggést. Az előnyök a 3-4 éves korban mért szókincsben és a 7-8 éves szövegértésben mutatkoztak.

Azok a vizsgálatok, amelyek nem tesznek különbséget aszerint, hogy a gyermek hány éves korában kezdett az anya dolgozni, vegyes eredményekre jutnak. Vandell és Corasaniti (1990 – idézi Baum 2004) szerint hátrányok mutatkoznak a 8 éves kori teljesítményben akkor, ha az anya 30 óránál többet dolgozik hetente a gyermek 3 éves kora előtt. Hanushek (1992 – idézi Baum 2004) szerint ugyanakkor sem a munkavégzés tényének, sem a ledolgozott munkaórák számának nincsen kimutatható hatása a gyermek iskolai osztályzataira a 2. és a 6. osztály között. Áttekintve a téma szerteágazó szakirodalmát, Belsky (2006) arra a következtetésre jut, hogy abban az esetben, ha jó minőségű, lehetőleg intézményes ellátásban

részesül a gyermek, összességében kisebb mértékű kedvező hatásokra lehet számítani értelmi, különösen nyelvi fejlődése terén.

Az „átlagos” népességgel foglalkozó kutatások eredményeit lényeges pontokon egészítik ki azok a vizsgálatok, amelyek célzottan a hátrányos társadalmi helyzetű gyermekek intézményes ellátásának következményeivel foglalkoznak. Alacsony jövedelmű családokat vizsgálva például Vandell és Ramanan (1992 – idézi Baum 2004) azt találja, hogy a korai munkavállalásnak ilyen esetekben pozitív hatása van a 2. osztályban mért matematikai készségekre, ám negatív az olvasási-szövegértésre. Dearing és munkatársai (2009) viszont egyértelműen pozitív következtetésekre jutnak: azt találják, hogy alacsony jövedelmű családból származó gyerekek kognitív (matematikai és olvasási) területen mutatkozó iskolai hátrányait kompenzálhatja, ha jó minőségű intézményes ellátásban részesülnek életük első 6–54 hónapjában. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a korábban bemutatott összefüggés, miszerint a hátrányos helyzetű gyermekek számára fokozottan káros lehet, ha az anyjuk korán munkába áll, csak akkor igaz, ha ilyenkor nem kifejezetten jó minőségű, szakszerű ellátásban részesül a gyermek. Sajnos ez a helyzet: az alacsonyan iskolázott, alacsony jövedelmű, vagy éppen hátrányos helyzetű településen élő szülők gyermekei nem jutnak hozzá a megfelelő színvonalú gyermekgondozáshoz.

Még egyértelműbb hátrány-kompenzáló hatások kapcsolódnak azokhoz a célzott esélykiegyenlítő programokhoz, amelyeket rossz szociális helyzetű kisgyermek korai fejlesztésére és családjaik támogatására hoztak létre. Ilyenek például az Abecedarian, a CARE, a Milwaukee és az Early Head Start projektek Amerikában, vagy a Sure Start program Nagy-Britanniában. Bár ezeknek fontos jellemzője, hogy az intézményes gyermekgondozás mellett egyéb támogatásokat (családlátogatások, nevelési és egyéb tanácsadás vagy képzés, orvosi segítség...) is nyújtanak a szülőknek, a vizsgálatok többsége azt jelzi, hogy magas szakmai színvonal és jó szervezethez mellett maga a korai intézményes gondozás is jelentős szerepet játszhat a társadalmi hátrányok leküzdésében. A vizsgálatok szerint ezek a programok ráadásul nem egy esetben számottevő, hosszú távú eredményekkel is jártak (ld. erről pl. Melhuish 2004, magyar nyelven pedig Surányi és Danis 2010).

### *1.3. Pszicho-szociális fejlődés<sup>9</sup>*

Eredetileg a pszichológiában meghonosodott kötődéelmélet (Bowlby 1969) hívta életre azt a kutatási áramlatot, amely a korai anyai munkavállalásnak – és így a folyamatos anyai jelenlétől való korai elszakadásnak – a gyermek viselkedésére, lelki és érzelmi fejlődésére gyakorolt hatásaival foglalkozik. Bár a nemzetközi szakirodalomban a téma máig nagy figyelmet kap, idevágó hazai kutatásként megint csupán a budapesti

<sup>9</sup> Az anyai munkavállalásnak a gyermek pszicho-szociális fejlődésére gyakorolt hatásaira vonatkozó vizsgálati eredményeket máshol (Blaskó 2008) már részletesen bemutatam. Ezen a helyen – a teljesség kedvéért – rövid összefoglalását adom korábbi következtetésemnek, valamint néhány újabb vizsgálati eredménnyel egészítem ki az ott leírtakat.

longitudinális vizsgálat említhető. Ennek (eddig közölt eredményei) sem engednek meg azonban nagyon határozott következtetéseket a tárgyban. A kutatás alapján Bass László és munkatársai azt állapítják meg, hogy a magatartászavarok és a később deviáns viselkedésformák előfordulása jóval gyakoribb az egyéves korokban bölcsődébe járók körében, mint a többiek körében (Bass és mások 2007). Az alacsony elemszám, az adatok feldolgozottságának alacsony foka azonban ismét csak erősen korlátozza az eredmények általánosíthatóságát és összetettebb következtetések levonását.

Külföldi vizsgálatok szerint az anya munkavállalása *önmagában* nincsen negatív hatással a gyermek pszicho-szociális fejlődésére. Meghatározható azonban néhány kulcstényező, amely döntően befolyásolhatja a következményeket. Ilyen *a gyermek életkora* az anya munkába állásakor, *az anya munkavállalásának körülményei*, valamint az igénybe vett alternatív *gyermekgondozási forma minősége*.

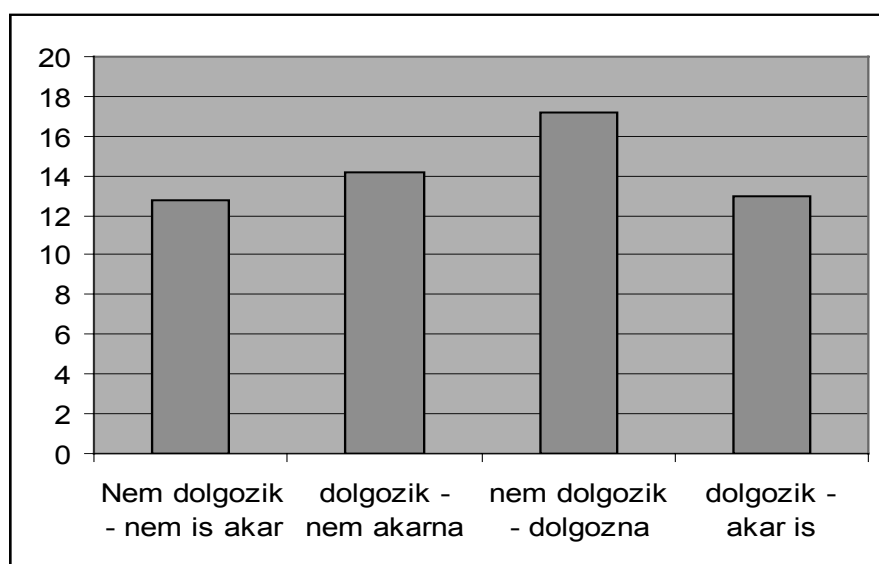
A gyermek legelső életévében való munkavállalást több vizsgálat is egyértelműen károsnak találta a gyermek lelki fejlődése szempontjából. Az is világosan látszik, hogy minél korábban áll munkába az anya az első éven belül, annál számosabbak lehetnek a káros következmények. A lehetséges káros hatások a következő területeken voltak kimutathatók: problémás viselkedés az iskolás kor előtti időszakban (Howes 1990), 10 éves kor tájékán megfigyelt zavarok különféle érzelmi és társas viselkedési területeken (Vandell és Corasaniti 1990), ún. externalizálási problémák 7-8 évesen (Han és mások 2001), 8-9 éves korban mérhető fokozott „acting out” viselkedés, csökkent frusztráció-tolerancia, valamint (a kortársak értékelése szerint) fokozott verekedési hajlam és durva, rosszindulatú viselkedés (Youngblade 2003). Az eredmények több esetben azt jelzik, hogy a negatív hatások nem rövid időn belül az anya munkába állása után, hanem csak több évvel késleltetve jelennek meg.

Az egyéves kor utáni munkavállalás hatásairól erősen aggregált képünk van, mivel a külföldi szerzők többsége (nem utolsósorban a szülői szabadságok rövidsége miatt) csupán arra tesz kísérletet, hogy az első életévet a többitől elválassa. Mindenesetre az első év utáni munkavállalás esetén a szerzők egy része egyáltalán nem talál negatív hatást, vagy csak a vizsgált jellemzők egy részében talál ilyet (pl. Nomaguchi 2006). Az azonban nem jellemző, hogy kifejezetten előnyökről számolnának be. A negatív hatást kimutató elemzések közé tartozik Belsky és Eggebeen tanulmánya (1991). Eszerint például nincsen kimutatható különbség az első és a második életévben zajló munkavállalás káros következményei között – mindkét esetben sérülhet az alkalmazkodó viselkedésre való készség (behaviorial adjustment). Egy kanadai vizsgálatban (Nomaguchi 2006) pedig azt mutatta meg, hogy azok a gyerekek, akiknek az édesanyja már 2 éves korukban dolgozott, 4 éves korukra agresszívabbnak mutatkoztak másoknál.

A gyermek életkora mellett lényeges tényező az is, hogy milyen – objektív és szubjektív – körülmények között áll az anya munkába. Kulcsfontosságú ugyanis, hogy milyen hatással van a munkavégzés az anya saját jólétére – az ugyanis kihat a gyermekével szemben gyakorolt viselkedésére, és azon keresztül a gyermek fejlődésére is. Azok a kutatások, amelyek kifejezetten csak kisgyermekes, (házas) nőkre terjednek ki, azt

jelzik, hogy a munkavállalás önmagában nem függ össze egyértelműen az egyéni boldogsággal (Hoffman 1989). Az elemzések különféle „közvetítő hatások” befolyásoló szerepét tárták fel. Ide tartoznak az anya munkavállalásának mindazon körülményei, munkavégzés során szerzett tapasztalatai, amelyek potenciálisan stresszt, feszültséget okoznak. Ilyenkor nem „csupán” az anya jóléte csökken, de áttételesen a gyermeké is. A stressz ugyanis károsan befolyásolja az anyák nevelői magatartását – türelmetlenné, figyelmetlenné teszi őket gyermekükkel szemben. Ez pedig végső soron viselkedési problémákhoz vezethet a gyermekeknél (Perry-Jenkins és mások 2000).

1. ábra. Szerepkonfliktus és depresszió. Vizsgálat feleségek körében, USA 1983 (regressziós együtthatók)



Forrás: Ross és mások 1983. 817. o.

Mi okozhat ilyen fokozott stresszt, elégedetlenséget a dolgozó anyák számára? Az egyik alapvető feszültségforrás az anyák által átélt *szerepfeszültség* lehet. Szerepfeszültség akkor állhat elő, ha az anyának szándékai, preferenciái ellenére kell dolgoznia – például anyagi kényszerből –, miközben erős meggyőződése, hogy emiatt anyai feladatait nem tudja megfelelően ellátni. Ilyen esetben az átélt szerepkonfliktus feszültséghez, stresszhez, akár depresszióhoz vezethet. Feleségeket vizsgálva Amerikában Ross és munkatársai (1983), a négy lehetséges szituáció közül (szeretne dolgozni és dolgozik; szeretne dolgozni, de nem dolgozik; nem szeretne dolgozni és dolgozik; nem szeretne dolgozni és nem dolgozik) az első variáns esetében mérték a legalacsonyabb szintű kimerültséget, míg a legmagasabbat azoknál, akik nem dolgoztak, pedig szerettek volna.

Közepes érték azoknál a dolgozó anyáknál mutatkozott, akik szívesebben maradtak volna otthon (Ross és mások 1983).<sup>10</sup>

Bár az erre vonatkozó vizsgálatok jórészt idősebb gyermekek melletti munkavállalást néztek, az anya által átélt szerepfeszültségnek a gyermekfejlődésre gyakorolt negatív hatásait több kismintás vizsgálat is kimutatta. Egy 1988-as tanulmányban Barling és társai 185, ötödik-hatodik osztályos általános iskolás gyermeket vizsgálva azt mutatják ki, hogy akiknek édesanyjánál szerepkonfliktus lép fel, azok szignifikánsan kevésbé figyelmesek, továbbá éretlenebbek a többiekénél (Barling és mások 1988). Ezek a problémák azoknál a gyermekeknél is fennálltak, akiknek dolgozott az édesanyja, bár nem szeretett volna, és azoknál is, akiknek az édesanyja vágyai ellenére nem dolgozhatott. Egy másik munkában MacEwen és Barling (1991) közvetlenül azzal a folyamattal foglalkozik, amelyen keresztül a szerepzavar kihat a szülői, majd pedig a gyermek viselkedésére is. Modelljük szerint a szerepzavar és a munkával való elégedetlenség negatívan befolyásolja az anya hangulatát (stresszt idéznek elő), illetve kognitív nehézségeket is okoznak. 147 anyát és 16 évesnél fiatalabb gyermekeiket vizsgálva azt találták, hogy a munkapiaci szerepvállalásukkal elégedetlen anyák kognitív nehézségekkel küzdöttek, és gyakori volt körükben a rossz hangulat is. Az eredmények szerint elsősorban ez utóbbi az, ami nemcsak közvetetten (az anya nevelés során tanúsított viselkedése révén), hanem közvetlenül is negatívan befolyásolta a gyermekek magatartását.

Munkához kapcsolódó stresszt persze nem csak szerepzavar, hanem számos egyéb körülmény – köztük is első helyen a család és a munka összeegyeztetésének nehézségei – is okozhatnak (Menaghan és Parcel 1990). MacDermind és Williams (1997) bankok női alkalmazottai körében azt találták, hogy több viselkedési problémáról számoltak be gyermekükkel kapcsolatban azok a nők, akik úgy érezték, nem megfelelően zajlik a munka irányítása a munkahelyükön, és hogy nehézséget okoz számukra a munka és a család összeegyeztetése. Repetti és Wood (1997) a munkahelyi stressz rövid távú hatásai között írják le, hogy „...mind saját beszámolójuk, mind pedig független szakértők megfigyelése szerint az anyák zárkózottabban viselkednek iskolás kor alatti gyermekeikkel azokon a napokon, amikor különösen sok a munkájuk, vagy amikor valamilyen konfliktust élnek át a munkahelyükön”. A munkahelyi stressz káros hatása erősen függ a családi és munkahelyi körülményektől, valamint az egyén személyiségétől is. Az elvégzett munka mennyisége, a munkaidő rugalmassága, a családméret, a gyermekek száma, az anyának a munka iránti elkötelezettsége, a foglalkozás presztízse és a partner támogatása csupa olyan tényező, amely erősen meghatározza, hogy valaki mennyire van kitéve a stressz hatásainak (Perry-Jenkins és mások 2000).

Szintén család–munka összeegyeztetési problémát vizsgált Joshi és Bogen (2007). Ők „szokásos” (jellemzően reggel 8 és este 6 között) és „nem szokásos” (bármely egyéb) munkarendben dolgozó, alacsony jöve-

<sup>10</sup> Az anyai szerepzavarral foglalkozó szakirodalmat áttekintve Perry-Jenkins és munkatársai (2000) felhívják a figyelmet arra, hogy e kutatások logikája rendszerint kizárja a fordított oksági viszony lehetőségét. Vagyis felvethető, hogy valóban az anyai szerepzavar vezet a gyermek kritikus viselkedéséhez, nem pedig megfordítva.

delmű anyák 2-4 éves gyermekeit hasonlítják össze egymással. Eredményeik szerint a rendhagyó munkarendben dolgozók gyermekei körében szignifikánsan gyakoribbak mind az internalizálási, mind pedig az externalizálási zavarok, valamint hajlamosak antiszociális viselkedésre is. Ezekért a negatív hatásokért úgy tűnik, részben a szokásostól eltérő időbeosztásból eredő anyai stresszt, feszültségérzetet lehet felelőssé tenni.

Ismét csak az alacsony jövedelmű csoportokban erősíti a munkába állás káros hatásait az, ha az anya nem kellően komplex, intellektuálisan semmiféle kihívást nem jelentő munkát végez – még az idősebb, 3-6 éves korosztályba tartozó gyermekek esetén is. Parcel és Menaghan (2007) kimutatják, hogy az otthoni környezeten (amely a gyermekek jólétének fontos meghatározója) erősen érződik, ha az anyák csak egyszerű, rutin-feladatokat tartalmazó munkakörben tudnak elhelyezkedni. Viselkedési zavarokhoz vezet a gyerekeknél az anya munkájának alacsony szintű komplexitása, még akkor is, ha egyébként az anya idősebb vagy iskolázott. Mindkét jelenség arra utal, hogy az anya inkongruens státusa, illetve meg nem valósult várankozásai azok, amelyek ártalmasak lehetnek a gyermek pszichés fejlődésére. Az alacsony komplexitású, monoton, rutin feladatokat ellátó anyák számára a túlórák vállalása, a hosszú – 40 órát meghaladó – munkaidő szintén ártalmas lehet: az ilyen állásokban dolgozó anyák gyermekei inkább mutatnak viselkedési zavarokat akkor, ha magas (40 órát meghaladó) óraszámokban dolgozik az anya, mint egyébként (Parcel és Menaghan 1994).

A gyermek életkora és az anya munkabeli tapasztalatai mellett a harmadik alapvető tényező az alternatív (nem az anya által biztosított) minősége, az ott nyújtott ellátás színvonala. A rossz minőségű ellátás kifejezetten fokozza a viselkedési zavarok megjelenésének kockázatát – különösen, ha egyéb hátrányos körülményekkel, például korai elhelyezéssel párosul. Egy nagyszabású amerikai vizsgálatsorozat eredményeit összefoglalva Ramey úgy fogalmaz: „...a rossz minőségű gyermekellátás káros. Ezzel szemben a magas színvonalú ellátásnak lehetnek pozitív hatásai.” (2005)

A jobb minőségű ellátásban részesülő gyermekek jellemzően együttműködőbbé és érzelmileg kiegyensúlyozottabbá válnak, mint kevésbé jó körülmények között elhelyezett társaik (ld. pl. Belsky 1984). Az sajnos többnyire nem derül ki a témába vágó a vizsgálatokból, hogy miként alakul egymáshoz képest a négy nagy csoport: a nagy intézményekben (bölcsődékben), a családi napközi-szerű ellátó helyeken, az informális segítséggel, illetve az otthonukban, édesanyjuk által ellátott gyermekek fejlődése (Belsky 1990). Szintén Belsky hangsúlyozza azonban újabb vizsgálati eredményekre támaszkodva azt is, hogy a legjobb minőségű intézmény sem ellensúlyozhatja a nagy óraszámokban történő intézményes ellátás negatív hatásait. Minél több időt tölt ugyanis el egy héten egy gyermek intézményben, annál nagyobb a viselkedési zavarok megjelenésének veszélye (Belsky 2006).

## 2. Hazai feltételek

Az eddigiekből világossá válhatott, hogy nincsen egyetlen, jól meghatározható időtartam, amit az anyának otthon kell töltenie ahhoz, hogy gyermekének fejlődése optimálisan alakuljon. Eltérőek lehetnek először is az igények a gyermekfejlődés különféle dimenzióiban (különösen a pszichés és a kognitív fejlődés terén szokás trade-off hatásról beszélni), de számos külső körülmény is meghatározza azt, hogy milyen következményekkel jár az anya munkába állása. Ezek közül a legfontosabbak az alternatív ellátás (bölcsőde, egyéb gondozási forma) színvonala, valamint az anya munkakörülményei és munkához való viszonya.

Írásunkban – bár feltétlenül hangsúlyozni szeretnénk annak fontosságát – a gyermekintézmények minőségének kérdésével nem, hanem csak az anya munkakörülményeinek és munkához való viszonyával foglalkozunk.<sup>11</sup> Arra törekszünk, hogy a rendelkezésre álló magyarországi kutatási eredmények alapján megállapítsuk, hogy a jelenlegi hazai viszonyok között milyen gyermekfejlődési hatásokkal lehet számolni a több évtizede elterjedt gyakorlatnál korábbi, vagyis a gyermek hároméves kora előtt történő anyai munkavállalás esetén. Két körülményt emelünk ki, amelyek – az anya jólétén keresztül – a gyermekfejlődést erősen meghatározhatják: az anyai szerepzavar kérdését, valamint a család és a munka összeegyeztetésének problémáját. Nemzetközi összehasonlításban a hazai viszonyok mindkét területen sajátosnak mondhatók, és feltétlenül figyelmet érdemelnek akkor, amikor a szülői szabadságok kérdése van napirenden.

### 2.1. Anyai attitűdök, anyai szerepzavar

Korábban láttuk, hogy szerepzavart és feszültséget, depressziót okoz az anyánál az, ha vágyai – szeretne-e dolgozni vagy sem – nem esnek egybe a realitásokkal, vagyis azzal, hogy dolgozik-e vagy sem. Ahogy az 1. ábrából látható volt, problémát okoz az is, ha dolgoznia kell, pedig nem szeretne, és még inkább az, ha nem dolgozik, pedig vágyik rá. Kérdés, hogy a magyar kisgyerekes anyákat mennyire jellemzi ma a két helyzet, illetve, hogy hogyan alakulna a kép, ha a mainál korábban állnának (kényszerből?) munkába.

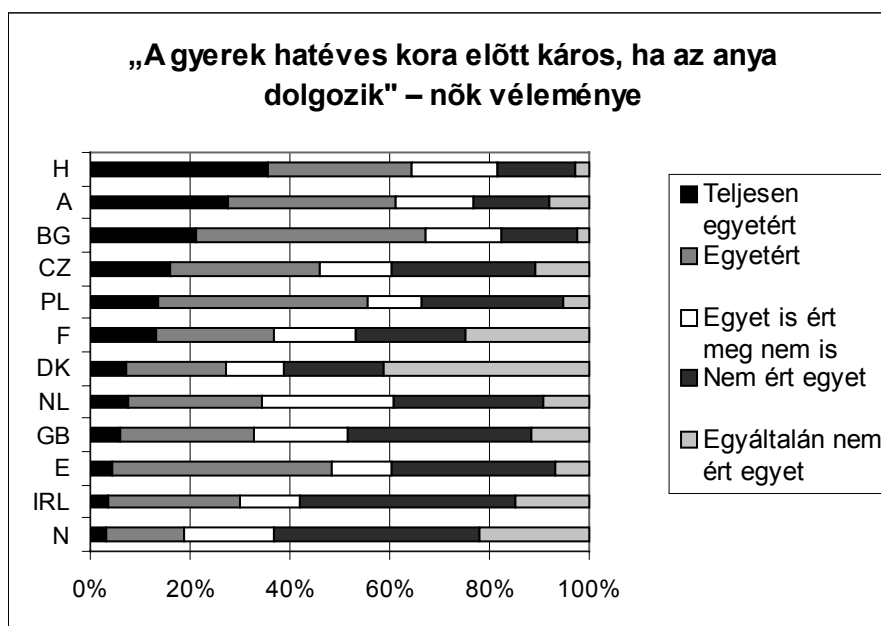
A hazai gyes-gyed rendszer nyomán több évtizede kialakult gyakorlatot – az anyák átlagosan 4.7 évig maradnak otthon egymás után születő gyermekeikkel (Köllő-Bálint 2007) –, valamint az ettől valószínűleg nem függetlenül erősen tradicionálissá vált társadalmi attitűdöket tekintve

<sup>11</sup> Az intézményminőség kérdését és a kapcsolódó gyermekfejlődési hatásokat a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva részletesen áttekinti Surányi és Danis (2010). Sajnálatosan kevés azonban a témában a hazai kutatási tapasztalat: igen nagy szükség volna pedig egy alapos, a hazai bölcsőde-viszonyokat részleteiben feltáró elemzésre, amely nem csupán a mennyiségi, hanem a minőségi kérdésekre is választ ad. Szintén fontos lenne információkat gyűjteni az egyéb gyermekgondozási formák (családi napközi, nagyszülői és egyéb informális gondozás) hazai működéséről és vizsgálni azok minőségét, gyermekfejlődésre gyakorolt hatásait.

először mindenképpen a „dolgoznia kell, bár nem akar” típusú szerepválar veszélyére kell felhívni a figyelmet. A társadalom egészét tekintve vizsgálatok sora mutatja, hogy a magyar társadalom nemi szerep-felfogása erősen konzervatív. Különösen erősek a hagyományos gondolkodásmód elemei akkor, ha kisgyermekes anyákról van szó. Velük kapcsolatban széles körű a meggyőződés, hogy lehetőség szerint a gyermekük mellett van a helyük, hogy családjukat a munkahelyi feladataik elé kell, hogy helyezzék. Ezek a vonások már több évtizede jól kimutathatók a magyar közvéleményben (pl. Tóth 1995, Pongráczné 2001; Pongráczné és S. Molnár 1994; Blaskó 2005, 2006).

Egy 2002-es adatfelvétel szerint például (Blaskó 2006) a nők 65 százaléka (a férfiak 66 százaléka) egyetért, vagy teljesen egyetért azzal, hogy „a gyermek hatéves kora előtt káros, ha az anya dolgozik”. Összehasonlításképpen a 2. ábra bemutat néhány más európai országban mért vélemény-megoszlást is. Jól látszik, hogy a magyar nők nem csak hogy az élbolyba tartoznak az egyetértők vagy teljesen egyetértők együttes arányát tekintve (Ausztria és Bulgária társaságában), hanem kifejezetten a legkonzervatívabbnak mutatkoznak, ha a teljesen egyetértők arányát nézzük. Figyelemre méltó, hogy a nálunk mért 36 százalékos teljesen egyetértő tábor nagysága például Norvégiában 3, Írországban 4, Hollandiában 8, de Csehországban is csak 16 százalékos.

2. ábra „A gyermek hatéves kora előtt káros, ha az anya dolgozik” – Női válaszadók véleményének megoszlása néhány európai országban



Forrás: ISSP 2002. Saját számítások

## MŰHELY

Az alapvetően tradicionális, „az anyának otthon a helye” felfogást tükröző közhangulat még akkor is szerepfeszültséget okozhat a dolgozó anyákban, ha egyébként ők maguk személy szerint nincsenek is teljesen meggyőződve ennek a felfogásnak a helyességéről, hanem azt „csupán” társadalmi elvárásként érzékelik. Ennél azonban úgy tűnik, többről van szó, és az otthonmaradás igénye nem egyértelműen kívülről érkező kényszer a legtöbb anya számára. Azok a vizsgálatok ugyanis, amelyek legalább korlátozott lehetőségeket adnak az anyák véleményének elkülönítésére, nem jelzik, hogy az ő véleményük számottevően eltérne a közfelfogástól.<sup>12</sup> Mindenesetre a már idézett ISSP kutatásban például nem lehetett kimutatni összefüggést aközött, hogy van-e valakinek gyermeke, vagyis megtapasztalta-e valaha is a kisgyermekes létet, és hogy mit gondol az anyai szerepről (Blaskó 2005).

A KSH NKI „Életünk fordulópontjai” című vizsgálatának 2004–2005-ös felvételében mód nyílik arra, hogy a háromévesnél fiatalabb gyermeket nevelő szülők véleményét a felnőtt lakosság többi részével összevessük. Elemzésünkben azzal az állítással való egyetértést vizsgáltuk a 45 évesnél fiatalabb nők különböző csoportjaiban, hogy „Hároméves kor előtt a gyermekek megsínylik, ha az anyjuk eljár dolgozni”. E tekintetben a kisgyermekesek, vagyis a leginkább érintettek még konzervatívabbnak is bizonyultak a gyermekteleneknél. A kisgyermekesek közül ugyanis 68 százalék, míg a gyermektelen nők közül csupán 60 százalék ért teljesen egyet ezzel a kijelentéssel.

**1. táblázat „Hároméves kor előtt a gyermekek megsínylik, ha az anyjuk eljár dolgozni” – az állítással való egyetértés mértéke a 45 évesnél fiatalabb, párkapcsolatban élő nők csoportjaiban, a legkisebb gyermek életkora szerint. Százalékos megoszlások**

	1 – Egyáltalán nem ért egyet	2	3	4	5 – Teljesen egyetért	Összesen (%)	Összesen (N)
Kisgyermekes nő	4	5	8	15	68	100	458
Nő idősebb gyermekkel	4	2	6	11	76	100	1209
Gyermektelen nő	6	5	9	18	60	100	380
Együtt	5	4	7	13	71	100	2047

Forrás: Életünk fordulópontjai, KSH NKI 2004–2005

Lineáris regresszió segítségével azt is megvizsgáltuk, hogy mennyiben tehető felelőssé a különböző nőcsoportok között tapasztalható vélemény-

<sup>12</sup> Azt azonban nem tudhatjuk, hogy milyen mértékben beépült értékekről van szó, illetve, hogy mennyire a társadalmi nyomásnak való megfelelés igénye alakítja az anyák válaszait.

különbségért az, hogy az egyes csoportok eltérnek egymástól több társadalmi-demográfiai jegyük tekintetében is. Kiderült, hogy azt, hogy egy nő mit gondol a kisgyermek ellátásáról, elsősorban iskolai végzettsége határozza meg: minél rövidebb idegi járt valaki iskolába, annál inkább meg van arról győződve, hogy az anyának a kisgyermek mellett van a helye. Hasonlóan fontos még a lakóhely is: bár Budapest és a megyei jogú városok között nincsen különbség, az egyéb városokban, illetve a községekben élő nők fokozott mértékben gondolkodnak konzervatívan a kérdéstről. Ezekre a tényezőkre kontrollálva a nő életkora nem játszik szerepet a vélemény alakulásában, illetve nincs szisztematikus hatása annak sem, hogy mennyit keres a partner.

A nevelt gyermekek hatása azonban érdekesen alakul: a 3 évesnél idősebb gyermeket nevelő nők a gyermekteleneknél és a kisgyermekeseknél is jobban meg vannak arról győződve, hogy az anyának nem szabad dolgoznia, amíg gyermeke nem éri el a hároméves kort. A kisgyermeket nevelő nők véleménye viszont nem mutat semmiféle sajátosságot, amit ne tudnánk társadalmi és demográfiai jellemzőikkel magyarázni: ők összességében a gyermektelen nőkhöz nagyon hasonlóan vélekednek az anya korai munkavállalásának kérdéséről.

Az eddig bemutatott véleménymegoszlásokból is kiderülhetett azonban, hogy ha csak egy szűk kisebbség nyilvánítja is ki az anyák közül, hogy nem idegenkedik a munkavállalástól a gyermek hároméves kora előtt, azért mégiscsak létező kisebbségről van szó. Az ő esetükben azzal kell számolni, hogy éppen a jelenlegi, az otthonmaradást ösztönző, a munkapiacra való visszatérést nem támogató rendszer okoz bennük elégedetlenséget, szerepfeszültséget.

A KSH 2005-ös felvétele a gyermekgondozási ellátást igénybe vevők körében például megmutatja, hogy bár a nagy többség (71 százalék) a gyermekével szeretné tölteni annak első három életévét, és nem szeretne ez idő alatt munkába állni, az ilyen nők *negyede* dolgozna, ha lenne kire hagynia gyermekét (13%), vagy ha találna állást magának (10%). Már az egy éven aluli gyermeket nevelők körében is megjelenik szűk egyötödnyi dolgozni vágyó – többségük a gyermek felügyeletének megoldatlansága miatt nem áll munkába. A gyermek egyéves kora után kis mértékben csökken azon anyák aránya, akik azért nem dolgoznak, mert minden áron a gyermekükkel szeretnék tölteni az időt, és kissé emelkedik azoké, akik dolgoznának, ha lenne rá módjuk. Így míg az 1 év alatti gyermeket nevelőknek mintegy ötöd része dolgozna, ha lenne rá módja, addig ez az arány az idősebb gyermeket nevelőknél (szűk) egynegyednyire emelkedik. Ézzel együtt a gyermek 3 éves koráig többségi – bő kétharmados – marad az anyaszerepet előtérbe helyező vélemény (2. táblázat).

2. táblázat *Munkavállalás és munkavállalási szándékok a 3 éves vagy fiatalabb gyermeket nevelő nők körében, a gyermek életkora szerint (százalékok)*

A legfiatalabb gyermek kora	Dolgozik		Dolgozik, összesen	Nem dolgozik, mert...		Nem dolgozik, de dolgozna, összesen	Nem dolgozik, mert...	
	Rendszeresen	Alkalmilag		... nincs kire hagyja a gyereket	... nem talált munkát		... a gyerekekre szánni az időt	Egyéb okból
0-1 éves	1	2	3	14	5	19	77	2
1-2 éves	1	2	3	13	12	25	69	3
2-3 éves	2	3	5	12	11	23	68	3
<b>Együtt</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>71</b>	<b>3</b>

Saját számítások a KSH Visszatérés a munkaerőpiacra a gyermekvállalás után, 2005 c. adatfelvétele alapján

Alátámasztják a KSH vizsgálat következtetéseit és szintén a preferenciák sokszínűségét jelzik egy interjú vizsgálatunk (még nem publikált) eredményei is. Ennek során összesen 40 anyával készültek interjúk: olyanokkal, akik 2 és 3 év közötti gyermekükkel otthon vannak, ők „hivatalosan” nem dolgoznak. A vizsgálat egyik fontos tapasztalata, hogy még a gyermekükkel otthon maradó nők csoportja sem egységes a munkába állás megfelelő időpontjának megítélésében. Bár egy „meddig maradjon otthon az anya a gyermekkel?” típusú kérdésre nagy többségük a hároméves életkort jelöli meg, az okok és a személyes tapasztalatok firtatásakor kiderül, hogy a kinyilvánított ideál háttérben sokszor nincsenek szilárdan rögzült elvek, megfontolások. A gyakorlatban sok anya meglehetősen rugalmasan áll a munkába állás időpontjának kérdéséhez. Vannak, akiket (ahogy az az idézett KSH vizsgálat is jelzi) elsősorban a gyermek(ek) elhelyezésének nehézségei, vagy a munkapiaci (vélt vagy valós) problémái tartanak vissza a kereső tevékenységtől. A megkérdezett anyáknak egy része ráadásul valójában alkalmilag, vagy rendszeresen de alacsony óraszámban bejelentés nélkül dolgozik is, amíg gyermeke alszik, vagy egy másik családtag gondjaira van bízva.

Összefoglalva az anyák preferenciáinak és ehhez kapcsolódóan a szerepkonfliktusnak a problémáját megállapíthatjuk, hogy a magyar társadalomban uralkodó többségi vélemény, és a leginkább érintett, kisgyerekes nők kinyilvánított álláspontja szerint is az a jó, ha az anya minél tovább otthon marad gyermekével. Ebből következően minden olyan változás, amely a kisgyerekes nőket a hosszú ideje megszokott, már-már természetessé vált 3 év helyett ennél korábbi munkavállalásra kényszeríti, elkerülhetetlenül nagy számban teremt olyan helyzeteket, amikor a nő a munkába állást teherként éli meg, ami ellentmond legjobb meggyő-

zódéseinek és szándékainak. Jelenlegi ismereteink alapján úgy számolhatunk, hogy ez a típusú szerepkonfliktus gyakoribb lenne, mint amilyen gyakran az ellenkező előjelű probléma fennáll a jelenlegi helyzetben. A pillanatnyi családtámogatási rendszer a legalább 2 évig való otthonmaradást ösztönzi a gyedben részesülők esetében, míg a 3 éves otthonmaradást azok körében, akik korábban nem rendelkeztek biztosítási jogviszonnal. Utóbbi hatást nem is annyira a pénzügyi támogatások révén, mint a gyermekintézmények elérhetetlensége és a munkapiacra való belépés korlátai, valamint a társadalombiztosítási jogviszony fenntartása által éri el a rendszer. Márpedig a vizsgálatok alapján arra következtethetünk, hogy ha nem is nagy arányban, de vannak a kisgyermekes nők között olyanok, akikben viszont éppen ez a helyzet idézhet elő szerepkonfliktust. Ők azok, akik valójában szívesen dolgoznának akár 3 évesnél fiatalabb gyermekük mellett is, de ezt különböző okok miatt nem tehetik. Ezeknek az okoknak a kérdése azonban már át is vezet a következő fejezet: a család és a munka összeegyeztetésének problémájához.

## *2.2. Család és munka összeegyeztetése*

A preferenciák és a realitás eltérése mellett a másik nagy feszültségforrás, amely az anya jólétének csökkenéséhez – és így a gyermekjólét sérüléséhez – vezethet, az a család és a munka összeegyeztetésének nehézségei cím alatt foglalhatók össze. Ahogyan azt az 1.3. fejezetben részletesen bemutattuk, fokozott stresszhez, és így közvetve a gyermeknevelés problémáihoz vezethet, ha az anya a szokásostól eltérő munkarendben, vagy éppen (bizonyos feltételek mellett) magas óraszámokban dolgozik, de az is, ha munkaideje rugalmatlan, túlterheltnak érzi magát stb...

A család és munka összeegyeztetésének hazai körülményeit írásunkban nem kívánjuk részletesen körüljárni: ezt több összefoglaló jelentés, tanulmány és kutatási jelentés megtette már előttünk (pl. Grosch és mások 2007; Kende 2005, Blaskó 2009). Anélkül, hogy ezek következtetéseit részletesen ismertetnénk, célunk most csupán az, hogy néhány tanulság kiemelésével egy ritkán említett szempontra hívjuk fel a figyelmet: arra, hogy a gyermekes nők számára mindennapos feladat-összeegyeztetési nehézségeknek önmagukon túlmutató, a gyermekfejlődést is befolyásoló következményei lehetnek.

Az említett tanulmányok a jogi, családpolitikai és munkapiaci környezetet elemezve egyhangzóan arra a következtetésre jutnak, hogy ma Magyarországon a gyermeket nevelők számára a család és a munka összeegyeztetése nagyrészt egyedileg megoldandó, kívülről, intézményesen igen kevésbé támogatott feladat. A kisgyermekes anyák helyzetét tekintve valójában a magyar gyakorlat kétarcú: a (teljes idejű) otthonmaradást és az anyai szerep főállásként való ellátását ösztönzi a gyermekek 3 éves koráig, és szinte kizárólag a teljes állású, kötött idejű munkavégzés lehetőségét kínálja (a munkapiacra bekerülni tudók számára legalábbis), a gyermek hároméves kora után. Ebben az időszakban, vagyis a gyerektámogatások lejárta után a lehetséges feladat-összehangolást segítő intézmények – részmunkaidő, rugalmas munkavégzés, távmunka stb. – csak igen esetlegesen állnak rendelkezésre, míg a kifejezetten hosszú, 40

órát meghaladó munkavégzés korántsem ritka a nők körében (pl. Blaskó 2009). A helyzetet nehezíti a munkapiac erősen túlkínálatos jellege, amely a munkavállalók érdek-érvényesítési lehetőségeit korlátozza, és ami miatt valójában a legtöbb esetben a munkát vállalni szándékozó nők sok esetben örülhetnek, ha egyáltalán lehetőségük be/visszalépni a munkapiacra. Vizsgálatok jelzik azt is, hogy a kisgyerekes nők a munkahelyeken támogatás helyett sok esetben diszkriminációt tapasztalnak – vagy vélnek tapasztalni.

A munkapiac problémáin túl az otthoni és a munkahelyi feladatok összeegyeztetését nehezítő és feltétlenül számba veendő tényező még a nők nagyfokú házimunka-terhelése is. Ez pedig a nők túlterhelése révén megint az otthon–munkahely közötti szerepfeszültség fokozódásához járul hozzá. A 2001-es Időmérleg vizsgálat tanúsága szerint (Falussy 2004) Magyarországon a foglalkoztatott nők naponta átlagosan 233 percet töltenek házimunkával. Bár ez viszonylag alacsony értéknek tekinthető az új EU tagállamok között (Románia: 299, Észtország 241, Szlovénia 250 perc), számottevően meghaladja a régi tagállamokban mért 193–220 perces értékeket. A kisgyermeket nevelő anyák helyzete pedig különösen nehéz a házimunka szempontjából. Kimutatható egyrészt, hogy minél több és minél fiatalabb gyermeket nevelnek egy családban, annál több tennivaló akad a háztartásban (pl. Aliaga és Winqvist 2003). Ennek háttérében a növekvő létszámmal automatikusan együtt járó feladat-bővülés mellett valószínűleg a kisgyermek higiéniai ellátásához fűződő elvárások (fokozott tisztaság a lakásban, otthon főzött étel előnye, kisoruhák vasalása stb.) állnak. Ráadásul a kisgyermek – eltérően a nagyobbaktól – még természetes módon nem képesek részt vállalni sem a feladatokból. A fokozott igények és velük a házimunka „kiterjedése” nem szűnik meg az anyák munkába állásával sem. A szülői szabadságok – gyes, gyed – ideje alatt kialakuló, érthető módon féloldalas házimunka-megosztás pedig hajlamos „rögzültni” a családokban azután is, hogy a nő újra munkába állt (Blaskó 2006). Mindez pedig azt a veszélyt hordozza magában, hogy ha korábban áll szülés után munkába az anya, fokozottan kell arra számítani, hogy a munkahely és a gyermekgondozás igényei között kialakuló feszültségekhez még a házimunka ellátásából fakadó terhek is hozzáadódnak.

### 3. Konklúzió és társadalompolitikai lehetőségek

A tanulmány befejező részében arra vállalkozunk, hogy az egészséges gyermekfejlődés előfeltételeire vonatkozó kutatási eredményeket, valamint az ezeket befolyásoló hazai körülményeket is figyelembe véve irányelveket fogalmazunk meg a magyar gyermektámogatási rendszernek a gyermekek szempontjából optimális alakítására. Bár észrevételeink elsősorban a gyerektámogatásokra és az azokhoz kapcsolódó szülői szabadságok rendszerére vonatkoznak, ki fog derülni, hogy ezek módosítása nem képzelhető el bizonyos munkapiaci változások nélkül, illetve anélkül, hogy a gyermekintézmények rendszere komoly fejlődésnek indulna.

A jelenlegi – több-kevesebb változtatással a hetvenes évek óta fenn-

álló – szülői szabadságot rendszer az anyák több évig, jellemzően a gyermek legalább két, de inkább hároméves koráig való otthonmaradását ösztönzi. A korábban munkavisztonnyal rendelkező nőknek anyagi támogatást, biztosítási jogviszonyt és a munkahely (legalábbis elvi) megtartásának jogát nyújtja a gyermek hároméves koráig – bár a támogatás mértéke a gyermek kétéves kora után, a gyermekgondozási díj (gyed) megszűnésével jelentősen lecsökken. A munkavisztonnyal nem rendelkezők szintén a gyermek hároméves koráig részesülnek gyermekellátási segélyben (gyes) és ezzel együtt biztosítási jogviszonyban. A 2009 júliusában elfogadott törvénymódosítás ezen a helyzeten változtatna, mégpedig úgy, hogy a 2010. május 1-je után született gyermekek esetében egységesen háromról két évre csökkenti a gyes kifizetésének időtartamát – szándéka szerint a gyermek kétéves korában való munkába állásra ösztönözve az anyákat.

Érvelésünk szerint a gyermek első életévében mindkét rendszer megfelelően biztosítja az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételeket, a második és harmadik életévre vonatkozó szabályozás szempontjából azonban a kettő közül egyik rendszer sem tekinthető optimálisnak, sőt, az új változat egyértelműen visszalépést jelent.

### *3.1. A gyermek egyéves kora előtt*

A tanulmányunk első részében leírtak fényében megállapítható, hogy az egyéves kor alatti gyermekek igényeit mindkét hazai családtámogatási rendszer megfelelően szolgálja. Teszik ezt a Tgyás és a gyed nemzetközi összehasonlításban viszonylagos bőkezűségével (mind azok kifizetésének időtartamát, mind pedig – különösen a Tgyás esetében – annak összegét tekintve), valamint azzal, hogy a gyermek egyéves koráig való munkavállalás tilalmával ezen időszak alatt egyértelműen (és hatékonyan) otthonmaradásra ösztönzik az anyákat.<sup>13</sup> Az áttekintett szakirodalom alapján az ugyanis mindenképpen egyértelmű, hogy a gyermek egyéves kora előtt egészséges fejlődését mindenféle szempontból és szinte minden esetben az anyai gondoskodás szolgálja a legmegfelelőbbben. Mint leírtuk, a hosszú ideig való, megfelelő (kizárólagos) szoptatás – és ezzel a gyermek fizikai fejlődésének igénye – önmagában csupán hathónapos otthonmaradást „ír elő”, ám az anyai otthonlét általánosabb egészségügyi következményei alapján (mint az a csecsemőhalandóságot vizsgáló kutatásokból kikövetkeztethető) inkább a (legalább) egyéves otthonmaradás javasolható. A gyermek kognitív fejlődését tekintve egyértelmű, hogy az egyéves kor előtti nem-anyai felügyeletnek nincsenek előnyei, sőt, inkább potenciális hátrányok látszanak kirajzolódni. A leg-erősebb érvek azonban az anya (legalább) egy évig való otthonmaradása mellett a pszichés fejlődés alakulását vizsgáló kutatásokból származnak. Ezeknek egész sora mutatott ki kifejezetten káros hatásokat azokban az esetekben, amikor az anya a gyermek egyéves kora előtt munkába állt. E negatív hatások sorába különféle viselkedési problémák tartoznak, mint

<sup>13</sup> Illetve elvileg az apákat – hiszen a gyedet ők is igénybe vehetik.

például fokozott agresszió, csökkent frusztráció-tűrés, gyengébb szociális kompetenciák – amelyek jellemzően nem is kora gyermekkorban, hanem késleltetve, sokszor csak iskolás korban jelentkeznek. A hatások többnyire nem drámaiak, vagyis nem kifejezetten beteges személyiség-változásokról van szó, ám (mint Belsky egy interjúban fogalmaz<sup>14</sup>), összedóvva komoly nehézségeket okozhatnak például egy több, ilyen módon befolyásolt személyiséget is magában foglaló iskolai gyerekcsoport nevelésénél. Bár közvetlenül erre utaló kutatási eredményt nem találtunk, de megkockáztatjuk azt a következtetést, hogy a gyermekfejlődés három, itt vizsgált területén kimutatható negatív következmények elégséges indokkal szolgálnak arra, hogy még abban az esetben is az anyai otthonmaradást ösztönözzük, amikor az ő személyes preferenciái, esetleg egyéb körülményei is munkába állásra sarkallnák inkább.

Az elmondottak érvényesek a hátrányos helyzetű gyermekekre is: az intézményes ellátás az ő esetükben sem javasolható egyéves kor alatt. Ebben az életkorban még egyértelműen a szülők támogatását, képzését is célzó intervenció programok segíthetik az esélykiegyenlítést mind a kognitív, mind a pszichoszociális területeken. Erre tesz kísérletet ma Magyarországon a Biztos Kezdet Program.

A féléves szoptatás követelményéből nyilvánvalóan következik, hogy az első hat hónapra járó szabadság ráadásul valóban *anyai*, tehát az apával sem megosztható szabadság kell, hogy legyen – ahogyan ez a jelenlegi magyar rendszerben érvényesül is. Az apával való szabadság-megosztás lehetősége is csak ez után az életkor után merülhet fel. Bár erre vonatkozóan specifikus vizsgálat (tudomásunk szerint) nem született, a nem-anyai gondozásra vonatkozó általános kutatási eredmények alapján megfontolandónak tartjuk a „kötelezően anyai” szabadság időszakának egy évre való meghosszabbítását.

### 3.2. Egy- és hároméves kor között

*A hazai körülmények mellett a gyermekfejlődés alakulása szempontjából az lenne a kívánatos, ha a gyermek 1 éves korától 3 éves koráig az anyának<sup>15</sup> minél nagyobb választási szabadságot biztosító, az időszak során a munkába állást egyre nagyobb mértékben ösztönző rendszer alakulna ki. Ennek a követelménynek sem a jelenlegi rendszer, sem pedig a 2010-től életbe lépő rendszer nem felel meg.*

Az előbbiről mára már egyértelműen bebizonyosodott, hogy az elmúlt évek során bevezetett, munkavállalást könnyítő intézkedések ellenére is a 3 évig való otthonmaradásra ösztönöz. Bár a gyermek egy- és hároméves kora között a gyás melletti munkavállalás megengedésével elvileg lehetőséget ad a szabad választásra, a gyakorlatban ezt a választási lehetőséget számos körülmény szűkíti. Ilyen körülmény a gyed időarányos összegének teljes elvesztése, amennyiben a gyermek két éves kora előtt vállal munkát a korábban biztosított anya; a kisgyermek napközbeni

<sup>14</sup> <http://www.guardian.co.uk/education/2004/jul/08/schools.uk>

<sup>15</sup> Vagy a szülők döntése alapján az apának.

ellátásának megoldatlansága, a munkapiacra való belépés korlátai, valamint a hazai munkapiac rugalmatlansága is.

A 2010 májusától életbe lépő rendszer még ennél is korlátozóbb, hiszen a gyermek kétéves kora után a gyes és az azzal együtt járó biztosítási jogviszony megvonásával lényegében megszünteti a két éven túli otthonmaradás lehetőségét.<sup>16</sup> Ezzel egy olyan időpontban küldené vissza – egységesen – az anyákat a munkaerőpiacra, amikor azoknak egy jelentős része még meg van győződve személyes jelenlétének fontosságáról. Félő, hogy kényszerű munkavállalásuk – különösen a jelenlegi munkapiaci viszonyok között – bennük komoly feszültségeket és így közvetve a gyermek számára is jóléti veszteségeket okozhat.

Idézzük először is fel az egy- és hároméves kor közötti időszakra vonatkozó vizsgálati eredményeket! Az *egészségi hatásokat* tárgyaló szakirodalom nem sugall egyértelmű álláspontot ebben a kérdésben: úgy tűnik, hogy amennyiben a megfelelő higiénés feltételek adottak, nem okoz egészségügyi problémát az, ha nem az édesanyja látja el a kisgyermeket annak egyéves kora után. Az *értelmi fejlődés* terén nem túlságosan erős pozitív hatások figyelhetők meg az intézményben nevelt gyermekek esetében akkor, ha az ellátás magas színvonalú és nem túlságosan korán kezdődik. Hogy ez a „nem túlságosan korán” milyen életkorhoz köthető, azt nehéz egyértelműen megállapítani, és a gyermek személyiségétől függően is változhat, de valószínű, hogy az egyévestől a hároméves kor felé közeledve egyre nő a potenciális előnyök száma. Az anya korai munkavállalása leginkább a gyermek *pszicho-szociális* fejlődése szempontjából rejt magában kockázatokat. Ezen a téren még az egyéves kor utáni munkába állás is negatív következményekkel járhat – minél közelebb történik a gyermek első születésnapjához, annál inkább. Döntő jelentősége van azonban a körülményeknek: viselkedési zavarok kialakulására elsősorban akkor kell számítani, ha naponta hosszú időt tölt a gyermek az intézményben és/vagy nem megfelelő színvonalú az intézmény, illetve, ha az anya objektív és szubjektív munkakörülményei nem megfelelőek – nem utolsósorban az anya maga személyes meggyőződése ellenére, csak a körülmények kényszerítő hatására áll munkába.

Ezen a ponton szükséges egy rövid kitérőt tennünk az apák szerepének megértése irányába, bár ennek gyermekfejlődési hatásairól egyértelmű kutatási adat nem áll rendelkezésre, és az idézett művek kivétel nélkül az anya munkába állásának hatásait tárgyalják, a gyermek 1 éves kora utáni időszakban a gyermek gondozásának lehetőségét az anya és az apa között megoszthatónak gondoljuk. Ennek megfelelően innentől kezdve beszélünk „anyai” helyett „szülői” szabadságokról, amit az anya és az apa egymás között (kötelezően vagy választhatóan) megoszthatnak. Az anya munkába állásának negatív vagy éppen pozitív következményeit pedig az (elkötelezett, gyermeke gondozását önként választó) apa munkába állásának következményeivel tekintjük azonosnak.

A gyermekfejlődés három területén levonható következtetések szerint tehát, ahogy haladunk a gyermek hároméves kora felé, úgy mérséklőd-

<sup>16</sup> Ezen a tényen a gyermek hároméves koráig járó felmondási védelem sem változtat. Bizonyos fókig a szabadság növelése irányába hat ugyanakkor a közsférában járó rész-munkaidős munkavállalás lehetősége a gyermek hároméves koráig.

nek az anya munkába állásából önmagában eredő kockázatok, és jelennek meg a potenciális előnyök. Ahogy a hátrányok kockázata csökken és az előnyök esélye megnő, úgy lenne célszerű minél nagyobb mértékben teret engedni az – egyéni preferenciákkal összehangolt – munkavégzésnek. Egy ideális rendszer eszerint a gyermek 1 és 3 éves kora között azt segítené, hogy minél többen és többet maradjanak otthon gyermekükkel azok, akik ennek hasznosságáról meg vannak győződve és akiket a kisgyermek gondozása elégedetté tesz – miközben a családi élet mellett is ellátható munkát vállaljanak azok, akik a gyermeknevelés mellett ezt örömmel teszik, vagy akiknek a számára (például anyagi okból) ez elkerülhetetlen. Így az egy-kétéves gyermekeket nevelő nők közül csak kevesebben, a munkavállalás iránt leginkább elkötelezettek, valamint az arra leginkább rászorulók vállalnának – *megfelelő feltételek mellett* – fizetett munkát, míg a két-három éves kor közötti gyermeket nevelők közül már egyre többen tennék ezt. A „megfelelő feltételek” ebben a kontextusban alapvetően három dolgot jelentenek: *kellő számú helyet jó minőségű gyermeknevelő intézményekben; az anyák szerepkonfliktusainak minimalizálását és (ezzel szoros összefüggésben) a család és a munka összeegyeztetését segítő munkapiaci körülmények biztosítását.*<sup>17</sup>

Az, hogy a *gyermekintézményi férőhelyek* számát a fentebb vázolt foratókönyv mellett növelni szükséges, és hogy törekedni kell az ország egész területén kiegyenlített hozzáférés biztosítására, nem szorul magyarázatra. A gyermekfejlődési hatásokat taglaló vizsgálatok alapján (is) egyértelmű az is, hogy minden áron törekedni kell az ellátás színvonalának egységesen magas szinten tartására. Hogy mit jelent a magas színvonal, és hogy annak eléréséhez kell-e változtatni, vagy mit kell változtatni a jelenlegi állapotokon, az dolgozatunknak nem témája.<sup>18</sup> Annyit azonban megjegyzünk, hogy nemzetközi tapasztalatok egy része (pl. Leach és mások 2006) szerint a jó minőségű ellátás egyes lényeges követelményeinek (elsősorban a gondozó személlyel való intenzív, szeretetteljes kapcsolat igényének) sok esetben a kisebb, családi napközi jellegű gondozó helyek legalább olyan jól megfelelnek, mint a nagy intézmények. Ezek a szempontok különösen a gyermek pszichés fejlődése szempontjából fontosak, és elsősorban a korai (kb. két éves kor előtti) időszakban. Ez pedig – csakúgy, mint annak igénye, hogy a szülő minél nagyobb választási szabadsággal rendelkezzen gyermeke elhelyezésekor – egyaránt a családi napközik működésének ösztönzése irányába mutat.

A második kritérium az *anyai szerepkonfliktusok minimalizálása* volt –

<sup>17</sup> Ebben a tanulmányban csak az általános családpolitikai irányelvekkel és azok közül is elsősorban a szülői szabadságok rendszerével foglalkozunk. Fontosnak tartjuk azonban hangsúlyozni a gyermekfejlődésre irányuló vizsgálatoknak a hátrányos szociális helyzetű gyermekekre vonatkozó tanulságait is. Ezek szerint a hátrányos helyzetű térségekben olyan intervenció programokra van szükség, amelyek a mindenki számára elérhető magas színvonalú intézményes ellátást a szegény és iskolázatlan szülők számára akár már gyermekük születésétől kezdődően nyújtott szociális és gyermeknevelési szolgáltatásokkal egészítik ki. Ebbe az irányba tett lényeges – és ma még csak remélhető, hogy hatékony – lépés az első Biztos Kezdet Gyermekházak megnyitása.

<sup>18</sup> Erre vonatkozóan szempontokat ad és javaslatokat is megfogalmaz Surányi és Danis (2010).

vagyis hogy ne idézzünk elő túl sok esetben, illetve túlzott mértékű szerepkonfliktust azért, hogy munkába állásra kényszerítsünk olyan nőket, akik feltétlenül fontosnak tartják, hogy maguk legyenek otthon a gyermekükkel, de ne is kényszerítsünk otthon maradásra olyanokat, akik szívesen dolgoznának. Mint jeleztük, Magyarországon a kisgyermeket nevelő nők között is többségben vannak azok, akik szerint a gyermek számára fontos az, hogy az édesanyja legyen vele otthon (legalább) 3 éves koráig. Véleményünk szerint ez az attitűd nem utolsó sorban az elmúlt évtizedekben fennálló intézményi rendszerből, az annak következtében kialakuló hosszú otthonmaradási gyakorlatból, valamint az ezt alátámasztó hivatalos, és széles körben népszerűsített ideológiákból ered. A nézetet, miszerint a gyermek helye hároméves korig az anyja mellett van, a közvéleményre nagy hatást gyakorló, népszerű és nagy tudású gyermekpszichológusok egy része máig támogatja.

A munkavállalásból eredő szerepzavarok enyhítésének egyik lehetséges és célravezető útja ezért az ezen hazai főárammal szembeni kutatási eredmények elérhetővé tétele a közvélemény számára – így többek között azoké is, amelyek e tanulmány elején szerepelnek. Segítené az anyák döntését, csökkentené az általuk átélt feszültségeket – és ezzel végső soron a gyermekek egészséges fejlődését segítené –, ha a „minden gyerek megsínyli” típusú állítás árnyaltabb változatával találkozhatnának, ha megismerhetnék azokat a feltételeket, amelyek mellett az anyai távollétből eredő hátrányok mérsékelhetők, illetve megszüntethetők. Nemcsak magukhoz az anyákhoz kellene persze a megfelelő üzeneteket eljuttatni: a közvélemény megfelelő tájékoztatásával lehetne ugyanis csökkenteni az anyákra nehezedő társadalmi nyomást, a külső elvárást, hogy ők egyéb ambícióikkal szemben, vagy éppen az erős anyagi kényszer ellenében is az otthon-maradást válasszák.

Mind a szerepvárat csökkentését, mind pedig a harmadik kritérium teljesülését, a család és a munka összeegyeztetésének megkönnyítését megfelelő társadalompolitikai beavatkozásoknak, mindenek előtt a szülői szabadságolási rendszer célszerű megváltoztatásának kell alátámasztania. Ahhoz, hogy a gyermek egy- és hároméves kora között az anyák (és az apák) növekvő szabadsággal, egyéni preferenciáik alapján dönthessenek gyermekük elhelyezéséről, elkerülhetetlen a jelenlegi – illetve az „új” – gyes-gyed rendszer rugalmasságának jelentős növelése. Körülnézve a világ más országaiban kiderül, hogy a szülői szabadságok rendszerének korántsem csak olyan merev, szigorú életkori határokhoz és időbeosztáshoz kötött formái léteznek, mint amelyet az itthoni gyakorlat ismer. A szülői választás szabadságát növelik, az egyéni preferenciákhoz való alkalmazkodást erősítik, ezzel pedig végső soron a munkavállalás által előidézett szerepvárat mérséklék és a család és munka összehangolását segítik mindazok a megoldások, amelyek lehetővé teszik, hogy a szülő – bizonyos feltételek mellett – maga döntsön a juttatások időzítéséről. Ilyen megoldás lett volna például az, amely a hazai rendszer átalakítása kapcsán korábban felvetődött (majd elhalt): a gyes időtartamának választhatóvá tétele oly módon, hogy a szülő döntésére bízzák, hogy két év alatt vesz fel nagyobb összegű vagy három éven át alacsonyabb összegű támogatást. Hasonlóan lehetne alakítani a gyed igénybe vételének lehetőségét is – biztosítva ezzel, hogy a kétéves kor előtti munkavállalás esetén

a fennmaradó időre járó gyed összege ne „vessen el” a család számára. Ilyen jellegű rendszerek egyébként jelenleg is léteznek és működnek más országokban. Dániában a 32 hetes szülői szabadságot lehet 40 vagy 46 hétre kiterjeszteni – arányosan csökkentett juttatások mellett; Németországban 12 és 24 hónapos kifizetés között lehet hasonló módon választani, Norvégiában pedig a jóval rövidebb 27, illetve 37 hetes időszakok között (Moss és mások 2009).

A leírt példákban nincs arról szó, hogy a szülőt arra ösztönöznék: az alacsonyabb összegű kifizetést egészítse ki (részidős) állásból származó fizetéssel. Több országban azonban bevett gyakorlat, hogy a részidős munkavállalás és a „részidős szülői szabadság” összekapcsolását támogatják. Dániában (az előbb említett „széttérítési” lehetőségen kívül) mód nyílik arra is, hogy a gyerektámogatás folyósítása alatt a szülő visszatérjen részidős állásba, és amellet arányosan csökkentett támogatást kapjon – ám arányosan hosszabb ideig. Ehhez hasonló szabályozás van érvényben Norvégiában és Hollandiában is. Szlovéniában a 37 hetes szülői szabadság – illetve annak egy része – helyett lehet választani a csökkentett támogatás és részidős munkavállalás kombinációját (Moss és mások 2009).

Nem a szülői szabadság ideje alatt, hanem azt követően (de a jellemzően rövidebb szabadságolási időszak miatt még sok esetben a gyermek 3 éves kora előtt), és értelemszerűen támogatást erre az időszakra már nem fizetve igyekszik szabályozásokkal csökkenteni az anyák (és esetenként az apák) munkaterhelését több európai állam is. Görögországban a közszférában dolgozó szülőknek gyermekük kétéves koráig napi két órával, a gyermek kettő és négyéves kora között pedig napi egy órával köteles a munkaadó a napi munkaidejét csökkenteni – a munkavállalónak erre az időszakra is teljes fizetés jár. A piaci szférában ennél valamivel mérsékeltebbek, ám ott sem elhanyagolhatóak a kedvezmények. Ott 30 hónapon keresztül jár a napi egyórás munkaidő-csökkenés (a munkáltatót saját költségén teljes bért fizet) – amit megegyezés esetén be lehet váltani 12 hónapon keresztül napi kétórás, majd további 6 hónapon keresztül napi egyórás kedvezményre. Szlovéniában szintén a szülői szabadság lejártától a gyermek 3 éves koráig (két gyermek esetén a kisebbik 6 éves koráig) jogosult a szülő részidőben dolgozni – fizetése ugyan arányosan csökken, ám társadalombiztosítási kifizetéseit a ledolgozatlan időre is elszámolják (a minimálbérnek megfelelően).

Olaszországban a hatévesnél fiatalabb gyermeket nevelő szülőknek joga van rugalmas, vagy csökkentett munkaidejű beosztást kérni az alkalmazójuktól – a munkaadó köteles a kérelmet mérlegelni, és csak egyértelmű (üzleti) okból utasíthatja el, még hozzá írásban. Hasonló szabályozás lépett életbe nemrég Nagy-Britanniában is, ahol ráadásul a gyermek 16 éves koráig van erre a szülőnek módja. Norvégiában a 10 év alatti gyermeket nevelő szülőknek törvényben rögzített joga, hogy részidőben dolgozzanak, Svédországban pedig 25 százalékkal csökkentheti a munkaidejét a gyermek 8 éves koráig (Moss és mások 2009). Ezekben az esetekben természetesen időarányosan csökkentett bér jár az alacsonyabb óraszámú dolgozó szülőnek. A hazai rendszerben idén életbe lépő változások között ebbe az irányba tett fontos első lépés lehet a közszférában

foglalkoztatottak számára biztosított részidős munkavégzés lehetősége a gyermek 2 és 3 éves kora között.

A csökkentett munkaidős foglalkoztatás előnye – különösen a gyermek 3 éves kora előtt, de mint a bemutatott vizsgálatok egy része bizonyítja: az után is – az egészséges gyermekfejlődés szempontjából többszörös. Mérséklődik egyrészt a szülőre nehezedő feszültség, a munka és a magánélet összehangolásának terhe – ami pedig az ő jólétén keresztül kedvező irányban befolyásolhatja a gyermekét. Lehetővé válik másrészt, hogy a gyermeknek ne kelljen túlságosan hosszú időt (napi 9-10 órát) gyermekintézményben tölteni – ami, mint láttuk, még a legszínvonalasabb ellátás mellett is veszélyeztetheti harmonikus fejlődését. Fontos hangsúlyozni, hogy az alacsonyan fizetett, és sok szempontból perifériális munkapiaci helyzetet biztosító részmunkaidő nem az egyetlen lehetőség: a gyermek fejlődése szempontjából napi egy-kétórás munkaidő-kedvezmény is pozitív hatású lehet. Mindebből következik, hogy egy, a gyermekek egészséges fejlődését érdekelt szem előtt tartó társadalompolitika feltétlenül szükséges, hogy a bemutatott eszköztárral operáljon, és a munkát vállaló szülők számára a mainál jóval könnyebben elérhetővé tegye a csökkentett idejű munkavállalást. A gyermek hároméves kora előtt ezt ajánlatos lenne fokozott állami támogatással segíteni, a csökkentett idejű munkavégzésből adódó anyagi és egyéb jellegű (szolgálati idő) hátrányoknak legalább részleges (mint pl. Szlovéniában), de inkább teljes mértékű átvállalásával (mint Görögországban).

A hároméves kor előtti anyai munkavállalás ugyanis önmagában nem okoz kárt a gyerekeknek, amennyiben néhány szigorú előfeltétel biztosított. Ezek közé tartoznak az elérhető és jó minőségű gyermekintézmények, a család és munkavégzés összeegyeztetését segítő társadalmi környezet, valamint az, hogy az anya minél inkább szabadon választva, döntésének következményeit ismerve és azoktól nem tartva léphessen vissza a munka világába.

## Irodalom

- Aliaga C., Winqvist K. (2003). *How women and men spend their time – Results from 13 European countries*. EUROSTAT, Statistics in focus, Population and Social Conditions, Theme 3 – 12/2003. European Communities, 2003. Retrieved January 17, 2010, from [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-NK-03-012/EN/KS-NK-03-012-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-03-012/EN/KS-NK-03-012-EN.PDF)
- Alwin D. F., Thornton A. (1984): Family origins and the schooling process: Early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*, 49, 784–802
- Barling J., Fullagar C., Marchl-Dingle J. (1988): Employment Commitment as a Moderator of the Maternal Employment Status/Child Behavior Relationship *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 9, No. 2 (Apr, 1988), pp. 113–122
- Bass L., Darvas Á., Szomor É. (2007): Gyermeknevelési ok és gyerekintézmények. Mi a jó a gyerekeknek, mit szeretnének a szülők? [http://www.gyerekesely.hu/component/option,com\\_docman/task,doc\\_details/gid,215/Itemid,3](http://www.gyerekesely.hu/component/option,com_docman/task,doc_details/gid,215/Itemid,3)
- Baum C. L. (2004): The Long-Term Effects of Early and Recent Maternal Employment on a Child's Academic Achievement. *Journal of Family Issues* 2004: 25; 29 pp. 29–60

- Belsky J. (1984): Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. Pp. 1–34 in. R. Ainslie (ed.) *The Child and the Day Care Setting*. New York: Praeger
- Belsky J. (1990): Parental and Nonparental Child Care and Children's Socioemotional Development: A Decade in Review *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 52, No. 4, Family Research in the 1980s: The Decade in Review (Nov, 1990), pp. 885–903
- Belsky J. (2006): Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care Author: Belsky, Jay1 Source: *European Journal of Developmental Psychology*, Volume 3, Number 1, March 2006 , pp. 95–110(16)
- Belsky J., Eggebeen D. J. (1991): *Early and Extensive Maternal Employment and Young Children's Socioemotional Development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth* *Journal of Marriage and the Family* 53,4 (November 1991): 1083–1098
- Benedek D. (2007): A szülés utáni munkába állás hatása a gyerek fejlődésére. In: Fazekas, K. and Kézdi, G. (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2007*, 72–75. o.
- Blaskó Zs. (2005): *Dolgozzanak-e a nők? A magyar lakosság nemi szerepekkel kapcsolatos véleményének változásai, 1988, 1994, 2002*. *Demográfia*, 2005/2–3. p. 259–287
- Blaskó Zs. (2006): *Nők és férfiak – keresőmunka, házimunka*, KSH NKI Kutatási jelentések 82. p. 110.
- Blaskó Zs. (2008): *Az anya korai munkavállalásának hatásai a gyermek pszichés fejlődésére. Szakirodalmi áttekintés*. *Demográfia*, 2008/2.–3. p. 259–281
- Blaskó Zs. (2009): *Családtámogatás, gyermeknevelés, munkavállalás*. In: *Demográfiai Portré*, KSH NKI 2009. p. 41–51
- Blau F. D., Grossberg, A. T. (1992): *Maternal Labour Supply and Children's Cognitive Development*. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 74. No. 3. pp. 474–481
- Dearing E., McCartney K., Taylor B. A. (2009): Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*. 2009; 80(5) pp. 1329–49
- Falussy B. (2004): *Az időfelhasználás metszetei*. Új Mandátum, Budapest 2004
- Galtry J., Callister P. (2005): Assessing the Optimal Length of Parental Leave for Child and Parental Well-Being: How Can Research Inform Policy? *Journal of Family Issues* 2005; 26; 219–246
- Gordon A., Kaestner R., Korenman S. (2007): The Effects of Maternal Employment on Child Injuries and Infectious Disease. *Demography*, Vol. 44. No. 2. pp. 307–333
- Greenstein T. N. (1995): Are the „Most Advantaged” Children Truly Disadvantaged by Early Maternal Employment?: Effects on Child Cognitive Outcomes. *Journal of Family Issues*, Mar 1995; vol. 16: pp. 149–169
- Grosch M., Rabi E. (2007): *A munka–magánélet összeegyeztetését segítő és gátló tényezők Magyarországon*. Szerk. Koltai L. és Vucskó B. Fővárosi Esélyegyenlőségi és Módszertani Iroda. Budapest 2007 [http://www.egyenlobanasmod.hu/tanulmányok/nok\\_Mo.pdf](http://www.egyenlobanasmod.hu/tanulmányok/nok_Mo.pdf) (letöltés időpontja: 2009-10-12)
- Han W-J., Waldfogel J., Brooks-Gunn J. (2001): The Effects of Early Maternal Employment on Later Cognitive and Behavioral Outcomes *Journal of Marriage and Family* 63 (2) , 336–354
- Hanushek E. A. (1992): The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100, 84–117
- Hawkins S. S., Cole T. J., Law C. (2008); Maternal employment and early childhood overweight: findings from the UK Millennium Cohort Study. *International Journal of Obesity*, 2008, 32, 30–38;
- Hawkins S. S., Griffiths L. J., Dezateux C, Law C. (2007): Maternal employment and breast-feeding initiation: findings from the Millennium Cohort Study. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, Volume 21, Number 3, May 2007, pp. 242–247(6)
- Hoffman L. W. (1989). „Effects of maternal employment in the two-parent family.” *American Psychologist*, 44: 283–292
- Howes C. (1990): „Can the age of entry and the quality of infant child care predict adjustment in kindergarten?” *Developmental Psychology* 26: 292–303

- Joshi P., Bogen K. (2007): Nonstandard Schedules and Young Children's Behavioral Outcomes among Working Low-Income Families. *Journal of Marriage and Family*, v69 n1 p. 139–156 Feb 2007
- Kende A. (2005): Munka és család: megoldási javaslatok és a javaslatokban rejlő problémák. <http://www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/157/1/8/> (letöltés időpontja 2009-10-12)
- Krämer U., Heinrich J., Wjst M., Wichmann H. E. (1999): Age of entry to day nursery and allergy in later childhood. *The Lancet*, 1999 Vol. 353 No. 9151 pp. 450–454
- Leach P., Barnes J., Malmberg L.-E., Sylva K., Stein A., the FCCC team (2006): The quality of different types of child care at 10 and 18 months: a comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care* 2006, pp. 1–33
- MacDermid S. M., Williams M. L. (1997). A within-industry comparison of employed mothers' experiences in small and large workplaces. *Journal of Family Issues*, 18, 545–566.
- MacEwen K. E., Barling J. (1991): Effects of Maternal Employment Experiences on Children's Behavior via Mood, Cognitive Difficulties, and Parenting Behavior *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 53, No. 3 (Aug, 1991), pp. 635–644
- Melhuish C. M. (2004): A Literature Review of the Impact of Early Years Provision on Young Children, with Emphasis Given to Children from Disadvantaged Backgrounds. <http://web.nao.org.uk/search/search.aspx?Schema=&terms=Melhuish>
- Menaghan E. G., Parcel T. L. (1990). „Parental Employment and Family Life: Research in the 1980s.” *Journal of Marriage and the Family* 52: 1079–98.
- Mirowsky J. and Ross C. E. (1986). “Social patterns of distress.” *Annual Review of Sociology* 12: 23-45.
- Moss P. (ed) (2009): International Review of Leave Policies and Related Research. *Employment Relations Research Series*, Nr. 102
- Mott F. L. (1991): Developmental effects of infant care: The mediating role of gender and health. *Journal of Social Issues*, 47, 139–158
- Nomaguchi K. M. (2006): Maternal Employment, Nonparental Care, Mother-Child Interactions, and Child Outcomes During Preschool Years. *Journal of Marriage and Family*, Volume 68, Number 5, December 2006 , pp. 1341–1369(29)
- Parcel T. L., Menaghan E. G. (1994): Early Parental Work, Family Social Capital, and Early Childhood Outcomes *The American Journal of Sociology*, Vol. 99, No. 4 (Jan, 1994), pp. 972–1009
- Parcel T. L., Menaghan E. G. (2007): Effects of Low-Wage Employment on Family Well-Being. *The Future of Children. WELFARE TO WORK* Vol. 7 No. 1 – Spring 1997, pp. 116–121
- Perry-Jenkins M., Repetti R. L.; Crouter A. C. (2000): Work and Family in the 1990s *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 62, No. 4 (Nov, 2000), pp. 981–998
- Pongrácz T. (2001): A család és a munka szerepe a nők életében. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): Szerepváltozások : Jelentés a nők és férfiak helyzetéről. Budapest, Társas – Szociális és Családügyi Minisztérium. p. 30–46
- Pongrácz T., S. Molnár E. (1994): Kisgyermekes apák és anyák szülői, családi attitűd-jei négy európai országban. Budapest, KSH NKI Kutatási jelentések, 52
- Repetti R. L., Wood J. (1997): Effects of daily stress at work on mothers' interactions with preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 11,90–108
- Roe B., Whittington L. A., Fein S. B., Teisl M. F. (1999): Is there competition between breast-feeding and maternal employment? *Demography* May 1, 1999
- Ross C. E., Mirowsky J., Huber J. (1983): „Dividing work, sharing work, and in-between: Marriage patterns and depression.” *American Sociological Review* 48: 809–823
- Ruhm C. (2000): Parental leave and child health. *Journal of Health Economics*, 19, 931–960

## MŰHELY

- Surányi É., Danis I. (2010): Családpolitika más szemmel. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet. Kézirat.
- Tanaka, S. (2005): Parental leave and child health across OECD countries. *The Economic Journal*. Vol, 115 (February): 7–27 University of Arkansas at Little Rock.
- Tóth O. (1995): Attitűdváltozások a női munkavállalás megítélésében. *Szociológiai Szemle*, 1995/1. 71–86.
- Vandell D. L., Corasaniti M. A. (1990): Child care and the family: Complex contributors to development. In K. McCartney (Ed.), *New Directions for Child Development* (No. 49, pp. 23–37). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Vandell D. L., Ramanan J. (1992): Effects of early and recent maternal employment on children from low-income families. *Child Development*. 63, 74–87
- Waldfoegel J., Han W-J., Brooks-Gunn J. (2002): The effects of early maternal employment on children's cognitive development. *Demography*, 39, 369–392
- Youngblade L. M. (2003): Peer and teacher ratings of third- and fourth-grade children's social behavior as a function of early maternal employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2003 May; 44 (4): 477–88

CSEPELI GYÖRGY

## A mikrohitelezés mint szociálpolitikai innováció – egy kísérleti program<sup>1</sup> eredményei

A magyar szociálpolitikai rendszer diszfunkcionális. Nem segíti a munka világába való visszatérést, s nem enyhíti a munkátlan lét nyomorúságait sem. A szociálpolitikai rendszer számtalan pénzosztó szervezet önfenn-tartása, melyhez igen sok személy statisztál, miközben a személyek maguk igen kevés pénzt kapnak.

A szociálpolitikai rendszert azonban nem könnyű megváltoztatni, s nemcsak azért, mert a szervezeti érdekek a változtatás ellenében hatnak. Nincs elég ötlet, gondolat, javaslat, amely arra inspirálhatná a szociálpolitikai kormányzatot, hogy változtasson a koncepció irányát, tartalmát illetően.

Az Autonómia Alapítvány a Magyar Fejlesztési Bank megbízásából 2009-ben egyedülálló társadalmi kísérletet végzett. A kísérlet célja eredetileg az volt, hogy gyakorlati modellezéssel vizsgáljuk: milyen mikrohitelezési mechanizmusokkal integrálhatóak vissza a gazdasági-társadalmi vérkeringésbe a leszakadó társadalmi csoportok, amelyek a speciális magyar körülmények között lassan szinte a fejlődő országokhoz hasonló, duális jellegű gazdasági társadalmi dezintegrációs helyzetbe kerülnek, és ezzel a hazai felzárkózás egyik fő gátjává válhatnak. Azt igyekeztünk megvizsgálni, hogy miközben sem a nyugat-európai, sem pedig a fejlődő országbeli társadalmi-gazdasági reintegrációs modellek nem alkalmazhatóak a hazai körülmények között, lehet-e mégis ezeknek valamiféle sajátos adaptációját kialakítani. Lehetséges-e a mikrohitelezést olyan alternatívaként használni, hogy az ne csak a fogyasztásra, a pénz azonnal elköltésére vagy a korábban elköltött pénzek pótlására szolgáljon, hanem takarékoskodásra, racionális élettervezésre, befektetésre, vállalkozásra, termelésre is ösztönözzön.

A kísérlet előkészítésére 2008-ban került sor. A Békés megyei településeken végzett feltáró kutatás során kiderült, hogy lennének olyanok, akik a segély típusú, elvárások és kötelezettségek nélkül folyósított, egyszerű cash-transfer alternatívájaként szívesen részt vennének olyan pénzügyi projektekben, melyek révén megszabadulhatnának a segélyfüggőségüktől, és cserében ők és gyermekeik esélyt kapnának az alsó középosztályi létbe való emelkedésre. Sajnos az is kiderült, hogy a magyar jogszabályi környezet szertelen merevsége és rugalmatlansága lehetetlenné teszi, hogy legális úton, az egyén és a társadalom megállapodására támaszkodva, és hosszú távú gazdasági és kulturális stratégiát követve kerüljenek ki a segélyfüggőségéből. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy miközben

<sup>1</sup> Kísérleti akció terepkutatás formájában megvalósult program

## SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

a pénzügyi és egyéb szabályozások képtelenül merevek, s így ellehetetlenítik a segélyt kiváltó, egyéni kockázatvállaláson alapuló, s a gazdasági tevékenységet lehetővé tevő állami segítséget (amely egyébként nem kerülne többre, mint a jelenlegi esztelen pénzszozás), a szabályok alatt szabadon tenyészik a nem legális gazdasági tevékenységek egész légiója. Amelyek haszna ugyancsak békésen megfér a sokféle jogcímen folyósított segélyek összességében nem túl nagy, de biztos összegei által elért haszonnal. A kettő együtt él, s az államot a legális és nem legális szféra szent szövetsége láthatóan kevésbé zavarja, mint annak lehetősége, hogy legyen tiszta helyzet, amely a szociálpolitikai célzattal juttatott összegek kifizetését funkcionálisan célozná, lehetőséget nyújtva kiemelkedésre az *underclass* jelenleg reménytelenségre ítélt tagjainak.

A hitelezéssel kapcsolatos, bürokratikus szabályozás természeti kényszerként nehezedett a kísérletezőkre, akik a nehézségek láttán az eredeti elképzeléshez képest szűkített céllal vágtak bele a kísérletbe, 2009. január 1-jétől. A cél immár „csak” annyi volt, hogy a szociológia terminusai szerint az *underclass*-hoz sorolható, hátrányos helyzetű személyek kis létszámú önszervező csoportokat hozzanak létre, amelyek egy-egy mentor vezetésével havi rendszerességgel kisösszegű pénzeket tartalékolnak, majd egy idő után a félretett pénzek fedezetére hiteleket vesznek fel, melyek lehetővé teszik számukra a háztartás aktuálisan felmerülő gondjainak finanszírozását.

Még ennek a szerényen megfogalmazott kísérleti elgondolásnak a megvalósításához is speciális hatósági engedélyre volt szükség, melyet a kísérlet kivitelezői megkaptak. Elindult az *Esélykassza program*.

A program célcsoportjába tartozó személyek a következő jellemzőkkel rendelkeztek:

- szegénység (ha a magyar családokat egy főre eső jövedelem szerint öt részre osztjuk, akkor feltétel volt, hogy a programba kerülő családok az egy főre eső jövedelem szerint ötödök közül a legalsó ötödbe kerüljen),
- uzsorahiteleknek való kiszolgáltatottság lehetősége,
- hosszú távú, állandónak mondható képtelenség a megtakarításra,
- intézményi központoktól való távolság (posta, bank, rendőrség, iskola stb. hiánya),
- sok gyerek a háztartásban.

A fenti kritériumoknak megfelelő célcsoport tagjai inkább romák, mint nem azok. A mentorok többsége szintén roma volt. Ugyanakkor az *Esélykassza program* nem tekinthető roma programnak, amit az jelez, hogy nem romák is bekerülhettek, és be is kerültek a programba.

A csoportokba egyébként korántsem azok kerültek, akik az adott településeken a legszegényebbek voltak. Ez a program azoknak segít, akik segíteni akarnak magukon. A program során a résztvevőknek több hónapos megtakarítási időszakon kellett sikeresen túl jutniuk, amit nem tudott, s nem is akart mindenki vállalni. További szűkítő-szűrő szempont volt, hogy a csoportok tagjainak egymásért felelősséget kellett vállalniuk, ami felfelé nivellálta a csoport tagjait. A csoportba került személyek háztartásainak egyharmadában volt autó (igaz, nem túl értékes). Minden csoporttag önálló ingatlanban lakott, melynek értéke átlagosan 4 millió Ft volt. A ház

és az autó mellett az esélykasszások átlagosan 500 000 Ft értékű vagyonnal rendelkeztek. Mindehhez átlagosan 1,3 M Ft-os adósság társult.

A programba került tagok háztartásainak egyharmadában volt olyan kereső, aki rendszeres munkával rendelkezett, de közülük is csak minden negyediknek volt állandó munkahelye. A többiek sem maradtak munka nélkül, de a legális munka világán kívül dolgoztak.

A csoportok tagjainak háztartásai átlagosan havi 120–140 000 Ft közötti bevételekkel rendelkeztek. A bevétel felét a szociális rendszer által folyósított készpénz jelentette. (Amennyiben az aktuális közmunka-programokból kapott kvázi munkabéreket is a szociális transferek közé soroljuk, úgy ez az arány 80 százalék feletti volt.)

A csoportokat kistelepüléseken szervezték meg. Mindenki mindenkit már korábban is ismert. Ez a körülmény behatárolja a kísérlet tapasztalatainak értékelését, hiszen nyilvánvaló, hogy az *underclass* lét egészen mást jelent városi körülmények között. Ha a kísérletet valaha is folytatni fogják, a kistelepülési feltétel mellett a városi feltételt is meg kell teremteni.

A kísérletbe 8 település került be, melyeket 2008-ban, hosszas terepmunkát követően választottak ki.

A települések és a csoportok a következők voltak:

Helység	Csoportnév	Taglétszám		Legálisan foglalkoztatott	Kilépett
		férfi	nő		
Besence	„Szorgos méhek”	4	5	6	–
Barcs	„Una palt”	2	6	6	–
Lakócsa	„Együtt a holnapért”	3	6	4	1
Zomba	„Lila Akácok”	3	6	5	–
Váralja	„Együtt egymásért”	4	5	5	2
Tolnanémedi	„Együtt a jövőért”	4	2	2	3
Selyeb	„Selyebi asszonyok”	–	8	–	
Nyírpilis	„Fekete Angyalok”	–	6	1	

A csoportalakítás nem ment könnyen. Az érdeklődők nem bíztak egymásban. Nem tett jót a kísérletnek, hogy éppen akkor kezdeményezték, amikor a média figyelmé a piramis-játékokra emlékeztető, csődbement vállalkozásokra irányult. Megtörtént, hogy ellenérdekeltek lebeszéltek a potenciális jelentkezőket a programról.

A csoportokba való bekerülés feltétele volt, hogy leendő tagok kölcsönösen elfogadják egymást. A jelentkezők ennek megfelelően szavaz-

## SZEGÉNYSEG ÉS KIREKESZTÉS

tak, s aki nem kapta meg a kétharmadot, az nem került be a csoportba. A csoporttagok mindegyikének külön háztartásban kellett élnie. Minden jelentkezőnek ki kellett töltenie egy adatlapot, melynek alapján ki lehetett alakítani a vele kapcsolatos várakozást. Azok kerültek be a csoportba, akik esetében ez a várakozás pozitív volt. A megalakulást követően a csoportok nevet választottak maguknak.

A hitelhez jutás feltétele 5–6 hónapig tart, kötött összegű előtakarékoskodás volt. Bár a feltételek lehetővé tették volna a havi 10 000 Ft-os takarékoskodást, a csoportok a tagonként és havonként 5000 Ft-os összeget választották. A felvehető hitel összege 60 000 Ft volt. Ezt sok érdeklődő túl alacsonynak tartotta, s emiatt nem is jelentkezett a programba.

A mentorok készpénzben gyűjtötték össze a csoporttagok havi befizetéseit, amelyeket saját betétszámlájukról utaltak tovább a program letéti számlájára. A megtakarítások csupán fedezetként szolgáltak. A befizetők megtakarításaikért kamatot kaptak, melynek mértéke évi 6,5 % volt. A kamat összegét minden befizető esetében havonta kiszámolták, s a befizetővel közölték.

A hitelkérelem első lépéseként a hitelkérő a csoport mentorával egyeztetett. Ezt követően a csoport döntött arról, hogy adható-e vagy sem hitel a hitel igénylőjének. A hitelt egy internetes felületen ([www.noba.hu](http://www.noba.hu)) kitölthető űrlapon kellett igényelni. Az internetes felület révén a csoporttagok és a különböző csoportok láthatták egymás hiteligényeit (persze a személyes adataikat nem). A hitelt a Mikrohitel Zrt. utalta át a hitel felvevőjének bankszámlájára. (Ez néhány esetben problémát jelentett az érvényes inkasszó és KHR érintettség miatt.)

A hitelkérelmek jellemzően a lakáskörülmények javításával, a háztartásban adódó váratlan problémák megoldásával, a beiskolázással összefüggésben merültek föl. Két esetben jövedelemnövelés célja állt a hitelkérelem mögött.

### Hitelkérelmek céljai

#### *Lakáskörülmények javítása*

- Tetőfedés
- Kerítésjavítás
- Fürdőszoba felújítás
- Ablakcsere
- Gipszkartonozás
- Lakásfestés
- Padlószőnyeg lerakása
- Bútorvásárlás

#### *Háztartásban adódó problémák megoldása*

- Téli tüzelő beszerzése
- Gáztűzhelycsere
- Kazáncsere
- Hűtőgépcsere
- Mosógépcsere

*Jövedelemnövelés*

- Benzinmotoros fűkasza vásárlás
- Sertés vásárlás

*Beiskolázással kapcsolatos kiadások*

A hitelek felhasználását ellenőrizték. Bizonylatokat, számlákat, adásvételi szerződéseket kértek a beszerzésekről, s helyszíni ellenőrzések alkalmával fotók is készültek. Mindössze egyetlen esetben merült föl annak a gyanúja, hogy a hitel felvevői nem a bizonylatoknak megfelelően használták fel a hitelösszeget.

A megtakarításokat hektikusan, olykor többhetes késéssel fizették be, végül ha késve is, de minden csoporttag rendezte az elmaradt megtakarításokat. Ha egy csoporttag nem tudta fizetni a megtakarítást, kilépett a programból.

A csoportok tagjai nemcsak takarékoskodtak, és hiteleztek maguknak, hanem menet közben pénzügyi képzésben is részt vettek. Erre azért volt szükség, mert a csoport tagjai – nem meglepő módon – teljesen tájékozatlanok voltak a pénzügyekben. Hozzátehetjük, hogy tájékozatlanságuk az élet más területeire is kiterjedt. Sajnos egyéb irányú (nevelési, pszichológiai, kulturális, háztartási) képzésben a csoportok tagjai nem részesültek.

A pénzügyi képzés példákön, gyakorlatokon alapult. A képzés a rövid- és hosszú távú célok kijelölésére, a célok elérésére szolgáló tervezésre koncentrált. A módszer az esetek megbeszélésére, a tapasztalatok kicserélésére, az önálló következtetések levonására épített.

A csoportokban komoly viták zajlottak a hitelek igénylésével kapcsolatosan. Vitára adhatott okot a hitelkihelyezés sorrendje, a hitelkérő megbízhatósága. A csoportok megalakulásakor a résztvevők a jelek szerint megengedőbbek voltak, mint a hitel kihelyezésekor. A hiteleket nem lehetett fogyasztási célra felvenni, s azt sem engedték, hogy a hitel révén megkapott összeggel korábbi adósságokat törlesszen a hitel felvevője.

A csoportokat mentorok irányították. A mentorok feladata a csoport ügyeinek intézése, a csoport szervezése, a csoport és a program közötti kapcsolat fenntartása volt.

A program kísérleti jellege szükségessé tette, hogy eredményeinek méréséhez, értékeléséhez kontroll csoportokat is bevonjunk. Ezeknek a csoportoknak a tagjai szociológiai jellemzőik szerint ugyanabba a társadalmi szegmensbe tartoztak, mint a kísérletben részt vevő csoportok tagjai. A kontroll csoportok tagjai körében azonban nem hoztak létre önsegítő csoportokat, szó sem volt mentorálásról, s pénzügyi képzést sem kaptak. A kísérlet kezdetén felmérték a kísérleti és a kontroll csoportok tagjainak pénzügyi attitűdjeit, háztartással kapcsolatos eljárásait, s hasonló felmérésre került sor a kísérleti időszak végeztével is. Az volt a hipotézis, hogy az önsegítő, takarékoskodó, hitelfelvevő, pénzügyi képzésben részesülő, mentorált csoportok tagjai a hasonló hatásoknak ki nem tett csoportok tagjaival szemben pénzügyileg tudatosabbak, gazdasági magatartásukat tekintve racionálisabbak és meggondoltabbak lesznek.

## Eredmények

A csoportokban hamar megfogalmazódott az igény, hogy bővüljenek. A bővülést azonban a PSZÁF engedélye nem tette lehetővé.

A program egyik legfontosabb eredménye, hogy a megtakarítás, mint fedezetforma, bevált. A megtakarítások révén megoldódott a fedezeti-ány problémája. Ha a letét helyett betétként gyűjthették volna a megtakarításokat, akkor a felhasználás még eredményesebb lett volna. (A betétgyűjtésre azonban a jogszabályok nem adnak lehetőséget ebben a formában.)

A hiteleket 2010 júliusától helyezték ki folyamatosan. A késői hitelki-helyezésnek az volt az oka, hogy idő kellett a hitel felvevőinek, míg ki-találták, hogy mire kérik a hitelt. Tudatosodott bennük, hogy a hitel célja nem a fogyasztás költségeinek fedezése, hanem a felhalmozás. Hitelt csak a sikeres megtakarítási időszak után vehettek föl. A megtakarítás egy elő-zetes szűrőfunkcióval is bírt, de a résztvevők motivációját is növelte (a hiteltörlesztés összege megegyezik a megtakarítási összeggel).

Néhány hitel-cél (tűzifa, háztartási gépek cseréje) esetében felvetődhet, hogy közel állnak a fogyasztáshoz. A hitel ezekben az esetekben lehetővé tette a megtakarítást, s ilyen értelemben hozzájárul a háztartás pénzügyi egyensúlyának megtartásához. A csoporttagok a korábbi években ezeket a kiadásokat gyorskölcsönökből, vagy uzsorahitelből fedezték, ami később kiadást eredményezett, és hozzá járult a nehezen felszámolható adósságcsapda kialakulásához.

A program indulását, majd a csoportok működését folyamatos kétke-dés jellemezte a célcsoportban. Emiatt sok helyen nem sikerült megal-a-kítani az önsegítő csoportokat. A kétkedés leginkább a hitelnyújtással kapcsolatban merült föl bennük. Az első hitelek kihelyezésével azonban megszűntek az aggályok.

A háztartások kiadásainak összegét és szerkezetét vizsgálva azt tapasztalták, hogy az esélykasszások 2009 során közel 10 százalékkal kevesebbet költöttek, mint a kontrollcsoport tagjai. Mind a programba bekerült, mind a kontroll feltételbe osztott családok körében igen gyakran fordul elő, hogy minden hónapban idő előtt elfogy pénz. Ennek okát a válasz-adók a válsággal, illetve a jellemzően váratlan egészségügyi kiadások fel-merülésével hozta összefüggésbe. Az esélykasszások között azonban 10 százalékkal alacsonyabb volt azok aránya, akik minden hónapban szem-besültek a pénz elfogytának problémájával.

A két csoport közötti különbség még élesebben rajzolódik ki, ha a takarékoskodás önpercepcióját nézzük. Az esélykasszások kevesebbet költöttek, mint a kontrollcsoport tagjai, ráadásul többségük (60%) úgy vélte, hogy még tovább tudná csökkenteni a háztartás kiadásait. A kísérlet kezdetén mindössze a válaszadók harmadára volt jellemző ez a véle-kedés. Az év végére a kontroll csoport körében csökkent azok aránya, akik úgy vélték, hogy kiadásait csökkenthetnék, míg az esélykasszások körében viszont nőtt azok aránya, akik további háztartási kiadáscsök-kentést is elképzelhetőnek tartottak. Az esélykasszások körében maga-sabb volt az összeg, melyet megtakaríthatónak vélték, mint a kontroll csoportban. (Esélykasszások 14 000 Ft, kontrollcsoportosok 11 000 Ft). A

megtakarítási lehetőségek sorában mindkét csoportban az élvezeti cikkeket említették.

A pénzügyi képzés hatásai leginkább a háztartási szintű tervezésben mutatkoztak meg. A kísérlet indításakor a háztartások háromnegyedében volt olyan személy, aki a pénzügyeket kezeli, s csak a családok egyharmada rendelkezett bármiféle havi szintű költségvetési tervvel. A kísérleti időszak végén az esélykasszások körében nőtt azon családok száma, ahol felelőse van a pénzügyeknek (80 százalékról 89 százalékra nőtt az ilyen családok aránya). A kísérlet végén azt láttuk, hogy az esélykasszások kétharmada előre beosztja havi kiadásait, szemben a kontrollcsoportosokkal, ahol a beosztók aránya egynegyede volt és maradt. Bankszámlával minden esélykasszás rendelkezett, a kontrollcsoportosok körében a bankszámla-birtoklás nem vált általánossá, jóllehet a többségnek (78 %) e körben korábban is volt már bankszámlája.

A programban való részvétel pozitívan hatott a résztvevők jövőképeire. A kísérlet kezdetekor a válaszadók 25 százaléka gondolta úgy, hogy a következő év kisebb terhet jelent számukra, mint a megelőző. A kísérletben részt vevők körében az optimista válaszadók aránya 40 százalékra emelkedett, míg a kontrollfeltételbe kerültek körében a 25 százalékos arány nem változott. Az esélykasszás válaszadók 40 százaléka tényleges megtakarításnak tekintette, amit pénzével a program idején tett. A kontroll-feltételbe került válaszadók 22 százaléka jelezte, hogy az azonos időszakban pénz tudott félre tenni.

Az esélykasszások körében a bankok iránt nagyobb bizalommal találoztunk, mint a kontroll-feltételbe kerültek között. A program kezdetén lezajló kérdések alkalmával azt tapasztalták, hogy a válaszadók 27 százaléka tartaná érdemesnek kis összeg felvétele (60 000 Ft) érdekében bankhoz fordulni. Az év végére ez az arány a kontrollcsoportban változatlan maradt, az esélykasszások körében 48 százalékra nőtt.

A két csoport között markáns különbség jelentkezik abban is, hogy milyen mértékben tartják megfelelőnek a saját pénzügyi ismereteiket. A kontroll-feltételbe kerültek kétharmada érezte úgy, hogy pénzügyi tudása elegendő a háztartás vezetéséhez. A maradék egyharmad pedig úgy ítélte meg, hogy pénzügyi tudása ahhoz is elég, hogy vállalkozásba fogjon, önálló gazdálkodásba vágjon bele. Az esélykasszások körében a program végére azok aránya, akik pénzügyi tudásukat a háztartás vezetéséhez elegendőnek tartották, elérte a 83 százalékot. A program kezdetén mindkét csoport tagjait megkérdezték, hogy ha lenne elérhető hitel, akkor vállalkoznának-e vagy sem. A kérdésre a válaszadók 31 százaléka válaszolt igenlően. A programév végén már az esélykasszások 60 százaléka nyilatkozott úgy, hogy ha kapna hitelt, akkor vállalkozásba kezdene. A kontrollfeltételbe kerültek között a vállalkozni készek aránya csak 13 százalékkal nőtt.

## **Jegyzet**

A kutatási program finanszírozója a Magyar Fejlesztési Bank Zrt. volt. A program teljes költségvetése 29 M Ft volt.

A program előkészítését és lebonyolítását szakértői testület felügyelte,

### *SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS*

melynek tagjai a munkát díjazás nélkül végezték. A szakértői testület tagjai voltak: Ávéd Johanna, Béres Tibor, Csepeli György, Dobrev Klára, Gál Péter, Kardos Anna, Kende Ágnes, Lukács György, Nyirő András, Szomor Éva.

A kontroll-vizsgálatot Kézdi Gábor végezte.

LAKNER ZOLTÁN

## Legalább alsó korlát legyen!

(Ferge Zsuzsa: Társadalmi áramlatok és egyéni szerepek.  
Adalékok a rendszerstruktúra és a társadalmi struktúra  
átalakulásának dinamikájához. Budapest, 2010, Napvilág Kiadó)

A Napvilág Kiadó rendszerváltó sorozata – mások mellett – Ferge Zsuzsának is lehetőséget kínált, hogy leírja, mit gondol a rendszerváltás rendszeréről, Magyarország elmúlt húsz évéről. Divatos téma ez, mivel manapság, ha nem is egy ezredév, de húsz év „szenvedése kér éltet vagy halált”, legalábbis ebben a hangulatban telnek a magyar politikai élet hétköznapjai. Ferge Zsuzsa könyve, melyet ő maga minősít esszének, politikai jellegű, talán minden eddiginél inkább az. Nem áthallásokról, finom célzásokról van szó, hanem annak egyértelmű elemzéséről, hogyan szaladt ki a talaj a szocialista és liberális pártok lába alól, s ami ennél fontosabb (logikailag pedig megelőzi), hogyan szaladt ki a talaj a magyar társadalom jó részének lába alól. Szó szerint társadalompolitikát tartalmazó könyvet foghatunk a kezünkbe.

A mai politikai-közéleti viták hallatán már az is információértékű, hogy Ferge Zsuzsa szerint volt rendszerváltás 1989–1990-ben. Ezt a tényt teljes szociológiai fegyverzetében írja le, visszaulva egészen a munka-jelleg-csoportokra, amelyek leírására több mint negyven évvel ezelőtt vállalkozott. A *Társadalmi áramlatok és egyéni szerepek* nézőpontja szerint meg kell különböztetni a rendszerstruktúrát és a társadalmi struktúrát: az újkapitalista gazdaság, az új állam és az új civil társadalom a karó, amire felfut a társadalmi struktúra. Emellett Ferge – tőle nem váratlan módon – Bourdieu habitus-fogalmával magyarázza, hogy a társadalom tagjai miképp alkalmazkodnak vagy épp nem alkalmazkodnak (mert képtelenek rá) a rendszer- és társadalmi változásokhoz.

Az átmenet más kutatói elsősorban azzal foglalkoztak, hogy mi történt a régi rendszer elitjével, kikből áll az új elit, mekkora az átfedés a kettő között. Jelen könyv erre is kitér, elsősorban abból a szempontból, hogy az új rendszer haszonélvezői legitimációs elvet kerestek saját pozíciójuknak, így fonódott össze a szabadságjogokért folytatott küzdelem a neoliberais gazdasági ideológia piedesztálra állításával (54. o.), s ebből tartósan az utóbbi lett fontosabb. Nagyon pontos Ferge Zsuzsa fogalmazása, mert a minden bokr alján tenyésző összeesküvés-elméletekkel szemben azt írja, „közös érdekűnek vélt ügyet szolgáltak” (55. o.) azok, akik a neoliberais gazdasági ideológia mellett tettek hitet a rendszerváltás folyamán. Ebből adódott, hogy (mint azt Ripp Zoltántól idézi) a hazai újkapitalizmusnak a neoliberais hangszerelésű világgazdasági folyamatok adják a tartalmát, a szupranacionális tőkének átengedett játéktér nagyon széles, miközben a munkaerő mobilitása nagyságrendekkel kisebb, mint a tőkée, a kis- és középvállalkozások mozgastere, alkalmazkodóképessége szűk. Ez a megállapítás összevág azokkal a gazdasági elemzésekkel, amelyek szerint a nemzetközi és hazai gazdaság nem kapcsolódik össze, a transznacionális

## RECENZIO

cégek afféle szigetekként működnek az országban, miközben a magyar GDP döntő részét ők állítják elő, ennél fogva jelenlétük nélkülözhetetlen, jelenlétük *mikéntje* (e s ez a lényeg) pedig alig változtatható.

Az állampárt helyén létrejött pártok állama összecseng Richard Katz és Peter Mair kartellpárt-fogalmával<sup>1</sup>, megfűszerezve a már Mikszáth által is leírt hazai korrupciós működési módokkal, amelyek azóta csak összetettebbé és súlyosabbá váltak. Ferge Zsuzsa két megállapítása különösen aggasztó – és aggasztóan valós – e tekintetben. Az egyik, hogy a politika és a gazdaság közötti közlekedést legalizálni és főleg tisztítani szándékozó lobbizás nem váltotta be az ehhez fűzött reményeket. A másik, hogy a civil társadalom nem eléggé civil, mert inkább koncentrálna az adományra, mint a szociális jogokra. Természetesen van számos pozitív példa is, ám Ferge leírása alapján összességében nem beszélhetünk az Almond által definiált részvételi politikai kultúráról<sup>2</sup>, túlsúlyban van a „róluk, de nélkülük” (115. o.) típusú NGO-tevékenység. Továbbá, és ezzel összefüggésben a civil lét függetlensége törekeny, anyagilag kiszolgáltatott, hierarchizált, túl gyakran szolgál a részvevők társadalmi tőkéjének növelése eszközeként, ahelyett, hogy a megcélzott csoportokat ruháznák fel jogokkal és tennék ellenállóbbá a változásokkal szemben.

Ami azonban Ferge Zsuzsát elsősorban érdekli, az az, hogy mi a helyzet azokkal, akik nem tudtak alkalmazkodni a rendszerstruktúra változásához, s akik a struktúraváltáshoz fabrikált ideológia kedvezményezettjei közé sem tartoznak. Korábbi írásaiban is foglalkozott már azzal, hogy *mitől csökkent* a Kádár-rendszerben a szegénység és az egyenlőtlenség, amit a társadalomkutatók legfontosabb dimenziójának tartott, és tart ma is. Itt tehát nemcsak az a kérdés, hogy mitől nőttek az egyenlőtlenségek a rendszerváltástól kezdve és azt követően. Ferge szerint ez azért is lényeges, mert a korábban felhalmozott tartalékok léte magyarázza, miért tartott ki hosszú ideig az elszegényedők politikai türelme (57. o.).

A tartalékok azonban elfogytak. Miért is? Először is azért, mert szó sem igaz a „leszivárgás” elméletből, vagyis a növekvő nemzeti össztermék nem hozza automatikusan jobb helyzetbe a társadalom valamennyi tagját, ha nincsenek kiépítve az ezt szolgáló mechanizmusok. Márpedig olyannyira nincsenek, hogy bekövetkezhet a „hasadásos” egyenlőtlenség-növekedés: egy-egy életminőség-mutató javulása mögött nem kisebb-nagyobb javulások átlaga húzódik meg, hanem miközben a jobb helyzetűek, a kedvezőbb adottságú régiók helyzete javul, a rosszabbaké egyenesen romlik (például a csecsemőhalandóság alakulása Magyarországon, a Nyugat-Dunántúlon és Észak-Magyarországon – 151–152. o.).

Másodszor, a közosság jóléti felelősségvállalása lekerült a napirendről. Sőt, a kiadáscsökkentő kampányok többnyire a jóléti területet veszik célba, holott a jóléti kiadások a könyv által idézett statisztikák szerint jóval az EU-27-ek átlaga alatt marad (100. o.). A kiadások jó része az állam (számталanszor mérsékelni ígért) működési költségeire, gazdasági funkciókra és adósságszolgálatra fordítódik.

<sup>1</sup> Richard Katz – Peter Mair, 1995: Changing models of party organization and party democracy. The emergence of the cartel party. *Party Politics*, 1.

<sup>2</sup> Lásd: Haskó Katalin – Hülvely István: Bevezetés a politikatudományba. Budapest, 2003, Osiris. 76. o.

Harmadszor: háttérbe szorult az együttműködés és a szolidaritás értéke a verseny mögött. A gazdasági racionalitás felzabálja a habermasi életvilágot, a verseny olyan területekre is behatol, ahol a kooperációnak kellene teret adni, már csak azért is, mert a tőke nélküliek versenyképességét ez javítaná, és ami még fontosabb, a társadalom egészének versenyképessége is ettől javulna.

Negyedszer, mert a legfőbb politikai cél a gazdasági növekedés lett, háttérbe szorítva az életminőséget. Szerencsés esetben a kettő között létrejönne az összefüggés, az volna a lényeg, hogy kettő összekapcsolódjék egymással, pontosabban, hogy *mindenki életminősége számítson*. Erről azonban nincs szó, a tudatlanság fátyla mögé, köszöni szépen, senki se szeretne betekinteni, akinek nem muszáj.

Ötödször: nemcsak felső korlátjuk nincs az egyenlőtlenségeknek, de alsó korlát sincs. A szegények helyzete lehet még rosszabb. Nagyon is romolhat, s ami súlyosabb, ehhez a romláshoz maga az állami politika is hozzátehet. A kirekesztődés tudatos és nem tudatos kirekesztéssel járhat együtt. A közösség jóléti felelősségvállalása, a jóléti védelmek megerősítése helyett a kiszorulás és kiszorítás mechanizmusai lépnek működésbe, amikor pótlás nélkül megszűnik a legszegényebbek lakásszerzésére egyedül esélyt kínáló „szocpol”, amikor bevezetik az „egy család–egy segély” elvet (a személyi jövedelemadó kapcsán igyekeznek majd figyelembe venni, hányan élnek egy jövedelemből, a segélyeknél ugyanez az elv nem jut érvényre), a közművek kikapcsolása ellen nincs védelem.

Mindezek együttes következményeként Ferge Zsuzsa saját számításai szerint a társadalom 45–50 százaléka tekinthető az elmúlt húsz év vesztesének, 7–8 százaléka pedig többgenerációs, szinte örök vesztes (167. o.). S ha ez nem volna elég, mára kialakult a vad szegényellenesség, sok esetben nyílt rasszizmus, amely politikai számítás, a tények figyelmen kívül hagyásán alapul, s amely összekapcsolódik a szegényekre irányuló politikák hatástalanságával és kiszámíthatatlanságával.

Ferge Zsuzsa – és nem csak az ő – értékelése szerint azok a politikai erők, amelyeknek önmeghatározásuk alapján dolguk lett volna kiállni az egyenlőtlenségek és a szegénység által sújtottak mellett, és tenni értük, nem tudtak felszínre vergődni a neoliberális gazdaságpolitika hullámai közül, nem tudtak hatásos szakpolitikai intézkedéseket bevezetni és érvényre juttatni. Később maguk is megrémültek a jobb helyzetűek szegényellenes indulataitól, s megpróbálták versenyre kelni azokkal, akik eleve a kirekesztés talaján álltak. Ebben a versenyben – hogy is lehetett volna másképp – vesztek. S ami ennél nagyobb baj: kudarcukkal és hiteltelenné válásukkal az egyenlőtlenség-mérséklés, a társadalmi integráció politikáját is lejáratták.

Ferge Zsuzsa e fölött érzett csalódottsága nem új keletű<sup>3</sup>, de a lényeg nem is ez, hanem a figyelmeztetés, amely egyben politikai program is lehetne – azé, aki vállalja. Fel kellene építeni az egyenlőtlenségek alsó korlátait, lenniük kell jövedelmi, szolgáltatási, lakhatási minimumoknak, és pedig elsősorban a gyerekeknél (183. o.). Ezek nélkül a nyomor és az indulat fog csak növekedni, korlátalanul.

<sup>3</sup> „...itt a szegények szívatásáról van szó.” Interjú Ferge Zsuzsával. *Beszélő*, 2009, 2. sz.

## **ABSTRACTS**

### **Abstracts**

#### **Júlia Szalai: Deepening deprivation: On the „merits” of segregation**

The functions of school-segregation have undergone important changes during the past twenty years. While under state-socialism, segregation had mainly aimed to define the borderlines between distinct segments of the labour market, today it primarily serves to fill poverty with clear ethnic contents, and together with this, to draw sharp demarcation lines between the impoverishing lower-middle class and those living in long-term destitution. The paper argues that stigmatization by segregation does not stand on its own: being closely bound to the working of the welfare system, it contributes to the completion of the large-scale social process of ghettoization, i.e. a sharp exclusion from the mainstream of the second-order citizenry of the poor.

#### **Ágnes Darvas – Ágnes Kende: All-day-school: experiences and possibilities**

High quality all-day-school can be an important instrument in the fight against disadvantage and in the enhancement of equal opportunities, while at the same time expressing the importance of the socializing and civilizing role of schools. There is practically no data or analysis available on the current forms of all-day-schools within the Hungarian educational system, nor on the content or quality of these services. We find only scarce examples of this kind of school activities in the concepts of the development of public education or in the ongoing programs, and they are certainly not part of a pre-planned strategy. The following essay analyses examples of all-day-school experiments in other countries and the experiences connected to such school reforms, in order to find out whether this institution can be seen as a means to decrease inequalities and to be an efficient solution connected to the goal of a successful school career. Beyond the short description of the Hungarian situation, it suggests the possibilities of such local developments and reforms.

#### **Petra Földes – Judit Lannert: Violence in Schools. Discomfort: Cause or Result ?**

In 2008–2009 as a result of the violent events shocking public opinion, four comprehensive researches were carried out about aggression in schools. The findings reflect the structural problems of Hungarian public education: aggressive behaviour shows steep declining, grammar schools being on the top of the slope followed by comprehensive schools, and vocational training schools at the bottom, however there are also significant differences as far as geographical location, size of the community or schools are concerned. Data also reveal anomalies of the

inner world of schools: certain “guarding” or “risking” factors within the schools are in strong correlation with the presence of certain forms of aggressive behaviour. The Kölöknét-researchers present their results comparing them with three other research outcomes of the same issue.

**Boróka Fehér: Narrative practice in social work**

In this article I introduce the theory of narrative therapy as well as its use in the practice of social work. The postmodern paradigm has conquered a considerable part of social sciences, including practical ones, in the recent decades. The narrative approach in the theory and case-work practice of social workers is one of the results of this process. Here I summarize the features of postmodern thought, introduce readers to narrative therapy and show them how the Biographic-Narrative Interpretive Method can be an integral part of social work practice. Lastly I sum up how the narrative approach of social work can enrich the individual work of people in the caring professions.

**Zsuzsa Blaskó: How Long Should Mothers Stay at Home? – The Child Development’s Perspective. Research Evidence and Some Conclusions for Family Policy**

The paper is looking at the optimum length of parental leave from the child development’s perspective. The investigation is guided by the existing Hungarian practice of staying at home for three years and the institutional and social surrounding supporting this. First existing research evidence on the impact of (early) maternal employment on the physical, cognitive and psycho-social development of the child is reviewed. Findings suggest that starting non-maternal care before the age of three is not necessarily disadvantageous and it can even have positive impacts for the child – provided that certain preconditions are given. These include the availability of high-standard institutional care, good labour market conditions to reconcile work and family life and a supporting social environment. In the final sections conclusions for restructuring the existing parental leave system in Hungary are drawn.



# *esély*

## *2010/3*

*Social Policy Journal*

### **CONTENTS**

#### **Studies**

- 3** **Júlia Szalai:** Deepening deprivation: On the „merits” of segregation
- 23** **Ágnes Darvas – Ágnes Kende:** All-day-school: experiences and possibilities
- 48** **Petra Földes – Judit Lannert:** Violence in Schools. Discomfort: Cause or Result ?

#### **Social Work**

- 66** **Boróka Fehér:** Narrative practice in social work

#### **Workshop**

- 89** **Zsuzsa Blaskó:** How Long Should Mothers Stay at Home? – The Child Development’s Perspective

#### **Poverty and social exclusion**

- 117** **György Csepeli:** Micro credit as a social policy innovation – results of an experimental project

#### **Review**

- 125** **Zoltán Lakner:** At least a lower limit is needed!

- 128** Abstracts