

ELMÉLETEK A SZOCIALIZÁCIÓRÓL

A szocializációs kutatások a társadalmi lét szereplőinek és viszonyainak keletkezéséről, e folyamatok természetéről és szabályszerűségeiről szólnak. Szemléletmódjait fogom összehasonlítani az itt következő írásban.

A szocializációt sok mindenhez hasonlították, de leggyakrabban olyan mintához, mely társas lényt formáz az „élő anyagból”. Sokáig uralta a társadalomtudományokat ez a szemlélet. Később kiderült, hogy a hasonlat félrevezető, a gondolatmenet „kész formákat” feltételez; márpedig magyarázatra szorul, miért is ilyen és nem más a formák alakja, mérete stb. Továbbá azt is tudni kellene, kik és hogyan alakították ilyenre ezeket a formákat, használtak-e előzetes mintákat, s vajon azokat kik, miért és miként készítették. Inkább anyaga és eszköze vagy pedig inkább tervezője és megalkotója e formáknak az ember? Végül pedig: ha egyidejűleg vagyunk anyagai és alkotói e folyamatnak, akkor hogyan értsük meg, milyen fogalmakkal és szempontokkal értelmezzük?

Kiindulópontul a *rétegspecifikus szocializáció* kutatását választom, mert ennek elemzése alkalmas lehet arra, hogy érzékeltesse a szocializáció megismerésének sokféle problémáját. Az ide tartozó kutatások kérdésköre arra vonatkozik, hogy milyen összefüggések vannak két jelenségcsoport, egyfelől az osztálytagozódás vagy rétegződés, tehát a társadalmi egyenlőtlenségek, másfelől pedig az egyének szocializációja között. A témakör elemzői azt vizsgálják, hogy miként befolyásolják a társadalmi különbségek, például az etnikai, jövedelmi, hatalmi és másfajta egyenlőtlenségek, a kognitív vagy fizikai teljesítményeket, a materiális vagy szellemi szükségleteket, az ízlést vagy a szokásokat, a szexuális vagy a politikai magatartást, a családi életet, a gazdálkodás egyes módjait, a bűnözést és a devianciák egyéb fajtáit.

A szocializáció rétegspecifikus vonásainak módszeres kutatása már a múlt században megkezdődött, mégis csak a második világháború után terjedt el – a szociológia hivatásos kutatóhelyeinek és szervezeteinek gyors növekedésével – főleg az Egyesült Államokban. A hatvanas években már sok ilyen vizsgálat folyt Nyugat-Európában, aztán pedig Kelet-Európában is. Oly-

annyira, hogy ebben az időszakban a „szocializáció” kutatását sokan azonosnak vélték az osztálykülönbségek vagy csoportegyenlőtlenségek átörökítésének vizsgálatával.

Az egyenlőtlenségi elméletek a szociológiában mindig is szociális rendszerekről, leggyakrabban egész társadalmakról, azok szerkezeti vonásairól, működésük fontos eredményeiről szóltak. Ezzel szemben a szocializációs elméletek azt a folyamatot fogalmazzák meg, melynek során a biológiai egyedből ember lesz: társas és társadalmi lény, aki tagjává, alkotójává és elsajátítójává válik intézményeknek, valamilyen kultúrának és szociális rendszernek. E két jelenségcsoportnak össze kell függnie. Hiszen az egyenlőtlen társadalmi osztályok és rétegek, státusok és szerepek végső fokon egyénekre vonatkoznak, és – a másik oldalról szemlélve az összefüggést – a szocializáció sem a társadalmi egyenlőtlenségeken kívül zajlott és zajlik, hanem fehérék és nem fehér bőrűek körében, gazdagabb vagy szegényebb családokban, falvakban és városokban. Volt is mondanivalójuk erről az összefüggésről a társadalomtudományok klasszikus elméleteinek az evolucionizmustól és a pozitívizmustól kezdve a marxizmuson át a funkcionalizmusig vagy a strukturalizmusig. Mégis: a hatvanas évektől valami új kezdődött el az egyenlőtlenségek szocializációjának kutatásában.

A hatvanas évekig a szocializáció jelenségeit főleg a „hiedelmek” és a „szokások” terminusaiban fogalmazták meg a kutatók. A „szociális problémák” kezelésének kulcsát keresték és úgy hitték, hogy ehhez elsősorban a magatartást és az attitűdöket, a karaktert és a személyiséget szabályozó erőket kell megismerniük. A szocializációt ilyen erők mozgatójának és szervező mechanizmusának gondolták. Ez változott meg a hatvanas években, amikor az érdeklődés egyre inkább az egyenlőtlenségi és hatalmi struktúrák megismerésének irányába tolódott el. Akkortól *az osztály- és réteggülönbségek módjai*, eredményei és hatásai kerültek a kutatók érdeklődésének középpontjába, akár családról vagy iskoláról, települési viszonyokról vagy munkamegosztásról, művészetről vagy tömegkultúráról esett szó. A szocializáció teljes témakörét áthatotta ez az érdeklődési irányváltás. Mindez egy nagy igényű reményt is felkeltett. Azt nevezetesen, hogy ezen az úton megalapozható egy igazságosabb politika, mely csökkenti majd az egyenlőtlenségeket, hiszen a rétegspecifikus szocializáció az egyéni magatartás és a társadalmi struktúra közötti legfontosabb összefüggésre, az egyenlőtlenségek átörökítésére vonatkozik.

Ez a kutatási téma ma is nagyon aktuális, hiszen ma is igen keveset tudunk arról, hogy miként öröközik át egyének, családok, szubkultúrák, rétegek és népek az erőforrások, a műveltség, a felemelkedési esélyek egyenlőtlenségeit. A hatvanas évek óta mégis megváltoztak a szocializációs kutatások. Miért történt ez, és mi változott meg? Az itt következő tanulmányban e kérdések-

kel foglalkozom. Nem térhetek ki természetesen a szocializáció teljes tárgykörére, nem foglalkozhatom még vázlatosan sem a nemi és az életkori, a világnézeti és a foglalkozási szocializációval, illetve a rájuk vonatkozó speciális elméletekkel és sok minden mással – erre nincs mód terjedelmi korlátok miatt sem. De célom is más. Nem a vizsgált témakörök, hanem szemléleti irányok szerint kívánom áttekinteni a szocializációs kutatásokat. Elméletekkel, tudományos szempontrendszerek változataival kívánok tehát foglalkozni az alábbiakban. Főleg olyanokkal, amelyek a szocializáció legáltalánosabb kérdéseire vonatkoznak.

*

A dolgozat I. része tehát a rétegspecifikus szocializáció kutatásával foglalkozik. Előbb (1) vázolni fogom, hogyan és miért alakult ki ez a kutatási irány. Amellett fogok érvelni, hogy az egyenlőtlenségek átörökítése iránti érdeklődés a jóléti államszervezet kifejlődésének sodrában keletkezett – a korszak baloldali szellemiségének hatására. Ezt követően két példán – (2) a családi nevelésre irányuló szociológiai kutatásokon és (3) az iskolai hátrányok magyarázatára vonatkozó elméleteken, főként B. Bernstein szociolingvisztikai elméletén fogom bemutatni azt, milyen értelmezési tartományokat, illetve kutatási és társadalompolitikai horizontokat nyitott meg ez a kutatási irány. E példákkal egyúttal jelezni próbálom azt is, hogy a hatvanas évek kutatói nem mérték, mérhették még fel a szocializációs folyamatok összefüggéseinek bonyolultságát s az ebből fakadó fogalomalkotási és szemléleti problémákat. AII. részben ezeket az összefüggéseket és problémákat próbálom jelezni. Előbb (4) a determinizmus és a történetiség értelmezésének kérdését vetem fel, majd (5) pedig a cselekvési kompetenciák jelentőségét. Ezután (6) térek ki a fenomenológia és a szimbolikus interakcionizmus szempontjaira, illetve a szociális kreativitás kérdéseire. Utoljára (7) az interakcionizmus szemléleti korlátairól, a szocializációs jelenségek értelmezési dimenzióinak rendszeréről lesz szó, végül pedig egy olyan elmélet igénnyéről, mely az intézményekre összpontosítva szemlélné a „bennünk készülő társadalmat”.

I. A társadalmi egyenlőtlenségek átörökítése

1. „Az osztálykülönbségek begyakorlása”

E fejezet címét K. J. Huch népszerűsítő munkájától kölcsönöztem némi változtatással.³ (Az eredetit – *Einübung in die Klassengesellschaft* – talán így kellene fordítani: *Az osztálytár-*

sadalom betanulása). Alcíme szerint ez a munka is „a szociális struktúra és a szocializáció közötti összefüggésről” kívánt szólni. A korszakra vallott, és a baloldali szellemiségére, aminek jegyében a könyv született, hogy ezt az alcímet az olvasók egybehangzónak vélhették a főcímmel. Pedig az két oldalról is leszűkítette az alcímben jelzett összefüggést. Egyrészt kész minták „begyakorlásának” tüntette fel a szocializációt (kizárva annak folyamataiból mindazt, ami más, mint a tanultak visszaadása, tehát teremtés, spontán formálás, tudatos változtatás), másrészt „osztálytársadalomnak” tüntette fel a szociális struktúrát (kizárva ezáltal a társas valóság jelenségéből mindazt, ami nem értelmezhető közvetlenül az osztályellentétek vagy a rétegekülönbségek terminusaiban).

Téves volna a hatvanas évek társadalomtudományát teljes egészében „baloldalinak” nevezni. Nem kívánom itt sorra venni, sőt még jelezni sem az ellentétes irányokat, s azt a kérdést sem kívánom taglalni, hogy vajon mennyire érdemes politikai irányok szerint osztályozni egy korszak tudományos tendenciáit. Kétségtelenül akadtak akkoriban is jelentékeny művelői a közgazdaságtannak, politológiának és szociológiának, akik inkább jobboldaliak voltak. Az is valószínű, hogy a kutatók igen nagy hányadát, illetve munkásságukat nem lehet egyértelműen hozzárendelni valamilyen közéleti és politikai irányzathoz. Később kiderült, hogy baloldali perspektívájú irányok mellett a hatvanas évek más szellemi tendenciáit, a szaktudományok és a társadalomelmélet új eredményeit is számításba kell venni, ha mérlegelni kívánjuk a szocializációs kutatások addigi menetét. Sok mindent lehet kiemelni tehát e korszakból, mégis úgy látom, hogy a *hatvanas évek társadalomtudományának érdeklődését nagyon erősen irányította a baloldaliság*. Nem annak szűkebb, pártpolitikai iránya, hanem tágabb, áttételesebb társadalmi és kulturális szellemisége.

Ez a szóban forgó szellemiség szempontokat kínált azoknak a kérdéseknek átgondolásához, amelyek a második világháborút követő húsz-huszonöt évben, a „helyreállítási periódus” társadalmi és kulturális változásai során főleg a nyugati országokban rakódtak egymásra. *A gazdasági növekedés „intenzívnek” nevezett periódusában a felhalmozás egyik fő forrása az lett, hogy állandóan tágitották a magánháztartások, családok fogyasztóképes keresletét*. Ennek során új és új tömegfogyasztási cikkek terjedtek el, a lakosság nagyobb hányadának életszínvonala pedig soha nem látott szintre emelkedett a hatvanas évekre. A gazdagodással párhuzamos, három alapvető szociális folyamatra utalok röviden:

a) átalakult az emberek *életmódja* és köznapi *életvitelük* motivációinak rendszere (például több lett a szabadidejük, tömeges lett a személyautózás, a turizmus, a fotózás, megjelent az ott-honi hangrögzítés, majd a televízió, s a tömeges motivációk főleg a gyarapodásra és fogyasztásra irányultak);

b) az államok *jóléti politikája* fokozta az egyének és családok biztonságát (főleg a társadalombiztosítás és a nagyobb szociálpolitikai rendszerek kiszélesítésével, illetve ezen túlmenően az úgynevezett szociális jogok iránti igény fokozódó elismerésével); ettől fogva az állampolgárság mindinkább az ilyen szolgáltatásokra való jogosultságot, illetve annak igényét jelenti;

c) új *kulturális értékek*, újfajta érzékenységek, stílusok keletkeztek (ezek közül a legnagyobb hatású valószínűleg a rock-zene lett, de a vizuális kultúra sztenderdjeit, a köznyelvi stílust – például a nemek közötti érintkezést -, a hajviseletet, az öltözködést is megváltoztatták a hatvanas évek ifjúsági mozgalmi).

A változás jelzett tényezői együttesen idézték elő, hogy ekkoriban kerültek az érdeklődés előterébe olyan kérdések, mint a nemzedéki konfliktusok, a fiatalok értékrendje, az elidegenedés és a szükségletek problémája. A jóléti intézmények terjedésével egyidejűleg újabb tartalmú és fajtájú egyenlőtlenségek, illetve *társadalmi feszültségek* is megjelentek a nyugati társadalmakban. Ezt tanúsították például az USA-ban a polgárjogi küzdelmek, faji villongások, a békekemenetek és háborúellenes tüntetések. Az iparosodott országokban mindenütt kialakultak az „ellenkultúrát” teremtő fiatalok mozgalmi. A jóléti politika viszont főként a szegénység és az addig „szociális problémáknak” címkézett devianciák elleni intézkedésekkel, a közegészségügy fejlesztésével és a „kiegyenlítő (kompenzáló) célzatú” oktatás programjaival próbált fokozottabb legitimitást nyerni.

Mindez nemcsak a társadalomtudományokban már akkor is irányadó észak-amerikai helyzetre vonatkozik. Nyugat-Európában némileg, Kelet-Európában pedig gyökeresen más társadalmi feltételek és mozgások közepette bontakoztak ki a jóléti állam intézményei. Másfajta hatalmi és egyenlőtlenségi szerkezetek alakították Európa két részén a társadalomkutatás érdeklődését is. De azok az általános irányok, amelyek megszabták a társadalomkutatások kérdéskörét az „első és második világban”, tehát az iparosodott országokban, mégis közös értékek és perspektívák felé mutattak.

Ilyen perspektívának ígérkezett például az elidegenedés kiküszöbölése a munkavégzésből vagy az igazi közösségek megtalálása, melyekkel áthidalhatónak gondolták a magánélet és közélet ellentéteit. E törekvések akadályozóját látták baloldali értelmiségiek azokban a társadalmi erőkből, melyek a fogyasztói társadalom margójára szorítottak sokféle kisebbségi csoportot, melyek folyamatosan újratermelték a férfiak és nők közötti egyenlőtlenségeket éppúgy, mint a gyerekek tanulási és pályaválasztási esélyeinek egyenlőtlenségeit.

A rétegspecifikus szocializáció kérdései iránti érdeklődés tehát egy olyan perspektíva jegyében terjedt el, melynek irányát a fogyasztói társadalom és a jóléti politika dinamikus erői, az általuk keltett újabb társadalmi és politikai feszültségek, illetve a mindezekre vonatkozó baloldali értékelések és kritikai szempontok szabták meg. Ez a perspektíva jelölte ki az ide vonatkozó előfeltevéseket is. Ezek a szociális egyenlőség és az emberi méltóság értékeit a társadalmi és kulturális modernizáció fő tendenciáira és teljesítményeire vonatkoztatták. Ezekre az előfeltevésekre – mint például arra, hogy a nemi szerepek és a nők hátrányai a modern társadalmak uralmi rendszerének „férfias” jellegéből fakadnak – hamarosan már közhelyként hivatkoztak széles körben, túl a társadalomkutatók körén is sokan, a szociológia iránt mind tömegesebben tájékozódó diplomások és értelmiségiek.

Pedig a „szocializáció” fogalma a negyvenes évektől csak lassan kezdett elterjedni a társadalomkutatók körében, és sokáig nem is „látszott”, hogy mit nyerhetnek vele. Hiszen az régóta köztudott volt, hogy az egyes társadalmi osztályokat és rétegeket nemcsak „objektív” (vagy annak tekintett) létfeltételek – mint a tulajdon, a jövedelem vagy a lakáshelyzet – „specifikálnak”, különböztetnek meg egymástól, hanem tagjaik gondolkozása, magatartása, értékrendje is. Azt sem a hatvanas évek szociológiája fedezte fel, hogy a társadalmi csoportok nemzedékről nemzedékre átörökítik különbségeiket és egyenlőtlenségeiket. Ahhoz azonban a módszeres szocializációs kutatások útján kellett elindulni, hogy érzékelti lehessen azokat a buktatókat, amelyek egyén és társadalom összefüggéseinek feltárásakor a felszínre kerülnek, s egyúttal azt a sokféle jelenséget, ami ezekből az összefüggésekből fakad.

A kezdemények visszanyúlnak a húszas évekre, a chicagói városszociológusok működésére. Ők az ökológiai szemléletmódnak megfelelően kutatták a városi élet szerkezetét, összetartó erőinek és „dezorganizáló” hatásainak természetét. Vizsgálódásaik középpontjában a városi övezetek és szubkultúrák életének, kialakulásának és változásainak feltérképezése, a városszerkezet szabályszerűségeinek, illetve olyan szociális problémáknak értelmezése állt, mint például a nyomor és a bűnözés. Elsősorban ezért kezdték el módszeresen kutatni, miként hat egy ország

településszerkezetének megváltozása s főként a városiasodás folyamata a családi életre, a lakóhelyi közösségekre, a rokoni, baráti kapcsolatokra. A „szocializáció” tehát „ellenőrző hatalmakat” jelentett számukra. Olyan erőket, melyek formálják az egyének magatartását és ezáltal társas világukat is. A szociális integráció és a szocializáció fontos társadalomelméleti összefüggésének kérdésköre itt, a chicagói városi élet vizsgálatakor kezdett kirajzolódni.

Az amerikai szociológia „humánökológiai” vonulatától függetlenül indult el a szocializációs kutatások másik fontos vonulata. Hitler és a német fasizmus hatalomra jutása után már francia emigrációban kezdtek el *Frankfurti Iskola* tagjai nagyszabású vizsgálatukat arról, *hogyan függ össze a tekintélyelvű családi nevelés a vezérnek és a helyi vezéreknek, tehát a fasizmus politikai és eszmei rendszerének történő behódolása*. Később, a háborút követően ennek folytatása lett az a vizsgálatsorozat, melynek eredményeiről az *A tekintélyelvű személyiség* című híres monográfia számolt be. Ezek a munkák tehát abból a kérdésből fakadtak, hogy miért és miként fogadhatták el emberek tömegei a fasizmust, azt az uralmi rendszert, mely legsúlyosabban megálázta az embert. A „szocializáció” terminusát a frankfurtiak eleinte nem is használták, mégis ennek jelenségkörét elemezve próbáltak magyarázatot találni a „kollektív felelőtlenség” rendszerének kialakulására, működésére és a benne való részvételtre. A fasizmus elemzése kívánta meg először azt, hogy a szociokulturális reprodukció folyamatát ne csak a jogi és politikai szervezetek, illetve a gazdasági viszonyok, tehát a közélet nagy történelmi intézményei, hanem az életvezetés, az emberi kapcsolatok, az attitűdök és motivációk felől is megértsék. A hatvanas években, főleg az Egyesült Államokban, a vietnami háború és a polgárjogi mozgalmak újra ilyen kívánalmat támasztottak.

A szocializáció felismert vagy akkor még inkább csak gyanított fogalomköre tehát a társadalmi reprodukció új szemléletét ígérte. E szemlélet fogalmi összefüggéseinek perspektívájából torzítóan egyoldalúnak látszott

- az is, ha nem számolnak a szubjektumok helyzeteinek, lehetőségeinek és esélyeinek újratermelésével, mert a társadalmi viszonyok és a kultúra folyamatosságát kizárólag *a gazdasági és politikai rendszer állandóságának*, illetve az „átörökítés” szimbolikus mechanizmusainak jelenségeiben látják (ökonómizmus, funkcionizmus, strukturalizmus stb.);

- de az is, amikor az egyedfejlődés jelenségeit és az „emberi problémákat” kizárólag a *szubjektumok, a személyiség vagy a személyközi helyzetek szintjén* szemlélik (fejlődéslelektan, tanuláselméletek, interakcionizmus), nem számolva az emberek szociokulturális „megszületé-

sével”, társas természetének, valamint a társadalmi integráció, konfliktusok és a kulturális átörökítés mechanizmusainak szemléleti követelményeivel.

A „rétegspecifikus szocializáció” iránti érdeklődést erőteljesen fokozták új szociálpszichológiai szempontok, fogalmak és témakörök is. Így a „*karakter*”, a *személyiség*, az „*én*” és az *identitás szociálpszichológiai elméletei*, illetve az ide kapcsolódó kutatások mindig újabb oldalát mutatták meg vagy addig ismeretlen rétegét tárták fel a szocializáció teljes jelenségvilágának is. Ugyancsak ösztönözték a szocializáció kutatását a társadalmi rétegződésről és mobilitásról végzett vizsgálatok, melyekből kiderült, hogy mennyire keveset tud a szociológia az egyenlőségek átörökítésének módjairól.

Ahhoz azonban, hogy mindez ne csak egy-egy elszigetelt egyén vagy csoport, hanem hivatásszerűen tevékenykedő kutatók feladata legyen, ehhez az egyetemi oktatás és kutatás államilag támogatott hálózataira volt szükség. Ennek gyors kifejlődése – a diákság és fiatal értelmiség számarányának ugrásszerű növekedésével – ugyancsak a hatvanas évekre tehető, és szorosan összefügg mind a gazdasági növekedés és a jóléti politika, mind az életmód és a kultúra megváltozásának jelzett tendenciáival.

De az újdonságot nemcsak a szociológiai kutatások rendszerességében, intézményesültségében és hivatásszerűségében kell látni. A „rétegspecifikus szocializáció” *mást kezdett jelenteni* a hatvanas évektől. A gazdagodás és a bőség közepette új fény vetült az osztálykülönbségek, a kapitalizmus és a szabadság teljes problémakörére. Ebben a megvilágításban módosultak az egyenlőségekről és átörökítésükről tudott jelentéstartalmak is. A hatvanas évektől a politikai rendszerek legitimitása az ipari országok mindkét táborában egyre erősebben függött – a létfeltételek javulása és a szociális biztonság mellett – a társadalmak dinamizmusától, nyíltságától és mobilitási folyamataitól. A nyugati demokráciák és a kelet-európai államszocializmusok fennmaradásához egyaránt szükség volt ezekre a *legitimáló erőkre és intézményekre*. Olyan intézményekre, melyek igazolhatták, hogy az egyenlőségek mindenkori formái átmenetiek, s hogy a holnap vagy holnapután társadalmában egyenlőbbek lesznek a létfeltételek, igazságosabban oszlanak el a javak és esélyek, mint a maiban.

Elsősorban az *iskolarendszerre* várt, hogy az esélyek egyenlőségét megvalósító társadalmi mobilitás fő csatornája legyen. Évről évre tapasztalták a tanítók, tanárok, hogy mennyire különböző a gyerekek tudása, de tudásszerzési vagy továbbtanulási motivációi és esélyei is. Régóta tudták azt is a pedagógusok és az oktatásügy elemzői, hogy az esélyek egyenlőségeinek

fő okai az iskolán kívüli világban keresendők: a tanulók egyik részének sokkal nehezebb, más részének könnyebb dolga van, mert különbözik lakáshelyzetük, táplálkozásuk, mert szüleik és rokonaik képzettsége, életmódja, foglalkozása nagyon más, mert „mást hallanak otthon”. Mindezt magyarázni lehetett a korábbi korszakok általános gazdasági és szociálpolitikai fejletlenségével. De mi magyarázhatja az éles különbségek fennmaradását és összefüggő átörökítését akkor, amikor erőteljes a gazdasági növekedés, általános a gyarapodás és a szociális jogok kiterjesztése?

A számtalan egybehangzó korabeli magyarázatból elég lesz az egyik legismertebbet, Pierre Bourdieu okfejtését idézni: „A hagyományos oktatási rendszer... elég ugyanis, ha saját szabályainak engedelmessé válik, ezzel máris és mintegy ráadásul, azoknak a külső elvárásoknak is eleget tesz, amelyek a fennálló társadalmi rend legitímálására való funkcióját meghatározzák.” Vagyis az átörökítés uralmi funkciói és módjai iránt érzékeny baloldali szociológusok nem fogadták el az iskolarendszer mobilitási funkciójáról szóló érveket – sem a nyugati országokban, sem Kelet-Európában. Ellenkezőleg, azt hangsúlyozták állhatatosan, hogy az állam és oktatási rendszere nem az esélyek egyenlőségét segíti elő, hanem az egyenlőtlenségeket konzerválja.

A szociokulturális előnyök és hátrányok átörökítését tehát egy baloldali „korszellem” avatja népszerű és ígéretes témakörre. Az ígéret azonban nemcsak közéleti célok elérésére vonatkozott, hanem a társadalomtudományok fontos módszertani és rendszertani problémáira is. Úgy tűnt, hogy egész tudományágak egyesíthetők a szocializáció rétegspecifikus folyamatainak működésének és hatásainak vizsgálatával. Ez pedig megoldást ígért egy régi nehézségre. Arra nevezetesen, hogy a szaktudományok „elbeszéltek egymás mellett”, ahelyett, hogy természetesen érintkeztek volna egymással mind az igazság keresésének, mind pedig a gyakorlati problémák megoldásainak javára.

Jól látszott ez például az iskolai oktatás területén, amelyre a pszichológia és a szociológia több ága mellett most már a közgazdaságtan és a politológia érdeklődése is ráirányult. A hatvanas évekig kevés jele volt annak, hogy például a fejlődéslelektani ismereteket összefüggésbe lehet hozni a társadalmi mobilitás problémáival, vagy hogy az iskolai nyelvhasználat elemzésénél figyelembe vehetők olyan szempontok, amelyek a gyerekek és a pedagógusok származására, szubkultúrához való tartozására vonatkoznak. *A szocializáció rétegspecifikus vonásainak kutatása ablakot nyitott az ilyen összefüggésekre is.* Hirtelen ósdinak, múlt századnak és „szűklátókörű pozitivistának” látszottak azok a kutatók, akik aggályosan ellenálltak az interdiszciplinaritás követelményeinek. Ezt tanúsították a hatvanas évektől folyó nagyszabású

kutatási programok és az ezeket összesítő beszámolók. Kiderült, hogy a kutatások pénzügyi támogatásában is hátrányossá válik a szakkompetenciák túlzott féltése, s hogy a tudománysszervezők és a közönség figyelme érzékenyen követi a szakmai érdeklődés változását.

A „rétegspecifikus szocializációt” tehát többféle területen kutatták. Csak példaként említtem meg, hogy a nemi szerepek vizsgálatában, az alkoholizmus, a bűnözés és az elmebetegségek kutatásában, az ifjúságszociológiában vagy a szociális gerontológiában ugyancsak ekkortól fogva alakultak ki olyan szélesebb körű tudományközi programok, melyek figyelmet szenteltek a társadalmi egyenlőtlenségeket átörökítő struktúráknak. Még vázlatosan sem tudom itt áttekinteni ezeket. Vizsgálódásomat két témakörre, a családi nevelésre és az iskolai előnyök-hátrányok jellegére fogom korlátozni.

2. A családi nevelés társadalmi különbségei

A társadalmak osztályszerkezetei és egyenlőtlenségei a családi élet legtöbb területére és minden szakaszára rányomják bélyegüket. Így már a párválasztásra, azután a családalapításra, háztartásgazdálkodásra, a lakberendezésre, a szabadidő eltöltésére, a rokonsági kapcsolatok szervezeti rendjére és funkcióira. Vannak rétegspecifikus vonásai a családon belüli munkamegosztásnak, a szexuális magatartásnak, a nemi, házastársi és szülői szerepeknek.

A gyerekek családi helyzetének és nevelésének jellegzetes különbségeit évszázadok óta értelmezik papok és tanítók, politikusok és társadalomtudósok. Régen felfigyeltek például arra, hogy a szegényebb rétegek körében, főként agrárvidékeken a gyerekvállalás egyfajta „hosszabb távú beruházás” volt. A gyerekek munkaerejére szükség volt a házi gazdaságban vagy pedig már fiatalon lehetett elszegődtetni őket munkára. Az ipari forradalmat követő kapitalizmus is élesen látható különbségeket okozott a különböző társadalmi osztályokba született gyerekek helyzetében. A tulajdonos rétegek körében a vagyon, a tulajdon, a családi vállalkozás átörökítésének volt kiemelkedő jelentősége, míg sok proletárgyerekre rendszeres nélkülözés és éhbérért végzett gyári munka várt. Ekkoriban alakult ki az a közfelfogás is, mely a proletárlét egyik fő vonásaként tartotta és tartja mindmáig számon azt, hogy a gyermeket szülei nem az iskolába vagy a tanulásra, hanem pénzt keresni kényszerítik. A modern állami gyermekvédelem kezdetei is ide, a 19. századi Angliába, a korszak legjellegzetesebben kapitalista gazdaságú országába nyúlnak vissza. K. Marx, aki *A tőke* I. kötetében bőségesen idézett erre vonatkozó dokumentumokból, érzékeltette e politika céljainak és legitimációs funkcióinak, a felnőttek és a gyerekek jogainak ellenté-

teit is. Például azt, hogy az állami hatóságok a szülőkkel is szembekerültek, amikor a munkaerőpiacon a kiskorúak alkalmaztatását – testi és lelki egészségüket védendő – szabályozni próbálták.¹¹

A 20. században alaposan megváltozott a gyerekek *szociális helyzete* és neveltetése a legfejlettebb országokban. Új társadalmi rétegek keletkeztek, új integrációs alakzatok formálódtak a mobilitási irányok, mozgalmak és konfliktusformák nyomán. A kapitalista országokban erőteljesen csökkent előbb az agrármélesség, majd az ipari munkásság részaránya, nőtt viszont a szolgáltatásokat végzők, irodai alkalmazottak és diplomások számaránya. A kistulajdonos polgárság, a „régí középosztály” arányát és érdekérvényesítő erejét fokozatosan felülmúlta a fehér-galléros „szakalkalmazottaké”, az „új középosztályé”. A fogyasztói társadalom és a jóléti állam kialakulása során mindinkább kérdésessé vált, hogy milyen fajtájú osztálykülönbségek vannak egyrészt a családok létfeltételeiben, másrészt pedig a gyerekek otthoni neveltetésében. Az előbbi kérdéskör a társadalmi osztály- és rétegződélméletek egyik központi témája lett¹², s ezzel itt nem kívánok foglalkozni. Nézzük meg viszont, mit állapítottak meg azokról *a társadalmi különbségekről, melyek a családi nevelés célrendszerében és gyakorlatában, a szülők és gyerekek magatartásában fejeződtek ki.*

Az ötvenes évek végén U. Bronfenbrenner harminc év angolszász szakirodalmát, publikált kutatásait tekintette át, hogy válaszoljon erre. A módszeres empirikus vizsgálatok közül a Chicagói Egyetemen a húszas évektől végzett kutatások voltak az elsők. A chicagóiak legfontosabb megállapítása a negyvenes évek végéig az volt, hogy a munkásgyerekek kötetlenebbül fejlődhetnek, több szabadságuk van, míg a középosztálybeli anyák szigorúbbak és erősebben korlátozzák gyerekeiket. Ugyanezt figyelték meg klinikai körülmények között pszichoanalitikus kutatók is, akik rámutattak a középosztálybeli gyerekek neurózisának ilyen eredetére. Az ötvenes években mintha megszűnt volna, majd pedig visszajára fordult ez a különbség az Egyesült Államokban. Egy, a gyermekgondozási értékekről, normákról és szülői gyakorlatról folytatott, több száz családra kiterjedő, nagyszabású empirikus vizsgálatban¹⁵ a kutatók azt találták, hogy a fehér-gallérosok azok, akik engedékenyebbek gyerekeikkel, míg a munkásszülők szigorúbbak és korlátozóbbak. Nem észleltek rétegspecifikus vonásokat például az étkeztetési vagy tisztálkodási szoktatásban, annál egyértelműbb különbségek voltak viszont más tekintetben. Az alsóbb rétegekhez tartozó szülők szigorúbban büntették gyerekeiket különféle vétkek esetén – például ha azok bántottak másokat, amikor tiszteletlenek vagy piszkosak voltak.

Az ellentmondó eredményeket Bronfenbrenner azzal magyarázta, hogy *a két kutatás lefolytatása között eltelt időben megváltoztak a gyerekkori szocializáció rétegspecifikus értékei és a családi nevelés normái*. Nagyjából a második világháború befejezéséig a munkáscsaládok a szocializáció régi normatív rendszerében éltek: a szülők engedékenyebbek voltak, nem büntették szigorúan gyerekeiket, amikor azok illetlenek vagy piszkosak voltak. A negyvenes évek második felétől ez megváltozott. A társadalmi szerkezetváltozás közepette és a jóléti politikával összefüggésben ekkortól kezdett elterjedni a tekintélyelvű nevelés a munkások környezetében. De más tendenciák is kibontakoztak ezzel egyidejűleg. Például a tömegkommunikáció egyre szélesebb körben népszerűsítette gyereknevelési szakértők tanácsait, így szakmailag hitelesített nevelési szempontok váltak éppoly divatossá, mint egy hajviselet vagy zenei ritmus. Ugyancsak ekkoriban terjedt el – főleg az értelmiségiek körében – a pszichonálízis számos eszméje és értelmezési sablonja. Mindenesetre ettől fogva lettek engedékenyebbek a középosztálybeli szülők. Éles különbséget lehetett kimutatni például a büntetésekben. A munkásszülők gyakrabban és brutálisabban verték meg gyerekeiket, míg a fehérállásúak főleg a büntetések nem fizikai formáit választották.

A büntetések és jutalmazások problémái persze szorosan kapcsolódnak az *értékek és értékrendek* kérdéseihöz. U. Bronfenbrenner ezekről is tett általános érvényű megállapításokat, melyek azóta is foglalkoztatják a nevelés szociológiáját. Ezek szerint minél magasabb volt a szülők társadalmi státusa, annál fontosabb volt számukra a gyerekek önállósága, felelőssége és iskolai eredményessége. Az alacsonyabb státusú szülők viszont elsősorban az engedelmeséget, a feljebbvalók tiszteletét és a rendet kívánták meg gyerekeiktől.¹⁷

Bronfenbrenner eredményeit sokáig elfogadták. Később azonban többen is kétségbe vonták ezek érvényességét.¹⁸ Az egyik fő kifogás a referált vizsgálatokban szereplő gyerekek életkorára, fejlődési sajátosságaira vonatkozott. Tény, hogy az ötvenes évek végéig főként csecsemők gondozási gyakorlatáról számoltak be a publikációk. Ilyenek voltak az imént említett közlemények is. S miközben sokkal kevesebb vizsgálat foglalkozott iskolás korú gyerekek családi nevelésével, a kutatók könnyű kézzel általánosították más életkorokra is azokat az adatokat, amelyek a csecsemőgondozási periódus nevelési mintáira – illetve ezek társadalmi különbségeire – vonatkoztak. (Ilyen érvénytelen kiterjesztésekre ösztönözte a kutatókat a freudizmus vulgarizálása is, az a kulturális divat, ami ekkoriban terjedt el az angolszász országokban.)

A hatvanas években végbement – s az előzőekben már jelzett – társadalmi változások amúgy is újragondolásra készítették azokat, akik a szocializáció és a társadalmi egyenlőtlenségek

témáit kutatták. Szükség volt tehát újabb kiindulási pontokra és tapasztalatokra a család funkcióiról, a gyerekkori szocializáció intézményeinek összefüggéseiről, a nemek és nemzedékek kapcsolatának újabb vonásairól. E kérdések sorában tárgyalták és fogalmazták újra többen a családi nevelés társadalmi különbségeit is. Az ilyen tudományos törekvések közül kiemelésre érdemes Melvin Kohné. Az ő koncepciója és – máig is igen termékeny – munkássága nagyon jellegzetesen tanúskodik a hatvanas évek törekvéseiről. Főként arról, hogyan keresték és találták meg szociológusok *a gazdasági makrostruktúrákban a magyarázatot arra, hogyan hozza létre és örökíti át a családi mikrovilág a társadalmi egyenlőtlenségeket.*

A gyerekek magatartásának otthoni szabályozását vizsgálva M. Kohn is az értékrendek eltéréseivel s ezeknek fő megnyilvánulásaival, a szülői jutalmazások és büntetések fajtáival foglalkozott.¹⁹ Szerinte ugyanis a szülői beavatkozások minőségét elsősorban az fejezi ki, hogy az apa és az anya mennyire veszi figyelembe egy-egy magatartásforma, cselekedet közvetlen lefolyását, illetve távolabbi összefüggéseit. Ő azt kutatta, hogy a munkásszülők és a középosztálybeliek között e tekintetben vannak-e érdemleges különbségek, és igennel válaszolt erre a kérdésre. Megállapította, hogy a munkások elsősorban az azonnali következményeket büntetik, míg a középosztályok tagjai a közvetettebb hatásokra és távolabbi összefüggésekre gondolnak.

Az eltérések okainak magyarázatát keresve jutott el a munkamegosztás világához és differenciáló erejéhez. Szerinte a foglalkozás rutinjai és alapvető követelményei szabják meg az emberek magatartását és azt is, ahogyan másokkal bánnak, illetve milyen módszereket alkalmaznak mások magatartásának befolyásolásakor. *A családi nevelés értékeinek és normáinak szociális tartalmait tehát az osztályhelyzetre, azt viszont végső fokon a társadalmi munkamegosztásra kell visszavezetni.* A munka világa a döntő, mert az itt szerzett tapasztalatok és beállítódások határozzák meg az emberek otthoni életét, így nevelési elképzeléseit és gyakorlatait is. Az emberi munka jellegét eszerint elsősorban ilyen kérdések mentén lehet megragadni:

- főleg fizikai erőfeszítés és rutin vagy pedig inkább szellemi műveletek szükségesek hozzá;

- inkább tárgyak megműveléséből vagy inkább szimbolikus folyamatok, illetve emberek irányításából áll;

- a cél eléréshez az ember önállóan választhat utakat és eszközöket vagy inkább követnie kell mások utasításait.

A középosztálybeli apák eszerint inkább szellemi munkát végeznek, másokat irányítanak, s önállóan döntenek. Ennek következtében – M. Kohn feltevései szerint – ők inkább figyelembe tudják venni gyerekeik szándékait, motivációit és inkább érzékenyek arra, hogy nevelési módszereik, jutalmazásaik és büntetéseik miként befolyásolják gyerekük fejlődését. Elsősorban tehát a magatartás önszabályozásának értékeit (racionális gondolkozás, tervezés, önállóság stb.) képviselik, éspedig annál inkább, minél fontosabb elem munkahelyi tevékenységükben más emberek irányítása és ellenőrzése. A munkásapák viszont izomerejük kifejtéséből élnek, tárgyakkal manipulálnak egész nap, s nem ők, hanem vezetőik hozzák meg a munkafolyamatra vonatkozó döntéseket. Mindez M. Kohn szerint azt eredményezi, hogy szülőként is csak a magatartások és cselekedetek közvetlen hatásaival törődnek, s nem tudják figyelembe venni a gyerekek jellemének és énejlődésének távolabbi következményeit. Minél kevésbé önállóan irányítják és ellenőrzik munkatevékenységüket, annál inkább várnak el konformizmust (a tekintély tiszteletét, fegyelmet, egyértelmű normák és szankciók iránti igényt stb.) gyerekeiktől is.

M. Kohn hipotéziseit Olaszországtól kezdve Tajvanig a hatvanas évektől számos országban próbálták empirikusan tesztelni. Ennek során újabb és újabb változókat vetettek be, illetve többször is módosították azokat a fogalmakat, melyek a családok szociális helyzetét, a szülők tapasztalatait, nevelési értékeit és gyakorlatát jelölték. Az utóbbiakat érdemes röviden áttekinteni:

A családi nevelés társadalmi különbségeinek jelzésére leggyakrabban használt fogalmak²⁰

<u>Középosztály</u>		<u>Munkásosztály</u>
<i>Nevelési stílus</i>	Megengedő	Korlátozó
<i>Normatív alapok</i>	Belátás, Elfogadás	Tekintély
<i>Nevelési terv</i>	<u>Jellemre</u>	<u>Viselkedésre</u>
	irányul	
<i>Módszerek</i>	Kommunikáció	Jutalmazás, Büntetés

kevesebben csatlakoztak ellenőrző vizsgálattal az ismertett elmélet fejlesztéséhez. Ennek legfőbb okát abban látom, hogy a jelzett hipotézisek túlságosan sematikus magyarázatot ígértek a családi szocializáció társadalmi egyenlőtlenségeinek gazdag összefüggéseiről.

Sematikusnak látszottak először is az elmélet makroszerkezeti fogalmai, a „munkásosztály” és „középosztály”, illetve a „fizikai” és „szellemi” munka szembeállítása a fogyasztói társadalomban. Már a hatvanas évektől mind több szociológus vitatta e régi, évszázados fogalmak empirikus jelentését, illetve a társadalmi osztályelméletek aktuális érvényességét. E vitákban fény vetült a szociológia alapfogalmainak elméleti-logikai konstrukciójára, s ennek keretében arra is, hogy milyen összefüggést előfeltételeznek a munkamegosztás dichotómiájával, az ezen alapuló osztályelmélettel, illetve a szocializáció „hozzákapcsolt” – tehát osztályspecifikus – elméletével. Alaposabb másodelemzések igen gyenge korrelációt mutattak ki arról, hogy a szocializációs változókból mit magyaráznak meg a munkamegosztásbeli különbségek.²¹

Ráadásul kiderült, hogy a középosztály és a munkásosztály helyett más rétegek is „behelyettesíthetők”, ha a családi nevelés különbségeit a nevelési stílus és módszerek jelzett fogalmival kutatják. Ezt igazolhatjuk egy Magyarországon végzett vizsgálattal is.²² A hetvenes évek közepén parasztok nevelési gyakorlatát vetették össze vidéken élő szakmunkás-szülőkével (pontosabban „szakmunkás-nem fizikai dolgozókéval”, e szép munkajogi megnevezéssel jelölve a többnyire munkásapákból és ügyviteli vagy egyéb munkát végző, alkalmazott anyákból álló párost). Bizonyára nem meglepő, hogy a nevelési értékek és módszerek különbségeinek listája nagyon jól megfelel a fenti szembeállításnak, csak éppen a társadalmi osztályok elnevezését kell módosítani. (E vizsgálat adatai szerint a munkásszülők azok, akik – a parasztszülökhöz képest – inkább szoktak beszélgetni gyerekeikkel, akiknek nevelési stílusát inkább a megengedés, mint a korlátozás szabja meg stb.)

De sematikusnak bizonyulnak és nehézkesen értelmezhetők a családi nevelésre vonatkozó fogalmak is. M. Kohn vizsgálataiban mindig csak az apák foglalkozását vették figyelembe (mellesleg, ugyanígy járt el a nyolcvanas évekig a családi szocializáció kutatóinak túlnyomó többsége). De mi a helyzet ott, ahol az anya „fehérgalléros”, az apa pedig „kék-galléros”? Biztos, hogy a nevelésben mindig az apa munkamegosztási helyének hatása lesz erősebb? Továbbá: miként értelmezendő a foglalkozási mobilitás a munkásapák, illetve középosztálybeli apák körében, s például ennek hatását pótolhatja-e, helyettesítheti-e az anyák mobilitása?

Ilyen kérdéseket már a hatvanas évek folyamán minduntalan felvetettek a szakirodalomban. De a jelzett vizsgálati kudarcok és elméletképzési nehézségek egyáltalán nem terelték el a társadalomkutatók figyelmét a szülői magatartás rétegspecifikus jellemzőiről. Sőt, a családi szocializáció iránti érdeklődést még fokozta is egy másik témakör, a gyerekek iskolai esélyeinek és teljesítményeinek egyenlőtlensége.

3. A műveltségi esélyek átörökítése az iskolában és a kommunikáció társadalmi kódjai – B. Bernstein elmélete

Az oktatásügyi statisztikák valamennyi országban régóta azt mutatják, hogy különböző társadalmi rétegekhez tartozó gyerekek tanulási és képzési esélyei egyenlőtlenek. Megnyilvánult és megnyilvánul ez az egyenlőtlenség sok mindenben: a gondolkozás és az ismeretek szintjében, a tanulási motivációkban és a magatartásban. Emiatt a magasabb társadalmi rétegek gyerekei népességbeli arányaiknál sokkal magasabb arányban teljesítik az általános iskolák követelményeit, kapnak jó és kiváló jegyeket, magasabb arányban járnak jobb iskolákba és tanulnak tovább.²³

A haladó társadalmi és közoktatási mozgalmak zászlajára mindig is oda volt írva az „esélyegyenlőség” jelszava. Ennek elérésére vagy legalább megközelítésére többféle utat javasoltak és próbáltak ki a közoktatás kifejlesztése óta, főként pedig a 20. században. Az uralomra jutott kommunista pártok például mindenütt „kulturális forradalommal” próbálták meg elérni a „tömegek felemelését”. Ez azonban nemcsak az írástudatlanság és az általános műveletlenség felszámolását, illetve a közoktatás kiterjesztését jelentette, hanem a politikai diktatúra kulturális kiterjesztését is. Az addigi uralkodó osztályokból származó – illetve oda sorolt – gyerekek háttérbe szorítását s ezzel párhuzamosan a „dolgozók gyerekeinek” támogatását és a „népi kádereket” előnyben részesítését mindenütt követte a szabadságjogok korlátozása és az elnyomó intézmények erősítése. A diktatúrák szabályozhatónak hiszik az iskolai esélyeket. De az esélyek (például a középiskolai és egyetemi felvételi esélyek) hatalmi úton végrehajtott szabályozása nem vezethetett valódi egyenlőséghez a kultúra elsajátításában és teremtésében.²⁴ Az „egyenlősítés” – például az alsó fokú oktatás szigorú központosításával – nem tudta megakadályozni az intézmények, tagozatok, települések, iskolai osztályok közötti egyenlőtlenségek kialakulását, amit például a hatvanas évektől Kelet-Európában folytatott vizsgálatok egyértelműen tanúsíta-

A nyugati democráciák sem voltak sikeresebbek abban, hogy felszámolják a gyerekek iskolai és tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit – amit ugyancsak egyértelműen mutat az utóbbi fél évszázad köznevelési programjainak sorsa. E programok célja mindenütt az volt, hogy az alkalmas és tehetséges, de hátrányos környezetből érkező tanulóknak hatékonyan tudjanak segíteni a *felzárkózásban*. Ezt próbálták elérni sokféle szociálpolitikai intézkedéssel, tehetségek támogatását célzó szervezetekkel és nevelési célzatú segélyekkel éppúgy, mint különféle pedagógiai kísérletek elindításával. Indítottak például speciális, kisebb létszámú iskolai osztályokat az írás és olvasás oktatására, külön csoportokat a matematikaéra vagy a művészetek tanítására. Külön képezték a kísérletekben részt vevő pedagógusokat, és megpróbálták bevonni a szülőket is a munkába. Tanácsadó intézeteket alapítottak és neveléslélektani szolgálatokat vezettek be a lakóközvetekben és az iskolákban.

Gyakorlati szempontból voltak eredményei e programoknak, hiszen néhány gyereket sikerült így „felzárkóztatni”. Tudományos szempontból is értékesek voltak, mert a kísérleti helyzetek újabb és újabb kérdésekhez vezettek (például a tanulási motivációk jellegéről és hatásairól, a motivációk és az intelligencia összefüggéseiről). Ezek a kérdések aztán újabb kutatásokra sarkalltak – s mindezek alapján azt kellene megállapítani, hogy az oktatási kísérletekkel együtt folytatott kutatási programok elérték azt, ami egyáltalán elvárható a szervezett tudománytól. Az említett eredmények azonban nem palástolhatják e *programok átfogó kudarcát*. Kiderült, hogy az iskolai pedagógia általában nem képes az iskolán kívül keletkezett hátrányok megszüntetésére és arra, hogy saját eszközeivel egyenlő tanulmányi esélyeket teremtsen a gyerekek körében.

Ezt a megállapítást azonban ki kell egészíteni még valamivel. A „felzárkóztató” vagy „kiegyenlítő” („kompenzatorikus”) oktatási programok kudarcainak tapasztalataiból a hatvanas években kialakult ugyanis egy olyan társadalomtudományi elmélet és szempontrendszer, amely radikálisan megújította az egyenlőtlenségek iskolai és családi átörökítésének értelmezését és a rétegspecifikus szocializáció egész folyamatának elemzését.²⁷

Az elmélet B. Bernstein, angol kutató nevéhez fűződik és eléggé ismert Magyarországon is, részben fordításokból, részben pedig elemző írásokból. Hosszabban fogok mégis idézni e munkákból, és újólaj összefoglalom az elméletet, mert ennek alapján próbálom majd részletesebben kifejteni a rétegspecifikus szocializáció kutatásának fő nehézségeit.

B. Bernstein is abból indult ki, hogy az iskolába érkező gyerekek előnyei és hátrányai elsősorban családi eredetűek, s ezeket már óvodás korban is nehéz kiegyenlíteni. De az iskolai telje-

sítmények és esélyek szempontjából elsősorban nem az otthon szerzett ismeretek és azok mennyisége fontos, hanem az ismeretközlés és a szóbeli érintkezés módja, fajtája. Az a kommunikációs kódrendszer a lényeges, amibe beleszületnek az emberek, s amit el kell sajátítaniuk ahhoz, hogy megértethessék magukat társas környezetükben. Ez Bernstein szerint kétféle lehet: *kidolgozott vagy pedig korlátozott jellegű nyelvi kód*. A kidolgozott kódban képesek vagyunk elvonatkoztatni aktuális összefüggésektől, tudunk univerzális jelentésű tartalmakat közölni és megfogalmazhatjuk beszédünk érvényességi igényét. Ezzel szemben a korlátozott kód használata mindig valamilyen konkrét helyzethez, egyedi „kontextushoz”, partikuláris jelentéshez köti a beszélőt, s így az utalásszerű érvényesség megértésétől és elfogadásától függ a kommunikáció folytatása. A kidolgozott kód számára ezért elsődleges a nyelv és a beszéd, míg a korlátozott kódban döntővé válhatnak a kommunikáció nem verbális eszközei. A kettő közötti különbségek nem a nyelvi kompetenciára, hanem a performanciára vonatkoznak, és nem annyira a szókincsben, mint inkább a szintaxisban mutatkoznak meg.

E kódok nem véletlen összevisszaságban, hanem rétegspecifikusan fordulnak elő Bernstein szerint. Amíg a középosztályban (nem kizárólagosan, de túlnyomórészt) a kidolgozott kódot használják, addig a munkásosztályban a korlátozottat. Az iskolák ugyancsak a kidolgozott kódot használják, mert az ott folyó tanításban és tanulásban konkrét helyzetektől való elvonatkoztatásokra, szabályok, érvek és ismeretek általános érvényű alkalmazására, feltételek explicit kifejezésére van szükség. Ezt így kommentálta és egészítette ki újabb szemponttal Bernstein: „Ezt a tudásanyagot neveztem általánosnak. Egyúttal azonban az iskola rejtetten és nyíltan értékeket is ad át, s ezeknek az értékeknek megfelelő erkölcsiséget is, amely befolyásolja az oktatás tartalmát és összefüggésrendszerét. Ez oly módon történik, hogy az értékrend megszabja, milyen kritériumoknak kell eleget tenni ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, vagy ahhoz, hogy az iskolavezetés jó legyen. Az értékek és az erkölcsi normák hatnak az oktatott anyag *tartalmára* is: könyvek, szövegek, filmek kiválogatásán és az általános jelentések (általános tudásanyag) elsajátításának elősegítésére szánt példákon és analógiákon keresztül. A munkásgyerekek meglehetősen hátrányos helyzetben kerülnek kapcsolatba az iskola teljes kultúrájával. Azt nem az ő számukra hozták létre, nem biztos hát, hogy válaszolnak rá.”³⁰

De hogyan és miért tanulják meg a munkásgyerekek a korlátozott nyelvi kódot, míg a középosztálybeliek a kidolgozott kódot? Erre a kérdésre próbált válaszolni B. Bernstein azokkal a tézisekkel, melyek a családi szereprendszerekre és szocializációs hatásukra vonatkoznak. Itt is kétféle típus előfordulását feltételezi, és pedig a munkások körében a *pozicionális családot*, a középosztályban pedig a *személyorientációjú családot*. A pozicionális típusúakban formális

státusok (nem, életkor, rokoni helyzet) szerint élesen elkülönülnek a szerepek. Ezek tehát zárt kommunikációs rendszert alkotnak, ami nem arra motiválja a gyerekeket, hogy beszélgetések révén tárják fel helyzetük kétértelműségeit és oldják meg szerepkonfliktusaikat. A személy-orientációjú típusban inkább felcserélődhetnek a szerepek, mert a tagok személyiségvonásai szerint oszlanak meg a jogok, követelmények, döntések. A középosztálybeli családokban tehát ebből támad állandó késztetés arra, hogy nyelvi eszközökkel próbálják a családtagok meghatározni helyzetüket, értelmezni feladataikat és megoldani konfliktusaikat: „a szereprendszer állandóan hozzáidomul, asszimilálódik a rendszer tagjainak különböző szándékaihoz... a gyerekek éppannyira szocializálják a szülőket, miként a szülők a gyerekeket”³¹

B. Bernstein kutatásai rendkívüli szakmai érdeklődést keltettek. Már a hetvenes évek elejétől bírálták elméletének majdnem minden tézisét, vizsgálati módszertanát és eljárásait. Az ellenőrző vizsgálatok és kritikák kimutatták³² hogy

- *nem egyértelműen határozta meg a kétféle nyelvi kódjellegét*; eleinte azt állította, hogy eltérésük kategoriális jellegű, tehát minőségileg különböznek egymástól, de azok a nyelvi mutatók (nyelvtani jegyek, tartalmi jellegzetességek, habozási jelenségek stb.), amelyeket hipotézisének ellenőrzésére szánt, nem ilyenek, hanem fokozati jellegűek, a „több-kevesebb” viszonyára vonatkoznak;

- *a vizsgálati eljárással* a kutató olyan beszédhelyzetet teremt, mely nem a kommunikáció mindennapi közegeinek, hanem *egy mesterséges állapotnak felel meg*’, ez inkább a középosztályhoz tartozó gyerekeknek kedvez; ennek ellenére több ellenőrző vizsgálat során a vártnál sokkal kisebb különbséget találtak a középosztálybeli és a munkásgyerekek beszédében; erre hivatkozva állítja több kutató, hogy a gyerekek nem kétfajta kódban beszélnek, hanem csak a beszédszerkesztés fejlettségében különböznek egymástól;

- *a kétféle családtípus nagyon keveset magyaráz meg* mind a nyelvi kommunikáció, mind pedig az iskolai esélyek alakulásából; (módszertanilag ugyanilyen gyenge magyarázó értéke van a korábban ismertetett, M. Kohn és mások által használt típusoknak³³); ezek a tipológiák nem vették figyelembe azt, hogy a a családi élet jellege és folyamatai (például a szülők házassága, együtt- vagy különélésük, a gyerekek testvéreinek léte, neme és száma, a rokonsági kapcsolatok) hatnak legerősebben a gyerekkori szocializációra és alaposan befolyásolhatják az iskolai pályafutást is³⁴; meggondolandó, hogy a munkásszülők szocializációja sem zárul le egy korábbi időszakban, hogy nevelési felfogásuk között nyíltabb vagy látensebb ellentét lehet; mindez persze

kikapcsolható a szocializációs vizsgálatokból, de ha így jár el a kutató, akkor túlságosan általános megállapításokkal kell megelégednie,³⁵

- a társadalmi különbségek régi csoportosítása (munkásosztály-középosztály) is bírálatok tárgya lett; *a duális struktúramodellek élesen különböző csoportokat mostak egybe*: a „jóléti munkások” növekvő számú rétegét a szegények sokféle csoportjával, illetve a nagyburzsoáziát a fehérgallérosokkal; B. Bernstein hazájában már a hatvanas években átfogó szociológiai elemzések tárták fel a társadalmi rétegződés új folyamatait, s ezen belül a munkások egyre nagyobb hányadának új életviszonyait és életvezetési szokásait; ekkoriban a kutatók inkább finomítani próbálták a társadalmi rétegződésről és mobilitásról korábban egyszerűbbnek feltételezett szabályszerűségeket: megkísérelték például pontosabban azonosítható változókra „bontani a származás” fogalmát;³⁷ ennek érdekében megvizsgálták például az apák mellett az anyák gazdasági, szociális, etnikai, vallási státusát, mobilitását; a hetvenes évek folyamán vált rendszeres, összefüggő vizsgálódás tárgyává az „életút”, majd pedig a „szociális hálózatok” kérdésköre, s ezek is tovább bonyolították a szocializáció vizsgálati szempontjait.

A felsorolt bírálatok és cáfolatok, véleményem szerint, mégsem csökkentik az elmélet heurisztikus jelentőségét. Ez elsősorban abból fakad, hogy B. Bernstein a nyelvi kódok elemzését állította a rétegspecifikus szocializáció kutatásának középpontjába. Az a gondolat, hogy a csoportkülönbségek újratemtése és átörökítése szimbolikus közegeken át folyik, ez természetesen nem tőle származik, hanem nagyon régi, már a klasszikus társadalomelméletekben is szereplő felismerés. De B. Bernstein kapcsolta össze az iskolai oktatás nyelvhasználatának és a családban folyó kommunikáció réteggellegének kérdéseit. Az ő tézisei, illetve azok ellenőrzése nyomán vált világossá, hogy *a személyközi kommunikációban nemcsak „kifejeződik”, hanem újratertődik a társadalmi struktúra*; A különböző beszédformák vagy kódok szimbolizálják a társadalmi viszony formáját, szabályozzák a beszéd kölcsönhatások természetét, különböző fontosságú sorrendeket és viszonyrendszereket teremtenek a beszélők számára³⁸

A hetvenes évek folyamán ez az összefüggés széles körben tudatosodott a nyugati országokban. Az új értelmiségi nemzedékek tagjait gyakorló pedagógusokként, „humán-szakembereként”, tömegkommunikációs intézmények vagy a szociálpolitika alkalmazottjaiként továbbra is foglalkoztatták ezek a viszonyrendszerek. A rétegspecifikus szocializáció kutatása is folytatódott³⁹, de kiderült, hogy mind a rétegződés problémái (ide sorolva a „társadalmi szerkezet” címszava alatt tárgyalt kérdésköröket: tehát az egyenlőtlenségeket, az osztályokét, a mo-

bilitását és konfliktusokét is), mind pedig a szocializáció folyamatai bonyolultabbak, s többféle összefüggésre utalnak, mint még a hatvanas években vélték.

Az új évtized vége felé már amúgy is megváltoztak e kutatások kulturális és társadalompolitikai perspektívái. A kapitalista világgazdasági rendszer megerősödött. A jóléti állam és a fogyasztói társadalom baloldal kritikájának fénye még a nyugati országokban is fokozatosan elhalványult, viszont új, „globális” kérdések – az újgyarmatosítás, a nemzetközi munkamegosztás, a nukleáris fegyverkezés hatásai, a természeti környezet veszélyeztettsége – kerültek előtérbe. Ebben a megváltozott korszakban formáltak meg új kérdéseket és szempontokat társadalomkutatók az ember társadalmi természetéről és a valóság felépítésének módjairól.

II. Bennünk készülő társadalom

Napjainkra rendkívül kitágult a szocializációs jelenségek kutatási területe, és sokkal összetettebbnek képzeljük el azt a fogalmi keretet, mely alkalmas lehet egybefogni és tartalmában vizsgálhatóvá formálni e jelenségeket. A következő rész végén majd megkísérlem vázolni ezt a keretet és az általa közrefogott területeket. Mielőtt azonban rátémek az újabb kutatási irányokra, szükséges lesz az időben visszakanyarodni egy korábbi elmélethez s a szocializáció folyamatának reproductív értelmezéséhez. A most tárgyalandó kérdésektől a hatvanas évek sok kutatója elfordította érdeklődő figyelmét. Napjainkra azonban kiderült, hogy érdemes újragondolni sok mindent, amit Hegeltől E. Durkheimen és S. Freudon át T. Parsonsig és J. Habermasig teoretikusok megfogalmaztak a társadalmasodó emberről és a társadalom világának keletkezéséről.

4. A kulturális determinizmustól a történelem felé

Azoknak a szociológusoknak és etnológusoknak a nézőpontjából, akik E. Durkheim, T. Parsons vagy B. Malinowski elveit, illetve a strukturalisták szempontjait követik, a szocializáció alkalmazkodást és mintakövetést, a szociális világ és a kultúra elsajátítását jelenti. Eszerint a felnövekedés, egy kultúra és társadalom tagjává válás folyamatának lényege az, hogy csecsemőkortól *átvesszük* környezetünk tudását és mintáit, szabályait és szempontjait. Ezt olyan folyamatnak gondolta a kutatók többsége, melynek során újratermelődnek az egyéni ismeretek, készségek, szükségletek és magatartások, velük együtt pedig a társadalmi struktúrák, intézmények és kulturális sztenderdek, jelentésrendszerek.

A 20. századi etnológia és szociológia ilyen mondanivalója egybecsengett a modern lélektan több irányával és elméletével. Mind a pszichoanalízis, mind pedig a szociális tanulás elméletei abból indultak ki, hogy az újszülött mentális fejlődését megszabják környezetének tagjai, főként szülei. Ezt a szabályozási folyamatot az én és a lélek, a tudat és a tudattalan szerkezetére hivatkozva értelmezték az analitikusok, míg az inger-reakció sémáiban gondolkodó kutatók a szülői kondicionálás és mintaadás, a jutalmazások és büntetések terminusaiban fogalmazták meg. Társadalomelméleti szempontból tehát mind a „felettes én” hatalma, mind pedig a kondicionálás mechanizmusai (s ezekhez kapcsolódóan a társas világ hatásairól, a „beilleszkedés” vagy a „biztonság” követelményeiről szóló szociálpszichológiai magyarázatok is) az *egyéni fejlődés reprodukív jellegét* emelték ki.

Az említett tézisekkel megmagyarázhatónak tűnt az, hogy a kulturális jel- és normarendszerek folyamatossága, illetve társadalmi viszonyok újratermelése miként jár együtt az emberi jellem és személyiség, illetve az ismeretek és motivációk reprodukciójával. *Úgy látszott, hogy az „azonosulás”, a „mintakövetés”, a „szerepátvétel” és a hozzájuk csatlakozó fogalmak körében kielégítő magyarázat adható arra, miként folytatódik nemzedékeken át a „bennünk keletkező társadalom”.*

Voltak továbbá fontos történeti okai is annak, amiért ezeket a társadalomelméleti koncepciókat és vizsgálati szempontokat a harmincas évek után még inkább elfogadták az etnológusok és szociológusok. A fajelmélet fasiszta eszméinek visszahatásaként e fogalmakkal fejezték ki a humanista társadalom- és a kultúraelméletek üzenetét: nem a természet erői, nem a születés és a fajilag örökletes jegyek, hanem a társadalmak történelmileg kialakult intézményei, szociális és kulturális hagyományai, hatalmi rendje és nevelési szokásai felelősek az emberi értékekért és normatív rendszerekért, hitekért és balhitekért. így foglalta össze nézeteiket Ruth Benedict, az irányzat egyik vezető képviselője: „Biológiai felépítése nem határozza meg részleteiben az embert, nem kényszeríti arra, hogy mindig ugyanazon viselkedésmódokat válassza. Eredeti természeti adottságai lehetővé teszik számára, hogy választhasson azoknak a szociális megoldásoknak a sokféleségéből, melyeket különböző kultúrák dolgoztak ki például a párválasztásra vagy a kereskedelemre. A kultúra olyan összesség, amit nem biológiailag örökítünk át.”³⁹

A rétegspecifikus szocializációnak az előbbieken elemzett kutatási irányai tovább próbálták bővíteni a reprodukív szempontok alkalmazási területét és érvényességi körét. Ugyanebbe az irányba hatott a hatvanas években a marxizmus és a strukturalizmus térhódítása. Mindkét elméletrendszer hozzájárult ahhoz, hogy a kutatásokban háttérbe szorultak, illetve fél sem me-

rültek olyan szempontok, melyek az egyének produktív szociális létformáira, cselekvési kompetenciáira, valóságteremtő tevékenységeire vonatkoznak. A szocializáció ezáltal nem látszott másnak, mint végleges és megmásíthatatlan erők működésének, olyan folyamatnak, melynek tárgyai, nem pedig szubjektumai az egyének, akik – akarják vagy sem – újjáteremtik a társadalom és a kultúra struktúráit, illetve az általuk determinált létet.

Ezt a szemléletet támasztották alá a szocializációval kapcsolatos etnológiai kutatások is. A húszas évek óta mind gyakrabban végeztek terepmunkát távoli vidékeken a kutatók, s a hatvanas évekig sokféle összehasonlítás készült egymástól különböző törzsekről, népekről, kultúrákról. Elegendő lesz talán azt az elemzést, Margaret Mead óceániai kutatásait, említeni, ami a szociál-antropológiai bevezető előadások és kézikönyvek egyik leggyakoribb példája. Idézzük fel újra híres tanulságait: „Ha a tipikus arapes férfi vagy nő viselkedését mint a mundumugor férfi vagy nő viselkedésének ellentét szemügyre vesszük, a bizonyítékok túlnyomóan a társadalmi meghatározottság erejének javára szólnak. Máshogyan nem tudjuk megmagyarázni azt a szinte teljes egységet, amelyben az arapes gyermek megelégedett, passzív, nyugodt személlyé fejlődik, míg a mundugumor éppen olyan jellegzetesen heves, erőszakos, nyugtalan emberré. Csak a belső kultúra egészének a növekedésben lévő gyermekre gyakorolt hatását okolhatjuk az ellentétes típusok kifomálódásáért. Kénytelenek vagyunk arra a következtetésre jutni, hogy az emberi természet szinte hihetetlenül képlékeny és szinte pontosan viszonyul az ellentétes kulturális viszonyokhoz.” A nemi és családi szerepek tartalmáról szóló tanulságok foglalatát pedig, ami kifejezte a *szocializáció reprodukív értelmezésének* lényegét, így hangzik: „Ezek tehát kulturális alkotások, és minden nemzedéket, nőt, férfit egyaránt megtanítanak hozzájuk alkalmazkodni.”

A *kulturális determinizmus* szempontjai sokáig irányították az antropológiai kutatásokat. A törzsi, etnikai és nemzeti kultúrák összehasonlításaival is e determinizmus állandónak vélt elemeit és szerkezeteit próbálták számba venni a „kultúra és személyiség” antropológiai elméletének szellemében. A negyvenes évektől ennek jegyében kezdtek el sok országra kiterjedő, összehasonlító szocializációs kutatásokat. Főként a csecsemőgondozás módjai és technikái foglalkoztatták az antropológusokat, akik – lélektani szemléletük alapján – két csoportba: a freudizmus, illetve a behaviorizmus hívei közé tartoztak. E szemléleti különbségek nagyon fontosak, hiszen emiatt értelmezték másként ugyanannak az étkezési eljárásnak vagy tisztálkodási szokásnak a jelentését. Mégis, e különbségek ellenére mindkét irányzat hívei úgy gondolták, hogy a kultúrák véglegesen, vagyis teremthető alternatívák nélkül határozzák meg a csecsemőgondozás és gyerekevelés normatív és szociális kereteit (helyes gyakorlatának módozatait, a követendő értékeket és szankciókat, a résztvevők körét stb.); ezek a keretek viszont determinálják a szemé-

lyiséget. Ezért folytatják majd felnőttként az adott kultúrához tartozó emberek ugyanezt a nevelési gyakorlatot, tartják fenn kultúrájukat stb.

A kulturális determinizmusról sokféle vita folyt. Már az ötvenes évek elejétől megfogalmazták a következő kritikai érveket^{43a}:

- nyilvánvaló az emberi társadalmak sokfélesége; de nem nyilvánvaló, hogy a kultúrák inkább „egészükben” különböznek; a kultúrák „egészéről” csak többé-kevésbé önkényes, szubjektív, nem ellenőrizhető általánosságokat lehet kijelenteni;

- a „kultúra és személyiség”-irányzat több híve bírálja az etnocentrizmust; de az irányzat képviselői is a fejlett ipari társadalmak nyugati kultúrájának értékeit foglalják bele értelmezéseikbe, amikor például egy ázsiai vagy óceániai törzs tagjainak „agresszív hajlamairól”, „temperamentumosságáról”, „passzivitásáról”, „öszönösségéről” írnak; saját kultúrájuk „kognitív készségét” használják fel az etnológusok már az értelmezendő magatartásminták kiválasztásánál - tehát az „adatfelvétel” stádiumában -, s azután is, a magyarázat során, az „adatelemzés” során;

- az irányzat tagjai túlságosan kötődnek a „szubsztancialitás” fogalmához, és megpróbálják a magatartás „belső” tartalmait a „lényegnek”, míg külső jegyeit „jelenségeknek” feltüntetni; de nem tudnak világosan számot adni arról – s módszertanilag éppen ezért támadhatók -, hogy minek alapján minősíthetünk az emberi viselkedésekből valamit „belsőnek” vagy „külsőnek”, illetve hogyan figyelhetők meg a köztük lévő okozati összefüggések;

- legtöbben (mint A. Kardiner, Róheim Géza, E. Erikson, G. Gorer) kritikátlanul vették át S. Freud személyiségelméletét s főként azt a gondolatot, hogy a csecsemőkorban a személyiség végleges váza alakul ki; objektív módszereket azonban a csecsemőkori fejlődés kulturális változatainak vizsgálatára sem dolgoztak ki. Emiatt a csecsemőkori magatartás értelmezése és a belőle levont következtetések is önkényesek, nem ellenőrizhetők.

Mindezek alapján feltehető a kérdés: *ha a „szocializációt” kizárólag reprodukív folyamatnak gondoljuk, akkor hogyan értelmezzük a változásokat és a történelmet?* Ha az újabb nemzedékek mindig azt tanulják meg, ami már addig is létezett, és így teremtik újra és újra elődeik kultúráját, akkor miért és hogyan változtak meg (ha egyáltalán változtak) a személyiség és a jellem típusai? S miként változnak (illetve: változnak-e egyáltalán) a társadalmak és kultúrák, bennük az intézmények, a nemi és családi viszonyok, szimbolikus tartalmak és normák, ha a gye-

rekek úgyse tehetnek mást és másként, mint amit és ahogyan szülei? Továbbá: milyen szerepe van az emberek különböző életútjainak, egymástól eltérő történetének, fejlődésüknek abban a nagy változatosságban, amit ugyanazon kultúrán és társadalmon belül mégis találhatunk?

Ezeket alapvető kérdéseknek gondolom, s úgy látom, hogy jelentőségüket alátámasztották az utóbbi idők szocializációs kutatásai. Az idevágó számtalan példa közül kettőt emelek ki: a gyermekiség mentalitástörténetének, illetve az erkölcsi szabályok szocializációjának témáit.

A gyermekkor lelki sajátosságai csak a hatvanas évektől kezdték foglalkoztatni a történészeket. Addig még francia nyelvterületen, E. Durkheim és iskolája, illetve az „Annales” hazájában sem igen vizsgálták érdemben a nemi és életkori kategóriák, szerepek, magatartásnormák történetét, illetve a velük kapcsolatos mentalitástörténeti kérdéseket, így például a csecsemő-gondozási hagyományok társadalmi összefüggéseit, a kortárs csoportok funkcióinak és fajtáinak korszakos változásait. A társadalomtörténet alig tudott (s még ma is meglepően keveset tud) arról, hogyan különültek el és fonódtak össze a nők és férfiak, lányok és fiúk, gyerekek és felnőttek fizikai „zónái”, miként alakult az emberek időtöltése, hogyan terjedtek el különböző tömegfogyasztási cikkek városon és falun stb. Sok teendő van még a magánélet intézményeinek – s az ezzel összefüggő társadalom- és mentalitástörténeti kérdések – elemzésében is.

Mindezzel először egy „amatőr” történész, Ph. Aries foglalkozott 1960-ban megjelent monográfiájában. Kutatásainak legfontosabb tanulsága az, hogy a középkori kultúra „miniatűr felnőtteket” látott a gyerekekben, és ez csak *a felvilágosodás sodrában* változott meg. Ettől kezdve *fedezte fel az európai ember mindazt, amit ma már triviálisnak tartunk a gyermekiségről*. Hiszen triviálisnak véljük a szülői kötelességeket (például a gyerekek életkori fejlődésével, ismereteivel, ügyességével és tanulmányaival kapcsolatosan), a nevelés családi és iskolai megosztását, a gyerekek előtti kommunikáció szabályozását, a kicsik és nagyobbak életkorok szerinti elválasztását. Ami azonban a „gyermekiról” kialakított képünkben, elvárásainkban és normáinkban magától értetődőnek számít, az egyáltalán nem „természetes”, hanem nagyon is történelmi eredmény. Eredménye annak, hogy kifejlődtek a nyilvánosság és az intimitás új zónái, a rokonság és család új funkciói, szerkezetei, hogy kialakultak a köznapiság sztenderdjei és az életvitel ehhez igazodó normái, hogy Európában fokozatosan általánossá vált a tankötelezettség, az alapfokú oktatás, az írás és olvasás, s mindezzel szoros összefüggésben széles körben terjedtek el új lélektani és pedagógiai ismeretek a személyiség fejlődéséről, az életkori és nemi sajátosságokról stb.

A modern lélektan új ablakokat nyitott meg az emberi tettek, állapotok és magatartások szemlélésére. Az egyik ilyen nézőpontból az *egyén fejlődésének* szakaszai és szintjei tűnnek fel. Igaz, hogy e fejlődés szabályszerűségei közül sok minden homályos és bizonytalan még a 20. század vége felé is. De az világosan látszik, hogy a szocializáció folyamatai nemcsak a kultúrák és társadalmak változásaival függnek össze, hanem a személyiségével is, s hogy a makrostruktúrák története mellett ezt, az egyén életútját és társas létének egész mikrotörténelmét is, számításba kell venni.

A gyermek- és fejlődéslélektan területéről választom a másik példát, az *erkölcsi szabályok fejlődésének* témáját. Az ide tartozó kutatások ilyen kérdésekkel foglalkoznak: iniként változik az életkorral az erkölcsi fogalmak („jó-rossz”, „helyes-helytelen”, „igazságos-igazságtalan”) jelentése, orientáló ereje és jelentősége; milyen morális szabályok alakulnak ki e változások közben; e szabályok érvényessége milyen erőktől (például fizikai erő, tekintély, hagyomány, szokás, megegyezés, racionális érv, elvi igazság) függ; hogyan teremtenek szabályokat együttműködések (például közös játékaik) során a gyerekek, s milyen hatásai vannak a szabályalkotásnak az erkölcsi tudatosságra és a további döntésekre. E téma körvonalait ugyancsak francia tudós, Jean Piaget rajzolta meg évtizedekkel ezelőtt, még 1932-ben megjelent munkájában. Piaget elmélete szerint *morális fogalmaink változása éppúgy, mint logikánké és szimbólumképzsünké, szabályszerű, életkorok szerint következő szakaszonként halad*. Ezeket a szakaszokat a gyerekek nem cserélhetik fel és nem ugorhatják át. Az út megfordíthatatlanul vezet az egocentrikus erkölcsi heteronómiától az autonómia irányába. Az első szakaszok az abszolút érvényességi igények (illetve a szülőknek mint abszolút tekintélyeknek) elfogadása és a kötelező érvényű konformizmus korszakát tartalmazzák. Innen a „naiv realizmuson” túlra, a morális autonómia szakaszához a másokkal folytatott együttműködésen, a részvétel tapasztalatain és a racionális érvényességen keresztül vezet a fejlődés.

A hatvanas évek után sokan ellenőrizték és fejlesztették tovább több irányba J. Piaget téziseit. A kutatók egyik csoportja az erkölcsi nevelés kérdéseit a személyiségfejlődéssel összefüggésben állította előtérbe, míg mások a társas készségekkel kapcsolatban vizsgálták. Többen foglalkoztak azzal, hogyan befolyásolják a fogalmak és ismeretek a cselekedeteket, illetve viszont: miként változik meg a tettek nyomán a morál „kognitív reprezentációja”. A morális ítéletek osztályozásáról folytatott vitákban, főleg L. Kohlberg és M. L. Hoffman elméletei révén, előtérbe került a konvenciók problémája. Ennek kapcsán is kiviláglott, hogy az individualizáció és a szocializáció nem két, egymással szembenálló fejlődési tendencia (mint még J. Piaget vélte), hanem egyetlen folyamat két oldala. Ahhoz viszont, hogy közelebről ismerjük meg, mitől függ

a morális döntéseket, ítélkezéseket irányító szabályok jellege és érvényesülése, ehhez többet kellett tudni a szabályok természetéről, továbbá arról, hogyan fejlődnek a gyerekek szociális képzetei, együttműködési szempontjai, interakciós kompetenciái. Kitént tehát, hogy az erkölcsiség vizsgálatában is szükség van a fejlődés és szocializáció különféle jelenségcsoportjainak világos megkülönböztetésére.

5. *Rejtett tantervek és cselekvési kompetenciák*

A hatvanas évektől e követelmények jegyében fokozódott a kutatói érdeklődés a *cselekvési és társas kompetenciák* iránt. Így például ekkoriban kezdtek behatóbban kutatni a gyerekcsoportok dinamikáját,⁴⁸ a gyerekkori kortárskapcsolatok alakulását, szocializációs jelentőségét, illetve azt, miként tudják előlegezni és befolyásolni a gyerekek a felnőttek elvárásait, gondozóik, nevelőik, szülei magatartását. Az előbbi kérdésből nőtt ki a pedagógiai kutatások egyik legígéretesebb területe, a „*rejtett tanterv*” témaköre. Ez arra vonatkozik, hogy az iskolában a gyerekek mi mindent tanulnak meg egymástól és a felnőttektől, akaratlanul és spontán módon, tanórán, a szünetben, a folyóson stb. A „mi minden” persze nem korlátozódik a tananyagra, ismeretekre, és az iskolai tanulással kapcsolatos készségekre, hanem kiterjed a személyes, közvetlen tapasztalatok teljes körére, így az iskolán belüli és azon kívüli világra vonatkozó hírekre és állhírekre, ezek stílusára és összefüggéseire, az öltözködési igényekre, szabadidős szokásokra, a szexualitásra, a politikai véleményekre, vallásra és hitre, mások otthoni életének sajátosságaira, egymással szembeni szankciókra stb. A gyerekek ismereteket szereznek és dolgoznak fel egymás között egy hatalmi szervezetről, az iskolai tantestületről. Felfigyelnek arra például, miként és miről beszélnek a felnőttek (szülők és pedagógusok) egymás jelenlétében, s mennyire másként nyilatkoznak egymásról, ha a másik nincs jelen. Pontosabban: észreveszik, hogy az emberek (felnőttek és gyerekek) egyik csoportjának megnyilvánulásai e szerint élesen különböznek (a partner jelenlétében, illetve a „háta mögött”), míg a másik csoportba tartozóknál nincs ennyire éles különbség. S hosszasan lehetne még sorolni a „rejtett tanterv”⁴⁹ tárgyait.

A „rejtett tantervről” szóló kutatások megdöbbentő következtetése az volt, hogy a *nevelépszichológia és a pedagógia alig vet számot a gyerekek tényleges szociális tudásával és tapasztalataival*, illetve ehhez kapcsolódó kommunikatív készségeivel.⁵⁰ Hasonlóan fontos felfedezést eredményeztek a csecsemők körében végzett vizsgálatok arról, miként tudják befolyásolni társas környezetüket, s hogyan fejlődik *személyközi kompetenciájuk*.⁵¹ Ezek a kutatások kimutatták, hogy a gyerekek, megismerve a gondozó felnőtteknek mindig csak részben

azonos cselekvéseit és elvárásait, már a születésüket követő hetek folyamán képesek lesznek a maguk módján és a saját eszközeivel (sírással, az evés vagy más tevékenység megtagadásával) szankcionálni a felnőtteket, így befolyásolva azok magatartását.

Ilyen témájú kutatások vezettek a *cselekvési kompetenciák* megkülönböztetéséhez. Kiviláglott, hogy a motorikus, kognitív, nyelvi, morális, szociális, esztétikai és érzelmi kompetenciák rendszerint együttesen alakítják az egyének életfeltételeit, társas világát, benne önképét és önértékelését, identitását.⁵² Mindennek visszahatásaként formálódnak e cselekvési kompetenciák maguk is. Fajtaikat azért is meg kell különböztetni, mert más-más irányban teszik lehetővé az egyén aktivitását és fejlődését. Különbségeik és összefüggéseik megismerése igen fontos – s egyáltalán nem csak elméleti érdekből, hanem a szocializáció empirikus kutatásának gyakorlata és módszertana számára is. Épp ezeket, a cselekvési kompetenciák közötti összefüggéseket, hagyták figyelmen kívül a kutatók, amikor például a gyerekek nyelvi teljesítményeit vizsgálva kizárólag egy-egy tanulmányi feladat megoldásait értékelték. Ilyen módon elszakították a tudás, ismeret, gondolkodás kognitív tartalmait attól, ahogyan mindez kapcsolódik az iskolai megjelenítés (a „számonkérés”, „felelet” stb.), illetve a gyerekek közötti kooperáció szociális, morális és más tényezőihez. *Éppúgy jártak el tehát a deprivációval foglalkozó kutatók, mint a tanárok*: eltekintettek attól, hogy a gyerekek az iskolában sem csak instrumentális céllal kommunikálnak egymás között, s hogy verbális megnyilatkozásaiknak egyidejűleg lehetnek célszerűségi, stratégiai, erkölcsi, esztétikai funkciói. Hiszen a tanulmányi problémák, feladatok rendszerint keverednek olyan szociális jelenségekkel, együttműködési formákkal, versengési módokkal, konfliktusokkal, a gyerekek közötti hierarchia erőivel és az én megjelenítésének indítékaival, amelyeket csak a pedagógusok vagy a kutatók vélhetnek külsődlegesnek, a résztvevő gyerekek viszont nem, mert az ő számukra ezek többnyire nagyon is hangsúlyos elemei a szóban forgó helyzetnek.

A kutatásokban ezért a kommunikáció „felszíni szerkezeténél” mélyebbre, a *látens struktúrákig* kell leásni. Ez a követelmény – amit a hetvenes évek közepén B. Bernstein kritikusan közül többen hangoztattak, s mintegy új, a rétegspecifikus szocializáció kutatását követő időszak egyik alapelvét fogalmazták meg⁵³ – a szocializáció valamennyi színterének és intézményének megismerésére vonatkozott. Elsősorban mégis a család életére: „...a szülők nevelési céljai, beállítódásai és gyakorlata, a családtagok szerepdefiníció stb., tehát a szocializációs kutatások klasszikusnak tekinthető változói csak a felületét fogják át a szocializáció valóságos folyamatainak. A szocializáció folyamán az interakciók konkrét szerkezete mint egy látens összefüggés objektív struktúrája viszonylag függetlenül jön létre a résztvevő személyek motívumaitól, hely-

zeti állapotaitól és szándékaitól. A résztvevők tudatában a szocializáló interakció látens szerkezete csak részben vág egybe a szociális történések pszichikus reprezentációival.”

E megismerési igénynek megfelelően változott meg a deviáns magatartások kutatása is a hatvanas évektől. Ekkoriban kezdett kiviláglani az, hogy a devianciák nem érthetők meg úgy, ha a vizsgálatokban elvonatkoztatnak attól, kik és hogyan értelmezik a tetteket s miként alakul ki a „*deviáns karrier*”. A „címkézés” („labeling”) elmélete érzékennyé tette a kutatókat arra, hogy a devianciát ne megállapodásszerű terminusokban értelmezzék (X azért alkoholista, mert rendszeresen fogyaszt alkoholt, Y pedig azért bűnöző, mert lopott), hanem vizsgálják meg a deviáns „avató” interakciókat, személyközi kapcsolatokat és szervezeti működéseket (kik, hogyan és miért minősítik X magatartását „alkoholizmusnak”, illetve Y magatartását „lopásnak” és „bűnözésnek” – miközben esetleg Z sem egyik, sem másik, mert őt nem címkézték sem ennek, sem annak). A címkézésemélet szempontjaiból kiindulva régóta ismert összefüggésekre lehetett meggyőzőbb magyarázatokat találni. Így világossá vált, hogy például a többségi népességhez tartozó fiatalok csoportjánál a rendőr akaratlanul is gyanúsabbnak „látja” és így kezeli azokat, akiknek tagjai a deprivált, hátrányos helyzetű etnikai kisebbségek (például az Egyesült Államokban a színesbőrűek, Magyarországon a cigányok) köréből kerülnek ki. Az ilyen különbségtéves okán egy csoportos cselekedetet lehet csínytevésnek minősítve gyorsan elfeledtetni vagy pedig, ettől merőben eltérően minősítve, ugyanezt a cselekedetet büntetőjogi „tényállássá” avatni.

A címkézésemélet eredeti értelmezési egysége az interakció. Ez tehát egy epizód a cselekvő partnerek életútjában és egy metszet a partnerek státusainak és szerepeinek teljes köréből. Az ilyen interakciók azonban ismétlődhetnek, jellegzetessé válhatnak, s előidézhetik azt, hogy ne alkalmilag, hanem tartósan minősítsék, bélyegezzék meg az egyéneket, akik aztán mindezt ne személyiségük periferikus részeire, hanem annak alapjára vagy gerincére vonatkoztassák. Ez is szocializációs folyamat: hitelrontás, esetleg megszegényítés, tehát a másik fél elítélő meghatározása. E. Goffman nyomán *stigmatizációnak* nevezzük ezt a folyamatot: „Egy egyén, akit a mindennapos szociális érintkezés során könnyen elfogadhatnának, olyan jellemvonással is rendelkezik, amely figyelmünkre erőszakolja magát, és mindazokat, akik találkoznak a kérdéses egyénnel, arra kényszeríti, hogy hátat fordítsanak az illetőnek, tekintet nélkül arra, hogy egyéb tulajdonságai milyen hatást tehetnének rájuk.” A stigmatizáció így indíthat el embereket a deviáns pályán. A folyamat szociális erejét mérlegelve vegyünk figyelembe két körülményt. Egyrészt azt, hogy milyen hatása lehet már a „címkézési szándék” előlegzésének is (például a rőtönviseltre, aki munkát keres) s hogyan kapcsolódhatnak az ilyen előlegzések az önképhez és

önértékeléshez. E szubjektív dinamikához járul a másik körülmény, a stigmatizáció szociális dinamikája és társas terjedése, hiszen a folyamat hatása áterjedhet – s mint egyfajta szociális fertőzés, igen gyakran át is terjed – rokonokra, barátokra is.⁵⁸

Az elítélő címkézés érvénye tehát túlmutathat a konkrét interakciókon és kiterjedhet a szocializáció hosszabb távú folyamatára. Eközben a stigmatizáció meghagyja az „objektivitás” és elfogulatlan igazságosság illúzióját a többségi társadalomnak. Olyan illúziók ezek, melyek nélkül nem maradhatna fenn e társadalmak igazságszolgáltatása, normarendszere s azok a magatartásszabályok sem, melyekre hivatkozva a stigmatizáció elvégezhető. *A minősítések ezért egy cirkuláris hatássor elemeiként értelmezhetők:* a modern társadalmak arra kényszerítik tagjait, hogy uralmi módon, egymás megbélyegzésével hozzanak létre és tartsanak fenn olyan normatív sztenderdeket és rendszereket, melyeknek az igazság uralommentes eszméjén, az egyenlőségen és szolidaritáson kellene alapulniuk.

6. A szociális kreativitás elméletei

A hatvanas évektől ugrásszerűen kezdett növekedni a publikációk száma egyes szocializációs kérdésekről, illetve témacsoportokról (például a nemi szerepekről, a nők helyzetéről, az ifjúságról, a drogfogyasztásról). A fogalmkörök és módszertanok főként három tudomány, az antropológia (etnológia), a szociológia és a pszichológia keretében differenciálódtak, gyarapodtak. Új összegeзések, új tudományos mértéket nyújtó monográfiák és kézikönyvek jelentek meg. Közben pedig fokozódott az egyes tudományokon belüli differenciálódás és szakosodás. Újabb és újabb szakterületeken kezdtek érdeklődni a kutatók a „környezeti hatások”, a „szociális tanulás”, illetve a kulturális minták átörökítésének nyílt és rejtett folyamatai, szerkezetei iránt. A szexualitástól vagy az esztétikai nevelés problémáitól kezdve a gyerekek és az idősök életvitelén át a települések szerkezetéig, a háztartási gazdálkodás, a fogyasztói szükségletek alakulásáig és a politikai intézmények működéséig mind több jelenségcsoportra, a társadalmi szerkezet és a kultúra mind teljesebb körére kezdtek kiterjedni a szocializációs kutatások.

Ennek megfelelően alakultak ki újabb és újabb *tudományközi kapcsolódások*. Egy részletes tudománytörténeti elemzésben ki kellene térni arra, hányféle változatban és milyen témák kutatására kapcsolódott össze egymással szociológia, pszichológia és antropológia, illetve ezekkel a nyelvtudomány, a jogtudomány, a politológia, az esztétika, a történettudomány, a földrajz, az urbanisztika, de még az orvostudomány és az etológia is. Minél inkább gazdagodtak a szemé-

lyiségről, a társadalmakról és kultúrákról szerzett ismeretek, annál több területen valószínűsítettek a szocializációs hatások jelenlétét és jelentőségét.

De az előbbi témák – a cselekvési és személyközi kompetenciák fejlődése, a „rejtett tanterv”, a „címkézés” és a „stigmatizáció” – említésével nemcsak tematikai újításokra akartam utalni, hanem új szempontokra is. Természetesen nem tudok és nem is kívánok áttekintem itt még vázlatosan sem valamennyi új elméleti és módszertani irányt. A továbbiakban csupán az azal a kettővel foglalkozom, melyeknek döntő szerepet tulajdonítok az imént példaként említett témák, fogalmak és elemzési szempontok kiforrálásában. E két irányt *fenomenológiai szociológiának* és *interakcionizmusnak* nevezik a szakirodalomban. Ezek az elméletek válasznak tekinthetők a szociológia pozitivista programja által megfogalmazott – s később csalfának bizonyult – reményekre, főként pedig a funkcionalista és strukturalista társadalom- és kultúraelméletre.

A „fenomenológiai szociológia” nézőpontjából a társadalom főként olyan valóságnak látszik, amit a köznapok során teremtünk és érzékelünk, ismerünk meg és értelmezünk. E köznap valóságban rutinszerűen tudunk mozogni, mégis gondot okoz, ha pontosan kell válaszolnunk arra, hogyan és milyen szabályok szerint tájékozódunk. A mindennapi életben használt tudásunk „interszubjektív” jellegű, ami az együttműködő emberek nézőpontjainak kölcsönösségéből és tudásuk szocializáltságából fakad. A szocializáltság legfontosabb feltétele az, hogy elsajátítsuk környezetünk kulturális magátólértetődőségeit. Enélkül nem érthetjük meg a többiekét, mert nem tudjuk helyesen előlegezni szándékaikat és nézőpontjaikat, „természetes beállítódásukat”.

A *társadalom tehát egyidejűleg szubjektív és objektív realitás* a fenomenológia nézőpontjából. Objektív valóságként elsősorban intézményeket, szerepeket, a legitimáció valamely módját s az azon alapuló uralmi rendet találunk készen – mint tevékenységeink és együttműködéseink feltételes terepét. Mindehhez azonban nem elég pusztán „igazodni” és külsőleg „alkalmazkodni”. A szocializáció többet jelent a magatartásminták elvileg bármikor helyesbíthető vagy változtatható követésénél. Elsősorban azonosulások folyamatait és a szerepek, az én, illetve az identitás képződésének szociális műveleteit jelenti, melyek nyomán „bensőnké” válik a köznap világa. Ugyanakkor ez a valóság már a magunk keze nyomát viseli. A szociális szerkezetek és a szimbolikus jelentésrendszerek elsajátításával mindig hozzájárulunk magunk is e világ fenntartásához vagy módosításához.

Amíg a fenomenológiai irányzatok elsősorban „a valóság szociális megalkotásának” kérdéseivel foglalkoznak, addig a „szimbolikus interakcionizmus” érdeklődésének középpontjában éppen ez a „hozzájárulás” áll. Az, hogy miként teremtik a társas lények társadalmukat. Ez a „konstruktivista” program nem hajlandó elfogadni a társadalmi lét olyan szemléletét, mely tárgynak láttatja történelmükben, politikai vagy gazdasági rendszerükben az embereket, s mintegy tőlük függetlennek tételezi a gazdasági szerkezeteket, a politikai és jogrendszereket vagy a működő intézményeket. Az interakcionizmus nézőpontjából a társadalom mindig az aktorok műve, a tudomány feladata pedig nem a „körülmények” vizsgálata, hanem az, hogy felderítse a szociális cselekvések és együttműködések módozatait, hatásait és szabályszerűségeit.

A szocializáció eszerint elsősorban „részvételeken”, a társadalmi életben és kulturális folyamatokban való *tevékeny közreműködések* keresztül zajlik. S éppen ezért nem tekinthető befejezettnek az „érettséggel”, a felnőttkor elérésével. Hiszen az egyénre élete végéig várhatnak új helyzetek, státusok, s részese lehet fontos társadalmi és kulturális változásoknak. Tanulnia kell újabb feladatokat (például új munkakörben), meg kell ismernie új környezetben más embereket, újabb tájékozási pontokat, szokásokat és elvárásokat (például új lakóhelyén), vagy pedig újjá kell rendeznie időbeosztását, esetleg egész tevékenységi körét (házasság vagy válás után, megváltozott kapcsolata miatt vagy azért, mert nyugdíjas lett). A szocializáció folyamata így valamennyi társadalomban és minden egyén életében a születéstől a halálig tart – annak ellenére, hogy ezen belül a gyerekkornak kitünteteti jelentősége van, s hogy a teljes folyamatnak kultúránként változó hosszúságú és ütemezésű szakaszai vannak.

A szocializáció kettősége is egyén és társadalom összefüggéseiből fakad. Abból, hogy a tanulás és részvétel, a társas világ fenntartása és változtatása mindig két oldalról tárja fel a jelzett folyamatokat. Egyrészt a személyek felől, egyéni életútjuk jellegzetesen szociális szakaszainak és fordulóinak, társas világuk kulturális mintáinak és szabályainak oldaláról, másrészt a szociokulturális rendszerek változásai, a változtató emberi érdekek és tettek, a mobilitásban való részvétel oldaláról. Mindennek elemzéséhez olyan fogalmakra van szükség, melyek a szóban forgó összefüggésre vonatkoznak. Jellegzetesen ilyen fogalomnak szánták teoretikusai a „szerepeket”. Ezzel a szociális és kulturális szerkezetekhez való tartozást kívánták jelölni, pontosabban egy-egy társadalmi státus vagy pozíció dinamikus jellegét, interaktív megnyilvánulását. Ez a fogalom már az ötvenes években is részben az interakcionizmus hatására terjedt el⁶³, s vált rövid időre a szociálpszichológia egyik központi kategóriájává⁶⁴. A kategória jelentésével kapcsolatos viták és annak elágazásai igen tanulságosan világítják meg közel fél évszázad tudománytörténetének sok kérdését. E kérdések közé tartozik, hogy *milyen felismerésekkel*

gazdagította a szimbolikus interakcionizmus a szociológiát. Megpróbálom most röviden jelezni ezeket a tanulságokat.

A „szerep” jelentésében kezdettől fogva hangsúlyos volt az „elvárás” mozzanata, hiszen ez határozza meg, hogy milyen legyen, mit vagy hogyan cselekedjen az egyén. Mind az elvárásokat, mind pedig a szerepeket úgy sajátítjuk el, hogy „átvesszük” másoktól. A „szerepátvétel” a szocializáció egyik legfontosabb jelensége. Ennek révén élhetjük át világunk szociális struktúráltóságát, a társadalmi viszonylatokat, azok követelményeit és mozgásterét. Szorosan összefügg mindez mások helyzetének megértésével, az „empátiával”, „ön”-tudatunk fejlődésével. George H. Mead ezért ebből, a „szerepátvétel” jelenségéből vezette le a szociális attitűdök keletkezését, az „én” és az „általánosított másik” felépülését, a szociális kreativitást.

A „szerepátvétel” fogalma eredetileg tehát utalt a kölcsönösségben rejlő kétirányú hatások mozzanataira. Jelentésének ez az eleme azonban fokozatosan elhalványult. Ennek oka véleményem szerint az az elméleti keret, amit a „vonakoztatási személy”, illetve a „vonakoztatási csoport” és a „szerepkészlet” („role set”) fogalmaival Róbert K. Merton dolgozott ki. E szerint egy-egy társadalmi státus körül rendszerint egész készletét találni a rá vonatkozó és meghatározó érvényű személyeknek, csoportoknak. Az így definiált szerepkészleten (például a pedagógus szerepének készletén) belül feszültségek vagy konfliktusok támadhatnak (hiszen mást várnak el a pedagógustól a tanulók, mást a kollégák, az igazgató, a szakfelügyelő, megint mást a szülők stb.). Mindenesetre egy teljes szerepkészlet (s a hozzá tartozó vonatkozási rendszerek) feltárással a kutató sokkal pontosabb képét nyújthatja egy szociális struktúrának, mint a szerepek globális meghatározásával. Nem csoda, hogy a szociológusok érdeklődése e jól operacionalizálható és módszertanilag ígéretesen kezelhető fogalmak felé fordult.

Közben azonban elsikkadt néhány alapvető kérdés. Például a szerepek kötelező érvénye és az, hogy tudjuk-e jelezni véleményünket az elvárásokról, illetve hogy függ-e és mennyire személyiségünk és énünk ettől a lehetőségtől. A rokontudományok, főleg a pszichiátria és a politológia fontos elméleti és gyakorlati buktatókra figyelmeztettek. Arra, hogy amikor személyeknek maradéktalanul kell feloldódnunk az általuk nem választott elvárások teljesítésében, mert nem tehetnek mást, akkor a „beilleszkedés” megnyomoríthatja öntudatukat és megterhelheti lelki egészségüket. Ha az érvényes normatív rend nem enged kételyt és konfliktusokat, viszont ígéri az automatikus beilleszkedést, akkor eltorzulhat az ezen alapuló szociális integráció éppúgy, mint a tagok személyes identitása. Vagyis ha a kutató a sikeres szerepteljesítményt és szocializációt a másoknak való megfelelés és a beilleszkedés maximalizálásával méri, akkor olyan esz-

menyeket követ, melyek a kényszerintegrációnak és a kényszeres konformitásnak, illetve a velük járó mentális és szociális patológiák határhelyzeteinek felelnek meg.

E paradox eredmény felismeréséből indultak ki azok a törekvések, melyek a szerepelmélet keretében kísérelték meg visszanyerni a szociális kreativitás jelentőségét. E törekvések közül kettőt emelek ki: E. Goffman koncepcióját a „szereptől való távolságtartásról” („role distance”) és L. Krappmann elméletét az „egyensúlyozó identitásról”.

A „szereptől való távolságtartás” fogalma azt a jelenséget fejezi ki, hogy miközben ellátjuk egy szerep követelményeit, ezzel egyidejűleg – hanghordozásunkkal vagy szem játékunkkal, egy apró mozdulattal vagy hosszas magyarázkodással – jelezzük „véleményünket” is e helyzetről és a ránk vonatkozó elvárásokról. De miért fontos egyáltalán ez a „játékosság” a szocializáció elméletében? Azért, mert alkalmas arra, hogy figyelmeztesse a szociológust az ember „túlszocializált képének” mély és veszélyes csapdájára. Véleményem szerint ebbe a csapdába kerültek a „szerepkészlet” és a vonatkoztatási csoport kutatói által, hogy funkcionalista módon értelmezték a szocializáció jelenségeit. E vélemény alátámasztására és a „szereptávoltítás” jelentőségének érzékeltetésére idézzük fel a korábbi példát, a pedagógust és szerepét. Ha a pedagógus azonosul a gyerekek elvárásaival, akkor ellentétbe kerülhet a kollégáival, ha viszont nekik akar megfelelni, akkor esetleg a szülők vagy/és az igazgató elvárásainak nem tud megfelelni. Várható tehát, hogy megpróbál visszahúzódní e konfliktusok elől, vagy pedig megkísérlí összeegyeztetni az elvárásokat. A visszahúzódással passzívva válik, de legalább mentálisan nem sérül. De mit jelent az „összeegyeztetés”? A „szerepkészlet” elméletének funkcionalista gondolata szerint csak azt jelentheti, hogy az egyén „megkettőzi” („megháromszorozza” stb.) énjét. így viszont azonossága tűnhet el, személyisége hasadhat szét. Úgy tűnik, mintha a szerepkonfliktusok során csakis a visszahúzódáás és az én megkettőzése között választhatna az ember.

E dilemma megoldásában segít a „szereptől való távolságtartás” fogalma. Arra ébreszt rá, hogy nemcsak az „alkalmazkodás” követelményeit, hanem árait is tudatosíthatjuk, s hogy ebbéli tudásunkat is a szocializáció során szerezzük. A „távolságtartás” képessége tehát egy szükséges játéktér kihasználásából fakad. Ez a játéktér azonban nemcsak a szerepek és cselekvési kompetenciák, tudások és kötöttségek sokféleségéből fakad, hanem a társadalmi szerkezet differenciáltságából és bonyolultságából is: „... az egyén azért distanciálja magát szerepétől, s azért cselekszik kevésbé 'kiszámíthatóan', a szereptől eltérően, mert elkötelezettségei és vonzódásai heterogének: szervezeti szerepeket és diffúz szerepeket is játszik, s heterogén maga a helyhez kötött tevékenységrendszer is.”

Sokféle kényszer idézheti elő az elvárások automatizmusát s azt, hogy az egyén rejtegetni kényszerüljön véleményét arról a helyzetről, amit elfoglal s arról a normáról, szabályról vagy előírásról, amihez igazodni kénytelen. A távolságtartás rendszeres és módszeres akadályozása megnehezíti (s egy fokon túl meggátolja) az *identitás* „*egyensúlyát*” is. Ez az egyensúly, az elmélet kidolgozója, L. Krappmann szerint nem lehet tartós állapot, hanem a „társas lény” örökös feladata. A feladat lényege az emberi interakciók természetéből, a helyzeteket és státusokat értelmező módon meghatározó szereplők kölcsönösségéből fakad. S még két általános érvényű követelményből. A konzisztencia követelménye arra vonatkozik, hogy az egyén még a legheterogénebb szerepekben, illetve a legváltozatosabb partnerviszonyokban is elkerülhesse énjé megkettőződését, szakadását. A kontinuitás követelménye is a személyiség egységét célozza, de nem az egyidejű szerepkészletekben, hanem az egymásutánban, az életút folyamatában. Arra vonatkozik tehát, hogy az egyén képes legyen megőrizni „önmagát” a változások ellenére – életének legélesebb fordulataiban is.

Az identitás egyensúlyának képzetével tehát két végletet állíthatunk szembe: *egyik oldalról a kényszeresen rögzült, merev én modelljét, másik oldalról pedig az én szétesését szerepekre*. Az egyik végleten a konfliktusok kiiktatásának szándékát és ennek következményeit (például zárt és túlszervezett családi életet, kételymentes világszemléletet, sérthetetlen normatív rendet és túlbiztosított jövőt) találni, míg a másik oldalon fogódzók hiányát, örökös „zűröket”, a biztonság és a bizalom állandó megrendülését. A merev identitás védtelenné tesz a konfliktusokban, a szétesettség közepette viszont már nem lehet úgy meghatározni a konfliktusokat, hogy lehetővé váljon valamikori megoldásuk. Mindkét irány olyan határesetek felé mutat, melyek jellegzetes patológiákat okoznak.

Mindez arra vall, hogy az identitás és a szocializáció értelmezésekor előfeltételként kell számon tartani a konfliktusok lehetőségét és a változások szükségességét is.⁷⁰ Ilyen előfeltételek alapján világlik ki az identitás szocializációs jelentősége: „Az egyén által fenntartandó identitás abból jön létre, hogy az egyén 'saját' elvárásai alapján szembesül a társadalmi elvárásokkal. A 'saját' elvárások fogalmát sem szabad azonban félreértenünk: ezek is az egyén szociális életrajzából bontakoznak ki. Mind a saját elvárásain, mind pedig a másokéin keresztül az egész szociális rendszert meghatározó tényezők így válnak alkotórészeivé az identitás kialakításának. Az identitás kialakítása és bemutatása nem más, mint egy, az új elvárásokat figyelembe vevő, valamint a cselekvő- és kommunikációs partnerek mindenkor eltérő identitására tekintettel minden helyzetben elvégzendő kreatív aktus.”⁷¹ A fenomenológiai szociológia és a szimbolikus interakcionizmus új szemléletet eredményezett a szocializáció kutatásában is. E szemlélet előterében a

szociális kreativitás folyamatai és módozatai állnak. Az, ahogyan a társas lények megalkotják szociális és kulturális világukat, intézményeiket és együttműködési szabályaikat.

7. Az interakciókon innen és túl

Az interakcionista szemlélettel érzékelhetővé és megismerhetővé válik a társas jelentésekkel formált világ keletkezése a szocializáció menetében, a cselekvő partnerek együttműködéseinek és konfliktusainak folyamatában. Ezzel a megismerési hozadékkal, mint előnnyel, együttjárnak azonban hátrányok is, amelyeket ugyancsak figyelembe kell vennünk. Ezek a hátrányok, pontosabban: szemléleti korlátok, ugyanabból a fakadnak, mint az előnyök: az interakcionizmus értelmezési szempontjainak jellegéből. Így jellemzi ezt egy jogelméleti kritika: „Az interakcionista jelentős része ugyanis megáll a személyközi viszonyoknál, ahol elsősorban személyes vagy szociálpszichológiai jellegű hatalom határozza meg a címkézés sikerességét. Azt viszont, hogy miért jár megbélyegzés, vagy adottságnak tekintik vagy ürügynek, amely mögött a rejtett interperszonális megfontolás érvényesül; vagyis az intézmények működése által meghatározott címkézés nem részesül kellő figyelemben.”⁷²

Az interakcionizmus kutatási irányainak, s főként az etnometodológiának, egyik alaptézise és fontos módszertani előfeltételezése az, hogy a résztvevők maguk konstruálják helyzeteik szociális jelentésének egészét.⁷³ Az imént idézett kritika viszont arra utal, hogy a *személyközi viszonyok és az interakciók nem teljesen „öntörvényűek”*. A dilemma érzékeltetésére próbálkozunk egy példával! Vegyünk egy köznapi helyszínt, például egy élelmiszerüzletet, továbbá szereplőket valamelyik hazai városból: elárusítókat és vevőket, köztük egy kisgyereket. A cselekvési helyzet is lehet egyszerű: a gyerek keres valamilyen árucikket, erre viszont „figyelmesek lesznek” a körülötte levők (eladók és más vevők). Sokféle oka lehet figyelmüknek: így például esetleges, partikuláris okok (a gyerek elcsúszik és elesik vagy fel akar mászni a polcra). Léteznek azonban kulturális és/vagy szociális kategóriákkal összefüggő okok is, mint az, hogy a gyerek „valakinek látszik” (például cigánynak vagy értelmi fogyatékosnak).

Vizsgáljuk meg közelebbről, miként alakulnak ki s mit jelentenek az ilyen helyzetek! Először is azt kell megállapítanunk, hogy a „címkék” mint szociális kategóriák jelentése mindig interakciós helyzetekben formálódik. „Valakinek látszani” csak társas helyzetekben lehet, ahol a partnerek elismerhetik vagy tagadhatják az adott kategóriához való tartozásukat. Ezért aztán mi (az élelmiszerboltban jelenlévő vevők, eladók) mint interakciós partnerek és e helyzet részt-

vevői egyúttal „társszerzők” is vagyunk. Tőlünk *is* függ – szavainktól, tekintetunktől, mozdulatunktól vagy hallgatásunktól – az, hogy a kisgyerekekre rákerül-e a „cigány” vagy a „gyogyós” címkéje, s hogy ezáltal azzá válik-e a jelen helyzetben, amit e címke itt és most jelent. De azt mégsem állíthatjuk, hogy e helyzet létrejöttében és e címkék jelentésének meghatározásában rajtunk, jelenlevőkön s aktuális megnyilvánulásainkon kívül semmilyen más tényezőt nem kell figyelembe venni. Társszerzők vagyunk, de a „copyright” mégsem csak bennünket illet meg. Miért nem?

A válaszhoz próbáljuk meg sorra venni, mi mindent kell „tudniuk” már előzetesen a jelenlevőknek ahhoz, hogy a szóban forgó interakció résztvevői lehessenek! Tudniuk kell először is, hogy Magyarországon milyen áruvásárlási és kereskedelmi szokások vannak (például azt, hogy szoktak-e itt gyerekek vásárolni, szabad-e belépniük a felnőttek közé, azután azt, hogy kirakják-e a boltokban önkiszolgálásra az árukat vagy inkább távol helyezik a várható vásárlói roham elől, szabad-e a vevőnek keresgélnie, hogyan ellenőrzik a tolvajlásokat). Már ezek a példák is magától értetődőnek számító tartalmakra utalnak, s a gondolatmenetet folytatva eljuthatnánk még triviálisabb tudásokhoz. (Például tudniuk kell, hogy ők most vajon „valódi” vásárlók az üzletben, vagy pedig statiszták egy játékfilm felvételén.) Nyilvánvaló, hogy nem itt és most, nem ebben a konkrét helyzetben keletkezett a címkék jelentése, sem a használatuk során alkalmazott nyelvi és nyelven kívüli eszközök, sem a szereplők személyiségjegyei és karaktervonásai, attitűdjei és előítéletei, sem pedig az interakció intézményes keretei. Nem ebben a helyzetben szerezték meg a résztvevők az általuk felhasznált tudást, szempontokat és motivációkat, értékeket, magatartásnormákat és cselekvési kompetenciákat, vagyis mindazt, ami mégis meghatározza helyzetüket s hogy mi történik itt és most velük. *Ahhoz tehát, hogy egyáltalán részesei lehessenek a szóban forgó helyzetnek, fel kell használniuk e helyzetet megelőzően szerzett ismereteiket, tapasztalataikat, ezen kívüli támpontjaikat és forrásaikat, illetve tartós szociális struktúrákat jel- és normarendszereket, intézményeket.*

Az interakciók jellegét és sorsát, a bennük felvetődő cselekvési alternatívákat ezért nem kizárólag a résztvevők kölcsönös függése, szituációs önértelmezése és ezeknek előlegezései határozzák meg. Ahhoz, hogy megérthessük a címkézését, figyelembe kell venni az interakción és a résztvevők helyzeti perspektíváján túlmutató tényezőket. A helyzeti jelentések és kontextusok nem monádok. Az interakcióknak előzményeik és intézményes kapcsolódásaik vannak a társadalmi szerkezetben, a hatalmi struktúrákban, a kultúrában és a nyelvben, az interakciók szereplőinek életútjában és személyiségében. A résztvevők magától értetődőnek tudják e tartalmakat és összefüggéseket – például a nyelvi formák és a hatalom között. (Ezért feltételezhető reálisan,

hogy az előbbi példában szereplő felnőttek „a maguk közvetlen módján” szólítják meg a keresgélő gyereket.) Mindez meghatározza az interakciók jellegzetesen humán, verbális közegének utalásszerű, metakommunikatív jellegét is. Hiszen az utalások többsége szociokulturális evidenciákra és a személyközi kapcsolatok általános érvényű normáira vonatkozik. Olyan tartalmakra, amelyek intézményekben alakultak ki, s amelyeket tudomásul kell venniük az embereknek ahhoz, hogy egyáltalán módjuk legyen kapcsolatba kerülni másokkal és részt venni az interakcióban.

Ahhoz, hogy megértse a helyzetet, a külső megfigyelőnek is ismernie kell mindezt. Ha tehát nemcsak átmenetileg, hanem módszeresen elvonatkoztatunk az adott interakción túlmutató elemektől, társadalmi és kulturális feltételektől, akkor nem tudjuk megérteni a résztvevők konkrét megnyilvánulási szándékát, s ezáltal kommunikációjukat sem. Így, ilyen elvonatkoztatások után, nem kaphatunk választ arra, hogy milyen előzményei voltak a szóban forgó helyzetnek, miként alakultak ki a résztvevők státusai, sem pedig arra, hogy milyen szociális struktúrákhoz kapcsolódik a vizsgált interakció és hogyan illeszkedik az értékek és normák világába. A válaszokért az egyes interakciók „elé” és „mellé” kell kerülnünk.

Az „elé”menés követelménye múltbeli események és folyamatok gondolati felhasználására, a kialakulás megismerésére vonatkozik. Arra, hogy tudomást szerezzünk a résztvevők eredeti helyzetéről, státusáról, szándékairól vagy céljairól, tetteik okairól, vagy más, ok-okozati magyarázatba bevonható tényezőiről. Rendszerint feltételezünk bizonyos mértékű konzisztenciát a helyzetek alakulásában, az aktorok státusában, viselkedésében, s ez megkívánja az ilyen diakron magyarázatot. De a múlthoz kell fordulnunk akkor is, ha a folyamatosság megtörését, a radikális szakításokat, a helyzetek, státusok éles változásait vagy definíciójuk megújításait kívánjuk értelmezni.

Az éppen zajló interakciók „mellé” kerülve azt ismerhetjük meg, hogy az aktoroknak milyen egyéb – a szóban forgón kívüli – szerepei vannak. (Például milyenek otthon, amikor „nem főnökök” – vagy fordítva, milyenek a munkahelyükön, amikor nem anyák vagy feleségek). Ilyen szinkron-vizsgálódásra készített a *koherencia* feltételezése, az, hogy léteznie kell szabályszerűen összetartó erőknak az egyének különböző státusai és szerepei között. A róluk szerzett információk ugyancsak fontosak lehetnek; ezek is tájékoztathatnak valószerű indítékok, szándékok, státusok vagy tevékenységek „háttéréről”, illetve „kontextusáról”.

A „mögé-” és „mellé” kerüléssel támpontokat nyertünk ahhoz, hogy az éppen zajló interakciókat szociális koherenciákon és konzisztenciákon alapuló érvekkel magyarázzuk. De tudnunk kell, hogy ez nem pusztán javasolt és szabadon választható (tehát elutasítható) módja az ismeretszerzésnek. Az interakciók értelmezésére mindig használunk magyarázó szempontokat. Ezek viszont – akár akarjuk, akár nem – tartalmaznak az előzményekre, illetve a szinkron-kapcsolatokra vonatkozó előfeltevéseket, bármennyire homályosak és általánosak legyenek is ezek. Igaz, előfeltevéseinket majdnem mindig öntudatlanul használjuk, s rendszerint igen nehezen tudjuk utólagosan felidézni és azonosítani őket. (Ráadásul egy-egy konkrét interakcióra vonatkozó „helyzeti” előfeltevéseinket értelmezendő, további, még általánosabb előfeltevéseket kellene figyelembe venni, olyanokat, amelyek esetleg már a szociokulturális „életvilág” alapjaihoz tartoznak, tehát nem tehetők egy racionális vita tárgyává.) *Az emberi interakciók megfigyelői és résztvevői nem dönthetnek abban, hogy használják-e vagy sem ilyen előfeltevéseiket a helyzetek és státusok jelentéséről, keletkezéséről és kapcsolódásairól.* Kutatónak és résztvevőnek választása csak abban van, hogy mennyire módszeresen alkotja meg fogalmait és érveit, végzi megfigyeléseit, miként próbálja tudatosítani és ellenőrizni saját előfeltevéseit, milyen pótlólagos ismeretforrást vesz igénybe és hogyan, véleményt cserél-e minderről másokkal stb. Mindez érdekes és hasznos, sokszor pedig életbevágóan fontos lehet a történések kimenetele szempontjából is, hiszen az értelmezés – például egy „címke” megokolása – részévé válhat az éppen zajló eseményeknek és döntően befolyásolhatja (mint „önbeteljesítő prófécia”) azok kimenetelét.

De akkor miként különíthetők el és hogyan csoportosíthatók az interakciók résztvevőinek horizontján belüli jelenségek, támpontok azoktól, melyek kívül esnek ezen? Ideje most már megpróbálnunk rendezni a szocializációs jelenségek értelmezési dimenzióit.⁷⁵

a) *Egyéni képességek és kompetenciák:* érzékelések, ismeretek és instrumentális tudások, készségek, vélemények, cselekvések és ezek rendszerei; motivációk: szükségletek, hajlamok, érdekek; személyiségjegyek és jellemvonások, normatív és expresszív tartalmak (például értékek, hitek, normák, ízlés); társas hajlamok, készségek (például vezetésre, empátiára, kötődésre).

b) *Kódok és kulturális tartalmak:* nyelvi és nyelven kívüli kommunikációs eszközök, kódok; a kétoldalú kommunikáció és a tömegkommunikáció hatásai; a kulturális értékvilág (és a szubkultúrák) tartalmai; divat stb.

^{c)} *Szerepek és intézmények*: életkori, nemi státusok és szerepek; informális státusok, öröklött és választott kapcsolatok például a családban, rokonságban, kortársak között, lakóhelyen, pedagógiai intézményekben, munkahelyi szervezetekben, katonaságnál.

^{d)} *A makrotársadalmi szerkezet vonásai*: beletartozás kategorialisán különböző és/vagy fokozatilag egyenlőtlen integrációkba: osztályokba, státuscsoportokba, rétegekbe, szubkultúrákba, etnikai és vallási csoportokba; ezekkel való azonosulások, integrációs vonások, konfliktusok.

E dimenziók megkülönböztetésével érzékeltetni próbáltam a kutatások néhány elméleti vonzatát. Először is azt, hogy milyen jelenségkörökre terjednek ki a szocializáció folyamatai. Lássuk például az „átörökítés” tárgyának fogalmát! Azt régóta tudják a társadalomkutatók, hogy a család, rokonság, a szomszédok és ismerősök nemcsak ismereteket és szókinccset, hanem gondolkozási eljárásokat és megnyilatkozási stílust, érdeklődést és érdekeket is átörökítenek a gyerekekre. Módszeres kutatásokat sokáig mégis csak arról folytattak, hogyan örökíti át egyik nemzedék a másikra azokat a különbségeket és egyenlőtlenségeket, melyek kognitív tartalmakban, főleg az ismeretek fajtáiban és szintjében, illetve az instrumentális készségekben nyilvánulnak meg. B. Bernstein elmélete már kiterjedt a kommunikáció többféle kódjának, ezek funkcióinak és a hozzájuk tartozó személyközi kapcsolatok fajtáinak átörökítésére. Azóta még tágasabb lett a rétegspecifikus szocializáció kutatásának tárgyköre, hiszen az emberi életviszonyok és a magatartás mind több jelenségéről derítették fel, hogy azok is részei az átörökítésnek. Közben azonban már másként kell értelmeznünk az átörökítés folyamatát, mert tudjuk, hogy ez nem zárt rendszerekben megy végbe s hogy résztvevői nem passzív lények, hanem szociális aktorok, akikre újabb és újabb választások és döntések várnak.

A szociológia számára azonban nélkülözhetetlenek másfajta ismeretek is: így az életfeltételek és normarendszerek újratereztésére, a társadalmi integrációra, illetve a kulturális jel- és normarendszerek szervezett folyamatosságára vonatkozó adatok és összefüggések pontosabb megismerése. A szocializáció értelmezése nem szakítható el a modernizált társadalmak töredezettségének, szervezeteik patológikus hatású működésének értelmezésétől, s ez az összefüggés is főként az intézmények elemzését kívánja meg.

A fenti megfontolások T. Parsons elméletére utalnak, arra, hogy a szocializáció értelmezésébe bele kell foglalni az ember világának három metszetét: *a társadalom, a kultúra és a személyiség rendszereit*, illetve a hozzájuk tartozó intézményeket. Az empirikus kutatások e

rendszeren belül zajló jelenségekkel foglalkoznak: nyelvhasználattal és alkoholizmussal, családi és etnikai viszonyokkal, hétköznapokkal és ünnepekkel. Egy-egy jelenség vagy szabályszerűség vizsgálata akkor illeszkedik a szocializációs kutatásokba, ha a kérdések között és az elemzésben szerepelnek a mintakövetés, tanulás, alkalmazkodás, kényszerítés mechanizmusai, illetve a társas lények formálásának és változásának módozatai.

Fontos elméleti következmények fakadnak a másik problémából is. Abból nevezetesen, hogy a *szocializáció folyamatai mindig egyidejűleg zajlanak e három rendszerben, illetve az imént megkülönböztetett dimenziókban*. Éppen ezért olyan nehezen átlátható és ezért okoz annyi módszertani és elméleti nehézséget e folyamatok elemzése. Sok mindenre lesz tehát még szükség, hogy többet értsünk meg azokból a szociális folyamatokból, melyek egyidejűleg avatják szubjektummá s teszik tárggyá az embert. Dolgozatommal e nehézségeket kívántam közelebbről felvázolni és alaposabban megismerni.

Jegyzetek

Ez az írás egy, a *Társadalomkutatás* című folyóiratban megjelenés előtt álló, „A formázás módjai” című tanulmányom némileg átdolgozott változata.

*

(A szakirodalomra a művek szerzői és a megjelenés évszáma szerint hivatkozom. Társ-szerzőket együtt, kettőnél több név esetén az első szerző nevét tüntettem fel, a gyűjteményes munkákat pedig a szerkesztő(k) nevével jelöltem.)

Főleg az NSZK-ban jelentek meg összefoglaló írások erről (*Gottschalch u. a., 1971; Abrahams, 1976; Bertram, 1978; Steinkamp, 1980*). Az alábbiakban többször fogok ezeknek meg-állapításaira támaszkodni.

²*Goslin, 1969; Ziegler/Child, 1975.*

³*Huch, 1975.*

⁴Témánknál maradvá: ezért találtak visszhangra a kelet-európai kutatók körében is a rétegspeci-fikus szocializáció új fogalmai, elméletei és kutatási módszerei, lásd például *Férge/Háber, 1974; Jedrzejewski, 1988.*

E szempontokat a hatvanas évek új baloldali művei közül legélesebben és leghatásosabban a diákmozgalmak szellemi atyjának tekintett Herbert Marcuse munkáiból (főleg *Marcuse, 1990-ből*) lehet megismerni.

Vö. *Nemes/Szelényi, 1967S0* és k.

Eredetileg is ezzel a jelentéssel alkotta meg a kifejezést E. A. Ross. Többek szerint ő használta először a „szocializáció”-terminust egy, 1896-ban megjelent tanulmányában a „szociális ellen-örzés” egyik módjának megjelölésére: a társadalom ennek révén végzi el azt a nehéz feladatot, hogy „az egyének a csoport szükségleteinek megfelelően formálják érzéseiket és vágyaikat”. (Idézi *Geulen, 1980:31.*)

Horkheimer, 1936.

⁹Bourdieu, 1974:73.

¹⁰Az utóbbiakra példa Ladányi/Csanádi, 1983.

A számos idevágó példa közül csak egyet emelnék ki a gyermekmunkával foglalkozó angliai bizottság 1866-ban keltezett jelentéséből: „...a mindkét nembeli gyermekek senkivel szemben sem szorulnak rá inkább a védelemre, mint szüleikkel szemben” (Marx, 1955:456). Amíg a marxisták a termelési viszonyokkal összefüggésben szemlélték a szociálpolitikát, addig a konzervatívok főleg erkölcsi megfontolások alapján ítélték el a szülőket, a munkaadókat, de szapulták a világi államot is. Ez így maradt a 20. század végén is. A „poszt-strukturalista” társadalomtörténet konzervatívabb iránya utólag is kárhoztatja ezt a politikát. Példája ennek Meyer, 1977, egy népszerű történeti munka, mely az „eltűnt közösség nyomába” eredt, azt bizonyítandó, hogy minden rossznak a családi életbe történő állami beavatkozás az oka. A könyv e beavatkozás kezdeteit és expanzióját rekonstruálta a múlt századi francia családpolitika érdekes elemzése során.

¹²E kérdéskör könyvtárnyi irodalmából kiemelném Giddens, 1973-t.

¹³Bronfenbrenner, 1958.

¹⁶Hivatásos szakértőhöz (orvoshoz, pszichológushoz) gyerekgondozási vagy nevelési tanácsért már az ötvenes években is rendszeresen fordultak középosztálybeli szülők, míg a munkáscsaládokban inkább a rokonok, az ismerősök tanácsaira adtak; lásd White, 1977.

¹⁷Ezeket az összefüggéseket igazolták egy, az NSZK-ban a hetvenes években lefolytatott vizsgálat eredményei is; lásd Weiss, 1975.

¹⁸Lásd erről Steinkamp, 1980-25%.

¹⁹Kohn, 1969.

²⁰Milhoffer, 1973.

²¹Például az említett foglalkozási csoportokhoz való tartozás csak 12 százalékot magyaráz meg a nevelési szempontból releváns értékek varianciájából; v. ö. Abrahams, 1976.

²²Kozma, 1975:1 42 ésk.

²³Lásd ehhez Collins, 1979.

A hatvanas évektől már folytak empirikus szociológiai kutatások a Szovjetunióban és Kelet-Európában a társadalmi rétegződésről és a mobilitásról. Ez az a korszak, amikor a „munkásosztály hatalmáról” és a proletárdiktatúráról néha ugyanazok írnak, mint akik a „felfelé tartó mobilitásról” vagy a munkások értelmiségivé válásáról.

²⁵Lásd ehhez *Gazsó, 1988*.

²⁶Néhány nagyobb, 1967-ig folytatott észak-amerikai és brit program rövid ismertetése magyarul is olvasható (*Lawton, 1974:171 -207*).

²⁷A rétegspecifikus szocializáció kutatásáról részletesebben szóló tudománytörténetnek feltétlenül ki kellene térnie más lélektani, pszicho- és szociolingvisztikai, pedagógiai kezdeményezésekre is. Így például az úgynevezett IQ-vitára (Magyar nyelven ezt jól dokumentálja és foglalja össze *Vörös, 1979*), ami ugyancsak az említett oktatási programok kudarcai után támadt. A vitát kirobbantó tanulmány így kezdődik: „Megkíséreltük a kompenzáló nevelés bevezetését, és nyilvánvaló, hogy megbuktunk vele” (*Jensen, 1979:9*).

²⁸*Bernstein, 1971, 1974a, 1974b, 1975*.

²⁹*Archer, 1986* foglalja össze azokat a kritikai érveket, amelyek az egyenlőtlenségek iskolai átörökítésének marxista elméletére – a pedagógus, a módszerek, a tankönyv, az iskola „mint az osztályhelyzet kollektív titkos ügynöke” – és B. Bernstein munkásságára vonatkoznak. Magyar nyelven leghamarabb 1974-ben kaphatott átfogó képet az olvasó D. Lawton könyvéből. Ezt követően többen is foglalkoztak B. Bernstein elméletével (lásd például *Pléh, 1984*), de legalapossabb elemzése *Pap Mária munkája: Pap, 1982*. Népszerűbb formában legújabbban *Réger, 1990* próbálta ismertetni az ide vonatkozó külföldi és hazai kutatásokat.

³⁰*Bernstein, 1974b: 183*

³¹*Bernstein, 1975:410*.

³²Az alábbiakban lásd a 29. jegyzetben megadott magyar munkákat.

³³Megjegyzendő azonban, hogy a hatvanas évek végéig a családszociológiai kutatások mind ilyen szembeállításokkal dolgoztak, s egybehangzóan azt mutatták (lásd például *Tumer, 1970:446* és k.), hogy a munkáscsaládokban sokkal határozottabb a nemi és szülői szerepek szegregációja, mint a középosztálybeli családokban.

³⁴Az érdemjegyekben mért iskolai teljesítményekről kiderült például, hogy azok a „családi változók” közül sok esetben igen erősen függtek – és pedig negatívan – a testvérek számától; vö. *Floud, 1970*.

³⁵ Bertram, 1978.

³⁶ Goldthorpe, 1968.

³⁷ Craft, 1970a.

³⁸ Bernstein, 1971:41-4%.

³⁹ Ennek külföldi szakirodalmát ismerteti Steinkamp, 1980. Ilyen tág tematikájú hazai összefoglalás tudomásom szerint nem készült.

³⁹ Benedict, 1961:10.

⁴⁰ Mead, 1972:108-109.

⁴¹ Mead, 1972:109.

⁴² Harris, 1968:449 és k.; Serpell, 1981.

⁴³ E vizsgálatok közül talán a legismertebb Whiting/Child, 1953.

⁴³ Lásd: Lindesmith/Strauss, 1950.

Híres munkája – *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime (Gyermek és családi élet az ancien régime korában)* – két év múlva, 1962-ben jelenik meg angolul, majd hamarosan ismertté válik szerte a világon. Aries műveinek magyar nyelvű válogatása (Aries, 1987) tartalmazza ennek fordítását és egy másik, a halálra való készülődés történetéről szóló művét is. Ez a szocializáció és a mentalitástörténet szempontjából ugyancsak fontos témát dolgozott fel.

A hatvanas évek óta sokan támogatják és vitatják Aries téziseit. Ma már szakfolyóiratok foglalkoznak külön a család- és háztartástörténettel, a gyermekiség történetével stb. (Lásd ehhez összefoglalóként Herrmann, 1980; Fend, 1988). Mindezzel még felsorolásszerűen sem foglalkozhatok itt. Meg kell azonban említenem egy másik, talán még nagyobb hatású francia tudóst, Michel Foucault-t, aki más előzményekhez és más társadalomelméleti irányokhoz kapcsolódott. Az ő műveit – amelyekben többek között a szexualitás, az orvosi érzékelés és a mentális egészség vagy a börtönbüntetés történetével foglalkozik – nem a szocializáció mentalitás- és intézménytörténeti irodalmán belül tartják számon, pedig a szaktudományos kutatás sem kerülheti ki az általa körülírt jelenségeket.

⁴⁶ Piaget, 1932; ehhez és Piaget szocializációs felfogásához lásd Mérei, 1985.

⁴⁷ Bertram, 1980 összeveti a legfontosabb idevágó törekvéseket. Turiel, 1983 és Edelstein/Habermas, 1984 áttekinti a témának a szociológia és szociálpszichológia szempontjából

is fontosabb lélektani tanulságait; *Habermas, 1983* a „diszkurzus-etika” körvonalazásához használja fel a kognitív fejlődéslelektan (főként pedig J. Piaget és L. Kohlberg) idevágó eredményeit; magyar nyelven kitűnő ismertetést nyújt az erkölcsi szocializáció lélektani megközelítéseiről, főként pedig kognitív elméleteiről *Ranschburg, 1984*.

⁴⁸*Kon, 1977:142 és k.; Krappmann, 1980a.*

⁴⁹Ehhez lásd *Dreeben, 1980; Szabó, 1988.*

⁵⁰T. Parsons még jóval a „rejtett tanterv” elmélete előtt hangsúlyozta (*Parsons, 1964*), hogy az általános iskolában – főként annak alsó tagozatában – elsősorban szociális tanulás folyik. Parsons mutatta ki elsőként azt is, hogy a tanítónők státusának és munkájának milyen szocializációs funkciói vannak. Lásd ehhez *Alexander, 1987.*

⁵¹*Bell, 1974; Weinstein, 1976.*

⁵²*Hurrelmann, 1986:162 és k.*

⁵³*Krappmann, 1976:261 és k.*

⁵⁴*Oevermann, 1976:274-275.*

⁵⁵Deviancia és szocializáció általános összefüggéséről lásd *Illyés, 1987.*

⁵⁶Lásd *Becker, 1963; Douglas, 1969.*

⁵⁷*Goffman, 1981a: .*

⁵⁸*Goffman, 1981a:24.*

P. Bourdieu elemzéseinek egyik jellegzetes tárgya a szimbolikus uralom ilyen gyakorlása. Lásd például *Bourdieu, 1979.*

Az érdeklődőnek a legújabb munkák közül főként két német nyelvű összefoglalás: *Geulen, 1989* és *Tillmann, 1989* ajánlható. Ezek nyújtják a legszélesebb körű áttekintést a modern társadalomelméletek szocializációs téziseiről, illetve a társadalomtudományi (főként a szociológiai és pszichológiai) kutatások elméleti érvényű tanulságairól.

⁵⁹*Hernádi, 1984* jó áttekintést ad erről, bőséges irodalomjegyzékkel. Ezen kívül az alábbiakhoz főként *Schütz, 1960*s *Berger/Luckmann, 1967* volt segítségemre.

⁶⁰Ma már a társadalomelmélet egyik klasszikusának számít az irányzat alapműve: *Mead, 1973.*

Egyik reprezentatív gyűjteménye (*Rose, 1962*) az irányzat „aranykorának” legfontosabb mű-

velőitől – H. Blumer, R. Turner, A. Strauss, T. Shibusitani, S. Stryker stb. – tartalmaz tanulmányokat. *Lauer/Handel, 1977* monografikus igényű előbb a fogalmakat és témaköröket, azután a fontosabb elméleti és módszertani fejleményeket tekinti át, végül pedig kritikai elemzést közöl néhány interakcionista kutató tevékenységéről. A legújabb feldolgozások közül *Joas, 1987* főként a pragmatista filozófiai előzményekre és az irányzat első korszakára tér ki. Érdeemes megjegyezni, hogy nagyjából egyidejűleg, a hatvanas évektől bontakoztak ki más területeken is a szimbolikus interakcionizmussal rokonítható tendenciák, így például a „praxisfilozófiának” nevezett irányzat Jugoszláviában és más kelet-európai országokban, a „kritikai elmélet” újabb korszaka az NSZK-ban, a „szimbolikus antropológia” – főleg angolszász nyelvterületen stb. E „rokonítást” az indokolhatná, hogy a felsorolt irányzatok a saját területükön mind valamilyen „objektivistá” szemléletmóddal kerültek szembe. (Ezt mutatja ki például az antropológiai elméletek történetén *Ortner, 1988*).

⁶³*Shibusitani, 1961.*

⁶⁴*Buda, 1965.*

⁶⁵*Mead, 1973:195 és k.*

^{65a}Már a hatvanas évek elején ezt emelte ki egy fontos kritikai tanulmány: *Turner, 1962.*

⁶⁶*Merton, 1980:734 és k.* Ez a munka sokáig a szociológia egyik „törzsanyagának” számított és a legtöbbet hivatkozott publikációk közé tartozott. Az Egyesült Államokban szociológusok és szociálpszichológusok egész nemzedéke ebből tanulta meg a szerepelméletet.

⁶⁷*Wrong, 1961.*

⁶⁸*Goffman, 1981b:100.* Lásd ehhez *László, 1981.*

⁶⁹*Krappmann, 1980b.*

⁷⁰*Strauss, 1959.*

⁷¹*Krappmann, 1980b:*

⁷²*Sajó, 1986:175.*

⁷³Az „öntörvényűség” módszertani követelményeihez lásd *Garfinkel, 1978.*

⁷⁴*Merton, 1987*

⁷⁵*Vö.Hurrelmann/Ulich, 1980ésHurrelmann, 1986.*
Parsons, 1966.

Irodalom

(A kurzivált évszám a publikációk általam használt kiadásának évét, míg az utánuk – zárójelben közölt évszám – az első kiadás évét jelöli. Miután dolgozatomban elmélettörténeti kérdésekkel is foglalkoztam, szükségesnek találtam ezt is megadni.)

Abrahams, Frederick F.

1976 (mit I. N. Sommerkorn), *Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation* – in: *Hurrelmann*(hisg 70-89.)

Alexander, Jeffrey

1987, *Twenty Lectures: Sociological Theory since World War II*. – New York, Columbia University Press.

Archer, Margaret

1986, The sociology of education – pp. 59-87 in: *Himmelstrand* (ed)

Aries, Philippe

1987, *Gyermek, család, halál* – Bp. Gondolat K.

Becker, Howards

1963, *Outsiders* – New York, The Free Press.

Bell,

Richard

Q.

1974, Contributions of Human Infants to Caregiving and Social Interaction – in: *M. Lewis/L. A. Rosenblum (eds) The Effect of the Infant on its Caregiver* – New York, Wiley, P. 1 -20.

Benedict, Ruth

1961 (1935), *Patterns of Culture* – London, Routledge and Kegan Paul.

Berger, Péter L.

1967, *Thomas Luckmann The Social Construction of Reality* – New York, Anchor books.

Bernstein, Basil.

1971, Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció – in: *Valóság*, 11. sz. 35-57. o.

1974a, Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről – in: *Ferge/Háber* (szerk) 123-152.0.

1974b, A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata – in: *Ferge/Háber* (szerk) 175-188.0.

1975, Nyelvi szocializáció és oktathatóság – in: *Pap/Szépe* (szerk) 393-434., o.

Bertram, Hans

1978, *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil* – Weinheim und Basel, Beltz.
1979, Moralische Sozialisation in: *Hurrelmann/Ulich* (hrsg) 717-744.

Bourdieu, Pierre

1974, Az oktatási rendszer ideologikus funkciója – in: *Ferge/Háber* (szerk), 65-92. o. 1978, *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése* – Bp. Gondolat. 1979, *La distinction* – Paris, Ed. de Minuit.

Bronfenbrenner, Urie.

1958, Socialization and Social Class through Time and Space, – in: *Maccoby et al. (eds)*.

Buda Béla

1965, A szerepe fogalma a szociálpszichológiában – in: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1 -2. sz. 101-112.0.

Clausen, J.A.

1968 (ed), *Socialization and society* – Boston. 1968a, A historical and comparative view of socialization theory, and research – in: *Clausen*, 1968:18-72.

Collins, R.

1979, *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Socialization* – New York, Academic Press.

Craft, Maurice

1970 (ed), *Family, class and education* – London, Longman.

1970a *Family, class and education: changing perspectives* – in: *Craft*, 1970:3-27.

Davis, Allison

1946/R. J. Havighurst, Social Class and Color Differences in Child Rearing – in: *American Sociological Review*, (11) Dec. 698-710.

Douglas, J. D.

1969 (ed), *Deviance and Respectability* – New York.

Dreeben, Róbert

1980, *Was wir in der Schule lernen* – Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Durkheim, Emilé

1960 (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse* – Paris.

Edelstein, Wolfgang

1984 J. Habermas (hrsg), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* – Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Fend, H.

1988, *Sozialgeschichte des Aufwachsens* – Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Férge Zsuzsa

1974/Háber Judit (szerk). *Az iskola szociológiai problémái* – Bp. Közgazdasági és jogi K.

Floud, Jean

1970, Social class factors in educational achievement – in: *Craft*, 1970a:31 -48.

Garfinkel, Harold

1978 (1967), Mi az etnometodológia? in: *Horányi Ö.* (szerk) *Kommunikáció* 2. köt. – Bp. Közgazdasági és jogi K.: 173-202.

Gazsó Ferenc

1988, *Megújuló egyenlőtlenségek* – Bp. Kossuth K.

Geulen, DJ980, Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen, in: *Hurrelmann K./Ulich D.* (hrsg): 15-49.2989, *Das vergesellschaftete Subjekt* – Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Giddens, Anthony
1973, *The Class Structwe ofthe AdvancedSocieties-Lonáon*, Hutchinson.2987//. *H. Turner* (eds), *Social Theory Today* – Stanford, University Press.

Goff man, Erving
1981, *A hétköznapi élet szociálpszichológiája* – Bp. Gondolat K.1981a (1963), *Stigma és szociális identitás* – lásd Goffman, 1981:179-239. o. 1981 b (1961), *Szereptávolítás* – lásd *Goffman*, 1981:9-102.0.

Goldthorpe, J. H.
1968/D. Lockwood et alie, *TheAffluent Worker: Industrial Attitudes andBehaviour* – Cambridge, University Press.

Goslin, Dávid A.
1969 (ed), *Handbook of Socialization Theory and Research* – Chicago, Rand McNally.

Gottschalch, Wilfried
1971/M. Neumann-Schönwetter, *G. Soukup, Sozialisationsforschung* – Frankfurt am M, Fischer.

Habermas, Jürgen
1973, *Kultur undKritik* – Frankfurt am Main, Suhrkamp.
1973a Stichworte zur Theorie der Sozialisation – in: *Habermas*, 1973:118-194.
1981, *Theorie des kommunikativen Handelns, 1-2.* B.- Frankfurt am Main, Suhrkamp.
1983, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* – Frankfurt am Main, Suhrkamp.
é.n., A kommunikatív cselekvés elmélete – Bp. ELTE.

Harris, Marvin
1968, *The Rise ofthe Anthropological Tehory* – New York, Thomas Y. Crowell.

Herrmann, Ulrich

1980, Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung – in: *Hurrelmann/Ulich* (hrsg):22 7-252.

Hernádi Miklós

1984 (szerk), *A fenomenológia a társadalomtudományban* – Bp. Gondolat K.

Himmelstrand, Ulf

1986 (ed), The Social Reproduction of Organization and Culture (*Sociology: From Crisis to Science?* Vol. 2.) – London, etc. Sage, P. 234.

Horkheimer, Max

1936 (hrsg), *Studien über Autorität und Familie* – Paris.

Huch, Kurt J.

1975, *Einübung in die Klassengesellschaft* – Frankfurt am Main, Fischer.

Hurrelmann, K.

1976 (hrsg), *Sozialisation und Lebenslauf* – Reinbek, Rowohlt 1980/D. Ulich. (hrsg), *Handbuch der Sozialisationsforschung* – Basel, Weinheim. 1986, *Einführung in die Sozialisations-theorie* – Basel, Weinheim.

Illyés Sándor

1987, Általános problémák a deviáns magatartás szocializációs előzményeinek kutatásában - in: *uő.* (szerk) *Szocializáció és deviancia (Vitaanyagok)* – Bp. kézirat.

Jedrzejewski, Stanislaw

1988 (szerk), *Lengyel, nevelésszociológiai tanulmányok* – Bp. Tankönyvkiadó.

Jensen, Arthur R.

1979 (1969), Mennyiben növelhetjük az IQ-t és az iskolai teljesítményt? in: *Vörös* (szerk) 5-243.0.

Joas, Hans

1987, Symbolic interactionism – in: *Giddens/Turner* (eds) P. 82-115.

Kohlberg, Lawrence

1976, Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach – in: *T. Lickona* (ed) *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Kohn, M.L. ,

1969, *Class and Conformity. A Study in Values. -Homewood*, 111., The Dorsey Press 1976, Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship – in: *American Sociological Review*, Vol. 41.:538-545.

Kon, I.

1977, *A barátság* – Bp. Kossuth K.

Kozma Tamás

1975, *Hátrányos helyzet* – Bp. Tankönyvkiadó.

Krappmann, Lothar

1976 \U. Oevermann, K. Kreppner, Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? in: *Lepsius* (hrsg): 258-264. 1980a, Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen - in: *Hurrelmann/Ulich* (hrsg) 443-468. 1980b, Az identitás szociológiai dimenziói – Bp. *Szociológiai Füzetek*, 2\.. sz.

Ladányi János

1983/Csanádi Gábor, *Szelekció az általános iskolában* – Bp. Magvető K.

Lauer, Róbert H.

1977/Warren H., *Handel Social Psychology. The Theory and Application of Symbolic Interactionism* – Boston, Houghton Mifflin Co.

Lawton, Denis

1974, *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás* – Bp. Gondolat K.

László János

1981, Goffman mikroszkópjai, in: *Goffman*, 1981. 740-780.

Lepsius, M. Rainer

1976, Zwischenbilanz der Soziologie . Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages - Stuttgart, F. Enke Verlag.

Lindesmith, Alfréd R.

1950/A. Strauss, A critique of culture-personality writings - *American Sociological Review*, Vol.1 5., pp. 587-600.

Marcuse, Herbert

1990 (1964), *Az egydimenziós ember* – Bp. Kossuth K.

Marx, Kari

1955, *A töke*. I. kötet – Bp. Szikra.

Mead, George H.

1973 (1934), *A pszichikum, az én és a társadalom* – Bp. Gondolat K.

Mead, Margaret

1972 (1939), Nem és temperamentum – in: *Kemény I. (szerk) A szexuális élet szociológiája* - Bp. Közgazdasági és jogi K. 53-148. o.

Merton, Robert K.

1980 (1949), *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra* – Bp. Gondolat K. 1987 (1949), Az önmagát beteljesítő prófécia – in: *Bertalan L. (szerk), Magyarázat, megértés, előrejelzés* – Bp. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 221 -230. o.

Meyer, Philippe

1977, *L'enfant et la raison d'État* – Paris, Éd. du Seuil.

Mérei Ferenc

1985, A szocializáció Piaget rendszerében – in: *Popper (szerk) 7-24.*

Milhoffer, Petra

1973, *Familie und Klasse*. – Frankfurt am M, Fischer.

Nemes Ferenc

1967/*Szelényi Iván, A lakóhely mint közösség* – Bp. Akadémiai K.

Oevermann, Ulrich

1972, *Sprache und soziale Herkunft* – Frankfurt am M. 1976, (mit anderen) Beobachtungen zur Struktur der sozialisationen Interaktion, in: *Lepsius* (hrsg): 274-295.

Ortner, Sherry B.

1988, Az antropológia elmélete a hatvanas évektől – in: *Hofer T./Niedermüller P.* (szerk), *Nemzeti kultúrák antropológiai nézetben* – Bp. MTA Néprajzi Kutató Csoport: 19-96. o.

Pap Mária

1972/*Pléh Csaba, Nyelvhasználat és társadalmi helyzet* – in: *Szociológia, 1, 211-234. o.*
1975/*Szépe György* (szerk), *Társadalom és nyelv* – Bp. Gondolat K. 1982, Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez – in *Általános nyelvészeti tanulmányok, XIV. k.* 75-86. o.

Parsons, Talcott

1964, *Social Structure and Personality* – New York, Free Press 1964a, (1959) The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society – in: *Parsons, 1964:129-154.* 1966 (1951), *The Social System* – New York, The Free Press.

Pataki Ferenc

1976 (szerk), *Pedagógiai szociálpszichológia* – Bp. Gondolat K.

Piaget, Jean

1932, *Le jugement moral chez Venfant* – Paris, Alcan.

Pléh Csaba

1984, A megértés és a szövegalkotás pszichológiája, in: *Büky Béla/Egyed AJ Pléh Cs., Nyelvi képességek – Fogalomkincs – Megértés.* Bp. Tankönyvkiadó, 271-383. o.

Ranschburg Jenő

1984, *Szeretet, erkölcs, autonómia* – Bp. Gondolat K.

Réger Zita

1990, *Utak a nyelvhez* – Bp. Akadémia K.

Rose, Arnold M.

1962 (ed), *Humán Behavior and Social Processes* – Boston, Houghton Mifflin.

Sajó András

1986, *Látzat és valóság a jogban* – Bp. Akadémiai K.

Schütz, Alfréd

1960, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* – Vienna, Springer.

Sears, Róbert S.

1957 és mások, *Patterns of Child Rearing* – White Plains, N. Y., Row, Peterson.

Serpell, Róbert

1981, *Kultúra és viselkedés* – Bp. Gondolat K.

Sibutiani, Tamotsu

1961, *Society and Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology* – Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Somlai Péter

1975 (szerk), *Álláspontok a szocializációról* – Bp. *Szociológiai Füzetek*, 9. szám.

Steinkamp, Günther

1980, *Klassen- und schichtenspezifische Ansätze in der Sozialisationsforschung* – in: *Hurrelmann-Ulich* (hrsg): 253-284.

Strauss, Anselm

1959, *Mirrors and Masks. The Search for Identity* – New York, The Free Press.

Szabó László Tamás

1988, *A „rejtett tanterv”* – Bp. Magvető

Tillmann, K. J.

1989, *Sozialisations-theorien*. – Hamburg, Rowohlt.

Turiel, Elliot

1983, *The development of social knowledge* – Cambridge, etc. University Press.

Turner, Ralph H.

1962, Role taking: Process versus Conformity, pp. 20-40 in *A. M. Rose (ed). 1970, Family Interaction* – New York, etc. John Wiley.

Vörös László

1979 (szerk), *IQ-vita. Az örökléselvűek argumentációja.*-Bp.FPK.

Weinstein, Eugene E.

1976, *ALZ interperszonális kompetencia fejlődése* – in: *Pataki (szerk)* 369-393. o.

Weiss, W. W.

1975, Determinanten der Einstellung von Eltern zum selbständigen Verhalten der Kinder – in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 4, Hef 12:165-182.

White, Graham

1977, *Socialisation* – London-New York, Longman.

Whiting J. M. W.

1953/1. *L. Child, Child training and personality: A cross-cultural study* – New Haven, Yale University Press.

Wrong, Dennis

1961, The over-socialized conception of man in modern society, in: *American Sociological Review* (26), P. 184-193.

Ziegler, E.

1975/1. *L. Child, Szocializáció*, in: *Somlai (szerk)* 93-120.